

En ze studeerden nog lang en gelukkig

Studentenwelzijn verbeteren door didactiek

Student: T.J.L. Ros (s4096258)

Begeleider: dr. M.I. Deunk

2e beoordelaar: dr. M.A. Veldman

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2022

Abstract

Research shows that the wellbeing of students in higher education is very low. Many students experience psychological problems, like stress or loneliness. Higher education institutions are trying to improve the student wellbeing in many ways. This study focusses on didactical approaches that teachers in universities can apply to improve student wellbeing and aims to find an answer to the question: ‘‘What is the attitude, knowledge and self-efficacy of teachers in universities with regard to the didactical approach to improve student wellbeing and in what way do they undertake action in this area or are they open to do this?’’ To find an answer to this question qualitative research was conducted in the form of interviews with teachers in universities. These interviews were transcribed and analyzed. The results show that all of the teachers that participated in the study applied at least some aspects of the didactical approach. Practices that were applied by teachers were the implementation of practicals, small moments of interaction during lectures, groupwork, project work, spreading assignment deadlines over the whole course, and lastly applying alternative ways of examination. However, only half of the teachers apply these practices with the goal of student wellbeing in mind. Furthermore, teachers mention that they sometimes experience difficulties with applying practices that are part of the didactical approach. Different reasons are given for these difficulties: low attendance of students during on campus lectures, lack of time for applying these practices and the question whether teachers are the right people to improve student wellbeing. Based on the findings of this study it is recommended that universities provide information about the didactical approach and the effects they can have on student wellbeing, and stimulate staff to apply the practices in their education.

Inleiding

In een onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2021) naar de invloed van de coronamaatregelen op het hoger onderwijs werd aan 1538 studenten gevraagd waar zij willen dat hun opleiding of instelling meer geld aan uitgeeft. 55,7% procent van de studenten geeft aan dat ze willen dat hun opleiding of instelling meer geld uitgeeft aan begeleiding wat betreft het welzijn van studenten (Inspectie van Onderwijs, 2021). Onderzoek van Dopmeijer et al. (2021) toont aan dat de helft van de studenten in het hoger onderwijs last heeft van psychische klachten, zoals somberheid, stress en prestatiedruk. Om deze reden is het belangrijk is voor hoger onderwijsinstellingen om actie te ondernemen om het studentwelzijn te bevorderen.

Studentenwelzijn in hoger onderwijs kan op meerdere manieren verhoogd worden, onder andere door pedagogische-didactische keuzes te maken in het onderwijs. Voorbeelden hiervan zijn activerende werkvormen of formatieve toetsing. Deunk en Korpershoek (2021) omschrijven deze pedagogisch-didactische keuzes als ‘didactische aanpakken’. Het doel van dit onderzoek is om door middel van kwalitatief onderzoek te onderzoeken hoe docenten in het wetenschappelijk onderwijs denken over didactische aanpakken om studentenwelzijn te vergoten en wat voor acties zij al ondernemen of willen ondernemen op dit gebied. De onderzoeksvraag die daarbij gesteld wordt is *‘Wat is de attitude, kennis en self-efficacy met betrekking tot de didactische aanpakken voor studentenwelzijn van docenten in het wetenschappelijk onderwijs en in hoeverre ondernemen ze hierop activiteiten of staan ze er voor open om dit te doen?’*.

Theoretisch kader

Relatie tussen didactiek en welzijn

In de systematische literatuurreview van Deunk en Korpershoek (2021) zijn er verschillende aanpakken onderzocht die docenten en andere instellingsmedewerkers in het hoger onderwijs kunnen toepassen om studentenwelzijn te verhogen. Uit de systematische review bleek dat de verschillende aanpakken in te delen zijn in drie categorieën: persoonsgericht, relationeel en didactisch (Deunk & Korpershoek, 2021). Persoonsgerichte aanpakken zijn gericht op individuele kenmerken van studenten, zoals eigenschappen of ervaringen die invloed hebben op het welzijn van studenten. Relationele aanpakken zijn gericht op het gevoel van verbondenheid bij studenten, dit kan verbondenheid zijn met de instelling, de opleiding of met medestudenten. Met didactische aanpakken worden in dit onderzoek aanpakken bedoeld waarbij er via pedagogisch-didactische keuzes geprobeerd wordt om het studentenwelzijn te vergroten. Didactische aanpakken zijn gericht op de invulling van het onderwijs. In dit onderzoek wordt de definitie van studentenwelzijn van

Noble et al. (2008) aangehouden. Volgens Noble en collega's (2008) is studentenwelzijn optimaal wanneer er sprake is van een duurzame psychische gesteldheid waarbij er voornamelijk positieve gevoelens en attitudes zijn, er goede relaties zijn op school, studenten tevreden zijn met hun leerervaringen en waarbij er sprake is van veerkracht en zelfoptimalisatie bij studenten (Noble et al., 2008).

Volgens Karsanen (2002) is de traditionele betekenis van didactiek het gedeelte van educatie dat zich bezighoudt met het proces rondom lesgeven, studeren en leren. Onderzoek naar didactiek gaat dan ook over het instructieproces, dat bestaat uit twee kanten, namelijk de kant van de docent die de instructie geeft en de kant van de student die de instructie ontvangt en verwerkt. Ook het curriculum is een belangrijk onderwerp bij didactiek omdat daarmee beslist wordt welke leerstof het belangrijkste is om te leren aan studenten (Karsanen, 2002).

Activerende en verbindende didactiek zijn belangrijke praktijken die tot didactische aanpakken behoren om studentenwelzijn te bevorderen. Onderzoek van Riva et al. (2020) toont aan dat activerende en verbindende didactiek kan bijdragen aan een verhoogd studentenwelzijn. Ook kan activerende en verbindende didactiek leiden tot een verlaagde prestatiedruk (Brandl et al., 2017). Onderzoek van Wilton et al. (2019) laat zien dat actief leren een positief effect had op zowel de resultaten van studenten als het gevoel van saamhorigheid. Activerende en verbindende didactiek zijn gericht op het leerproces en gaan er vanuit dat wanneer een student 'dieper' leert, dit ervoor zal zorgen dat de student de stof beter beheerst. Door de betere beheersing van de stof zal de student ook meer zelfvertrouwen hebben bij het maken van een toets (Deunk & Korpershoek, 2021).

Verder kunnen studenten veel stress en prestatiedruk ervaren vanwege toetsen of doordat zij alle cursussen in het studieprogramma in één keer willen halen. Met het doel om deze stress en prestatiedruk te verminderen zijn er didactische aanpakken waarbij er veranderingen worden aangebracht in de roostering en/of de manier van toetsafname (Deunk & Korpershoek, 2021), bijvoorbeeld door studenten zelf hun toetsvorm kunnen laten kiezen (Craddock & Matthias, 2009). Didactische aanpakken hebben echter niet altijd het gewenste effect. Dit komt doordat de effecten sterk afhangen van de implementatie, als die niet goed gaat kan de prestatiedruk onder studenten in sommige gevallen zelfs verhoogd worden. Daarom is het bij didactische aanpakken gericht op roostering en toetsing essentieel dat zowel docenten als studenten begrijpen waarom een bepaalde aanpak wordt toegepast en hoe ze het beste kunnen handelen in de context van die aanpak (Deunk & Korpershoek, 2021).

Implementatie van welzijnsbevorderende didactiek door docenten

Bij het toepassen van didactische praktijken om studentenwelzijn te vergroten is het belangrijk dat ook de implementatie goed verloopt. Het niet goed implementeren van een nieuwe praktijk zorgt er vaak voor dat dat deze praktijk niet het gewenste effect heeft (Moullin et al., 2019). Als het gebruik van een nieuwe onderwijspraktijk van hogerhand bepaald wordt, kan het zijn dat de gebruikers van de onderwijspraktijk niet inzien waarom de praktijk belangrijk is of beter dan de praktijk die zij eerst toepasten. Dit kan er voor zorgen dat de implementatie niet goed verloopt waardoor de innovatie niet de gewenste effecten creëert (Klein & Knight, 2005). In een onderzoek naar de effecten van gradeless learning bleek dat het noodzakelijk is dat instellingsmedewerkers bij de implementatie betrokken worden en dat het bovendien nodig is dat instellingsmedewerkers een actieve houding aannemen als het doel is om stress onder studenten te verminderen (McMorran & Ragupathi, 2019). Het is dus belangrijk dat bij het implementeren van onderwijspraktijken die horen bij de didactische aanpak docenten een positieve attitude hebben en gemotiveerd zijn wat betreft dit onderwerp omdat dit bijdraagt aan de effectiviteit van deze onderwijspraktijk. Om deze reden is het interessant om de attitude van docenten met betrekking tot studentenwelzijn en didactische aanpakken te onderzoeken. Er kan bijvoorbeeld gekeken worden naar of docenten vinden dat er iets gedaan moet worden aan het studentenwelzijn en of zij vinden dat dat gedaan moet worden door middel van didactische keuzes.

Voor het vergroten van studentenwelzijn door middel van didactische aanpakken is het van belang dat docenten genoeg kennis hebben van didactische aanpakken. In de overzichtsstudie van Deunk en Korpershoek (2021) bleek dat bij aanpakken waarin pedagogisch-didactische keuzes werden gemaakt het bij het invoeren van nieuwe onderwijspraktijken essentieel is dat docenten kennis hebben over hoe zij het beste kunnen handelen bij het toepassen van een nieuwe onderwijspraktijk.

De resultaten van het onderzoek van Averill en Major (2020) laten zien dat wanneer er op de werkplek van de docent een gevoel van competentie, autonomie en verbondenheid wordt gecreëerd, dit er voor kan zorgen dat pogingen tot innovatie door docenten worden doorgezet. Deze resultaten tonen aan dat self-efficacy van docenten belangrijk is bij het toepassen van nieuwe onderwijspraktijken. Self-efficacy kan gedefinieerd worden als de mate waarin iemand gelooft dat hij of zij een taak succesvol kan voltooien. Dit is een erg belangrijk aspect in motivatie, en de mate van self-efficacy die iemand heeft is een belangrijke voorspeller van hoe goed iemand zal zijn in een bepaalde taak. Self-efficacy heeft bijvoorbeeld invloed op het doorzettingsvermogen en op de inspanning die iemand levert voor

een taak (Maddux & Gosselin 2003). Mensen vermijden vaak situaties waarvan zij denken dat zij niet competent genoeg zijn om te handelen. Daartegenover nemen ze juist deel aan activiteiten als zij denken dat zij wel competent genoeg zijn om met de situatie om te gaan. Self-efficacy kan dus een invloed hebben op de activiteiten waaraan mensen deelnemen. Daarnaast kan het ook bepalen hoeveel inzet mensen tonen voor een activiteit: als iemand denkt ergens goed in te zijn zal diegene meer inzet tonen (Bandura, 1977).

Ook specifiek teacher efficacy is belangrijk; dit is de mate waarin een docent gelooft dat die op een goede manier handelingen kan uitvoeren die nodig zijn om een specifieke taak in het lesgeven, binnen een bepaalde context, te kunnen realiseren (Tschannen-Moran et al., 1998). Docenten die een hoge mate van teacher efficacy hebben, staan meer open voor nieuwe ideeën en nieuwe methoden om zo beter aan te sluiten bij wat hun studenten nodig hebben (Bernam et al., 1977; Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988). Als docenten meer open staan voor ideeën en methoden die aansluiten bij wat studenten willen, vergroot dit de kans dat docenten welzijnsbevorderende aanpakken toepassen in hun onderwijs. Op deze manier kan teacher-efficacy dus bijdragen aan een hoger studentenwelzijn.

Op het gebied van self-efficacy en teacher-efficacy liggen belangrijke mogelijkheden en tegelijkertijd ook valkuilen voor hoger onderwijsinstellingen. Als de docent het gevoel heeft dat de instelling diens innovaties in het lesgeven niet waardeert of dat de innovaties zorgen voor een kleinere kans op promotie zorgt dat ervoor dat deze docent zich minder verbonden voelt met de organisatie en/of collega's. Verder kan negatieve feedback van collega's op innovaties in het lesgeven zorgen voor een afnemend gevoel van competentie bij de betreffende docent (Averill & Major, 2020). Als een docent zich minder verbonden en competent voelt zal diegene ook minder snel innovaties toepassen in het lesgeven. Hoger onderwijsinstellingen zouden hierop in kunnen spelen en kunnen proberen om een klimaat te creëren waar docenten zich competent, autonoom en verbonden voelen, en daarmee bijdragen aan het ontstaan van innovaties in het lesgeven. Als deze innovaties gericht zijn op het welzijn van studenten kunnen docenten op deze manier bijdragen een hoger studentenwelzijn.

Methode

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van kwalitatief onderzoek om er achter te komen wat de attitude, kennis en self-efficacy met betrekking tot didactische aanpakken voor studentenwelzijn van docenten in het wetenschappelijk onderwijs is en in hoeverre zij hierop activiteiten ondernemen of er voor openstaan om dit te doen. Om dit te onderzoeken zijn er interviews afgenomen bij acht docenten uit het wetenschappelijk onderwijs.

Samenwerking binnen projectgroep

Er is voor het huidige onderzoek samengewerkt met drie andere studenten uit een projectgroep. Iedere student heeft vier interviews afgenomen over de verschillende typen aanpakken voor het verbeteren van studentenwelzijn, zoals beschreven in de overzichtsstudie van Deunk en Korpershoek (2021): persoonsgericht, relationeel en didactisch. Iedere student uit de projectgroep heeft de volledige vier interviews die diegene heeft afgenomen getranscribeerd. Voor de analyse zijn echter alleen de delen uit de interviews gebruikt die relevant zijn voor het onderwerp van de student. Voor het huidige onderzoek zijn dat de delen die gaan over didactische aanpakken en algemene informatie. In totaal zijn er acht interviews afgenomen bij docenten aan het hoger beroepsonderwijs en acht bij docenten aan een universiteit. Omdat dit onderzoek zich focust op docenten die doceren aan een universiteit zijn er acht interviews gebruikt voor het huidige onderzoek.

Steekproeftrekking

Er is gebruik gemaakt van een selecte steekproef trekking, namelijk een gelegenheidssteekproef. Docenten in het wetenschappelijk onderwijs zijn benaderd via e-mail en gevraagd of zij geïnteresseerd waren in deelname aan het onderzoek. Het criterium waar respondenten aan moesten voldoen is dat zij lesgeven op een universiteit. Daarnaast is er geprobeerd om respondenten te werven uit verschillende studierichtingen, zodat er mogelijk docenten zijn met verschillende visies hebben op studentenwelzijn.

Respondenten

In Tabel 1 zijn de demografische gegevens en kenmerken te zien van de docenten die hebben deelgenomen aan het onderzoek. De respondenten zijn allemaal relatief ervaren als docent, het gemiddelde aantal jaren dat docenten lesgeven in het wetenschappelijk onderwijs is 19,25 jaar. Alle respondenten zijn werkzaam bij een opleiding binnen de gammawetenschappen. Daarnaast zijn er drie respondenten die zich ook buiten het reguliere onderwijs op verschillende manieren bezig houden met studentenwelzijn, dit staat weergegeven in de kolom 'expertise' in Tabel 1.

Tabel 1*Demografische gegevens en kenmerken van docenten*

Docent*	Leeftijd**	Ervaring*	Expertise***
Anne	50	20	-
Bram	55	32,5	Innovatie
Coen	55	25	-
Daan	60	23,5	-
Erik	57	28	-
Frederique	34	10	Scholing/coaching
Guusje	43	8	-
Hugo	33	7	Werkgroep/innovatie

Noot.

* De namen van de respondenten zijn gefingeerd en zijn onafhankelijk van de sekse van de respondent gekozen.

** in jaren

** extra expertise of activiteit op het gebied van studentenwelzijn

Dataverzameling

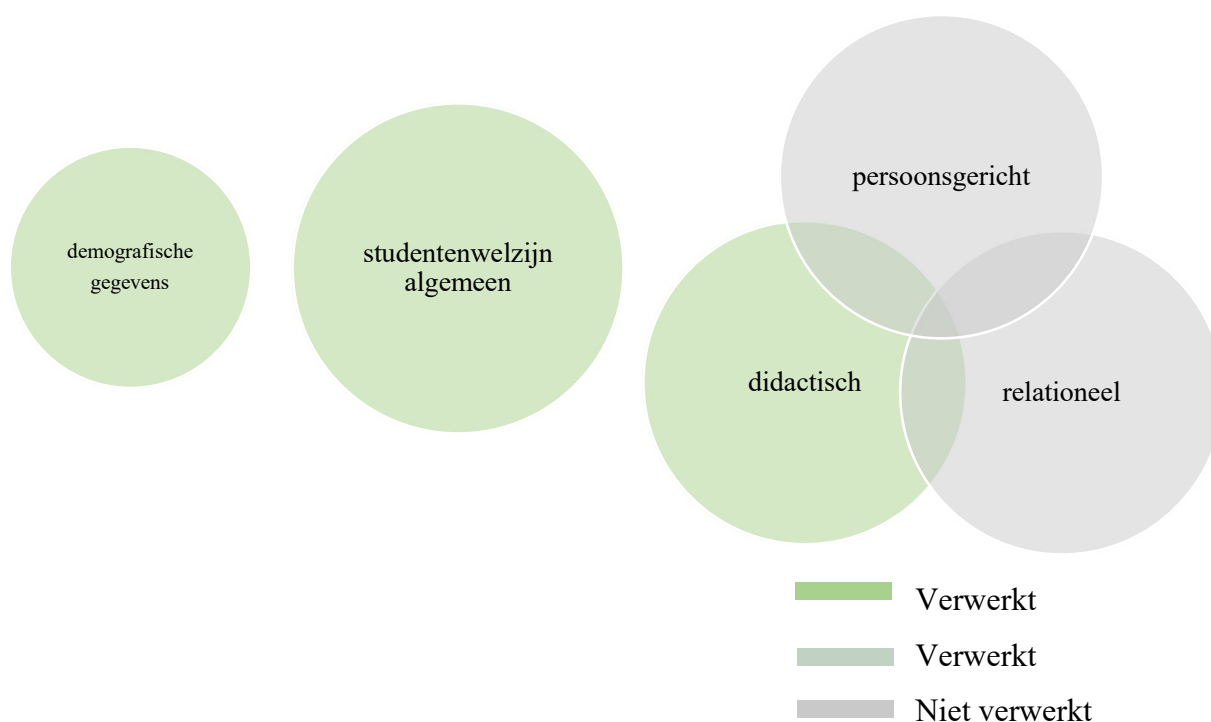
De geïnteresseerde docenten ontvingen via een e-mail een informatiebrief met meer informatie over het onderzoek (zie Bijlage 1), waarin ook om toestemming gevraagd voor het opnemen van het interview. Daarna zijn er via e-mail afspraken gepland voor de interviews. Zeven van de acht interviews zijn fysiek afgenomen en één interview is afgenomen via Microsoft Teams, dit interview is opgenomen via een functie in Microsoft Teams. Voorafgaand aan de interviews is nogmaals aan de respondenten gevraagd om toestemming voor opname van het interview. Er is gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview. Dit betekent dat er een aantal vragen zijn opgesteld en dat er aan de hand van de antwoorden van de respondent doorgevraagd kan worden. Zo kan de respondent gevraagd worden om meer toelichting of een voorbeeld te geven (Baarda et al., 2012). Voorafgaand aan de interviews is er samen met de andere studenten uit de projectgroep een interviewleidraad opgesteld over de drie verschillende typen aanpakken om studentenwelzijn te verhogen (zie Bijlage 2). Het eerste deel van het interview gaat over algemene opvattingen van de docenten over studentenwelzijn en wat zij denken dat de opleiding en zichzelf daaraan doen. Daarna zijn de drie verschillende aanpakken van docenten voor het vergroten van studentenwelzijn besproken. Er is bijvoorbeeld gevraagd of de respondenten een aanpak toepassen in hun

onderwijs en waarom ze dat wel of niet doen. Van de onderwerpen die besproken worden tijdens de interviews is niet alle informatie gebruikt voor huidig onderzoek omdat sommige informatie over een andere aanpak gaat waarmee docenten het studentenwelzijn kunnen vergroten. Hoewel de interviewleidraad is ingedeeld per aanpak, kan het voorkomen dat er bij een andere aanpak ook antwoorden zijn gegeven die te maken hebben met didactische aanpakken. Omdat deze informatie ook relevant is voor het onderzoek is er tijdens het coderen van de interviews naar het gehele transcript gekeken worden. Op deze manier is voorkomen dat er fragmenten gemist worden die van belang zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. In Figuur 1 is te zien welke informatie uit de interviews wel en niet gebruikt is. De overlappende delen van de cirkels in Figuur 1 geven aan dat er bij delen van de interviewleidraad die over andere aanpakken gaan toch informatie wordt gegeven die relevant is voor huidig onderzoek.

Om de validiteit van het onderzoek te verhogen is er voorafgaand aan de interviews met docenten een pilotinterview afgenomen. Na dit pilotinterview zijn er geen aanpassingen gedaan aan de interviewleidraad. Ook is er na het coderen van de interviews een data-sessie gehouden binnen de projectgroep. Hierin is overlegd over de codes die worden gebruikt, de interpretaties van fragmenten en andere vragen of discussiepunten over de gevonden data.

Figuur 1

Onderwerpen in het interview die wel of niet verwerkt worden in het onderzoek



Data-analyse

Om de data te analyseren worden de vier interviews eerst getranscribeerd in het programma f4transkript. Bij het transcriberen worden de interviews gede-identificeerd, dit betekent dat de identifiers uit de data worden gehaald waardoor de identificeerbaarheid steeds lager wordt naarmate er meer identifiers worden verwijderd (Rijksuniversiteit Groningen, 2022). Omdat er in de resultaten citaten zullen worden gebruikt van de respondenten krijgen alle respondenten een alias om de leesbaarheid te verhogen. Alle zestien getranscribeerde interviews worden gedeeld binnen de vier studenten uit de projectgroep. Vervolgens worden de interviews open en axiaal gecodeerd met behulp van het programma Atlas.ti. Eerst zijn er hoofdcodes gegeven en daarna zijn er subcodes bij gekomen. Er is zowel inductief als deductief gecodeerd. Op basis van theorie over de onderwerpen en de interviewleidraad worden er van tevoren een aantal codes bedacht. Tijdens het coderen van de interviews kunnen er nieuwe codes bijkomen als blijkt dat de van tevoren opgestelde codes niet de hele lading van het interview dekken. In Tabel 2 zijn alle hoofdcodes te zien met daarbij een uitleg over het bijbehorende onderwerp in de interviews. Het volledige codeboek is te vinden in Bijlage 3. Nadat de interviews gecodeerd zijn, wordt er gezocht naar verbanden en gelijknissen tussen en binnen codes gevonden in de interviews.

Tabel 2

Hoofdcodes en bijbehorende onderwerpen in interviews

Hoofdcodes	Onderwerp in interviews
Algemene informatie	Algemene informatie over respondent
Algemeen studentenwelzijn	Opvattingen over studentenwelzijn in het algemeen; wat er binnen de opleiding aan gedaan wordt; wat de docent er zelf aan doet.
Attitude	De attitude van docenten met betrekking tot studentenwelzijn of over didactische aanpakken om studentenwelzijn te vergroten
Kennis	Kennis van docenten over hoe studentenwelzijn via didactische aanpakken beïnvloed kan worden en de implementatie van deze aanpakken
Self-efficacy	Self-efficacy van docenten met betrekking tot didactische aanpakken om studentenwelzijn te vergroten

Didactiek	Didactische keuzes die docenten toepassen, ongeacht of het vergroten van studentenwelzijn wel of geen doel is hierbij.
Werkdruk	Hoge werkdruk bij docenten
Grootte opleiding	Consequenties van een grote of kleine opleiding

Resultaten

Zorgen over studentenwelzijn

Uit de interviews wordt duidelijk dat alle acht docenten van mening zijn dat het niet goed gesteld is met het studentenwelzijn in het wetenschappelijk onderwijs. Hierover zegt Frederique bijvoorbeeld dat zij heel duidelijk ziet dat de veerkracht van studenten afneemt. Docenten geven allemaal aan dat zij denken dat de maatregelen van de coronacrisis een negatieve invloed op het studentenwelzijn hebben gehad. Doordat studenten elkaar niet meer zagen is verbondenheid met medestudenten, de opleiding en de instelling afgenomen: *‘‘Ze beleven de opleiding niet meer met elkaar’’* (Frederique). Volgens sommige docenten was het effect van online onderwijs ook te merken bij tentamens van studenten die vanuit online onderwijs op het voortgezet onderwijs naar de universiteit gingen. Hierover zegt Bram *‘‘Wij konden het echt merken met de tentamens, laten we zeggen de wijze van werken, dat we daarin meer moesten uitleggen aan de nieuwe eerstejaars’’*. Guusje benoemt dat door de maatregelen van de coronacrisis ook andere belangrijke onderdelen, die niet direct te maken hebben met het onderwijs, uit de levens van studenten wegvielen. Zo zegt Guusje dat ook sport, hobby's, vrienden en misschien eerste relaties wegvielen, terwijl dat essentiële factoren zijn van jong zijn waardoor je je identiteit vormt. Dit kan volgens haar een mogelijke bijdrage hebben geleverd aan het gedaalde studentenwelzijn.

Alle acht docenten zeggen dus te denken dat corona een negatieve invloed heeft gehad op het welzijn van studenten. Daarnaast zijn er meer maatschappelijke problemen/gebeurtenissen die mogelijk invloed hebben op het studentenwelzijn. Daan geeft aan dat hij denkt dat de studieschulden, prestatiedrang, de oorlog in Oekraïne en ook milieuproblematiek een negatieve invloed hebben op studentenwelzijn. Dit komt overeen met een rapport van Universiteiten van Nederland (2022) waarin staat dat bepaalde maatschappelijke vraagstukken zoals prestatiedruk, plek in de maatschappij en de arbeids- en woningmarkt van invloed zijn op het welzijn van studenten. Verder zegt Daan nog dat hij denkt dat het psychische klimaat waar jongeren zich in bevinden onrustiger is dan vroeger: *‘‘Ik vind dat studenten en gewoon jonge mensen in het algemeen, in zo'n, toch wel veel jachtigheid of zo zitten...de vraag zeg maar waar student mee geconfronteerd worden, is ook*

wel veel hoger”. Ondanks dat universiteiten niet op al deze maatschappelijke vraagstukken invloed hebben, zijn er wel onderwerpen die gerelateerd zijn aan het onderwijs. Zo zouden universiteiten aanpakken kunnen toepassen die prestatiedrang verminderen. Ook de manier waarop online onderwijs wordt toegepast is iets waar universiteiten deels een invloed op hebben. Door de coronamaatregelen waren universiteiten tijdelijk gedwongen om online onderwijs te geven maar bij de precieze invulling daarvan zou de universiteit, of docenten rekening kunnen houden met studentenwelzijn. Verder zouden maatschappelijke problemen zoals oorlog of milieuproblematiek besproken kunnen worden in het onderwijs, zodat studenten uitgenodigd worden om er over te praten.

Didactische aanpakken

Alle acht docenten geven aan dat zij didactische aanpakken toepassen in hun onderwijs, het doel daarachter is echter niet altijd direct om studentenwelzijn te vergroten. Praktijken die worden toegepast zijn: a) het organiseren van werkcolleges en practica, b) integratie van korte gespreks- of interactiemomenten, c) projectwerk, d) spreiding en keuzevrijheid van opdrachten en deadlines en e) alternatieve toetsvormen. In Tabel 3 is te zien welke didactische onderwijspraktijken er door welke docent worden toegepast, en of zij dit bewust doen om studentenwelzijn te vergroten of niet.

Werkcolleges en practica

Zes van de acht docenten organiseren werkcolleges en practica binnen de vakken die zij geven. Een van de docenten geeft aan dat het vergroten van studentenwelzijn of verbondenheid creëren een directe reden is om werkcolleges en practica toe te passen. Bram zegt dat hij bij de practica van zijn vak bewust zorgt dat er altijd een vaste student-assistent bij een bepaalde groep studenten is om hiermee het welzijn van de studenten te vergroten door een gevoel van samenhang te creëren. Een deel van de docenten geven niet expliciet aan dat studentenwelzijn een directe reden is voor het organiseren van werkcolleges, maar zien hierbij wel de meerwaarde in voor het studentenwelzijn. Twee docenten zeggen vooral werkcolleges en practica toe te passen om studenten het vak beter te laten begrijpen, zonder dat het vergroten van studentenwelzijn daarbij een motiverende factor is. Zo zegt Coen over de practica en werkcolleges: *“...dat organiseer ik niet vanwege die verbondenheid”*. Ook gaven twee respondenten aan dat eerstejaars studenten door de werkcolleges en practica leren hoe ze de stof van het vak het beste kunnen leren: *“In de eerstejaarsvakken krijgen ze veel meer ondersteuning met bijvoorbeeld verplichte practica waar ze aanwezig moeten zijn en huiswerk moeten inleveren. Gewoon om te leren leren”* (Anne).

Gespreks- en interactiemomenten

Een andere didactische onderwijspraktijk die door twee docenten wordt toegepast is het integreren van korte, informele gespreksmomenten in colleges om zo studenten te activeren. Erik zegt dat hij tijdens zijn colleges korte gespreksmomentjes inlast en dat dat een didactische keuze is met tegelijk een relationeel aspect erbij. Hij benoemt dat hij bewust activerende werkvormen toepast: *“...om mensen te, nou ja, om bij de les te houden, om het een beetje leuk te houden”*. Op deze manier wordt er een didactische keuze gemaakt die ervoor zorgt dat de relaties tussen studenten verbetert, wat kan bijdragen aan een hoger studentenwelzijn.

Projectwerk

Frederique zegt dat ze veel gebruik maakt van didactische aanpakken om studenten welzijn te vergroten. Ze geeft hierbij als voorbeeld dat ze de studenten in haar jaargroep projectwerk laat doen. Hierbij gebruiken ze een open karakter zodat studenten samen moeten uitzoeken hoe ze het project gaan uitvoeren, en elkaar daarvoor nodig hebben. Hierover zegt zij ook nog: *“Dus via die inhoud als didactiek, proberen we dus om die studenten aan elkaar te verbinden.”*, en: *“...dat ze dan ook binding vinden met elkaar, en van daaruit ook, nou ja, wat meer welzijn ontwikkelen”*. Hier is te zien dat een docent een didactische keuze maakt om de *sense of belonging* van studenten te verhogen. Op deze manier wordt een didactische aanpak met een relationele aanpak gecombineerd. Sense of belonging gaat over de mate waarin een student zich thuis voelt binnen een opleiding. Het ervaren van een sense of belonging is volgens Korpershoek (2016) een psychologische basisbehoefte van studenten. Dit betekent dat het een invloed kan hebben op studentenwelzijn. Didactische aanpakken kunnen dus gecombineerd worden met andere aanpakken om zo het welzijn van studenten te vergroten.

Spreiding en keuzevrijheid van opdrachten en deadlines

In dit onderzoek kwam naar voren dat drie van de docenten zorgden voor meer keuzevrijheid in de roostering van opdrachten. Guusje zegt dat zij probeert om het lezen van de literatuur voor haar vak te spreiden door schrijfoopdrachten op te geven, deze schrijfoopdrachten verspreidt zij over de studieperiode. Voor iedere schrijfoopdracht moet een deel van de opgegeven literatuur gelezen worden. Op deze manier wil zij ervoor zorgen dat studenten minder stress ervaren doordat er minder piekdruk is aan het einde van het vak. Verder vertelt Hugo hoe hij een bepaalde manier van toetsen had veranderd waardoor studenten meer keuzevrijheid kregen over wanneer zij de opdrachten wilden maken. Studenten kregen dan een week de tijd om de opdracht te maken in plaats van dat het binnen

een werkcollege moest gebeuren. Hij ontving hierop veel positieve reacties van zijn studenten. Over dit voorbeeld zegt hij: *‘En die, die vrijheid, die flexibiliteit om te kiezen. Ik denk dat het heel goed werkt, om, om ook het welzijn van studenten te bevorderen of in ieder geval te faciliteren’*.

Alternatieve toetsvormen

Een andere docent vertelt dat hij bij zijn toetsenafnames rekening probeert te houden met het welzijn van zijn studenten. Zo vertelt hij dat hij een toetsvorm heeft veranderd van het schrijven van een groepsverslag naar mondeling samen met andere studenten uit de groep waarmee van tevoren wordt samengewerkt. Door de toetsvorm te veranderen is volgens hem de angst voor meeliftgedrag onder studenten afgenomen en zijn er minder klachten binnen gekomen van studenten. Het feit dat er binnen de groepjes minder problemen zijn wat betreft het meeliftgedrag, draagt bij aan de relatie tussen studenten onderling. Door de groeps grootte klein te houden en de stress over meeliftgedrag binnen een groepje weg te nemen wil deze docent bewust bijdragen aan een verbetering van het studentenwelzijn van studenten die zijn vak volgen. Ook laat hij bewust een tussentijdse toets plaatsvinden die alleen meetelt voor het eindcijfer als het cijfer van de tussentoets hoger is dan het cijfer van de eindtoets. Hierover zegt Bram: *‘Daarmee heb ik heel bewust geprobeerd om studenten wel de ervaring van een toets te geven maar niet de stress als het misloopt’*. Hugo vertelt ook dat hij bij zijn vak een andere toetsvorm heeft toegepast. Studenten kunnen daarbij zelf kiezen voor wat voor cijfer zij gaan. Zo hoort bij een zes een bepaald aantal opdrachten die gedurende het hele vak gemaakt moeten worden. Willen studenten een hoger cijfer dan kunnen zij extra opdrachten maken. Hugo benoemt dat de keuzevrijheid en flexibiliteit fijn is: *‘...die vrijheid, die flexibiliteit om te kiezen. Ik denk dat het heel goed werkt, om, om ook het welzijn van studenten te bevorderen of in ieder geval te faciliteren’*.

Er zijn ook twee docenten die in de interviews aangeven minder open te staan voor alternatieve toetsvormen. Zo zegt Anne dat er op haar opleiding wel een formatieve manier van werken is maar dat ze liever geen formatieve toetsvorm toepast: *‘...de enige manier waarop ik dat makkelijk zou kunnen doen is dat ik toch alles in een meerkeuzevariant doe.... En dan vind ik...ik vind dan dat er veel te veel de nadruk komt liggen op oefenen met tentamenvragen.’* Hierbij geeft zij aan dat ze denkt dat als studenten alleen focussen op het oefenen van tentamenvragen ze niet bezig zullen zijn met het vergroten van hun kennis, inzicht en begrip. Een andere docent vertelt dat hij bij zijn manier van toetsen geen rekening houdt met de invloed van de manier van toetsafname op studentenwelzijn. Hij geeft aan dat hij de manier van de toetsing wel aanpast aan de inhoud van het vak maar dat

studentenwelzijn hier geen rol in speelt. Hierover zegt hij ‘‘Je toetst uiteindelijk, je toetst de kwaliteit, je hebt toetsdoelen, leerdoelen die ga je toetsen. En ik kan me niet een leerdoel voorstellen die aan welzijn is gekoppeld, dus dat ga je niet toetsen’’ (Coen).

Tabel 3

Didactische onderwijspraktijken toegepast door docenten

Docent	Practica/ werkcolleges	Gespreks- en interactiemoment- en in colleges	Projectwerk	Spreiding en keuzevrijheid van opdrachten en deadlines	Alternatieve toetsvormen
Anne	X (o)				
Bram	X (b)	X (b)			X (b)
Coen	X (o)				
Daan	X (o)				
Erik		X (b)		X (o)	
Frederi- -que			X (b)		
Guusje	X (o)			X (b)	
Hugo	X (o)			X (o)	X (b)

Noot

(b) = welzijn vergroten is een bewust doel van de docent bij het toepassen van de praktijk

(o) = welzijn vergroten kan onbewust gebeuren, maar is geen doel van docent bij het toepassen van de praktijk

Implementatie van didactische aanpakken

Docenten geven aan het soms moeilijk te vinden om didactische aanpakken toe te passen in hun onderwijs. Hiervoor worden verschillende redenen gegeven: a) een lage opkomst van studenten bij fysieke colleges, b) een tijdgebrek van docenten en c) de vraag of docenten wel de juiste persoon zijn om het studentenwelzijn te vergroten. Wat betreft de rol van de faculteit of opleiding geven alle respondenten aan dat hun faculteit of opleiding bezig is om manieren te vinden om het studentenwelzijn te vergroten. Deze plannen gaan voornamelijk over het verhogen van de opkomst van studenten bij fysieke colleges. Niet alle docenten zeggen te denken dat er door de faculteit of opleiding genoeg gedaan wordt. Dat kan

volgens hen ook komen doordat het moeilijk is om een oplossing te vinden voor het feit dat weinig studenten naar fysieke colleges komen.

Lage opkomst van studenten bij colleges

Volgens docenten is er sinds de coronacrisis een lagere opkomst bij de fysieke colleges. Deze lagere opkomst lijkt een effect te hebben op de mate waarin docenten het gevoel hebben dat ze iets kunnen doen aan het studentenwelzijn. Drie docenten geven aan dat ze het moeilijk vinden om te bedenken wat ze zouden moeten doen om studentenwelzijn te verhogen als docent, omdat zij veel studenten niet meer zien en dus niet weten hoe het met hen gaat. Hierdoor hebben ze minder zicht op wat de behoeftes zijn van hun studenten, wat het voor hen moeilijker maakt om te bedenken wat zij studenten kunnen bieden op het gebied van welzijn.

Tijdgebrek van docenten

Drie respondenten geven aan dat zij het moeilijk vinden om zich actief bezig te houden met studentenwelzijn in hun onderwijs doordat ze druk zijn met de andere aspecten van hun baan. Anne zegt bijvoorbeeld dat ze er graag meer tijd aan zou willen besteden als ze daar binnen haar werkuren tijd voor zou hebben: *“...ik probeer het zelf wel te doen, maar ik kan dat natuurlijk niet op grote schaal doen, want mijn tijd is beperkt”*. Ook de maatregelen van de coronacrisis lijken een invloed te hebben gehad op de werkdruk van docenten waardoor zij het moeilijk vinden om meer tijd te besteden aan studentenwelzijn. Daan en Frederique geven aan dat zij het door de coronacrisis drukker hebben op hun werk doordat er meer studenten zijn gaan studeren en doordat er extra tentamenmomenten zijn. Dit lijkt ook een effect te hebben op de docenten: *“...wij zijn ook niet in supergoeie doen. Laat ik dat zo maar zeggen, omdat wij ook aan alle kanten bestookt worden en op allerlei borden zitten te schaken”* (Daan).

Aarzelingen over verantwoordelijkheid

Ook word er door drie docenten de vraag gesteld of zij als docent wel de juiste persoon zijn om het probleem van een laag studentenwelzijn op te lossen. Daarnaast geven drie docenten aan dat zij als docent maar een beperkt aantal activiteiten kunnen ondernemen om iets te doen aan het lage studentenwelzijn. Er wordt ook door twee respondenten benoemd dat er wanneer er meer studenten met mentale problemen zijn, er vooral meer hulp nodig is van mensen met een andere functie dan docent, zoals studentadviseurs, studentpsychologen of studentdecanen. Anne zegt hierover: *“Ik kan het hooguit signaleren en doorsturen”*.

Conclusie en discussie

In dit onderzoek is geprobeerd een antwoord te vinden op de vraag ‘Wat is de attitude, kennis en self-efficacy met betrekking tot didactische aanpakken voor studentenwelzijn van docenten in het wetenschappelijk onderwijs en in hoeverre ondernemen docenten hierop activiteiten of staan ze er voor open om dit te doen?’. Met didactische aanpakken worden activiteiten bedoeld die gericht zijn op het vergroten van studentenwelzijn door middel van pedagogisch-didactische keuzes in het onderwijs, zoals het toepassen van activerende en verbindende didactiek en veranderingen in roostering of toetsing. Om deze vraag te beantwoorden is er een kwalitatief onderzoek gedaan en zijn er acht docenten van het wetenschappelijk onderwijs geïnterviewd.

Uit de resultaten blijkt dat alle docenten die deelnamen aan het huidige onderzoek bekend zijn met onderwijspraktijken die onder de didactische aanpak geschaard kunnen worden. Ook passen alle respondenten didactische onderwijspraktijken toe. De helft van de respondenten past deze praktijken toe met als doel het studentenwelzijn te vergroten of bewaken. De andere helft past wel praktijken toe die onder de didactische aanpak vallen maar heeft het vergroten van studentenwelzijn niet per se als doel, zij beschouwen dit meer als een fijne bijkomstigheid. Een ruime meerderheid van de docenten past activerende of verbindende werkvormen toe in hun onderwijs. Echter geldt ook hier dat de ruime meerderheid van deze docenten dat niet doet met als doel studentenwelzijn te vergroten of bewaken. Zij doen dit vooral om zo de inhoud van het vak beter te kunnen overbrengen. Dit toont aan dat een deel van de docenten een positieve attitude hebben met betrekking tot didactische aanpakken om studentenwelzijn te vergroten. Als docenten het bevorderen van studentenwelzijn niet als doel zien om bepaalde didactische keuzes te maken, dan zou dit ervoor kunnen zorgen dat de implementatie van didactische aanpakken om welzijn te vergroten niet de gewenste effecten heeft. Een goede implementatie is echter essentieel voor een effectieve innovatie (Moullin et al., 2019) en als docenten niet volledig achter een bepaalde innovatie in hun onderwijs staan, kan dit een negatief effect hebben op de implementatie (Klein & Knight, 2005).

De meerderheid van de docenten laat een positieve attitude zien met betrekking tot didactische aanpakken ter bevordering van het studentenwelzijn in het wetenschappelijk onderwijs. Zij geven aan dat zij hier in hun onderwijs al mee bezig zijn door middel van activerende en verbindende didactiek of door toetsvormen aan te passen. Daarbij geven zij aan dat ze er graag nog meer mee zouden willen doen.

Een minderheid van de docenten heeft een minder positieve of een negatieve attitude wat betreft het inzetten van didactische aanpakken door docenten ten behoeve van

studentenwelzijn. Deze docenten vinden studentenwelzijn wel degelijk belangrijk maar twijfelen of zij als docent wel de geschikte persoon zijn om studentenwelzijn te vergroten of zien praktische obstakels wat betreft didactische aanpakken. Dit kan iets zeggen over de self-efficacy en teacher-efficacy van docenten. Als docenten bijvoorbeeld denken dat studentenwelzijn beter opgelost kan worden door andere professionals kan dat betekenen dat zij in deze context twijfelen aan hun self-efficacy en teacher-efficacy. Bij een lagere mate van self-efficacy zullen docenten ook minder snel een taak aangaan binnen die context (Bandura, 1977). Docenten zullen daarom mogelijk minder snel proberen studentenwelzijn te vergroten via hun eigen onderwijs. De lagere teacher-efficacy kan ervoor zorgen dat docenten minder snel nieuwe ideeën en methoden toepassen om aan te sluiten bij de wensen van studenten (Tschannen-Moran et al., 1998), terwijl daarmee het studentenwelzijn mogelijk vergroot zou kunnen worden.

De docenten die deelnamen in dit onderzoek benoemden meerdere factoren die het voor hen lastig maakten om didactische aanpakken toe te passen in hun onderwijs. Zo kan het voor docenten moeilijk zijn om meer didactische aanpakken toe te passen omdat zij een hoge werkdruk ervaren en er niet altijd tijd voor hebben binnen hun werkuren. Ook de grote groepen waaraan de docenten lesgeven kunnen volgens hen voor moeilijkheden zorgen. Daarnaast vraagt de helft van de docenten zich af of zij wel de juiste persoon zijn om studentenwelzijn te vergroten of bewaken, of dat dat meer een taak is voor professionals op het gebied van welzijn, zoals studentpsychologen. Er zijn ook docenten die benoemen dat zij het vervelend vinden dat zij soms niet goed weten hoe ze studenten het beste kunnen helpen bij het vergroten van hun welzijn. Dit komt volgens de docenten mede doordat veel studenten niet meer fysiek naar de colleges komen, een probleem dat door vrijwel alle docenten wordt aangekaart. Een gebrek aan verbondenheid tussen docenten en studenten kan bovendien een negatieve invloed hebben op de mate waarin docenten pogingen tot onderwijsinnovatie, zoals welzijnsbevorderende praktijken, doorzetten (Averill & Major, 2020).

Beperkingen van het onderzoek

Een mogelijke beperking van dit onderzoek is respondentbias, vooral omdat deelname op basis van vrijwilligheid was. Respondentbias ontstaat wanneer de steekproef in een onderzoek geen goede afspiegeling is van de populatie die onderzocht wordt (Delgado-Rodríguez & Llorca, 2004). Als er sprake zou zijn van respondentbias wordt er verwacht dat alle respondenten erg veel affiniteit hebben met studentenwelzijn. Bij huidig onderzoek was dat niet geval, er was namelijk ook een kritische respondent die studentenwelzijn beduidend

minder als zijn verantwoordelijkheid zag. Om deze reden lijkt respondentbias de resultaten niet te sterk vertekenen en dus geen groot probleem te vormen.

Bij inhoudsanalyse kunnen betrouwbaarheid en validiteit een probleem zijn. Omdat er bij inhoudsanalyse gebruik wordt gemaakt van specifieke voorbeelden kan het moeilijk zijn om de resultaten te generaliseren (Mercer, 2010). Methoden om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten, zoals dubbel coderen en interbeoordelaarsbetrouwbaarheid uitrekenen (Mercer, 2010), liggen in huidig onderzoek niet voor de hand. Een andere manier om de betrouwbaarheid te vergroten bij inhoudsanalyse is het gezamenlijk bespreken van de data en de analyses. Binnen de projectgroep is er overleg geweest over deze onderwerpen, wat zorgt voor een grotere betrouwbaarheid. Ook is er iteratief gewerkt, doordat de data eerst verzameld zijn, daarna getranscribeerd, gecodeerd en er daarna gereflecteerd is op de data. Dit draagt ook bij aan de betrouwbaarheid van het onderzoek. Verder is er een codeboom gemaakt van alle codes die gemaakt zijn bij het analyseren van de data. Dit zorgt voor meer transparantie in het onderzoek, waardoor de betrouwbaarheid verbetert.

De in dit onderzoek gebruikte definitie van studentenwelzijn omschrijft zowel de positieve als de negatieve aspecten van welzijn. Bij de interviews kwamen de negatieve kanten meer naar voren, terwijl beide aspecten belangrijk zijn. Een mogelijke verklaring is dat docenten eerder focussen op dingen die niet goed gaan omdat die als zichtbaarder en opvallender worden ervaren. Ook de manier waarop de interviewleidraad is opgesteld, en de vraagstelling tijdens de interviews, kunnen een oorzaak zijn. Interviews startten bijvoorbeeld met de constatering dat er veel zorgen zijn over het studentenwelzijn. Dat wekte bij docenten mogelijk de indruk dat het onderzoek vooral op het ontbreken van welzijn is gefocust. Hierdoor kan het zijn dat sommige onderzoekspraktijken of didactische keuzes onbesproken bleven terwijl ze wel degelijk relevant zijn voor dit onderzoek. Het zou ook kunnen dat het accent op de negatieve aspecten van het begrip studentenwelzijn er voor zorgde dat sommige docenten zeiden dat zij twijfelden of zij als docent de geschikte persoon zijn om studentenwelzijn te verbeteren. Bij complexe welzijnsproblemen krijgen studenten vaak hulp van professionals op het gebied van welzijn. Mogelijk is dat ook een reden dat docenten zichzelf minder snel als de juiste persoon zien om studentenwelzijn te verbeteren. Een rapport van Universiteiten van Nederland (2022) onderstreept dat onderwijsinstellingen niet de expertise bezitten om studenten met complexe hulpvragen te ondersteunen. Het rapport geeft aan dat het de taak van instellingen is om complexe problematiek te signaleren en door te verwijzen naar passende hulp. Waren positieve aspecten van zoals veerkracht en verbondenheid tijdens de interviews meer aan bod gekomen, dan hadden docenten mogelijk

eerder het idee gekregen dat ze wel degelijk een sterke positieve invloed op het welzijn van studenten kunnen uitoefenen.

Verder is er door de coronacrisis veel veranderd in het onderwijs op de universiteit en meerdere docenten gaven aan dat volgens hen de coronacrisis ook heeft bijgedragen aan een lager studentenwelzijn. Om deze reden werd er tijdens de interviews ook veel gepraat over dit onderwerp terwijl dit niet specifiek de richting is van dit onderzoek. Het onderzoek is gericht op studentenwelzijn in het algemeen en niet alleen op het welzijn tijdens en na de coronacrisis. Door de verwijzing naar de coronacrisis in de interviewleidraad en de nadruk op huidige praktijken van docenten, had er verwacht kunnen worden dat er een nadruk op de rol van de coronacrisis zou komen te liggen. Echter hoeft deze nadruk niet vanzelfsprekend gezien te worden als een probleem omdat het wel een beeld geeft van de huidige situatie. De coronacrisis heeft namelijk veel invloed had op het onderwijs en docenten hebben hun eigen onderwijs moeten aanpassen. Daarbij is er ook vaak gevraagd naar de situatie voor de coronacrisis waardoor er in dit onderzoek wel gekeken kan worden naar het algemene beeld van studentenwelzijn en wat de attitude, kennis en self-efficacy met betrekking tot didactische aanpakken voor studentenwelzijn van docenten in het wetenschappelijk onderwijs is.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en de praktijk

Uit dit onderzoek word duidelijk dat enkele respondenten twijfelen of zij als docent de geschikte persoon zijn om het welzijn van studenten te verbeteren of dat dat beter gedaan kan worden door professionals op het gebied van welzijn. Het is interessant om te onderzoeken wat er precies voor zorgt dat sommige docenten denken dat zij daar mogelijk niet de geschikte persoon voor zijn. In huidig onderzoek kwam dit mogelijk mede doordat de nadruk lag op de negatieve aspecten van studentenwelzijn. Als er naar zowel de positieve als negatieve aspecten wordt gekeken zou dit anders kunnen zijn. Daarnaast zou vervolgonderzoek kunnen onderzoeken of docenten de geschikte persoon zijn om het studentenwelzijn te vergroten of dat die rol beter aan andere professionals gegeven kan worden. Ten slotte zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op de empirische effecten van didactische aanpakken. In de overzichtsstudie van Deunk en Korpershoek (2021) werd gevonden dat bij didactische aanpakken de implementatie erg belangrijk is om de gewenste effecten te realiseren. Ook Moullin en collega's (2019) toonden aan dat een goede implementatie van een innovatie essentieel is voor positieve effecten (Moullin et al., 2019). In huidig onderzoek is aan docenten gevraagd of zij gebruik maken van didactische aanpakken om studentenwelzijn te bevorderen maar er is niet gekeken naar wat de daadwerkelijke effecten waren als een docent een onderwijspraktijk toepaste. Er is in dit onderzoek enkel anekdotisch bewijs gevonden,

geen empirisch bewijs, van docenten die welzijnsbevorderende didactische aanpakken toepassen.

Een volgende aanbeveling betreft de professionalisering van docenten. Het onderzoek laat zien dat veel docenten door verschillende redenen twijfelen of zij wel de geschikte persoon zijn om studentenwelzijn te vergroten. Mogelijk kan de self-efficacy van docenten wat betreft dit onderwerp vergroot worden door concrete informatie te bieden aan docenten over wat voor didactische aanpakken zij zouden kunnen toepassen. Het is daarbij wel van belang dat dit niet zorgt voor een te hoge werkdruk bij docenten. Het welzijn van docenten is namelijk ook weer van invloed op het welzijn van studenten (Harding et al., 2019), en meerdere docenten in dit onderzoek gaven aan dat zij sinds de coronacrisis extra druk zijn. Om deze reden is het van belang om te zorgen voor een goede facilitering en implementatie van onderwijspraktijken die bij de didactische aanpak horen, zodat docenten via de didactische aanpak het welzijn van studenten kunnen verhogen.

Een aanbeveling voor universiteiten is om naar docenten uit te dragen dat studentenwelzijn een belangrijke reden is om didactische aanpakken toe te passen. De helft van de docenten in dit onderzoek geeft aan dat studentenwelzijn geen motiverende factor is voor het toepassen van onderwijspraktijken die behoren tot de didactische aanpak, terwijl deze aanpak mogelijk wel een invloed kan hebben op studentenwelzijn. Ook in het onderzoek van Dopmeijer (2021) werd gevonden dat er verschillende manieren zijn waarop studentenwelzijn aangepakt kan worden, een van die manieren is om een publieke gezondheidsbenadering toe te voegen aan het curriculum. Volgens Engstrom en Tinto (2008) is het belangrijk dat instellingen gestructureerde en goed geconstrueerde activiteiten die gericht zijn op het succes van studenten toepassen om ervoor te zorgen dat studenten succesvol zijn. Ook bleek er in het onderzoek van Engstrom en Tinto (2008) naar de invloed van learning communities op het succes van studenten met onvoldoende academische vaardigheden en voornamelijk een laag inkomen, dat deze learning communities een groter effect hebben als instellingsmedewerkers hun manier van werken en denken ook aanpassen om de learning communities goed te ondersteunen. Daarnaast raken studenten gemotiveerder als zij het idee hebben dat het curriculum van hun studie waardevol en relevant is (Tinto, 2017). Dit geeft aan dat de instelling en docenten een belangrijke invloed kunnen hebben op het welzijn van studenten. Huidig onderzoek toont echter aan dat niet alle docenten dit idee delen. Om deze reden is het belangrijk dat universiteiten dit idee duidelijk uitdragen zodat docenten het belang van didactische aanpakken inzien en op deze manier via hun eigen onderwijs een bijdrage kunnen leveren aan het welzijn van studenten.

Literatuur

- Averill, R. M., & Major, J. (2020). What motivates higher education educators to innovate? Exploring competence, autonomy, and relatedness – and connections with wellbeing. *Educational Research*, 62(2), 146–161.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755877>
- Baarda, B., van der Hulst, M., & de Goede, M. (2012). *Basisboek interviewen: handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews* (3rd ed.). Noordhoff Uitgevers B.V.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Bernam, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VII: Factors Affecting Implementation and Continuation. *Rand Corp., Santa Monica, Calif.*, 1–245.
- Brandl, K., Schneid, S. D., Smith, S., Winegarden, B., Mandel, J., & Kelly, C. J. (2017). Small group activities within academic communities improve the connectedness of students and faculty. *Medical Teacher*, 39(8), 813–819.
<https://doi.org/10.1080/0142159x.2017.1317728>
- 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>
- Delgado-Rodríguez, M., & Llorca, J. (2004). Bias. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 58(8), 635–641
- Deunk, M., & Korpershoek, H. (2021). *Studentenwelzijn in het hoger onderwijs* [E-book]. GION Onderwijs/Onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen.
- Dopmeijer, J. M. (2021). *Running on empty. The impact of challenging student life on wellbeing and academic performance*. [Doctoral dissertation, University of Amsterdam]. Digital Academic Repository. <https://shorturl.at/fjqER>
<https://dare.uva.nl/search?identifier=48d113ac-cc5c-4488-bbc2-404397f16081>
- 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 het hoger onderwijs*.
<https://rivm.openrepository.com/bitstream/handle/10029/625362/20210194.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Engstrom, C., & Tinto, V. (2008). Access Without Support is not Opportunity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(1), 46–50. <https://doi.org/10.3200/chng.40.1.46-50>

- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63–69.
[https://doi.org/10.1016/0742-051x\(88\)90025-x](https://doi.org/10.1016/0742-051x(88)90025-x)
- 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>
- Karsanen, P. (2002). Didactics and its Relation to Educational Psychology: Problems in Translating a Key Concept Across Research Communities. *International Review of Education*, 48(6), 427–441. <https://doi.org/10.1023/A:1021388816547>
- Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2003). Self-efficacy. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*. (pp. 218–238). The Guilford Press.
- McMorran, C., & Ragupathi, K. (2019). 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>
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1348/000709909x479853>
- 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). <https://doi.org/10.1186/s13012-018-0842-6>
- Noble, T., McGrath, H., Wyatt, T., Carbines, R., & Robb, L. (2008). *Scoping study into approaches to student wellbeing*. Australian Catholic University and Erebus International.
- Rijksuniversiteit Groningen. (2022, February 28). *FAQ - persoonsgegevens & AVG*. Myuniversity.Rug.Nl. Retrieved May 2, 2022, from <https://myuniversity.rug.nl/infonet/medewerkers/gmw/onderzoek/ec/faq-persoonsgegevens-avg>
- Riva, E., Freeman, R., Schrock, L., Jelicic, V., Ozer, C. T., & Caleb, R. (2020). Student Wellbeing in the Teaching and Learning Environment: A Study Exploring Student and Staff Perspectives. *Higher Education Studies*, 10(4), 103.
<https://doi.org/10.5539/hes.v10n4p103>

Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269.

Universiteiten van Nederland. (2022, March). *Visie op Studentenwelzijn*.

https://www.universiteitenvannederland.nl/files/documenten/Domeinen/Onderwijs/Visie%20op%20studentenwelzijn_revRE.pdf

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>

Bijlage 1. Informatiebrief respondenten

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 wetenschappelijk onderwijs.

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 er voor 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 XXX@student.rug.nl of door te bellen naar 06-xxxxxxx U kunt ook contact opnemen met mijn scriptiebegeleider dr. Marjolein Deunk (m.i.deunk@rug.nl).

Ik hoop dat u mee wilt doen aan mijn onderzoek!

Met vriendelijke groet,

[NAAM]

Bijlage 2. 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 bachelorscriptie 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 Aanpak binnen het
- 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 ge-deïdentificeerd (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 (ivm 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)
- Groepsgrootte 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 alledrie 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 les geeft, 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 tbv 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 hier voor 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 bachelorscriptie. 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 bachelorscriptie 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: Of op dit telefoonnummer:

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

Bijlage 3. Codeboek

Hoofdcodes	Subcodes	Voorbeeld tekstfragment
Algemene informatie		<i>‘Ik ben 57.’</i>
Algemeen studentenwelzijn	Aandacht docent	<i>‘Ik heb studenten die vinden bijvoorbeeld bepaalde stof moeilijk...en dan zeg ik: nou weet je, kom maar een keer langs.’</i>
	Aandacht studentenwelzijn	<i>‘Ik denk ook niet dat we zo superveel daarmee bezig zijn als het gaat om na te denken over onderwijsvormen, of dat dient ter verbetering van dat studentenwelzijn.’</i>
	Online onderwijs negatief	<i>‘En ze zijn veel minder gewend aan hoe het gaat, hoe het vroeger ging op de universiteit.’</i>
	Online onderwijs positief	<i>‘Dus dat er iets meer interactie tot stand kwam in een college. Terwijl ze achteraf wel de opname konden bekijken van de uitleg.’</i>
Attitude	Opkomst studenten	<i>‘Zoveel mensen kwamen er niet.’</i>
		<i>‘Er zijn dingen waarvan ik denk als het gaat om activerend onderwijs, kan ik nog wel, daar valt echt nog wel wat winst te halen.’</i>

Kennis		<i>‘Dus als ik aan het doceren ben en aan het lesgeven ben met die studenten dan merk je gewoon dat je veel meer didactische middelen moet inzetten om wat meer aan groepsvorming te doen.’</i>
Self-efficacy		<i>‘Ja, dat is het ook. Dat ik denk van hoe zou ik ze dan kunnen helpen?’</i>
Didactiek	Lesvorm	<i>‘Maar ook die wat meer activerende werkvormen heb ik wel geprobeerd om euh, er wat meer in te doen dan ik anders gedaan zou hebben.’</i>
	Toetsvorm	<i>‘Een bepaalde manier van toetsing hebben we toegepast waarbij studenten zelf kunnen kiezen voor wat voor cijfer ze gaan.’</i>
Werkdruk		<i>‘Ik heb nu ook deze week bijvoorbeeld extra tentamens vanwege corona en je ziet ook bij docenten die daardoor, dat is allemaal extra en dat moet in een lopend programma met colleges, dus het is ook voor ons daardoor wel, wij zijn ook niet in supergoeie doen.’</i>

Grootte opleiding

*‘Terwijl als je in een, een
grote collegezaal staat
euhm, dan ja dan bereik je
niet iedereen op dezelfde
manier.’*
