

Draagt studieloopbaanbegeleiding bij aan een dialogische leeromgeving in het hoger beroeps- onderwijs?

Drs. W.T. Zijlsta
(w.zijlstra@hhs.nl) is werkzaam
bij De Haagse Hogeschool.
Dr. F.J.M. Meijers is werkzaam
bij De Haagse Hogeschool en bij
Meijers Onderzoek & Advies.

Het hoger beroepsonderwijs wordt geconfronteerd met ernstige motivatieproblemen bij zijn studenten, die op hun beurt resulteren in problemen met betrekking tot de transfer van theorie naar het (beroeps)handelen en het vermogen tot reflectieve zelfsturing. Voor het oplossen van deze problemen is een leeromgeving nodig waarin niet alleen kennis wordt overgedragen, maar waarin ook met studenten wordt gesproken over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun opleiding en van concrete leerprocessen daarbinnen. Zaken die aan de orde zouden moeten komen in de studieloopbaanbegeleiding. In hoeverre biedt het hoger beroepsonderwijs zijn studenten via studieloopbaanbegeleiding een dergelijke leeromgeving? De ervaringen van de bachelorstudenten van De Haagse Hogeschool staan in dit artikel centraal bij de beantwoording van deze vraag.

INLEIDING

Het hoger beroepsonderwijs wordt geconfronteerd met een aantal urgente problemen. Veel studenten zijn weinig gemotiveerd: niet alleen is er sprake van een grote drop-out (tot wel 40% in sommige opleidingen), maar ook velen die in het onderwijs blijven, doen dat alleen om een diploma te halen en niet omdat ze inhoudelijk geïnteresseerd zijn in hun opleiding. De motivatie van deze studenten daalt met ieder jaar dat zij ingeschreven staan (Zijlstra & Meijers, 2006). Dit motivatieprobleem wordt voor een deel veroorzaakt door het feit dat studenten geen beroepswens hebben en daardoor vaak 'lukraak' een studie kiezen (Kruijtzter, 2008) en – wanneer zij gekozen hebben – niet in staat zijn leervragen te formuleren (Den Boer, Mittendorff & Sjenitzer, 2004). Het ontbreken van leervragen resulteert in een geringe effectiviteit van de leerprocessen: slechts circa 15% van alle door de opleiding overgedragen theorie wordt door de studenten daadwerkelijk gebruikt (Caravaglia, 1993; zie voor Nederland: Den Ouden, 1992). Het motivatieprobleem wordt deels ook veroorzaakt door de kloof tussen de schoolcultuur (die in hoge mate de waarden en normen van de blanke middenklassen weerspiegelt) en de 'thuiscultuur' van de studenten (de instroom bestaat in de hogescholen in de Randstad voor circa 50% uit 'eerstegeneratiekinderen'; dat zijn studenten

die als eerste in hun familie het hoger onderwijs bezoeken). Het ontbreken van een goede motivatie en – in het verlengde daarvan – de geringe effectiviteit van de leerprocessen zijn maatschappelijk problematisch geworden omdat zowel de individualisering van de samenleving (Beck, 1994) als de flexibilisering van de arbeidsverhoudingen (Arthur, Inkson & Pringle, 1999) de noodzaak tot meer zelfsturing prominent op de agenda heeft gezet. Zelfsturing wordt hier gedefinieerd als het vermogen om op een reflectieve wijze het eigen levensthema te ontdekken (Van Maanen, 1977) en dat in relatie te brengen met een sociale rol (Wijers & Meijers, 1996; Law, Meijers & Wijers, 2002). Onderzoek onder eerstejaarsstudenten in het hbo laat zien dat zelfsturing nog ver weg is: in de vooropleidingen is veelal geringe aandacht voor de vaardigheid ‘reflecteren’ en studenten ervaren de eisen die aan hen worden gesteld inzake reflecteren vaak als te hoog (Warps, 2003, p. 49 en 52, 2004, p. 59 en 62, 2005, p. 47 en 51). Uit kwalitatief onderzoek blijkt dat studenten nauwelijks weten wat reflecteren precies is; zij leggen geen verbinding tussen de leerstof en zichzelf. Daarnaast blijkt reflectie te worden ervaren als een verplicht nummer. Er lijkt sprake van ‘reflectiedwang’ zolang hogescholen geen communicatie op gang brengen die werkelijk ontwikkelingsgericht is (Zijlstra & Meijers, 2006).

Er zijn veel aanwijzingen dat de motivatieproblemen – en daarmee deels ook de daaruit resulterende problemen inzake de transfer van theorie naar handelen en de zelfsturing – slechts kunnen worden opgelost wanneer de leeromgeving dialogischer wordt. Uit de motivatiepsychologie is bekend dat participeren in het vaststellen van de doelen een belangrijke voorwaarde is voor *goal commitment* en *goal acceptance* (Ajzen & Fishbein, 1980; Arnold, Cooper & Robertson, 1998). Tinto (1993, 1997, 2000) en Hurtado en Faye Carter (1996) hebben laten zien dat inhoudelijke betrokkenheid bij en intrinsieke motivatie voor de studie (en daarmee studiesucces) ontstaan wanneer: (a) er hoge verwachtingen aan studenten worden gesteld (juist ook aan studenten uit milieus met weinig scolair, economisch en cultureel kapitaal), (b) de studenten zowel op het gebied van de leerstof als op persoonlijk en sociaal gebied ondersteuning kunnen krijgen, (c) zij veelvuldig constructieve feedback ontvangen op hun studieresultaten, (d) de studenten medezeggenschap hebben in hun studie en daarvoor door de staf positief worden gewaardeerd, en (e) wanneer zij onderwijsarrangementen krijgen aangeboden die hen uitnodigen en dwingen om samen met anderen te leren.

Intrinsieke motivatie ontstaat, aldus Tinto, als het resultaat van een voortdurende dialoog in een ‘veeisende omgeving’ tussen de opleiding (i.c. de docenten) en de studenten. Meijers, Kuijpers en Bakker (2006) en Mittendorf, Jochems, Meijers en Den Brok (2008) laten zien dat de ontwikkeling van reflectieve competenties positief samenhangt met de aanwezigheid van een dialogische leeromgeving. Onder een dialogische leeromgeving verstaan zij een omgeving waarin niet alleen kennis wordt overgedragen, maar waarin met studenten ook wordt gesproken over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun opleiding en van concrete leerprocessen daarbinnen. Ten slotte laat het onderzoek ook vanuit het constructivisme het belang zien van een dialoog tussen student en docent voor het realiseren van hogere orde leerprocessen (Simons, Van der Linden & Duffy, 2000).

VRAAGSTELLING: IN HOEVERRE BIEDT HET HBO STUDENTEN EEN DIALOGISCHE LEEROMGEVING?

Biedt het hbo een dergelijke leeromgeving? Er zijn redenen om aan te nemen dat dit niet het geval is. De resultaten van recent onderzoek in het vmbo en het mbo naar loopbaanleren (Meijers e.a., 2006; Kuijpers, Meijers & Bakker, 2006) en naar de invoering van competentiegericht onderwijs (De Bruijn e.a., 2005; De Bruijn, Leeman & Overmaat, 2006) laten zien dat de traditionele schoolcultuur nog steeds domineert. Deze cultuur is monologisch (Collins, 1979; Sá, 2006) omdat het onderwijs nog steeds vooral aanbodgericht is en gebaseerd is op wat Willis (1977) een 'ruil van kennis tegen orde' noemt. Hensel e.a. (2006) en Van Ginkel-Boon e.a. (2008) laten zien dat ook in het hbo de spil van het dagelijkse onderwijsproces nog steeds de vakdocent is die in een lesuur kennis overdraagt en vervolgens toetst of de studenten zich deze kennis ook eigen hebben gemaakt. Praktijkervaringen zoals stages zijn bedoeld om de geleerde theorie toe te passen in reële situaties. In een dergelijke situatie is de student per definitie 'deficitair': hij weet (nog) niet wat hij uiteindelijk behoort te weten. De student wordt daarmee ook een passieve consument die pas recht van spreken krijgt nadat hij aan alle eisen van de opleiding heeft voldaan.

De vraagstelling voor deze bijdrage luidt daarom:

Biedt het hoger beroepsonderwijs zijn studenten een leeromgeving waarin niet alleen kennis wordt overgedragen, maar waarin met studenten ook wordt gesproken over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun opleiding en van concrete leerprocessen daarbinnen?

Bij het beantwoorden van deze vraag wordt speciaal aandacht besteed aan de studieloopbaanbegeleiding, omdat met dit instrument een belangrijke stap zou kunnen worden gezet naar een dergelijke leeromgeving. In vrijwel alle hogescholen is de laatste jaren immers – in het kader van competentiegericht onderwijs – fors ingezet op studieloopbaanbegeleiding, met als expliciet doel de motivatie van de studenten te verhogen door hen in staat te stellen een dialoog aan te gaan over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun studie (Werkgroep Studieloopbaanbegeleiding, 2005; Dijkstra, 2006). Gebruikte bronnen voor het onderzoek: De Reflector, het studententevredenheidsonderzoek 2007 van De Haagse Hogeschool (Van Broek & Zijlstra, 2007), het REFLEX-onderzoek, een internationaal vergelijkend onderzoek naar hoger onderwijs in veertien Europese landen en Japan (zie voor nadere informatie www.reflexproject.org) en Instroommonitor De Haagse Hogeschool 2006-2007 (Warps, Sijbers, Curfs & Willems, 2007). In al deze onderzoeken komt op verschillende manieren naar voren in welke mate studenten en alumni tevreden zijn over hun leeromgeving en de contacten die zij hebben met medestudenten en docenten/begeleiders. Tevredenheid over opleiding en contacten is een belangrijke indicatie voor de inhoudelijke en sociale betrokkenheid van de student. Een grote tevredenheid kan daarom duiden op een sterk dialogische leeromgeving.

Tabel 1 Overzicht gebruikte onderzoeksbronnen

	De Reflector 2007, tevredenheidsonderzoek	Instroommonitor De Haagse Hogeschool 2006-2007	REFLEX-onderzoek
Onderzoeksdoel	Onderzoek naar de tevredenheid van studenten over o.a. de inhoud van de opleiding, de kwaliteit van de docenten, de toetsing, de studieloopbaanbegeleiding, de studie-intensiteit en de voorzieningen. Doel is inzicht te krijgen in de zwakke, matige en sterke punten van de hogeschool om gericht tot verbetering te komen van het onderwijs.	Onderzoek naar de aansluitervaringen van eerstejaarsstudenten tussen het vooronderwijs en het hbo-onderwijs. Doel is om het onderwijsprogramma van het eerste jaar beter te kunnen afstemmen op het niveau van de instromende studenten. Daarnaast geeft het onderzoek inzicht in het studie- en hogeschoolkeuzeprocess. Doel is om de oriëntatieactiviteiten beter af te stemmen op het zoek- en keuzegedrag.	<i>REFLEX: The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe.</i> Onderzoek onder afgestudeerden van het hoger onderwijs in 14 Europese landen plus Japan naar de eisen die vanuit de kennismaatschappij worden gesteld aan hoger opgeleiden en de mate waarin het hoger onderwijs hieraan bijdraagt. Zie voor meer informatie: www.reflexproject.org .
Onderzoeksmethode	Kwantitatief, vragenlijst met hoofdzakelijk gesloten vragen. De vragenlijsten zijn via internet afgenomen.	Kwantitatief, vragenlijst met hoofdzakelijk gesloten vragen. De vragenlijsten zijn klassikaal (op papier) afgenomen. Het onderzoek is onderdeel van een landelijk onderzoek.	Kwantitatief, schriftelijke vragenlijst.
Steekproef	Alle ingeschreven bachelorstudenten van De Haagse Hogeschool	Alle eerstejaars bachelorstudenten van De Haagse Hogeschool	Voor dit artikel is gebruikgemaakt van de resultaten van de afgestudeerden van het hbo van afstudeerjaargang 1999/2000 die in 2005 zijn geënquêteerd in de landen Nederland, Oostenrijk, Duitsland, Zwitserland en Vlaanderen
Frequentie	Jaarlijks	Jaarlijks	Eenmalig
Respons/aantal respondenten	Respons '07: 31%, n=5.259	Respons '07: 49%, n=2.065	n=4.932 (n van het totale project = ca. 40.000)
Uitvoering	De Haagse Hogeschool, m.m.v. ResearchNed, Nijmegen	IOWO, Nijmegen	Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt, Maastricht

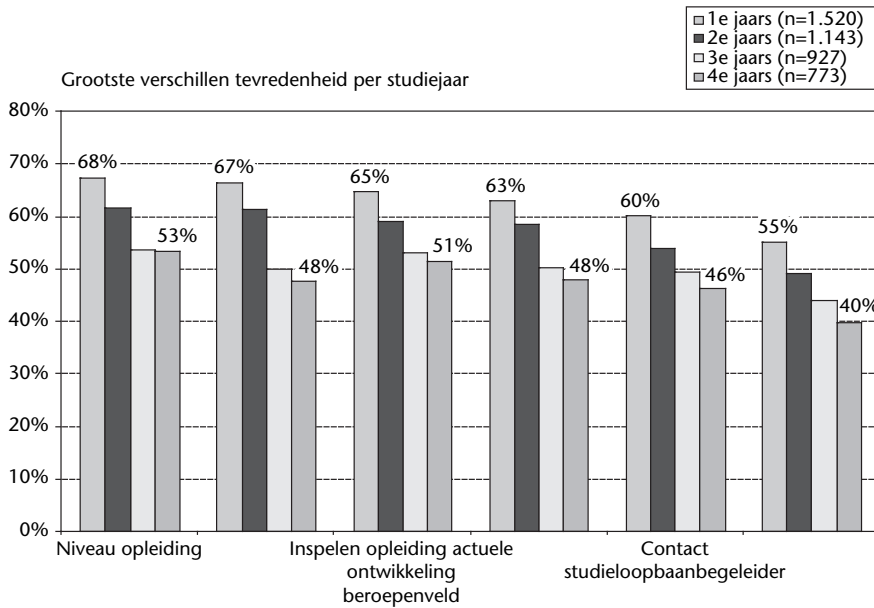
TEVREDENHEID EN DIALOOG

In De Reflector zijn de aspecten op een rij gezet waarover de meningen tussen tevreden en ontevreden studenten het meest uiteenlopen. Het valt op dat de meningen het meest uiteenlopen over het niveau van de opleidingen en de uitdagendheid; dit was ook eerder al het geval (Zijlstra & Meijers, 2006). Verder valt op dat het verschil in tevredenheid groot is ten aanzien van aspecten die vormen van contact inhouden, zoals de didactische vaardigheden van docenten, het gemotiveerd worden door de opleiding, het serieus nemen van problemen en klachten, en de begeleiding en ondersteuning. Wanneer de hogeschool de tevredenheid onder de studenten wil verhogen, lijkt het dus raadzaam zich vooral op het contact met studenten te richten (De Reflector, p. 25-26).

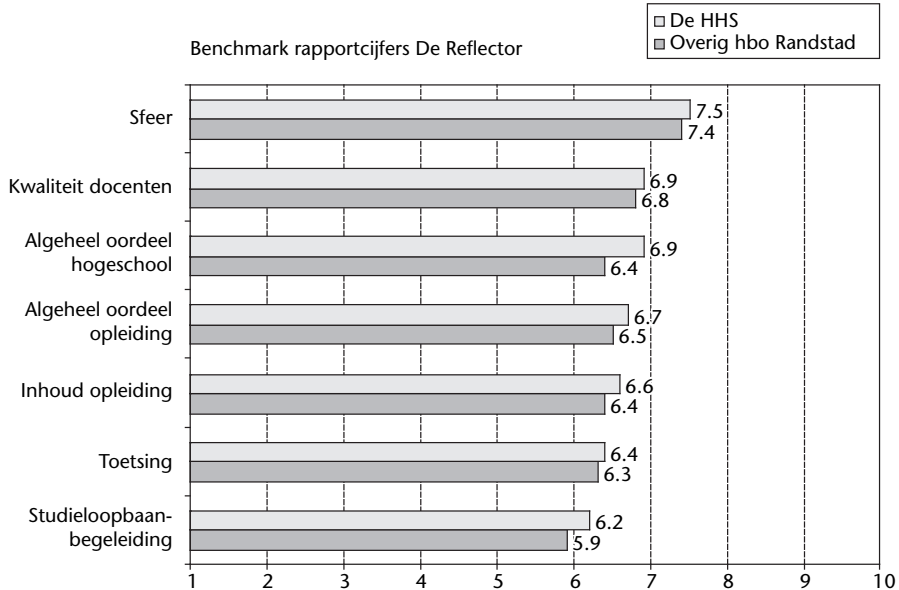
Wanneer gekeken wordt naar de wijze waarop de tevredenheid zich ontwikkelt door de jaren heen, ontstaat een vergelijkbaar beeld. In figuur 1 zijn de aspecten in beeld gebracht waarvan de daling in tevredenheid tussen eerstejaars en vierdejaars in 2007 het grootst is. 67% van de eerstejaarsstudenten is tevreden over de uitdagendheid van de opleiding, van de vierdejaarsstudenten is 48% tevreden hierover. De tevredenheidpercentages over het niveau van de opleiding zijn vergelijkbaar (68 en 53), evenals de percentages van de tevredenheid over de voorbereiding van de opleiding op de arbeidsmarkt. 65% van de eerstejaars vindt dat de opleiding inspeelt op actuele ontwikkelingen van de arbeidsmarkt, van de vierdejaars deelt een kleine meerderheid (51%) deze mening. 63% van de eerstejaars vindt dat de opleiding hen motiveert om later te werken in het vakgebied, terwijl 48% van de vierdejaars vindt dat zij door de opleiding hiervoor worden gemotiveerd.

Verder blijkt dat de tevredenheid over het contact dat studenten hebben met hun studieloopbaanbegeleider en de ruimte voor eigen vragen binnen studieloopbaanbegeleiding sterk afneemt naarmate de studie vordert: 60% van de eerstejaars is tevreden over het contact met de studieloopbaanbegeleider tegenover 46% van de vierdejaars. Over het aan bod komen van eigen vragen binnen studieloopbaanbegeleiding zegt 55% van de eerstejaars dat zij hierover tevreden zijn; bij de vierdejaars is dit percentage 40. Het lijkt dat studieloopbaanbegeleiding vooral bij de ouderejaars minder populair is. Dat kan komen doordat studieloopbaanbegeleiding nog niet in alle jaren ten volle is geïmplementeerd. Maar de hoogte van de tevredenheidpercentages bij eerstejaarsstudenten getuigt ook niet van een doorslaand succes. Zeker als in beschouwing wordt genomen dat slechts 35% van de studenten studieloopbaanbegeleiding vindt bijdragen aan de eigen ontwikkeling en 41% dat juist niet vindt (De Reflector, p. 7).

Dat studieloopbaanbegeleiding niet hoog wordt gewaardeerd, blijkt ook uit de rapportcijfers die zijn gegeven aan de items 'sfeer', 'inhoud opleiding', 'toetsing', 'studieloopbaanbegeleiding', 'hogeschool als geheel' en 'opleiding als geheel'. Deze items zijn niet alleen voorgelegd aan de studenten van De Haagse Hogeschool, maar ook aan respondenten van HetStudentenpanel.nl van de onderzoeksinstituten ResearchNed en IOWO. Aan dit panel is in 2007 een deel van De Reflector voorgelegd om de vragen te kunnen benchmarken. In dit panel zijn voor deze gelegenheid alleen studenten geselecteerd van de grotere hogescholen uit de Randstad, namelijk: Hogeschool INHOLLAND, Hogeschool Utrecht, Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool Rotterdam en Hogeschool Leiden.

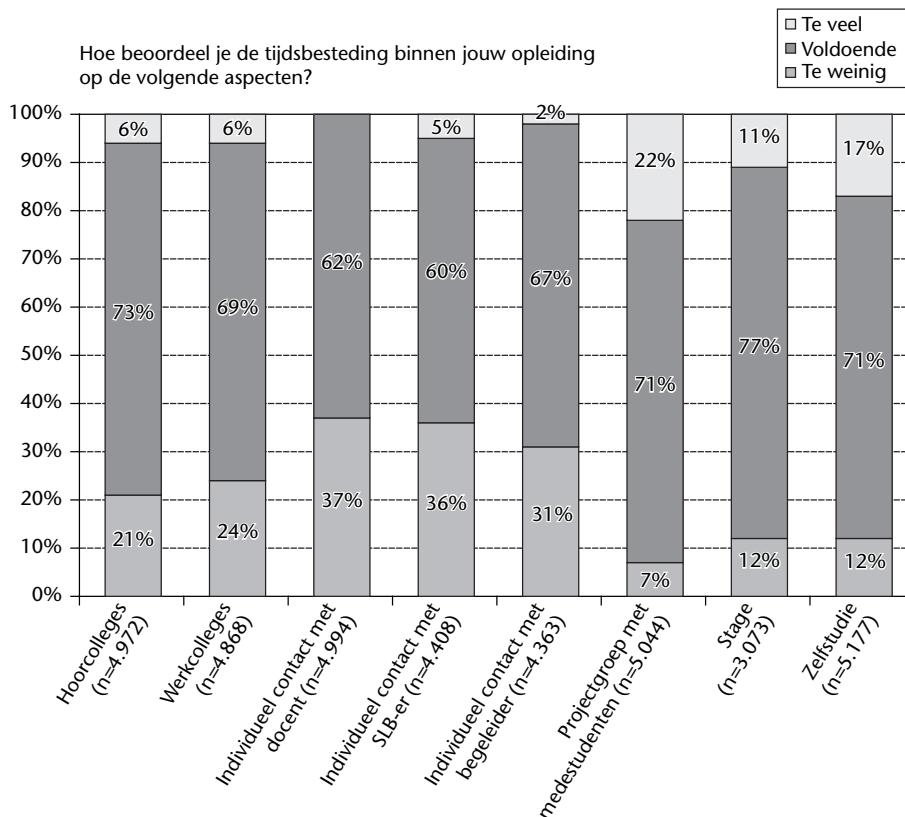


Figuur 1 Percentage tevreden studenten in 2007 over niveau, uitdagendheid, inspelen actuele ontwikkelingen beroepenveld, gemotiveerd worden, contact studieloopbaanbegeleider en het aan bod komen van eigen vragen bij studieloopbaanbegeleiding (bron: De Reflector 2007, n=5.259)



Figuur 2 De waardering uitgedrukt in rapportcijfers voor sfeer, inhoud opleiding, toetsing, studieloopbaanbegeleiding, kwaliteit docenten, hogeschool als geheel en opleiding als geheel door studenten van De Haagse Hogeschool (bron: De Reflector 2007, n=5.259) en andere hogescholen uit de Randstad (bron: HetStuden-tenpanel.nl, n=735)

In figuur 2 zijn de rapportcijfers weergegeven die door de studenten van De Haagse Hogeschool en HetStudentenpanel.nl zijn gegeven (De Reflector, p. 45). Beide groepen geven het hoogste cijfer aan het item 'sfeer' en het laagste aan studieloopbaanbegeleiding. Hieruit kan worden geconcludeerd – het gaat om een zeer gering aantal respondenten van andere hbo-scholen in vergelijking met het aantal van De Haagse Hogeschool – dat de situatie rond studieloopbaanbegeleiding niet eigen is aan De Haagse Hogeschool, maar een problematiek is binnen een groot deel van het hogere beroeps- onderwijs.



Figuur 3 Waardering van de tijdsbesteding binnen de opleiding aan hoor- en werkcolleges, contact met docenten en (studieloopbaan)begeleiders, projectgroepen, stages en zelfstudie door studenten van De Haagse Hogeschool in 2007 (bron: De Reflector 2007, n=5.259)

De betrokkenheid van studenten bij hun motivatie voor de studie wordt natuurlijk niet alleen tot uitdrukking gebracht door hun tevredenheid over de uitdagendheid van de opleiding, maar ook door andere zaken, zoals de tijd die zij besteden aan de studie en de manier waarop deze wordt ingevuld. De respondenten van De Haagse Hogeschool geven aan dat zij gemiddeld 29,7 uren per week besteden aan de studie; dit verschilt niet veel van het aantal uren dat de respondenten van HetStudentenpanel.nl per week

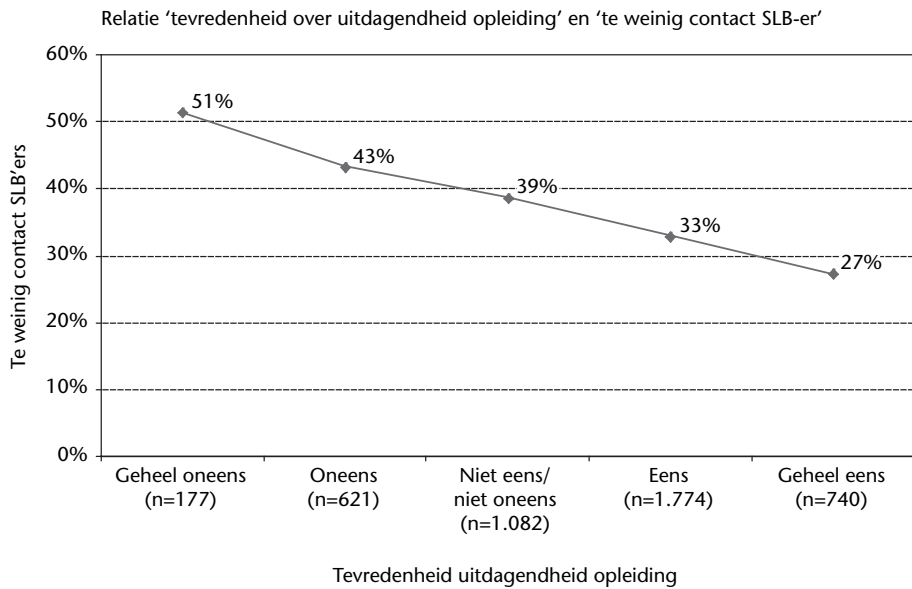
besteden, namelijk 28,5 uur (De Reflector, p. 46). De spreiding van het gemiddelde aantal bestede uren per week varieert per opleiding van 11 tot 39 uur. Verder besteden vierdejaarsstudenten gemiddeld meer uren per week aan de opleiding dan eerstejaarsstudenten (33,6 uren versus 27,1 uren). Nu blijkt dat er een verband is tussen de tijdsbesteding en tevredenheid: studenten die meer uren per week besteden aan de studie zijn vaker tevreden over de uitdagendheid van de opleiding en het niveau. Ook zijn zij vaker tevreden over de stimulerende werking van hun medestudenten, de feedback die zij van docenten over hun toetsen krijgen, de didactische vaardigheden van docenten en de begeleiding en ondersteuning die zij ontvangen (De Reflector, p. 36). Daarnaast ervaren studenten die meer uren per week besteden aan de studie vaker dat studieloopbaanbegeleiding bijdraagt aan de eigen ontwikkeling.

Het oordeel over de wijze waarop de tijd van de studenten wordt besteed is in figuur 3 in beeld gebracht (De Reflector, p. 39). Daarin is te zien dat een vijfde vindt dat er te weinig hoorcolleges (21%) en werkcolleges (24%) zijn en/of te veel projectgroepen (22%). Het minst tevreden lijken de studenten over de hoeveelheid individueel contact die zij hebben met docenten en (studieloopbaan)begeleiders. 37% vindt dat er te weinig contact is met docenten en 36% vindt dat er te weinig contact is met de studieloopbaanbegeleider. Dit kan erop duiden dat er een duidelijke behoefte van studenten is aan meer dialoog. De hypothese dat er een tekort is aan dialoog binnen de onderwijsomgeving, lijkt hier bevestigd te worden.

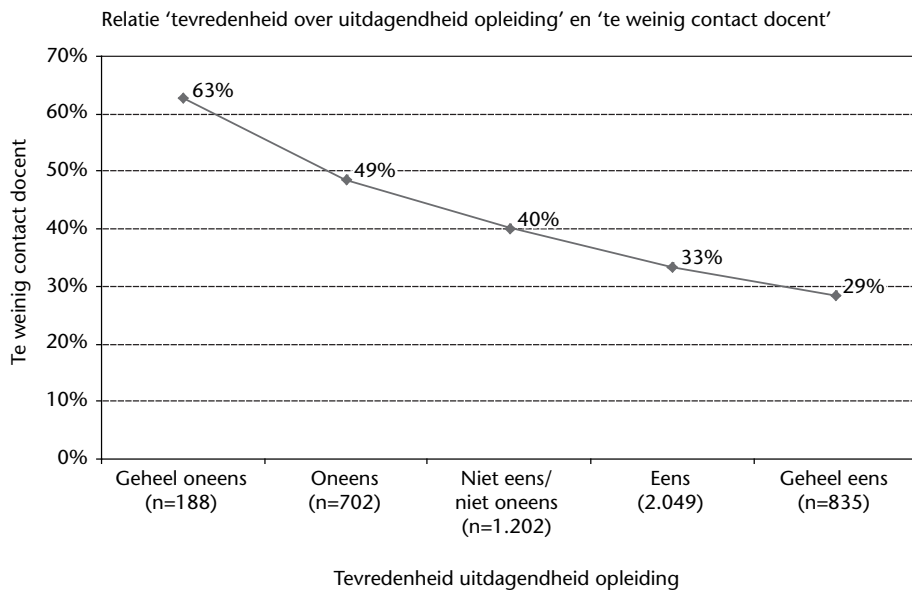
CONTACT

Dat contact ook een belangrijke rol speelt bij de tevredenheid over de uitdagendheid van de opleiding, blijkt uit figuur 4 en 5. Daarin is in beeld gebracht dat er een samenhang is tussen de hoeveelheid (individueel) contact en de tevredenheid over de uitdagendheid van de opleiding. 51% van de studenten die 'geheel oneens' heeft geantwoord op de stelling 'Ik vind mijn opleiding tot nu toe uitdagend' vindt dat er te weinig individueel contact is met de studieloopbaanbegeleider (zie figuur 4) en 63% vindt dat er te weinig individueel contact is met de docent (zie figuur 5). Van de studenten die 'geheel eens' hebben geantwoord op de stelling over de uitdagendheid van de opleiding vindt 27% dat er te weinig individueel contact is met de studieloopbaanbegeleider (zie figuur 4) en 29% vindt dat er te weinig individueel contact is met de docent (zie figuur 5). Naarmate de tevredenheid over de uitdagendheid van de opleiding kleiner is, is het percentage studenten dat vindt dat er te weinig individueel contact is groter.

Als dit in de context wordt geplaatst van de eerdergenoemde samenhang tussen uitdagendheid, niveau en voorbereiding arbeidsmarkt, dan kan het geconstateerde tekort aan contact (kwalitatief) worden vertaald naar een tekort aan dialoog en reflectie over het spanningsveld tussen theorie en praktijk en wat dit betekent voor de student zelf. Dat zo weinig studenten vinden dat studieloopbaanbegeleiding bijdraagt aan de eigen ontwikkeling is waarschijnlijk voor een deel hieraan te wijten.



Figuur 4 Samenhang tussen de tevredenheid over de uitdagendheid van de opleiding en het tekort aan individueel contact met de studieloopbaanbegeleider (bron: De Reflector 2007 (n=5.259); eigen bewerking)



Figuur 5 Samenhang tussen de tevredenheid over de uitdagendheid van de opleiding en het tekort aan individueel contact met de docent (bron: De Reflector 2007 (n=5.259); eigen bewerking)

Uit de open antwoorden die studenten over studieloopbaanbegeleiding hebben gegeven in De Reflector, kan de conclusie worden getrokken dat studieloopbaanbegeleiding vaak vooral praktisch wordt ingezet, gericht op het oplossen van (kortetermijn)problemen. De inhoud en frequentie van de feitelijk gerealiseerde studieloopbaanbegeleiding lijken bovendien meer te worden bepaald door de studiepunten en studieprestaties van de student dan door de inhoud van de opleiding. Met andere woorden: het gaat in de gesprekken met de studieloopbaanbegeleider vooral over de (praktische) problemen rond studiepunten/-prestaties; voor een verbinding tussen theorie en praktijk lijkt nauwelijks ruimte. De opdrachten die worden gedaan ten behoeve van de persoonlijke ontwikkeling, missen daardoor context en worden door veel student als zinloos ervaren.

Enkele open antwoorden uit De Reflector over studieloopbaanbegeleiding:

‘De ondersteuning van de studieloopbaanbegeleiding en de vragen die je kunt stellen zijn wel fijn, maar alle opdrachten en verslagen dragen niets bij.’

‘De opdrachten die samengaan met SLB gaan vaak erg ver. Deze tijd zou beter gestoken kunnen worden in de vakken die echt aansluiten bij je opleiding. Dit wil niet zeggen dat ik het belang ervan niet inzie.’

‘Goede ervaring mee bij een probleem met een cijfer.’

‘Ik vind het niet fijn om als een zorgenkid behandeld te worden, dus wens ik dit vak niet te volgen!’

‘Ik vind dat er soms te weinig tijd wordt ingepland voor bijvoorbeeld een portfolio-gesprek. Je hebt nauwelijks de gelegenheid om tot de kern te komen. Het gesprek wordt vaak afgeraffeld.’

‘SLB heeft in de huidige vorm geen zin. Het moet meer toegespitst zijn op de studenten zelf.’

‘Studieloopbaanbegeleiders zijn leuk voor mensen met leerachterstand of andere problemen, maar voor de reguliere student die zijn cijfers wel haalt overbodig!’

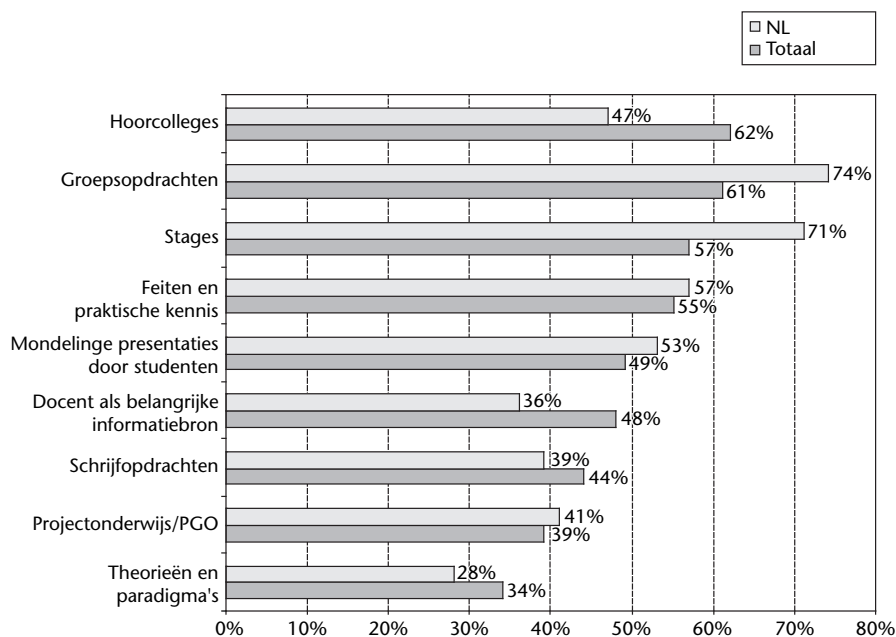
ZELFSTANDIGHEID EN DIALOOG

In 2005 heeft een grootschalig onderzoek plaatsgevonden onder afgestudeerden van het hoger onderwijs in veertien Europese landen plus Japan in het kader van het REFLEX-project (The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe). Dit project wordt gecoördineerd door het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA) van de Universiteit Maastricht. In het kader van dit onderzoek zijn voor het hoger beroepsonderwijs de onderwijsmethoden van verschillende (hbo-)opleidingssectoren vergeleken van Nederland, Oostenrijk, Duitsland, Zwitserland en Vlaanderen (Ramaekers, 2007). In figuur 6 zijn de antwoorden van de afgestudeerden van deze landen in beeld gebracht. Te zien is in welke mate verschillende onderwijsmethoden en leerstijlen benadrukt worden tijdens de opleiding.

Te zien is dat in Nederland een grotere nadruk ligt op groepsopdrachten en stages dan in de overige landen: 74% van de Nederlandse respondenten zegt dat er nadruk lag op groepsopdrachten en 71% zegt dat er nadruk lag op stages. In de andere vier landen zijn deze percentages respectievelijk 61 en 57. Beduidend minder in vergelijking met de

andere landen ligt in Nederland de nadruk op hoorcolleges: 47% van de Nederlandse afgestudeerden zegt dat daarop de nadruk ligt tijdens de opleiding versus 62% in de overige landen. Een ander groot verschil is zichtbaar bij het item 'docent als belangrijke informatiebron': 48% van de afgestudeerden uit Oostenrijk, Duitsland, Zwitserland en Vlaanderen zegt dat er nadruk ligt tijdens de opleiding op de docent als belangrijke informatiebron; van de Nederlandse afgestudeerden zegt 36% dat dit het geval is. Figuur 6 laat zien dat het hoger beroepsonderwijs meer praktijkgestuurd is dan in de omliggende landen, maar ook dat van de student wordt verwacht dat hij zelf de verantwoordelijkheid voor zijn studie(voortgang) neemt.

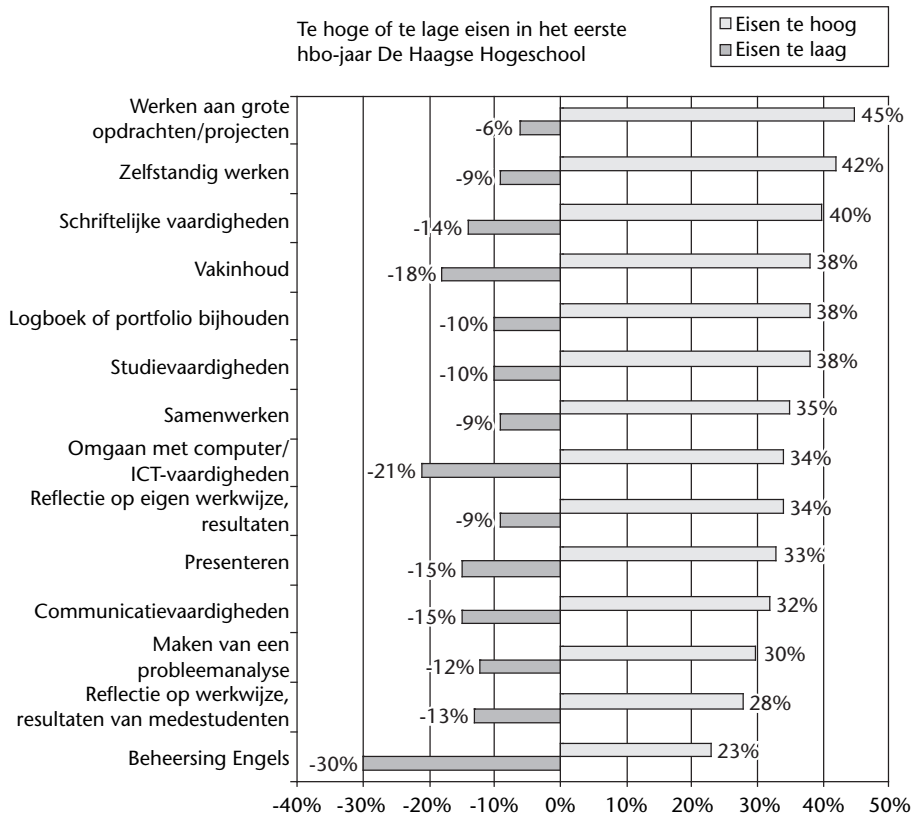
Het in vergelijking met andere landen lagere percentage Nederlandse afgestudeerden dat zegt dat de docent een belangrijke informatiebron is, kan erop duiden dat minder wordt geïnvesteerd in (individueel) contact tussen student en docent. Een van de zichtbare gevolgen is dat studenten in Nederland meer tijd besteden aan groepsopdrachten en stages dan de studenten in Oostenrijk, Duitsland, Zwitserland en Vlaanderen. Een minder intensieve interactie tussen student en docent kan ook tot de opvatting leiden dat de opleiding niet of minder veeleisend is: 30% van de Nederlandse en 47% van de studenten uit de andere landen antwoordt bevestigend op de vraag of de opleiding die zij volgen, algemeen bekendstaat als een veeleisende opleiding (Ramaekers, 2007).



Figuur 6 Nadruk van verschillende onderwijsmethoden of leerstijlen tijdens de opleiding volgens hbo-afgestudeerden uit Nederland (n=2.291), Oostenrijk (n=116), Duitsland (n=544), Zwitserland (n=1.578) en Vlaanderen (n=403) (bron: Ramaekers 2006, p. 58)

Uit de resultaten van de Instreammonitor De Haagse Hogeschool, studiejaar 2006-2007 (n=1.864) (Warps e.a., 2007) valt op dat eerstejaarsstudenten de eisen die gesteld

worden aan het werken aan grote opdrachten/projecten en aan zelfstandig werken, als de zwaarste eisen ervaren. Figuur 7 laat zien hoe studenten die hebben aangegeven dat zij de aansluiting tussen de vooropleiding en het hbo '(zeer) slecht' vinden met betrekking tot een specifieke vaardigheid, oordelen over de vraag of de eisen ten aanzien van deze specifieke vaardigheid te hoog of te laag zijn. Bijna de helft (45%) van de studenten die ontevreden zijn over de aansluiting van werken aan grote opdrachten/projecten vindt de eisen die hieraan worden gesteld 'te hoog'; 42% van de studenten die ontevreden zijn over het zelfstandig werken vindt de eisen die hieraan worden gesteld 'te hoog'.



Figuur 7 Te hoge of te lage eisen in het eerste hbo-jaar (bron: Instroommonitor De Haagse Hogeschool, studiejaar 2006-2007, p. 56)

Dat in Nederland de nadruk vooral ligt op het werken in projecten, op groepsopdrachten en op stages is een groot goed, vooral omdat dit activerende werkvormen zijn die de studenten de kans geven niet alleen te participeren als gewaardeerde leden van de opleiding, maar die hen ook uitnodigen en dwingen om samen met anderen te leren. Dit zijn essentiële kenmerken van een leeromgeving die de studenten in staat stelt intrinsieke motivatie te ontwikkelen (Tinto, 1993, 1997, 2000). Maar minstens zo essen-

tieel is de voortdurende dialoog met docenten en medestudenten. Het relatief grote tekort aan contact met docenten en (studieloopbaan)begeleiders dat in De Reflector is geconstateerd en de wijze waarop de studieloopbaanbegeleiding wordt ervaren, het relatieve lage gebruik van de docent als informatiebron dat is geconstateerd in het REFLEX-onderzoek en het feit dat eerstejaarsstudenten zeggen dat de eisen die aan zelfstandigheid worden gesteld te hoog zijn, wijzen in de richting dat er te weinig sprake is van een dialogische leeromgeving.

STUDILOOPBAANBEGELEIDING ALS PANACEE VOOR ALLE KWALEN?

In deze bijdrage is gezocht naar een antwoord op de vraag of het hoger beroepsonderwijs zijn studenten een leeromgeving biedt waarin niet alleen kennis wordt overgedragen, maar waarin met studenten ook wordt gesproken over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun opleiding en van concrete leerprocessen daarbinnen. Daarbij is speciaal gekeken naar de studieloopbaanbegeleiding. Op basis van de hier gepresenteerde onderzoeksgegevens lijkt de onderzoeksvraag ontkennend te moeten worden beantwoord. Ouderejaarsstudenten vinden de opleiding minder uitdagend en zijn minder tevreden over het contact met hun studieloopbaanbegeleider dan jongerejaarsstudenten. Slechts weinig studenten vinden dat studieloopbaanbegeleiding bijdraagt aan de eigen ontwikkeling. Studenten zijn ook ontevreden over het individuele contact met hun docenten: ruim een derde vindt dat er te weinig contact is. Ook blijkt dat naarmate de tevredenheid over de uitdagendheid van de opleiding kleiner is, het percentage studenten dat vindt dat er te weinig individueel contact is, groter wordt. Er is een tekort aan dialoog en reflectie over het spanningsveld tussen theorie en praktijk. Studieloopbaanbegeleiding lijkt vooral te worden ingezet voor het oplossen van (kortetermijn)problemen met de studie. De inhoud en frequentie van de gesprekken met de studieloopbaanbegeleider lijken bovendien meer bepaald te worden door de studiepunten en de studieprestaties van de student dan door de inhoud van de opleiding. Studenten ervaren zelfstandig werken als een eis waaraan zij niet of nauwelijks kunnen voldoen. Er lijkt, kortom, in het hbo nog geen sprake van een 'dialogische leeromgeving'.

Het gevaar is dat de investeringen in studieloopbaanbegeleiding die de laatste jaren gedaan zijn, averechts gaan werken. In een weinig of niet-dialogische context komen zowel de studenten als de loopbaanbegeleiders (meestal docenten) in een positie terecht waarin ze beiden niet leren, maar gedwongen worden om te 'overleven'. Het gaat fout op twee met elkaar samenhangende punten. In de eerste plaats negeren verreweg de meeste docenten en managers volkomen dat vertrouwen – essentieel voor een dialoog over zin en betekenis (Law e.a., 2002; Meijers & Wardekker, 2002) – niet vanzelfsprekend aanwezig is in de relatie tussen docenten en studenten. Vertrouwen moet worden opgebouwd omdat leerlingen zich gekend, herkend en erkend voelen door een persoon die zij ter zake kundig achten. In het huidige beroepsonderwijs blijkt dit vertrouwen vaak afwezig, omdat veel docenten al zolang in het onderwijs werkzaam zijn dat zij niet meer volledig op de hoogte zijn van de vakbekwaamheidseisen in de arbeidsmarktsegmenten waarvoor zij opleiden (Dieleman & Meijers, 2005).

Het probleem van de ontbrekende deskundigheid wordt nog groter wanneer het management ervoor kiest studieloopbaanbegeleiding slechts te laten uitvoeren door docenten die 'goed met studenten kunnen omgaan', zonder dat er eisen worden gesteld aan de affiniteit met de inhoud van de opleiding en de arbeidsmarkt (naar schatting 20-30% van de docenten; zie Kuijpers e.a., 2006). De rol van studieloopbaanbegeleider en die van vakdocent worden in deze managementvisie sterk gescheiden opgevat. In een dergelijke situatie hoeft de meerderheid van de docenten geen dialoog met studenten te voeren over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van wat zij doceren, en kunnen docenten zich beperken tot de rol waarmee zij vergroeid zijn: die van 'vakdocent'. De studieloopbaanbegeleider heeft echter geen kennis uit de eerste hand van de ervaringen die studenten opdoen in hun opdrachten en stages; deze worden immers begeleid door vakdocenten. Het gevolg is dat hij met de leerling niet over concrete ervaringen kan spreken, maar zich gedwongen ziet de (studie)loopbaan van de student los van een concrete en gedeelde context aan de orde te stellen. Gezien het ontbrekende vertrouwen én gelet op het feit dat een 'contextloze' bespreking de student tot een hoog abstractieniveau dwingt (waar velen niet uit zichzelf toe in staat zijn; zie Luken, 1999), is de student hiertoe meestal niet gemotiveerd.

Geconfronteerd met het onvermogen en de onwil van de student om te reflecteren ziet de studieloopbaanbegeleider zich – om te overleven – gedwongen het contact te realiseren via het beschikbare instrumentarium, dat daarmee in de meest letterlijke zin instrumenteel wordt. Het risico is dus groot dat de loopbaanbegeleiding een 'studentenachternvolgsysteem' wordt; dat wil zeggen: een gesprek dat in de ogen van de student wordt afgedwongen en zinledig is. Daarmee zijn we terug bij loopbaanbegeleiding waarin het accent ligt 'op het moreel-directieve, autoritaire advies waarin de cliënt wordt meegedeeld wat het beste voor hem is (...)' (Pere, 1986, p. 109). In een samenleving waarin zelfsturing steeds belangrijker wordt, is een dergelijke vorm van begeleiding volstrekt inadequaet.

REFERENTIES

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Arnold, J., Cooper, C.L. & Roberston, I.T. (1998). *Work Psychology: Understanding Human Behaviour in the Workplace*. Harlow: Pearson Education.
- Arthur, M.B., Inkson, K. & Pringle, J. (1999). *The New Careers – Individual Action and Economic Change*. London: Sage.
- Beck, U. (1994). The reinvention of politics – towards a theory of reflexive modernisation. In: U. Beck, A. Giddens & S. Lash, *Reflexive Modernisation* (p. 1-56). Cambridge: Polity Press.
- Boer, P. den, Mittendorff, K. & Sjenitzer, T. (2004). *Beter kiezen in het (v)mbo. Een onderzoek naar keuzeprocessen van leerlingen in herontwerpprojecten Techniek in VMBO en MBO*. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- Broek, E. van & Zijlstra, W. (2007). *De Reflector; Studententevredenheidsonderzoek 2007. Hoofdrapportage*. 's-Gravenhage: De Haagse Hogeschool.

- Bruijn, E. de, Overmaat, M., Glaude, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J. & Venne, L. van de (2005). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: vormgeving en effecten. *Pedagogische Studiën*, 82, 77-95.
- Bruijn, E. de, Leeman, Y. & Overmaat, M. (2006). Authentiek en zelfgestuurd leren in het mbo. *Pedagogiek*, 26, 1, 45-63.
- Caravaglia, P.L. (1993). How to ensure transfer of training. *Training and Development*, 47, 63-68.
- Collins, R. (1979). *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Dieleman, A. & Meijers, F. (2005). Paradise lost: Youth in transition in The Netherlands. In N. Bagnall (Ed.), *Youth Transition in a Globalised Marketplace*. (p. 75-99) New York: Nova Science.
- Dijkstra, N. (2006). *Evaluatie van Studieloopbaanbegeleiding bij de HG*. Groningen: Hanze Hogeschool.
- Ginkel-Boon, A. van, Hensel, R., Keyser, T. de, Kok, O., Kruijtzter, K., Menger, P., Meijers, F. & Zijlstra, W. (2008). *Praten of (b)laten: over de behoefte aan dialoog in het onderwijs*. 's-Gravenhage: De Haagse Hogeschool.
- Hensel, R., Keyser, T. de, Menger, P., Meijers, F., Parijs, M., Telle, H. & Zijlstra, W. (2006). *Fantaseren of innoveren? Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing*. 's-Gravenhage: De Haagse Hogeschool.
- Hurtado, S. & Faye Carter, D. (1996). Latino students' sense of belonging in the college community: Rethinking the concept of integration on campus. In: *College Students: The Evolving Nature of Research*. Needham Heights, MA: Simon & Schuster Publishing.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: hoe werkt het?* Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs.
- Kruijtzter, K. (2008). Het leereffect van voorlichtingsactiviteiten. In: A. van Ginkel-Boon e.a., *Praten of (b)laten: over de behoefte aan dialoog in het onderwijs*. (p. 85-103) 's-Gravenhage: De Haagse Hogeschool.
- Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance and Counseling*, 30, 4, 431-449.
- Luken, T. (1999). Gaat leren leren de leerling boven de pet? Over de (on-)mogelijkheid van creatief-sociaal leren in het voortgezet onderwijs. *Comenius*, 19, 4, 342-361.
- Meijers, F. & Wardekker, W. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24, 3, 149-167.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs.
- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F. & Brok, P. den (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training*, 60, 1, 75-91.
- Ouden, M. den (1992). *Transfer na bedrijfsopleidingen*. (diss.) Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Pere, H.M. (1986). *Tussen arbeidsmarkt en individueel welzijn. Een historische analyse van de beroepskeuzevoorlichting in Nederland vanuit beroepsociologisch perspectief*. (diss.) Culemborg: Educa-boek.

- Ramaekers, G.W.M. (2007). *De arbeidsmarktpositie van afgestudeerden van het hoger beroepsonderwijs; HBO-Monitor 2006*. Den Haag: HBO-raad.
- Sá, C. (2006). *Higher Education Choice in The Netherlands*. Amsterdam: Tinbergen Institute Vrije Universiteit.
- Simons, R.J., Linden, J. van der & Duffy, T. (Eds.) (2000). *New learning*. Dordrecht: Kluwer.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2nd. Ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 6, 599-623.
- Tinto, V. (2000). Linking learning and leaving: Exploring the role of college classrooms in student departure. In: J. Braxton (ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Van Maanen, J. (1977). *Organizational Careers – Some New Perspectives*. New York: Wiley.
- Warps, J. (2003, 2004, 2005), *Hbo-Instroomonderzoek Haagse Hogeschool/TH Rijswijk*. Nijmegen: IOWO.
- Warps, J., Sijbers, R., Curfs, L. & Willems, K. (2007). *Instroommonitor De Haagse Hogeschool, Studiejaar 2006-2007*, Nijmegen: IOWO.
- Werkgroep Studieloopbaanbegeleiding (2005). *Notitie Studieloopbaanbegeleiding*. 's-Gravenhage/Rijswijk: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.
- Wijers, G. & Meijers, F. (1996). Career guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 2, 185-198.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Westmead: Saxon House.
- Zijlstra, W. & Meijers, F. (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? *TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 13, 2, 53-60.