

Inclusie

PowerHouse

Programma voor talentontwikkeling en inclusie van vertragers en langstudeerders

Het startcollege werd gebruikt om uit te stralen dat ook vertraagde studenten ertoe doen.

Het ophogen van het eindniveau met betrekking tot de onderzoeksleerlijn en de afstudeeronderzoek van de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening op de Haagse Hogeschool leidde tot een groep vertraagde studenten. Als antwoord hierop werd een intensief ondersteuningsplan ontwikkeld: PowerHouse. Hieronder beschrijven we de achtergrond, uitgangspunten, werking en opbrengsten van dit programma.

Door **Daniël Rambaran, Ruben Boers & Hester Brauer**



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



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



Hester Brauer is opgeleid als 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 hogeschooldocent, kenniskringlid van het lectoraat Duurzame Talentontwikkeling en is nu werkzaam als opleidingsmanager van de opleiding Social Work.

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). Het blijkt dat bij deze groepen studenten de psychologische, sociale, culturele en institutionele belemmeringen prangend zijn en meer impact hebben op het studierendement (Kappe, 2017). 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.

Contexten en verwachtingen

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 genegenheid de docent zal tonen en hoe sterker de binding tussen student en school (Vettenburg, 1989).
Niet elke student beschikt over voldoende kapitaal om de formele en informele selectieprocedures binnen het onderwijs te kunnen doorstaan en het onderwijssysteem slaagt er niet in om de kloof tussen de institutionele habitus en student habitus te overbruggen. Vooral maatschappelijk kwetsbare adolescen-

ten ondervinden nogal eens moeilijkheden bij het vinden van voldoende ondersteuning om te komen tot studiesucces. De stagnerende studenten vertelden 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.

Educatieve kwetsbaarheid

Een deel van de studenten Maatschappelijk Werk en Dienstverlening komt vanuit een maatschappelijke kwetsbare positie gehavend het hoger onderwijs binnen met medenemen van 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. Binnen de hogeschoolcontext en in de sociale kring leidt dit tot een nieuw stigma, dat wij omschrijven als educatieve kwetsbaarheid.

Het is niet toevallig dat educatief kwetsbare studenten juist het sterkst te maken krijgen met negatieve beeldvorming. 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 kracht gevend 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.
Dit in ogenschouw nemende is de opgave voor het onderwijs om een veilige en inclusieve omgeving te creëren waarin educatief kwetsbare studenten worden erkend in hun symbolisch meesterschap. Symbolisch meesterschap is daarmee de erkenning dat een student beschikt over díe kwaliteiten, die door de deelnemers in het instituut als geschikt worden gezien. Met deze ambitie is de PowerHouse gestart.

De PowerHouse

De PowerHouse is als concept het best te beschrijven als een *bounded learning community* (Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam & Dunlap, 2004), vrij vertaald als een omsloten leergemeenschap. Een gemeenschap waarin mensen verbonden zijn die actief samenwerken in op samenwerking gerichte activiteiten die gecentreerd zijn rondom de cursist om kennis te creëren, en waarin een aantal waarden en praktijken worden gedeeld. Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam en Dunlap (2004) onderscheiden 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 toeeigening (*mutual appropriation*). In het ontwerp van een dergelijke 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 diploma-uitreikingen 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 gedeeld 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.

Herkaderen

In de publicatie over de PowerHouse (Brauer, Rambaran, & Boers, 2019) wordt geconstateerd dat vertragende studenten belanden in een situatie die steeds kwetsbaarder wordt naarmate de vertraging voortduurt. In die situatie worden allerlei stigmatiserende processen indringender. 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* waarin de deelnemers in staat zijn gebleken om processen rondom het stigma van vertraging en succesvol afstuderen te herkaderen. 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 vergroten van het zelfvertrouwen en het verbreden van het handelingsrepertoire (*agency*) van de educatief kwetsbare groep, door het geven van vertrouwen, eigenaarschap en het nivelleren van macht. De tweede strategie is gericht op het veranderen van het deze twee aspecten bij de dominante groep (Link, & Phelan, 2001). 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 multifaceted aanpak. Om de educatieve kwetsbaarheid bij vertragers en langstudeerders te herkaderen, hebben de ontwerpers van de PowerHouse een creative community opgezet, gericht op inclusie en talentontwikkeling, waarin negen bewegingen zijn te onderscheiden.

Creative community

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 middelendeling 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.

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.

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.

Talentontwikkeling

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 destigmatisering van educatief kwetsbare studenten. Het is een benadering die gericht is op de student als professional, kansrijk en met een einddoel dat haalbaar is.

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.

Beweging 6: Scaffolding als instrument inzetten.
Studenten hebben ondersteuning nodig bij 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 strate-

gieën 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).

Inclusie

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.

Beweging 8: Minderheids- en dominante groep verbinden in een nieuwe sociale categorie. Een gestigmatiseerde groep is een minderheidsgroep 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 minderheidsgroep 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).

Beweging 9: Mythes ondergraven door zicht- en hoorbaarheid van positieve ontwikkelingen. Door het creëren van een leeromgeving als een *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.

Wil je meer lezen over de PowerHouse zie:
Brauer, H. D., Rambaran, A. J. D., & Boers, J. L. R. (2019). PowerHouse, op weg naar symbolisch meesterschap. Den Haag: PowerHouse.

Referenties

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

Brauer, H. D., Rambaran, A. J. D., & Boers, J. L. R. (2019). *PowerHouse, op weg naar symbolisch meesterschap*. Den Haag: PowerHouse.

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

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

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

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

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/Factsheet_Uitval_en_Rendement_2016_def. pdf?1461314326

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.

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

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