

Hoe intensieve en gerichte begeleiding uitval en switch voorkomt

In 2021 moet het aantal voortijdig schoolverlaters zijn teruggebracht naar maximaal 21.000. In de voorgaande jaren is al veel bereikt: in 2002 lag het aantal voortijdig schoolverlaters nog op 71.000, terwijl er in schooljaar 2015/2016 nog maar 23.000 voortijdig schoolverlaters waren. Dit goede resultaat is te danken aan de inspanningen door scholen en gemeenten (èn aan verbeteringen van de meetmethoden). In de afgelopen jaren is de doorstroom van vmbo naar mbo verbeterd, waardoor meer jongeren na het vmbo naar het mbo gaan en waardoor minder jongeren in het eerste jaar van het mbo uitvallen (vsv-brief 2017).

Verdere terugdringing vraagt nieuwe strategieën

Voor scholen is het, om de prestatienormen te halen, noodzakelijk om de effectief gebleken strategieën tegen uitval en switch te continueren. Daarnaast, omdat er een verdere terugdringing van uitval wordt gevraagd én de wetgever naar een toelatingsrecht invoert, zullen er ook nieuwe strategieën moeten worden ontwikkeld. Een veelbelovende strategie is die van coaching en begeleiding. Coaching en begeleiding wordt nog vaak ingezet door experts, SLB'ers of zorgcoördinatoren, voor studenten die op een of andere manier behoren tot een *risicogroep*. Wij pleiten voor een benadering waarbij *iedereen* die in contact staat met studenten, professioneel leert coachen, en waarbij coaching voor *iedereen* beschikbaar komt.

Steeds meer wetenschappelijk onderzoek naar het effect van begeleiding

Uit onderzoek van het Centraal Planbureau is gebleken dat intensieve begeleiding voortijdig schoolverlaten in het MBO met maar liefst 40% kan verminderen (Van der Steeg et al. 2012): één jaar intensieve begeleiding verminderde het voortijdig schoolverlaten van 17 naar 10 procentpunt. Intensieve begeleiding werkte op twee manieren: minder studenten stopten met een specifieke opleiding èn minder studenten stopten met onderwijs na het stoppen met een specifieke opleiding. Het begeleidingsprogramma bestond uit verschillende soorten interventies, zowel gericht op studenten die nog op school zaten, als gericht op studenten die de opleiding al hadden verlaten.

Een soortgelijke Amerikaanse studie waarin een groep studenten die intensieve persoonlijke begeleiding kreeg werd vergeleken met een controlegroep die niet op deze manier begeleid werd, vond eveneens een significant lagere uitval voor de intensief begeleide studenten (Bettinger & Baker 2011).

In een Amerikaans overzichtartikel waarin 6 zeer uitgebreide begeleidingsprogramma's werden beschreven (Fashola & Slavin 1998), werd ook het belang van het creëren van een band tussen studenten en docenten door persoonlijke begeleiding, bijvoorbeeld in de vorm van mentorschappen, als een belangrijk middel tegen uitval aangewezen. Dit werd tevens bevestigd door onderzoek van Campbell & Nutt in 2008.

Begeleidingstrajecten verbeteren heeft dus zin, waar moeten ROC's op letten?

De wetenschap geeft veel aanwijzingen waar goede en gerichte begeleiding aan moet voldoen. Zorg dat de begeleiding:

- is afgestemd op de student die begeleid wordt
- aansluit bij de motivatie van de student
- aansluit bij de capaciteiten van de student
- niet extrinsiek van aard is; straffen en belonen werkt niet op de lange termijn
- is gericht op het stimuleren van de intrinsieke motivatie van de student

Theorie van situationeel leiderschap geeft concrete handvatten voor begeleiding

Iemand die enthousiast is, heeft een andere begeleidingsbehoefte dan iemand die minder gemotiveerd is. Datzelfde geldt voor capaciteiten: iemand met hogere capaciteiten moet anders begeleid worden dan iemand met lagere capaciteiten. De combinatie van capaciteiten en motivatie wordt binnen de Situationele Leiderschapstheorie II (Blanchard 2007) het "**ontwikkelingsniveau**" genoemd, hierop wordt de begeleiding aangepast.

Blanchard onderscheidt vier ontwikkelingsniveaus:

- (1) de enthousiaste beginner, die nog niet veel competenties heeft, maar wel zeer gemotiveerd is om te leren;
- (2) de gedesillusioneerde student, die enige competenties heeft, maar weinig motivatie;
- (3) de vaardige maar voorzichtige bijdrager, die middelmatige tot hoge competenties heeft, maar een variabele motivatie;
- (4) de onafhankelijke achiever, die veel competenties en een grote inzet heeft.

Welke begeleidingsstijl past bij welk ontwikkelingsniveau?

De enthousiaste beginner is het meest gebaat met een directieve, taakgerichte benadering; door zijn/haar enthousiasme heeft deze beginner weinig steun nodig.

De gedesilluseerde student heeft het meest aan een directieve, taakgerichte benadering, maar heeft ook steun nodig.

De vaardige maar voorzichtige bijdrager moet vooral aangemoedigd en ondersteund worden en heeft minder aanwijzingen over de taak nodig.

De onafhankelijke achiever gedijt het best bij een hoge mate van autonomie en heeft weinig steun nodig.

Situationeel Leiderschap in het onderwijs

Voor het onderwijs zijn vier begeleidingsstijlen ontwikkeld die zijn gebaseerd op de bovengenoemde Situationele Leiderschapstheorie in combinatie met jarenlange praktijkervaring.

De enthousiaste beginner: Voor studenten met relatief (te) lage capaciteiten, die in staat zijn te compenseren door houding en motivatie: ondersteunen, remediëren, herhalen, controleren, kleine eenheden stof aanbieden:

- **leg** opdrachten **tot in detail uit** aan de student
- **bewaak de vorderingen en resultaten** die de student boekt
- **controleer** of de student op de goede weg is **en stuur bij** indien nodig

De gedesilluseerde student: Voor studenten met (te) lage capaciteiten en beperkte mogelijkheden tot compenseren met motivatie en houding: directieve begeleidingsstijl met controle, structuur en kleine groepen:

- **zorg voor structuur**
- **leg uit wat de leerdoelen zijn**
- probeer de student te **motiveren en te overtuigen**

De vaardige maar voorzichtige bijdrager: Voor studenten met hoge capaciteiten, maar belemmering van het gebruik hiervan door houding, gebrek aan zelfvertrouwen of gebrek aan motivatie: overleggen, motiveren, vertrouwen geven, (veel) gesprekken voeren. Bij deze groep studenten is intensieve begeleiding geboden en vaak erg effectief. Na verloop van tijd kunnen deze studenten tot de onderstaande groep gaan behoren.

- **praat** met de student **over** zijn/haar **problemen en zoek naar oplossingen**
- **stimuleer** de student **door** hem/haar **mee te laten denken** en door te vragen
- **toon** dat je **vertrouwen** hebt in de student en geef hem/haar verantwoordelijkheden
- **benader** de student **als een volwassene**

De onafhankelijke achiever: Voor studenten met hoge capaciteiten en een grote motivatie: uitdagen, sneller, breder, zelfstandig werken, op afstand en afstandelijk begeleiden:

- geef de student **verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces**
- **zorg voor voldoende uitdaging** bij de student
- laat de student zijn/haar **taken zelfstandig vervullen**

Het toepassen van een op de student gerichte begeleidingsstijl kan uitval voorkomen. Studenten voelen zich gezien. Ze worden op een passende manier geprikkeld en gesteund en behalen zo optimale resultaten. Het heldere zicht op capaciteiten, motivatie en zelfvertrouwen maakt het voor de begeleider mogelijk om zijn/haar tijd efficiënt in te zetten, want niet iedereen hoeft even intensief begeleid te worden.

Straffen en belonen werkt contra-productief

De hierboven besproken begeleidingsstijlen gaan uit van samenwerken met de student en de student proberen te motiveren. Straffen en belonen wordt niet genoemd. De reden hiervoor is dat belonen en straffen manieren van extrinsiek motiveren zijn. Extrinsiek motiveren laat de intrinsieke motivatie verdwijnen (Vansteenkiste et al. 2005a). Uit onderzoek is gebleken dat extrinsiek gemotiveerde studenten eerder met hun studie stoppen (Vallerand et al. 1997), terwijl intrinsiek gemotiveerde studenten geconcentreerder zijn tijdens het studeren en in de les, hun schoolwerk beter plannen, de lesstof beter verwerken en betere studieresultaten halen (Vansteenkiste et al. 2005b). Het door belonen en straffen proberen te motiveren van studenten werkt dus contra-productief als het gaat om het voorkomen van uitval van studenten. Belonen en straffen worden het best vermeden om zodoende de intrinsieke motivatie van studenten te behouden en uit te bouwen.

Versterken van executieve functies; een bijzonder effectieve manier van begeleiden

Naast het werken met begeleidingsstijlen om uitval te voorkomen, kan ook worden gewerkt aan het verbeteren van de executieve functies van studenten. Executieve functies zijn een paraplubegrip waarbinnen drie kernfuncties worden onderscheiden: inhibitie, werkgeheugen en cognitieve flexibiliteit (Diamond 2012). *Inhibitie* is belangrijk voor het controleren van het gedrag (bijvoorbeeld voor het onderdrukken van de neiging om een ondoordacht antwoord te geven of om de discipline op te brengen om een opdracht af te maken), voor het controleren van de aandacht (negeren van afleiding) en voor het controleren van emoties (om ongepaste emotionele reacties te kunnen vermijden). *Werkgeheugen* is nodig om informatie te kunnen verwerken, oorzaak en gevolg te begrijpen en verbanden te kunnen zien. *Cognitieve flexibiliteit* is de vaardigheid om zaken te bekijken vanuit het perspectief van een ander, om zich aan te kunnen passen aan veranderende prioriteiten, om 'out of the box' te kunnen denken en om onverwachte kansen te kunnen grijpen (Diamond 2012).

Studenten met beter ontwikkelde executieve functies doen het beter op school en zijn beter in staat om hun schoolwerk te plannen en naar behoren uit te voeren. Daardoor behalen ze betere resultaten, raken ze minder snel gedemotiveerd en vallen ze minder snel uit. Bovendien komen ze buiten school ook minder snel in de problemen, doordat studenten met beter ontwikkelde executieve functies minder impulsief zijn en beter in staat zijn verstandige beslissingen te nemen met betrekking tot de omgang met anderen, middelengebruik, financiën, etc. (Best et al, 2009).

Zoals gezegd, studenten met goede executieve functies zijn goed in staat om hun schoolwerk te plannen en naar behoren uit te voeren. Zij zijn goed in staat zichzelf te motiveren. Motivatie bestaat uit drie componenten: een beloningswaarde, een succesverwachting en een termijn (Schouwenburg, 2004). Bij alle drie de componenten spelen executieve functies een rol.

De beloningswaarde voor een activiteit bestaat uit de som van intrinsieke en extrinsieke waarde, oftewel, in welke mate de activiteit een intrinsieke dan wel extrinsieke beloning oplevert, zoals een goed gevoel over zichzelf, of een goed cijfer voor een opdracht (Schouwenburg, 2004). De intrinsieke beloning van een goed gevoel over jezelf krijgen hangt sterk samen met het hebben van doelen en een planning, oftewel met executieve functies.

De succesverwachting is een combinatie van haalbaarheid, realiseerbaarheid en nut. In het voorbeeld van het goede cijfer: is het haalbaar om een goed cijfer te halen, is dat ook realiseerbaar (of misschien teveel werk) en heeft het zin om een goed cijfer te hebben (Schouwenburg, 2004)? De succesverwachting hangt ook weer af van de manieren en mogelijkheden die een student ziet om zijn/haar doelen te behalen, dus met executieve functies.

De termijn van de motivatie gaat over de termijn waarop een beloning te verwachten valt. Als de deadline voor een opdracht pas over een maand is, dan maakt de lange termijn waarop het goede cijfer te verwachten valt, het werken aan de opdracht minder aantrekkelijk dan een activiteit waarvoor sneller een beloning te behalen valt (Schouwenburg, 2004). Als een grote opdracht met een verafgelegen deadline echter wordt opgedeeld in kleinere deelopdrachten die met een planning over de looptijd van het totale project worden verdeeld, dan komen de deeldeadlines dichterbij in de tijd, waardoor de beloningswaarde hoger wordt. Voor het zelfstandig maken van een dergelijke planning, zijn executieve functies weer van belang.

Executieve functies kunnen verbeteren – en dus studierendement!

Goed nieuws voor opvoeders en voor iedereen die professioneel met jongeren werkt: executieve functies laten zich trainen en daardoor verbeteren. Met de juiste aanpak kunnen jongeren zich daadwerkelijk positief ontwikkelen op de genoemde aspecten. Op dit vlak komt steeds meer onderzoek beschikbaar. Onderzoek van Dawson en Guare (2010) laat zien dat cognitieve vaardigheden die gebaseerd zijn op executieve functies, goed aangeleerd kunnen worden. Lang werd gedacht dat het werkgeheugen een constante was die zich niet laat verbeteren. We weten nu dat het aantal zaken dat iemand kan onthouden wel degelijk groter kan worden na training. (Klingberg et al., 2002). Ook onderzoek naar het trainen van inhibitie en cognitieve flexibiliteit geeft aanwijzingen dat deze door training te verbeteren zijn (Rabipour & Raz, 2012).

Het laat zich raden dat het verbeteren van deze executieve functies een positief effect zal hebben op studierendement.

Executieve functies... wat zijn dat precies?

Het zijn de functies in je brein die het mogelijk maken dat je rationele beslissingen neemt, impulsen beheerst en kunt focussen op wat belangrijk is.

Dawson en Guare onderscheiden elf vaardigheden:

- **Respons-inhibitie:** nadenken voordat je iets doet.
- **Werkgeheugen:** informatie in je geheugen houden bij het uitvoeren van complexe taken.
- **Emotieregulatie:** emoties reguleren om doelen te behalen of gedrag te controleren.
- **Volgehouden aandacht:** aandachtig blijven, ondanks afleiding.
- **Taakininitiatie:** op tijd en efficiënt aan een taak beginnen.

- **Planning/prioritering:** een plan maken en beslissen wat belangrijk is.
- **Organisatie:** informatie en materialen ordenen.
- **Timemanagement:** tijd inschatten, verdelen en deadlines halen.
- **Doelgericht gedrag:** doelen formuleren en realiseren zonder je te laten afschrikken.
- **Flexibiliteit:** flexibel omgaan met veranderingen en tegenslag.
- **Metacognitie:** een stapje terug doen om jezelf en de situatie te overzien en te evalueren.

Groepsindeling op basis van leerprestaties kan studierendement ook verbeteren

Een andere manier om studierendement te verbeteren is het indelen van studenten binnen een zelfde schooltype in groepen op basis van gelijke leerprestaties. Uit verschillende onderzoeken is gebleken, dat het indelen van parallelklassen op basis van leerprestaties leidt tot betere leerprestaties voor zowel de minder goede, als de gemiddelde als de betere studenten (CPB, 2016). Het is dan wel van belang dat aan alle groepen dezelfde eisen worden gesteld. Aangezien de begeleidingsstijlen ook deels op capaciteiten zijn gebaseerd, kunnen deze twee interventies mogelijk met elkaar worden gecombineerd.

Aan de slag op uw school: Hoe organiseert u gerichte begeleiding en versterkt u executieve functies?

De AMN Intaketest als start van een gerichte begeleiding

Het per student inschatten welk ontwikkelingsniveau deze heeft, kan een tijdrovende klus zijn. Er zullen mogelijk meerdere gesprekken nodig zijn om de juiste begeleidingsstijl helder te krijgen. Er is een snellere manier: op basis van de gemeten capaciteiten en persoonlijkheidstrekken op de AMN Intaketest kan voor iedere student een optimale begeleidingsstijl geadviseerd worden.

Met de AMN Intaketest krijgt u de begeleidingsbehoefte van uw studenten dus direct helder. Vervolgens is het zaak de natuurlijke begeleidingsstijl van elke SLB-er of docent te inventariseren. Iedere SLB-er of docent heeft een voorkeursstijl en het geeft mensen

energie om in hun voorkeursstijl te kunnen werken. Tegelijkertijd wordt de begeleiding effectiever wanneer begeleiders ook studenten kunnen begeleiden die gebaat zijn bij een andere stijl dan de voorkeursstijl van de begeleider. AMN verzorgt workshops begeleidingsstijlen, waarbij SLB-ers en docenten andere begeleidingsstijlen kunnen aanleren. Waar de Intaketest de ideale begeleidingsstijl voor studenten blootlegt, inventariseert u met de **AMN Begeleidingsstijlentest** snel en efficiënt de natuurlijke begeleidingsstijl van van iedereen die studenten begeleid.

Trainingen en leertraject “AMN gecertificeerd studiecoach”

AMN verzorgt al jaren trainingen die leiden tot een betere interpretatie en gebruik van de uitkomsten van de Intaketest. Ook de trainingen gespreksvaardigheden vinden gretig aftrek. Dit najaar komt AMN met een geheel nieuw leertraject voor SLB'ers en docenten die hun studenten een professionelere en intensievere begeleiding willen geven gericht op het vergroten van het studierendement. Dit leertraject bestaat uit zowel online modules als interactieve live trainingssessies. Na dit leertraject kunt u o.a. effectieve coaching-gesprekken voeren, heeft u inzicht in de begeleidingsbehoefte van de student en weet u welke gedragingen en interventies aansluiten bij de begeleidingsbehoefte van de student.

Executieve functies verbeteren met een wetenschappelijk onderbouwde methode

AMN brengt komend schooljaar een wetenschappelijk onderbouwde methode voor het verbeteren van executieve functies op de markt. Met deze methode krijgt u concrete en wetenschappelijk onderbouwde adviezen om deze functies snel te verbeteren. De methode is compleet met testen, trainingen en een gratis boek.

Wilt u meer informatie over hoe AMN u kan helpen met het vergroten van studierendement door het toepassen van effectieve begeleidingsstrategie? Bel of mail ons op 026 – 3557333 / info@amn.nl

- Best JR, Miller PH, Jones LL. (2009).** Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29, 3, 180-200.
- Bettinger EP, Baker R. (2011).** The Effects of Student Coaching in College: An Evaluation of a Randomized Experiment in Student Mentoring. Stanford: Stanford University School of Education.
- Blanchard K. (2007).** Situationeel Leiderschap II. Vierentwintigste, geheel herziende druk. Amsterdam: Business Contact.
- Campbell S, Nutt C. (2008).** Academic advising's integral role in the academic success and persistence of students.
- CPB (Centraal Planbureau). (2016).** Kansrijk onderwijsbeleid. Den Haag: Xerox/OBT.
- Dawson, P., Guare, R. (2009).** Slim maar... Amsterdam: Uitgeverij Hogrefe.
- Diamond A. (2012). Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 335–341.
- Fashola OS, Slavin RE. (1998).** Effective dropout prevention and college attendance programs for students placed at risk. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 3:2, 159-183, DOI: 10.1207/s15327671espr0302_5
- Klingberg, T., Forsberg, H., Westerberg H. (2002).** Training of working memory in children with ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology* 24:6, 781-791.
- Rabipour, S., Raz, A. (2012).** Training the brain: Fact and fad in cognitive and behavioral remediation. *Brain and Cognition* 79,159–179.
- Schouwenburg, HC. (2004).** Motivatie: psychologische verschillen tussen leerlingen. Studiehuisreeks, 56. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Van der Steeg M, Van Elk R, Webbink D. (2012).** Zorgt intensieve coaching voor minder voortijdig schoolverlaten? Empirisch bewijs van een gerandomiseerd experiment. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Vallerand RJ, Fortier MS, Guay F. (1997).** Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of personality and social psychology*, 72, 1161-76.
- Vansteenkiste M, Soenens B, Sierens E, Lens W. (2005a).** Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.
- Vansteenkiste M, Zhou M, Lens W, Soenens B. (2005b).** Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468–483.