

DE MOTIVATIEREVOLUTIE

VAN CONTROLE NAAR ZELFDETERMINATIE IN HET HOGER ONDERWIJS

Rob Martens

“Voor Willem, om onze gesprekken.”

Boom



Met onderstaande unieke activeringscode krijg je via **www.boomdocent.nl** toegang tot het online boek. Deze code is persoonsgebonden en gekoppeld aan deze editie. Na activering van de code is de online omgeving twee jaar toegankelijk. De code kan tot zes maanden na het verschijnen van een volgende editie geactiveerd worden. De code is eenmalig te gebruiken.

Omslagontwerp: Haagsblauw, Den Haag

© 2025 Rob Martens | Boom

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Auteursrecht ten aanzien van tekst- en datamining en machinelearning is nadrukkelijk voorbehouden.

Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bijvoorbeeld een (digitale) leeromgeving of een reader in het onderwijs (op grond van artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting Uitgeversorganisatie voor Onderwijslicenties, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-uvo.nl.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher. No part of this publication may be reproduced in the context of text and data mining for any other purpose which is not expressly permitted by law without permission of Boom Uitgevers.

ISBN 9789024462407

NUR 841

www.boomdocent.nl

www.boom.nl/hogeronderwijs

Inhoud

1	De blinde vlek voor zelfdeterminatie	7
1.1	Self-Determination Theory: een copernicaanse omwenteling	7
1.2	Hoger onderwijs als een geslaagd bedrijf	8
1.3	Wat is dan het probleem?	10
1.4	De docenten worden ook getroffen	11
1.5	Druk als hoofdoorzaak	14
1.6	Er is dus echt een probleem	17
1.7	Het is nog veel erger	19
2	Een nieuw psychologisch perspectief	29
2.1	Zelfdeterminatietheorie: intrinsieke motivatie is het hart van leren en ontwikkelen	32
2.2	Zo simpel kan het toch niet zijn?	42
2.3	Intrinsieke motivatie is een gevoel	46
2.4	Intrinsieke motivatie kan onmogelijk afgedwongen worden	48
2.5	Het is schadelijk om iets dat intrinsiek is toch te proberen af te dwingen	50
2.6	Intrinsieke motivatie betekent openstellen	56
2.7	Zonder intrinsieke motivatie kun je niet echt leren	61
2.8	Echt leren gaat alleen als het nog niet echt is	67
2.9	Het is dus inderdaad een spel	70
2.10	Veilig en vrijwillig	71
2.11	Do no harm: gebrek aan intrinsieke motivatie maakt ziek	73
2.12	Het is wie wij zijn	77
2.13	Samenvattend: dit is hoe intrinsieke motivatie werkt	80
3	Oefenen: het donkere pad herkennen	87
3.1	Oefeningen binnen het hoger onderwijs	88
3.2	Oefeningen met voorbeelden buiten het hoger onderwijs	108
3.3	Hoger onderwijs even op de divan van de psychiater	131
4	Het patroon doorbreken is lastig maar mogelijk	139
4.1	Oplossingen	148
4.2	Pedagogiek in het hoger onderwijs	150
4.3	Menselijk onderwijs	151

4.4	En wat als we dat toch niet doen?	157
4.5	Oefening met checklist	159
4.6	Natuurlijke energie	161
4.7	Vertrouwen maakt het zoveel eenvoudiger	162
5	Bouwstenen van menselijk hoger onderwijs	165
5.1	Agoriaanse technieken	165
5.2	Transformationeel leiderschap	167
5.3	De overlap tussen gespreid leiderschap en dream teams	168
5.4	Pedagogische toetsing	170
5.5	Onderwijs in Finland en Estland	171
5.6	Expliciete directe instructie	172
5.7	Studentenwelzijn Fonds	174
5.8	Spel en muziek voor sociale verbinding	174
5.9	Zo raar is het echt niet	176
5.10	Age of consent	181
5.11	Een gezonde omgeving	184
	Literatuur	188
	Leestips	197
	Illustratieverantwoording	199
	Over de auteur	200



De blinde vlek voor zelfdeterminatie

1

In dit eerste hoofdstuk schetsen we de problemen in ons hoger onderwijs rond mentaal welzijn van studenten. Een sleutelbegrip lijkt psychologische druk te zijn. Ook hun docenten zitten qua psychosociale arbeidsbelasting in de gevarenzone, aldus de Nederlandse arbeidsinspectie. We gaan verkennen wat deze problemen precies te betekenen hebben, hoe groot het onderliggende psychologische probleem is en wat dat met de zelfdeterminatietheorie te maken heeft. Die theorie, die alles met leren en ontwikkelen te maken heeft, wordt in hoofdstuk twee verder uit de doeken gedaan.

Dit boek gaat over wat ons echt drijft bij leren en werken, speciaal in het (hoger) onderwijs. Over wat maakt dat we willen leren, ons ontwikkelen, constructief samenwerken en nieuwsgierig zijn. Het gaat over 'willen' en daarmee gaat het dus over motivatie. De Amerikaanse onderzoekers Richard Ryan en Edward Deci hebben een motivatietheorie ontwikkeld, de zelfdeterminatietheorie, die centraal zal staan in onze zoektocht naar mogelijkheden om het hoger onderwijs te verbeteren. Zowel voor studenten als voor hun docenten. Ze biedt een nieuwe kijk op motivatie.

Over oefeningen en lay out

In dit boek zijn vrij veel voorbeelden opgenomen, oefeningen, en 'take home messages'. Al deze onderdelen zijn door een afwijkende lay-out te herkennen. Verwacht echter geen boek met concrete aanwijzingen voor hoe je dingen precies moet doen. Want het goed gebruiken van zelfdeterminatietheorie behelst bovenal het herkennen van het patroon ervan in een oneindige veelvoud van situaties die we (docenten, studenten en bestuurders) in het hoger onderwijs tegenkomen.

1.1 Self-Determination Theory: een copernicaanse omwenteling

Iedereen heeft wel een le kentheorie over motivatie en een term als intrinsieke motivatie hoor je vaak. Het is het sleutelbegrip uit de zelfdeterminatietheorie (SDT). We gaan het uitgebreid verkennen. Maar dit boek is geen eenvoudig handboek over SDT, want zulke handboeken zijn er al (aan het einde van dit boek vind je leestips). Veel meer gaan we kijken naar de implicaties ervan. Die zijn namelijk veel verder reikend dan het misschien op het eerste gezicht lijkt.

In het voorwoord van hun boek 'Self-Determination Theory' geven Ryan en Deci (2018) eigenlijk zelf al meteen aan dat het juist vooral om die complexe en vergaande implicaties gaat. Ze zeggen dat ze inmiddels meer dan vijftig jaar geleden voelden dat er behoefte was aan een 'copernicaanse omwenteling in de empirische benadering van menselijke motivatie en gedragsverandering' (p. 7). Tot dan waren de dominante benaderingen op dit gebied niet gericht op het begrijpen van hoe mensen van nature leren, zich ontwikkelen en zichzelf reguleren, maar 'op hoe ze gecontroleerd kunnen worden om gedrag te vertonen of te veranderen vanuit externe aansporingen en cognitieve manipulatie. Voor ons was dit wetenschap die de verkeerde kant op ging'. 'Onze interesse was niet gericht op hoe motivatie van buiten uit gecontroleerd kan worden, maar op hoe motivatie functioneel in elkaar zit en van binnenuit ervaren wordt, en aan de andere kant op de krachten die dit ondersteunen en laten groeien of juist deze natuurlijke energie ondermijnen.'

Deze eerste alinea van hun voorwoord geeft al heel veel weg over die *copernicaanse omwenteling* die SDT met zich meebrengt. Het gaat niet om trucjes, tips en tricks, of manipulaties om iemand zo ver te krijgen iets te doen wat een ander van hem wil. Het gaat veel meer om wie wij echt zijn en wat we als mens nodig hebben. Belangrijk daarbij is dat SDT niet alleen gaat over cognitieve leerprestaties maar eerst en vooral over psychologisch welzijn.

Dit voorwoord van Ryan en Deci geeft het richtsnoer voor wat je in dit boek kunt verwachten. We gaan diepgravend proberen te begrijpen waarom de omwenteling in het denken over motivatie die SDT met zich meebrengt, zo ingrijpend en zo noodzakelijk is. En in plaats van het geven van nuttig lijkende concrete tips, zoals je zo vaak ziet in onderwijsboeken, van pogingen om studenten ertoe aan te zetten beter te leren, gaan we eigenlijk iets anders doen. We gaan niet proberen studenten (en hun docenten) te controleren maar juist vrij te laten om zich op een natuurlijke, psychologisch gezonde wijze blijvend te ontwikkelen. Dat was namelijk uiteindelijk ook het doel van ons hoger onderwijs.

SDT gaat niet over het controleren, sturen en manipuleren van mensen, maar over het creëren van omstandigheden waarin ze optimaal functioneren.

1.2 Hoger onderwijs als een geslaagd bedrijf

We geven als land heel veel geld uit aan het hoger onderwijs. Om te beginnen staat er een bedrag van ruim elf miljard per jaar op de onderwijsbegroting (ten tijde van het schrijven van dit boek stond deze begroting overigens weer eens onder druk). De werkelijke 'uitgaven' zijn natuurlijk vele malen groter, want lang niet alles kun je in geld uitdrukken. Jonge mensen steken vele jaren onbetaald hard werken in hun onderwijs. En hun ouders doen dat ook, niet alleen financieel maar ook op andere manieren. En in feite is de inspanning nog veel groter, want veel onderwijs is opgezet als *voorbereiding* voor het

tertiair onderwijs. Immers, veel studenten in het mbo zijn erop gericht door te stromen naar het hbo, net zoals veel leerlingen in het secundair onderwijs worden voorbereid op tertiair onderwijs, de naam vwo zegt het al: voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.

We hebben er dus heel veel voor over en er zijn dan ook weinig mensen die twijfelen aan het nut van al deze inspanningen. Op individueel niveau is het goed, want een hbo-/wo-diploma levert je vaak aantrekkelijker werk (bijvoorbeeld veiliger, schoner en met meer zeggenschap, waardering en aanzien), een beter salaris en zelfs een vele jaren hogere levensverwachting dan met een lagere opleiding. En voor de samenleving en het bedrijfsleven is het al even goed. Artsen, psychologen, verpleegkundigen, juridisch medewerkers, bedrijfskundigen en tandartsen, zeer weinigen zullen zeggen dat zo'n opleiding betekenisloos is.

Vanwege het grote belang van het hoger onderwijs (we bedoelen daarmee dus: wetenschappelijk en hoger beroepsonderwijs) en de enorme directe en nog veel grotere indirecte investeringen die we erin doen, worden er natuurlijk ook grote inspanningen gedaan om dit hoger onderwijs zo goed mogelijk te laten lopen. In de meeste westerse landen en zeker ook in Nederland, doen we dat met *kwaliteitssystemen*, gemodelleerd naar bedrijfsprocessen. Als een soort industrieel of technisch proces dus. Dat wil zeggen met veel nadruk op vastgelegde doelen en de getalsmatige meting daarvan, bijvoorbeeld in kritieke prestatie-indicatoren (KPI's). Er is een complexe bureaucratie opgetuigd die precies aangeeft wanneer een nieuwe opleiding geaccrediteerd is om een diploma te verstrekken, of wanneer een universiteit een mastertitel mag verlenen. Dit wordt geschraagd met nauwkeurige kwaliteitssystemen, budgettering, inspecties en controles, belegd bij een indrukwekkende waaier aan instanties, commissies, raden en organen. Wanneer een faculteit bijvoorbeeld het plan heeft om een nieuwe opleiding te starten, dan gaat daar een uitvoerig accreditatieproces aan vooraf, uitmondend in de allesbepalende toets nieuwe opleiding (TNO). Macro doelmatigheid, onderzoek of de leerdoelen en beoogde competenties allemaal goed getoetst worden, de samenhang, het aantal studiepunten en ga maar door. Een cruciaal deel van die accreditaties is het vastleggen en borgen van leerdoelen en competenties.

Op het eerste gezicht loopt deze complexe inspanning met al zijn uitvoerige kwaliteitscontroles goed. Het percentage hoogopgeleiden is, ondanks het oneindige gesomber over vermeende afnemende onderwijsprestaties, gestaag opgelopen, zo becijferden onder andere ROA (Research Centre for Education and the Labour Market) en CBS. In 1981 was 11,1 procent van de 15- tot 75-jarigen in Nederland hoogopgeleid, en dat is gegroeid tot 35,5 procent in 2021. Of anders gezegd: vanuit een financieel of bedrijfsmatig gezichtspunt laten we efficiënt en goedkoop (de uitgaven per student zijn vrijwel ieder jaar afgenomen) jaarlijks honderdduizenden jonge mensen hun hoger onderwijs opleiding succesvol afronden, waaronder ook nog eens heel wat internationale studenten.

1.3 Wat is dan het probleem?

Als je uitsluitend naar de financiële cijfers kijkt, lijkt er dus weinig aan de hand. In economische begrotingstermen: we stoppen geld in het hoger onderwijs, controleren of de gedane uitgaven efficiënt en rechtmatig zijn, of het kosteneffectief is, stellen kwaliteitseisen aan degenen die het onderwijs geven en betalen hun navenant. En daarnaast is er een groot ambtenarenapparaat dat dit ondersteunt en is er de politiek om dit, waar nodig, nog bij te sturen. Het hoger onderwijs is dus succesvol, wanneer we het bezien als een bedrijfsmatig proces.

Maar wat als we nu eens een andere bril opzetten, dus niet die van een econoom of bedrijfskundige, maar die van een *psycholoog*?

Dan kantelt het beeld grondig. Is het wel zo'n groot succes als het lijkt? Of is er een blinde vlek, die de gangbare kwaliteitssystemen niet opmerken? Deze vraag was de aanleiding voor dit boek.

Mentale gezondheid

Wat missen we als we het psychologisch perspectief negeren? Misschien kun je het vergelijken met een nachtkijker die ons dingen laat zien die tot dan toe in het duister verborgen waren gebleven. Je dacht dat er geen dieren in het donkere bos zaten, maar de nachtkijker toont je het donkere pad met daarop de nachtelijke roofdieren en hun prooien. Met een echte nachtkijker kun je de warmte zien die dieren infrarood uitstralen, met onze denkbeeldige nachtkijker zien we het gevoel van mensen.

Wat zien we dan zoal? Op de eerste plaats zien we een verontrustend grote groep studenten waar het eigenlijk helemaal niet zo goed mee gaat. Dopmeijer et al. (2021) signaleren dat 68% van de studenten emotionele uitputting ervaart. 26% van de studenten geeft aan in de afgelopen vier weken af en toe levensmoeheid te hebben ervaren. 44 % van de aan deze *RIVM Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs 2023* (RIVM, 2023a) deelnemende studenten heeft depressie- of angstklachten. Ongeveer dezelfde of hogere percentages gelden voor emotionele uitputtingsklachten, vaak prestatiedruk of (heel) veel stress ervaren en eenzaamheid. 56% van de deelnemende studenten heeft in de afgelopen vier weken (heel) veel stress ervaren. 'Voor de studenten met minimaal enige mate van stress, is de studie de belangrijkste stressbron in het persoonlijk leven: 62% ervaart hiervan (heel) veel stress.' (p. 43). Deze cijfers lopen ongeveer gelijk op met die uit een onderzoek van Arslan et al. (2024) waarin we opnieuw lezen: '(...) onder studenten in het hoger onderwijs ligt het niveau van mentale problemen hoog. Zij ervaren daarnaast een aanzienlijke stress en prestatiedruk.' (p. 4)

Verder zien we dat jonge mannen gemiddeld aan het eind van het hoger onderwijs ruim een jaar achterlopen op hun vrouwelijke collega's (Claessen, 2013). Een mooie 'overwinning' voor de vrouwen, maar is het verlies van de ene groep een overwinning van de andere?

Het rapport van Claessen heet dan ook *Meisjessucces of jongensprobleem?* En met die vrouwelijke studentes gaat het ook niet goed: een krappe *meerderheid* vrouwelijke studenten in de leeftijdsgroep jongvolwassen in het hoger onderwijs heeft op dit moment psychische klachten zoals depressie of een gegeneraliseerde angststoornis. Vrouwelijke studenten rapporteren vaker gevoelens van eenzaamheid, prestatiedruk en emotionele uitputting aldus het RIVM. Een studie hierover door het Trimbos instituut met de weinig verhuullende titel *Harder, better, faster* veroorzaakte in 2023 ophef. We zullen verderop de belangrijkste conclusies daaruit samenvatten, en die liegen er niet om.

Wanneer we met een andere bril op, een psychologische bril, naar het hoger onderwijs kijken, zien we problemen die voorheen niet opvielen.

We zullen zien dus dat deze psychische problemen met ons onderwijs te maken hebben, ook al zal door geen enkele accreditatiecommissie, of onderwijsinspectie, of door verantwoordelijken bij een onderwijsvisitatie wel eens deze wat vreemde vraag gesteld zijn: kan het zijn dat uw geperfectioneerde systeem van leerdoelen, vastgelegde studiepunten met bindend studieadvies en assessments, psychische klachten veroorzaakt? Waar SDT mentaal welzijn helemaal centraal zet, worden zulke psychologische ‘effecten’ van onderwijs evenmin bevraagd in de macro doelmatigheid toets.

Maar die vraag moet wel nodig gesteld worden.

1.4 De docenten worden ook getroffen

Bij onze studenten houden de zorgen niet op. Want waar het aan de oppervlakte, gemonitord en becijferd in het klare daglicht, nog allemaal redelijk lijkt te gaan, laat de nachtkijker die naar verholde fenomenen kijkt, nog iets anders zien dat al even zorgelijk is. Namelijk dat het niet alleen met de studenten in psychologische termen niet goed gaat, maar ook met hun *docenten*.

Ik zelf vind mijn universiteit nog steeds een fijne plek om te werken. Maar we mogen de ogen niet sluiten voor problemen in ons hoger onderwijs. In het rapport *Werkdruk in universiteiten* van de FNV en de vakbond voor de wetenschap (VAVO) uit 2017 bleek dat maar liefst 75% van het personeel een toename van de werkdruk zag in de afgelopen 3 jaar. Een ruime meerderheid ervoer de werkdruk als hoog tot zeer hoog (67%). Van het wetenschappelijk personeel is dat zelfs een verbijsterende 79% (het ondersteunend en beheerspersoneel rapporteert 51%). 59% overweegt weleens een andere baan door werkdruk, vooral mensen met tijdelijke contracten (70%) en in de leeftijdsgroep 26–45 jaar (65%). Niet minder dan 77% van het wetenschappelijk personeel laat door deze zeer hoge werkdruk dingen schieten die belangrijk zijn voor hun persoonlijke ontwikkeling. 61% van het wetenschappelijk personeel werkt niet met een gevoel van rust. 63% van hen heeft

lichamelijke of psychische klachten gehad door de hoge werkbelasting. Een andere studie liet zien dat docenten in het hoger onderwijs in meerderheid het gevoel hebben dat ze niet meer dat onderwijs kunnen geven waar ze zelf achter staan. In een te nauwe definitie van studiesucces zoals uitgewerkt in de zogeheten prestatieafspraken, 'is te weinig rekening gehouden met kwaliteitsopvattingen van docenten, ondersteunend personeel, studenten en het beroepenveld' (Glastra & Van Middelkoop, 2018, p. 69). Docenten voelen zich dus gedwongen in een te minimalistisch keurslijf. Een brede definitie van studiesucces omvat meer dan alleen kwantitatieve indicatoren:

'De opvattingen (zoals opgetekend in een onderzoek onder docenten aan hogescholen, red.) laten zien dat studiesucces wat docenten betreft niet volledig te vangen is in rendementscijfers. Tegelijkertijd is duidelijk dat docenten het gevoel hebben dat dit rendementsdiscours de discussie over studiesucces domineert. De huidige focus op efficiëntie binnen de hbo-instellingen reflecteert de nauwe definitie van studiesucces, waarin kennis, houding en vaardigheden met behulp van cijfers of vakken worden teruggebracht tot efficiëntiestatistiek, om zo meetbaarheid van studiesucces en verantwoording van de kosten van het hbo te realiseren. Deze toepassingen van de nauwe definitie van studiesucces baart de docenten uit ons onderzoek zorgen. Zij denken dat een te grote nadruk op kwantiteit en efficiëntie ten koste kan gaan van de kwaliteit van het onderwijs en het goed opleiden van professionals voor de arbeidsmarkt. Deze rendementsopvatting bepaalt niet alleen het discours, docenten geven aan dat het ook hun handelen tenminste deels bepaalt, zelfs wanneer zij zelf een bredere opvatting van studiesucces hanteren.' (Ballafkih & Van Middelkoop, 2018, p. 83).

Te hoge werkdruk en je gedwongen voelen in een keurslijf komt klaarblijkelijk veel voor in ons hoger onderwijs.

'Dit psychologisch gezien verontrustende beeld is zich al jaren aan het bestendigen. In 2020 werd de "Inventarisatie omvang en gevolgen van structureel overwerk aan de Nederlandse universiteiten" aangeboden aan de inspectie SZW door WOinActie in samenwerking met vakbonden. In de samenvatting lezen we 'Bezuinigingen en toegenomen studentenaantallen drukken het zwaarst op het universitaire onderwijs, maar ook prestatiedruk draagt bij aan het structurele overwerk in het universitaire onderzoek. Het structurele overwerk leidt tot slaapgebrek, stress, psychische en fysieke klachten.' (p. 6). De eindconclusies logen er niet om: 'De analyse van de klachten van ruim 700 medewerkers aan Nederlandse universiteiten biedt inzicht in de onhoudbare situatie ten aanzien van het structurele overwerken aan de Nederlandse universiteiten. (...) Daarnaast bestaat er een hoge prestatiedruk door de publicatiedruk en de noodzaak tot het binnenhalen van onderzoeksfinanciering in het universitaire onderzoek. Dat alles leidt tot ernstige psychische en fysieke klachten alsmede sociale isolatie.' (p. 17). En ook in dit onderzoek werd weer die blinde vlek voor iets, de opvallende paradox signaleerd: psychologisch staan alle alarmsignalen op rood,

maar 'bedrijfskundig' in de gebruikelijke kwaliteitssystemen lijkt er weinig aan de hand en staan de meters gewoon op groen: 'Hoewel de afgelopen jaren structureel is bezuinigd op het wetenschappelijk onderwijs, behoren de Nederlandse universiteiten tot de wereldtop.' (p. 17).

Aan deze tamelijk verontrustende reeks studies voegen we nog toe het in 2023 verschenen rapport 'Drijfveren van onderzoekers en docenten 2022', van het Rathenau Instituut. Het geeft alweer hetzelfde beeld: 'Ons onderzoek laat zien dat de combinatie van taken op het gebied van onderzoek, onderwijs, kennisoverdracht voor maatschappelijke impact en managementtaken een zware wissel trekt op onderzoekers en docenten, met name aan de universiteiten.' (p. 5).

Wat willen docenten dan wel?

Interessant aan dit laatste rapport is trouwens dat ook in kaart werd gebracht wat docenten en onderzoekers in het hbo en wo wél willen, in navolging van wat Ballafkih & Van Middelkoop (2018) al voor hoger beroepsonderwijs lieten zien. Men legde aan de respondenten een lijst voor van doelstellingen op het gebied van onder andere onderzoek, onderwijs, leiderschap en kennisverspreiding. 'Goed onderzoek doen met inspirerende collega's is de belangrijkste drijfveer. Het doen van onderzoek en het werken in een omgeving met kwalitatief goede en inspirerende mensen, staat voor de meeste onderzoekers en docenten voorop. Alleen docenten aan de hogescholen stellen doelstellingen op het gebied van onderwijs vaker voorop dan doelstellingen op het gebied van onderzoek.' (p. 7-8)

Van het universitair wetenschappelijk personeel vindt ruim 30% een of meerdere van de volgende doelstellingen het belangrijkste in het werk: 'het uitvoeren van kwalitatief hoogwaardig onderzoek', 'het kunnen onderzoeken waar ik nieuwsgierig naar ben' en 'het doen van maatschappelijk relevant onderzoek'.

Samengevat is het psychologische beeld duidelijk: het (wetenschappelijk) personeel van onze instellingen voor hoger onderwijs ervaart zeer veel druk en kan daardoor onvoldoende doen wat ze het liefste wil: in samenwerking met collega's nieuwsgierigheidsgedreven onderzoek doen, met maatschappelijke relevantie en samen met die goede collega's aan onderwijs werken waar ze echt achter kunnen staan. Dat is onderwijs dat niet tot een te nauw keurslijf dwingt waarin oppervlakkige rendementscijfers en diplomaresultaten de inhoud van het onderwijswerk bepalen.

Arbeidsinspectie dreigt met ingrijpen

Precies dat beeld cumuleerde vervolgens in een alarmerend onderzoek van de Nederlandse Arbeidsinspectie in het Arbo in Bedrijf onderzoeksrapport 'Psychosociale Arbeidsbelasting universiteiten' (2024a). Een groot deel van het onderwijzend en wetenschappelijk personeel van Nederlandse universiteiten heeft last van werkdruk en ongewenst gedrag. Deze Psychosociale Arbeidsbelasting (PSA) kan leiden tot ernstige gezondheidsklachten,

ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid: 'Hoge werkdruk en ongewenst gedrag vormen binnen de Nederlandse universiteiten al jaren een probleem.' (Nederlandse Arbeidsinspectie, 2024a, p. 5). Maar de universiteiten slagen er maar niet in om dit structureel aan te pakken. Deze conclusies trok de Nederlandse Arbeidsinspectie in niet mis te verstane woorden. Het onderzoek werd in mei 2024 naar de Tweede Kamer gestuurd en ten tijde van het schrijven van dit boek heeft de inspectie aangekondigd handhavend te zullen optreden tegen de universiteiten als deze problemen niet binnen een jaar afgenomen zijn. Ook de nieuwe CAO verordonneert maatregelen tegen de veel te hoge PSA.

Hoe kan het toch zo ver gekomen zijn? Waarom werden de overduidelijke signalen zo lang genegeerd? Een gesprekje van vijf minuten aan een willekeurige koffieautomaat in een willekeurige hoger onderwijsinstelling had toch iedereen met enig empathisch vermogen duidelijk gemaakt dat er iets aan de hand was? En sociale wetenschappers lopen er toch genoeg rond aan onze universiteiten? Uit de rapporten hierboven waaruit is geciteerd, was toch overduidelijk dat het probleem al jaren bekend was? De oorzaak hiervan is geen onwil aldus de Nederlandse Arbeidsinspectie, maar veeleer gebrek aan *inzicht* in de onderliggende oorzaken. Er is kortom werk aan de winkel want 'De huidige Arbowetgeving stelt dat de werkgever verplicht is tot beleid en maatregelen om PSA zo veel mogelijk te voorkómen of beperken. (...) . De primaire verantwoordelijkheid voor de aanpak van PSA en het waarborgen van een gezonde en veilige werkomgeving ligt bij de werkgever; de universiteiten.' (p. 5). (...) 'De Arbeidsinspectie heeft op basis van de actieplannen geconcludeerd dat universiteiten niet expliciet ingaan op achterliggende oorzaken van werkdruk en ongewenst gedrag' (p. 6). In een niets aan de duidelijkheid overlatende infographic (Nederlandse Arbeidsinspectie, 2024b) zien we dat er weliswaar aan veel universiteiten maatregelen zijn genomen (met name 'papieren' rapporten waaruit bijvoorbeeld blijkt dat PSA onderkend wordt als risico in Risico-Inventarisatie en Evaluatie, RI&E), maar dat slechts een minderheid van de universiteiten überhaupt geprobeerd heeft verdiepend onderzoek hiernaar te doen. En zoals gezegd: de inspectie constateert dat er oppervlakkig gezien maatregelen genomen zijn, maar dat die niet lijken te helpen.

Gebrek aan inzicht, daar gaat het om. Ik hoop dat dit boek precies daarbij kan helpen: het echt begrijpen van de onderliggende oorzaken.

1.5 Druk als hoofdoorzaak

Psychologisch gezien gaat het dus niet echt goed met de Nederlandse studenten en hun docenten. En niet alleen in Nederland. Bijna heel de Westerse wereld wordt getroffen. In België bijvoorbeeld geeft één derde van de mensen aan 'niet goed in zijn vel te zitten', en hier zijn ook jongvolwassenen tussen 18 en 29 jaar de meest zorgelijke groep waarvan een verbijsterende 34% lijdt aan een angststoornis en 38% aan een depressie, zo zien we in het studieoverzicht 'Mentale gezondheid in België, 10 kerncijfers', van de onafhankelijke

ziekenfondsen (2021). En tussen 2017/18 en 2021/22 nam het percentage meisjes in Nederland met psychosomatische klachten, zoals hoofdpijn en zich ongelukkig voelen, toe van 32% naar 50%. Internationaal was er bij meisjes een stijging van 43% naar 56%. Ondanks deze hoge cijfers scoort driekwart van de landen in 2021/22 nog steeds minder gunstig dan Nederland op dit gebied, zo zien we in de HBSC 2024 (Health Behaviour in School-aged Children) vergelijking van jeugdonderzoekers van de Universiteit Utrecht, het Trimbos-instituut en het Sociaal en Cultureel Planbureau. We moeten dus niet de denkfout maken dat het aan iets specifiek Nederlands ligt, zoals de invoering van het studiehuis of de prestatiebeurzen. Dat zijn weliswaar voorbeelden van maatregelen, maar er ligt iets anders onder.

We moeten daarom nog even verder spitten in deze onheilspellende cijfers. Want wat is nou precies de relatie tussen het onderwijs en psychische problemen? We mogen immers niet ons hoger onderwijs ten onrechte de schuld te geven van psychische problemen, als de oorzaak primair iets anders is, zoals de naweeën van de coronapandemie of de verleidingen van de social media. Mentoren in het hoger onderwijs hebben het er al zo druk mee en voelen ook veel druk. Ze mogen vanwege privacy bij studenten die ouder zijn dan 17 jaar suïcidale gedachten niet eens delen met de opvoeders. Het voelt dus bijna oneerlijk het hoger onderwijs 'de schuld te geven'.

Maar bij het zoeken naar inzicht gevende oorzaken stuiten we al meteen op een belangrijk spoor: het sleutelwoord lijkt te zijn: *psychologische druk*, precies dus waar het hierboven genoemde rapport van de Nederlandse Arbeidsinspectie op duidde. Druk is verbonden aan (psychologische) macht, want wie de macht heeft kan die druk uitoefenen.

De druk die ons (hoger) onderwijs oplegt, leidt tot steeds grotere problemen op het gebied van mentaal welzijn.

Die relatie tussen druk en mentale problemen in het onderwijs is inderdaad overduidelijk (Crone, 2024). Het laatste HBSC-rapport liet bijvoorbeeld zien dat het percentage leerlingen dat mentale problemen rapporteert tussen 2017 en 2021 sterk is toegenomen. Vooral onder meisjes was, zoals we al zagen, de omvang van deze stijging zorgwekkend. Zo steeg het percentage van meisjes in het voortgezet onderwijs met veel emotionele problemen tussen 2017 en 2021 van 29% naar 44%. Als belangrijke oorzaak noemen de onderzoekers hierbij precies die *druk* die het onderwijs op jonge mensen zet. Het percentage jongeren dat druk door schoolwerk ervaart, lag in 2021 aanzienlijk hoger dan in 2017 en dit is in 2022 voor leerlingen in het voortgezet onderwijs nog steeds het geval.

Jongeren die meer druk door schoolwerk ervaren, rapporteren meer mentale problemen in het vo, zo bleek uit onderzoek van de Universiteit Utrecht en het Trimbos-instituut in 2023. De GGD's rapporteerden in 2024 weer dezelfde zorgen omtrent de druk op deze scholieren en afnemend mentaal welzijn.

De grootste klap is echter, zoals al gezegd, uitgedeeld aan de groep daarboven, dus de jonge en (jong)volwassen hoger onderwijs studenten, de groep in het onderwijs waar dit boek zich op richt. Internationaal en zeker ook in Nederland verschijnen achter elkaar gedurende al meerdere jaren rapportages over de *druk* die onderwijs op jonge mensen uitoefent en de toenemende psychische klachten die daardoor ontstaan. In 2018 kwam het RIVM met haar Volksgezondheid Toekomst Verkenning (VTV) waarin gesignaleerd werd dat de mentale druk onder jongeren aan het toenemen was. Deze ontwikkeling zou, zo voorspelde het RIVM, ook consequenties hebben voor de mentale gezondheid van jongeren en jongvolwassenen en mogelijk leiden tot meer burn-outachtige klachten. Diezelfde zomer kwam er ook een rapport uit van de Raad van Volksgezondheid en Samenleving (RVS) waarin ook gewaarschuwd werd voor de hoge verwachtingen die de maatschappij aan jongeren en jongvolwassenen stelt en hoe zich dat kan vertalen naar een hoge mentale druk. Er is duidelijk sprake van een al langer bestaande trend, dus van voor de coronaperiode, want in 2018 kwam het rapport van het HBSC uit waaruit bleek dat sinds 2001 het percentage leerlingen dat (nogal) veel druk ervaart van schoolwerk, verdubbeld was. De landelijke studentenmonitor gaf een al even zorgelijk beeld. Van alle bronnen die stress veroorzaken bij studenten, is de studie dan ook veruit de grootste, zo zien we in factsheet Monitor hoger onderwijs 2023 van het RIVM (2023b). Arslan et al. (2024) komen tot dezelfde conclusie:

‘Prestatiedruk is een belangrijke factor; deze neemt al tijden toe en is een van de deelverklaringen voor de grote toename in mentale problemen bij meisjes en jonge vrouwen, want zij hebben hier extra last van. Jongeren in meer theoretische opleidingen hebben er meer last van dan jongeren in praktische opleidingen.’ (p. 33).

Toenmalig onderwijsminister Dijkgraaf gaf in zijn Kohnstammlezing dan ook aan zich grote zorgen te maken over deze cijfers: ‘Het gevoel dat alles al vastligt kunnen we niet los zien van het hoge aantal studenten dat met stress kampt of depressief is. Dit probleem van mentaal welzijn is door corona verhevigd, maar speelde daarvoor ook al. Die snel stijgende cijfers zijn zorgwekkend. De statistieken grijpen me elke keer weer aan.’ (Dijkgraaf, 2022, p. 14).

Deze rij verontrustende rapporten en studies kan nog veel langer worden gemaakt, maar we eindigen hier met enkele citaten uit de nabeschouwing van het rapport 'Harder Better Faster Stronger?' van het Trimbos-instituut:

'De bevindingen van dit onderzoek schetsen een beeld van studenten die constant het hoge tempo van een wereld vol obstakels en zonder normatieve kaders proberen vol te houden. Als het ware een eindeloze obstacle run, waarin ze ook nog eens continu in competitie zijn met zichzelf en anderen, hetgeen bijdraagt aan een hoge druk en overmatige stress. We zien dat dit bij veel studenten zo ervaren wordt, ongeacht of zij goed voorbereid en getraind aan de start van de obstacle run verschijnen of niet.' (Trimbos-instituut, 2023, pp. 42-45). (...) De druk voelen om constant op de toppen van je kunnen te presteren kwam in dit onderzoek veel voorbij. De prestatiegerichtheid van de maatschappij is al een langere tijd onderwerp van gesprek. Eigenlijk wordt al langer breed erkend dat deze prestatiegerichtheid tot problemen leidt en er wordt zelfs van een ware "burn-out epidemie" gesproken (...) Het leidt tot een worsteling met autonomie, een vaardigheid die nog volop in ontwikkeling is bij studenten. Daarnaast is er vooral geen ruimte en tijd meer voor fouten mogen maken, op je eigen tempo kunnen ontwikkelen en er lijkt al helemaal geen ruimte te zijn voor een pas op de plaats maken als je in het leven uitdagende levensgebeurtenissen tegenkomt.' (...). Niet zelden worden studenten overgevoelig en niet weerbaar genoemd. Het voelt voor hen als het lopen van een obstacle run zonder daarin je eigen tempo en pad te mogen kiezen dus een doorgaans streng oordeel als je tijdens deze obstacle run struikelt. Navigeren op onzekerheid vraagt om een sterk zelfbewustzijn. Het ontwikkelen daarvan vraagt tijd. Is het dus erg dat je niet in één streep richting de finish van bijvoorbeeld je opleiding rent? Nee. Het pad van jezelf ontwikkelen vraagt tijd voor het mogen oefenen, experimenteren, fouten maken en opnieuw proberen en onderweg kunnen reflecteren, vertragen en verstillen, en dit alles in je eigen tempo.'

1.6 Er is dus echt een probleem

'De druk op de ketel van het vervolgonderwijs is al lang te hoog.' (voormalig onderwijsminister Robbert Dijkgraaf, 2022, p. 22)

De conclusie is eensluidend en duidelijk. Op het eerste gezicht lijkt ons hoger onderwijs goed te verlopen en veel afgestudeerden 'af te leveren', maar dat 'goed' geldt eigenlijk alleen als je ernaar kijkt alsof het een technisch of bedrijfsmatig proces is. De schroeven worden volgens specificaties gemaakt, de juiste hoeveelheid nagels is geleverd en de kosten per afgeleverde 'eenheid' zijn steeds lager geworden. Het hoger onderwijs levert 'efficiënt' veel studenten af, en dit alles financieel kloppend en volgens uiterst nauwkeurig vastgelegde en gecontroleerde 'specificaties', allemaal geschraagd door uitvoerige en controlerende kwaliteitssystemen. Dit lijkt op wat filosofen uit de Frankfurter Schule omschreven als 'instrumentele rationaliteit', met zijn 'Zweckrationalität'. Het draait dan

vooral om het 'hoe' en niet om het 'wat' of 'waarom.' Het gaat erom hoe je een bepaald doel kunt bereiken met de meest geschikte middelen, zonder dat de morele of ethische aspecten van dat doel echt worden meegenomen in de afweging. Misschien wel in mooie woorden, maar als puntje bij paaltje komt, worden de handelingen bovenal beoordeeld op hun effectiviteit in het bereiken van een gewenst resultaat. Als de gewenste kwantitatieve scores zijn bereikt, is het systeem 'tevreden'. Filosofen als Weber, Adorno en Habermas waarschuwden hiertegen en stelden zelfs dat deze vorm van rationaliteit uiteindelijk leidt tot onderdrukking en ontmenselijking. Je moet daarom dieper kijken en ook op menselijke, communicatieve en ethische aspecten letten.

En als je dan *anders* kijkt, zoals hier in dit boek door een psychologische bril, dan zie je inderdaad een tamelijk zorgelijk beeld. Er is inmiddels niet minder dan een epidemie aan psychische klachten. Jonge mensen en dan weer speciaal de hoogopgeleiden worden daarbij het zwaarst getroffen. En eigenlijk alle onderzoeken zijn het eens over de hoofdoorzaak: de sterk toegenomen druk die het onderwijs op jonge mensen en hun docenten uitoefent, een druk waarin geen speelruimte meer mogelijk is.

'Ons onderwijs leidt voortreffelijke wetenschappers en vakmensen op. Kennis en technologie hebben ons gezonder en welvarender gemaakt. Toch kan de wereld van nu veeleisend zijn en ook zo aanvoelen. In de toekomst kijken gaat soms lijken op het staren naar een blinde muur. Studeren wordt stressen richting de finishlijn en onderzoek een ratrace om fondsen en posities. Dit is simpelweg onhoudbaar.' (Oostdam et al., 2022).

'Scholieren, studenten en onderzoekers kunnen hierover meepraten. En dat deden ze het afgelopen jaar ook uitvoerig tijdens mijn tocht langs mbo-scholen, hogescholen en universiteiten. Ze gaven uiting aan de manier waarop zij de wereld en het onderwijs ervaren. Alsof alles dichtgetimmerd, voorgekauwd en ingekaderd is. Ik vind dit zorgwekkend. Het was een van de redenen om het ministerschap te aanvaarden. Omdat ik hun graag meer ruimte wil bieden.' (Dijkgraaf, 2022, p. 13).

'Leren en onderwijzen zijn gebaat bij ruimte. Allereerst heb je ruimte in je hoofd nodig om te kunnen nadenken over de wereld. Om je talent niet te dressereren, maar te laten floreren. Stress is de grote stoorzender die we moeten zien uit te schakelen. Het is een opgave voor de hele samenleving om de druk op onze jonge mensen te verminderen.' (p. 22).

Filosoof Gert Biesta (2023, p. 8) omschreef het zo:

'De kern van de verandering in het onderwijs is dat er nog maar één referentiepunt, één criterium, één manier van kijken is, tot uitdrukking komend in het begrip kwaliteit. Er heeft dus een blikversmalling plaatsgevonden. Onderwijs heeft zo gezien haar wonderlijkheid verloren, want het goede in het onderwijs wordt ten onrechte

gelijkgesteld aan het begrip 'kwaliteit'. Er is een enorm conglomeraat opgetuigd aan eisen en criteria, regels en normen, procedures en toetsingen om zo elke vorm van risico te verbannen uit het onderwijs. De schijnzekerheid van sturing op gewenste resultaten maakt het onderwijs tot een plaats zonder verrassingen. Maar onderwijs dat haar wonderlijkheid heeft verloren is misschien wel haar essentie verloren. Het verlangen naar beheersing en maakbaarheid in het onderwijs heeft de mens en het menselijke uit het onderwijs gehaald. De mens van de docent en de leerling is eerder een risicofactor dan een bron van nieuwe gedachten en praktijken.'

In de volgende hoofdstukken zullen we het sleutelbegrip 'druk' veel nauwkeuriger onder de loep gaan nemen.

1.7 Het is nog veel erger

Er is helaas nog meer slecht nieuws (geen zorgen, we moeten in dit eerste hoofdstuk even door de zure appel heen, maar uiteindelijk wordt het optimistisch en oplossingsgericht). Het probleem dat hierboven beschreven werd, is namelijk alleen het nog enigszins *zichtbare* deel. Het onttrekt zich weliswaar sterk aan de gebruikelijke manier waarop we de kwaliteit van onderwijs meten, maar met een goede nachtkijker kun je het zien. Er zijn inmiddels allerlei gevalideerde tools om mentaal welzijn te meten, zoals de Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale. Expertisecentra als het Trimbos-instituut kunnen (met een zekere slag om de arm) becijferen hoe groot de epidemie van stress en psychische klachten is en ook waar ongeveer de oorzaken gezocht moeten worden, zo hebben we net gezien.

Bovenal gebeurt er dus iets waardoor mensen in het hoger onderwijs, docenten zowel als hun studenten te veel *druk* ervaren. En daar hebben ze veel last van. En dat probleem is gelukkig de laatste tijd veel meer op de radar gekomen, ook bij de landelijke politiek, de Arbeidsinspectie, studentenorganisaties, besturen en vakbonden.

Maar er is dus nog meer. Alsof je op een ijsberg staat en alles boven water nog wel kunt zien en de omtrek ervan met enige moeite nog kunt meten, maar je dan plots begint te realiseren dat je op iets enorms staat, en dat het deel dat onzichtbaar onder water ligt, veel groter is dan het zichtbare deel. SDT (de theorie die we in het volgende hoofdstuk veel uitvoeriger zullen bespreken) stelt dat gezonde psychologische groei zich ook uit in betere cognitieve ontwikkeling, psychologische ontwikkeling en dus niet alleen in het (nog vrij makkelijke meetbare) gevoel van welzijn of het ontbreken van mentale klachten. Die focus op het negatieve, zoals mentale klachten, kan echter maken dat we te weinig kijken naar het positieve, het mogelijke *potentieel*, naar wat in de positieve psychologie *flourishing* heet.

Wat is dat dan, die onzichtbare ijsberg onder water die je alleen maar kunt inschatten of vermoeden? Het klinkt raar, maar dat is wat je niet kunt zien of meten *omdat het er nooit gekomen is*.

Onderwijs is in termen van Biesta een prachtig risico. Het lijkt heel planbaar, haast machinematig, maar is dat in werkelijkheid niet. Het is (of zou moeten zijn) immers bovenal ‘een bron van nieuwe gedachten en praktijken’ (Biesta, 2023). De Onderwijsraad (2024) bekritiseerde precies in dat licht een te getalsmatig of doorgeslagen economisch denken over ons onderwijs. Het is namelijk in de kern geen controleerbaar productieproces met voorspelbare uitkomsten. Helaas is het meeste beleid toch in wezen gebaseerd op onderwijs als een kostenpost. Beleid is immers meestal gericht op wat je kunt meten. Kosten kun je meten, maar de echte opbrengsten van onderwijs in brede zin zijn onmeetbaar en onmetelijk en vallen zo buiten het blikveld van het politieke en maatschappelijke debat. Roger Säljö (2023), een vermaard onderwijsonderzoeker, omschreef het zo:

‘What we can see when discussing the role of education today is that we are caught up in one mainstream discourse, a very instrumental view on knowing and learning, framed by economism. This represents a problematic reduction of reality and of the potentials of education, and the risk is that we do not realize all the more open-ended, broader potentials of education at various levels.’

Ook in de modellen waarmee het Centraal Planbureau (CPB) een begroting en de gevolgen van beleid doorrekent, spelen dergelijke amper meetbare langetermijneffecten van onderwijs daardoor vrijwel geen rol. En dat is een fundamentele tekortkoming die steeds sterker gevoeld wordt, zo betoogde de Onderwijsraad. Op basis van de politieke wens om meer te kunnen sturen vanuit een gerichtheid op bredere welvaartsdefinities, werkten, ten tijde van het schrijven van dit boek, de drie planbureaus (Centraal Planbureau, Sociaal en Cultureel Planbureau en Planbureau voor de Leefomgeving) samen aan een zogeheten Kernset Indicatoren Brede Welvaart. Deze zou handvatten moeten gaan bieden om beleid te analyseren en te ontwikkelen vanuit het perspectief van brede welvaart.

Onderwijsminister Robbert Dijkgraaf drukte dit meetprobleem in zijn Kohnstammlezing (2022) zo uit:

‘Wij hebben ons te verantwoorden tegenover de samenleving die al dit geld opbrengt. Wat is haar return on investment? Een terechte vraag, waarop het antwoord de in geld uitgedrukte waarde hopelijk ver overstijgt. Onbetaalbaar is de winst als mensen individueel tot hun recht komen en de maatschappij als geheel verder brengen. Onderwijsuitgaven zijn altijd diepte-investeringen die zich meer dan terugverdienen in de groei van menselijk kapitaal.’

‘Menselijk kapitaal’, ‘brede welvaart’ en ‘tot hun recht komen’: het klinkt belangrijk maar ook een beetje vaag; er is blijkbaar iets wat we niet kunnen meten, een ultieme opbrengst, een onbekend potentieel dat zich dus vrijwel niet laat uitdrukken in een Excel kosten-batenanalyse. Maar wat is dat dan?

In een industrieel, machinematig of technocratisch proces richten we ons erop om met controles, testen en metingen naar een *vastgelegd* product toe te werken (een schroef of een elektrische auto, perfect volgens vastgelegde specificaties) in een gestandaardiseerd productieproces dat we zoveel mogelijk borgen, dat is: meetbaar maken. Dus doelen van tevoren vastleggen, in onderwijs soms ook 'kennisgericht' genoemd. Het gewenste eindresultaat is dus precies bekend. We drukken dat zo nauwkeurig mogelijk uit, bijvoorbeeld in studiepunten, in het hoger onderwijs volgens het in Europa afgesproken systeem voor het overdragen en verzamelen van studiepunten (het European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS waarin 1 ECTS gelijk staat aan 28 studie-uren). Of in modules en efficiënte leerroutes. Inderdaad, als in een bedrijfsmatig proces en naar analogie van industriële meetbare, controleerbare en voorspelbare productie. Daar sturen we op, want dat zijn immers de dingen die je kunt zien en turven. Iets wat een *onvoorspelbare* uitkomst heeft, kun je natuurlijk veel moeilijker controleren.

Maar het punt is dat de kern van leren en zelfs van nieuwsgierigheid (wat de basis van leren is) is dat het resultaat bijna altijd *onbekend* is. Het leidt tot iets nieuws. Het echte resultaat is ongewis, ligt ver voor ons uit ergens in de toekomst, of komt er misschien wel nooit. Dat klinkt misschien vreemd of ingewikkeld filosofisch, maar eigenlijk is het helemaal niet zo moeilijk.

Veronderstel dat iemand in een efficiënt leertraject alle behaalde studiepunten behaald heeft. Netjes heeft gedaan wat opgedragen was. Volgbaar, met goede zelfdiscipline en keurig zelf-gereguleerd. Efficiënt in de vastgestelde vier jaar tijd afgestudeerd. Alle toetsen gehaald. Prima en meetbaar. De OCW-ambtenaren kunnen tevreden achteroverleunen. Er is 'geleverd' wat 'begroot' was, als in een fabriek. De kosten zijn onder controle gehouden.

Maar wat we niet weten is dit: wat had die persoon ook kunnen doen? Is het echte *potentieel* wel bereikt? Hoe kun je dat eigenlijk weten? Hoe kun je weten wat iemands echte bestemming is? Of hij wel tot 'zijn recht gekomen is'? Waar iemands werkelijke talenten liggen? Je hebt immers de kans om die echte talenten te exploreren, te onderzoeken en ermee te spelen, systematisch afgesloten in je streven naar efficiency. In het vastleggen van doelen en efficiënte leerroutes. Hoe kun je weten dat iemand die na zo'n efficiënte leerroute (heel strak in het gareel gehouden door allerlei maatregelen zoals het bsa, het bindend studieadvies; alleen al dat onmogelijke woord) en een langstudeerbeute (nog zo'n ontzettend raar en naar woord) en dus met heel, heel weinig speelruimte, een accountmanager is geworden, misschien wel een gepassioneerd filmer had kunnen zijn die een documentaire maakt die weer een ander diep raakt waardoor die op zijn beurt zijn onderwijs anders opzet, waardoor een leerling van hem een intense fascinatie voor cel-genetica krijgt en weer twintig jaar later een gentherapie ontwikkelt tegen darmkanker? Zie je het probleem? Voel je dat je op een ijsberg staat waar je alleen kijkt naar wat je kunt zien (de toets die behaald moet worden, de ECTS die afgetikt moeten worden, het werkstuk dat een voldoende moet scoren op alle categorieën van de scoringsrubric). De essentie van leren, ontwikkelen, nieuwsgierigheid en onze intense wil om dingen te begrijpen is dat

die er nu juist om draait dat je *niet van tevoren weet wat eruit komt*. En in het verlengde daarvan, dat je de gewenste leeruitkomsten wel kunt vastleggen, maar dat je veel vaker dan je denkt niet precies weet wat iemand ergens van geleerd heeft. Gaat Latijn of wiskunde wel om die specifieke vakken, of gaat het om veel minder tastbare en meetbare maar daarom niet minder belangrijke zaken als ‘logisch’ denken? Of geïnspireerd raken door *hoe* een docent een natuurwetenschappelijk probleem aanpakt en de manier waarop hij dat doet, veel meer dan door de specifieke inhoud die hij geeft? Je kunt je waarschijnlijk nu nog moeiteloos inspirerende docenten herinneren zonder dat je nog exact weet wat de inhoud was die ze onderwezen. Of een onderliggend principe begrijpen dat veel verder gaat dan de eerstvolgende toets kunnen invullen.

De werkelijk ‘opbrengst’ van hoger onderwijs is onmeetbaar.

Dit klinkt vreemd, toch? Hoe kun je onderwijs inrichten als je niet van tevoren precies wilt vastleggen wat eruit moet komen? Hoe kan dat ooit efficiënt of toetsbaar worden? Hoe maak je dat *controleerbaar*? Voor beleid geldt immers meestal: als je het niet kunt meten, dan bestaat het niet. Als hoogleraar Waarschijnlijkheidsrekening Ronald Meester (2022) in de geest van Frankfurter Schule schrijft dat een naïef geloof in die objectieve wetenschap met meetbare uitkomsten tot ‘spirituele armoede’ leidt, wat kan hij dan precies bedoelen?

Wat dit boek vanaf nu van je vraagt, is dat je probeert het denken over onderwijs als een technisch of industrieel proces dat bedrijfsmatig gerund kan worden, even helemaal los te laten. Wat we dan namelijk zullen gaan zien is dat, vreemd genoeg, veel van onze goedbedoelde pogingen om onderwijs efficiënt, geborgd, effectief, vastgelegd en doelmatig te maken het echte leren en de echte professionele vernieuwing juist *dwarsbomen*. Sterker nog, dat we, geïmponeerd en gevormd in een eeuw van waanzinnige technologische vooruitgang, zijn gaan geloven dat dit is hoe het moet en dat het niet anders kan. Maar we gaan zien dat dit schadelijker is dan we ons konden voorstellen, zodra het gaat om dingen die op de eerste plaats *intrinsiek* zijn. Dingen die je doet, omdat je zelf-gedetermineerd ervoor kiest, niet omdat het moet of afgevinkt wordt.

Het klinkt nu misschien nog raar, maar ik ga proberen je te laten zien dat we nu juist datgene wat we boven alles graag willen in het hoger onderwijs, namelijk dat jonge mensen hun talenten ontwikkelen, zich goed voelen, een leven lang nieuwsgierig blijven en zoveel mogelijk kennis opdoen die relevant is voor de reis van hun professionele carrière en zelfs van hun leven, waardoor ze ‘flourishen’, dat dit nu juist *gefrustreerd* wordt door dat industriële, economische, bedrijfsmatige denken. En dat docenten door alle (nogmaals herhaald: oprecht goed bedoelde) vastgelegde kwaliteits- en controlesystemen zich professioneel eerder slechter dan beter ontwikkelen.

Om dat te begrijpen moeten we een ander perspectief gaan innemen. We moeten, zo zal dit boek gaan proberen te laten zien, een menselijk, nauwkeuriger gezegd een (humanistisch) *psychologisch* perspectief innemen. En dat nieuwe perspectief leidt er al meteen toe dat we vanaf hier definitief en onherroepelijk weigeren nog langer een proces 'efficiënt' of 'effectief' te noemen als dat zo veel psychische schade of gebrek aan 'flourishing' aanricht. Dat we, met andere woorden, niet langer in ons streven naar instrumentele rationaliteit, efficiency en controle, datgene negeren waarvan we diep in ons hart ook wel weten dat we het niet mogen negeren.

Onderwijs is mensenwerk, door docenten en studenten. We hebben daarom de verantwoordelijkheid te kijken naar alle effecten van dat onderwijs, op de 'hele mens'.

Misschien vind je deze zorgen nog steeds wat overdreven of ervaar je ze zelfs als onnodig beschuldigend. Laten we daarom nog een laatste slok uit de gifbeker nemen, zodat je ervan overtuigd raakt dat wanneer we die blinde vlek durven te verkennen, er serieuze problemen onder de oppervlakte opdoemen die zich niet direct lieten uitdrukken in de gebruikelijke maten van efficiëntie of behaald resultaat. Maar dat er iets *psychologisch* aan de hand is, gerelateerd aan druk en macht in PSA-termen, dat we niet langer mogen negeren.

Grensoverschrijdend gedrag in de medische wereld

Het artsenvakblad *Medisch Contact* publiceerde eind 2023 een confronterende studie over een tak van ons hoger onderwijs. Uit die studie bleek dat meer dan de helft (52,4%) van de artsen (in opleiding) en geneeskundestudenten op enig moment in de studie of op de werkvloer grensoverschrijdend gedrag ondervonden heeft. Deze enquête naar intimidatie en machtsmisbruik, seksueel grensoverschrijdend gedrag, discriminatie en pesten liet zien dat de meesten van de zesduizend respondenten te maken kregen met intimidatie/machtsmisbruik, direct gevolgd door seksueel grensoverschrijdend gedrag. Bijna de helft van de respondenten die grensoverschrijdend gedrag ondervond, gaf aan dat dit gevolgen voor hen had gehad. Daarbij worden psychische problemen het meest genoemd. Een tiende van de artsen en geneeskundestudenten die dergelijk gedrag hebben ondervonden, heeft ervoor gekozen om op zoek te gaan naar ander werk. Het (seksueel) grensoverschrijdende gedrag en pesten was, zo bleek overduidelijk, verbonden aan hiërarchie, dus met andere woorden aan macht. De machtige chirurgen gedragen zich inderdaad het vaakst grensoverschrijdend: bij alle bevraagde vormen van grensoverschrijdend gedrag 'sprongen de chirurgen er met kop en schouders bovenuit'. De tweede plek was voor internisten. Dat zijn dus degenen met de macht om de carrière van een jonge specialist in opleiding of iemand die coschappen loopt te breken.

De hoog aangeschreven medische hoger onderwijs opleidingen en de UMC's in Nederland staan er in termen van efficiency en kwaliteitsborging goed voor. De regels worden gevolgd en geborgd. We hebben daardoor, zo zegt men, een *hoogwaardig* stelsel van gezondheidszorg met uitstekende opleidingen. Maar psychologisch gezien gaat er in die hoger onderwijs opleidingen dus onmiskenbaar toch te vaak iets mis. En dat betreft zeker niet alleen de medische opleidingen. Het percentage van 52,4% grensoverschrijdend gedrag dat uit het onderzoek naar voren komt, lijkt vrij sterk op het percentage docenten aan universiteiten dat de categorie ongewenst gedrag 'pesten' zelf meegemaakt heeft, of gezien heeft bij een collega: 56%. (Nederlandse Arbeidsinspectie, 2024b)

Laten we eens proberen om met onze psychologische bril te kijken wat er precies mis is. Nog een laatste keer herhaald: niet om verwijten te maken, maar onder de aanname dat dit niet normaal is en nooit kan zijn. Dat het iets te maken heeft met druk, en dus meer specifiek met de macht en *controle* die altijd vereist zijn om druk te kunnen uitoefenen. Waardoor we belangrijke aanwijzingen hebben dat ons hoger onderwijs in psychologische termen niet altijd de gezonde omgeving is die het zou kunnen zijn.

Dit alles is helemaal in lijn met de dringende oproep van de Nederlandse Arbeidsinspectie (2024a) aan de Tweede Kamer en de minister van SZW:

'De Arbeidsinspectie heeft op basis van de actieplannen geconcludeerd dat universiteiten niet expliciet ingaan op achterliggende oorzaken van werkdruk en ongewenst gedrag. Het risico dat de problemen op het gebied van PSA aanhouden ontstaat wanneer het PSA-beleid van universiteiten meer gericht blijft op symptoombestrijding. De Arbeidsinspectie heeft daarom de universiteiten opgeroepen om met de problemen aan de slag te gaan en om de oorzaken hierin op te nemen.' (p. 6).

Symptoombestrijding is een term om te onthouden. Want hoeveel programma's er ook zijn geweest tegen deze door niemand gewenste druk en regeldruk, het probleem groeit alleen maar. Bijna overal. Zo meldt de rijksoverheid op haar site over de aanpak van regeldruk in de zorg:

'Zorgverleners besteden te veel tijd aan administratie. Dit gaan ten koste van de tijd voor patiënten en het werkplezier. De regeldruk moet daarom omlaag. Het programma (Ont)Regel de Zorg maakt werk van het verminderen van administratieve regeldruk in de zorg.'

En op de overheidssite 'Regeldruk voor werknemers met een publieke taak' zien we al eenzelfde optimistische dadendrang rond het verminderen van regeldruk in het onderwijs:

'Regeldruk zorgt voor een hoge werkdruk in het onderwijs. En het vermindert het werkplezier van leerkrachten. De overheid bekijkt daarom de problemen. Op basis daarvan verduidelijkt en vereenvoudigt de overheid regels, of schaft regels in het onderwijs zelfs af.'

En tot slot is al even veel dadendrang te zien bij de politie:

'Verminderen regeldruk bij de politie. De minister van Justitie en Veiligheid wil de bureaucratie bij de politie met 25% verlagen. Bijvoorbeeld door formulieren, waar de politie mee moet werken, makkelijker te maken. Of door betere aansluiting tussen ICT-systemen onderling, bijvoorbeeld tussen politie en het Openbaar Ministerie (OM). De plannen om de bureaucratie terug te dringen staan in het Actieprogramma bureaucratie: Minder regels, meer op straat.'

Ondanks alle ronkende woorden groeit het probleem alleen maar. Het Financieele Dagblad (De Horde et al., 2024) concludeerde geschrokken dat de bureaucratie bij de Haagse ministeries de laatste jaren zo is uitgedijd dat inmiddels circa de helft van alle ambtenaren zich alleen maar bezighoudt met 'ondersteuning, management of controle van de andere helft'. Het percentage ambtenaren met overheadfuncties is in 15 jaar tijd gegroeid van 41% naar 50%.

Kortom, het probleem wordt in alle overheidssectoren gesignaleerd en dat zijn nu juist allemaal plekken waar vooral mensen met intrinsieke motivatie willen werken. Maar overal verliezen ze die intrinsieke motivatie door regeldruk en controle. Ieder nieuw kabinet meldde het wel een keer optimistisch: we gaan de regeldruk nu echt verminderen. Maar hoe kan het dan dat het alleen maar erger wordt en we steeds weer alleen maar symptomen blijken te hebben bestreden? En het probleem alsmaar uitdijt? Uit de troonrede (Rijksoverheid, 2024):

'Veel van de acute problemen waar we voor staan, bijvoorbeeld met migratie, woningbouw, landbouw en natuur, zijn terug te voeren op een overweldigende, door de jaren heen gegroeide complexiteit van te veel regels, procedures en controledrang. Maar de beleidswerkelijkheid van de tekentafel past in veel gevallen niet bij de praktijk van alledag. Te vaak krijgen mensen de boodschap dat iets om formele redenen niet kan of mag, waardoor zij het gevoel krijgen de regie over het eigen leven te verliezen. (...) Dat gebrek aan zekerheid knaagt aan de onafhankelijkheid van mensen. Het leidt bovendien tot onderlinge kribbigheid en verlies aan saamhorigheid.'

Onvoldoende begrip van de onderliggende psychologische mechanismen en oorzaken bij ongewenst gedrag, controledrang en overmatige werkdruk leidt tot symptoombestrijding zonder een echte oplossing te bieden.

Er is dus iets aan de hand. In onze hele samenleving en zeker ook in het hoger onderwijs. Onderwijs is altijd een spiegel en een voorafspiegeling van de samenleving. Het laat zien hoe onze samenleving nu is, maar heeft ook het potentieel de samenleving van morgen anders en beter te maken. Onze zoektocht naar de oorzaken, zowel bij studenten als hun docenten, wordt geen gesomber, gemopper of verwijten, maar constructief en optimistisch. Ons hoger onderwijs is een prachtige onderneming en wie die echt ter harte neemt moet er juist daarom soms ook kritisch op durven te zijn, want de hardnekkigheid van het probleem laat zien dat het echt niet makkelijk op te lossen is. We kunnen pas verder komen als we begrijpen wat de dieperliggende oorzaken zijn. Als we die begrijpen, kunnen we er iets structureel aan doen in plaats van louter symptomen bestrijden en met een omweg het probleem alleen groter maken door nog meer bureaucratie of protocollen op te tuigen.

Voor dat echte begrip gaan we onze aandacht richten op iets vreemds, een slecht zichtbaar, meestal weggehoond, 'soft' en uiterst subjectief ding: *gevoel*.