

Het belang van een integrale aanpak voor het verbeteren van binding en welzijn van studenten: inzichten uit het mbo, hbo en wo

Annegien Langeloo¹, Zwaan Zwart², Aafke van Mourik Broekman¹, Marca Wolfensberger³ en Elanor Kamans¹

¹Hanze | ²MBO Noorderpoort Groningen | ³Avans

Samenvatting Sinds het uitbreken van de coronapandemie zijn er toenemende zorgen over het mentale welzijn van studenten. Ook de binding van studenten met hun medestudenten en docenten staat onder druk. Om sociale binding en welzijn onder studenten te verbeteren, heeft de overheid middels het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) financiële middelen beschikbaar gesteld. Met deze middelen hebben mbo-, hbo- en wo-instellingen een grote variatie aan aanpakken ontwikkeld om binding en welzijn van studenten te bevorderen. De werking van deze aanpakken is vaak nog onbekend. Daarom wilden we in dit onderzoek achterhalen wat aanpakken, gefinancierd door NPO of anderszins, gericht op het vergroten van binding en welzijn succesvol maakt. Vervolgens wilden we werkzame elementen identificeren voor het vergroten van binding en welzijn. Om hier inzicht in te verkrijgen zijn focusgroepen georganiseerd met onderwijsprofessionals in het mbo, hbo en wo over de aanpakken die zij hebben geïmplementeerd om binding en welzijn van studenten te verhogen. Daarnaast zijn fishbowl-focusgroepen gehouden met studenten over wat in het onderwijs positieve of negatieve invloed heeft gehad op hun gevoelens van binding en welzijn. We hebben zestien werkzame elementen geïdentificeerd die inzet vereisen op verschillende niveaus binnen onderwijsinstellingen. Door te kiezen voor een integrale aanpak met bijzondere aandacht voor de binding van studenten met hun docent en medestudenten, dragen onderwijsinstellingen bij aan het welzijn van hun studenten.

Trefwoorden binding, welzijn, mbo, hbo, wo, pandemie

Publicatiedatum

Online: 2 april 2025

Contactpersoon

Annegien Langeloo,
a.langeloo@pl.hanze.nl

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

1 Inleiding

Al geruime tijd zijn er zorgen over het mentale welzijn van studenten (Arslan et al., 2024; Dopmeijer et al., 2023; Raad voor de Volksgezondheid en Samenleving, 2018; Rijksinstituut voor Volksgezondheid en milieu, 2018). Deze zorgen zijn verergerd tijdens de coronapandemie, waarbij het studentenwelzijn aanzienlijk onder druk is komen te staan (Dopmeijer, Nuijen, et al., 2022). Mbo-, hbo- en wo-instellingen zien de gevolgen hiervan: studenten zijn minder betrokken bij het onderwijs, voelen zich minder verbonden met hun medestudenten en hebben vaker psychische problemen. Ook vallen ze vaker ongediplomeerd uit (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Om deze trend te keren heeft

de Nederlandse overheid het Nationaal Programma Onderwijs opgezet. Met middelen uit dit programma konden onderwijsinstellingen aanpakken ontwikkelen gericht op het versterken van sociale binding en mentaal welzijn van studenten. In het huidige onderzoek hebben we in kaart gebracht welke aanpakken ontwikkeld zijn en wat de werkzame elementen hierin zijn.

Welzijn kan gedefinieerd worden als een toestand waarin een student capaciteiten kan benutten, kan omgaan met de normale stress van de studententijd, productief kan werken aan eigen ontwikkeling, de balans kan bewaken tussen positieve aspecten en negatieve aspecten van de studententijd en kan bijdragen aan de academische gemeenschap en maatschappij (Universiteiten van Nederland, 2022). Zoals gezegd staat dit welzijn van studenten al langere tijd onder druk. Studenten voelen zich overweldigd door de maatschappelijke druk om op alle levensgebieden te excelleren, wat kan leiden tot symptomen die lijken op een burn-out (Dopmeijer et al., 2023; Raad voor de Volksgezondheid en Samenleving, 2018; Zuiker et al., 2019). Sinds de coronapandemie is deze situatie verslechterd, met beperkt contact tussen docenten en studenten en een volledige verschuiving naar online onderwijs. Onderzoekers constateren dat docenten worstelden om een gemeenschapsgevoel en verbondenheid met studenten te creëren (Ferri et al., 2020; Langeloo et al., 2022; Wolfensberger & Ding, 2020). Studenten misten de binding met hun medestudenten (Kamans, 2021) en de pandemie-gerelateerde angst en onzekerheid droegen bij aan een afname van het mentale welzijn (Dopmeijer, Nuijen, et al., 2022; Gersons et al., 2020; van der Velde et al., 2021). Tijdens de pandemie kampten veel Nederlandse studenten met psychische problemen zoals angst en somberheid. Hun mentale welzijn, waaronder veerkracht en levenstevredenheid-voldoening, was uit balans, en velen voelden zich eenzaam (Dopmeijer, Nuijen, et al., 2022; Goedhart et al., 2022). Mbo-studenten waren bovendien onzeker over hun praktische vaardigheden en toekomstige arbeidskansen door het wegvallen van stages (Goedhart et al., 2022). Hoewel studenten in zowel het mbo als hoger onderwijs nu weer fysiek onderwijs kunnen volgen, blijven de zorgen over hun verbondenheid en welzijn bestaan. Studenten kampen nog steeds vaker met mentale problemen en een lager welzijn dan vóór de pandemie (Arslan et al., 2024; Inspectie van het Onderwijs, 2023).

1.1 De relatie tussen sociale binding en mentaal welzijn

Binding, in het Engels vaak *sense of belonging* genoemd, gaat hier om de mate waarin studenten zich verbonden voelen met de leeromgeving, oftewel het gevoel van verbondenheid met docenten, medestudenten en de onderwijsinstelling als geheel (Allen et al., 2018). Het ervaren van binding speelt een cruciale rol in het behalen van studiesucces en persoonlijke groei (Ahn & Davis, 2020; Felten & Lambert, 2020). Studenten die zich sterk verbonden voelen met hun studie zijn doorgaans meer gedreven, actief en succesvol. Sociale binding komt tot stand door interacties die persoonlijk en wederzijds

zijn (Wolfensberger, 2021), evenals door zelfidentificatie met het student zijn (Deunk & Korpershoek, 2021).

Voor mentaal welzijn is het essentieel dat studenten positieve relaties onderhouden binnen hun opleiding, veerkracht tonen, vertrouwen hebben in hun eigen vaardigheden en tevreden zijn over hun studie (Deunk & Korpershoek, 2021; Noble et al., 2008). Mentaal welzijn is niet alleen belangrijk voor het algemeen geluk, maar beïnvloedt ook direct de academische prestaties. Studenten met psychische problemen ervaren vaker studievertraging (Dopmeijer, Nuijen, et al., 2022), presteren minder en stoppen eerder met hun studie (Center for Education Statistics and Evaluation, 2015).

Er is een duidelijke samenhang tussen binding en welzijn; het ervaren van verbondenheid met vrienden, familie en de academische gemeenschap werkt beschermend voor het welzijn. Door in te zetten op het vergroten van binding in het onderwijs, kan daarom ook het studentenwelzijn vergroot worden. Studenten die zich sterk verbonden voelen met de leeromgeving hebben doorgaans minder mentale problemen (Baik et al., 2019; Scheeren et al., 2023). Daarnaast is het ervaren van binding in het onderwijs een belangrijke indicator voor het voorkomen van burn-outklachten (Dopmeijer, Schutgens, et al., 2022). Door in te zetten op sociale binding binnen het onderwijs, kunnen we daarom indirect het mentale welzijn van studenten bevorderen. Ook uit een recente reviewstudie naar het verbeteren van studentenwelzijn in het hoger onderwijs (Deunk & Korpershoek, 2021) blijkt dat het inzetten op binding, door het bouwen van sterke relaties met docenten en medestudenten, persoonlijke aandacht en het creëren van een welkome fysieke omgeving belangrijke aspecten zijn voor het verbeteren van studentenwelzijn. Daarnaast is het belangrijk om in te zetten op didactische aspecten, zoals aanpassingen in toetsing en roostering en verbindende en activerende didactiek en aanpakken gericht op de student als individu. Door op al deze aspecten aanpakken te ontwikkelen kunnen onderwijsinstellingen werken aan het verbeteren van het studentenwelzijn. De studies uit de review van Deunk en Korpershoek (2021) zijn echter allemaal uitgevoerd in de tijd vóór de coronapandemie. Sindsdien zijn er grote veranderingen in zowel het (hoger) onderwijs als in het studentenwelzijn zichtbaar. Het is daarom onduidelijk in hoeverre de uitkomsten uit hun onderzoek ook toepasbaar zijn op het huidige onderwijs en de ervaren problematiek van studenten.

1.2 Dit onderzoek

Het onderwijs kan een belangrijke omgeving zijn voor het bevorderen van studentenwelzijn. Door verbinding van studenten met docenten, medestudenten en de onderwijsinstelling te verbeteren en een veilige en fijne leeromgeving te creëren kunnen klachten verminderd of voorkomen worden (Dopmeijer, van der Horst, et al., 2022). Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap onderschrijft dit en heeft daarom in 2021 het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) opgezet. Met deze middelen hebben mbo-, hbo-

en wo-instellingen een grote variatie aan aanpakken ontwikkeld om binding en welzijn van studenten te bevorderen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021), waarvan de werking vaak nog onbekend is. Daarom willen we in dit onderzoek achterhalen wat aanpakken, gefinancierd door NPO of anderszins, gericht op het vergroten van binding en welzijn, succesvol maakt. Zo hopen we werkzame elementen te identificeren voor het vergroten van binding en welzijn. Onze onderzoeksvraag was: *Wat zijn, in de perceptie van studenten en onderwijsprofessionals, werkzame elementen in aanpakken gericht op het vergroten van binding en welzijn van studenten in het mbo, hbo en wo?* Ons uitgangspunt was hierbij de NPO-aanpakken, maar omdat onderwijsprofessionals en studenten vaak geen zicht hebben op hoe aanpakken in het onderwijs gefinancierd worden, kijken we breder en richten we ons op aanpakken binnen het onderwijs die streven naar het verbeteren van binding en welzijn van studenten, onafhankelijk van de financieringsbron. We onderzoeken gelijktijdig aanpakken in het mbo, hbo en wo, omdat we denken op deze manier een zo breed mogelijk spectrum aan aanpakken te kunnen identificeren en daarmee een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van werkzame elementen voor het vergroten van binding en welzijn van studenten.

2 Onderzoeksaanpak

2.1 Context van de studie

Dit onderzoek is uitgevoerd in de eerste helft van 2023 op drie grote onderwijsinstellingen in Nederland: Noorderpoort (mbo) in Groningen, Hanze (hbo) in Groningen en Universiteit Leiden (wo). Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag zijn focusgroepen georganiseerd met onderwijsprofessionals over de aanpakken die zij hebben geïmplementeerd om binding en welzijn van studenten te vergroten. Daarnaast zijn fishbowl-focusgroepen gehouden met studenten over wat in het onderwijs positieve of negatieve invloed heeft gehad op hun gevoelens van binding en welzijn. We hebben in dit onderzoek actief ingezet op praktische toepasbaarheid van de onderzoeksresultaten. Zo was er tijdens de dataverzameling al veel ruimte voor kennisdeling tussen onderwijsprofessionals onderling en tussen studenten en onderwijsprofessionals.

De studie is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en goedgekeurd door de Hanze Ethisch Adviescommissie en alle participanten hebben geïnformeerde toestemming gegeven voorafgaand aan de dataverzameling.

2.2 Focusgroepen met onderwijsprofessionals

Vanuit de drie onderwijsinstellingen namen 33 onderwijsprofessionals (27 vrouw, 5 man, 1 anders; $M_{leeftijd} = 39.94$, $SD_{leeftijd} = 9.02$; Noorderpoort = 12, Hanze = 13, Universiteit

Leiden = 8) deel aan 12 focusgroepen. Zij waren allemaal op enigerlei wijze betrokken bij het onderwijs of het welzijn van studenten, zoals docenten, studieadviseurs of beleidsadviseurs. Hun werkervaring varieerde van een half jaar tot 20 jaar.

De focusgroepen vonden online plaats (via MS Teams) in januari en februari 2023 en bestonden uit twee tot vier professionals en één of twee onderzoekers. In één geval was er slechts een gesprek met één professional en één onderzoeker. In negen van de twaalf focusgroepen kwamen onderwijsprofessionals van verschillende instellingen samen wat ook de uitwisseling tussen instellingen stimuleerden. In drie gevallen spraken we met onderwijsprofessionals uit één instelling.

Het doel van de focusgroepen was het identificeren van werkzame elementen in het vergroten van sociale binding en mentaal welzijn van studenten. Hiertoe werden semi-gestructureerde gesprekken gevoerd. Tijdens de bijeenkomst werden vragen gesteld aan de onderwijsprofessionals over een aantal onderwerpen; sociale binding, welzijn, online onderwijs, en “best practices”. Het gesprek ging over off- en online onderwijs en over de periode tijdens de pandemie tot het moment van de focusgroep.

2.3 Fishbowl-focusgroepen met studenten

Op elke instelling werden in maart en april 2023 twee fishbowl-focusgroepen (6 in totaal) op locatie georganiseerd. Deze bijeenkomsten bestonden uit een groep studenten ($N = 2$ tot 5) die spraken over hun sociale binding en welzijn tijdens en na de coronapandemie. Onderwijsprofessionals ($N = 1$ tot 5 per focusgroep; $N_{\text{totaal}} = 16$) observeerden deze bijeenkomsten. In totaal namen 22 studenten deel (Noorderpoort = 7, Hanze = 8, Universiteit Leiden = 7; vrouwen $n = 15$, mannen $n = 7$; $M_{\text{leeftijd}} = 21$, $SD_{\text{leeftijd}} = 2.89$). De studenten kwamen uit diverse studierichtingen, studiejaar en woonsituaties. Bij Universiteit Leiden werd één fishbowl-focusgroep in het Engels gehouden voor internationale studenten ($N = 2$). Studenten werden voor hun deelname beloond met een vvv-cadeaukaart ter waarde van €10,-.

De fishbowl-focusgroepen verliepen als een semigestructureerde focusgroep. Studenten zaten aan tafel in het midden van de ruimte, terwijl onderwijsprofessionals hen omringden als observatoren. Bij de studenten op tafel lagen kaartjes met vragen over drie verschillende thema's, respectievelijk sociale binding, welzijn en online onderwijs (bijvoorbeeld: Kunnen jullie vertellen of er dingen gebeurd zijn op [naam onderwijsinstelling], sinds de pandemie, die jullie welzijn hebben verbeterd?). Studenten beantwoordden de vragen en voerden een gesprek zonder onderbreking door de onderzoekers en professionals, geleid door deze kaartjes. Studenten voerden eigen regie door samen in gesprek te gaan en zelf te bepalen wanneer een vraag voldoende besproken was om vervolgens door te gaan naar het volgende kaartje. Onderwijsprofessionals maakten ondertussen aantekeningen op een papieren “tafellaken” en konden de studenten na het gesprek vragen stellen. Door onderwijsprofessionals te betrekken bij de fishbowl-focusgroepen met studenten, konden zij direct leren van de ervaringen van de studenten. Om de veiligheid

van de studenten in het gesprek te garanderen, zijn een aantal maatregelen genomen: studenten hadden de leiding over het gesprek en toehoorders mochten pas na afloop vragen stellen en dus niet gedurende het gesprek onderbreken en de studenten waren zo gepositioneerd in de ruimte dat ze vooral op elkaar gericht waren en niet op hun toehoorders.

2.4 Coderen en analyseren

Alle (fishbowl-)focusgroepen zijn opgenomen op audio en video en na afloop verbatim getranscribeerd. Vervolgens is door drie onderzoekers op basis van twee transcripten van focusgroepen met onderwijsprofessionals een codeboek ontwikkeld waarbij we zowel deductief als inductief te werk gingen. Het codeboek is gebaseerd op Deunk en Korpershoek (2021) die in hun literatuurstudie onderscheid maakten in welzijnsbevorderende aanpakken gericht op didactische aspecten (roostering en toetsing/verbindende en activerende didactiek), relationele aspecten (binding met instelling/staf/studenten), en persoonsgerichte aanpakken (studentondersteuning gericht op studie en welzijn) en is inductief aangevuld met inzichten uit de data (zie Tabel 1). Zodra er voldoende overeenstemming was bereikt tussen twee onderzoekers, zijn alle focusgroepen met onderwijsprofessionals gecodeerd door één onderzoeker. Bij het coderen van de fishbowl-focusgroepen is het codeboek verder aangescherpt op basis van een gezamenlijke analyse door twee onderzoekers van één transcript van een fishbowl-focusgroep (zie Tabel 1).

Nadat de focusgroepen met professionals en studenten gecodeerd waren, hebben we vervolgens de fragmenten onder de verschillende subcodes apart geanalyseerd om de werkzame elementen te identificeren door een proces van interpretatie en discussie (Boeije, 2015). Hierbij hebben we ons eerst gericht op de werkzame elementen die naar voren kwamen uit de focusgroepen met onderwijsprofessionals. Vervolgens hebben we gekeken in hoeverre deze werkzame elementen terugkwamen in de fishbowl-focusgroepen en aanvullend een aantal werkzame elementen geïdentificeerd die specifiek in deze focusgroepen naar voren kwamen. Een aantal elementen werd enkel gevonden in de focusgroepen met onderwijsprofessionals (peer-to-peer begeleiding, maatwerk, studieondersteuning, docentprofessionalisering, peer-support, welzijnsvaardigheden, campus als thuisbasis) of enkel in de fishbowl-focusgroepen met studenten (communicatie welzijnsaanbod, informatievoorziening curriculum). In de resultatensectie bespreken we de geïdentificeerde werkzame elementen voor studenten en docenten gezamenlijk. Hierbij verwijzen we niet meer terug naar de codes uit het initiële codeboek (Tabel 1), omdat bleek dat een deel van de werkzame elementen codeoverstijgend waren.

In lijn met het onderzoek van Deunk en Korpershoek (2021), zien we dat de werkzame elementen ingrijpen op verschillende niveaus binnen een onderwijsinstelling. Waar zij een onderscheid maken tussen een micro- (binnen de opleiding) en mesoniveau (binnen

Tabel 1 Codes gebruikt bij codering van focusgroepen onderwijsprofessionals en studenten

Didactische aspecten	Relationele aspecten	Persoonsgerichte ontwikkeling
Roostering en toetsing	Verbondenheid instituut of opleiding	Studentondersteuning en begeleiding bij welzijn
Verbindende en activerende didactiek	Mentoring en contacten peers	Studentondersteuning en begeleiding bij succesvol studeren buiten het curriculum
Studieondersteuning binnen het curriculum*	Contact docenten en staf	Welzijnsverbetering buiten de instelling*
Informatievoorziening over studie/curriculum/vakken*	Binding buiten de instelling *	Communicatie rondom welzijn*

Note. *extra toegevoegde codes bij focusgroepen met studenten

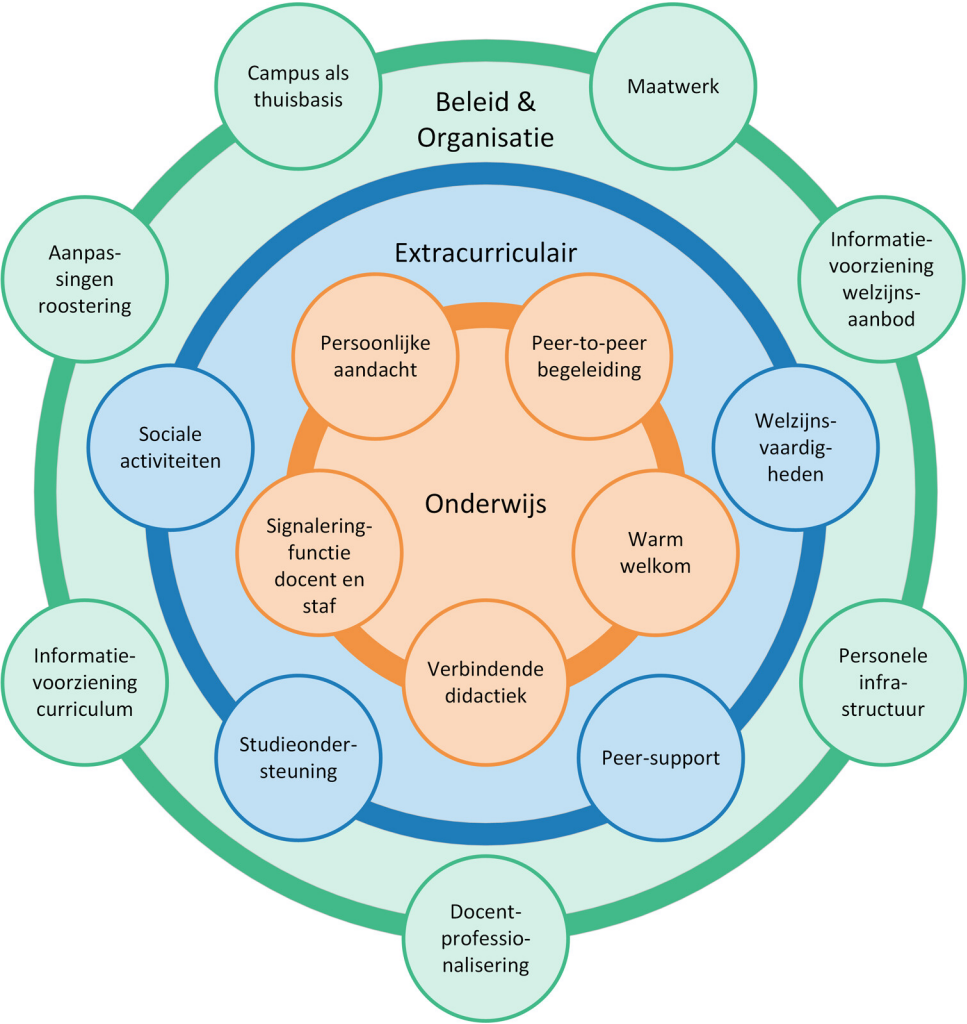
de onderwijsinstelling), maken wij op basis van de onderzoeksresultaten een driedeling waarin we een onderscheid maken tussen het onderwijsniveau, een extracurriculair niveau en een organisatie- en beleidsniveau. In de resultatensectie categoriseren we de gevonden werkzame elementen op deze drie niveaus.

3 Resultaten

In totaal zijn er op basis van de gesprekken met docenten en studenten zestien werkzame elementen geïdentificeerd. Op verschillende niveaus binnen een onderwijsinstelling kunnen de werkzame elementen binding en welzijn van studenten bevorderen. Figuur 1 illustreert hoe deze werkzame elementen ingrijpen op verschillende niveaus en hoe deze niveaus zich tot elkaar verhouden. We onderscheiden drie niveaus. In het midden van het model staat de student en het primaire onderwijsproces. De werkzame elementen op dit niveau, het *onderwijsniveau*, kunnen direct van invloed zijn op de student, omdat de interventies binnen het primaire onderwijsproces plaatsvinden (Flinchbaugh et al., 2012; Young et al., 2022). De twee ringen om dit niveau heen vertegenwoordigen elementen met een minder direct effect op de binding en het welzijn van studenten. De eerste ring om het onderwijsniveau is het *extracurriculaire* niveau. Hier vallen werkzame elementen die buiten het reguliere onderwijsprogramma liggen, maar nog steeds direct invloed kunnen hebben op studenten. Studenten moeten echter zelf proactief handelen om deel te nemen aan deze extracurriculaire interventies. In de buitenste ring, het *beleids- en organisatieniveau*, bevinden zich de werkzame elementen die niet direct invloed hebben op studenten. Deze elementen maken via beleidsveranderingen of veranderingen in de organisatiestructuur aanpassingen mogelijk op het extracurriculaire of onderwijsniveau.

Hoewel de werkzame elementen in dit model zijn ingedeeld op een van de drie niveaus, werken sommige werkzame elementen door op meerdere niveaus. Om maatwerktrajecten door te voeren in het primaire onderwijsproces (onderwijsniveau), zijn

Figuur 1 Werkzame elementen op verschillende niveaus van een onderwijsinstelling



ook veranderingen nodig in het beleid (beleids- en organisatieniveau) en de ondersteuning buiten het primaire onderwijsproces. In het vervolg van dit artikel beschrijven we per niveau wat er over de werkzame elementen is gezegd door zowel de onderwijsprofessionals als de studenten in ons onderzoek.

3.1 Werkzame elementen op onderwijsniveau

Werkzame elementen op dit niveau omvatten aspecten die docenten of opleidingen veelal zelf op kunnen pakken. Het gaat om aanpassingen in het eigen onderwijs die direct kunnen leiden tot het versterken van binding of welzijn.

3.1.1 *Persoonlijke aandacht*

Persoonlijke aandacht van docenten is cruciaal voor het vergroten van binding tussen studenten en hun opleiding. Studenten zien docenten, mentoren en studiebegeleiders als belangrijke aanspreekpunten. Zowel studenten als onderwijsprofessionals benadrukken het belang van individuele gesprekken en informele contacten, waarbij niet alleen studieprestaties maar ook persoonlijke interesses centraal staan. Zo zeggen studenten het fijn te vinden als docenten hun naam weten. Informele gesprekken en activiteiten buiten de les zorgen ervoor dat studenten zich veilig voelen om hulp te vragen wanneer nodig. Hoewel studenten deze persoonlijke aandacht waarderen, vinden ze het vaak moeilijk om zelf het initiatief te nemen voor zulke gesprekken. Sommigen suggereren daarom dat persoonlijke gesprekken verplicht moeten zijn, zodat begeleiders een signalerende functie kunnen vervullen en studenten kunnen doorverwijzen waar nodig.

Op alle instellingen wordt erkend hoe belangrijk vaste begeleiding is. Studenten willen graag een vast aanspreekpunt gedurende hun studie, omdat wisselingen in begeleiding storend zijn, vooral voor kwetsbare studenten. Een goede klik tussen student en begeleider is essentieel voor een sterke ondersteuning.

Docenten moeten beschikbaar, zichtbaar en vindbaar zijn om persoonlijke aandacht te faciliteren. Dit vereist tijd voor afspraken, aanwezigheid op de onderwijsinstelling en duidelijke vindbaarheid voor studenten. Onderwijsprofessionals wijzen echter op de hoge werkdruk onder personeel, wat leidt tot minder tijd voor onderwijs en persoonlijke aandacht. Daarom is het essentieel dat er tijd en ruimte wordt gecreëerd om de persoonlijke aandacht te kunnen bieden die studenten nodig hebben.

3.1.2 *Peer-to-peerbegeleiding*

Om de academische en sociale integratie van zeker eerstejaarsstudenten te bevorderen, wordt met name in het hoger onderwijs peer-to-peerbegeleiding ingezet. Ouderejaarsstudenten worden ingezet als mentoren, buddy's of peercoaches om kleine groepen eerstejaarsstudenten te begeleiden. Deze mentoren helpen nieuwe studenten hun weg te vinden binnen de opleiding en organiseren sociale activiteiten. Onderwijsprofessionals geven aan dat goede peer-to-peer begeleiding afhangt van de betrokkenheid van de studentmentor (hoe actief deze contact zoekt en sociale bijeenkomsten organiseert), de motivatie van de studenten om deel te nemen, en hoe goed de peer-to-peerbegeleiding is georganiseerd en geïntegreerd in het curriculum (verplicht of vrijwillig). Peer-to-peerbegeleiding wordt vooral als waardevol gezien in de eerste maanden van het eerste jaar, wanneer de sociale en academische integratie van nieuwe studenten plaatsvindt.

3.1.3 *Warm welkom*

Studenten benoemen dat een goede start van het eerste jaar cruciaal is voor het ervaren van binding met je opleiding. Alle onderwijsinstellingen vergroten daarom de sociale bin-

ding onder studenten door een warm welkom te organiseren. Dit gebeurt onder andere door introductieactiviteiten aan het begin van het schooljaar. Na de coronapandemie zijn deze activiteiten ook vaak voor tweede- en derdejaarsstudenten georganiseerd om hun binding te versterken, omdat deze door afstandsonderwijs tijdens de coronapandemie vaak laag was. Sommige opleidingen beginnen al met sociale integratie vóór de start van de studie, bijvoorbeeld tijdens meeloop- en open dagen, of door contact op te nemen met studenten na inschrijving. Ook een persoonlijk gesprek met een mentor bij de start kan studenten helpen om later makkelijker contact te zoeken bij problemen.

De sociale binding die in de eerste weken ontstaat, is bepalend voor de verdere studieperiode en zorgt onder andere voor een sociale druk om deel te nemen aan colleges en activiteiten. Introductieactiviteiten en klassenuitjes worden als essentieel gezien voor het opbouwen van binding en worden door studenten zeer gewaardeerd.

3.1.4 *Verbindende en activerende didactiek*

Instellingen kunnen sociale binding vergroten door didactische keuzes die een stimulerend onderwijsmilieu creëren. Interactieve lessen verhogen de betrokkenheid van studenten, geven hen redenen om colleges of lessen bij te wonen en bevorderen samenwerking en kennismaking onder medestudenten.

Tijdens de lessen is aandacht voor het contact tussen studenten cruciaal. Docenten ervaren dat studenten door de coronapandemie soms moeite hebben zich aan te passen in de klas, waardoor extra aandacht voor groepsprocessen belangrijk is. Dit omvat leren communiceren, tolereren en respecteren. Kleine, vaste groepen bevorderen hechte banden tussen studenten, maar samenwerking in wisselende groepen biedt de kans een breder sociaal netwerk op te bouwen. Het is wel belangrijk dat deze groepen qua studievoortgang en niveau niet te veel verschillen, zodat iedereen kan bijdragen en zich verbonden voelt. Een combinatie van een vaste basisgroep (je klas) en wisselende projectgroepen biedt een evenwicht tussen stabiele sociale contacten en netwerk mogelijkheden, wat hun integratie en betrokkenheid bevordert.

3.1.5 *Signaleringsfunctie docent en staf*

Zowel onderwijsprofessionals als studenten benadrukken het belang van persoonlijke aandacht bij het signaleren van welzijnsproblemen. Een student zal een docent pas benaderen als hij zich veilig voelt, vertrouwd is met de docent en merkt dat de docent interesse toont in hem als persoon. Door korte communicatielijnen te onderhouden, welzijn bespreekbaar te maken, goed naar studenten te luisteren en hulp te bieden waar mogelijk, kunnen problemen vroegtijdig worden gesignaleerd en aangepakt. Het bespreekbaar maken van welzijn in de les helpt studenten bovendien te beseffen dat ze niet de enige zijn die met bepaalde problemen kampen.

3.2 Werkzame elementen op extracurriculair niveau

Werkzame elementen op dit niveau versterken binding en welzijn door het aanbieden van activiteiten en cursussen buiten het reguliere curriculum. Studenten kunnen zich veelal zelf voor deze activiteiten aanmelden.

3.2.1 Sociale activiteiten

Alle drie de instellingen organiseren activiteiten om de binding tussen studenten te versterken, zoals introductieactiviteiten, faculteits- of opleidingsactiviteiten, klassenuitjes, rondleidingen, en excursies. Het kan helpen om studieverenigingen te betrekken bij het organiseren van activiteiten (ook voor niet-leden), omdat zij goed weten wat er speelt onder studenten. Het faciliteren van informele ontmoetingen helpt studenten een sociaal netwerk op te bouwen en zich verbonden te voelen met de instelling, opleiding en hun rol als student. Opvallend is dat studenten vaak een drempel ervaren om aan activiteiten deel te nemen. Hoewel instellingsbrede activiteiten goed zijn voor het opbouwen van een sociaal netwerk, geven studenten aan dat een goede binding in de klas of met een groep studiegenoten essentieel is om de drempel te verlagen voor deelname aan bredere activiteiten.

3.2.2 Studieondersteuning

Ondersteuning van studievaardigheden helpt studenten grip te krijgen op hun studievoortgang, wat bijdraagt aan hun welzijn. Naast studievaardigheden die binnen het curriculum worden aangeboden, bieden de instellingen diverse workshops, trainingen en begeleiding aan die studenten helpen met essentiële vaardigheden. Hierbij kan gedacht worden aan huiswerkbegeleiding of workshops in timemanagement en schrijfvaardigheden. In sommige gevallen worden deze vaardigheden overgebracht via medestudenten; ouderejaarsstudenten die jongerejaars helpen de vaardigheden onder de knie te krijgen. Deze peer-to-peer begeleiding kan een waardevolle aanvulling op de formele ondersteuning van docenten zijn.

3.2.3 Welzijnsvaardigheden

Op alle instellingen worden trainingen en workshops aangeboden rondom het thema welzijn. Deze zijn meestal centraal georganiseerd via een specifiek organisatieonderdeel of platform dat een breed scala aan cursussen aanbiedt, gericht op onder andere persoonlijke ontwikkeling, welzijn en veerkracht. Deze cursussen zijn bedoeld om welzijnsproblematiek preventief aan te pakken. Daarnaast worden er evenementen en activiteiten georganiseerd om het bewustzijn over welzijn onder studenten te vergroten.

3.2.4 Peersupport

Op één instelling wordt gebruik gemaakt van peersupportgroepen. Deze kunnen van waarde zijn voor studenten om gelijkgestemden te ontmoeten. Deze groepen rich-

ten zich op thema's zoals ADHD, loopbaanoriëntatie, eenzaamheid en studeren na je dertigste. Studenten komen wekelijks bijeen om ervaringen te delen en elkaar te ondersteunen. Ze ontdekken dat ze niet de enige zijn die tegen bepaalde problemen aanlopen en kunnen elkaar advies geven. Dit bevordert ook direct de binding tussen studenten.

3.3 Werkzame elementen op beleids- & organisatieniveau

Werkzame elementen op dit niveau maken het mogelijk om binding en welzijn van studenten te versterken door aanpassingen in het beleid of in de organisatiestructuur. Deze aanpassingen werken vaak door naar het extracurriculaire of onderwijsniveau.

3.3.1 Informatievoorziening curriculum

Studenten geven aan dat gebrekkige communicatie vanuit hun opleiding vaak tot stress leidt, wat kan leiden tot een verslechterd welzijn. Studenten hebben behoefte aan duidelijke en consistente verwachtingen, die door alle docenten worden ondersteund en die tijdig worden gecommuniceerd. Een uniforme inrichting van de digitale leeromgeving voor elk vak zou hierbij helpen, zodat de omgeving intuïtiever wordt en informatie gemakkelijker te vinden is.

3.3.2 Informatievoorziening welzijnsaanbod

Veel studenten zijn zich niet bewust van het aanbod gericht op welzijnsondersteuning op hun instelling en vinden dat deze mogelijkheden niet duidelijk worden gecommuniceerd. Daarnaast weten veel studenten niet bij wie ze terecht kunnen met problemen, of ze voelen zich niet aangesproken door de algemene communicatie over hulp. Studenten geven aan dat welzijnsactiviteiten vaker en via voor hen relevante kanalen, zoals sociale media, moeten worden gecommuniceerd. Ze denken dat meer studenten bereikt kunnen worden als deze activiteiten gepromoot worden door rolmodellen of studieverenigingen. Degenen die wel gebruik hebben gemaakt van het welzijnsondersteuningsaanbod, deden dit vaak na aansporing vanuit hun persoonlijke netwerk, bijvoorbeeld een docent die hen uitnodigde voor een workshop.

3.3.3 Personele infrastructuur

Alle drie de onderwijsinstellingen hadden een personele infrastructuur gericht op het faciliteren van welzijnsondersteuning. Deze personele infrastructuur stelt de instellingen in staat om studenten die problemen ondervinden beter te ondersteunen, meer aandacht te besteden aan het welzijnsthema in het algemeen en een klimaat te creëren waarin welzijn geïntegreerd wordt in het curriculum en de studieloopbaan. Hierbij kan gedacht worden aan verschillende maatregelen zoals het vergroten van de beschikbare uren voor bestaande functies (zoals studentpsychologen), het creëren van nieuwe functies (zoals

aandachtfunctionarissen en wellbeing-officers) en samenwerking met externe zorgpartners. Onderwijsprofessionals maken zich wel zorgen over de werkdruk van het personeel, vooral wat betreft degenen die verantwoordelijk zijn voor het welzijn van studenten. Studenten hechten grote waarde aan de persoonlijke aandacht en nauw (en tijdig) contact met hun docenten en begeleiders. Ze waarderen de gespecialiseerde hulp die ze kunnen ontvangen van studieadviseurs en studentpsychologen, maar zijn ontevreden over de wachttijden en het beperkt aantal sessies.

3.3.4 *Docentprofessionalisering*

Docenten hebben baat bij trainingen die door hun instelling worden aangeboden op het gebied van studentenwelzijn. Hierbij kan gedacht worden aan suicide-preventietraining, een training reductie faalangst en Mental Health First Aid Training. Deze docentprofessionalisering komt vaak voort uit een behoefte die wordt gesignaleerd onder docenten, omdat ze tegen bepaalde problematiek aanlopen in het onderwijs.

3.3.5 *Aanpassingen roostering*

Meerdere studenten benadrukken dat de planning van lessen, tentamens en deadlines stress kan veroorzaken, vooral wanneer tentamens of deadlines direct na het weekend of een feestdag worden gepland. Een niet-aaneengesloten lesrooster is ook problematisch voor studenten met een lange reistijd; zij geven de voorkeur aan opeenvolgende lessen op één dag. Online lessen worden als stressvol ervaren wanneer ze aansluitend gepland worden met fysieke lessen. Vooral voor studenten met een langere reistijd is het dan ingewikkeld om fysiek aanwezig te zijn of om een geschikte plek te vinden voor de online les. Onderwijsprofessionals erkennen dat in het rooster soms te weinig rekening gehouden wordt met het welzijn van de student. Momenteel wordt de logistieke stress vaak gezien als het probleem van de student, terwijl de opleiding dit kan verlichten door aanpassingen te maken in het rooster. Roosterkeuzes kunnen ook van invloed zijn op het ervaren van binding van studenten. Voor sommige studenten kan een lesvrije week bijvoorbeeld leiden tot gevoelens van eenzaamheid, terwijl aanwezigheid bij niet-verplichte lessen juist kan zorgen voor een gevoel van verbondenheid.

3.3.6 *Maatwerk*

Onderwijsprofessionals benadrukken dat studenten verschillende behoeften hebben en verschillende leerroutes volgen. Met name in het mbo wordt hierop ingespeeld door extra begeleiding te bieden aan studenten. Hierbij kan gedacht worden aan een aangepast rooster voor studenten die door omstandigheden zoals psychische problemen, mantelzorgtaken of post-covidklachten het reguliere onderwijs niet kunnen volgen. Door onderwijs aan te passen aan de individuele behoeften van studenten, kan hun welzijn aanzienlijk worden verbeterd, wat ook een positieve invloed kan hebben op de studievoortgang.

3.3.7 *Campus als thuisbasis*

Onderwijsprofessionals hebben verschillende aanpakken besproken om studenten weer fysiek naar de onderwijsinstellingen te krijgen. De campusomgeving en het creëren van ontmoetingsplaatsen, zoals huiskamers en studielandschappen, is hiervoor van groot belang. Een goed ingerichte thuisbasis op de instelling biedt studenten de mogelijkheid om fysieke lessen te volgen, te studeren, begeleiding te ontvangen en studenten, docenten en medewerkers te ontmoeten. Dit bevordert de betrokkenheid van studenten en docenten bij de opleiding en de instelling. Daarnaast benadrukken onderwijsprofessionals dat fysiek onderwijs op de campus (in plaats van online onderwijs) essentieel is voor het opbouwen van sociale banden en het herstellen van de gemeenschap. Sommige opleidingen kiezen daarom bewust voor weinig tot geen online onderwijsaanbod.

4 Reflectie

In dit onderzoek hebben we aan de hand van (fishbowl-)focusgroepen met onderwijsprofessionals en studenten van drie onderwijsinstellingen in het mbo, hbo en wo, zestien werkzame elementen geïdentificeerd voor het versterken van binding en welzijn bij studenten. De betrokken onderwijsinstellingen hebben een grote diversiteit aan aanpakken ontwikkeld die op meerdere organisatieniveaus binnen de instelling ingezet kunnen worden om binding en welzijn van studenten te versterken. Deze aanpakken beperken zich niet tot het primaire onderwijsproces, maar omvatten ook initiatieven buiten het standaard lesprogramma om en op beleidsvlak. Onze bevindingen ondersteunen de noodzaak van een integrale aanpak voor het effectief adresseren van de welzijnsproblematiek onder studenten.

Ons onderzoek sluit daarmee aan bij voorgaand onderzoek dat het belang van een holistische benadering benadrukt (Baik et al., 2017; Dopmeijer, Nuijen, et al., 2022; Felten & Lambert, 2020; Forshaw & Woods, 2023; Goldberg et al., 2019; Weare, 2015). Zo schrijven Dopmeijer en collega's (2022) dat persoonlijke ontwikkeling onderdeel moet zijn van zowel de onderwijsvisie als curricula en benadrukken Goldberg en collega's (2019) in een meta-analyse dat studentenwelzijn effectief versterkt kan worden door een integrale aanpak waarin op verschillende niveaus binnen een instelling wordt ingegrepen. Dit geldt niet alleen voor het bevorderen van welzijn, maar ook voor het stimuleren van binding met medestudenten en de instelling (Felten & Lambert, 2020). Het actief betrekken van studenten bij het ontwikkelen van deze aanpak is cruciaal (Douwes et al., 2023; Forshaw & Woods, 2023; Weare, 2015). In ons onderzoek hebben we dit principe op kleine schaal toegepast door studenten hun ervaringen en behoeftes te laten delen, niet alleen met de onderzoekers maar ook met onderwijsprofessionals van hun eigen instelling. De fishbowl-focusgroep is hier een goede methode voor, omdat het studenten de kans geeft om hun ervaringen met elkaar en hun docenten te delen (Al Ghozali et

al, 2019). Studenten gaven aan dat ze het fijn vonden om hun ervaringen te mogen en kunnen delen. Onderwijsprofessionals vonden de gesprekken erg waardevol en konden er veel van meenemen naar hun eigen onderwijspraktijk.

Uit ons onderzoek blijkt dat het ervaren van sociale binding op het onderwijsniveau essentieel is. Een hechte relatie met docenten en medestudenten creëert een veilige leeromgeving die ook kan dienen als sociaal vangnet bij problemen. Studenten zijn eerder geneigd hulp te zoeken als ze een sterke band hebben met hun docenten en medestudenten. Daarom is het van belang om vanaf de start van de opleiding veel aandacht te besteden aan sociale integratie en groepsvorming onder studenten. Opvallend is dat de sociale binding op dit niveau een voorwaarde lijkt te zijn voor binding met de opleiding of instelling als geheel. Zonder goede binding met docenten en medestudenten, ervaren studenten vaak een drempel om deel te nemen aan bredere activiteiten die bijvoorbeeld op opleidings-, faculteits- of instellingsniveau worden georganiseerd. Wanneer studenten toch deelnemen aan dergelijke activiteiten, doen ze dat meestal samen met anderen, op verzoek van een docent of in samenwerking met medestudenten. Enkele werkzame elementen die belangrijk zijn om een sterke binding met docenten en medestudenten te bereiken zijn persoonlijke aandacht van docenten, een warm welkom en peer-to-peer begeleiding. Hoewel de focus ligt op het onderwijsniveau, is er ook inzet vereist vanuit andere organisatieniveaus om binding op onderwijsniveau te realiseren. Hierbij kan onder andere gedacht worden aan voldoende tijd (personele infrastructuur) voor het geven van persoonlijke aandacht en vaardige docenten (docentprofessionalisering) voor het creëren van een veilige leeromgeving.

In dit onderzoek hebben we ons gericht op het versterken van binding én welzijn. Eerdere studies tonen aan dat een toename van sociale binding kan bijdragen aan een verbeterd studentenwelzijn (Baik et al., 2019; Scheeren et al., 2023). Werkzame elementen die ingrijpen op de binding van studenten, zoals verbindende en activerende didactiek, peer-to-peer begeleiding, warm welkom en persoonlijke aandacht, kunnen dus indirect het welzijn van studenten bevorderen. Opvallend is dat de werkzame elementen gericht op binding veelal ingrijpen op het onderwijsniveau, waar de werkzame elementen gericht op welzijn, zoals welzijnsvaardigheden en peer-support, vaak plaatsvinden op extracurriculair niveau. We zien echter dat studenten vaak niet bekend zijn met dit (extracurriculaire) aanbod aan cursussen en ondersteuning voor welzijnsvaardigheden. Daarom is het belangrijk dat er meer onderzoek gedaan wordt naar hoe we alle studenten actiever kunnen betrekken bij en informeren over het beschikbare welzijnsaanbod. Gezien de zorgwekkende staat van studentenwelzijn bij de huidige generatie studenten (Arslan et al., 2024), is het ook de vraag of het bevorderen van welzijn door in te zetten op sociale binding binnen het onderwijs of door facultatieve extracurriculaire cursussen genoeg is, of dat we welzijnsinterventies direct in het curriculum moeten opnemen. Een directere aanpak binnen het onderwijsproces is wellicht nodig om het welzijn van studenten effectief aan te pakken (Baik et al., 2017).

Dit artikel biedt een overzicht van werkzame elementen waar onderwijsinstellingen op in kunnen zetten bij het versterken van binding en welzijn. We zien dat onderwijsprofessionals en studenten vanuit mbo, hbo en wo voor een deel dezelfde werkzame elementen benoemen, maar ook dat er verschillen zijn. Overkoepelend zien we in de (fishbowl-)focusgroepsgesprekken en tijdens workshops die we gegeven hebben naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek dat onderwijsprofessionals in alle lagen van de organisatie groot belang hechten aan het werkzame element persoonlijke aandacht. Ook dit werkzame element benadrukt weer het belang van een integrale aanpak. Het vraagt namelijk om docentprofessionalisering, voldoende ruimte in de roostering, lagere werkdruk en toegankelijke personeelsruimtes waar studenten binnen kunnen en durven te stappen om een docent aan te spreken.

Wat betreft verschillen tussen mbo, hbo en wo zien we dat er binnen het mbo weinig aandacht is voor peer-support, maar dat er wel meer ruimte is voor maatwerk en persoonlijke aandacht. Binnen het wo zien we juist meer aandacht voor het organiseren van sociale activiteiten. Deze bevindingen suggereren dat, alhoewel de zestien geïdentificeerde werkzame elementen binnen alle onderwijsinstellingen kunnen worden ingezet, het ook belangrijk is rekening te houden met de context waarin de aanpak geïmplementeerd moet worden. De context is immers medebepalend voor zowel de behoeftes van de studenten als de mogelijkheden van de docent. Het mbo heeft bijvoorbeeld nog te maken met leerplicht en organiseert het onderwijs grotendeels in kleine groepen, waar in het wo geen sprake is van leerplicht en veel met grote groepen gewerkt wordt. Hierdoor krijgt persoonlijke aandacht en maatwerk meer aandacht in het mbo en is dit lastiger te organiseren in het wo. Daar worden studenten daarom vooral benaderd als groep door middel van bijvoorbeeld sociale en welzijnsactiviteiten. In het hbo zie je een combinatie van het bovenstaande. Naast de verschillen tussen het mbo, hbo en wo, zien we ook verschillen binnen onderwijsinstellingen, enerzijds in de behoeftes van studenten en anderzijds in de werkzame elementen waar al op wordt ingezet. Het is dus aan onderwijsprofessionals en onderwijsinstellingen om te inventariseren wat er al gedaan wordt met de verschillende werkzame elementen en wat de behoeftes zijn van studenten voor het versterken van binding en welzijn om zo te identificeren waar nog extra op ingezet moet worden.

In dit artikel hebben we de bevindingen van de systematische review van Deunk & Korpershoek (2021) over het versterken van studentenwelzijn in het hoger onderwijs als basis gebruikt voor onze data-analyse. We vonden veel bevestiging voor hun resultaten, maar vulden deze aan met bevindingen die specifiek gericht waren op ondersteuning buiten het reguliere programma en de informatiebehoefte van studenten. Deunk & Korpershoek (2021) benadrukken de noodzaak van een integrale aanpak, wat ook uit ons onderzoek blijkt. Wij hanteren echter een andere indeling in niveaus: het onderwijsniveau, het extracurriculaire niveau en het organisatie- en beleidsniveau, in plaats van het micro- en mesoniveau zoals door Deunk & Korpershoek (2021) voorgesteld.

4.1 Praktische aanbevelingen

Dit onderzoek biedt diverse concrete handvatten voor de onderwijspraktijk. Naast de werkzame elementen die zijn geïdentificeerd, zijn ook veel aanpakken genoemd in de (fishbowl-)focusgroepgesprekken, zoals het organiseren van een wellbeing week of introductieactiviteiten en het opzetten van een studieloket. Op de projectwebsite van dit onderzoek, www.samensterkerinhetonderwijs.nl, worden deze aanpakken voor het bevorderen van binding en welzijn besproken. De aanpakken illustreren hoe de werkzame elementen in de praktijk ingezet kunnen worden. Zodra een docent of andere onderwijsprofessional heeft geïdentificeerd op welke werkzame elementen sterker ingezet kan worden (door bijvoorbeeld in gesprek te gaan met studenten), kunnen deze aanpakken als inspiratie dienen voor het ontwikkelen van aanpakken passend bij de specifieke context van een opleiding of onderwijsinstelling.

Daarnaast kan het model van de integrale aanpak met de drie organisatieniveaus handvatten bieden voor onderwijsinstellingen om aan de slag te gaan met de werkzame elementen. In workshops die we gegeven hebben naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek, zien we dat dit werkt. Onderwijsprofessionals in verschillende lagen van de organisatie (zoals docenten, managers en beleidsmakers) benadrukken ieder het belang van andere werkzame elementen en zien ook hun rol in het vergroten van binding en welzijn op verschillende plekken. Het model maakt inzichtelijk waar ieders rol ligt om het probleem van verslechterd studentenwelzijn integraal aan te pakken. Het is daarom heel waardevol om dergelijke workshops te organiseren met personeel uit alle lagen van de onderwijsinstelling.

4.2 Beperkingen

Dit onderzoek kent enkele beperkingen. Allereerst was het niet mogelijk om met onderwijsprofessionals en studenten van alle faculteiten of locaties van de verschillende onderwijsinstellingen te spreken. Dit kan betekenen dat we niet alle aanpakken hebben kunnen overzien en daardoor werkzame elementen niet hebben kunnen identificeren. Toch zien we dat er veel overlap was in genoemde werkzame elementen tussen instellingen en tussen onderwijsprofessionals en studenten, waardoor we verwachten dat we de belangrijkste werkzame elementen wel hebben kunnen identificeren. Ten tweede is het belangrijk om op te merken dat de werkzame elementen in dit onderzoek niet empirisch zijn onderzocht. We weten niet of de werkzame elementen daadwerkelijk effectief zijn in het vergroten van binding en welzijn. Wel zijn de werkzame elementen gebaseerd op input van zowel onderwijsprofessionals als studenten uit het mbo, hbo en wo en ondersteund door wetenschappelijke literatuur (zie hiervoor de projectwebsite www.samensterkerinhetonderwijs.nl). Dit wijst erop dat het waarschijnlijk is dat de werkzame elementen bijdragen aan het versterken van binding en welzijn van studenten.

4.3 Conclusie

Dit onderzoek heeft laten zien dat onderwijsinstellingen in het mbo, hbo en wo een grote verscheidenheid aan aanpakken hebben ontwikkeld, gefinancierd door NPO of anderszins, voor het versterken van binding en welzijn van studenten. Uit deze aanpakken konden zestien werkzame elementen gedestilleerd worden die inzet vereisen op verschillende niveaus binnen onderwijsinstellingen. Door een integrale aanpak van binding en welzijn, waarbij onderwijsprofessionals in de klas, in de extracurriculaire ondersteuning en op beleidsniveau nauw met elkaar samenwerken en waarbij bijzondere aandacht is voor de binding van studenten met hun docent en medestudenten, kunnen onderwijsinstellingen een positieve impact hebben op het welzijn van hun studenten.

Literatuur

- Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2020). Four domains of students' sense of belonging to university. *Studies in Higher Education*, 45(3), 622-634. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564902>
- Al Ghozali, M. I., Barnawi, B., & Pratama, F. A. (2019). Fish Bowl Method In Learning Talking Skills. *Action Research Journal Indonesia*, 87-98.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Arslan, I., Distelbrink, M., & Yassine, D. (2024). *Mentale gezondheid van jongeren en studenten in Nederland: Een overzicht van trends en verklarende factoren*. Verwey-Jonker Instituut.
- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 674-687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>
- Baik, C., Larcombe, W., Wyn, J., Allen, L., Brett, M., Field, R., & Brooker, A. (2017). *Stimulating curriculum and teaching innovations to support the mental wellbeing of university students*. Australian Government: Department of Education and Training.
- Boeije, H. (2015). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Boom Onderwijs.
- Center for Education Statistics and Evaluation. (2015). *Student Wellbeing: Literature review*. NSW Department of Education and Communities.
- Deunk, M., & Korpershoek, H. (2021). *Studentenwelzijn in het hoger onderwijs: Een overzichtsstudie van veelbelovende aanpakken voor docenten(teams), opleidingen en instellingen*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Dopmeijer, J., Nuijen, J., Busch, M., Tak, N. I., & Verweij, A. (2022). *Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs 2021. Deelrapport 1: Mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs (herziene uitgave)*. RIVM, Trimbos-instituut en GGD GHOR Nederland.

- Dopmeijer, J., Scheeren, L., van Baar, J., & Bremer, B. (2023). *Harder, better, faster, stronger?* Trimbos-instituut.
- Dopmeijer, J., Schutgens, C. A. E., Kappe, F. R., Gubbels, N., Visscher, T. L. S., Jongen, E. M. M., Bovens, R. H. L. M., Jonge, J. M. de, Bos, A. E. R., & Wiers, R. W. (2022). The role of performance pressure, loneliness and sense of belonging in predicting burnout symptoms in students in higher education. *PLOS ONE*, 17(12), e0267175. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267175>
- Dopmeijer, J., van der Horst, M., van der Avoort, J., Scheeren, L., van der Wegen, J., & van Veen, E. (2022, oktober 18). *Omgevingsfactoren die studentenwelzijn beïnvloeden* [Webpagina]. Onderwijskennis. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/omgevingsfactoren-die-studentenwelzijn-beïnvloeden>
- 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), 2190697. <https://doi.org/10.1080/233186X.2023.2190697>
- Felten, P., & Lambert, L. M. (2020). *Relationship-Rich Education: How Human Connections Drive Success in College*. Johns Hopkins University Press Books.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Flinchbaugh, C. L., Moore, E. W. G., Chang, Y. K., & May, D. R. (2012). Student Well-Being Interventions: The Effects of Stress Management Techniques and Gratitude Journaling in the Management Education Classroom. *Journal of Management Education*, 36(2), 191-219. <https://doi.org/10.1177/1052562911430062>
- Forshaw, E., & Woods, K. (2023). Student participation in the development of whole-school well-being strategies: A systematic review of the literature. *Pastoral Care in Education*, 41(4), 430-448. <https://doi.org/10.1080/02643944.2022.2148175>
- Gersons, B. P. R., Smid, G. E., Smit, A. S., Kazlauskas, E., & McFarlane, A. (2020). Can a 'second disaster' during and after the COVID-19 pandemic be mitigated? *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1815283>
- Goedhart, N. S., Dedding, C., Rodriguez, M. J., & Spruijt, P. (2022). *"Ik ben maar een mbo'er". Het mentaal welbevinden van mbo-studenten tijdens de coronacrisis*. RIVM en Amsterdam UMC.
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 755-782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Inspectie van het Onderwijs. (2023). *De Staat van het Onderwijs 2023*. Inspectie van het Onderwijs.
- Kamans, E. (2021). *Binding na de eerste 100 dagen: Effecten van de interventies & de coronapandemie*. Kennisdelingsbijeenkomst Eerste-100-dagenproject, Hanzehogeschool Groningen, Groningen.
- Langeloo, A., de Vries, W., & Wolfensberger, M. (2022). *Lessen uit de coronapandemie voor de Hanzehogeschool: Behoeftes van medewerkers met het oog op de toekomst*. Hanzehogeschool Groningen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021, april 23). *Middelbaar beroepsonderwijs*

- en hoger (beroeps)onderwijs – Nationaal Programma Onderwijs [Webpagina]. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.nponderwijs.nl/mb-o-en-ho>
- Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Roffey, S., & Rowling, L. (2008). *Scoping Study into Approaches to Student Wellbeing: Final Report*. Australian Catholic University and Erebus International.
- Raad voor de Volksgezondheid en Samenleving. (2018). *Over bezorgd: Maatschappelijke verwachtingen en mentale druk onder jongvolwassenen*. Raad voor de Volksgezondheid en Samenleving.
- Rijksinstituut voor Volksgezondheid en milieu. (2018). *Handelingsopties mentale druk | Wat is de opgave?* [Webpagina]. *Volksgezondheid Toekomst Verkenning 2018*. <https://www.vtv2018.nl/handelingsopties-mentale-druk>
- Scheeren, L., Bremer, B., & Dopmeijer, J. (2023). *Handreiking prestatiedruk en stress onder studenten in het hoger onderwijs*. ECIO.
- Universiteiten van Nederland. (2022). *Visie op studentenwelzijn*. Universiteiten van Nederland.
- van der Velde, J., Hofstra, J., & Korevaar, L. (2021). *Studentenwelzijn & Studiesucces*. Hanzehogeschool Groningen.
- Weare, K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools? Advice for schools and framework document*. National Children's Bureau.
- Wolfensberger, M. (2021). *De kracht van ontmoeting: Communityvorming in het hoger onderwijs, tijdens en na de coronapandemie*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Wolfensberger, M., & Ding, N. (2020). Remote teaching transition during COVID-19 – the first five weeks and the start of a digital knowledge-building community. *Journal of the European Honors Council*, 4(1), 1-9. <https://doi.org/10.31378/jehc.135>
- Young, T., Macinnes, S., Jarden, A., & Colla, R. (2022). The impact of a wellbeing program imbedded in university classes: The importance of valuing happiness, baseline wellbeing and practice frequency. *Studies in Higher Education*, 47(4), 751-770. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1793932>
- Zuiker, A. a. M., Born, M., & van Strien, J. (2019). Stimuleren van toptalent in het onderwijs: Effect op negatieve gevoelens bij uitblinken. *Pedagogische Studien*, 95(4), 227-253.