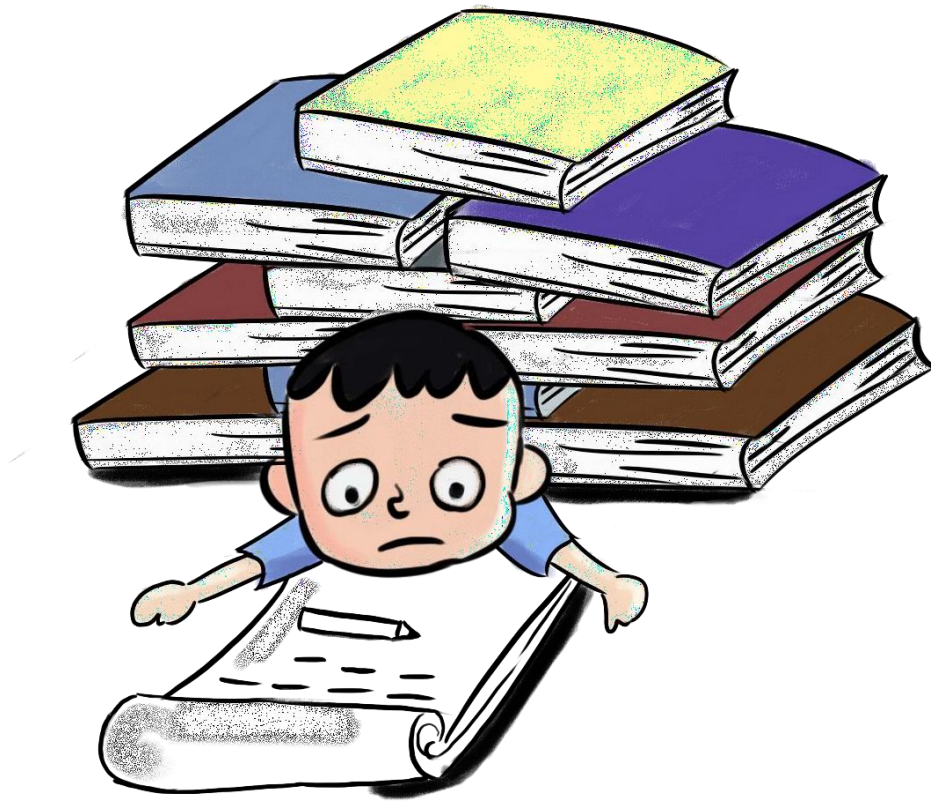


## Welzijn kan je leren

Een kwalitatief onderzoek naar de attitude, kennis en self-efficacy van docenten in het HBO over didactische aanpakken gericht op het studentenwelzijn.



D.D. Valkenborg S4149696

Pedagogisch Wetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Dr. M. A. Veldman vervangend scriptiebegeleider

2<sup>e</sup> Beoordelaar: E. Kamphorst

Datum: 8-7-2022

## Abstract

In the last two years there's been an increase in the problems of student wellbeing and the amount of attention it received. This study is a practical expansion of a review study by Deunk and Korpershoek (2021) and will focus on the didactic attitudes, knowledge, and self-efficacy of teachers in higher education. It is an interview study involving eight respondents, in which they are questioned about their didactical choices with regards to student wellbeing. The respondents worked on the wellbeing with active working methods and letting the students work together. To answer the research question: we found that there was a general positive attitude towards the improvement of wellbeing but, the respondents stated that they saw wellbeing more as subconscious process and saw their didactics as improving the results of the students. It should be noted that there might be some respondent bias, as the people that participated in this study were most likely more involved in the matter. Teachers prioritize the academic results in their classes while forgetting the possible implications of a healthy wellbeing on this result. Future studies should focus on the specific relationship of wellbeing and learning, as proposed in the theories of Dewey (1899).

## Inhoudsopgave

Inleiding .....	4
Theoretisch Kader .....	5
Implementatie .....	<b>Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.</b>
Methode.....	8
Dataverzameling en procedure .....	9
Steekproeftrekking .....	9
Data-analyse .....	9
Validiteit en betrouwbaarheid .....	11
Resultaten .....	13
Attitude.....	13
Kennis.....	15
Self-efficacy .....	16
Conclusie .....	17
Houding.....	17
Self-efficacy .....	18
Kennis.....	18
Beperkingen.....	19
Vervolgonderzoek .....	20
Literatuurlijst.....	22
Bijlage 1. Interviewleidraad .....	26
Bijlage 2. Informatiebrief .....	30
Bijlage 3. Codeboek/boom .....	32

## Inleiding

De afgelopen jaren is het welzijn van studenten meer onder druk komen te staan door de invloed van het Corona-virus. De inspectie van het Onderwijs (2021) onderzocht de invloed van de maatregelen op het hogere onderwijs, waaruit bleek dat studenten behoefte hadden aan meer begeleiding bij hun welzijn. Zo zien Dopmeijer en collega's (2021) dat er veel psychische klachten worden gerapporteerd en scoren studenten gemiddeld tot laag-gemiddeld bij de mate van mentaal welbevinden. Eerder onderzoek van Gubbels en Kappe (2019) en het RIVM (2018) laat zien dat er voor de epidemie ook sprake was van verschillende vormen van welzijnsproblematiek: prestatiedruk, verhoogd middelengebruik en psychische problemen, deze problemen zijn niet nieuw. Welzijnsproblemen hebben daarnaast ook invloed op de academische prestaties die worden geleverd (Gräbel, 2017; Centre for Education Statistics and Evaluation, 2015) en kan het leiden tot studieuitval en vertraging (Dopmeijer, 2018). De negatieve effecten van welzijnsproblemen zouden het Hoger Beroepsonderwijs moeten motiveren om hier aandacht aan te besteden.

Adrichem en collega's (2021) beschrijven in hun onderzoek de rol van didactiek in het onderwijs, waarbij activerend onderwijs ter bevordering van het welzijn wordt benadrukt. Daarnaast zien McMorran en Ragupathi (2020) een positief effect op het welzijn van studenten bij het gebruik van alternatieve toetsing. In een recente overzichtsstudie van Deunk en Korpershoek (2021) worden activerende didactiek en formatieve toetsing gezien als didactische keuzes die een docent toe kan passen ter bevordering van het studentenwelzijn. In dit onderzoek is daarom gekeken naar de kennis, houding en zelfeffectiviteit die docenten in het Hoger Beroepsonderwijs hebben naar didactische aanpakken ter bevordering van het studentenwelzijn. De onderzoeksvraag luidt daarom: *Wat zijn de attitude, kennis en self-efficacy van docenten in het hoger beroepsonderwijs op het gebruik van didactische aanpakken ter bevordering van het studentenwelzijn?*

## Theoretisch Kader

Deunk en Korpershoek (2021) categoriseren in hun overzichtsstudie verschillende welzijn bevorderende keuzes die toegepast worden op het hoger onderwijs. De drie typen aanpakken die ze onderscheiden zijn: persoonsgericht, relationeel en didactisch. Bij de persoonsgerichte aanpak worden de aanpakken bedoeld die zich richten op de individuele kenmerken van studenten. De relationele aanpak richt zich op het gevoel van verbondenheid met opleiding en medestudenten. De didactische aanpak gaat over de didactische keuzes gericht op organisatie en uitvoering van het onderwijs waarbij het welzijn van de student centraal staat. Kansanen (1999) stelt dat didactiek alles is wat lesgeven betreft maar zich hierbij specifiek op het proces “Teaching – studying – learning” richt. Waarop hij de didactische driehoek baseert: onderwijzer – inhoud – student. Hierbij is sprake van een pedagogische en didactische relatie. Voor de plek van welzijn in dit proces is gekeken naar de definitie van Noble (2008), die stelt dat: *‘studentenwelzijn is een behoudbare positieve sfeer en houding, veerkracht en tevredenheid van het eigen, relaties en ervaringen op school’*. Welzijn wordt hierbij gezien als een resultaat van een positieve zelf, relatie en ervaringen. Een positieve pedagogisch-didactische relatie tussen onderwijzer en student die door Kansanen (1999) wordt benoemd, heeft invloed op het welzijn van de student. Adrichem en collega’s (2021) noteren hierbij ook het belang van juiste informatie. Het ontbreken van informatie kan hierbij leiden tot stress.

Hogere niveaus van stress en prestatiedruk worden volgens Deunk en Korpershoek (2021) als belangrijke verklaringen gezien voor een lager welzijn. Het reduceren van stress, door problemen in het didactisch proces te vermijden, zou hierdoor kunnen resulteren in een hoger welzijn. Kansanen (1999) benoemt dat didactiek altijd samengaat met pedagogiek en het lesgeven niet als een losstaand proces gezien kan worden, maar samengaat met de student, het leerproces en de context van de cultuur. Kansanen (1999) is niet alleen in zijn ideologie over cultuur en leren. Zo stellen Mountford-Zimdars en collega’s (2015) dat er drie niveaus van invloed zijn op het didactisch proces: meso-, micro-, en macroniveau. Het mesoniveau betreft de formele kaders van de instelling waarbij gedacht kan worden aan reglementen en adviezen. Zo kunnen adviezen als het bindend studieadvies aangepast worden bij eventuele bijzondere situaties. Het microniveau betreft de eigen aanpak van de docent bij interacties tussen hem/haar en de student of tussen studenten onderling. Zo kan een docent ervoor kiezen om extra aandacht te besteden aan het welzijn van studenten. Het macroniveau staat voor de het overstijgende niveau waarbij cultuur en historie een rol spelen. Er zou landelijk meer geld vrij gemaakt kunnen worden voor welzijn door de aandacht die het heeft gekregen tijdens de Covid-19 pandemie.

Deunk en Korpershoek (2021) benoemen in hun overzichtsstudie dat opleidingen en studenten belang hebben bij een goede studievoortgang. De studievoortgang wordt door middel van toetsing in kaart wordt gebracht, waardoor toetsing een vorm van stress kan worden. Door gebruik te maken van andere vormen van toetsing en veranderingen rond de becijfering, kan deze stress worden verminderd (McMorran et al., 2015; Yelder et al., 2017). Zo maken Yelder en collega’s (2017) gebruik van

algemene voortgangstoetsen, welke bij voldoende ervaring resulteren in een verlaagd gevoel van stress. In onderzoek van Craddock en Mathias (2009) werd gevonden dat formatieve toetsing als minder stressvol werd ervaren dan summatieve toetsing, wanneer studenten zelf de toetsvorm kunnen kiezen. Niet alle didactische keuzes met betrekking tot de toetsing zijn echter welzijn bevorderend. Zo wordt er in het onderzoek van Putwain en collega's (2015) benoemd dat docenten een beroep doen op de toetsangst van studenten om ze te motiveren, maar resulteert dit volgens Roome en Soan (2019) vaak in stress. Stress heeft positieve factoren (Dhabhar, 2014; Derakshan & Eyesenck, 2009), maar bij langdurige blootstelling kan het resulteren in negatieve psychologische en fysieke problemen (Dull et al., 2015). Het gewenste blijft bij sommige didactische aanpakken echter uit en kan zelfs leiden tot een verhoogd niveau van stress. Dit ontstaat door problemen in de implementatie. Wanneer docenten een beter begrip hebben van de didactische aanpak, zijn ze in staat om hiernaar te handelen (Deunk & Korpershoek, 2021).

Naast de toetsing benoemen Deunk en Korpershoek (2021) het belang van het leerproces in de bevordering van het studentenwelzijn. Het toepassen van activerende en verbindende didactiek leidt vanuit "dieper" leren tot een betere beheersing van de stof, waardoor er meer sprake is van vertrouwen in de uitvoering van de toets (Deunk en Korpershoek, 2021). Doordat er binnen deze werkvormen sprake is van meer interactie, stijgt de beheersing van de stof (Wilton et al., 2019). Een verhoogd gevoel van beheersing resulteert hierbij mogelijk tot een verhoging van het zelfvertrouwen. Een verhoogd gevoel van vertrouwen in het eigen kunnen, sluit ook aan op de competentie in de zelfdeterminatie theorie. Dit is volgens Ryan en Deci (2000) één van de pijlers om te komen tot het welzijn. In onderzoek van Bakker en Deinum (2002) wordt benoemd dat docenten de activerende didactiek afwisselender vinden en leerlingen meer bij de les worden betrokken. Het betrekken van de leerling wordt ook benadrukt in het onderzoek van Wilton en collega's (2019) met betrekking tot de relatie tussen docent en leerling en het gevoel van erbij horen.

In het onderzoek van Anderson en Graham (2016) wordt benoemd dat een eigen inspraak in de klas als belangrijk wordt ervaren door studenten (waar zit ik, met wie ga ik werken). Kariippanon (2018) zet in zijn onderzoek verder in op de werkplekken en ziet hier positieve effecten op het welzijn van studenten wanneer deze flexibel worden georganiseerd. Deze autonomie is ook terug te zien in de zelfdeterminatie theorie van Ryan en Deci (2000), wat zou kunnen resulteren in een verhoogd welzijnsniveau. Uit het onderzoek van Brooker en collega's (2017) kwam naar voren dat er gebruik werd gemaakt van spreiding van toetsen en deadlines, zodat deze niet op gezamenlijke data zouden vallen. Dat er sprake was van een goede communicatie over verwachtingen en dat er af werd geweken van traditionele toetsing om meer ruimte te bieden aan alternatieve leerstijlen. Door de studenten informatie over het studentenwelzijn aan te bieden, sluit de docent aan bij de studenten en verbetert de relatie tussen deze partijen.

## Praktijk

Er zijn aanwijzingen op welke manieren docenten via didactische keuzes invloed uit kunnen oefenen op studentenwelzijn, waarbij een juiste implementatie van groot belang is. Moullin en collega's (2019) noemen het juist implementeren van een aanpak cruciaal voor goede resultaten. Het toepassen wordt onder andere gedaan door evaluatie, monitoring, voorbereiding en het bespreken van de ervaring van docenten. Zoals eerder benoemd wordt er op dit moment veel onderzoek gedaan naar studentenwelzijn, waaruit naar voren komt dat de huidige aanpak voornamelijk incidenteel is (Tinto, 2012). In het onderzoek van Deunk en Korpershoek (2021) worden aanpakken op het Micro- en Mesoniveau benoemt waarmee gewerkt kan worden aan de bevordering van het studentenwelzijn.

In haar onderzoek benoemen Deunk en Korpershoek (2021) de middelen die nodig zijn om de docenten te faciliteren: "Docenten en teams hebben tijd, middelen en ondersteuning nodig om aanpakken goed in te bedden in een onderzoeksdesign". Ook wordt gesteld dat concrete facilitering van belang is: er is behoefte aan tijd voor het voorbereiden van de onderwijsinnovatie en het trainen van mentoren, maar ook voor gesprekken met studenten. Een manier waarop de onderwijsinstelling een docent kan faciliteren is door aandacht voor het studentenwelzijn in het curriculum te verwerken, hier ook tijd voor vrij te maken, en dit gepaard te laten gaan met een actieve zelfreflectie (yearwood & Riley, 2010).

Voor het succesvol implementeren van een didactische aanpak is het belangrijk om een positieve houding te hebben tegenover verandering en innovatie. Met attitude wordt de positieve of negatieve positie tegenover het uitvoeren van een bepaald gedrag of handeling bedoeld (Montano & Kasprzyk, 2008). Ze stellen hierbij dat positieve denkbeelden bijdragen aan de houding die een docent aanneemt. Zo is de attitude vaak positiever tegenover interventies of gedragingen wanneer een docent een positief resultaat verwacht. Één van de historisch effectieve manieren om te komen tot innoveren, is de verankering van een nieuwe methode in een oude methode (Hekster, 2018). Wanneer de didactische keuzes gericht op het studentenwelzijn aansluiten bij de huidige praktijk van de docenten, wordt de implementatie gemakkelijker. De houding van de docent tegenover het toepassen van didactische keuzes ter bevordering van het studentenwelzijn heeft hierbij invloed op de effectiviteit van de implementatie. Docenten in het hoger onderwijs geven aan de welzijnszorgen van studenten te herkennen, hierbij wordt het probleem prestatiedruk benoemd (Mouw et al., 2021). Het is voor de effectiviteit van interventies belangrijk dat docenten achter de stof staan, omdat dit bijdraagt aan de implementatie en hierdoor van invloed zijn op het welzijn van de studenten. Er zou hierbij gekeken kunnen worden naar de didactische aanpakken in de praktijk, en hoe de docenten daar tegenover staan.

Self-efficacy duidt volgens de definitie van Bandura (1997) op het vertrouwen in het eigen vermogen om acties te organiseren en uit te voeren met een bepaalde prestatie als resultaat. De self-efficacy wordt door meerdere factoren bepaald, waarvan het gevoel van vaardigheid van de docent de

meeste invloed uitoefent op de self-efficacy (Pfitzner-Eden, 2016). Wanneer er sprake is van een hoge self-efficacy, zal de docent een hogere motivatie ervaren bij het uitoefenen van de les of didactische aanpak. Het ervaren van competentie sluit ook aan bij de psychologische basisbehoeften van Ryan en Deci (2000) en zorgt voor het verhogen van het welzijn van docent. Het welzijn van de docent heeft volgens Duckworth en collega's (2009) invloed op de academische prestaties die geleverd worden door de student. Tschannen-Moran en Hoy (2001) benoemen verschillende effecten van een positieve docent self-efficacy op studenten. Zo is er sprake van verbetering van prestaties, motivatie en heeft het invloed op de self-efficacy van studenten. Naast de docent heeft ook de student belang bij het verhogen van zijn of haar self-efficacy. Door het ervaren van meer successen zal de intrinsieke motivatie en welzijn van studenten stijgen (McAuley et al., 1991).

Om te komen tot welzijn bevorderend lesgeven zal de docent door de onderwijsinstelling gefaciliteerd moeten worden. De voorwaarde hierbij is een gevoel van verbondenheid met de instelling en een klimaat waarin docenten zich competent voelt. Het ervaren van feedback vanuit instelling en collega's op het gegeven onderwijs kan leiden tot meer competentie en een verhoogd ervaren self-efficacy bij docenten (Babaei & Abednia, 2016).

Kennis wordt door Hyman (1999) gedefinieerd als de vaardigheid om iets wel/niet te geloven of te doen, gebaseerd op feiten. Montano en Kasprzyk (2008) ontwikkelen in 2008 het Integrated Behaviour Model (IBM) waar kennis centraal staat. Hierbij stellen ze dat een persoon gemotiveerd, maar nog steeds niet in staat kan zijn om gewenst gedrag te bewerkstelligen door het ontbreken van de benodigde kennis. Mintz en collega's (2020) zagen in hun onderzoek het belang van kennis bij docenten terug in relatie tot attitude en self-efficacy. Wanneer docenten het idee hadden weinig kennis te hebben werd dit terug gezien in de resultaten van attitude en self-efficacy. Dit wordt terug gezien in Deunk en Korpershoek (2021) waarbij de studies gericht op didactische keuzes de kennis van docenten over het onderwijs een voorwaarde is voor de uitvoering van de interventie.

## Methodie

Binnen dit onderzoek is gebruik gemaakt van kwalitatief onderzoek om antwoord te geven op de vraag: *Wat zijn de attitude, kennis en self-efficacy van docenten in het hoger beroepsonderwijs op het gebruik van didactische aanpakken ter bevordering van het studentenwelzijn?*

Door middel van interviews is de zienswijze en praktijkervaringen van docenten onderzocht. In het onderzoek is samengewerkt met drie andere studenten uit een gezamenlijke projectgroep. Elke student voert vier interviews uit over de verschillende vormen van verbetering van studentenwelzijn. Gezamenlijk is er een informatiebrief en interviewleidraad (zie bijlage 1) opgezet, gebaseerd op de drie welzijnsaspecten van Deunk en Korpershoek (2021). Acht van deze interviews hebben betrekking op docenten uit het HBO en acht hadden betrekking op docenten uit het WO. Voor dit onderzoek is alleen gebruik gemaakt van de acht interviews met docenten uit het HBO. Uit deze interviews kon informatie gehaald worden betreffende het didactische aspect en de algemene



informatie over welzijn. Hierbij is de informatie met betrekking tot de persoonsgerichte en relationele aanpakken niet meegenomen, maar zijn deze delen uit het interview wel gecontroleerd op overlappende informatie met eventuele didactische aspecten.

### Dataverzameling en procedure

In de interviews zijn docenten op het HBO aan de hand van een semigestructureerd interview gevraagd naar hun didactische keuzes met het oog op verbetering van studentenwelzijn. Het voordeel van een semigestructureerd interview zat in de mogelijkheid om door te vragen en dieper in te gaan op de beweegredenen van de docenten (Baarda & Van der Hulst, 2014). De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd aan de hand van gede-identificeerde audio fragmenten, waarbij de resultaten niet te herleiden waren tot de respondenten. In de transcripten zijn de haperingen in het gesprek niet opgenomen, voorbeelden hiervan waren: “ehh” en “hm”. Wanneer er sprake was van discursief opvallend gedrag, zoals lange pauzes en non-verbaal gedrag, werd dit benoemd in het transcript.

De respondenten zijn, omwille van reistijd en de bereikbaarheid, geworven vanuit de omgeving van de onderzoeker, het noorden van Nederland. Een vereiste voor deelname aan het onderzoek was het werkzaam zijn als docent binnen de instelling.

### Steekproeftrekking

Voor dit onderzoek was gekozen voor een steekproefgrootte van acht personen in verband met de korte looptijd van het onderzoek en de realiseerbaarheid van meerdere interviews in een korte afnameperiode van 13 april tot 25 april 2022. De respondenten zijn per e-mail door de onderzoekers benaderd voor een interview van 45 minuten. De interviewers hadden de respondenten een informatiebrief (zie bijlage 2) gestuurd en hierbij om Informed Consent gevraagd. Ook is er om toestemming tot opname van het gesprek gevraagd. De respondenten hadden altijd de optie om het onderzoek zonder gevolgen te stoppen. De interviews zijn online of op locatie afgenomen en de respondenten hadden ingestemd met het opnemen van een audio-opname voor analyse van de data.

De respondenten werden geworven aan de hand van een gelegenheidssteekproef en waren hierbij benaderd vanuit het netwerk van de hogescholen en de onderzoeker zelf. Bij het werven van de respondenten werd gestreefd naar een grote variatie in disciplines ter bevordering van een heterogene steekproef, welke representatief was voor de doelpopulatie docenten in het HBO.

### Data-analyse

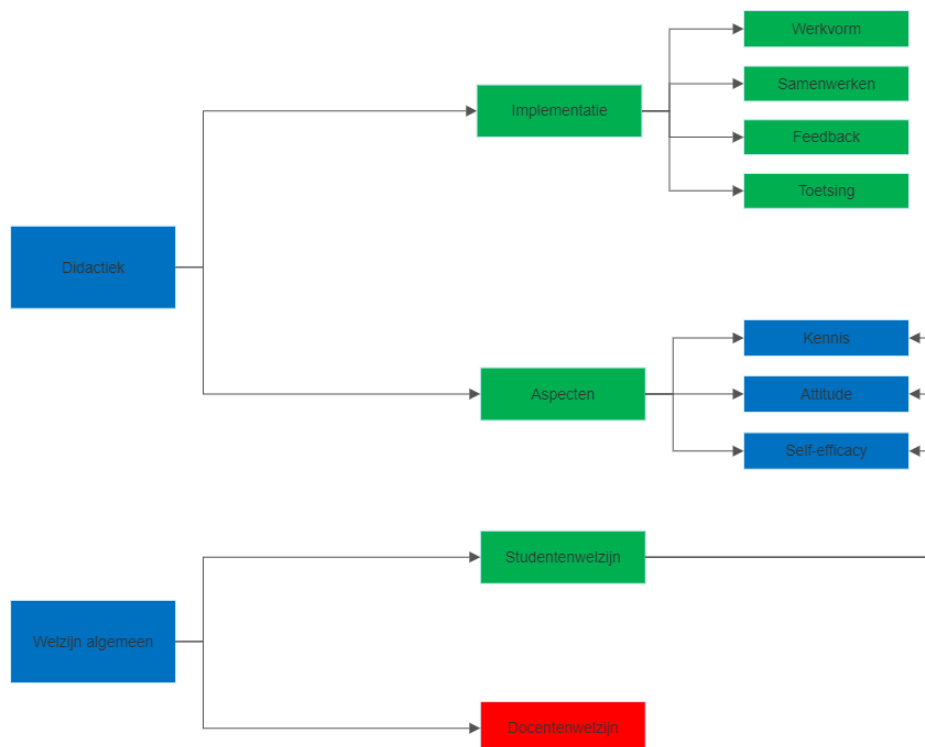
De interviews zijn in Word getranscribeerd en hierop volgend zijn de transcripten in het programma Atlas.TI geplaatst en hier open en axiaal in gecodeerd (zie bijlage 3). De gecodeerde transcripten werden vervolgens geanalyseerd. Op basis van de literatuur is er gekozen voor een inductief en deductief onderzoek (Verhoeven, 2014). Er was sprake van het vormen van een theorie op basis van

de literatuur. Deze theorie kon echter wel aangepast worden naar mate er nieuwe informatie gevonden werd op basis van de interviews. De hoofdcodes waarmee is gestart waren: ‘kennis’, ‘attitude’, ‘self-efficacy’, ‘didactiek’ en ‘welzijn’. Tijdens het coderen werd duidelijk dat er aanpassingen gedaan moesten worden voor het verwerken van de data, zoals te zien in figuur 1 en tabel 1.

Figuur 1 toont een visuele representatie van het proces van coderen, waarbij de rode kleurcode niet meegenomen is naar de resultaten. De groene codes zijn een afsplitsing van de hoofdcodes: implementatie en zijn kort na het starten met coderen toegevoegd. Verder toont het figuur het opsplitsen van de codes aspecten en studentenwelzijn, welke hierna verder zijn verdeeld in de factoren: attitude, kennis en self-efficacy. In tabel 1 worden de specifieke (sub)codes benoemd en de criteria tot verdeling getoond. De blauwe codes zijn de originele codes waarmee het proces van coderen is begonnen. Na een eerste intervisie is ervoor gekozen om te schuiven in de codes. Zo is didactiek opgesplitst in een praktisch deel (implementatie) en een deel gericht op de gedachten en gedrag van de docenten (aspecten), waarbij gebruik is gemaakt van de begrippen: attitude, kennis en self-efficacy. Het algemene welzijn is na revisie verdeeld in de begrippen studentenwelzijn en docentenwelzijn waarbij de laatste niet relevant was voor de onderzoeksvraag maar mogelijk wel in vervolgonderzoek. Hierom is besloten om de verkregen citaten niet mee te nemen naar de resultaten.

**Figuur 1**

*Visuele representatie codeboom*



**Tabel 1**

*Codeboom definitief*

<b>Code</b>	<b>Beschrijving</b>
Didactiek	Didactische keuzes die te maken hebben met lesgeven of het proces van leren. Hieronder vallen ook organisatorische aspecten als indeling van klassen en roosters.
Welzijn algemeen	Opmerkingen die de docent maakt over het algemene welzijn. Denk hierbij aan opmerkingen over het algemene welbevinden van de student of de houding naar welzijn in het algemeen.
Implementatie	Alle opmerkingen die gaan over de aanpakken die docenten toepassen.
Aspecten	Opmerkingen die gaan over de kennis, attitude en self-efficacy met betrekking tot didactische aanpakken van docenten.
Studentenwelzijn	Opmerkingen die het welzijn van de student betreft.
Werkvorm (subcode)	Alle werkvorm gerelateerde opmerkingen.
Samenwerken (subcode)	Citaten worden in deze categorie geplaatst wanneer samenwerking wordt benoemd.
Feedback (subcode)	Wanneer feedback geven als een strategie wordt benoemd.
Toetsing (subcode)	Opmerkingen die gaan over de toetsing in het hoger onderwijs.
Kennis (subcode)	Kennis en vaardigheden over de verschillende didactische aanpakken die toegepast kunnen worden ten behoeve van studentenwelzijn.
Attitude (subcode)	Attitude naar de verschillende didactische aanpakken die toegepast kunnen worden ten behoeve van studentenwelzijn.
Self-efficacy (subcode)	Self-efficacy naar de verschillende didactische aanpakken die toegepast kunnen worden ten behoeve van studentenwelzijn.

### Validiteit en betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van het onderzoek werd verhoogd door een pilot-interview te houden (Verhoeven, 2011, p. 220) om de leidraad te toetsen en op basis van de resultaten hier aanpassingen aan te doen. Uit de pilot kwamen geen bijzonderheden over de inhoud van de leidraad naar voren, dat heeft ertoe geleid dat er gezamenlijk is besloten om geen aanpassingen te doen aan de leidraad. Tijdens data sessies met de projectgroep werden stukken transcript gezamenlijk bekeken en eventuele vragen betreffende de resultaten en het coderen beantwoordt. Peer-examination wordt door Verhoeven (2011) benoemd ter verhoging van de betrouwbaarheid en wordt er benoemd dat een goede reflectie invloed op de betrouwbaarheid van het onderzoek en eventueel vervolgonderzoek (Verhoeven, 2011). Het iteratieve proces is een methode van constante vergelijking en heeft volgens Verhoeven (2011, p. 302) een positieve invloed op de betrouwbaarheid door het vergelijken van de “nieuwe” data met het “oude”.

Door het onderzoek te verantwoorden vanuit de wetenschappelijke literatuur, is er gepoogd om de validiteit te verhogen. De begrippen waar in het interview naar wordt gevraagd zijn onderbouwd in het theoretisch kader waardoor er sprake is van een verhoogde begripsvaliditeit. Door

respondenten te werven binnen verschillende disciplines, is de populatievaliditeit geprobeerd te verhogen (Scheepers, Tobi & Boeije, 2016). Het uitvoeren van een intervisie en de gevonden data bespreken, heeft gezorgd voor een verhoging van de inhoudsvaliditeit van het instrument.

Tabel 2 biedt de context van de steekproef. Zo is te zien dat er in dit onderzoek sprake was van een groep docenten die later in het onderwijs zijn gegaan en er enige variatie aanwezig was in het aantal jaren ervaring. De specifieke opleidingen zijn omgezet tot het desbetreffende wetenschapsgebied. De kolom 'bijzonderheden' is belangrijk om te benoemen. Hier zijn eventuele extra functies en rollen binnen de instelling benoemd waar rekening mee gehouden kon worden bij de interpretatie van de resultaten.

**Tabel 2**

*Persoonskenmerken docenten*

<b>Docent</b>	<b>Leeftijd*</b>	<b>Leservaring*</b>	<b>Richting</b>	<b>Bijzonderheden</b>
Albert	53	6	Gamma	-
Bertha	57	9	Beta	Aandacht functionaris studentenwelzijn
Cynthia	42	7	Beta	Curriculum commissie
Daan	41	15	Gamma	Onderzoeker Lectoraat
Emma	29	3	Gamma	-
Freddy	32	7	Gamma	Onderzoeker studentenwelzijn
Greta	52	10	Gamma	Opzet online hulpplatform
Henk	58	15	Gamma	Expertgroep studentenwelzijn

*Noot.*

\*in jaren

## Resultaten

Uit de interviews komt naar voren dat alle docenten zien dat er problemen omtrent het studentenwelzijn zijn. Wel bestaan er verschillen in hoe er tegen deze zorgen aan wordt gekeken en waar de focus van de docenten ligt. Er wordt aangegeven dat er ook vanuit de instelling meer aandacht is voor het welzijn, en hebben de docenten meer mogelijkheden om hieraan te werken dan een aantal jaar geleden.

In tabel 3 worden de didactische aanpakken besproken die door docenten in gezet kunnen worden, en met welke intentie deze uitgevoerd worden. Zo valt direct op dat alle docenten gebruik maken van activerende werkvormen in hun lessen, maar dat de meerderheid (5/8) dit doet ter bevordering van de prestaties en niet bewust gericht op het welzijn van de studenten. Ook is te zien dat bijna alle docenten (7/8) gebruikmaken van een vorm van samenwerken. Op het gebied van toetsing en beoordeling wordt er voornamelijk een positief beeld geschetst bij alternatieve toetsing (5/8), maar worden er ook vraagtekens gezet door Henk bij de innovatie in toetsing op zijn instelling. De tabel geeft in een oogopslag weer wat de houding van docenten richting de didactische vormen zijn.

**Tabel 3**

*Toepassing didactische keuzes*

	Activerende werkvormen *	Samenwerking	Toetsing en beoordeling **
Albert	X (P)	X	X
Bertha	X (W)	X	
Cynthia	X (P)	X	X (+)
Daan	X (P)	X	X (+)
Emma	X (P)	X	X (+)
Freddy	X (W)	X	X (+)
Greta	X (W)		X (+)
Henk	X (P)	X	X (-)

*Noot*

\* (P) = prestatie, (W) = welzijn

\*\* (+) = Positief beeld toetsing, (-) = Negatief beeld toetsing

### Attitude

Alle docenten geven aan gebruik te maken van didactische aanpakken die op basis van de literatuur gezien worden als gunstig voor het studentenwelzijn. Echter worden deze door meeste docenten (5/8) gebruikt ter bevordering van het leerproces en minder ten aanzien van het studentenwelzijn. Zo benoemt Emma: *“Ik denk dat het echt eerst is gedaan zodat wij*

*uhm gewoon even onderwijs kunnen vernieuwen.*” En laat Albert weten het overdragen van kennis als het overkoepelende doel te zien. Albert zegt echter wel: *“Door het goed te doen is die zorg daar niet bij de student en geeft dat misschien ook een stukje welzijn.”* Cynthia heeft ook haar bedenkingen bij het stimuleren van studentenwelzijn via didactische aanpakken: *“Vraag ik me af hoe bewust het met studentenwelzijn te maken heeft, ik denk dat het misschien wel meer met leren te maken heeft.”* Bertha, Freddy en Greta geven aan dat ze bij het lesgeven juist wel aandacht besteden aan het welzijn van de studenten. Zo noemt Bertha het welzijn te zien als een belangrijke factor in het afmaken van een studie: *“Als studenten zich thuis voelen binnen een opleiding, is de kans groter dat ze hem afmaken”* en hierop richt zij de lessen ook in. Zo benoemt zij het bevorderen van contact als één van haar didactische strategieën: *“Zorg dat zij met elkaar, ik doe mijn best om ze actief in de les te betrekken, dus dat ze in subgroepen dingen bespreken en dat dan weer terugkoppelen”*. Freddy geeft aan het lesgeven niet altijd als een prioriteit te zien maar legt de focus meer op het welzijn van studenten: *“Lesgeven vind ik niet altijd prioriteit en ik vind dat daar meer aandacht mag worden besteed aan het studentwelzijn”*. De visie van Greta sluit hierop aan en welzijn wordt door haar gezien als het *“allerbelangrijkste”*.

Wanneer werd gevraagd in hoeverre de opleiding aandacht en ondersteuning bood in het studentenwelzijn, werd er meerdere malen benoemd (4/8) dat er extra geld en ruimte beschikbaar is gemaakt nadat er meer (media)aandacht kwam voor het welzijn van de studenten. Freddy vindt echter dat er te weinig aandacht is voor het studentenwelzijn binnen zijn opleiding. Er wordt door de docenten (3/8) voornamelijk benoemd dat er nu meer mogelijk is door het verschuiven van het perspectief van de instellingen. Zo benoemt Bertha dat de ondersteuning en hulp nu meer gericht is op het welzijn en minder met het oog op rendement: *“Van rendement gaan we echt naar belangstelling voor de student”*. De onderwijsinstelling speelt hierbij ook een belangrijke rol bij het ondersteunen van de self-efficacy van de docenten.

Wat alle docenten aangeven is dat ze activerende werkvormen een belangrijke methodiek vinden binnen het HBO. Albert ziet het toepassen van werkvormen als belangrijk, maar geeft wel aan dat *“leuke spelende werkvormen”* hem niet liggen en hij deze methoden niet gelooft. Hierbij zegt hij: *“Ik denk dat je dan ook de leukste docent bent die gewoon in zijn vak gelooft.”*

Een andere didactische aanpak die door bijna alle respondenten (7/8) wordt benoemd is het toepassen van een vorm van samenwerken. De waarde van gezamenlijk werken wordt door de docenten onderstreept. Zo noemt Daan het wegvallen van het groep/projectonderwijs als één van de factoren voor uitval: *“Dus groepsonderwijs/projectonderwijs en dat valt allemaal weg. En dus zien we ook een enorme uitval onder studenten”*. Het samenwerken staat voor Cynthia ook centraal: *“Bij ons is het heel belangrijk dat lessen interactief zijn, dat er samengewerkt wordt, dat je van elkaar leert.”* Het wegvallen van deze onderwijsvormen zou hierdoor resulteren in uitval bij studenten.

Hoe er binnen de opleiding getoetst wordt is een terugkomend punt. De meerderheid (7/8) van de respondenten zegt te (willen) werken met een meer formatief toetsingsstelsel. Door op

meerdere momenten te kijken naar de studenten, kan de ontwikkeling en het proces van leren beter gezien worden. Cynthia verteld dat het belangrijk is om te blijven kijken naar de mogelijkheden van een klas of cohort en dat toetsing hier ook op aangepast wordt: *“Je kan niet zomaar zeggen van ja, oké dit jaar heeft maar 10 % het gehaald.”*. Henk ziet binnen zijn opleiding een overgang van formatief naar programmatisch toetsen: *“Veel meer over de ontwikkeling in plaats van het aftoetsen van producten”*, maar heeft hier zelf echter nog wel wat vraagtekens bij. De docenten stellen dat ze liever *“meer over de ontwikkeling van de studenten [zien] dan dat het gaat [over] dat wij toetsen of ze de kennis hebben of niet.”* (Emma). Verder benoemt Emma dat ze ook het idee heeft dat de studenten *“gewoon niet goed zijn in de theorie opnemen en dat vervolgens op papier te zetten”*

## Kennis

Een groot deel van de docenten (5/8) benoemd zorgen te hebben over de opkomst van de studenten. Daan benoemd wel dat het hem opvalt dat er meer presentie is bij de lessen van de tentamen makers *“we zien bijvoorbeeld een enorme correlatie met de makers van het tentamen.”*. Deze lessen worden door de studenten als belangrijk gezien en het voordeel voor het behalen van het tentamen wordt gezien als reden om wel te gaan. Cynthia stelt zichzelf de vraag of er niet iets is veranderd in de behoefte van de studenten en koppelt dit aan de huidige werknemer/werkgever situatie. *“Werknemers gaan nu eisen dat zij één of twee dagen vanuit huis kunnen werken, ik vraag me af of diezelfde slag ook niet bij studenten is geweest.”*

Ook geven een aantal docenten (4/8) aan dat er meer negatieve emoties zoals angst en eenzaamheid worden gezien. Wanneer wordt gevraagd hoe het welzijn van de studenten wordt teruggezien, benoemd Albert bekend te zijn met de symptomen van depressie: *“Dat je je onttrekt aan sociale activiteiten, sociale bijeenkomsten.”*. Daan vertelt dat hij ook meerdere klachten terug zag komen: *“Zaten d'r heel veel in een depressie of met angstklachten, eenzaamheid inderdaad, demotivatie, twijfels”*. Angstklachten zijn volgens Freddy, Gerda en Daan veel aanwezig.

Een aantal van de docenten benoemd een verschil in studeren tussen studenten op het HBO en het WO en ziet het effect van een variatie aan werkvormen terug in de klas. Zo benoemd Emma: *“Dan zie ik wel dat het de dag een beetje breekt, dat ze in een keer een beetje geactiveerd zijn”*. Henk sluit hierop aan met het verschil in werkhouding in het HBO en WO: *“het is natuurlijk hbo dat is wat anders dan bij de uni, waardoor we heel veel diversiteit in werkvormen opzoeken om studenten in de flow te houden en te krijgen, zodat studenten leren en studeren.”*. Greta geeft aan dat ze het gebruikmaken van activerendewerkvormen te weinig terugziet en dat er te veel informatie aan wordt geboden bij de studenten. Greta sluit hiermee aan bij de visie van Freddy die benoemd dat het *“informatie plempen”*, zoals hij dat noemt, geen aansluiting vindt bij de studenten op het HBO.

Wat ook wordt benoemd is de relatie die de didactische aanpak samenwerken heeft met

het relationeelaspect. Zo zegt Henk *“De verbondenheid met elkaar, ja ook binnen de didactiek wordt daar ook rekening mee gehouden, dat een groep elkaar goed leert kennen”*. In de praktijk wordt er veel gewerkt met kleinere groepen. Bertha ziet dit als een belangrijk onderdeel voor het organiseren van onderwijs wat ook gericht is op het welzijn van de student: *“Ik zorg voor kleine groepen”* en het reflecteren binnen de groepen ziet ze als belangrijk: *“Dus dat ze in subgroepen dingen bespreken en dat dan weer terugkoppelen”*.

Wat aansluit bij het formatief toetsen is het geven van feedback. Zo benoemd Albert al dat het geven van feedback op de studenten ze aan zet om na te denken over het proces, wat centraal staat binnen de opleiding. Hier sluit Henk op aan maar verteld ook dat feedback op de samenwerking ook belangrijk is: *“Niet alleen feedback geven op het product maar vooral op de samenwerking en het proces, dat is naar elkaar en ook vanuit de docent”*.

Freddy geeft aan dat niet alle docenten op één lijn zitten op het gebied van didactiek en dat sommige docenten zich nog niet bewust zijn van de voordelen die het hun zelf ook oplevert. De informatie moet toegankelijk voor de docenten worden gemaakt.

## Self-efficacy

Voor de meeste respondenten is het toepassen van een didactische aanpak voornamelijk in het begin wat lastiger en kost het wat meer energie, maar wordt dit na verloop van tijd tweede natuur. Zo benoemd Emma: *“Ik verwacht in het begin even meer moeite omdat het gewoon de eerste keer zal zijn,”* maar *“ik denk dat het daarna wel meevalt met hoeveel werk het zal zijn”*. Bertha benoemd zelfs dat ze hier energie van krijgt: *“Daarin ligt, denk ik, mijn kracht, dat vind ik superleuk om te doen.”*. Ook wordt door de docenten benoemd dat ze er zelf ook profijt van hebben wanneer het op rolletjes loopt (Greta), en het hierdoor ook gemakkelijker wordt.

Er wordt door een aantal docenten (3/8) aangegeven dat een werkvorm meer moeite kost wanneer deze niet aansluit bij de lesstijl van de docent. Cynthia zegt hier over *“dingen in groepjes kosten mij wel meer moeite, omdat het echt best zo veraf staat van hoe ik zelf onderwijs heb gehad.”*, maar ook Albert benoemd meer moeite te hebben met *“leuke spelende werkvormen”* omdat ze hier het voordeel niet van ziet.

Een aantal docenten (2/8) gaven aan gedemotiveerd te raken door de lage opkomst in de lessen. Zo zegt Daan *“bleef het gewoon heel erg leeg, en dat vond ik een enorme afknapper”* en benoemd Bertha zelf ook ongelukkig te worden door het wegvallen van haar passie *“dat wat ik leuk vond, kon ik niet doen”*.

De docenten (4/8) stellen dat de instelling hun faciliteert om meer te doen aan het welzijn van studenten. Zo benoemen Bertha en Daan het extra geld dat er is vrij gekomen om hieraan te werken en geeft Cynthia aan er *“studenten weer actief erbij betrokken kunnen maken”*. Het verhogen van de leskwaliteit zou hierbij kunnen leiden tot een hogere self-efficacy. Het verbeteren van de lessen wordt door een aantal docenten (2/8) als belangrijk gevonden. Zo zegt Albert *“ik wil veel beter lesgeven”* en vind Greta de lessen die ze vanuit haar instelling krijgt slecht en zou ze graag *“willen dat die lessen verbeterd worden”*.



## Conclusie

Binnen dit onderzoek is gepoogd een antwoord te vinden op de vraag: *Wat zijn de attitude, kennis en self-efficacy van docenten in het hoger beroepsonderwijs op het gebruik van didactische aanpakken ter bevordering van het studentenwelzijn?* Voor het beantwoorden van deze vraag zijn er acht interviews afgenomen bij docenten in het hoger beroepsonderwijs. De didactische aanpakken betreffen de praktijken die docenten uit kunnen voeren in hun onderwijs ter bevordering van het studentenwelzijn.

Dit onderzoek toont aan dat de docenten in het hoger beroepsonderwijs bekend zijn met verschillende didactische aanpakken die in het onderwijs gebruikt worden. Het grootste deel van de docenten geeft aan gebruik te maken van één of meer didactische activiteiten, maar gaven hierbij wel aan dat het welzijn van de student hierbij niet op de eerste plaats staat. De docenten benoemen de didactiek te zien als een manier om kennis over te dragen en hier dan ook de prioriteit op te hebben, waarbij ze wel noemen dat een meer kennis volgens hen ook kan bijdragen aan een verhoogd welzijn.

## Houding

De houding van docenten richting de verschillende didactische activiteiten is over het algemeen positief. Zo worden activerende werkvormen door alle docenten ingezet maar worden deze voornamelijk gebruikt ter bevordering van de prestaties en minder ten opzichte van het welzijn. Wat volgens meerdere docenten wel opvalt is het effect dat variërende en activerende werkvormen hebben op studenten in het HBO, waarbij direct aanbieden van veel informatie leidt tot een lage concentratie en weinig motiveert. Zo wordt in het onderzoek van Adrichem en collega's (2021) benoemd dat studenten zelf behoefte hebben aan activerend onderwijs waarbij interactie tussen docent en leerling centraal staan en bijdragen aan de motivatie en concentratie van de student.

Samenwerken wordt door meerdere docenten ook benoemd als een activiteit die veel wordt gebruikt in het hoger onderwijs. Hierbij is er enige overlap tussen de relationele aanpak, omdat ze hierbij benoemen dat deze groepsopdrachten ook belangrijk zijn voor de contacten tussen de studenten. Het is dus een praktijk die academisch en sociaal systeem (Tinto, 2012) verenigt en/of nauw samenhangt met relationele en persoonlijke aanpakken ten behoeve van het studentenwelzijn (Deunk & Korpershoek, 2021). Een prettige samenwerking is hierbij goed voor de prestaties en voor het welzijn van de studenten. Maar ook hierbij staat het opleiden van studenten voor het werkveld centraal, het welzijn is hierbij voornamelijk bijkomstig.

De docenten benoemden meerdere malen dat er voornamelijk gebruik werd gemaakt van formatieve toetsing waar de meeste docenten wel voorstanders van waren. Net zoals bij het samenwerken stonden de vaardigheden voor het toekomstige werkveld centraal en is het verbeteren van het welzijn een bijkomstigheid. Een aantal docenten noemt de behoefte van toetsing die aansluit bij het werkveld van de studenten, de praktijk. Deze praktische en procesgerichte vormen van toetsing sluiten aan bij het onderzoek van McMorran en collega's

(2015), waarin wordt benoemd dat reguliere toetsing een vorm van stress kan zijn en andere vormen van toetsing bij kunnen dragen aan een beter studentenwelzijn.

Een aantal docenten gaf echter aan zich specifiek te richten op het welzijn van de studenten binnen de studie en de lessen en activiteiten hier ook op in te richten. Deze docenten gaven aan dat het welzijn van de studenten belangrijk voor ze was, en dat dit ze juist kracht en motivatie gaf. De docenten die bewust bezig zijn met didactiek, gericht op het welzijn van de student, benoemen dat ze dit doen vanuit hun eigen waarden. Ze vinden het belangrijk dat studenten zich goed voelen.

## Self-efficacy

Docenten hebben over het algemeen een positieve self-efficacy, waarbij docenten voornamelijk in het begin moeite hebben met het toepassen van didactische vormen en deze later geen extra energie meer kosten. Ook benoemen een aantal docenten dat het uitvoeren van bepaalde didactische vormen juist goed aansluit bij de eigen persoonlijkheid en hierdoor als makkelijk wordt ervaren. Wat wel opvalt is de moeite die het docenten kost wanneer de werkvormen niet aansluiten bij de persoonlijkheid van de docent, en hebben hiermee invloed op de effecten van de interventie. De houding van de docent sluit hierbij aan bij het onderzoek van Hekster (2018) waarin de invloed van de houding van de docent op de motivatie en effectiviteit wordt besproken. Het hebben van een negatieve houding tegenover de werkvorm kan hierbij resulteren in implementatie problemen (er wordt niet in de interventie geloofd) en daarmee resulteren in een lage effectiviteit.

Verder wordt de rol van de instelling in relatie tot het studentenwelzijn meerdere malen benoemd door de docenten. Doordat er meer geld beschikbaar is gesteld voor het welzijn van de studenten krijgen de docenten meer ruimte om hieraan te werken. Zo kunnen er meer mensen aangenomen worden en kunnen docenten extra uren krijgen om specifiek aan het welzijn van studenten te werken.

Ook speelt de opkomst van studenten een rol bij de motivatie van docenten. De docenten geven aan gedemotiveerd te zijn bij het lesgeven van kleine groepen (wanneer het verwachte aantal groter was), en benoemen ongelukkiger te worden wanneer ze hun passie niet uit kunnen voeren. Volgens Zakariya (2020) is er een sterke relatie aanwezig tussen werkplezier en self-efficacy, en zouden welzijnsproblemen bij de docenten kunnen leiden tot een verlaagd gevoel van self-efficacy.

Een aantal docenten geeft aan beter les te willen geven en het lesmateriaal te willen verbeteren. Het verkrijgen van nieuwe vaardigheden en kennis kan in het begin nog stressvol lijken, maar resulteert volgens Collie en collega's (2012) op de lange termijn in een verhoogd niveau van 'teaching efficacy' (Ashton, 1985), waarmee geduid wordt op de self-efficacy, specifiek gericht op het lesgeven.

## Kennis

De docenten gaven in het onderzoek voornamelijk aan verschillen te zien tussen de wijze waarop ze zelf onderwijs (WO) hebben ervaren in vergelijking met het onderwijs dat ze aan de eigen studenten (HBO) aanbieden. Hierbij wordt benoemd dat ze het idee hebben dat studenten in het hoger beroepsonderwijs meer praktische kennis nodig hebben gericht op het toekomstige werkveld. Verder werd aangegeven dat er

verschil aanwezig is tussen de docenten binnen het hoger beroepsonderwijs. Er wordt gesteld dat de docenten op het gebied van didactiek niet op één lijn te zitten met hun collega's, en dat het nut van het welzijnsgericht doceren nog niet door alle collega's wordt begrepen. Montano & Kasprzyk, (2008) benoemen hierbij het belang voor de implementatie van een positieve houding van docenten. Door open te staan voor deze veranderingen wordt actief gewerkt aan een correcte implementatie en een mogelijk positief resultaat.

Verder werd er voornamelijk veel gereflecteerd op de kennis die de docenten van de verschillende didactische aanpakken zelf hadden en op het algemene welzijn van studenten, maar kwam de kennis van didactische aanpakken hier minder aan bod. Zo zien docenten meer negatieve emoties bij studenten en bestaan er zorgen om de aanwezigheid van studenten en de vraagtekens die docenten daarbij hebben. De kennis van de didactische aanpakken met betrekking tot het studentenwelzijn staat daarbij niet centraal.

## Beperkingen

Terugkijkend op het onderzoeksproces hadden er meer kritische vragen gesteld moeten worden bij de keuzes die tijdens het onderzoek gemaakt zijn. De onderzoeksgroep heeft een onderzoeksvraag en een design aangereikt gekregen die bij nader inzien niet alle aspecten van de onderzoeksvraag volledig dekt. Door tijdens de intervisie meer terug te kijken op het proces en hierbij de vraag te stellen "*In hoeverre heeft 'onderwerp' betrekking op de onderzoeksvraag?*", was het onderzoek mogelijk dichterbij de vraagstelling gebleven. Omdat er tijdens dit onderzoek gewerkt is met een semigestructureerd interviews, zijn de antwoorden voornamelijk eigen meningen en houdingen richting de onderzoeksvraag. Het begrip 'kennis' werd hierbij getoetst aan de hand van interpretaties. Door een design te gebruiken waarbij sprake is van standaardscores, kunnen de gemiddelden worden vergeleken en kan er concreet iets gezegd worden over de mate van 'kennis' bij een respondent.

Omdat er bij dit onderzoek sprake is van een kleine steekproef moet daar rekening gehouden mee worden bij het interpreteren van de conclusie. Na het afronden van de interviews viel direct op dat er sprake was van een voornamelijk homogene steekproef met veel respondenten vanuit de studierichting 'gamma'. Dit werd tijdens de interviews ook benoemd door een aantal respondenten. Het was de richting waarin ze lesgaven en waar ze veel mee bezig waren. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze studie gericht was op welzijn en hierdoor mogelijk aansprak op deze doelgroep. Er is mogelijk sprake van wat Sismundic (2013) benoemt als 'selectie bias'. De steekproef bestaat hierbij voornamelijk uit mensen die eerder geneigd zijn om deel te nemen aan een onderzoek betreffende een onderzoek wat ze interessant vinden. Door deze bias kunnen de resultaten mogelijk een vertekend beeld geven van de mate van aandacht voor het studentenwelzijn binnen het HBO in het algemeen. Een ander belangrijk punt is de mogelijke sociale wenselijkheid waarmee de respondenten antwoord hebben kunnen geven op de vragen. Door de interviews te de-identificeren en de respondenten een veilige omgeving te bieden waar ze alles kunnen zeggen, wordt gepoogd dit te voorkomen. Hierbij is de mogelijke selectiebias een voordeel, omdat de respondenten vrijwillig deelnemen en het onderwerp van het onderzoek mogelijk aansluit bij de eigen normen en/of waarden. Er is mogelijk sprake van een hogere intrinsieke motivatie bij de respondenten.

Er is in dit onderzoek aan de betrouwbaarheid gewerkt door middel van intervisie binnen de scriptiegroep. Tijdens deze peer-examination waren niet alle deelnemers van de scriptiegroep fysiek

aanwezig wat mogelijk invloed heeft gehad op de onderlinge communicatie en hiermee een negatieve impact gehad kan hebben op de betrouwbaarheid van het onderzoek. Verder is er geen pré-codering waardoor er niet kon worden vergeleken en alleen kon worden gediscussieerd. Bij eventuele herhaling van het onderzoek zal de betrouwbaarheid van het onderzoek verhoogd kunnen worden door gebruik te maken van dubbel coderen (Vall, 1956). Hierbij maken de individuele onderzoekers een codeboom op basis van de interviewleidraad, en passen deze 2 maal toe op een eigen transcript en dat van een mede-onderzoeker. Deze transcripten worden vergeleken en besproken om zo de betrouwbaarheid van het instrument te verhogen.

De Covid-19 pandemie zou mogelijk van invloed kunnen zijn geweest in de interviews met de respondenten. Hoewel het in dit onderzoek niet ging over de invloed van de pandemie, was dit wel een begrip waar meerdere malen naar is verwezen en de invloed hiervan op het welzijn van de studenten. Er kan gesteld worden dat het de huidige welzijnsproblematiek niet volledig los gezien kan worden van Covid-19, door de aandacht die het welzijn heeft gekregen sinds de start van de pandemie. Het aanwezig zijn van covid in de leidraad van het interview heeft mogelijk geresulteerd in sturende antwoorden gericht op de negatieve aspecten van studentenwelzijn. Wanneer welzijn bevorderende handelingen waren benoemd tijdens de interviews, zou dit een minder eenzijdig beeld opgeleverd kunnen hebben. In vervolgonderzoek zou er gekeken kunnen worden naar de rol die studentenwelzijn op een later moment speelt en de verschillen met de huidige situatie.

## Vervolgonderzoek

In eventueel vervolgonderzoek zou er dieper in gegaan kunnen worden op de relatie tussen het welzijn van studenten en hun leerproces. De resultaten gaven aan dat didactische activiteiten voornamelijk toegepast ter bevordering van de academische resultaten. Wanneer docenten zien dat het welzijn van studenten ook implicaties heeft op de resultaten van studenten, ontwikkelen docenten mogelijk een positieve houding ten opzichte van deze didactische vormen. Er wordt een praktisch nut van de aanpak gezien. Pedagogische ideeën over de relatie tussen leren en welzijn, gaan terug tot de theorieën van Dewey (1899) over progressief leren. Dewey vond dat het belangrijk was om te kijken naar de verlangens van de student en dat leren een sociaal proces was op basis van interacties, ervaringen en participatie. Deze visie van Dewey sluit aan bij wat er door de respondenten binnen dit onderzoek is benoemd over de manier waarop er geleerd wordt in het HBO. Activerend en interactief onderwijs wordt door de respondenten gezien als een belangrijke manier om studenten betrokken te maken bij het onderwijs.

Docenten zullen moeten weten waar ze informatie over welzijn kunnen vinden en de ruimte moeten krijgen om zich hierin te ontwikkelen, dit is onderdeel van de professionalisering. De professionele ontwikkeling van de docenten is een belangrijke factor voor de hervorming van het onderwijs en leervaardigheid (Desimone, 2009) en is nodig wanneer er meer rekening met studentenwelzijn moet worden gehouden in het onderwijs.

Verder zal er gekeken kunnen worden naar de verschillen in het onderwijs aan HBO- en

WO- studenten. Docenten gaven zelf aan dat de manier waarop ze zelf onderwijs hebben ervaren niet altijd werkt bij de studenten in het HBO. Docenten die lesgeven komen zelf ook uit een wetenschappelijke opleiding en gebruiken hierdoor mogelijk strategieën in het lesgeven die voor de studenten in het HBO niet effectief zijn. In onderzoek van De Pietro en collega's (2017) wordt het belang van de praktijk toepassing in het lesgeven benoemd, wat aansluit op manier van onderwijs in het HBO.

Ook zou aan de hand van een enquête gekeken kunnen worden naar de specifieke kennis die docenten hebben op het gebied van didactische activiteiten gericht op het studentenwelzijn. Hierbij zou verder gekeken kunnen worden naar deze scores en het niveau van welzijn bij de leerlingen van deze docenten. Zo benoemen Deunk en Korpershoek (2021) het belang van kennis over de didactische aanpakken, wat invloed heeft op het handelen van docent en daarmee het welzijn van de student.

De lezer van dit onderzoek zou door het lezen van dit onderzoek meer kennis moeten hebben over het bevorderen van het studentenwelzijn door middel van didactische keuzes in het onderwijs. Dit onderzoek hoopt handvatten te bieden aan de praktijk en kennis te verschaffen over de huidige welzijnsproblematiek. In dit onderzoek is gepoogd om een antwoord te geven op een praktijkvraagstuk, en kan alleen afgesloten worden met een citaat uit deze zelfde praktijk.

“Het studiesucces kan in mijn ogen alleen ontstaan als er aandacht is voor studentenwelzijn”.

## Literatuurlijst

30000005102. (n.d.). *Children Crushed By Books* [PNG]. Lovepik.com. <https://lovepik.com/images/png-books.html>">Books Png vectors by Lovepik.com
- Adrichem, L., Meijer, J., De Jong, M.A., Toonen, S., De Boer, M.R., Woelders, C.S, & Kappe, F.R. (2021). *Vier muren en een scherm. Lectoraten Studiesucces en Diversiteitsvraagstukken*. Haarlem: Hogeschool Inholland
- Anderson, D. L., & Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: Having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348-366. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>
- Ashton, P. (1985). "Motivation and the teachers' sense of efficacy". In *Research on motivation in education*, Edited by: Ames, C. Vol. 2, San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1086/461441>
- Baarda, B. (2014). Dit is onderzoek. *Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*, 18.
- Babaei, M., & Abednia. A. (2016). "Reflective Teaching and Self-Efficacy Beliefs: Exploring Relationships in the Context of Teaching EFL in Iran." *Australian Journal of Teacher Education* 41 (9): 1–26. doi:<https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n9.1>.
- Bakker, C., & Deinum, J. F. (2002). Activerende didactiek; een actief lerende leerling in de klas. *LevendeTalen Tijdschrift*, 3(3), 3-10. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/618>
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.
- Bolhuis, S. M. (2000). *Naar zelfstandig leren: wat doen en denken docenten?*. Leuven: Garant.
- Brooker, A., Baik, C., & Larcombe, W. (2017). Research and Development in Higher Education: Curriculum Transformation Volume 40.
- Centre for Education Statistics and Evaluation. (2015). *Student Wellbeing. Literature review*. NSW Department of Education and Communities. <https://education.nsw.gov.au/about-us/educational-data/cese/publications/literature-reviews/student-wellbeing>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Craddock, D., & Mathias, H. (2009). Assessment options in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 127–140. <https://doi.org/10.1080/02602930801956026>
- De Pietro, O., De Rose, M., & Valenti, A. (2017). Methodologies and Technologies to support Didactics for Competences. Realization of an Active and Participatory teaching activity in a University Context. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(1). <https://www.learntechlib.org/p/188126/>.
- Derakshan, N., & Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. *European Psychologist*, 14(2), 168-176. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.2.168>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Deunk, M. I., Korpershoek, H. (2021). Studentenwelzijn in het hoger onderwijs. Een overzichtsstudie van veelbelovende

- aanpakken voor docenten(teams), opleidingen en instellingen. Groningen: GION
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*, Chicago: University of Chicago Press, reprinted in Joann Boydston, ed., *The Collected Works of John Dewey, Middle Works 1*, Southern Illinois Press, 1-110.
- Dhabhar, F. S. (2014). Effects of stress on immune function: the good, the bad, and the beautiful. *Immunologicresearch*, 58(2), 193-210. <https://doi.org/10.1007/s12026-014-8517-0>
- Dopmeijer, J. M., Gubbels, N., Kappe, F. R., Bovens, R. H. L. M., De Jonge, J. M., Van Der Heijde, C. M., & Wiers, R. W. (2018). Actieplan Studentenwelzijn. Hogeschool Windesheim. <https://www.windesheim.nl/getmedia/0b8e434e-6cc5-4bdc-b4e4-864baaa657b2/Actieplan-Partnership-Studentenwelzijnversie-def.pdf>
- Dopmeijer, J. M., Nuijen, J., Busch, M. C. M., & Tak, N. I. (2021). Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs Deelrapport I Mentale gezondheid van studenten in hethoger onderwijs. RIVM, Trimboos-instituut en GGD GHOR. DOI 10.21945/RIVM-2021-0194
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Dull, R., Schleifer, L., & McMillan, J. (2015). Achievement Goal Theory: The relationship of accounting students' goal orientations with self-efficacy, anxiety, and achievement. *Accounting Education: anInternational Journal*, 24(2), 152–174. <https://doi.org/10.1080/09639284.2015.1036892>
- Gräbel, B. F. (2017). The relationship between wellbeing and academic achievement: A systematic review. <https://purl.utwente.nl/essays/73514>
- Gubbels, N. & Kappe, F.R. (2019). Studentenwelzijn 2017-2018. Resultaten kwantitatief en kwalitatiefonderzoek naar het welzijn van studenten van Hogeschool Inholland. Lectoraat Studiesucces, Hogeschool Inholland.
- Hekster, O. J. (2018). Het verankeren van verandering. Adaptief bestuur in de antieke wereld. <https://hdl.handle.net/2066/198578>
- Hyman, J. (1999). How knowledge works. *The philosophical quarterly*, 49(197), 433-451. <https://doi.org/10.1111/1467-9213.00152>
- Inspectie van het Onderwijs. (2021, September). *Technisch rapport - Gevolgen van 16 maanden corona voor het hoger onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/corona-onderzoeken/documenten/rapporten/2021/10/12/technisch-rapport-hoger-onderwijs-16-maanden-coronacrisis>
- Kansanen, P. (1999) Teaching as teaching-studying-learning interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(1), 81–89. DOI: 10.1080/0031383990430105
- Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. L., Okely, A. D., & Parrish, A. M. (2018). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning EnvironmentsResearch*, 21(3), 301-320. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9254-9>
- McAuley, E., Wraith, S., & Duncan, T. E. (1991). Self-Efficacy, Perceptions of Success, and Intrinsic Motivation for Exercise 1. *Journal of applied social psychology*, 21(2), 139-155. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1991.tb00493.x>
- McMorran, C., Ragupathi, K., & Luo, S. (2015). Assessment and learning without grades? Motivations andconcerns with implementing gradeless learning in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 361–

377. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1114584>
- McMorran, C., & Ragupathi, K. (2020). The promise and pitfalls of gradeless learning: responses to an alternative approach to grading. *Journal of Further and Higher Education*, 44(7), 925–938. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2019.1619073>
- Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., Ó'Murchú Finn, Hall, K., Cahill, K., Curtin, C., Anders, J., & Margariti, D. (2020). The reality of reality shock for inclusion: how does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year? *Teaching and Teacher Education*, 91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103042>
- Montano, D. E., & Kasprzyk, D. (2015). Theory of reasoned action, theory of planned behavior, and the integrated behavioral model. *Health behavior: Theory, research and practice*, 70(4), 231. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103042>
- Moullin, J. C., Dickson, K. S., Stadnick, N. A., Rabin, B., & Aarons, G. A. (2019). Systematic review of the exploration, preparation, implementation, sustainment (EPIS) framework. *Implementation Science*, 14(1), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s13012-018-0842-6>
- Mountford-Zimdars, A., Sabri, D., Moore, J., Sanders, J., Jones, S., & Higham, L. (2015). Causes of differences in student outcomes (HEFCE). <https://doi.org/10.5153/sro.3727>
- Mouw, J. M., Van Lin, R., & Doosje, I. (Eds.). (2021). *Perspectieven op kwaliteit: Oplossingsrichtingen voor het hoger onderwijs van de toekomst*. Gebundelde uitkomsten van de Solution Rooms 2021. ComeniusNetwerk. Retrieved July 7, 2022, from <http://hdl.handle.net/11370/265040ce-736d-4f4d-b1d2-f93d38ab70f7>.
- Noble, T., McGrath, H., Wyatt, T., Carbines, R., & Robb, L. (2008). *Scoping study into approaches to student wellbeing*. Australian Catholic University and Erebus International. <https://docs.education.gov.au/documents/scoping-study-approaches-student-wellbeing-final-report>
- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 7, 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Putwain, D. W., Remedios, R., & Symes, W. (2015). Experiencing fear appeals as a challenge or a threat influences attainment value and academic self-efficacy. *Learning and Instruction*, 40, 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.07.007>
- RIVM (2018). *Volksgezondheid Toekomst Verkenning. Themaverkenning: De mentale druk op jongeren lijkt toe te nemen*. RIVM, Bilthoven. <https://www.rivm.nl/publicaties/volksgezondheid-toekomst-verkenning-2018-gezond-voorzicht-synthese>
- Roome, T., & Soan, C. A. (2019). GCSE exam stress: Student perceptions of the effects on wellbeing and performance. *Pastoral Care in Education*, 37(4), 297–315. <https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1665091>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Scheepers, P. L. H., Tobi, H., & Boeije, H. R. (2016). *Onderzoeksmethoden (9e dr.)*.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vall, M. (1956). Sociaal onderzoek als didactische opgave. *Sociologische Gids*, 3(8), 141–151.



- Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs* (4<sup>de</sup> editie). Boom Lemma.
- Wilton, M., Gonzalez-Niño, E., McPartlan, P., Terner, Z., Christoffersen, R. E., & Rothman, J. H. (2019). Improving academic performance, belonging, and retention through increasing structure of an introductory biology course. *CBE—Life Sciences Education*, 18(4), ar53. <https://doi.org/10.1187/cbe.18-08-0155>
- Yielder, J., Wearn, A., Chen, Y., Henning, M. A., Weller, J., Lillis, S., Mogol, V., & Bagg, W (2017). A qualitative exploration of student perceptions of the impact of progress tests on learning and emotional wellbeing. *BMC Medical Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0984-2>
- Zakariya, Y. F. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: a structural multigroup invariance approach. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00209-4>

# Bijlage 1. Interviewleidraad

## Definitieve Interviewleidraad

### Inleiding

- Hallo fijn dat ik u vandaag kan treffen (etc.) ik doe de bachelor pedagogisch wetenschappen aan de rug. Op dit moment voer ik mijn bachelor scriptie onderzoek uit. Hiervoor doen we in een scriptiegroep onderzoek naar het studentenwelzijn in het hoger onderwijs. Dit onderzoek wordt begeleid door een docent vanuit de rug die recent een rapport heeft geschreven betreffende dit onderwerp. In dit onderzoek willen wij kijken naar de volgende stap, de praktijkvertaling binnen het HBO en WO. In het interview zal ingegaan worden op verschillende aspecten van aandacht voor welzijn. Iedere student interviewt 4 docenten en deze interviews worden vervolgens bij elkaar gebracht, waardoor we werken met een gezamenlijk databestand. Iedere student richt zich op een specifiek deelonderwerp op het HBO of op het WO. Ik zal mij in mijn scriptie richten op de didactische Aanpak binnen het HBO
- Het interview zal gaan over de aandacht voor het welzijn van de studenten. Welzijn wordt door meerdere factoren bepaald. Op een deel van deze factoren heeft de opleiding invloed en dan met name de docenten. Wij zijn geïnteresseerd in de rol die docenten spelen in het welzijn van student. Hoe belangrijk wordt aandacht voor welzijn gevonden? Hebben docenten het gevoel voldoende toegerust te zijn tot deze taak? Dit zijn vragen waar ik het graag met u over zou willen hebben.
- Het gaat binnen dit interview over studenten zonder klinische psychische klachten, omdat hiervoor professionele hulpverleners nodig zijn.
- Wat is studentenwelzijn nou eigenlijk precies? Voor ons betekent dit: Je voelt je over het algemeen goed en positief binnen de rol van student. Je ervaart een gevoel van verbondenheid met de opleiding en je medestudenten. Je bent in staat om de studie te volgen (les, tentamens, begrip van de stof). Dit betekent niet dat er helemaal geen tegenslagen of spanningen mogen zijn, maar dat deze tijdelijk van aard zijn en dat je manieren hebt om hier op een fijne manier mee om te gaan.
- Voordat we zullen starten met het interview volgen er nog een aantal praktische opmerkingen.
- Het interview zal worden opgenomen en deze opname zal alleen door mij beluisterd worden en zal met het oogpunt op auditieve toestemming bewaard worden voor eventuele controle vanuit de ethische commissie. Vanuit de opname zal er een transcript worden geschreven waarin het volledige gesprek wordt uitgeschreven. Het transcript zal worden geïdentificeerd (hierbij krijgt de respondent een alias, en worden namen van instellingen/plaatsen/etc. geanonimiseerd) en er zal binnen het onderzoek enkel gebruik worden gemaakt van niet-herleidbare citaten.
- Geeft u toestemming tot de opname van dit interview? U heeft als het goed is kennis kunnen nemen van het verzoek tot opnemen uit de informatiebrief die vooraf verstuurd is. Het is omwille van de privacyregelgeving belangrijk om expliciet, in deze audio, toestemming hiervoor te verkrijgen.
- De scriptiebegeleider en leden van de thesisgroep hebben toegang tot de transcripten en deze kunnen onderling inhoudelijk worden besproken (i.v.m. vragen/uitleg).
- Het interview zal ongeveer drie kwartier duren en u kunt op ieder moment besluiten om het interview te stoppen.
- Er is binnen dit interview geen sprake van goede of foute antwoorden, het gaat juist om uw opvattingen/ervaringen.

- Wanneer de scriptie af is zouden we het resultaat met u kunnen delen wanneer u hier behoefte aan heeft/dit leuk zou vinden. Als u dit zou willen, dan zouden wij dit wanneer hij klaar is naar u kunnen mailen.
- Heeft u nog vragen?

#### **Interview:**

- Ik zou graag willen beginnen met een aantal algemene vragen over u als docent, hierna gaan we verder in op het studentenwelzijn.
- Leeftijd?
- Hoeveel jaar docent in hoger onderwijs? (Altijd al in deze sector gewerkt of ook elders?)
- Studierichting? (Alfa, Beta, gamma)
- Groeps grootte van de groepen waaraan u nu lesgeeft
  
- Ik zou nu wat meer van u weet graag verder willen gaan met het studentenwelzijn. De laatste tijd zijn er veel zorgen wat het welzijn van de studenten betreft, ziet u dit terug in uw eigen klaslokaal? → kunt u hier een voorbeeld van noemen, vraag door. (Waar merkt u dit aan, heeft covid/online onderwijs hier een rol bij gespeeld? Zijn er andere zaken waarvan u denkt dat dit een rol kan spelen bij het welzijn van de student?)
- In hoeverre is er aandacht voor studentenwelzijn binnen de opleiding? → doorvragen:
  - Komt dit vanuit hogerhand, of is dit iets vanuit de docenten op de werkvloer?
  - Is er genoeg aandacht voor?
  - Is er adequate ondersteuning voor de docent?
- Kunt u een voorbeeld noemen van hoe u zelf aandacht besteed aan studentenwelzijn in uw onderwijs?

#### **Introductie verschillende niveaus aanpak studentenwelzijn:**

“Je kunt op verschillende niveaus en manieren aandacht besteden aan studenten welzijn. Opleidingen en instellingen kunnen bijv. studieadvies en studentenpsychologen heel toegankelijk maken. Maar het gaat ons vandaag om wat de docenten kunnen doen. Mijn begeleider en haar collega's hebben een overzichtsstudie geschreven en zagen 3 typen aanpakken die docenten gebruiken: didactische aanpakken, relationele aanpakken en persoonsgerichte aanpakken. Over alle drie die aanpakken zou ik u wat willen vragen, te beginnen met de didactische aanpakken.”

#### **Didactisch:**

“Met didactische aanpakken wordt alles dat te maken heeft met de invulling van het onderwijs bedoeld: dus hoe je lesgeeft, bijv. activerende werkvormen, meer formatieve toetsing, meer keuzevrijheid, hoe het curriculum is opgebouwd, of er piekbelasting is in het studieprogramma etc.”

- Maakt u gebruik van didactische keuzes in uw onderwijs om studentenwelzijn te bevorderen of te bewaken?  
 Vervolg vragen:  
 Geen didactische aanpak:
  - Waarom? (Motivatie tot niet gebruiken)
  - Zou u het willen?
  - Wat zou u nodig hebben om dit toe te kunnen passen?
 Wel didactische aanpak:
  - Is dit een bewuste keuze (ten opzichte van welzijn), of ziet u dit als een bijkomstigheid?

- Hoeveel moeite is het voor u om deze aanpak toe te passen?
- Zou u meer willen doen, en wat zou u hier dan voor nodig hebben?
- Blijf doorvragen en laat de respondenten goed toelichten wat ze bedoelen en of ze voorbeelden kunnen/willen geven.

### **Persoonsgericht:**

*“Met persoonsgerichte aanpakken worden individuele kenmerken van studenten bedoeld. Je kunt hierbij denken aan eigenschappen en ervaringen van studenten die invloed hebben op hun studentenwelzijn. Positieve psychologie en een goede zelfreflectie worden bijvoorbeeld ingezet door docenten om studenten beter om te leren gaan met stress en prestatiedruk. Ook bekendheid met onderwerpen over welzijn en tijdsmanagementvaardigheden zijn hier voorbeelden van.*

- Maakt u gebruik van persoonsgerichte keuzes in uw onderwijs om studentenwelzijn te bevorderen of bewaken?  
Vervolg vragen:  
Geen persoonsgerichte aanpak:
  - Waarom niet?
  - Zou u het willen?
  - Wat heeft u daarvoor nodig?
 Wel persoonsgerichte aanpak:
  - Doet u dit bewust t.b.v. welzijn, of is welzijn een mooie bijkomstigheid?
  - Hoeveel moeite kost het u om dit toe te passen?
  - Zou u meer willen doen, en wat heeft u ervoor nodig om meer te doen?

### **Relationeel:**

*“Met relationele aanpakken wordt het gevoel van verbondenheid wat studenten ervaren bedoeld. Dit kan verbondenheid zijn op het niveau van de instelling, de opleiding of met studiegenoten. Het gaat er bij de relationele aanpak vooral om dat studenten zich thuis voelen en dat ze het gevoel hebben dat ze erbij horen”*

- Maakt u gebruik van relationele keuzes in uw onderwijs om studentenwelzijn te bevorderen of te bewaken?
- Vervolg vragen:
  - Geen aandacht/toepassen voor/van relationele aanpak→: waarom niet? (Motivatie tot niet gebruiken), zou u het willen? (Waarom wel/niet), wat zou u nodig hebben om dit toe te kunnen passen?
  - Wel aandacht/toepassen voor/van relationele aanpak → is het een bewuste keuze om relationele aanpakken toe te passen? (Ten opzichte van welzijn) of ziet u dit als een bijkomstigheid? Hoeveel moeite is het voor u om deze aanpak toe te passen? Zou u meer willen doen? (Zo ja, wat zou u hiervoor nodig hebben. Zo nee, waarom niet?)
  - Blijf doorvragen en laat de respondenten goed toelichten wat ze bedoelen en of ze voorbeelden kunnen/willen geven.

### **Afsluiting**

Dan waren dit de vragen die ik u vandaag graag wilde stellen. Bedankt voor het open gesprek en voor alle informatie die u heeft gegeven. Het was erg inzichtelijk en ik kan deze informatie goed gebruiken voor de uitwerking van mijn bachelor scriptie. Heeft u verder zelf nog vragen of opmerkingen die u nog met mij zou willen delen? Zoals ik eerder al heb aangegeven, is het mogelijk dat ik mijn bachelor scriptie met u zou kunnen delen, mocht u hier behoefte aan hebben. Als u dit zou willen, dan kan ik hem naar u mailen wanneer hij klaar is. Als u na verloop van tijd toch nog vragen of opmerkingen

heeft, dan kunt u me altijd bereiken op dit email adres: [d.d.valkenborg@student.rug.nl](mailto:d.d.valkenborg@student.rug.nl) Of op dit telefoonnummer: 0623351502

- Live afspraak: als bedankje heb ik nog een lekkere chocoladereep voor u meegenomen.  
Nogmaals bedankt

## Bijlage 2. Informatiebrief

Informatiebrief respondentent

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen Afdeling Pedagogische Wetenschappen

Grote Rozenstraat 38

9712 TJ Groningen

April 2022

Onderwerp: Studentenwelzijn in het hoger onderwijs

Geachte heer/mevrouw,

Voor het afronden van de bacheloropleiding Pedagogische Wetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen doe ik, samen met vier medestudenten, onderzoek naar studentenwelzijn in het hoger onderwijs en de rol die docenten daarbij kunnen spelen. Studentenwelzijn staat echter al langere tijd onder druk (zie bijvoorbeeld het recente [rapport](#) van het Trimbosinstituut) en dit probleem is door COVID-19 verergerd. Welzijn wordt door allerlei factoren beïnvloed en op een deel van die factoren kunnen opleidingen invloed uitoefenen. Mijn groepsgenoten en ik zullen daarom een aantal docenten uit het HBO en WO interviewen om in kaart te kunnen brengen wat zij (zouden kunnen) doen om studentenwelzijn te bewaken en bevorderen. Ik zou u willen vragen of u mee zou willen doen aan dit onderzoek.

### **Waar gaat het onderzoek over?**

Studentenwelzijn is een algemene positieve gesteldheid, waarbij de student zich thuis voelt binnen de opleiding en de instelling, zich in staat voelt de studie te doorlopen en veerkracht heeft bij tegenslag, in combinatie met de afwezigheid van chronische negatieve emoties zoals stress, angst en eenzaamheid. Uit een recente [overzichtsstudie](#) van mijn scriptiebegeleider en haar collega blijkt dat er verschillende manieren zijn waarop docenten, docententeams, opleidingen en instellingen aandacht besteden aan studentenwelzijn, gericht op het versterken van positieve factoren (zoals gevoel van verbondenheid) of het verminderen van negatieve factoren (zoals angst). Er worden in de overzichtsstudie drie typen aanpakken ter bevordering en bewaking van studentenwelzijn onderscheiden: didactische aanpakken, relationele aanpakken en persoonsgerichte aanpakken. Ons scriptieonderzoek is opgezet om in kaart te brengen in hoeverre deze aanpakken voorkomen in de Nederlandse hoger onderwijspraktijk.

### **Wat houdt deelname aan dit onderzoek in?**

Mijn medestudenten en ik zullen een aantal docenten uit het hbo en wo interviewen over de verschillende aanpakken van studentenwelzijn in hun onderwijspraktijk. In elk interview komen alle typen aanpakken aan bod, maar de individuele scripties zullen zich richten op een van de aanpakken. Ik zal me richten op didactische aanpakken uit de onderwijspraktijk van docenten uit het HBO.

Deelname aan het onderzoek is volledig vrijwillig en u kunt op ieder moment besluiten om uw deelname aan het onderzoek te beëindigen. Het interview zal ongeveer 45 minuten duren en zal online

of fysiek plaatsvinden, op basis van individuele voorkeur. Het interview zal worden opgenomen om de informatie na afloop beter te kunnen verwerken.

Het interview wordt gede-identificeerd uitgeschreven (dat wil zeggen dat namen, plaatsen en opleidingen worden weggelaten of vervangen). Het uitgeschreven interview zal ik delen met mijn groepsgenoten, omdat wij voor onze scripties gebruik maken van delen van elkaars interviews. De audio-opname van het interview deel ik niet met mijn medestudenten; alleen mijn begeleider heeft daar indien nodig toegang toe. In mijn scriptie zal ik de uitkomsten uit meerdere interviews samenvoegen. Soms zal ik resultaten illustreren met citaten uit de interviews, waarbij ik ervoor zorg dat deze niet herleidbaar zijn naar u of uw organisatie. De opnames en uitgeschreven interviews worden opgeslagen op het beveiligde netwerk van de Rijksuniversiteit Groningen. Vanzelfsprekend zal er door mij, mijn groepsgenoten en mijn begeleider vertrouwelijk met uw gegevens worden omgegaan.

Ik hoop u hiermee voldoende geïnformeerd te hebben, mocht u vragen hebben kunt u contact opnemen met mij door te mailen naar [d.d.valkenborg@student.rug.nl](mailto:d.d.valkenborg@student.rug.nl) of door te bellen naar 06-23351502. U kunt ook contact opnemen met mijn scriptiebegeleider dr. Marjolein Deunk ([m.i.deunk@rug.nl](mailto:m.i.deunk@rug.nl)).

Ik hoop dat u mee wilt doen aan mijn onderzoek!

Met vriendelijke groet,

Dylan Valkenburg

## Bijlage 3. Codeboek/boom

Hoofdcode	Subcode 1	Subcode 2	Voorbeeld tekstfragment	
Didactiek	Implementatie	Werkvorm	<i>“Ik heb altijd wel zin om meer actieve werkvormen te gebruiken”</i>	
		Samenwerken	<i>“Dus dat ze in subgroepen dingen bespreken en dat dan weer terugkoppelen”</i>	
		Feedback	<i>“Wat ik dan probeer om halverwege al een feedbackmoment in te lassen zodat ze dan al feedback van mij krijgen”</i>	
		Toetsing	<i>“Omdat er veel meer variatie is in hoe er getoetst of nee in wat de student zou kunnen doen en zou kunnen leveren”</i>	
Algemeen welzijn	Studentenwelzijn	Aspecten	Kenniss	<i>“En wat ik eigenlijk merk is dat heel veel mensen, studenten en docenten niet weten wat er allemaal beschikbaar is qua hulp”</i>
		Attitude		<i>“Ik zag het wel als optie om verplicht te gaan stellen, tijdelijk, met weet ik veel 60/70 procent regel.”</i>
		Self-efficacy		<i>“Sommige dingen in groepjes kosten mij wel meer moeite, omdat het echt best zo veraf staat van hoe ik zelf onderwijs heb gehad.”</i>
Algemeen welzijn	Docentenwelzijn		<i>“Die mailen me of die trekken aan de bel en die vragen van: kan ik eens een keer even een kop koffiedrinken op school om eens te praten”</i>	
			<i>“Want er zijn ook heel veel docenten die verpieteren thuis”</i>	