

Om de voorbereiding op de arbeidsmarkt te verbeteren deed De Haagse Hogeschool een pilot onder vierdejaarsstudenten. Zij kregen een zogeheten ‘veerkrachttraining’. De proef viel in de smaak. ‘Sommige studenten beseften dat ze toch echt zelf tot actie moesten overgaan om hun persoonlijke doelen te bereiken.’

Een diploma is geen garantie

De noodzaak van ‘veerkrachtversterking’ voor hogeschoolstudenten

Jaswina Bihari-Elahi

De Haagse Hogeschool

De huidige studieloopbaanbegeleiding is vaak onpersoonlijk en onvoldoende gericht op de dromen en ambities van studenten, zei eerstejaars bedrijfseconomie Fady Mikhail in mei 2017 in een artikel op de nieuwsportal van De Haagse Hogeschool. Bovendien weten coaches vaak niet goed hoe ze de begeleiding moeten aanpakken. Het rigide stappenplan bepaalt volgens hem de inhoud. “Studenten worden daardoor niet uitgedaagd na te denken over hun toekomst en zijn daardoor niet goed voorbereid.”

Dezelfde klacht klonk die maand op de bijeenkomst *StudentLab Presents*, belegd door de toenmalig onderwijsminister Jet Bussemaker.

Dergelijke geluiden zijn niet nieuw, maar het probleem blijft bestaan.

Volgens Berkel, Jansen en Bax (2012) is veel te wijten aan

de focus in het hoger beroepsonderwijs op ‘studiesucces’ en ‘studierendement’. Zo’n focus heeft de beperking dat die zich concentreert op de loopbaan van de student in de periode dat hij ‘in huis’ is. Maar de student wordt opgeleid voor de beroepspraktijk. Niet alleen het hoger beroepsonderwijs moet baat hebben bij de vorming van de studenten, ook de student zelf en de beroepspraktijk. Hoe kun je student zo toerusten dat dit daadwerkelijk gebeurt?

Om deze vraag te beantwoorden hebben we een pilot gedaan onder vierdejaarsstudenten van De Haagse Hogeschool. Zij kregen een vaardigheidstraining waarin ze leerden om om te gaan met tegenslagen, om hun persoonlijke talenten en kwaliteiten te verbinden met professionele eisen, om te netwerken en zichzelf (strategisch) te profileren.

Te beperkte definities

Hogescholen zien het als hun opdracht om, samen met het voorbereidend onderwijs, elke student op de juiste plaats te krijgen. Intensiever samenwerken met het voorbereidend onderwijs wat betreft de inhoudelijke aansluiting, het komen tot een goede studiekeuze en het inspelen op een ander studieklimaat zijn hierbij belangrijk (Vereniging Hogescholen, zonder jaartal). Dit alles moet het studierendement verhogen, ofwel: het aantal studenten dat binnen een bepaald aantal jaren een eindexamen behaalt (HBO-raad, 2010). Hierbij is het niet van belang of studenten tussentijds overstappen naar een andere opleiding of een andere instelling.

**Coaches weten vaak
niet goed hoe ze
de begeleiding
moeten aanpakken**

Volgens hen was dit precies wat ontbrak in de bagage die ze destijds meekregen

De studentenorganisaties pleiten voor een bredere definitie van studierendement (Landelijke Kamer van Verenigingen, Interstedelijk Studenten Overleg, Landelijke Studenten-vakbond, 2014). Ook de persoonlijke ontwikkeling van de student en diens maatschappelijke betrokkenheid vinden zij belangrijk. Je kunt studievertraging oplopen door extra-curriculaire activiteiten (besturen, topsport of jong ondernemerschap), terwijl die wel bijdragen aan je persoonlijke ontwikkeling. Maar ook deze definitie beperkt zich tot de studiejaar.

Studierendement is een vorm van maatschappelijk rendement (Deute, Doevendans, De Kam, 2006). Uiteindelijk moet de maatschappelijke opbrengst centraal staan. In de huidige definities van studierendement zien we dat slechts één partij baat heeft van de opbrengst ervan: de hogeschool zelf.

Uitsluitingsmechanismen

Maar een diploma is geen garantie is voor een positie op de arbeidsmarkt, zoals blijkt uit de studie van Elahi (2017). Jonge mensen, vooral met een migratieachtergrond, ontdekken uitsluitingsmechanismen. Zij hebben veerkracht-versterking nodig om te kunnen omgaan met specifieke uitsluiting en tegenslagen. Volgens de respondenten was dit precies wat ontbrak in de bagage ze meekregen in hun opleiding.

De term 'veerkracht' kan verwijzen naar een individuele eigenschap, naar karakteristieken van de omgeving maar ook naar een set van processen en mechanismen waardoor interne en externe krachten worden benut in tijden van tegenspoed (Kim-Cohen, 2007; Ungar, 2011). Resnick en Inguito (2011) beschrijven veerkracht als de vaardigheid om een zekere psychisch of emotioneel evenwicht te hervinden na ziekte, verlies of tegenslag. Hoijtink, Te Brake en Dückers (2011) definiëren veerkracht als het 'terugveren' na een schokkende gebeurtenis. Daarbij gaat het ofwel om het terugkeren naar een beginsituatie, ofwel om het creëren van een nieuw evenwicht binnen de veranderde context. Volgens Tomás, Sancho, Melendez & Mayordomo (2012)

manifesteert de mate van veerkracht zich pas ten tijde van of na tegenspoed.

Hoewel de literatuur veerkracht vooral in verband brengt met 'herstel', is dat niet het enige. Schuhmann & Van der Geugten (2017) noemen daarnaast ook 'duurzaamheid' (van de situatie) en groei (ontwikkeling of fundamentele verandering). Deze veerkracht kun je versterken door trainingen (Van der Werff, 2017), specifiek door de veerkrachtbronnen in het individu en de omgeving te ontbloten (Ungar et al., 2008). Individuele veerkrachtbronnen zijn bijvoorbeeld persoonlijke talenten, kwaliteiten, positieve eigenschappen, spiritualiteit, openstaan voor ideeën, toekomstverbeelding. Veerkrachtbronnen in de omgeving zijn bijvoorbeeld *peers*, netwerken (variërend van familienetwerken tot professionele netwerken), scholing en bemiddelaars (Sools & Mooren, 2012; Elahi, 2017).

Je kunt stellen dat juist onderwijs studenten die bagage mee moet geven.

Toch is het curriculum gebaseerd op skills om de opleiding te doorlopen, op kennis, op algemeen geformuleerde beroepseisen en competenties. Kan een training veerkracht-versterking, ingebed in het curriculum, het studierendement vergroten? Waarbij de opbrengst verder reikt dan het hoger beroepsopleiding?

Etnisch divers

De pilot, die viel onder het vak professionele vaardigheden, had het karakter van actieonderzoek en moest antwoord geven op de hierboven geformuleerde vragen. De pilot vond plaats in de derde periode van het studiejaar 2016-2017, onder vierdejaarsstudenten culturele en maatschappelijke vorming. Die periode en de doelgroep werden gekozen omdat de studenten dan bezig zijn met afstuderen en zich voorbereiden op de arbeidsmarkt.

Twee keer per week waren er bijeenkomsten van anderhalf uur, dertien studenten namen deel aan het vak. Het voordeel van dit kleine aantal was dat de trainer en de onderzoeker ze nauwgezet konden volgen.

Toch is het curriculum gebaseerd op skills om de opleiding te doorlopen

NAAM	WERKVORM	GROEPSINDELING	Enquêteresultaten
VISIONBOARDSESSIES	Themasessie: de studenten maken een visionboard waarin ze zich bewust worden van (verborgen) kwaliteiten, vaardigheden en toekomstperspectieven	Kleine groepen van drie studenten	50% interessant, 50% zeer interessant
MINDMAPSESSIES	Themasessie: de studenten maken een strategisch stappenplan aan de hand van hun doelen die kwamen uit de visionboardsessie	Twee groepen van zes personen	91% zeer positief
1-OP-1 BEGELEIDING	Wekelijks individueel gesprek waarin details en belangrijke specifieke onderwerpen aan bod komen die belangrijk zijn voor de ontwikkeling van de deelnemers	Individueel. Deelnemers delen zelf hun gesprekken in overleg met de loopbaancoach	25% nuttig, 33% zeer nuttig; van de tien studenten die het vak volledig konden volgen hebben vijf deen- op-eensessie zelfs in hun herfstvakantie voortgezet. Vier studenten beoordeelden de sessies neutraal, één student noemde ze onnodig
KLEUR BEKENNEN	Workshop: de studenten krijgen op een interactieve manier meer inzicht in hun persoonlijkheidsstijlen én in hoe ze met potentiële collega's dan wel deelnemers kunnen 'levelen' om alsnog hun doel te bereiken	Klassikaal	11% zeer interessant, 44% interessant, 45% neutraal
ZELFPROFILERING LINKEDIN	Workshop: de studenten krijgen inzicht in de huidige flexibele arbeidsmarkt, de tools voor online- profilering en maken een LinkedIn-profiel	Twee groepen van zes personen	36% nuttig, 18% zeer nuttig, 46% neutraal
PEPTALKS	Interactieve lezing: in een huiselijke setting delen rolmodellen ervaringen en successen met de studenten	Klassikaal	Dit programmaonderdeel vonden de studenten het minst interessant
HOE VERHOOG IK MIJN SLAGINGSKANS?	Workshop plus minicollege: de studenten krijgen inzicht in algemene succesfactoren van jongeren tijdens en na hun studie	Klassikaal	56% neutraal, 44% nuttig
CREATIEF SOLLICITEREN	Workshop: de studenten krijgen inzicht in het maken van succesvolle motivatiebrieven en pakkende cv's vanuit hun eigen persoonlijkheidsstijl	Klassikaal	Niet in de enquête opgenomen
PRESENTATIES	Presentatie van verkregen inzichten en het stappenplan voor de toekomst	Kleine groepen van drie studenten	Niet in de enquête opgenomen

Afbeelding 1 *Werkvormen*

De studentenpopulatie was etnisch divers: drie waren van Surinaamse, twee van gemengde (Nederlands-Antilliaanse), de rest was van Nederlandse komaf. Vrouwelijke studenten waren ruim in de meerderheid; slechts een van de deelnemers was man. De leeftijd varieerde van 21 tot 27 jaar. Vijf studenten kwamen van het mbo (middelbaar beroepsonderwijs), acht van de havo (hoger algemeen vormend onderwijs).

De pilot maakte gebruik van de volgende methoden:

- bijwonen van de didactische werkvormen;
- observatie van de studenten gedurende het traject;

- wekelijks informele gesprekken met de studenten;
- dertien formele interviews met de studenten;
- diepte-interviews met de trainer (extern) en met de coördinator (intern);
- drie evaluatiebijeenkomsten met de trainer en de coördinator;
- twee evaluatie-enquêtes.

De werkvormen

Het maken van een *visionboard* (zie Tabel 1) hielp de studenten om hun visie, kwaliteiten, talenten, dromen en

inspiraties in kaart te brengen. Het bespreken ervan met de klasgenoten en de loopbaancoach droeg eveneens bij aan het erkennen en ontdekken van (nieuwe) doelen, beroepsmogelijkheden, karaktereigenschappen en kwaliteiten, maar ook van belemmeringen.

Dit zorgde voor een verbreding van het blikveld. Naderhand kregen de studenten de opdracht om hun visie uit te schrijven. Dit was een belangrijk moment omdat het bepalend bleek te zijn voor het vormgeven van hun korte- en langetermijndoelen. Sommigen beseften dat ze toch echt zelf tot actie moesten overgaan om hun persoonlijke doelen te bereiken.

Na het visionboard moesten de studenten een *mindmap* maken waarin ze hun vaardigheden en netwerken inventariseerden. Zo werden ze zich bewust van de ervaringen die ze tijdens hun stages en minors hadden opgedaan. De studenten kwamen tot concretere inzichten. Dit leidde tot het bijstellen en combineren van gestelde doelen en vaardigheden. Op basis hiervan maakten ze een persoonlijke stappenplan (op korte en lange termijn) dat inzichtelijk maakte hoe ze de bestaande netwerken konden benutten en uitbouwen.

De overige onderdelen in het traject zagen de studenten als een gedegen voorbereiding op de arbeidsmarkt. Ze leerden dat het van belang is om om de eigen kwaliteiten en talenten goed bij de toekomstige werkgever onder de aandacht te brengen – niet alleen met woorden, maar het liefst aangevuld met ‘concrete bewijzen’. Belangrijk bleek om ook de raakvlakken van de student met de werkgever onder de aandacht te brengen. **Zelfprofilering op LinkedIn** dwong de studenten een **samenvatting van hun talenten en kwaliteiten** te schrijven.

In de een-op-eenbegeleiding kwamen niet alleen de persoonlijke ambities en kwaliteiten aan de orde, maar ook onzekerheden, problemen en ideeën.

Hoewel de studenten deze gesprekken soms confronterend vonden, vonden ze het prettig dat er ‘eindelijk meer tijd’ was voor hun eigen interesses en kwaliteiten, in relatie tot hun ‘droombaan’. Studenten vertelden dat zij zoiets ook graag hadden gewild in de studieloopbaanbegeleiding. Volgens hen ging het nu ‘eindelijk’ een keer over henzelf in plaats van alleen over de competenties die de opleiding van hen verwacht.

Niet iedereen vond de wekelijkse sessies relevant. Dat was vooral het geval bij studenten die vakken moesten herkennen of die nog geen groen licht hadden gekregen voor de afstudeerscriptie. Zij hadden te weinig mentale ruimte voor het bespreken van langetermijndoelstellingen. De kortetermijndoelen vroegen om prioriteit.

Het eigen toekomstperspectief

Onze studie laat overeenkomsten én verschillen zien tussen studenten met een havo- en met een mbo-achtergrond. Belangrijke overeenkomst was dat ze allemaal erg opzagen tegen het afstudeertraject. Ze kregen in het vierde jaar ineens

Eindelijk ging het eens over henzelf in plaats van alleen over competenties

het gevoel erg streng beoordeeld te worden, terwijl ze dat de eerste drie jaren niet hadden. Dit zorgde voor veel stress. Verschillen kwamen naar voren in het formuleren van het eigen toekomstperspectief. Een deel van de studenten kon heel goed vertellen waarin ze goed waren en waar ze in de toekomst naartoe wilden. Dit waren ook de studenten die goed de link konden toelichten tussen het eigen talent en het beroep waarin zij zichzelf later zagen.

Een deel van de studenten kon dat niet. Dit waren tevens de zes studenten met grote studieachterstanden, van wie vijf met een (al dan niet gemengde) migratieachtergrond en een mbo-opleiding. Zij konden wel vertellen waar ze goed in waren en wat hun talenten waren, maar konden niet de link leggen tussen hun persoonlijke kwaliteiten en de beroepseisen. Na goed doorvragen bleek dat deze studenten zich vooraf niet goed hadden georiënteerd op de studie en op de beroepsmogelijkheden, en dat een diploma bij de studiekeuze het belangrijkste motief was. Nu was hun focus uitsluitend gericht op het wegwerken van achterstanden en afstuderen, niet op de toekomst.

Duidelijke verschillen waren er ook in de rol van familienetwerken. Bij de niet-westerse studenten bepalen zij de loopbaankeuzes en prioriteiten. Die zorgen ervoor dat ze niet naar het buitenland gaan, thuis blijven wonen, voor het gezin gaan zorgen. Voor studenten met hoogopgeleide ouders speelde het netwerk buiten de familie een grotere rol. Dat zorgde bij deze groep voor meer zelfvertrouwen in het aanboren van bestaande en nieuwe netwerken tijdens en na de studie.

Een diep dal

De persoonlijke eigenschappen uit de studie van Elahi – wilskracht, zelfstandigheid, incasseringsvermogen, volhardingsvermogen, relativeringsvermogen, oplossingsgericht denken en daadkracht – boden handvatten in het hele proces. Aan de trainer en de studenten gaven ze inzicht in wat de loopbaanontwikkeling aan eigenschappen vraagt. Bij een afwijzingsbrief wordt bijvoorbeeld een beroep gedaan op incasseringsvermogen, maar ook op wilskracht

om wederom te solliciteren. Nog een stapje verder is om er positief tegenaan te kijken. Je moet kunnen relativiseren en bedenken wat je uit de situatie kunt leren om zo te komen tot oplossingen.

Een aantal jongeren ging gedurende het traject door een diep dal of zat daar al in toen ze eraan begonnen. De trainer greep de negatieve situatie meteen aan om hen bewust te maken van hun reactie en handelen, en om hun een alternatief aan te bieden. Zo'n afwijzing vraagt niet alleen om positieve eigenschappen, maar ook om een vermogen om over ervaringen na te denken en hierop te reflecteren. Opvallend was dat de studenten die in staat zijn om probleemoplossend te handelen en het heft in eigen hand te nemen, veel meer vermogen hadden om kritisch op zichzelf te reflecteren. Dit bleken de studenten met een havo-achtergrond te zijn. De studenten met een mbo-achtergrond legden de oorzaken voor belemmeringen vaak buiten zichzelf: 'te weinig tijd door de bijbaan', 'achterstanden inhalen', 'zieke familieleden', 'moeilijke thuissituatie'.

Aan het einde van het traject zeiden vooral de studenten met een mbo-achtergrond dat zij baat zouden hebben gehad bij een dergelijk programma eerder in het curriculum. Pas nu kwamen ze erachter waarom ze deze studie deden en wat ze in de toekomst werkelijk wilden. Het traject gaf hun inzicht in welke vervolgstappen ze moesten nemen om achterstanden weg te werken en zich verder professioneel te ontwikkelen. Studenten die de studie makkelijk hadden doorlopen, zeiden vooral dat zij hun positie nu veel bewuster koppelden aan de arbeidsmarkt.

Onderbenutting

De studie ontblootte de beperkingen van het hoger beroeps- onderwijs. Dat denkt in termen van 'studierendement', dat uitsluitend betrekking heeft op de educatieve vorming. Het is de vraag of deze vorming nut heeft als de afgestudeerde geen baan kan vinden. In dat geval rendeert de studie niet voor de werkgever (samenleving), noch voor de instelling, noch voor de student.

Tegen dit standpunt kun je aanvoeren dat er altijd wel individuen zullen zijn die het niet redden, dat dit de uitzonderingen zijn. De vraag is of deze uitzonderingen niet ontstaan doordat de vorming van studenten onvoldoende is. Studenten met een mbo-opleiding en met een migratie-achtergrond blijken immers meer veerkrachtvorming nodig te hebben.

Daarom is het belangrijk dat professionals die jonge mensen toeleiden naar de arbeidsmarkt hiervoor de ruimte krijgen. Dit kan door persoonlijke veerkrachtontwikkeling in het curriculum te integreren. Een dergelijke training vraagt wel om bijscholing. Alleen dan kan de onderwijsinstelling bijdragen aan een adequate toerusting van studenten om tegenslagen te verwerken tijdens de studie en op de arbeidsmarkt.

Nu zijn de meeste beroepsopleidingen vooral gericht op

het diploma. Het vervolgetraject telt nauwelijks mee in het onderwijs. Die bewuste blindheid leidt tot verlies van menselijk kapitaal. Om dit enigszins te reduceren is het tijd dat het beroepsonderwijs zijn verantwoordelijkheden uitbreidt. Het begrip veerkracht biedt daartoe een ingang.

Jaswina Bihari-Elahi

is docent-onderzoeker aan De Haagse Hogeschool bij de faculteit sociaal werk en educatie en bij het lectoraat grootsstedelijke ontwikkelingen

Literatuur

- Berkel, H., E. Jansen, A. Bax (red.). (2012). *Bewezen rendementsverbeteringen in het hoger onderwijs*. Amsterdam: Boom uitgeverij
- Deuten, G.J., Doevendans, P. & Kam, G.R.W. De (2006). Weten van renderen: van belofte naar realiteit. *Tijdschrift voor Volkshuisvesting*, 12 (4), 16-20
- Elahi, J. (2016). *Veerkracht aan het werk*. In: J. Elahi & R. Duiveman (red.), *Nieuwe Perspectieven op Laak. Een voortgangsrapportage*. Platform Kwaliteit van Leven, Mens en Technology. De Haagse Hogeschool
- HBO-raad. (2016). *Feiten en cijfers. Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs*. Geraadpleegd november 2017 http://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/538/original/Factsheet_Uitval_en_Rendement_2016_def.pdf?1461314326
- Hintovan, M. (2017). *Brein onder druk. Over stress, agressie en veerkracht*. Amsterdam: Uitgeverij SWP
- Hojtink, L.M., Te Brake, J.H.M. & Dückers, M.L.A. (2011). *Veerkracht monitor. Ontwikkeling van een meetinstrument voor psychosociale veerkracht*. www.impact-kenniscentrum.nl
- H/Nieuws. <https://nieuws.hhs.nl/uitgelicht-nl/betere-overnagang-mbo-hbo-laai-docent-stoppen-met-slb-functie/>. Geraadpleegd 4 november 2017
- Landelijke Kamer van Verenigingen (LKV), Interstedelijk Studenten Overleg (ISO), Landelijke Studenten Vakbond (LSVb). (2014). *Studiesucces: de nieuwe definitie*. <https://www.iso.nl/website/wp-content/uploads/2014/06/Studiesucces-eeen-nieuwe-definitie.pdf>. Geraadpleegd november 2017
- Kim-Cohen, J. (2007). Resilience and Developmental Psychopathology. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16, 271-283
- Resnick, B., & Inguito, P. (2011). Testing the reliability and validity of the resilience measure. *Archives of Psychiatric Nursing*, 25, 11-20
- Schuhmann C. & Geugten van der W. (2017). Believable visions of the good: An exploration of the role of pastoral counselors in promoting resilience. *Pastoral Psychology*, 66 (4), 523-536
- Sools, A.M., J.H.M. Mooren, & T. Tromp (2013). Positieve gezondheid versterken via narratieve toekomstverbeelding. Bohlmeijer, E., Bolier, L., Westerhof, G. (red.), *Handboek Positieve Psychologie. Theorie, Onderzoek, Toepassingen*, pp. 91-104
- Studentlabs Presents. <https://www.gelijke-kansen.nl/verslag-studentlab/>. Geraadpleegd 4 november 2017
- Tomás, J.M., P. Sancho, J.C. Melendez, T. Mayordomo (2012). Resilience and coping as predictors of general well-being in the elderly: a structural equation modeling approach. *Aging & Mental Health*, 16 (3), 317-26
- Ungar, M., M. Brown, L. Liebenberg, R. Othman. (2007). Unique pathways to resilience across cultures. *Adolescence*, 42, 287-310
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work* 38, 218-235
- Ungar, M. (2011). Community resilience for youth and families: Facilitative physical and social capital in contexts of adversity. *Children and Youth Social Services Review*, 33, 1742-1748
- Vereniging Hogescholen. <http://www.vereniginghogescholen.nl/>. Geraadpleegd november 2017
- Werff, van der, S.J.A. (2017). *The stressed brain. Discovering the neural pathways to risk and resilience*. Phd. thesis. Leiden University. <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/45136>