

Het vakblad voor management en
bestuur van hbo- en wo-instellingen

HO

hoger onderwijs
management

1

Maart
2021

Accreditatie
Einde opleidingsaccreditatie

Toetsen en beoordelen
De staart beweegt de hond

Wet- en regelgeving
Opheffing CBHO

www.homanagement.nl

Sdu



Toetsen en beoordelen

‘De staart beweegt de hond’

DOOR PAUL DE REGT

Toetsen en beoordelen zijn onlosmakelijk verbonden aan het hbo-onderwijs. De taak van elke instelling is immers de student te kwalificeren voor zijn of haar toekomstige beroep of functie.

Of die doelstelling is bereikt kan alleen maar worden vastgesteld door te toetsen. Maar onderwijs levert vaak meer op dan een toets laat zien.

In dit artikel beschrijf ik hoe ruimte gemaakt kan worden voor leerresultaten die weliswaar niet *meet-*, maar wel *merkbaar* zijn. Ik ga in op de educatieve en vormende waarde van theater, maar zal ook beschrijven hoe door op een andere manier om te gaan met toetsing, het studiegedrag van studenten kan veranderen.

Enkele jaren geleden bezocht ik met mijn dochter (toen 23) de voorstelling *Oedipus* van Sophocles door het Internationaal Theater Amsterdam (het voormalig Toneelgroep

Amsterdam). *Oedipus* is een stokoud stuk, maar nog altijd zeer relevant en actueel. Dat bleek wel, want mijn dochter vond het geweldig. Na afloop raakte ze niet uitgepraat over

wat ze had gezien. Hoeveel invloed hebben wij eigenlijk op ons leven? Hoe is het mogelijk dat je ondanks al je goede intenties toch het verkeerde doet? En in hoeverre ben je verantwoordelijk voor wat je overkomt in het leven? Het zijn universele morele vragen waar elk mens op zijn tijd mee worstelt.

Het avondje uit bleek uiteindelijk niet alleen heel erg enerverend en gezellig, maar vormde ook de opmaat tot een onderzoek naar wat theater zou kunnen betekenen voor mijn werk als docent bij de opleiding HRM van de Haagse Hogeschool.

Theater is onderwijs

Onderwijs is vaak theater. Immers, als docent maak je regelmatig gebruik van theatrale methoden. Je probeert, zoals een collega van mij ooit zei, altijd 'de achterste rijen te bereiken' door alle retorische middelen, verbeelding en creativiteit in te zetten die je in je hebt. Alles omwille van het effect, alles om de 'boodschap' maar over te kunnen brengen.

Wat mijn dochter mij door haar enthousiasme voor de voorstelling tevens liet zien, is dat theater in feite óók onderwijs is. Toneel, theater en verder alle vormen van kunst kunnen nieuwe inzichten bieden, wereldbeelden kantelen en aan het denken zetten. Net zoals goed onderwijs dat doet.

De Griekse filosoof Aristoteles (384-322 v. Chr.) was er al van overtuigd dat theater veel meer is dan alleen vermaak en dat het een educatieve en opvoedkundige functie heeft. Aristoteles stelde vast dat een theatervoorstelling heftige emoties bij het publiek kan losmaken, maar dat die emoties goed en noodzakelijk zijn. Tenminste, als de juiste hoeveelheid emotie gevoeld wordt bij een bepaalde ervaring. Wie in een gevaarlijke situatie verkeert mag best angst voelen, maar bij te veel angst is hij laf en bij te weinig juist weer overmoedig. De educatieve en vormende kant van theater zit hem in het feit dat het een veilige omgeving – het is tenslotte 'spel' – en de mogelijkheid biedt om te oefenen met emoties. Deze louterende werking van het theater, die Aristoteles *katharsis* noemt, bereidt ons dus voor op het kunnen omgaan met de emoties die we ervaren in het 'echte leven'.

Narratieve verbeelding

Aristoteles' veronderstelling dat theater, en kunst in het algemeen, een belangrijke educatieve functie kan hebben, wordt ook gedeeld door de Amerikaanse hoogleraar Martha Nussbaum. In haar boek *Niet voor de winst* uit 2010 levert de filosofe kritiek op onderwijs dat teveel gericht is op het afleveren van economisch bruikbare en productieve leerlingen en studenten. Nussbaum betoogt dat het in de eerste plaats de taak van het onderwijs is om te werken aan kritische, begripvolle en democratischgezinde burgers. Dit betekent dat in het onderwijs een prominente plaats moet zijn voor het ontwikkelen van het vermogen tot 'narratieve verbeelding'. Die vorm van verbeelding definieert zij als 'de vaardigheid om te bedenken hoe het zou kunnen zijn om in de schoenen te staan van iemand anders dan jijzelf, om een intelligente lezer te zijn van het verhaal van die persoon, en om de

emoties, wensen en verlangens te begrijpen die iemand in die situatie zou kunnen hebben' (Nussbaum, 2010).

De reactie van mijn dochter op *Oedipus* vormde voor mij en een collega de katalysator om, met deze opvattingen van Aristoteles en Nussbaum in het achterhoofd, in 2019 te starten met een theaterproject. De deelnemers werden 'losgeweekt' van een regulier onderwijsonderdeel van de opleiding HRM en de voorstelling diende als alternatief voor de reguliere eindopdracht. Aan het project werd tevens een onderzoek verbonden om te bestuderen óf en op welke manier theater van meerwaarde kan zijn voor het onderwijs.

Toetsing

Het ontwikkelen van 'narratieve verbeelding' vereist het vermogen tot creativiteit, empathie en verbeelding. Om dit te stimuleren kozen we er bewust voor om de studenten te vragen om onder leiding van een professioneel theatermaker zélf een voorstelling te ontwerpen en te spelen. De veronderstelling was dat dit een groter beroep op hun vermogen tot empathie en verbeelding zou doen dan wanneer ze een kant-en-klaar script voorgeschoteld zouden krijgen.

Maar door deze keuze werden we ook geconfronteerd met de vraag wat een passende wijze van toetsen zou zijn. Doorgaans wordt bij studieonderdelen duidelijk omschreven wat de leerdoelen, beoordelingscriteria en *rubrics* zijn. En de voordelen daarvan zijn evident: aan het einde van een onderwijsmodule kan door middel van een toets worden vastgesteld of de student voldoende heeft geleerd. Maar met betrekking tot dit project leek het ons dat vooraf gegeven leerdoelen en criteria strijdig zijn met de intentie om de studenten de ruimte te bieden om zelf een voorstelling te ontwerpen op grond van hun eigen ideeën en ambities. Bovendien waren we bang dat het tot een bepaald studiegedrag zou leiden dat vooral bepaald wordt door de behoefte om vooral en in de eerste plaats te voldoen aan de criteria.

Wanneer het onderwijs zo is ingericht dat alleen cijfers tellen, is het niet vreemd dat studenten zich daarnaar gaan gedragen

Iedere docent kent ze immers wel, de studenten die al bij de eerste les van een vak of thema vooral geïnteresseerd zijn in hoe het getoetst gaat worden. Los van de vraag waar het vak over gaat en welke interessante vraagstukken en thema's worden besproken draait het voor hen in de eerste plaats om de vraag waar en hoe ze precies worden 'afgerekend'. "Hoe lang moet het verslag zijn?" "Tellen voorwoord en inleiding



De educatieve en vormende kant van theater zit hem in het feit dat het een veilige omgeving en de mogelijkheid biedt om te oefenen met emoties

mee bij het minimale aantal woorden?" "Bent u streng op schrijffouten?" "Hoeveel mag je citeren?" "Hoeveel bronnen moet je minimaal gebruiken?" "Als het een meerkeuzetoets is, hoeveel vragen moet je dan goed hebben?" "Biedt u nog oefentoetsen aan?" "Wanneer is de herkansing?"

Docenten klagen vaak en veelvuldig over het gebrek aan intrinsieke motivatie onder studenten en het feit dat alleen extrinsieke beloningen in de vorm van cijfers de studenten kunnen bewegen tot een minimale studie-inspanning. Maar geef de studenten eens ongelijk. Onder elkaar zeggen docenten vaak dat 'je de studenten krijgt die je verdient' en wanneer het onderwijs zo is ingericht dat alleen cijfers tellen, is het niet vreemd dat studenten zich daarnaar gaan gedragen. "De staart beweegt de hond", hoorde ik een Vlaamse onderzoeker eens zeggen op één van de talloze toets-congressen.

Onderwijs als *praxis*

In zijn boek *Gevormd of vervormd. Een pleidooi voor ander onderwijs*, levert de Nijmeegse hoogleraar filosofie Jan Bransen stevige kritiek op wat hij het 'instrumentele' karakter van het huidige onderwijs noemt. Onderwijs, zo stelt hij, wordt teveel gezien als een *middel* waarvan de effectiviteit en de waarde tot uitdrukking komen in de (meetbare) doelen en cijfers. Bransen stelt dat onderwijs echter ook intrinsieke waarde heeft. Onderwijs gaat niet alleen om wat het oplevert, maar ook om wat het *doet*. Ook Bransen haalt, net als Nussbaum, zijn inspiratie bij Aristoteles. Die maakt in zijn *Ethica* onderscheid tussen *poiesis* (dingen maken) en *praxis* (handelen). Aristoteles maakt dit onderscheid nadrukkelijk in relatie tot deugdzaamheid. Goede handelingen, zoals rechtvaardig of verstandig handelen, zijn niet alleen goed omdat ze goed resultaat opleveren, maar ook omdat ze op zichzelf genomen goed zijn. De waarde van een handeling zit daarmee ook in de handeling zelf.

De leerresultaten van dit project waren niet altijd te meten, maar wel merkbaar

Onderwijs, zo stelt Bransen in navolging van Aristoteles, kan ook gezien worden als een *praxis*. Bransen verduidelijkt dit door de vergelijking met dansen te maken. Dansen is tot op zekere hoogte nutteloos, het heeft geen concreet doel, want als je stopt met dansen is de dans immers 'weg'. Er is niets tastbaars meer. Maar het dansen heeft wel een resultaat opgeleverd: plezier, een moment van intimiteit tussen mensen of het heeft gediend als uiting en verwerking van bepaalde emoties. Die opbrengsten, die in het geval van dansen alleen worden ervaren *tijdens* de handeling, acht Bransen in relatie tot het onderwijs van belang. De ervaringen die tijdens het onderwijs worden opgedaan zijn weliswaar achteraf niet altijd meetbaar, maar wel degelijk merkbaar geweest. De studenten dragen de ervaring letterlijk met zich mee.

Ruimte voor het spontane

Vanaf het begin van het theaterproject namen we ons voor het ook te zien als een vorm van *praxis*. Door niet van tevoren exact vast te leggen wat er geleerd zou moeten zijn, wilden we de aandacht verleggen naar het proces van het ontwikkelen van een voorstelling en niet in de eerste plaats naar het eindresultaat. We wilden ruimte maken voor het spontane, het onvoorspelbare, de verrassing en het spelenderwijs ontdekken van nieuwe inzichten. Bovendien waren we nieuwsgierig hoe de studenten zich zouden gaan gedragen als we het project op deze manier zouden aanpakken.

De studenten bleven aanvankelijk vanuit hun aangeleerde neiging lang zoeken naar houvast. De bekende vragen kwamen terug: "Waar moet het over gaan?" "Hoe lang moet het zijn?" "Wanneer heb je een voldoende?". Het kostte ons de nodige moeite de studenten ervan te doordringen dat ze nu zelf aan het roer stonden en dat ze nu in de gelegenheid waren hun eigen doelen te formuleren, dat ze niet langer 'consument' van door de docent voorgelegde theorieën, concepten en feiten waren, maar zelf hun eigen ambities konden vormgeven, hun eigen vragen konden stellen, hun eigen ervaringen, ideeën en opvattingen konden delen. Het ontbreken van concreet geformuleerde doelen wilde overigens niet zeggen dat er doelloos werd gewerkt. Toen de studenten doorkregen welke mogelijkheid hen geboden werd, gingen ze gericht aan de slag. Uit diverse losse scènes en plotlijnen ontstond geleidelijk een volledige voorstelling. Gedurende dit proces spraken we regelmatig met de studenten en probeerden we te achterhalen wat hun verwachtingen waren. Daaruit bleek dat ze vaak een heel scherp, en ambitieus, beeld voor ogen hadden van de voorstelling. Ze wilden hun verhaal zo goed mogelijk neerzetten en laten zien hoe ze een bepaalde gebeurtenis in hun leven hadden ervaren. Van zichzelf en anderen, inclusief de docenten, vroegen ze vooral creativiteit, kritische betrokkenheid, inzet en steun. Uit deze gesprekken hebben we later de doelen afgeleid ten behoeve van de beoordeling.

Twee voorstellingen

De voorstelling die in 2019 is gemaakt, is uiteindelijk drie keer gespeeld. In 2020, vanwege de corona-perikelen, helaas slechts één keer. Beide voorstellingen bestonden grotendeels uit gedramatiseerde persoonlijke ervaringen van de acteurs. Monologen en korte scènes over identiteit, vooroordelen, loyaliteit en discriminatie. De scènes gaven uitdrukking aan ervaringen en emoties die tot dan toe op deze manier hun weg naar buiten nog niet gevonden hadden. Ouders hoorden voor het eerst hoe hun dochter slachtoffer was van ongewenste intimiteiten, omdat ze pas op het podium de woorden vond om het te vertellen. Een meisje vertelde woedend over hoe ze vanwege haar geslacht voortdurend werd achtergesteld bij haar (jongere) broertje. Anderen lieten zien wat het betekent, en hoe het voelt, om in het uitgaansleven niet met je partner hand in hand te durven lopen als die van hetzelfde geslacht is. Een jongen van hindoestaanse afkomst, medewerker bij de Albert Heijn, liet het publiek pijnlijk duidelijk merken hoe hij het soms onverhulde racisme van klanten ervaart.

Leerresultaten

Aan het einde van beide trajecten hebben we studenten geïnterviewd en hen gevraagd wat ze ervan geleerd hadden. Meer dan eens kwam het antwoord dat ze meer inzicht, begrip en respect hadden gekregen voor de opvattingen van de andere groepsleden. Daarnaast vertelden ze dat ze nu, voor het eerst, door de voorstelling een kant van zichzelf hadden ontdekt waarvan ze niet wisten dat ze die hadden. Voor een enkeling had de voorstelling zelfs 'bevrijdend' gewerkt omdat

het hen de kans had geboden hun natuurlijke verlegenheid en schroom te overwinnen. Weer anderen bleken zichzelf verbaasd te hebben omdat ze meer verbeelding en creativiteit in zich hadden dan ze van zichzelf hadden gedacht.

De reacties op de voorstelling lieten zien dat ook bij het publiek, hun medestudenten, het vermogen tot 'narratieve verbeelding' aangesproken was. Niet alleen bij de studenten die hun eigen leven en ervaringen herkenden in de scènes. Ook de studenten die geen ervaring hadden met discriminatie en uitsluiting waren meer doordrongen geraakt van de impact die dit soort ervaringen kunnen hebben.

Niet meetbaar, wel merkbaar

De twee voorstellingen die we tot nu toe uit hebben kunnen geven hebben ons geleerd dat het werken met theater in het HBO waardevol kan zijn omdat het, zoals Marjan Slob schreef in de Volkskrant, 'kan zorgen voor het oprekken van het zegbare'. De inhoud van beide voorstellingen droeg, zowel bij de studenten van de toneelgroep als hun studiegenoten, bij aan de ontwikkeling van de 'narratieve verbeelding' van Nussbaum omdat er een diepere laag werd aangeboord met betrekking tot het daadwerkelijk begrijpen van de worstelingen en dilemma's rond diversiteit, racisme en vooroordelen.

Ons project heeft ook laten zien dat studenten op een andere manier betrokken kunnen zijn. Ze bleken intrinsiek gemotiveerd om iets goeds neer te zetten, voelden zich verantwoordelijk en namen initiatief toen ze begonnen in te zien dat het project hen de mogelijkheid gaf nu eens zélf vorm te geven aan hun onderwijs.

De leerresultaten van dit project waren niet altijd te meten, maar wel merkbaar. Wellicht dat er mogelijkheden zijn om ook die leerresultaten concreter en 'objectiever' aan het licht te laten komen. Maar de vraag is of dat altijd moet en wenselijk is. Het hbo-onderwijs kent immers voldoende momenten waarop de capaciteiten van studenten objectief vastgesteld kunnen worden. Bovendien is gebleken dat wanneer, zoals in ons project, onderwijs wordt benaderd als een van *praxis*, er op een andere manier met studenten kan worden gewerkt en dat die manier ook zo zijn vruchten af kan werpen.

Bibliografie

- Aristoteles. (1999). *Ethica*. Groningen: Historische Uitgeverij.
 Aristoteles. (2017). *Poetica*. Groningen: Historische Uitgeverij.
 Bransen, J. (2019). *Gevormd of vervormd. Een pleidooi voor ander onderwijs*. Leusden: ISVW Uitgevers.
 Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst*. Amsterdam: Ambo.



Over de auteur



Paul de Regt
 Paul de Regt is docent opleiding HRM aan De Haagse Hogeschool.