

## **Sta sterk voor je studenten**

Een kwalitatief onderzoek naar relationele aanpakken ter bevordering van studentenwelzijn door docenten in het wetenschappelijk onderwijs



Student: Esther Naomi Weverink (S4096738)

Begeleiders: Dr. M.I. Deunk en Dr. H.Korpershoek

Tweede beoordelaar: Dr. R. van der Ploeg

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags-en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

November 2022

## Inhoudsopgave

<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Inleiding</b> .....	<b>4</b>
<b>Theoretisch kader</b> .....	<b>5</b>
Studentenwelzijn en academische-en sociale integratie.....	5
Aanpakken studentenwelzijn.....	5
Implementatie relationele aanpakken.....	6
<b>Methode</b> .....	<b>7</b>
Samenwerking bachelorthesisgroep.....	8
Steekproeftrekking.....	8
Respondenten.....	8
Dataverzameling.....	9
Data-analyse.....	10
<b>Resultaten</b> .....	<b>11</b>
Studentenwelzijn.....	11
Ervaring docenten in eigen onderwijspraktijk.....	11
Aandacht studentenwelzijn binnen de opleiding.....	12
Relationele aanpakken.....	13
Contact docent-student.....	13
Contact studenten onderling.....	14
Verbondenheid met de opleiding.....	15
Implementatie relationele aanpakken.....	15
Attitude, kennis en self-efficacy beliefs.....	15
Beperkingen bij implementatie.....	16
<b>Conclusie en discussie</b> .....	<b>17</b>
Beperkingen van het onderzoek.....	20
Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en praktijk.....	21
<b>Literatuurlijst</b> .....	<b>23</b>
<b>Bijlage 1. Informatiebrief respondenten</b> .....	<b>27</b>
<b>Bijlage 2. Interviewleidraad</b> .....	<b>29</b>
<b>Bijlage 3. Codeboek</b> .....	<b>35</b>

### Abstract

Student well-being is under pressure. As a consequence of this it can have a negative impact on student happiness and their academic performances. Teachers can have an influence on student well-being and they can implement activities to improve it. The sense of belonging is important for student well-being, so in this thesis the focus is on relational approaches that teachers can implement. The research question in this qualitative study is: *“What are, within the context of relational approaches in terms of improving student well-being, university teachers’ attitudes, knowledge, and self-efficacy beliefs, and to what extent do they undertake, or are they open to undertake, activities to improve student well-being?”* Based on twelve interviews with university teachers, it appears that they all express concerns about a low student well-being. The majority of the teachers see a role for themselves to improve student well-being and thus have a positive attitude towards this. However, the teachers indicate that their knowledge and self-efficacy beliefs are low and that they need training and knowledge enhancement for implementing relational approaches to improve student well-being. Nevertheless, university teachers implement a variety of activities appropriate to the relational approach. The results show that teachers promote positive teacher-student contact by being open to students and having conversations with them. In addition, teachers also encourage student-student contact by having them work together and putting them together in groups. In this way, the teachers encourage developing a sense of belonging among the students. For follow-up research, it is important to investigate whether the students themselves are perceiving these activities actually as improving their well-being.

## Inleiding

In 2021 is uit landelijk onderzoek gebleken dat 51,5% van de studenten psychische internaliserende klachten ervaart (Dopmeijer, 2021). Dit onderzoek geeft aan dat studenten veel stress, prestatiedruk en slaapproblemen ervaren en dat dit samenhangt met een lager studentenwelzijn. Het studentenwelzijn ligt dus onder druk en dit is door de coronacrisis nog extra toegenomen (Sharma et al., 2021).

Er zijn allerlei factoren die het studentenwelzijn kunnen beïnvloeden. Het Centre for Education Statistics and Evaluation (2015) geeft aan dat prestatiedruk, studiedruk, financiële druk, persoonlijke omstandigheden en het combineren van werk, studie- en een sociaal leven vaak door studenten als oorzaken van hun psychische klachten wordt genoemd. Uit onderzoek van Dopmeijer (2018) blijkt dat 68,9% van de studenten vaak tot zeer vaak de druk om te presteren ervaren. Dit wordt ondersteund door het RIVM (2018) die rapporteert dat de prestatiedruk- en drang onder studenten blijft toenemen en dat dit negatieve gevolgen heeft voor hun mentale welzijn.

Een laag studentenwelzijn heeft een negatieve invloed op het persoonlijke levensgeluk van een individu. Daarnaast kan het ook negatieve gevolgen hebben op academisch vlak. Het Centre for Education and Evaluation (2015) rapporteert namelijk dat een laag studentenwelzijn kan leiden tot studie-uitval, studievertraging en tot lagere academische resultaten. Zij geven daarom ook aan dat onderwijs niet alleen gericht moet zijn op het behalen van academische prestaties, maar dat er ook aandacht moet zijn voor het welzijn van de student op intellectueel, fysiek, sociaal-emotioneel en moreel gebied. Dit sluit aan bij de verschillende functies van onderwijs zoals beschreven door Biesta (2002). Onderwijs is volgens hem niet alleen bedoeld om academische kennis over te brengen; onderwijs heeft ook een belangrijke pedagogische taak.

Onderwijsinstellingen hebben invloed op het creëren van een bevorderende context voor een positief studentenwelzijn (Dopmeijer, 2021). Deunk en Korpershoek (2021) onderscheiden in een systematische literatuurreview drie verschillende aanpakken die docenten kunnen toepassen om studentenwelzijn te bevorderen. Ten eerste de didactische aanpak die betrekking heeft op de invulling van het onderwijs. Denk hierbij aan de manier waarop lessen gegeven worden en de toepassing van activerende werkvormen en keuzevrijheid in de cursus. Ten tweede persoonsgerichte aanpakken die te maken hebben met individuele kenmerken van studenten. Positieve psychologie, zelfreflectie en tijdsmanagementvaardigheden zijn hier voorbeelden van. Ten derde de relationele aanpakken die zich richten op de verbondenheid en de betrokkenheid van studenten. Tinto (1975) geeft aan dat sociale integratie een belangrijke voorwaarde is voor een hoge mate van studentenwelzijn en het gevoel van verbondenheid en betrokkenheid van studenten is hierbij

cruciaal. De toepassing van de relationele aanpak door docenten is dus een belangrijke factor in het kunnen bevorderen van het studentenwelzijn, echter is er in Nederland nog weinig onderzoek gedaan naar relationele aanpakken (Deunk & Korpershoek, 2021). Om deze reden is het van belang om in dit onderzoek zicht te krijgen op de visie en de implementatie van relationele aanpakken door docenten uit het wetenschappelijk onderwijs.

## **Theoretisch kader**

### **Studentenwelzijn en academische- en sociale integratie**

In het woordenboek wordt welzijn gedefinieerd als een toestand waarbij het je aan niets ontbreekt en waarbij je je prettig voelt (Van Dale, z.d.). Volgens Dodge et al. (2012) is welzijn de balans tussen psychologische, sociale en fysieke hulpbronnen en uitdagingen. In dit onderzoek gaat het echter over welzijn specifiek voor studenten en volgens Gubbels en Kappe (2017) is de definitie hiervan: “studentenwelzijn is een duurzame positieve psychische staat, gekenmerkt door veerkracht, tevredenheid met zichzelf, relaties en ervaringen tijdens de studententijd en gekenmerkt door de afwezigheid van psychische klachten zoals stress, angst en depressie” (p.5).

Om een positief studentenwelzijn te realiseren zijn academische en sociale integratie cruciale voorwaarden. Tinto (1975) geeft aan dat het voor een succesvolle studieloopbaan en voor een positief studentenwelzijn belangrijk is dat een student zich verbonden voelt met de inhoud van de studie, de onderwijsinstelling en de betrokken mensen. Wanneer dit het geval is, dan heeft de student academische en sociale integratie bereikt.

Sociale integratie gaat erover of studenten zich verbonden voelen met de onderwijsinstelling en met alle betrokken personen zoals docenten en medestudenten. Het gevoel van betrokkenheid en het gevoel van ‘erbij horen’ is hierbij erg belangrijk. Tinto (1975) zegt dat een gebrek aan sociale integratie in een sociaal systeem zoals onderwijs ervoor zorgt dat er ook een gebrek aan betrokkenheid naar dat sociale systeem gaat, waardoor de student risico loopt op lagere academische resultaten. Sociale integratie hangt dus ook samen met academische integratie. Academische integratie gaat erover of een student zich verbonden voelt met de inhoud van de studie en of de student mee kan komen met de leerstof en goede resultaten behaalt.

### **Aanpakken studentenwelzijn**

Passend bij deze academische en sociale integratie hebben Deunk en Korpershoek (2021) drie aanpakken onderscheiden die docenten kunnen toepassen ter bevordering van het studentenwelzijn. Deze bachelorthesis richt zich op de relationele aanpakken, omdat dit cruciaal is

voor het bevorderen van studentenwelzijn en hier in Nederland nog weinig onderzoek naar is gedaan.

Aanpakken gericht op relationele aspecten gaan over het gevoel van verbondenheid en betrokkenheid van studenten en is dus passend bij de sociale integratie, zoals uitgelegd door Tinto (1975). Het is belangrijk dat studenten zich verbonden voelen met de opleiding, de onderwijsinstelling, de docenten, de medestudenten en met andere betrokken personen in het onderwijs. Het gaat erom dat studenten het gevoel hebben dat ze erbij horen, ofwel het gevoel van 'sense of belonging'. Ahn en Davis (2020) omschrijven dit als het gevoel van studenten dat ze aanvaardt worden en opgenomen en verbonden zijn met hun instelling. Pittman en Richmond (2007) geven aan dat het gevoel van erbij horen een belangrijk onderdeel is van het hebben van een positieve ervaring op de universiteit. Uit hun onderzoek blijkt dat studenten die een sterkere mate van verbondenheid rapporteren het academisch beter doen op de universiteit, een hogere eigenwaarde hebben en minder externaliserende problemen ervaren. Onderzoek van Ahn en Davis (2020) bevestigen deze resultaten, want zij vonden dat het gevoel van verbondenheid positief gerelateerd is aan sociaal en psychologisch functioneren, zelfvertrouwen, academische prestaties, sociale erkenning en acceptatie. De sense of belonging is dus een cruciale voorwaarde voor een positief studentenwelzijn en het is belangrijk om hier in de onderwijspraktijk aandacht aan te besteden.

Docenten kunnen op verschillende manieren deze sense of belonging van studenten bevorderen en dus op verschillende manieren relationele aanpakken toepassen. Uit onderzoek van Solanki et al. (2019) blijkt dat het organiseren van leergemeenschappen, waarbij ruimte is voor intensief onderling contact tussen studenten onderling en met docenten, de sociale en academische integratie van studenten bevordert en daarmee dus een positief effect heeft op het studentenwelzijn. Verder blijkt uit onderzoek van Trolan et al. (2020) dat positief contact tussen studenten en docenten bijdraagt aan een beter studentenwelzijn. De kwaliteit van deze interacties is van belang, maar ook de kwantiteit ervan is belangrijk. Daarnaast kan samenwerking tussen studenten en docenten, bijvoorbeeld bij een onderzoeksproject, zorgen voor een gevoel van verbondenheid en daarmee resulteren in een positiever studentenwelzijn (Smith et al., 2020). McGuckin en Sealy (2013) vonden dat het gevoel van verbondenheid ook online vergroot kan worden, bijvoorbeeld door het oprichten van een online gemeenschap zoals een Facebookgroep.

### **Implementatie relationele aanpakken**

De implementatie van de relationele aanpak ligt in handen van de docent. Het inzetten van zo'n aanpak kost tijd, aandacht en middelen en het is belangrijk dat docenten dit krijgen om de

toepassing van de relationele aanpak in te bedden in hun onderwijspraktijk (Azjen, 1991; Deunk & Korpershoek, 2021). Ten eerste is het belangrijk om te kijken naar de attitude van de docent, dus welke houding docenten hebben wat betreft het toepassen van relationele aanpakken. Om de aanpak te implementeren is het een voorwaarde dat docenten hiervoor open staan en het als hun verantwoordelijkheid zien. Volgens de Theory of Planned Behavior van Azjen (1991) geldt de algemene regel: hoe sterker de intentie om gedrag te vertonen, des te waarschijnlijker de uitvoering ervan. Voor de implementatie van relationele aanpakken is een positieve attitude van de docent dus cruciaal.

Verder is voldoende kennis ook een voorwaarde voor een docent om activiteiten te ondernemen passend bij de relationele aanpak. Kennis gaat erover of docenten inzicht hebben in wat relationele aanpakken zijn wat betreft studentenwelzijn en dat ze weten hoe ze dit moeten toepassen in hun onderwijs. Uit onderzoek van Gulliver et al. (2018) blijkt dat 60% van de docenten aangeeft zich niet genoeg geïnformeerd te voelen om adequaat te reageren op studenten met een laag studentenwelzijn. Wanneer docenten over onvoldoende kennis en informatie beschikken, zullen ze ook minder snel en minder adequaat relationele aanpakken kunnen toepassen. Het is dus belangrijk om deze kennis, en eventuele kennishiaten, van docenten in kaart te brengen.

Daarnaast zijn de self-efficacy beliefs van docenten belangrijk. Dit is het geloof van de docent in zijn of haar eigen vermogen om acties uit te voeren die nodig zijn voor het succesvol implementeren van een specifieke onderwijstaak in een bepaalde context (Tschannen-Moran et al., 1998). Hoe hoger de self-efficacy beliefs, hoe hoger de inspanningen van docenten om de benodigde acties uit te voeren en hoe langer ze dit ook volhouden (Bandura, 1978). Voor de implementatie van relationele aanpakken is een hoge mate van self-efficacy beliefs dus een belangrijke voorwaarde.

Kortom, studentenwelzijn ligt onder druk en docenten hebben de mogelijkheid om door middel van het implementeren van relationele aanpakken studentenwelzijn te bevorderen. De attitude, kennis en self-efficacy beliefs van de docent zijn voorwaarden voor het toepassen van relationele aanpakken. Hieruit volgend is de onderzoeksvraag van deze bachelorthesis: *“Wat is, binnen de context van relationele aanpakken wat betreft het bevorderen van studentenwelzijn, de attitude, kennis en self-efficacy beliefs van docenten in het wetenschappelijk onderwijs en in hoeverre ondernemen ze hierop activiteiten of staan ze ervoor open om dit te doen?”*

### **Methode**

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag is er in deze studie gebruik gemaakt van kwalitatieve inhoudsanalyse. Er zijn semigestructureerde interviews afgenomen met docenten uit het wetenschappelijk onderwijs.

### **Samenwerking bachelorthesisgroep**

Deze bachelorthesis is onderdeel van een groter onderzoeksproject wat samen met vier andere medestudenten is uitgevoerd. Als groep is gezamenlijk opgetrokken bij het werven en informeren van respondenten en het opstellen van de interviewleidraad. Iedere student heeft door middel van dezelfde interviewleidraad individueel vier docenten geïnterviewd, waardoor er uiteindelijk een gezamenlijke dataset met twintig docentinterviews is ontstaan. Vervolgens heeft iedere student zich op zijn/haar specifieke deelonderwerp gericht en heeft hierbij de interviews gebruikt die hiervoor relevant zijn. In deze bachelorthesis zijn de twaalf interviews geïnccludeerd die zijn afgenomen bij docenten uit het wetenschappelijk onderwijs. De overige acht interviews zijn afgenomen bij docenten uit het hoger beroeps onderwijs en dus niet relevant voor dit onderzoek.

### **Steekproeftrekking**

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een gelegenheidssteekproef. De onderzoekers hebben docenten benaderd vanuit de eigen kenniskring en dit is een vorm van selecte steekproeftrekking (Fraenkel et al., 2019). Verder zijn via medestudenten en vrienden contactgegevens verkregen van andere universitaire docenten. De respondenten in deze bachelorthesis moesten voldoen aan het inclusie criterium dat ze actief docent zijn in het wetenschappelijke onderwijs. Het uitgangspunt was om zoveel mogelijk variatie te realiseren in de steekproef. Om deze reden zijn docenten uit verschillende steden in Nederland, verschillende onderwijsinstellingen en verschillende studierichtingen benaderd.

### **Respondenten**

In totaal zijn er in deze bachelorthesis twaalf docenten uit het wetenschappelijk onderwijs geïnccludeerd. De leeftijd van de docenten varieert van 33 tot en met 60 jaar en ze hebben een gemiddelde leservaring van 19 jaar. Een aantal van deze docenten onderneemt ook nog aanvullende activiteiten binnen hun onderwijstaak met betrekking tot studentenwelzijn. Zie Tabel 1.



**Tabel 1***Persoonskenmerken Docenten*

<b>Docent*</b>	<b>Leeftijd**</b>	<b>Leservaring in WO**</b>	<b>Studierichting</b>	<b>Aanvullende activiteiten binnen het onderwijs met betrekking tot studentenwelzijn</b>
Thomas	36	11	Gamma	
Sarah	46	21	Gamma	Doet onderzoek naar studentenwelzijn en docentenwelzijn Project over veerkracht van studenten Lid van expertisegroep studentenwelzijn
Maartje	49	25	Gamma	
Mees	57	27	Gamma	
Lars	34	10	Gamma	Mentor Onderwijsinnovatie werk Coaching van studenten
Anna	43	8	Gamma	
Roos	33	7	Gamma	Verbonden aan werkgroep mentale studentenwelzijn Online innovatie
Romee	50	20	Gamma	
Jan	55	33	Bèta	Innovatie
Gijs	55	25	Bèta	
Merel	60	24	Bèta	Tutor
Erik	64	22	Bèta	Mentor eerstejaars

*Noten.*

\*De namen van de docent zijn een alias en zijn onafhankelijk van persoonskenmerken toegewezen

\*\*in jaren

**Dataverzameling**

De docenten zijn via de e-mail benaderd met een informatiebrief en de vraag of ze wilden participeren in het onderzoek. Deze informatiebrief bevatte informatie over de inhoud en deelname van het onderzoek en is terug te vinden in Bijlage 1. Bij interesse is er via de e-mail een afspraak gemaakt voor het interview. Afgestemd op de voorkeur van de respondenten zijn zeven interviews fysiek, en vijf interviews online afgenomen via Google Meet of Microsoft Teams. De audio van de fysiek afgenomen interviews werd opgenomen met de voice-recorder functie van de mobiele telefoon en online werd de opnamefunctie binnen het online programma gebruikt. De interviews duurden gemiddeld 45 minuten.

Er is gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview. Vooraf aan het interview is er gezamenlijk met de andere studenten uit de bachelorthesisgroep een interviewleidraad opgesteld die het interview richting geeft (Bijlage 2). Hiernaast is er nog alle ruimte voor doorvragen en eigen inbreng van de respondent. Semigestructureerde interviews zorgen er op deze manier voor dat de

benodigde informatie verkregen wordt, maar dat er door de openheid nog meer uitgebreide informatie verkregen kan worden die bij het opstellen van de interviewleidraad nog niet bedacht had kunnen worden (Brown & Danaher, 2017).

Om de validiteit te waarborgen is er voorafgaand aan het afnemen van de interviews een pilotinterview gehouden. Hieruit zijn geen aanpassingen aan de interviewleidraad voortgekomen. In het interview werden eerst de persoonsgegevens van de respondenten uitgevraagd. Hierna werden hen gevraagd naar hun ervaring wat betreft het studentenwelzijn in hun eigen onderwijspraktijk en werd uitgevraagd welke acties de opleiding en de docenten zelf toepassen met betrekking tot studentenwelzijn. Vervolgens kwamen de didactische, persoonsgerichte en de relationele aanpakken aan bod. Er werd gevraagd of ze deze aanpakken toepassen in hun onderwijs en hier werd vervolgens uitgebreid op doorgevraagd. Hierbij zijn impliciet de self-efficacy beliefs, attitude en kennis van de docenten uitgevraagd.

### **Data-analyse**

Na het afnemen van de interviews zijn deze getranscribeerd met behulp van het programma F4. Daarnaast is er de-identificatie toegepast wat betreft de respondenten. Dit betekent dat herleidbare gegevens verwijderd worden, waardoor de interviews niet tot identificatie van de respondent kunnen leiden. De transcripten zijn vervolgens gecodeerd en geanalyseerd met behulp van het programma Atlas.ti. In dit onderzoek is de aandacht gericht op relationele aanpakken, maar het gehele interview is geanalyseerd. Ook de thema's over didactische en persoonsgerichte aanpakken zijn meegenomen in de analyse, gezien hier ook relevante informatie in kan staan met betrekking tot de onderzoeksvraag. Elk relevant tekstfragment om de onderzoeksvraag te beantwoorden is gecodeerd en vervolgens geanalyseerd.

Er is gebruik gemaakt van een combinatie van inductieve en deductieve inhoudsanalyse (Elo et al., 2014). Op basis van wetenschappelijke literatuur zijn er deductieve codes opgesteld waarvan op voorhand werd verwacht ze in de analyse tegen te komen. Vanwege de semigestructureerde vorm van het interview was er ruimte voor de respondent om eigen inbreng te geven en op die manier zijn er thema's besproken die van tevoren niet in de codeboom zaten en dit zijn de inductieve codes. Daarnaast waren er een aantal deductieve codes waarvan uiteindelijk is gebleken dat deze niet relevant waren voor de onderzoeksvraag. Het overzicht van de uiteindelijke codes en subcodes is terug te vinden in Tabel 2. Het volledige codeboek met daarbij voorbeelden van tekstfragmenten is terug te vinden in Bijlage 3.

**Tabel 2***Overzicht Hoofdcodes en Subcodes*

<b>Hoofdcode</b>	<b>Subcode</b>
Algemene informatie docent	Leeftijd
	Leservaring
	Studierichting
	Groepsgrootte*
	<i>Aanvullende activiteiten binnen het onderwijs met betrekking tot studentenwelzijn**</i>
Studentenwelzijn algemeen	Ervaring docenten in eigen onderwijspraktijk
	Aandacht studentenwelzijn binnen de opleiding
	<del>Aandacht studentenwelzijn docent zelf</del>
	Oorzaken problemen studentenwelzijn
	<i>Rol Covid-19**</i>
Relationele aanpakken	<del>Toepassing relationele aanpakken</del>
	Contact docent-student
	Contact studenten onderling
	Verbondenheid met de opleiding
Implementatie	Attitude
	Kennis
	Self-efficacy beliefs
	<i>Beperkingen**</i>

*Noot.*

\*streep erdoorheen = ongebruikte code bij de analyse

\*\*cursief = toegevoegde code tijdens analyse

**Resultaten****Studentenwelzijn*****Ervaring docenten in eigen onderwijspraktijk***

Uit de interviews blijkt dat alle twaalf docenten zich zorgen maken over een lager studentenwelzijn en dit terugzien in hun eigen onderwijspraktijk: *“ik zie vooral heel veel stress”* (Sarah). Sommige docenten zien dit lagere studentenwelzijn op een hele concrete manier terug.

Maartje geeft bijvoorbeeld aan dat ze momenteel vaker huilende studenten heeft bij begeleidingsgesprekken en Sarah merkt in haar tutorgroep: *“met 1 of 2 gaat het gewoon echt allemaal heel goed, en de anderen hebben het variërend van heel zwaar tot, nou ja, echt wel stressvol”*. Verder geven Maartje, Merel en Thomas aan dat studenten hun zorgen ook expliciet uiten in individuele gesprekken met hen doordat ze zeggen dat ze het zo druk hebben en dat het allemaal niet meer lukt. Andere docenten zien het lagere studentenwelzijn indirect terug aan de lagere opkomst van studenten. Anna zegt hierover: *“het grootste probleem is dus dat we ze niet zien”*. Gijs geeft aan dat als studenten zich niet prettig voelen, ze minder snel komen, dus de lage opkomst kan volgens hem verbonden zijn met een lager studentenwelzijn.

Docenten noemen verschillende oorzaken van dit lagere studentenwelzijn: prestatiedruk, moeite met de overgang van middelbare school naar universiteit, studieschuld, milieuproblematiek en angst voor oorlog. Ook Covid-19 wordt door het merendeel van de docenten genoemd als een belangrijke factor (N=8). Anna geeft bijvoorbeeld aan dat corona voor sociale angst bij studenten heeft gezorgd, Erik benoemt dat hij na de lockdown merkt dat studenten helemaal niet meer gewend zijn om te interacteren, Gijs zegt dat de binding tussen studenten vanwege corona niet tot stand kon komen, Jan geeft aan dat corona ook voor stress en onzekerheid zorgt wat betreft kunnen deelnemen aan een tentamen, Lars noemt het probleem van motivatieverlies na corona en Mees zegt dat studenten de verbondenheid met de universiteit missen en dat het onwennig aanvoelt. Anna vat dit geheel samen door te zeggen: *“dat je eigenlijk wel echt al die puzzelstukjes nodig hebt als jongere om je identiteit vorm te gaan geven (...), door al die andere puzzelstukjes is ook een grote streep gezet. Dus het is een optelsom van heel veel dingen die niet goed gingen en gewoon wegvielen”*.

### **Aandacht studentenwelzijn binnen de opleiding**

Docenten variëren van mening of de opleiding voldoende aandacht heeft voor studentenwelzijn. Aan de ene kant zegt Anna: *“ik denk eigenlijk dat het niet genoeg is wat we bieden aan studenten”* en Lars vindt *“dat we achter de feiten aan hebben gelopen”*. Aan de andere kant denkt Roos *“dat er wel genoeg aandacht inmiddels voor is”* en Sarah geeft aan: *“binnen onze opleiding is daar echt heel veel aandacht voor”*. Merel zit hier een beetje tussen in: *“of het genoeg is weet ik niet. Ik weet wel dat er aandacht voor is”*. Opleidingen bieden vooral ondersteuning in de vorm van studieadviseurs, studentpsychologen en studentdecanen, maar Gijs geeft wel aan dat je er als student snel bij moet zijn, want *“er is meer vraag dan aanbod”*. Verder nemen opleidingen het initiatief om studenten in groepjes bij elkaar te zetten op basis van interesse of problematiek en zijn er gezamenlijke koffiemomentjes mogelijk. Ook worden er aanvullende activiteiten zoals focus

working days georganiseerd, waarbij docenten en studenten bij elkaar komen om doelen op te stellen en hier gezamenlijk aan te werken. Er zijn dus allerlei initiatieven vanuit de opleiding, maar *“de student heeft zelf de verantwoordelijkheid om die mogelijkheid aan te grijpen”* (Erik).

### **Relationele aanpakken**

Naast initiatieven van de opleiding, zijn er ook allerlei dingen die docenten zelf kunnen toepassen om het studentenwelzijn te bevorderen. Er zijn verschillende relationele aanpakken die docenten kunnen implementeren.

### **Contact docent-student**

Alle twaalf docenten geven aan dat een goede docent-student relatie erg belangrijk is en de meerderheid van de docenten onderneemt activiteiten om dit te bevorderen. Sarah geeft aan dat het de basis is van de opleiding om met een goede relatie te starten. Ook is deze relatie van belang voor goede studieresultaten. Thomas zegt hierover: *“als je het gevoel hebt van ‘je hoort erbij’, ‘je bent een waardevol persoon’, dan gaat diegene ook veel harder werken”*. Merel vindt dat *“als wij mensen willen opleiden tot volwaardige academici (...), dan is dat meer dan hun inhoudelijke kennis en weet ik veel wat bijbrengen, maar dan is dat ook door hun te laten interacteren met docenten”*. Veel docenten streven dit contact na door te zorgen voor een open en enthousiaste sfeer in hun onderwijs. Erik doet dit door studenten zo enthousiast en persoonlijk mogelijk te benaderen, Romee begint haar colleges altijd door alle studenten heel positief welkom te heten en Mees probeert die relatie op te bouwen door in de pauzes van colleges een praatje te maken met studenten in de zaal. Verder werkt Jan *“heel graag met student-assistenten, omdat ze dichtbij de studenten staan (...), ze komen ze tegen in de trein of in de kroeg”*. Ook Roos werkt graag met student-assistenten, want *“die kunnen ervoor zorgen dat de lijntjes heel kort blijven en daardoor voelen studenten zich ook meer betrokken bij de groep en alsdanig bij hun mentor”*. Wat Maartje en Thomas beide doen is persoonlijke ervaringen en moeilijkheden delen. Maartje denkt *“dat dat het contact ook wel vergemakkelijkt. Dat mensen ja, mij wel benaderbaar vinden daardoor”*. Thomas probeert op die manier *“een omgeving te scheppen waarin er ruimte is dat je je veilig voelt om dingen te uiten en dat, als dingen moeilijk zijn, dat je dan ook bijvoorbeeld na een onderwijsactiviteit naar me toe kan komen om over dingen te praten”*.

De meerderheid van de docenten noemen mentorgroepen en werkcolleges als belangrijk in het docent-student contact. Docenten geven aan dat een relationele docent-student band ontwikkelen in grote hoorcollegezalen lastig is en dat dit beter te realiseren is in kleinere groepjes. Gijs geeft bijvoorbeeld aan dat in de groepjes die hij begeleidt dat *“mensen die persoonlijke problemen hadden, privéproblemen hadden, met mij besproken, dat ik in ieder geval een luisterend*

oor was". Erik geeft aan dat er later in de opleiding meer ruimte komt voor een docent-student relatie, want in de master *"wordt het natuurlijk veel meer individueel en dan wordt het meer een relationeel iets, maar in het begin van die opleiding, nou dan is dat helemaal niet zo"* (Erik).

Docenten geven verder aan dat docent-student contact lastig op te bouwen was tijdens de periode van online onderwijs. Merel zegt hierover: *"je moet bij mekaar komen, dan kan niet allemaal via digitale media"*. Mees heeft dit contact toch proberen te verkrijgen door bij online hoorcolleges berichten in de chat te zetten, om de studenten te laten zien dat er wel contact kan zijn. Ook Jan maakte gebruik van de chat door studenten de mogelijkheid te geven om hierin vragen te stellen. Sarah organiseerde één keer in de week een sociale activiteit, zoals een spelletje doen, via de online omgeving Gather Town. Docenten hebben dus allerlei mogelijkheden gevonden om tijdens online onderwijs de docent-student relatie toch op te bouwen.

### **Contact studenten onderling**

Niet alleen het docent-student contact is belangrijk, maar de docenten noemen ook het belang van contact tussen studenten onderling: *"ik denk dat de relatie met medestudenten heel erg van belang is voor het welzijn van studenten"* (Lars). Docenten geven aan dat mentorgroepen hierin erg belangrijk zijn, want *"die kleinere mentorgroepen zorgt voor community building bij studenten"* (Jan) en *"in zo'n groep worden mensen actiever, kunnen ze echt met elkaar in gesprek"* (Anna).

Veel docenten geven aan studenten actief te stimuleren om contact met elkaar te hebben en Lars ziet dit zelf *"als de basis van [zijn] werk"*. Gijs doet dit door groepjes studenten bij elkaar te voegen om samen te discussiëren en samen te werken. Lars, Maartje en Thomas geven aan dat ze studenten met vragen naar elkaar toesturen om elkaar te helpen. Thomas doet dit zodat *"je zelf op zoek gaat naar antwoorden, maar ook samen met studenten aan de gang gaat"*. Lars geeft aan *"dat het in een wetenschappelijke opleiding echt van belang is om vanuit die inhoud de binding onderling te gaan zoeken"*. Roos wil ook studenten met elkaar verbinden op het vlak van interesse en heeft bijvoorbeeld een journalclub opgezet voor geïnteresseerden waarin studenten samen lastige artikelen uitpluizen: *"dat geeft wel heel leuk een kans voor studenten om ook op die manier met elkaar in contact te komen"* (Roos). Verder is er op Jan zijn opleiding een student wellbeing officer aangesteld om studenten met vergelijkbare interesses, problematiek en privésituaties bij elkaar te brengen, zodat ze het gevoel hebben niet alleen te zijn. Waar Lars duidelijk aangeeft dat het volgens hem niet werkt om studenten bij elkaar te zetten om *"eventjes gezellig te doen met elkaar"*, doet Mees dit juist wel. Hij zet studenten vaak in groepjes bij elkaar, zodat ze even met elkaar kunnen kletsen: *"zorg dat je contact hebt met elkaar, dat je even, en van mijn part heb je het over welke thee je lekker vindt, maar dat maakt me geen donder uit, praat even met elkaar"* (Mees). Wat Lars en

Mees verder doen is samenwerken met de studievereniging om studenten te stimuleren om mee te doen met de georganiseerde activiteiten, zodat ze hier met elkaar in contact kunnen komen.

Wat docenten aangeven is dat niet iedere docent groepsopdrachten organiseert voor de verbondenheid: *“dat organiseer ik niet vanwege die verbondenheid, maar omdat ik het goed vind om dat op die manier..., dat is een didactische overweging, om dat op die manier te doen”* (Gijs). Roos sluit zich hierbij aan door te zeggen dat ze samenwerken niet doet om de sense of belonging te verhogen, maar omdat ze dat goed onderwijs vindt. Maartje zegt ook dat ze studenten niet vanwege het welzijn zoveel mogelijk laat samenwerken, maar ze doet dit omdat je als toekomstig beroep ook in teamverband moet leren werken.

### ***Verbondenheid met de opleiding***

Naast het belang van deze contacten met docenten en medestudenten, is de verbondenheid met de opleiding zelf ook van belang. Lars vraagt zich hierbij echter wel af: *“wat is de opleiding? Is dat een plek, is dat een bepaalde expertise, een bepaalde kennis?”*. Docenten noemen deze verbondenheid met de opleiding vooral impliciet en zien het veelal als gevolg van goed contact met docenten en medestudenten en een nauwe betrokkenheid bij onderwijsactiviteiten. Lars zegt hierbij wel dat men *“het belang van de fysieke aanwezigheid niet moeten onderschatten”*, want hij denkt dat de verbondenheid met de opleiding ook expliciet *“met locatie te maken heeft”* (Lars). Merel zegt echter dat het voor heel veel studenten niet zo belangrijk is om echt verbondenheid met de opleiding zelf te voelen en dat is ook niet erg volgens haar: *“we hoeven niet iedereen maar te forceren dat je helemaal wild wordt als je hier de faculteit binnenloopt”*.

### **Implementatie relationele aanpakken**

#### ***Attitude, kennis en self-efficacy beliefs***

Bij de implementatie van relationele aanpakken is het belangrijk om te kijken naar de attitude, kennis en self-efficacy beliefs die docenten hebben. De meerderheid van de docenten geeft aan dat ze een rol voor zichzelf zien weggelegd om het studentenwelzijn te bevorderen door relationele aanpakken te implementeren in hun onderwijs. Maartje zegt dat ze zichzelf hier verantwoordelijk voor ziet, omdat zij als docent het directe lijntje is naar de studie en ze is van mening dat de docent het verschil kan maken. Anna deelt deze mening: *“ik bedoel, een studieadviseur heb je waarschijnlijk nog nooit gezien als je komt, dus ik snap wel dat ze dat gaan doen”*. Er zijn echter ook docenten die het bevorderen van studentenwelzijn niet als hun taak zien. Erik is van mening dat je als docent niet buiten je expertise moet gaan zitten; bij hem staat kennisoverdracht in zijn onderwijs centraal. Ook Gijs geeft aan het studentenwelzijn bevorderen niet

als de taak van de docent te zien en hij vindt dat studenten voor hulp naar de studieadviseurs doorgestuurd moeten worden.

De helft van de geïnterviewde docenten geeft aan het bevorderen van studentenwelzijn wel belangrijk te vinden, maar ze vragen zich af of ze hier wel bekwaam genoeg voor zijn (N=6). Romee betwijfelt of zij als vakdocent hier wel de aangewezen persoon voor is en of er niet mensen zijn met een andere functie en achtergrond die daar beter in zijn. Ook Merel heeft deze onzekerheid en vraagt zich af *“of wij degene zijn die dat probleem op kunnen lossen”*. Gijs, Jan, Lars en Roos delen ook expliciet de onzekerheid of ze het wel kunnen en ze geven aan niet goed te weten hoe ze studentenwelzijn op een positieve manier kunnen bevorderen.

Deze onzekerheid in hun eigen kunnen heeft ook met kennisiaten bij docenten te maken. Lars geeft bijvoorbeeld aan dat hij zichzelf *“niet altijd voldoende geschoold (...) vindt”*. Hij geeft aan dat hij dit bij collega's ook merkt en dat de vraag voor scholing stijgt. Anna noemt ook dit gebrek aan kennis en pleit voor kennisvergroting bij docenten: *“ze hoeven heus niet halve psychologen te worden, maar ze kunnen wel uitgerust worden om zo'n (coachings)gesprek te voeren”*. Roos benoemt dat ze graag meer expertise met collega's zou willen delen. Verder geeft Romee aan dat ze het zou waarderen als er vanuit de opleiding meer mogelijkheden worden aangeboden voor docenten om hun kennis te vergroten. Romee en Mees zijn beide echter van mening dat niet alles van hogerhand aangereikt hoeft te worden: *“als ik daar niet geskilled genoeg in ben, dan vind ik dat mijn eigen verantwoordelijkheid om daarachter te komen”* (Romee).

### **Beperkingen bij implementatie**

Docenten ervaren ook een aantal beperkingen bij het implementeren van relationele aanpakken ter bevordering van studentenwelzijn. De grootste beperking die expliciet door acht docenten werd genoemd is het feit dat de groepsgrootte van studenten vaak te groot is om relationele aanpakken te implementeren. Erik zegt hierover *“dat er eigenlijk weinig kans is om een relationele band aan te gaan met een docent die daar voor een paar honderd mensen iets staat te vertellen”*. Roos geeft echter aan dat ze dit *“geen excuus [vindt] om te investeren in de relatie tussen student en docent”*. Naast het probleem van te hoge studentenaantallen benoemen Jan, Merel en Romee ook dat de groei van docenten niet mee stijgt met de toenemende studentenaantallen en er te weinig docenten zijn om het studentenwelzijn te bevorderen. Roos zegt hierover: *“de oplossing is eigenlijk niet heel moeilijk, maar het wordt heel moeilijk over gedaan (...) gewoon meer mensen aannemen”*.

Samenhangend met de te grote groepsgrootte en te weinig docenten, geven docenten ook aan een gebrek aan tijd te hebben om relationele aanpakken te implementeren. Erik *“zou niet weten*



waar [hij] de tijd vandaan moet halen” en Romee zegt: “we hebben gewoon uren per dag te kort bij wijze van spreken om dat te doen”. Mees geeft echter aan dat het er vooral vanaf hangt hoe je zelf als persoon bent en of je open staat om het studentenwelzijn te bevorderen. Ook Thomas en Sarah benadrukken dit en zeggen dat het “een kwestie [is] van tijd vrijmaken van hoeveel prioriteit je het wilt geven” (Sarah).

Hiernaast geven een aantal docenten ook nog online onderwijs als beperking voor de implementatie. Deze docenten geven aan dat ze wel allerlei initiatieven willen toepassen en ideeën hebben, maar dat dit wordt belemmerd door hun eigen vermogen en kennis om gebruik te maken van de technische mogelijkheden die ze ter beschikking hebben.

### **Conclusie en discussie**

In dit onderzoek is getracht een antwoord te geven op de vraag: “Wat is, binnen de context van relationele aanpakken wat betreft het bevorderen van studentenwelzijn, de attitude, kennis en self-efficacy beliefs van docenten in het wetenschappelijk onderwijs en in hoeverre ondernemen ze hierop activiteiten of staan ze ervoor open om dit te doen?”. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden is er een kwalitatief onderzoek uitgevoerd onder twaalf docenten uit het wetenschappelijk onderwijs.

Uit de resultaten blijkt dat alle twaalf docenten hun zorgen uiten wat betreft het lagere studentenwelzijn en ze zien dit ook terug in hun eigen onderwijspraktijk. Dit komt overeen met de literatuur waarin grote zorgen worden geschetst over het verminderde studentenwelzijn (Dopmeijer, 2021; Sharma et al., 2021). De docenten benoemen verschillende oorzaken hiervoor zoals prestatiedruk, studieschuld en moeite met overgang van middelbare school naar universiteit. Dit resultaat bevestigt de bevindingen van het Centre for Education Statistics and Evaluation (2015), Dopmeijer (2018) en RIVM (2018) die dezelfde oorzaken hebben gevonden voor een lager studentenwelzijn. Ook noemt het merendeel van de docenten Covid-19 als een belangrijke factor die invloed heeft op het verlaagde studentenwelzijn. Docenten zien sinds de pandemie sociale angst, moeite met interacteren, minder binding tussen studenten, veel stress, onzekerheid en motivatieverlies. Docenten noemen dus allerlei factoren die van belang zijn voor een positief studentenwelzijn. Door Covid-19 zijn veel van deze factoren weggevallen en dit kan een reden zijn waarom de druk op studentenwelzijn tijdens de pandemie is toegenomen (Sharma et al., 2021).

Docenten verschillen van mening over de vraag of de opleiding voldoende aandacht heeft voor studentenwelzijn. Meer dan de helft van de docenten geeft aan dat er binnen de opleiding vooral ondersteuning is in de vorm van studieadviseurs, studentpsychologen en studentdecanen. Verder nemen opleidingen het initiatief om activiteiten te organiseren waarbij studenten in groepen

bij elkaar kunnen komen. De docenten benoemen hierbij dat de student eigen verantwoordelijkheid heeft om gebruik te maken van de aangeboden ondersteuning. Volgens Universiteiten van Nederland (2022) heeft een universiteit de zorgplicht dat zij als universiteit verantwoordelijk zijn voor het bieden van begeleiding aan studenten die dat nodig hebben. De zorgplicht wordt vrij smal opgevat door universiteiten, doordat zij de volledige verantwoordelijkheid bij studenten leggen om gebruik te maken van de ondersteuning en begeleiding. Biesta (2002) en het Centre for Education en Evaluation (2015) geven aan dat onderwijs ook gericht moet zijn op het welzijn van de student en een pedagogische taak heeft, wat ervoor pleit dat universiteiten meer verantwoordelijkheid op zich zouden moeten nemen.

Naast activiteiten georganiseerd door de opleiding, implementeren docenten zelf ook allerlei activiteiten om studentenwelzijn te bevorderen. Het is hierbij van belang om te kijken naar de attitude, kennis en self-efficacy beliefs van docenten. De meerderheid van de docenten geeft aan een rol voor zichzelf te zien om studentenwelzijn te bevorderen. Volgens de Planned Behavior Theory leidt deze positieve attitude in veel gevallen ook tot uitvoering van het gedrag, want hoe sterker de intentie om gedrag te vertonen, des te waarschijnlijker de uitvoering ervan (Ajzen, 1991). Een deel van de docenten geeft aan dat ze het belangrijk vinden om het studentenwelzijn te bevorderen, maar dat ze twijfelen of ze dit wel kunnen en of ze hier wel de geschikte persoon voor zijn. Dit heeft te maken met lage self-efficacy beliefs. Deze twijfels over het eigen vermogen zijn een risico om weinig tot geen activiteiten uit te voeren ter bevordering van studentenwelzijn (Bandura, 1978). Dit lage vertrouwen in zichzelf heeft ook te maken met kennishiaten bij docenten. Een groot deel van de docenten geeft aan niet goed te weten wat ze moeten doen om studentenwelzijn te bevorderen en dat ze behoefte hebben aan kennisvergroting en scholing.

Ondanks het gebrek aan kennis en de lage self-efficacy beliefs, hebben docenten dus wel een positieve attitude wat betreft bevorderen van studentenwelzijn. Uit de resultaten blijkt dan ook dat docenten allerlei activiteiten ondernemen, passend bij de relationele aanpak, om het studentenwelzijn te bevorderen. De meerderheid van de docenten geeft aan dat ze een goede docent-student relatie erg belangrijk vinden. Deze visie van docenten is van belang voor het bevorderen van het studentenwelzijn, want uit onderzoek van Archibald en Jach (2020) blijkt dat goed contact tussen docenten en studenten bijdraagt aan een beter studentenwelzijn. De meerderheid van de docenten onderneemt ook actie om dit contact na te streven. Ze doen dit door te zorgen voor een open en enthousiaste sfeer in hun onderwijs, gesprekken aan te gaan met studenten, persoonlijke ervaringen en moeilijkheden te delen, benaderbaar te zijn voor studenten en proberen de leefwereld van de student te begrijpen. Docenten geven aan dat het in grote hoorcollegezalen lastig is om een docent-student relatie op te bouwen en dat mentorgroepen en

werkcolleges hier beter geschikt voor zijn. Verder geven enkele docenten aan dat het tijdens online onderwijs, vanwege Covid-19, lastig was om docent-student contact te hebben, maar andere docenten vonden hierin wel mogelijkheden om die relatie op te bouwen. Dit bevestigt onderzoek van McGuckin en Sealy (2013) waarin is gevonden dat het gevoel van verbondenheid ook online gecreëerd kan worden.

Naast docent-student contact is het contact tussen studenten onderling ook erg belangrijk volgens de geïnterviewde docenten. De meerderheid van de docenten geeft aan studenten actief te stimuleren om onderling contact met elkaar te hebben, waardoor een gevoel van verbondenheid, ofwel 'sense of belonging' kan ontstaan. Deze sense of belonging is cruciaal voor een positief studentenwelzijn, want het zorgt voor een positieve ervaring op de universiteit en het is positief gerelateerd aan zelfvertrouwen, sociaal en psychologisch functioneren, academische prestaties, sociale erkenning en acceptatie (Ahn & Davis, 2020; Pittman & Richmond, 2017). Docenten stimuleren het onderlinge contact door groepjes studenten bij elkaar te zetten om samen te werken, door studenten met vragen naar elkaar toe te sturen, en door studenten op basis van interesse of problematiek samen te voegen. De meerderheid van de docenten creëert eigenlijk een context waarin er ruimte is voor intensief contact en uit onderzoek van Solanki et al. (2019) blijkt dat dit soort leergemeenschappen het studentenwelzijn positief beïnvloed.

Wat betreft verbondenheid met de opleiding verschillen de visies van docenten. De ene zegt dit een belangrijke factor te vinden, maar de ander ziet het belang er minder van in. Docenten noemen verbondenheid met de opleiding vaak niet expliciet en het is iets wat vooral impliciet voortvloeit uit andere activiteiten. Volgens Tinto (1975) is verbondenheid met de onderwijsinstelling cruciaal voor sociale en academische integratie, en daarmee studentenwelzijn. Het is daarom belangrijk om te onderzoeken of de impliciete aandacht die docenten hiervoor hebben voldoende is om het studentenwelzijn positief te bevorderen.

Kijkend naar de onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal staat, is te zien dat alle docenten een lager studentenwelzijn terugzien in hun onderwijspraktijk en zich hier zorgen over maken. De meerderheid van de docenten onderneemt hierop activiteiten, passend bij de relationele aanpak, om het studentenwelzijn te bevorderen. Docenten maken allerlei keuzes om het contact tussen docenten en studenten, maar ook tussen studenten onderling, te stimuleren. De attitude van de meeste docenten is positief, maar ze geven wel aan dat het ze vaak ontbreekt aan de benodigde kennis, waardoor ze zich onvoldoende toegerust voelen. Docenten ondernemen dus allerlei activiteiten om studentenwelzijn te bevorderen en staan hier ook voor open, maar geven wel aan behoefte te hebben aan scholing en kennisvergroting.

## Beperkingen van het onderzoek

De eerste beperking van dit onderzoek heeft te maken met een mogelijke respondentenbias. Bij het werven van respondenten is getracht zoveel mogelijk diversiteit te realiseren wat betreft universiteit, onderwijsinstelling en studierichting. Echter was de ruime meerderheid van de docenten afkomstig uit een gamma studierichting. Er was minimale respons vanuit de bèta richting en helemaal geen respons vanuit de alfa richting. Daarnaast bleek dat veel van de docenten, buiten het lesgeven om, aanvullende activiteiten vervulde met betrekking tot studentenwelzijn. Dit laat zien dat de docenten die mee wilden werken aan dit onderzoek mogelijk al een bepaalde affiniteit met studentenwelzijn hadden. Het is dus waarschijnlijk dat de resultaten van de respondenten niet te generaliseren zijn tot de populatie docenten in het wetenschappelijk onderwijs, waardoor de populatiegeneralisatie laag is (Fraenkel et al., 2019). Deze mogelijke respondentenbias kan een vertekend beeld geven bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Daarnaast zijn er ook beperkingen wat betreft de samenwerking tussen de vijf studenten in de bachelorthesisgroep. Er is gebruik gemaakt van een gezamenlijk databestand met twintig docentinterviews, waarbij iedere student vier interviews heeft afgenomen. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van twaalf relevante interviews met docenten uit het wetenschappelijk onderwijs. Er is dus gebruik gemaakt van data die door verschillende personen is verzameld en dit brengt een aantal moeilijkheden met zich mee. Ten eerste heeft iedere onderzoeker een eigen manier van interviewen, dus de interviews zijn, ondanks de gezamenlijke interviewleidraad, niet compleet op identieke wijze afgenomen. Daarnaast is er van de afgenomen interviews alleen een transcript beschikbaar, waardoor het een beperkte afspiegeling is van het werkelijke interview. Non-verbale communicatie is hierin bijvoorbeeld niet te zien, waardoor belangrijke informatie gemist kan worden. Om de potentiële bias als gevolg hiervan te verminderen is de interviewleidraad gezamenlijk met alle onderzoekers opgesteld en zijn de interviews zo nauwkeurig en gedetailleerd mogelijk getranscribeerd. Om de kwaliteit van het meten verder te verbeteren is aanscherping van de interviewleidraad en de afnameprocedure van belang. Daarnaast is replicatieonderzoek nodig om de gevonden resultaten te bevestigen.

Wat verder opvalt in de interviews is het gebruik van de definitie van het studentenwelzijn. Volgens Gubbels en Kappe (2017) is studentenwelzijn “een duurzame positieve psychische staat, gekenmerkt door veerkracht, tevredenheid met zichzelf, relaties en ervaringen tijdens de studententijd en gekenmerkt door de afwezigheid van psychische klachten zoals stress, angst en depressie” (p.5). In de interviews is de aandacht veelal gericht op de negatieve symptomen van deze definitie en komen de positieve symptomen nauwelijks aan bod. De huidige interviewleidraad kan

mede oorzaak zijn van deze focus op de negatieve symptomen, omdat in de inleiding van het interview de focus gericht wordt op zorgen over het studentenwelzijn. Opnieuw is aanscherping van de interviewleidraad en afnameprocedure noodzakelijk.

Wat daarnaast in de interviews is gebleken is dat de drie aanpakken ter bevordering van studentenwelzijn niet duidelijk te onderscheiden zijn. In de theorie is er een onderscheid gemaakt tussen persoonsgerichte, didactische en relationele aanpakken (Deunk & Korpershoek, 2021) en op die manier is de interviewleidraad ook gestructureerd. Afzonderlijk van elkaar worden de drie aanpakken uitgevraagd aan docenten. In de praktijk lijkt het echter gecompliceerder te liggen en blijkt dat het onderscheid van deze drie aanpakken niet zo eenduidig is, zoals Deunk en Korpershoek (2021) ook al aangaven in hun rapport. Vaak is er sprake van integratie van de aanpakken en daar moet in de interviewleidraad dan ook rekening mee gehouden worden.

Wat afsluitend nog een beperking zou kunnen zijn is het feit dat de coronapandemie veel aan bod kwam tijdens de interviews. Van tevoren was het niet de opzet om naar de invloed van Covid-19 te kijken. Echter is het onderwijs de laatste jaren erg beïnvloed door de pandemie en heeft het studentenwelzijn in deze periode extra veel aandacht gekregen, waardoor Covid-19 in alle interviews wel besproken werd. Omdat het bij alle docenten aan bod kwam, is er in de interviews doorgevraagd hierop, waardoor deze focus verder werd versterkt. Misschien moet dit wel niet als beperking worden gezien, want de coronapandemie heeft veel verandering teweeg gebracht en er is een soort 'nieuw normaal' in het onderwijs ontstaan. Risico is wel dat de aandacht voor het studentenwelzijn weer zal afzakken na verloop van tijd en dan kunnen de resultaten van dit onderzoek mogelijk wel vertekend zijn.

### **Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en praktijk**

In de interviews vertellen docenten wat zij doen in hun onderwijs om studentenwelzijn te bevorderen. Echter wat ze zeggen dat ze doen en wat ze in werkelijkheid écht doen kan mogelijk verschillen. Door middel van observatieonderzoek kan er meer bevestiging gevonden worden door inhoudelijke informatie te verkrijgen over wat docenten precies doen, hoe ze dat doen, wanneer ze dat doen, hoe vaak ze dat doen, etc. Daarnaast is het cruciaal om ook te onderzoeken hoe studenten de geïmplementeerde aanpakken ervaren. Docenten implementeren bepaalde activiteiten om het welzijn van de studenten te bevorderen, dus het is van belang om deze studenten zelf ook een stem te geven en hun percepties en ervaringen in beeld te krijgen. Voor vervolgonderzoek is het dus belangrijk om te onderzoeken of studenten de geïmplementeerde aanpakken werkelijk als welzijnsbevorderend ervaren. Daarnaast moeten de behoeften van studenten onderzocht worden, wat vervolgens teruggekoppeld moet worden naar de onderwijspraktijk.

Verder is de interactie tussen het welzijn van de docent en het welzijn van de student ook belangrijk. Volgens Graham en Truscott (2019) hebben docentenwelzijn en studentenwelzijn een wederkerige relatie en zijn ze dus van invloed op elkaar. Wanneer het docentenwelzijn laag is, zal dit dus een negatieve invloed kunnen hebben op het studentenwelzijn. In de praktijk is het daarom van belang om ook aandacht te hebben voor het docentenwelzijn. Voor vervolgonderzoek is het belangrijk om te onderzoeken wat docenten concreet nodig hebben voor een positief docentenwelzijn en vervolgens is het van belang dat hier binnen een onderwijsinstelling aandacht voor is.

Hierop voortbouwend blijkt uit de resultaten dat respondenten zelf al tegen een aantal beperkingen aanlopen tijdens het bevorderen van studentenwelzijn en dit kan mogelijk hun docentenwelzijn verminderen. Docenten geven aan dat de groepen studenten te groot zijn, dat er te weinig docenten beschikbaar zijn en dat ze een gebrek aan tijd ervaren. Daarnaast wordt aangegeven dat ze te weinig kennis hebben om welzijnsbevorderende aanpakken op de juiste manier te implementeren en ze geven aan behoefte te hebben aan ondersteuning en scholing. Volgens de docenten zelf zijn deze beperkingen vooral ingegeven door financiële beslissingen. In de praktijk is het daarom van belang om de bestedingsruimte van universiteiten te onderzoeken om te kijken of er meer geld beschikbaar kan komen om relationele aanpakken te kunnen implementeren om studentenwelzijn te bevorderen.

### Literatuurlijst

- Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2020). Four domains of students' sense of belonging to university. *Studies in Higher Education*, 45(3), 622–634. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564902>
- Azjen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Biesta, G.J.J., & Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 173-181. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00062-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00062-2)
- Brown, A., Danaher, P.A. (2017). CHE Principles: facilitating authentic and dialogical semi-structured interviews in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(1), 76-90. doi: 10.1080/1743727X.2017.1379987
- Centre for Education Statistics and Evaluation. (2015). *Student Wellbeing. Literature review*. NSW Department of Education and Communities. Geraadpleegd op: [https://www.cese.nsw.gov.au//images/stories/PDF/student\\_wellbeing\\_LR\\_AA.pdf](https://www.cese.nsw.gov.au//images/stories/PDF/student_wellbeing_LR_AA.pdf)
- Deunk, M.I., Kopershoek, H. (2021). *Studentenwelzijn in het hoger onderwijs: Een overzichtsstudie van veelbelovende aanpakken voor docenten(teams), opleidingen en instellingen* (Projectnummer: 40.5.21945.018). GION onderwijs/onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J. & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. doi: 10.5502/ijw.v2i3.4
- 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. Geraadpleegd

op:

[https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/31261869/Tranzo\\_Bovens\\_actieplan\\_studentenwelzijn\\_report.pdf](https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/31261869/Tranzo_Bovens_actieplan_studentenwelzijn_report.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 het hoger onderwijs*. RIVM, Trimbos-instituut en GGD GHOR.  
doi:10.21945/RIVM-2021-0194
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: a focus on trustworthiness. *SAGE Open*, January-March 2014, 1-10.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., Hyun, H.H. (2019). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Penn Plaza, NY: McGraw-Hill Education
- Graham, A., & Truscott, J. (2019). Meditation in the classroom: supporting both student and teacher wellbeing? *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 48(7), 807-819. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/03004279.2019.1659385>
- Gubbels, N., & Kappe, R. (2017). *Onderzoekslijn Studentenwelzijn – onderzoeksagenda*. Lectoraat Studiesucces, Hogeschool Inholland. Geraadpleegd op:  
<https://www.inholland.nl/media/16741/onderzoeksagenda-onderzoekslijn-studentenwelzijn-v10.pdf>
- Gulliver, A., Farrer, L., Bennett, K., Ali, K., Hellsing, A., Katruss, N., & Griffiths, K.M. (2018). University staff experiences of students with mental health problems and their perceptions of staff training needs. *J Ment Health*, 27(3), 247-256. doi: 10.1080/09638237.2018.1466042
- Mcguckin, T., & Sealey, R. (2013). Integrating Facebook into a university cohort to enhance student sense of belonging: a pilot program in Sport and Exercise Science. *Australian Educational Computing*, 28, 83-91. Geraadpleegd op  
<https://journal.acce.edu.au/index.php/AEC/article/view/13>
- 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>

Pittman, L.D., Richmond, A. (2007). Academic and Psychological Functioning in Late Adolescence: The Importance of School Belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270-290.

doi:10.3200/JEXE.75.4.270-292

RIVM Volksgezondheid Toekomst Verkenning (2018). *De Mentale druk op jongeren lijkt toe te nemen*. Geraadpleegd op: <https://www.vtv2018.nl/druk-opjongere>

Sharma, M., Idele, P., Manzini, A., Aladro, C.P., Ipince, A., Olsson, G., Banati, P., & Anthony, D. (2021). *Life in Lockdown: Child and adolescent mental health and well-being in the time of COVID-19*.

Geraadpleegd van UNICEF OFFICE of Research: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Life-in-Lockdown.pdf>

Smith, C. A., Beltman, S., Dinham, J., Dobinson, T. J., & Jay, J. (2020). Supporting undergraduate university students through instrumental mentoring. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 82-98. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.6>

Solanki, S., Mcpartlan, P., Xu, D., & Sato, B. K. (2019). Success with EASE: Who benefits from a STEM learning community? *PLOS ONE*, 14(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213827>

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

Trolan, T. L., Archibald, G. C., & Jach, E. A. (2020). Well-being and student–faculty interactions in higher education. *Higher Education Research & Development*, 1-15.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1839023>

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: it's meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Universiteiten van Nederland (2022). *Visie op Studentenwelzijn*. Geraadpleegd op:

[https://www.universiteitenvannederland.nl/files/documenten/Domeinen/Onderwijs/Visie%20op%20studentenwelzijn\\_revRE.pdf](https://www.universiteitenvannederland.nl/files/documenten/Domeinen/Onderwijs/Visie%20op%20studentenwelzijn_revRE.pdf)

Van Dale. (z.d.). Welzijn. In *Van Dale*. Geraadpleegd op 8 september 2022, van

<https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/Welzijn#.Yxm1HZBy3A>

## **Bijlage 1. Informatiebrief respondenten**

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen Afdeling Pedagogische Wetenschappen

Grote Rozenstraat 38

9712 TJ Groningen

Mei/Juni 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 thesisbegeleider 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 thesisonderzoek 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 relationele 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 [e.n.weverink@student.rug.nl](mailto:e.n.weverink@student.rug.nl) of door te bellen naar +31638155819. 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,

Esther Weverink

## Bijlage 2. Interviewleidraad

### Definitieve Interviewleidraad

Oké, vanwege de opname, moet ik de inleiding nu ook nog even op audio herhalen en moet ik daarna even wat praktische zaken ook herhalen, voordat we aan het inhoudelijke deel van het interview kunnen beginnen. Dan zet ik nu de audio aan, vind u dat goed?

### Inleiding

Hallo, fijn dat u vandaag mee wil werken aan dit interview! Ik doe de bachelor pedagogisch wetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen. Op dit moment voer ik mijn bachelorthesis 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, namelijk de praktijkvertaling binnen het HBO en WO. In het interview zal ingegaan worden op verschillende aspecten van aandacht voor studentenwelzijn. 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 relationele Aanpak binnen het WO.

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 de 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.

Voordat we beginnen is het goed om duidelijk te hebben wat wij precies met studentenwelzijn bedoelen. 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 gedeïdentificeerd. Hierbij krijgt de respondent een alias (zelfverzonnen naam) en worden namen van instellingen/plaatsen, etc. geanonimiseerd. Verder zal binnen het onderzoek enkel gebruik worden gemaakt van niet-herleidbare citaten.
- 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. Dus ik vraag het u hier opnieuw. Geeft u toestemming tot de opname van dit interview?
  - Heel fijn, dankuwel
- De scriptiebegeleider en leden van de thesisgroep hebben toegang tot de transcripten (niet tot de audio opnames) en de transcripten 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 of wanneer u dit leuk zou vinden. Als u dit zou willen, dan zouden wij dit wanneer hij klaar is naar u kunnen mailen.
- Heeft u verder nog vragen of opmerkingen voordat we beginnen?

### **Algemene vragen docent**

Nou, een hele mond vol.... Laten we dan nu beginnen met het inhoudelijke interview. Ik zou graag eerst willen beginnen met een aantal algemene vragen over u als docent.

- Mag ik zo vrij zijn om te vragen wat uw leeftijd is?
- Hoeveel jaar bent u al docent in het hoger onderwijs?
  - Heeft u al deze jaren in dezelfde sector gewerkt of ook ergens anders?
- Heeft u naast docent ook nog een andere rol in het hoger onderwijs?
- Wat is de studierichting waarin u werkzaam bent?
  - Heeft u al deze jaren in deze zelfde studierichting gewerkt?
- Wat is de groepsgrootte van studenten waaraan u nu lesgeeft?

## **Studentenwelzijn**

Oké, dankuwel. Dan zou ik nu graag door willen gaan over het onderwerp studentenwelzijn. De laatste tijd zijn er veel zorgen wat betreft het welzijn van de studenten.

- Ziet u dit terug in uw eigen onderwijspraktijk?
  - Kunt u hier een voorbeeld van noemen?
  - Hoe dan?
  - Waar merkt u dit aan?
  - Heeft COVID/online onderwijs hier een rol bij gespeeld denkt u?
  - Zijn er andere zaken waarvan u denkt dat dit een rol kan spelen bij het welzijn van de student?
- Als u het niet terugziet
  - Hoe denkt u dat het dan gesteld is met het studentenwelzijn?
  - Hoe kan het dan dat u hier niks van ziet?
- In hoeverre is er aandacht voor studentenwelzijn binnen de opleiding?
  - Wat wordt er binnen de opleiding aan studentenwelzijn gedaan dan?
  - Vind u dit genoeg of moet het meer/minder zijn?
  - Komt deze aandacht vanuit hogerhand of is dit iets wat vooral vanuit de docenten op de werkvloer komt?
  - Is er ook adequate ondersteuning voor docenten zelf?
- Besteed u zelf ook aandacht aan studentenwelzijn en zo ja, kunt u hier een voorbeeld van noemen?
  - Ja, noemt voorbeeld. Oké, wat goed om te horen! Dat is dit een mooi moment om door te gaan naar de drie aanpakken die vandaag centraal staan
  - Nee, waarom niet? Doet u dit bewust niet? Doe u het wel, maar bent u er niet bewust van? Misschien kan ik u helpen door nu door te gaan naar de drie aanpakken die vandaag centraal zijn.

## **Introductie 3 aanpakken studentenwelzijn**

Zoals eerder ook al aangegeven kan je op verschillende niveaus en op verschillende manieren aandacht besteden aan studentenwelzijn. Opleidingen en instellingen kunnen bijvoorbeeld studieadviseurs en studentpsychologen heel toegankelijk maken. Dat is echter niet waar wij ons op richten, het gaat ons er vandaag om wat echt de docenten zelf kunnen doen. Mijn begeleider en haar

collega's hebben een overzichtsstudie geschreven en zij zagen 3 typen aanpakken die docenten kunnen gebruiken om het studentenwelzijn te bevorderen. Dit zijn relationele aanpakken, didactische aanpakken en persoonsgerichte aanpakken. Over al deze drie aanpakken zou ik u wat willen vragen. Ik zou graag willen beginnen met de relationele aanpakken.

### **Relationele aanpakken**

Met relationele aanpakken wordt het gevoel van verbondenheid wat studenten ervaren bedoeld. Dit kan zijn dat ze zich verbonden voelen met de instelling, met de opleiding, met de medestudenten, met de docenten, met andere medewerkers en noem zo maar op. Het gaat er vooral om dat studenten zich thuis voelen, dat ze het gevoel hebben dat ze erbij horen en dat ze zich dus niet eenzaam, maar juist verbonden voelen.

- Maakt u gebruik van bepaalde relationele keuzes in uw onderwijs om studentenwelzijn te bevorderen?
  - ZO JA,
    - Kunt u hier voorbeelden van noemen?
    - Is dit een bewuste keuze voor u om te doen?
    - Doet het u echt ter bevordering van het welzijn, of is dit meer een bijkomstigheid?
    - Kost het u veel moeite om deze aanpak toe te passen?
    - Heeft u het gevoel dat u als docent voldoende ondersteunt wordt om deze aanpak ook toe te passen?
    - Heeft u als docent voldoende tijd en ruimte om deze aanpak toe te passen?
  - ZO NIET,
    - Waarom doet u dit niet?
    - Zou u het wel willen doen (waarom wel of waarom niet)?
    - Wat zou u nodig hebben om dit toe te passen? Welke ondersteuning of middelen zou u nodig hebben?

Dan wil ik nu graag overgaan naar de tweede aanpak, namelijk de didactische aanpakken.

### **Didactische aanpakken**

Met didactische aanpakken wordt alles bedoeld wat te maken heeft met de invulling van het onderwijs. U kunt hierbij denken aan de manier hoe u uw lessen geeft, bijv. activerende



werkvormen, bepaalde manieren van toetsing, meer keuzevrijheid in de lessen of in de cursus, de manier hoe het curriculum is opgebouwd, of er piekbelasting is in het studieprogramma, etc.

- Maakt u gebruik van bepaalde didactische keuzes in uw onderwijs om studentenwelzijn te bevorderen?
  - ZO JA,
    - Kunt u hier voorbeelden van noemen?
    - Is dit een bewuste keuze voor u om te doen?
    - Doet het u echt ter bevordering van het welzijn, of is dit meer een bijkomstigheid?
    - Kost het u veel moeite om deze aanpak toe te passen?
    - Heeft u het gevoel dat u als docent voldoende ondersteunt wordt om deze aanpak ook toe te passen?
    - Heeft u als docent voldoende tijd en ruimte om deze aanpak toe te passen?
  - ZO NIET,
    - Waarom doet u dit niet?
    - Zou u het wel willen doen (waarom wel of waarom niet)?
    - Wat zou u nodig hebben om dit toe te passen? Welke ondersteuning of middelen zou u nodig hebben?

Dan wil ik nu graag overgaan naar de derde aanpak, namelijk de persoonsgerichte aanpakken.

### **Persoonsgerichte aanpakken**

Met persoonsgerichte aanpakken worden individuele kenmerken van studenten bedoeld. Je kunt hierbij denken aan individuele eigenschappen en ervaringen van studenten die invloed hebben op hun studentenwelzijn. Positieve psychologie (zorgen dat de student aandacht heeft voor zijn/haar positieve en sterke punten) en goede zelfreflectie (zorgen dat studenten goed op zichzelf en op hun werk kunnen reflecteren) worden bijvoorbeeld ingezet door docenten om studenten beter om te leren gaan met stress en prestatiedruk. Ook bekendheid met onderwerpen over welzijn door studenten (dus dat ze hier genoeg kennis en informatie over hebben) en tijdsmanagementvaardigheden van studenten zijn hier voorbeelden van.

- Maakt u gebruik van bepaalde persoonsgerichte keuzes in uw onderwijs om studentenwelzijn te bevorderen?
  - ZO JA,
    - Kunt u hier voorbeelden van noemen?

- Is dit een bewuste keuze voor u om te doen?
- Doet het u echt ter bevordering van het welzijn, of is dit meer een bijkomstigheid?
- Kost het u veel moeite om deze aanpak toe te passen?
- Heeft u het gevoel dat u als docent voldoende ondersteunt wordt om deze aanpak ook toe te passen?
- Heeft u als docent voldoende tijd en ruimte om deze aanpak toe te passen?
- ZO NIET,
  - Waarom doet u dit niet?
  - Zou u het wel willen doen (waarom wel of waarom niet)?
  - Wat zou u nodig hebben om dit toe te passen? Welke ondersteuning of middelen zou u nodig hebben?

### **Afsluiting**

Oké, duidelijk! Dan waren dit eigenlijk alle vragen die ik u vandaag 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 bachelorthesis

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 bachelorthesis 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: [e.n.weverink@student.rug.nl](mailto:e.n.weverink@student.rug.nl) Of op dit telefoonnummer: 06-38155819

## Bijlage 3. Codeboek

Hoofdcode	Subcode	Voorbeeld tekstfragment
Algemene informatie docent	Leeftijd	<i>"Ik ben 64"</i>
	Leservaring	<i>"Uhm, sinds 2012, dus 10 jaar nu"</i>
	Studierichting	<i>"ik werk dus bij [studie] en euh [studie] en mijn afdeling is [afdeling binnen studie]"</i>
	Aanvullende activiteiten binnen het onderwijs met betrekking tot studentenwelzijn	<i>"Ik ben ook verbonden bij zo'n werkgroep voor mentale studentenwelzijn"</i>
Studentenwelzijn algemeen	Ervaring docenten in eigen onderwijspraktijk	<i>"Ik heb het idee dat studenten tegenwoordig ook wat minder weerbaar zijn. Niet allemaal he, we hebben heel veel weerbare sterke studenten, alleen we hebben nu meer mensen die dat niet zo hebben"</i>  <i>"Ik zie wel heel veel stress of onzekerheid"</i>
	Aandacht studentenwelzijn binnen de opleiding	<i>"Ik denk dat de opleiding daar achteraf gezien daar euh, dat we daar als opleiding meer in hadden kunnen doen"</i>  <i>"We hebben uhm, binnen onze, ik zit bij de afdeling (specifieke studierichting), ook wel verschillende initiatieven gehad om studente, ja, hoe zeg je dat, bij elkaar te brengen"</i>
	Oorzaken problemen	<i>"Dat is natuurlijk ook een mix van oorzaken waarom ze er niet zijn"</i>  <i>"Ik denk dat dit ook deels te maken heeft, sinds dat het leenstelsel is ingegaan en de basisbeurs is afgeschaft... veel"</i>

		<i>studenten zijn dan heel voorzichtig, met je kan niet langer doorsturen of dat soort zaken"</i>
	Rol Covid-19	<i>"Ik zie nu natuurlijk heel veel studenten die eigenlijk na corona helemaal niet meer gewend zijn om te interacteren"</i>  <i>En ik zie het in zoverre wel dat de studentenaantallen, of de studentenopkomst zeg maar is afgenomen en dat is het effect van corona"</i>
Relationele aanpakken	Contact docent-student	<i>"Maar in die groepjes die ik begeleid heb ik dat wel meegemaakt, mensen die persoonlijke problemen hadden, privéproblemen hadden, met mij hebben besproken, dat ik in ieder geval een luisterend oor was"</i>  <i>"Maar euhm een van de dingen die ik zelf wel belangrijk vind en probeer te doen is bijvoorbeeld bij nou om in de pauzes ook wat even met studenten te praten"</i>
	Contact studenten onderling	<i>"He, in het begin van het jaar beginnen we in het (natuurgebied) met elkaar. En dan lopen we daarnaartoe, en dan loop ik helemaal achteraan. En dat doe ik bewust zodat die studenten maar met elkaar gaan praten."</i>  <i>"Als ze bijvoorbeeld vragen hebben, dan zeg ik bijvoorbeeld 'oh, student x is daar ook mee bezig, mail die maar'. Dan krijg je ook een gevoel van het samen doen in plaats van dat je alleen maar een soort consument bent van, 'ik wil dit, ik vraag een docent, ik krijg het'. Maar dat je zelf opzoek gaat naar antwoorden, maar ook samen met studenten aan de gang gaat."</i>
	Verbondenheid met de opleiding	<i>"Ik denk dat dat voor internationale studenten misschien even anders geldt maar voor heel veel studenten is het helemaal niet zo belangrijk meer om echt verbondenheid met de opleiding te voelen denk ik. En dat is ook goed. We hoeven niet iedereen maar te forceren dat je je moet hier</i>

		<p><i>helemaal wild worden als je de faculteit binnenloopt, dat, dat verwacht ik niet"</i></p> <p><i>"Ja, ja dat is een interessante vraag. Want wat is de opleiding? Is dat een plek, is dat euh, euh een bepaalde expertise? Een bepaalde kennis? Hoe ik het interpreteer is toch wel gebonden aan een plek eigenlijk"</i></p>
Implementatie	Attitude	<p><i>"Nou nee, ik vind dat ook niet de taak van een docent."</i></p> <p><i>"Ik denk wel dat die tutoren daar een rol in kunnen spelen."</i></p>
	Kennis	<p><i>"Nee, ik denk niet dat we buiten onze expertise moeten gaan zitten, want wij (docent expertise) maken misschien ook verkeerde... ja zetten een verkeerde benadering in, ik bedoel ja, voor je het weet ga je iemand nog dieper de put in praten... Dus ik denk dat je het bij de mensen moet laten die daar het beste op toegerust zijn."</i></p> <p><i>"Dat ik denk van "Hoe zou ik ze dan kunnen helpen?""</i></p>
	Self-efficacy beliefs	<p><i>"Maar ik weet niet zo goed hoe. Euhm want zoals ik zei ik werk met hele grote groepen van meer dan 300 studenten. Dus het is heel lastig om daarbinnen te differentiëren. Ik vind het wel interessant om daar naar te kijken wat voor iedereen belangrijk is, wat ze nodig hebben. Euhm dus ja ik zou het graag willen maar dan zou ik graag meer expertise met collega's willen delen. Ja, ik weet niet zo goed hoe eigenlijk."</i></p> <p><i>"Ja, de vraag is alleen of ik als vakdocent daar de aangewezen persoon voor ben, of dat daar misschien toch niet beter, andere docenten, of andere mensen met een andere functie en een andere achtergrond misschien beter in zijn"</i></p>
	Beperkingen	<p><i>"Maar het blijft moeilijk hoor vanwege die grote groepen"</i></p>

		<p><i>“We hebbende de mensen daar eigenlijk niet voor, zeg maar of we zijn niet bereid om daar meer geld aan uit te geven. Zo kun je het ook zien”</i></p>
--	--	--