Verbondenheid met de *Learning Community* onder Eerstejaarsstudenten: de rol van eerste-generatie status, openheid voor diversiteit en ervaren stress

Rianne Digna Kamping

s2776588

Afdeling Psychologie, Rijksuniversiteit Groningen

PSB3N-BT15: Bachelor These

These Begeleider: Līga Kļaviņa

Tweede Beoordelaar: Else Havik

Opgedragen aan mijn lieve moeder, Annelies Hofman

1 Augustus 2026

Een scriptie is een proeve van bekwaamheid voor studenten. De goedkeuring van de scriptie is het bewijs dat de student over voldoende onderzoeks- en rapportagevaardigheden beschikt om af te studeren, maar biedt geen garantie voor de kwaliteit van het onderzoek en de resultaten van het onderzoek als zodanig, en de scriptie is daarom niet per se geschikt als academische bron om naar te verwijzen. Als u meer wilt weten over het in deze scriptie besproken onderzoek en de daarop gebaseerde publicaties waarnaar u zou kunnen verwijzen, neem dan contact op met de genoemde begeleider.

Verklaring AI gebruik

2. AI gebruikt voor achtergrond/zelfstudie

“Ik verklaar dat ik, Rianne Kamping, https://chatgpt.com heb gebruikt om materiaal te genereren voor achtergrondonderzoek en zelfstudie bij het opstellen van deze opdracht.”

Samenvatting

De huidige studie heeft als doel te onderzoeken in hoeverre eerste-generatie status, openheid voor diversiteit en ervaren stress samenhangen met verbondenheid met de *learning community* onder Groningse eerstejaarsstudenten Psychologie. Aan het cross-sectionele vragenlijstonderzoek namen 450 eerstejaarsstudenten Psychologie van de Rijksuniversiteit Groningen deel. De resultaten laten zien dat openheid voor diversiteit zwak maar significant positief samenhangt met verbondenheid. Daarnaast blijkt ervaren stress een significante negatieve voorspeller van verbondenheid. In tegenstelling tot de verwachting rapporteren eerste-generatie studenten significant meer verbondenheid met de *learning community* dan studenten van wie de ouders een universitaire opleiding hadden gevolgd. Er wordt geen modererend effect van stress op de relatie tussen eerste-generatie status en verbondenheid gevonden. Deze bevindingen suggereren dat stress en openheid voor diversiteit relevante factoren zijn voor het ervaren van verbondenheid, terwijl de relatie tussen eerste-generatie status en verbondenheid mogelijk afhankelijk is van de institutionele context. De resultaten benadrukken het belang van een inclusieve *learning community* en bieden aanknopingspunten voor interventies die sociale verbondenheid onder eerstejaarsstudenten bevorderen. Vervolgonderzoek met longitudinale onderzoeksopzetten is nodig om de causale relaties tussen voor verbondenheid relevante variabelen nader te onderzoeken.

Summary

The present study aims to investigate the extent to which first-generation status, openness to diversity, and perceived stress are associated with a sense of belonging to the learning community among first-year Psychology students in Groningen. A total of 450 first-year Psychology students at the University of Groningen participated in the cross-sectional questionnaire study. The results show that openness to diversity is weakly but significantly positively associated with belonging. In addition, perceived stress was found to be a significant negative predictor of belonging. Contrary to expectations, first-generation students reported significantly higher belonging to the learning community than students whose parents had completed a university education. No moderating effect of stress on the relationship between first-generation status and belonging was found. These findings suggest that stress and openness to diversity are relevant factors in students' sense of belonging, whereas the relationship between first-generation status and belonging may depend on the institutional context. The results highlight the importance of an inclusive learning community and provide potential directions for interventions aimed at promoting social belonging among first-year students. Further research using longitudinal research designs is needed to investigate the causal relationships between variables relevant to students' sense of belonging.

Verbondenheid met de *Learning Community* onder Eerstejaarsstudenten: de rol van eerste-generatie status, openheid voor diversiteit en ervaren stress

Voor veel studenten vormt de overgang naar de universiteit het begin van een belangrijke levensfase. Zij betreden hierbij een nieuwe sociale en academische omgeving, hetgeen nieuwe uitdagingen met zich meebrengt. Tijdens studieperiodes ervaren studenten vaak verhoogde stressniveaus, die samenhangen met prestatiedruk en gevoelens van eenzaamheid (Brata et al., 2025; Stoliker & Lafreniere, 2015). Recente cijfers onderstrepen dat studenten een verminderde mentale gezondheid ervaren vergeleken met hun leeftijdsgenoten (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2024). Prestatiedruk en een lage mate van verbondenheid blijken bovendien belangrijke voorspellers van burn-out en verminderde mentale gezondheid onder studenten. Verbondenheid als psychologisch construct komt voort uit de fundamentele menselijke behoefte om sociale relaties aan te gaan (Baumeister & Leary, 1995; Gilani & Thomas, 2025). Verbondenheid wordt versterkt door te ervaren om gewaardeerd te worden en door groepsidentificatie (Goodenow, 1993; Tajfel & Turner, 1986; Allen et al., 2021). Volgens de *Self-Determination Theory* vormt verbondenheid een van de drie basisbehoeften, waarvan vervulling samenhangt met een betere psychologische gezondheid (Deci & Ryan, 2000). Daarnaast tonen studies aan dat een sterk gevoel van erbij horen samenhangt met niet alleen verhoogd welbevinden maar ook met betere academische uitkomsten (Walton & Cohen, 2007; Baumeister & Leary, 1995; Zariff et al., 2025). Het is daarom belangrijk om factoren die positief bijdragen aan verbondenheid met de universitaire gemeenschap in kaart te brengen en waar mogelijk te implementeren op universiteiten.

Naast de moeilijkheden die alle eerstejaarsstudenten ervaren, zoals hun oude vertrouwde omgeving achterlaten en nieuwe contacten leggen, ondervinden veel ondervertegenwoordigde

groepen extra barrières om verbondenheid te ervaren en academisch succes te behalen (Rimicci et al., 2025). Eerste-generatie studenten (studenten van ouders zonder universitair onderwijs) kennen een hogere uitval in de eerstejaars fase (circa 12%) (CBS/OCW, 2022). Ondervertegenwoordigde groepen bestaan verder uit studenten met een niet-westerse achtergrond, LHBTI+ studenten, internationale studenten en studenten met een chronische ziekte of beperking of die zelf mantelzorger zijn (Taff & Clifton, 2022). Deze groepen worden in de literatuur vaak aangemerkt als risicogroepen, omdat zij een verhoogde kans hebben op ongelijkheid in toegang, participatie en studiesucces als gevolg van structurele en sociale belemmeringen (Taff & Clifton, 2022)

Op basis van genoemde bevindingen kan geconcludeerd worden dat eerste-generatie studenten, waar het huidige onderzoek zich op richt, structureel meer risico lopen op studie-uitval en studievertraging in het universitair onderwijs. Deze verhoogde uitvalcijfers suggereren dat zij niet alleen te maken hebben met de algemene uitdagingen van de overgang naar het universitair onderwijs, maar ook met additionele sociale en structurele barrières die hun gevoel van verbondenheid en academisch functioneren negatief beïnvloeden. Dit onderstreept het belang van gerichte ondersteuning en inclusieve onderwijspraktijken die specifiek inspelen op de behoeften van deze groep. Om beter te begrijpen welke factoren bijdragen aan verbondenheid, is het essentieel om te weten welke onderliggende variabelen hierin een rol spelen.

Sociale Relaties en Theoretische Modellen

De rol van sociale relaties in het ervaren van verbondenheid kan vanuit verschillende theoretische perspectieven worden begrepen. Zo benadrukt het *Model of Student Retention* dat zowel sociale als academische integratie essentieel zijn voor het behoud van studenten binnen de

universiteit (Tinto, 1975). Deze nadruk op integratie sluit aan bij de behoefte-om-erbij-te-horen-theorie, die stelt dat mensen een fundamentele motivatie hebben om duurzame interpersoonlijke relaties aan te gaan (Baumeister & Leary, 1995). Binnen de universitaire context betekent dit dat studenten actief zoeken naar verbinding met medestudenten en de bredere gemeenschap. Daarnaast verklaart de sociale identiteitstheorie dat studenten zich sterker verbonden voelen wanneer zij zichzelf zien als onderdeel van de universitaire groep (Tajfel & Turner, 1986). Dit gevoel van groepslidmaatschap hangt samen met de theorie van school lidmaatschap, waarin wordt benadrukt dat het ervaren van waardering en acceptatie binnen de onderwijsomgeving bijdraagt aan het welbevinden van studenten (Goodenow, 1993). Ook vanuit de hechtingstheorie wordt het belang van sociale relaties onderstreept, doordat positieve connecties met leeftijdsgenoten een veilige en ondersteunende basis vormen tijdens de overgang naar de universiteit (Bowlby, 1988). Gezamenlijk laten deze theorieën zien dat verbondenheid niet slechts een sociaal bijproduct is van het studentenleven, maar een fundamentele voorwaarde voor zowel welbevinden als academisch functioneren. Sociaal kapitaal speelt hierbij een belangrijke rol (Mishra, 2020).

Sociaal Kapitaal

Sociaal kapitaal weergeeft de waarde van sociale netwerken en de manier waarop deze positief bijdragen aan verbondenheid (Putnam, 2000). Het beschrijft hulpbronnen die studenten kunnen verkrijgen via hun sociale relaties. Dit kan bestaan uit emotionele steun, informatie uitwisseling en praktische hulp. Ondervertegenwoordigde groepen ervaren veelal barrières bij het behalen van academisch succes, onder meer omdat ze veelal een gebrek aan sociaal kapitaal hebben (Mishra, 2020). Studenten afkomstig van een hogere socio-economische achtergrond benutten hun al bestaande sociaal kapitaal (Mishra, 2020). Ondervertegenwoordigde studenten

hebben deze traditionele steun vaak niet en moeten een beroep doen op alternatieve netwerken (vrienden en religieuze groepen). Sociaal kapitaal kan de ondervertegenwoordigde studenten ondersteunen doordat het kan compenseren voor de niet aanwezige economische bronnen en gebrek aan informatiebronnen. Sociaal kapitaal kan dus worden beschouwd als een sleutelmechanisme in het bepalen van kansen en welbevinden, niet alleen op individueel maar ook op structureel niveau. Het gaat hierbij niet slechts om het aantal vrienden, maar juist de diversiteit en de verbindende kracht van die relaties is doorslaggevend (Putnam, 2000; Granovetter, 1973). Studenten die vriendschappen sluiten met medestudenten afkomstig uit een hogere sociaal-economische klasse, hebben een grotere kans op sociale mobiliteit (Chetty et al., 2022).

De door studenten ervaren steun speelt dus een belangrijke rol in het proces van verbondenheid en heeft zowel invloed op de psychische als op de lichamelijke gezondheid van studenten. Oftewel, sociale integratie in de universiteit kan een beschermende rol spelen onder eerstejaarsstudenten. Hoewel sociaal kapitaal zich richt op de hulpbronnen die voortkomen uit sociale relaties, is ook de kwaliteit van die relaties van belang. Een factor die hieraan kan bijdragen, is openheid voor diversiteit.

Openheid voor Diversiteit

Openheid voor diversiteit weergeeft de mate waarin mensen positief staan tegenover verschillen tussen mensen, zoals verschillen in culturele achtergrond, etniciteit, religie, gender of andere sociale identiteiten (Han & Pistole, 2017). Mensen die hoog scoren op openheid voor diversiteit tonen doorgaans meer interesse in andere perspectieven, vertonen meer tolerantie tegenover verschillen en zijn meer bereid om contact aan te gaan met diverse groepen. Binnen de psychologie wordt dit concept vaak gekoppeld aan de persoonlijkheidsdimensie *Openness to*

Experience uit het *Big Five-model* (Han & Pistole, 2017). Studenten met een hoge mate van openheid zijn doorgaans nieuwsgieriger, flexibeler in denken en meer ontvankelijk voor nieuwe ervaringen en ideeën. Onderzoek toont aan dat persoonlijkheidskenmerken een belangrijke rol spelen in attitudes tegenover diversiteit (Han en Pistole, 2017). Vooral openheid voor ervaringen bleek positief samen te hangen met een positieve houding tegenover diverse sociale groepen (Han en Pistole, 2017). Dit suggereert dat mensen die meer openstaan voor nieuwe ervaringen zich ook comfortabeler voelen in multiculturele of diverse omgevingen.

Daarnaast kan openheid voor diversiteit bijdragen aan een groter gevoel van sociale verbondenheid of het gevoel erbij te horen (Allen et al., 2021). Bovendien wordt verondersteld dat studenten die meer openstaan voor diversiteit gemakkelijker inclusieve sociale relaties aangaan, waardoor zij een sterker gevoel van sociale verbondenheid ontwikkelen (Allen et al., 2021; Hu & Kuh, 2003). Wanneer studenten verschillen accepteren en waarderen, kan dit leiden tot meer positieve sociale interacties en kan een inclusiever sociaal klimaat op de universiteit worden opgebouwd. Hierdoor voelen studenten zich sneller geaccepteerd en verbonden met andere studenten binnen de universitaire gemeenschap, ook al hebben ze minder met elkaar gemeen. Openheid voor diversiteit kan dus niet alleen bijdragen aan tolerantie en inclusie, maar ook aan het versterken van interpersoonlijke relaties en het gevoel ergens bij te horen.

De Invloed van Stress

Behalve factoren die positief bijdragen aan de verbondenheid, bestaan er ook factoren die hier negatief aan bijdragen, waarvan stress één van de belangrijkste is. Naast de directe invloed van stress op mentale gezondheid, heeft stress ook implicaties voor de mate waarin studenten sociale verbondenheid ervaren. Hoge stressniveaus kunnen namelijk het vermogen van studenten verminderen om sociale relaties aan te gaan en te onderhouden (Tholen et al., 2022). Studenten

die veel stress ervaren, trekken zich vaker sociaal terug en hebben minder energie om te investeren in sociale interacties, wat het gevoel van erbij horen kan ondermijnen (Cacioppo & Hawkley, 2009; Thoits, 2011; Stoliker & Lafreniere, 2015; Tholen et al., 2022). Bovendien kan stress de perceptie van sociale steun negatief beïnvloeden, waardoor studenten zich minder gesteund en minder verbonden voelen met hun omgeving (Uchino, 2009; Li et al., 2025).

Tegelijkertijd blijkt sociale verbondenheid een beschermende factor te zijn tegen de negatieve effecten van stress (Tholen et al., 2022). Studenten die zich sterk verbonden voelen met hun *learning community*, ervaren minder psychologische belasting en zijn beter in staat om met stressvolle situaties om te gaan (Baumeister & Leary, 1995; Tholen et al., 2022). Daarnaast heeft verbondenheid ook een bufferende werking bij de effecten van stress waardoor studenten minder last hebben van spanning en emotionele belasting (Uchino, 2009; Li et al., 2025). Dit wijst op een wederkerige relatie, waarbij stress verbondenheid kan ondermijnen, terwijl verbondenheid juist een buffer vormt tegen stress. Het onderzoeken van deze wisselwerking is daarom essentieel om beter te begrijpen hoe studenten zich aanpassen aan de universitaire context. De zogenaamde *stress-buffering hypothesis* laat zien dat hoge stress het gevoel van sociale verbondenheid kan ondermijnen, terwijl juist sociale verbondenheid een beschermende factor is tegen stress (Cohen & Wills, 1985). Wanneer eerste-generatie studenten veel stress ervaren, beschikken zij mogelijk over minder tijd, energie en psychologische middelen om sociale contacten aan te gaan en te onderhouden, waardoor hun gevoel van verbondenheid sterker afneemt dan bij studenten zonder eerste-generatie status. Eerdere studies laten zien dat eerste-generatiestudenten meer stress ervaren dan niet-eerste-generatie studenten (Stephens et al., 2012; Covarrubias et al., 2015) en dat stress samenhangt met een lager gevoel van sociale verbondenheid (Cohen & Wills, 1985). Op basis hiervan is het aannemelijk dat de negatieve

relatie tussen eerste-generatie status en sociale verbondenheid sterker is naarmate studenten meer stress ervaren.

Belang van Context

De Nederlandse context voor ondervertegenwoordigde studenten wijkt enigszins af van de context van bijvoorbeeld de Verenigde Staten, waar veel voorgaand onderzoek plaatsvond. In de Verenigde Staten maken bijvoorbeeld Afro-Amerikanen en Latijns-Amerikanen deel uit van ondervertegenwoordigde groepen terwijl in Nederland dit studenten met migratieachtergrond zijn. Anderzijds zijn ook in Nederland studenten uit LHBTI+ gemeenschap, studenten met een chronische ziekte of beperking of eerste-generatie studenten onderdeel van de ondervertegenwoordigde groepen. In het Psychologie Programma van de Rijksuniversiteit Groningen zit elke eerstejaarsstudent samen met 11 andere studenten in een *learning community.* Onder leiding van een faculteit mentor en een student mentor zitten zij gedurende het eerste studiejaar samen tijdens de vakken Academische Vaardigheden en Praktische Introductie in Onderzoeksvaardigheden en maken samen opdrachten daarvoor.

Huidige Onderzoek

Hoewel bovengenoemde variabelen (sociaal kapitaal, de rol van medestudenten, openheid voor diversiteit en stress) uitgebreid zijn onderzocht in voornamelijk de Amerikaanse context, ontbreekt er nog kennis over hoe deze factoren samenhangen bij Nederlandse studenten. In het bijzonder is onbekend hoe eerstejaars Psychologie studenten in Nederland verbondenheid ervaren, en welke rol stress hierin speelt. De vraag waar het huidige onderzoek zich op richt is: In hoeverre hangen eerste-generatie status en openheid voor diversiteit samen met verbondenheid met de *learning community* onder eerstejaars psychologiestudenten van de

Rijksuniversiteit van Groningen en in hoeverre wordt de relatie tussen eerste-generatie status en verbondenheid gemodereerd door stress?

Op basis van de literatuur worden drie hypothesen opgesteld.

H1) Studenten die meer openstaan voor diversiteit ervaren meer sociale verbondenheid met hun *learning community*.

H2) Eerste-generatie studenten ervaren minder sociale verbondenheid met de *learning community* dan studenten waarvan de ouders een universitaire opleiding hebben gevolgd.

H3) De ervaren stress bij de participanten modereert de relatie tussen eerste-generatie status en sociale verbondenheid, zodanig dat eerste-generatie studenten minder verbondenheid ervaren bij hogere stressniveaus.

Bovengenoemde hypothesen worden getoetst middels vragenlijsten aan eerstejaars studenten psychologie van de Rijksuniversiteit Groningen. Met behulp van het dataverwerkingsprogramma JASP worden de gegevens verwerkt en vervolgens bediscussieerd in relatie tot de gestelde hypothesen en bestaande literatuur. Zo mogelijk zullen suggesties worden gedaan voor interventies.

Methode

Participanten

Aan dit onderzoek hebben 510 eerstejaars Psychologie studenten van de Rijksuniversiteit Groningen deelgenomen. Hiervan zijn er 450 meegenomen in de statistische analyse. 27 van de 510 participanten die geen antwoorden hadden ingevuld zijn om die reden verwijderd uit de dataset. Omdat het huidige onderzoek zich richt op eerstejaarsstudenten zijn de antwoorden van

ouderejaarsstudenten ook uit de dataset verwijderd (33). Het totale uitvalspercentage bedraagt derhalve 11,76 %.

De participanten includeerden 363 vrouwen, 84 mannen, 4 prefereerden het om zichzelf te identificeren en 1 iemand wilde het liever niet delen. De gemiddelde leeftijd van de participanten was 19.98 jaar met een standaarddeviatie van 5.34. De participanten namen vrijwillig deel aan het onderzoek en kregen hiervoor credits voor een eerstejaars Psychologie vak toegekend. De participanten betroffen enkel eerstejaarsstudenten die ofwel de Nederlandstalige (N=269; 65 %) ofwel de Engelstalige opleiding (N=145; 35 %) Psychologie volgden aan de Rijksuniversiteit van Groningen. Er waren 164 eerste-generatie studenten (39,9 %) en 247 studenten waarvan de ouder(s) een universitaire opleiding gedaan hebben (60,1 %). Voor bovengenoemde percentages en aantallen zie bijlage 2.

Materialen

Om dit onderzoek uit te voeren zijn stellingen en vragen van 14 al bestaande vragenlijsten gebruikt. Hieruit is een nieuwe enquête samengesteld en online in Qualtrics aangeboden aan eerstejaars Psychologie studenten. De volledige lijst van enquêtes voor het onderzoek is opgenomen in bijlage 1. Hier volgt een beschrijving van alle gebruikte enquêtes in het huidige onderzoek.

De *Perceived Group Inclusion Scale* (Jansen et al., 2014) meet in hoeverre iemand zich opgenomen en geaccepteerd voelt binnen een groep. Hiermee kan verbondenheid worden gemeten. Een voorbeeld van een stelling is: 'Mijn *learning community* geeft mij het gevoel dat ik er bij hoor.' Participanten konden hierop antwoorden op een schaal van 1 tot 7, waarbij 7 de meest ervaren verbondenheid voorstelt. Er waren 15 stellingen in deze sub-enquête. In het huidige onderzoek had het een hoge Cronbach's alpha van .919.

Hoe open en ontvankelijk studenten staan tegenover diversiteit in hun academische context, kan worden gemeten met de *Openness to Diversity in College Student Experience Questionnaire* (Hu & Kuh, 2003). Hiermee kan openheid voor diversiteit worden gemeten. Een voorbeeld van een stelling is: 'Ik beleef plezier aan het hebben van gesprekken met anderen waarvan de ideeën en waarden anders zijn dan die van mij.' Participanten konden hierop antwoorden op een schaal van 1 tot 7, waarbij 7 de meeste openheid voorstelt. Er waren 8 stellingen in deze sub-enquête. In het huidige onderzoek had het een Cronbach's alpha van .847.

Om te kunnen meten hoe gestresst iemand is in het dagelijks leven, waarbij ook de subjectieve druk van belang is, is de *Perceived Stress* (Cohen & Williamson, 1988) ontwikkeld. Een voorbeeld van een stelling is: 'In de laatste maand, hoe vaak heb je je nerveus en gestresst gevoeld?' De participanten konden hierop antwoorden op een schaal van 1 tot 5, waarbij 5 de maximale ervaren stress is. Er waren 5 stellingen in deze sub-enquête. In het huidige onderzoek had het een Cronbach's alpha van .837.

Procedure

Voor het huidige onderzoek is toestemming verkregen van de ethische commissie van de Rijksuniversiteit van Groningen. Tijdens het afnemen van de enquête waren de onderzoeker en bachelorthese studenten niet aanwezig en hadden dus geen direct contact met de participanten. De participanten konden de enquête zelf online invullen op Qualtrics, waar de antwoorden zijn opgeslagen. Participanten kregen schriftelijke instructies aangeboden die hen hielpen bij het invullen van de vragenlijsten. Ze werden aangespoord om het best passende antwoord in te vullen op een schaal en bovendien werd benadrukt dat er geen goede of foute antwoorden zijn. Participanten begonnen met demografische vragen als 'Wat is je leeftijd' en vervolgens kwamen ze aan bij de vragenlijsten van het huidige onderzoek. De volgorde ervan staat vermeld in bijlage

1. De gehele enquête zelf duurde ongeveer 15 minuten. De participanten werd medegedeeld dat de gegevens anoniem zijn en niet herleidbaar zijn tot een specifieke participant. Hiermee is de privacy van elke participant gewaarborgd.

Nadat de enquête formeel is gesloten, zijn alle antwoorden van de participanten opgeslagen in de Y-drive. Enkel de bachelorthese-studenten en hun begeleider konden deze gegevens downloaden. Met behulp van het statistische programma JASP, versie 0.95.4, werden de gegevens verwerkt. Ten eerste werden studenten die stellingen en vragen vanaf het antwoord op het *buddyprogram* niet hadden beantwoord, uit de dataset gehaald (27). Daarna werden ook antwoorden van ouderejaarsstudenten uit de dataset verwijderd (33), omdat het huidige onderzoek zich richt op eerstejaarsstudenten.

Onafhankelijke variabelen in dit onderzoek zijn eerste-generatie status, openheid voor diversiteit en stress. Sociale verbondenheid is in dit onderzoek de afhankelijke variabele. Eerste-generatie studenten werden vergeleken met de groep studenten waarvan de ouders een universitaire opleiding hadden gevolgd, voor wat betreft sociale verbondenheid met de *learning community.*

Design

Het onderzoek kan worden omschreven als een *cross-sectionele studie* waarbij de participanten slechts één keer werden onderzocht. De enquête werd in het huidige onderzoek maar op één enkel moment afgenomen.

Statistische Analyse

Hypothese 1 werd getoetst met behulp van een *Pearson correlatieanalyse*, omdat werd onderzocht of er een samenhang bestaat tussen openheid voor diversiteit en sociale verbondenheid, en beide variabelen continu zijn. Om hypothese 2 te toetsen is een *independent*

samples t-test uitgevoerd, waarbij de gemiddelde sociale verbondenheid met de *learning community* werd vergeleken tussen eerste-generatie studenten en studenten waarvan de ouders een universitaire opleiding hebben gevolgd. Aangezien sociale verbondenheid werd vergeleken tussen twee onafhankelijke groepen, was deze toets geschikt. Om hypothese 3 te toetsen is een lineaire regressieanalyse uitgevoerd met sociale verbondenheid als afhankelijke variabele. Eerste-generatie status, ervaren stress en de interactieterm tussen eerste-generatie status en stress werden opgenomen als voorspellers. Hiermee werd onderzocht of stress de relatie tussen eerste-generatie status en sociale verbondenheid modereert.

Resultaten

Om de drie hypothesen te kunnen toetsen zijn allereerst variabelen gemaakt voor openheid voor diversiteit, stress en verbondenheid van de antwoorden van de bijbehorende enquête vragen (zie subkopje Materialen). In Tabel 1 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van deze drie variabelen opgenomen. Tabel 2 is een correlatiematrix waarin de correlaties van de betreffende variabelen staan vermeld.

Tabel 1

Gemiddelden en standaarddeviaties

Variabele	M	SD
Openheid voor Diversiteit	5.14	0.91
Stress	2.95	0.80
Verbondenheid	5.36	0.86

Note: M= gemiddelde en SD= standaarddeviatie

Tabel 2

Correlatie Matrix

Variabele	1	2	3
1.Openheid voor Diversiteit	-		
2.Stress	.12 *	-	
3.Verbondenheid	.17 ***	-.19 ***	-

Note: Alle correlaties zijn significant. * = p<.02, ***= p<.001

Hypothese 1

De aannames werden gecontroleerd. De assumptie van normaliteit werd geschonden, zoals blijkt uit de Shapiro-Wilk test voor (bi)variate normaliteit, W=.987, p<.001. Omdat er echter wel sprake is van een grote steekproef (N> 400), wordt de Pearson correlatie als robuust beschouwd tegen schending van normaliteit.

Om te toetsen of studenten die meer open staan voor diversiteit daadwerkelijk meer sociale verbondenheid ervaren, is een *pearson correlatie* berekend. Omdat het gaat om samenhang en beide variabelen continu zijn, werd deze test uitgevoerd. Er werd een zwakke maar positieve significante correlatie gevonden tussen openheid voor diversiteit en sociale verbondenheid, r (439) =.166, p=.001. De effectgrootte was klein, Fisher's z=0.16. Het resultaat is in overeenstemming met hypothese 1. Dit betekent dat studenten die hoger scoren op openheid voor diversiteit, gemiddeld meer verbondenheid ervaren met hun *learning community* dan studenten die lager scoren op openheid voor diversiteit.

Hypothese 2

De aannames voor deze toets werden gecontroleerd. De normaliteit van de residuen bleek geschonden op basis van de Shapiro-Wilk test, W=.986, p<.001. Gezien de grote steekproef (N>400), wordt de t-toets als robuust beschouwd tegen schendingen van normaliteit. De aanname van gelijke variantie werd niet geschonden, hetgeen blijkt uit de Brown-Forsythe test, F(1,401) = 0.384, p =.536.

Om te toetsen of eerste-generatie studenten inderdaad minder sociale verbondenheid ervaren vergeleken met niet eerste-generatie studenten is een *independent samples t-test* uitgevoerd. Omdat sociale verbondenheid werd vergeleken tussen twee onafhankelijke groepen, namelijk eerste-generatie studenten en niet eerste-generatie studenten, werd deze test uitgevoerd. Eerste-generatie studenten hadden een gemiddelde van 5.51 en een standaarddeviatie van 0.867. Niet eerste-generatie studenten hadden een gemiddelde van 5.27 en een standaarddeviatie van 0.84. Op alle individuele stellingen om verbondenheid te meten, scoorden de eerste-generatie studenten gemiddeld hoger dan de niet-eerste generatie studenten. Eerste-generatie studenten rapporteerden significant meer sociale verbondenheid met de learning community dan niet eerste-generatie studenten, t(401)=-2.77, p=.006. Dit betekent dat hypothese 2 wordt verworpen. De effectgrootte was klein, d= -0.28, wat wijst op een klein effect.

Hypothese 3

De aannames van de lineaire regressie toets werden gecontroleerd. Controle van de residuenplot toonde geen duidelijke afwijkingen van lineariteit en homoscedasticiteit. Daarnaast liet de Q-Q plot zien dat de residuen ongeveer normaal verdeeld waren, met slechts kleine afwijkingen in de staarten van de verdeling.

Omdat de verwachting is dat stress de relatie tussen eerste-generatie status en verbondenheid modereert, is een lineaire regressie met interactieterm uitgerekend. Er werden

hiervoor eerst twee nieuwe variabelen aangemaakt. De eerste variabele omvatte stress min het gemiddelde van alle stress scores, dus min 2.95 (zie Tabel 1). De volgende nieuwe aangemaakte variabele was eerste-generatie status X de nieuwe variabele van stress. Het regressiemodel was significant, $F(3,399)=8.54$, $p < .001$ en verklaarde 6 % van de variantie in sociale verbondenheid ($R^2= 0.06$). De ervaren stress bleek een significante negatieve voorspeller te zijn van sociale verbondenheid, $\beta=-0.25$, $t(100)=-3.97$, $p<.001$. Eerste-generatie status bleek geen significante voorspeller te zijn, $\beta=0.03$, $t(399)=0.39$, $p=.699$. Het interactie-effect tussen eerste-generatie status en de ervaren stress bleek niet significant te zijn, $\beta=0.12$, $t(399)=1.47$, $p=.142$. Dit betekent dat hypothese 3 wordt verworpen. Stress modereert de relatie tussen eerste-generatie status en verbondenheid dus niet. Er was een kleine effectgrootte van Cohen's $f^2= 0.06$. Opvallend is ook dat na nadere analyse bleek dat stress bij niet-eerste-generatie studenten ($M= 3.01$) significant hoger is dan stress bij eerste-generatie studenten ($M=2.78$; $t(407)=2.84$, $p=.005$).

Discussie

Er werd een zwakke maar positieve correlatie gevonden tussen openheid voor diversiteit en verbondenheid, wat suggereert dat studenten die hoger scoren op openheid voor diversiteit meer verbondenheid ervaren met de universitaire gemeenschap. Dit resultaat is in overeenstemming met hypothese 1 en de bestaande literatuur (Han & Pistole, 2017). Eerste-generatie studenten ervaarden, in tegenstelling tot de verwachting gesteld in hypothese 2, significant meer verbondenheid dan niet-eerste-generatiestudenten. Dit effect is aanzienlijk. Door deze bevinding wordt hypothese 2 verworpen. Hiervoor worden een aantal mogelijke redenen genoemd. Ten eerste, en in het huidige onderzoek een zeer belangrijk punt, zou de *learning*

community van de studenten mogelijk als beschermende factor hebben gediend. Deze setting van de eerstejaarsstudenten zou mogelijk inclusiever kunnen zijn dan verwacht waardoor ook eerste-generatie studenten zich verbonden voelen met alle positieve gevolgen van dien. Bovendien zou er sprake kunnen zijn van een selectie-effect. Dat zou inhouden dat eerste-generatiestudenten die de universiteit halen, mogelijk extra gemotiveerd zijn en wellicht meer sociaal actief zijn (Ishitani, 2006; Pascarella et al., 2004). Daarnaast zouden de eerste-generatie studenten mogelijk bewuster sociale netwerken opbouwen, waarbij mogelijk sociale media een belangrijke rol spelen (Ellison et al., 2007). Als laatste, is er mogelijk minder ongelijkheid tussen beide groepen studenten in Nederland dan in andere landen waardoor de literatuur vanuit die landen, waarop hypothese 2 is gebaseerd, niet strookt met de huidige Nederlandse universitaire context. Internationale vergelijkingen suggereren dat Nederland relatief gunstig scoort op kansengelijkheid in het hoger onderwijs. De invloed van ouderlijk opleidingsniveau op het behalen van een hogeronderwijsdiploma is iets kleiner dan het OESO-gemiddelde en de uitval in het eerste bachelorjaar ligt eveneens onder het OESO-gemiddelde, oftewel het gemiddelde van de lidstaten van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD, 2024; OECD, 2025). In Nederland zou dan sprake zijn van minder verschil in sociaal kapitaal waardoor beide groepen (eerste-generatie studenten en niet eerste-generatie studenten) op min of meer gelijke voet zouden beginnen aan hun studie. Opvallend is ook dat na nadere analyse bleek dat stress bij niet-eerste-generatie studenten (M= 3,01) significant hoger is dan stress bij eerste-generatiestudenten (M=2,78, $t(407)=2.84$, $p=.005$). Eveneens is dit tegen de verwachting in, maar zou wel het resultaat dat eerste-generatiestudenten significant meer verbondenheid ervaren, mede kunnen verklaren. Oftewel, het laat zien dat stress een negatieve factor voor verbondenheid kan vormen.

De gevonden resultaten kunnen worden geïnterpreteerd in het licht van bestaande theoretische kaders over sociale verbondenheid en student welbevinden. De negatieve relatie tussen ervaren stress en sociale verbondenheid sluit aan bij eerdere literatuur waarin wordt gesteld dat stress het vermogen van studenten om sociale relaties aan te gaan en te onderhouden kan verminderen. Volgens de theorie van Peggy Thoits (2011) kan stress leiden tot sociale terugtrekking en een verminderde perceptie van sociale steun, waardoor studenten zich minder verbonden voelen met hun omgeving. De huidige bevinding ondersteunt deze aanname en suggereert dat stress niet alleen directe gevolgen heeft voor mentale gezondheid, maar ook indirect het sociale functioneren van studenten kan beïnvloeden.

Daarnaast werd er een positieve, zij het zwakke, samenhang gevonden tussen openheid voor diversiteit en sociale verbondenheid. Dit resultaat kan worden verklaard vanuit de sociale identiteitstheorie van Henri Tajfel en John Turner (1986). Daarin wordt gesteld dat individuen zich sterker verbonden voelen met groepen wanneer zij zichzelf als onderdeel van die groep beschouwen. Studenten die meer openstaan voor diversiteit zijn mogelijk ontvankelijker voor intergroepscontact en inclusieve interacties, wat de vorming van sociale netwerken bevordert. Hierdoor kunnen zij gemakkelijker een gevoel van verbondenheid ontwikkelen binnen een diverse *learning community*. Een andere mogelijke verklaring voor het resultaat dat studenten die hoger scoren op openheid voor diversiteit hoger scoren op verbondenheid, komt vanuit hun leeromgeving zelf. Vanuit onderzoek naar het hoger onderwijs wordt vaak betoogd dat een inclusieve onderwijsomgeving zowel openheid voor diversiteit als sociale verbondenheid bevordert. Hier is de verklaring niet dat openheid direct verbondenheid veroorzaakt, maar dat beide voortkomen uit een positief en inclusief campusklimaat.

Tot slot bieden de resultaten ook aanknopingspunten voor de *Self-Determination Theory* van Edward Deci en Richard Ryan (2000), waarin verbondenheid wordt gezien als een fundamentele psychologische basisbehoefte. De gevonden samenhang tussen sociale factoren (zoals openheid voor diversiteit) en verbondenheid ondersteunt het idee dat sociale interacties en acceptatie essentieel zijn voor het ervaren van welbevinden. Tegelijkertijd laat de negatieve relatie tussen stress en verbondenheid zien dat deze basisbehoefte onder druk komt te staan in stressvolle situaties.

Gezamenlijk suggereren deze bevindingen dat sociale verbondenheid het resultaat is van een samenspel tussen individuele kenmerken (zoals openheid voor diversiteit), psychologische factoren (zoals stress) en wellicht ook sociale processen (zoals groepsidentificatie). Hiermee sluit het huidige onderzoek aan bij bestaande theoretische modellen, maar benadrukt het ook het belang van contextspecifieke factoren binnen de universitaire omgeving.

De Sterkte van de Effecten

Bij alle drie de hypothesen is een kleine effectgrootte gevonden, hetgeen suggereert dat de bestaande effecten klein zijn. In het huidige onderzoek is weliswaar een significante positieve correlatie gevonden tussen openheid en verbondenheid, maar deze correlatie was zwak (r =.166). Het model dat is berekend om na te gaan of stress een moderator is, verklaart slechts 6 % van de variantie (R^2 = .06). Dit betekent dat de effecten van de variabelen klein zijn. Dit houdt in dat verbondenheid door meer factoren wordt bepaald dan alleen de gemeten variabelen in dit onderzoek. Dit kan worden beschouwd als een kleine verklaarde variantie, wat erop wijst dat stress en eerste-generatie status slechts een beperkt deel van de verschillen in verbondenheid verklaren. Dit is echter niet onverwacht, omdat verbondenheid een complex en multidimensioneel construct is dat door uiteenlopende individuele, sociale en contextuele

factoren wordt beïnvloed (Allen et al., 2021; Maunder, 2017). De relatief lage R^2 suggereert daarom dat toekomstige studies aanvullende voorspellers, zoals persoonlijkheid, ervaren sociale steun, groepsidentificatie of academische zelfeffectiviteit, zouden moeten meenemen.

Implicaties

De huidige studie levert een bijdrage aan de literatuur door bestaande theorieën over verbondenheid, zoals de *Self-Determination Theory* (Deci & Ryan, 2000) en de *Social Identity Theory* (Tajfel & Turner, 1986), te toetsen binnen de Nederlandse context. Hoewel eerder onderzoek voornamelijk is uitgevoerd in de Verenigde Staten, laat de huidige studie zien dat de samenhang tussen stress, openheid voor diversiteit en verbondenheid ook zichtbaar is onder Nederlandse eerstejaarsstudenten. Tegelijkertijd wijkt de bevinding dat eerstegeneratiestudenten juist méér verbondenheid rapporteren af van de internationale literatuur. Dit suggereert dat contextuele factoren, zoals de inrichting van de learning community of verschillen tussen onderwijssystemen, een belangrijkere rol spelen dan bestaande theorieën doorgaans veronderstellen. Daarmee vult deze studie een kennislacune over verbondenheid onder Nederlandse eerstejaarsstudenten en benadrukt zij dat theoretische modellen over belonging niet zonder meer kunnen worden gegeneraliseerd naar andere nationale en institutionele contexten.

Een aantal interventies die ondervertegenwoordigde groepen kunnen ondersteunen tijdens de studie, zijn reeds onderzocht. Bijvoorbeeld, de *social belonging interventies* bleken het meest effectief te zijn voor studenten uit historisch gezien ondervertegenwoordigde groepen: vrouwen die een traditionele mannelijke opleiding volgen (STEM), etnische minderheden of bij eerste-generatie studenten (Chrobak, 2024). Wat deze onderzoeker tevens liet zien was dat de effectiviteit van de interventie sterk afhangt van de context van de universiteit, ook wel de *Seed & Soil Theory* genaamd (Chrobak, 2024; Walton & Yeager, 2020). De universiteit dient sociale

steun te bieden om de interventie te doen slagen. Dit benadrukt dat de universiteit zelf ook een essentiële rol vervult om succesvolle interventies voor ondervertegenwoordigde groepen vorm te geven. Het is daarbij ook van belang om na te gaan in wat voor context studenten worden geplaatst als ze beginnen met de studie. Studenten die zich bevinden in een diverse omgeving door sociale menging en vriendschappen sluiten met medestudenten uit andere sociale klassen, zullen een hoger welbevinden ervaren door de gevoelens van verbondenheid. Gezien de resultaten zou het dus heel goed mogelijk kunnen zijn dat de *learning community* van de eerstejaarsstudenten deze rol al goed vervult.

In tegenstelling tot de verwachtingen uit de literatuur rapporteerden eerste-generatie studenten zelfs een hoger gevoel van verbondenheid dan niet eerste-generatiestudenten. Daarnaast bleek stress weliswaar negatief samen te hangen met verbondenheid, maar modereerde stress deze relatie niet. Dit suggereert dat de *learning community* mogelijk een omgeving biedt waarin ook studenten met een verhoogd risico op een lagere verbondenheid zich toch opgenomen voelen. Bovendien hangt openheid voor diversiteit positief samen met verbondenheid, wat erop wijst dat een inclusieve sociale omgeving kan bijdragen aan het versterken van het gevoel van erbij horen. Hoewel op basis van dit cross-sectionele onderzoek geen causale conclusies kunnen worden getrokken, zijn deze bevindingen consistent met de veronderstelling dat de *learning community* een beschermende en inclusieve rol kan vervullen.

Beperkingen

Het huidige onderzoek bevat ook een aantal noemenswaardige beperkingen. Ten eerste ontstaat er een beperking doordat het onderzoek zelf-rapportage is. Dit zou een bias kunnen vormen, bijvoorbeeld door de sociale wenselijkheidsbias, herinneringsbias, en responsbias (Morling, 2021). Studenten vullen dan antwoorden in die zij denken wenselijk te zijn of vullen

zelfs helemaal geen antwoord in. Dit zou kunnen leiden tot lagere validiteit en betrouwbaarheid van de stellingen. Uiteindelijk kan dit zorgen voor willekeurige meetfouten waardoor verbanden moeilijker aantoonbaar zijn. Bovendien zullen er vast studenten zijn geweest die lukraak hun antwoorden hebben ingevuld of niet alle stellingen hebben beantwoord.

In geen van de hypothesen kan causaliteit worden vastgesteld. In het geval van hypothese 1 gaat het om een correlatie. Er mag dus slechts worden geconcludeerd dat openheid en verbondenheid samengaan en niet dat het één wordt veroorzaakt door het andere. Omdat het onderzoek alleen is afgenomen bij psychologiestudenten, bestaat er een beperkte generaliseerbaarheid. Psychologie studenten zijn zeer waarschijnlijk geen random sample van alle studierichtingen. Daarnaast is ook de Nederlandse context een belangrijke factor in het verhaal. Dit zou betekenen dat deze studie misschien niet universeel toepasbaar is.

Suggesties Vervolgonderzoek

Het is aan te bevelen om in het vervolg een longitudinaal onderzoek op te zetten zodat oorzaak en gevolg duidelijk in kaart kunnen worden gebracht. Bovendien zouden andere variabelen mee kunnen worden genomen in het onderzoek. Persoonlijkheid is hiervoor een belangrijke factor die mogelijk belangrijk zal zijn om te onderzoeken in deze context. Eerder onderzoek liet zien dat extraverte studenten sneller contacten leggen, meer sociale steun ervaren en daardoor een sterker gevoel van verbondenheid ontwikkelen (Smith & Brown, 2021). Het zou dus interessant zijn om extraverte studenten te vergelijken met introverte studenten om na te gaan of er daadwerkelijk een verschil ontstaat in hun ervaren verbondenheid met de universiteit. Het huidige onderzoek vond plaats op het Psychologie programma van de Rijksuniversiteit van Groningen, het zou daarbij dus van waarde kunnen zijn om na te gaan hoe hun resultaat zich vergelijkt met andere faculteiten, universiteiten en andere landen.

Referenties

Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. Australian Journal of Psychology, 73(1), 87–102. https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409

Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117(3), 497–529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Cacioppo, J. T., & Hawkley, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition. Trends in Cognitive Sciences, 13(10), 447–454. https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.06.005

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2021). Werk – Jaarrapport Landelijke Jeugdmonitor 2021 [Longread]. CBS. https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/rapportages/2021/jaarrapport-landelijke-jeugdmonitor-2021/werk

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024, 4 juni). Jongvolwassene negatiever over eigen gezondheid. CBS. https://www.cbs.nl/item?sc_itemid=5d931801-5356-4581-a243-0b70ae77ae06&sc_lang=nl-nl

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2025, 28 januari). Veiligheidsmonitor 2023: veiligheidsgevoelens en discriminatie naar wel/niet-LHBTQIA [Longread]. CBS. https://www.cbs.nl/nl-nl/sectoren/emancipatie/sociale-veiligheid/veiligheidsbeleving-en-discriminatie-lhb

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. Motivation and Emotion, 39(2), 216–236. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1

Chetty, R., Jackson, M. O., Kuchler, T., Stroebel, J., Hendren, N., Rinz, K., & Goldsmith-Pinkham, P. (2022). Social capital I: Measurement and associations with economic mobility. Nature, 608(7921), 108–121. https://doi.org/10.1038/s41586-022-04997-3

Chrobak, B. (2024). Narrowing (achievement) gaps in higher education with a social-belonging intervention: A systematic review. Educational Psychology Review, 36(1), Article 33. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09867-0

Cohen, S., & Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. In S. Spacapan & S. Oskamp (Eds.), The social psychology of health (pp. 31–67). Sage.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310–357. https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310

Easterbrook, M. J., Kuppens, T., & Manstead, A. S. R. (2022). Identity compatibility perceptions: A novel approach to understanding multiple identities. British Journal of Social Psychology, 61(2), 503–522. https://doi.org/10.1111/bjso.12477

Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). *The benefits of Facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites*. *Journal of Computer-Mediated Communication, 12*(4), 1143–1168. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x

Gilani, D., & Thomas, L. (2025). Understanding the factors and consequences of student belonging in higher education: A critical literature review. Journal of Learning Development in Higher Education. https://doi.org/10.47408/jldhe.vi34.1385

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. Psychology in the Schools, 30(1), 79–90. https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X

Granovetter, M. S. (1973). *The strength of weak ties*. *American Journal of Sociology, 78*(6), 1360–1380. https://doi.org/10.1086/225469

Han, S., & Pistole, M. C. (2017). Big Five personality factors and facets as predictors of openness to diversity. The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 151(8), 752–766. https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1393377

Hu, S., & Kuh, G. D. (2003). *Diversity experiences and college student learning and personal development*. *Journal of College Student Development, 44*(3), 320–334. https://doi.org/10.1353/csd.2003.0026

Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. Journal of Higher Education, 77(5), 861–885.

Jansen, W. S., Otten, S., van der Zee, K. I., & Jans, L. (2014). *Inclusion: Conceptualization and measurement*. *European Journal of Social Psychology, 44*(4), 370–385. https://doi.org/10.1002/ejsp.2011

Li, R., Che Hassan, N., Zhu, Q., Ouyang, S., & Dong, J. (2025). *A systematic review on the impact of social support on college students' wellbeing and mental health*. *PLOS ONE, 20*(7), e0325212. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0325212

Maunder, R. (2017). Students' peer relationships and their contribution to university adjustment: The need to belong in the university community. Journal of Further and Higher Education, 42(6), 756–768. https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1311996

Ministerie van OCW. (2022). Studiesucces en voortijdig schoolverlaten onder studenten met een migratieachtergrond [Kamerstuk]. Gebaseerd op CBS-data.

Mishra, S. (2020). *Social networks, social capital, social support, and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students*. *Educational Research Review, 29*, 100307. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307

Morling, B. (2021). *Research methods in psychology: Evaluating a world of information* (4th ed.). W. W. Norton & Company.

OCW in cijfers / CBS-microdata. (2022, 31 augustus). Uitval en switch hbo-eerstejaars naar vooropleiding en ouders [Datasheet].

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Education at a glance 2024: Netherlands*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f17c5d6a-en

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Education at a glance 2025: Netherlands*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/26a700bc-en

Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Using a research instrument for identifying differences in first-year students' approaches to learning. Studies in Educational Evaluation, 38(3–4), 116–125. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.09.001

Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First‐generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. Journal of Higher Education, 75(3), 249–284.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology, 36(1), 36–48. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Educational and Psychological Measurement, 53(3), 801–813. https://doi.org/10.1177/0013164493053003024

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.

Rimicci, S., Easterbrook, M. J., & Manstead, A. S. R. (2025). Social identity threat in higher education: Scale development and validation. Journal of Social Issues, 81(1), 123–145. https://doi.org/10.1111/josi.12589

Stewart-Brown, S., & Janmohamed, K. (2008). *Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): User guide*(Version 1). University of Warwick & NHS Health Scotland.

Stoliker, B. E., & Lafreniere, K. D. (2015). The influence of perceived stress, loneliness, and learning burnout on university students' educational experience. College Student Journal, 49(1), 146–160.

Taff, S. D., & Clifton, M. (2022). *Inclusion and belonging in higher education: A scoping study of contexts, barriers, and facilitators*. *Higher Education Studies, 12*(3), 122–133. https://doi.org/10.5539/hes.v12n3p122

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), Psychology of intergroup relations (pp. 7–24). Chicago: Nelson-Hall.

Thoits, P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. Journal of Health and Social Behavior, 52(2), 145–161. https://doi.org/10.1177/0022146510395592

Tholen, R., Wouters, E., Ponnet, K., De Bruyn, S., & Van Hal, G. (2022). Academic stress, anxiety, and depression among Flemish first-year students: The mediating role of sense of belonging. Journal of College Student Development, 63(2), 200–217. https://doi.org/10.1353/csd.2022.0015

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45(1), 89–125.

Trindade, I. A., Ferreira, C., Pinto-Gouveia, J., & Nooren, L. (2015). Clarity of personal values and committed action: Development of a short form of the Engaged Living Scale. Journal of Contextual Behavioral Science, 4(1), 45–51. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.11.002

Uchino, B. N. (2009). Understanding the links between social support and physical health: A life-span perspective with emphasis on the separability of perceived and received support. Perspectives on Psychological Science, 4(3), 236–255. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01122.x

Veiga, F. H., Burden, R., Appleton, J. J., Taveira, M. C., & Galvão, D. (2014). Student engagement in school: A literature review and psychometric properties of the Student Engagement Instrument. International Journal of Educational Psychology, 3(2), 147–171. https://doi.org/10.4471/ijep.2014.08

Walton, G. M., & Yeager, D. S. (2020). *Seed and soil: Psychological affordances in contexts help to explain where wise interventions succeed or fail*. *Current Directions in Psychological Science, 29*(3), 219–226. https://doi.org/10.1177/0963721420904453

Zariff, R. Z., et al. (2025). Relationship between university belonging and student outcomes: A systematic review and meta-analysis. The Australian Educational Researcher. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s13384-025-00822-8

Bijlage 1

De Volledige Lijst van Enquêtes

De *Basic Psychological Need Satisfaction* (Chen et al., 2015) meet in hoeverre aan iemands drie basisbehoeften zijn voldaan. Hierbij staat autonomie, competentie en verbondenheid centraal. In het huidige onderzoek had het een cronbach's alpha van .861.

De *Identity Compatibility Perceptions* (Easterbrook et al., 2022), meet in hoeverre iemand verschillende identiteiten met elkaar kan verenigen of juist als conflicterend ervaart. Voor het huidige onderzoek was de cronbach's alpha .576.

Om te kunnen meten of iemand zich bedreigt voelt door een sociale identiteit, is de *Social Identity Threat* (Rimicci et al., 2025) ontwikkeld. Het huidige onderzoek had een cronbach's alpha van .555.

De *Student Identification* (Rimicci et al., 2025), meet hoe sterk iemand zich identificeert met de rol en groep als ‘student’. In het huidige onderzoek had het een cronbach's alpha van 0.605.

Om te meten hoe zeker een student is van het behalen van zijn of haar academisch succes is de *Academic Self-Efficacy* (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012; Pintrich et al., 1993) ontwikkeld. In het huidige onderzoek had het een cronbach's alpha van .885.

De S*tudent Engagement in School* (Veiga et al., 2014) meet hoe betrokken een student is bij de studie. In het huidige onderzoek had het een cronbach's alpha van .826.

Om te kunnen meten hoe gestresst iemand is in het dagelijks leven, waarbij ook de subjectieve druk van belang is, is de *Perceived Stress* (Cohen & Williamson, 1988) ontwikkeld. In het huidige onderzoek had het een cronbach's alpha van .837.

De *Engaged living scale* (short form) (Trindade et al, 2015) meet hoe betekenisvol en actief iemand zijn eigen leven ervaart, waarbij waarde geleide acties centraal staat. In het huidige onderzoek had het een cronbach's alpha van .809.

De autonomie versie van de Basic Psychological Needs Satisfaction had in dit onderzoek een cronbach's alpha van .810.

Om zowel de positieve als de negatieve emoties die studenten ervaren te kunnen meten is de *Emotions About Studies* (Achievement Emotions Questionnaire; AEQ) (Pekrun et al., 2011) ontwikkeld. In het huidige onderzoek had het een chronbachs alpha van .653.

De *Perceived Group Inclusion Scale* (Jansen et al., 2014) meet in hoeverre iemand zich opgenomen en geaccepteerd voelt binnen een groep. In het huidige onderzoek had het een chronbachs alpha van .919.

Hoe open en ontvankelijk studenten staan tegenover diversiteit in hun academische context, kan worden gemeten met de *Openness to Diversity in College Student Experience Questionnaire* (Hu & Kuh, 2003). In het huidige onderzoek had het een chronbachs alpha van .847.

De Short version of the *Warwick–Edinburgh Mental Well-being Scale* (Stewart-Brown & Janmohamed, 2008), meet het algemene welbevinden van iemand. Hierbij staan positieve gevoelens, het functioneren en het subjectieve welbevinden centraal. In het huidige onderzoek had het een chronbachs alpha van .772.

Professional Awareness (Tomlinson & Jackson, 2021)

Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich et al., 1993)

Bijlage 2

Frequencies for firstgen_uni

firstgen_uni	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Continuing-generation student	247	54.9	60.1	60.1
First-generation student (no parent with university degree)	164	36.4	39.9	100.0
Missing	39	8.7		
Total	450	100.0		

De test die werd uitgevoerd om hypothese 1 te toetsen zoals weergegeven in JASP:

Correlation

Pearson's Correlations

			Pearson's r	p
INCLUSION	-	Openness	0.166	< .001

De test die verricht is om hypothese 2 te toetsen zoals weergegeven in JASP:

Independent Samples T-Test

Independent Samples T-Test

	t	df	p
INCLUSION	-2.772	401	.006

Note. Student's t-test.

De test die werd uitgevoerd om hypothese 3 te toetsen zoals weergegeven in JASP:

Coefficients

Model		Unstandardized	Standard Error	Standardized	t	p
M_0	**(Intercept)**	**5.313**	**0.045**		**119.102**	**< .001**
M_1	**(Intercept)**	**5.507**	**0.093**		**59.273**	**< .001**
	firstgen_uni	**0.052**	**0.134**	**0.028**	**0.387**	**.699**
	Stress_C	**-0.293**	**0.074**	**-0.254**	**-3.966**	**< .001**
	FirstGenXStressC	**0.169**	**0.114**	**0.118**	**1.473**	**.142**

Bijlage 3

Tijdens dit onderzoek heb ik een aantal keer chatgpt geraadpleegd. Ten eerste, gebruikte ik het om referenties correct te noteren. Daarnaast heb ik het gebruikt om (recente) bronnen op te sporen. Op het laatst heb ik chatgpt gevraagd om feedback en vervolgens heb ik een paar minimale taalkundige aanpassingen gemaakt in mijn these. De geschreven tekst is geheel van mij.