

Kiezen of binden?¹

De rol van binding en studieloopbaanbegeleiding bij het verbeteren van studierendement

Tom Luken²

Inleiding: uitval en andere problemen in de (studie)loopbaan _____	2
Oorzaken van uitval en gebrekkig studierendement _____	3
Een snelle diagnose: het ligt aan verkeerd kiezen _____	3
Problemen met het beeld van <i>de juiste keuze</i> en <i>de verkeerde keuze</i> _____	4
Het belang van sociale en academische integratie en binding _____	5
Binding en learning community: waar hebben we het over? _____	6
Het bevorderen van binding _____	7
Binding in virtuele leeromgevingen _____	8
Welke rol kan studieloopbaanbegeleiding spelen? _____	8
In hoeverre wordt voldaan aan de voorwaarden die bevorderlijk zijn voor het ontstaan van binding? _____	9
Evaluatie studieloopbaanbegeleiding _____	10
Conclusie _____	11
Literatuur _____	11

¹ Deze tekst is in januari 2009 gepubliceerd in deel 6 van de 'Bilobareeks': Creemers, C. Jeuken, G. & Welman, N. (red.) *Biloba Onderwijsorganisatie* (pp. 31-44). Eindhoven: Fontys.

² Tom Luken is parttime lector Career Development bij de Fontys Hogeschool HRM en Psychologie te Tilburg en daarnaast zelfstandig onderzoeker en adviseur op het gebied van loopbaanvraagstukken te Amsterdam.

Inleiding: uitval en andere problemen in de (studie)loopbaan

Het rendement van het onderwijs laat, zacht uitgedrukt, te wensen over. Van de studenten die in 2006 een studie startten in het hbo, is ruim 17 procent binnen een jaar met studeren gestopt. Na twee jaar is 41% naar een andere opleiding of hbo-instelling geswitcht of heeft het hbo verlaten. *“Ruim twee vijfde van de studenten, zowel in het hbo als in het wo, maakt geen goede start.”* (Inspectie van het Onderwijs, 2008: 200). Ondanks inspanningen om de uitval tegen te gaan vertoont, althans het percentage studenten dat in het eerste jaar met de gekozen studie stopt, een stijgende lijn (HBO-raad, 2008). Van de hbo-studenten die in 1999 met een voltijd studie begonnen, haalde slechts 64% binnen 6 jaar een diploma (NWO, 2008).

Fontys Hogescholen doen het qua onderwijsrendement beter dan het gemiddelde van de andere Nederlandse hogescholen. Het Jaarverslag 2007 meldt dat het diplomarendement al enkele jaren hoger ligt dan het landelijke gemiddelde: na vijf jaar opleiding was het diplomarendement in 2007 bij Fontys 54% tegen landelijk 49%. Het aantal uitvallers uit voltijd opleidingen neemt bij Fontys wel toe, namelijk met 12 procent in de periode van 2005 tot 2007. De uitvallers haken ook sneller af: de gemiddelde verblijfsduur van uitvallers was in 2005 1,6 jaar en in 2007 1,4 jaar.

Hoewel Nederland met deze cijfers internationaal niet uit de toon valt, tonen talloze instanties zich verontrust en klinkt een luide roep om maatregelen. Eén van de achtergronden is dat het slechte onderwijsrendement een obstakel vormt voor het bereiken van de Lissabon doelstelling dat in 2020 50% van de beroepsbevolking tussen 25 en 44 jaar hoger opgeleid is. Een andere achtergrond van de roep om maatregelen betreft de kosten die gemoeid zijn met de uitval en de slecht renderende onderwijsinspanningen. Wanneer men alleen kijkt naar de directe kosten van studiestaken en switchen in het hbo, komt de Onderwijsraad (2008) al uit op ongeveer 180 miljoen euro per jaar. De Nationale DenkTank maakte een ruimere berekening en schat dat verkeerde studiekeuzes in de vorm van onderbenutting van talent, uitval, niet-optimale doorstroom naar vervolgopleiding of arbeidsmarkt en 'afstroom' (afstuderen op een studie onder niveau) samen Nederland jaarlijks maar liefst 7 miljard euro kosten (Nationale DenkTank, 2007). In de tijd van de kredietcrisis anno najaar 2008, waarin de voorpagina's van de kranten dagelijks veelvouden van dit bedrag vermelden in het kader van het redden van banken of het garanderen van kredieten, lijkt 7 miljard misschien niet veel, maar het is wel zo 'n € 1000,00 voor elk lid van de werkzame beroepsbevolking per jaar.

Bij de roep om maatregelen krijgt studieloopbaanbegeleiding een steeds prominentere plaats. Steeds vaker lijkt men dit als een soort panacee te beschouwen. De gedachte is: *“Als studenten maar betere keuzes maakten, op basis van realistisch beelden van de opleiding en het beroep waartoe dit leidt, dan zouden ze vaker op de juiste plaats terechtkomen, sterker gemotiveerd zijn en vaker en sneller een diploma behalen.”* Zie bijvoorbeeld Van Bragt (2005), de Nationale DenkTank (2007) en RWI (2008).

In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag of de verwachtingen ten aanzien van studieloopbaanbegeleiding wel reëel zijn. Daartoe kijken we eerst naar de oorzaken van uitval en gebrekkig studierendement. Klopt het wel dat verkeerde keuzes hierbij de sleutelrol spelen? Een ander aspect dat belangrijk is bij het welslagen van een studie, is binding. Maar hoe komt binding tot stand en wat houdt binding tegen? Welke rol kan studieloopbaanbegeleiding daarbij spelen?

Oorzaken van uitval en gebrekkig studierendement

Aan onderzoek naar de oorzaken van uitval is geen gebrek. Een algemeen beeld dat opdoemt, is dat vroeger uitval door de onderwijsinstelling vooral werd geweten aan gebrek aan capaciteiten bij de student en door de student aan een te hoge moeilijkheidsgraad van de opleiding. Nu is dat beeld diametraal anders. Juist gebrek aan uitdaging wordt steeds vaker genoemd als reden voor studiestaken. De mate van uitdaging van de opleiding is een van de belangrijkste graadmeters geworden voor de tevredenheid van de studenten (Zijlstra en Meijers, 2008).

Verskillende studies wijzen nadrukkelijk op motivatie als belangrijke, zo niet de allerbelangrijkste factor bij studiesucces. Studenten die echt willen, behalen succes. Met name 'intrinsieke motivatie' is belangrijk: het werkelijk geïnteresseerd zijn in het onderwerp, plezier hebben in leren en doen op het gekozen gebied of een persoonlijke betrokkenheid bij de maatschappelijke doelen waarvoor men wordt opgeleid. Sinds het laatste decennium van de vorige eeuw is het belang van (intrinsieke) motivatie in steeds meer onderzoek steeds duidelijker aangetoond (zie bijvoorbeeld Prins, 1997; Van den Berg, De Boom & Hofman, 2001; Luken & Newton, 2003).

Ook de meest recente onderzoeksgegevens bevestigen dit beeld. De Onderwijsraad (2008: 28) concludeert op basis van een onderzoeksrapport uit 2006: *"Maar liefst 56% van de studenten geeft aan de opleiding achteraf niet interessant te vinden. ... 18% vindt de opleiding te moeilijk."* Wartenbergh & Van den Broek (2008) vonden met een vragenlijst die door 3.553 studiestakers uit het hbo is ingevuld, dat 'geen motivatie' met 51 procent van de uitvallers de meest genoemde reden was. Daarna volgen 'moeite met de wijze van onderwijs' (44 procent), 'persoonlijke omstandigheden' (41 procent), 'onvoldoende studiebegeleiding' (38 procent), 'verkeerde studiekeuze' (35 procent) en 'studie te zwaar' (25 procent).

Nog geen 20 procent van de studenten in het hoger beroepsonderwijs blijkt zeer gemotiveerd te zijn (NWO, 2008). Geen wonder dat de uitval zo hoog is.

Een van de belangrijkste aspecten die men vindt, is: verkeerd gekozen hebben. *"Voor de eerstejaars studiestakers uit het hbo is een verkeerde studiekeuze voor 23 procent (9% voor ouderejaars) van doorslaggevend belang"*. (Wartenbergh & Van den Broek, 2008)

Een snelle diagnose: het ligt aan verkeerd kiezen

In talloze rapporten wordt snel, ogenschijnlijk automatisch, de empirische onderbouwde veronderstelling dat verkeerde studiekeuze tot studiestaken kan leiden, verabsoluteerd en ook omgedraaid. Alsof studiestaken altijd door verkeerde keuzen veroorzaakt zou zijn. In aanvulling op de in de inleiding vermelde constatering van de Nationale DenkTank dat

verkeerde studiekeuzes Nederland per jaar 7 miljard kosten, zijn hier nog enkele voorbeelden. *"30% van de studenten in het hoger beroepsonderwijs blijken geen goede keuze te hebben gemaakt: ze staken of switchen van studie tijdens of direct na het eerste jaar."* (Onderwijsraad, 2008: 47) Elders blijkt, dat de Onderwijsraad wel beter weet: *"Waarschijnlijk bestaat er niet zoiets als de juiste keuze; daarvoor is het leven te veel afhankelijk van ongewisheden, onzekerheden, toevalligheden en herstel mogelijkheden"* (Onderwijsraad, 2008: 33), maar het aannemelijke idee dat verkeerde keuzes de sleutelrol spelen is dominant.

Tallose publicaties illustreren dat zowel op beleids- als op praktisch niveau het beeld van de goede keuze domineert. Bijvoorbeeld het rapport 'Voor de Keuze', dat verslag doet van een groot onderzoeks- en beleidsvoorbereidend project (RWI, 2008). Of bijlagen van kranten met titels als 'Kiezen na school' en 'Kiezen doe je zo' (Volkskrant 13 september en 1 oktober 2008). Een laatste voorbeeld, dichterbij huis. In de inleiding van haar Literatuurrapport *Studiestakers en –switchers* schrijft Josefien Lansbergen (2003: 3) dat het resultaat van haar onderzoek een verslag zal zijn *"... waarin meer zicht wordt gegeven op aspecten die met studie-uitval te maken hebben. De meerwaarde hiervan is de mogelijkheid om meer, maar ook beter invloed te kunnen uitoefenen op het studiekeuzeproces. Hierdoor komt en blijft de juiste student wellicht sneller op de juiste plaats."* Ook hier domineert de impliciete redenering, dat de studiekeuze de sleutelrol speelt.

De redenering maakt wel het zoeken naar een oplossing simpel. In de woorden van Wilma de Buck, programmamanager Studiekeuze123.nl in een interview (Manintveld, C. (2008): *"We willen dat scholieren een beter doordachte studiekeuze maken."* Maar zijn de diagnose en de daarop berustende oplossing niet een beetje *te* snel? In hoeverre sporen beleid en praktijk hier met wetenschap?

Problemen met het beeld van *de juiste keuze* en *de verkeerde keuze*

1. Bij de doelstelling 'de student op *de juiste plaats* krijgen' gaat het om een verouderd potje-dekseltje denken. Mensen kunnen zich in allerlei verschillende richtingen succesvol ontwikkelen (net zoals mensen in allerlei verschillende richtingen kunnen mislukken en net zoals een opleiding zeer verschillende typen studenten kan laten slagen of zakken).
2. Het beeld van *de keuze* is te statisch, te momentaan en misschien zelfs illusoir. In werkelijkheid wordt een keuze voorbereid door allerlei bewuste, maar nog meer onbewuste gebeurtenissen en processen. Dergelijke processen gaan door na het al dan niet illusoire keuzemoment, bijvoorbeeld in de vorm van het zoeken naar of creëren van bevestigende informatie. Volgens onderzoeksgegevens die Dijksterhuis (2008) presenteert, laat ons brein ons dingen doen die we achteraf voor onszelf en anderen verklaren. Het bewuste denken, dat probeert een rationeel besluit te nemen, is een topje van een grote onbewuste ijsberg. Het brein heeft de illusie te beslissen, maar het besluit is op onbewust niveau eigenlijk al genomen. Met ons verstand kunnen we onze keuzes vaak (zij het lang niet altijd) begrijpen. Maar met ons verstand kunnen we geen keuzes maken, omdat de onderliggende waarden en motieven op een ander niveau liggen. Deze gedachtegang staan haaks op de dwang tot bewuste reflectie die

in het beroepsonderwijs dominant aanwezig is. Het is vergelijkbaar met wat de Duitse socioloog en bedrijfskundige Luhmann zegt over beslissingen in organisaties: er zijn geen beslissingen, maar alleen beslissingscommunicaties. En deze zijn niet zelfstandig, maar berusten geheel op eerdere beslissingscommunicaties (Van Gorkum & Chin A Paw, 2007). De keuze uit een aantal kandidaten van een nieuwe afdelingsmanager berust op de keuze van adviesbureau A in plaats van B en van de gekozen zinnen in de functiebeschrijving, die berust op een eerder vastgesteld beleid... et cetera.

3. Adolescenten zijn qua ontwikkeling nog niet goed in staat om complexe lange-termijn beslissingen te nemen. Dit blijkt uit ontwikkelingstheorieën en –research, die de afgelopen 10 jaar bevestigd zijn door geavanceerd hersenonderzoek (Luken, 2008). Door te benadrukken hoe belangrijk de studiekeuze is en dat zij deze zelf moeten maken, worden leerlingen en studenten geconfronteerd met iets wat zij nog niet goed kunnen. Met frustratie en ondergraving van zelfvertrouwen tot gevolg. Of verlamming. Zo blijkt het belangrijkste motief om niet (direct) verder te studeren: *“Ik was bang dat ik nog niet de goede studie zou kunnen kiezen.”* (28 procent over de verschillende schooltypen, 37 procent voor gymnasiasten)(Onderwijsraad, 2008: 46)
4. Loopbaanstappen hebben belangrijke consequenties, ook op lange-termijn, maar zij worden genomen in een turbulente omgeving waarin het, ook voor volwassenen en ouderen, uiterst moeilijk is om voor langere tijd vooruit te kijken. Het beeld van de rationele keuze veronachtzaamt dat het nauwelijks mogelijk is om de lange-termijn gevolgen te overzien. Het veronachtzaamt tevens dat in een turbulente omgeving snel nieuwe informatie en nieuwe perspectieven zullen opduiken, die de genomen beslissing op losse schroeven zullen zetten. En dat het belangrijk is daarvoor open te staan en de gekozen koers aan te passen.
5. Het beeld van de juiste keuze legt de verantwoordelijkheid eenzijdig bij de individuele leerling of student. Als het mis gaat, heeft hij of zij verkeerd gekozen. De opleiding kan haar handen in onschuld wassen.
6. ‘Goede keuzes’ kunnen mislukken, wanneer er geen binding ontstaat met de gekozen opleiding of het gekozen beroep. ‘Verkeerde keuzes’ kunnen evenwel heel goed aflopen wanneer er wel binding ontstaat. Voor het ontstaan van binding is het opleidingsinstituut even verantwoordelijk als de student.

Het belang van sociale en academische integratie en binding

Op het gebied van binding liggen belangrijke mogelijkheden om vanuit de opleiding iets te doen aan de preventie van uitval en het verhogen van studierendement. Daarom gaan we er hier in het vervolg van dit hoofdstuk nader op in.

Prins (1997: 206) concludeerde uit zijn promotie-onderzoek uit de antwoorden van 1001 respondenten op zijn vragenlijst: *“Uit onderhavig onderzoek blijkt de centrale plaats die motivatie, inspiratie en zelfvertrouwen innemen in de verklaring van academische en sociale integratie en daarmee in de verklaring van studie-uitval of studievoortgang.”* Volgens dit citaat gaat het dus niet zozeer om motivatie, inspiratie en zelfvertrouwen op zich, maar om de invloed hiervan op de academische en sociale integratie, die primair bepalend zijn voor uitval en voortgang. Nog iets directer geformuleerd: *“Geconcludeerd kan worden dat naarmate een student via (informele) contacten met de staf sterker is*

geïntegreerd in de sociale structuur van de opleiding, de tevredenheid van de student en zijn studievoortgang daardoor positief worden beïnvloed, waardoor de kans op studiestaken en studievertraging afneemt.” (o.c.: 188)

Of, in de woorden van de Onderwijsraad (2008: 10): *“Belangrijk voor succes in de eerste periode in het hoger onderwijs is de mate waarin een student zich verbonden voelt met een instelling, zowel in professioneel/academisch als in sociaal opzicht.”*

De onlangs herijkte missie van Fontys draagt als titel ‘Idealisme in learning communities, een kwaliteitsstrategie’. Het begrip community onderstreept het belang dat ook Fontys hecht aan onderlinge verbondenheid.

Binding en learning community: waar hebben we het over?

Frishert, Lunstroot & Van der Plas (2004) omschrijven een Learning Community (of leerwerkgemeenschap) bij Fontys als een groep studenten:

- a. uit dezelfde of uit een andere studiefase
- b. in aantal variërend tussen circa 5 en circa 100, die
- c. begeleid door leergierige docenten
- d. gedurende langere tijd en
- e. in onderlinge verbondenheid
- f. *werkt* aan het ontwikkelen van beroepscompetenties
- g. binnen een vraaggestuurde, competentiegerichte context
- h. op basis van een gemeenschappelijk inhoudelijk thema
- i. in het algemeen samen met beroepsbeoefenaars
- j. in het algemeen samen met studenten van andere instituten/scholen
- k. langs diverse en flexibele leerwegen
- l. in de fysieke of virtuele werkelijkheid
- m. met geborgde kwaliteit van het leerproces dat plaatsvindt.

De Onderwijsraad (2008) omschrijft de begrippen academische en een sociale integratie als volgt:

Academische integratie wil zeggen dat een student kan participeren in een academische omgeving; dit houdt in het leveren van goede studieprestaties en het aangaan van interacties met medestudenten, docenten en staf met betrekking tot de leerstof (bijvoorbeeld vragen stellen tijdens een werkgroep of college). Voor het hoger beroepsonderwijs gebruikt de Onderwijsraad hiervoor ook het begrip professionele integratie.

Sociale integratie betreft contacten met medestudenten en deelname aan het studentenleven en aan extra-curriculaire activiteiten. Volgens Prins (1997) gaat sociale integratie vooraf aan academische integratie.

“Zowel academische/professionele als sociale integratie hebben sterk betrekking op de verbondenheid van de student met de opleiding en de instelling en zijn of haar medestudenten.” (o.c.: 27) Uit de citaten blijkt dat integratie en binding dicht bij elkaar liggen. Bij integratie lijkt het vooral te gaan om het opgenomen zijn en actief participeren in een gemeenschap. Bij binding lijkt het te gaan om de betrokkenheid en verbondenheid die voortvloeien uit de integratie.

Het bevorderen van binding

De Onderwijsraad heeft in 2005 het belang van een goede intake en van intensieve studiebegeleiding met name in de eerste maanden van de studie benadrukt. Het risico op uitval is gedurende deze periode het grootst, goede begeleiding levert daar het meeste rendement op. Het gaat hierbij om: het bieden van een goede oriëntatie op de studie; het goed informeren van studenten; het bieden van betekenisvolle en uitdagende onderwijs- en leerfaciliteiten; het uitspreken van duidelijke verwachtingen van leerresultaten en betrokkenheid; en het geven van tijdige en informatieve feedback op prestaties." (o.c.: 50).

In 2008 gaat de Onderwijsraad nog nadrukkelijker in op de noodzaak van binding en de middelen daarvoor. Nogmaals wordt de intake benadrukt, maar ook de loopbaanoriëntatie en -begeleiding in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs en de voortzetting daarvan gedurende de hele studie in het hoger onderwijs (o.c.: 64). Tevens wordt het aantal contacturen genoemd: *"Om ritme en binding met de opleiding te krijgen moet je minimaal een paar uur college per dag hebben. Bijvoorbeeld zo'n zestien contacturen over vijf dagen verspreid... Maar binding krijg je niet alleen door meer contacturen. Ook meer uitdaging, waardering en respect zijn hiervoor nodig. Je moet niet het gevoel hebben een (student)nummer te zijn. Meer contacturen mag bovendien niet leiden tot meer schoolsheid! De motivatie moet vooral inhoudelijk gedreven zijn en niet door een soort aanwezigheidsplicht. Een college moet gewoon zo veel toevoegen dat studenten zelf willen komen. Persoonlijke verhoudingen en contacten tussen docenten en studenten zijn van belang."* (o.c.: 55)

De raad stelt voorts dat activiteiten van studenten naast de studie belangrijk kunnen zijn. Bij voorkeur moeten die studie- of instellingsgerelateerd en qua omvang bescheiden zijn. Zo dragen ze bij aan professionele/academische integratie. Bijbaantjes moeten minder tijd gaan vragen en uitdrukkelijker met de studie te maken hebben. Instellingen kunnen daar gemakkelijk aan bijdragen, bijvoorbeeld door het actief contact houden met hun alumni. Deze brengen een professioneel netwerk mee dat ook kan worden ingezet voor het vinden van inhoudelijk gerelateerde banen en stageplaatsen. Een andere uitwerking is bijvoorbeeld het uitzendbureau dat de Utrechtse universiteit en hogeschool samen hebben opgezet. Maar ook interne vacatures zoals die voor studentassistent kunnen vervuld worden.

Studenten moeten zich niet alleen in intellectueel opzicht verbonden voelen met de opleiding en de instelling (professionele/academische integratie), maar moeten ook sociaal voldoende binding hebben (sociale integratie) om van het eerste jaar een succes te kunnen maken. De raad pleit voor kleinschaliger onderwijs, georganiseerd in autonome eenheden, met het idee dat deze kleinschaligheid de binding tussen student en instelling en tussen studenten onderling vergroot. Er wordt daarin gewerkt met vaste docententeams en mentoren die als team gericht werken met kleine(re) groepen; er is daarbij voldoende tijd voor contact met de studenten. In een dergelijke kleinere eenheid is meer ruimte

voor het versterken van de binding van de beginnende student met zijn nieuwe leeromgeving. Studenten kunnen niet ontsnappen en raken niet ondergesneeuwd.

Naast de onderwijsvorm kan ook de woonvorm van studenten bijdragen aan integratie. Het wonen in een campus draagt er toe bij dat leren en wonen meer met elkaar integreren. De raad denkt ook aan studieverenigingen en studentenverenigingen. Instellingen kunnen niet alleen de klassieke studentenverenigingen zoals we ze van oudsher kennen ondersteunen, maar ook ruimte bieden aan nieuwe initiatieven, zoals studentenverenigingen die zich richten op een bepaalde etnische of regionale groep in de samenleving of op een bepaald thema (ondernemerschap).

Binding in virtuele leeromgevingen

De vraag hoe binding bevorderd kan worden is extra pregnant bij afstandsonderwijs en virtuele leeromgevingen. Duidelijk is dat de uitval bij afstandsonderwijs in de regel nog veel groter is dan bij conventioneel onderwijs. Bijvoorbeeld bij de studie psychologie aan de Open Universiteit Nederland valt van de ongeveer 1200 studenten die per jaar instromen, de helft al binnen drie maanden af (Bloemers, 2003). Van de 190 studenten die zich ingeschreven voor Managementwetenschappen bij de Open Universiteit, slaagden er slechts 15 voor het kennismakingstraject (Joosten, 2003). Het schriftelijk onderwijs doet het waarschijnlijk nog slechter, maar hierover is het moeilijk om aan cijfers te komen.

In virtuele leeromgevingen bestaat het gevaar dat de docenten en medestudenten 'just another window' zijn, die je makkelijk kunt wegzappen. *"How can we experience togetherness even though we cannot be together face-to-face?"* (Nonaka in Van Brummelen, 2006: 60). Volgens Van Brummelen moeten deelnemers in virtuele leeromgevingen harder werken om een gezonde vertrouwensrelatie op te bouwen. Het is lastiger om de identiteit van een ander te bepalen bij gebrek aan signalen over kleding, lichaamstaal en gedrag. Daardoor is het moeilijker te bepalen of je iemand wilt vertrouwen. Misleiding kan een rol spelen. (*"One can have as many electronic personas as one has time and energy to create."*). Fysieke samenkomst van de communityleden kan aanzienlijk bijdragen bij het creëren van hechtere relaties en het opbouwen van een vertrouwensband tussen de leden.

Bij afstandsonderwijs speelt motivatie zo mogelijk een nog belangrijker rol dan bij conventionele onderwijs. Van Brummelen (2006) gaat in op de vraag wat mensen motiveert om te participeren in virtuele leeromgevingen. Belangrijk daarbij is om je competenties aan anderen te tonen en een reputatie op te bouwen (bijvoorbeeld zichtbaar in het aantal posts). Het gaat hierbij dus meer een extrinsieke dan om intrinsieke motieven, terwijl intrinsieke motivatie, zoals eerder betoogd, effectiever is voor het behalen van studierendement. Games, die leuk zijn om te doen en plezier geven in het leren, kunnen de intrinsieke motivatie bevorderen.

Welke rol kan studieloopbaanbegeleiding spelen?

Light (2001) benadrukt sterk het belang van goed, persoonlijk advies. Zo concludeert hij uit diepgaande interviews met vele honderden studenten: *"Good advising may be the single most underestimated characteristic of a successful college experience. Graduating*

seniors report that certain kinds of advising, often described as asking unexpected questions, were critical for their success." (o.c.: 81). Studenten hebben iemand nodig die 'in hun hoofd kruipt' en die vragen stelt die je stimuleren om een relatie te leggen tussen het werk voor de opleiding en je eigen persoonlijke leven. De begeleider moet daarbij wel ook zelf het initiatief nemen, want studenten zoeken vaak geen hulp, ook niet, of juist niet, als de studie niet goed gaat en als ze zich geïsoleerd voelen van de rest van het instituut...

Studieloopbaanbegeleiders, die immers persoonlijk contact hebben met studenten over belangrijke persoonlijke kwesties, kunnen goed de boven omschreven rol spelen. Het moeten mensen zijn die zich echt interesseren voor de studenten en goed naar hen kunnen luisteren, maar hen ook kunnen confronteren, bijvoorbeeld met tegenstrijdigheden tussen hun denken en doen. Door de dilemma's bespreekbaar te maken die ten grondslag liggen aan motivatiegebrek, worden onderliggende motieven en doelen verhelderd. Door studenten te helpen een connectie te leggen tussen de lessen en gesprekken op school en hun eigen persoonlijke waarden en overtuigingen helpen zij bij het opbouwen van een solide motivatie en van een duurzame persoonlijke betrokkenheid bij de instelling en het werkveld.

Eenvoudige, concrete adviezen kunnen veel effect hebben. Light gaf studenten in het eerste jaar opdracht om er voor te zorgen een lid van de straf redelijk goed te leren kennen en ervoor te zorgen dat deze hem of haar ook redelijk goed kent. Op terugkomdagen hoorde hij vaak dat dit de meest waardevolle suggestie was, die ze in het hele eerste jaar gekregen hadden.

De bevindingen van Light sporen met die van Procee (2004), die de terugblikken op hun studie de revue laat passeren van academici. *"Een enkele keer worden boeken genoemd, maar het menselijke en sociale aspect is sterk overheersend."* Opvallend vaak noemen de wetenschappers ontmoetingen waarin iets onverwachts gebeurde, waarbij onvermoede gezichtspunten opdoken, waarin aan zekerheden werd getornd. Presentatie van en discussie over radicaal andere inzichten, die 'barsten in het wereldbeeld' veroorzaken, worden als een belangrijk onderdeel van academische vorming beschouwd. Verder wordt een persoonlijke relatie met een senior onderzoeker vaak genoemd.

Light en Procee schrijven vooral over academische vorming en integratie en hun bevindingen berusten niet op een representatieve steekproef, maar eerder op een elite. Niettemin lijkt er een onderliggend principe te zijn, dat evenzeer van toepassing is bij professionele binding. En dat principe is, dat er een relatie gelegd wordt van het persoonlijke, 'onder water deel' van de persoon (diens zelfconcept, waarden, motieven) met wat er in de opleiding gebeurt. Dit brengt persoonlijke ontwikkeling op gang, maar ook de ontwikkeling van (intrinsieke) motivatie en deze zijn beide gerelateerd aan binding en succes.

In hoeverre wordt voldaan aan de voorwaarden die bevorderlijk zijn voor het ontstaan van binding?

In deze paragraaf komen we terug op de hiervoor geïnventariseerde manieren om binding te bevorderen.

- Aan de wens van de Onderwijsraad en van minister Plasterk dat studenten minimaal een paar uur college per dag moeten hebben, is in de realiteit vaak niet voldaan: een derde van de opleidingen in het hbo biedt in het eerste jaar minder dan tien contacturen per week aan (Onderwijsraad, 2008: 54).
- In een aantal instituten en zelfs bij een complete hogeschool (InHolland) worden nu intakes gehouden voorafgaand aan of bij aanvang van de studie, maar op veel meer plaatsen gebeurt dat niet dan wel. Ongetwijfeld is het waar dat een intake de motivatie en binding ten goede kan komen, maar in veel gevallen zal het te weinig zijn. Een intake is een moment, terwijl loopbaanontwikkeling een proces is van lange adem. Neem bijvoorbeeld het geval van de student die zich vastklampt aan zijn keuze, omdat hij er niet aan toe is de onzekerheid te verdragen om zelf een nieuwe, echte, eigen keus te maken. Deze zal niet openstaan voor de kritische vragen of opmerkingen van de intaker. Of denk aan de studente die daar wel voor openstaat en geconfronteerd wordt met haar eigen verlegenheid. Zij laat zich ervan overtuigen dat de gekozen opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening daardoor niet bij haar past, en gaat op internet op zoek naar een andere opleiding (de Volkskrant, 16 oktober 2008). Maar hoe gaat het nu verder met haar?
- Kleinschalige, autonome onderwijseenheden zijn nog relatief zeldzaam.
- In Nederland komt het maar weinig voor dat studeren en wonen in dezelfde campus plaatsvinden.
- 37 procent van de studenten aan de - overigens goed gewaardeerde - Haagse hogeschool vindt dat er te weinig individueel contact is met docenten.
- Games spelen een marginale rol in het onderwijs.
- Wat betreft loopbaanoriëntatie en begeleiding: ontegenzeggelijk is daarin de afgelopen jaren met name in het beroepsonderwijs zeer veel geïnvesteerd. De vraag is echter of dit de bedoelde en verwachte effecten heeft.

Evaluatie studieloopbaanbegeleiding

De effecten van de grote investeringen in studieloopbaanbegeleiding zijn helaas onbekend (Onderwijsraad, 2008: 10). Er zijn diverse aanwijzingen dat deze effecten tegenvallen, misschien zelfs negatief zijn. Zoals in de inleiding is opgemerkt: de uitval neemt niet af maar neemt misschien zelfs toe.

Er zijn duidelijke signalen dat studenten ontevreden zijn over de studieloopbaanbegeleiding die zij krijgen. In het MBO bijvoorbeeld uit het tweejaarlijkse Odin onderzoek (JOB, 2007). Op de vraag *"Hoe vind je de begeleiding bij beroepskeuze of keuze voor vervolgopleiding?"* antwoordt 27 procent van 132.698 MBO-studenten die in 2007 deelnamen aan het onderzoek, negatief. Ter vergelijking: 16 procent is ontevreden over de begeleiding bij persoonlijke problemen. 12 procent is ontevreden over de mentor. Terwijl de beide laatstgenoemde percentages over de laatste vier jaar enigszins af lijken te nemen, neemt de ontevredenheid over de begeleiding bij beroepskeuze en keuze voor vervolgopleiding juist toe. In 2003 was het percentage dat op dit punt ontevreden was nog 'slechts' 20 procent. De gepleegde investeringen lijken dus een negatief rendement te hebben.

Ook in het hbo zijn de signalen negatief. Volgens een onderzoek dat in 2007 hogeschoolbreed heeft plaatsgevonden bij Hogeschool Zuyd, heeft gemiddeld slechts 30 procent van de studenten de studieloopbaanbegeleiding als positief ervaren (Twardy-Duisters e.a. 2008). Uit gegevens van het zogenaamde Reflex onderzoek (Zijlstra & Meijers, 2008) blijkt dat studenten over studiebegeleiding het minst tevreden zijn, vergeleken met bijvoorbeeld de sfeer op school, de kwaliteit van docenten, de inhoud van de opleiding en de toetsing. Bij de Haagse hogeschool geeft 41 procent van de studenten aan dat de studieloopbaanbegeleiding *niet* bijdraagt aan de eigen ontwikkeling (o.c.: 7).

De verklaring moet worden gezocht in het feit dat studieloopbaanbegeleiding meestal niet voldoet aan kwaliteitscriteria waarover consensus is (Kuijpers, 2008; Zijlstra & Meijers, 2008). Uit een evaluatieonderzoek dat momenteel loopt bij twee hogescholen van Fontys, blijkt onder meer dat studieloopbaanbegeleiding in de praktijk veel weg heeft van studievoortgangsbewaking. Voor een groot deel is het een in zekere zin administratief proces van coaching bij het invullen van het portfolio en het afvinken van competenties. Uit ander, nog niet gepubliceerd onderzoek bij ROC's blijkt dat loopbaanbegeleiding daar vaak monologisch is in plaats van de dialogisch: de begeleider praat er veel *tegen*, of zelfs *over* de student, maar weinig *met* hem of haar.

Conclusie

In dit hoofdstuk hebben we niet willen betogen dat de studiekeuze en de voorlichting en begeleiding daarbij onbelangrijk zijn. Wel willen we stellen, dat het accent vaak te veel op die keuze ligt en te weinig op wat er daarvoor en daarna gebeurt. Tevens stellen we dat bewuste reflectie te veel benadrukt wordt en dat er te weinig aandacht is voor de impliciete processen die een rol spelen bij de ontwikkeling van motivatie en binding.

Zolang studieloopbaanbegeleiding te veel op momentane, bewuste keuzes gericht is en zolang er geen sprake is van een werkelijke dialoog, zal de studieloopbaanbegeleiding niet kunnen beantwoorden aan de hoge verwachtingen ten aanzien van het voorkomen van uitval en het verbeteren van studierendement.

Studieloopbaanbegeleiding kan op een aantal punten beter en naar verwachting effectiever. Mogelijk het belangrijkste aspect is: beter luisteren naar de student. Een belangrijk deel van de genoemde impliciete processen speelt zich immers af in het innerlijk van de student. Een goede luisteraar helpt *deze* processen vooruit.

Literatuur

Berg, M.N. van den, De Boom, J. & Hofman, W.H.A. (2001). *Studeren in het wetenschappelijk onderwijs. Trends in de tweede helft van de jaren negentig*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Bloemers, W., (2003). *Higher Education Interactive Diagnostic Inventory (HEIDI): The prediction of first year academic success for Psychology students at the Open University of the Netherlands (OUNL)*. Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam/Open Universiteit Nederland Maastricht.

Bragt, C. van (2005). Van uitvalpreventie naar studieloopbaanbegeleiding: Eindrapportage Onderzoek Project Uitvalpreventie. Eindhoven: Fontys hogescholen.

Brummelen, J. van (2006). *Virtuele communities of Practice & Gaming: Spelprincipes als enabler voor kennisdeling binnen een virtuele communities of Practice*. Scriptie Management van Verandering. Erasmus Universiteit Rotterdam.

Dijksterhuis, A. (2008). *Het slimme onbewuste: Denken met gevoel*. Amsterdam: Bert Bakker.

Downes, S. (2005). *E-Learning 2.0*. <www.downes.ca/post/31741>.

Frishert, H., Lunstroo, P. & Van der Plas, P. (2004). De 'Learning Community': Op zoek naar de betekenis van een belangrijk Biloba-begrip. Eindhoven: Fontys Hogescholen, afdeling Onderwijs, centrum voor onderzoek en onderwijsinnovatie.

Gorkum, M. van & Chin A Paw, B. (2007). *Wandelen, Handelen en Veranderen met Niklas Luhmann*. Scriptie Afstudeerrichting Management van Verandering. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

HBO-raad (2008). *Feiten en cijfers: Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs*. Den Haag: HBO-raad.

Inspectie van het Onderwijs (2008). *De Staat Van Het Onderwijs: Onderwijsverslag 2006 / 2007*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jaarverslag 2007: Kwaliteit in de Learning Community. Eindhoven: Fontys hogescholen. <www.fontys.nl/>

JOB (2007). *JOB-Monitor 2007. Onderzoekresultaten Odin 4*. Amsterdam: JongerenOrganisatie Beroepsonderwijs.

Joosten, G. (2003). *Onderzoek naar studie-uitval in het Kennismakingstraject Managementwetenschappen*. Heerlen: Open Universiteit Nederland, Onderwijstechnologisch expertisecentrum.

Kuijpers, M. (2008). Loopbaanontwikkeling: leeromgeving en begeleiding cruciaal. *Handboek Effectief Opleiden* 46, mei 2008, 11.7 -10.01 t/m 10.26

Lansbergen, J. (2003). *Literatuurrapport studiestakers en -switchers: Opstap naar een uitvalmonitor bij Fontys Hogescholen*. Eindhoven: Fontys Facilitair Bedrijf, Afdeling Onderwijs, Fontys Aansluitingscentrum.

Light, R.J. (2001). *Making the Most of College: Students speak their minds*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

Luken, T. & Newton, I. (2004). *Loopbaanbegeleiding bij de doorstroom van MBO naar HBO*. Onderzoeksrapport in opdracht van het Platform Beroepsonderwijs. Amsterdam: NOA.

Luken, T. (2008). De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing. In Meijers, F. & Kuijpers, M. (red.). *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren*. P. 127-151. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Manintveld, C. (2008). We willen dat scholieren een beter doordachte studiekeuze maken. Interview met Wilma de Buck, programmamanager Studiekeuze123.nl. *Vives* (vakblad ICT-vernieuwingen binnen het onderwijs), 25 augustus 2008.

Nationale DenkTank (2007). *Succes op school! 12 frisse ideeën voor onderwijs als intermediair tussen leerlingen, arbeidsmarkt en maatschappij*. Eindrapport 2007. Amsterdam: Stichting De Nationale DenkTank.

NWO (2008). *Kennis in kaart 2007*. Den Haag: Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek.

Onderwijsraad (2005). *De helft van Nederland hoog opgeleid: Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2008). *Een succesvolle start in het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

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

Procee, H. (2004). Het is niet zo - over deze bundel. In Procee, H. e.a. (red). *Bij die wereld wil ik horen. Zesendertig columns en drie essays over de vorming tot academicus*. Amsterdam: Boom.

RWI (2008). *Voor de keuze. Voorstellen voor een betere studie- en beroepskeuzebegeleiding*. Den Haag: Raad voor Werk en Inkomen.

Twardy-Duisters, D. e.a. (2008). *Studieloopbaanbegeleiding: Het kloppend hart van het curriculum*. Nuenen: OAB Dekkers.

Wartenbergh, F. & Van den Broek, A. (2008). *Studieuitval in het hoger onderwijs: Achtergrond en oorzaken*. Onderzoek in opdracht van het ministerie van OCW. Nijmegen: ResearchNed.

Zijlstra, W.T. & Meijers, F.J.M. (2008). Praten of laten? Het ontbreken van dialoog in het hoger beroepsonderwijs. *Handboek Effectief Opleiden*, 18.4-5.1 t/m 15.