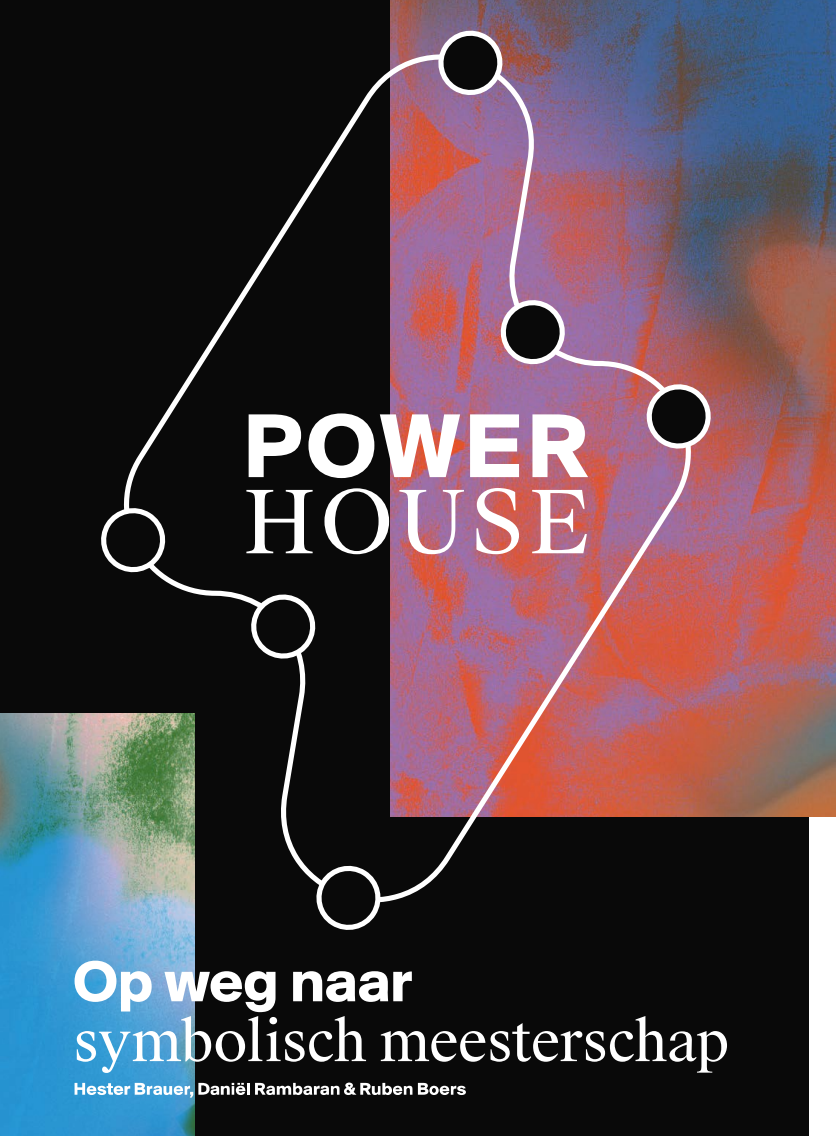




POWER HOUSE

Op weg naar
symbolisch meesterschap

Hester Brauer, Daniël Rambaran & Ruben Boers

POWER HOUSE

De uitgave van deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door het Comeniusprogramma Teaching Fellows dat beschikbaar is gesteld door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en is tot stand gekomen in samenwerking met Ellen Sjoer, lector Duurzame Talentontwikkeling, en Aminata Cairo, lector Inclusive Education; beiden verbonden aan het onderzoeksplatform Connected Learning van De Haagse Hogeschool.

Auteurs: Brauer, H.D.
Rambaran, A.J.D.
Boers, J.L.R.
Omslagontwerp: Since Today
Grafisch ontwerp: Since Today
ISBN: 978-90-9031902-5
Uitgeverij: PowerHouse, Den Haag

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de rechthebbende.

Op weg naar symbolisch meesterschap

Hester Brauer, Daniël Rambaran & Ruben Boers

Voorwoord

Onze mate van beschaving is te zien aan de kansen die je krijgt om te worden wie we willen zijn. Het krijgen en verwerven van kansen is niet altijd vanzelfsprekend. Gelijke kansen voor iedereen is een weerbarstig doel. In het onderwijs groeit kansenongelijkheid. De meritocratie, ooit bedoeld om persoonlijk 'kunnen' boven afkomst te stellen, dreigt om te slaan in een nieuwe, sterk gelaagde samenleving. Een ontwikkeling die zichtbaar is in het onderwijs en ook in andere sectoren zoals de zorg waarneembaar is. In mijn vorige functie als minister van Onderwijs heb ik mogen ondervinden hoe moeilijk het is dit probleem aan te pakken. Als minister heb ik daarom veel aandacht gegeven aan wat het hoger onderwijs moet bieden om jongeren klaar te stomen voor die wereld.

Om te zorgen dat het Nederlandse onderwijs een motor van verheffen en emancipatie blijft, is aandacht voor stimulerend onderwijs, soepele overgangen en sterke netwerken van belang. Voorwaardelijk is een stimulerende en inclusieve cultuur op scholen en universiteiten. Zo'n welkome en stimulerende cultuur wordt gemaakt door docenten en instellingen die kunnen differentiëren, die voortdurend bezig zijn om het beeld scherper te krijgen en waar nodig bij te stellen, en die de aspiraties van jongeren ontwikkelen, ook die van jongeren die dat niet van huis uit meekrijgen en denken dat de hogeschool 'toch niet voor hen is weggelegd'.

Docenten zijn in die omgeving de helden die elke dag gefocust zijn op de ontwikkeling van anderen. Ik koester docenten en heb in mijn rol als minister ze alle kansen willen geven om te doen waar ze zo goed in zijn, zodat niemand onderweg verdwaalt. Om daarbij te helpen, heb ik het Comeniusprogramma ingesteld. Vanuit het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen zijn beurzen beschikbaar gesteld voor onderwijsinnovatieprojecten door docenten in het hoger onderwijs die gelijke kansen en 'inclusief onderwijs' binnen een diverse studentenpopulatie bevorderen.

De PowerHouse is één van de tien winnaars en heeft de beurs gekregen ter verdere voltooiing en implementatie van haar dynamische leergemeenschap waarin vertraagde en langstuderende studenten in staat zijn om hun begrenzingen te overbruggen en zich te ontwikkelen tot succesvolle aankomende professionals. Het programma is gericht op het creëren van een onderwijsomgeving die recht doet aan verschillende talenten, leerstijlen en achtergronden van studenten. Een onderwijsgemeenschap waarin rolmodelschap, wederzijdse afhankelijkheid, symbolen en rituelen worden benut om alle studenten het gevoel te geven erbij te horen en die ten goede komt aan hun persoonlijke ontwikkeling en studieprestaties.

Iedere student verdient een gelijke kans. Daar hebben we iedereen in de samenleving bij nodig, maar het onderwijs kan en moet hier een stuwende kracht in zijn. De PowerHouse, een programma dat gericht is op systemische verandering, is één van de initiatieven die dit ideaal nastreeft en knokt voor de dromen van al haar deelnemers.

Prof.dr. Jet Bussemaker
Hoogleraar Wetenschap, beleid en maatschappelijke impact,
in het bijzonder in de zorg

Inhoudsopgave

I've got the Power	13
Hoofdstuk 1.	
Educatieve kwetsbaarheid in een grootstedelijke omgeving	
1.1 Ongelijke sporen	17
1.2 Om en nabij het Hollands Spoor	17
1.3 Sporen van educatieve kwetsbaarheid	18
1.4 Cultureel kapitaal	19
1.5 Sociaal kapitaal	21
1.6 Psychologisch kapitaal	25
1.7 Conclusie: Educatieve kwetsbaarheid	28
Hoofdstuk 2.	
Stigma en symbolisch geweld	
2.1 Introductie	33
2.2 Stigma	33
2.3 Symbolisch geweld op drie niveaus	37
2.4 Changing stigma	39
2.5 Besluit tot symbolisch meesterschap	40
Hoofdstuk 3.	
De stappen naar symbolisch meesterschap	
3.1 Fundamenten	45
3.2 Sporen gelijk trekken	47
3.3 Het begin van het waardensysteem	47
3.4 Flowing space	48
3.5 Digital space	51
3.6 Controlling space	52
3.7 Owning space	53
3.8 De schaduwzijde	53
3.9 Slot event	57
Hoofdstuk 4.	
Professional statement	
4.1 Het ontwerp	61
4.2 Samen leren, samen sterk	79
4.3 We've got the Power!	81
Literatuurlijst	83

I'VE GOT THE POWER

Terwijl de rap van Snap door de speakers schalt, vult het auditorium zich langzaam met tientallen opgewonden gezichten. Studenten die elkaar herkennen, lachend en verwonderd begroeten, terwijl anderen stiltejes plaatsnemen en verbaasd om zich heen kijken. Hadden zij geweten dat zij met zovelen zijn! Drie docenten op het podium kijken toe en voelen de spanning toenemen; het belooft een bijzondere avond te worden. Er hangt iets in de lucht. Zelfs de directeur kijkt verbaasd en vol spanning over haar schouder. Wanneer de laatste student is gaan zitten, spreken de drie docenten door hun microfoon: "Dames en heren... welkom op deze startbijeenkomst van de PowerHouse. Vanaf vandaag gaan wij met elkaar aan de slag om jullie afstuderen vorm te geven. Op 12 juli is de diplomering. Dan staan jullie op het podium!".

Er volgt een interactief hoorcollege van anderhalf uur, waarin de student wordt voorgelicht over het afstudeerproces en de verschillende onderdelen van een scriptie. Het document De structuur van een onderzoeksrapport wordt uitgedeeld, een document dat de drie docenten speciaal voor afstuderende studenten hebben geschreven en waarin per onderdeel van de scriptie precies staat uitgewerkt wat er van de student wordt verwacht. Het bijgevoegde schrijfschema richt zich op de diplomering in juli.

Dit is het eerste hoorcollege van een reeks, waarin de studenten worden meegenomen op hun afstudeerreis, waarin ze ervaren wat onderzoek doen behelst, waar ze het voor doen, hoe ze het moeten doen en hoe ze erover moeten rapporteren. Steeds wordt benadrukt dat dit een gezamenlijke reis is, dat zij met elkaar moeten samenwerken als ze de diplomering willen bereiken in de zes maanden die ervoor staan. De avond staat in het teken van geloof, hoop, kracht, vertrouwen, verbondenheid en (h)erkenning. Elementen die bewust zijn gekozen door de ontwerpers van de PowerHouse.

De PowerHouse is als naam gekozen, omdat de ontwerpers, tevens docenten bij de opleiding, onvoorwaardelijk geloven in het talent van de student. De docenten zijn bereid tot volledige ondersteuning, maar alleen dan wanneer de student ook volledige toewijding toont. Die bestaat onder andere uit een aanwezigheidsverwachting, immers, juist het afdrijven van de hogeschool, de docenten en de medestudenten leidt tot isolement en anonimiteit. Door elke week de stap te nemen om naar school te komen, medestudenten te zien die in hetzelfde proces zitten, docenten te spreken die belangstellend vragen hoe het onderzoeksproces verloopt, maar ook een luisterend oor bieden wanneer de student blokkeert, wordt de student in dat contact weer een persoon met een naam en een verhaal. De docenten gaan daarin zover dat zij alle 141 studenten bij naam en toenaam kennen en ook bij een volle collegezaal de studenten weten aan te spreken bij hun naam. Studenten gaan daarin zover dat zij van heinde en verre gereisd komen om aanwezig te zijn (zelfs vanuit Uden en Antwerpen) en een enkele keer hun kind meenemen voor wie op dat moment geen oppas beschikbaar was of een partner met een rijbewijs die trouw bij alle hoorcolleges naast zijn vriendin zit om haar te ondersteunen bij het afstudeerproces. Dit wordt elk hoorcollege benadrukt door de laatste slide met de slogan: "Afstuderen is geen eenzame reis".

Na deze laatste slide is de performance overigens nog niet afgelopen. Tijdens die eerste bijeenkomst worden drie tutores op het podium gevraagd en aan de studenten voorgesteld: Linda Arfy, Lusha Monte en Sander Eijgenraam. Zij zijn recent afgestudeerd aan de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening en zijn gescout op hun talenten om zaken uit te leggen aan anderen, hun capaciteit om studenten individueel en groepsgewijs te helpen met structureren en om te ondersteunen bij het inhoudelijk vrijdenken. De tutores ondersteunen de docenten in hun taak om deze grote groep studenten 'op het podium te krijgen' tijdens de diploma-uitreiking in juli. Dat is overigens geen vrijwilligerswerk: zij hebben een betaalde baan aangeboden gekregen als docent-assistent, omdat hun talent en positie serieus genomen wordt. De aanwezige studenten krijgen direct te horen in welke tutorgroep zij zitten en kunnen na het hoorcollege mee met deze jonge talenten. Daar zullen ze een uur in een werkgroep ('tutorgroep') concreet aan de slag gaan om de zojuist beluisterde stof toe te passen in hun eigen scriptie. De avond is daarmee een intensieve start van de PowerHouse, die begon om 18.30u en eindigde om 21.00u.

Wat vooraf ging...

Deze avond is niet zomaar tot stand gekomen. Maanden van voorbereiding zijn eraan voorafgegaan. Al jaren is er een grote groep studenten die niet tot afstuderen komt. Studenten die soms nog wel de weg naar school weten te vinden, maar vaak ook niet. Studenten die zich verloren voelen, het contact missen met de docent en met hun mede-

studenten die veelal wel zijn afgestudeerd. Studenten die zich schamen, naar de eigen familie, naar de opleiding, naar leeftijdsgenoten en naar zichzelf.

“Ik stap meestal een halte eerder uit dan ik moet, alleen maar om niet langs de hogeschool te hoeven”, aldus een student Maatschappelijk Werk en Dienstverlening.

Bovenstaande uitspraak is van één van de eerste studenten die haar verhaal vertelde in een gesprek over vertraging bij het afstuderen. Ze had inmiddels al jaren afgestudeerd moeten zijn, maar kreeg het schrijven van de afstudeerscriptie niet afgerond. Contact met een afstudeerbegeleider had ze nauwelijks. Haar jaargenoten, zo nam ze aan, waren inmiddels allemaal afgestudeerd en sprak ze niet meer. Gevangen in schuld en schaamte schreef ze zich elk jaar in augustus opnieuw in voor een nieuw studiejaar en betaalde het collegegeld. Steeds weer met het voornemen nu echt af te studeren, om zich aan het eind van het jaar wanhopig te realiseren dat het wederom niet was gelukt. Volgend jaar dan...?

Het verhaal van deze student is exemplarisch voor een grote groep die er niet in slaagt om binnen vier jaar de studie af te ronden. Deze groep wordt op verschillende manieren gelabeld: officieel als ‘vertragers’ of ‘langstudeerders’ (al naar gelang de tijd van inschrijving), officieus onder meer als ‘het granieten bestand’ of ‘het stuwmeer’. Studenten die uit het zicht waren, een naam op papier, die sporadisch of geen contact meer hadden met de hogeschool en zich tegen beter weten in bleven inschrijven om het begeerde diploma te halen.

De situatie voor deze groep studenten is voor iedereen ongewenst. Niet alleen voor de studenten zelf, die zich jaar na jaar weer inschrijven, maar ook voor de docenten die soms niet meer weten hoe ze een student verder kunnen helpen op weg naar het diploma. Het management ziet deze groep als taakverzwaring voor het docententeam. Hoe lang moeten docenten nog worden vrijgemaakt voor studenten die zoveel moeite hebben om een scriptie te schrijven? Inmiddels waren er al verschillende initiatieven geweest vanuit de opleiding om hen verder te helpen, zoals extra individuele begeleiding en scriptiewerkplaatsen, maar deze initiatieven slaagden er niet in om een brede impact te hebben.

De drie betrokken PowerHouse-ontwerpers besloten het afstudeerproces anders aan te pakken. Zij vroegen de studenten waarom en waarop zij precies blokkeerden. De antwoorden waren divers. Een student vertelde geen contact te kunnen krijgen met haar begeleider, afspraak na afspraak werd afgezegd. Studenten gaven aan dat de scriptie voor hen te hoog gegrepen was, soms op aangeven van een docent, soms uit eigen idee. Vrijwel alle studenten gaven aan het contact met medestudenten en docent te missen en het gevoel te hebben er alleen voor te staan. Dit had direct weerslag op de nodige motivatie om uren achtereen achter de computer te zitten om een halfbegrepen scriptie te schrijven. Duidelijk werd uit de verhalen van de studenten dat vanuit verschillende perspectieven negatieve beeldvorming (stigmatisering) een belangrijke invloed had op het zelfvertrouwen en de eigenwaarde van de studenten.

De ontwerpers begrepen dat een nieuw aanbod van hetzelfde niet zou werken en besloten de zaken rigoureuus anders aan te pakken. Volgens de visie van Tinto (1999) slagen studenten sneller bij heldere en consistente ondersteuning. *“Students are more likely to persist and graduate in settings that provide clear and consistent information about institutional requirements. [...] Institutions that provide academic, social and personal support encourage persistence”* (Tinto, 1999, p. 5).

Er werd daarom een plan opgesteld waarin gewerkt zou worden met de (professionele) identiteit van de studenten en waarin ze op een positieve manier zouden worden aangesproken als beginnende social workers. Dat wil zeggen dat er een programma zou worden opgezet, gebaseerd op high expectations en high support in lijn met de visie van Tinto.

Pleit

In 2012 kreeg de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening van De Haagse Hogeschool van de accreditatiecommissie voor de kwaliteitsborging van het hoger onderwijs de opdracht mee om aandacht te hebben voor het hbo-eindniveau met betrekking tot de onderzoeksleerlijn en de afstudeerscriptie, de zogenaamde bachelorproef. Uit gesprekken met studenten bleek dat zij weinig verbinding zagen tussen het aangeboden onderwijs en de nieuw vereiste eindkwalificaties. Als antwoord werd in 2014 een inten-

sief ondersteuningsplan ontwikkeld voor deze grote groep studenten. Dit programma heet de PowerHouse en heeft als doel om alle vertraagde voltijd- en deeltijdstudenten die inmiddels de hoop (bijna) hadden opgegeven opnieuw te benaderen en te motiveren tot het behalen van het diploma.

In 2016 hebben de ontwerpers van de PowerHouse een Comeniusbeurs gekregen voor hun afstudeerprogramma. De opleiding scoort bovengemiddeld in studentevaluaties voor de onderzoekslijn. Bovendien sprak de accreditatie-commissie zich in 2018 positief uit over het niveau van de afstudeerscripties als borging van het eindniveau van de opleiding.

Als onderdeel van de Comenius Teaching Fellow-beurs die beschikbaar is gesteld door het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap en in samenwerking met het lectoraat Duurzame Talentontwikkeling en het lectoraat Inclusive Education die onderdeel uitmaken van platform Connected Learning, beschrijven de ontwerpers van de PowerHouse in deze publicatie de processen van vertraging, stigmatisering en de werkzame bestanddelen van de PowerHouse. Als ontwerpers en auteurs stellen wij deze publicatie op als pleit naar collega's en managers in het hoger onderwijs in de hoop dat deze inzichten rondom studievertraging bij andere opleidingen toegepast gaan worden. Idealiter zorgen deze inzichten ook voor inspiratie om aanpassingen te doen in het curriculum wat voorafgaat aan het afstuderen, zodat studievertraging en educatieve kwetsbaarheid voorkomen kunnen worden.

Hester Brauer, Daniël Rambaran en Ruben Boers
Maart, 2019

The image features a grid of colored squares in shades of teal, orange, red, blue, and green, set against a black background. White lines connect various nodes (small circles) across the grid, creating a network-like structure. The nodes are located at the intersections of the grid lines and at the ends of the connecting lines. The text is positioned in the upper right corner of the image.

Hoofdstuk 1.

Educatieve kwetsbaarheid in een grootstedelijke omgeving



1.1 Ongelijke sporen

In het hele land worden opleidingen binnen het hoger onderwijs geconfronteerd met een te groot aantal studenten dat vertraging oploopt of uitvalt bij het afronden van de studie (Vereniging van Hogescholen, 2016). Gelijktijdig wordt de studentpopulatie in het hoger onderwijs op allerlei manieren diverser. Hogescholen kennen de afgelopen decennia een toename in aantallen studenten uit gezinnen met een lagere sociaaleconomische status en/of met een migratie-achtergrond. Deze verandering van studentpopulatie gaat gepaard met een toename van eerste generatie hbo-studenten, met vaak gestapelde vooropleidingen, en een toename in etnische diversiteit (Wolff, 2013). Hij constateert dat het aandeel niet-westerse studenten in het eerste jaar van het hbo bijna is verdubbeld van 8% naar 15%. Het blijkt dat bij deze groepen studenten de psychologische, sociale, culturele en institutionele belemmeringen veel prangender zijn en meer impact hebben op het studierendement (Kappe, 2017).

Studenten met een migratieachtergrond hebben een kleinere kans op het behalen van studiesucces dan studenten zonder migratieachtergrond. De verschillen in uitval en studierendement tussen beide groepen nemen toe naarmate de studie vordert. Zo zijn rendementen voor studenten met een migratieachtergrond na zes (hbo) of zeven jaar (wo) veel lager dan voor autochtone studenten (Wolff, 2013). Aangezien financiering van het hoger onderwijs afhangt van studierendementen, is het voor bestuurders van belang dat het rendement van alle studerende deelnemers aan het onderwijs wordt verhoogd. Daarnaast is de ambitie om gelijke kansen voor alle studenten te creëren. Hiermee rijst de vraag hoe het onderwijs zo vormgegeven kan worden dat er een inclusieve leeromgeving ontstaat waarbij er gelijke kansen zijn op studiesucces, ook in Randstedelijke contexten, zoals De Haagse Hogeschool.

Veel vertragende studenten komen voort uit groepen die bij aanvang van hun hbo-studie kwetsbaarheden hebben, die gedurende het onderwijsproces onvoldoende worden herkend of zelfs toenemen (Elffers, 2016). Vertragende studenten belanden in een situatie, die in toenemende mate kwetsbaarder wordt al naar gelang de vertraging langer voortduurt. In die situatie worden verschillende stigmatiserende processen steeds prangender en wordt een staat bereikt, die wij educatieve kwetsbaarheid noemen. In deze publicatie wordt uitgelegd wat dat inhoudt en hoe daarmee omgegaan kan worden.

1.2 Om en nabij het Hollands Spoor

De Haagse Hogeschool is gesitueerd aan de rand van het centrum van Den Haag naast de grootste toegangspoort tot de stad: het Hollands Spoor. De school staat tussen de van oudsher achterstandswijken Laakkwartier en de Schilderswijk/Stationsbuurt, die bevolkt worden door een grote populatie bewoners met een lage sociaaleconomische status en een migratieachtergrond. Mede door haar ligging en toegankelijkheid betreft De Haagse Hogeschool een groot aantal studenten uit deze wijken, maar ook uit de omgeving van Den Haag. In totaal biedt de instelling onderwijs aan zo'n 26.000 studenten, met in totaal 145 nationaliteiten. Van de studentpopulatie heeft 58% een autochtone achtergrond, 12% een westerse migratieachtergrond en 30% niet-westerse migratieachtergrond. Daarnaast voert De Haagse Hogeschool een actief beleid om studenten met fysieke en psychische beperking een plek te bieden in het onderwijs. Van deze studenten is 40% eerste generatie hbo-student (Vermeulen, 2017).

Bij de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD) worden studenten in het bijzonder opgeleid om de specifieke grote stadsproblematiek het hoofd te bieden, zoals door achterstanden veroorzaakte (multi-)problematiek van werkloosheid, criminaliteit, onderwijs- en opvoedingsproblemen (Nijhuis, 2017). De opleiding MWD biedt een curriculum aan dat gericht is op de noodzaak om professionele hulp in te zetten bij problemen op het gebied van opvoeding en onderwijs, het samenleven met verschillende culturen, vereenzaming en sociaal isolement (Nijhuis, 2017). Deze profilering trekt een type studenten aan dat in zekere mate verschilt van de overige

faculteiten en opleidingen binnen De Haagse Hogeschool. Er is sprake van een instroom van 57% uit het mbo bij MWD (in 2016) ten opzichte van het gemiddelde van 29% bij De Haagse Hogeschool. Daarbij is het kenmerkend dat de opleiding vooral vrouwelijke studenten aantrekt. Een ander aspect bij MWD is het grotere aandeel studenten met een migratieachtergrond (in 2016: 58% versus 42% binnen De Haagse Hogeschool). Dit toont aan dat jongeren met diverse achtergronden de toegang weten te vinden tot deze opleiding. Het betreft naast studenten met de Nederlandse etniciteit voornamelijk studenten met een Marokkaanse, Turkse, Surinaamse of Antilliaanse achtergrond. Deze opleiding binnen de hogeschool is daarmee een afspiegeling van de samenleving en krijgt in positieve en negatieve zin te maken met sociale verschillen en ongelijke machtsverhoudingen en daarmee verschillen in kansen op studiesucces. De opleiding MWD, momenteel in transitie naar de opleiding Social Work, ziet zich voor de taak gesteld om studiesucces mogelijk te maken voor een groter aantal studenten, dat mogelijk bij aanvang al in een kwetsbare uitgangspositie bevindt.

Er is dus een toename van studenten met verschillende achtergronden. Zo zijn er studenten met fysieke en psychische aandoeningen, studenten met een migratieachtergrond, mbo-instromers, studenten uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status en tot slot studenten die als eerste van de familie/het gezin aan het hoger onderwijs deelnemen. De vraag rijst in hoeverre deze studenten voldoende zijn toegerust om te komen tot studiesucces. In navolging daarvan: welke vaardigheden, attitudes en kennis (competenties) zijn nodig om een studie succesvol af te kunnen ronden. Tot slot, hoe bekwaam is de opleiding om passend onderwijs te geven aan studenten om te voldoen aan de standaarden die de hogeschool heeft geformuleerd.

Onderzoek toont aan dat verschillende vormen van kapitaal belangrijk zijn in de ontwikkeling van de competenties van jeugdigen, waarbij ook blijkt dat ontoereikend kapitaal kan leiden tot maatschappelijke kwetsbaarheid. “Maatschappelijk kwetsbaar is de persoon of de bevolkingsgroep, die in zijn contacten met maatschappelijke instellingen (zoals school, arbeidsmarkt of justitie) vooral en steeds opnieuw met de negatieve aspecten (sanctie en controle) wordt geconfronteerd en minder profiteert van het positieve aanbod” (Vettenburg, 1989, p. 3). Vettenburg en Walgrave (2008) constateerden dat maatschappelijke kwetsbaarheid van jeugdigen ontstaat vanuit de binding en interactie tussen jongeren en docenten, waarin verwachtingspatronen en beeldvorming een belangrijke rol spelen. Binnen de school wordt waarde gehecht aan een abstract denkpatroon, discipline, rust, formele en informele omgangsregels en een bepaalde taalvaardigheid en taalgebruik, zowel schriftelijk als mondeling (Vettenburg & Walgrave, 2009). Wanneer leerlingen in staat zijn hieraan te voldoen, met wellicht de nodige voorbeelden of ondersteuning, worden zij op basis van geloof en vertrouwen van de docent naar educatief succes geleid.

Niet alle jongeren zijn even goed toegerust om binnen een schoolcontext goed te kunnen functioneren, en evenmin zijn alle scholen ondanks de ambitie van passend onderwijs voldoende ingericht om de diversiteit aan studenten een plek te bieden. Uit onderzoek van Vettenburg (1989) naar jongeren met ontoereikende vormen van kapitaal uit de lagere sociale klassen blijkt dat het verwachtingspatroon binnen de schoolcontext niet goed matcht met hun socialisatie en culturele eigenschappen. Deze mismatch kan liggen aan factoren, zoals de buurt waarin zij opgroeien, de gezinssocialisatie en de etnische achtergrond. Het gevolg van deze mismatch kan leiden tot stigmatisering in de schoolcontext en een verhoogde kans op probleemgedrag (Vettenburg, 1989).

Wanneer leerlingen niet in staat zijn aan de verwachtingen vanuit de school te voldoen, worden stigma's over deze leerlingen bekrachtigd. Zij krijgen te maken met stigma's als 'dom' en 'ongedisciplineerd' en docenten zien hun beelden over deze studenten bevestigd. Als gevolg stellen docenten hun verwachtingen naar beneden bij en investeren zij minder in de studenten; het aanbod van bindingen wordt vanuit de docent en het instituut verbroken, wat vaak leidt tot een lager studierendement (Vettenburg & Walgrave, 2009). De beeldvorming die ontstaat, heeft impact op het zelfbeeld van studenten die de moed verliezen om hun studie af te maken vanuit het idee dat zij 'het toch niet kunnen'. Dit leidt tot een versterking van de maatschappelijke kwetsbaarheid.

1.3

Sporen van educatieve kwetsbaarheid

Vettenburg en Walgrave (2008) zien in hun benadering de school als een centrale maatschappelijke instelling die een scharnierfunctie vervult in het model van kwetsbaarheid of maatschappelijk succes. De school biedt een aanbod waarin studenten worden getraind om zich maatschappelijk gewaardeerde vaardigheden, attitudes en kennis eigen te maken. Hoe beter de student functioneert in deze schoolcontext, hoe meer genegeheid de docent zal tonen en hoe sterker de binding tussen student en school (Vettenburg, 1989).

De toegenomen instroom van studenten uit de lagere sociaaleconomische lagen in combinatie met bijvoorbeeld een migrantenachtergrond vraagt van het hoger onderwijs een onderwijsklimaat, waarbinnen de kloof in kapitaal tijdens de studietijd kan worden overbrugd. Studenten in het eerste jaar moeten, ten opzichte van het eerdere onderwijs en/of sociale achtergrond, leren zelfstandig en zelfredzaam om te gaan met de verplichtingen en verwachtingen binnen het curriculum. Kappe (2017) benoemt in zijn lectorale rede dat sociaal, culturele en psychologische factoren leiden tot studie-uitval, niet alleen in het propedeuse jaar, maar ook in de latere jaren van de studie met als gevolg studievertraging en/of uitval aan het einde.

Ontleend aan de term maatschappelijke kwetsbaarheid van Vettenburg en Walgrave (2008) gebruiken wij in de hogeschoolcontext de term educatieve kwetsbaarheid. Hieronder verstaan wij het proces van het niet kunnen voldoen aan de formele en informele verwachtingspatronen binnen het hoger onderwijs, waarbij studenten met ontoereikend cultureel, sociaal en psychologisch kapitaal het risico lopen op uitval, vertraging en langstudeerderschap. De diverse vormen van kapitaal worden hierna besproken en toegepast op de context van het vraagstuk rondom educatieve kwetsbaarheid.

1.4

Cultureel kapitaal

Elke student komt het hoger onderwijs binnen met een vorm van cultureel kapitaal, waarover hij van nature beschikt en gaandeweg zijn socialisatie verworven heeft, dat al dan niet aansluit bij de benodigde vormen van kapitaal die op de hogeschool wenselijk zijn. De formele en informele verwachtingspatronen van een hogeschool worden ook wel institutionele habitus genoemd (Bourdieu & Passeron, 1977; Thomas, 2002). Habitus verwijst naar de normen en praktijken binnen een bepaalde context die nodig zijn om tot betekenisvolle prestaties te komen. Een goede match tussen de institutionele habitus en de habitus van de student, resulteert in succes binnen de leercontext. De verwachtingen die een hogeschool heeft ten aanzien van het eindniveau van studenten zijn expliciet en helder vastgelegd in beoordelingsformulieren. Minder helder zijn de verwachtingen die impliciet en officieus een rol spelen in de beoordeling van studenten (Kappe, 2017). Bourdieu (1989) benoemt dat de 'legitieme cultuur', die vooral door hogeschoolden wordt toegeëigend en neergezet wordt als vorm van dominantie en macht, ertoe leidt dat deelnemers die dit cultureel kapitaal niet delen, ervaren dat de eigen culturele vormen gedevalueerd raken. Dit proces omschrijft Bourdieu als symbolisch geweld, waardoor de sociaal gedomineerden binnen een veld hun eigen smaak, voorkeuren, capaciteiten en levensstijlen devalueren. Studenten die niet aan de dominante cultuur voldoen, worden tijdens officiële en officieuze beoordelingsmomenten lager ingeschaald.

De mate waarin studenten kunnen voldoen aan de institutionele verwachtingen en vereisten hangt af van het cultureel kapitaal dat zij bezitten en inzetten. Bourdieu en Passeron (1964) onderscheiden binnen een educatieve setting drie vormen van cultureel kapitaal. De eerste vorm is de belichaamde staat, waarmee de mentale en fysieke kenmerken van een student worden bedoeld. Het gaat om de aanleg, talenten, eigenschappen en vermogens van een student die ofwel in de opvoeding of via eerdere scholing zijn herkend en ontwikkeld. De tweede vorm is de geobjectiveerde staat, dit betreft de mate waarin studenten aantoonbare materiële zaken bezitten die binnen de opleidingscontext als passend, studieregelateerd en statusverhogend worden gezien. Het bezit van bijvoorbeeld laptops, studieboeken en kleding heeft impact op de wijze waarop de onderwijsomgeving de student categoriseert. Tot slot, de geïnstitutionaliseerde staat, in de vorm van de erkenning vanuit het instituut van de vertoonde academische houding en vaardigheden die een student laat zien en die resulteren in diploma's en certificaten (Bourdieu, 1989).

Binnen een educatieve omgeving worden de verwachtingen en vereisten vooral bepaald door normerende standaarden in het instituut en de professionals die daar werken (Lareau & Weininger, 2003). Studenten voegen zich naar de normerende standaarden van het onderwijsinstituut of falen daar juist in. Het eerste jaar wordt door hbo-opleidingen gezien en gebruikt als selectiejaar waarin een eerste schifting wordt gemaakt tussen studenten die wel of niet over het juiste kapitaal beschikken om aan de competentie-eisen van de opleiding te voldoen. In het vierde jaar wordt de bachelorproef gezien als de ultieme test van deze competenties. Er wordt dan op eindniveau getoetst. Dit is tevens het jaar waarin de student al het beschikbare culturele kapitaal ten volle moet benutten om deze test succesvol te doorstaan.

Cultureel kapitaal creëert onderscheid (distinctie) tussen succesvolle en onsuccesvolle studenten, met name door de erkenning en waardering van medespelers in het onderwijsveld (Bourdieu & Wacquant, 1992). Onderscheid ontstaat volgens Bourdieu en Passeron (1979 [1964]) al bij aanvang van de studie als studenten geprivilegieerd raken vanuit hun klasse, achtergrond, gewoonten, vaardigheden en houdingen, die beter passen bij de smaak van het academische veld. Studies naar het werk van Bourdieu beschrijven het resultaat van cultureel kapitaal binnen een relevant veld als 'symbolisch meesterschap', dat in wisselwerking met de omgeving wordt toegekend en gewaardeerd (Bourdieu, 1977). Symbolisch meesterschap is daarmee de erkenning dat een student beschikt over die kwaliteiten, die door de deelnemers in het instituut als geschikt worden gezien. De bij voorbaat toegeschreven privileges lopen dus vooruit op het symbolisch meesterschap dat in potentie door docenten wordt herkend. De studenten die het symbolisch meesterschap krijgen toegeschreven, profiteren al bij aanvang van de studie van voordelen om educatieve taken uit te voeren en zijn beter in staat om de voordelen uit te bouwen en om te zetten in weer nieuwe velden, zoals het verwerven van een stageplaats, bachelorproefopdracht of een baan.

In tegenstelling tot Bourdieu en Lizardo, stelt DiMaggio (1982) dat de link met sociale achtergrond minder sterk is, maar eerder verbonden is aan participatiegedrag in de legitieme cultuur, die hij elite-status cultuur noemt. Studenten die het cultureel kapitaal van de legitieme cultuur missen, maar wel het gewenste participatiegedrag laten zien in de legitieme cultuur, kunnen via die route alsnog studiesucces bereiken. Studiesucces wordt door Parkas, Grobe, Sheehan en Shaun (1990) verklaard als een aggregaat van non-cognitieve capaciteiten die bijdragen aan de verwerving van cognitieve capaciteiten, maar ook als geneigdheid van docenten om studenten te zien en te belonen voor hun 'academische houding', die buiten het beheersingsniveau van de stof kan liggen. Parkas et al. (1990) maken een onderscheid tussen menselijk kapitaal en cultureel kapitaal. Menselijk kapitaal beschouwen zij als de begrensde cognitieve capaciteiten in navolging van Bourdieu en cultureel kapitaal als ontwikkelbare non-cognitieve vaardigheden, gewoonten en stijlen. Non-cognitieve vaardigheden kunnen ingezet worden om cognitieve vaardigheden ontwikkelen.

Uitblijven van academische integratie

Volgens bovenstaande inzichten kunnen studenten via twee routes komen tot studiesucces. Route 1 verloopt volgens de school van Bourdieu op basis van afkomst en toegeëigende academische vaardigheden. Route 2 verloopt volgens de school van DiMaggio via participatiegedrag in de hogeschoolcultuur, waarin docenten informele academische standaarden (houding en gedrag) toekennen en belonen. Eenmaal aangekomen in het afstudeerjaar blijken veel educatief kwetsbare studenten echter een tekort aan toegeëigende academische vaardigheden te hebben ontwikkeld. In een onderzoek van de Landelijke Studenten Vakbond in 2011 werd al benadrukt dat het schrijven van een scriptie bij veel studenten voor vertraging zorgt (Schmidt & Simons, 2011).

Deelnemers van de PowerHouse ervaren binnen het onderwijs van hun hbo-opleiding een discrepantie tussen de kwaliteitseisen die in de eerste jaren en de latere jaren worden gesteld. Typerend is de uitspraak van een student die met verbazing uitsprekt:

De mate waarin studenten kunnen voldoen aan de institutionele verwachtingen en vereisten hangt af van het cultureel kapitaal dat zij bezitten en inzetten

22

"In het 4e jaar krijg ik pas te horen dat het niveau van mijn teksten onvoldoende is, terwijl ik altijd alles heb behaald". Deze student vertelt dat de gestelde eisen aan academische vaardigheden binnen en tussen de verschillende leerjaren sterk variëren, en dat studenten door het onderwijsinstituut onvoldoende zijn beoordeeld en toegerust om aan het eindniveau te kunnen voldoen. Het gebrek aan academische vaardigheden in het vierde jaar blijkt uit de moeite die de studenten hebben met het afbakenen van hun onderzoekopdracht, het onderscheiden van hoofd- en bijzaken en het aanbrengen van structuur binnen teksten. Een deel van de studenten mist de benodigde schrijfvaardigheden om de gewenste producten op te leveren. Onze studenten vertellen dat zij het lastig vinden om binnen de complexe opdracht, waar een grote mate van zelfstandigheid wordt verwacht, het grotere geheel te blijven zien en het overzicht te bewaren. Veel studenten hebben zich die vaardigheden niet (geleidelijk) eigen kunnen maken gedurende de studie en hebben derhalve aanzienlijke vertraging opgelopen tijdens hun afstuderen. De ontoereikendheid van de academische vaardigheden is verder versterkt doordat de eisen van het afstudeerscriptietraject in de afgelopen jaren onder druk van het kwaliteitsvraagstuk in het hbo in hoog tempo zijn opgeschoefd.

Nog gecompliceerder en lastig meetbaar te maken, is de weg naar studiesucces die verloopt via de subjectieve waardering van docenten over de houding en het gedrag van studenten, dat enigszins genormeerd is, maar soms ook aan de individuele interactie tussen student en docent kan kleven. Dit is een kwetsbaar proces binnen het beoordeelingsstelsel van de hogeschool, dat al vertraging bij studenten kan creëren als hun inzet, participatie, eigenschappen, smaken en stijl buiten het kader van de beoordelende docenten en hogeschoolcultuur vallen. Zo kunnen afstudeervoorstellen, opzetten en rapporten door verschillende docenten verschillend beoordeeld worden. Als studenten dan eenmaal gecategoriseerd worden als vertrager, krijgen zij te maken (en moeten zien om te gaan) met stigma's die gekoppeld zijn aan het label 'vertrager'. Daarin zien docenten zich vaak bevestigd in hun aannames en verwoorden zij gedachten als 'mbo'ers vinden het moeilijk om te abstraheren', 'ze hebben onvoldoende schrijfvaardigheden' en 'vertraging viel wel ter verwachten'. Hoe langer de vertraging duurt, en studenten gaandeweg langstudeerder worden, verhardt deze beeldvorming zich tot stigma's, zoals 'niet gemotiveerd', 'intellectueel te beperkt om de opleiding af te ronden', 'niet geschikt voor de opleiding' en 'niet hbo-waardig'. Deze stigma's kunnen ertoe leiden dat de fysieke en mentale afstand tussen vertragers, hun medestudenten en docenten worden vergroot, en de toegang tot ondersteuning en vertrouwen in het behalen van succes zienderogen afneemt.

1.5 Sociaal kapitaal

N naast cultureel kapitaal zet een student ook sociaal kapitaal in om binnen een leercontext tot succes te komen. De term sociaal kapitaal wordt binnen de sociale wetenschappen gezien als een concept voortkomend uit interpersoonlijke interacties binnen netwerken en hun sociale relaties, waaraan een specifieke waarde wordt toegekend en ontleend. Sociale wetenschappers benaderen sociaal kapitaal als hulpbronnen die ingebed liggen in een sociale structuur, die kunnen worden aangeboord en gemobiliseerd door doelgerichte acties (Lin, 1999). De meest gebruikte definitie komt voort uit de benadering van Bourdieu (1992), die stelt dat sociaal kapitaal "de som is van wezenlijke of virtuele hulpbronnen, die groeit bij een individu of een groep op grond van het bezitten van een duurzaam netwerk van meer of minder geïnstitutionaliseerde relaties of wederzijdse bekendheid en erkenning" (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 119). In deze benadering wordt sociaal kapitaal gezien als voortkomend uit een exclusief netwerk dat toegang biedt tot hulpbronnen, die min of meer voorbehouden zijn aan de hogere klassen. Coleman (1990) scheidt zich af van deze exclusieve benadering en kent sociaal kapitaal ook toe aan de interacties binnen netwerken van machtelozen en marginalen.

In beide benaderingen staat de rol van opgebouwd vertrouwen en gedeelde waarden aan de basis van sociaal kapitaal. Het sociaal kapitaal van Coleman biedt toegang tot informatie, normen en sanctionering, die actie kan faciliteren, maar ook belemmeren (Coleman, 1988). In Coleman's benadering leidt sociaal kapitaal, voortkomend uit een steunend netwerk van familie of anderen, tot de ontwikkeling van menselijk kapitaal, zoals een versterkt idee van eigenwaarde en emotioneel oplossingsvermogen, waardoor

23

studenten bijvoorbeeld beter kunnen leren en succesvoller zijn op school en in de maatschappij. Andere sociologen sluiten daarbij aan met aandacht voor onderscheidende kenmerken van sociaal kapitaal, zoals verwachtingen en wederkerigheid binnen een collectief (Portes & Sensenbrenner, 1993) of sociaal vertrouwen, dat coördinatie en samenwerking voor wederzijds voordeel faciliteert (Putnam, 1995; Woolcock, 1998).

Binnen bovenstaand debat over sociaal kapitaal probeert Burt (1997) een combinatie te maken tussen de benadering van Bourdieu en Coleman, in wat hij noemt de *structural hole*-theorie. Een structural hole beschrijft de gap tussen mensen die aanvullende eigenschappen of bronnen bezitten ten opzichte van elkaar, maar elkaar niet weten te bereiken voor informatie of actie. Binnen deze theoretische benadering wordt sociaal kapitaal onderscheiden van menselijk kapitaal. Sociaal kapitaal wordt beschouwd als een kwaliteit die ontstaat tussen mensen, terwijl menselijk kapitaal wordt beschouwd als een kwaliteit van individuen. Sociaal kapitaal is dus een contextuele aanvulling op het menselijk (of cultureel volgens Bourdieu) kapitaal. Burt (1997) stelt daarbij dat de opbrengsten van intelligentie en educatie deels afhangen van iemands plek in de sociale (hiërarchische) structuur. Waar menselijk kapitaal samenhangt met iemands vermogens, hangt sociaal kapitaal af van iemand kansenrijkheid. Binnen de structural hole-benadering heeft *brokerage* de functie van het ontsluiten van netwerken waarin kansen besloten liggen die leiden tot vergroot sociaal kapitaal. De broker stimuleert verbindingen tussen mensen met aanvullende eigenschappen. De broker bezit of heeft toegang tot informatie en controle over voordelen om de relaties tussen mensen binnen sociale structuren te verbinden, die anders niet verbonden of verbroken zouden zijn of elkaar niet weten te vinden.

Uitblijven van sociale integratie

Volgens de bovenstaande verkenning van sociaal kapitaal is het van belang dat studenten bindingen aan gaan binnen de onderwijscontext. Tinto (1999) spreekt over sociale integratie. Sociale integratie in het onderwijs refereert aan de mate waarin de student onderdeel uitmaakt van het sociaal netwerk in de schoolcontext, in hoeverre hij zich thuis voelt binnen de opleiding en zinvolle interpersoonlijke interacties heeft met docenten en medestudenten (Tinto, 1993). Vóór de invoering van de PowerHouse spraken studenten over een beperkte mate van sociale integratie en omschreven deze tijd als een periode waarin de afstand met school toenam, het contact met medestudenten sterk afnam en er gevoelens leefden van 'er alleen voor staan'. De beleving van deze beperkte sociale integratie werd beïnvloed door de confrontatie met sterk veranderende sociale structuren in de opbouw en invulling van het onderwijsprogramma in het vierde leerjaar. Studenten startten in het vierde jaar op basis van hun individuele keuze met het volgen van twee minoren, waarin studenten vanuit andere klassen en opleidingen participeren, zowel van binnen als buiten de faculteit en hogeschool. Tijdens en na de minoren brokkelden de bestaande klassikale structuur en de binding met docenten en klasgenoten verder af. Het afstudeertraject was in de tweede helft van het vierde jaar immers het enige onderwijstraject dat studenten nog in contact bracht met de hogeschool. Binnen de afstudeeropdracht werd van de student verwacht dat hij individueel en zelfstandig een onderzoeksopdracht verwierf, een onderzoeksplan schreef en een onderzoek uitvoerde.

Vóór de start van de PowerHouse werd de student in dit proces begeleid door één docent, die zeventien uur per student ter beschikking had voor de begeleiding van het afstudeerproces. In de praktijk betekende dit dat de student maximaal tien uur contacttijd had met zijn begeleider. Er zijn studenten die spreken over slechts vijf contactmomenten gedurende een half jaar onderwijs. Het contact met school minimaliseerde, te meer omdat er in die periode geen lessen of andere onderwijsvormen plaatsvonden waar persoonlijke interactie was met docenten en/of medestudenten. Deze invulling van het onderwijsprogramma maakte dat het contact met de opleiding gereduceerd werd tot slechts de eigen begeleider. De stap om medestudenten te raadplegen voor advies was groot. Door de individuele inrichting van het programma, verloren studenten elkaar uit het oog.

Voor vertragers en langstudeerders gold bovendien dat na verloop van tijd jaargenoten niet meer aanwezig waren en gevoelens van schaamte studenten ervan weerhield om dit contact te leggen. Door het ontbreken van sociale netwerkstructuren (aanwezigheid van structural holes) wist men niet waar medestudenten in het proces zaten en wie hen zou kunnen helpen bij obstakels. Daarnaast was er ook sprake van onwil om samen te werken in het bachelorproefproces vanwege eerder ervaren meeliftgedrag van andere studenten en het mogelijk plagieren van teksten.

Vanuit het onderwijssysteem was er in het laatste jaar van de opleiding geen infrastructuur georganiseerd waarbinnen de student sociale bindingen met medestudenten en docenten had of kon aangaan. Als een student niet op eigen initiatief contact zocht met zijn eerder opgebouwde sociale relaties, was de begeleider nog de enige broker die toegang kon geven tot hulpbronnen en de verbinding kon leggen met relevante anderen. Een rol die niet altijd werd waargemaakt. Dit is een kwetsbare structuur gebleken, aangezien de student bij een mismatch tussen student en begeleider of bij een beperkte inhoudelijke en procesmatige aansturing vanuit de begeleider er alleen voor stond. Niet zelden leidde een slechte relatie met de begeleider tot verbreking van het contact en tot een situatie waarin de student in het afstudeerproces stagneerde.

Bovenstaand proces was reden tot zorg. Immers, bekend is dat bij een gebrek aan sociale integratie de kans op uitval toeneemt. Het leidt tot gevoelens van isolatie, uitsluiting en zet het proces van onthechting in gang (Kappe, 2017). De 'broze' vorm waarop de sociale structuren zijn vormgegeven, maakte dat studenten geen specifieke waarde konden betrekken uit netwerken en sociale relaties. Hoewel sociale integratie op zich niet leidt tot studievoortgang, is wel bekend dat sociale integratie voorafgaat aan academische integratie (Prins, 1997). De ontoereikende sociale structuur stond de kans op academische integratie in de weg.

Concurrerende prioriteiten bij academische en sociale integratie

Een groot deel van de studentengroep die niet tot presteren komt, heeft te maken concurrerende prioriteiten en daarmee samenhangende botsende (culturele) verwachtingen tussen studie, werk en privé. Een cumulatieve verwachtingen die gepaard gaat met stressoren en psychische problemen (Kappe, 2017). Studenten hebben buiten school om verplichtingen die maken dat zij geen of beperkt tijd steken in hun afstudeerproces. Er zijn studenten in de opleiding MWD van wie wordt verwacht dat zij zorgtaken binnen de familie op zich nemen, werken om bij te dragen aan de financiële stabiliteit in het gezin en mantelzorgtaken uitvoeren. Deze taken veroorzaken dat studenten hun prioriteit verleggen van het onderwijs naar prioriteiten buiten het onderwijs. Deze prioriteiten doorbreken en onderbreken het studieritme en de aanwezigheid binnen school, waardoor studenten steeds verder van hun afstudeeropdracht af komen te staan. Studenten vertelden gebruik te moeten maken van de voorzieningen van de hogeschool tot een rustige studieruimte en het gebruik van computers met benodigde software, maar tezelfdertijd op gezette tijden thuis moesten zijn om de ondersteunende rol binnen het gezin op zich te nemen. Het onderwijssysteem is niet ingesteld om deze nieuwe vorm van studeren te accommoderen. Een voorbeeld van een student die te maken heeft met concurrerende prioriteiten is Julia.

Julia heeft zowel in praktische zin als in emotioneel opzicht in haar dagelijks ritme beperkt tijd en ruimte voor afstuderen. Opvallend is dat MWD-studenten in met name de laatste fase van hun afstuderen te maken krijgen met concurrerende prioriteiten die vanuit hun culturele achtergrond zijn ingegeven. De opleiding kent een grote groep vrouwelijke studenten die uit een sociale omgeving komt waarin wordt verwacht dat zij op relatief jonge leeftijd trouwen en kinderen krijgen. Binnen de opleiding MWD betekent dit dat er in laatste fase van de studie studenten zijn die de voorbereidingen op hun huwelijk moeten treffen of met een 'dikke buik' in het afstudeerjaar rondlopen. De aandacht en tijd die de voorbereidingen op het huwelijk en de zwangerschap vragen, maakt dat studenten zich onvoldoende op hun studie kunnen richten. Het onderwijssysteem is niet ingericht om deze doelgroep een toegankelijke studieomgeving te bieden. Dat maakt dat studenten moeite hebben om de diverse belangen op het gebied van studie, werk en privé af te wegen en te combineren, zeker met het oog op het intensieve afstudeertraject. Studenten bevinden zich in een periode waarin zij complexe keuzes moeten maken en waarin een cumulatieve van levenstaken samenkomt.

Tijdens en na de minoren brokkelden de bestaande klassikale structuur en de binding met docenten en klasgenoten verder af

Julia

Julia is een jonge enthousiaste ietwat verlegen vrouw van Surinaams-Nederlandse afkomst. Zij vertelt dat zij opgroeit in een instabiel gezin. Haar ouders zijn belast met psychiatrische problematiek. Julia heeft al op jonge leeftijd de zorg voor haar broertje en zusje. Zij zorgt dat haar broertje zich goed ontwikkelt, dat hij niet het verkeerde pad op gaat en goed zijn schoolloopbaan in het middelbaar en hoger onderwijs doorloopt. Naast de zorg die Julia heeft binnen het gezin is zij ook mantelzorger. Per week besteedt zij meer dan acht uur aan huishoudelijke en verzorgingstaken van haar oma en tante. Dit doet zij al vanaf twaalfjarige leeftijd. Julia zegt dat deze taken haar blokkeren in haar persoonlijke ontwikkeling. Ze komt moeilijk tot het maken en tot de uitvoering van persoonlijke keuzes op het gebied van studie, werk en relaties. Ze schetst dat er sprake is van parentificatie in het gezin. Julia heeft veel te vroeg de rol van volwassene gekregen, waarbij zij zowel in praktische zaken, maar ook op emotioneel en sociaal gebied haar leeftijdsgenoten ver vooruit was. Deze vorm van parentificatie heeft voor haar destructief gewerkt.

Psychologisch kapitaal

1.6

Naast concurrerende prioriteiten krijgen studenten in hun proces van sociale en academische integratie te maken met overgangsprozessen die onder andere vragen om emotionele en psychosociale wendbaarheid van de student (Kappe, 2017). Bij de start op het hbo moeten studenten de ruimte (*gap*) tussen de vooropleiding en het hoger onderwijs overbruggen

(Elffers, 2016). Bij deze overgang krijgen studenten te maken met lesstof die op een ander niveau wordt aangeboden, met een grotere mate van zelfstandigheid en het aangaan van nieuwe sociale relaties. Ook binnen de hbo-opleiding zijn overgangsprozessen aan te wijzen. Zo is er de overgang van gezamenlijk klassikaal onderwijs (vooral de eerste twee lesjaren) naar het individueel stagelopen in de beroepspraktijk in het derde leerjaar tot de 'vrije' bachelorproefopdracht in het vierde leerjaar. De bachelorproefopdracht, een omvangrijke opdracht van 21 studiepunten, is de eerste keer in de opleiding dat van de studenten wordt verwacht dat zij een complex vraagstuk op basis van volledige zelfstandigheid, individueel doorzettingsvermogen, abstractievermogen en taalbeheersing kunnen vervullen met beperkte begeleiding (Gelleij et al., 2015).

Specifiek voor vertraagde studenten betekent het dat zij daarnaast te maken krijgen met een 'afwijkend' studieproces, waarin het curriculum, de onderwijsvakken en toetsing veranderen, en zij nieuwe sociale verbindingen moeten aangaan naarmate de vertraging langer duurt. Vertraagde studenten moeten immers afscheid nemen van studenten die hen voorbijstreven, hetgeen impact heeft op het academisch zelfvertrouwen van de student. Deze overgangsmomenten met bijkomende mentale drempels, doen een beroep op het aanpassingsvermogen van de student. De mate waarin de student hiertoe in staat is, hangt mede af van de kracht van het psychologisch kapitaal van de student.

Zelfvertrouwen, hoop, optimisme en veerkracht

Uit theorie, onderzoek en praktijk blijkt dat cultureel kapitaal en sociaal kapitaal belangrijk zijn om binnen het onderwijs tot prestaties te komen. De ervaringen, vaardigheden, kennis en ideeën die Burt schaat onder cultureel kapitaal en de opbrengsten uit relaties en netwerken (sociaal kapitaal) hebben impact op de kansen die iemand heeft in het onderwijs. In toenemende mate krijgt psychologisch kapitaal erkenning als aanvullende kapitaalvorm die nodig is voor het leveren van prestaties (Luthans, Luthans & Luthans, 2004).

Psychologisch kapitaal vindt haar oorsprong in de positieve psychologie, een stroming die zich richt op krachten, gezondheid en vitaliteit in plaats van zwaktes, ziekte en pathologie (Seligman, 2002). Psychologisch kapitaal heeft betrekking op positief georiënteerde eigenschappen die de student helpen om problemen op te lossen en uitdagingen aan te gaan. Het concept bestaat uit vier krachtige menselijke eigenschappen, te weten zelfvertrouwen, optimisme, hoop en veerkracht. Luthans, Luthans en Luthans (2004) stellen dat de zelfperceptie gekleurd wordt door het psychologisch kapitaal van het individu, anders gezegd het beeld dat het individu heeft over zijn toestand. Een intern proces dat onder meer beïnvloed wordt door positieve of negatieve gebeurtenissen binnen het onderwijssysteem. Deze zelfperceptie is een grote voorspeller of studenten zich betrokken voelen bij hun leeractiviteiten en zich weerbaar opstellen tegenover drempels die zich voordoen om te komen tot succes.

Het eerste aspect van psychologisch kapitaal is *self-efficacy*, hetgeen in deze publicatie is vertaald in zelfvertrouwen. Dit aspect omvat vertrouwen in het eigen kunnen om te slagen in specifieke situaties. Het betreft de verwachting van studenten dat zij in staat zijn om een bepaalde taak binnen de opleiding te kunnen realiseren, zoals het behalen van het eindniveau. Het is van belang dat studenten positieve academische zelfperceptie ontwikkelen over het eigen potentieel. Wanneer studenten geloven dat hun inspanningen zinvol zijn en ervaren dat zij invloed kunnen uitoefenen en controle hebben over hun studievoortgang, dan neemt de kans op uitval af en de kans op studiesucces toe (Bandura, 1997; Elias, & Loomis, 2002, zoals weergegeven in Kappe, 2017).

Uit het proefschrift van Brouwers (2017) blijkt dat eerdere prestaties in het onderwijs, bijvoorbeeld in het middelbaar onderwijs, maar ook de prestaties in eerdere jaren van het hbo, impact hebben op de zelfvertrouwen. Als studenten goed presteren, ontwikkelen zij sterkere overtuigingen dat zij succesvol gaan zijn. Zelfvertrouwen wordt ook beïnvloed door anderen (Siciliano, 2016). Studenten hebbende neiging zich sociaal te

vergelijken op eigen gedrag en vaardigheden. Als peers erin slagen een taak te volbrengen, draagt dit bij aan hun mate van zelfvertrouwen. Het versterkt hun overtuiging dat ook zij de taak tot een goed einde kunnen brengen. Studenten fungeren voor hun leeftijdsgenoten als referentiepunt.

Hoewel studenten zich mentaal kunnen optrekken aan anderen, in de perceptie dat zij ook in staat zijn de taak succesvol af te ronden, kunnen studenten in (nieuwe) leeromgevingen zich ook onzeker en te bedreigd voelen om hulp te vragen. Wanneer studenten zich ten opzichte van andere studenten 'lager inschalen', dan heeft dat impact op hun zelfvertrouwen. Deze inschaling geldt zowel voor hun vaardigheden als voor hun zelf waargenomen status (*self-perceived popularity*) binnen peergroepen en de opleiding. Een grote mate van zelf waargenomen status vergroot het zelfvertrouwen, omdat de persoon gelooft dat hij toegang heeft tot de ondersteuning die succes kan garanderen. Tevens wordt het zelfvertrouwen beïnvloed door mondelinge aanmoediging door vrienden of mentoren (Bandura, 1997). Positief gewaardeerde ondersteuning vanuit het sociale systeem beïnvloedt het vertrouwen om te slagen.

Bij vertragers en langstudeerders is een vergrote kans op verlies van psychologisch kapitaal. Zij krijgen in toenemende mate te maken met afbreuk van vertrouwen in eigen kunnen. Ze nemen negatieve beelden mee uit eerdere ervaringen in het onderwijs, krijgen te maken met negatieve feedback uit het onderwijssysteem, komen op basis van sociale vergelijking tot lagere inschaling van zichzelf en merken dat zij steeds verder afdriften naar de randen van de peergroepen, omdat zij niet mee kunnen in het studieritme van de groep.

Het tweede aspect van psychologisch kapitaal is 'optimisme' en bevat de overtuiging dat de uitkomsten in het leven over het algemeen positief zullen zijn (Seligman, 2002). Iemands neiging tot hulpeloosheid of juist optimisme valt te verklaren door iemands manier van denken. De manier van denken wordt beïnvloed door de overtuiging of een gebeurtenis van tijdelijke of permanente aard is (*permanence*), door de neiging om een negatief aspect te generaliseren naar andere situaties of juist te koppelen aan een specifieke situatie (*pervasiveness*) en door de toeschrijving van negatieve gebeurtenissen aan persoonlijke kenmerken of juist aan externe omstandigheden of mensen (*personalisation*). Mensen die neigen tot hulpeloosheid, zijn geneigd zichzelf de schuld te geven van negatieve situaties die plaatsvinden, hetgeen gepaard gaat met een negatief zelfbeeld.

Studenten die niet nominaal hun studie doorlopen, komen in een situatie terecht waarin het behalen van succes langere tijd uitblijft. Hoe langer deze situatie duurt, hoe meer de gebeurtenis een vaststaand karakter krijgt. Het gevoel van permanentie en de overtuiging dat de vertraging aan de student zelf is toe te schrijven, wordt versterkt doordat de student vanuit het onderwijssysteem het label 'vertrager' en 'langstudeerder' krijgt. Een label waar negatieve oordelen aan verbonden zijn over de studiehoudingen en cognitieve capaciteiten van de student (stigma). Als student ben je tot een categorie gaan behoren, bij wie er structureel zaken ontbreken om te komen tot positieve uitkomsten. Vertraging wordt veelal geïnterpreteerd als een permanente aanwezigheid van obstakels of een gebrek aan competenties die het behalen van het diploma in de wegstaat. Het is van een doordringendheid die niet alleen op school voelbaar is, maar ook weerklinkt op feestjes of in gesprekken met vrienden. Het niet afmaken van de opleiding wordt een permanente, overstijgende, aan zichzelf toe te schrijven gebeurtenis in het leven van de student en die leidt tot gevoelens van hulpeloosheid.

Het derde aspect van psychologisch kapitaal 'hoop' wordt omschreven als "een positieve mentale staat waarbij men gelooft succesvol acties te kunnen ondernemen en waarbij men de beoogde stappen voor zich ziet om het einddoel te behalen" (Snyder, 2002, p. 250). Hoopvolle mensen zijn vastbesloten hun doelen te bereiken en geloven erin. Wanneer zij te maken krijgen met blokkades zoeken zij nieuwe alternatieve routes. Hoge mate van hoop correleert met gunstige academische prestaties. Studenten die vertragen ervaren dat de routes die zij kiezen om te komen tot de gewenste doelen niet succesvol zijn en dat hun vermogens om alternatieve routes te produceren niet toereikend zijn. Ze worden onzeker van de gedachte of zij wel in staat zijn hun einddoelen te behalen en staan bij blokkades steeds opnieuw voor de keuze tussen opgeven of een nieuwe route te kiezen.

Dit proces doet een beroep op de 'veerkracht' van studenten, het vierde aspect van psychologisch kapitaal. Veerkracht is het vermogen om sterker uit een periode van negatieve gebeurtenissen te komen. Het gaat om het vermogen van een mens of systeem om 'terug te veren' na tegenslag en een goed bestaan te leiden en zich ondanks moeilijke

Anouk

Wanneer Anouk haar mbo heeft afgerond, schrijft ze zich in voor een hbo-opleiding. Vanaf het eerste jaar vormt ze met wat medestudentes een groepje met wie ze binnen de schoolcontext vaak samenwerkt. Dat gaat tot het vierde jaar best redelijk. Maar vanaf het vierde jaar vormt zich een breuklijn binnen de groep. Anouk werkt hard aan het schrijven van een onderzoeksvoorstel, maar de beoordelende docent geeft steeds aan dat het stuk niet voldoende is. Ze raakt daardoor verward en vindt het steeds moeilijker om een stuk aan te leveren. Ze heeft het gevoel dat ze tekortschiet. Hoewel ze altijd nominaal de opleiding heeft doorlopen, ontwikkelt ze het idee dat door haar mbo-vooropleiding haar schrijf- en onderzoeksvaardigheden niet toereikend zijn. Ze ervaart een verschil in beoordelingen uit de eerste drie studiejaren en het vierde jaar. Ze kijkt op tegen medestudentes uit haar groep die de voldoende voor deze toets wel weten te halen en ze brengt dat in verband met onder andere hun vooropleiding en sociale positie. Ze ontwikkelt een negatief zelfbeeld waarbij ze ervan overtuigd raakt dat ze niet langer in staat is de opleiding af te ronden.

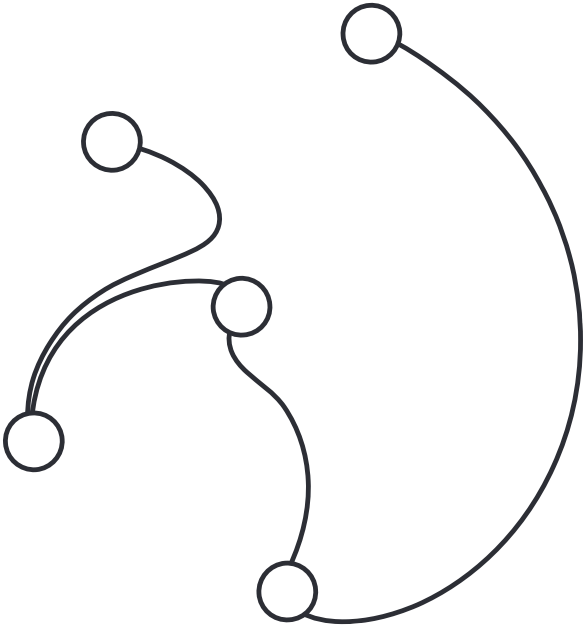
levensomstandigheden positief te ontwikkelen op een sociaal aanvaardbare wijze (Van Regenmortel, 2008). Veerkracht behelst de blootstelling aan een ernstige tegenspoed en het bereiken van een positieve aanpassing ondanks grote aanvallen op het ontwikkelproces (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). De perceptie van de eigen capaciteiten en de overtuiging en veerkracht om negatieve gebeurtenissen te ontstijgen, een perceptie die door de onderwijsomgeving in positieve of negatieve zin wordt versterkt, is essentieel in de ontwikkeling naar studiesucces. In het overwinnen van de mentale drempels zijn er studenten die het moeilijk vinden om ondersteuning te zoeken, hetgeen psychische problemen kan doen toenemen en kwetsbaarheid van de student in stand houdt (Verouden, Vonk & Meijden, 2010).

De route naar studiesucces is hiervoor op basis van cultureel, sociaal en psychologisch kapitaal besproken. Daaruit blijkt dat niet elke student beschikt over voldoende kapitaal om de formele en informele selectieprocedures binnen het onderwijs te kunnen doorstaan en dat het onderwijssysteem er niet in slaagt om de gap tussen de institutionele habitus en student habitus te overbruggen. Vooral maatschappelijk kwetsbare adolescenten ondervinden nogal eens moeilijkheden met betrekking tot het vinden van voldoende ondersteuning om te komen tot studiesucces. De stagnerende studenten ('vertragers' of 'langstudeerders') vertellen te moeten manoeuvreren tussen verschillende contexten met verschillende verwachtingen. Vanuit de privésituatie was de druk hoog om een diploma te halen en zo, niet zelden als eerste telg, de felbegeerde toegang tot sociale mobilisatie te verwerven. Studenten moeten tegelijkertijd aan andere sociale verplichtingen voldoen, zoals een baan, huwelijk, kinderen of een verzorgende en ondersteunende rol naar de echtgenoot of andere gezinsleden. Conflict en schaamte liggen snel op de loer wanneer niet voldaan kan worden aan verschillende, vaak tegengestelde, verwachtingen. Studenten proberen deze te vermijden, maar de druk om 'te voldoen', is hoog.

Een deel van de MWD-studenten komt vanuit een maatschappelijke kwetsbare positie gehavend het hoger onderwijs binnen, met medenemen van toegeëigende fysieke, psychische en collectieve stigma's, die invloed hebben op het vormingsproces, studieloopbaan en studiesucces. Een ander deel van de studenten ontwikkelt pas gedurende hun studie een kwetsbaarheid, als gevolg van de eisen, smaken en voorwaarden van de hogeschool. Gedurende hun opleiding blijken studenten niet in staat om studiesucces op nominale wijze te bereiken langs de culturele, sociale en psychologische routes en worden vertragers en langstudeerders, wat binnen de hogeschoolcontext en in de sociale kring een nieuw stigma oplevert, dat wij omschrijven als educatieve kwetsbaarheid. Waar maatschappelijke kwetsbaarheid bestaat uit een cumulatie van negatieve ervaringen met maatschappelijke instituties kenmerkt educatieve kwetsbaarheid zich door additionele processen van symbolisch geweld binnen het hoger onderwijs waarbij symbolisch meesterschap wordt miskend.

1.7

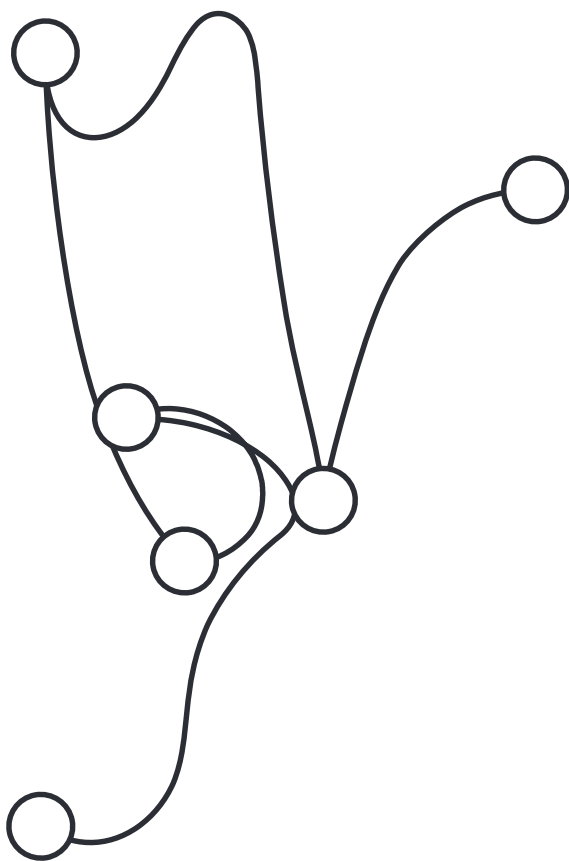
**Conclusie:
Educatieve
kwetsbaarheid**



Hoofdstuk 2.

Stigma en symbolisch geweld





2.1 Introductie

De Haagse Hogeschool is een ontmoetingsruimte voor een grote diversiteit aan studenten. Dat is conform de visie van de hogeschool, die studenten uit verschillende werelden met elkaar wil verbinden en deze studenten wil verbinden met de wereld om hen heen. Bovendien moet het

onderwijs studenten verheffen: ze moeten worden getraind in een kritische geest en in vaardigheden die hen in staat stellen om op een volwaardige en zelfstandige manier deel te nemen aan de samenleving en zich verder te ontwikkelen. Daarvoor is het nodig dat de hogeschool plek, ruimte en support biedt aan studenten om zich ten volle te kunnen ontwikkelen tot een volwaardige professional die stevig in het leven staat. Aan de basis daarvan staan docenten die toegewijd zijn en gefaciliteerd worden om studenten daarin te begeleiden. Van studenten wordt verwacht dat zij zich conformeren aan academische normen en waarden en hun houding conformeren aan de organisatiecultuur. Dit wordt ook wel werken aan de 'professionele identiteit' genoemd. Alleen, de 'professionele identiteit' blijkt volledig geënt op de dominante cultuur binnen het hoger onderwijs, die een weerklink is van de dominante machtsstructuur binnen de maatschappij.

Het is niet toevallig dat educatief kwetsbare studenten juist het sterkst te maken krijgen met negatieve beeldvorming. Negatieve beeldvorming over studenten, kan leiden tot stigmatisering en leidt diensgevolge tot uitsluiting en het verbreken van de bindingen tussen studenten onderling, studenten en docenten, en studenten en hogeschool. Stigmatisering hangt immers nauw samen met maatschappelijke beelden (discours) over groepen mensen in de samenleving, waarin het 'gangbare' of 'het normale' de norm dicteert. Afwijkingen van die norm worden al snel als onwenselijk gezien en leiden tot uitsluitingsgedrag van de dominante groep naar de kwetsbare groep of kwetsbare individuen.

Waar de hogeschool bedoeld is als empowerend en verheffend instituut, is een onbedoeld en paradoxaal bijeffect dat studenten uitgesloten worden. Studenten worden binnen het onderwijs ongelijk ingeschat en beoordeeld. Velen van hen ervaren het ontwikkelen van een professionele identiteit aan de hand van continue beoordelingen als beschadigend en gewelddadig voor de eigen identiteit. Kwetsbare studenten stellen zich in op herhaaldelijk falen, verliezen successievelijk hun eigenwaarde en zelfvertrouwen en raken de verbinding met hun medestudenten, docenten en toekomstdromen kwijt. Studenten wanen zich dan verloren in een onoverzienbare ruimte. In plaats van verheffend, ervaren deze studenten de hogeschool als vernederend.

2.2 Stigma

Een stigma kan begrepen worden als een kenmerk dat de drager diepgaand in diskrediet brengt en dat wordt beschouwd als negatief afwijkend. De drager en zijn omgeving gaan op specifieke wijzen om met dat kenmerk, bijvoorbeeld door vermindering of juist benadrukking. Stigma's kunnen

in de tijd of per context verschillend worden ervaren, maar zelfs als het stigma positief verandert in de publieke opinie blijken de echo's van het eerdere stigma nog lang voelbaar. Dat komt onder andere doordat het stigma nog in de collectieve herinnering voortbestaat en zichtbaar is in maatschappelijke en sociaal-culturele representaties. Ook in de persoonlijke sfeer van huishoudens of netwerken kan het stigma nog dringend aanwezig zijn, ondanks dat het maatschappelijk beeld rondom stigma gunstig veranderd is. Volgens Goffman (1963) ontwikkelen leden van een samenleving, en vooral de gestigmatiseerden, een morele carrière in hoe om te gaan met stigma's. Deze morele carrière ontwikkelt zich in twee fasen: 1) via socialisatie, waarbij de betrokkenen uit hun opvoeding en omgeving leren wat geldt als 'normaal' of afwijkend en welke stigma's er zijn. Deze ideeën worden toegeëigend en gelden dan als de norm; 2) via ervaring, waarbij de leden van een samenleving uit de confrontatie met anderen leren wat de gevolgen zijn van een bepaald aangeboren of ontwikkeld kenmerk, waar stigmatiserende ideeën over bestaan.

Goffman (1963) beschreef stigma als een attribuut van onwenselijke aard dat de persoon aan wie dit kenmerk wordt toegeschreven op een negatieve en reducerende manier onderscheidt van anderen. Ofwel: een stigma is een negatief kenmerk dat leidt tot statusverlies van de gestigmatiseerde. Dit heeft verstrekende gevolgen voor de sociale identiteit van deze persoon en daarmee de interactie die tussen gestigmatiseerde

en stigmatiserende(n) plaatsvindt. Goffman (1963) formuleerde drie typen stigma, die tot op heden nog grotendeels herkenbaar en bruikbaar zijn. Het eerste type noemde hij het fysieke stigma, dat verband houdt met zichtbare handicaps, misvormingen en alle zichtbare afwijkingen van wat 'normaal' wordt gevonden. Het tweede type is het sociale stigma, dat bestaat uit mentale of psychologische afwijkingen van het 'normale', die herkenbaar zijn in gedragingen, houdingen en smaken. Dit type stigma kan ontstaan vanuit ziekten, aandoeningen of karaktereigenschappen en zijn niet per se direct zichtbaar, maar mettertijd wel voelbaar (zoals ongedisciplineerdheid, onbetrouwbaarheid en domheid). Het derde type is het collectieve stigma, waarbij een gehele groep of categorie in de samenleving negatieve beeldvorming ervaart die samenhangt met seksuele voorkeur, etniciteit, religie of elk collectief gedeeld of toegeschreven kenmerk dat afwijkt van wat 'normaal' wordt gevonden.

In het werk van Van Weeghel, Pijnenborg, Van 't Veer en Kienhorst (2016) worden de stigma's van Goffman samengevat in wat hij publiek stigma noemt, dat bestaat uit het koesteren van negatieve opvattingen van een dominante groep jegens een afwijkende groep. Van Weeghel et al. (2016) identificeren daarin een bijzondere variant dat hij structureel stigma noemt, waarmee de publieke denkbeelden hun weerslag krijgen in de wet- en regelgeving. Voor de onderwijscontext van de educatief kwetsbare studenten, wordt dit type stigma afzonderlijk besproken. Daarbovenop bespreken Van Weeghel et al. (2016) varianten van stigma's op andere domeinen, te weten zelfstigma en associatief stigma, die voor de duiding van de problematiek rondom educatief kwetsbare studenten helpend zijn.

Structureel stigma

Een structureel stigma is een stigma dat niet alleen bestaat uit denkbeelden en ideeën die interacties bepalen, maar vindt haar weerslag in wet- en regelgeving, procedures, normen et cetera. Het betreft formele kaders die wellicht onbedoeld uitsluitend zijn, maar ook heel intentioneel kunnen zijn opgesteld of worden gebruikt. Een voorbeeld is het taalgebruik over de groep PowerHouse-studenten. Zodra studenten langer dan vier jaar studeren, wordt over hen niet langer gesproken als 'reguliere studenten', maar wordt gesproken over 'vertragers' en 'langstudeerders'. Studenten zijn zich daar zeer van bewust en hanteren hetzelfde jargon. Officieus spreken docenten en beleidsmakers over 'onbekostigden', 'sponsors' en wordt terminologie gebezigd als 'het granieten bestand'.

Vanuit boekhoudkundig oogpunt is er wel een punt: studenten die immers langer dan vijf jaar studeren, zijn vanuit het Rijk ook onbekostigd. Het onderwijsinstituut ontvangt geen of slechts een gering bedrag in geval van afstuderen van een student die langer dan vier jaar studeert. Deze categorie studenten van 'vertragers' en 'langstudeerders' kent speciaal beleid, dat niet alleen voor studenten, maar ook voor de docenten van belang is. Een voorbeeld daarvan is het feit dat studenten met vertraging speciale regelingen aangaande ondersteuning en verplichtingen aangeboden krijgen en zo voortdurend 'apart' worden gehouden van reguliere studenten, soms zeer letterlijk zoals in tentamenzalen. Studenten kunnen ook 'extra uren' toebedeeld krijgen die niet nader werden gespecificeerd en zodoende tot onduidelijkheid leiden bij zowel student als docent over de nadere invulling daarvan. De ter ondersteuning bedoelde maatregelen schieten zo hun doel voorbij en kunnen een zeer stigmatiserend effect hebben. Van Weeghel et al. (2016) wijzen op het zogenaamde iatrogene effect, ontleend aan de medische wereld. Iatrogene betekent 'veroorzaakt door medisch handelen'; denk bijvoorbeeld aan schadelijke bijwerkingen van medi-

Stigmatisering hangt immers nauw samen met maatschappelijke beelden (discours) over groepen mensen in de samenleving

cijnen, de ongewenste effecten van bestraling of de gevolgen van een mislukte operatie. Een ander voorbeeld betreft de facilitering en procedures voor docenten met vertraagde studenten, die niet of slechts ten dele werden gefaciliteerd voor de begeleiding. Dit leverde extra werkdruk en een zwaardere mentale belasting op voor betrokken docenten. Het negatieve stigma werkt ook hier door en jaagt aan dat deze studenten die beschikken over, of gereduceerd zijn tot, ongewenste eigenschappen hun begeleidingsuren al hebben gebruikt.

Zelfstigma en associatief stigma

Voor studenten kunnen dergelijke publieke en structurele stigma's zeer bepalend voor hun zelfbeeld zijn. De labellingtheorie stelt dat er een zelfstigma ontstaat wanneer mensen negatief toegedichte eigenschappen als 'waar' en 'werkelijk' gaan ervaren en dat dit onderdeel kan worden van hun zelfidentiteit (Becker, 1963; Van Weeghel et al., 2016). Naarmate iemand het zelfstigma meer internaliseert, zal het psychologisch kapitaal afnemen. Studenten kunnen een gevoel van falen ervaren en overmand raken door schaamte. Schaamte naar de docent, de medestudenten en naar de familie.

Deze schaamte kan studenten verhinderen voortgang te maken in het studieproces en, op grotere schaal, een gevoel van negatieve zelfwaarde geven ('loser') die hen maatschappelijk evenmin verder helpt en kan leiden tot een verminderde motivatie, verminderde sociale contacten (vermijding), vereenzamingsprocessen en zij kan bijdragen aan psychische klachten. Stigmatisering hoeft niet beperkt te blijven tot de gestigmatiseerde persoon zelf. Ook de directe sociale kring rondom de gestigmatiseerde kan negatieve reacties en beeldvorming ervaren; er is dan sprake van een associatief stigma. De negatieve beeldvorming staalt dan af op de directe omgeving, zoals familie, begeleidende docenten of zelfs een opleidingsinstituut als geheel.

Coping

Alle vormen van stigma staan uiteraard in wisselwerking met elkaar. Ze kunnen elkaar versterken en ze hebben allen een eigen, continue invloed op het psychologisch kapitaal van de betrokkenen. Het omgaan met stigma's (*coping*) is tijdsintensief en kost de student veel energie. Energie die, op een andere, constructieve manier ingezet, beter tot haar recht zou komen. Zo vormen stigma's blokkades die individuele studenten hinderen in hun schoolloopbaan, maar ook groepen studenten hinderen in het gezamenlijk optrekken en elkaar ondersteunen. Stigma's kunnen aan de basis liggen van *selffulfilling prophecies* die zelfs ten aanzien van beleid en regelgeving leidt tot onnodig tijd- en energieverlies.

Wanneer educatief kwetsbare studenten niet in staat zijn om hulpbronnen tijdig te mobiliseren en vaardigheden, attitude en kennis af te stemmen op de onderwijsomgeving en haar mores, zullen stigma's een beslissend stempel drukken op de onderwijsloopbaan die de studenten doorlopen. De student bevindt zich daarmee in een bedreigde positiebinnen een omgeving waarin aan de talenten van studenten geen recht wordt gedaan. Zij worden niet uitsluitend beoordeeld op hun krachten en meegebracht kapitaal, maar op, wat Goffman (1963) zou noemen, de virtuele identiteit. Het stigma leidt tot statusverlies binnen de onderwijscontext en studenten doorstaan de ongeschreven informele toetsing niet. De student bevindt zich daarmee in een symbolisch gewelddadige omgeving.

Fouad

Je hebt toch wel een bepaald schaamte-gevoel. Ik ben in m'n zesde jaar, kom op man, het is MWD, het is geen *rocket science* dat ik zo lang bezig ben. Tegenover mezelf, tegenover mijn ouders, tegenover... gewoon weet je. Op een gegeven moment zit je al zes jaar op school en kijk je om je heen en zijn er mensen die al verder leven, hun studie afgerond hebben en aan het werken zijn. Maar dat boeit mij niet, daar schaam ik me niet voor, maar dat wil je op een gegeven moment ook. Je ouders kijken van wanneer ga je nou eens je diploma halen, wanneer ga je werken weet je. Ook voor mezelf, ik was toe aan de volgende stap. Hoofdstuk afronden, diploma behalen. Of je gaat doorstuderen of je gaat gewoon werken. Ja dat was het eigenlijk. Niet schamen voor de buitenwereld. Meer echt voor m'n directe familie en mezelf. Ook voor mezelf. Kom je bekenden tegen; wat doe je... ja ik werk al drie of vier jaar daar; en wat doe jij? Studeer je nog steeds? Weet je, dat is geen leuk gesprek telkens.

Stigmatiserende processen

Link en Phelan (2001) voegen aan de theorievorming rondom stigma een belangrijk aspect toe, die vaak in de andere benaderingen onbesproken blijkt, te weten: macht. Volgens hen komen stigma's pas tot uiting en worden pas voelbaar als er een machtsfactor wordt uitgeoefend, zoals sociale druk, eisen vanuit autoriteiten en normerende maatschappelijke voorkeuren. Binnen het hoger onderwijs zijn ook deze factoren aanwezig en voelbaar in de vorm van wenselijk gedrag, taalgebruik, toetsing en uiterlijke vormen. In de huidige samenleving, ook binnen de hogeschool, wordt er bijzondere waarde gehecht aan participatie, waardoor bij individuen of leden van groepen, bij wie participatie moeizamer tot stand komt, de nadruk op het onvermogen komt te liggen. Dit kan ervaren worden als stigmatiserend, vooral als de drager van dat onvermogen er voortdurend op gewezen wordt of ermee bezig moet zijn.

Link en Phelan (2001) benoemen dat stigmatiserende processen zich ontwikkelen tot stigma's volgens een patroon: 1) de persoon heeft eigenschappen die als afwijkend worden aangemerkt; 2) er is een ongeschreven, maar voelbaar normen- en waardensysteem (*doxa*) dat deze eigenschappen als negatief en onwenselijk beschouwt; 3) er wordt onderscheid gemaakt in de categorieën 'wij' en 'zij'; 4) de gestigmatiseerde ervaart discriminatie en statusverlies vanuit de normerende, dominante machtsgroep. Ten aanzien van 'vertragers' en 'langstudeerders' blijkt dit patroon aantoonbaar en voelbaar aanwezig bij de betrokken studenten zelf, bij de docenten en het instituut en in de sociale omgeving van de student. Vertraging wijkt af van de norm en wordt beschouwd als onwenselijke achterstand, die wordt gekoppeld aan eigenschappen van de student, die tevens als verklaring worden gezien voor die achterstand. De norm van nominaal studeren, zit vervat in het ritme en de verwachtingen van school en de sociale omgeving, waarbij vertraging als negatief wordt ervaren en leidt tot gevoelens van schaamte en falen. De vertraging studenten worden gelabeld als 'vertraagd', voelbaar in de vele herkansingen, de moeite die het kost om extra pogingen of uitzonderingen voor elkaar te krijgen, aparte klasjes die soms nodig zijn, het registratiesysteem, de druk van financiële schuld et cetera. Dit verloop resulteert uiteindelijk in de labels 'vertrager' of 'langstudeerder', die volgens de stigmatheorie daadwerkelijk als stigma ervaren kunnen worden.

Symbolisch geweld op drie niveaus

2.3

Voor Bourdieu (1989; 1991) is symbolisch geweld het ervaren resultaat van individuen in de interacties met de groepen en sociale categorieën waar zij in terechtkomen. In die interactie zijn de denkbeelden, smaken en gedragingen van hen die over macht en dominantie beschikken leidend. Individueel en groepen die niet de bepalende macht hebben, zien hun identiteiten

gediskwalificeerd en zijn genooddaakt zich te conformeren aan het dominante. Symbolisch geweld verklaart wie geweld toepast en wie geweld ondergaat. Sociale categorieën, zoals succesvolle studenten of vertragers, zijn daarmee het resultaat van symbolische handelingen van zelfclassificatie en classificatie door anderen, waarbij studenten worden in- of uitgesloten. In deze processen zitten ook de stigmatiserende beelden over anderen en zichzelf vervat.

Studenten die relatief meer afstand ten opzichte van de 'legitieme cultuur' hebben, ervaren daarbij meer stigmatisering en symbolisch geweld (Bourdieu, 1987; 1990[1980]; 1990; 1991). Studenten krijgen een lidmaatschap tot een categorie toegeschreven op basis van hun daadwerkelijke participatiegedrag of studievoortgang, maar ook op basis van veronderstelde verwachtingen over hun eigenschappen en kenmerken, zoals afkomst of eerdere opleiding. Een belangrijke standaard (construct) waarlangs sociale categorieën in het onderwijs worden gecreëerd is 'nominaal studiesucces', ofwel afstuderen zonder enige vertraging. Daarnaast kan de student 'symbolisch meesterschap' toegeschreven krijgen als hij in staat blijkt zijn succesvolle eigenschappen op meerdere terreinen in te zetten, zoals het probleemloos vinden van een baan, stage, vervolgstudie, het opzetten van steunend netwerk et cetera.

Volgens Bourdieu (1990[1980]) zijn educatieve instellingen gelegitimeerd in hun macht om universele standaarden te stellen met betrekking tot professionaliteit en excellentie, die erkend worden door de arbeidsmarkt, het werkveld en andere instituten. Dat betekent dat de standaard die de onderwijsinstelling stelt, haast in alle contexten

waarbinnen de student zich begeeft als wenselijk en legitiem worden beschouwd. Impliciet aan deze standaarden is het maken van onderscheid, waarbij studenten die daar niet aan voldoen, worden gediskwalificeerd. Het symbolisch geweld wordt derhalve als doordringend (pervasive) en permanent ervaren. Dit laat zich goed zien in de theorie van Castells (1996) over hoe sociale informatie in een netwerksamenleving rondgaat en onderdeel wordt van de sociale ordening. Volgens Castells (1996) is de netwerksamenleving te zien als een *space* of flows opgebouwd rondom flows van kapitaal, informatie, interactie, beelden, geluiden en symbolen et cetera. Hij beschouwt flows als “[...] doelgerichte, herhaaldelijke, programmeerbare sequenties van uitwisselingen en interactie tussen fysiek ontkoppelde posities, die sociale actoren hebben in de economische, politieke en symbolische structuren van de maatschappij” (Castells, 1996, p. 442).

Binnen die uitwisselingen en interactie worden de dominante ideeën en praktijken herhaaldelijk, doelgericht en voortdurend rondgedeeld op verschillende niveaus, waardoor zij de interne logica van de netwerksamenleving organiseren. In de sociale ordening van de hogeschool zijn deze dominante ideeën en praktijken vanuit de samenleving vertegenwoordigd als intern logisch, en tegelijkertijd gelden de hogeschoolstandaarden als intern logisch voor het werkveld, de sociale omgeving en zelfs de internationale contexten waarin studenten zich begeven. Castells (1996) onderscheidt daarbij drie niveaus die van belang zijn en waarop de sociale ordening merkbaar is: het materiële niveau, bijvoorbeeld in de vorm van fysieke ruimte, voorwerpen en technologieën; het interactie niveau, vertaald in het onderlinge handelen van deelnemers aan een netwerk met variatie in middelen- en kennisdeling; en het symbolische niveau, waarbij verschillende vormen van macht tot uitdrukking komen in de gedachtegangen, procedures en positioneringen van de deelnemers aan het netwerk.

Voor educatief kwetsbare studenten zijn de beklemming van de stigmatisering en het symbolisch geweld binnen het onderwijsinstituut en de samenleving onvermijdelijk, doordringend en permanent. Aanvankelijke of verworven achterstand vertaalt zich in uitblijvend studiesucces, vertraging en uitval, waarmee de emancipatoire functie van de hogeschool verdwijnt. De continue toetsing en beoordeling waaraan kwetsbare studenten onderhevig zijn op materieel, interactie en symbolisch niveau worden als symbolisch geweld ervaren, waardoor stigmatisering eerder toeneemt en het onderwijs een iatrogen effect lijkt te hebben. Deelnemers aan het onderwijs en programma- en beleidsmakers zouden zich van deze processen bewust moeten zijn en zoeken naar mogelijkheden om deze effecten en patronen tegen te gaan. Dat lijkt beslist mogelijk. Bourdieu stelt ook dat alle sociale erkenning niet voor iedereen gelijk is, ondanks dat het onderwijs claimt dat haar standaarden, zoals studiesucces, universeel gelden. Dat blijkt beslist niet het geval. Studiesucces en de gewenste vaardigheden op de hogeschool worden evenzeer gemeten aan het subjectievere ‘symbolisch meesterschap’. Deelnemers aan het onderwijs schatten elkaar in op basis van de relatieve afstand/nabijheid ten opzichte van de ‘legitieme cultuur’ op school, die vaak gelijk is aan de ‘legitieme cultuur’ in de bredere samenleving (Bourdieu, 1990). “*Objective differences [...] reproduce them-selves in the subjective experience of difference*” (Bourdieu, 1987, p. 5). Daarin zit volgens Bourdieu (1987) tegelijkertijd ook de sleutel tot sociale veranderingen binnen het onderwijs: als er meer diversiteit komt in de samenstelling van deelnemers aan het onderwijs, neemt ook de diversiteit aan interacties tussen de betrokkenen toe en daarmee ook de smaken, beoordelingen en metertijd ook de beeldvorming, waaronder stigma’s.

Voor educatief kwetsbare studenten zijn de beklemming van de stigmatisering en het symbolisch geweld binnen het onderwijs-instituut en de samenleving onvermijdelijk, doordringend en permanent

2.4 Changing stigma

De vraag rijst hoe voor kwetsbare studenten binnen bestaande onderwijssystemen stigma’s veranderd kunnen worden. Uit de theoretische verkenning, maar ook uit de praktijk van de PowerHouse, blijken (zelf)stigma’s behoorlijk ingesloten te zitten in patronen van denken en handelen van deelnemers binnen het onderwijs. Bourdieu (1984[1979]) constateert dat het onder-

wijs, naast het discours rondom succes en stigma, de macht heeft om grenzen tussen sociale categorieën te installeren en te reguleren, die solide lijken en permanent ogen. Deze ervaren macht wordt beschouwd als moeizaam veranderbaar en aanvechtbaar, waardoor verzet daartegen zinloos lijkt. Veel studenten gaven aan geen energie meer te hebben of te kunnen vrijmaken om stigmatiserende processen tegen te gaan, ondanks dat zij zelf andere ideeën over zichzelf hadden of dat enkele individuen, bijvoorbeeld docenten, dit bij hen herkenden. De macht van het beoordelende instituut en de pregnante stigma’s over vertraging bleken te intens.

Deze begrenzing en categorisering vanuit het onderwijsinstituut kunnen dus wezenlijk verschillen van de eigen beleving van studenten uit die categorieën. Volgens de inzichten van Bourdieu (1990[1980]) zijn actoren binnen het onderwijsveld prima in staat om zelf ook de grenzen te veranderen, omdat die ‘slechts’ bestaan in de flow van bestaande praktijken en hun eigen handelen. Dit betekent dat die grenzen onderhandelbaar zijn en dus vloeibaar en veranderbaar. De ontwerpers van de PowerHouse hebben met deze inzichten geprobeerd om die poreuze structuur van grenzen om categorieën heen te identificeren en symbolisch te herijken om veranderingen in gang te zetten (Bourdieu, 1991). Dit noemt Bourdieu (1984) in een eerder werk ‘symbolische transformatie’ van categoriale grenzen, die wordt bereikt, door doelbewust strategieën in te zetten om leden van achtergestelde categorieën te annexeren, in te sluiten en zich vooral ingesloten te laten voelen.

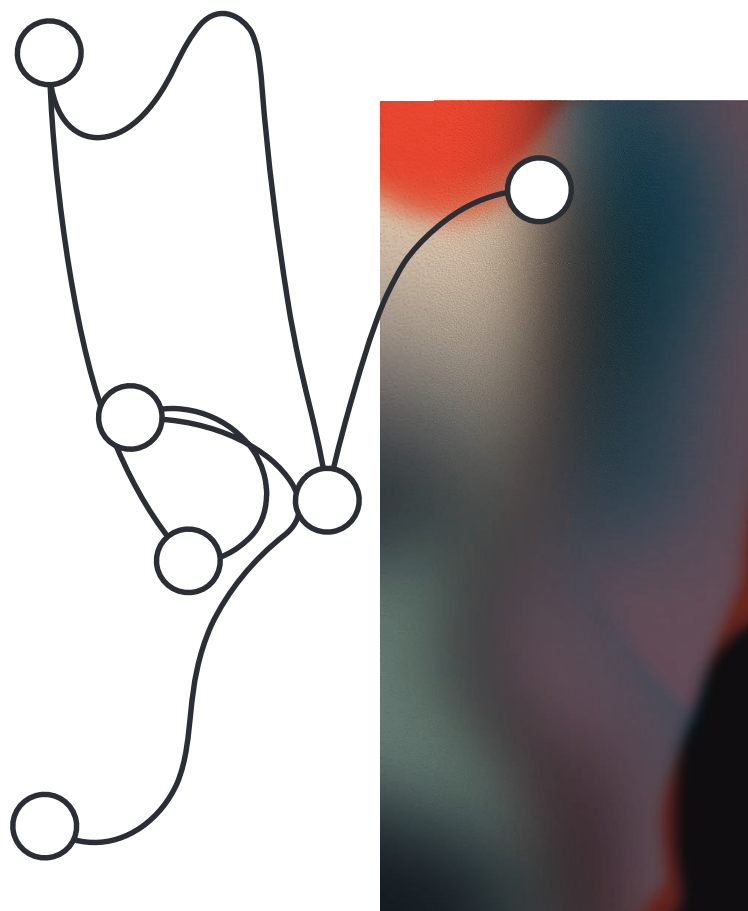
Link en Phelan (2001) onderschrijven dat er tussen de gestigmatiseerden en de dominanten wederzijds versterkende mechanismen zijn die stigma’s moeilijk veranderbaar en hardnekkig maken. De stigmatiserende processen en daaruit voortvloeiende belevingen zijn zeer uiteenlopend en zo persoonsgebonden, dat het vaak moeilijk blijkt om destigmatiserend beleid of programma’s in te zetten, die blijvende veranderingen teweegbrengen. De onderliggende oorzaak van het stigma blijkt een dusdanig persistent probleem, dat er weer nieuwe processen ontstaan en ingezet worden om het stigma maar overeind te houden (Link & Phelan, 2001). Desalniettemin komen ook zij tot de conclusie dat werken aan destigmatisering wel mogelijk kan, mits de aanpak voldoet aan een aantal voorwaarden:

Ten eerste moet de aanpak veelzijdig (*multifaceted*) zijn en op meerdere levels worden ingezet (*multilevel*). Ten tweede is het van belang dat de fundamentele oorzaken van het stigma worden geadresseerd, zoals de ingesloten gedachten over gestigmatiseerden, de condities waarbinnen die gedachten dominant worden en waarbij de macht van het stigma kan worden uitgeoefend.

Thus, in considering a multifaceted multilevel response to stigma, one should choose interventions that either produce fundamental changes in attitudes and beliefs or change the power relations that underlie the ability of dominant groups to act on their attitudes and beliefs. (Link & Phelan, 2001, p. 19)

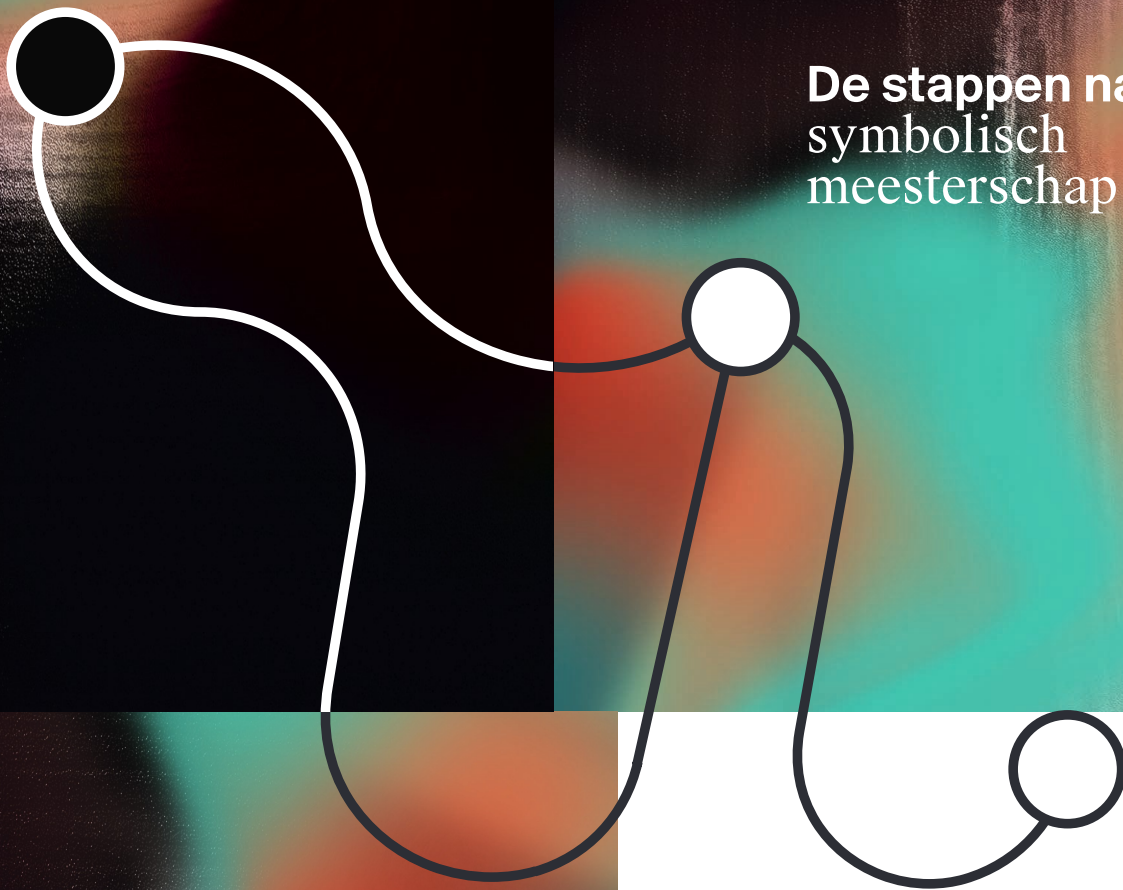
De opgave voor het onderwijs is om een veilige en inclusieve omgeving te creëren waarin educatief kwetsbare studenten worden erkend in hun symbolisch meesterschap. Met deze ambitie is de PowerHouse gestart. Op basis van de inzichten over kwetsbaarheid, kapitaal en stigmatisering ontstond bij de ontwerpers van de PowerHouse de doelstelling om het symbolisch meesterschap van ook kwetsbare studenten als waardevol erkend te krijgen, voorbij het stigma van vertraging en langstuderen. In navolging van Bourdieu en Link en Phelan uit dit hoofdstuk zijn er twee strategieën ingezet door de ontwerpers om de educatieve kwetsbaarheid bij vertragers en langstudeerders te neutraliseren. Strategie 1 betreft het denken en handelen van de gestigmatiseerde groep veranderen. Dit wordt bijvoorbeeld bereikt door het geven van vertrouwen, het beperken van de impact van de macht en overdragen van delen van de macht. De leden van de gestigmatiseerde categorie mogen zich een bijzondere groep voelen, zonder dat zij uitzonderlijk worden gevonden. Strategie 2 betreft het denken en handelen van de dominante groep veranderen. Dit wordt bereikt door stigmatisering te agenderen, gezamenlijke visies te creëren en denkbeelden te vervangen, stigmatiserende processen te herkennen en te vervangen door alternatieven en taalgebruik te sturen. In het navolgende hoofdstuk wordt beschreven hoe de PowerHouse ontworpen, opgebouwd en uitgevoerd is. In de verschillende ontwikkelingen zijn de bovengenoemde strategieën te herkennen hoe er gewerkt is aan het werken naar symbolisch meesterschap van de studenten van de PowerHouse.

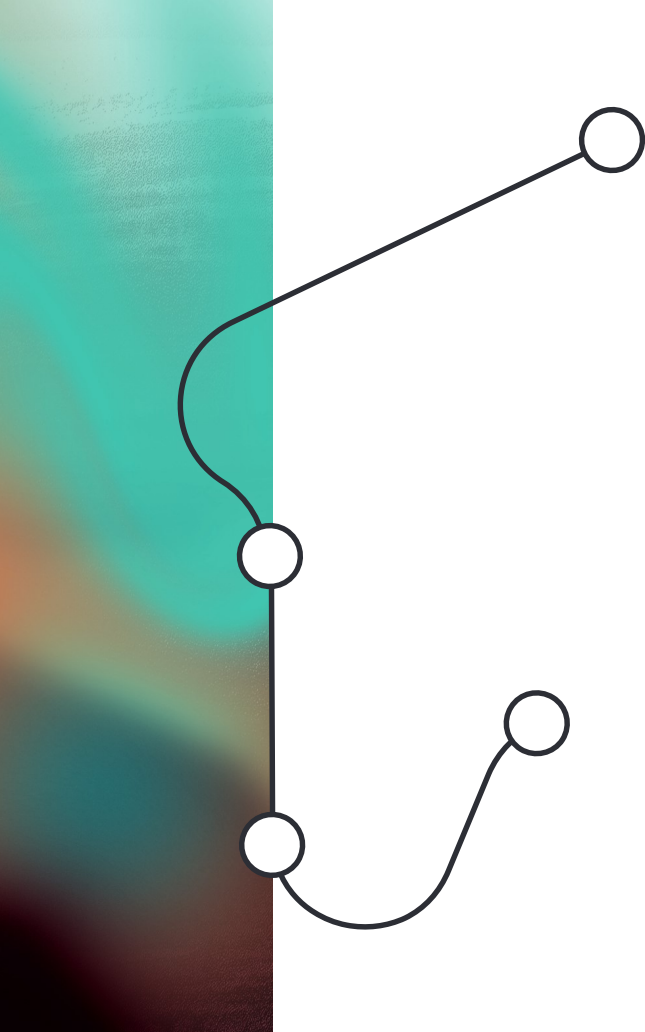
2.5 Besluit tot symbolisch meesterschap



Hoofdstuk 3.

De stappen naar symbolisch meesterschap





3.1 Fundamenten

Bijna alle deelnemende studenten hadden wel het gevoel gefaald te hebben en voelden zich daardoor onbekwaam. De PowerHouse moest daarom als afstudeerprogramma in beginsel vanuit het geloof in studenten vertrekken: studenten hadden immers aangetoond in staat te

zijn om de afstudeerfase te behalen en daarmee over voldoende intelligentie te beschikken om een afstudeerscriptie te kunnen schrijven. Dit werd het leitmotiv van het programma.

De PowerHouse is als concept het best te beschrijven als een *bounded learning community* (Wilson, 2004), vrij vertaald als een omsloten leergemeenschap. Een *bounded learning community* is een gemeenschap waarin mensen verbonden zijn die actief samenwerken in op samenwerking gerichte activiteiten die gecentreerd zijn rondom de cursist (*collaborative learner-centered activities*) om kennis te creëren, en waarin een aantal waarden en praktijken worden gedeeld. Wilson (2004) onderscheidt zeven kenmerken die de creatie van een community versterken. De kenmerken zijn gedeelde doelen, veilige en ondersteunende omstandigheden, collectieve identiteit, samenwerking, respectvolle inclusie, voortschrijdende kennisopbouw, en wederzijdse toe-eigening (*mutual appropriation*). In het ontwerp van zo een community moet er aandacht zijn voor tekens, symbolen, rituelen en markeringen om de ontwikkelingscurve in het leerproces van deelnemers te versterken en een positieve interactieve betrokkenheid bij de community aan te moedigen.

Met het gebruik van muziek, taal, slogans en de naam PowerHouse hebben de ontwerpers willen werken aan een gemeenschappelijk waardensysteem (collectieve identiteit) dat gezamenlijkheid, kracht en positiviteit uitstraalt. Deze gemeenschappelijkheid betreft de interactie tussen student, docent en het management. Hiertoe is het management uitgenodigd in het startcollege om uit te stralen dat zij de gezamenlijke visie delen en dat ook vertraagde studenten ertoe doen. Om de bijeenkomst cachet te geven en het einddoel te visualiseren, werd het auditorium gekozen als ruimte voor de groepsbijeenkomsten, een ruimte waar belangrijke congressen worden gehouden en vooral de diplomeringen aan het einde van de studie plaatsvinden. Het einddoel werd bewust geëxpliciteerd in het hoorcollege, waarbij inzichtelijk werd gemaakt hoe de student tot dit einddoel zou komen. Dit creëerde onmiddellijk een *gedeelde doel* tussen de aanwezige studenten, docenten en management. Daarmee werd het fundament gelegd voor de onderlinge verbondenheid. Het versterkte tevens het psychologisch kapitaal bij de studenten in de vorm van hoop en optimisme.

De ontwerpers hadden de bedoeling om een community te creëren waar kennis, middelen en kansen middels netwerkstructuren gedeeld konden worden. In navolging van de structural hole theorie van Burt (1997) spelen brokers daarin een belangrijke rol om de verbindingen te leggen en toegang te verschaffen tot informatie. De ontwerpers zagen in dat het zaak was om een brug te slaan tussen de docent en de student en zochten die in de net afgestudeerde alumni. De alumnus is iemand die begrijpt tegen welke dagelijkse obstakels een student aanloopt, die begrijpt hoe obstakels overwonnen kunnen worden en die dichterbij de belevingswereld van studenten staan dan docenten, die op meerdere niveaus op afstand staan van studenten, hoe benaderbaar zij ook zijn. Alumni zijn in staat de leemte te overbruggen tussen studenten die aanvullende eigenschappen of bronnen bezitten voor elkaar, maar elkaar niet bereiken.

Bij de selectie van brokers is gekeken naar alumni die recent afgestudeerd waren met een goed cijfer. De alumni kregen een baan aangeboden als tutor die verantwoordelijkheid draagt voor het begeleiden van het afstudeerproces. Bovendien beschikken alumni van Social Work over aantoonbare coachingsvaardigheden vanuit hun studie, competenties die de ontwerpers onmisbaar achtten voor deze groep studenten. De tutores werden neergezet als rolmodellen van symbolisch meesterschap. Hiermee is het idee versterkt dat docenten ook daadwerkelijk geloven in de kracht van studenten als aankomende professionals en dat studenten zich kunnen spiegelen aan het bereikte succes van deze rolmodellen. De tutores waren een versterkende factor, omdat zij het afstudeerproces recentelijk hadden meegemaakt en hun relevante ervaringen en strategieën konden delen met de studenten. De alumni werden als een icoon ingezet binnen de community, die zowel de functie hadden van rolmodel als die van broker. Het icoon vervulde een symbolische functie, waaraan houvast kon worden ontleend om tot succes te komen.

Een ander icoon binnen de community werd een door de docenten ontwikkelde inhoudelijke schrijfwijzer, die als middel werd aangeboden waarmee studenten de in het vooruitzicht gestelde belofte van een kwalitatief goede scriptie en de begeerde podiumplaats konden realiseren. Studenten hadden eerder aangegeven onvoldoende voorbereid te zijn op de afstudeerscriptie en te weinig duidelijkheid te hebben rondom de verwachtingen van een scriptie. Hierop besloten de docenten om naast de reguliere handleiding waarin vooral vormeisen beschreven stonden, ook een inhoudelijk document te schrijven over wat er in een afstudeerscriptie per onderdeel beschreven moet worden. De schrijfwijzer droeg de titel: 'Structuur van een Onderzoeksrapport', maar werd in de wandelgangen al snel 'De Glossy' genoemd door de grote vraag naar dit schriftwerk. Ook vanuit andere opleidingen kwamen regelmatig docenten en studenten die hier een exemplaar van wilden hebben. Een bewuste strategie van de ontwerpers was dus het hanteren en creëren van een gemeenschappelijke taal rondom het doen en uitvoeren van onderzoek, omdat er zoveel onduidelijkheid was over de inhoud en de wijze waarop onderzoek uitgevoerd kan worden. De schrijfwijzer is leidend geweest voor de uitleg van de stof die in de PowerHouse-hoorcolleges werd behandeld. Het rapport werd dus vergezeld van een lessenreeks waarin steeds per onderdeel in een hoorcollege nog eens werd uitgelegd wat er moest gebeuren. De student besprak de stof na in de tutorgroepen hoe de inhoud geïmplementeerd kon worden in de eigen scriptie. Zo werd de student stap voor stap door het proces van schrijven van een opzet of rapport meegenomen. Deze werkwijze staat binnen de onderwijstheorieën bekend als *scaffolding*. Scaffolding is een didactische manier van steigers bouwen bij reeds aanwezige kennis en vaardigheden, waarbij de student in staat is om grote en complexe taken op een hoger niveau in kleine deeltappen te bereiken (Vygotski, 1978).

De studenten hadden aangegeven behoefte te hebben aan een heldere structuur en een goede uitleg van die structuur. Ook vertelden de studenten dat zij behoefte hadden aan intensiever contact tijdens het afstudeerproces. Eén van de docenten onderhield al een Facebook-groep, Het Afstudeerparadijs, die is omgezet naar een Facebook-groep genaamd 'PowerHouse: Way to GO!' waarin alle studenten terecht zouden kunnen voor het stellen van vragen, maar ook voor het delen van kennis en het geven van tips. Daarnaast was er ook ruimte voor *fun-posts*, Facebook is tenslotte een informele digitale omgeving en aan dat karakter werd ook recht gedaan. Ook werd taal bewust ingezet op een motiverende en empowerende wijze, waarbij vaste slogans werden gehanteerd en de meest in het oog springende ontwikkelingen vanuit de Facebook-groep (of soms daarbuiten) werden herhaald bij elk hoorcollege in de vorm van een *powertalk*. Dit droeg bij aan de versterking van de collectieve identiteit, de hoop en het optimisme.

De ontwerpers beoogden in de PowerHouse een netwerkstructuur te creëren, waarbinnen via grote en kleine knooppunten energie en informatie werden gedistribueerd, ontleend aan de netwerktheorie van Castells (2010) waarin hij spreekt over hubs en nodes (informatieverdeelpunten). Hubs zijn de grote, gemeenschappelijke knooppunten, die een groter bereik hebben binnen de community als geheel en nodes zijn kleinere knooppunten waarbij de informatie niet altijd voor de gehele gemeenschap relevant is, maar voor een kleiner deel van de community toepasbaar is. In de PowerHouse kunnen de hubs bestaan uit fysieke plekken, maar ook in de vorm van materialen en personen. Zo waren de hoorcolleges hubs waar de informatie niet alleen naar studenten werd verspreid, maar ook naar het management. Ook De Glossy en de Facebook-groep waren hubs om de gehele gemeenschap dezelfde taal te laten spreken en hetzelfde proces te laten volgen. En ook de tutores en ontwerpers waren hubs in de vorm van overstijgende informatie-delers en energie-aanjagers in de community. In de PowerHouse zijn de nodes primair de tutorgroepen, maar ook de informele, spontane samenwerkingsinitiatieven die ontstonden tussen studenten onderling, en de meer individuele afstemming op inhoud en proces.

Een bewuste strategie van de ontwerpers was dus het hanteren en creëren van een gemeenschappelijke taal rondom het doen en uitvoeren van onderzoek

3.2 Sporen gelijktrekken

mers niet in uren werden gefaciliteerd, terwijl studenten wel aanspraak maakten op begeleidingsuren en docenten die simpelweg onbekostigd moesten bieden. Dit drukte zwaar op docenten. De ontwerpers van de PowerHouse stelden een begroting op, waarbij begeleiding anders werd ingevuld, maar de uren-toekenning gelijk bleef aan de reguliere bekostigingsformules. De drie ontwerpers zouden als begeleidende docenten alle vertragers en langstudeerders opnemen in het PowerHouse-programma, waardoor zij de niet gefaciliteerde studenten van de oorspronkelijke docentbegeleiders overnamen.

Het management zorgde niet alleen voor financiering, maar ook een herschikking van taken van de betrokken docenten. De docenten namen 141 studenten onder hun hoede en werden in ruil daarvoor vrijgehouden van een aantal gelijktijdige lesverplichtingen. Dat commitment van het management gaf de docenten de gewenste ondersteuning en support die nodig was om de innovatieve pilot van de grond te krijgen. Castells (2010) stelt in zijn theorie over *space of flows* dat voor een sterke informatie- en energiecirculatie, er een omgeving moet zijn waarbinnen de informatie- en energiestromen de vrije loop moeten hebben. Hiervoor is het van belang dat er op drie niveaus geen obstakels moeten zijn, te weten op materieel niveau, interactieniveau en symbolisch niveau. De ontwerpers hebben ruimtes, tijd en aanvullende faciliteiten op materieel niveau beschikbaar gesteld gekregen, de vrijheid kunnen ervaren om op interactieniveau eigen hubs en nodes vorm te geven waarbinnen hun ideeën tot uitvoer kwamen, en de erkenning en waardering op symbolisch niveau door de adoptie van deze onderwijsinnovatie door het hoger management en de lectoraten.

3.3 Het begin van het waardensysteem

De ontwerpers vonden het van belang om een waardensysteem te creëren, waarin educatief kwetsbare studenten werden uitgedaagd tot een herkadereerd zelfbeeld en handelen, waarin bestaande copingsstijlen werden doorbroken. Vanaf het eerste begin werd de urgentie tot afstuderen en produceren bij studenten erkend, herkend, maar ook aangejaagd. In elk van de

studenten werd het vertrouwen gesteld om af te kunnen studeren. Docenten verwoordden *high expectations* richting studenten. Expliciet vertelden de docenten dat studenten de ambitie moesten hebben om met een goed cijfer af te studeren. Studenten die aangaven met een 5,5 tevreden te zijn, omdat dat in elk geval een voldoende is, werden aangesproken op hun ervaren uitdaging. De ambitie moest hoog zijn en de student zou minimaal moeten streven naar een 8. De begeleiding zou in geen geval gericht worden op het behalen van een minimale voldoende. Dit toont aan hoe hoog de docenten hun verwachtingen stelden en vertrouwen hadden in de capaciteiten van de studenten. De slogan 'I've got the power!' was meer dan een holle frase.

Het doorbreken van die zogenaamde 'zesjes-cultuur' was een doordachte strategie van de ontwerpers. De studenten moesten het uiterste ambiëren, en deze groep in het bijzonder zou niet wederom moeten horen dat een magere voldoende 'al hartstikke mooi' is. De docenten merkten wel dat sommige studenten een ingesleten gedragspatroon vertoonden en een lage verwachting bleven behouden. Maar tijdens de duur van de PowerHouse begonnen studenten steeds harder te werken aan hun afstudeerproject en de verwachtingen werden, ook onderling, naar boven bijgesteld.

Om studenten tot optimale resultaten te bewegen, gaven de docenten aan dat zij toewijding en commitment zouden tonen in hun ondersteuning, maar alleen dan wanneer studenten dat ook zouden doen. Dat betekende dat het programma, waarin flink werd geïnvesteerd, niet vrijblijvend was. Studenten dienden elke week aanwezig te zijn. Deze regel beoogde meerdere doelen. Ten eerste om het contact met de studenten wekelijks te behouden. Immers, zo was inmiddels bekend, wanneer studenten werden

bekropen door schaamte, omdat zij te weinig in staat waren om stukken aan te leveren, leidde dit meestal tot een proces van toenemend isolement, en dat was precies wat de docenten wilden voorkomen. De docenten wilden zicht blijven houden op het proces en direct kunnen bijstaan en/of ingrijpen wanneer de student dreigde 'af te dwalen'. Ten tweede werd van de student ook aantoonbare inzet verwacht. Deze begon bij de moeite te doen om naar school te komen. Daarbij maakten de docenten geen onderscheid in de reistijd die een student nodig had om de instelling te bereiken. Sommigen kwamen van ver, anderen van dichtbij, maar van iedereen werd verwacht aanwezig te zijn. Wanneer studenten niet aanwezig waren, zonder afmelding en/of zonder geldige reden, dan werd een gesprek met de student gevoerd. Aanwezigheid, zo werd gesteld, dient niet alleen het individuele belang, maar ook het groepsbelang. Wanneer de student in het uur van de tutorgroep zelf niet aan bod kwam, dan zou de student wellicht een ander kunnen helpen waar nodig. De verantwoordelijkheid voor en het eigenaarschap van het afstudeerproces werden zo gedeelde waarden en daaraan leverden zowel de docent als de student hun bijdrage.

De aangestuurde aanwezigheid leidde inderdaad bij het grootste deel van de studenten tot een cultuur van verantwoordelijkheid. Studenten *moesten* niet alleen aanwezig zijn, *ze wilden* aanwezig zijn. Tijdens een pauzemoment vertelde een studente grappend inmiddels met haar man in de clinch te liggen. Ze had een traditionele taakverdeling in haar huwelijk waarin zij de huishoudelijke taken vervulde, zoals het bereiden van het avondeten. Ze vertelde dat ze haar man te verstaan had gegeven dat ze recepten zou achterlaten die hij dan maar moest volgen, omdat zij elke maandag rond etenstijd naar de PowerHouse zou fietsen, *no matter what*. Studenten begonnen zelfs foto's door te sturen als bewijs dat zij geen smoezen verzonnen ter verklaring als zij een keer afwezig waren. Een student raakte betrokken bij een verkeersongeval en aptte direct de docenten en de tutoren dat hij er niet bij kon zijn die dag, vanwege dit ongeluk. Ter ondersteuning stuurde hij foto's door van de botsing van zijn auto met een andere auto en bood zijn excuses aan voor zijn afwezigheid. Toen de docent hem belde om te vragen hoe het ging, gaf de student aan geen letsel te hebben opgelopen en met de schrik vrij gekomen te zijn. Hij zei het erger te vinden, dat hij nu afwezig was.

In de PowerHouse is bewust en onbewust een gezamenlijke space gecreëerd, die aan iedereen toebehoort. Deze space kent een regulatief ritme met normen, die de ene keer strak lijken en de andere keer fluïde blijken. De space is ontstaan door voorbeeld en experiment, die vastere vorm krijgt wanneer het werkt en zich oplost als het niet werkt. Zo dijt het uit en krimpt het in op momenten wanneer de deelnemers besluiten dat het nodig is. In de space van de PowerHouse zijn er merkbare en aanwijsbare momenten, waarin de PowerHouse in vorm en *vibe* werd gecreëerd (Castells, 1997; Johnson & Johnson, 2009). Zo ontstond er voor en na de gezamenlijke hoorcolleges een spontane dynamiek van studenten, docenten en tutoren onderling, die zich groepeerden in grotere en kleinere verbanden en zich rondom de hoorcollegezaal ophielden. Vanwege het tijdstip in de avond bestond een groot deel van de aanwezigen in de centrale hal en kantine, die naast het auditorium lagen waar de hoorcolleges werden gehouden, uit deelnemers aan de PowerHouse. De levendigheid rondom de periodieke hoorcolleges creëerde op natuurlijke wijze interactionele experimenten tussen deelnemers. De werkzame bestanddelen van de PowerHouse werden gaandeweg door de ontwerpers en ook andere deelnemers herkend en meegenomen in de verdere ontwikkeling, de niet-werkende elementen werden geneutraliseerd.

Wekelijks kozen de docenten en tutoren ervoor om gezamenlijk te eten in de kantine, dat navolging kreeg bij studenten die ook in groepjes afspraken om in de kantine te eten. Sommige studenten kenden elkaar al van eerdere jaren of via gemeenschappelijke relaties. Anderen hadden elkaar pas leren kennen en gingen nieuwe verbanden aan. Weer anderen namen hun partners of vrienden mee. In de aanloop naar de colleges zinderde dan in de omliggende ruimtes een sfeer van hoop en verwachting, die empowerend werkte op de deelnemers, maar ook een gezonde spanning met zich meebracht. Studenten spraken met elkaar over hun stukken en ervaringen, eerst terughoudend en later steeds vaker gepassioneerd, en met het naderen van elk starttijdstip van het college, nam ook de spanning van de gekoesterde verwachtingen toe, niet in de laatste plaats bij de docenten.

3.4
Flowing space

Tijdens het avondeten wisselden de docenten en tutoren hun ideeën en strategieën uit over het aanstaande hoorcollege en de daaropvolgende tutorgroepen. Aanvankelijk werden de onderzoeksonderwerpen en ervaren knelpunten van de studenten besproken, maar daarna ging het steeds vaker over de voortgang van en interactie met studenten. De docenten kozen ervoor zaken uit die gesprekken te verwerken in hun colleges, waardoor het gevoel van betrokkenheid, herkenbaarheid en relevantie voor studenten werd verhoogd. Zo raakten de vraagstukken van individuele studenten verweven in de gezamenlijke space van de PowerHouse en werden studenten tijdens het hoorcollege gestimuleerd oplossingen te verkennen met *input* en *support* van de aanwezige community.

Andere verbindende momenten ontstonden vanuit rookpauzes, waarin buiten het roken ook plezier werd gemaakt of inhoudelijke vragen werden gesteld. De studenten ervoeren daarin een bijzondere toegankelijkheid tot de onderzoekskennis van docenten en tegelijkertijd kregen docenten inzicht in wie de studenten waren en wat hen motiveerde of belemmerde. Ook tijdens andere momenten buiten de bijeenkomsten om stond de deur van de docenten, die toentertijd gezamenlijk kantoor hielden, altijd open voor een praatje, een grapje of een inhoudelijke vraag. De docenten en tutoren maakten onderling veel lol, ook met studenten, wat zich doorvertaalde in de sfeer van de gezamenlijke space van de PowerHouse. Het proces van het afstuderen, dat door de meeste deelnemers aanvankelijk als zwaar werd ervaren, werd door het plezier maken neutraliserend, verlichtend en opbouwend ervaren. Studenten die zich eerst geïsoleerd voelden, ontwikkelden hierdoor een *sense of belonging* waardoor de sociale integratie werd vergroot.

De tutorgroepen bestonden uit een tutor met maximaal acht studenten, waar soms bezoekers of belangstellenden bij aansloten. Vaak waren dit geïnteresseerde studenten en in een enkel geval vrienden of familieleden. De tutorgroepen werden gehouden in lokalen naast elkaar, waarin de expertise van de tutor centraal stond en waar ook een match gemaakt werd met de persoonlijkheid van studenten en met de fase van het afstudeerproces waarin de studenten zich bevonden. Dat vergde een goede voorselectie van studenten, waarbij wisselingen werden toegestaan als persoonlijkheid of proces in een andere groep beter tot hun recht kwamen. De ontwerpers begonnen met drie tutoren, elk met een eigen verhaal en appeal. Lusha was onze 'sterke vrouw', met de zorgzaamheid en duidelijkheid van een Caribische moeder, die structuur bood en verwachtingen stelde, maar de tijd nam om het persoonlijke gesprek te voeren als dat nodig was. Sander was onze 'brainstormende Brad Pitt', die met *good looks* en enthousiasme zijn studenten wist te binden, te motiveren en hen uitdaagde het vereiste niveau te behalen. Linda was onze 'geschikte gouvernante', in vol islamitisch ornaat, waar het aan duidelijkheid niet ontbrak en die veel energie en geduld stak in de schrijfprocessen en de kwaliteit van de stukken.

De tutoren waren net als de docenten divers in afkomst, voorkomen, kwaliteit en karakter, wat de herkenbaarheid voor een grotere groep studenten vergrootte. Ondanks dat deze diversiteit onbewust was ontstaan, werd die wel als balancerende meerwaarde herkend en later ook bewust ingezet. Onze vierde tutor werd daarom Shah Tabibi, een alumnus van de opleiding, die vanwege zijn vervolgstudie *Health and Medical Psychology* interesse heeft in psychologische processen en zelf theater maakt over zijn eigen ervaringen als vluchteling. In het design van de PowerHouse is gekozen voor iconen, waar studenten zich mee kunnen vereenzelvigen. In dit geval waren het tutoren met een grote herkenbaarheid wat betreft leeftijd, geslacht, etniciteit, privé-situatie en studieproces (sommige waren zelf ook vertraagd). Uit literatuur is bekend dat hoe groter de psychologische *closeness* en *resemblance* van het rolmodel, hoe groter het effect op het zelfvertrouwen van de student en aanjagende werking op de ontwikkeling (Lockwood & Kunda, 1997).

In de tutorgroepen werden inhoudelijke vragen beantwoord of er werden stukken van studenten centraal besproken. In de werkwijze werd gebruik gemaakt van scaffolding (Vygotski, 1978) en collaboration (Wilson, 2004). Tutorgroepen waren een steunpunt binnen de gehele space. Het was een plek waar studenten werden gezien als mens en waar de academische competenties en self-efficacy werden vergroot. De tutorgroep was een oefenplaats waar studenten zich ontwikkelden tot aankomend gediplomeerden. Studenten leerden een taak volgens een vaste systematiek aan te pakken. Hier betrof het het onderzoeksproces waarin De Glossy als leidraad fungeerde. De grote, complexe eindtaak werd opgedeeld in tussenstappen. Tutoren en docenten lieten

studenten presenteren en discussiëren over hetgeen ze al wisten over het onderwerp, ontleenden hun inzichten aan goede voorbeelden, die ingebracht werden door tutores, docenten en anderen en dienden zelf als voorbeeld. Studenten kregen ook voorbeelden aangereikt van goede scripties (waaronder die van de tutores zelf, die ze wekelijks meebrachten als inspiratiebron). Studenten gaven elkaar feedback op stukken. Studenten werden binnen en buiten de tutorgroepen verbonden met relevante anderen met wie zij kennis konden delen. Verder werden strategieën door studenten onderling en van tutor richting student gedeeld om problemen op te lossen.

Studenten kozen er vaak voor in gezelschap van hun tutorgroepsleden aan hun eigen stuk te werken. Terugtrekgedrag werd vooral ontmoedigd of eenvoudigweg niet toegestaan. De docenten rouleerden tussen de groepen en droegen zo bij aan de distributie van kennis, hun bekendheid bij alle deelnemers en de verbinding tussen studenten met vergelijkbare vragen en onderwerpen door hen aan elkaar te koppelen. Vaak ook hielden docenten mini-colleges over theoretische of methodologische mogelijkheden of werd er centraal gebrainstormd over de afstudeerideeën van studenten. Een steeds terugkerend onderwerp was de beoogde diploma-uitreiking, die steeds als een bereikbaar, haalbaar en nabij evenement gevisualiseerd werd. Al deze zaken die in de tutorgroepen passeerden, kregen een vervolg in de digitale leeromgeving van Facebook-groep, waarbij alle studenten, docenten en tutores waren aangesloten. Dat werkte ook vice versa. De dynamiek uit de Facebook-groep werd als gedeeld verhaal eveneens een bindend element tussen de leden binnen een tutorgroep en tussen de tutorgroepen.

De tutores en de docenten vervulden als brokers op hun eigen wijze een verbindende en verspreidende rol in de dynamiek van de PowerHouse-community en maakten gebruik van de ontstane fysieke en digitale mogelijkheden. Bijvoorbeeld, waar studenten soms aanliepen tegen het feit dat zij geen opdrachtgever, afstudeer-opdracht of respondenten konden vinden, sprongen de brokers te hulp. Zij wisten op basis van hun eigen professionele netwerk en later op basis van hun kennis over de community, hulpbronnen aan te boren. Een andere rol die de begeleiders innamen, was het herkennen, stimuleren en uitbouwen van de behulpzame houding en vaardigheden bij deelnemers voor het afstuderen. Als een student zich bijvoorbeeld opvallend onderscheidde in theorie, methode of een specifiek onderdeel van het afstudeerproces, werd dit bejubeld en ingezet ten bate van andere studenten. Deze erkenning binnen het proces droeg bij aan het zich eigen maken van het afstudeerproces en zich eigenaar voelen van de eigen bachelorproef, waardoor gevoelsmatig niet alleen de beoordeling aan de hand van de criteria leidend werd, maar ook het eigen vermogen. Studenten bleken prima in staat zichzelf en anderen te leiden aan de hand van de geformuleerde richtlijnen en criteria en te beredeneren wat goed en niet goed was. Zo werden ontvangen beoordelingen gezamenlijk gevierd of betreurd, omdat het succes en falen van individuele studenten gedeelde ervaringen waren. Het succes van anderen droeg bij aan het toenemende vertrouwen dat het mogelijk was voor iedereen, maar voor de enkele achterblijvers die herhaaldelijk geen succes behaalden, werd het succes van anderen op enig moment pijnlijk. De begeleiders hadden hier oog voor en hielden extra begeleidingsgesprekken met de achterblijvers, maar ook gesprekken over de mogelijkheid het bachelor-proeftraject tijdelijk of definitief te beëindigen. In alle gevallen bleven de begeleiders begripvol en positief ten aanzien van de toekomst. Als een student ervoor koos om door te gaan, dan werd dat ten volle ondersteund en als er een andere keuze werd gemaakt, werd dat met begrip en opbouwend herkaderd naar een waardevolle beslissing.

De tutores en de docenten vervulden als brokers op hun eigen wijze een verbindende en verspreidende rol in de dynamiek van de PowerHouse-community en maakten gebruik van de ontstane fysieke en digitale mogelijkheden

50

3.5 Digital space

In de PowerHouse hebben de ontwerpers een community-structuur gecreëerd die sterk inzet op het creëren van een collectieve identiteit en een space waarbinnen ieder individu de kracht van het collectief kan gebruiken om zijn doel in het behalen van het diploma te verwezenlijken.

Naast het hoorcollege en de tutorgroepen is de Facebook-groep een belangrijk knooppunt (hub) binnen deze space. Direct na het eerste hoorcollege zijn studenten per e-mail uitgenodigd om lid te worden van de digitale ruimte waar ook de docenten en tutores onderdeel van zijn. In het design van de PowerHouse hebben de ontwerpers aandacht voor mechanismen die collaboration binnen de bounded learning community versterken. Bij het openen van de PowerHouse Facebook-groep zien studenten het symbool van de 'vuist' van de PowerHouse en de slogan PowerHouse: Way to GO! Het geeft studenten de herkenning van de symbolen die ook in het hoorcollege worden gebruikt. De intentie is om verbondenheid en kracht op te roepen en wijst erop dat de kracht van de community een werkend middel is om te komen tot het einddoel.

Enigszins afwachting wat het collectief voor hen kan betekenen, werden de eerste berichten door studenten geplaatst. De berichten betroffen vragen over het startcollege en over de plek waar bijeenkomsten zouden plaatsvinden. Docenten gaven antwoord, postten relevante literatuur en joegen medestudenten aan om hun vragen, gedachten en ideeën te posten. Een diversiteit aan berichtstromen kwam op gang. Studenten plaatsten verzoeken voor het delen van recente literatuur en theorie over centrale thema's binnen hun bachelorproef. Eerst enigszins schuchter werden ook antwoorden gepost door studenten met hun tips van (boek)titels en auteurs en werden aangemoedigd met likes of emoticons van docenten. Ook vroegen studenten elkaar om feedback op geschreven stukken tekst of geformuleerde hoofdvragen. Studenten ervoeren dat ze van waarde konden zijn voor medestudenten en merkten dat anderen hen informatie konden geven wat hen verder bracht in het proces.

Op Facebook ontstond zo een levendige uitwisseling van kennis en middelen, waarbij deeltijd- en voltijdstudenten een aanvullende werking hadden op elkaar. Zo brachten deeltijdstudenten hun professionele netwerk en connecties met cliënten specifiek in, waar voltijdstudenten actief gebruik van maakten in hun zoektocht naar opdrachtgevers en respondenten. Anderzijds waren voltijdstudenten van waarde op basis van hun grotere kennis rondom theorieën die ze in eerdere jaren van de studie hadden opgedaan. De deling die op Facebook plaatsvond, was niet alleen gericht op het vergroten van academische kennis en vaardigheden, maar ook op het versterken van de mentale veerkracht van studenten. Docenten stimuleerden een setting van positieve energie die het geloof in eigen kunnen en het doorzettingsvermogen vergrootte. Het werd een ritueel om tussentijdse prestaties, zoals het behalen van een 'Go' voor de onderzoeksoptzet te vieren. Voortuitgang werd gezien en zichtbaar gemaakt. De dynamiek in de fysieke wereld, waarbij ieder hoorcollege startte met een sheet met het symbool van de vuist als teken van kracht en eenheid en met een *powertalk* waar alle succes en voortuitgang gezamenlijk werd gevierd, raakte verweven met de digitale wereld. Medestudenten prezen elkaar voor de persoonlijke successen die werden behaald. Bij de individuele student gaf dit een *boost* in geloof in eigen kunnen en versterkte het tevens de betrokkenheid naar elkaar. Elke GO was een teken dat het collectief voortuitgang en het doel om gezamenlijk op het podium te staan binnen bereik kwam. Op het collectief was het effect van deze voortuitgang dat de PowerHouse werkte.

In de Facebook-groep werd ook een informeel karakter gestimuleerd. Zo werden favoriete muzieknummers gepost en deelden studenten hun voortgang en belevenissen. Dit had motiverende werking. Zo vertelde een student dat zij zaterdag met zonnig weer op het terras haar Facebook zat te lezen. Scrollend door de PowerHousegroep zag zij een medestudent een foto posten van haar toetsenbord en beeldscherm met de opmerking 'wie is er nog meer bezig?'. Binnen enkele minuten volgden verschillende andere foto's van computers en bureaus. Bij de student op het terras ontstond de drang om af te rekenen, naar huis te gaan en aan de slag te gaan met haar eigen stuk. De digitale ruimte werd een drukbezochte ontmoetingsplek waar studenten een 24/7 bereikbaarheid ervoeren. Het bood zowel informatieve als emotionele steun in hun voortgang, waarbij actief gebruik gemaakt werd van de diversity of expertise die aanwezig was in de community.

51

De PowerHouse draait om het voeren van de regie over de eigen processen, het ontwikkelen van eigenaarschap en het delen van kennis en informatie. Docenten hebben de functie om het waardensysteem van de community uit te dragen en te bewaken. Dit betekent goed monitoren van leerprocessen, adequaat reageren op gewenst en ongewenst gedrag dat afwijkt van waarden en normen die centraal staan in de community.

Deze controle werd in de praktijk samen uitgevoerd met de tutor. Het was zoveel als mogelijk de bedoeling om het monitoren van deze processen primair te laten op de plekken waar dit het meest pregnant was en dat was in de tutorgroepen. De tutores hadden daarmee de eerste verantwoordelijkheid over de aanwezigheid, prestatie en performance van studenten en zetten waar nodig outreachende, motivatie- en begrenzendende strategieën in. Sander sprak veel studenten aan via de Facebookchat, Linda deed dat hoofdzakelijk per e-mail, terwijl Lusha een fysieke afspraak uitlokte om door te pakken op de beoogde doelen. De stijl van motiveren verschilde per betrokken tutor en dat was acceptabel. Zowel de docenten, maar zeker ook de tutores waren complementair aan elkaar. Complementair wat betreft achtergrond, stijl, kennis en aanpak. Door deze diversiteit was er voor 'ieder wat wils' en dit versterkte de herkenbaarheid voor de deelnemers aan de PowerHouse. Deze mate van herkenbaarheid droeg bij aan de *sense of belonging*.

In sommige gevallen of bij ingewikkelder vraagstukken werden de docenten bij het proces betrokken. Vaak was een enkele interventie voldoende in de vorm van een e-mail of fysiek gesprek. De tutores hielden wekelijks een voortgangs- en presentielijst bij en deelden die met het docententeam. De verzamelde data werd door één van de docenten bijgehouden in een bestand en periodiek gedeeld met het gehele begeleidingsteam, zodat iedereen op de hoogte was en bleef van de voortgang en presentie. Daarenboven waren er wekelijkse overleggen tussen docenten en tutores om de voortgang en bevindingen diepgaander te bespreken en een gezamenlijke aanpak af te stemmen. Voor studenten betekende dit een eenduidige aanpak en een gemeenschappelijke taal en visie van waaruit zij benaderd werden. Iedere begeleider die zij aanspraken, bleek op de hoogte van hun situatie en proces. Niet alle studenten waren, wilden of konden zich conformeren aan de afspraken, maar daarmee stopte ook de toegang tot het PowerHouse-traject.

Een periodieke afspraak bestond uit de inlevermomenten voor studenten om een geschreven of verbeterd stuk in te leveren voor feedback. Studenten konden dan, in overleg met de tutor, hun stuk doorsturen naar de drie docenten, die de oogst van die dag verdeelden en zorgden dat in het weekend de stukken advies en sturing kregen voor verbetering en voltooiing. De docenten onderhielden daarbij nauw contact om overeenstemming over stukken te hebben, bijvoorbeeld door deze per e-mail met elkaar te delen of per telefoon bepaalde details te overleggen. Na het weekend en voorafgaand aan de volgende bijeenkomst werd het zuur en het zoet uitgedeeld aan de studenten. Als een docent het niet redde in verband met andere onderwijstaken of persoonlijke zaken, dan sprongen de collega's direct bij. Zodoende kon aan beloofde verwachtingen worden voldaan. Na een paar tussentijdse rondes feedback kwam het centrale inlevermoment van opzet of rapport.

Niet alles was pais en vree uiteraard, want bij een dergelijk collectief van gezamenlijke inspanning, ontstaan ook spanningen. De docenten kregen die snel te horen en troffen waar nodig maatregelen om de energie positief en opbouwend te houden. Meestal bleek even aanhoren voldoende of was er een snelle interventie ter plekke nodig, waardoor frustraties zich niet verder opbouwden. In een enkel geval ontging een zich opbouwende spanning de docenten of hielp de ingezette interventie onvoldoende. Zo werd er door een tutor een berichtje op de Facebook-groep opgemerkt waar een verbaal vechtpartijje ontstond tussen twee deelnemers. Eén van de verwittigde docenten reageerde direct onder het bericht om het opstootje te begrenzen, met de mededeling dat de berichten zouden worden verwijderd en de beide deelnemers uitgenodigd werden voor een gezamenlijk gesprek, dat daarna ook plaatsvond. Ook bij dit soort zaken bleven de docenten als eenheid opereren en waren gedrieën aanwezig, soms met de tutor erbij, zodat er steeds een eenduidig en gedeeld geluid ontstond over de wederzijdse verwachtingen met betrekking tot houding, inzet en gedrag.

Niet alleen docenten en tutores borgden het waardensysteem, ook studenten leverden een bijdrage aan het vormen en neutraliseren van de gezamenlijke space. Studenten

3.6 Controlling space

brachten zowel in de digitale als in de fysieke leeromgevingen hun eigenheid in en droegen bij aan een positieve sfeer. Onderdelen van het onderzoeks- en schrijfproces die als waar werden ervaren, kwamen als vragen op de Facebook-groep, waar iedereen, die zich geroepen voelde, over meedacht en waarbij grapjes of steunende berichtjes werden geplaatst om de atmosfeer te relaxen. De deelnemers van de PowerHouse voelden zich als collectief verantwoordelijk voor een positieve en plezierige sfeer. Zo waren Chiara en Gina een olijk duo, dat altijd zorgden voor luchtigheid in de collegezaal. Over één van de onderdelen waar alle studenten tegenaan liepen, namelijk het coderen van de interviews, wisten zowel Chiara als Gina in het navolgende college hun frustratie met smaak te lanceren: 'dat zij die 200 codes per interview echt niet zouden overleven'. Hilariteit alom, ook bij de docenten, vanuit de herkenning bij anderen, die wel blij leken dat hetgeen waar zij ook mee worstelden op een dergelijk luchtige manier aan de orde kwam. De docenten legden het toen nog één keer uit.

3.7 Owning space

Binnen de PowerHouse bestaat een gevoel van collectieve verbondenheid, waarin het succesvol afstuderen een gedeeld doel is van studenten, docenten en tutores. Een proces waarin alle leden in de community elkaar stimuleren en helpen om als team het podium te behalen en het diploma in ontvangst te nemen. Er ontstaat een proces van wederzijdse toe-eigening tussen docent, student en tutores. Studenten zien dat docenten hard werken, veel moeite doen om hen vooruit te brengen en zij ervaren dat de docenten heel graag willen dat zij slagen. Studenten geven aan dat ze hierdoor gestimuleerd worden om zich ook maximaal in te zetten voor dit doel.

Een voorbeeld is de avond waarop er door docenten beoordeeld zou worden of de aangeleverde opzetten doorgestuurd konden worden naar de beoordelende docent. De docenten hadden afgesproken aan de ronde tafel van hun kantoor de stukken na te kijken, met een hapje en een drankje erbij. Studenten die gewend waren langs te lopen voor een praatje, kwamen ook nu langs en zagen de docenten hard aan het werk om de vele stukken na te kijken en waar nodig nog van feedback te voorzien. Dit bleek voor velen een onderscheidend moment waar zij hun eigen toewijding aan ontleenden. Studenten vertelden er later over, dat zij door de inspanning die zij bij de docenten zagen, zich verplicht voelden hard te werken en te slagen met een mooi cijfer. Binnen de community ontstond een vorm van wederkerigheid, waarin elke deelnemer een inspanning leverde. Een voltijddeelnemer, Zakia, verraste de docenten met drie salades van haar eigen cateringbedrijf, toen zij na dat inlevermoment een GO kreeg voor haar opzet en werd vanaf dat moment de salade prinses.

Deze wederkerigheid was ook terug te zien in de samenwerking tussen studenten. Studenten boden elkaar wederzijdse ondersteuning op onderdelen waar hun eigen kracht en expertise lag. Degenen die verder waren in het proces hielpen diegenen die nog bepaalde onderdelen moesten afronden. Zo legden studenten die net het coderingsproces hadden doorlopen, startende studenten uit hoe ze hun interviews moesten vertalen tot een resultatenhoofdstuk. Studenten die sterk waren in het structureren van teksten ondersteunden medestudenten die moeite hadden om in de chaos van alle gevonden literatuur tot een lopende tekst te komen.

Studenten maakten volop gebruik van de mogelijkheden die de diversiteit aan expertise binnen de community bood. Studenten voelden de vrijheid om hun ideeën en documenten met elkaar te bespreken en om met docenten te sparren en hen om advies te vragen. Zo maakte Indra (deeltijdstudent MWD) optimaal gebruik van deze vorm van kennisdeling. Met enige regelmaat schoot ze steeds een andere docent aan met de vraag om mee te denken.

Er ontstond een proces waarin studenten niet alleen de rol van lerende hadden, maar ook de rol van 'docent' innamen richting medestudenten. Zeker na het behalen van een GO, kregen studenten ten opzichte van medestudenten de status van 'expert'. Doordat zij intensief hun kennis deelden in de space ontstond er een veelheid aan kleine knooppunten waar kennis- en middelandeling plaatsvond. Het krijgen van deze expertrol gaf een enorme *boost* aan het zelfvertrouwen van deze studenten. Waar zij bij aanvang van de PowerHouse nog de indruk hadden dat zij slechts faalden en een leek waren, merkten zij nu dat ze van waarde waren in het proces. Dit versterkte de self-efficacy: 'Afstuderen, ik zie het mezelf wel doen!'.

Ook op andere momenten voegden steeds meer studenten hun signatuur toe aan de space van de PowerHouse. Studenten ervoeren de vrijheid en veiligheid zich te laten zien op andere vlakken, waarbij hun eigenheid werd gehonoreerd en geapprecieerd door de gemeenschap. Een deelnemer (deeltijdstudent MWD) besloot bij de afsluiting van de eerste periode, op eigen initiatief drie pannen couscous mee te nemen om het gezamenlijk eten vorm te geven. De deelnemers hadden afgesproken bij het café aan de overkant, maar helaas werden de eigen meegebrachte potten en pannen door de uitbater resoluut de deur uit gewezen. Een andere deelnemer Amal (voltijdstudent MWD) verzocht om in een college een moment stilte te houden voor de boot met verdronken vluchtelingen, die vlak daarvoor was gezonken. Dat moment werd gehonoreerd en het verzoek van Amal werd in de aankondiging daarvan gekoppeld aan de benodigde empathie in haar beroepsidentiteit als social worker. Het moment was plechtig en indrukwekkend. De gehele zaal inclusief management was muisstil en de aanwezigen ondergingen het moment in gedeeltheit met elkaar, totdat de telefoon van een van de docenten erdoorheen schalde met een upbeat-rapnummer als ringtone. De zware, plechtige sfeer ontspande in een tel en dat kon! Dit soort momenten droegen bij aan de sense of belonging die deelnemers ervoeren bij de PowerHouse.

Naast de uitwisseling binnen de formeel georganiseerde ontmoetingsmomenten (knooppunten) ontstonden er initiatieven om met elkaar af te spreken en gezamenlijk te werken aan de scriptie. Studenten ontwikkelden hun eigen studiegroep. Zo vertelden Zakia en Yasmine dat zij iedere donderdagochtend met een groep studenten op de zevende etage van de Slinger (een van de vier gebouwen van de Haagse Hogeschool) een computerruimte zochten om met elkaar aan de slag te gaan. Het werd een vast ritueel in hun hernieuwde studieritme. Ze vonden gezelligheid bij elkaar, pushten elkaar om wekelijks te komen en werkten in dezelfde ruimte ieder aan hun eigen stuk. Het was een stimulans om in het drukke leven met tal van andere prioriteiten, zoals werk en privé, weer tijd te creëren voor de studie. Ze vertelden dat zij zelf weer uitgedaagd werden, doordat zij anderen bezig zagen. Omdat ze op hetzelfde punt stonden, konden ze elkaar om hulp vragen. Ze deelden en kregen nieuwe ideeën. Vanaf het moment dat de GO (voldoendes) voor de opzet binnen waren en de einddeadline dichterbij kwam, spraken ze elke dag af om samen interviews uit te werken, te overleggen, te sparren en elkaar te helpen met coderen. Het werken aan de afstudeerscriptie was vooral heel gezellig en relaxed. De dagen waren intensief. Met enige regelmaat werden rond etenstijd pizza's besteld, om na nog een paar uren werken, gezamenlijk om 23.00 uur de hogeschool te verlaten.

De ultieme uiting van wederkerigheid en de collectieve prestatie was het feit dat afgestudeerde studenten ook na het behalen van een voldoende voor hun eindrapport naar de tutorgroep bleven komen om medestudenten te steunen. Studenten die na de eerste poging een voldoende behaalden voor het eindrapport kozen ervoor om de weken tot aan de tweede poging naar de tutorgroepen te blijven komen. Ze zeiden de gezelligheid te missen en wilden hun bijdrage leveren om ook hun teamgenoten het laatste duwtje te geven om ook in te leveren. Ze dachten mee en boden support aan in de vorm van het nalezen op taal en het geven van feedback.

Een aandachtspunt bleek de overpowerende werking van andermans succes op studenten die om specifieke en niet oplosbare redenen niet met het tempo meekonden, maar toch ook niet afhaakten. Naarmate de PowerHouse vorderde en steeds meer studenten successen behaalden, leek er een groep te ontstaan die niet direct met de flow meekon. Al snel genoeg kregen tutores en begeleidende docenten hier oog voor en zochten naar manieren om hiermee om te gaan. De tutores bepleitten dan extra aandacht voor deze 'hangende' studenten bij één van de docenten, bijvoorbeeld in de vorm van een consult. In enkele gevallen bleken psychosociale problemen of academische tekortkomingen onoverbrugbaar voor dat moment, maar in de meeste gevallen lukte het de student om op een later moment alsnog succes te behalen, een aantal in de jaren erna.

Zo goed als de PowerHouse met haar empowerende energie dus werkte voor het overgrote deel van de deelnemers, zo hard kwam bij anderen de ultieme realisatie binnen dat de gemeenschappelijke, energievolle aanpak en de hoge verwachtingen voor hen niet werkten. In totaal zijn dertien studenten van de 141 afgehaakt van het programma om

3.8

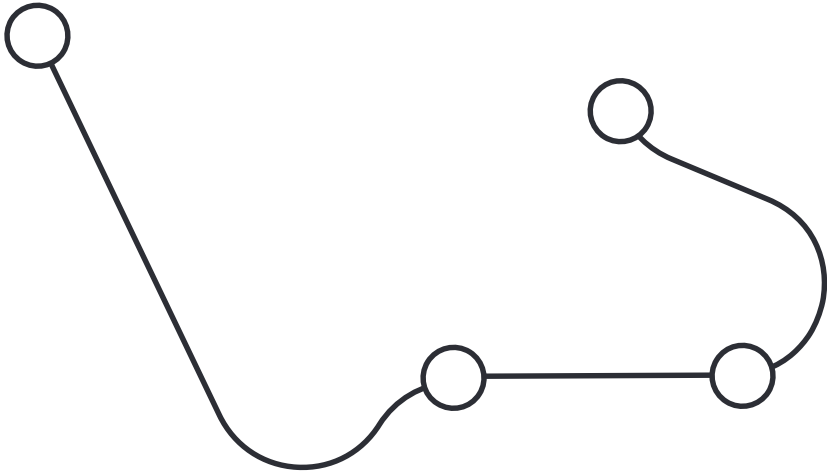
De schaduwzijde

Yasmine

Het was een soort veilig bad waar je je in omgaf, waarin je je gewoon kon richten op je onderzoek maar nooit stil hoeft te staan. Ik wist dan dingen niet, maar mijn klasgenoot wel en dan kon ik dat overleggen. Dan konden we elkaar helpen en dan had je nog je tutor en je docenten. Dat was het positiefste dat ik ooit mee heb gemaakt op de hele Haagse Hogeschool, dat je omgeven was door anderen die er ook veel vanaf wisten.

verschillende redenen. Zij hebben ervoor gekozen hun ambities om af te studeren te laten varen. Met veel van deze studenten zijn exitgesprekken gevoerd om hun overwegingen te bespreken, hun beslissing te wegen en te plaatsen in een nieuw perspectief, zodat de studenten niet met een onafgemaakt gevoel weggingen. Bij twee studenten bleek ook deze strategie niet te werken en zij zijn in het geheel weggebleven. Afhakende studenten gaven bijvoorbeeld als reden aan dat het tempo en niveau te hoog lagen of dat de groepsbegeleiding teveel prikkels veroorzaakten, waardoor het niet lukte om de focus bij het eigen stuk te houden. Een studente kreeg steeds maar geen voldoende op haar eindstuk en haakte bij de derde poging definitief af. Dat ging gepaard met boosheid bij deze studente, die helaas niet overbrugd kon worden. Weer anderen maakten de bewuste keuze om het werkende leven op te pakken, waarbij vaak een totaal ander vakgebied werd gekozen. Een voltijdstudent kreeg een baan bij de NS en ging een interne opleiding voor machinist volgen. Een deeltijdstudente en voltijdstudente besloten in het werkveld van Social Work te blijven en zich erbij neer te leggen dat het hbo-diploma (op dat moment) niet realiseerbaar was. Een bijzondere uitzondering betrof een student met zeer indringende psychische problematiek, die na zijn scriptie-opzet de studie beëindigde en zijn vroegtijdige afscheid samen met de ontwerpers en enkele deelnemers van de PowerHouse alsnog als waardevolle beslissing heeft gevierd.

Zo goed als de PowerHouse met haar empowerende energie dus werkte voor het overgrote deel van de deelnemers, zo hard kwam bij anderen de ultieme realisatie binnen dat de gemeenschappelijke, energievolle aanpak en de hoge verwachtingen voor hen niet werkten



56

57

3.9 Slotevent

Alweer vult het auditorium zich langzaam met opgewonden gezichten. De familieleden, vrienden en partners van de eind gediplomeerden nemen onwennig plaats, soms herkennen zij anderen, begroeten elkaar lachend, anderen kijken verwonderd omzich heen.

De host neemt het woord en vraagt de aanwezigen om stilte:

Vandaag is een bijzondere dag, voor ons allemaal, maar in het bijzonder voor de studenten die buiten de zaal wachten om naar binnen geroepen te worden om straks hun diploma te krijgen. We starten zo de muziek, dan roepen we de studenten binnen en als dan iedereen zo hard mogelijk wil applausseren en juichen, dan beginnen we de diplomering extra feestelijk!

Dan klinken de eerste beats van een uptown funky nummer en komen de eersten van een lange rij studenten binnen en springt de zaal juichend en applausserend op. Gedachten dwarrelen terug naar zes maanden geleden, toen dezelfde zaal zich ook vulde met voor een deel dezelfde gezichten. Toen onwennig, hoopvol, verwachtingsvol. Vandaag zelfverzekerd en stralend, klaar om het einddiploma in ontvangst te nemen. Zes maanden van hard werken, blokken, elkaar opzoeken, elkaar helpen, wordt vandaag beloond. Vandaag zijn deze studenten officieel social worker. De diplomering is uiteraard een zeer feestelijk ritueel. Dit wordt gevierd in de aula waar bij de bachelorproefcoördinator optreedt als host en de bijeenkomst traditioneel wordt gestart met een woordje van het management dat vanaf het podium de zaal toespreekt. Dan worden de studenten bij naam geroepen om naar het podium te komen en krijgen daar een persoonlijk woord van hun afstudeerbegeleider. In totaal wordt dit evenement bijgewoond door tientallen trotse genodigden. De speeches die gehouden worden voor de studenten worden door de docenten gelardeerd met persoonlijke ervaringen waarin nog eens kort wordt teruggeblikt op de studie jaren. De studenten die op dat moment op het podium staan, kunnen na deze woorden hun diploma tekenen en een foto nemen, waarna nieuwe studenten naar het podium worden geroepen. Dit jaar was de bijeenkomst extra feestelijk, omdat een grote groep studenten uit de PowerHouse klaar zat om een diploma te ontvangen. De docenten van de PowerHouse vonden dat daar wel extra aandacht aan geschonken mocht worden. Terwijl de reguliere studenten elk opgeroepen werden, bleven de PowerHouse studenten zenuwachtig maar verwachtingsvol uitkijken naar het moment waarop ze opgeroepen werden. Dat moment duurde lang:

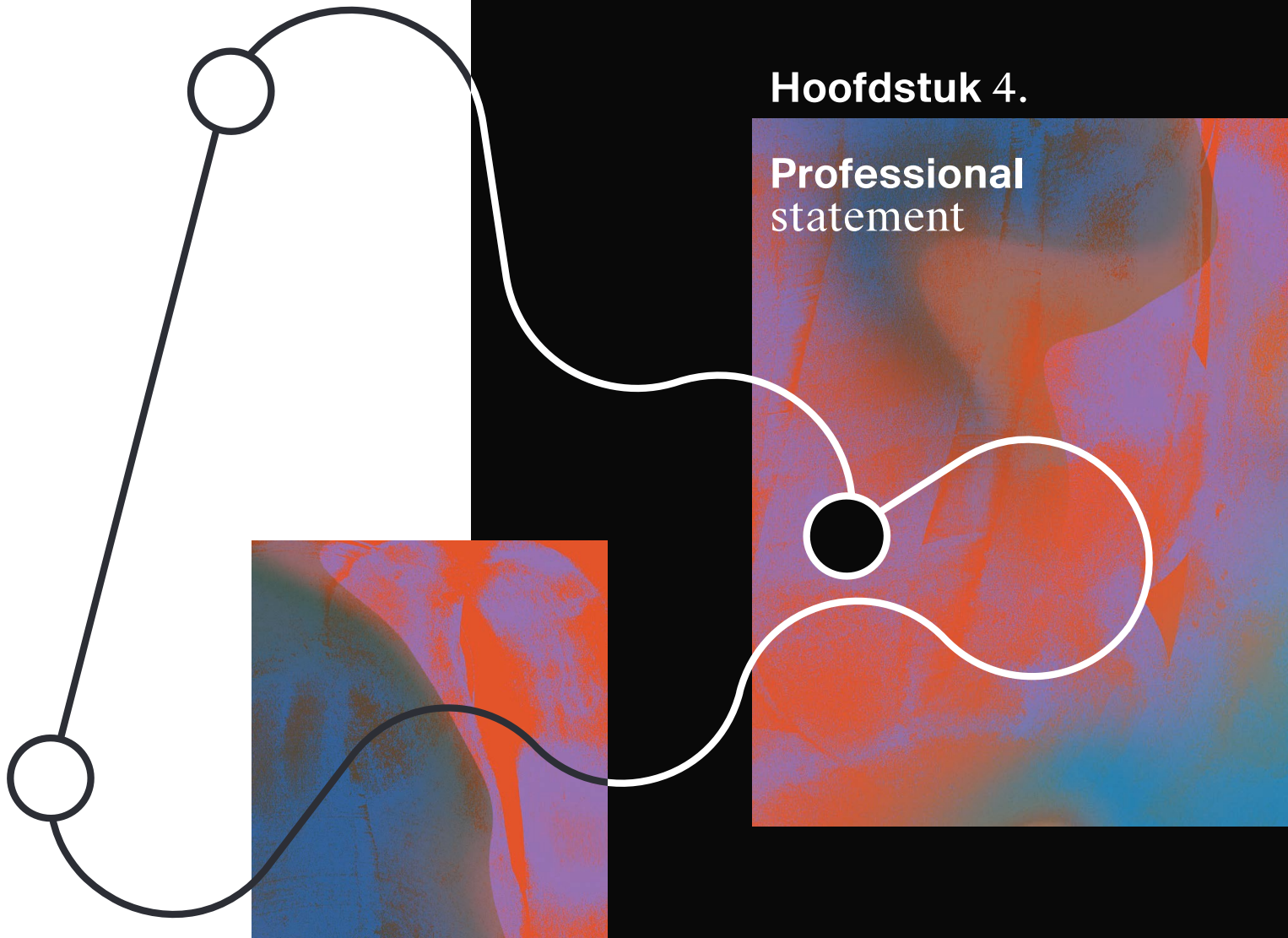
Beste aanwezigen, alle reguliere studenten hebben inmiddels hun diploma in ontvangst mogen nemen, maar in deze zaal zit nog een groep te wachten. Dit is een bijzondere groep studenten die het afgelopen jaar keihard gewerkt heeft om hier vandaag hun diploma op te halen. En elke keer als we die studenten zagen, begonnen we met het volgende nummer...

En terwijl de rap van Snap door de speakers schalt, springen de studenten joelend en klappend op en roepen de docenten de PowerHouse studenten één-voor-één op om naar het podium te komen, waar zij met een persoonlijk woord hun diploma in ontvangst nemen. De PowerHouse sluit zo af op de plek waar ze begonnen is. De groep studenten die zes maanden geleden voor een onmogelijke taak leek te staan, staat nu op het podium als symbolische meesters, die beslist geen eenzame reis achter de rug hebben.



Hoofdstuk 4.

Professional
statement



Het ontwerp

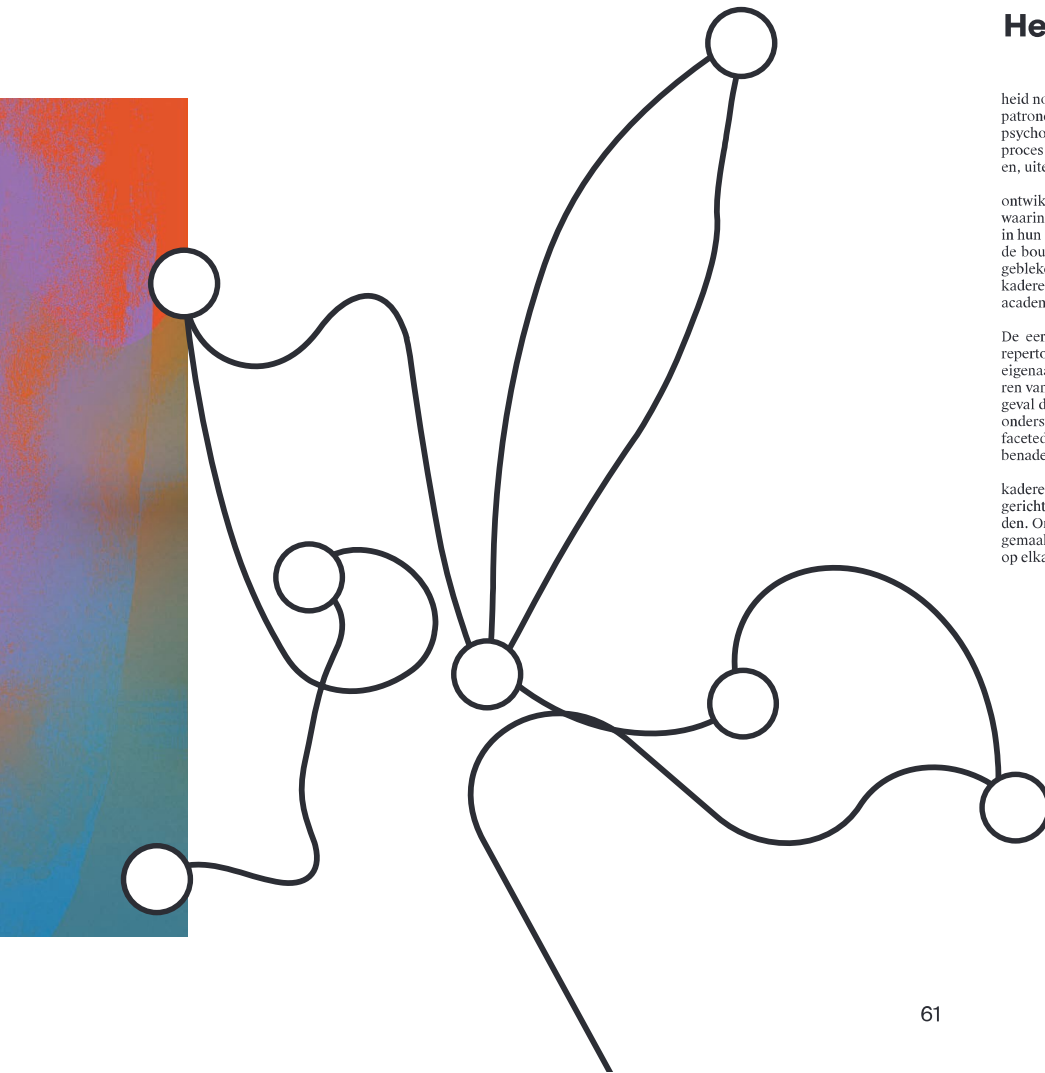
In deze publicatie is geconstateerd dat vertragen- de studenten belanden in een situatie die steeds kwetsbaarder wordt naarmate de vertraging voortduurt. In die situatie worden allerlei stig- matiserende processen prangender en wordt een situatie bereikt, die wij educatieve kwetsbaar-

heid noemen. Studenten kunnen niet voldoen aan de formele en informele verwachtings- patronen binnen het hoger onderwijs, en studenten met ontoereikend cultureel, sociaal en psychologisch kapitaal lopen het risico op vertraging, langstudeerderschap en uitval. Een proces dat niet alleen gevolgen heeft voor hun studiesucces, maar ook voor hun zelfbeeld en, uiteindelijk, voor hun zelfverwezenlijking.

De PowerHouse is als afstudeerprogramma voor vertragers en langstudeerders ontwikkeld op basis van het streven om een veilige en inclusieve omgeving te creëren waarin educatief kwetsbare studenten komen tot talentontwikkeling en erkend worden in hun symbolisch meesterschap. Een creative community gebaseerd op de principes van de bounded learning community van Wilson (2004) waarin de deelnemers in staat zijn gebleken om processen rondom het stigma van vertraging en succesvol afstuderen te her- kaderen. Een proces waarin zij opnieuw in staat zijn om invulling te geven aan sociale en academische integratie naast de opbouw van een positief zelfbeeld.

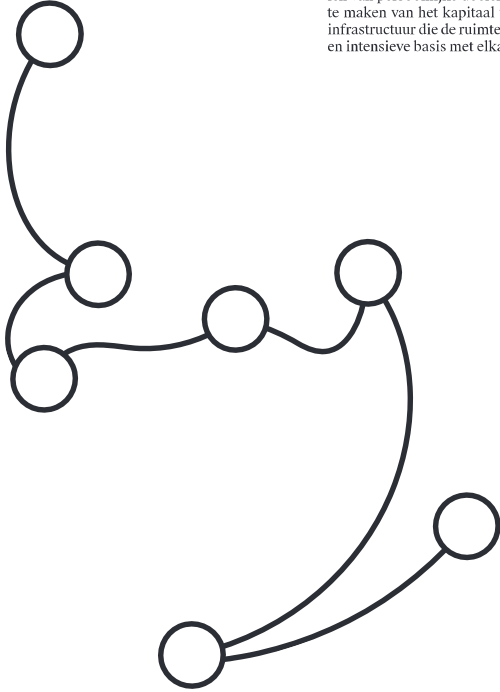
De PowerHouse heeft in dit veranderproces gebruik gemaakt van twee strategieën. De eerste strategie is gericht op het veranderen van het *beliefsystem* en handelings- repertoire (*agency*) van de educatief kwetsbare groep, door het geven van vertrouwen, eigenaarschap en het nivelleren van macht. De tweede strategie is gericht op het verande- ren van het beliefsystem en handelingsrepertoire van de dominante groep. Dat zijn in dit geval de actoren die vanuit het onderwijssysteem handelen, dus docenten, management, ondersteunende diensten en anderen. Daarbij is gekozen voor een multilevel en multi- faceted aanpak door zowel op materieel, interactie en symbolisch niveau een nieuwe benadering toe te passen.

Om de educatieve kwetsbaarheid bij vertragers en langstudeerders te her- kaderen, hebben de ontwerpers van de PowerHouse een creative community opgezet, gericht op inclusie en talentontwikkeling, waarin negen bewegingen zijn te onderschei- den. Onderstaand worden de drie ontwerpconcepten met de negen bewegingen inzichtelijk gemaakt, waarbij moet worden opgemerkt dat de bewegingen dynamisch van aard zijn, op elkaar inwerken en met elkaar verbonden zijn.



Beweging 1: Bouwen van een netwerkstructuur

Bij het bouwen van een netwerkstructuur is het van belang dat er een infrastructuur wordt gecreëerd waar knooppunten aanwezig zijn, die educatief kwetsbare studenten in contact brengt met medestudenten, docenten, rolmodellen en benodigde actoren uit het werkveld. Een infrastructuur waarin studenten nieuwe en/of hernieuwde sociale bindingen leggen en van waaruit kennis-, kansen- en middelen-deling ontstaat. Binnen en rondom de knooppunten moeten samenwerkingsmechanismen aanwezig zijn die de deling van hulpbronnen op gang brengen binnen en tussen subgroepen. Mechanismen waar alle leden van de community hulpbronnen kunnen inbrengen, zodat betrokkenen hun kans op het behalen van persoonlijke doelen vergroten door gebruik te maken van het kapitaal van medestudenten. Een infrastructuur die de ruimte biedt om op regelmatige en intensieve basis met elkaar in contact te komen.



- Knooppunten zijn distributiepunten van hulpbronnen en dienen om deficiënties weg te nemen en iemands kansenrijkheid te vergroten. Knooppunten moeten gevormd worden door begeesterde docenten, die de skills, knowhow en status hebben om de distributie van energie en hulpbronnen op gang te brengen. Deze docenten weten ook mensen voor langere of kortere termijn aan elkaar te binden.
- Andere knooppunten zijn fysieke ruimtes die interactie binnen de community stimuleren. Dit kunnen centrale ruimtes zijn voor een groter aantal deelnemers (bij voorkeur de gehele community), maar ook kleinere ruimtes. Mochten de ruimtes kleiner zijn dan liggen ze bij voorkeur bij elkaar in de buurt, zodat in- en toeloop mogelijk is.

- Energie en dynamiek hebben het vermogen over te springen van groep naar groep, een zogenaamde aanstekelijke werking. De docenten of tutores moeten in staat zijn die energie te herkennen en te modereren waar nodig, zodat de dynamiek positief en stimulerend blijft. Om distributie van deze energie te realiseren is het van belang dat er wederzijdse afhankelijkheid wordt aangejaagd. Deze wederzijdse afhankelijkheid komt tot stand als studenten door een fysieke en digitale omgeving met elkaar verbonden raken (*boundary interdependence*) en bij de samenstelling van de community leden met elkaar een fundamentele gemeenschappelijke basis hebben en gemeenschappelijke doelen delen (Johnson & Johnson, 2009; Wilson, 2004). Bij het ontwerp moet er oog zijn voor de samenstelling van subgroepen. Er zijn kleine groepen nodig waarin studenten eenzelfde taak delen en bij voorkeur in dezelfde fase zitten of in een aangrenzende fase zitten, waarbij ze voor elkaar van betekenis kunnen zijn. Daarbij moet er op gelet worden dat binnen die subgroepen voldoende diversiteit aan expertise aanwezig is.
- Het is verder van belang dat de netwerkstructuur ook digitaal wordt vormgegeven, zodat aanvullende interacties worden opgebouwd. Studenten en docenten moeten toegang hebben tot een dergelijke omgeving, waarin bij voorkeur dezelfde knooppunten uit de fysieke wereld dezelfde rollen vervullen. In het geval van de PowerHouse waren de docenten ook de beheerders en moderators van de digitale community en vervulden de tutores ook online hun tutorrol. Netwerkstructuren kunnen broos zijn, waardoor waardevolle verbindingen snel verdwijnen. Het is belangrijk om die verbindingen in stand te houden door voldoende aandacht en onderhoud te bieden, waarbij ook verloop en wisseling mogelijk blijven.

Beweging 2:
Mentale ruimte bij
docententeam creëren

Om docenten optimaal te betrekken in een creative community is het van waarde om hen daarin psychologisch en organisatorisch te faciliteren. Docenten moeten onbevangen kunnen zijn en blijven om aan een dergelijk programma te werken.

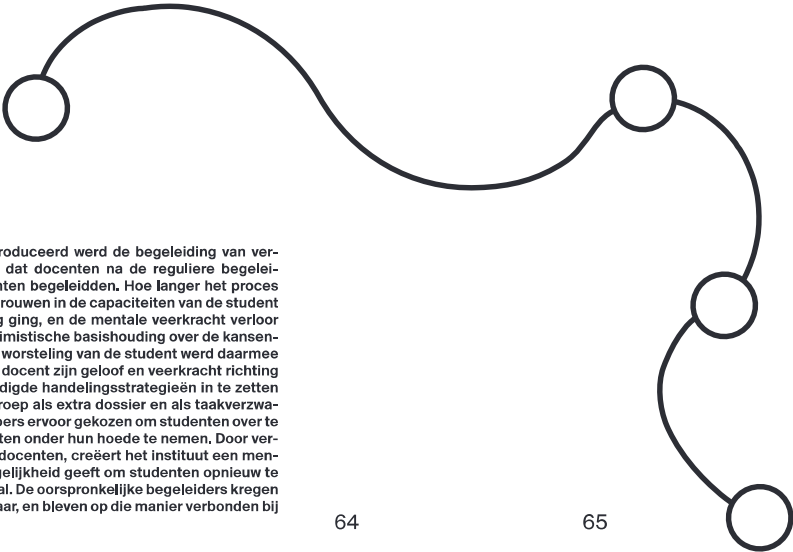
- Om een bijdrage te leveren aan de community is het van belang dat docenten een substantieel deel van hun taakbelasting beschikbaar hebben voor inzet. De uitvoerende taken moeten in een regelmatig ritme zijn georganiseerd en bij voorkeur aaneengesloten om versnippering van taken, die leidt tot een gevoelde afstand, te vermijden.
- Er moet oog zijn voor trajecten waar docenten op vastlopen, het gevoel van falen aan overhouden en het geloof in de student verliezen. Deze trajecten kunnen binnen de community worden herverdeeld, waarbij gedeelde verantwoordelijkheid voor de student wordt nagestreefd. Als de begeleider bijvoorbeeld vastloopt, kan hij de rol van beoordelaar overnemen en op die manier verbonden en betrokken zijn bij een positieve afsluiting van trajecten.

In de tijd dat de PowerHouse werd geïntroduceerd werd de begeleiding van vertragers niet gefaciliteerd. Dit betekende dat docenten na de reguliere begeleidingsuren in eigen tijd deze groep studenten begeleidden. Hoe langer het proces voortsleepte, hoe meer de docent zijn vertrouwen in de capaciteiten van de student verloor, de frequentie van contact omlaag ging, en de mentale veerkracht verloor om de student vanuit een positieve en optimistische basishouding over de kansrijkheid van de uitkomst te benaderen. De worsteling van de student werd daarmee de worsteling voor de docent, hetgeen de docent zijn geloof en veerkracht richting deze studenten om de gewenste en benodigde handelingsstrategieën in te zetten onder druk zette. Docenten zagen deze groep als extra dossier en als taakverzwaring. In de PowerHouse hebben de ontwerpers ervoor gekozen om studenten over te nemen en de gehele groep van 141 studenten onder hun hoede te nemen. Door verlichting te bieden van de ervaren druk bij docenten, creëert het instituut een mentale ruimte voor docenten die hen de mogelijkheid geeft om studenten opnieuw te zien als mens en als potentiële professional. De oorspronkelijke begeleiders kregen in het nieuwe concept de rol van beoordelaar, en bleven op die manier verbonden bij de student en zijn voortgang.

Beweging 3:
Collectieve identiteit
ontwikkelen binnen
een mini-cultuur

Het is belangrijk dat vertraagde studenten opnieuw bindingen aangaan met medestudenten, docenten en hun eigen toekomstdoelen. Dit vraagt van het onderwijssysteem dat er een infrastructuur wordt georganiseerd waarin studenten actief met het systeem en met elkaar verbonden worden en zich kunnen identificeren met de community en hun toekomstdoel. Betrokkenheid wordt vergroot als de studentgroep bepaalde waarden, geschiedenis of belangen deelt en op basis van emotionele ervaringen studenten met elkaar worden verbonden. Op interactie- en symbolisch niveau is het van belang dat er een collectieve identiteit wordt gecreëerd en gedistribueerd die een *sense of belonging* bij de community versterkt.

- Er wordt een minicultuur beoogd die het vertrouwen in de student zelf en de kracht van het collectief versterkt. Een benadering die is gebaseerd op het vertrouwen dat ieder lid in staat is het gezamenlijk beoogde einddoel te behalen met als missie dat de student slaagt in zijn toekomstdoel. De benadering moet door alle deelnemers worden uitgedragen en gevoeld.
- Om de herkenbaarheid te vergroten is het van belang dat er actoren of verhalen aanwezig zijn in de community waar studenten zich mee kunnen vereenzelvigen en waar een empowerende werking vanuit gaat. Alumni of ouderejaarsstudenten kunnen daarin een belangrijke rol vervullen. Het gaat om actoren bij wie educatief kwetsbare studenten psychological closeness en resemblance ervaren op basis van leeftijd, etniciteit, eigenschappen, privé-situatie en studie-proces. Door zich te kunnen identificeren met deze actoren en verhalen, wordt de *sense of belonging* vergroot en wordt het vertrouwen in de haalbaarheid van het toekomstdoel en de persoonlijke groei daarnaar toe versterkt.
- De versteviging van bindingen en daarmee hechting aan de community worden versterkt door de mate van actieve aanwezigheid van de student. Deze hangt voor een belangrijk deel samen met het gevoel gezien te worden door de docent. Het is daarom essentieel dat docenten de naam, het verhaal en het werk van de student kennen om zo de binding te vergroten, hechting te versterken en de aanwezigheid belangrijk te maken.
- Binnen de minicultuur moeten verwachtingen, successen en het gezamenlijk leren gepaard gaan met aandacht voor het hebben van plezier. Een learning community moet op formele wijze maar ook op informele wijze bindingen versterken. Het is specifiek de rol van docenten om aan beide manieren aandacht te geven.

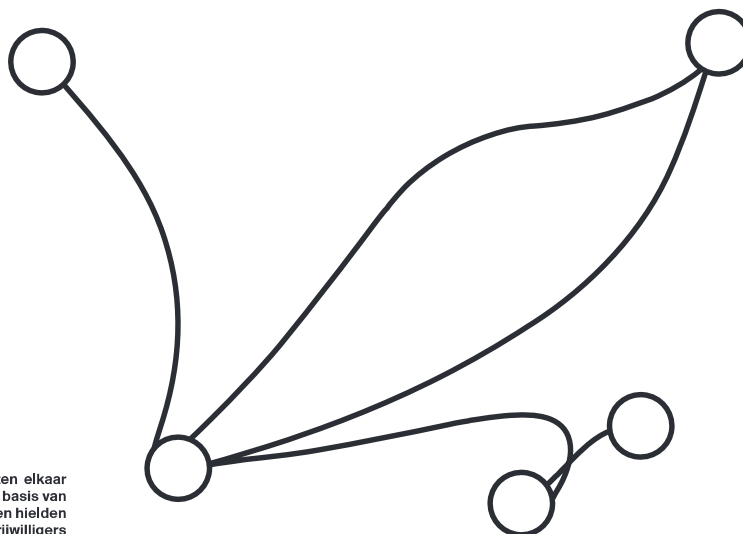


Beweging 4: Benadering voorbij stigma hanteren

Het is van cruciaal belang dat de student voorbij het stigma van vertrager wordt benaderd. In een creative community krijgt iedereen symbolisch meesterschap toegeschreven, ongeacht de voorgeschiedenis of uitgangssituatie. Met de toekenning hiervan aan alle leden van de groep wordt gezorgd voor insluiting en het destigmatiseren van educatief kwetsbare studenten. Het is een benadering die gericht is op de student als professional, kansrijk en met een einddoel dat haalbaar is.

- Om dit te realiseren moet er bij docenten aandacht zijn voor de herkadering van het zelfbeeld van de student. In de taal, symbolen en rituelen die worden gehanteerd is het van belang dat de student het oude zelfbeeld kunnen loslaten en op basis van kleine stappen voorwaarts een nieuw zelfbeeld ontwikkelen. Deze herkadering dient voortdurend, doelgericht en doordringend te zijn.
- In de begeleiding is het van belang dat copingstijlen waarmee de student zijn negatieve uitgangssituatie en stigma in stand houdt, worden doorbroken. Dit betekent dat binnen de community aandacht is voor helpende copingstijlen en dat minder effectief gedrag wordt besproken en omgebogen.
- Aan de basis van de community dienen docenten te staan die over een bepaalde mate van autoriteit en *standing* (Brass, 1995) beschikken. Door het toevoegen van deze standing aan de groep waarin de educatief kwetsbaren zich bevinden, ontstaat een symbolische overdracht van status. Juist deze docenten zijn in de positie om symbolisch meesterschap toe te schrijven aan studenten. Daarnaast biedt het voor studenten de directe mogelijkheid om via overdracht te komen tot kapitaalvermeerdering.
- Rolmodellen hebben in dit proces een aanvullende werking. Deze kunnen formeel aangesteld worden maar ook informeel opstaan in de community. De rolmodellen kunnen de ruimte bieden voor educatief kwetsbare studenten om zichzelf meesterschap toe te schrijven.

Binnen het groepsproces stuurden de docenten erop aan dat studenten elkaar gingen helpen. Er werden aan het begin steeds subgroepjes gevormd op basis van voortgang en studenten begonnen elkaar zaken uit te leggen. De docenten hielden steeds scherp de voortgang in de gaten en konden zo makkelijk en snel vrijwilligers aanwijzen die medestudenten verder op weg konden helpen met hun stuk. Sommigen floreerden in het geven van individuele uitleg aan anderen en hun zelfvertrouwen groeide zichtbaar. *Pay it forward* werd het motto en zo konden steeds meer studenten elkaar onderling helpen.



66

67

Beweging 5:

Brokering als onmisbare schakelaar ontwikkelen

Binnen de infrastructuur is een onmisbare rol weggelegd voor brokers die zorgdragen voor het ontsluiten van netwerken op materieel, interactie- en op symbolisch niveau. In de community zijn brokers nodig die de verbinding tussen mensen met aanvullende eigenschappen en bronnen tot stand brengen.

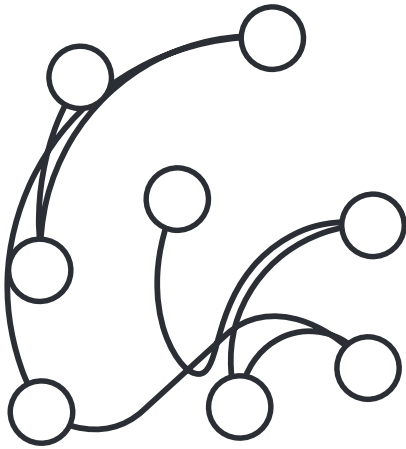
- Het is in eerste instantie de rol van de docenten om informatie, eigenschappen en kapitaal die aanwezig zijn bij de individuele leden, te herkennen en erkennen. Het is hun rol om binnen de community verbinding te leggen tussen mensen die van waarde zijn voor elkaar, zodat middelen- en kennisoverdracht plaatsvinden. Binnen de community ontstaat op deze manier de kans om alternatieven en voorbeelden aangeboden te krijgen. Er ontstaat op deze wijze een space waarin niet alleen de docent de bezitter en deler van kennis en middelen is, maar die ruimte biedt voor iedere student om een rol van betekenis te spelen voor zijn medestudenten. De complementariteit tussen docenten en tussen studenten krijgt zo een aanvullende werking. Het betreft een benaderingswijze die de student ziet als handelingsbekwaam, hetgeen het positieve zelfbeeld van het individu en het collectief versterkt.

Beweging 6:

Scaffolding als instrument inzetten

Studenten hebben support nodig in het ontwikkelen van hun cognitieve- en non-cognitieve vaardigheden (Farkas, 2003). De docent zal in zijn expertrol moeten vaststellen welke tussenstappen behulpzaam zijn om de student zich verder te laten ontwikkelen. Het is van belang dat studenten uitgedaagd worden om kennis in te brengen, oude strategieën te delen, nieuwe strategieën uit te proberen en feedback te geven op elkaars handelen. Dit vraagt om *safe spaces* binnen de community waar studenten kunnen participeren en door actoren (veelal docenten) worden uitgedaagd naar de volgende stap in hun ontwikkeling (Vygotsky, 1978).

- Essentieel is dat binnen de infrastructuur er op interactieniveau aandacht is voor het aanreiken van grotere en complexe taken in deelstappen. Een vereenvoudiging die door de docent wordt gestructureerd en gaande het proces wordt toevertrouwd aan de student om bij ervaren obstakels via deelstappen zijn begrenzings te overwinnen. Studenten varen wel bij structuur en duidelijkheid van een programma, met heldere deadlines en afspraken rondom aanwezigheid en voortgang. De structuur werd aangeleerd via de ondersteunende documenten of via medestudenten.
- Het groeiproces van studenten vraagt een actieve houding van docenten en betrokken actoren. Het eindniveau van de opleiding dat geschetst wordt in eindtermen als mate van zelfstandigheid en mate van complexiteit, vertaalt zich in de praktijk nogal eens naar het idee van volledig loslaten en laten rondlopen. Om de zone van naaste ontwikkeling te bereiken is een actieve bijdrage van docent vereist. Groeien vraagt om het aanleren van een vaste systematiek voor het aanpakken van een taak, het aangereikt krijgen van voorbeelden en het aanboren van voorkennis in de groep. Persoonlijke groei vraagt om het ontvangen van instructie, het krijgen van uitleg over hiaten die worden ervaren, het voorbeeld krijgen in gedrag hoe iets moet en het ontvangen van feedback over wat goed en fout is. Zo kunnen de studenten de zone van naaste ontwikkeling bereiken.
- Een zinvolle interventie is het voeren van de dialoog tussen de student en een expert, waarin de student wordt gestimuleerd om hardop te denken over zijn idee of geschreven tekst om zijn denkproces verder te ontwikkelen. Hierbij is het wenselijk dat gekeken wordt welke kennis een student zelf of samen met zijn medestudenten al heeft over het onderwerp en welke kennis nog ontbreekt.



Beweging 7: Gemeenschappelijke taal inzetten als houvast

Om het komen tot inclusie is het van belang dat er aandacht is voor eenduidigheid in visie, taal en handelen. Bourdieu leert ons dat studenten zich verhouden tot de voorkeuren van de docent, die onderdeel vormen van de formele en informele toetsing die de student doorstaat. De verwachtingen van de docent worden voor een niet onbelangrijk deel bepaald door de achtergrond van de docent, bijvoorbeeld opleiding, opvoeding, woonplaats, gender, etniciteit, et cetera. Deze kunnen aanzienlijk verschillen tussen docenten. Dat levert derhalve andersoortige inzichten en kan leiden tot vertraging voor de student.

- Inclusiviteit vereist eenduidigheid en eenvoudigheid voor iedereen. Dat begint bij taal en betekenissen. Wat betekenen bepaalde begrippen, hoe moet worden gecommuniceerd en hoe dienen zaken te worden opgeschreven? Juist in een afstudeerscriptie leren de studenten dat in onderzoek geen enkel misverstand mag bestaan over betekenis en dit geldt voor de communicatie tussen studenten en docenten evenzo. Een duidelijke en eenduidige taal helpt studenten ook om elkaar onderling te kunnen helpen of zaken aan elkaar uit te kunnen leggen. Niet alleen moet de taal van docent naar student eenduidig en gelijk zijn, ook tussen docenten dient taal geen obstakel te vormen. Dat versterkt de intersubjectiviteit bij de beoordeling en zo wordt de beoordeling ook voor de student objectiever en minder arbitrair. Voor docenten wordt het bovendien prettiger samenwerken wanneer beiden dezelfde taal spreken en in hun beoordeling elkaar kunnen vinden in een gemeenschappelijke taal, ook wanneer zij van inzicht verschillen.
- Binnen het docententeam is van belang dat gewerkt wordt aan het versterken van een gemeenschappelijke taal, en het uitdragen van een eenduidige maatstaf. Zo zijn docenten vanaf het begin deelgenoot gemaakt van de inhoud van De Structuur van een Onderzoeksrapport en zijn zij uitgenodigd om aan te sluiten bij de hoorcolleges. In een later stadium zijn 'kalibreersessies' geïntroduceerd met als doel de gemeenschappelijke taal tussen docenten onderling te versterken, zodat zij in staat worden een eenduidig en helder beeld te verschaffen in hun begeleidings- en beoordelaars rol.
- Het inzetten van ondersteunende documenten, waarin taalgebruik vastligt, maakt het beoordelingsproces controleerbaar en bevraagbaar. De PowerHouse heeft met De Structuur van een Onderzoeksrapport een gemeenschappelijke taal en vorm geïntroduceerd om houvast te bieden aan studenten en docenten. In het rapport stonden de uitgangspunten beschreven en in de hoorcolleges werden deze toegelicht. De maatstaf en de uitleg van die maatstaf werd hiermee eenduidig. Zo veranderde de uitgangspositie van de individuele student en werd de controle over zijn eigen proces teruggegeven. Immers, de kaders waren uniform, lagen vast en werden daardoor controleerbaar en bevraagbaar.



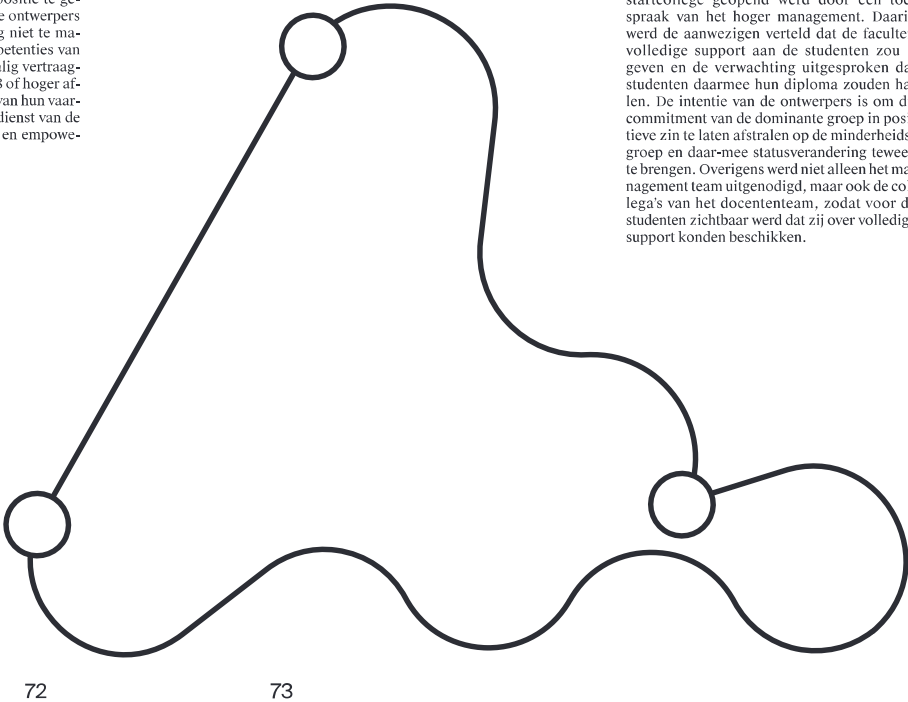
Voor de start van de PowerHouse was er weliswaar een standaard beoordelingsformulier, maar dit liet grote ruimte voor onderlinge verschillen tussen docenten over wat goed bevonden werd en de toelichting daarop. Studenten wisten soms niet goed waar ze aan toe waren; de toetsing was onvoorspelbaar en vaak persoonsafhankelijk. Deze willekeur zorgde voor machteloosheid bij de student, versterkte de kwetsbaarheid en werd door sommigen als gewelddadig ervaren.

Beweging 8:
Minderheids- en dominante groep verbinden in een nieuwe sociale categorie

Een gestigmatiseerde groep is een minderheids-groep die door de meerderheid wordt buitengesloten en zodoende een positie met lage status heeft in het grotere geheel. Om dit aan te pakken is het zaak dat deze positie wordt geherwaardeerd. Er moet bewust ingezet worden op nivellering van de macht door de grenzen tussen de sociale categorieën te vervagen en door het samenbrengen van alle partijen een nieuwe sociale categorie te creëren. Dit vraagt om een beweging waarbij de dominante en kwetsbare groep met elkaar verbonden worden en de minderheids-groep een positie krijgt in de dominante groep. Juist docenten kunnen hier een uitgesproken rol in spelen. Het is van belang dat partijen van de verschillende niveaus zich committeren en inzetten voor het hogere doel, namelijk het afstuderen van deze bijzondere groep studenten (multilevel benadering).

Langstudeerders zijn geen onrendabelen, maar jonge mensen die een kans verdienen op een goede manier af te studeren, met volledige support vanuit de hogeschool. Dat is immers de taak van het onderwijs. Dat vereist een andere manier van kijken naar de groep studenten die langer doen over het behalen van het diploma dan de nominale vier jaar. Studenten zijn geen producten die onderdeel zijn van een terugverdienmodel. Rendement is breder dan het bedrag dat een onderwijsinstelling ontvangt voor een nominaal afgestudeerde student. Rendement betekent ook dat alumni zich verbonden voelen met de onderwijsinstelling omdat ze het gevoel hebben dat er in hen is geïnvesteerd en zij ten volle zijn ondersteund. Dat vertaalt zich bijvoorbeeld terug in de bereidheid tot gastlessen, stageplekken en andersoortige toekomstige ondersteuning. Maatschappelijk gezien levert een onderwijsinstelling het kapitaal dat nodig is om een samenleving op een gezonde manier draaiende te houden.

- Door te kiezen voor het positioneren van alumni als betaalde tutores binnen een docententeam, en specifiek door de keuze van tutores die niet per se voldoen aan de smaken van het bestaande systeem, ontstaat de kans dat het docententeam een nieuwe beeld vormt over de kwaliteiten van deze groep. Juist door de keuze voor studenten met bepaalde kenmerken en achtergronden die in staat zijn om de inhoud uit te dragen en sterke coachingsvaardigheden hebben, wordt de gap tussen de kwetsbare groepen en het docententeam verkleind. De eerste maatregel die de ontwerpers namen, was om alumni een betaalde baan aan te bieden als tutor. Deze tutores waren zelf (voor een deel) studenten geweest die vertraagd waren geweest en dus de belevingswereld van de vertragers kenden. In elk geval de schaamte, de stress en andere obstakels. Door hen de (officiële) positie te geven van docent-assistent gaven de ontwerpers ook het signaal af dat vertraging niet te maken hoeft te hebben met de competenties van de student. Immers, deze voormalig vertraagde studenten waren ook met een 8 of hoger afgestudeerd en waren nu op basis van hun vaardigheden, houding en kennis in dienst van de hogeschool. Dit gaf een positief en empowerend signaal af.
- Naast de beweging waarbij de minderheids-groep statustoename kan ervaren binnen de dominante groep, is een beweging noodzakelijk van de meerderheidsgroep naar de minderheidsgroep. Om een verandering van visie over vertraging en langstuderen in gang te zetten is het belangrijk om te investeren in alle lagen van het management. Vanaf de start van de PowerHouse is gestreefd om docenten, het midden en hoger management te betrekken bij de activiteiten, zodat een gedeelde verantwoordelijkheid werd geborgd voor het afstuderen van deze groep studenten. Deze taak kan het beste worden uitgevoerd door de begeisterde docenten, die hun bevoegdheid, expertise, motivatie en visie inzetten om anderen te overtuigen.
- Door het management te overtuigen van het nut en de noodzaak om te investeren, en de toezegging van geld, tijd en openlijk commitment werd erkend dat langstudeerders jonge mensen zijn die toegerust dienen te worden om te kunnen participeren. Daarin hebben verschillende lagen van het management verschillende functie; de hoofdleidingsgevende (directeur) werd overtuigd van de visie achter de PowerHouse en keurde de nodige ondersteuning goed, de programmamanager steunde de PowerHouse en ging op zoek naar budget en verantwoording daarvan, de teamleider zorgde voor facilitering aangaande de taakbelasting.
- De steun van het management werd zichtbaar gemaakt door hen consequent uit te nodigen voor de hoorcolleges, waarbij het startcollege geopend werd door een toespraak van het hoger management. Daarin werd de aanwezigen verteld dat de faculteit volledige support aan de studenten zou geven en de verwachting uitgesproken dat studenten daarmee hun diploma zouden halen. De intentie van de ontwerpers is om dit commitment van de dominante groep in positieve zin te laten afstralen op de minderheids-groep en daar-mee statusverandering teweeg te brengen. Overigens werd niet alleen het management team uitgenodigd, maar ook de collega's van het docententeam, zodat voor de studenten zichtbaar werd dat zij over volledige support konden beschikken.



Beweging 9:

Mythes ondergraven door zicht- en hoorbaarheid van positieve ontwikkelingen

Door het creëren van een leeromgeving als een symbolische plek (safe space), die zichtbaar leidt tot succes, raken studenten opnieuw verbonden aan het geloof dat hun doelen haalbaar zijn. Dit vraagt om een plek waar studenten hun zwaktes kunnen delen, kunnen oefenen, maar van waaruit vooral een goede reputatie uitgaat over de kwaliteit van de leeromgeving. Om een positieve collectieve identiteit te bouwen is het van belang om zowel collectieve als individuele kwaliteiten, inzet en groei zichtbaar en gevoeld te maken door het gebruik van symbolen en (voortgangs-)rituelen. Onmisbaar in dit proces is een benadering waarin het vieren van succes en het tonen van symbolen van eenheid en kracht leiden tot specifieke situaties waarin op basis van persoonlijke kenmerken de permanentie van falen wordt doorbroken. Dit leidt tot versterken van het psychologisch kapitaal.

Over de groep vertragers en langstudeerders heersten negatieve beelden aangaande hun betrokkenheid, studiehouding, studiecapaciteiten en hun potentiële eindniveau. In de PowerHouse liet deze studentengroep echter een geheel ander beeld zien. Studenten kwamen wekelijks, waren zichtbaar in het atrium voor aanvang van het avondprogramma, waar zij elkaar en de docenten op informele manier ontmoetten en gezamenlijk aten voor aanvang. Studenten gingen steeds meer tijd besteden aan hun studie, en haalden cijfers vergelijkbaar met of zelfs hoger dan de reguliere groep studenten. Hierdoor konden negatieve beelden worden vervangen door nieuwe beelden en groeide het vertrouwen in de studenten en hun potentie.

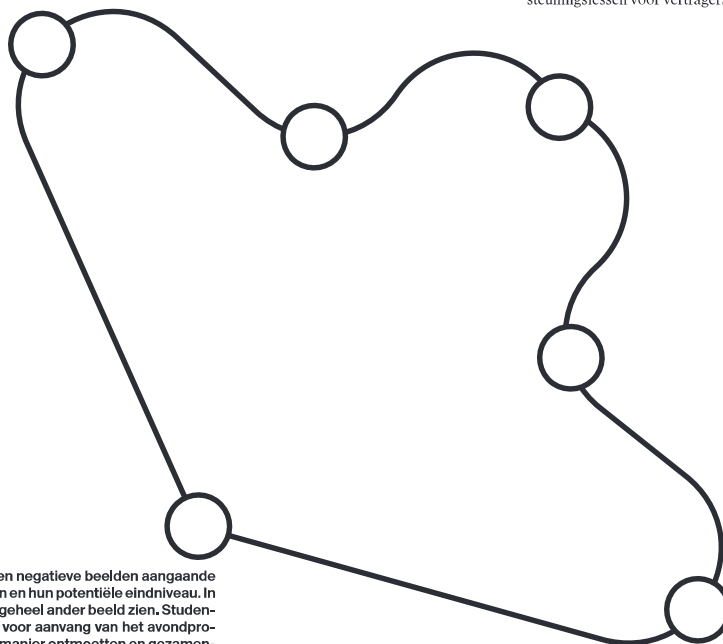
- Zelfstigmatiserende beelden bij kwetsbare studenten kunnen worden aangepakt door dezelfde verwachtingen uit te stralen als bij reguliere studenten. Doordat verwachtingen gebaseerd zijn op vertrouwen, wordt de student in zijn kracht gezet en wordt er geïnvesteerd in het vertrouwen in zichzelf. Door zichtbare en merkbare volledige ondersteuning te bieden, voelen studenten zich niet langer gezien als last, maar als talent- en kansrijk. Waar studenten verantwoordelijkheid voelen en nemen aangaande hun studiesucces, wordt ondersteuning geboden om dit verder uit te bouwen. Als eenmaal de schaamte wordt overwonnen, ontstaat er een bereidheid tot constructieve samenwerking, tussen docent en student maar ook tussen studenten onderling.

- Zeer bewust hebben de ontwerpers ingezet op de befaamdheid van het programma. Eerdere pogingen van de opleiding ter ondersteuning droegen een negatief label met zich mee. Dit waren extra ondersteuningsprogramma's voor vertragers, met soortgelijke namen. De naamgeving, de inhoud en de context van de PowerHouse daarentegen werden aantrekkelijk gemaakt waardoor studenten zich bijzonder voelden om deel uit te maken van dit programma. Studenten gaven aan niet eerder zo'n zichtbare inzet van docenten en management meegemaakt te hebben, speciaal voor hen. Zij waren blij dat ze deel konden uitmaken van het programma PowerHouse en vertelden daar ook trots over tegen anderen, in plaats van zich te schamen deel te (moeten) nemen aan de eerdergenoemde extra ondersteuningslessen voor vertragers.

- Het sociale stigma werd aangepakt, doordat het proces van de PowerHouse waardoor studenten goede cijfers begonnen te halen en op voortvarende wijze bezig waren met het afronden van hun scriptie, begon rond te zingen. Daarmee kregen de PowerHouse-community en het lidmaatschap aan deze groep status. Medestudenten zagen de support en investering die deze groep kreeg en daarmee veranderde het beeld van de groep, in de eerste plaats bij docenten maar ook bij medestudenten, met name de regulieren. Sommigen kwamen vragen of zij aan mochten sluiten bij dit programma, omdat zij dit verkozen boven de reguliere begeleiding. Docenten stonden verbaasd dat studenten, die zij in hun beleving al hadden 'opgegeven' of voor hen 'geen hoogvliegers' waren, in staat bleken goed geschreven stukken op te leveren en inzet te tonen. Hoe moeilijk dat voor sommige docenten was, bleek uit de twijfel die werd geuit door studenten hun stukken wel zelf schreven en of de PowerHouse docenten niet de schrijftaak hadden overgenomen van de studenten.
- Een memorabel moment was tijdens de diplomering, toen speciale aandacht werd gevraagd voor deze groep. Het lijfje van de PowerHouse werd gespeeld en toen de groep studenten opstond, werd voor familie en vrienden zichtbaar hoe groot die groep was. Een ultiem moment waarin de groei van een afgeschreven groep zichtbaar werd en zij luid applaus kregen. Iedereen voelde zich deel van een bijzonder programma en was gedreven om dit succesvol te maken. Studenten identificeerden zich met de PowerHouse, voelden zich inclusief en bijzonder.

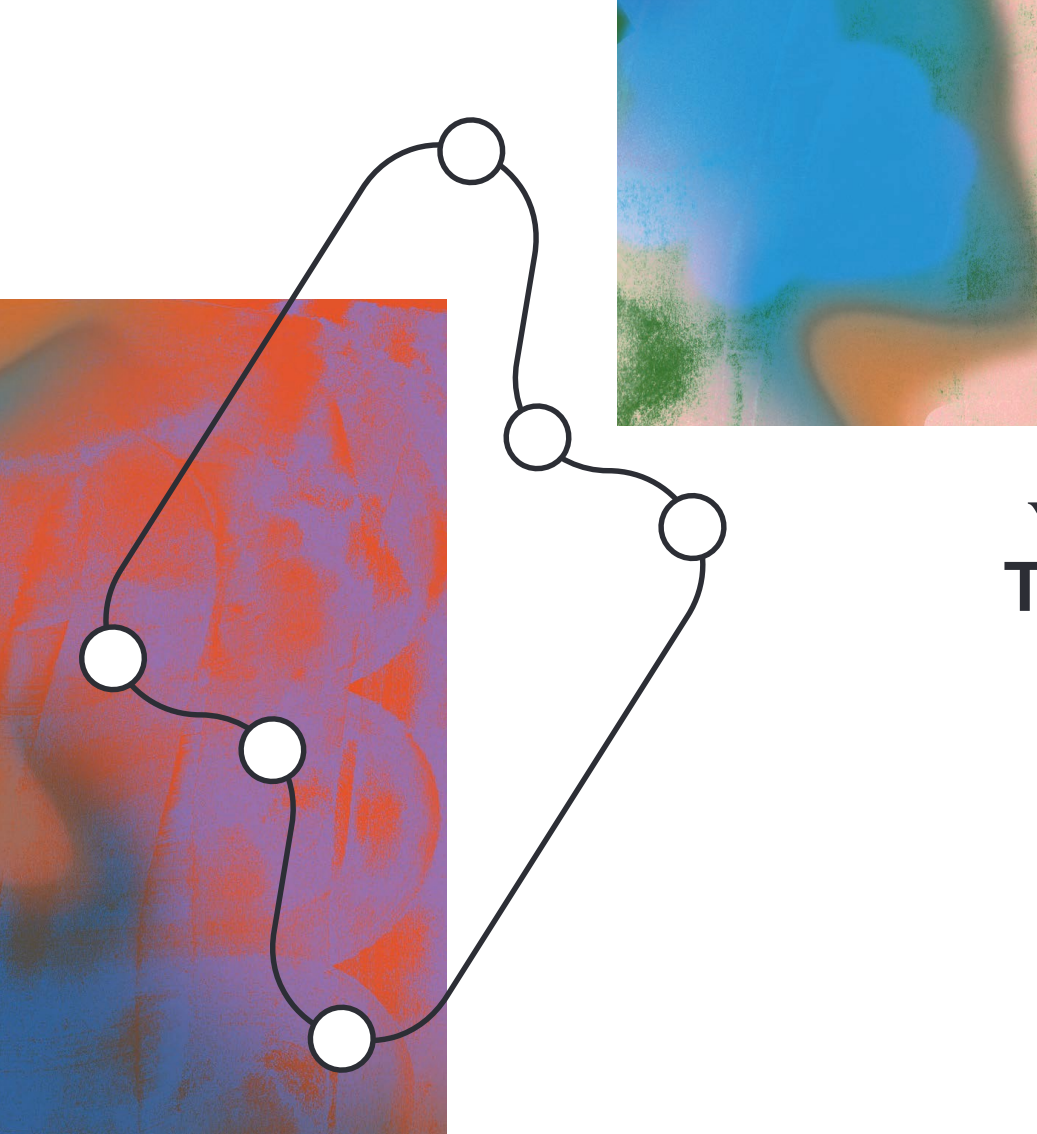
Afsluitend

Bovenstaande bewegingen zijn ingezet om de diepgewortelde beelden over bepaalde studentengroepen te doorbreken. Beelden blijken echter hardnekkig te zijn. Zo werd ervaren dat wanneer studenten niet langer voldoen aan dit beeld, de neiging binnen de dominante groep aanwezig is om alternatieve verklaringen te bedenken hoe deze groep tot succes is gekomen. Terugkijkend op het proces bleek de grootste impact voort te komen uit de inzet van strategie 1, namelijk de positieve verandering van het beliefsystem en het handelingsrepertoire van de educatief kwetsbare groep. Strategie 2, een verandering onder docenten, management en ondersteunende diensten, vraagt om een cultuurverandering die tijd, bewustwording en continue sturing.

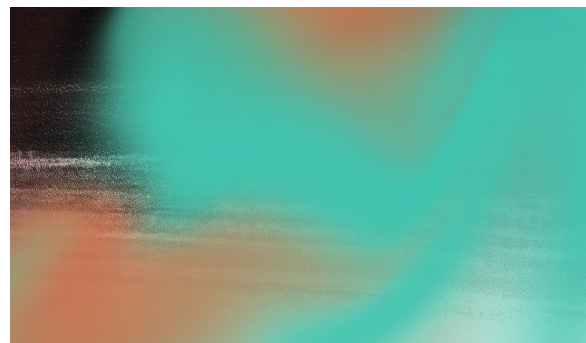


74

75



**YOU HAVE
THE POWER**





Samen leren, samen sterk

Wat weten we eigenlijk van onze studenten? Bij het ontwerpen van onderwijs denken docenten uiteraard na over de studenten die daaraan gaan deelnemen. Als studenten bij hun afstuderen zijn aangekomen, gaan ze ervan uit die daar in de voorgaande studiejaren goed op zijn voorbereid. De PowerHouse laat ons zien dat dit vaak niet het geval is. Docenten moeten iedere student

echt 'zien' en zich in hem of haar verdiepen. Hoe sluiten de normen en praktijken die bij het afstuderen worden gevraagd aan op die van de student die al zover gekomen is? Juist bij Fouad die als langstudeerder al zes jaar socialisatie in het hoger onderwijs achter de rug heeft, is het belangrijk de nieren te proeven om te weten hoe hij erin staat en wie thuis en op de opleiding belangrijk voor hem zijn. Docenten kunnen met hem bespreken of zijn gebruikelijke copingstrategieën hem zullen gaan helpen in de laatste fase van zijn studie. En dat geldt natuurlijk niet alleen voor Fouad, maar ook voor Mieke, Heinrich en Ashna. Educatieve kwetsbaarheid is niet af te leiden uit een naam of een vooropleiding. Ook tijdens de rit gaat het om het steeds aanpassen van het onderwijsontwerp. Niet alleen om iedere student een kans te bieden om af te studeren, maar om de opleiding als community een kans te geven om alle deelnemers een volgende stap in hun leven te laten zetten.

Wat weten we eigenlijk van onze collega-docenten? Iedere docent weet natuurlijk welke module een collega verzorgt en of hij/zij de studenten inspireert, maar echt nadenken over docentkenmerken, op een andere manier dan tijdens de inzetplaatjes; dat is een ander verhaal. En dat andere verhaal vertelt de PowerHouse. Is er een positieve grondhouding van deze docent over de student die hij of zij gaat begeleiden? Want als een docent het op voorhand 'toch al niet ziet zitten met deze student' of 'het nog maar moet zien of deze student gaat afstuderen', dan staat de student niet met 1-0 achter, maar met 5-0. Dan is het bijna onmogelijk om de wedstrijd nog te winnen. Docenten kunnen elkaar helpen als een collega de groeikansen van een student even niet ziet. Zij kunnen van elkaars talenten gebruik maken en ook anderen verwelkomen, zoals alumni, die bijvoorbeeld een 'broker' kunnen zijn om het netwerk van studenten te versterken, en een beter rolmodel dan docenten zelf kunnen zijn.

De PowerHouse leert ons dus dat niemand zijn studie of werk alleen hoeft te doen. Het lectoraat Duurzame Talentontwikkeling ondersteunt dit uitgangspunt door onderzoek te doen naar samenwerkend leren. Hoe kun je een leer(werk)omgeving zo inrichten dat studenten en professionals kansen zien en ze ook met elkaar kunnen verzilveren in deze sterk veranderende wereld. Het onderzoek naar de leeromgeving van de PowerHouse heeft concrete aanbevelingen opgeleverd op micro, meso en macroniveau. Van hoe een docent het zelfbeeld van studenten kan herkaderen in interactie met de student, hoe een docententeam een netwerkstructuur kan bouwen waar knooppunten aanwezig zijn, tot suggesties voor systeemwijzigingen (Brauer, in voorbereiding). Het verhaal van de PowerHouse is een verhaal dat gehoord mag worden, dat verder gebracht mag worden voor en door iedere student en docent. De PowerHouse heeft binnen onze hogeschool veel impact gehad. Ik feliciteer Hester, Daniël en Ruben van harte met deze bundel en ik hoop in alle hogescholen en ver daarbuiten steeds weer deze muziek te horen klinken: I've got the Power!

Dr. Ellen Sjoer, Lector Duurzame Talentontwikkeling

4.3

We've got the Power!

De Nederlandse samenleving is rijker geworden door nieuwe populaties met verschillende etnische en nationale achtergronden. Bovendien zijn bepaalde bevolkingsgroepen die eerder gemarginaliseerd, stil of onzichtbaar waren, steeds zichtbaarder en claimen hun plek in onze samenleving. Als instituut voor hoger onderwijs hebben we de dubbele verantwoordelijkheid om

deze nieuwe realiteit te vertalen in onze onderwijspraktijken en in onze capaciteiten om studenten effectief voor te bereiden op de veranderende samenleving. Als instituten schieten wij hier nog vaak in te kort.

Het lectoraat Inclusive Education heeft de rol om de Haagse Hogeschool (THUAS) te helpen ontwikkelen tot een lerend instituut waar iedereen zich welkom, opgenomen en ondersteund voelt om het beste uit hun onderwijspotentieel te halen. Daarnaast werkt het lectoraat samen met nationale en internationale instellingen om inclusieve onderwijspraktijken te bevorderen. Dit is dus een gezamenlijke taak die niet alleen in Den Haag, maar landelijk en zelfs internationaal omarmd wordt. Het is een feit dat onze studentenpopulatie bij de hogescholen meer divers is dan bijvoorbeeld 30 jaar geleden. De hogescholen hebben zich echter nog onvoldoende aangepast aan deze realiteit met het gevolg dat grote groepen studenten extra uitdagingen ervaren om de eindstreep te halen.

Het programma 'PowerHouse' heeft ons inzicht gegeven, vanuit zowel een theoretisch als praktijkperspectief, in wat wij zouden kunnen doen om deze studenten die moeite hebben de eindstreep te halen beter in hun loopbaan te ondersteunen. Het PowerHouse-programma geeft ons inzichten door theoretische concepten als educatief kwetsbaar, stigma, zelfstigma en meer toe te passen en uit te diepen. Door hun verdiepende exploratie wordt de ervaren complexiteit van onze studenten bij hun onderwijs duidelijk. Hun aanpak laat zien dat de obstakels naar de eindstreep niet zo gemakkelijk te verklaren zijn aan de hand van tekortkomingen van de studenten. Integendeel zelfs; een cultureel systeem waarbij sommige studenten hun studie al met een handicap beginnen vanwege academische en sociale ongelijke bagage leidt tot stigmatisering, zelfstigmatisering en uiteindelijke vertraging en/of uitval. Standaardhandelingen en procedures die ontwikkeld zijn om studenten te helpen, kunnen zelfs averechts werken en de kans op vertraging of uitval vergroten.

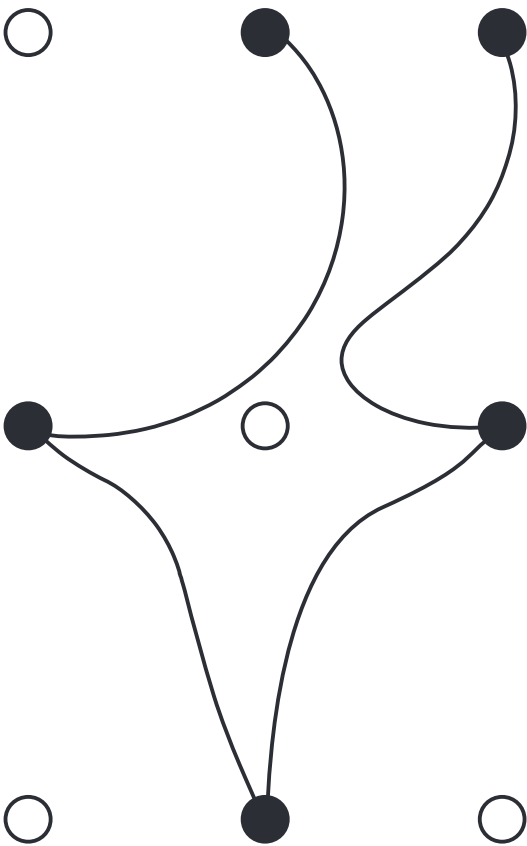
Aan de hand van de theorie van Bourdieu worden de systematische elementen van het onderwijs duidelijk uiteengezet en wordt een mogelijke aanpak langzaam maar zeker duidelijk. Het lectoraat van Inclusive Education waardeert een aanpak die zich niet uitsluitend richt op het aanpakken van de "probleem student" zoals vaak het geval is. De PowerHouse kiest voor een culturele en structurele aanpak die uitgaat van de kracht van de studenten. Het programma creëert een omgeving van support en hoge verwachtingen. Zij gebruikt positieve muziek en taal waarbij de vanzelfsprekendheid van succes symbolisch wordt gecommuniceerd. Maar ook docenten en staf worden in hun kracht gezet. Door stigmatisering te agenderen, gezamenlijke visies te creëren en denkbeelden te vervangen worden docenten ook meegenomen in een nieuwe manier van werken en doelen nastreven.

Het lectoraat juicht toe hoe de staf van de PowerHouse hun theorie in praktijk heeft omgezet. Het lectoraat ziet er naar uit om deze kennis structureel in te zetten en te delen met bondgenoten. Deze publicatie is dan de eerste officiële start. De PowerHouse laat zien dat cultuurverandering vanuit kracht een mooie toevoeging is aan onze kennishasis voor een inclusieve leeromgeving. Mogen wij veel mensen met deze boodschap bereiken.

In de spirit van de PowerHouse: We've got the Power!

Aminata Cairo, Ph.D., Lector Inclusive Education





Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Cambridge University Press.

Becker, H. (1973[1963]). *Outsiders*. New York: Free Press.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les éditions de minuit.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. London: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London and Beverly Hills: Sage Publications.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1979[1964]). *The inheritors. French students and their relation to culture*. Chicago: The University of Chicago Press.

Bourdieu, P. (1984 [1979]). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1-17.

Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les éditions de minuit.

Bourdieu, P. (1990 [1980]). *The Logic of Practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.

Burt, R. (1997). The contingent value of social capital. *Administrative Science Quarterly*, 42(2), 339-365. doi:10.2307/2393923

Burt, R. (2001). Structural holes versus network closure as social capital. In Nan Lin, Karen S. Cook, and Ronald S. Burt (Red.), *Social Capital: Theory and Research* (pp. 1-30). New Brunswick: AldineTransaction.

Brass, D.J. (1995). A social network perspective on human resources management. In Gerald R. Ferris (ed.), *Research in personnel and human resources management*, 13, 39-79. Greenwich, CT: JAI Press Inc.

Brouwer, J. (2017). *Connecting, interacting and supporting: Social capital, peer network and cognitive perspectives on small group teaching*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Castells, M. (1996). *The rise of the network society, the information age: Economy, society and culture Vol. I*. Cambridge, Massachusetts/Oxford, UK: Blackwell.

Castells, M. (1997). *The power of identity, the information age: Economy, society and culture Vol. II*. Cambridge, Massachusetts/Oxford, UK: Blackwell.

Castells, M. (1998). *End of millennium, the information age: Economy, society and culture Vol. III*. Cambridge, Massachusetts/Oxford, UK: Blackwell.

Castells, M. (2010). *The rise of the network society. Second edition with a new preface*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47, 189-201.

Elias, S. M., & Loomis, R. J. (2002). Utilizing need for cognition and perceived self-efficacy to predict. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 1687-1702.

Elffers, L. (2016). *Kansrijke schoolloopbanen en op weg naar het hbo*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam Publicaties.

Gellevij, M., Mittendorff, K., Faber, M., Huizinga, T., Staman, L., Truijen, K., Brands, L., & Bisschop, C. (2015). *Studiesucces handreiking voor docenten, SLB'ers en opleidingsmanagers*. Enschede /Deventer: Saxion.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

—

Farkas, G., Grobe, R. P., Sheehan, D., & Shuan, Y. (1990). Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review*, 55(1), 127-142.

—

Farkas, G. (2003). Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541-562. doi:10.1146/annurev.soc.29.010202.100023

Prieur, A. & Savage, M. (2011). Updating cultural capital theory: a discussion based on studies in Denmark and in Britain. *Poetics*, 32(6), 566-580. doi:10.1016/j.poetic.2011.09.002

—

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi:10.3102/0013189X09339057

—

Kappe, F. R. (2017). *Studiesucces: Verbinden als stap voorwaarts: Een oplossingsrichting op basis van synthese van literatuur en eigen praktijkonderzoeken*. Amersfoort: Wilco.

—

Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5/6), 567-606. doi:10.1023/B:RYSO.0000004951.04408.b0

—

Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22, 28-51.

—

Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363-385.

—

Lizardo, O. (2008). The question of culture: consumption and stratification revisited. *Sociologica: Italian Journal of Sociology Online*. doi:10.2383/27709

—

Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.

—

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.

—

Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 91-103.

—

Nijhuis, G. W. J. (2017). *Opleidingskader Maatschappelijk Werk en Dienstverlening*. Den Haag: De Haagse Hogeschool.

—

Portes, A. & Sensenbrenner, J. (1993). Embeddedness and immigration: Notes on the social determinants of economic action. *American Journal of Sociology*, 98, 1320-1350.

—

Prins, J. B. A. (1997). *Studie-uitval in het wetenschappelijk onderwijs. Studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studie-uitval*. Nijmegen: Nijmegen University Press.

—

Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.

—

Regenmortel, T. van (2008). *Zwangervan empowerment. Een uitdagend kader voor sociale inclusie en moderne zorg*. Eindhoven: Fontys Hogeschool Sociale Studies.

—

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.

—

Siciliano, M. D. (2016). It's the quality not the quantity of ties that matters: Social networks and self-efficacy beliefs. *Education & Educational Research*, 53(2), 227-262.

—

Schmidt, E. & Simons, M. (2011). De (on)schuld van langstuderen. Een kwantitatief onderzoek naar de redenen van studievertraging. Utrecht: Onderzoeksbureau Landelijke Studenten Vakbond.

—

Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.

—

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

—

Tinto, V. (1999). Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal: Fall*, 19(2), 5-9.

—

Thomas, L. (2002). Student Retention in Higher Education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-432.

—

Verouden, N. W., Vonk, P., & Meijman, F. J. (2010). *Studenten en stille pijn*. Elsevier Gezondheidszorg.

—

Vermeulen, I. (2017, 17 februari). Global Learning and inclusive education. [Powerpoint]

—

Vettenburg, N. (1989). Jeugd en maatschappelijke kwetsbaarheid. In J. Hazekamp et al. (red), Jan Laurens, Walter Lierman (et. al.), *Jeugd in bijzondere situaties*. Hasselt: Provincie Limburg, Culturele aangelegenheden.

—

Vettenburg, N. & Walgrave, L. (2008). Maatschappelijke kwetsbaarheid, school en verstedelijking. In I. Weijers en C. Eliaerts (red.), *Jeugdcriminologie. Achtergronden van jeugdcriminaliteit* (pp. 183-205). Den Haag: Boom Juridische uitgevers.

—

Vettenburg, N. & Walgrave, L. (2009). Maatschappelijke kwetsbaarheid op school. *Welvijs*, 20(3), 3-8.

—

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

—

Wilson, B. G., Ludwig-Hardman, S., Thornam, C. L. & Dunlap, J. C. (2004). Bounded community: Designing and facilitating learning communities in formal courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(3). doi:10.19173/irrodl.v5i3.204

—

Weeghel, J. van, Pijnenborg, M., Veer, J. van 't, Kienhorst, G. (2015). *Handboek destigmatisering bij psychische aandoeningen. Principes, perspectieven en praktijken*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

—

Wolff, R. P. (2013). *Presteren op vreemde bodem. Een onderzoek naar sociale hulphonnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

—

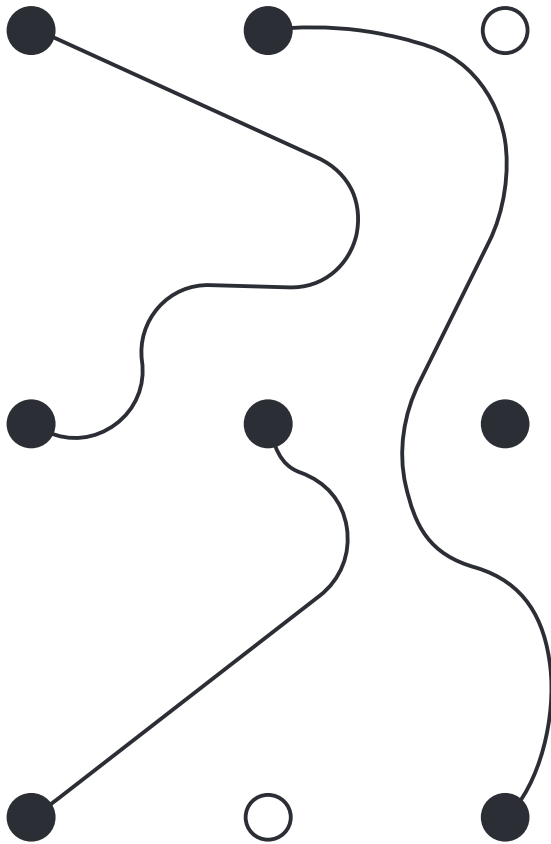
Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27(2), 151-208.

—

Vereniging van Hogescholen (2016). *Feiten en cijfers. Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs*. http://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/538/original/Pactsheet_Uitval_en_Rendement_2016.def.pdf?1461314326

—

De drie ontwerpers

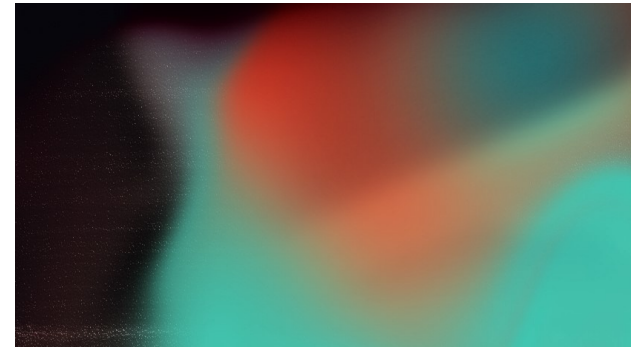


Hester Brauer is maatschappelijk werker en orthopedagoog en heeft na haar studies gewerkt in het sociale domein en onderwijs. Zij is sinds 2007 verbonden aan de Haagse Hogeschool, faculteit Sociaal Werk en Educatie in de rol van docent, bachelorproefcoördinator, lid van het managementteam en kenniskringlid van het lectoraat Duurzame Talentontwikkeling.

Daniël Rambaran is antropoloog en heeft na zijn studie gewerkt in het sociale domein. Hij is sinds 2012 in diverse rollen verbonden aan de Haagse Hogeschool, faculteit Sociaal Werk en Educatie als docent sociale wetenschappen & onderzoek, bachelorproefcoördinator en kenniskringlid van het lectoraat Inclusive Education.

Ruben Boers is antropoloog en heeft na zijn studie gewerkt als onderzoeker in het veiligheidsveld. Hij is sinds 2012 in verschillende rollen verbonden aan de Haagse Hogeschool, faculteit Sociaal Werk en Educatie als onderzoeksdocent & -coördinator, bachelorproefcoördinator en kenniskringlid van het lectoraat Inclusive Education.

De drie ontwerpers hebben vanuit hun diverse expertisegebieden en functies zich toegelegd op het ontwikkelen en uitvoeren van het onderzoekscurriculum dat heeft geresulteerd in de PowerHouse, een *creative community*, die reguliere en vertraagde studenten voorbereidt op hun afstuderen.



Scripties vormen in het hoger onderwijs al jaar en dag een struikelblok. Het is de laatste hobbel voor het diploma en studenten weten deze taak veelal tot mythische proporties op te blazen. De verhoogde studiedruk zorgt er ook voor dat scriptievertraging soms tot een vicieuze cirkel leidt, waar een deel van de studenten bijna niet meer uit geraakt. De PowerHouse is een onderwijsmethodiek waarbij studenten, docenten en tutores met elkaar intensief het scriptietraject beleven, waarbij empowerment van de student centraal staat. Ik heb drie jaar onderdeel mogen zijn van het team docenten en tutores. Het enthousiasme en de continue aandacht voor zowel de individuele voortgang als het groepsleerproces van de studenten, werken zeer aanstekelijk. Een scriptie schrijf je alleen, maar door hier groepsgewijs mee aan de slag te gaan, voel je je nooit alleen. Ik heb de studenten zien groeien, zelfverzekerder worden en boven zichzelf uit zien stijgen. De PowerHouse vormt studenten tot zelfstandige professionals die klaar zijn om de arbeidsmarkt te bestormen.

It's getting, it's getting,
it's getting kinda hectic.
I've got the power!

Zelden zal deze songtekst van de Eurohousegroep Snap zo treffend een onderwijsmethodiek hebben samengevat als bij de PowerHouse.

Dr. Bram Peper
Tilburg University

