



Daphne Wiersema

Van engagement naar resonantie: studentbetrokkenheid in een versnellende samenleving

Lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen
Juni 2026



Daphne Wiersema
**Van engagement
naar resonantie:
studentbetrokken-
heid in een
versnellende
samenleving**

Zorgen over gebrekkige
studentbetrokkenheid zijn van alle tijden –
maar ze klinken vandaag luider dan ooit.

Lege collegezalen, minimale voorbereiding, een consumptieve houding tegenover de studie: docenten in het hoger onderwijs herkennen het beeld. De gebruikelijke reacties – aanwezigheidsplicht, activerende werkvormen, meer flexibiliteit – pakken echter vooral de symptomen aan. In dit hoofdstuk kies ik een ander perspectief. Geïnspireerd door John Dewey onderzoek ik hoe bredere maatschappelijke verschuivingen de kwaliteit van studentbetrokkenheid beïnvloeden, en waarom het dominante begrippenkader van 'student engagement' tekortschiet om die kwaliteit te vatten. Vervolgens introduceer ik resonantie – een begrip van de socioloog Hartmut Rosa – als een rijkere manier om te denken over wat betekenisvolle betrokkenheid in het onderwijs inhoudt. Resonantie is daarbij geen nieuwe werkvorm of didactische techniek, maar een kwaliteit van de relatie tussen studenten, docenten en de wereld van kennis – een laag dieper dan de vorm. Het hoofdstuk sluit af met een aantal denkrichtingen om die kwaliteit mogelijk te maken.

Tafels om te luisteren, tafels om te werken

Het is 1899. De mist in de straten van Chicago trekt langzaam op en maakt plaats voor een waterig zonnetje. De straten vullen zich met mensen: het zijn arbeiders die hun werkdag tegemoet lopen. Fabriekshoorns boven de stad markeren het begin van hun eerste shift. In enkele decennia is een vertrouwd beeld van dorpsleven en ambachtelijke arbeid verschoven naar grote machinehallen met lopende banden. Families zijn massaal naar de stad getrokken, op zoek naar werk – maar dat werk ziet er anders uit dan voorheen. Waar mensen eerder ambachtelijk werk aan huis deden en arbeid verweven was met huishouden, familie en dorpsleven, zijn de ambachten uit het straatbeeld verdwenen: door

industrialisatie is werk naar de fabriek verhuisd en bestaat arbeid steeds vaker uit kleine, herhaalbare handelingen.

Voor kinderen betekent dit dat hun dagen tegenwoordig minder worden gevuld met meewerken in huis en familiebedrijf, en meer met tijd op school, waar zij als aparte groep worden aangesproken en gevormd. Tegelijk verandert de manier waarop men naar kinderen kijkt: niet langer alleen als kleine volwassenen die zo snel mogelijk moeten meedraaien, maar als wezens met een eigen ontwikkeling, met nieuwsgierigheid en verbeeldingskracht. En juist terwijl die kindertijd zich meer in het klaslokaal afspeelt, wordt de wereld waarop zij worden voorbereid minder stabiel en voorspelbaar dan voorheen: industrialisatie en urbanisatie zetten zich in rap tempo door. In deze wereldwijde verschuivingen ziet de filosoof en pedagoog John Dewey geen marginaal verschijnsel, maar een “revolutie” die ook het onderwijs tot in zijn kern raakt.

In *The School and Society* kijkt John Dewey precies vanuit deze veranderde wereld naar het klaslokaal (1900).¹ Maar wat hij daar aantreft, oogt in zijn ogen opvallend onveranderd: lange rijen banken, een leraar die spreekt, kinderen die luisteren en reproduceren. Hij vertelt hoe hij, bij het inrichten van een school, op zoek gaat naar geschikte tafels. De verkoper toont hem een reeks traditionele schoolbanken – met lessenaars, klepjes en inktpotten – maar niets lijkt te passen bij Dewey’s idee van onderwijs als doen en maken. Uiteindelijk vat de verkoper het treffend samen: “I am afraid we have not what you want. You want something at which the children may work; these are all for listening” (p.32). Deze ene zin vat het precies samen: de inrichting van het lokaal is ontworpen voor stilzitten en luisteren, niet voor handelen, experimenteren en samenwerken.

Voor Dewey laat dit voorbeeld precies zien hoe het schoolsysteem nog is ingericht op een pre-industriële samenleving: een wereld waarin werk, gezin en leren grotendeels samenvielen, en kinderen al doende meededen in het boerenbedrijf of het ambacht van hun ouders. In zo’n context hoefde school alleen wat basiskennis en discipline toe te voegen; de echte voorbereiding op het leven vond buiten de klas plaats. In de geïndustrialiseerde stad is dat radicaal veranderd: arbeid heeft zich verplaatst naar fabrieken en kantoren, productie is opgesplitst in specialistische processen en kinderen zien nauwelijks nog hoe dingen gemaakt worden of hoe de samenleving functioneert. Toch is de school volgens Dewey blijven werken alsof die oude wereld nog bestaat. Wat kinderen leren op school staat daardoor ver af van het echte leven: kennis komt vooral uit boeken, in losse vakken (d.w.z. gefragmenteerd) en onder strakke regie van de leraar, terwijl de complexe, technologische en sociale werkelijkheid van buiten nauwelijks binnenkomt.

Wat kinderen leren op school staat daardoor ver af van het echte leven: kennis wordt er vooral *ingestopt* via woorden, boeken en toetsen, in plaats van dat kinderen die kennis actief *construeren* door te onderzoeken, te maken en samen problemen op te lossen. Juist de ervaren werkelijkheid – met materialen werken, effecten zien van je handelingen, botsen op echte problemen – is voor Dewey de motor van leren; zonder zulke rijke ervaringen wordt leren leeg en abstract. Daarmee sluit de school niet alleen slecht aan bij de complexe technologische samenleving, maar oefent zij kinderen ook nauwelijks in de ervaring van samen beslissen, onderhandelen en verantwoordelijkheid dragen die een gedemocratiseerde samenleving vraagt. Daartegenover zet Dewey zijn beroemde beeld van de

¹ Het boek dat in 1900 werd uitgegeven, bevatte drie lezingen die Dewey uitsprak in 1899 waarin hij zijn observaties over school en samenleving verwoordde. Daarom schrijf ik in de eerste alinea 1899.

school als “miniature community”: een kleine samenleving waarin kinderen via gezamenlijke, doelgerichte activiteiten leren denken, doen en samenleven. Niet het doorgeven van kant-en-klare kennis staat dan centraal, maar het actief construeren van betekenis in en met een gemeenschap – als voorbereiding op een toekomst die niet vastligt, maar mede door hen vorm krijgt.

Andere tafels, dezelfde zorgen

Terwijl ik Dewey lees en in mijn verbeelding ruim een eeuw terugreis in de tijd, klinkt zijn onvrede over het onderwijs verrassend actueel – zij het in een andere gedaante. Waar hij nog schrijft over rijen banken en klaslokalen die volledig zijn ingericht om te luisteren, zijn die in het Nederlandse hoger onderwijs allang grotendeels verdwenen. Gebouwen als het Jacoba Mulderhuis², met hun open ‘learning spaces’, belichamen een nieuwe didactiek: veel opleidingen werken met projectonderwijs, probleemgestuurd leren, living labs, ‘geflippte’ klaslokalen, leergemeenschappen en andere sociaal-constructivistische vormen die studenten nadrukkelijk uitnodigen om actief deel te nemen. Tegelijkertijd leven er juist nu sterke zorgen over gebrekkige betrokkenheid van studenten: lege klaslokalen, minimale voorbereiding, moeite met concentratie, een terugloop in zichtbare inzet en participatie, afnemende studierendementen en een hoge uitval (i.e. Dekker, 2026; Dekker & Theelen, 2025; Inspectie van het Onderwijs, 2024). Misschien niet voor niets dat docenten die lesgeven in het Jacoba Mulderhuis daar “hoofdpijn van krijgen” (van der Putten & Bruns, 2025). De recent geïntroduceerde term “studeercrisis” laat zien hoe urgent deze situatie inmiddels wordt gevoeld (van Nuland, 2026).

De coronapandemie en de komst van AI, zijn *gamechangers* voor de inzet, aanwezigheid en participatie van studenten in het hoger onderwijs. Daar is voor een docent bijna niet tegenop te boksen. Bovendien werken steeds meer studenten naast hun studie, wat zorgt voor competitie in tijd en beschikbaarheid (Theelen, Debats, & Dekker, 2026). De mate van studentbetrokkenheid is echter al langer dalende (Dekker & Theelen, 2025; Dekker, 2026) en zorgen daarover zijn een terugkerend fenomeen in de geschiedenis van het hoger onderwijs. Zo vatten Chickering en Gamson in 1987 kritiek op het hoger onderwijs samen als “apathische studenten, ongeletterde afgestudeerden, onbekwaam onderwijs en onpersoonlijke campussen” (1987, p.3). En in 2004 schreven Fredricks en collega’s dat veel leerlingen en studenten school en studie ervaren als saai, als een spelletje waarin het vooral draait om cijfers halen met zo min mogelijk inspanning (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004, p. 60). Ook signaleerden zij de opkomst van steeds mondigere studenten die het gezag van instituties en docenten minder vanzelfsprekend accepteren.

Zo moet onderwijs steeds weer opnieuw een antwoord vinden op ontwikkelingen in technologie, arbeidsmarkt en samenleving. De roep om aanwezigheidsplicht is bijvoorbeeld een reactie op lege collegezalen; het in 2024 ingevoerde verbod op het gebruik van mobiele telefoons, tablets en smartwatches in de klas in het primair en voortgezet onderwijs een antwoord op gebrekkige aandacht en (daardoor) slechtere prestaties van leerlingen (rijksoverheid.nl, z.d.). Zulke maatregelen zijn begrijpelijke en soms zelfs noodzakelijke reacties op acute zorgen over aandacht en prestaties. Zonder dat te bestrijden, kies ik in deze reflectie een ander, aanvullend perspectief. Geïnspireerd door Dewey onderzoek ik welke antwoorden we kunnen formuleren op de dalende studentbetrokkenheid wanneer we kijken naar de bredere maatschappelijke verschuivingen waartegen die daling zich al decennia aftekent

² HvA-gebouw ingericht op flexibel gebruik onderwijsruimtes (wanden die kunnen worden verschoven), open onderwijsruimtes (d.w.z. niet ommuurde ruimtes waar eventueel gordijnen kunnen worden dichtgedaan) en open terrassen voor (interdisciplinaire) samenwerking.

en naar wat die verschuivingen vragen van hoe wij in het hoger onderwijs over betrokkenheid kunnen denken. Met andere woorden: als studenten er zijn, hun mobiele telefoons in kluisjes in de gang en het AI-gebruik binnen duidelijke grenzen is gebracht, wat is er dan nog nodig om hen daadwerkelijk betrokken te laten zijn bij het onderwijs?

Engagement: van rijkdom naar reductie

Die vraag – wat er nodig is om studenten daadwerkelijk betrokken te laten zijn – raakt aan het begrippenkader waarmee we in onderzoek en beleid over betrokkenheid denken: *student engagement*. In de meest uitgekledede definitie – van Astin – gaat het om de hoeveelheid én kwaliteit van de energie die studenten investeren in hun studie: tijd, aandacht, inspanning, binnen én buiten de les (1984)³. Engagement fungeert dan als mediërend mechanisme tussen input (onderwijs, voorzieningen, beleid) en output (leerprestaties, ontwikkeling van studenten). In de decennia daarna is dit simpele idee verder uitgewerkt en groeide engagement uit tot een zeer rijk en veelzijdig concept waarin steeds nieuwe dimensies van betrokkenheid werden toegevoegd. Een blik op die ontwikkeling illustreert hoe verschillende conceptualisaties meebewegen met de vragen die op dat moment leven in onderwijs en samenleving. Vroege engagement-modellen van Natriello (1984) en Finn (1989) benaderden engagement vooral als gedrag en deelname in het licht van schooluitval: aanwezig zijn, niet spijbelen, meedoen in de les. Finn maakte zelfs de koppeling met delinquent gedrag. Later kwamen daar motivationele en affectieve invalshoeken bij. Zij waren geïnspireerd door onder andere de zelfdeterminatietheorie (i.e., Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991) en flow (i.e., Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2003). De aandacht verschoof daarmee van gedrag (zichtbaar, meetbaar) naar innerlijke factoren: hoe studenten zich voelen tijdens het leren (bv. plezier, interesse, ‘flow’) en welke psychologische basisbehoeften daarin vervuld worden (autonomie, competentie, verbinding). Ondertussen was het hoger onderwijs massaler geworden en de studentenpopulatie minder homogeen. Er kwam aandacht voor specifieke studentgroepen in het hoger onderwijs, zoals deeltijdstudenten, eerstegeneratiestudenten of studenten met een migratieachtergrond, die een hoger risico op uitval hadden. In eerste instantie lag hierin de nadruk op sociale en academische integratie: de mate waarin studenten aansluiting vonden bij de academische en sociale gemeenschap van het hoger onderwijs (Tinto, 1993; 1975). In latere uitwerkingen, samengebracht in Strayhorn’s werk over *sense of belonging* (2019), werd de rol van instellingen en hun cultuur zelf in het mogelijk maken van verbondenheid benadrukt. Tenslotte kwam er aandacht voor de rol van studenten als mede-vormgevers van hun leeromgeving (agentic engagement; Reeve & Tseng, 2011, in Wong & Liem, 2022) en de manier waarop leren zich afspeelt in interactie met anderen (social engagement; Fredricks et al., 2016, in Wong & Liem, 2022). Beide sluiten aan bij een sociaal-constructivistische visie op onderwijs.

Wong en Liem (2022) brengen al die uiteenlopende modellen en dimensies samen in een nieuwe ordening. Zij onderscheiden twee hoofdvormen: engagement gericht op leeractiviteiten (learning engagement) en engagement gericht op de schoolgemeenschap (school engagement). Learning engagement bestaat uit drie dimensies: emotionele activatie (interesse, alertheid), inspanning en volhouden (gedrag), en mentale absorptie in het leren (cognitie). School engagement is een relationeel construct bestaande uit gehechtheid aan docenten, medestudenten en de gemeenschap, coöperatieve deelname (i.e., meedoen) en psychologische identificatie met de schoolgemeenschap.⁴

³ Astin gebruikte trouwens niet de term ‘engagement’, maar ‘involvement’.

⁴ In veel van deze modellen wordt engagement expliciet onderscheiden van motivatie: motivatie gaat over wensen, waarden en doelen die gedrag aansturen, terwijl engagement de feitelijke staat van activiteit in de interactie met onderwijs beschrijft – wat

Tegenwoordig is engagement een dominant construct om de relatie tussen onderwijs en de onderwijsomgeving met de onderwijsresultaten van studenten te begrijpen. Dit succes is vooral te danken aan het feit dat engagement sterk samenhangt met indicatoren van studiesucces (cijfers, studievoortgang, diplomarendement, uitval) en studentenwelzijn, én dat het in principe beïnvloedbaar is (e.g. Wong & Liem, 2022; Fredricks et al., 2004). Onderzoek heeft laten zien dat het niet altijd heel precies uitmaakt aan welke knop je draait: activerende werkvormen, inspirerende en toegankelijke docenten, meer autonomie voor studenten, flipping the classroom, meer diversiteit voor de klas, klassenuitjes, mentor- en buddyprogramma's, check-ins rond welzijn – al deze interventies kunnen verschillende vormen van betrokkenheid versterken en daarmee een zichzelf versterkende cyclus op gang brengen.⁵ Engagement wordt zo een krachtige "tussenvariabele": een instrumentele grootheid die je via gerichte interventies kunt verhogen om studiesucces te verbeteren.

Maar juist in dit succes schuilt een beperking. Zodra engagement primair als beïnvloedbare variabele in een input-outputmodel wordt behandeld, verschuift de vraag van "wat is goed onderwijs?" naar "wat werkt?" voor het verhogen van scores. Zelfs wanneer affectieve of relationele dimensies worden gemeten, blijft de diepere vraag buiten beeld: niet hoeveel betrokkenheid er is, maar wat die betrokkenheid eigenlijk betekent – en waartoe we haar willen inzetten. In het vervolg van dit hoofdstuk onderzoek ik wat de tijd waarin onze studenten leven betekent voor de kwaliteit van hun betrokkenheid bij het onderwijs, en verken ik een andere manier om naar die betrokkenheid te kijken.

Hoeveel mag ik missen?

Dewey beschrijft hoe aan de vooravond van de 20e eeuw de samenleving door de opkomende industrialisatie en democratisering al ingrijpend was veranderd. Doordat technologische ontwikkelingen werk, huishouden en landbouw makkelijker en efficiënter maakten, ontstond er meer vrije tijd en kregen mensen – en kinderen in het bijzonder – de ruimte om een ander leven op te bouwen dan dat van hun ouders. Deze ruimte werd nog vergroot doordat traditionele kaders als religie, stand en gemeenschap hun vanzelfsprekende gezag verloren (Bauman, 2000). Samen zorgden deze verschuivingen voor een nieuw ideaal: zelfontplooiing. Niet langer bepaalde je afkomst wie je werd, maar jijzelf. Je moest – en mocht – je eigen biografie schrijven.

Die vrijheid heeft echter een keerzijde. Als niemand je meer voorschrijft wie je moet zijn, moet je het zelf uitvinden. Enerzijds leidt dit ertoe dat mensen hun best doen om zoveel mogelijk opties te creëren, omdat die opties keuzeruimte bieden om jezelf te kunnen ontplooien – welke richting dat ook op is. Een concreet voorbeeld is een extra vak volgen op de middelbare school zodat je toegang hebt tot meer verschillende studies. Die opties zijn niet gratis. Een studie volgen kost geld en tijd, een netwerk opbouwen kost energie, gezond blijven kost aandacht (Rosa, 2019).

studenten daadwerkelijk doen, voelen en denken tijdens leren. Je kunt dus sterk gemotiveerd zijn zonder daadwerkelijk betrokken te raken, en omgekeerd kan zichtbare betrokkenheid ook voortkomen uit andere drijfveren dan intrinsieke motivatie.

⁵ Er zijn wel aanwijzingen dat gedragsmatige betrokkenheid vaak voorafgaat aan andere vormen van betrokkenheid en een unieke voorspeller is van studiesucces (e.g., Fredericks et al., 2019). Met andere woorden: het helpt als studenten naar de les komen en zo betrokken kunnen raken op de inhoud, en de kans hebben zich te verbinden met de schoolgemeenschap. Wat er vervolgens in die les gebeurt, en hoe het contact met docenten en medestudenten verloopt, voedt wel weer terug op gedragsmatige betrokkenheid.

Maar er is nog een tweede beweging. Kiezen betekent andere opties loslaten – terwijl je niet zeker weet of je de juiste keuze maakt (Schwartz, 2004). Die onzekerheid gaat samen met een angst om je te snel te binden aan een bepaalde keuze, om je identiteit te 'fixeren' (Bauman, 2001). Het gevolg is dat mensen hun best doen om zich nergens volledig vast te leggen: niet te vroeg kiezen voor één studie, niet volledig inzetten op één pad, altijd een uitweg openhouden. Ook dat kost iets: flexibel blijven, meerdere dingen tegelijk bijhouden, je niet vastleggen – dat vraagt tijd en mentale energie.

Zowel het vergaren van opties als het openhouden ervan vraagt voortdurend inzet en middelen. Hoe meer middelen je hebt, des te meer opties je kunt creëren en openhouden – en des te beter ben je in staat jezelf te ontplooien. Ons idee van geluk en het goede leven raakt daardoor steeds meer verweven met het hebben van die middelen – en de angst ze te missen.

Omdat die middelen schaars en ongelijk verdeeld zijn, ontstaat er competitie om plekken, kansen en aandacht. In de poging een zo rijk mogelijke biografie op te bouwen, gaan we de wereld – en onszelf – steeds meer zien als iets waar je strategisch in moet investeren om je vrijheid veilig te stellen; onze relatie met onszelf en met de wereld wordt daardoor instrumenteel. Baggini (2026) spreekt in dit verband van "the instrumentalization of everything": alles wat we doen en nastreven wordt functioneel – wandelen omdat het gezond is, een bestuursfunctie omdat dat goed staat op je cv – waarbij de waarde van een activiteit omwille van zichzelf naar de achtergrond raakt. In Baumans beeld van vloeibare moderniteit worden bindingen bovendien vloeibaar: een partner, opleiding of baan die niet meer "werkt" of tegenvalt, kan worden vervangen door een betere, wat een permanente verbetercyclus en het idee van keuzes als tijdelijke, omkeerbare "bindingen" versterkt. De psycholoog Barry Schwartz (2004) beschrijft dit als de keuzeparadox: objectief hebben we meer vrijheid, opties en welvaart, maar voelen we ons tegelijkertijd onzekerder, ontevredener en meer onder druk dan ooit.

In zo'n context wordt stilstand al snel ervaren als achterstand. Vrijheid, schaarste en competitie raken zo verweven in een dynamiek van voortdurende versnelling: je moet vroeg beginnen, veel tegelijk doen en geen kans laten liggen. Dat versterkt precies de maatschappelijke versnelling die Rosa beschrijft: ontwikkelingen volgen elkaar steeds sneller op, er "past" meer in een tijdseenheid en ons levenstempo neemt toe. Technologische innovaties spelen daarin een dubbelrol: ze maken het mogelijk om efficiënter te werken, maar vormen tegelijk de basis voor nieuwe verwachtingen over wat we in dezelfde tijd zouden moeten kunnen produceren (Ramel, 2025).

Al deze veranderingen hebben ook hun weerslag in het onderwijs. Onderwijs speelt een sleutelrol in de meritocratische georiënteerde samenleving: via onderwijs kunnen mensen klimmen op de sociaaleconomische ladder en zo hun kansen op zelfontplooiing en geluk vergroten – de emancipatoire functie van onderwijs. In de huidige, prestatiegerichte context staat die functie echter onder druk. Doordat steeds meer jongeren doorleren, treedt diploma-inflatie op: een diploma dat vroeger bijzonder was, is nu het minimum, en om je te onderscheiden moet je nóg hoger of langer studeren, stapelen, een honours-programma volgen en extra-curriculaire activiteiten doen. Zo ontstaat een voortdurende diplomawedloop (Elffers, 2022; 2018), waarin studenten ook zelf toenemende prestatiedruk rapporteren – een druk die niet alleen van buiten wordt opgelegd, maar steeds meer geïnternaliseerd is (e.g., Dopmeijer, Scheeren, van Baar, & Bremer, 2023).

Onderwijs – en dus ook het hoger onderwijs – krijgt daarmee een nadrukkelijk instrumentele functie. Studenten weten meestal precies waarom zij een hbo-diploma willen behalen: het is een toegangsbewijs tot werk, inkomen en kansen op zelfontplooiing. Tegelijkertijd neemt de gedragsmatige betrokkenheid bij het hoger onderwijs al jarenlang af. Ironisch genoeg hangt ook dat samen met een instrumentelere relatie tot onderwijs. Een werkelijk betrokken relatie met een opleiding vraagt tijd en prioritering – de bereidheid

je toe te leggen op deze plek, deze mensen, deze inhoud. Maar precies die twee zijn schaars in een leven waarin je zoveel mogelijk opties openhoudt. Studenten blijven daardoor makkelijk op afstand: ingeschreven, aanwezig wanneer nodig, maar strategisch. Vragen als 'hoeveel bijeenkomsten mag ik missen?', 'wat moet ik doen voor het tentamen?' of 'is het goed zo?' zijn illustratief voor deze houding. Studeren vindt daarnaast plaats in een context waarin studenten hun tijd en aandacht verdelen over uiteenlopende verplichtingen en prikkels, waaronder betaald werk, zorgtaken en activiteiten die op korte termijn directe voldoening bieden.

Het onderwijs zelf is deels debet aan deze tendens. Een context waarin het hoger onderwijs ook zelf sterk stuurt op tevredenheid, doorstroom en rendement, werkt een consumptieve houding in de hand: je hebt recht op goed onderwijs, maar je eigen betrokkenheid wordt een middel welke je zo zuinig mogelijk wilt inzetten. Studiepunten, accreditatie-eisen, NSE-scores, doorstroomcijfers en diplomarendement fungeren als kernindicatoren waarop opleidingen worden beoordeeld. Deze metrificering van het onderwijs zorgt ook voor een "voortdurende paniek over de kwaliteit van het onderwijs, en die paniek genereert een onverzadigbare behoefte aan onderwijsverbetering, die lijkt af te stevenen op steeds beperktere definities van wat telt als onderwijs en wat telt in het onderwijs" (Biesta, 2022, p. 34). Anouk Zuurmond (2026) laat zien hoe in deze logica de taal en sturingsmechanismen van het bedrijf diep in het onderwijs zijn doorgedrongen: sturen op targets, output, efficiency en "klanttevredenheid", zonder dat daarmee automatisch beter onderwijs of diepere vorming ontstaat. In dezelfde richting wijst Biesta (2022) wanneer hij schrijft dat in het onderwijs de vraag "wat werkt?" voor het behalen van leeropbrengsten steeds centraler is komen te staan dan de bredere pedagogische vraag "wat is goed onderwijs?". Zijn driedeling van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie maakt zichtbaar dat juist die laatste dimensie – onderwijs als plaats waar je als subject in de wereld komt – onder druk komt te staan wanneer alles wordt herleid tot prestaties en tevredenheidscijfers.

Zo ontstaat een wisselwerking: een versnelde, instrumentele samenleving brengt studenten voort die hun studie gemakkelijk consumentistisch benaderen, en een onderwijspraktijk die zelf sterk stuurt op output en klantlogica bevestigt die houding. Daarmee komt precies de kern van de onderwijsrelatie onder spanning te staan: de vraag hoe studenten, docenten en de wereld van kennis nog op een betekenisvolle, wederkerige manier met elkaar verbonden kunnen zijn.

Rosa (2019) beschrijft hoe in de versnellingsamenleving we zwakkere, en zelfs schadelijke relaties ontwikkelen met onszelf en de wereld om ons heen. Die zwakkere binding kenmerkt zich door ervaringen die vlak en vluchtig voelen en ons simpelweg niet echt raken. In Rosa's termen wordt de wereld daarmee steeds meer "stom" – zij spreekt ons niet echt meer aan – en juist daardoor groeit een gevoel van vervreemding: we doen van alles, maar het raakt ons minder en voelt minder van onszelf. Ondertussen voelen we ons wel onrustig, opgejaagd en uitgeput; emoties als angst, gespannenheid en faalangst nemen toe. De Raad voor Volksgezondheid & Samenleving gebruikt de term 'hypernerveuze samenleving' om aan te geven hoe druk op onze mentale gezondheid is toegenomen in een omgeving die draait om zelfoptimalisatie, presteren, en dat alles in de hoogst mogelijke versnelling (2025). Als we steeds meer doen en alle opties open willen houden, wordt het bovendien moeilijker om de eigen levensloop nog als een samenhangend verhaal te ervaren: het raakt onduidelijk waar je in je leven staat en welke richting je eigenlijk uitgaat. Dit verlies aan biografische oriëntatie – niet meer goed weten waar je bent, terwijl je voortdurend in beweging bent – is voor Rosa een kernaspect van vervreemding. Een logisch antwoord op versnelling is vertraging, waarin we als samenleving minder nadruk leggen op snel werken, efficiëntie, meer lege tijd hebben. Maar vertraging *an sich* lost niets op. In een vertraagd en "onthaast" leven kun je je nog steeds vervreemd en afgestompt voelen. Volgens Rosa is de meer relevante vraag niet: hoe snel of langzaam leven we? maar: in wat voor soort verhouding staan we tot de wereld? Niet: *zijn we betrokken?* maar: *hoe ziet onze betrekking eruit?* Dit gaat in de kern over de

kwaliteit van de relaties die we aangaan. Een relatie die niet stom is, maar spreekt, noemt hij een resonante relatie.

Van reductie naar resonantie

Met resonantie bedoelt Rosa een kwalitatieve relatie waarin iets of iemand een mens werkelijk raakt, daarop innerlijk gereageerd wordt (in voelen, denken of handelen) én waarin zowel de persoon als de wereld een beetje veranderen door die ontmoeting. Resonantie is geen vaste toestand, maar een dynamische relatie: iets dat in beweging is, in trilling staat. Een student die resonante betrokkenheid ervaart, voelt zich op dat moment werkelijk aangesproken door “iets”: een tekst, vraag, casus, ervaring of persoon. Dat andere doet als het ware een appèl, dringt door en laat niet helemaal koud. Resonantie ontstaat waar op dat appèl een antwoord wordt gegeven: er volgt een reactie, een innerlijk gesprek of een gesprek hardop. Dat gaat verder dan kennis begrijpen, reproduceren of toepassen. In dialoog gaan met het andere betekent dat een student er anders uit tevoorschijn kan komen dan hij of zij erin ging – niet per se omdat er meer geleerd is, maar omdat het perspectief op zichzelf, het vakgebied of de wereld verschoven is.

Deze manier van in verbinding staan is hoogst persoonlijk en betekenisvol. Er ontstaat geen neutrale kennisrelatie, maar een vraag-en-antwoordrelatie waarin de student zichzelf meeneemt. Het andere wordt betrokken op het eigen leven, eigen vragen en eigen gevoeligheden. In plaats van alleen “stof verwerken” ontstaan associaties, herkenning, frictie of zelfs afkeer: wat doet dit met mij, waar schuurt het, waar raakt het aan wat ik heb meegemaakt of belangrijk vind? Onderwijs hoeft in deze lezing niet alleen leuk en positief te zijn. Juist waar iets afschrikt of negatieve emoties oproept, kan resonantie zichtbaar worden. Dat sluit aan bij recente engagement-studies die laten zien dat niet zozeer positieve, maar vooral intense emoties bijdragen aan engagement (Wong & Liem, 2022).

Rosa ordent resonantie langs drie ‘assen’. Op de horizontale, sociale as gaat het om relaties tussen mensen: in dit geval studenten onderling en tussen studenten en docenten. Resonantie gaat verder dan het gevoel erbij te horen of het “gezellig” te hebben. In resonante relaties staan mensen werkelijk voor elkaar open, met het risico geraakt en veranderd te worden. Dat kan de docent zijn die vanuit een veilige relatie spannende feedback geeft, of juist wijst op een talent dat een student zelf nog niet zag. Terugkijkend op hun leven noemen veel mensen zulke ‘leermeesters’ die hun ogen openden of hen richting gaven. Openstaan voor elkaar veronderstelt ook de bereidheid om iets van zichzelf te laten zien. Op de diagonale, materiële as gaat het om de relatie met de wereld van “dingen”: concrete objecten (bijvoorbeeld een kledingstuk of schilderij), maar ook natuur, een gedicht, een muziekstuk, of de wereld van kennis, vaardigheden en (beroeps)praktijk. Resonantie op deze as gaat verder dan “een vak interessant vinden” of “een opdracht leuk vinden”. De ontmoeting met de leerstof of praktijk zet studenten innerlijk in beweging en verandert hun blik op zichzelf en de wereld. Het gaat om hoe iets betekenis krijgt in iemands leven. Zo beschreven natuurkundestudenten hoe natuurkunde voor hen meer betekende dan kunnen en weten of een beroepsperspectief: hun relatie tot het vak bracht verwondering, vreugde en zelfs rust in moeilijke levenssituaties. De ervaring van grenzen (natuurkundige modellen) en schoonheid bood een stabiel kader dat hun wereldbeeld en zelfbegrip verdiepte (Nyström, Johansson, Danielsson, & Gonsalves, 2025).

Dat brengt ons bij de verticale, existentiële as, die draait om vragen van zin, richting en goed-fout. Hoe raakt onderwijs aan wat studenten als waardevol of als “goed leven” ervaren? Hoe sluit het aan bij de vraag wat voor professional én mens zij willen zijn? Resonantie op deze as ontstaat waar onderwijs niet alleen bijdraagt aan wat studenten kunnen, maar ook aan wie zij worden.

In het voorgaande heb ik laten zien hoe versnelling, prestatiedruk en instrumentalisering studentbetrokkenheid uithollen: het antwoord zoeken in méér – meer interventies, meer begeleiding, meer activiteiten – loopt tegen duidelijke grenzen aan. Juist daar verschijnt resonantie als een andere route: niet de kwantiteit van wat studenten doen staat centraal, maar de kwaliteit en diepte van de ontmoetingen die zij hebben – met de stof, met anderen en met zichzelf. Resonantie sluit aan bij het brede engagement-begrip, waarin gedrag, denken en voelen allemaal een rol spelen, maar legt nog een extra laag bloot: momenten van betrokkenheid waarin ook iemands zelfbeeld, waarden en gevoel van richting in het spel komen. In die zin kun je resonantie zien als een existentiële verdieping van engagement. Vanuit dat perspectief wordt de vraag urgent hoe we onderwijs zo kunnen vormgeven dat dit soort kwalitatieve ervaringen kans krijgen.

Rosa schrijft dat resonantie zich niet laat afdwingen. Hier volgt dus geen kant-en-klaar recept voor resonantie – dat zou daadwerkelijk een veel te instrumentele benadering zijn – maar wel zal ik proberen een aantal ingrediënten te identificeren op basis van de theorie, die mogelijk kunnen helpen om als docent resonante leeromgevingen (White & Wilde, 2024) te scheppen. Dat begint mijns inziens verrassend dichtbij: bij onze eigen rol en positionaliteit als docent. Niet als neutrale ‘kennisdoorgever’, maar als iemand met een verhaal, met een eigen verhouding tot de lesstof, tot het beroep en tot de vragen van deze tijd. Welke wereld laat ik via mijn onderwijs zien? Waar sta ik zelf in dit vak, waar raakt het mij, waar schuurt het? Door iets van dat eigen verhaal zichtbaar te maken, ontstaat al een eerste horizontale resonantieruimte: studenten ontmoeten niet alleen een curriculum, maar ook een mens. Op de diagonale, materiële as gaat het om onze verhouding tot de wereld van kennis, materialen en (beroeps)praktijk. Resonantie vraagt hier om meer dan interessante colleges of leuke opdrachten; het gaat om vormen waarin studenten de stof ervaren als iets dat hen werkelijk aangaat. Ik zie dan onderwijs voor me waarin kennis niet alleen wordt uitgelegd, maar ook wordt binnengebracht in concrete, soms schurende ervaringen: casussen, objecten, kunstwerken, gedichten, praktijkverhalen of ervaringen in en met de beroepspraktijk. Geschiedenis leer je dan niet alleen uit een boek of hoorcollege, maar bijvoorbeeld door rond te lopen in een virtual-realitywereld; zij oefenen niet alleen met verpleegkundige handelingen, maar ervaren hoe het is om zorgbehoevend te zijn. Door activiteiten te ondernemen en op plekken te komen die zich buiten hun eigen bubbel bevinden, ontdekken studenten dat de werkelijkheid meervoudig is. Ook de eindproducten zie ik als ruimte waarin studenten op een eigen manier mogen reageren op de wereld van kennis: materiaal relateren aan eigen ervaringen en vragen, intuïties en gevoelens, tegenspreken, verbinden, herschrijven, verbeelden. Zou een eindproduct van een student ook een gedicht, spoken word, toneelstuk of iets anders kunnen en mogen zijn? Onderwijs krijgt op deze manier een ervaringsgericht, narratief en beeldend karakter en mag af en toe zelfs een beetje disruptief zijn.

De verticale, existentiële as tenslotte raakt aan vragen van zin, richting en goed leven: wat staat er voor mij op het spel in deze studie, dit beroep en deze tijd – en welke plek wil ik dat studie en werk innemen in mijn leven als geheel? Het gaat dan niet alleen om wat een student later kan of verdient, maar ook om hoe het toekomstige beroep zich verhoudt tot andere levensdomeinen: relaties, zorg, geloof of levensbeschouwing, engagement met de samenleving.

Vakken over beroepsethiek, professioneel handelen en stage-reflectie kunnen hieraan bijdragen, maar alleen als zij niet worden gereduceerd tot het afvinken van competenties of het reproduceren van regels. Resonant onderwijs legitimeert dat studenten hun eigen waarden, twijfels en idealen inbrengen. Het biedt ruimte om te spreken over wat zij goed handelen vinden, waar zij bang voor zijn, wat hen troost of hoop geeft, wat voor mens én professional zij willen worden, en hoe hun professionaliteit betekenis krijgt in hun leven buiten school en werk om. Dat kan in formele opdrachten, maar net zo goed in logboeken, verhalen, gesprekken, of werkvormen waarin morele en existentiële vragen verkend worden via lichaams-

en emotiewerk. Student- en loopbaanbegeleiding krijgen daarmee een belangrijke opdracht om bij te dragen aan het ondersteunen van studenten om hun plek in hun eigen biografie te vinden. Resonantie laat zich niet afdwingen. Er is altijd een element van onbeschikbaarheid: het kan gebeuren, maar niet op commando. Dat vraagt om onderwijspraktijken die ruimte laten voor het onverwachte en het oncontroleerbare – en daarmee om het aanvaarden van wat Biesta het “prachtige risico” van onderwijs noemt (2015): de bereidheid om niet alles te willen meten, plannen en garanderen, omdat juist in die open ruimte studenten en docenten als subject, in resonante relatie tot de wereld, kunnen verschijnen.

Tot slot

Kunnen we, in een versnelde en geïnstrumentaliseerde samenleving, werkelijk verwachten dat het onderwijs deze dynamiek “oplost”? Het eerlijke antwoord is nee. Zolang versnelling, concurrentie en instrumentalisering de toon zetten, zullen studenten – heel begrijpelijk – blijven vragen of iets verplicht is, hoeveel tijd het kost en wat het oplevert. Toch kunnen we in het onderwijs tussenruimtes organiseren waarin niet efficiëntie en prestaties de boventoon voeren, maar ruimte wordt gemaakt voor het goede gesprek, voor echte ontmoetingen, verwondering en betekenisgeving – precies zoals school in het oude Griekenland ook bedoeld was: scholè, een plek voor vrije, niet direct nuttige tijd voor zelfontdekking en zelfontwikkeling. Het creëren van zulke resonante ruimtes kan dan worden gezien als een vorm van tegenspraak tegen de logica van versnelling. Niet omdat het onderwijs de samenleving kan repareren, maar omdat het een van de weinige plekken kan zijn waar studenten en docenten leren zich te positioneren ten opzichte van die samenleving, elkaar en zichzelf en zo hun eigen wijsheid en veerkracht ontwikkelen.

Lijst met literatuur

- Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Polity Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs. Een visie voor vandaag*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3–7.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346.
- Dekker, I. (2026). *Terug naar de klas: Hoe we de studeercrisis in het hbo kunnen keren*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Dekker, I. & Theelen, H. (2025). The vanishing classroom: Attendance trends in higher education. https://doi.org/10.35542/osf.io/bmnhp_v2
- Dewey, J. (1900). *The school and society*. University of Chicago Press.
- Dopmeijer, J., Scheeren, L., van Baar, J., & Bremer, B. (2023). *Harder better faster stronger? Een onderzoek naar risicofactoren en oplossingen van prestatiedruk en stress van studenten*. Trimbos-instituut: Utrecht.
- Elffers, L. (2022). *Onderwijs maakt het verschil. Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Zutphen: Walburg Pers.
- Elffers, L. (2018). *De bijlesgeneratie. Opkomst van de onderwijscompetitie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117–142.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (Eds.). (2019). *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students*. Academic Press.
- Inspectie van het Onderwijs. (2024). *De Staat van het Onderwijs 2024*.
- Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education*, 17(4), 14–24.
- Nystrom, A., Johansson, A., Danielsson, A. T., & Gonsalves, A. J. (2025). Resonating with physics: physics students' stories about existential and affective relations to science in and beyond formal learning spaces. *International Journal of Science Education, Part B*, 15(4), 581-596, DOI: 10.1080/21548455.2024.2439140
- Raad voor Volksgezondheid & Samenleving (2025). *Op de rem! Voorbij de hypernerveuze samenleving (RVS-2025-04)*. Den Haag: RVS. <https://www.raadrvs.nl/documenten/2025/09/29/op-de-rem---voorbij-de-hypernerveuze-samenleving>
- Ramel, D. (2025, 10 juni). AI's productivity gains come at a cost. *THE Journal*. <https://thejournal.com/articles/2025/06/10/ais-productivity-gains-come-at-a-cost.aspx>
- Rijksoverheid. (n.d.). Gebruik van mobiele telefoons niet toegestaan in de klas. Geraadpleegd op 19 april 2026, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/mobiele-apparaten-in-de-klas>
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Polity Press.
- Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: Why more is less*. New York, NY: HarperCollins.

- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176.
- Strayhorn, T. L. (2019). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students* (2nd ed.). Routledge.
- Theelen, H., Debats, P., & Dekker, I. (2026). Voltijds ingeschreven, deeltijds beschikbaar. *Thema Hoger Onderwijs*, 20(3). https://www.themahogeronderwijs.org/110-4223_h1-Voltijds-ingeschreven-deeltijds-beschikbaar-h1
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Van der Putten, M., & Bruns, T. (2025, 17 december). Docenten krijgen 'hoofdpijn' van Jakoba Mulderhuis: 'Concentreren is lastig'. HvanaA. <https://hvana.nl/kijk/docenten-krijgen-hoofdpijn-van-jakoba-mulderhuis-concentreren-is-lastig>
- van Nuland, M. (2026, 16 januari). *Lege collegezalen en volop AI. Hoger onderwijs worstelt met 'studeercrisis'*. Trouw. <https://www.trouw.nl/onderwijs/lege-collegezalen-en-volop-ai-hoger-onderwijs-worstelt-met-studeercrisis~bda4d83c/>
- White, L. & Wilde, C. (2025). Laptop Orchestra: A Model Postdigital Resonant Educational Space. *Postdigital Science and Education* (7), 939–964. <https://doi.org/10.1007/s42438-025-00567-8>
- Wong, Z. Y., & Liem, G. A. D. (2022). Student engagement: Current state of the construct, conceptual refinement, and future research directions. *Educational Psychology Review*, 34(1), 107-138. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09628-3>
- Zuurmond, A. (2026). *Waarom maken we van scholen geen bedrijven? Filosofische reflecties over marktwerking, onderwijs en het publieke belang*. Telos Uitgevers.

