



Studiesucces

Drs. Truus van Putten, onderwijskundig adviseur en auteur van Passie&Talent

Dit artikel wil een aanvulling bieden op reeds bekende theorieën en modellen over verschillen in leren. Het behandelt drie fundamenteel verschillende leerprocessen die niet altijd even zichtbaar blijken te zijn bij studenten. Juist door de relatieve onzichtbaarheid van het leerproces merken sommige studenten dat zij in hun manier van leren onvoldoende worden begrepen in het onderwijs.

Onderwijservaringen van studenten die illustratief zijn voor de drie grote verschillen in leerprocessen waarover dit artikel gaat, helpen hierop verder zicht te krijgen. Hierbij zal ik aan het eerste leerproces de meeste aandacht geven, omdat uit onze ervaring blijkt dat deze manier van leren in ons onderwijssysteem het minst wordt begrepen en gewaardeerd. De veronderstelling dat leerprocessen van binnenuit, en dus vaak onzichtbaar voor docenten en begeleiders, fundamenteel verschillend verlopen zal ik aan het eind van het artikel theoretisch onderbouwen.

Het inzicht dat dit artikel wil bieden maakt een effectievere aanpak mogelijk voor zowel studenten als hun begeleiders en verhoogt de kans op studiesucces.

Twee voorbeelden van systemisch leren

Marieke, een vierdejaars studente journalistiek, vertelt dat deze studie eigenlijk niet haar eerste keuze was. Zij had erg graag haar studie politicologie aan de universiteit willen afmaken. Maar helaas kreeg zij na haar eerste studiejaar te horen dat zij teveel 'studievermijndend gedrag' vertoonde. Na wat doorvragen vertelde zij dat het voor haar heel lastig was om meteen allerlei opdrachten te moeten uitvoeren in een vakgebied waar zij helemaal nog niet in thuis was. Op de vraag wat zij nodig zou hebben gehad om dit eerste jaar beter door te komen, vertelde zij dat het haar erg zou hebben geholpen wanneer iemand haar eens 'rond had geleid in dit vakgebied'. Bijvoorbeeld door een ter zake kundige docent of een ouderejaarsstudent, zodat ze beter zicht kon krijgen op de context en achtergronden van zo'n nieuw vakgebied.

Of.. door tijd te krijgen om dat zelf te doen en dat deed ze tenslotte ook. Alleen kreeg ze daar onvoldoende gelegenheid en tijd voor. Want de opdrachten moesten wel af en de eerste toetsen kwamen al snel.

Toen is ze 'maar een HBO-opleiding gaan doen', omdat haar studieloopbaancoach ook wel vond dat zij beter af was met een meer praktijkgerichte opleiding. Marieke vermoedt dat haar docenten/begeleiders geen idee hebben gehad van hoe hard zij achter de schermen heeft gewerkt om zich 'degelijk' in te werken in het voor haar nieuwe vak politicologie. Ondertussen blijft deze studie voor haar nog steeds aantrekkelijk.

Marieke komt daar heus nog wel, want inmiddels is ze er wel achter dat haar 'falen' niets te maken heeft met haar intelligentie of werkhouding. Ze kan zo'n studie heus wel aan, wanneer ze de tijd krijgt 'om erin te kunnen komen' of hierbij in de start beter wordt begeleid.



Rob wil graag leerkracht worden in het basisonderwijs en kiest dus de PABO. In het eerste jaar krijgt hij de opdracht de eindtermen uit alle vakken, die in het basisonderwijs relevant zijn, te beheersen aan het einde van het eerste jaar. Omdat hij afkomstig is uit het MBO heeft hij een aantal van deze vakken en vaardigheden lange tijd niet hoeven te gebruiken, hetgeen betekent dat hij hierin nog het nodige heeft te doen.

Op zijn vraag of hij hierin wat begeleiding kan krijgen, komt als antwoord dat hij dit echt helemaal zelf uit moet zoeken. Dat hij bijvoorbeeld kan overwegen om alle boeken en handleidingen van methodes die op zijn stageschool gebruikt worden, met name die uit de bovenbouw, te gebruiken om zijn kennis en kunde tot het gewenste niveau op te krikken. Hij vertelt dat hij in deze opdracht bijna letterlijk is 'verzopen'. Want voor hem is in eerste instantie ALLES belangrijk om te weten en te lezen bijvoorbeeld. Dus is hij begonnen om zich door alle leerlingmaterialen en alle docenthandleidingen heen te worstelen. Daarna kon hij pas schiften en bepalen wat de belangrijke zaken zijn...te laat helaas.

Het resultaat: hij zakte voor teveel toetsen, waardoor hij uiteindelijk moest afhaken van deze opleiding. Hij vertelt dat veel docenten de mening waren toegedaan dat hij, door zijn vooropleiding, waarschijnlijk onvoldoende intelligent zou zijn om deze eindniveaus te kunnen halen.

Deze feedback heeft hem behoorlijk geraakt en hij moet oppassen dat hij dit beeld niet meeneemt in de andere HBO-opleiding die hij nu gekozen heeft.

Op de vraag wat hem geholpen had om dat eerste jaar met succes af te ronden zegt hij, naast de eerder al aangegeven behoefte aan tijd, ondermeer:

- een duidelijk en concreet eindresultaat in termen van een fysiek produkt, zoals een werkstuk over, voorbeelden van toetsen.. dat wordt verwacht per vakgebied,
- iemand die hem de contouren kan laten zien van een vakgebied, een ervarings- of inhoudsdeskundige,
- waardoor hij al eerder overbodige informatie had kunnen skippen en eerder in staat was geweest om essenties te selecteren.

Twee verhalen die een fundamenteel andere wijze van leren illustreren die wij helaas nog vaak in ons onderwijs toeschrijven aan een gebrek aan intelligentie of aan een werkhouding die niet adequaat is.

Systemisch leerproces: behoefte aan context, kader, tijd aan de start...

De manier van leren en de ervaringen van Rob en Marieke lijken te duiden op wat wij noemen: een '**systemisch leerproces**'.

Een van de belangrijkste kenmerken van een dergelijk leerproces is dat eerst een kader ofwel de context van een nieuw thema/project/vakgebied (etc.) wordt gezocht. Bij voorkeur wordt dit kader vanuit de praktijk of een simulatie van die praktijk ervaren.

Wanneer leerlingen of studenten de gelegenheid krijgen om eerst in deze praktijk te mogen 'rondhangen' zal deze ervaring het leerproces aanzienlijk doen versnellen. In die zin is het 'hands on leren': zintuiglijk waarnemen en ervaren is het vertrekpunt.



Door deze (praktijk)ervaring wordt informatie verzameld en deze wordt weer gekoppeld aan andere manieren van verzamelen van nog meer informatie (waaronder ook lezen). Want in eerste instantie is het verzamelen van veel feiten en details hierbij belangrijk. Daarna kan deze nieuwe kennis gekoppeld worden aan bestaande kennis en kunde en wordt deze 'gezeefd' op nieuwigheid en belangrijkheid.

Een belangrijk issue voor leerlingen/studenten die zo leren is dat je eerst de feiten moet kennen voordat je überhaupt adequaat kunt reageren. Dit geldt zowel voor het geven van een antwoord als voor het maken van een werkstuk, afronden van een opdracht etc..

Tijdens de fase van informatieverzameling wordt letterlijk en feitelijk opgenomen wat er wordt gezegd, ook tijdens hoorcolleges bijvoorbeeld. Er wordt vaak letterlijk gelezen, in ieder geval tot op detailniveau. Daarom duurt deze fase relatief het langst, wanneer je het systemisch leerproces vergelijkt met de twee andere processen die hierna aan bod komen. Tijdens de verwerkingsfase wordt een schifting aangebracht, wordt de verzamelde informatie geselecteerd en bewerkt tot een geheel van 'waar het hier over gaat'. Wanneer het om toepassen gaat in welke vorm van toetsing dan ook, zoals een tentamen of essay, zien docenten vaak een verrassende compleetheid (details) en samenhang in opgedane kennis terug.

Let wel: het gaat hier over het leren van NIEUWE kennis of vaardigheden. Wanneer het gaat om toevoegen op reeds bestaande kennis verloopt dit proces, althans tijdens de eerste fase, vele malen sneller.

Want veel studenten die dit leerproces herkennen geven aan een vrij goed geheugen te hebben. Wanneer je immers eenmaal door zo'n indringend proces aan de start bent gegaan, houd je natuurlijk ook meer vast. Wanneer er een kleine uitbreiding plaats moet vinden is dat simpel te regelen zou je kunnen zeggen, want ook de opbouw van dat geheugen is systemisch: je weet dan als het ware waar en in welk laadje deze toevoeging hoort.

Zeer ten onrechte wordt aan de in verhouding langdurige aanloop de, of een mate van intelligentie afgelezen. Of, zoals het geval bij Marieke, worden opmerkingen gemaakt richting een werkhouding die de schijn wekt van studievermijdend gedrag. Het lijkt immers op 'niets doen' omdat er van buitenaf zo weinig waarneembaar is.

Natuurlijk ervaren niet alle leerlingen en studenten met dit systemisch leerproces hiervan 'hinder' in het onderwijs. De voorbeelden zoals die van Marieke en Rob kom ik wel erg veel tegen. Het is met name de aanloopfase die maakt dat zij vast dreigen te lopen in ons onderwijssysteem, want wij houden in de opbouw van onze onderwijsprogramma's weinig rekening met de behoefte aan die langere aanloop. Die tijd wordt overigens gedurende de volgende fasen van verwerken en toepassen wel weer ingehaald, want daar kan tempo worden gemaakt.

Dit geldt ook voor sommige vormen van assessment die in menige opleiding worden georganiseerd. Veel onderdelen worden nog altijd ook op (start)tijd beoordeeld en heel vaak zitten er onderdelen in die een beroep doen op onmiddellijke reacties: iets wat je van deze studentengroep niet zomaar kunt vragen.



Systemisch leren is te vergelijken met een vorm van driedimensionaal leren: er is een behoefte om eerst vanuit alle invalshoeken te willen kijken, bij voorkeur vanuit de praktijk...en ook om achter dingen te willen kijken. Op jongere leeftijd zie je dat kinderen op deze wijze kunnen leren bouwen bijvoorbeeld. Zij kijken eerst als het ware de kunst af (**observeren**) en gaan dit vervolgens **kopiëren**. Dat kan soms even duren en ondertussen wordt er hard gewerkt ...zonder dat iemand het aan de buitenkant kan waarnemen. Daarna zijn ze ook in staat om zelf hierin verbeteringen of veranderingen in aan te brengen en eigen producties te maken (**modificeren**).

Hier komt de schijn van het 'studievermijdend gedrag' van Marieke wellicht uit voort. Veel studenten met dit proces moet je als begeleider dan ook letterlijk 'uitvragen' om te achterhalen met 'wat en hoe' ze aan het werk zijn.

Door een vaak wat eenzijdige vertaling van het concept 'zelfstandigheid in leren' en de verwachtingen die er zijn naar studenten binnen het HBO en WO kunnen deze studenten eerder 'last' ondervinden in hun opleiding. De veelal open geformuleerde opdrachten zijn voor hen te vaag en wanneer zij sommige docenten vragen naar meer parameters bij opdrachten komt nog wel eens het antwoord: 'be creative'.

Veel docenten krijgen bij 'dit soort' studenten het beeld van onzekerheid, onzelfstandig, te gedetailleerd of vragen zich af hoe zit met de capaciteiten van deze student. Met andere woorden: de compleetheid van deze groep wordt niet altijd gewaardeerd.

Voorbeeld van een interactief leerproces

Ischa is inmiddels met zijn eerste HBO-jaar gestart en woont dit jaar nog bij zijn ouders. Een van de eerste, grotere opdrachten die hij moet ondernemen is het in kaart brengen van de historie van Rotterdam.

Na een lange dag (en avond) op pad te zijn geweest, vraagt zijn vader op kritische toon of de kroegentocht hem veel heeft opgeleverd in kennis omtrent de historie van Rotterdam?

Waarop Ischa, redelijk verontwaardigd, z'n vader vraagt waarom deze denkt dat hij de hele dag in kroegen heeft gehangen?

Want wat blijkt? Hij is met een aantal medestudenten de stad op de meest historische en markante plaatsen doorgetrokken en zij hebben steeds met veel Rotterdammers gesproken die hen prachtig konden vertellen over hoe ondermeer WO II zijn effecten op deze historie heeft gehad. Ook in de havens hebben ze veel werknemers gesproken over de lange historie die Rotterdam heeft met de scheepvaart. In de groep waren veel mensen die konden helpen met literatuur die hierbij van belang zou kunnen zijn, deze boeken hebben ze gelijk aangeschaft bij de boekhandel die in het schoolgebouw zit.

De boeken en taken zijn verdeeld zodat ze voor elkaar bepaalde onderdelen kunnen uitwerken.

Ze hebben ook al een volgende afspraak gemaakt. Dus al met al: een vruchtbare dag, die hem ook uitermate gemotiveerd heeft om nu verder te gaan lezen en gericht verder te verdiepen in belangrijke historische wetenswaardigheden van Rotterdam.



Interactief leerproces: behoefte aan persoonlijke verbinden met de opdracht en de mensen.

Een leerproces dat meestal voor veel docenten en begeleiders makkelijker wordt herkend, omdat deze studenten vaak onmiddellijk de interactie zoeken, zowel onderling als met hun docenten. Ook laten zij meestal wel zien 'wat ze ervan vinden', zowel verbaal als non-verbaal. Het is in verhouding met de andere twee, het meest zichtbare proces voor docenten.

Dit interactieve leerproces is een bij uitstek springerig proces, waarbij hardop wordt gedacht. Studenten geven vaak aan dat zij letterlijk hardop denken, samen met anderen of dat ze met zichzelf in dialoog gaan om hun denken op een rijtje te krijgen.

Studenten met een dergelijk leerproces komen, verhoudingsgewijs met de andere twee, het eerst in actie.

Eigenlijk begint het hele leerproces met VERWERKEN en vaak op twee niveaus: vind ik deze opdracht leuk om te doen, zit er een uitdaging in voor mij? Ook: met wie ga ik dit doen, bij welke docent of met welke medestudenten? Zitten beide punten goed, dan kan je verzekerd zijn dat deze studenten goed van start gaan. Vervolgens kan zich een proces voordoen zoals we dat bij Ischa zagen voltrekken.

Al heen en weer springend door de leerstof heen, samen brainstormend...er van alles en nog wat bijhalend wat op het eerste gezicht helemaal niet relevant lijkt te zijn.

Pas later en door alles heen wordt als vanzelf wel duidelijk wat echt belangrijk lijkt te zijn. Veel studenten geven aan dat zij het ook nodig hebben om, naast dat interactief zoeken samen, periodes te hebben om alles even alleen en voor zichzelf te laten bezinken, te schiften, te lezen etc..

Vaak wordt al in een eerder stadium tot een eerste toepassing overgegaan, bijvoorbeeld door alvast eens na te denken over een leuke vorm van presenteren: wat zou erin moeten zitten om het boeiend of interessant te maken...en hoe houd je de aandacht van zowel jezelf als je (lezers)publiek hierbij goed vast?

Het relatief snel in actie komen betekent dat acties nog vaak worden bijgesteld om tot een goed eindresultaat te komen: het is een vorm van trial en error-leren.

Natuurlijk kan ook deze groep studenten verkeerde interpretaties of misverstanden tegenkomen: zoals dit doorklinkt in het verwijt van Ischa's vader, alsof zij niet met de relevante dingen bezig zijn.

In de verschillende onderwijssectoren waar wij werken blijkt dat dit leerproces met name in de onderbouw van het Primair Onderwijs wordt gewaardeerd. Naarmate studenten met dit associatieve leerproces willen werken in het VO, MBO of HBO wordt dit beduidend lastiger. Docenten vinden dan dat 'er teveel en van de hak op de tak bijgehaald wordt' en dat het proces alle kanten lijkt op te gaan.

Sommige studenten die graag ook vanuit een goede eindvorm of presentatie denken wordt wel eens verweten dat zij doel en middel door elkaar halen of niet serieus genoeg met de inhoud bezig zijn.

Bij andere studenten dat ze te makkelijk of met te grote stappen door dit studieonderdeel heengaan, waardoor ze onvoldoende 'degelijk' werk afleveren.



Het proces onder associatief leren gaat via het eerst je (persoonlijk) **verbinden** met de opdracht en de mensen die hierbij betrokken zijn naar het 'erin rond mogen **associëren**'. Daarna zijn zij in staat om te **extrapoleren**: de lijn uit de associaties te halen en door te trekken naar 'waar het hierover gaat'.

Volgordelijk leerproces: behoefte aan criteria, overzicht, de langere termijn.

Ook het volgordelijke leerproces kenmerkt zich, net als het systemische proces, door betrekkelijke onzichtbaarheid. Het is echter wel een proces dat in ons onderwijssysteem vaak wordt gewaardeerd omdat het vanuit de essenties wordt opgebouwd. Wanneer studenten met een dergelijk leerproces weten WAAROM zij dit moeten doen of leren dan gaan ze er snel en bij voorkeur alleen mee van start. Ze pakken meestal onmiddellijk allerlei visueel materiaal, zoals boeken, artikelen, internetinformatie etc. om voor het einddoel relevante informatie te verzamelen. Ook dit lijkt telkens weer een uiterst efficiënt proces, deze student pakt alleen de relevante zaken eruit en skipt vrij onmiddellijk overtollige ballast.

Het eindproduct is vaak beknopt, to the point, er staat niets teveel in zou je kunnen zeggen. Ook hoor je hoe deze studenten hun woorden zorgvuldig kiezen, zij hechten veel waarde aan een goede formulering. Alles moet kloppen als het ware, dat vinden zij belangrijk. Dit leerproces doet zich verhoudingsgewijs minder voor bij studenten. Wij weten vanuit de vele onderwijssituaties waarin wij hebben gewerkt, dat minder dan 10% van de studenten een dergelijk proces doorloopt. De andere twee groepen komen ongeveer evenredig voor. Mogelijke misinterpretaties doen zich bij docenten/begeleiders wat deze groep betreft beduidend minder voor als het gaat om de waardering van hun studiestijl. Hier wordt vaak wel positief tegenaan gekeken, sterker nog: veel docenten denken dat deze studenten relatief intelligenter zijn dan de beide andere groepen, juist door hun volgordelijke manier van leren.

Wel horen we vaak dat begeleiders, maar ook medestudenten, onbegrip tonen als het gaat om dat onzichtbare proces en de relatief weinige expressie die deze groep studenten laat zien.

Onder hun medestudenten wordt het vaak lastig gevonden dat je niet makkelijk even contact met hen maakt. Even een vlot babbeltje of zomaar even 'in de lucht kletsen' lijkt al helemaal niet bij ze te passen. Wat betekent dat mensen om hen heen onzeker worden over of ze wel contact willen en over hoe je dat dan zou moeten aanpakken.

Voorbeeld van volgordelijk leren.

Annet herkent dit beeld uit haar studententijd, ze vonden haar nogal een einzelganger en afstandelijk in haar doen en laten. Zowel haar docenten als haar medestudenten zagen haar zo. Ze vertelt dat ze vaak zodanig op de inhoud was gericht, dat alle energie dan ook hierin ging zitten in plaats van in het leggen van contact.

Bijvoorbeeld, wanneer ze met een groep samen moest werken aan een opdracht, dan was zij altijd onmiddellijk bezig met nadenken over het belang van deze opdracht, de essentie ervan en hoe je dit zo goed en effectief mogelijk zou kunnen aanpakken. Het liefst dacht ze hierover altijd eerst even alleen na.



Dat werd dan vaak geïnterpreteerd als...je gaat niet voor de groep, we moeten dit toch samen doen? Soms ook dachten mensen dat ze weinig betrokken was, omdat ze zo weinig zei.

Gelukkig waren er natuurlijk ook momenten waarop ze haar bijdrage wel degelijk kon leveren, bijvoorbeeld door de goede vragen te stellen op belangrijke momenten. Vaak vragen als : ‘waarom vinden we dit zo belangrijk?’ of ‘wat bedoel jij precies met..’

Dat gaf de groep wel vaak een push in de goede richting.

Ook haar manier van samenvatten en het pakken van de essenties, bijvoorbeeld in het eindproduct, werd door iedereen gewaardeerd.

Toch wordt nog steeds de herinnering aan het vaak moeizame, onderlinge contact als een vorm van “sociaal tekortschieten” door haar ervaren.

Dit verhaal komen wij vaker tegen bij deze groep studenten, ook omdat ze in aantal minder vertegenwoordigd lijken te zijn, lopen zij natuurlijk eerder het risico minder begrepen te worden in wie je bent en hoe het bij je werkt.

Leerlingen met een dergelijk leer- en ontwikkelproces zie je met name op jongere leeftijd, vaak letterlijk vanuit afstand meedoen: zo kunnen zij ‘vanuit hun hoofd’ meespelen of meewerken.

Het volgordele leerproces loopt van **waarden** (van hetgeen je leren wilt en moet), via het **aanbrengen van structuur** uiteindelijk naar **evalueren** (wat is de betekenis voor mij en voor anderen).

De theorie achter deze drie leerprocessen

De drie beschreven leerprocessen komen voort uit drie verschillende principes van waaruit wij kijken als het om leren en ontwikkelen gaat.

Deze principes en de specifiek te onderscheiden, onderlinge interactie die zij kunnen hebben zijn ontdekt en beschreven door Sandra Seagal en David Horne (Human Dynamics, Samen leven Samen werken, Seagal en Horne, 1997/ Scriptum).

Deze theorie gaat uit van het feit dat ieder mens drie kwaliteiten ter beschikking heeft: mentaal, emotioneel en fysiek. De mentale kwaliteit maakt denken mogelijk, brengt objectiviteit en visie, geeft structuur en overzicht en richt zich op waarden.

De emotionele kwaliteit is subjectief, draagt zorg voor interactie en communicatie, maakt verbinding met anderen en gevoelens.

De fysieke kwaliteit is gekoppeld aan acties, is op de praktijk gericht, plaatst feiten en gebeurtenissen in een groter geheel en brengt samenhang hierin aan.

De drie kwaliteiten zijn gelijkwaardig en nodig om als mens te kunnen leven en leren. De specifieke interactie tussen de drie kwaliteiten geeft minstens al drie grote verschillen in het interne, vaak onzichtbare proces als het gaat om de manier waarop mensen leren. Er is steeds één kwaliteit die sterk bepalend is voor de wijze waarop wij leren, ook begeleiden, communiceren of samenwerken bijvoorbeeld.



Seagal en Horne noemen dit de manier waarop je gecentreerd bent: mensen zijn òf mentaal gecentreerd, òf emotioneel- òf fysiek gecentreerd. Alle drie centreringen zijn gelijkwaardig maar zeker niet gelijk verlopend.

Ieder leerproces leidt uiteindelijk tot vergelijkbare resultaten en heeft over het geheel van de verschillende fasen in een leerproces, evenveel tijd nodig.

De drie onderscheidende leerprocessen geven op een fundamenteel niveau inzicht in 'leerbehoefte' die studenten kunnen hebben wanneer het om het leren van nieuwe dingen gaat. Bijvoorbeeld wat er nodig is om 'op gang te komen' zoals beschreven in dit artikel. Maar ook welke leeromgeving een goede start kan bieden en welke vormen van toetsing bijvoorbeeld het beste aansluiten.

Waarmee ik niet wil beweren dat je alleen maar moet aansluiten bij deze behoeften, want het is tegelijkertijd ook belangrijk dat studenten worden uitgedaagd zich verder te ontwikkelen.

Dit ontwikkelen kunnen veel studenten echter vele malen beter wanneer eerst aan hun meest basale leerbehoefte is voldaan.

Onderwijsbehoefte zoals de aanlooptijd van de fysiek gecentreerde student, het persoonlijk verbinding kunnen maken met de mensen en de leerstof voor de emotioneel gecentreerde student, of de waarde van dit leren willen weten en wat de gewenste eindsituatie is voor mentaal gecentreerde student.

Wij bepleiten in alle onderwijssectoren waarin wij werkzaam zijn om ervoor te zorgen dat alle drie kwaliteiten op enigerlei wijze aanwezig zijn in de verschillende onderwijssituaties. Om uiteindelijk studenten de mogelijkheid te geven te starten bij de kwaliteit die hun voorkeur heeft. Daarna is het voor elke student, met welke centrering ook, goed om het hele proces af te ronden via de andere twee kwaliteiten omdat hiermee de leercyclus compleet gemaakt wordt.

Op basis van de drie beschreven verschillen in 'leren leren' is een nog verdere nuancering aan te brengen richting zes verschillen in proces, stijl en aanpak. Het voert voor de bedoeling van dit artikel te ver om deze alle zes te benoemen en uit te werken.

In het kader van het project 'Ontdekken van Passie en Talent' blijken studenten en hun begeleiders al veel geholpen te zijn met het herkennen van een van deze drie verschillende manieren van leren. Ze nemen deze knowhow mee in hun portfolio en gebruiken het in hun studie en (begeleidings)gesprekken.

De komende jaren zal Studiesucces een steeds groter thema worden in HBO en WO. Wij denken dat veel foute studiekeuzes voorkomen kunnen worden wanneer studenten beter weten waar hun talenten en hun passie ligt. Dat is een belangrijke en eerste reden geweest om Passie en Talent als programma te ontwikkelen voor deze groep en hun docenten en begeleiders.