

**Onderzoeken over en effecten van aanpakken ter bevordering van studentenwelzijn in
het middelbaar beroepsonderwijs: een scoping review**

N.B.L. Mooij

Faculteit Gedragwetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen

PAMAOWO5: Master's Thesis

Prof. Dr. Hanke Korpershoek

1 december, 2023

Aantal woorden: 10998

Samenvatting

Internationaal en nationaal staat het welzijn van mbo-studenten onder druk. De Nederlandse overheid roept mbo-instellingen op het welzijn van hun studenten te verbeteren. Het is onduidelijk wat de effecten zijn van aanpakken voor het behouden en bevorderen van studentenwelzijn in het mbo en welke aanpakken wetenschappelijk zijn onderzocht. Het doel van dit onderzoek was middels een *scoping review* de onderzoeken over en effecten van aanpakken gericht op het bevorderen van studentenwelzijn in het middelbaar beroepsonderwijs in kaart te brengen, waarbij onderscheid is gemaakt tussen didactische, relationele en persoonsgerichte aanpakken. Middels online databases en aanvullende bronnen is gezocht naar studies die gepubliceerd zijn na 2000 en empirische data bevatten over aanpakken om welzijn te behouden en te bevorderen onder studenten in de leeftijd 16-25. Dit leverde 12 studies op, uit Nederland, Zwitserland, Denemarken en de Verenigde Staten. Persoonsgerichte (N=8) en relationele (N=4) aanpakken komen het vaakst voor. Persoonsgerichte aanpakken omvatten bewustwording van welzijnsaspecten en positieve en reflectieve activiteiten, met overwegend positieve effecten op aspecten van studentenwelzijn. Relationele aanpakken leidden in de studies niet of niet herleidbaar tot een effect op studentenwelzijn. In de studies werden geen didactische aanpakken onderzocht. Persoonsgerichte aanpakken gericht op positieve en reflectieve activiteiten lijken het meest veelbelovend om studentenwelzijn te behouden en te bevorderen in het mbo. Studies waren van wisselende kwaliteit. Het wordt aanbevolen te onderzoeken wat studentenwelzijn betekent voor mbo-studenten, het verband tussen mbo-studentenwelzijn en verschillende vormen van integratie, en verbinding te zoeken tussen onderzoek en praktijk.

Sleutelwoorden: mbo, studentenwelzijn, scoping review, aanpakken/interventies.

Inleiding

In Nederland zijn er toenemende zorgen over het welzijn van studenten in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) (Inspectie van Onderwijs, 2023; Ministerie van OCW, 2023). In het hoger onderwijs (ho) is veel onderzoek gedaan naar hoe studentenwelzijn kan worden verbeterd door onderwijsinstellingen terwijl de aandacht voor mbo-studenten in onderzoek beperkt lijkt (Deunk & Korpershoek, 2021). Dit onderzoek betreft een *scoping review*, met als doel de onderzoeken over en effecten van aanpakken gericht op het behouden en bevorderen van studentenwelzijn in het mbo in kaart te brengen. Daarnaast wordt gekeken naar welke didactische, relationele en persoonsgerichte aanpakken hierin kunnen worden onderscheiden (Deunk & Korpershoek, 2021; Tinto, 1975; 2012).

Het welzijn van studenten in het mbo staat al jaren onder druk, zoals blijkt uit internationale studies (Cadigan et al., 2022; Cvetkovski & Jorm, 2012). Mbo-studenten zijn over het algemeen jongvolwassenen, die zich vaker eenzaam voelen en een verminderd geluksgevoel ervaren ten opzichte van andere leeftijdsgroepen (CBS, 2022; Luhman & Hawkey, 2016; OECD, n.d.; RIVM, 2023). De toenemende mentale druk van jongvolwassenen wordt beschouwd als kernopgave voor de volksgezondheid (RIVM, 2018). In Nederland is de mentale druk op jongvolwassenen toegenomen door de gevolgen van de Covid-19 pandemie (RIVM, 2020). Ook uit internationaal onderzoek blijkt dat de pandemie negatieve gevolgen heeft gehad voor de mentale gezondheid van jongvolwassenen (Graupensperger et. al, 2022; Hawes et al., 2019). In Nederland ervaart meer dan de helft van mbo-studenten een verminderd gevoel van motivatie en gebrek aan structuur (Inspectie van Onderwijs, 2022; RIVM, 2022). Er is sprake van een toename in het aantal mbo-studenten dat een verminderd welzijn ervaart (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Hieruit volgt dat het welzijn van mbo-studenten als groep lijkt te zijn afgenomen.

Volgens verschillende onderwijsactoren dragen onderwijsinstellingen een verantwoordelijkheid voor studentenwelzijn. De Werkagenda MBO noemt als doelen het

verbeteren van het welzijn van mbo-studenten en het versterken van de veiligheid op onderwijsinstellingen en leerbedrijven (Ministerie van OCW, 2023). Het ministerie van OCW stelt dat ‘sense of belonging’ een belangrijke preventieve maatregel is om studentenwelzijn te verbeteren, ook in het mbo (2023, 4 juli). De Inspectie van het Onderwijs roept mbo-instellingen op voor verbinding te zorgen onder studenten onderling en tussen studenten en hun opleiding (2023). Het gedachtengoed van Biesta (2015) sluit hierop aan. Biesta stelt dat het onderwijs belast is met de kwalificatie, subjectificatie en socialisatie van lerenden. Kwalificatie heeft betrekking op de overdracht van formele kennis, terwijl socialisatie en subjectificatie bijdragen aan de persoonsvorming van studenten. Onderwijsinstellingen dragen hierdoor een verantwoordelijkheid in de ontwikkeling van lerenden, waaronder ook het behouden en bevorderen van studentenwelzijn. Deze verantwoordelijkheid wordt expliciet benoemd door verschillende overheidsorganen en roept vragen op over hoe onderwijsinstellingen op een effectieve manier hieraan invulling kunnen geven.

Welzijn is multidimensionaal en contextafhankelijk en kan op verschillende manieren worden geoperationaliseerd. Diener (2000) stelt dat psychologisch welzijn bestaat uit drie elementen: 1. tevredenheid met het eigen leven en binnen verschillende domeinen, 2. een over het algemeen positieve gemoedstoestand en 3. de afwezigheid of beperkte aanwezigheid van negatieve gevoelens. In het hoger onderwijs wordt studentenwelzijn gedefinieerd als een duurzame, positieve gemoedstoestand waarbij sprake is van vertrouwen in eigen vaardigheden, tevredenheid met het geleerde en positieve interacties met studenten en docenten binnen de opleiding (Noble et al., 2008). Hossain et al. (2022) stellen dat studentenwelzijn in wetenschappelijk onderzoek veelal wordt geoperationaliseerd middels cognitieve en affectieve indicatoren, zoals tevredenheid met school en leven en blijdschap, en daarnaast middels indicatoren die te maken hebben met goed functioneren binnen de school, zoals betrokkenheid bij school. Positieve relaties, waaronder met docenten en studenten en

een gevoel van verbondenheid (Deunk & Korpershoek, 2021; Hossain et al., 2022) zijn tevens veelvoorkomende positieve indicatoren in onderzoek naar studentenwelzijn in het hoger onderwijs. Stress en werkdruk, angst en depressieve gevoelens zijn veelvoorkomende negatieve indicatoren in studies naar studentenwelzijn in het hoger onderwijs (Conley et al., 2015; Deunk & Korpershoek, 2021; Hossain et al., 2022). Douwes et al. (2023) benadrukken het belang van het studentenperspectief om studentenwelzijn te definiëren en te operationaliseren. In gesprekken met mbo-studenten komt naar voren dat studenten behoefte hebben aan een goede sfeer op school en onder medestudenten, interactie met medestudenten en betrokken docenten met voldoende aandacht voor studenten (Dibi et al., 2022). Onderzoek naar het mbo laat zien dat studenten succesvoller zijn in hun studieloopbaan naarmate zij een hogere mate van verbondenheid met de onderwijsinstelling en hun medestudenten ervaren (Kans et al., 2018). Er is geen overkoepelende definitie van studentenwelzijn in het mbo, of onderzoek wat laat zien dat de operationalisaties voor studentenwelzijn in het hoger onderwijs ook toepasbaar zijn in de context van het mbo.

Modellen uit het hoger onderwijs stellen dat uitval en studentenwelzijn nauw samenhangen met de mate van academische en sociale integratie (Burke, 2019; Tinto, 1975; 2012). Academische integratie wordt beïnvloed door de behaalde resultaten en intellectuele ontwikkeling van de student. Sociale integratie wordt beïnvloed door interacties met medestudenten en het personeel van de onderwijsinstelling. Uit Tinto's model (1975; 2012) voor studiesucces uit het hoger onderwijs volgt dat wanneer sprake is van verminderde sociale en academische integratie, dit samenhangt met verminderd studentenwelzijn en een verhoogd risico op uitval. De relatie tussen integratie en welzijn wordt bevestigd door overzichtsstudies van aanpakken in het ho, waaruit blijkt dat studentenwelzijn kan worden bevorderd door sociale en academische integratie te versterken (Conley et al., 2015; Deunk & Korpershoek, 2021). Er zijn geen modellen die het verband tussen uitval en studentenwelzijn

in kaart brengen voor het mbo. Modellen uit het hoger onderwijs dekken slechts een gedeelte van de mbo-context, doordat geen rekening wordt gehouden met inhoudelijke niveaus van opleidingen (mbo-niveaus) en integratie op de leerwerkplek. Mbo-instellingen worden echter vanuit de overheid gestimuleerd om te zorgen voor meer verbinding tussen studenten onderling en tussen studenten en hun opleiding om studentenwelzijn te bevorderen (Inspectie van het Onderwijs, 2023; Ministerie van OCW, 2023; 2023, 4 juli). Hieruit blijkt dat sociale en academische integratie ook voor het mbo worden beschouwd als relevante invloeden op studentenwelzijn. Het is daarom van belang in kaart te brengen wat bekend is over onderzoek naar en de effecten van aanpakken voor het behouden en bevorderen van studentenwelzijn in het mbo, en welke aanpakken hierin kunnen worden onderscheiden.

Voor het bevorderen van academische en sociale integratie zijn verschillende aanpakken mogelijk. Tinto (1975; 2012) benadrukt de invloed van academische en sociale integratie en persoonlijke kenmerken op studentenwelzijn. In onderzoek naar aanpakken in het ho werd daarom onderscheid gemaakt tussen relationele, didactische en persoonsgerichte aanpakken (Deunk & Korpershoek, 2021). Conley et al. (2015) hanteerden een specifiekere indeling van aanpakken, zoals ontspanningsaanpakken waarin mindfulness- of meditatieoefeningen voorkomen, maar ook deze indeling kan worden onderverdeeld in didactische, relationele en persoonsgerichte aanpakken. Bij didactische aanpakken kan gedacht worden aan activerende didactiek, of het verminderen van stressoren in de schoolomgeving. Relationele aanpakken zijn erop gericht verbinding tussen studenten en tussen studenten en docenten te vergroten, waardoor de sociale en academische integratie toeneemt. Daarnaast kunnen persoonsgerichte aanpakken worden ingezet om studenten te ondersteunen die door hun persoonlijke omstandigheden en kenmerken meer stress ervaren.

In Nederland volgt meer dan de helft van alle studenten onderwijs aan een mbo-instelling, waardoor er sprake van een grote, heterogene populatie (Ministerie, z.d.). Uit

onderzoek naar kenmerken van mbo-studenten blijken grote verschillen te bestaan tussen studenten op gebied van onder andere zelfstandigheid, het verwerken van informatie en sociaal gedrag (Groeneveld & van Steensel, 2009). Het is bekend dat mannelijke mbo-studenten meer moeite hebben sociale ondersteuning te vinden en doorgaans vaker doubleren, gedragsproblemen vertonen en voortijdig de opleiding verlaten (Elffers, 2011; Onderwijsraad, 2020). Ook sociaaleconomische status hangt samen met sociale integratie en studiesucces (Elffers, 2011). Persoonlijke kenmerken kunnen het welzijn tevens beïnvloeden doordat ze de mate van sociale en academische integratie beperken (Tinto, 1975; 2012). Persoonsgerichte aanpakken kunnen studenten ondersteunen die door persoonlijke omstandigheden of kenmerken een hoger risico ervaren op verminderd welzijn (2012). Hierdoor vormen persoonsgerichte aanpakken mogelijk een nuttige aanvulling op relationele en didactische aanpakken, ook in het mbo.

Onderzoek naar studentenwelzijn in het ho kan niet zonder meer worden gegeneraliseerd naar het mbo. De verschillen tussen ho en mbo hebben onder andere betrekking op de beroepsgerichte focus en structuur van het mbo. Het mbo kent een sterke focus op het opdoen van vaardigheden binnen de beroepsomgeving om de beroepscompetenties van studenten te vergroten (Biemans et al., 2004; Tynjälä, 2008). Modellen van studentenwelzijn in het ho veronderstellen een hogere mate van contact met de academische omgeving dan mbo-studenten mogelijkervaren (Burke, 2019; Tinto 1975; 2012). In het mbo is sprake van verscheidene sociale contexten, waaronder langdurige en kortdurende leerwerkplekken. Werkplekleren is een vorm van onderwijs die zich afspeelt op de werkplek en als doel heeft studenten te laten leren door ervaringen die zij in de praktijk opdoen (Guile & Griffiths, 2001). Werkplekleren kan de persoonsvorming van studenten beïnvloeden en heeft hierdoor mogelijk ook een uitwerking op hun welzijn (Tanggaard, 2009; Tynjälä & Virtanen, 2005; Wojecki, 2007). In Nederland bestaan twee leerwegen waar in

verschillende mate sprake is van werkpleklers: de beroepsopleidende leerweg (BOL) en de beroepsbegeleidende leerweg (BBL). BBL studenten besteden meer dan 60% van hun opleiding op de leerwerkplek om de beroepsvaardigheden op te doen, terwijl voor BOL studenten 20% tot 60% van hun opleiding bestaat uit werkpleklers (Rijksoverheid, z.d.). Ook internationaal verschilt de vorm en structuur van het mbo. Deze verschillen hebben onder andere betrekking op manieren waarop werken en leren worden gecombineerd (Poortman et al., 2022). In landen zoals Denemarken, Hongarije en Ierland, geldt dat mbo-studenten werken en leren gedurende hun hele studie combineren, terwijl in andere landen, waaronder Australië, de Verenigde Staten en Zwitserland, sprake is van een met Nederland vergelijkbare stelselindeling van het mbo. Het is onduidelijk hoe de verschillen in leerwegen en stelselindelingen het welzijn van studenten in het mbo beïnvloeden.

Dit onderzoek heeft als doel in kaart te brengen wat bekend is over onderzoeken over en effecten van aanpakken voor het behouden en bevorderen van studentenwelzijn in het mbo en welke aanpakken hierin kunnen worden onderscheiden. De onderzoeksvragen zijn:

1. Wat is bekend over de onderzoeken over en de effecten van aanpakken gericht op het behouden en bevorderen van studentenwelzijn onder studenten tussen de 16-25 jaar in het mbo?
2. Welke didactische, relationele en persoonsgerichte aanpakken kunnen hierin worden onderscheiden?

Dit onderzoek draagt bij aan het vraagstuk hoe mbo-instellingen studentenwelzijn kunnen waarborgen en verbeteren. Daarnaast verschaft dit onderzoek inzicht in beschikbare wetenschappelijke kennis over de effecten van aanpakken voor het behouden en bevorderen van studentenwelzijn in het mbo. Door de effecten van aanpakken te bespreken kan eerder onderzoek over werkzame mechanismen worden aangevuld (NJI & ECBO, 2021). Ook draagt dit onderzoek bij aan de behoefte naar specifieke kennis over aanpakken in het mbo.

Er zijn reeds internationale overzichtsstudies van aanpakken gepubliceerd, maar hierbij is niet gezocht naar aanpakken voor het mbo (Deunk & Korpershoek, 2021). Tot slot kan een systematische inventarisatie van wetenschappelijke kennis over dit onderwerp mogelijke kennishiaten belichten en relevante onderwerpen voor vervolgstudies introduceren.

Methode

Zoekstrategie

De onderzoeksvragen worden beantwoord middels een internationale scoping review naar mbo en vergelijkbare onderwijsvormen in het buitenland. Om de kwaliteit van het onderzoek te bewaken wordt de PRISMA-standaard voor scoping reviews gehanteerd (Tricca et al., 2018). Een scoping review is geschikt om systematisch in beeld te brengen wat bekend is over een bepaald onderwerp en ‘witte vlekken’, gebieden waar nog weinig over bekend is, te belichten (Peters et al., 2015; Tricca et al., 2018). Hierbij kan zowel worden gedacht aan de breedte van kennis over het onderwerp, als de variëteit en het soort onderzoek dat vooral heeft plaatsgevonden. Het onderhavige onderzoek betreft een relatief onderbelicht onderzoeksgebied, waarbij de breedte (onderzoeksvraag 1) en de variëteit (onderzoeksvraag 2) van wetenschappelijke kennis over aanpakken voor het behouden en bevorderen van studentenwelzijn in het mbo centraal staan.

Studies die in aanmerking komen voor het onderzoek hebben betrekking op het effect van aanpakken op studentenwelzijn en zijn gesitueerd in de context van het mbo of internationale equivalenten daarvan. Het gaat om aanpakken die zijn in te zetten door de opleiding of instelling zonder dat hier aanvullende expertise voor nodig is, zoals ondersteuning door hulpverleners of met externe instructeurs (Evenboer et al., 2019; Kikkert, 2023). De primaire doelgroep zijn mbo-studenten tussen de 16 en 25 jaar. Deze leeftijdscategorie beslaat het grootste deel van alle mbo-studenten in Nederland van beide leerwegen (Ministerie van OCW, 2023).

Zoekopdracht

De zoekopdracht is uitgevoerd in de databases ERIC, PsychINFO, SocIndex, Web of Science en SCOPUS middels een elektronische zoekopdracht (Bijlage A). Voor Web of Science zijn voor dit onderzoek irrelevante onderzoeksvelden geëxcludeerd (Bijlage B). Vooraf is geselecteerd op studies die gepubliceerd zijn na 2000. De zoekopdracht bestaat uit zoektermen die zijn opgesteld volgens de PICO zoekstrategie. Deze strategie heeft een hogere mate van sensitiviteit dan andere zoekstrategieën (Methley et al., 2014). Dit is een belangrijk voordeel ten opzichte van alternatieven, gezien het doel van het onderzoek is een zo compleet mogelijk beeld te tonen van het beschikbare onderzoek. De databases zijn ook middels het Nederlandse equivalent van de zoektermen doorzocht, maar dit leverde geen resultaten op (Bijlage C). De zoekopdracht is voor het laatst uitgevoerd op 16 oktober 2023.

Om grijze literatuur en onderzoek over de Nederlandse onderwijscontext te vinden, is een combinatie van aanvullende bronnen doorzocht. Het kennisplatform Onderwijskennis.nl is doorzocht door binnen het thema ‘Welbevinden en Welzijn’ te selecteren op ‘MBO’ en ‘Kennisbank’. Dit leverde 43 resultaten op, waarvan een kon worden geïnccludeerd. Op de website van de MBO raad wordt verwezen naar vier erkende interventies op gebied van studentenwelzijn. Voor deze interventies is nagegaan of hierover studies gepubliceerd zijn die voldoen aan de inclusiecriteria. Dit gold voor de interventie Happyles. De desbetreffende studie is opgenomen in het onderzoek. Ook is de Kennisbank Studentenwelzijn doorzocht door te filteren op ‘mbo’ en ‘onderzoek’. Dit leverde vier resultaten op, waarvan een werd geïnccludeerd. Tot slot zijn twee zoekopdrachten uitgevoerd in Google Scholar. De zoektermen waren “mbo–welzijn–onderzoek” en “mbo–welzijn–interventie”. Het is niet mogelijk een uitgebreide zoekopdracht op te stellen voor Google Scholar, waardoor zeer veel resultaten op volgorde van relevantie werden getoond.

Voor beide zoekopdrachten zijn daarom de eerste 100 resultaten gescreend, maar konden geen nieuwe studies worden geïncludeerd. Bovenstaande zoekopdrachten zijn voor het laatst uitgevoerd op 16 oktober 2023.

Tabel 1

Zoekopdracht – Engels

Categorie	Zoektermen
Populatie (P)	“Two-year college” OR “Two year college*” OR “Junior college” OR Vocational OR Apprentice* OR “Community College” OR “Vocational Education and Training” OR VET OR “Post-secondary education” OR “Tertiary education” OR “Workplace learning” AND Student
Interventie (I)	Course OR Program* OR Support OR Tutor* OR Mentor* OR Community OR Intervention OR Regulation OR Training OR Service OR Strateg* OR Approach* OR Traineeship
Controlegroep (C)	n.v.t
Uitkomst (O)	Welfare OR Wellbeing OR Well-being OR Pressure OR “Mental health” OR “Psychological health” OR Resilience OR Stress OR Psychosocial OR Belonging* OR Prevention OR Commitment OR “Social integration” OR “Academic integration”

Inclusiecriteria

De resultaten van de databases zijn gedownload en geëxporteerd naar Rayyan, waar ze zijn gescreend op titel en abstract. Het was noodzakelijk dat de geïncludeerde studies empirische data bevatten, zodat de effecten van aanpakken konden worden gerapporteerd. Ook moest de aanpak concreet worden beschreven, zodat deze kan worden gereproduceerd. Daarnaast moest de uitkomstmaat van de studie betrekking hebben op indicatoren van studentenwelzijn (Hossain et al., 2022; Noble et al., 2008). Studies die alleen uitvalspercentages maten werden niet meegenomen in het onderzoek. Ook moest de aanpak te reproduceren zijn buiten de context van de coronacrisis. De volgende basale inclusiecriteria zijn gehanteerd:

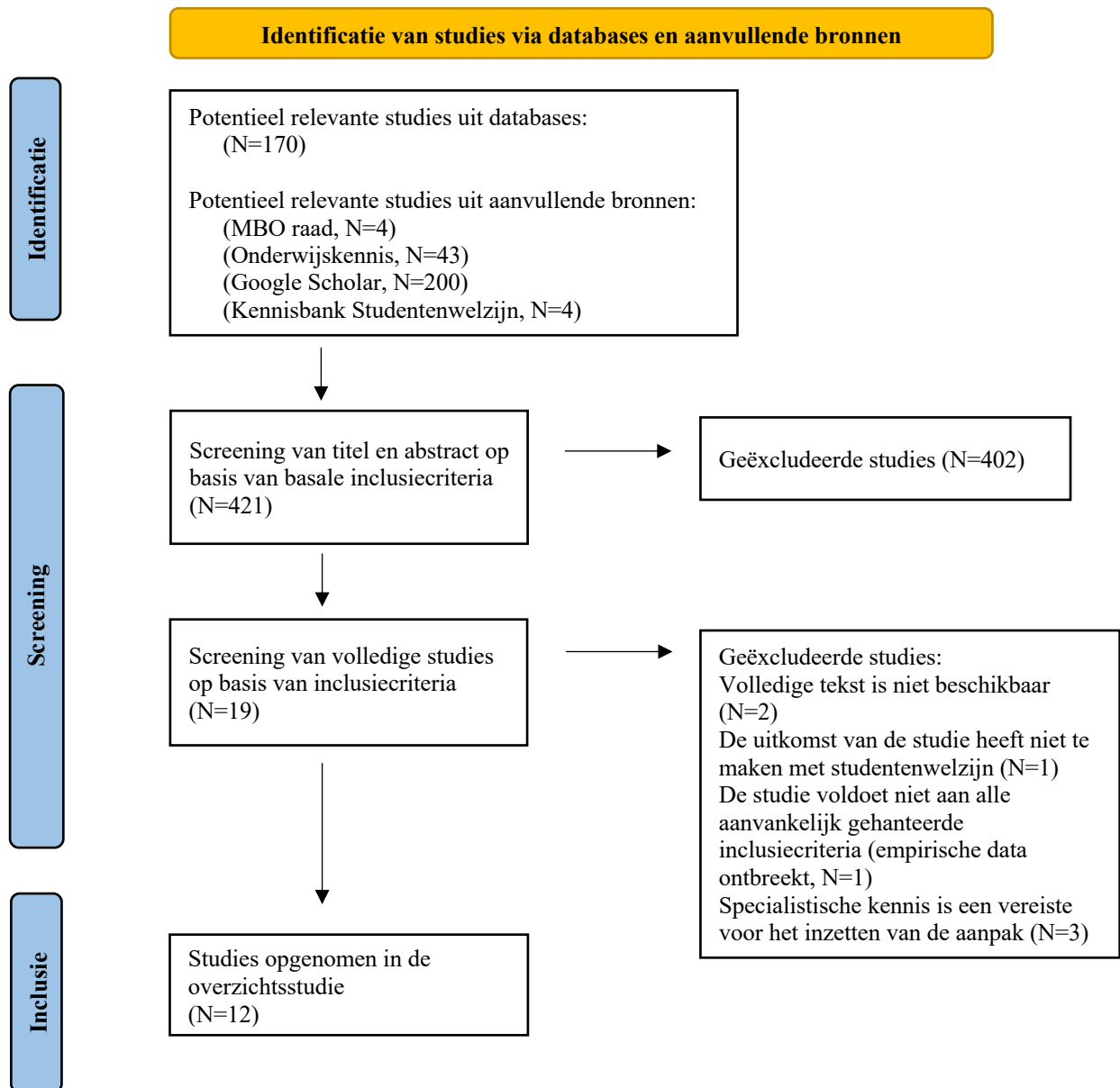
- De studie is geen duplicaat van een reeds geïncludeerde studie;
- De studie is in het Nederlands of Engels geschreven;
- De studie is peer-reviewed;
- De studie heeft betrekking op studentenwelzijn, gevoel van verbondenheid of het verminderen van stress of een hieraan gerelateerd begrip;
- De studie is gericht op studenten tussen de 16 en 25 jaar (jongvolwassenen);
- De context van de studie betreft een onderwijsniveau dat vergelijkbaar is met MBO niveau 1, 2, 3 of 4 (ISCED niveau 3, 4, 5);
- De studie bevat een concrete aanpak om studentenwelzijn te behouden of te bevorderen;
- De studie bevat relevante empirische data;
- De uitkomstmaat van de studie betreft het bevorderen van mentale gezondheid of het verminderen van negatieve gevoelens zoals stress en angst, gerelateerd aan welzijn;
- De in de studie gehanteerde aanpak kan ook buiten de context van de coronacrisis worden gerepliceerd.

De inclusiecriteria zijn op volgorde toegepast. Bij twijfel over inclusie konden artikelen worden voorgelegd aan de begeleider, maar hier is geen sprake van geweest. Na het toepassen van bovenstaande inclusiecriteria zijn de volledige publicaties opgezocht en beoordeeld aan de hand van specifiekere inclusiecriteria:

- De studie voldoet aan alle aanvankelijk gehanteerde inclusiecriteria;
- Specialistische kennis van geestelijke gezondheidszorg is geen vereiste voor de in de studie beschreven aanpak;
- De gehanteerde aanpak is concreet beschreven.

Figuur 1

Flow diagram



Analyseplan

De geïncludeerde studies zijn gecategoriseerd en samengevat. Hiervoor zijn de volgende categorieën gehanteerd: 1. didactische, 2. relationele, 3. persoonsgerichte aanpakken (Deunk & Korpershoek, 2021). De kenmerken van studies zijn opgenomen in Tabel 2, namelijk de auteurs van de studie, het jaar van publicatie, het land waarin de studie plaatsvond, het type

aanpak, de aanpak, de onderzoeksmethodiek, het aantal deelnemers, de globale resultaten en aandacht voor specifieke groepen. Bij de onderzoeksmethodiek is onderscheid gemaakt tussen kwalitatieve studies, cross-sectioneel onderzoek en (quasi-) experimentele studies.

Voor het presenteren van de resultaten binnen de relationele, didactische en persoonsgerichte categorieën is gewerkt met een indeling die nuttig bleek voor aanpakken in het ho (Deunk & Korpershoek, 2021). Didactische aanpakken bestaan volgens deze indeling uit toetsing en roostering, en activerende en verbindende didactiek. Relationele aanpakken bestaan uit verbondenheid met instituut of opleiding, mentoring en contact met peers, en contact met docenten en staf. Persoonsgerichte aanpakken bestaan uit positieve en reflectieve activiteiten, bekendheid met welzijnsonderwerpen en tijdmanagementvaardigheden.

De tweede sectie van de resultaten is een synthese, waarin de resultaten worden besproken aan de hand van de categorieën. Daarop volgt een narratieve structuur waarin de opzet van de aanpak, onderzoeksinstrumenten en uitkomsten van de aanpakken per studie worden besproken. Hiervoor is gekozen omdat dit ten goede komt aan de kennis en disseminatie van mogelijk effectieve aanpakken. Daarnaast biedt deze structuur de ruimte om validiteits- of betrouwbaarheidsproblemen in de studie te duiden, zodat de uitkomsten op psychometrische kwaliteit kunnen worden beoordeeld.

Resultaten

Tabel 2 geeft een overzicht van geïnccludeerde studies (N=12). De kolom “type aanpak” geeft aan welke soort persoonsgerichte, relationele of didactische aanpak in de studie wordt gehanteerd. Onder “interventie” worden de belangrijkste kenmerken samengevat. De kolom “globale resultaten” biedt een korte samenvatting van de resultaten.

Tabel 2
Kenmerken van de geïncludeerde studies

<i>Nr.</i>	<i>Studie</i>	<i>Land</i>	<i>Type aanpak</i>	<i>Aanpak</i>	<i>Onderzoeksontwerp</i>	<i>N</i>	<i>Globale resultaten</i>	<i>Aandacht voor specifieke groepen</i>
1	McKenzie (2022) (masterthese)	VS	Positieve en reflectieve activiteiten	Online meditatie-workshops, mindfulness	Gemengde methoden, pre-test/post-test (vragenlijsten, dagboeken, zelfrapportage, inschrijvingsgegevens),	11	Positief effect op weerbaarheid, perceptie van stress en copings-mechanismen	n.v.t.
2	Frazier, Meredith, Greer, Paulsen, Howard, Dietz & Qin (2015)	VS	Positieve en reflectieve activiteiten	Online modules en dagboeken	Pretest-posttest control group design (met randomisatie) (vragenlijsten)	192	Positieve effecten voor gevoel van controle en verminderen van stress, depressie- en angstgevoelens	n.v.t.
3	Meredith & Frazier (2019)	VS	Positieve en reflectieve activiteiten	Online modules en dagboeken, mindfulness	Pretest-posttest design (met randomisatie) (vragenlijsten)	213	Positieve effecten voor gevoel van controle, afname van stress en psychisch ongemak	n.v.t.
4	Jamieson, Black, Pelaia, Graveling, Gordils & Reis (2022)	VS	Positieve reflectieve activiteiten	Herwaardering van stress, klassikale informatie en toetsing	Gemengde methoden onderzoek (pretest-posttest) (vragenlijsten, resultaten)	93	Positief effect op vertrouwen in eigen kunnen	N.v.t.
5	Van der Linden & van der Zanden (2011)	Nederland	Positieve en reflectieve activiteiten	Klassikale e-learning lessen	Gemengde methoden pretest-posttest design (vragenlijsten)	186	Positief effect op welzijn	n.v.t.

6	Schenkel, Haug, Castro, Lüscher, Scholz, Schaub & Radtke (2022)	Zwitserland	Positieve en reflectieve activiteiten	Planning van gedrag middels sms-berichten	Crossover studie met een AB/BA design (vragenlijsten)	386	Geen significant effect gevonden voor het verminderen van stress	Stage- lopende studenten
7	Kalkbrenner, Flinn, Sullivan & Esquivel Arteaga (2021)	VS	Bewustwording van welzijns- onderwerpen	Bewustwording verminderd studentenwelzijn onder faculteit/ studenten	Secundaire data-analyse (vragenlijst)	294	Significant effect op het doorverwijzen van studenten voor ondersteunings- mogelijkheden	Eerste- generatie- studenten
8	Powers & Leeds (2022) (masterthese)	VS	Bewustwording van welzijns- onderwerpen	Online bewustwordingsworks hop over doorverwijzen voor faculteit/ studenten	Gemengde methoden, pre-test/post- test (vragenlijst en administratieve gegevens)	52	Positief effect op self- efficacy en paraatheid, toename in meldingen en student- doorverwijzingen	n.v.t.
9	Andersen, Rod, Holmberg, Ingholt, Ersbøll & Tolstrup (2018)	Denemarken	Verbondenheid instituut of opleiding	Aanvullende sociale gelegenheden voorafgaand en tijdens het schooljaar	Niet gerandomiseerd onderzoek met controlegroep	2396	Positief effect op verbondenheid met school, beperkt herleidbaar naar interventie door lage implementatiegraad	n.v.t.
10	Baylor & Lambert (2021) (masterthese)	VS	Verbondenheid instituut of opleiding	10 minuten gesprekken tussen faculteit/ Studenten, proactieve ondersteuning door docenten	Posttest only design (vragenlijst)	168	Studenten gematigd positief, niet herleidbaar naar interventie	n.v.t.
11	Scrivener, Bloom, LeBlanc, Paxson, Rouse, Sommo (2008)	VS	Mentoring en contact peers	Leergemeenschappen, financiële en proactieve ondersteuning	Gemengde methoden pretest-posttest control group design (met randomisatie) (vragenlijsten, veldonderzoek, administratieve gegevens, interviews)	1524	Geen effect gevonden voor studentenwelzijn	n.v.t.
12	Petit, Thomsen & Verheijen (2013)	Nederland	Mentoring en contact peers	Peer support in drie implementatievormen	Gemengde methoden pretest – posttest design met controlegroep (geen randomisatie) (vragenlijst, interviews)	110	Geen effect gevonden voor studentenwelzijn	n.v.t.

Synthese van de resultaten

Studies zijn ingedeeld op basis van het type aanpak dat werd onderzocht: didactische, relationele en persoonsgerichte aanpakken. Niet alle aanpakken zijn vertegenwoordigd in het onderzoek, aanpakken gericht op didactische aspecten ontbreken. Hieronder worden de uitkomsten van aanpakken gericht op relationele aspecten en persoonsgerichte aanpakken samengevat.

De studies bevatten het vaakst persoonsgerichte aanpakken (N=8). Positieve en reflectieve activiteiten kwamen het vaakst voor (N=6). Uit de studies bleek dat positieve en reflectieve activiteiten kunnen bijdragen aan het verminderen van negatieve indicatoren van studentenwelzijn zoals stress, depressie- en angstgevoelens (Frazier et al., 2015; McKenzie, 2022; Meredith & Frazier, 2019). Daarnaast werden positieve effecten gevonden voor mechanismen die volgens de onderzoekers bijdragen aan studentenwelzijn, zoals het vergroten van gevoel van controle (Frazier et al., 2015; Meredith & Frazier, 2019), weerbaarheid (McKenzie, 2022) en vertrouwen in eigen kunnen (Jamieson, 2022). Een studie rapporteerde daarnaast een toename in studentenwelzijn zonder hiervoor een werkzaam element te duiden (Van der Linden & Van der Zanden, 2011). Bewustwording van welzijnsaspecten kwam ook voor onder studies met persoonsgerichte aanpakken (N=2). Een van de uitkomstmaten van deze studies was de mate waarin studenten andere studenten doorverwezen naar ondersteuningsmogelijkheden op gebied van welbevinden. Beide studies rapporteerden een toename in studentverwijzingen gedurende en na afloop van de aanpak (Kalkbrenner et al., 2021; Powers & Leeds, 2022). Er waren geen studies die betrekking hadden op tijdmanagementvaardigheden van studenten.

Een klein deel van de geïncludeerde studies onderzocht relationele aanpakken (N=4). Het ging om aanpakken die gericht waren op verbondenheid met instituut of opleiding (Andersen et al., 2018; Baylor & Lambert, 2021) en mentoring en contact met peers (Petit et

al., 2013; Scrivener et al., 2008). In twee van deze aanpakken was het contact met medestudenten de voornaamste invalshoek, maar werd geen effect gevonden op studentenwelzijn (Petit et al., 2013; Srivener et al., 2008). Een studie gericht op verbondenheid met instituut en staf rapporteerde gematigd positieve ervaringen van studenten, maar het is onduidelijk in hoeverre dit verband houdt met studentenwelzijn (Baylor & Lambert, 2021). Er waren geen onderzoeken die hoofdzakelijk gericht waren op contact met docenten of staf.

Persoonsgerichte aanpakken

Positieve en reflectieve activiteiten

In het onderzoek van McKenzie (2022) namen studenten gedurende acht weken deel aan online workshops voor *mindfulness* meditatie. Het doel van de interventie was om coping mechanismes voor stress, weerbaarheid en volhardendheid van studenten te bevorderen. Studenten participeerden wekelijks in online sessies van 40 minuten, waarbij vijf minuten werd gemediteerd, een wekelijks thema besproken en afgesloten met een meditatie van 15 tot 20 minuten. Studenten werden gestimuleerd doordeweeks te oefenen met meditatie.

Studenten (N=11) vulden drie vragenlijsten in, voorafgaand aan de eerste workshop, direct na en een maand na de laatste workshop. De vragenlijst bestond uit drie gevalideerde instrumenten (*Five Facet Mindfulness Questionnaire Short Form*, Bohlmeijer et al., 2011; *Connor-Davidson Resilience Scale-10*, Campbell-Sills & Stein, 2007; *Perceived Stress Scale*, Cohen et al., 1983) en betrof kenmerken van stress, weerbaarheid en mindfulness. Gedurende de interventie hielden studenten wekelijks een dagboek bij, waarin ze vragen over hun meditatiepraktijk beantwoordden en het effect op hun weerstand en omgang met stress. Voorafgaand aan het nieuwe collegejaar zijn studenten gevraagd door te geven of ze zich opnieuw hadden ingeschreven. Deze gegevens zijn vergeleken met hun inschrijvingsgegevens.

Uit de resultaten bleek dat een meerderheid van studenten aangaf minder stress te ervaren aan het einde van de workshops. Studenten gaven aan dat ze het gevoel hadden beter om te kunnen gaan met stress. Studenten rapporteerden dat deelname aan de workshops en meditatie leidde tot toegenomen weerbaarheid. Ook rapporteerden studenten positieve gevoelens ten opzichte van mindfulness en meditatie, toegenomen bewustwording van hun gevoelens en toegenomen gevoelens van verbondenheid met deelnemers aan de interventie. De auteur merkt op dat er sprake is van een kleine groepsgrootte waarin vrouwen oververtegenwoordigd zijn, en er geen controlegroep was. Zelfselectie voor deelname aan de sessies draagt mogelijk bij aan de uitkomsten van de interventie.

Het onderzoek van Frazier en collega's (2015) is erop gericht stress onder studenten te verminderen door hun gevoel van controle over gebeurtenissen in het heden (present control) te doen toenemen. Deze studie betreft een replicatie van eerder onderzoek, waarvoor een online interventie is ontwikkeld. De interventie bestaat uit vier modules met video's waarin experts spreken over onderzoek naar stress en gevoel van controle, ingesproken en geanimeerde presentaties van studenten over stressoren in hun leven, en online opdrachten. Deze modules hadden een totale duur van een uur. Ook vulden studenten drie dagboeken in over wat zij als stressvol ervaren, waar ze controle over hebben en welke acties ze hiervoor kunnen nemen. De interventie duurde twee weken. Modules en dagboeken werden om de dag online gezet. Studenten ontvingen hiervan een melding. De controlegroep nam alleen deel aan de eerste module, waarin informatie werd gegeven over stress.

Studenten (N=192) vulden voorafgaand aan het onderzoek, direct na en drie weken na afloop van de interventie verschillende vragenlijsten in. De *Perceived Control over Stressful Events Scale* werd gebruikt om gevoel van controle over huidige gebeurtenissen en stressoren te meten (Frazier et al., 2011). Daarnaast worden vragenlijsten over stressbeleving (*Perceived*

Stress Scale, Cohen et al., 1983) en depressie en spanning (*Depression Anxiety Stress Scale*, Lovibond & Lovibond, 1995) gebruikt. In de derde week na de interventie vulden studenten een feedbackformulier in, met vragen over hoeveel ze zich herinnerden van de modules, hoe behulpzaam de modules waren, hoe vaak ze de opgedane kennis toepasten en ruimte voor kwalitatieve feedback.

Het gevoel van controle van de interventiegroep nam significant toe ten opzichte van de controlegroep. De effectgrootte was groot tot gemiddeld in de metingen direct na de interventie. Gedurende de interventie waren er aanvankelijk significante afnames van perceptie van stress en symptomen van depressie en spanning voor de interventiegroep. Voor perceptie van stress werd drie weken na de interventie een significant effect gevonden. Studenten rapporteerden veel aan de interventie te hebben gehad en dat de informatie hen is bijgebleven. Driekwart van de studenten verwees naar het gevoel controle te hebben over gebeurtenissen uit het heden als wat ze geleerd hebben van de module. Een kanttekening is dat de populatievaliditeit wordt beperkt doordat alle studenten dezelfde opleiding volgen en voor 75% bestaan uit vrouwen van Westerse afkomst.

Meredith en Frazier (2019) onderzochten de effecten van drie versies van hun eerder ontwikkelde online programma om studenten meer controle te laten ervaren. Het online programma bestond uit drie stressdagboeken en vier modules, met video's, ingesproken en geanimeerde presentaties van studenten die eerder deelnamen aan het programma en online oefeningen om controle te ervaren over gebeurtenissen. Feedback op de oorspronkelijke interventie lag ten grondslag aan de huidige interventies. De eerste interventie bestond uit het oorspronkelijke programma met een dagboek waarin studenten stress bijhouden, maar ook herkennen over welke stressoren ze mogelijk controle hebben en plannen wanneer ze hiervoor actie ondernemen. De tweede interventie omvatte het programma met een

mindfulnessstraining waarvoor deelnemers een dagboek bijhouden over stressoren waar ze geen controle over hebben en korte mindfulness podcasts luisteren. De derde interventie omvatte het oorspronkelijke programma. Alle interventies vonden plaats gedurende zeven weken en duurden ongeveer tien minuten per week.

Studenten (N=213) werden gerandomiseerd toegewezen aan de verschillende interventies en niet geïnformeerd over aan welke interventie zij deelnamen. Studenten vulden voorafgaand aan, direct na en drie weken na afloop van het onderzoek verschillende vragenlijsten in. Dezelfde vragenlijsten als in het hiervoor besproken onderzoek werden gebruikt (*Perceived Stress Scale*, Cohen et al., 1983; *Perceived Control over Stressful Events Scale*, Frazier et al., 2011; *Depression Anxiety Stress Scale*, Lovibond & Lovibond, 1995). De uitkomstmaten van het onderzoek zijn gevoel van controle, perceptie van stress en psychologisch ongemak (*distress*). De scores van de verschillende interventiegroepen zijn binnen de groepen en tussen de groepen onderling vergeleken.

Studenten rapporteerden kleine tot gemiddelde significante effecten voor gevoel van controle over huidige gebeurtenissen. Er waren geen significante verschillen tussen groepen. De perceptie van stress nam met een klein tot gemiddeld effect significant af voor alle groepen. Ook werd voor alle groepen een klein significant effect gevonden voor afname van psychologisch ongemak. Er is geen controlegroep, waardoor regressie naar het gemiddelde niet kan worden uitgesloten. De onderzoekers rapporteren daarnaast dat de meerderheid van deelnemers bestaat uit vrouwelijke studenten tussen de 18 en 21 jaar met een Westerse achtergrond, waardoor verder onderzoek naar de effecten van de interventie voor andere groepen studenten wenselijk is.

Jamieson en collega's (2022) onderzochten de mogelijkheid om stressvolle situaties binnen de opleiding te benutten voor betere cognitieve en affectieve resultaten. Studenten namen

deel aan een wiskundevak dat erop gericht was achterstanden te remediëren. Volgens de onderzoekers zou het herwaarderen van stress kunnen leiden tot herwaardering van coping-mechanismes, afname van rekenangst en verbetering van toetsresultaten. Het onderzoek bestond uit een controlegroep en een interventiegroep. Studenten uit vijf verschillende klassen namen deel aan twee sessies. De eerste sessie was hetzelfde voor alle studenten. Studenten beantwoordden een korte vragenlijst over rekenangst en hun perceptie van stress en maakten een rekentoets waarvoor ze ruim de tijd kregen. Na de eerste sessie werden studenten willekeurig toegewezen aan een van de groepen. De interventiegroep kreeg korte samenvattingen van wetenschappelijke artikelen te lezen over hoe stress kan leiden tot een verhoogd bewustzijn en betere toetsresultaten. De controlegroep las samenvattingen waarin stond dat het negeren en onderdrukken van stress de beste manier is om toetsresultaten tijdens stressvolle toetsmomenten te verbeteren. Studenten van beide groepen beantwoordden daarna een of twee meerkeuzevragen over de samenvattingen. Het doornemen van de samenvattingen duurde vijf tot acht minuten.

Studenten (N=93) vulden een vragenlijst met demografische gegevens in aan het begin van het schooljaar. Na de sessies maten onderzoekers de herwaardering van stress volgens de perceptie van studenten ten opzichte van de veiligheid en bekendheid van de situatie en benodigde vaardigheden (*coping resources*) en de perceptie van het risico, onzekerheid en benodigde moeite (*task demands*) (Beltzer et al., 2014; Mendes et al., 2007). Rekenangst werd gemeten met de *Abbreviated Math Anxiety Scale* (Hopko et al., 2003). De toetsresultaten van de sessies werden gecombineerd met de cijfers van studenten aan het einde van het semester om een beeld te krijgen van de cognitieve prestaties. De uitval in het vak werd bijgehouden.

Er werd een gemiddeld effect gevonden in de interventiegroep voor herwaardering van stress om de veiligheid en bekendheid van de situatie te vergroten voor studenten. Ook

rapporteerden studenten een toegenomen gevoel over benodigde vaardigheden te beschikken (*coping resources*). Er werd geen effect gevonden voor afname in perceptie van risico's, onzekerheid en moeite (*task demands*). Studenten rapporteerden een afname in rekenangst, maar dit werd niet bevestigd in de uitkomsten van de *Abbreviated Math Anxiety Scale*. Mogelijk wijst dit op problemen met de validiteit van de schaal of een bias in de perceptie van studenten ten opzichte van rekenangst. Studenten uit de interventiegroep presteerden beter op de tweede toets en marginaal beter aan het einde van het semester. De onderzoekers geven aan dat fysiologisch onderzoek nodig is om na te gaan of de uitkomsten van het onderzoek verklaard kunnen worden door een daadwerkelijke afname in stress, of dat andere factoren hieraan bijdragen, zoals een toename in zelfvertrouwen. Het is mogelijk dat de controlegroep negatief is beïnvloed door de samenvattingen, waarin ze geconfronteerd werden met negatieve gevolgen van stress. Het is onbekend of dergelijke interventies effectief zijn voor andere vakken dan rekenen en of er een effect is op studentenwelzijn in het algemeen.

Van der Linden en Van der Zanden (2011) onderzochten 'Happyles', een interventie gericht op het verhogen van psychisch welbevinden van jongeren in het mbo. Volgens de onderzoekers is het belangrijk een evidence-based interventie aan te bieden in een sociale context, zodat studenten bereikt worden die niet snel zelf hulp zouden zoeken. De interventie bestaat uit twee onderdelen. Alleen de uitkomsten van het eerste onderdeel, de e-learning lessen, worden in het onderzoek besproken. Het tweede onderdeel bestaat uit een online groepscursus door ggz-preventiewerkers waarvoor studenten zich online kunnen aanmelden. Het eerste onderdeel bestaat uit vier klassikale e-learning lessen met informatie en oefeningen over positieve psychologie. Bij de lessen horen video's waarin studenten hun eigen ervaringen met thema's uit de lessen bespreken. Alle studenten volgen deze lessen.

De interventie vond plaats in de klassen van 11 verschillende docenten die lesgaven aan studenten (N=186) van verschillende opleidingen en niveaus. In de eerste les werd een vragenlijst afgenomen over symptomen van depressie en psychisch welbevinden (*CES-D*, Bouma, Ranchor, Sanderman & van Sonderen, 1994). Studenten kregen bericht van hun score op deze test. Na afloop van de interventie werden door de onderzoekers ontworpen evaluatieformulieren afgenomen bij studenten en docenten. Studenten vulden voorafgaand en na de lessen een vragenlijst in over hun subjectief welbevinden (*Adolescent Mental Health Continuüm - Short Form*, Westerhof & Keyes, 2010). Medewerkers van het Trimbosinstituut hebben lessen geobserveerd in alle klassen.

28% van studenten heeft de vragenlijst over subjectief welbevinden ingevuld. Direct na afloop van de interventie rapporteerden studenten een significante verhoging van welzijn. In het onderzoek wordt geen effectgrootte vermeld. Na afloop werd de inhoud van de lessen als goed beoordeeld door docenten en studenten in het evaluatieformulier. Dit formulier is ingevuld door 51% van de studenten, waarbij een derde aangeeft iets geleerd te hebben van de lessen en deze aan te bevelen. De uitkomsten van de lesobservaties worden niet besproken. De analyse van de uitkomsten van de verschillende metingen is beperkt, waardoor niet duidelijk wordt welke invloed de verschillende elementen van de lessen hebben gehad. Ook kunnen op basis van de uitkomsten geen uitspraken worden gedaan over hoe verschillende groepen studenten reageren op de interventie.

Schenkel en collega's (2022) onderzochten de effecten van een planningsinterventie met dagelijkse sms-berichten op de beroepsmatige stress van studenten op een leerwerkplek. Het doel was het gedrag van studenten te beïnvloeden door hen reacties op stressvolle situaties te laten plannen middels als-dan scenario's. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een JITPI (*Just In Time Planning Intervention*). Interventiecomponenten werden kort voor potentieel

stressvolle situaties gedeeld waardoor studenten mogelijk adequater kunnen reageren op stressoren en hun gedrag aanpassen. De interventie bestond uit twee modules van vier maanden, waarin gefocust werd op eigen competenties, gezondheid en preventie van middelengebruik. Voorafgaand vulden studenten een vragenlijst in met vragen over hun achtergrond, perceptie van self-efficacy op de leerwerkplek, stressniveau op de leerwerkplek, ontvankelijkheid voor de interventie en welke dag in de week zij als meest stressvol ervoeren op de leerwerkplek. Studenten die gemiddeld of hoger scoorden op het ervaren stressniveau doorliepen negen verschillende als-dan scenario's die begonnen met de stelling: "Als ik gestresst ben op mijn leerwerkplek, dan...". Dit werd gevolgd door verschillende strategieën, waaronder strategieën om situaties te beheersen of te reframen. Studenten kozen twee van de negen als-dan scenario's om te gebruiken op de leerwerkplek. Om te verifiëren dat studenten die dag op hun leerwerkplek zouden zijn, ontvingen studenten in de experimentele groep het eerste bericht een uur voor ze naar de leerwerkplek vertrokken. Na bevestiging ontvingen studenten een bericht met twee als-dan scenario's en het verzoek na te denken over hoe ze dit op hun leerwerkplek konden implementeren. Aan het einde van de dag werd studenten gevraagd aan te geven hoe gestresst zij zich die dag op hun leerwerkplek hadden gevoeld. Studenten werden gemotiveerd om te reageren door credits die ze per beantwoord bericht konden verdienen en konden gebruiken voor beloningen. De controlegroep ontving alleen het eerste en het laatste bericht. Tussen de wisseling van condities werd het experiment twee weken gepauzeerd.

De uitkomsten van de interventie werden gemeten door sms-berichten waarin studenten (N=386) hun niveau van beroepsmatige stress rapporteerden op een schaal van 1-5 en een vragenlijst over de mate van levenskracht (*vigor*) en uitputting die studenten ervoeren. De uitkomsten werden gewogen ten opzichte van antwoorden van studenten in de pre-test vragenlijst over stressniveau, ontvankelijkheid en self-efficacy. Uitkomsten hiervan golden als

controlevariabelen. Vanwege de blootstelling aan beide condities werd gebruik gemaakt van multi-level modelling.

Er werden geen significante effecten gevonden op het verminderen van stress op de dag dat studenten de berichten ontvingen. Er werd geen verandering in stressniveau gemeten gedurende de looptijd van het onderzoek. Er werd geen verschil gevonden tussen de effecten van de interventie op studenten met een hoge of lage mate van levenskracht (*vigor*) of uitputting. De relatie tussen stressniveau en uitputting bleek wel significant. De onderzoekers stellen dat deelnemers over het algemeen weinig stress ervoeren, waardoor dit mogelijk niet kon worden verminderd door de interventie. Ook worden pieken en dalingen in stressniveau gedurende de dag mogelijk niet gerapporteerd door studenten. Het daadwerkelijk inzetten van de scenario's door studenten werd niet gemeten. Door de opzet van de studie kan er sprake zijn van een overdrachtseffect voor studenten die beginnen in de experimentele conditie.

Bekendheid welzijnsonderwerpen

In het onderzoek van Kalkbrenner en collega's (2021) wordt het REDFLAGS model (Kalkbrenner, 2016) gehanteerd om bewustwording van indicatoren van verminderd studentenwelzijn te vergroten onder eerstegeneratiestudenten. De achterliggende gedachte is dat toegenomen bewustwording leidt tot meer studenten die andere studenten doorverwijzen naar ondersteuningsmogelijkheden. Volgens de auteurs verdient het welzijn van eerstegeneratiestudenten aandacht omdat zij een hogere kans hebben hun opleiding te staken. Mogelijke verklaringen zijn verhoogde niveaus van stress en depressie, minder steun vanuit de omgeving, armoede en een hogere prevalentie van alleenstaand ouderschap. Het REDFLAGS model bestaat uit acht indicatoren van verminderd studentenwelzijn, zoals absentie en plotselinge veranderingen in de kwaliteit van gemaakt werk. Zowel studenten als

medewerkers en docenten kunnen gebruik maken van de indicatoren om problemen met mentale gezondheid te herkennen.

Om in kaart te brengen of bekendheid met deze indicatoren leidt tot het verwijzen van andere studenten werd een secundaire data-analyse uitgevoerd met de uitkomsten van *REDFLAGS Questionnaire* (Kalkbrenner et al., 2020). Deze data werd online verzameld voor een eerdere studie met een nationale steekproef en gefilterd op etniciteit, waarna 294 respondenten overbleven. Voorafgaand werd gevraagd naar genderidentiteit, etniciteit, leeftijd, eerdere ervaringen met ondersteuning, lidmaatschap van studentenvereniging, cijfergemiddeldes en verwijzingen naar ondersteuningsmogelijkheden. Deze vragenlijst vroeg studenten daarna op een 5-punt Likertschaal aan te geven in hoeverre ze meenden dat de verschillende REDFLAGS indicatoren correleren met verminderd studentenwelzijn.

Uit de resultaten bleek dat kennis over indicatoren een significante positieve voorspeller is voor het verwijzen van studenten naar ondersteuningsmogelijkheden. Lidmaatschap van een studentenvereniging kon daarnaast gerelateerd worden aan een hogere mate van kennis van indicatoren. Deze bevinding wordt niet theoretisch verklaard. De auteurs geven aan dat resultaten mogelijk vertroebeld zijn doordat deelnemers sociaal wenselijke antwoorden invullen. Daarnaast zijn niet alle studenten in de gelegenheid een online vragenlijst in te vullen, waaronder studenten met beperkte tijd of middelen. Ook wordt niet duidelijk hoe bekendheid met het REDFLAGS model effectief kan worden verspreid onder studenten en of dit tot een toename in studentverwijzingen of studentenwelzijn leidt.

In de studie van Powers en Leeds (2022) wordt beoogd meer studenten gebruik te laten maken van ondersteuningsmogelijkheden binnen de onderwijsinstelling. Hiervoor werd de BeVocal omstanderinterventie ingezet, waaraan zowel studenten als docenten en andere werknemers van de onderwijsinstelling deelnemen. Voor beide groepen werden online

workshops van een uur georganiseerd waarin ondersteuningsmogelijkheden, interactieve scenario's, drempels en doorverwijzingstechnieken werden besproken. Na de workshop ontvingen deelnemers een kaart met daarop ondersteuningsmogelijkheden binnen en buiten de onderwijsinstelling en stappen om studenten door te verwijzen of melding te maken van zorgwekkend gedrag.

Voorafgaand aan de workshop werd een online vragenlijst afgenomen waarin studenten (N=52) vragen beantwoordden over hun geslacht, etniciteit, leeftijd en opleiding, en docenten en andere werknemers over hun geslacht, etniciteit, rol binnen de opleidingsinstelling en opleidingscluster. Voor en na de workshop werd een vragenlijst afgenomen over paraatheid, *self-efficacy* en bereidheid te interveniëren (*Gatekeeper Behavior Scale*, Albright et al., 2016). Op verzoek van studenten zijn twee extra gelegenheden georganiseerd om de workshop te volgen. Ook werd een studenteninterventieteam opgericht, dat kon bijspringen voor onmiddellijke ondersteuning van studenten, en een implementatieteam met medewerkers van de onderwijsinstelling, om de uitkomsten van de interventie te borgen. Voor en na de interventie werd het aantal verwijzingen voor ondersteuningsdiensten opgevraagd bij de administratie, evenals het aantal meldingen van zorgwekkend gedrag.

Studenten, docenten en medewerkers rapporteerden een toename in paraatheid, *self-efficacy* en bereidheid om door te verwijzen. Paraatheid en *self-efficacy* waren significant toegenomen. Er werd niet gemeten of deze effecten langere tijd aanhielden. Uitkomsten werden gemeten op groepsniveau, waardoor geen uitspraken kunnen worden gedaan over individuele uitkomsten. In de studie was sprake van een hoog uitvalpercentage, waardoor de datakwaliteit ter discussie staat. Dit kan als gevolg hebben dat relatief meer positieve ervaringen gerapporteerd zijn. Doorverwijzingen van studenten en meldingen van zorgwekkend gedrag namen toe na de interventie. De auteurs geven aan dat bij het

interpreteren van deze toename rekening moet worden gehouden met externe invloeden, waaronder de COVID-19 pandemie.

Relationele aanpakken

Verbondenheid instituut of opleiding

Andersen en collega's onderzochten hoe een interventie gericht op het bevorderen van verbinding tussen studenten en hun instituut en opleiding de mate van uitval en welzijn onder studenten beïnvloedde. De interventie, *Shaping the Social*, is samen met vier grote Deense mbo-scholen ontwikkeld. Deze scholen namen als interventiegroepen deel aan het onderzoek, evenals twee andere scholen. De studentenaantallen, opleidingsrichtingen en ligging van de deelnemende scholen zijn gebruikt om vergelijkbare scholen voor de controlegroepen te vinden. De interventie omvatte verschillende sociale gelegenheden gedurende vijf maanden. Alle studenten en hun ouders werden voor de start van hun opleiding uitgenodigd en rondgeleid door de school, waar mogelijk door ouderejaarsstudenten. Ook waren er verschillende welkomstactiviteiten op de eerste schooldag. Studenten ontvingen een rooster met vakbeschrijvingen, lestijden, onderwijsruimtes en kledingvereisten. Docenten bespraken het rooster met studenten en wezen erop dat absentie kan leiden tot problemen. Studenten en een docent ontmoetten elkaar daarnaast elke ochtend in een klassenbijeenkomst waar thee, koffie en mogelijk een licht ontbijt werden geserveerd. Het dagprogramma werd besproken en docent en studenten konden bijpraten over allerlei onderwerpen. Alle studenten hadden op hetzelfde moment pauze. Daarnaast werden pauzeruimtes ingericht voor studenten om samen te komen, met faciliteiten zoals een tafelfoetbalspel of comfortabele banken. Voorafgaand aan de implementatie werden informatiebijeenkomsten georganiseerd voor medewerkers. Ook werden pamfletten verstrekt met uitleg over de interventie en instructies over de

implementatie. Tijdens de interventie waren de onderzoekers beschikbaar voor gesprekken over de voortgang en hielpen zij bij implementatievraagstukken.

Er werden vier deelschalen van studentenwelzijn gebruikt: verbondenheid met school, studentenondersteuning, verbondenheid met docent en beroepswaardering. Hiervoor werd gebruikt gemaakt van het instrument *Health Behavior in School-aged Children* (Roberts et al., 2009). Deze vragenlijst werd afgenomen in week tien van de interventie. Ook werd vertrouwen in eigen kunnen (*self-efficacy*) en tevredenheid van studenten over hun leven gemeten middels de *Cantril Ladder* (Levin & Currie, 2014). Daarnaast werd gemeten of studenten een stageplek hadden gevonden of erop vertrouwden die te vinden. Tot slot werden verscheidene onafhankelijke variabelen verzameld, zoals leeftijd, geslacht, etniciteit, SES en of er sprake was van eerdere uitval. Docenten vulden wekelijks een vragenlijst in over de uitvoering van de interventie en hoe vaak de klassenbijeenkomsten plaatsvonden.

Aanvullende instrumenten werden gehanteerd voor het meten van uitval.

Er werden geen effecten gevonden voor studentenondersteuning, verbondenheid met docenten en beroepswaardering. Er werd een klein effect gevonden voor schoolverbondenheid. Sommige onderdelen van de interventie werden beperkt geïmplementeerd, zoals het dagelijks organiseren van bijeenkomsten (36%), regels omtrent pauze (38%) en het aanbieden van koffie en thee of een licht ontbijt (49%). Hierdoor is onduidelijk in welke mate de uitkomsten van het onderzoek kunnen worden toegeschreven aan (onderdelen van) de interventie. In de studie werden bepaalde begrippen, waaronder studentenondersteuning, niet gedefinieerd, terwijl deze termen niet in het gebruikte instrument voorkomen (*HSBC*, Roberts et al., 2009). Dit heeft consequenties voor de begripsvaliditeit. De vragenlijst over welzijn werd eenmalig afgenomen gedurende de interventie. Dit roept vragen op over de mogelijke uitkomsten van de vragenlijst voorafgaand

en na afloop van de interventie. Zonder deze gegevens kunnen de uitkomsten van de interventie op welzijn niet worden geduid.

Baylor en Lambert (2021) onderzochten hoe onderwijsinstellingen '*sense of belonging*' kunnen cultiveren onder eerstejaarsstudenten. De onderzoekers nemen aan dat meer sense of belonging leidt tot toegenomen studentenwelzijn en minder uitval. De interventie bestond uit drie delen. Het eerste deel was een bijeenkomst van een uur voor docenten die lesgeven aan eerstejaarsstudenten, waarin thema's werden besproken zoals gelijkwaardigheid, kansongelijkheid, het belang van relaties tussen studenten en medewerkers en het inplannen van een-op-een kennismakingsgesprekken. Kennismakingsgesprekken van tien minuten vormden het tweede deel van de interventie en werden aan het begin van het semester ingepland. Voor het laatste deel van de interventie zochten docenten contact met studenten die gedurende het semester moeite hadden met het vak. Om eigenaarschap te vergroten werd op elke locatie een design team met medewerkers en docenten aangesteld.

Tijdens de interventie werden vier door de onderzoekers ontworpen vragenlijsten afgenomen, waarvan drie onder docenten (N=10) en een onder studenten (N=168). Na de eerste bijeenkomst werd een vragenlijst over professionele ontwikkeling afgenomen onder docenten. Docenten vulden na alle kennismakingsgesprekken een korte vragenlijst in over het verloop van het gesprek. Tot slot werden wekelijks vragenlijsten afgenomen onder docenten over de implementatie van de interventie, hun perceptie van studentbetrokkenheid en ervaringen met de interventie. Aan het einde van het semester vulden studenten (N=168) een vragenlijst in over hun demografische kenmerken, mate van betrokkenheid en ervaringen gedurende het semester. Oorspronkelijk zouden ook gegevens over de uitval van studenten worden verzameld, maar de onderzoekers hebben hiervan afgezien vanwege de COVID-19 pandemie.

Docenten gaven aan niet meer stress te ervaren door de interventie. Twee docenten die aan het begin van de studie uitvielen gaven echter aan dit te doen vanwege toegenomen verantwoordelijkheden en werkdruk, waaruit volgt dat de interventie mogelijk als extra werk werd ervaren. Slechts tien procent van studenten vulde de vragenlijst in. Minder dan een kwart van hen gaf aan een kennismakingsgesprek te hebben gehad met een docent. Dit heeft consequenties voor de steekproefomvang en validiteit van het onderzoek. Studenten waren gematigd positief over hun betrokkenheid bij de klas en de onderwijsinstelling, maar deze uitkomsten kunnen niet zonder meer worden toegeschreven aan de interventie.

Mentoring en contact peers

Scrivener en collega's (2008) onderzochten de effecten van een grootschalige interventie waarin leergemeenschappen werden ingezet om studentbetrokkenheid, studiesucces en studentenwelzijn te vergroten. Voor de '*Openings Doors Learning Communities*' interventie werden groepen eerstejaarsstudenten geplaatst in drie vakken, waaronder een inhoudelijk vak, een oriëntatievak (zoals studievaardigheden) en Engels. Deze vakken werden in blokken geroosterd en inhoudelijk op elkaar aangepast, waarbij soms sprake was van vakoverstijgende projecten en/of overkoepelende thematiek. Sommige vakdocenten namen als begeleider deel aan de interventie en monitorde studenten met een hoge absentie of moeite met het materiaal en bespraken dit met andere lesgevende docenten. Een extra onderwijsassistent was aanwezig tijdens Engels en het inhoudelijke vak. Studenten ontvingen financiële ondersteuning voor hun studieboeken. Studenten in de controlegroep kozen hun eigen vakken en waren niet verplicht het oriëntatievak of Engels te volgen als ze een entreetoets hadden gehaald. Ze kregen geen financiële of andere aanvullende ondersteuning.

Gedurende twee jaren waren er 40 leergemeenschappen met gemiddeld 17 studenten (N=680). Afhankelijk van hun score op een entreetest Engels werden studenten willekeurig

toegewezen aan een controle- of interventiegroep op dit niveau. Studenten vulden een vragenlijst in voorafgaand aan toewijzing aan de groepen, tijdens het eerste semester en twaalf maanden na de start van de interventie (*Baseline Intervention Form; Kingsborough Student Survey; Opening Doors 12-Month Survey*). Anderhalf jaar na de start van de interventie werd een vragenlijst afgenomen onder docenten, met vragen over hun ervaringen, het curriculum en interacties met studenten en andere docenten (*Kingsborough Faculty Survey*). Ook vond veldonderzoek plaats waarin onderzoekers vergaderingen en bijeenkomsten bijwoonden en interviews afnamen bij studenten en docenten. Daarnaast werden administratieve gegevens, toetsresultaten en uitkomsten van een nationale studentenenquête (*National Student Clearinghouse*) verzameld. Ook werden 23 studenten uit de controle- en interventiegroep geïnterviewd over hun ervaringen op school en welke belemmerende factoren zij ervoeren tijdens hun opleiding (*Opening Doors Qualitative Study*).

Studenten gaven in interviews aan zich meer verbonden te voelen met hun klasgenoten en de school, maar hiervoor werd geen statistisch significant effect gevonden in de uitkomsten van de vragenlijsten. Mogelijk wijst dit op validiteitsproblemen of een bias in de perceptie van studenten. Er is geen significant verschil op indicatoren van studentenwelzijn tussen de uitkomsten van de controlegroep en de interventiegroep. De onderzoekers geven aan dat studenten in de vragenlijst voorafgaand aan de interventie aangaven weinig stress en verminderd welzijn te ervaren, waardoor het mogelijk onwaarschijnlijk is dat een significant positief effect zou optreden. Uit de vragenlijsten bleek dat studenten uit de interventiegroep tevredener waren over hun studententijd. Het is onbekend of dit aan hun welzijn heeft bijgedragen.

Petit en collega's (2013) onderzochten hoe verschillende vormen van peer support kunnen bijdragen aan het bevorderen van studentenwelzijn in het mbo. Deelnemende studenten waren afkomstig van vier verschillende niveau 4 opleidingen op drie mbo-instellingen. De controlegroep bestond uit studenten van een vergelijkbare opleiding die niet deelnamen aan peer support. Er werd onderscheid gemaakt tussen 'supporters' en 'supportees': ouderjaarsstudenten en jongerejaarsstudenten die door hen worden begeleid. Een voorwaarde was dat peer support minimaal een halfjaar duurde en wekelijks een uur plaatsvond. Supporters volgden voorafgaand aan de interventie een training over hoe ze medestudenten konden begeleiden. Er was mogelijkheid tot tussentijdse begeleiding en/of intervisie door docenten of coördinatoren indien de supporter hier behoefte aan had aan. Supporter en supportee werden willekeurig gekoppeld. Peer support werd verschillend geïmplementeerd in de instellingen. Op instelling 1 begeleidden tweedejaarsstudenten eerstejaarsstudenten op een vaste dag in de week. De begeleiding bestond uit individuele gesprekken op basis van een lijst met activiteiten (waaronder helpen bij huiswerk, uitleg over schoolregels) die supporters vooraf ontvingen. Zij noteerden alle voortgang in een logboek. Ook volgden zij voorafgaand zeven trainingssessies van twee uur. Gedurende de interventie waren er drie intervisie- en begeleidingsbijeenkomsten van twee uur. Instelling 2 zette twee supporters in per supportee, met op de achtergrond een docent als vaste coach. Supporters konden zo overleggen over complexe problematiek en hulp inschakelen. Studenten namen verplicht deel aan peer support. Zij volgden een supporterstraining van acht sessies. Tijdens de interventie namen zij maandelijks deel aan een intervisiebijeenkomst. Bij instelling 3 werd peer support ingezet bij de begeleiding van de stage. Deelname aan peer support was verplicht voor supportees en supporters. Supporters begeleiden groepen van twee tot drie eerstejaarsstudenten. Supporters volgden voorafgaand een training van vier dagdelen. Wekelijks was er een

intervisiebijeenkomst van een uur. Bevindingen uit de gesprekken tussen supportees en supporters werden wekelijks doorgesproken met alle supporters onder leiding van een docent.

Voor en na de interventie is een door de auteurs ontworpen vragenlijst afgenomen onder deelnemende studenten (N=380). Aanvankelijk was er per instelling een controlegroep. In de vragenlijst werd welbevinden, algemene vaardigheden en zelfstandigheid van supporters en supportees gemeten. Van de 380 studenten vulden 110 de voor- en de nameting in. Daarnaast werden semi-gestructureerde interviews afgenomen onder 11 studenten van instelling 1 en 3. De interviews hadden betrekking op de uitvoering van peer support, de relatie tussen supportee en supporter en de opbrengsten voor betrokkenen.

Op basis van de interviews en de vragenlijsten kon geen effect worden aangetoond op studentenwelzijn. De frequentie van de interventie werd gemiddeld niet gehaald. Studenten rapporteerden slechts 4,5 uur per halfjaar te hebben besteed aan peer support. Sommige studenten gaven aan meer behoefte aan begeleiding te hebben, omdat ze niet goed wisten wat de bedoeling was van peer support en hoe ze de gesprekken moesten voeren. Er werd geen significant effect gevonden op welbevinden wanneer rekening werd gehouden met duur en frequentie van peer support. Sommige supporters waren teleurgesteld over de inzet van supportees. De auteurs geven aan dat de controlegroepen door uitval moesten worden samengevoegd. Hierdoor is onduidelijk welke onderlinge verschillen er zijn tussen de implementaties van peer support. Het is niet duidelijk of peer support op andere niveaus dan niveau 4 een ander effect heeft op welbevinden en of de verplichtstelling van deelname gevolgen heeft voor de uitkomsten van peer support.

Conclusies

Het doel van dit onderzoek was om in kaart te brengen 1) wat bekend is over de onderzoeken naar en effecten van aanpakken gericht op het bevorderen van studentenwelzijn onder studenten tussen de 16-25 jaar in het mbo en 2) welke didactische, relationele en persoonsgerichte aanpakken hierin kunnen worden onderscheiden. Uit de resultaten blijkt dat persoonsgerichte aanpakken, waaronder bewustwording van welzijnsonderwerpen en positieve en reflectieve activiteiten, relatief vaak worden gebruikt in onderzoek, met overwegend positieve uitkomsten. Relationele aanpakken, gericht op mentoring en contact met peers en verbondenheid met instituut of opleiding, komen minder voor en leiden in de studies niet of niet herleidbaar tot een effect op studentenwelzijn. In de meeste studies is geen sprake van sterk empirisch bewijs voor de gevonden effecten. Van didactische aanpakken of aanpakken gericht op de tijdmanagementvaardigheden van studenten was geen sprake, evenals aanpakken die hoofdzakelijk gericht waren op contact met docenten of staf. Hieruit volgt dat er slechts weinig bekend is over de effecten van aanpakken gericht op het bevorderen van studentenwelzijn. Een voorzichtige conclusie luidt dat persoonsgerichte aanpakken, gericht op positieve en reflectieve activiteiten, het meest veelbelovend lijken om studentenwelzijn te behouden en te bevorderen in het mbo.

Discussie

Onderzoek onder mbo-studenten laat zien dat zij prijs stellen op betrokken docenten met voldoende aandacht voor studenten en dit in verband brengen met hun welzijn op de onderwijsinstelling (Dibi et al., 2022). Het is daarom opvallend dat een beperkt aantal studies (N=2) relationele aanpakken onderzoeken die gericht zijn op verbondenheid met instituut en opleiding (Andersen et al., 2018; Baylor & Lambert, 2021). In beide studies zijn de uitkomsten beperkt herleidbaar naar de aanpak, waardoor onduidelijk is of dergelijke

relationele aanpakken ook bijdragen aan het studentenwelzijn. Andere onderzoeken naar relationele aanpakken waren gericht op mentoring en contact met peers (Petit et al., 2013; Scrivener et al., 2008). In beide studies werd geen effect gevonden voor studentenwelzijn. Dit is opvallend, omdat modellen voor studentenwelzijn in het ho veronderstellen dat sociale integratie samenhangt met studentenwelzijn (Tinto, 1975; 2012). Dit wordt bevestigd door overzichtsstudies naar aanpakken in het ho (Conley et al., 2015; Deunk & Korpershoek, 2021). Mogelijk wijst dit erop dat sociale integratie een andere rol speelt voor het welzijn van mbo-studenten, echter is het onduidelijk of de onderzochte aanpakken daadwerkelijk een bijdrage leveren aan de sociale integratie van studenten.

Er werden geen aanpakken gericht op didactische aspecten onderzocht in de geïncorporeerde studies. In het ho onderscheidde Deunk en Korpershoek (2021) hierin aanpakken gericht op toetsing en roostering, en activerende en verbindende didactiek. Het is noemenswaardig dat onderzoek naar deze aanpakken in het mbo vooralsnog niet voorhanden is, gezien didactische aanpakken mogelijk bijdragen aan indicatoren van studentenwelzijn zoals tevredenheid met het geleerde en goed functioneren binnen de school (Hossain et al., 2022; Noble et al., 2008). Een meerderheid van Nederlandse mbo-studenten geeft daarnaast aan na de coronacrisis een gebrek aan structuur en motivatie te ervaren (Inspectie van Onderwijs, 2022; RIVM, 2022). Mogelijk kan dit worden ondervangen door didactische aanpakken. Het is onduidelijk waarom dergelijke aanpakken niet worden onderzocht in het mbo en in welke mate dergelijke aanpakken voor de praktijk beschikbaar zijn (maar niet wetenschappelijk zijn onderzocht). Mogelijk zijn didactische aanpakken minder voor de hand liggend voor onderwijsinstellingen en onderzoekers vanwege de verschillen tussen leerwegen, waardoor studenten in sommige gevallen het merendeel van hun tijd buiten de instelling besteden (Ministerie, z.d.; Poortman et al., 2022).

Het merendeel van de studies (N=8) was gericht op persoonsgerichte aanpakken, waarbij positieve en reflectieve activiteiten de overhand hadden (N=6). Zelfreflectie en positieve psychologie worden ingezet om gevoel van controle te vergroten en stress en psychisch ongemak te verminderen in online modules (Frazier et al., 2015; Meredith & Frazier, 2019), middels een klassikale e-learning module welzijn te bevorderen (Van der Linden & Van der Zanden, 2011), evenals door mindfulness- en meditatieworkshops (McKenzie, 2022) en het herwaarderen van stress (Jamieson et al., 2022). Aanpakken die gebruik maken van mindfulness en meditatie zijn veelbelovend, maar afhankelijk van de expertise van betrokken docenten en begeleiders. Externe experts bieden mogelijk een uitkomst, maar kunnen voor een financiële drempel zorgen en ertoe leiden dat een aanpak niet structureel wordt geïmplementeerd. Studies naar het vergroten van bekendheid over welzijnsonderwerpen vonden een toename in self-efficacy en paraatheid van studenten (Powers & Leeds, 2022) en in doorverwijzingen van studenten voor ondersteuningsmogelijkheden (Kalkbrenner, 2021). Een toename in doorverwijzingen kan ertoe leiden dat meer studenten gebruik maken van aanvullende zorg, maar kan niet rechtstreeks in verband worden gebracht met toegenomen welzijn. Ook zijn de effecten van doorverwijzingen op studentenwelzijn afhankelijk van de beschikbaarheid en kwaliteit van aanvullende zorg. Aanpakken gericht op tijdmanagementvaardigheden van studenten ontbraken in de geïncludeerde studies. Een mogelijke reden is dat dergelijke aanpakken ook in het ho minder vaak worden gehanteerd en hierdoor minder bekend is over mogelijke effecten op studentenwelzijn (Conley et al., 2015; Deunk & Korpershoek, 2021).

Het is opmerkelijk dat in het merendeel van de studies geen specifieke aandacht is voor studenten van verschillende leerwegen of met verschillende persoonlijke kenmerken. Leerwerkplekken kunnen op verschillende manieren invloed uitoefenen op de persoonsvorming en het welzijn van studenten (Hegna, 2019; Tanggaard, 2009; Tynjälä,

2008; Tynjälä & Virtanen, 2005; Wojecki, 2007). Kalkbrenner en collega's (2021) vormen een uitzondering door aandacht te besteden aan stagelopende studenten. Een mogelijke verklaring waarom er weinig onderzoek plaatsvindt naar leerwerkplekken of leerwegen is dat er grote verschillen bestaan tussen nationale onderwijsstelsels en hierdoor geen sprake is van een eenduidige context (Poortman et al., 2022). Slechts een studie was gericht op een specifieke groep studenten met verschillende persoonlijke kenmerken, door bewustwording van welzijnsonderwerpen onder eerstegeneratiestudenten te onderzoeken (Schenkel et al., 2022). Onderzoek naar het mbo toont aan dat er onderlinge verschillen zijn tussen de studentenpopulaties van verschillende mbo-niveaus die hun sociaal gedrag en zelfstandigheid beïnvloeden en dat geslacht en sociaaleconomische status voorspellers kunnen zijn van sociale integratie, gedragsproblemen en uitval (Elffers, 2011; Groeneveld & van Steensel, 2009; Onderwijsraad, 2020). Een mogelijke verklaring waarom er niet meer studies zijn die aandacht besteden aan specifieke groepen is dat de kenmerken van studenten die risico lopen op verminderd welzijn overeenkomen met risico op (voortijdig) schoolverlaten en onderzoek naar het voorkomen van schoolverlaten wordt geprioriteerd (Cox & Westerhuis, 2018; Gaag et al., 2020; Keijzer et al., 2022; OECD, 2010). Wellicht zijn studies gericht op risicogroepen in het mbo daardoor vooral gericht op het voorkomen van uitval en wordt studentenwelzijn niet als uitkomstmaat gebruikt.

Beperkingen

De zeggingskracht van de conclusies over de effectiviteit van aanpakken voor het behouden en bevorderen van welzijn wordt beperkt door het aantal studies, de kwaliteit van de studies en de verschillende onderzoekcontexten. Slechts 12 studies voldeden aan alle inclusiecriteria. Een vergelijking met de opbrengsten van eerder onderzoek naar aanpakken in het hoger onderzoek laat een discrepantie zien in het aantal onderzoeksresultaten in het mbo (N=12) ten

opzichte van het ho (Conley et al., N=103, 2015; N=52, Deunk & Korpershoek, 2021). In Deunk en Korpershoek (2021) is bovendien een aanvullend criterium gehanteerd dat de studie gepubliceerd moest zijn in een peer-reviewed wetenschappelijk tijdschrift. In het onderhavige onderzoek zijn ook mastertheses geïnccludeerd, waarvan niet duidelijk is hoe ze zijn beoordeeld (N=3). Studies waren van wisselende kwaliteit. In sommige studies was het niet duidelijk of uitkomsten daadwerkelijk aan studentenwelzijn konden worden gerelateerd, doordat de psychometrische kwaliteit van instrumenten tekortschoot. Ook waren er verschillende studies met beperkte steekproefgroottes of steekproeven die niet representatief zijn, waardoor uitkomsten niet zonder meer kunnen worden generaliseerd. Beperkingen omtrent implementatie, zoals een lage implementatiegraad of onduidelijke implementatievoorwaarden en -strategie, kunnen ertoe leiden dat uitkomsten van onderzoeken niet generaliseerbaar of reproduceerbaar zijn. Hierdoor is tevens onduidelijk welke elementen van de aanpak werkzaam zijn en bijdragen aan gerapporteerde effecten (Fixsen et al., 2005). In sommige studies ontbrak een voor- of nameting, waardoor resultaten niet vergeleken konden worden. Nametingen vonden voornamelijk direct na de interventie plaats, waardoor het onbekend is welke effecten langere tijd aanhouden. Ook werden onderzoeksinstrumenten soms gehanteerd zonder uitkomsten te rapporteren. Geïnccludeerde studies waren afkomstig uit de Verenigde Staten (N=8), Nederland (N=2), Zwitserland (N=1) en Denemarken (N=1) en zijn daardoor beperkt tot vier verschillende mbo-contexten. In de meeste gevallen is slechts sprake van een of twee onderzoeken in een bepaalde nationale context, waardoor de populatievaliditeit wordt beperkt.

De validiteit van dit onderzoek wordt mogelijk negatief beïnvloed door de onderzoeksopzet en methodologische beperkingen. Scoping reviews zijn erop gericht zoveel mogelijk informatie over een onderwerp te verzamelen zonder een kwaliteitsvereiste te stellen (Peters et al., 2015). Het vermelden van uitkomsten van alle onderzoeken suggereert

een sterker verband tussen aanpak en uitkomsten dan gerechtvaardigd is voor het merendeel van geïncludeerde studies. Het is de vraag of het rapporteren van uitkomsten gepast is gezien de wisselende kwaliteit van onderzoeken en de verkennende fase van dit onderzoek. Er was in deze studie slecht een beoordelaar, terwijl het voor overzichtsstudies van belangrijk is dat meerdere beoordelaars onafhankelijk van elkaar inclusiecriteria toepassen (Petticrew & Roberts, 2008; Tricca et al., 2018). Het ontbreken van een tweede beoordelaar vergroot de kans op validiteits- en betrouwbaarheidsproblemen. Ook is er sprake van selectiviteit, doordat mastertheses en dissertaties zijn opgenomen in de studie. Deze worden niet door alle universiteiten gepubliceerd, waardoor een vertekend beeld kan ontstaan. Het is daarnaast opvallend dat er weinig grijze literatuur werd gevonden. Mogelijk is de zoekstrategie onvoldoende toegerust op het vinden van grijze literatuur. Hierdoor is het mogelijk dat een onvolledig beeld is geschetst van de empirische kennis over het behouden en bevorderen van studentenwelzijn in het mbo, waardoor de onderzoeksvragen niet adequaat zijn beantwoord.

Implicaties voor onderzoek en praktijk

Ondanks de verschillende beperkingen zijn er aanknopingspunten voor vervolgonderzoek, waarvan breder onderzoek naar het begrip studentenwelzijn in het middelbaar beroepsonderwijs aanvankelijk het meest voor de hand ligt. Veelgebruikte indicatoren van studentenwelzijn komen voort uit onderzoek naar het ho en algemeen psychologisch welzijn (Diener, 2000; Hossain, et al., 2022; Noble et al., 2008). Verschillende van deze indicatoren worden ook in de geïncludeerde studies gehanteerd, zonder dat onderbouwd wordt in hoeverre deze indicatoren bruikbaar zijn voor studentenwelzijn in het mbo. In modellen uit het ho hangt sociale en academische integratie samen met uitval en studentenwelzijn (Burke, 2019; Tinto, 1975; 2012). Academische integratie dekt echter slechts een deel van de integratie die mbo-studenten mogelijk ervaren, gezien ook leerwerkplekintegratie een

onderdeel vormt. Dit heeft tevens invloed op de sociale integratie, die in verschillende contexten plaatsvindt, waaronder op de leerwerkplek. Het is onduidelijk wat de kenmerken zijn van een verminderd studentenwelzijn in mbo-studenten en wat het verband is tussen studentenwelzijn en integratie op de leerwerkplek en op sociaal en academisch vlak.

Mogelijk is een ecologische benadering van studentenwelzijn passender voor mbo-studenten, gezien hierin meer ruimte is voor verschillende actoren en contexten (Bronfenbrenner, 1994).

Om studentenwelzijn in het mbo beter te begrijpen is meer onderzoek nodig naar hoe mbo-studenten hun studentenwelzijn ervaren, welke indicatoren hierbij horen en welke factoren invloed hebben op hun studentenwelzijn. Hierdoor kan meer kennis worden vergaard over de specifieke problematiek van studentenwelzijn in het mbo en kunnen aanpakken worden ontwikkeld die aansluiten bij de behoeften van mbo-studenten. Mogelijk leidt dit tot meer methodologisch gedegen empirisch onderzoek naar relationele, didactische en persoonsgerichte aanpakken in verschillende contexten. Het is tevens aanbevolen te onderzoeken hoe de mate van integratie op de leerwerkplek en specifieke kenmerken van de leerwerkplek het welzijn van mbo-studenten beïnvloeden. Dit kan bijdragen aan een model van studentenwelzijn dat recht doet aan de verschillende contextfactoren van mbo. Een andere aanbeveling is om studentenwelzijn te onderzoeken per mbo-niveau, vanwege onderlinge verschillen tussen studentenpopulaties. Kennis over hoe studenten van verschillende mbo-niveaus studentenwelzijn ervaren, welke indicatoren voor hen relevant zijn en welke factoren hun studentenwelzijn beïnvloeden zijn bouwstenen voor een passend model van studentenwelzijn in het mbo.

Uit dit onderzoek volgt dat er op dit moment weinig wetenschappelijke kennis beschikbaar is over aanpakken waarop mbo-instellingen zich kunnen baseren om studentenwelzijn te behouden of te bevorderen (Inspectie van het Onderwijs, 2023). De praktische waarde van dit onderzoek is in zekere zin beperkt, gezien de vraag naar concrete

aanpakken (Ministerie van OCW, 2023). Er zijn echter voorzichtige aanwijzingen dat persoonsgerichte aanpakken, waarbij gebruik wordt gemaakt van positieve en reflectieve activiteiten, mogelijk kunnen bijdragen aan het behouden en bevorderen van studentenwelzijn in het mbo. Onderwijsinstellingen kunnen veelbelovende aanpakken vertalen naar hun eigen praktijk en monitoren. Een mogelijke aanpak is om het gevoel van present control onder studenten te stimuleren door periodiek korte modules met opdrachten en informatie aan te bieden en deze in te bedden in de opleiding, bijvoorbeeld als onderdeel van studieloopbaanbegeleiding (Meredith et al., 2015). Een andere aanbeveling voor de praktijk is om op basis van onderzoek uit het ho veelbelovende aanpakken te implementeren en te monitoren of dit tot de gewenste effecten leidt. Op deze manier kunnen ‘good practices’ uit het ho worden gebruikt in het mbo, terwijl gelijktijdig aan een kenniskader voor het mbo wordt gewerkt. Kennisgemeenschappen kunnen hieraan bijdragen doordat zij onderzoek met de praktijk verbinden (Voogt et al., 2012). Practoraten zijn kennisgemeenschappen in het mbo die een rol kunnen spelen in onderzoek en disseminatie van ‘good practices’ voor het behouden en bevorderen van studentenwelzijn (Van der Meer, Scheerens & Stevens, 2023).

Literatuur

- Albright, G. L., Davidson, J., Goldman, R., Shockley, K. M., & Timmons-Mitchell, J. (2016). Development and Validation of the Gatekeeper Behavior Scale. *Crisis, 37*(4), 271-280. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000382>
- Andersen, S., Rod, M. H., Holmberg, T., Ingholt, L., Ersbøll, A. K., & Tolstrup, J. S. (2018). Effectiveness of the settings-based intervention Shaping the Social on preventing dropout from vocational education: a Danish non-randomized controlled trial. *BMC psychology, 6*, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0258-8>
- Baylor, L. S. W., & Lambert, M. D. (2021). *Fostering a sense of belonging in community college: A faculty initiative to increase support* [Masterthese, Western Carolina University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Beltzer, M. L., Nock, M. K., Peters, B. J., & Jamieson, J. P. (2014). Rethinking butterflies: The affective, physiological, and performance effects of reappraising arousal during social evaluation. *Emotion, 14*, 761–768.
- Biemans, H. J. A., Nieuwenhuis, A. F. M., Poell, R. F., Mulder, M., & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: backgrounds and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training, 56*(4), 523–538.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education, 50*(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Boekaerts, M., & Minnaert, A. (2003). Measuring behavioral change processes during an ongoing innovation program: Scope and limits. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 71-87). Pergamon.

- Bohlmeijer, E., ten Klooster, P. M., Fledderus, M., Veehof, M., & Baer, R. (2011). Psychometric properties of the five facet mindfulness questionnaire in depressed adults and development of a short form. *Assessment, 18*(3), 308–320. <https://doi.org/10.1177/1073191111408231>
- Bouma, J., Ranchor, A.V., Sanderman, R. & Sonderen, E. van (1995). *Het meten van symptomen van depressie met de CES-D. Een handleiding*. Noordelijk Centrum voor Gezondheidsvraagstukken
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, 2nd ed.). Elsevier.
- Burke, A. (2019). Student retention models in higher education: a literature review. *College and University, 94*(2), 12–21.
- Cadigan, J.M., Duckworth, J.C. & Lee, C.M. (2022). Physical and mental health issues facing community college students. *Journal of American College Health, 70*(3), 891–897. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1776716>
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of traumatic stress, 20*(6), 1019–1028. <https://doi.org/10.1002/jts.20271>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2022, 20 april). *Geluksgevoel bij jongvolwassenen afgenomen*. CBS. Geraadpleegd op 15 mei 2023, van <https://www.cbs.nl/nl/nl/nieuws/2022/16/geluksgevoel-bij-jongvolwassenen-afgenomen>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*, 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>

- Conley, C. S., Durlak, J. A., & Kirsch, A. C. (2015). A meta-analysis of universal mental health prevention programs for higher education students. *Prevention Science, 16*(4), 487–507. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0543-1>
- Deunk, M., Korpershoek, H., Myroniuk, S., Oorebeek, M. & Post, W. (2021). *Studentenwelzijn in het hoger onderwijs: een overzichtsstudie van veelbelovende aanpakken voor docenten(teams), opleidingen en instellingen*. GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Dibi, S., Asamoah, P., de Haan, A. & van Loenen, T. (2022). *Een verkenning. Welbevinden in het mbo Entree en niveau 2*. Pharos/Trimbos-instituut.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003066X.55.1.34>
- Douwes, R., Metselaar, J., Pijnenborg, G. H. M., & Boonstra, N. (2023). Well-being of students in higher education: The importance of a student perspective. *Cogent Education, 10*(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2190697>
- Elffers, L. (2011). *The transition to post-secondary vocational education: students' entrance, experiences, and attainment* [Proefschrift, Universiteit van Amsterdam]. Universiteit van Amsterdam.
- Evenboer, E., Douwes, R., Krediet, I. & Metselaar, J. (2019). 'School als werkplaats' ondersteuning binnen de muren van het mbo. *Kind & Adolescent Praktijk, 18*, 14–19. <https://doi.org/10.1007/s12454-019-0004-2>
- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research. A synthesis of the literature*. University of South Florida.
- Frazier, P., Keenan, N., Anders, S., Perera, S., Shallcross, S., & Hintz, S. (2011). Perceived past, present, and future control and adjustment to stressful life events. *Journal of*

Personality and Social Psychology, 100(4), 749–765.

<https://doi.org/10.1037/a0022405>

- Frazier, P., Meredith, L., Greer, C., Paulsen, J. A., Howard, K., Dietz, L. R., & Qin, K. (2015). Randomized controlled trial evaluating the effectiveness of a web-based stress management program among community college students. *Anxiety, stress, and coping*, 28(5), 576–586. <https://doi.org/10.1080/10615806.2014.987666>
- Gaag, van der, M., Snell, N., Bron, G., & Kunnen, S. (2020). *Voortijdig schoolverlaten voorkomen: Perspectieven van wetenschap, praktijk en beleid*. NRO.
- Graupensperger, S., Calhoun, B. H., Fleming, C., Rhew, I. C., & Lee, C. M. (2022). Mental health and well-being trends through the first year-and-a-half of the covid-19 pandemic: results from a longitudinal study of young adults in the usa. *Prevention Science: Official Journal of the Society for Prevention Research*, 23(6), 853–864. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01382-4>
- Groeneveld, M.J. & Steensel, K. van (2009). *Kenmerkend mbo: Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van mbo-leerlingen, vmbo-leerlingen en de generatie Einstein*. Hiteq.
- Guile, D. & Griffiths, T. (2001) Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113-131. <https://doi.org/10.1080/13639080020028738>
- Hawes, M. T., Szenczy, A. K., Klein, D. N., Hajcak, G., & Nelson, B. D. (2021). Increases in depression and anxiety symptoms in adolescents and young adults during the COVID-19 pandemic. *Psychological Medicine*, 52(14), 3222–3230. <https://doi.org/10.1017/S0033291720005358>
- Hegna, K. (2019). Learner identities in vocational education and training—From school to apprenticeship. *Journal of Education and Work*, 32(1), 52–65.

- Hopko, D. R., Mahadevan, R., Bare, R. L., & Hunt, M. A. (2003). The Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS): Construction, validity, and reliability. *Assessment, 10*, 178-182.
- Hossain, S., O'Neill, S., & Strnadová, I. (2022). What constitutes student well-being: a scoping review of students' perspectives. *Child Indicators Research : The Official Journal of the International Society for Child Indicators, 16*(2), 447–483.
<https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>
- Inspectie van het Onderwijs (2022). *De Staat van het Onderwijs 2022*. Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2023). *De Staat van het Onderwijs 2023*. Inspectie van het Onderwijs.
- Jamieson, J. P., Black, A. E., Pelaia, L. E., Graveling, H., Gordils, J., & Reis, H. T. (2022). Reappraising stress arousal improves affective, neuroendocrine, and academic performance outcomes in community college classrooms. *Journal of Experimental Psychology: General, 151*(1), 197–212. <https://doi.org/10.1037/xge0000893>
- Kalkbrenner M. T. (2016). Recognizing and supporting students with mental disorders: The REDFLAGS model. *Journal of Education and Training , 3*(1), 1–13.
<https://doi.org/10.5296/jet.v3i1.8141>
- Kalkbrenner, M. T., Flinn, R. E., Sullivan, D. K., & Esquivel Arteaga, L. E. (2021). A Mental Health Literacy Approach to Supporting First-Generation Community College Student Mental Health: The REDFLAGS Model. *Community College Review, 49*(3), 243-261. <https://doi.org/10.1177/00915521211002893>
- Kalkbrenner M. T., Lopez A. L., Gibbs J. R. (2020). Establishing the initial validity of The REDFLAGS Model: Implications for college counselors. *Journal of College Counseling, 23*(2), 98– 112. <https://doi.org/10.1002/jocc.12152>

- Kans, K., Van den Brink, M., Van Loo N. & Bombala, B. (2020). *GGZ binnen de muren van het mbo*. ECBO.
- Kans, K., Van Toly, R. & Koning I. (2018). *Monitor Sociale Veiligheid 2017-2018. Stand van zaken over sociale veiligheid in het mbo*. ECBO.
- Kikkert, R. (2023). *Het effect van een op PA-Gebaseerde leefstijlinterventie op het beweeggedrag, het welbevinden en de motivatie voor leren van mbo-studenten*. [Masterthese, Open Universiteit]. Open Universiteit.
https://research.ou.nl/ws/portalfiles/portal/59196333/OWRKikkert_24022023.pdf
- Levin, K. A., & Currie, C. (2014). Reliability and validity of an adapted version of the Cantril Ladder for use with adolescent samples. *Social Indicators Research*, *119*(2), 1047–1063. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0507-4>
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the beck depression and anxiety inventories. *Behaviour Research and Therapy*, *33*(3), 335–343.
[https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
- Luhman, M., & Hawkey, L. C. (2016). Age differences in loneliness from late adolescence to oldest old age. *Developmental Psychology*, *52*, 943–959.
<https://doi.org/10.1037/dev0000117>
- McElveen, M., and Rossow, A. (2014). Relationship of intramural participation to GPA and retention in first-time-in-college students. *Recreational Sports Journal*, *38*(1).
<https://doi.org/10.1123/rsj.2013-0024>
- McFadden D. L. H. (2016). Health and academic success: A look at the challenges of first generation community college students. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, *28*(4), 227–232. <https://doi.org/10.1002/2327-6924.12345>

- McKenzie, S. B. (2022). *Mindfulness Meditation for Student Success: The Impact of a Virtual Meditation Group on Community College Student Stress Coping, Resilience, and Persistence*. [Masterthese, Bradley University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Mendes, W. B., Blascovich, J., Hunter, S. B., Lickel, B., & Jost, J. T. (2007). Threatened by the unexpected: physiological responses during social interactions with expectancy violating partners. *Journal of personality and social psychology*, *92*, 698.
- Meredith, L. N., & Frazier, P. A. (2019). Randomized Trial of Web-Based Stress Management Interventions For Community College Students. *Community College Journal of Research and Practice*, *43*(1), 42–53.
<https://doi.org/10.1080/10668926.2017.1396267>
- Methley, A. M., Campbell, S., Chew-Graham, C., McNally, R., & Cheraghi-Sohi, S. (2014). Pico, picos and spider: a comparison study of specificity and sensitivity in three search tools for qualitative systematic reviews. *Bmc Health Services Research*, *14*, 579–579. <https://doi.org/10.1186/s12913-014-0579-0>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). *Samen Werken aan Talent. Werkagenda MBO 2023-2027*. Rijksoverheid.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023, 4 juli). *Aanpak studentenwelzijn in het middelbaar beroepsonderwijs, hoger beroepsonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs*. Rijksoverheid.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.d.). *OCW in cijfers*. Geraadpleegd 10 juli, 2023, van <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/middelbaar-beroepsonderwijs>
- NJI & ECBO. (2021). *Succesvolle aanpakken mbo-studenten in kwetsbare posities. Een literatuurverkenning naar werkzame elementen*. NJI, ECBO.

- Noble, T., McGrath, H., Wyatt, T., Carbines, R., & Robb, L. (2008). *Scoping study into approaches to student wellbeing: final report*. Australian Catholic University and Erebus International
- OECD. (2010). *Learning for Jobs: Synthesis report of the OECD reviews of vocational education and training*. OECD. <https://doi.org/10.1787/20777736>
- OECD. (z.d.) *Education GPS*. OECD, geraadpleegd op 29 mei 2023, van <https://gpseducation.oecd.org/>
- Onderwijsraad. (2020). *Verkenning van sekseverschillen in het onderwijs*. Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/10/07/verkenning-sekseverschillen-onderwijs>
- Peters, M. D., Godfrey, C. M., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D., & Soares, C. B. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International journal of evidence-based healthcare*, 13(3), 141–146. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000050>
- Petit, R., Thomsen, M., & Verheijen, E. (2013). *Support voor peer support? De opbrengsten van begeleiding door ouderejaarsstudenten in het mbo*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Wiley Interscience. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>
- Poortman, C. L., Nelen, A. C., de Grip, A., Nieuwenhuis, A. F. M., & Kirschner, P. A. (2012). Effecten van leren en werken in het mbo: een review studie. *Pedagogische Studiën*, 89(5), 288-306.
- Powers, J., & Leeds, L.W. (2023). *Implementation of a bystander intervention model to promote referrals to and enhance utilization of mental health resources by students in a community college setting* [Masterthese, Salisbury University]. MD-SOAR.

- RIVM. (2018). *De mentale druk op jongeren lijkt toe te nemen*. RIVM.
<https://www.vtv2018.nl/drukopjongeren>
- RIVM. (2020). *Corona-inclusie VTV: Verder kijken dan corona, over de toekomst van onze gezondheid*. RIVM. Geraadpleegd op 10 mei 2023, van
<https://www.volksgezondheidtoekomstverkenning.nl/magazine>
- RIVM. (2022). *"Ik ben maar een mbo'er" Het mentaal welbevinden van mbo-studenten tijdens de coronacrisis*. RIVM en Amsterdam UMC.
<https://www.rivm.nl/documenten/ikben-maar-mboer-mentaal-welbevinden-van-mbo-studenten-tijdens-coronacrisis>
- RIVM. (2023). *Kwartaalonderzoek Jongeren: Mentale gezondheid jongeren*. RIVM.
<https://www.rivm.nl/gezondheidsonderzoek-covid-19/kwartaalonderzoekjongeren/mentale-gezondheid>
- Rijksoverheid (z.d.). "Secondary vocational education (MBO)." Geraadpleegd 22 november, 2023, van <https://www.government.nl/topics/secondary-vocational-education-mbo-and-tertiary-higher-education/secondary-vocational-education-mbo>
- Roberts, C., Freeman, J., Samdal, O., Schnohr, C. W., de Looze, M. E., Nic Gabhainn, S., Iannotti, R., Rasmussen, M., & International HBSC Study Group (2009). The Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: methodological developments and current tensions. *International journal of public health*, 54(2), 140–150.
<https://doi.org/10.1007/s00038-009-5405-9>
- Schenkel, K., Haug, S., Castro, R. P., Lüscher, J., Scholz, U., Schaub, M. P., & Radtke, T. (2022). One SMS a day keeps the stress away? A just-in-time planning intervention to reduce occupational stress among apprentices. *Applied psychology: Health and well being*, 14(4), 1389–1407. <https://doi.org/10.1111/aphw.12340>
- SCP. (2020). *Emancipatiemonitor 2020*. CBS en SCP.

<https://digitaal.scp.nl/emancipatiemonitor2020/meer-vrouwen-in-de-techniek-en-meer-mannen-in-de-zorg/>

- Scrivener, S., Bloom, D., LeBlanc, A., Paxson, C., Rouse, C.E., & Sommo, C. (2008). *A good start: Two-year effects of a freshman learning community program at Kingsborough Community College*. MRDC.
- Smulders, H., Cox, A., & Westerhuis, A. (2018). Vocational education and training in Europe: Netherlands. *Cedefop ReferNet VET in Europe reports*.
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work*, 20, 453–466.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., Lewin, S., Godfrey, C.M., Macdonals, M. T., Langlois, E. V., Soared-Weiser, K., Moriarty, J., Clifford, T., Tunçalp, O. & Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA ScR): Checklist and Explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P., & Virtanen, A. (2005). Skill learning at work: Investigation into student experiences of on-the-job learning. *Learning the Skills: Special Edition of the Finnish Journal of Vocational and Professional Education*, 7, 106–116.

- Voogt, J., McKenney, S., Roblin, N. P., Ormel, B., & Pieters, J. (2012). De R&D functie in het onderwijs: drie modellen voor kennisbenutting en -productie. *Pedagogische Studiën*, 89, 338- 349.
- Van der Linden & Van der Zanden (2011). Happyles. Online stepped-care aanbod voor studenten in het middelbaar beroepsonderwijs. *Tijdschrift voor ortho-pedagogiek*, 50, 126-130.
- Van der Meer, M., Scheerens, J. & Stevens, R. (2023). Werken aan kwaliteit door onderzoek. De groei van practoraten in het mbo. *De nieuwe meso*, 1, 29-34.
- Westerhof, G.J., & Keyes, C.L.M. (2010). *Mental health Continuum-Short Form, for Dutch Adolescents (interne publicatie)*. Universiteit Twente
- Wojecki, A. 2007. “‘What’s Identity Got to Do with It, Anyway?’ Constructing Adult Learner Identities in the Workplace.” *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 168–182. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661547>

Bijlage A

Zoekopdracht – ERIC, PsychINFO, SocIndex, Web of Science en SCOPUS

((“Two-year college*” OR “Two year college*” OR “Junior college” Vocational OR
Apprentice OR Apprenticeship OR “Community College” OR “Vocational Education and
Training” OR VET OR “Post-secondary education” OR “Tertiary education” OR
“Workplace learning” AND Student*) AND (Course OR Program* OR Support OR
Tutor* OR Mentor* OR Community OR Intervention OR Regulation OR Training OR
Service OR Strateg* OR Approach* OR Traineeship) AND (Welfare OR Wellbeing OR
“Well-being” OR Pressure OR “Mental health” OR “Psychological health” OR Resilience
OR Stress OR Psychosocial OR Belonging OR Belongingness OR Prevention OR
Coherence OR Commitment OR “Social integration” OR “Academic integration”))

Bijlage B

Geëxcludeerde onderzoeksvelden Web of Science

History, Pediatrics, Industrial Relations Lab, Economics, Agriculture Dairy, Animal Science, Biology, Nutrition Dietetics, Chemistry Medicinal, Medicine, General Internal, Engineering Electrical Electronic, Business, Food Science Technology, Geriatrics Gerontology, History Philosophy Of Science, Substance Abuse, Information Science Library Science, Horticulture, Law, Medical Ethics, Surgery, Meteorology Atmospheric Sciences, Gerontology, Physics Applied, Integrative Complementary Medicine, Political Science, Rehabilitation, Radiology Nuclear Medicine Medical Imaging, Veterinary Sciences, Regional Urban Planning, Hospitality Leisure Sport Tourism, Reproductive Biology, Obstetrics, Gynecology, Rheumatology, Business Finance, Acoustics, Criminology Penology, Computer Science, Interdisciplinary Applications, Agriculture Multidisciplinary, Anesthesiology, Clinical Neurology, Architecture, Biochemistry Molecular Biology, Green Sustainable Science Technology, Chemistry Multidisciplinary, Engineering Multidisciplinary, Critical Care Medicine, Pharmacology Pharmacy, Medical Informatics, Medicine Research Experimental, Dermatology, Ecology, Emergency Medicine, Engineering Aerospace, Engineering Chemical, Limnology, Marine Freshwater Biology, Mathematics, Transportation, Zoology

Bijlage C

Nederlandstalige zoekopdracht

Tabel C1

Zoekopdracht – Nederlands

Categorie	Zoektermen
Populatie (P)	“Tweejarige hogescholen” OR “Junior colleges” OR Praktijkonderwijs OR Beroepsonderwijs OR MBO OR ROC OR “Post-secondair onderwijs” OR “Tertiair onderwijs” OR Werkplekcleren AND Student
Interventie (I)	Vak OR Studie OR Opleiding Or Support OR Ondersteuning OR Tutor OR Mentor OR Begeleid* OR Gemeenschap OR Interventie OR Training OR Programma OR Module OR Service OR Dienst OR Strateg* OR Aanpak OR Leerwerkplek OR Stage
Controlegroep (C)	n.v.t
Uitkomst (O)	Welzijn OR Welbevinden OR Druk OR “Mentale gezondheid” OR “Psych* gezondheid” OR Weerstand OR Stress OR Psychosociaal OR Verbondenheid OR Verbinding OR Belonging OR Preventie OR Betrokkenheid OR “Sociale integratie” OR “Academische integratie”