

**WE'VE  
GOT YOUR  
BACK!**

**SAMEN STEUNEN  
WIJ ELKAAR**

---

Hoe onderwijsinstellingen  
in mbo, hbo en wo welzijn en binding  
van studenten kunnen versterken  
door sociale steun

# Colofon



## REDACTIE EN HOOFDTEKST

Jessica Nooij  
Lotte Scheeren

## ONDERZOEKSTEAM EN MEDEAUTEURS (IN ALFABETISCHE VOLGORDE)

Annemieke van der Horst  
Benjamin Bremer  
Decie Bierings  
Eline van der Vleuten  
Esther Welten  
Evelyne Meens  
Jessica Nooij  
Jessie van de Haterd  
John Dierx  
Karen Schreurs  
Koen Vinckx  
Lieke van Berlo  
Lotte Scheeren  
Sascha Struijs

## VORMGEVING EN DESIGN

strategisch ontwerp bureau andrews & degen  
[www.andrewsdegen.com](http://www.andrewsdegen.com)



Dit onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. Projectnummer 40.5.22957.012.

© 2025 Avans Hogeschool, Tilburg.

Het onderzoek en uitvoeringsproces is getoetst door de Ethische Commissie van Avans Hogeschool en voldoet volgens de commissie aan de vijf ethische principes van goed onderzoek zoals beschreven in de Nederlandse Gedragscode voor Wetenschappelijke Integriteit.

Tekst uit deze publicatie mag worden overgenomen op voorwaarde van bronvermelding.

De publicatie is te downloaden via

[www.perspectiefgezondheid.nl/projecten/weve-got-your-back](http://www.perspectiefgezondheid.nl/projecten/weve-got-your-back)

# Inhoudsopgave

<b>SAMENVATTING</b>	4
<b>1 INLEIDING</b>	5
1.1 Doel van het onderzoek	10
1.2 Leeswijzer	10
<b>2 REALISTISCHE EVALUATIE</b>	12
2.1 Kernprincipes van realistische evaluatie	12
2.2 Vertaling naar huidig onderzoek	15
2.3 Evaluatievragen	15
2.4 Methoden	17
<b>3 RESULTATEN</b>	
<b>HOE DRAAGT SOCIALE STEUN BIJ AAN WELZIJN?</b>	21
3.1 Theoretisch model informatieve steun	23
3.2 Theoretisch model emotionele steun	24
3.3 Wat werkt wanneer en voor wie?	25
<b>4 RESULTATEN</b>	
<b>WAT LEREN WE VAN DE INTERVENTIES?</b>	29
<b>5 CONCLUSIE</b>	39
5.1 Reflectie en toekomstig onderzoek	47
<b>LITERATUUR</b>	49
<b>6 UITEENZETTING PER DEELONDERZOEK</b>	51
6.1 Bijlage I: Interviews met projectleiders en uitvoerders	52
6.2 Bijlage II: Realistische literatuursynthese	65
6.3 Bijlage III: Focusgroepen met deelnemers aan interventies	102
6.4 Bijlage IV: Kwantitatieve survey onder studenten	114
6.5 Bijlage V: Narratieve diepte-interviews met studenten	159
6.6 Bijlage VI: Bevindingen per interventie	179
<b>7 HANDREIKINGEN</b>	
7.1 Tips voor studenten in mbo, hbo en wo	204
7.2 Tips voor studentbegeleiders in mbo, hbo en wo	206
7.3 Tips voor beleidsontwikkelaars in mbo, hbo en wo	208



## Samenvatting

Het welzijn van studenten staat onder druk, en steeds meer onderwijsinstellingen in mbo, hbo en wo zoeken naar manieren om dit te verbeteren. De afgelopen jaren zijn verschillende interventies ontwikkeld die sociale steun bieden om het welzijn en de ervaren binding van studenten te bevorderen. Toch blijken veel studenten nog steeds te kampen met mentale problemen, en blijft de effectiviteit van deze steun onduidelijk: voor wie werkt het, en onder welke omstandigheden? Dit onderzoek heeft zeven interventies uit mbo, hbo en wo geanalyseerd, gecombineerd met wetenschappelijke inzichten en ervaringen van studenten, om een theoretisch kader op te stellen voor het evalueren van dergelijke interventies en dit empirisch te toetsen. De resultaten tonen aan dat sociale steun een krachtig middel kan zijn voor het versterken van welzijn en sociale binding, maar dat de effectiviteit van interventies die sociale steun beogen te versterken, afhankelijk is van verschillende factoren die onderwijsinstellingen moeten overwegen bij het inzetten van deze interventies.



De maatschappelijke aandacht voor het versterken van mentaal welzijn onder studerende jongeren is de afgelopen jaren sterk gegroeid. Dit zien we niet alleen in Nederland, ook internationaal leven zorgen over het mentaal welzijn van jongeren (Muja et al., 2024). Sinds 2018 verschenen in Nederland meerdere rapporten waarin werd gewaarschuwd voor de gevolgen van groeiende maatschappelijke verwachtingen en prestatiedruk op het mentale welzijn van jongeren, met een bijzondere focus op studenten in het hbo en wo (zie Dopmeijer et al., 2023 voor een overzicht). Recent is dit onderzoek aangevuld met een focus op mbo-studenten (Dopmeijer et al., 2024). Uit deze rapporten over prestatiedruk en stress blijkt dat de huidige prestatiegerichte samenleving, gecombineerd met de kwetsbaarheid van jongeren in deze ontwikkelingsfase, bijdraagt aan een toenemende mate van overmatige stress en druk bij jongeren in het tertiair onderwijs. Het beginnen met studeren markeert een belangrijke levensverandering, die plaatsvindt in een cruciale ontwikkelingsfase richting jongvolwassenheid. Deze periode wordt gekarakteriseerd door ingrijpende veranderingen, die in zichzelf al leiden tot verhoogde mate van stress, doordat studenten zelfstandiger worden en te maken krijgen met onzekerheden over belangrijke keuzes op het gebied van studie, relaties, werk en levensvisie (Karatas & Cakar, 2011; Barbayannis et al., 2022).

***Hoewel het studentenleven vaak wordt beschouwd als een van de mooiste periodes in het leven, ervaren veel studenten deze fase tegenwoordig als bijzonder stressvol***

Hoewel het studentenleven vaak wordt beschouwd als een van de mooiste periodes in het leven, ervaren veel studenten deze fase tegenwoordig als bijzonder stressvol (McLafferty et al., 2017; Niazi & Mehmood, 2017; Stoliker & Lafreniere, 2012; Dopmeijer, 2020). Recente studies in Nederland tonen aan dat meer dan de helft van de studenten in het hbo en wo emotionele en psychische klachten ervaart die kenmerkend zijn voor een burn-out. Een grote meerderheid van de studenten geeft aan vaak of zeer vaak stress en prestatiedruk te ervaren (Dopmeijer et al., 2021, Nuijen et al., 2023), wat wordt beschouwd als belangrijke oorzaken van het verminderde welzijn van studenten in het hbo en wo (Dopmeijer, 2018, 2021; RIVM, 2018). Een laag mentaal welzijn heeft niet alleen invloed op het levensgeluk van de studenten, maar kan ook negatieve gevolgen hebben voor hun studievoortgang (Dopmeijer, 2018).

Veel jongvolwassenen die opgroeien in de huidige maatschappij voelen zich daarnaast eenzaam (Barreto et al., 2021). Ook eenzaamheid speelt een belangrijke rol in het ervaren welzijn van mensen. Het aantal jongeren in Nederland dat eenzaamheid ervaart lag eind 2023 rond de 50 procent (Kwartaalonderzoek mentale gezondheid jongeren, 2023)<sup>1</sup>. Niet alleen in Nederland, maar wereldwijd is het aantal jongeren dat zich eenzaam voelt in de afgelopen twee decennia toegenomen (Buecker et al., 2021). Tijdens de coronapandemie werd deze ervaring van eenzaamheid uitvergroot, getriggerd door het sociaal isolement waarin veel jongeren terecht kwamen. De coronapandemie heeft ook daardoor veel invloed gehad op het welzijn van studenten. De gevolgen zijn zowel in het mbo als in het hbo

<sup>1</sup> [www.rivm.nl/gezondheidsonderzoek-covid-19/kwartaalonderzoek-jongeren/mentale-gezondheid](http://www.rivm.nl/gezondheidsonderzoek-covid-19/kwartaalonderzoek-jongeren/mentale-gezondheid)

en wo nog altijd merkbaar (o.a. OCW, 2022; OCW 2023). Het aanpakken van eenzaamheid biedt voordelen voor het welzijn van jongeren, en kan bijdragen aan het versterken van zowel onze huidige als toekomstige samenleving (Fuligni, 2019; te Brinke et al., 2022).

## Het verbeteren van studentenwelzijn en sociale binding

Verminderde mentale gezondheid onder jongeren mag niet worden onderschat. Onderzoek toont aan dat verminderd mentaal welbevinden en langdurige stress samenhangen met psychische aandoeningen op latere leeftijd en kunnen bijdragen aan verminderde academische tevredenheid en prestaties, minder ervaren binding met de studie en sociale omgeving, en uiteindelijk ook aan studie-uitval (Amanvermez et al., 2022; Eisenberg et al., 2009; Lipson & Eisenberg, 2018; Pascoe et al., 2020). Welzijn wordt in het tertiair onderwijs in Nederland gedefinieerd als een duurzame staat van positieve stemming en houding, veerkracht en tevredenheid met zichzelf, relaties en schoolervaringen. Dit gaat gepaard met de afwezigheid van negatieve gevoelens zoals stress, angst en depressie (Noble et al., 2008, p. 7).

***De aanwezigheid van sociale relaties draagt significant bij aan ervaren geluk en levenskwaliteit (Waldinger & Schulz, 2023)***

Sociale binding (sense of belonging) wordt als onderdeel van het sociaal welzijn vaak beschouwd als een van de belangrijkste waarden en doelen in het tertiair onderwijs (Johnson et al., 2022; Strayhorn, 2019). Het wordt gedefinieerd als de vervulling van de basale menselijke behoefte om zich

geaccepteerd te voelen door anderen en deel uit te maken van een gemeenschap. Er is wetenschappelijke consensus dat het gevoel om ergens bij te horen een fundamentele menselijke behoefte is die bijna alle mensen nastreven (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2000; Leary & Kelly, 2009; Maslow, 1954). Deze behoefte motiveert mensen om sociale interacties aan te gaan en relaties op te bouwen. De aanwezigheid van sociale relaties draagt significant bij aan ervaren geluk en levenskwaliteit (Waldinger & Schulz, 2023).

Een manier waarop onderwijsinstellingen aandacht hebben voor het verbeteren van welzijn en sociale binding is door het bieden van sociale steun aan studenten. Veel instellingen in mbo, hbo en wo hebben onder andere de middelen uit het Nationaal Programma Onderwijs (NP Onderwijs) geïnvesteerd in verschillende vormen van sociale steun. Dit in de hoop om studenten te helpen bij het versterken van hun welzijn en gevoel van binding. De keuze van onderwijsinstellingen om zich te richten op verschillende vormen van sociale steun is gebaseerd op de wetenschap dat het een belangrijke factor is die positief bijdraagt aan het omgaan met stressvolle situaties (Mittelmark & Bauer, 2017; Taylor, 2011). Sociale steun wordt algemeen erkend als een essentiële hulpbron om met stress om te gaan. Al sinds de jaren '70 wijzen diverse wetenschappers op de belangrijke relatie tussen sociale steun en de gezondheid en het welzijn van mensen (Cassel, 1976; Cobb, 1976; Dean & Lin, 1977; Kaplan et al., 1977). Binnen de context van het onderwijs wordt sociale steun vaak beschreven als de perceptie of

***Sociale steun wordt algemeen erkend als een essentiële hulpbron om met stress om te gaan.***



ervaring dat iemand geliefd is en verzorgd wordt door anderen, gewaardeerd wordt en deel uitmaakt van een sociaal netwerk van wederzijdse steun en obligaties (Wills, 1991, geciteerd in Taylor, 2011, p. 192).

Ook in de context van het tertiair onderwijs heeft onderzoek aangetoond dat studenten die meer sociale steun ervaren, minder mentale klachten rapporteren. Dit verband werd gevonden voor zowel sociale steun van familie en vrienden als voor de ervaren sociale steun vanuit de onderwijsinstelling (Dopmeijer et al., 2021). Dit laatste benadrukt de belangrijke rol die onderwijsinstellingen kunnen spelen in het welzijn van studenten door het bieden van sociale steun. Tot nu toe is echter nog weinig bekend over hoe sociale steun vanuit de onderwijsinstelling ingestoken kan worden om studenten optimaal te bereiken en te ondersteunen en hoe dit samenhangt met een gevoel van binding. Elke student gaat anders met stress en uitdagingen om. Daarom is het te verwachten dat behoeften en de benodigde vorm van sociale steun over studenten en contexten verschilt (Huppert, 2014). Instellingen vinden het lastig om de aanbevelingen ter bevordering van studentenwelzijn te vertalen naar interventies die rekening houden met deze verschillen in studenten en contexten (Deunk & Kopershoek, 2021). Ook al ontwikkelen steeds meer instellingen interventies en programma's om studentenwelzijn te bevorderen, worden deze nog niet vaak onderzocht of gedeeld, waardoor de werkzaamheid en overdraagbaarheid naar andere onderwijscontexten niet altijd duidelijk is<sup>2</sup>. Er is behoefte aan meer onderzoek naar de impact van interventies op welzijn en binding, in het bijzonder de werkzame factoren binnen de context van het tertiair onderwijs.

<sup>2</sup> [www.nro.nl/nieuws/kennisagenda-voor-het-hoger-onderwijs-is-nu-beschikbaar](http://www.nro.nl/nieuws/kennisagenda-voor-het-hoger-onderwijs-is-nu-beschikbaar)

## 1.1 Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is te achterhalen waarom, voor wie en onder welke omstandigheden sociale steun kan bijdragen aan een sterker gevoel van binding en een beter welzijn bij studenten. Het onderzoek richt zich op zeven interventies die zijn geïmplementeerd binnen vier onderwijsinstellingen in Nederland: twee hogescholen, één universiteit en één mbo-instelling. De geselecteerde interventies werden allen (deels) gefinancierd met de extra overheidsmiddelen na de pandemie (NP Onderwijs) en richten zich op het bevorderen van het welzijn en/of binding van studenten door middel van sociale steun. Als we een dieper inzicht verschaffen in hoe we via deze interventies sociale steun kunnen versterken, dan zijn instellingen beter in staat om een effectieve bijdrage te leveren aan het versterken van welzijn en een gevoel van binding onder studenten. Zodoende willen we met dit onderzoek een bijdrage leveren om te komen tot concrete praktische handvatten voor het verbeteren van lopende interventies en het inrichten van nieuwe interventies ter bevordering van welzijn. Tegelijkertijd kunnen de resultaten uit dit onderzoek ook voor studenten en studentbegeleiders handvatten bieden voor het terugdringen van een steeds breder ervaren gevoel van eenzaamheid onder jongeren door kennis op te halen om sociale binding verder te versterken (Buecker et al., 2021; Von Soest et al., 2020).

## 1.2 Leeswijzer

Het huidige onderzoek kent zowel een beleids- en praktijkgericht als een wetenschappelijk doel. Om een zo compleet mogelijk overzicht te geven van zowel het onderzoeksproces, als ook de hieruit opgehaalde inzichten voor de praktijk,

is een gelaagd rapportageformat gekozen. Hiermee hopen we het onderzoek zowel voor de lezer met een wetenschappelijke achtergrond relevant te laten zijn, als ook voor de lezer met een achtergrond in onderwijsbeleid en onderwijspraktijk toegankelijk te maken. Daarom hebben we ervoor gekozen om in het hoofd-rapport een overstijgende samenvatting te geven over de achtergrond, methoden, resultaten en conclusies uit dit praktijkgericht onderzoek. Alle onderliggende (deel)onderzoeken en de analyse van de aparte interventies zijn in detail weergegeven in aparte bijlagen en samengebracht in hoofdstuk 6. Hierin zijn ook de conclusie en reflectie op de wetenschappelijke relevantie van de onderzoeksuitkomsten verwerkt. Ten slotte is er voor beleidsontwikkelaars, studentbegeleiders én studenten telkens een aparte handreiking uitgewerkt waarin de algehele resultaten zijn vertaald naar concrete adviezen. De keuzes in de verschillende fasen van het onderzoek zijn ingegeven door het denkkader van realistische evaluatie, welke we in het volgende hoofdstuk in detail toelichten.

Het rapport is als volgt opgebouwd: Hoofdstuk twee beschrijft het denkkader van realistische evaluatie, de evaluatievragen en de onderzoeksmethoden die zijn toegepast om deze vragen te beantwoorden. Hoofdstuk drie geeft inzicht in de definities van concepten, een samenvatting van het theoretische kader voor de evaluatie en de resultaten van de algehele evaluatie. Hoofdstuk vier geeft inzicht in de evaluatie van de interventies en een omschrijving van de inhoud van de interventies. Hoofdstuk vijf geeft de belangrijkste overkoepelende inzichten en conclusies weer. In hoofdstuk zes zijn alle deelonderzoeken opgenomen als bijlage, en hoofdstuk zeven biedt praktische handreikingen voor beleidsontwikkelaars, studentbegeleiders en studenten. De Literatuurlijst is te vinden aan het einde van hoofdstuk vijf en waar relevant ook apart in de betreffende bijlagen in hoofdstuk zes.

## 2 REALISTISCHE EVALUATIE

Het doel van het huidige onderzoek is om te verklaren waarom, voor wie en in welke omstandigheden sociale steun vanuit een onderwijsinstelling kan leiden tot een verbeterd welzijn en een gevoel van binding onder studenten. Hiervoor gebruiken we het raamwerk van realistische evaluatie van Pawson en Tilley (1997). Realistische evaluatie is een benadering binnen het evalueren van beleid, programma's en projecten die zich richt op het begrijpen van hoe en waarom bepaalde interventies wel of niet werken in specifieke contexten (Renmans & Pleguezuelo,

***Het doel is dus niet alleen om te meten of een interventie succesvol is, maar om inzicht te krijgen in de onderliggende mechanismen die de werking ervan beïnvloeden.***

2023). Het doel is dus niet alleen om te meten of een interventie succesvol is, maar om inzicht te krijgen in de onderliggende mechanismen die de werking ervan beïnvloeden. Deze benadering gaat uit van de gedachte dat er geen interventies bestaan die overal en altijd effectief zijn. Of een interventie suc-

cesvol is, hangt af van de unieke kenmerken van de situatie waarin deze wordt toegepast en de specifieke eigenschappen van de mensen voor wie de interventie bedoeld is.

### 2.1 Kernprincipes van realistische evaluatie

Realistische evaluatie werkt met theorieën over hoe en waarom een interventie zou kunnen werken. Deze theorieën worden getoetst in de praktijk om inzicht te krijgen in de werkelijke werking van de interventie. Het doel is om te begrijpen welke mechanismen in verschillende contexten bijdragen aan het succes of falen van een interventie. Realistische evaluatie start daarom met het opstellen van een of

meerdere theorieën, gebaseerd op het principe van Context-Mechanisme-Outcome (**CMO**). Dit principe vormt de kern van het causale redeneren binnen het realistische evaluatiekader (Pawson, 2013). Vervolgens worden empirische gegevens verzameld om deze CMO-configuraties te testen en te verfijnen, met als doel de verschillende verklarende mechanismen en contextuele factoren te identificeren die bijdragen aan de effectiviteit van de interventie.

Het onderzoeken van de specifieke kenmerken van de context waarin een interventie wordt uitgevoerd, is essentieel. Dit kan variëren van culturele, sociale, economische tot politieke factoren die invloed hebben op het succes van een programma of beleid. In het huidige onderzoek richten we ons op drie verschillende onderwijscontexten (namelijk studenten uit het mbo, hbo en wo) en de verschillende vormgeving van de interventies. Daarnaast kan de werking van de interventie ook afhangen van de specifieke behoeften en achtergronden van de student. Ook hier houden we in het huidige onderzoek rekening mee. We zoeken daarbij naar generieke mechanismen die voor de meeste contexten en studenten opgaan, maar specificeren waar nodig ook de verschillen en randvoorwaarden waaronder de mechanismen leiden tot het gewenste effect.

Het gaat in dit onderzoek dus in eerste instantie niet om het meten van de uiteindelijke resultaten (ervaren welzijn en gevoelens van binding), maar om te begrijpen hoe veranderingen plaatsvinden. Dit betekent dat de focus ligt op het in kaart brengen van de mechanismen die ten grondslag liggen aan de mogelijke uitkomsten van een interventie. De resultaten uit deze analyse geven instellingen inzicht in de manier waarop interventies ingericht kunnen worden om binnen uiteenlopende contexten en behoeften van studenten effectief bij te kunnen dragen aan welzijn en binding.

Realistische evaluatie biedt een proceskader om hier inzicht in te verschaffen. De kernprincipes zijn samengevat:

**Context:**

Wat zijn de specifieke omstandigheden van de situatie waarin de interventie wordt toegepast?

**Mechanismen:**

Wat zijn de processen of factoren die de verandering teweegbrengen?

**Uitkomsten:**

Wat zijn de effecten van de interventie, en verschillen deze afhankelijk van de context?

Realistische evaluatie levert hiermee gedetailleerde en context specifieke informatie op, die van groot nut is voor het verbeteren van interventies. Het biedt inzicht in waarom een programma of interventie in de ene situatie wel werkt en in een andere niet, door te kijken naar de specifieke omstandigheden en factoren die van invloed zijn. Daarnaast creëert het ruimte voor het testen en verfijnen van theoretische veronderstellingen over wat werkt, zodat interventies effectiever kunnen worden ontworpen, geïmplementeerd en geverifieerd. Kortom, realistische evaluatie richt zich niet alleen op het vaststellen van succes of falen, maar vooral op het begrijpen van de onderliggende factoren die maken dat een interventie al dan niet effectief is (Pawson, 2013).

## 2.2 Vertaling naar huidig onderzoek

De stappen in een realistische evaluatie volgen een iteratief proces waarbij het doel is om te begrijpen hoe en waarom een interventie werkt, voor wie, en onder welke omstandigheden. De belangrijkste stappen in dit proces zijn 1) het stellen van evaluatievragen, 2) het formuleren van één of meer theorieën, 3) het verzamelen van gegevens om de theorieën te testen en verfijnen, 4) het identificeren van werkingsmechanismen en contextuele factoren op basis van deze resultaten. Idealiter is dit proces cyclisch en helpt bij het continu verbeteren van interventies op basis van context-specifieke inzichten (Swanborn, 1999). Voor het huidige onderzoek is de cyclus eenmalig doorlopen, dat betekent dat het een vertrekpunt vormt voor toekomstige evaluatiecycli en verdere doorontwikkeling van de interventies en toetsing van de theorieën.

## 2.3 Evaluatievragen

Voor dit onderzoek hebben we onderstaande onderzoeksvragen geformuleerd. Deze zijn onderverdeeld in hoofd- en deelvragen en gespecificeerd naar CMO.

### **Context (C)**

**Hoe is sociale steun in de interventies precies vormgegeven en welke verschillen zijn er tussen instellingen en programma's?**

- + Hoe wordt sociale steun binnen het programma vormgegeven?
- + Voor wie is het programma bedoeld en wie maken er gebruik van?
- + Op welke manier zorgt het programma voor een verbetering van welzijn en/of binding bij deze studenten?
- + Welke succes- en risicofactoren (randvoorwaarden, knelpunten) worden er opgemerkt die de werking van het programma (kunnen) beïnvloeden?

## Mechanisme (M)

Wat zijn werkzame elementen van verschillende vormen van sociale steun op welzijn en binding?

- + Wat verstaan we onder sociale steun en hoe definiëren we de verschillende vormen hiervan?
- + Wat verstaan we onder binding en welzijn?
- + Hoe en onder welke omstandigheden ervaren studenten sociale steun (i.e. wanneer voelen zij zich gesteund)?
- + Hoe hangen de verschillende concepten met elkaar samen?
- + Hoe en onder welke omstandigheden kan het ervaren van sociale steun leiden tot een beter welzijn of een gevoel van binding?

## Uitkomst (O)

Welke studenten maken gebruik van welke vorm van sociale steun en met welke uitkomst?

- + Hoe komen studenten bij de interventies terecht?
- + Wat zijn de verwachtingen van de studenten aan de interventie?
- + In hoeverre voelen studenten sociale steun en binding door deelname aan de interventie?
- + Hoe beoordelen studenten hun welzijn voor, tijdens en na deelname aan de interventie?



## 2.4 Methoden

We hebben verschillende methoden voor gegevensverzameling toegepast om deze onderzoeksvragen te beantwoorden en inzicht te krijgen in waarom, voor wie en onder welke omstandigheden sociale steun kan bijdragen aan een beter welzijn. Hieronder beschrijven we beknopt de gebruikte methoden. We leggen uit welk doel elke methode diende, hoe deze was opgezet en uitgevoerd, en welke respondenten hiermee zijn bereikt. Voor een uitgebreide toelichting op de werkwijzen en de bereikte respondenten per methode verwijzen we naar de bijlagen 6.1-6.5 in hoofdstuk 6.

### **Interviews met projectleiders en uitvoerders**

Om inzicht te krijgen in de wijze waarop sociale steun binnen de diverse interventies is vormgegeven, hebben we interviews afgenomen met de projectleiders en uitvoerders van de zeven geselecteerde interventies (zie hoofdstuk 4 voor informatie over de interventies). Dit interventieperspectief richt zich op de context (CMO) die de ontwerper ertoe bracht de interventie op een specifieke manier te ontwikkelen. Wat zijn de door de interventieontwikkelaars veronderstelde mechanismen die hebben geleid tot deze opzet en uitvoering? Deze interviews leverden een overzicht op van de gekozen vorm en inhoud van de interventies, de gehanteerde formats en beoogde uitkomsten, en hoe deze zich verhouden tot het gevoel van binding en welzijn van studenten. We richtten ons specifiek op de contextuele factoren die volgens programmakers en uitvoerders cruciaal zijn. De analyse van de verschillende interventies vormde een belangrijk inhoudelijk kader en uitgangspunt voor de keuzes die zijn gemaakt in de realistische literatuursynthese. Voor meer informatie over dit deel van het onderzoek, zie bijlage 6.1 (Bijlage I: Interviews met projectleiders en uitvoerders).

## Realistische literatuursynthese

Om inzicht te krijgen in de werkzame elementen van verschillen vormen van sociale steun op welzijn en binding – focus op het mechanisme (CMO) – hebben we een realistische literatuursynthese uitgevoerd. We zijn gestart met een verkennende literatuurscan, waarbij de focus lag op het verkennen en definiëren van de concepten die direct gerelateerd zijn aan het onderzoek: sociale steun, welzijn van studenten en het gevoel van binding. Het doel was om een breed overzicht te genereren van de verschillende componenten die in de interventies naar voren kwamen en deze aan te vullen en te onderbouwen met empirische kennis. Vervolgens hebben we een verdiepende literatuurstudie uitgevoerd, waarbij de focus lag op de definitie, conceptualisatie en samenhang van sociale steun en het gevoel van erbij horen (sense-of-belonging), evenals de randvoorwaarden voor het ontstaan van deze concepten. Uit deze literatuurstudie zijn een tweetal theorieën afgeleid die mogelijke werkbare bestanddelen en mechanismen beschrijven over onder welke omstandigheden sociale steun kan leiden tot een verbetering van welzijn en voor wie en ook hoe dit samenhangt met een gevoel van erbij horen. Voor meer informatie over dit deel van het onderzoek en hieruit voortkomende theoretische kader voor de evaluatie, zie bijlage 6.2 (Bijlage II: Realistische literatuursynthese).

## Focusgroepen met deelnemers aan interventies

Om inzicht te krijgen in hoe studenten de verschillende interventies hebben beleefd en welke vormen van sociale steun ze tijdens de interventies hebben ervaren – focus op outcome (CMO) – hebben we focusgroepen gehouden met studenten die aan de interventies hebben deelgenomen. Hierbij is met studenten een klantreis doorlopen waarbij is onderzocht hoe de student tot deelname aan de interventie is

gekomen, hoe de steun tijdens de interventie is ervaren en wat de gepercipieerde effecten hiervan waren voor welzijn en binding, zowel op de korte als de langere termijn. Dit deel van het onderzoek is toetsend van aard. Hierin is nagegaan in hoeverre de door de programmamakers en -uitvoerders veronderstelde uitkomsten ook ervaren werden door verschillende gebruikers van de interventies. Hieruit zijn zowel overkoepelende resultaten afgeleid, als ook uitkomsten per interventie. Voor meer informatie over dit deel van het onderzoek, zie bijlage 6.3 (Bijlage III: Focusgroepen met deelnemers aan interventies).

### **Kwantitatieve survey onder studenten**

Om het opgestelde theoretisch kader te toetsen en daarmee inzicht te krijgen in hoeverre de veronderstelde mechanisme (CMO) onderliggend aan de relatie tussen informatieve steun, emotionele steun, ervaren binding en welzijn van toepassing zijn op de doelgroep en de mogelijke uitkomsten daarvan, hebben we een kwantitatieve enquête onder studenten in het mbo en hbo gehouden. De enquête is onder studenten van twee hogescholen en één mbo-instelling afgenomen. De studenten werden willekeurig geselecteerd; ze hadden niet noodzakelijk deelgenomen aan of kennis van de onderzochte interventies. In de enquête zijn de concepten en factoren in samenhang onderzocht en kwantitatief geanalyseerd. Ook dit onderzoeksdoel was toetsend van aard. Hierin is nagegaan in hoeverre er onder de doelgroep bewijs gevonden kon worden voor de werking van de veronderstelde mechanismen. Voor meer informatie over deze methode, zie bijlage 6.4 (Bijlage IV: Kwantitatieve survey onder studenten).

## Narratieve diepte-interviews met studenten

Om inzicht te krijgen in de diepere ervaringen van studenten met sociale steun en welke factoren hierop van invloed zijn – focus op het mechanisme (CMO) – is gekozen voor het afnemen van narratieve diepte-interviews. Deze kwalitatieve open interviewmethode stelt respondenten in staat om vanuit hun eigen perspectief zo gedetailleerd mogelijk verslag te doen van de context, gedachten en gevoelens rondom een specifieke ervaring in hun leven (Jovchelovitch & Bauer, 2000). Bij deze methode ligt de nadruk op het verzamelen van verhalen en persoonlijke ervaringen van individuen, met als doel inzicht te krijgen in complexe sociale processen (Riessman, 2008). Door te kiezen voor een narratief onderzoek wordt prioriteit gegeven aan het persoonlijke verhaal van studenten, om zo een dieper inzicht te krijgen in wat het concept sociale steun voor studenten betekent. Met deze methode hebben we geprobeerd een integraal beeld te schetsen van de complexe sociale realiteit waarin sociale steun zich voordoet. Door dit te onderzoeken binnen de context van mbo-, hbo- en wo-studenten, krijgen we een dieper inzicht in de specifieke factoren die hierbij voor deze doelgroep een rol spelen. Dit deelonderzoek is exploratief van aard en vult het theoretisch kader aan vanuit de complexe ervaringen en behoeften van de doelgroep. Het onderzoek is uitgevoerd doordat uit de andere deelonderzoeken naar voren kwam dat hier nog een kennishiaat zit, die door de andere methoden onvoldoende belicht kon worden. Voor meer informatie over dit deel van het onderzoek, zie bijlage 6.5 (Bijlage V: Narratieve diepte-interviews met studenten).

## RESULTATEN

### HOE DRAAGT SOCIALE STEUN BIJ AAN WELZIJN?

Het vertrekpunt voor de realistische evaluatie is het opstellen van een theoretisch model dat inzicht geeft in de werkende mechanismen over hoe en waarom een interventie rondom sociale steun kan bijdragen aan het mentale welzijn en binding van studenten. Voor de huidige evaluatie hebben we twee varianten van een theoretisch model opgesteld en getoetst. Deze modellen zijn gebaseerd op de resultaten uit de interviews met ontwikkelaars en uitvoerders van de interventies en de literatuursynthese. In een laatste stap is vanuit de narratieve diepte-interviews en een aanvullende literatuurstudie nog een verdieping uitgewerkt voor deze modellen. Deze verdieping is in het huidige onderzoek nog niet getoetst. In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van de deelonderzoeken aan de hand van de hieruit afgeleide theorieën en de toepasbaarheid hiervan binnen de context van de onderzochte onderwijsinstellingen. Hierbij geven we antwoord op de vraag: Wat werkt voor wie onder welke omstandigheden? Of concreet vertaald naar de huidige evaluatie:

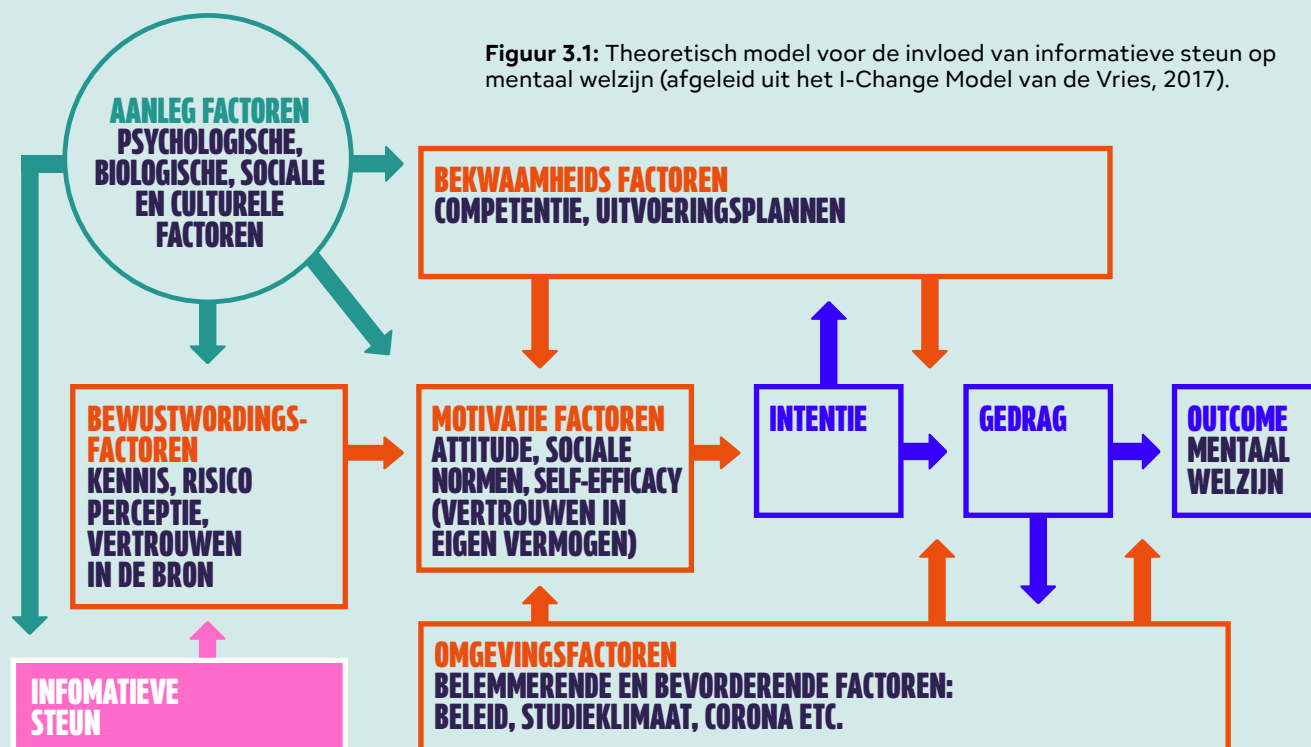
#### **Op welke wijze leiden informatieve en emotionele steun tot een beter studentenwelzijn en welke rol speelt een gevoel van binding hierbij?**

In de literatuur over sociale steun bestaan twee hypothesen over hoe sociale steun het welzijn beïnvloedt. De 'directe effecten hypothese' stelt dat sociale steun altijd gunstig is voor het welzijn, zowel in stressvolle als niet-stressvolle tijden. De 'bufferhypothese' daarentegen suggereert dat sociale steun vooral voordelig is tijdens stressvolle periodes. Sociale steun kan dan ingrijpen tussen de stressvolle gebeurtenis en de persoon, waardoor een stressvolle respons wordt verzacht of voorkomen. Beide hypothesen hebben steun gevonden in onderzoek,

wat suggereert dat sociale steun op verschillende manieren bijdraagt aan het welzijn van mensen (Cohen & Wills, 1985; Dean & Lin, 1977; Taylor, 2011). Deze hypothesen veronderstellen dat de perceptie en ervaring van sociale steun leidt tot het bevorderen van welzijn. Hoe deze perceptie precies ontstaat en hoe deze kan worden vertaald naar een institutie, zoals een onderwijsinstelling, wordt echter in deze onderzoeksliteratuur niet nader geconcretiseerd. Daarom hebben we gekeken naar de praktijk zelf en hoe sociale steun zich in de verschillende interventies manifesteert.

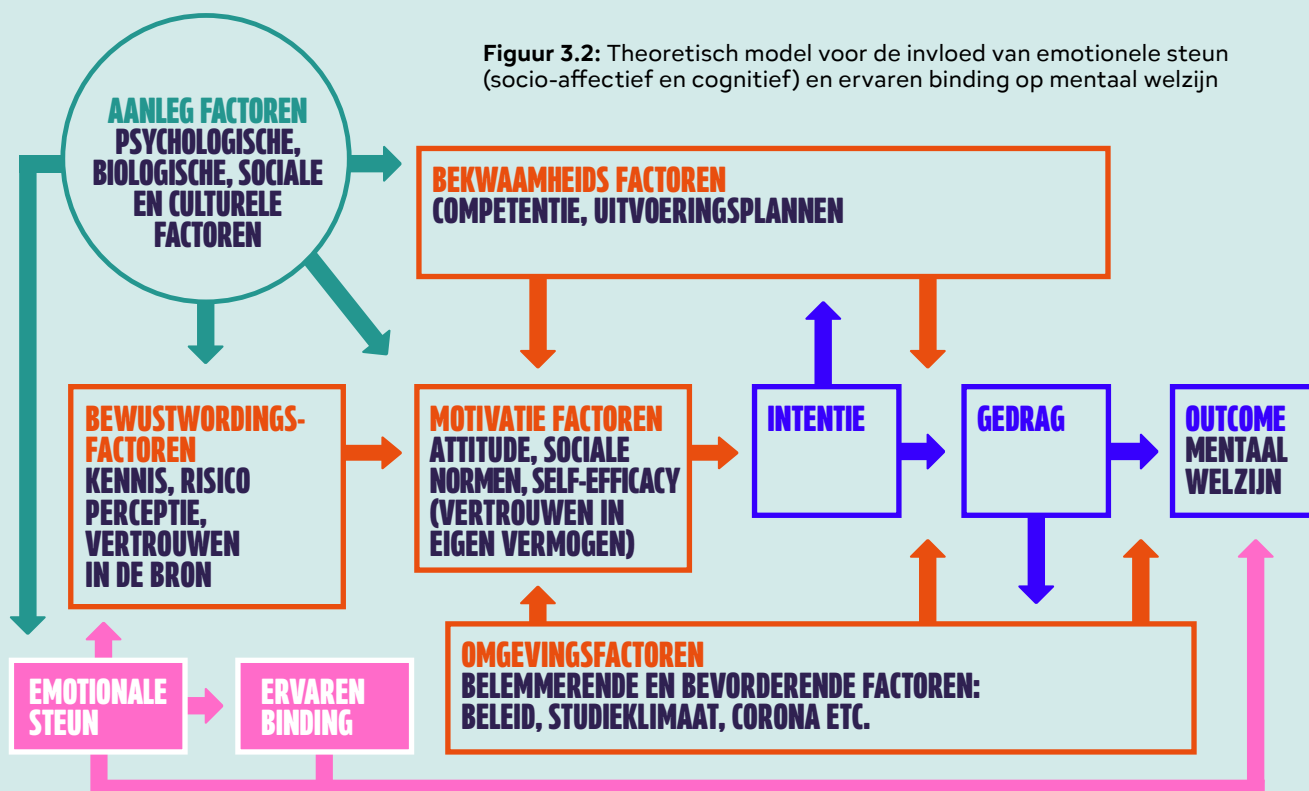
Uit de analyse van de interventies bleek dat een groot deel van de verleende sociale steun informatief van aard was. Instellingen gaven studenten op verschillende manieren kennis en vaardigheden mee om tot ander inzicht en gedrag te komen en daarmee een beter welzijn te ontwikkelen. Veel van deze interventies bleken dus gebaseerd op de premisse dat informatieve steun kan leiden tot nieuwe inzichten en gedragsverandering, wat op zijn beurt het welzijn of de gezondheid van de student kan verbeteren. Vanuit dit uitgangspunt is gezocht naar empirische modellen die de effecten van interventies op kennis en gedrag, met name op het gebied van gezondheid en welzijn, conceptualiseren. Hierbij leek het I-Change Model van De Vries (2017) het meest passend bij de gevonden toepassing van informatieve steun binnen deze interventies. Dit model richt zich op gedragsverandering in de context van zowel fysieke als mentale gezondheid en neemt als uitgangspunt het vergaren van kennis over welzijn bevorderend gedrag, wat goed aansluit bij de gevonden toepassing van sociale steun binnen onderwijsinstellingen. Het I-Change Model maakt veel onderliggende mechanismen expliciet, die beschrijven hoe informatieve steun kan leiden tot gezondheidsgedrag en vervolgens kunnen leiden tot een beter welzijn. Het model is een integratie uit verschillende gedragsmodellen waar veel empirisch bewijs voor is gevonden en waarin onderliggende, beïnvloedende factoren expliciet worden gemaakt.

### 3.1 Theoretisch model informatieve steun



Het theoretisch model voor informatieve steun, afgeleid uit het I-Change model van de Vries (2017) is weergegeven in Figuur 3.1. Het model beschrijft een gefaseerd proces om te komen tot (mentaal) gezondheidsgedrag en gaat ervan uit dat na het geven van informatieve steun er ten minste drie fasen kunnen worden onderscheiden, namelijk bewustwording, motivatie, en actie, voordat er mogelijk gezondheidsgedrag optreedt dat vervolgens kan leiden tot een verbeterd welzijn. Voor elke fase zijn bepaalde determinanten relevant. De aanwezigheid van deze determinanten in de context van de interventie bepalen de mogelijke effectiviteit ervan. Deze determinanten zijn: kennis, vertrouwen in de bron, risicoperceptie, sociale norm, attitude, vertrouwen in eigen vermogen, competentie, omgevingsfactoren, een goede planning van het doelgedrag. Volgens dit model kunnen instellingen inzicht in welzijn en mentaal gezondheidsgedrag van studenten stimuleren door het bieden van informatieve steun, maar is het belangrijk om rekening te houden met deze factoren, die allen van invloed kunnen zijn op de effectiviteit van de interventie.

## 3.2 Theoretisch model emotionele steun



In Figuur 3.2 hebben we aan dit model een directe relatie van sociale steun op welzijn toegevoegd, afgeleid uit de 'directe effecten hypothese' en de 'bufferhypothese' (Cohen & Wills, 1985; Dean & Lin, 1977; Taylor, 2011). Onderzoek van Pauw et al. (2017) toont verder aan dat het bij deze directe route veelal gaat om een vorm van emotionele steun. Uit dit onderzoek blijkt dat emotionele steun zowel sociaal-affectief als cognitief van aard kan zijn. Bij cognitieve steun kan ook het verwerken van informatie een onderdeel zijn van de emotionele steun, wat we in dit model hebben geïntegreerd met de socio-affectieve relatie (zie Figuur 3.2). Daarnaast hebben we een gevoel van binding (sense-of-belonging) als factor toegevoegd aan het model. Hoewel emotionele steun en binding twee afzonderlijke concepten lijken, is er in de literatuursynthese en in de narratieve diepte interviews ook aanwijzing gevonden voor een relatie tussen beide: emotionele steun wordt vaak gezocht in situaties van emotioneel leed, terwijl binding meer context



gebonden is. In omgevingen met weinig afwijzing en veel emotionele steun is de kans groter dat mensen zich verbonden voelen, en mensen zoeken vaker emotionele steun in zulke contexten. Beide concepten blijken een directe positieve invloed te hebben op welzijn, los van cognitieve of informatieve processen (bijv. Allen et al., 2021; Slaten et al., 2016; Taylor, 2011).

### 3.3 Wat werkt wanneer en voor wie?

Het hierboven geschetste model is getoetst en geëvalueerd op basis van een enquête en focusgroepen onder studenten. Uit de analyse van de enquête komt naar voren dat emotionele en informatieve steun bij kunnen dragen aan het gezondheidsgedrag van studenten.

Ten eerste is er in de analyse van de data aanwijzing gevonden dat de in het theoretisch model opgenomen factoren allen van invloed kunnen zijn op mentaal gezondheidsgedrag van studenten. Uit de analyse blijkt verder dat met name het inspelen op risicopercepties, motivaties en intentie tot gedrag succesvolle ingrediënten zijn om studenten kennis en vaardigheden mee te geven voor het inzetten op gezond gedrag. De verwachting was dat dit mentaal gezondheidsgedrag vervolgens kan bijdragen aan het welzijn van studenten. Echter zien we dit effect in het huidige onderzoek niet terug. Een mogelijke verklaring voor het feit dat we dit verband in de huidige populatie niet hebben gevonden, is dat het hier gemeten gedrag (deelname aan welzijnsinterventies) zowel door studenten is vertoond die de interventie preventief willen inzetten als ook door studenten die al in de problemen zitten. Toch is er veel wetenschappelijk bewijs dat aangeeft dat het inzetten op gezond gedrag uiteindelijk bij kan dragen aan een beter welzijn. Om dit verband ook aan te kunnen tonen in de huidige populatie is

een ander onderzoeksdesign nodig, waarbij effecten van het gedrag over tijd (longitudinaal) worden gemeten en worden vergeleken met een groep studenten die de interventie (nog) niet heeft gevolgd (controlegroep). Toch vinden we in de resultaten uit de focusgroepen al wel aanwijzing voor dit verband binnen de huidige doelgroep. Zo geven studenten aan dat deelname aan de interventies leidde tot bewustwording en inzicht in hun situatie, evenals nieuwe perspectieven en adviezen en een opstap tot gezond(er) gedrag zoals betere planningsvaardigheden. Daarnaast gaven studenten aan hierdoor zelf ook daadwerkelijk positieve effecten op welzijn te hebben ervaren.

Ten tweede hebben we onder de huidige populatie bewijs gevonden voor de *directe effecten hypothese*, namelijk dat sociale steun direct bij kan dragen aan een hoger ervaren welzijn van studenten. Uit de surveyresultaten blijkt dat, naast een indirect effect van sociale steun via het beïnvloeden van mentaal gezondheidsgedrag, emotionele steun ook direct bij kan dragen aan mentaal welzijn. De resultaten laten zien dat hoe meer emotionele steun studenten ervaren, hoe beter hun mentale welzijn wordt beoordeeld. De resultaten uit de focusgroepen met studenten sluiten hierop aan. Studenten geven aan dat emotionele steun als intensiever wordt ervaren dan informatieve steun en volgens hen ook vaker en duurzamer leidt tot een verandering in gedrag en ervaren welzijn. Uit de resultaten blijkt ook dat momenteel nog niet alle studenten in gelijke mate emotionele en informatieve steun vanuit de onderwijsinstelling ervaren. Zo blijkt uit de surveystudie dat ouderejaarsstudenten minder sociale steun ervaren dan eerstejaarsstudenten, dat studenten die achterlopen op schema minder steun ervaren dan studenten die op schema liggen of voorlopen, en dat studenten zonder iemand met wie ze persoonlijke zaken kunnen bespreken gemiddeld minder sociale steun ervaren. Ook geven studenten in het mbo aan minder sociale steun te ervaren dan studenten in het hbo.

Deze bevindingen onderstrepen het belang van gerichte interventies om sociale steun voor alle studenten te vergroten, met specifieke aandacht voor de groepen studenten die nu nog minder sociale steun ervaren.

In een laatste stap is vanuit de narratieve diepte-interviews een verdieping uitgewerkt voor deze theoretische modellen. Deze verdieping is in het huidige onderzoek nog niet getoetst, maar geeft waardevolle kwalitatieve verdieping aan de gevonden verbanden, met name waar het gaat om het directe effect van emotionele steun en de rol van een gevoel van binding hierin. Uit de verdiepende literatuurstudie blijkt dat verschillende factoren bepalend kunnen zijn voor het ervaren van effectieve sociale steun, en dan met name emotionele steun. Emotionele steun blijkt alleen effectief te zijn als het aansluit bij de situatie van de steunontvanger, met goede timing en balans tussen de behoeften van de ontvanger en de steun die gegeven wordt. Uit de interviews komt naar voren dat emotionele steun in moeilijke tijden essentieel kan zijn voor het bevorderen van welzijn en dat een aantal factoren van invloed zijn op het kunnen geven en ontvangen van die steun. Effectieve steun

***Effectieve steun vereist volgens de studenten een sterke relatie met iemand, open communicatie en emotionele betrokkenheid.***

vereist volgens de studenten een sterke relatie met iemand, open communicatie en emotionele betrokkenheid. De steun kan in dit geval bijdragen aan emotionele verlichting, een gevoel van verbondenheid en persoonlijke ontwikkeling. De resultaten bieden verder een eerste aanzet om een gevoel van binding (sense-of-belonging) te integreren in deze theorie over hoe emotionele steun leidt tot beter welzijn. Uit de literatuurstudie komt naar voren dat een gevoel van binding een dynamisch concept is, beïnvloed door iemands ervaringen en percepties, en dat dit gevoel continu kan

variëren, ook gedurende de dag. Het ontstaat uit vier componenten: sociale vaardigheden, kans op sociale ontmoeting, motivatie en perceptie. Ook al lijken emotionele steun en sociale binding hiermee twee aparte concepten, zien we in de literatuur en de interviews aanwijzing voor een relatie tussen beiden. Waar emotionele steun veelal situationeel van aard is (i.e. mensen verlangen naar emotionele steun wanneer er sprake is van emotioneel leed), is een gevoel van binding gerelateerd aan een specifieke context. In een context waar men weinig afwijzing en veel emotionele steun ervaart is de kans groter dat men zich verbonden voelt. Tegelijkertijd zoeken mensen ook vaker emotionele steun op in een context waar zij zich veilig en verbonden voelen. De twee concepten hebben beiden een directe positieve invloed op welzijn en kunnen elkaar daarnaast dus aanvullen en versterken.

## RESULTATEN

### WAT LEREN WE VAN DE INTERVENTIES?

In dit hoofdstuk geven we een beknopte beschrijving en resultaten vanuit de interventies. Hierbij vatten we alle aspecten van de evaluatie samen, dus zowel de gepercipieerde uitkomsten vanuit studenten (focusgroepen), als ook de implicaties vanuit de theorie (survey en narratieve interviews). Meer gedetailleerde informatie over deze interventies, inclusief de beoogde en ervaren uitkomsten, is te vinden in bijlage 6.6 (Bijlage VI: Bevindingen per interventie).

De resultaten van het onderzoek laten zien dat studenten kunnen verschillen in behoefte aan sociale steun, afhankelijk van omstandigheden en ervaringen die zij meemaken. Dit inzicht komt ook terug uit de interviews met interventieontwikkelaars en uitvoerders en is vertaald naar een breed scala van verschillende soorten interventies. Na analyse van alle interventies kunnen we in dit onderzoek drie doelen onderscheiden waarop de interventies zich kunnen richten. Soms zijn verschillende doelen in één interventie gecombineerd, maar conceptueel zijn de doelen als volgt te omschrijven:

- + Een op **preventie** gericht (online) aanbod, bijvoorbeeld in de vorm van zelfinzicht en vaardigheidstrainingen die naast en in het onderwijs ingezet kunnen worden. Het preventief aanbod is voor alle studenten relevant.
- + Aanbod voor studenten die een **specifieke hulpvraag** hebben, zoals faalangst, slaap-, verslavings- of identiteitsproblemen. In veel gevallen blijkt dat hier hulp op afstand kan volstaan. Maar er is ook aandacht nodig voor maatwerk, zoals diepgaandere hulp, waarbij er

persoonlijk contact wenselijk is (online of fysiek, maar wél face-to-face zodat er diepte kan ontstaan in het gesprek).

- + Aanbod voor **acute problematiek**. Dit aanbod vraagt om continue beschikbaarheid en bereikbaarheid (denk aan fysieke plekken of chatfaciliteiten waar studenten laagdrempelig op elk moment een hulpvraag kunnen stellen). Het hulpaanbod moet kunnen inspelen op uiteenlopende problematieken waaronder kans op studieuitval, eenzaamheid, rouwverwerking of zelfmoordgedachten.

Uit de analyse van de interviews en focusgroepen kwam verder naar voren dat alle interventies effectieve vormen van sociale steun toepassen en zo potentieel kunnen bijdragen aan binding en welzijn van studenten. Echter blijkt er niet altijd een goede match te zijn tussen het aanbod en de behoefte van studenten, deels omdat studenten vaak niet op de hoogte zijn van het steunaanbod en als ze dat wel zijn, het lastig vinden om te bepalen welk deel van het aanbod voor hen op dat moment het meest passend is. We zien dat binnen onderwijsinstellingen vooral in het

***Door sociale steun in te bedden in de centrale visie en het onderwijs kunnen instellingen het praten over mentaal welzijn normaliseren en is de kans groter dat studenten op tijd gebruik maken van voor hun passend aanbod.***

eerste jaar van de studie aandacht is voor communicatie over sociale steun en welzijn en daarna nauwelijks meer. Er is op dit moment geen doorlopende lijn waarin studenten inzicht krijgen in hun eigen behoefte aan de ene kant en het beschikbare aanbod aan de andere. Bijna alle interventies bleken hier last van te hebben en het betekent dat

veel studenten pas bij een interventie terecht komen als ze al in de problemen zitten en het preventieve doel, hoewel aanwezig in de opzet van veel interventies, in de praktijk nauwelijks behaald wordt.

Sommige projectleiders en studenten gaven daarnaast aan dat het praten over (mentale) problemen en welzijn voor studenten én begeleiders veelal nog als een drempel wordt ervaren en met name het geven van emotionele steun daardoor niet altijd mogelijk is. Door sociale steun in te bedden in de centrale visie en het onderwijs kunnen instellingen het praten over mentaal welzijn normaliseren en is de kans groter dat studenten op tijd gebruik maken van voor hun passend aanbod.

#### 4.1.1

#### Back on Track

Hieronder geven we een kort overzicht van de verschillende interventies en welke doelen zij beogen in het bieden van sociale steun. Back On Track (BOT) is een interventie die zich richt op studenten die dreigen uit te vallen, langstudeerders en studenten met studievertraging. Studenten kunnen worden aangemeld door hun studieloopbaanbegeleider. Gedurende drie maanden komt een vaste groep studenten twee keer per week samen onder begeleiding van een coach. Het programma begint met een informatieochtend, waarna aan studenten wordt gevraagd of zij willen deelnemen aan BOT. Tijdens drie workshops krijgen studenten inzicht in hun ontwikkelwensen, die vervolgens worden gedeeld met de groep. In de workshops worden ervaringsgerichte oefeningen aangeboden die studenten helpen doorbraken te realiseren als zij vastlopen in hun ontwikkelproces. Het traject wordt afgesloten met een bijeenkomst waarin de resultaten van het ontwikkelproces van de student worden besproken. De student nodigt hierbij ook diens studieloopbaanbegeleider uit, zodat de begeleiding kan worden afgestemd op het onderwijsprogramma en het ontwikkelproces wordt geborgd.

BOT wordt momenteel voornamelijk aangeboden voor studenten die met **specifieke problemen** kampen. De interventie werkt met een

intake-bijeenkomst om zo een optimale match te genereren tussen deelnemers en het doel. Volgens deelnemende studenten heeft het programma bijgedragen aan een verhoogd bewustzijn en zelfvertrouwen. De intensieve en persoonlijke aanpak, gecombineerd met de groepsdynamiek en de ondersteuning van trainers, zorgde voor een veilige omgeving waarin studenten hun problemen konden delen en aanpakken, en volgens trainers en studenten heeft dit bijgedragen aan een gevoel van binding en het ervaren van emotionele steun. In potentie zou deze aanpak ook kunnen worden aangeboden om **preventief** in te zetten op het opbouwen van een duurzaam sociaal netwerk waarin binding en emotionele steun ervaren kunnen worden.

#### 4.1.2

#### Peercoaching

Peercoaching is een interventie bedoeld voor studenten die laagdrempelige problemen ervaren rondom hun studieloopbaan, zoals moeite met plannen en organiseren, leerstrategieën, motivatie, faalangst of het creëren van overzicht. Tijdens Peercoaching kunnen studenten ervaringen uitwisselen met een gelijkgestemde: een getrainde coach die zelf ook student is. De begeleiding is laagdrempelig en opleiding overstijgend. Voor de peercoaches is een training ontwikkeld waarin zij leren hoe zij passende begeleiding kunnen bieden aan medestudenten.

Peercoaching heeft voor deelnemers bijgedragen aan meer kennis en zelfvertrouwen bij studenten die laagdrempelige problemen ervoeren omtrent hun studieloopbaan. De praktische en mentale ondersteuning van peercoaches, gecombineerd met de openheid en gelijkwaardigheid in de gesprekken, zorgde voor een veilige omgeving waarin studenten hun problemen konden delen en aanpakken. Peercoaching wordt momenteel voornamelijk aangeboden voor studenten die met



laagdrempelig **specifieke problemen** kampen. In potentie zou ook deze aanpak kunnen worden aangeboden om **preventief** in te zetten op het opbouwen van een duurzaam sociaal netwerk waarin binding en emotionele steun ervaren kunnen worden.

### 4.1.3

#### Welzijnsmonitor

De Welzijnsmonitor is een applicatie die modules aanbiedt op het gebied van studentenwelzijn. De applicatie start met een vragenlijst, de veerkrachtmeting, die inzicht geeft in het welzijn van de student. Op basis van de resultaten van de veerkrachtmeting krijgt de student een bijpassende module aangeboden. Deze module bevat informatie, praktische tips en doorverwijzingen naar zowel interne als externe hulpbronnen. Het is een gepersonaliseerd hulpaanbod, gebaseerd op de uitkomst van de veerkrachtmeting. Studenten kunnen er ook voor kiezen deze informatie te delen met hun studiebegeleider of coach, zodat deze hen beter kunnen begeleiden of doorverwijzen.

De Welzijnsmonitor kan volgens studenten bijgedragen aan een verhoogd bewustzijn en inzicht in persoonlijke welzijnsaspecten, maar de implementatie en begeleiding van de tool vragen nog aandacht. Een betere integratie van de tool in het curriculum en tijdens de studentbegeleiding en een actieve rol van coaches hierin kunnen het bereik en de effectiviteit van de interventie vergroten. De Welzijnsmonitor is een op **preventie** gericht (online) aanbod dat relevant is voor alle studenten. Door de directe doorverwijzing naar vaardigheidstrainingen en psycho-educatie is er een directe link naar aanbod voor studenten met **specifieke problemen**.

## 4.1.4

**Herstelrecht**

Herstelrecht (Curio) richt zich op het creëren van een veilige basis om problemen of kwetsbaarheden bespreekbaar te maken voor zowel medewerkers als studenten. Centraal staat een veilige basis voor medewerkers door teams sterker te maken en voor studenten kan de veilige basis in een klas preventief werken. Medewerkers krijgen hiervoor een training waarin zij handvatten en tools leren ten behoeve van het creëren en borgen van deze veilige basis. Daarnaast worden herstelcoördinatoren ingezet als er daadwerkelijk een conflict optreedt. Bij een incident wordt dan een lid van het ondersteuningsteam ingeschakeld als objectieve gesprekspartner. Als herstelcoördinator probeert deze persoon een veilige omgeving te creëren door middel van groepsgesprekken met de klas en de slb'er, gesprekken met de betrokken docenten en de studenten die bij het incident betrokken zijn. Herstelrecht beschrijft daarmee een generieke aanpak op schoolniveau (schoolcultuur; omgangsvormen), die wordt gecombineerd met specifieke interventies.

Herstelrecht kan volgens studenten bijdragen aan een verhoogd gevoel van veiligheid en respect onder studenten. Door gezamenlijke afspraken en de mogelijkheid om grenzen aan te geven, voelden studenten zich meer gehoord en gemotiveerd. De ondersteuning van docenten en herstelcoördinatoren hielp studenten om beter om te gaan met conflicten en stress, wat bijdroeg aan een positieve sfeer in de klas. Herstelrecht is een op **preventie** gericht aanbod dat relevant is voor alle studenten en zo veel mogelijk geïntegreerd in het onderwijs wordt aangeboden.

## 4.1.5

## Welzijnslab

Het Welzijnslab is een initiatief dat binnen de gehele hogeschool werd uitgerold, waarbij een multidisciplinair team tijd en uren kreeg om kennis en initiatieven op het gebied van studentenwelzijn met elkaar uit te wisselen en te zorgen voor de oprichting van zorgteams bij de diverse instituten van Fontys – die zorg dragen voor structurele aandacht voor studenten met extra ondersteuningsbehoeften. Het Welzijnslab maakt hierbij gebruik van zogenaamde welzijnsambassadeurs, die binnen de verschillende opleidingen en instituten van de hogeschool actief waren. Het Welzijnslab bekijkt vanuit behoeften en mogelijkheden daarnaast naar andere projecten die ingezet kunnen worden binnen de onderwijsinstelling. Dit kunnen zowel interne als externe projecten zijn die ingekocht worden. Een voorbeeld hiervan is een interventie bij de opleiding Pedagogiek dat ten doel heeft om sociale binding tussen studenten te bevorderen. Ook werden er binnen dit initiatief bijeenkomsten georganiseerd om elkaar te inspireren en van elkaar te leren.

Het Welzijnslab kan volgens studenten bijdragen aan een verhoogd bewustzijn en verbetering van het welzijn van studenten door persoonlijke aandacht en ondersteuning te bieden. De activiteiten en begeleiding door Welzijnsambassadeurs hielpen studenten om beter om te gaan met stress en piekeren, en bevorderden de sociale binding. Door naast de Welzijnsambassadeurs ook training voor docenten en coaches aan te bieden om aandacht te hebben voor de persoonlijke kant van studenten, kan het bereik en de effectiviteit van de interventie verder vergroten. Het aanbod richt zich in eerste instantie op studenten die een **specifieke hulpvraag** hebben, waarbij er ook aandacht is voor maatwerk. Daarnaast kan de interventie ook voorzien in hulp bij **acute problematiek**.

## 4.1.6

**Welzijnscoaches**

In deze interventie zijn binnen het hierboven genoemde Welzijnslab welzijnscoaches aangesteld als aanspreekpunt voor studenten, een schakel tussen de studieloopbaanbegeleider (gericht op de studieloopbaan) en de studentpsycholoog (gericht op professionele begeleiding bij psychische en/of sociale problemen). De welzijnscoach biedt ondersteuning bij problematiek die verder reikt dan studiegerelateerde kwesties, maar niet onder de verantwoordelijkheid van een studentpsycholoog valt. Daarnaast ondersteunen en professionaliseren welzijnscoaches de studieloopbaanbegeleiders. De welzijnscoach heeft een signalerende functie en vervult tevens een brugfunctie naar onder andere studieverenigingen en het Welzijnslab.

Studenten die worstelden met stress en motivatieproblemen ervaren een positieve bijdrage van de welzijnscoach voor een verhoogd zelfvertrouwen. De onafhankelijke en toegankelijke aard van de welzijnscoach, gecombineerd met de praktische en motiverende gesprekken, kan zorgen voor een veilige omgeving waarin studenten problemen kunnen delen en samen naar oplossingen zoeken. De training kan studenten helpen om beter om te gaan met hun problemen en om bewuster keuzes te maken. Het aanbod wordt **preventief** ingezet voor het helpen opbouwen van een duurzaam sociaal netwerk waarin binding en emotionele steun ervaren kunnen worden. Daarbinnen is ook ruimte voor studenten die een **specifieke hulpvraag** hebben en kan worden voorzien in eerste hulp bij **acute problematiek**.

## 4.1.7

**Caring Universities**

Caring Universities is een online zelfhulpplatform dat kortdurende psychologische interventies aanbiedt voor studenten in het hbo en wo. Het doel is om laagdrempelige (zelf)inzichten en ondersteuning te bieden om het welzijn van studenten te bevorderen en grotere problematiek te voorkomen. Caring Universities is een samenwerkingsverband tussen diverse hbo- en wo-instellingen in Nederland, waarbij de Vrije Universiteit als projectleider fungeert. Deelnemende studenten ontvangen ondersteuning en psycho-educatie op afstand van een getrainde e-coach. Via een survey worden studenten bevraagd over verschillende aspecten van welzijn, zoals stress en slaap. Op basis van de surveyresultaten worden programma's aangeboden die gericht zijn op specifieke welzijnsaspecten. De student krijgt gedurende zes weken e-coaching op basis van het gekozen programma, met de mogelijkheid tot verlenging in overleg met de coach. De e-coaches bieden ondersteuning, motiveren studenten om dieper na te denken en stimuleren reflectie om tot inzichten te komen. Zij zijn specifiek getraind in het tonen van empathie, het stellen van verdiepende vragen en het uitdagen van studenten. De coaching verloopt volledig online via een chatfunctie.

Studenten geven aan dat het volgen van een programma bij kan dragen aan een verhoogd bewustzijn en inzicht in persoonlijke welzijnsaspecten. De laagdrempelige en toegankelijke aard van Caring Universities werd gewaardeerd, maar een intensievere mogelijkheid tot coaching wordt gemist. Een betere integratie van Caring Universities met persoonlijke begeleiding en meer intensieve ondersteuning, zoals deadlines en follow-up, kan volgens studenten de effectiviteit van de interventie mogelijk vergroten. Het aanbieden van sociale steun, bijvoorbeeld door het delen van ervaringen met andere deelnemers, kan ook bijdragen aan een duurzamer effect. Caring Universities heeft daarom recent

een educatieplatform ontwikkeld waarmee de programma's ook in het onderwijs kunnen worden ingezet en een blended care platform waarbij de programma's in combinatie met persoonlijke begeleiding aangeboden kunnen worden. Caring Univeristies werkt volgens de stepped change aanpak en zet in op **preventie**, met daarnaast de mogelijkheid om studenten met **specifieke problemen** laagdrempelig te begeleiden, of waar nodig door te verwijzen naar een maatwerk aanbod.

Het welzijn van studenten staat onder druk en steeds meer onderwijsinstellingen in mbo, hbo en wo zoeken naar manieren om een bijdrage te leveren aan het verbeteren hiervan (Deunk & Korpershoek, 2021). In de afgelopen jaren zijn door onderwijsinstellingen diverse interventies en programma's ontwikkeld om het welzijn van studenten te verbeteren, onder andere door het inzetten van middelen uit het Nationaal Programma Onderwijs (NP Onderwijs)<sup>3</sup>. Veel van deze interventies en programma's richten zich op het bieden van sociale steun aan studenten, bijvoorbeeld in de vorm van extra begeleiding, informatie en psycho-educatie. Ondanks deze inspanningen, zien we dat nog steeds veel studenten kampen met mentale problemen en is de vraag in hoeverre deze steun effectief bijdraagt aan het welzijn, voor wie en onder welke omstandigheden.

In het huidige onderzoek is een kader opgesteld voor het evalueren van interventies die gebaseerd zijn op de kracht van sociale steun. Dit kader is ontwikkeld aan de hand van een analyse van zeven verschillende interventies uit het mbo, hbo en wo, wetenschappelijke inzichten over sociale steun, binding en welzijn, ervaringen van studenten met deze interventies, en eerdere ervaringen van studenten met sociale steun. De resultaten laten zien dat sociale steun een krachtig middel kan zijn om welzijn en binding van studenten te versterken, maar dat een aantal factoren een rol speelt als onderwijsinstellingen deze kracht effectief willen inzetten in hun interventies.

<sup>3</sup> [www.nponderwijs.nl](http://www.nponderwijs.nl)

## De kracht van sociale steun

Uit eerder onderzoek blijkt dat sociale steun een krachtig middel kan zijn in het versterken van welzijn, zowel preventief als buffer voor het omgaan met stress en tegenslagen, als ook tijdens een periode van stress en “onwelzijn”, en zowel wat betreft de fysieke als ook de mentale gezondheid van mensen (bv. Taylor, 2011). Hoe meer studenten onderdeel zijn van een sociaal gemeenschap en zich verbonden voelen met anderen, hoe groter de kans op het ontvangen van sociale steun (bv. Allen et al., 2021). Sociale steun kan zowel online als offline worden ervaren, waarbij een face-to-face contact als het meest effectief wordt beleefd. Zowel het huidige onderzoek als ook eerder onderzoek laat zien dat fysieke nabijheid versterkend werkt voor het ervaren van sociale steun (bv. Heinrichs et al., 2003).

Er zijn verschillende vormen van steun en niet elke steun blijkt voor iedereen op elk moment relevant en effectief. Ook heeft sociale steun niet altijd een direct verband met welzijn, toch is het soms een opstap naar gezond gedrag of een andere hulpbron, die uiteindelijk kan leiden tot het verbeteren van welzijn. Om de kracht van sociale steun optimaal in te kunnen zetten, is een breed scala aan steun nodig. De resultaten van het huidige onderzoek wijzen erop dat als sociale steun op het goede moment en onder de juiste omstandigheden wordt ingezet, het een effectief middel kan zijn in het verbeteren van het welzijn van studenten.

## Wat werkt voor wie onder welke omstandigheden?

Er zijn in dit onderzoek twee vormen van sociale steun onderzocht, namelijk informatieve steun en emotionele steun. Dit onderscheid is conceptueel van aard, omdat de twee vormen in de praktijk ook



gezamenlijk kunnen plaatsvinden. Informatieve steun omschrijft een breed palet van steun waarbij de student kennis of vaardigheden aanleert om welzijn te versterken. Voorbeelden van informatieve steun uit interventies in deze studie zijn het leren herkennen van ongezond gedrag en vervolgens aanleren van gezond gedrag, het geven van inzicht in het eigen welzijn en vervolgens doorverwijzen naar passende hulpbronnen, het adviseren over concrete problemen en het doorverwijzen naar hulp. Een tweede vorm is emotionele steun. Emotionele steun betekent dat iemand tijd, liefde en empathie geeft aan een ander. Deze vorm van steun kan ook samengaan met informatieve steun. Het meest onderscheidende aan deze vorm is dat het een socio-affectieve component kent, waarbij door de directe interactie met een ander een verlichting van de gevoelde stress plaatsvindt. Emotionele steun wordt veelal gezocht wanneer iemand in een stressvolle situatie zit waarbij emotioneel leed wordt ervaren, zoals verdriet, angst, boosheid of onzekerheid.

Waar de effecten van emotionele steun vaak direct ervaren worden als verlichting van stress en daarmee ook een toename in het ervaren welzijn, lijken de effecten van informatieve steun duurzamer en oplossingsgerichter, maar zijn hierbij veel (context)factoren van invloed die zorgen of een boodschap al dan niet leidt tot de gewenste verandering. Daarnaast vinden we in dit onderzoek aanwijzingen dat de combinatie van beide soorten steun het meest effectief lijkt. Een versterkend concept voor het geven en ontvangen van sociale steun is een gevoel van binding. Net als sociale steun, kent ook binding een direct positief

***Een versterkend concept voor het geven en ontvangen van sociale steun is een gevoel van binding.***

effect op welzijn. Het huidige onderzoek legt een verbinding tussen sociale steun en binding en laat zien dat deze twee concepten elkaar kunnen versterken. Het inzetten op het versterken van binding kan mogelijk een krachtige strategie zijn in het bieden van sociale steun.

## Welke factoren zijn relevant in het effectief bieden van sociale steun?

Verschillende factoren zijn van invloed op het effectief inzetten van sociale steun in onderwijsinstellingen. Een aantal van deze factoren speelt een rol nog voordat de student zelf de noodzaak voelt om een interventie te volgen. Veel mentale klachten kunnen worden voorkomen door preventief in te zetten op relevante kennis en vaardigheden over welzijn en gezond gedrag. Verschillende interventies zijn hier ook op ingericht, echter is hiervoor nodig dat de visie van de instelling hierop inspeelt door de sociale norm uit te dragen, risicoperceptie te genereren, tijd en ruimte vrij te maken voor studenten om hieraan te werken en ook breed aan studenten de kennis en vaardigheden aan te leren die hiervoor nodig zijn. Veel van de onderzochte programma's hadden de potentie om preventief en structureel ingezet te worden, toch bleek dat de meeste interventies slechts extra-curriculair te volgen waren voor studenten en dat deze pas tijd hiervoor vrij maakten als er al problemen waren. Door sterker in te zetten op een zogenaamde 'stepped care' aanpak, kunnen instellingen beter inspelen op de verschillende behoeften van studenten en vroegtijdig de nodige steun bieden. Stepped Care<sup>4</sup> gaat uit van een flexibel en breed aanbod waarbij op basis van situatie en inzicht telkens een niveau van zorg aangeboden wordt dat past bij de behoeften van de student, dus ook preventief voordat er klachten optreden.

Daarnaast is het goed om te realiseren dat voor het bieden van emotionele steun het van belang is dat er continu moet worden gewerkt aan de relatie tussen de steungever en de student. Uit de analyse in dit onderzoek blijkt dat sociale binding hier een belangrijke ingang voor kan zijn. Dus het actief werken aan sociale binding tussen

<sup>4</sup> Ontwikkeld door het National Institute for Health Care Excellence. [www.nice.org.uk](http://www.nice.org.uk)

studenten onderling én tussen studenten, docenten, begeleiders, en andere hulpverleners binnen de instelling kan bijdragen aan de beschikbaarheid van meer emotionele steun voor studenten. Hiervoor kan op alle niveaus worden gewerkt aan een omgeving waarin een gevoel van binding gestimuleerd wordt, door in te spelen op de verschillende componenten waar binding uit voortvloeit. Deze zijn: het vermogen om erbij te horen (sociale vaardigheden en capaciteiten van studenten en begeleiders); de mogelijkheden om erbij te horen (sociale ontmoeting creëren); de motivatie om erbij te horen (student en begeleider zitten bij de opleiding op de juiste plek); en de perceptie erbij te horen (er is sprake van een veilige en inclusieve omgeving en voornamelijk positieve sociale interacties met elkaar).

### **Wat betekent dit voor beleidsontwikkelaars?**

De resultaten van het onderzoek laten zien dat studenten kunnen verschillen in hun behoefte aan sociale steun, afhankelijk van omstandigheden en ervaringen die zij meemaken. Losse interventies zijn vaak niet geschikt om alle studenten in elke fase van hun ontwikkeling de juiste steun te kunnen bieden. Hiervoor is een landschap aan interventies nodig dat compleet is en goed ingebed in de visie en het beleid van de instelling. Een compleet landschap richt zich op een breed palet van doelen en hulpbronnen, waarbij we op basis van de resultaten uit dit onderzoek drie doelen voor een ondersteuningsaanbod kunnen onderscheiden, namelijk een op preventie gericht (online) aanbod, aanbod voor studenten met een specifieke hulpvraag, en aanbod voor acute problematiek. Dit laatste vraagt om continue beschikbaarheid en bereikbaarheid van mensen die emotionele steun kunnen bieden en idealiter dus al een relatie hebben opgebouwd met de student, zoals een vaste coach of begeleider.

Daarnaast is het bij de implementatie van sociale steun van belang om te zorgen dat er een match is tussen student en aanbod. Een interventie is pas effectief als er een match is tussen de behoefte van de student en het doel van de interventie. Dit vraagt om een goed overzicht van het interventielandschap en inzicht in de behoefte van de student. Tools die studenten en begeleiders inzicht geven in persoonlijke ontwikkeling en behoeften van studenten en dit matchen aan het beschikbare aanbod kunnen een belangrijke richtsnoer vormen in het navigeren en effectief gebruiken van het interventielandschap. Voorbeelden van interventies die hierin faciliteren zijn de Avans Welzijnsmonitor en het MoodLift platform van Caring Universities.

Goede inbedding van sociale steun in de visie en het onderwijs zorgen voor een breder bereik van het aanbod. Uit dit onderzoek komt ook naar voren dat studenten en begeleiders een drempel kunnen ervaren in het praten over (mentale) problemen en welzijn. Door sociale steun in te bedden in de centrale visie en het onderwijs kunnen instellingen het praten over mentaal welzijn normaliseren. Bestuursleden, medewerkers, docenten en begeleiders kunnen hierin voorbeeldgedrag laten zien. Door iedereen binnen de instelling kennis en middelen (zoals trainingen en tools) te bieden om sociale steun te bieden en te ontvangen, draag je de visie door de hele instelling uit, doorbreek je taboes en maak je duurzaam gebruik van de preventieve en genezende kracht van sociale steun.

***Een interventie is pas effectief als er een match is tussen de behoefte van de student en het doel van de interventie.***

## **Wat kunnen studenten zelf bijdragen aan het verbeteren van binding en welzijn?**

Inzicht in hoe sociale steun werkt en welke factoren zorgen dat studenten het gevoel hebben ergens bij te horen, kunnen helpen in het ontstaan van een sociaal gezondere omgeving. Uit het onderzoek blijkt dat ook studenten zelf hier een actieve rol in hebben, bijvoorbeeld in het creëren van een gevoel van binding met elkaar en met docenten en begeleiders. Sociale binding vormt een belangrijke basis voor het kunnen omgaan met stress en tegenslagen. Voor het ontstaan van binding is het belangrijk dat studenten zich veilig voelen in hun studieomgeving en dat ze positieve sociale interacties hebben met de mensen om hen heen. Hoe vaker studenten elkaar ontmoeten, hoe meer kans er is om vrienden te maken. Voor studenten is het daarom van belang om actief gebruik te maken van gelegenheden om anderen te ontmoeten of deze mede mogelijk te maken. Ook kunnen studenten zelf op zoek gaan naar (sub)groepen waar ze graag bij willen horen zoals (studie- of sport-)verenigingen of interessegroepjes.

Voor studenten is het verder van belang dat ze weten bij wie ze terecht kunnen als ze behoefte hebben aan sociale steun. Vaak heeft een instelling aanbod om studenten te ondersteunen in hun welzijn, maar weten studenten dit niet of gaan pas op zoek als ze al in de problemen zitten.

Studenten zijn zelf ook onderdeel van een netwerk van sociale steun en zoeken elkaar veelal actief op om steun te vragen of te geven. Voor studenten is het dus relevant te weten dat sociale steun twee vormen kent en dat er, afhankelijk van de specifieke situatie, aan beide vormen behoefte kan zijn. Bij emotionele steun laten studenten zien dat ze er voor elkaar zijn. Emotionele steun helpt in het verzachten van emotioneel leed en acute stress. Bij informatieve steun kunnen studen-

ten elkaar helpen om te reflecteren op de situatie en samen oplossingen bedenken. Beide vormen zijn relevant in het creëren van een sociale context waarin studenten actief onderdeel zijn van het bouwen aan een veilig sociaal netwerk waarin welzijn en binding belangrijke pijlers zijn.

### **Wat kan de studiebegeleider doen?**

Inzicht in verschillende vormen van sociale steun en hun kracht, kan studentbegeleiders helpen bij het bieden van steun aan studenten. Zo kunnen studentbegeleider actief inzetten op het versterken van hun binding met studenten. Sociale binding vormt een belangrijke basis voor het omgaan met stress en tegenslagen. Voor het ontstaan van binding is het belangrijk dat studenten zich veilig voelen in hun studieomgeving en dat zij daarbinnen positieve sociale interacties hebben met mensen. Het is belangrijk dat sociale ontmoeting wordt gestimuleerd en dat studenten de mogelijkheid hebben om vrienden te maken. Het actief en regelmatig nagaan of studenten deze binding ervaren en zo niet, wat hier redenen voor zijn, kan studentbegeleiders helpen een inschatting te maken wat een student aan steun nodig heeft en welke groepen en contexten voor de student het meest bijdragen aan het versterken van een gevoel van binding.

Ook blijkt dat studenten vaak niet op de hoogte zijn van waar ze steun kunnen vinden die aansluit bij hun behoefte. Als studentbegeleider is het van belang om op de hoogte te zijn van het aanbod op de instelling en de instelling actief te wijzen op hiaten en onduidelijkheden betreffende dit aanbod. Studentbegeleiders zijn een eerste en belangrijke schakel in het matchen van de student aan een passend aanbod.

Ten slotte is het van belang om als studentbegeleider te weten dat sociale steun verschillende vormen kent en dat er, afhankelijk van de specifieke situatie, aan beide vormen behoefte kan zijn. Bij emotionele steun laat de begeleider zien dat de student ergens terecht kan. De student voelt zich hierdoor gezien en gehoord. Emotionele steun helpt in het verzachten van emotioneel leed en acute stress. Bij informatieve steun kunnen begeleiders de student helpen om te reflecteren op de situatie, oplossingen te bedenken of zelfregulatie te ontwikkelen. Informatieve steun kan helpen om herstel op langere termijn te bewerkstelligen. Beide vormen zijn belangrijk in het begeleiden van studenten en ook al kunnen de twee vormen in de praktijk gezamenlijk plaatsvinden, geeft de aard van de situatie aan waarop in een gesprek de nadruk moet liggen.

## 5.1 Reflectie en toekomstig onderzoek

Het huidige onderzoek is een eerste stap richting het opstellen van een evaluatiekader voor interventies die zich richten op sociale steun door onderwijsinstellingen in het verbeteren van welzijn en binding van studenten. Binnen de kaders van dit project is er een theoretisch model uitgewerkt, gebaseerd op het denkkader van de realistische evaluatie. Hoewel de realistische evaluatie zorgvuldig is toegepast, kent dit onderzoek enkele beperkingen die vragen om verder onderzoek om het huidige model te kunnen verifiëren en aan te vullen. Realistische evaluatie wordt gebruikt om complexe sociale interventies te evalueren door te onderzoeken hoe, waarom, voor wie en in welke omstandigheden deze wel of niet effectief zijn. Dit gebeurt door iteratief af te wegen of informatie aansluit bij de interventiecontext, waarbij het interventiekader dient als basis voor het integreren en vergelijken van empirisch materiaal. De zoektocht naar bewijs is gericht en stopt zodra er geen nieuwe inzichten meer worden gevonden. Hoewel deze methode goed

aansluit bij het doel van het huidige onderzoek is er een risico dat niet alle relevante verklarende constructen zijn ontdekt. De selectie van de interventies was immers beperkt tot de vier deelnemende instellingen en daarbinnen een selectie van programma's.

Ook het toetsen van het huidige model is nog incompleet. De huidige manier van toetsen richtte zich vooral op een eerste verkenning van de in het model veronderstelde verbanden binnen de populatie van studenten in mbo, hbo en wo. Er is gebruik gemaakt van een beschikbare groep studenten, zowel voor de survey als ook voor de focusgroepen. Er is geen toets gedaan in hoeverre deze groep representatief is voor de hele populatie studenten in mbo, hbo en wo. Ten slotte zijn de concepten gemeten door middel van proxies. Om het model wetenschappelijk te onderbouwen zou toekomstig onderzoek gebruik moeten maken van gevalideerde schalen. Ten slotte is het model door een verdiepende literatuurstudie en narratieve interviews aangevuld met nieuwe, verdiepende inzichten, die nog niet zijn getoetst. Voor meer detail over mogelijke beperkingen per deelonderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek verwijzen we naar hoofdstuk 6.

Ondanks deze beperkingen kent het onderzoek in de huidige vorm ook een unieke en krachtige opzet. Zo zijn de kwalitatieve resultaten allen in eerste instantie inductief gecodeerd en door verschillende onderzoekers. De opgehaalde convergentie in de resultaten tussen de verschillende deelonderzoeken en met de wetenschappelijke empirie, zorgt voor een krachtige basis in het vertalen van wetenschappelijke inzichten naar praktische handvatten en een evaluatiekader voor het inzetten van sociale steun in de context van onderwijsinstellingen in mbo, hbo en wo.



# Literatuur

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.

Ajzen, I. (1991). The Theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*.

Allen, K., Kern, M., Rozek, C., McInerney, D. & Slavich, G. (2021). Belonging: A Review of Conceptual Issues, an Integrative Framework, and Directions for Future Research. *Australian Journal of Psychology*, 73, 1-16.

Amanvermez, Y., Zhao, R., Cuijpers, P., de Wit, L. M., Ebert, D. D., Kessler, R. C., Bruffaerts, R., & Karyotaki, E. (2022). Effects of self-guided stress management interventions in college students: A systematic review and meta-analysis. *Internet Interventions*, 28: 100503.

Barreto, M., Victor, C., Hammond, C., Eccles, A., Richins, M. T., & Qualter, P. (2021). Loneliness around the world: Age, gender, and cultural differences in loneliness. *Personality and Individual Differences*, 169, 110066.

Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K.W., Ming, X. (2022). Academic Stress and Mental Well-Being in College Students: Correlations, Affected Groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13.

Baumeister, R.F. & Leary, M.R., (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. In: C. Gomes, (2020). *I Belong Here. Student Sense of Belonging en de relatie met studentsucces*. Rotterdam, Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

Buecker, S., Mund, M., Chwastek, S., Sostmann, M., & Luhmann, M. (2021). Is loneliness in emerging adults increasing over time? A preregistered cross-temporal meta-analysis and systematic review. *Psychological bulletin*, 147(8), 787-805.

Bolinski, F., Boumparis, N., Kleiboer, A., Cuijpers, P., Ebert, D. D., & Riper, H. (2020). The effect of e-mental health interventions on academic performance in university and college students: a meta-analysis of randomized controlled trials. *Internet Interventions*, 20, 100321.

Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104, 107-123.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.

De Vries, H. (2017). An Integrated Approach for Understanding Health Behavior; The I-Change Model as an Example. *Psychology and Behavioral Science International Journal*, 2(2), Article 555585.

Dean, A., & Lin, N. (1977). The stress-buffering role of social support: Problems and prospects for systematic investigation. *The Journal of nervous and mental disease*, 165(6), 403-417.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deunk, M., & Korpershoek, H. (2021). *Studentenwelzijn in het hoger onderwijs: Een overzichtsstudie van veelbelovende aanpakken voor docenten (teams), opleidingen en instellingen*. Rijksuniversiteit Groningen (RUG).

Dopmeijer, J. M. (2018). Factsheet onderzoek studieklimaat, gezondheid en studiesucces 2017 eerste resultaten. Windesheim.

Dopmeijer, J. M., Jonge, J. M. de, Visscher, T. L. S., Bovens, R. H. L. M., & Wiers, R. W. (2020). Predicting disclosure and help-seeking in university students with psychosocial problems based on stigma and attitudes towards disclosure and help-seeking. *Mental Health and Addiction Research Journal*, 5, 2-8.

Dopmeijer, J. M. (2021). *Running on empty. The impact of challenging student life on wellbeing and academic performance*. Doctoral dissertation, University of Amsterdam.

Dopmeijer, J., Nuijen, J., Busch, M., Tak, N., & Verweij, A. (2022). *Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs*. Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu RIVM. doi:10.21945/RIVM-2022-0100.

Dopmeijer, J., Scheeren, L., van Baar, J., & Bremer, B. (2023). *Harder Better Faster Stronger? Een onderzoek naar risicofactoren en oplossingen voor prestatiedruk en stress van studenten*. Trimbos Instituut, Utrecht.

Dopmeijer, J., Scheeren, L., Bremer, B., Sweijen, S., Schenk, L., Krämer, T. (2024). *Als je door de bomen het bos niet meer ziet*. Trimbos Instituut, Utrecht.

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), Article 2190697.

Eisenberg, D., Golberstein, E., & Hunt, J. B. (2009). Mental health and academic success in college. *The BE Journal of Economic Analysis and Policy*, 9(1).

Fulgini, A. J. (2019). The need to contribute during adolescence. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 331-343.

Heinrichs, M., Baumgartner, T., Kirschbaum, C. & Ehler, U. (2003). Social support and oxytocin interact to suppress cortisol and subjective responses to psychosocial stress. *Biological Psychiatry*, 54(12), 1389-98.

Huppert, F.A. (2014). The State of Well-being Science: Concepts, Measures, Interventions, and Policies. In F.A. Huppert & C.L. Cooper (Eds.), *Wellbeing: A Complete Reference Guide, Volume VI, Interventions and policies to enhance wellbeing* (pp. 1-49). John Wiley & Sons Ltd.

House, J.S. & Kahn, R.L. (1985) Measures and concepts of social support. In S. Cohen & S.L. Syme (Eds), *Social Support and Health*, Academic Press, Orlando, pp. 83-108.

Hutchison, C. (1999). Social support: Factors to consider when designing studies that measure social support. *Journal of Advanced nursing*, 29(6), 1520-1526.

Johnson, R. M. (2022). A socio-ecological perspective on sense of belonging among racially/ethnically minoritized college students: Implications for equity-minded practice and policy. *New Directions for Higher Education*, 2022, 59-68.

# Literatuur

- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000).** Narrative interviewing. *Qualitative researching with text, image and sound*, 57, 74.
- Kaplan, B. H., Cassel, J. C., & Gore, S. (1977).** Social support and health. *Medical care*, 15(5), 47-58.
- Karatas, Z. & Cakar F. S. (2011).** Self-Esteem and Hopelessness, and Resiliency: An Exploratory Study of Adolescents in Turkey. *International Adolescence Studies*, 4(4), 84-91.
- Leary, M. R., & Kelly, K. M. (2009).** Belonging motivation. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 400-409). Guilford Press.
- Lipson, S. K., & Eisenberg, D. (2018).** Mental health and academic attitudes and expectations in university populations: results from the healthy minds study. *Journal of Mental Health*, 27(3), 205-213.
- Maslow, A. H. (1954).** *Motivation and personality*. Harper and Row.
- McLafferty, M. et al. (2017)** Mental health, behavioural problems and treatment seeking among students commencing university in Northern Ireland. *PLoS ONE*, 12(12), 1-15.
- Miller, T.W. (2016).** Coping with life transitions. In J.C. Norcross, G.R. VandenBos, D.K. Freedheim, & N. Pole (Eds.), *APA handbook of clinical psychology: Psychopathology and health* (pp. 477-490). American Psychological Association.
- Niazi, S. & Mehmood, B. (2017)** Personality traits as predictor of self-esteem of university students: Moderating role of openness to experience. *Journal of Behavioural Sciences*, 27(2).
- Nuijen, J., Verweij, A., Dopmeijer, J., van Wamel, A., Schouten, F., Buijs, M., van der Horst, M. & Van den Brink, C. (2023).** Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs 2023. Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu RIVM.
- Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Roffey, S. & Rowling, L. (2008)** Scoping Study into Approaches to Student Well-Being. Report to Department of Education, Employment and Work Place Relations, Australian Catholic University and Erebus International, 1-77.
- OCW (2022).** Studentenpeiling NP Onderwijs mbo-ho: onderzoeksnotitie. Den Haag: Ministerie van OCW.
- OCW (2023).** Studentenpeiling NP Onderwijs 2023 mbo-ho: onderzoeksnotitie. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020).** The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112.
- Pawson, R. (2013).** *The science of evaluation: A realist manifesto*. Sage.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997).** An introduction to scientific realist evaluation. In E. Chelimsky & W. R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century: A handbook* (pp. 405-418). Sage Publications, Inc.
- Renmans, D., & Pleguezuelo V. C. (2023).** Methods in realist evaluation: A mapping review. *Evaluation and Program Planning*, 97, 102209.
- Riessman, C. K. (2008).** *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications, Inc.
- RIVM Volksgezondheid Toekomst Verkenning (2018).** De Mentale druk op jongeren lijkt toe te nemen. Geraadpleegd 4 december 2024 via: [www.vtv2018.nl/druk-op-jongeren](http://www.vtv2018.nl/druk-op-jongeren)
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (2009).** Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 113-120.
- Stoliker, B.E. & Lafreniere, K.D. (2012)** The influence of perceived stress, loneliness, and learning burnout on university students' educational experience. *College Student Journal* (49)1: 146-160.
- Strayhorn, T. L. (2012).** College students' sense of belonging: A key to educational success for all students. Routledge.
- Swanborn, P. (1999).** *Evalueren. Het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies: Een methodische basis voor evaluatieonderzoek*. Meppel: Boom.
- Taylor, S. E. (2011).** Social support: A review. In H. S. Friedman (Ed.), *The Oxford handbook of health psychology* (pp. 189-214). Oxford University Press.
- te Brinke, L. W., Schuringa, H. D., Menting, A. T. A., Deković, M., Westera, J. J., & de Castro, B. O. (2022).** Treatment approach and sequence effects in cognitive behavioral therapy targeting emotion regulation among adolescents with externalizing problems and intellectual disabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 46(2), 302-318.
- Turner, R. J., & Marino, F. (1994).** Social support and social structure: A descriptive epidemiology. *Journal of health and social behavior*, 193-212.
- Vangelisti, A. L. (2009).** Challenges in conceptualizing social support. *Journal of social and personal relationships*, 26(1), 39-51.
- van Bon-Martens, M., Kleinjan, M., Hipple Walters, B., Shields-Zeeman, L. & van den Brink, C. (2022).** Delphistudie 'Definitie Mentale Gezondheid'. Resultaten van een consensusprocedure met verschillende perspectieven. Trimbos Instituut.
- Veiel, H. O., & Baumann, U. (2014).** The meaning and measurement of support. Taylor & Francis.
- Von Soest, T., Luhmann, M., & Gerstorf, D. (2020).** The development of loneliness through adolescence and young adulthood: Its nature, correlates, and midlife outcomes. *Developmental Psychology*, 56(10), 1919-1934.
- Waldinger, R., & Schulz, M. (2023).** The good life: Lessons from the world's longest scientific study of happiness. Simon and Schuster.

## UITEENZETTING PER DEELONDERZOEK

Om de leesbaarheid van dit rapport te bevorderen, zonder afbreuk te doen aan de volledigheid en gedetailleerde weergave van de verschillende deelonderzoeken, hebben we ervoor gekozen om te werken met bijlagen. In de bijlagen worden alle deelonderzoeken en de vertaling ervan naar praktische handvatten in detail besproken. Omdat niet elke lezer alle bijlagen interessant vindt, is ervoor gekozen om de verschillende onderdelen zo veel mogelijk zelfstandig leesbaar te maken. Dat betekent, dat er sprake is van overlap tussen de bijlagen en de hoofdtekst. Deze overlap zit vooral in de inleiding, resultaten en conclusiesecties. Met name de methode wordt in de bijlage in detail besproken en vormt daarmee een belangrijke aanvulling op de hoofdtekst. De methodische uiteenzettingen zorgen voor diepgang en borgen de verifieerbaarheid en repliceerbaarheid van de gerapporteerde onderzoeksresultaten.

**De indeling van de bijlagen volgt de narratieve van het hoofdrapport:**

- Bijlage I: Interviews met projectleiders en uitvoerders**
- Bijlage II: Realistische literatuursynthese**
- Bijlage III: Focusgroepen met deelnemers aan interventies**
- Bijlage IV: Kwantitatieve survey onder studenten**
- Bijlage V: Narratieve diepte-interviews met studenten**
- Bijlage VI: Bevindingen per interventie**

## Bijlage I Interviews met projectleiders en uitvoerders

### 6.1 Koen Vinckx, Esther Welten en Annemieke van der Horst

#### 6.1.1 Inleiding

Dit is een bijlage bij het onderzoek “We’ve got your back!”. Het overkoepelende project onderzoekt hoe sociale steun door de onderwijsinstelling bijdraagt aan het versterken van het welzijn en de binding van studenten in het mbo, hbo en wo. Sociale steun is een belangrijke factor in het omgaan met stress en het vergroten van veerkracht. Tot nu toe is er echter nog weinig onderzoek gedaan naar hoe sociale steun vanuit de onderwijsinstelling vormgegeven moet worden om een brede groep studenten met verschillende behoeften effectief te ondersteunen. Het doel van het project is om inzicht te krijgen in de specifieke vormen van sociale steun die positief bijdragen aan het welzijn en de binding van studenten.

In deze bijlage staat het onderzoeken van de vorm en context van de geselecteerde interventies centraal. Interventies zijn geselecteerd wanneer ze 1) als doel hadden welzijn en/of sociale binding van studenten te versterken, 2) geheel of gedeeltelijk gefinancierd zijn door NPO-middelen, 3) tijdens het onderzoek nog werden ingezet, 4) interventieontwikkelaars en uitvoerders instemden om deel te nemen aan het onderzoek, en 5) plaatsvonden op één van de onderwijsinstellingen uit het consortium (Avans (hbo), Fontys (hbo), Curio (mbo), de Vrije Universiteit Amsterdam (wo)). Op basis van deze criteria is een *convenience sample* getrokken uit alle deelnemende instellingen. Dit heeft geleid tot de volgende selectie van zeven interventies:

- + Back on Track (Avans)
- + Peercoaching (Avans)
- + Welzijnsmonitor (Avans)
- + Herstelrecht (Curio)
- + Welzijnscoaches (Fontys)
- + Welzijnslab (Fontys)
- + Caring Universities (Vrije Universiteit)

Om een goed beeld te kunnen schetsen van inhoud, doel en context van de interventies zijn per interventie gesprekken gevoerd met projectleiders en uitvoerders van de interventies. In totaal resulteerde dit in 12 aparte semi-gestructureerde interviews. Doel van de interviews was het verkrijgen van inzicht in de manier waarop de interventies binnen de verschillende contexten zijn opgezet en geïmplementeerd, wat de verwachte effecten zijn en welke vormen van sociale steun hierbij worden toegepast.

In deze bijlage bespreken we de gebruikte methoden voor dit deelonderzoek, presenteren we de gevonden resultaten en sluiten we af met een conclusie. In het hoofdrapport worden de overkoepelende resultaten, gebaseerd op alle verschillende deelonderzoeken en de algemene conclusies gepresenteerd.

### 6.1.1.1 Onderzoeksvragen

Dit deelonderzoek richt zich op het verkrijgen van inzicht in de wijze waarop sociale steun binnen de diverse interventies is vormgegeven. Dit deel van het onderzoek vormt daarmee een belangrijke basis voor de realistische evaluatie. Het interventieperspectief richt zich op de context (CMO) die de ontwerper ertoe bracht de interventie op een specifieke manier te ontwikkelen. Wat zijn de door de

interventieontwikkelaars veronderstelde mechanismen die hebben geleid tot deze opzet en uitvoering? En hoe hebben uitvoerders de interventie geïmplementeerd? Het deelonderzoek geeft inzicht in de manier waarop de verschillende instellingen sociale steun vertalen naar de praktijk. Dit vanuit het interventieperspectief ingegeven kader vormt het vertrekpunt voor de inhoudelijke keuzes die in de andere deelonderzoeken worden gedaan. De volgende hoofd- en deelvragen staan in dit deelonderzoek centraal:

### **Hoe is sociale steun in de interventies precies vormgegeven en welke verschillen zijn er tussen instellingen en programma's?**

- + Hoe wordt sociale steun binnen het programma vormgegeven?
- + Voor wie is het programma bedoeld en wie maken er gebruik van?
- + Op welke manier zorgt het programma voor een verbetering van welzijn en/of binding bij deze studenten?
- + Welke succes- en risicofactoren (randvoorwaarden, knelpunten) worden er opgemerkt die de werking van het programma (kunnen) beïnvloeden?

## **6.1.2 Methode**

Om een goed beeld te vormen van de interventies, zijn tussen oktober 2023 en februari 2024 semi-gestructureerde interviews gehouden met projectleiders en uitvoerders van de interventies. Hiermee is inzicht verkregen in de inhoud, vorm en context van de interventies, en op welke vormen van sociale steun zij zich richten. De analyse is in twee stappen gedaan. In een eerste stap is per interventie gekeken naar de doelen, de gebruikte vormen van steun, succesfactoren en risicofactoren voor de implementatie, de verwachte uitkomsten en specifieke randvoorwaarden.

In een tweede stap is in een overkoepelende analyse gekeken naar verschillen en overeenkomsten tussen alle interventies en contexten. Dit door een inhoudsanalyse van de interviewresultaten, waarbij overeenkomsten (generieke mechanismen) en verschillen (mogelijke mediators en moderators) zijn geanalyseerd en verwerkt in het theoretisch model.

In totaal zijn – verdeeld over zeven interventies – zeven interviews afgenomen met projectleiders (één fysiek, zes online) en vijf<sup>5</sup> interviews met uitvoerders (twee fysiek, drie online). Deze projectleiders en uitvoerders van de interventies zijn geworven door de betrokken onderzoekers uit het consortium, binnen hun eigen onderwijsinstelling. De interviews duurden gemiddeld één uur. Voorafgaand aan het interview is met alle deelnemers een toestemmingsformulier doorgesproken en is gecheckt of er nog vragen of wensen leven bij de deelnemer aangaande het proces en de verwerking van de gegevens. In dit gesprek is aangegeven dat deelname aan dit onderzoek geheel vrijwillig is en medewerking aan het onderzoek of het verwerken van de gegevens voor het onderzoek te allen tijde gestopt of geweigerd mag worden, zonder opgaaf van redenen en zonder gevolgen voor de deelnemer. Deelnemers konden op elk moment aangeven als zij een vraag niet wilden beantwoorden. De interviews zijn via een audio-opname vastgelegd en vervolgens getranscribeerd en geanonimiseerd. Na transcriptie zijn alle opnames gewist. Alleen anonieme gegevens of pseudoniemen worden gebruikt in de verdere verwerking.

Na transcriptie zijn alle interviews door twee onderzoekers gecodeerd in Atlas.ti. Het coderen heeft langs twee routes plaatsgevonden: inductief en deductief. Dit betekent dat enerzijds gecodeerd is wat de context, inhoud en vorm van interventies was, evenals het type sociale steun dat geboden is, om zo de overeenkomsten tussen

<sup>5</sup> Er zijn minder dan zeven interviews met uitvoerders afgenomen, omdat één interventie geen specifieke uitvoerders kende en bij één interventie de projectleider tevens zelf ook uitvoerder was.



de diverse typen interventies te kunnen achterhalen (deductief). En anderzijds is ook met een open blik geanalyseerd welke codes uit de data naar voren kwamen, mogelijk met elkaar verband houden en tot andere inzichten leiden dan de vooraf opgestelde focus (inductief). Twee onderzoekers zijn gestart met het codeerproces door beiden hetzelfde transcript (behorend bij het eerste interview) te coderen. Na evaluatie werd het codeboek opgesteld (deze is op aanvraag beschikbaar bij de onderzoekers) en zijn de overige transcripten gecodeerd. In een brainstormsessie met zeven onderzoekers zijn de codes gecategoriseerd naar vier verschillende clusters: beïnvloedende factoren, vorm-inhoud-context, uitkomsten en overig. Per interventie is een overzicht gemaakt met de codes, enkele bijpassende illustrerende quotes uit het interview, een samenvatting per code en een samenvatting per cluster.

Na verzameling van alle gegevens per interventie is overstijgend geanalyseerd (per cluster van codes) op zoek naar overeenkomsten, verschillen en opvallendheden. Dit om te achterhalen wat (volgens projectleiders en uitvoerders) werkzame elementen en beïnvloedende factoren zijn in de relatie tussen geboden sociale steun op binding en welzijn van studenten.

### 6.1.3 Resultaten

Op basis van de interviews met projectleiders en uitvoerders is in beeld gebracht hoe de interventies en hun beoogde (theoretische) werking eruitzien. Dit delen we op in drie onderdelen:

- 1) Vorm – inhoud – context
- 2) Verwachte uitkomsten van de interventies
- 3) Beïnvloedende factoren en randvoorwaarden



## 6.1.4 Vorm – inhoud – context

Om te begrijpen hoe de interventies werken, hebben we allereerst in kaart gebracht hoe de interventies eruitzien en binnen welke context en voor welk doel ze zijn opgezet. Vanwege de diversiteit van projecten geven we hieronder per interventie eerst een aparte omschrijving.

**Back on Track (Avans)** is een programma gericht op studenten die dreigen uit te vallen, langstudeerders en studenten met studie vertraging. Studenten kunnen aangemeld worden door hun studieloopbaanbegeleider. Tijdens het programma komt een vaste groep studenten gedurende drie maanden twee keer per week samen onder begeleiding van een coach. Het traject wordt afgesloten met een bijeenkomst waarin alle opbrengsten van het ontwikkelproces van de student worden geïntegreerd. De student nodigt hierbij ook zijn studieloopbaanbegeleider uit zodat de studieloopbaanbegeleider zijn begeleiding hierop kan aanpassen in het onderwijsprogramma van de student.

Bij **Peer coaching (Avans)** helpen ouderejaars studenten andere studenten op een laagdrempelige manier met problemen ten aanzien van plannen, organiseren, motivatie en leerstrategieën. De coaching is gericht op (studie)vaardigheden en is opleidingsoverstijgend. Studenten die peer coach willen worden krijgen een training over het begeleiden en coachen en hebben daarnaast intervisie bijeenkomsten.

**De Welzijnsmonitor (Avans)** is een applicatie waarin studenten een veerkrachtmeting invullen, een vragenlijst die hen inzicht geeft in hun eigen welzijn. Op basis van de persoonlijke resultaten krijgen studenten bijpassende modules aangeboden om hun welzijn te verbeteren. Deze modules bevatten informatie, tips en doorverwijzingen naar interne en externe hulpbronnen.

**Herstelrecht (Curio)** richt zich op het creëren van een veilige basis om problemen of kwetsbaarheden bespreekbaar te maken, zowel voor medewerkers als studenten. Het doel daarbij is preventie van problemen. Medewerkers krijgen hiervoor een training waarin zij handvatten en tools leren ten behoeve van het creëren van een veilige basis.

**Welzijnscoaches (Fontys)** zijn aangesteld als hulplijn voor studenten tussen een studieloopbaanbegeleider (meer gericht op de studie) en een studentpsycholoog (iets minder laagdrempelige en minder snel beschikbare hulpvorm). De welzijnscoaches ondersteunen en professionaliseren tevens studieloopbaanbegeleiders. Ze hebben een signalerende functie en vervullen tevens een brugfunctie naar o.a. studieverenigingen en het Welzijnslab binnen Fontys.

**Het Welzijnslab (Fontys)** omhelst een multidisciplinair team dat zorgt voor de oprichting van zorgteams bij de diverse instituten van Fontys, die op hun beurt zorgdragen voor structurele aandacht voor studenten met extra ondersteuningsbehoeften. Het Welzijnslab geeft vanuit behoeften en mogelijkheden tevens advies over andere projecten voor de organisatie (o.a. over het inkopen van passende externe initiatieven). Eén concreet project dat is gestart, is een project bij de opleiding Pedagogiek dat ten doel heeft om sociale binding tussen studenten te bevorderen.

**Caring Universities** (samenwerkingsverband tussen diverse HO instellingen in Nederland, waarbij **Vrije Universiteit Amsterdam** als projectleider optreedt) is een online zelfhulp platform met kortdurende psychologische interventies. Het doel is om laagdrempelige zelfinzichten en hulp te bieden om studentenwelzijn te bevorderen en grotere problematiek te voorkomen. Deelnemende studenten ontvangen naast zelfinzicht, ondersteuning en psycho-educatie op afstand (niet live) van een getrainde e-coach.

## 6.1.5 Verwachte uitkomsten van de interventies

Hoewel de interventies verschillend zijn van opzet en karakter, zien we ook overeenkomsten, zowel in het doel (het bieden van sociale steun ter bevordering van studentenwelzijn) als ook in de verwachte uitkomsten en de manier om die te bereiken.

Allereerst is een vaak voorkomende, indirecte, methode om studentenwelzijn te bevorderen, het professionaliseren van diegene die de steun bieden. Zo worden medewerkers binnen Curio opgeleid voor het bieden van een veilige basis, leren Fontys docenten Pedagogiek vaardigheden hoe sociale steun te bieden, worden medewerkers in het Welzijnslab van Fontys gestimuleerd om samen te werken, nieuwe vaardigheden te leren, informatie uit te wisselen en elkaar te inspireren, en leren peer coaches bij Avans de vaardigheden om andere studenten te kunnen coachen.

Een andere indirecte methode is die van het vergroten van bewustwording en het versterken van informatievoorziening. Caring Universities en de Welzijnsmonitor bieden studenten inzicht in hun eigen welzijn en bieden vervolgens informatie aan hoe bepaalde onderdelen van welzijn versterkt kunnen worden. Door de hulpmiddelentegel op het studenten platform bij Curio kunnen studenten makkelijker zelf beschikbare hulp vinden, Fontys Leraren Opleiding Tilburg (FLOT) ontwerpt een sociale kaart van hulpvoorzieningen en bij de Welzijnsmonitor van Avans ontvangen studenten een gepersonaliseerd hulpaanbod gebaseerd op een veerkrachtmeting.

Naast informatievoorziening biedt Caring Universities ook psycho-educatie aan. Deze meer directe vorm van steun (coaching, educatie) zien we ook terug bij Welzijnscoaches bij Fontys en Peercoaching en Back on Track bij Avans. Ook de Welzijnsmonitor van Avans kan op een directe manier invloed hebben wanneer studieloopbaanbegeleiders inzicht krijgen in de resultaten en dit integreren in hun begeleidingstraject.

Zoomen we nader in op de uitkomsten van de verschillende methodieken, dan zien we ten eerste dat de interventies Herstelrecht, Peercoaching, Back on Track en Caring Universities allen de studenten het gevoel geven gezien te worden. Met Herstelrecht geeft Curio studenten erkenning en het gevoel belangrijk te zijn. Door de empathische houding van de e-coaches bij Caring Universities geeft men studenten het gevoel dat zij gehoord, gezien en gesteund worden. Dit geldt eveneens voor de Peercoaches. De Welzijnscoaches en de begeleiders van Back on Track gaan een stap verder door sociale binding bij studenten te stimuleren. Naast dat zij zelf in gesprek gaan met studenten brengen zij studenten ook onderling met elkaar in verbinding en met een studieloopbaanbegeleider, docent of studievereniging.

Naast de uitkomsten op korte termijn, zijn er ook interventies gericht op het verbeteren van studentenwelzijn op de lange termijn door onderzoek. Caring Universities gebruikt de data om op (inter)nationaal niveau onderzoek te doen naar studentenwelzijn. Jaarlijks brengen zij een actueel rapport uit. Datzelfde geldt ook voor de data uit de Welzijnsmonitor. Deze wordt gebruikt om het welzijn van Avans studenten structureel in kaart te brengen en nader onderzoek te doen.

## 6.1.6 Beïnvloedende factoren voor succes

Twee factoren die bij elke interventie zijn genoemd als belangrijke factoren om een interventie tot een succes te maken, zijn draagvlak en inbedding. Een interventie moet gedragen en uitgedragen worden door vele geledingen binnen een onderwijsinstelling: docenten, studieloopbaanbegeleiders, ondersteunende medewerkers, studieverenigingen. Pas wanneer zij allen het belang van een interventie in zien kunnen zij deze goed inzetten en studenten ook accuraat hiernaar (en naar elkaar) doorverwijzen. Het blijkt in de praktijk soms lastig om stevig draagvlak

breed in de onderwijsinstelling te bereiken. Andere belangrijke beïnvloedende factoren die zijn genoemd:

- + **Communicatie.** Naast dat een interventie door diverse geledingen breed gedragen wordt om studenten adequaat door te kunnen verwijzen, moet de interventie ook op een directe manier goed vindbaar zijn voor studenten. Ook is het van belang dat studenten bekend zijn met de aangeboden hulp, bijvoorbeeld door communicatie via sociale media of informatieverstrekking in de klas. Het kan behulpzaam zijn dit niet enkel bij de introductie te laten plaatsvinden, maar jaarlijks terug te laten komen in diverse communicatie uitingen en via diverse kanalen;
- + **Capaciteit en training.** Medewerkers en uitvoerders moeten over de juiste vaardigheden beschikken om de interventie te laten slagen. Zo worden e-coaches van Caring Universities getraind in gespreksvaardigheden en worden medewerkers van Curio getraind in Herstelrecht, ook de peer coaches bij Avans worden getraind om sociale steun te kunnen bieden aan andere studenten;
- + **Open houding.** Studenten moeten niet alleen de weg kunnen vinden naar de interventies (of hier naar verwezen worden), ze moeten het ook willen en ervoor open staan. Bij vele interventies hebben studenten zelf de regie in handen en ligt het initiatief bij de student. Een voorbeeld hiervan is wanneer studenten zichzelf moeten aanmelden voor peer coaching. Dit kan als drempel worden ervaren door de studenten. Het eigen initiatief kan ook stimulerend werken: zo kunnen studenten bij de Welzijnsmonitor en bij Caring Universities bijvoorbeeld hun eigen tempo bepalen en hun eigen verdiepende modules uitkiezen;
- + **Tijd.** Hoewel het primaire proces, onderwijs, voorrang krijgt binnen onderwijsinstellingen, is het noodzakelijk om tijd beschikbaar

te stellen voor zowel uitvoerders van de interventies als voor studenten die hiervan gebruik willen maken. Een concreet voorbeeld is tijd en gelegenheid geven aan studenten om de Welzijnsmonitor in te vullen en om studieloopbaanbegeleiders tijd te geven hiervan zelf kennis te nemen en om studenten hierin te begeleiden;

**+ Financiële middelen.** De onderzochte interventies zijn deels tot stand gekomen met tijdelijke middelen. Om de interventies tot een blijvend succes te brengen, zijn structurele middelen nodig. Op die manier kunnen bijvoorbeeld peer coaches worden aangenomen en bekostigd evenals trainingsprogramma's voor medewerkers.

## 6.1.7 Conclusie en reflectie

In deze bijlage zijn de methode en resultaten besproken van interviews met projectleiders en uitvoerders van verschillende interventies binnen onderwijsinstellingen, die zich richten op welzijn en/of ervaren sociale binding. Ondanks dat de interventies veel van elkaar verschilden, waren er ook overeenkomsten tussen de interventies. De interventies richtten zich onder andere op het professionaliseren van diegenen die de steun aan de studenten boden (bijv. medewerkers of medestudenten), op het vergroten van (zelf)bewustwording bij studenten en op het versterken van informatievoorziening aan studenten. Verschillende manieren van coaching en (psycho)educatie hadden als doel dat de studenten zich gehoord, gezien en gesteund voelden en sociale binding ervoeren met onderwijsprofessionals en met elkaar. Als laatste hadden een aantal interventies ook als doel om data te verzamelen om hiermee studentenwelzijn op de lange termijn te verbeteren door middel van onderzoek. De manier waarop sociale steun werd vormgegeven binnen de verschillende interventies was te onderscheiden naar twee hoofdlijnen. Bijna alle interventies maken gebruik van het overdragen van kennis en/of

vaardigheden over welzijn. Daarnaast blijkt uit een deel van de interventies dat het geven van tijd en aandacht aan de problemen van studenten belangrijke ingrediënten zijn, met als doel dat studenten zich gezien, gehoord en gesteund voelen.

Na analyse van alle interventies kunnen we in dit onderzoek drie doelen onderscheiden waarop de interventies zich kunnen richten. Soms zijn verschillende doelen in één interventie gecombineerd, maar conceptueel zijn de doelen als volgt te omschrijven:

- + Een op **preventie** gericht (online) aanbod, bijvoorbeeld in de vorm van zelfinzicht en vaardigheidstrainingen die naast en in het onderwijs ingezet kunnen worden. Het preventief aanbod is voor alle studenten relevant.
- + Aanbod voor studenten die een **specifieke hulpvraag** hebben, zoals faalangst, slaap-, verslavings- of identiteitsproblemen. In veel gevallen blijkt dat hier hulp op afstand kan volstaan. Maar er is ook aandacht nodig voor maatwerk, zoals diepgaandere hulp, waarbij er persoonlijk contact wenselijk is (online of fysiek, maar wél face-to-face zodat er diepte kan ontstaan in het gesprek).
- + Aanbod voor **acute problematiek**. Dit aanbod vraagt om continue beschikbaarheid en bereikbaarheid (denk aan fysieke plekken of chatfaciliteiten waar studenten laagdrempelig op elk moment een hulpvraag kunnen stellen). Het hulpaanbod moet kunnen inspelen op uiteenlopende problematieken waaronder kans op studieuitval, eenzaamheid, rouwverwerking of zelfmoordgedachten.

Ten slotte komt uit de resultaten naar voren dat er volgens projectleiders en uitvoerders een aantal factoren zijn die van invloed zijn op het succes van dergelijke interventies. Draagvlak creëren binnen de

onderwijsinstelling en inbedding in beleid, visie en curriculum waren twee belangrijke voorwaarden die genoemd werden om een interventie te laten slagen. Ook de vindbaarheid van hulpaanbod en de communicatie hierover werden genoemd als belangrijke factoren. Het trainen en faciliteren qua tijd van medewerkers (en/of medestudenten als bijv. peer-coach) om een interventie uit te kunnen voeren werd eveneens genoemd. Hiervoor zijn ook financiële middelen van belang. Dit is bij de interventies uit dit onderzoek extra belangrijk, omdat deze interventies gefinancierd zijn door tijdelijke middelen (middelen uit het NP Onderwijs). Daarnaast is het van belang dat de student een open houding heeft ten aanzien van het hulpaanbod en de interventie. De hulp en informatie komen namelijk pas goed tot hun recht als de student ervoor open staat.

### 6.1.8 Limitatie van het onderzoek

De interventies die in dit onderzoek opgenomen zijn, zijn aangedragen door de betrokken consortiumpartners, op basis van toepasselijkheid en beschikbaarheid. Omdat het hierbij gaat om een *convenience sampling* methode, kan het zijn dat de geselecteerde interventies beperkt zijn in hun representativiteit. Echter, ondanks dat de selectie niet via een gerandomiseerd proces is verlopen, kunnen we vanuit de expertise van de betrokken onderzoekers in het consortium en een scan van de landelijke kennisbank concluderen, dat de onderzochte interventies een breed spectrum van soorten interventies bestrijken, uitgaande van de strekking van interventies die op dit moment opgenomen zijn in de landelijke kennisbank studentenwelzijn.<sup>6</sup> Toch is het belangrijk om in toekomstig onderzoek nog een verdere analyse te doen om te toetsen of dit een dekkend en representatief overzicht biedt van verschillende interventies die in het tertiair onderwijs worden ingezet voor het bieden van sociale steun aan studenten.

<sup>6</sup> [www.kennisbankstudentenwelzijn.nl](http://www.kennisbankstudentenwelzijn.nl), geraadpleegd in december 2023.



## Bijlage II Realistische literatuursynthese

6.2 Jessica Nooij, Benjamin Bremer, Lotte Scheeren en Evelyne Meens

### 6.2.1 Inleiding

Dit is een bijlage bij het onderzoek "We've got your back!". Het overkoepelende project onderzoekt hoe sociale steun door de onderwijsinstelling bijdraagt aan het versterken van het welzijn en sociale binding tussen studenten in het mbo, hbo en wo. Sociale steun is een belangrijke factor in het omgaan met stress en het vergroten van veerkracht. Tot nu toe is er echter nog weinig onderzoek gedaan naar hoe sociale steun vanuit de onderwijsinstelling vormgegeven moet worden om een brede groep studenten met verschillende behoeften effectief te ondersteunen. Het doel van het project is om inzicht te krijgen in de specifieke vormen van sociale steun die positief bijdragen aan het welzijn en de ervaren sociale binding tussen studenten.

Ook na corona blijven de mentale problemen van studenten in het wo, hbo en mbo zorgwekkend (Nuijen et al., 2023; Toenders et al., 2023; Dopmeijer et al., 2024). Er wordt veel onderzoek gedaan naar het welzijn van studenten en het thema baart zowel nationaal als internationaal zorgen (Muja et al., 2024). Ondanks deze duidelijke signalen lijkt een dekkend aanbod ter bevordering van studentenwelzijn binnen instellingen nog onvoldoende geïmplementeerd (Deunk & Korpershoek, 2021). Tinto (2012) herkende dit probleem al jaren geleden en noemde als mogelijke oorzaken dat instellingen vaak losse, incidentele initiatieven implementeren. Daarnaast merkte Tinto op dat veel maatregelen om het welzijn van studenten te verbeteren niet in de onderwijsinstellingen plaatsvinden, terwijl dit juist de plek is waar de meeste studenten bereikt kunnen worden en waar zij direct contact hebben met docenten en

medestudenten (geciteerd in: Deunk & Korpershoek, 2021). Verder is er nog weinig kennis over de impact en effecten van de maatregelen en interventies die instellingen inzetten ter bevordering van welzijn en binding. Onderzoek toont een verband tussen sociale steun, welzijn en binding aan, maar het is onduidelijk hoe deze concepten specifiek zijn vertaald naar praktische interventies binnen onderwijsinstellingen in Nederland.

De keuze van onderwijsinstellingen om zich te richten op verschillende vormen van sociale steun is gebaseerd op de wetenschap dat het een belangrijke factor is die positief bijdraagt aan het omgaan met stressvolle situaties (Mittelmark & Bauer, 2017; Taylor, 2011). Sociale steun wordt algemeen erkend als een essentiële hulpbron om met stress om te gaan. Al meer dan een decennium geleden verschenen er jaarlijks meer dan 1100 artikelen over dit onderwerp in de onderzoeks- en klinische literatuur (Taylor, 2011). Daarnaast kan sociale steun direct bijdragen aan welbevinden (Cohen & Wills, 1985, geciteerd in Ganzevoort, 1991; Taylor, 2011) zoals ook blijkt uit het landelijke onderzoek naar de mentale gezondheid van studenten in het hbo en wo in Nederland. Dit verband werd gevonden voor zowel ervaren sociale steun van familie en vrienden als voor ervaren sociale steun door de onderwijsinstelling (Dopmeijer et al., 2021).

Het doel van het huidige onderzoek is om te verklaren waarom, voor wie en in welke omstandigheden sociale steun vanuit een (mbo-, hbo- of wo-)onderwijsinstelling kan leiden tot binding en welzijn. Hiervoor gebruiken we het raamwerk van realistische evaluatie van Pawson en Tilley (1997). De realistische evaluatiemethodologie past goed bij de huidige onderzoeksvraag, omdat de methode zich richt op het blootleggen van mechanismen die leiden tot geobserveerde uitkomsten (in dit geval binding en welzijn) na een interventie, en de contextuele omstandigheden die dit mogelijk hebben gemaakt (Renmans & Pleguezuelo, 2023).

### 6.2.1.1 Onderzoeksvragen

Dit deelonderzoek richt zich op het verkrijgen van inzicht in het onderliggende mechanisme (CMO). Het onderzoekt de definities en conceptualisaties van relevante concepten, de onderlinge samenhang, en de werkzame elementen van verschillende vormen van sociale steun op welzijn en binding. Hierbij staan de volgende hoofd- en deelvragen centraal:

#### **Wat zijn werkzame elementen van verschillende vormen van sociale steun op welzijn en binding?**

- + Wat verstaan we onder sociale steun en hoe definiëren we de verschillende vormen hiervan?
- + Wat verstaan we onder binding en welzijn?
- + Hoe en onder welke omstandigheden ervaren studenten sociale steun (i.e. wanneer voelen zij zich gesteund)?
- + Hoe hangen de verschillende concepten met elkaar samen?
- + Hoe en onder welke omstandigheden kan het ervaren van sociale steun leiden tot een beter welzijn of een gevoel van binding?

### 6.2.2 Realistische synthese

Realistische evaluatie begint met het ontwikkelen van één of meer theorieën. Deze theorieën zijn opgebouwd rond het principe van Context-Mechanisme-Outcome configuraties (CMO). Dit laatste beschrijft de centrale vorm van causaal redeneren binnen het realistische evaluatiekader (Pawson, 2013). Vervolgens worden empirische gegevens verzameld om deze CMO-configuraties te testen en te verfijnen om de verschillende verklarende mechanismen en contextuele factoren bloot te leggen die ervoor zorgen dat de interventie effectief is. In deze studie gaat het er dus om welke mechanismen in de verschillende contexten van het mbo, hbo en wo leiden tot binding

en welzijn als uitkomst. Een belangrijk onderdeel van de realistische evaluatie is de realistische synthese. Dit is een methodologie voor literatuuronderzoek die zich laat leiden door de principes van de realistische evaluatie. In dit hoofdstuk gaan we in op de uitvoering van de realistische synthese voor dit onderzoek. Daarbij hebben we twee stappen gevolgd, namelijk 1) een brede oriëntatie op de concepten sociale steun, welzijn en binding, en 2) een verdiepende analyse van de concepten emotionele steun en sense-of-belonging. Hieronder lichten we de twee stappen en bijhorende methodieken nader toe.

### 6.2.3 Theoretisch kader

We hebben de empirische theorieën afgeleid door een eerste literatuurscan uit te voeren voor het definiëren van de belangrijkste variabelen, namelijk de concepten van sociale steun, welzijn van studenten en het gevoel van binding. We hebben binnen de wetenschappelijke zoekmachines Scopus en Web of Science breed gezocht naar artikelen die betrekking hebben op deze concepten. We zijn hierbij narratief te werk gegaan en niet systematisch. Doel was om een breed beeld te schetsen van de verschillende componenten die we in de interventies tegen zijn gekomen en deze aan te vullen met kennis uit de empirie. Hierbij lag de nadruk op een eerste verkenning en definiëring van de direct aan het onderzoek gerelateerde concepten.

#### 6.2.3.1 Sociale steun

In een eerste stap hebben we gefocust op de definitie van sociale steun. Al sinds de jaren '70 wijzen diverse wetenschappers op de belangrijke relatie tussen sociale steun en de gezondheid en het welzijn van mensen (Cassel, 1976; Cobb, 1976; Dean & Lin, 1977; Kaplan et al.,

1977). Hoewel vele studies de relatie tussen sociale steun en de fysieke en mentale gezondheid hebben onderzocht, is het onderzoeksveld gefragmenteerd door verschillende manieren waarop sociale steun wordt gedefinieerd. De gehanteerde definities worden vanuit verschillende stromingen omschreven (i.e. sociologie, communicatiewetenschappen, psychologie en gezondheidswetenschappen), waardoor de conceptualisering van sociale steun uiteen loopt van sociaal kapitaal en sociale netwerken tot gepercipieerde en waargenomen steun (Hutchison, 1999; Vangelisti, 2009; Veiel & Baumann, 1992). Om voor deze studie tot een werkbare definitie te komen, vergeleken we alle verschillende definities en concepten door te analyseren waar ze convergeren en divergeren. Uit deze analyse bleek dat definities impliciet of expliciet convergeren over de op relatie gebaseerde aard van sociale steun. Een recente review van Taylor (2011) vat deze conceptualisering van sociale steun samen. Sociale steun wordt hierin beschreven als:

*De perceptie of ervaring dat iemand geliefd is en verzorgd wordt door anderen, gewaardeerd wordt en deel uitmaakt van een sociaal netwerk van wederzijdse steun en obligaties. (Wills, 1991, geciteerd in Taylor, 2011, p. 192)*

Sociale steun bestaat volgens deze definitie dus niet alleen uit de ervaring zelf, maar ook uit de perceptie dat er een sociaal netwerk van steun beschikbaar is als dat nodig is. Verscheidene onderzoekers zijn het er over eens dat sociale steun een multidimensionaal construct is dat bestaat uit verschillende vormen waarop deze sociale steun gegeven kan worden, namelijk:

- + **Informatieve steun:** Het bieden van informatie om persoonlijke problemen of omgevingsproblemen op te lossen
- + **Emotionele steun:** Het geven van tijd, liefde, zorg, empathie en vertrouwen
- + **Instrumentele steun:** Het geven van tastbare hulp zoals diensten, financiële steun en andere specifieke hulp of goederen

Uit de analyse van de interventies die we hebben geëvalueerd blijkt dat ze allemaal gebruik maken van één of twee vormen van sociale steun. De eerste is informatieve steun, waarbij iemand informatie krijgt om persoonlijke problemen of omgevingsproblemen op te lossen. De tweede is emotionele steun, die optreedt wanneer iemand tijd, liefde, zorg, empathie en vertrouwen krijgt. In het vervolg van deze synthese focussen we op deze twee vormen van sociale steun en werken we hiervoor telkens een theoretisch model uit.

### 6.2.3.2 Welzijn

Voor het concept van welzijn van studenten werd dezelfde procedure gevolgd als hierboven beschreven voor sociale steun. Net als bij sociale steun zijn er verschillende manieren waarop het welbevinden van studenten wordt gedefinieerd in de literatuur. Een meer algemene conceptualisering onderscheidt drie aspecten van welzijn: emotioneel, psychologisch en sociaal welzijn (Westerhof & Keyes, 2010). Uit een recente studie naar de definitie van mentale gezondheid komen zelf vier aspecten naar voren en wordt mentale gezondheid gezien als de manier waarop een individu zich verhoudt tot zichzelf en tot anderen en hoe iemand omgaat met de uitdagingen in het dagelijks leven. Tegelijkertijd gaat het ook over de ervaring hiervan (van Bon-Martens et al., 2022):

- + **Persoonlijke component:** De wijze waarop een individu zich tot zichzelf verhoudt. Hier spelen bijvoorbeeld mentale vaardigheden, zelfbeeld, tevredenheid en een positieve levenshouding een rol.
- + **Sociale component:** De wijze waarop een individu zich tot anderen verhoudt, met aandacht voor sociale verbinding, erbij horen, sociaal functioneren en empathie.

+ **Functionele component:** De wijze waarop een individu handelt en zich opstelt in het dagelijks leven. Dit omvat persoonlijke grenzen, hulpbronnen, dagelijks functioneren en een actieve levenshouding.

+ **Perceptieve component:** De manier waarop mentale gezondheid wordt waargenomen en betekenis krijgt, zowel persoonlijk als maatschappelijk. Dit betreft denkbeelden over mentale gezondheid, eigenschappen van het concept en de afwezigheid van psychische klachten.

In de context van het hbo en wo wordt de algemene notie van welzijn geplaatst binnen de specifieke context van de onderwijsinstelling (Douwes et al., 2023).

In dit onderzoek sluiten we aan bij een veelgebruikte definitie in de onderwijscontext van Noble et al. (2008, p. 7). Deze wordt in Nederland door veel instellingen en ook binnen het kader van de landelijke monitor gehanteerd:

*Studentenwelzijn wordt gedefinieerd als een duurzame staat van positieve stemming en houding, veerkracht en tevredenheid met zichzelf, relaties en ervaringen op school. Dit gaat gepaard met de afwezigheid van negatieve gevoelens zoals stress, angst en depressie (Noble et al., 2008, p. 7).*

### 6.2.3.3 Sociale binding

Tot slot hebben we gezocht naar een definitie voor het gevoel van binding. Een gevoel van binding wordt vaak gezien als één van de belangrijkste waarden en doelen van het hbo en wo (Johnson et al., 2022; Strayhorn, 2019), omdat het gedefinieerd wordt als de vervulling van de basale menselijke behoefte om zich geaccepteerd te voelen door

anderen en deel uit te maken van een gemeenschap. Baumeister en Leary (1995) beschrijven de behoefte om erbij te horen als één van de krachtigste, meest universele en invloedrijkste menselijke drijfveren. Uit de synthese bleek dat in verschillende studies het ervaren van sociale steun daarnaast wordt gedefinieerd als het ervaren van een gevoel van binding en het tot een gemeenschap behoren. Met name waar het gaat om affectieve, emotionele ervaringen, blijken beide concepten ook een directe relatie te hebben met welzijn (bijv. Taylor, 2011). Het was niet mogelijk om op basis van de algemene definities een eenduidig onderscheid te maken tussen sociale steun en een gevoel van binding. Daarom is in een volgende stap een verdiepende literatuurstudie uitgevoerd met een focus op deze twee concepten en hoe deze zich verhouden tot elkaar en tot welzijn.

Gezien het doel om vanuit de empirie een model op te stellen, richt deze verdiepende analyse zich op wetenschappelijke literatuur. Omdat het concept van binding in de Nederlandse context verschillende betekenissen kan hebben, kiezen we er in het vervolg van dit hoofdstuk voor om te praten over de in de wetenschap gehanteerde term sense-of-belonging.

## 6.2.4 Methode

Om inzicht te krijgen in de definitie, conceptualisatie en samenhang tussen sociale steun en sense-of-belonging en de randvoorwaarden voor het ontstaan van beide concepten, is een verdiepende, narratieve overzichtsstudie uitgevoerd, waarbij een combinatie uit systematische en een niet-systematische methodieken is gebruikt voor het zoeken en includeren van artikelen (Higgins et al., 2024). Een combinatie uit beide methodieken sluit het beste aan bij het doel van deze synthese, omdat we inclusief willen zoeken naar verschillende empirische kennis



op dit thema, maar ook toe willen werken naar een theoretisch model, dat past binnen de kaders van de realistische evaluatie (Cook, 2008). In de opzet van de systematische zoekstrategie is de PRISMA-standaard als richtlijn gebruikt (Moher et al., 2009; Sohrabi et al., 2021). Bij het includeren en excluseren van studies hebben we ons laten leiden door het overkoepelende doel van de studie en hebben we gekozen voor inhoudelijke criteria, afgeleid uit de overkoepelende onderzoeksvragen. In overeenstemming met het constructivistische doel van deze studie werden de systematische zoekactie en selectie gevolgd door een tweeledige deductieve en inductieve aanpak van gegevensextractie en -synthese (Gough et al., 2012). Om concrete aanbevelingen voor beleid en praktijk te kunnen geven en passende input te genereren voor de theorieën, zijn de resultaten ten slotte verwerkt tot een narratief en weergegeven in een theoretisch model.

#### 6.2.4.1 Zoekstrategie

We hebben in twee wetenschappelijke databases (Web of Science en Scopus) gezocht naar relevante artikelen voor de overzichtsstudie. Het aantal zoekresultaten is beperkt door in eerste instantie alleen studies uit relevante onderzoeksgebieden op te nemen (i.e. education & educational research (all fields), psychology (all fields), social science (all fields), health sciences) en niet ouder dan 20 jaar, omdat het gaat om een actuele uiteenzetting van de twee concepten. We hebben gezocht op (combinaties van) zoektermen in het Engels die gerelateerd zijn aan de twee concepten van sociale steun en sense-of-belonging. In Tabel II.1 tonen we de gebruikte zoektermen en het aantal artikelen dat in de betreffende database op basis daarvan werd gevonden.

Tabel II.1: Overzicht zoekstrategie in Web of Science en Scopus

Database	Zoektermen	Aantal artikelen
Web of Science	emotional AND support (gefilterd op keyword social support)	5.223
Web of Science	emotional AND support (gefilterd op keyword "social support" + gefilterd op titel/ samenvatting)	2.424
Scopus	emotional AND support (gefilterd op keyword "social support")	5.667
Scopus	emotional AND support (gefilterd op keyword "social support" + gefilterd op titel/ samenvatting)	366
Web of Science	Sense-of-belonging	24.150
Web of Science	Sense-of-belonging (gefilterd op keyword "Sense-of-belonging" + gefilterd op titel/samenvatting)	411
Scopus	Sense-of-belonging Sense-of-belonging (gefilterd op keyword	7.650
Scopus	"Sense-of-belonging" + gefilterd op titel/samenvatting)	381

## 6.2.4.2 Selectiestrategie

Deze artikelen zijn in twee rondes en met vier verschillende codeurs verfijnd. Een set met inclusiecriteria is meteen verwerkt in de zoekopdracht en toegepast op basis van de titels en samenvattingen van de referenties. De inclusiecriteria waren:

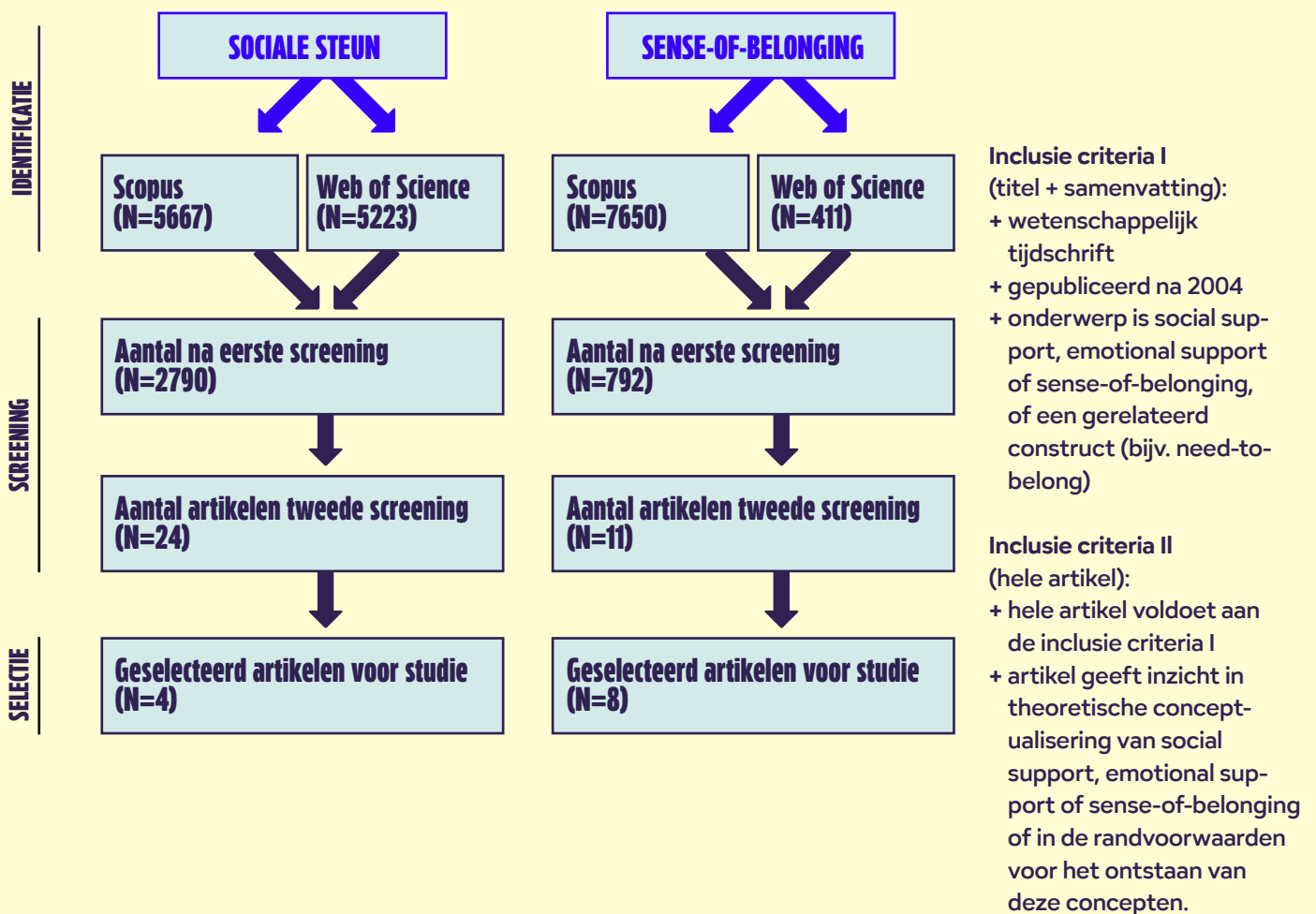
- + de studie is gepubliceerd in een peer-reviewed wetenschappelijk tijdschrift;
- + de studie is gepubliceerd na 2004 (niet ouder dan 20 jaar);
- + het onderwerp van de studie is emotional support of sense-of-belonging, of een gerelateerd construct (bijv. social support, need-to-belong).

Een studie viel af zodra deze niet aan één of meer van de bovengenoemde criteria voldeed. De inclusiecriteria zijn ruimhartig toegepast, wat betekent dat een studie bij enige twijfel voorlopig onderdeel bleef van de selectie. Bij het zoeken naar en selecteren van relevante artikelen hebben we verschillende stappen doorlopen. Allereerst hebben we breed gezocht naar artikelen die potentieel relevant zouden kunnen zijn. Deze artikelen zijn beoordeeld op basis van de titel en de samenvatting. Artikelen die op basis van de titel en de samenvatting voldoen aan bovenstaande criteria werden opgenomen in een overzichtsbestand. Hiervan zijn de volledige artikelen opgezocht en is vervolgens door twee codeurs een tweede set criteria toegepast om tot een voorlopige selectie te komen. Discrepanties in oordelen tussen de twee codeurs zijn in overleg opgelost. De twee aanvullende criteria waren als volgt:

- + de hele tekst van de studie voldoet nog steeds aan alle inclusiecriteria;
- + de studie geeft inzicht in de theoretische conceptualisering van deze begrippen of in de randvoorwaarden voor het ontstaan van deze concepten.

Indien aan deze twee criteria was voldaan is er nog een laatste niet-systematische inclusieronde gedaan. Hierbij is in de tot dan toe geselecteerde artikelen gezocht naar potentieel relevante verwijzingen naar andere artikelen; de zogenaamde snowball methode. Vervolgens zijn de eerste twee criteria in de inclusie-analyse herhaald op de nieuwe referenties en is er een definitieve selectie gemaakt. Deze strategie leidde tot de definitieve selectie van 12 artikelen die we in onze overzichtsstudie hebben opgenomen (i.e. 4 artikelen over sociale steun en 8 artikelen over sense-of-belonging). In Figuur II.1 is deze selectiestrategie schematisch weergegeven.

Figuur II.1: Schematische weergave van het selectieproces



### 6.2.4.3 Inhoudsanalyse

Op de 12 geselecteerde artikelen is vervolgens een deductieve inhouds-synthese uitgevoerd met als doel te komen tot een antwoord op de volgende twee vragen:

- + Hoe definiëren we het ervaren van een gevoel van sociale steun en sense-of-belonging?
- + Hoe en onder welke omstandigheden ervaren studenten sociale steun en sense-of-belonging (i.e. wat zijn determinanten voor het ervaren van deze concepten)?
- + Hoe hangen de twee concepten met elkaar samen?

Voor beide concepten is een aparte analyse gedaan op deze onderzoeksvragen. Vervolgens is in een overkoepelende analyse gekeken naar de verschillen en overeenkomsten tussen de twee concepten.

### 6.2.5 Resultaten

#### Sociale steun

##### DEFINITIE

Sociale steun wordt breed erkend als een belangrijke voorwaarde voor mentaal welzijn (Taylor, 2011). In de gezondheidszorg wordt deze relatie vaak benoemd als een belangrijk thema in het welzijn van patiënten en wordt het kunnen geven van met name emotionele steun als belangrijke vaardigheid voor werkenden in de zorg gezien (Albar Marín & Garcia-Ramírez, 2005; Norvell et al., 2003; Chalco et al., 2006; Atta et al., 2024). Ook voor studenten lijkt sociale steun belangrijk. Zo zijn er signalen dat sociale steun – met name vanuit docenten – het welzijn en academische prestaties van studenten verbetert (Shen et al., 2024).

Ander onderzoek toont aan dat ervaren sociale steun van studenten – op basis van een speciaal voor studenten ontwikkeld meetinstrument (ISEL) – als een buffer kan dienen tussen enerzijds stress en anderzijds hun gezondheid; meer ervaren sociale steun verkleint de negatieve invloed van stress op de mentale gezondheid van deze studenten (House et al., 1985).

Vaak wordt emotionele steun als een belangrijk onderdeel van sociale steun gezien (Gottlieb & Bergen, 2009; Taylor, 2011). Sociale steun is de perceptie of ervaring dat iemand geliefd is en verzorgd wordt door anderen, gewaardeerd wordt en deel uitmaakt van een sociaal netwerk van wederzijdse steun en obligaties (Wills, 1991, geciteerd in Taylor, 2011, p. 192). Binnen dit concept wordt emotionele steun beschreven als het bieden en ontvangen van warmte, liefde en vertrouwen van een ander, en de zekerheid dat iemand een waardevol en gerespecteerd persoon is waar anderen om geven (Taylor, 2011).

## Conceptueel kader

In de literatuur bestaat consensus over de positieve bijdrage van het ontvangen van sociale steun op mentaal én fysiek welzijn. Waar in de literatuur echter nog nauwelijks consensus over is, zijn de mechanismen achter de effectiviteit van sociale steun. Er is nog geen sprake van een theoretisch model dat de randvoorwaarden waaronder sociale steun effectief is schetst en toetst; hier lijkt nog nauwelijks onderzoek naar gedaan. De in de literatuursynthese gevonden artikelen gaan voornamelijk in op het vaststellen van samenhang tussen emotionele steun enerzijds en welzijn en academische prestaties anderzijds en wat hierin medierende en modererende factoren zijn, zoals de rol van de docent en de emotionele steun die een docent aan een student kan bieden (Shen et al., 2024; Melrose et al., 2015; Romano et al., 2021). Hoewel er geen

compleet beeld bestaat van de mechanismen en randvoorwaarden die de effectiviteit van sociale steun verklaren, zijn er wel aanwijzingen dat een aantal factoren een rol speelt in het effectief bieden en ontvangen van sociale steun.

#### DE TIMING VAN DE STEUN

Een belangrijke factor in het effectief bieden van sociale steun is dat de geboden steun daadwerkelijk gewenst is en past bij de behoefte van de ontvanger. Dit blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek van Melrose en collega's (2015). Zij onderzochten in welke mate de *timing* van de ontvangen steun – namelijk op een moment waarop er behoefte aan is – meer bijdraagt aan de mate van *waargenomen* ontvangen steun - en daarmee indirect ook mentaal welzijn – dan de *hoeveelheid* ontvangen steun. Uit dit onderzoek komt naar voren dat de timing van groot belang is: de samenhang tussen ontvangen en waargenomen sociale steun is twee keer zo hoog wanneer waargenomen steun gemeten wordt als 'de keren sociale steun op een moment waarop hier behoefte aan was' dan wanneer waargenomen sociale steun simpelweg wordt gemeten als het absolute aantal keer ontvangen sociale steun. Sociale steun bieden op een moment dat iemand daar behoefte aan heeft is dus belangrijker dan simpelweg structureel sociale steun proberen te bieden aan een ander. Dit laatste kan zelfs een averechts effect hebben. Uit ditzelfde onderzoek blijkt namelijk dat de positieve effecten van ontvangen steun op de mate van waargenomen steun en op mentaal welzijn afnemen wanneer mensen meer sociale steun ontvangen dan ze nodig hebben.

#### DE VORM VAN DE GEGEVEN STEUN

De behoefte van de ontvanger lijkt van groot belang. Effectieve sociale steun kan afhangen van een goede balans tussen de behoeften van de ontvanger en het soort hulp dat vanuit het sociale netwerk wordt geboden (Cohen & Wills, 1985). Deze zogenaamde *matching hypothesis* suggereert dat, om ondersteunend te zijn, de acties van de steungever

moeten voldoen aan de specifieke behoeften van de ontvanger (Thoits, 1995). Als iemand op een bepaald moment emotionele steun nodig heeft, maar in plaats daarvan advies krijgt, kan de mislukte poging tot steun zelfs het psychologische leed vergroten (Horowitz et al., 2001). Wanneer mensen emotioneel in de problemen zitten, wenden ze zich vaak tot anderen voor sociale steun. Hier kan op twee manieren worden gereageerd door de steungever. Enerzijds kan de steungever reageren door het bieden van *emotionele (of socio-affectieve)* steun door het geven van tijd, liefde, zorg, empathie en vertrouwen. Dit kan voor de ontvanger het ervaren leed verzachten en voor een vermindering van de acute emotionele stress zorgen. Anderzijds kan de steungever ook cognitieve steun bieden door over de situatie mee te denken, deze te analyseren en advies te geven. Onderzoek van Pauw en collega's (2017) laat zien dat socio-affectieve steun effectief is in het verlichten van de acute stress en dat cognitieve steun – het trachten de emotionele ervaring te veranderen - kan bijdragen aan een beter herstel op lange termijn.

Ondanks het feit dat cognitieve steun op de lange termijn effectiever lijkt, prefereren ontvangers vaak steun die socio-affectief van aard is; steunontvangers zijn dus veelal in eerste instantie op zoek naar empathie, liefde en tijd. Tevens hangt de waardering van cognitieve steun sterk af van de situatie. Bij boze of verdrietige gevoelens bleken de proefpersonen niet ontvankelijk voor cognitieve steun. Daarnaast speelt een rol wie de steungever is. Socio-affectieve steun lijkt het meest effectief te zijn van intieme anderen, maar wordt vaak niet gewaardeerd als toevallige of onbekende anderen die steun proberen te geven. Informatie en advies kunnen als bijzonder waardevol worden ervaren wanneer experts deze aanbieden, maar als ongewenst worden beschouwd van vrienden of familie met twijfelachtige expertise op het onderwerp (bv. Benson et al., 1991; Dakof & Taylor, 1990).



## SOCIALE STEUN TIJDENS DE STUDIE

De literatuurstudie richt zich met name op de context van studenten. Uit de onderzoeken in deze studie blijkt dat studenten in de overgang naar het hbo en wo vooral sociale steun ontvangen van familie en vrienden thuis en dat dit een buffer kan vormen tegen de stressvolle ervaring van eenzaamheid in de overgang naar de nieuwe leefsituatie. Naarmate studenten sociale netwerken ontwikkelen in hun nieuwe leefomgeving worden vrienden uit het nieuwe netwerk hun belangrijkste bron van emotionele steun tijdens het studiejaar. Emotionele steun van vrienden geeft een gevoel van binding en kan studenten ook helpen wanneer ze met problemen geconfronteerd worden. Wilcox en collega's (2005) beschrijven dat het soort steun dat studenten krijgen van medestudenten en studiebegeleiders, verschilt van de steun die ze krijgen van vrienden in hun sociale omgeving (bijv. in studentenhuizen of studieverenigingen). De eerste groep geeft meer cognitieve steun, de tweede groep meer socio-affectieve steun.

Ander onderzoek laat zien dat studenten die zich emotioneel gesteund voelen door een docent, meer verbondenheid voelen met de studie en dat dit een positieve invloed heeft op hun motivatie en welzijn (Shen et al., 2024). De emotionele steun moet hiervoor wel aan een aantal voorwaarden voldoen. In het onderzoek van Shen en collega's wordt een aantal belangrijke elementen van effectieve *teacher emotional support* benoemd, waarmee docenten hun studenten kunnen helpen om met moeilijkheden om te gaan, zelfvertrouwen te ontwikkelen, een gevoel van veiligheid te ervaren en angst te kunnen verminderen. Hierbij gaat het om 1) het tonen van betrokkenheid en respect, 2) het doen van moeite om studenten te begrijpen en 3) het creëren van een sfeer van warmte en medeleven. Om dit mogelijk te maken, dient een docent over een aantal kwaliteiten te beschikken, in te delen op drie dimensies (Romano et al., 2020):

- I De eerste dimensie is een **positief klimaat** in de klas. In dit klimaat moet de bereidwilligheid van een docent om constructieve gesprekken met studenten te voeren centraal staan;
- II De tweede dimensie is de **sensitiviteit** van de docent. Hierbij gaat het om de sensitiviteit om behoeften van studenten – emotioneel en academisch – te herkennen en hierop in te kunnen spelen;
- III De derde dimensie is **empathie**, het verplaatsen in het perspectief van de studenten. Studenten zijn adolescenten. De docent moet daarom in staat zijn om vanuit dit perspectief autonomie, onderlinge interactie en aandacht voor sociale en emotionele behoeften aan te moedigen in de klas.

Uit ander onderzoek komt daarnaast naar voren dat het voor effectieve emotionele steun in de klas niet alleen belangrijk is dat een docent de emotionele staat van studenten kan herkennen, maar tevens ook in staat is om zijn eigen emoties en reacties hierop te kunnen reguleren (Salo et al., 2022). De kwaliteiten van de docent in het herkennen van emotioneel leed en het geven van de juiste steun op het juiste moment zijn dus belangrijk bij het kunnen bieden van effectieve emotionele steun aan studenten.

## 6.2.6 Sense-of-belonging

### Definitie

Er heerst in de wetenschap overeenstemming over het feit dat een 'sense-of-belonging' – oftewel het gevoel om ergens bij te horen – een fundamentele menselijke behoefte is die bijna alle mensen proberen te bevredigen (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2000; Leary & Kelly,

2009; Maslow, 1954). De behoefte om erbij te horen motiveert mensen om zich sociaal te engageren en sociale relaties aan te gaan. De aanwezigheid van sociale relaties draagt positief bij aan het ervaren van geluk en levenskwaliteit (Waldinger & Schulz, 2023). Sense-of-belonging wordt over het algemeen gedefinieerd als een subjectief gevoel dat men integraal deel uitmaakt van omringende sociale systemen en netwerken, waaronder familie, vrienden, school, werkomgeving, gemeenschappen, culturele groepen en fysieke plaatsen (Hagerty et al., 1992, cited in: Allen et al, 2021). Baumeister en Leary (1995) suggereren twee belangrijke kenmerken van een sense-of-belonging: de ervaring van frequente persoonlijke contacten met anderen en de perceptie van een stabiele relatie met anderen. De afwezigheid van sociale relaties kan volgens hen leiden tot mentale en fysieke gezondheidsproblemen. Binnen de specifieke context van het onderwijs wordt een sense-of-belonging veelal omschreven als de mate waarin studenten een gevoel van verbondenheid voelen en de ervaring opdoen dat ze persoonlijk geaccepteerd, gerespecteerd en gewaardeerd worden door de onderwijsinstelling of anderen binnen de sociale omgeving van de onderwijsinstelling (Goodenow & Grady, 1993; Strayhorn, 2019).

De literatuur over sense-of-belonging is breed en theoretisch divers en het onderwerp wordt door wetenschappers vanuit veel verschillende perspectieven benaderd, met vaak weinig integratie tussen deze perspectieven. Zo verwijst het begrip sociale cohesie in scholen naar positieve interpersoonlijke relaties tussen studenten, het gevoel dat alle studenten erbij horen en groepssolidariteit (Veerman & Denessen, 2020). Daarnaast wordt in dit kader ook vaak gesproken over 'relatedness' oftewel *verbondenheid* (Josselson, 1992). Volgens Deci en Ryan (2000) worden de termen verwantschap en sense-of-belonging door elkaar gebruikt. In de context van het tertiair onderwijs wordt de Zelf-Determinatie Theorie van Deci en Ryan vaak aangehaald als belangrijke voorspeller voor studiesucces en identificeren de auteurs verbondenheid –

de behoefte om ergens bij te horen – als een van de meest fundamentele behoeften binnen dit theoretische kader. Volgens Deci en Ryan (2000) is het gevoel om erbij te horen dus niet enkel een belangrijke voorspeller van levensgeluk en welzijn, maar ook voor motivatie en het succesvol afronden van de studie.

## Conceptueel kader

Hoewel er in de kern veel consensus is over de definitie en de positieve implicaties van een sense-of-belonging, lijkt er nog weinig overeenstemming te zijn over wat de randvoorwaarden zijn om deze behoefte te kunnen bevredigen, zeker als het gaat om de onderwijscontext. Ook op de vraag hoe de behoefte om erbij te horen kan verschillen tussen mensen en situaties lijkt nog geen eenduidig antwoord te zijn gevonden (Allen et al, 2021). In een recente review hebben Allen en haar collega's (2021) bestaande perspectieven op het concept samengevat en hun inzichten vertaald naar een nieuw integratief kader voor het begrijpen en bestuderen van sense-of-belonging. Omdat hun review vrij actueel is en naadloos aansluit bij het doel van het huidige onderzoek, gebruiken we het hierin voorgestelde conceptuele kader in ons onderzoek als uitgangspunt en vullen we het verder aan met bevindingen uit de andere geselecteerde artikelen.

Allen en collega's (2021) stellen dat sense-of-belonging een dynamisch en veelzijdig gevoel is. Ander onderzoek ondersteunt deze premisse. We evalueren voortdurend in hoeverre aan de behoefte om erbij te horen wordt voldaan. Groepsdynamieken en configuraties kunnen veranderen en we behoren ook niet tot slechts één groep, maar tot meerdere verschillende groepen (Gomez, 2020). Mahar en collega's (2013) voegen hieraan toe dat de sense-of-belonging gebaseerd is op een wederkerige relatie met een groep die gebaseerd is op gedeelde erva-

ringen, overtuigingen of persoonlijke kenmerken. Als deze veranderen, dan verandert ook de verhouding tot deze groep en tussen de groepsdeelnemers onderling. Naast veranderingen in de groep kan ook het individu zelf veranderen. Er kan in het gevoel erbij te horen een onderscheid worden gemaakt tussen karaktertrek (d.w.z. sense-of-belonging als een psychologische basisbehoefte) en toestand (d.w.z. situatie specifieke gevoelens van erbij willen horen). Onderzoek suggereert dat saamhorigheid wordt beïnvloed door verschillende gebeurtenissen en stressfactoren in het dagelijks leven. Afhankelijk van de variabiliteit van situaties en ervaringen die iemand tegenkomt, samen met iemands percepties van die situaties en ervaringen, kan iemands subjectieve gevoel van erbij horen meerdere keren per dag veranderen, vergelijkbaar met hoe geluk en andere emoties in de loop van de tijd fluctueren (Allen et al., 2021).

De ervaring zelf, een sense-of-belonging, vloeit dus voort uit verschillende componenten. Allen en collega's (2021) identificeren in hun review vier verschillende componenten, namelijk:

- 1) het **vermogen** om erbij te horen (vaardigheden en capaciteiten);
- 2) de **mogelijkheden** om erbij te horen (sociale stimulansen, verminderen van barrières);
- 3) de **motivatie** om erbij te horen (innerlijke drang, persoonlijkheid); en
- 4) de **perceptie** erbij te horen (gebaseerd op cognities, attributies en ervaringen).

Deze componenten komen weer voort uit en worden ondersteund door de (veranderende) sociale systemen waarin individuen verblijven. In een dynamisch sociaal systeem versterken en beïnvloeden deze vier componenten elkaar in de loop van de tijd, wanneer een persoon zich door verschillende omgevingen en ervaringen heen beweegt en zich ontwikkelt. De sociale omgeving waarin iemand zich bevindt kan deze ontwikkeling telkens ondersteunen of belemmeren.

## HET VERMOGEN OM ERBIJ TE HOREN

Enkele uitzonderingen daargelaten zijn mensen in staat om vaardigheden te ontwikkelen die hen helpen beter contact te maken met andere mensen, objecten en omgevingen. Sociale en emotionele vaardigheden omvatten zelfbewustzijn, het reguleren van emoties en gedrag, zowel verbale als non-verbale communicatie, het herkennen en afstemmen op sociale normen, en actief luisteren. Culturele vaardigheden omvatten daarnaast het begrijpen van iemands herkomst en het bewust erkennen en gedragsmatig afstemmen op hiervoor relevante waarden (Allen et al.,2021).

## DE MOGELIJKHEDEN OM ERBIJ TE HOREN

Ook al hebben studenten de sociale, emotionele en culturele competenties aangeleerd om ergens bij te horen, dan kan het nog steeds zo zijn dat de mogelijkheden om bij elkaar te komen zich niet of te weinig voordoen. Voor het ontstaan van een sense-of-belonging met een specifieke groep of context is de beschikbaarheid van deze groepen, mensen, plaatsen, tijden en ruimtes belangrijk. Het moet immers überhaupt mogelijk zijn om ergens bij te horen. Op zowel individueel als institutioneel niveau is het creëren van mogelijkheden en het verminderen van barrières om positieve verbinding mogelijk te maken van belang.

## DE MOTIVATIE OM ERBIJ TE HOREN

De meeste mensen hebben een basisbehoefte en daarmee de motivatie om ergens bij te willen horen. Mensen die gemotiveerd zijn om ergens bij te horen zullen in sociale situaties actief op zoek gaan naar overeenkomsten en dingen die ze gemeen hebben met anderen om zo een gevoel van saamhorigheid te creëren. Op dezelfde manier kan iemand gemotiveerd zijn om zich te verbinden met een plaats, zijn cultuur of andere factoren die ertoe bijdragen dat iemand zich verbonden voelt aan een specifieke groep of context. De mate waarin mensen gemotiveerd zijn om zich te verbinden kan verschillen tussen mensen, veelal

afhankelijk van eerdere ervaringen. Een lage motivatie om erbij te willen horen kan geassocieerd worden met psychologische disfunctie en kan bijvoorbeeld voortkomen uit het ervaren van herhaaldelijke of traumatische afwijzing (Ryan & Deci, 2001).

#### DE PERCEPTIE ERBIJ TE HOREN

De perceptie om ergens bij te horen refereert naar iemands subjectieve emoties en cognities over hun ervaringen. Net zoals de behoefte om erbij te horen emoties en cognities kan beïnvloeden (Baumeister & Leary, 1995), hebben emoties en cognities ook invloed op iemands ervaren competentie, mogelijkheden en motivatie om erbij te horen. Deze percepties worden beïnvloed door ervaringen uit het verleden, bijvoorbeeld door eerdere afwijzing of buitensluiting door een groep (Allen et al., 2021). Door herhaaldelijke afwijzing en uitsluiting door verschillende groepen kan bij iemand de indruk ontstaan dat diens competentie voor sociale binding ontbreekt, wat kan leiden tot sociaal terugtrekken en isolement of tot het zoeken naar groepen die afwijken van de sociale norm (denk aan sektes, radicale groeperingen of antisociale of criminele bendes).

Ook al lijken alle vier door Allen en collega's benoemde componenten relevant voor het ontstaan van een sense-of-belonging, is het toch nog onbekend wat de precieze rol of invloed van deze componenten is op een sense-of-belonging of op elkaar (d.w.z. dat de ene voor de andere moet komen), en in welke mate dit afhangt van de persoon en de context. Meer en ook longitudinaal onderzoek is nodig om hier in de toekomst meer inzicht in te krijgen (Allen et al., 2021).

#### INCLUSIE EN SENSE-OF-BELONGING

Tenslotte komt uit de huidige literatuurstudie naar voren dat ook inclusie een belangrijk aandachtspunt is voor het creëren van een sense-of-belonging in de context van het onderwijs. Een onderzoek

van Anderman (2002) suggereert dat een breed gedeelde sense-of-belonging (gemeten op collectief niveau) ook negatieve kanten kan hebben. Weliswaar is de sterke sociale cohesie positief voor studenten die deze ervaring met elkaar delen, maar aan de andere kant kan een zeer hechte groep negatieve gevolgen hebben voor studenten die hier buiten vallen. Deze ervaren juist sterkere afwijzing en meer problemen dan in een context waarin de gedeelde sense-of-belonging lager ligt.

Een belangrijke vraag in het creëren van mogelijkheden voor het ontstaan van een sense-of-belonging is daarom of de context van de groep inclusief of exclusief van aard is. Gemeenschappen en organisaties kunnen bewust inclusieve contexten stimuleren die de ervaring van saamhorigheid kunnen verbeteren door aandacht te hebben voor mensen die bijzonder kwetsbaar zijn voor afwijzing en die vatbaar zijn voor sociaal isolement en eenzaamheid. Voorbeelden van dergelijke kwetsbare groepen zijn internationale studenten (Mohamad & Manning, 2017) en studenten met een functiebeperking (Mahar et al., 2013).

## 6.2.7 **Samenhang tussen sociale steun, sense-of-belonging en welzijn: theoretisch kader**

Als laatste stap in de realistische synthese zochten we naar bestaande modellen die passen bij de interventiecontexten en helpen de mechanismen te achterhalen die verklaren hoe de twee geobserveerde vormen van sociale steun, informatieve steun en emotionele steun, kunnen leiden tot ervaren sociale binding (i.e. sense-of-belonging) en welzijn. Hiervoor hebben we in eerste instantie gezocht naar onderzoek naar deze onderliggende mechanismes en dus verklaringen voor de samenhang tussen de drie concepten.



In de literatuur over sociale steun bestaan er twee hypothesen over hoe sociale steun gunstig kan zijn voor het welzijn van mensen. De ene hypothese, bekend als de directe-effecten-hypothese, stelt dat sociale steun over het algemeen gunstig is voor het welzijn, zowel in niet-stressvolle tijden als in stressvolle tijden. De andere hypothese, die bekend staat als de bufferhypothese, stelt dat de voordelen van sociale steun voor het welzijn vooral duidelijk zijn tijdens perioden met veel stress (Taylor, 2011). De directe effecten hypothese stelt dat de perceptie dat anderen hulp zullen bieden in stressvolle situaties ertoe leidt dat mensen een hoger gevoel van eigenwaarde hebben en meer controle voelen over hun omgeving. De bufferhypothese stelt dat sociale steun gunstig is in stressvolle situaties, omdat het kan ingrijpen door een stressvolle respons te verzachten of te voorkomen (Cohen & Wills, 1985). Hoewel deze hypothesen vaak als tegengestelde hypothesen worden benoemd, heeft verder onderzoek bewijs voor beide hypothesen opgeleverd (Taylor, 2011).

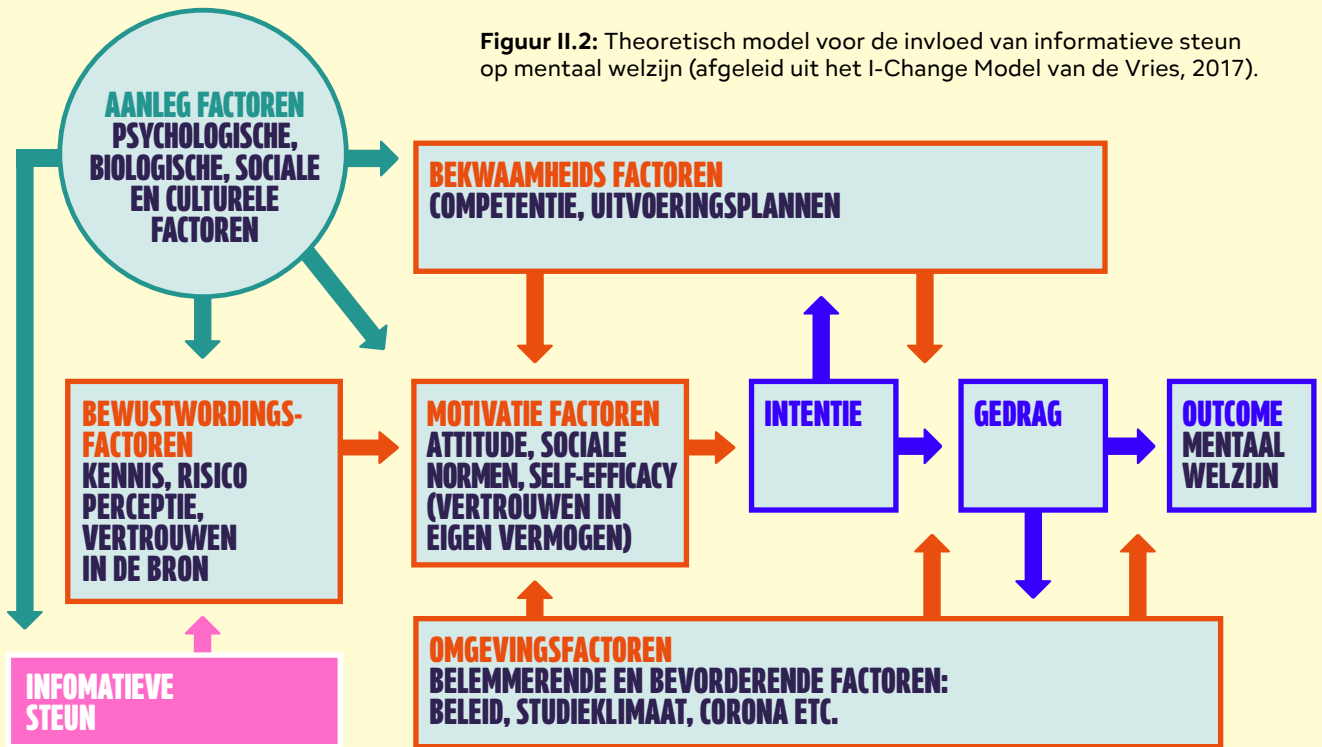
Beide hypothesen gaan ervan uit dat in de kern de perceptie van de aanwezigheid van sociale steun voldoende is om welzijn te versterken. Hoe deze perceptie ontstaat en vertaald kan worden naar een instituut als een onderwijsinstelling wordt hierin echter niet besproken of onderzocht. Als we kijken naar de verschillende interventies in de huidige studie zien we dat de sociale steun die wordt gegeven veelal stimulerend van aard is en preventief op het ontwikkelen van kennis en vaardigheden over welzijn wordt ingestoken. Het uitgangspunt van de op informatieoverdracht gebaseerde interventies is dat de hierin opgedane kennis en vaardigheden leiden tot een verandering in gedrag en dat dit gedrag vervolgens het welzijn (of de gezondheid) van de student bevordert. We zijn daarom een brede zoektocht begonnen naar modellen die de effecten van interventies op gedrag in het algemeen en gezondheidsgedrag in het bijzonder conceptualiseren.

Allereerst is de theorie Theory of Planned Behavior (TPB) van Ajzen (1991) onderzocht. De theorie was bedoeld om gedragingen te verklaren waarover mensen het vermogen hebben om zelfcontrole uit te oefenen. De TPB is in het verleden met succes gebruikt om een breed scala aan (mentaal) gezondheid bevorderende gedragingen en intenties te voorspellen en te verklaren, waaronder roken, drinken en middelengebruik. De TPB stelt dat gedrag afhangt van zowel motivatie (intentie) als bekwaamheid (gedragscontrole). De theorie kent echter een aantal nadelen. Zo houdt het model bijvoorbeeld nauwelijks rekening met omgevingsfactoren, worden in deze theorie de behoeften – ofwel de emoties – van mensen niet duidelijk meegenomen en ontbreekt inzicht in de dynamiek tussen de verschillende concepten in het model. In de afgelopen jaren hebben onderzoekers de TPB daarom verder uitgebreid om zo tot een geïntegreerd model te komen voor het maken.

Modellen die aansluiten bij de verdere ontwikkeling van de TPB zijn het *Health Communication Model for Behavioural Change* van Kincaid et al. (2012) en het *I-Change Model* van De Vries (2017). Beide geïntegreerde empirische modellen richten zich op gedragsverandering in de context van zowel fysieke als mentale gezondheid. Ze nemen als uitgangspunt het vergaren van kennis over welzijnsbevorderend gedrag, wat goed aansluit bij de toepassing van sociale steun binnen veel onderwijsinstellingen. Voor deze studie geven we de voorkeur aan het I-Change Model (Integrated-Change Model), omdat dit model – in tegenstelling tot het Health Communication Model for Behavioural Change – cruciale stappen expliciet maakt, zoals het overbruggen van de kloof tussen **informatieve steun** en bewustwording, en tussen intentie tot gedrag en daadwerkelijk gedrag, zoals te zien is in Figuur 11.2. Dit model sluit goed aan bij de manier en het doel van sociale steun zoals deze momenteel in veel instellingen wordt toegepast.

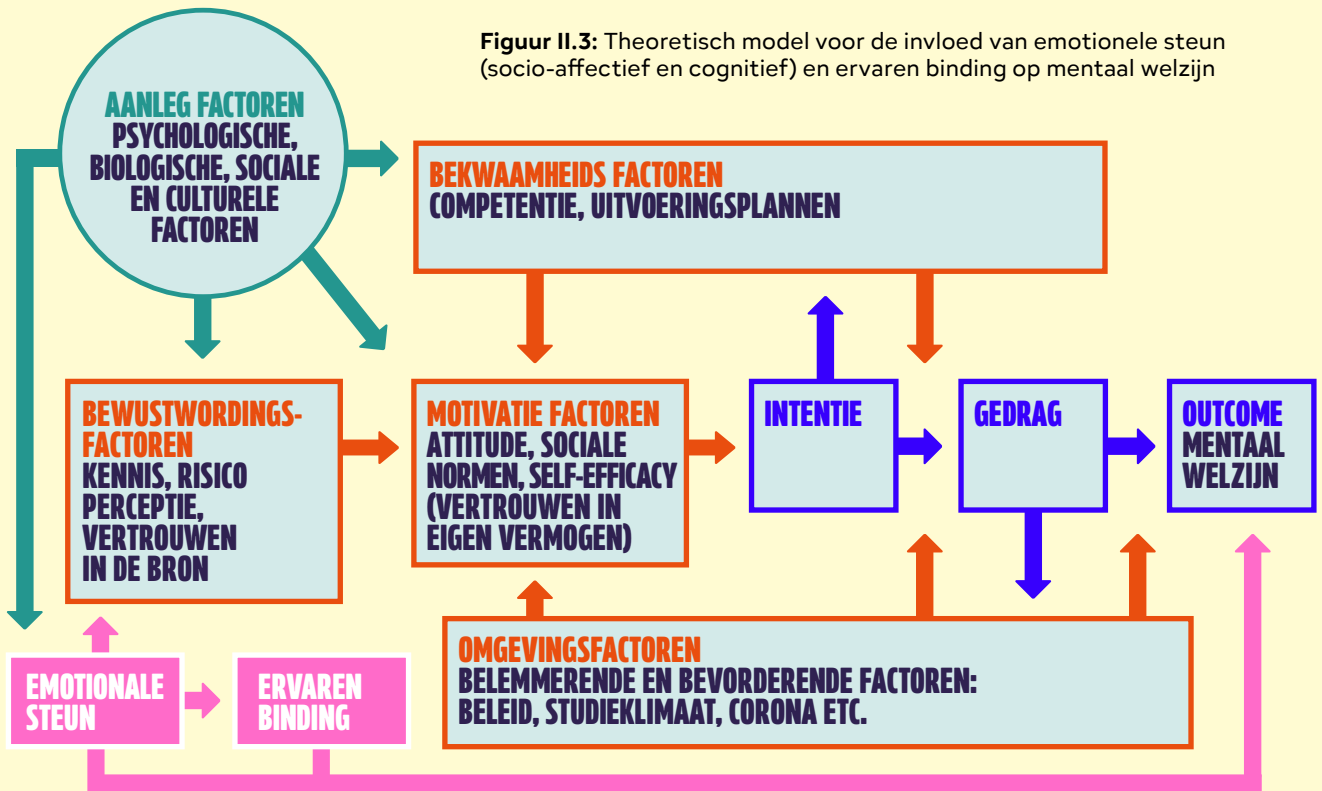
Het I-Change Model is een fasemodel waarin er vanuit wordt gegaan dat er ten minste drie fasen in het gedragsveranderingsproces kunnen worden onderscheiden: bewustwording, motivatie en actie. Voor elke fase zijn bepaalde factoren relevant. Om bepaald gedrag te vertonen moet een persoon zich er allereerst van bewust zijn dat er een bepaald probleem speelt. **Bewustwording** is het resultaat van nauwkeurige kennis over en risicopercepties van het eigen gedrag. Niet iedereen is zich altijd bewust van het niveau van het eigen gedrag; zo overschatten veel personen bijvoorbeeld de hoeveelheid fysieke activiteit die ze uitvoeren. Signalen uit de omgeving (bv. een persoon met burn-out, maar ook eigen ervaringen in het verleden) kunnen een persoon ertoe aanzetten zich meer bewust te worden van een bepaald risico en de noodzaak om een bepaald gezondheidsgedrag aan te nemen. **Motivatie** om bepaald gedrag te veranderen hangt af van iemands attitude (de resultaten van gepercipieerde voor- en nadelen van het gedrag), sociale normen (gedrag van anderen en steun van anderen) en bekwaamheidsfactoren (het gepercipieerde vermogen en de mogelijkheid om een bepaald gezondheidsgedrag uit te voeren). Het niveau van motivatie om gezondheidsgedrag te vertonen kan worden gemeten door intenties, een concept dat is afgeleid van het TPB model. **Intenties** leiden echter niet noodzakelijkerwijs tot bepaald gedrag. Factoren die de uiteindelijke actie mede bepalen, naast een positieve intentie, zijn oude routines (sociaal en cultureel eerder aangeleerd gedrag), steun uit de omgeving, actieplannen en het stellen van (haalbare) doelen. Daarnaast is vaak de ontwikkeling van nieuwe vaardigheden nodig voor het implementeren van het nieuwe gezondheidsgedrag (bijv. het aanleren van gezond studiegedrag of vaardigheden om sociale angst de overwinnen). Hierbij is het verstrekken van enkel informatie onvoldoende om het gewenste gedrag te gaan vertonen en daarmee een link te kunnen leggen tussen het verstrekken van informatieve steun en een verbetering van het welzijn. Het theoretisch model voor informatieve steun, afgeleid uit het I-Change model van de Vries (2017) is weergegeven in Figuur 11.2.

**Figuur II.2:** Theoretisch model voor de invloed van informatieve steun op mentaal welzijn (afgeleid uit het I-Change Model van de Vries, 2017).



Voor het model van **emotionele steun** voegden we een directe relatie toe, gebaseerd op de empirische bevindingen over de effecten van emotionele steun op welzijn (Taylor, 2011) en het gevoel erbij te horen. Onderzoek van Pauw en collega's (2017) laat zien dat sociale steun zowel socio-affectief als cognitief van aard kan zijn. In het geven van cognitieve steun kan, zoals hierboven, ook het verwerken van informatie onderdeel zijn van de gegeven emotionele steun. Daarom hebben we de socio-affectieve relatie geïntegreerd in het raamwerk van het eerste model (Figuur II.3). Tenslotte hebben we hieraan sense-of-belonging als factor toegevoegd. Ook al lijken emotionele steun en sense-of-belonging twee aparte concepten, toch zien we ook aanwijzingen voor een relatie tussen deze concepten. Waar emotionele steun veelal situationeel van aard lijkt (i.e. mensen verlangen naar emotionele steun wanneer er sprake is van emotioneel leed), is sense-of-belonging gerelateerd aan een specifieke context. In een context waar men weinig afwijzing en veel emotionele steun ervaart is de kans groter dat men zich verbonden voelt. Tegelijkertijd zoeken mensen vaker emotionele steun in een context waar zij zich veilig en verbonden voelen (bijv. Slaten et al., 2016). Ook hebben beide concepten aantoonbaar een directe positieve invloed op welzijn, los van de cognitieve of informatieve route (bijv. Allen et al, 2021, Slaten et al, 2016, Taylor, 2011).

**Figuur II.3:** Theoretisch model voor de invloed van emotionele steun (socio-affectief en cognitief) en ervaren binding op mentaal welzijn



## 6.2.8 Conclusie

In het overkoepelende project *We've got your back* hebben we onderzocht hoe sociale steun vanuit de onderwijsinstelling bijdraagt aan het versterken van het welzijn en de ervaren sociale binding van studenten in het mbo, hbo en wo. Het doel van het onderzoek was om te verklaren waarom, voor wie en in welke omstandigheden sociale steun vanuit een (hoger) onderwijsinstelling kan leiden tot binding en welzijn. Hiervoor gebruiken we het raamwerk van realistische evaluatie van Pawson en Tilley (1997). Realistische evaluatie begint met het opstellen van één of meer theorieën. Deze worden enerzijds afgeleid uit de context en opzet van de interventies en anderzijds een daarop aansluitende synthese vanuit empirische literatuur. In de huidige literatuurstudie hebben we een actuele definitie van de concepten sociale steun, welzijn en binding uit de literatuur extraheert en daarbinnen een verdiepende analyse van de concepten emotionele steun en sense-of-belonging uitgevoerd.

Tenslotte hebben we de kennis samengevat in twee theoretische modellen die de mogelijke samenhang tussen de verschillende concepten en de achterliggende relaties en mechanismen in beeld brengen. Deze theorieën vormen het vertrekpunt voor de evaluatie van de interventies.

Uit de literatuurstudie komt naar voren dat sociale steun – de perceptie of ervaring dat iemand geliefd is en verzorgd wordt door anderen, gewaardeerd wordt en deel uitmaakt van een sociaal netwerk van wederzijdse steun en obligaties (Wills, 1991, geciteerd in Taylor, 2011, p. 192) – een multidimensionaal construct is dat bestaat uit verschillende vormen waarop sociale steun gegeven kan worden. Gezien de context van dit onderzoek richten we ons op twee van deze vormen. De eerste is **informatieve steun**, waarbij iemand informatie krijgt om persoonlijke of omgevingsproblemen op te lossen. De tweede is **emotionele steun**, die optreedt wanneer iemand tijd, liefde, zorg, empathie en vertrouwen krijgt. Uit de analyse van de interventies blijkt dat in alle interventies gebruik wordt gemaakt één van deze of beide vormen van sociale steun. Hierom zijn er in dit hoofdstuk twee theoretische modellen uitgewerkt, één voor elk van deze vormen van sociale steun.

### 6.2.8.1 Informatieve steun

Het theoretisch model voor het geven van informatieve steun is gebaseerd op het I-Change Model (De Vries, 2017). Het model beschrijft een gefaseerd proces om te komen tot (mentaal) gezondheidsgedrag en gaat ervan uit dat na het geven van informatieve steun er ten minste drie fasen kunnen worden onderscheiden, namelijk bewustwording, motivatie, en actie, voordat er mogelijk gezondheidsgedrag optreedt dat vervolgens kan leiden tot een verbeterd welzijn. Voor elke fase zijn bepaalde determinanten relevant. De aanwezigheid van deze determinanten in de context van de

interventie bepalen de mogelijke effectiviteit ervan. Deze determinanten zijn: kennis, vertrouwen in de bron, risicoperceptie, sociale norm, attitude, routine, competentie, omgevingsfactoren en planning van doelgedrag. Volgens dit model kunnen instellingen gezondheidsgedrag van studenten stimuleren door het bieden van informatieve steun, op voorwaarde dat aan de hierboven genoemde factoren wordt voldaan. Dit gezondheidsgedrag kan uiteindelijk bijdragen aan het welzijn van studenten.

### 6.2.8.2 Emotionele steun

Voor het model van emotionele steun voegden we een directe relatie toe, gebaseerd op de empirische bevindingen over de effecten van emotionele steun op welzijn (Taylor, 2011) en het gevoel erbij te horen. Onderzoek van Pauw en collega's (2017) laat zien dat emotionele steun zowel socio-affectief als cognitief van aard kan zijn. In het geven van cognitieve steun kan ook het verwerken van informatie onderdeel zijn van de gegeven emotionele steun. Daarom hebben we de socio-affectieve relatie geïntegreerd in het raamwerk van het eerste model waarin informatieve steun is verwerkt. Tenslotte hebben we hieraan sense-of-belonging als factor toegevoegd. Ook al lijken emotionele steun en sense-of-belonging twee aparte concepten, zien we in de conceptualisering ook aanwijzingen voor een relatie tussen beide concepten. Waar emotionele steun veelal situationeel van aard lijkt (i.e. mensen verlangen naar emotionele steun wanneer er sprake is van emotioneel leed), is sense-of-belonging gerelateerd aan een specifieke context. In een context waar men weinig afwijzing en veel emotionele steun ervaart is de kans groter dat men zich verbonden voelt. Tegelijkertijd zoeken mensen vaker emotionele steun in een context waar zij zich veilig en verbonden voelen (bijv. Slaten et al., 2016). Ook hebben beide concepten aantoonbaar een directe positieve invloed op welzijn, los van de cognitieve of informatieve route (bijv. Allen et al., 2021; Slaten et al., 2016; Taylor, 2011).

### 6.2.8.3 Factoren die van invloed zijn op sociale steun en sense-of-belonging

Tenslotte hebben we uit de synthese factoren afgeleid voor het ontstaan van **sociale steun** en sense-of-belonging. Deze factoren kunnen bepalend zijn in het al dan niet ontstaan van de veronderstelde directe relatie tussen sociale steun, binding en welzijn. Voor het geven van sociale steun geldt dat het enkel effectief blijkt wanneer de steun aansluit bij de situationele behoefte van de ontvanger. Dat betekent dat de timing goed moet zijn en dat er een balans is tussen de behoeften van de ontvanger en het type steun dat die ontvanger krijgt. Zo wordt emotionele steun met name gewaardeerd wanneer het komt van intieme anderen, maar werkt het veelal averechts als de band minder intiem is. Dat geldt ook in de context van het onderwijs; een sterkere emotionele band tussen docent en student heeft positieve effecten op de motivatie, de verbondenheid en het welzijn van studenten (Shen et al., 2024).

Voor **sense-of-belonging** geldt dat het een dynamisch concept is dat, afhankelijk van de variabiliteit van situaties en ervaringen die iemand tegenkomt en de percepties van die situaties en ervaringen, meerdere keren per dag kan veranderen. Dat betekent dat er continu aandacht nodig is voor het creëren van de juiste randvoorwaarden waarbinnen binding kan ontstaan. De ervaring zelf, een sense-of-belonging, vloeit voort uit verschillende componenten. Allen en collega's (2021) identificeren vier verschillende, namelijk 1) het vermogen om erbij te horen (vaardigheden en capaciteiten); 2) de mogelijkheden om erbij te horen (sociale stimulansen, verminderen van barrières); 3) de motivatie om erbij te horen (innerlijke drang, persoonlijkheid); en 4) de perceptie erbij te horen (gebaseerd op cognities, attributies en ervaringen).



Uit de literatuurstudie blijkt verder dat **inclusie** een cruciaal aspect is voor het bevorderen van een sense-of-belonging in het onderwijs. Hoewel een sterk gedeelde sense-of-belonging positieve effecten heeft voor de betrokken studenten, kan een hechte groep ook negatieve gevolgen hebben voor studenten die hier buiten vallen. Dit kan tot (een gevoel van) afwijzing en sociale problemen leiden. Het is daarom belangrijk om in onderwijsomgevingen een inclusieve cultuur te creëren, die tevens aandacht heeft voor kwetsbare groepen, zoals internationale studenten en studenten met een functiebeperking, om sociaal isolement en eenzaamheid te voorkomen.

### 6.2.9 Limitatie en toekomstig onderzoek

Hoewel er is geprobeerd om de realistische synthese zo goed mogelijk toe te passen op de context van het onderzoek, is er ook sprake van een aantal beperkingen. Realistische synthese is een methode om complexe sociale interventies vanuit eerdere onderzoeksbevindingen te evalueren. Hierbij wordt onderzocht hoe en waarom deze interventies wel of niet effectief zijn in specifieke contexten of situaties. Dit betekent dat er telkens opnieuw – iteratief – afwegingen worden gedaan in welke mate bepaalde informatie uit de literatuur aansluit bij de opgehaalde interventiecontext. Het interventiekader fungeert hierbij als basis voor het lokaliseren, integreren, vergelijken en contrasteren van het verzamelde empirische materiaal. Zodra theoretische verzadiging op een bepaald concept of mechanisme is bereikt en er geen wezenlijk nieuwe inzichten meer gevonden worden, kan het zoeken worden beëindigd. Ook al sluit deze methode goed aan bij het doel van dit onderzoek, kent het wel het risico dat niet alle mogelijke bevindingen op een specifiek onderwerp ook daadwerkelijk worden gevonden. Er is dus geen sprake van een systematische review in de klassieke zin van het woord, waarin uitputtend bewijs wordt verzameld op een specifiek,

vaak simpeler, onderwerp (Pawson et al., 2004). Het is aan te bevelen om het in dit onderzoek opgehaalde empirisch materiaal in toekomstig onderzoek verder uit te breiden en de verschillende componenten en factoren ook aan andere interventies te toetsen en hiermee aan te vullen. Het is goed mogelijk dat er binnen de huidige onderzoekscontext nog geen volledige verzadiging van alle mogelijke verklarende constructen en modellen werd bereikt.

Een tweede limitatie van de huidige opzet is dat uit de geraadpleegde literatuur naar voren kwam dat de praktische toepassingen van de concepten sociale steun en sense-of-belonging nog weinig zijn onderzocht voor de context van het tertiair onderwijs. Dit maakt dat de inzichten die we in de modellen rapporteren veelal nog niet op alle aspecten onweerlegbaar empirisch zijn onderbouwd. Toekomstig onderzoek zou zich moeten richten op het toetsen van de veronderstelde mechanismen in verschillende contexten en situaties. Pas dan kan worden gesproken van een empirisch volledig gedragen model. Een begin hiervoor is in de andere onderdelen van het huidige onderzoeksproject gedaan (middels focusgroepen, narratieve diepte interviews en een kwantitatieve survey onder studenten). Hierop aanvullend toekomstig onderzoek naar competenties, mogelijkheden, motivaties en percepties in het kader van sense-of-belonging biedt een waardevol kader voor het ontwikkelen van strategieën die binding en welzijn van studenten op zowel individueel als collectief niveau kunnen versterken. Ook de vraag wanneer studenten kiezen voor socio-affectieve en cognitieve steun, wat de gevolgen hiervan zijn voor het welzijn op langere termijn en wat werkt voor wie, is nog weinig onderzocht, zeker in de context van het tertiair onderwijs. Om het volledige potentieel van het in dit hoofdstuk voorgestelde theoretische model voor het bevorderen van binding en welzijn van studenten door het bieden van sociale steun te kunnen benutten, is er nog aanvullend onderzoek nodig.

# Literatuur

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.

Albar Marín, M., & García-Ramírez, M. (2005). Social support and emotional exhaustion among hospital nursing staff. *The European journal of psychiatry*, 19(2), 96-106.

Allen, K., Kern, M., Rozek, C., McInerney, D. & Slavich, G. (2021). Belonging: A Review of Conceptual Issues, an Integrative Framework, and Directions for Future Research. *Australian Journal of Psychology*. 73, 1-16.

Anderman, E.M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795-809.

Atta, M. H. R., Hamad, H. A. H., & Elzohairy, N. W. (2024). The role of Empathy in the relationship between emotional support and caring behavior towards patients among intern nursing students. *BMC nursing*, 23(1), 443.

Baumeister, R.F. & Leary, M.R., (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. In: C. Gomes, (2020). *I Belong Here. Student Sense of Belonging en de relatie met studentensucces*. Rotterdam, Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

Benson, B.A., Gross, A.M., Messer, S.C., Kellum, G., & Passmore, L.A. (1991). Social support networks among families of children with craniofacial anomalies. *Health Psychology*, 10, 252-258.

Chalco, K., Wu, D. Y., Mestanza, L., Munoz, M., Llaro, K., Guerra, D., ... & Sapag, R. (2006). Nurses as providers of emotional support to patients with MDR-TB. *International nursing review*, 53(4), 253-260.

Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance: The fourth wade hampton frost lecture. *American Journal of Epidemiology*, 104(2), 107-123.

Cobb S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.

Cook, D. A. (2008). Narrowing the Focus and Broadening Horizons: Complementary Roles for Systematic and Nonsystematic Reviews. *Advances in Health Science Education*, 13(4), 391-395.

Dakof, G.A., & Taylor, S.E. (1990). Victims' perceptions of social support: What is helpful from whom? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 80-89.

Dean, A., Lin, N. (1977) The stress-buffering role of social support. *J. Nerv. Ment. Dis.* 165, 403-413

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deunk, M., & Korpershoek, H. (2021). *Studentenwelzijn in het hoger onderwijs: Een overzichtsstudie van veelbelovende aanpakken voor docenten (teams), opleidingen en instellingen*. Rijksuniversiteit Groningen (RUG).

De Vries, H. (2017). An Integrated Approach for Understanding Health Behavior; The I-Change Model as an Example. *Psychology and Behavioral Science International Journal*, 2(2).

Dias, D. (2022). The Higher Education Commitment Challenge: Impacts of Physical and Cultural Dimensions in the First-Year Students' Sense of Belonging. *Education Sciences*, 12(4), 231.

Dopmeijer, J. M. (2021). Running on empty: The impact of challenging student life on wellbeing and academic performance. Thesis, fully internal, Universiteit van Amsterdam.

Dopmeijer, J., Nuijen, J., Busch, M., Tak, N., & Verweij, A. (2022). Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs. Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu RIVM. doi:10.21945/RIVM-2022-0100.

Dopmeijer, J., Scheeren, L., van Baar, J., & Bremer, B. (2023). Harder Better Faster Stronger? Een onderzoek naar risicofactoren en oplossingen voor prestatiedruk en stress van studenten. Trimbos Instituut, Utrecht.

ren en oplossingen voor prestatiedruk en stress van studenten. Trimbos Instituut, Utrecht.

Dopmeijer, J., Scheeren, L., Bremer, B., Sweijen, S., Schenk, L., & Krämer, T. (2024). Als je door de bomen het bos niet meer ziet. Verdiepend onderzoek naar de risicofactoren en oplossingen van prestatiedruk en stress bij mbo-studenten. Trimbos-instituut, Utrecht.

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), Article 2190697.

Ganzevoort, R. R. (1991). Context, coping en zingeving. *Levensvragen in sociaalwetenschappelijk perspectief*. University of Utrecht.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.

Gottlieb, B. H., Bergen, A. E. (2010). Social support concepts and measures. *Journal of Psychosomatic Research*, 69 (5), 511-520.

Gough, D., Thomas, J. & Oliver, S. (2012), "Introducing systematic reviews", in: Gough, D., Thomas, J. & Oliver, S. (Eds), *An Introduction to Systematic Reviews*, Thousand Oaks, SAGE, pp.1-18.

Gough, D., Thomas, J. & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1 (28).

Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J. L., Patusky, K., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172-177.

Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., Welch, V. A. (editors). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions version 6.5 (updated August 2024)*. Cochrane, 2024. Available from [www.training.cochrane.org/handbook](http://www.training.cochrane.org/handbook).

# Literatuur

**Horowitz, L., Krasnoperova, E., Tatar, D., Hansen, M., Person, E., Galvin, K. & Nelson, K. (2001).** The Way to Console May Depend on the Goal: Experimental Studies of Social Support. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 49-61.

**House, J. S., Kahn, R. L., McLeod, J. D., & Williams, D. (1985).** Measures and concepts of social support. In S. Cohen & S. L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp. 83-108). Academic Press.

**Johnson, R. M. (2022).** A socio-ecological perspective on sense of belonging among racially/ethnically minoritized college students: Implications for equity-minded practice and policy. *New Directions for Higher Education*, 2022(197), 59-68.

**Josselson, R. (1992).** *The space between us: Exploring the dimensions of human relationships*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass

**Kaplan, B. H., Cassel, J. C., & Gore, S. (1977).** Social support and health. *Medical care*, 15(5), 47-58.

**Kelly, K. M. (2001).** Individual differences in reactions to rejection. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 291-315). Oxford University Press.

**Kincaid, D., Delate, R., Storey, J., & Figueroa, M. (2012).** Advances in theory driven design and evaluation of health communication campaigns: Closing the gap in practice and theory. In R. Rice & C. Atkin(Eds.), *Public communication campaigns* (4th ed., pp. 305-319). Newbury Park, CA: Sage.

**Leary, M. R., & Kelly, K. M. (2009).** Belonging motivation. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 400-409). Guilford Press.

**Mahar, A.L., Cobigo, V., Stuart, H. (2013).** Conceptualizing belonging. *Disability Rehabilitation*, 35(12), 1026-32.

**Maslow, A. H. (1954).** *Motivation and personality*. Harper and Row.

**Melrose, K. L., Brown, G. D., & Wood, A. M. (2015).** When is received social support related to perceived support and well-being? When is it needed. *Personality and individual differences*, 77, 97-105.

**Meeuwisse, M., Severiens, S.E. & Born, M.P. (2010).** Leaning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. In: C. Gomes, (2020). *I Belong Here. Student Sense of Belonging en de relatie met studentsucces*. Rotterdam, Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

**Mittelmark, M. B., & Bauer, G. F. (2017).** The meanings of salutogenesis. *The handbook of salutogenesis*, 7-13.

**Mohamad, D. & Manning, K.D. (2023).** What Does it Mean to 'Belong'? A Narrative Literature Review of 'Belongingness' Among International Higher Education Students. *Journal of International Students*, 14(1), 21-37.

**Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009).** Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), 698-703.

**Muja, A., Menz, C., Danaii, D., Hauschildt, K., van Mensvoort, C. & Cuppen, J. (2024).** Student Well-Being: The role of socio-demographic background, contextual conditions, and study demands and resources on the well-being of students in the European Higher Education Area. [Eurostudent.eu](https://eurostudent.eu)

**Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Roffey, S. & Rowling, L. (2008)** Scoping Study into Approaches to Student Well-Being. Report to Department of Education, Employment and Work Place Relations, Australian Catholic University and Erebus International, 1-77.

**Norvell, M., Connors, C. A., & Wu, A. W. (2023).** Helping without harm: providing emotional support to health care workers in 2023. *Polish Archives of Internal Medicine*, 133(4), 16484-16484.

**Nuijen, J., Verweij, A., Dopmeijer, J., van Wamel, A., Schouten, F., Buijs, M., van der Horst, M. & Van den Brink, C. (2023).** Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs 2023. Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu RIVM.

**Pauw, L. S., Sauter, D. A., van Kleef, G. A., & Fischer, A. H. (2017).** Sense or sensibility? Social sharers' evaluations of socio-aff

fective vs. cognitive support in response to negative emotions. *Cognition and Emotion*, 32(6), 1247-1264.

**Pawson, R. (2013).** *The science of evaluation: A realist manifesto*. Sage.

**Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., & Walshe, K. (2004).** *Realist Synthesis: An Introduction*. RMP Methods Paper 2/2004.

**Pawson, R., & Tilley, N. (1997).** An introduction to scientific realist evaluation. In E. Chelmsky & W. R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century: A handbook* (pp. 405-418). Sage Publications, Inc.

**Renmans, D., & Pleguezuelo V. C. (2023).** Methods in realist evaluation: A mapping review. *Evaluation and Program Planning*, 97, 102209.

**Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021).** Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(2), 334-344.

**Salo, A. E., Vauras, M., Hiltunen, M., & Kajarvies, A. (2022).** Long-term intervention of at-risk elementary students' socio-motivational and reading comprehension competencies: Video-based case studies of emotional support in teacher-dyadic and dyadic interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 34, 100631.

**Shen, H., Ye, X., Zhang, J., & Huang, D. (2024).** Investigating the role of perceived emotional support in predicting learners' well-being and engagement mediated by motivation from a self-determination theory framework. *Learning and motivation*, 86, 101968.

**Slaten, C., Ferguson, J., Allen, K.A., Vella-Brodrick, D. & Waters, L. (2016).** School Belonging: A Review of the History, Current Trends, and Future Directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33, 1-15.

**Sohrabi, C., Franchi, T., Mathew, G., Kerwan, A., Nicola, M., Griffin, M., Agha, M. & Agha, R. (2021).** PRISMA 2020 statement: what's new and the importance of reporting guidelines. *International Journal of Surgery*, 88, 105918.



# Literatuur

**Strayhorn, T. L., (2019).** College Students' Sense of Belonging. A Key to Educational Success for All Students. New York & London: Routledge Taylor & Francis Group.

**Taylor, S. E. (2011).** Social support: A review. In H. S. Friedman (Ed.), *The Oxford handbook of health psychology* (pp. 189–214). Oxford University Press.

**Thoits, P.A. (1995).** Stress, coping and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 53–79.

**Tinto, V. (2012).** *Completing college: Rethinking institutional action.* University of Chicago Press.

**Toenders, Y., Green, K, te Brinke, L., van de Groep, S., van der Crujisen, R., Steenks, N., Dumoulin, T. & Crone, E. (2023)** Manifest Jongerenperspectief op prestatiedruk. Rotterdam: Erasmus SYNC Lab.

**Van Bon-Martens, M., Kleinjan, M., Hipple Walters, B., Shields-Zeeman, L., & Van den Brink, C. (2022).** Delphistudie 'Definitie Mentale Gezondheid': Resultaten van een consensusprocedure met verschillende perspectieven. Utrecht: Trimbos-instituut.

**Vangelisti, A. L. (2009).** Challenges in conceptualizing social support. *Journal of social and personal relationships*, 26(1), 39-51.

**Veerman, G.J. & Denessen, E. (2021).** Social cohesion in schools: A non-systematic review of its conceptualization and instruments. *Cogent Education*, 8:1940633.

**Veiel, H. O., & Baumann, U. (1992).** The many meanings of social support. The meaning and measurement of social support, 1-9.

**Waldinger, R., & Schulz, M. (2023).** The good life: Lessons from the world's longest scientific study of happiness. Simon and Schuster.

**Westerhof, G. J., & Keyes, C. L. M. (2010).** Mental illness and mental health: The two continua model across the lifespan. *Journal of Adult Development*, 17(2), 110–119.

**Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005).** 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707–722.

**Wills, T.A. (1991).** Social support and interpersonal relationships. In M.S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 265 – 289). Newbury Park, CA: Sage.

## Bijlage III Focusgroepen met deelnemers aan interventies

### 6.3 Koen Vinckx, Esther Welten en Annemieke van der Horst

#### 6.3.1 Inleiding

Dit is een bijlage bij het onderzoek “We’ve got your back!”. Het overkoepelende project onderzoekt hoe sociale steun door de onderwijsinstelling bijdraagt aan het versterken van het welzijn en de binding van studenten in het mbo, hbo en wo. Sociale steun is een belangrijke factor in het omgaan met stress en het vergroten van veerkracht. Tot nu toe is er echter nog weinig onderzoek gedaan naar hoe sociale steun vanuit de onderwijsinstelling vormgegeven moet worden om een brede groep studenten met verschillende behoeften effectief te ondersteunen. Het doel van het project is om inzicht te krijgen in de specifieke vormen van sociale steun die positief bijdragen aan het welzijn en de binding van studenten.

In deze bijlage staat het onderzoeken van de geselecteerde interventies centraal. Interventies zijn geselecteerd wanneer ze 1) als doel hadden welzijn en/of binding te versterken, 2) geheel of gedeelte gefinancierd zijn door NPO-middelen, 3) tijdens het onderzoek nog werden ingezet, 4) projectleiders/ontwikkelaars en uitvoerders instemden om deel te nemen aan het onderzoek, en 5) plaatsvonden op één van de onderwijsinstellingen uit het consortium (Avans (hbo), Fontys (hbo), Curio (mbo), de Vrije Universiteit Amsterdam (wo)). Het gaat om de volgende interventies:

- + Back on Track (Avans)
- + Peercoaching (Avans)
- + Welzijnsmonitor (Avans)
- + Herstelrecht (Curio)
- + Welzijnscoaches (Fontys)
- + Welzijnslab (Fontys)
- + Caring Universities (Vrije Universiteit)

Om een goed beeld te kunnen schetsen van inhoud, doel en context van de interventies zijn per interventie gesprekken gevoerd met projectleiders en uitvoerders van de interventies. In totaal resulteerde dit in 12 aparte semi-gestructureerde interviews. Doel van de interviews was het verkrijgen van inzicht in de manier waarop de interventies binnen de verschillende contexten zijn opgezet en geïmplementeerd, wat de verwachte effecten zijn en welke vormen van sociale steun hierbij worden toegepast. De methode en resultaten hiervan worden besproken in bijlage I.

In de huidige bijlage gaan we in op hoe studenten de verschillende interventies hebben ervaren en wat de door hen gepercipieerde uitkomsten hieruit waren. Dit hebben we onderzocht door focusgroepen af te nemen onder studenten die aan de interventies hebben deelgenomen. Dit deel van het onderzoek is toetsend van aard. Hierin is nagegaan in hoeverre de door de interventieontwikkelaars en uitvoerders veronderstelde uitkomsten ook ervaren werden door verschillende gebruikers van de interventies. We bespreken de in dit deelonderzoek gebruikte methoden, presenteren de gevonden resultaten en sluiten we af met een conclusie en reflectie. In het hoofdrapport worden de overkoepelende resultaten, gebaseerd op alle verschillende deelonderzoeken en de algemene conclusies gepresenteerd.

### 6.3.1.1 Onderzoeksvragen

Dit deelonderzoek richt zich op de ervaringen van studenten met de verschillende interventies en vormen van sociale steun die zij tijdens deze interventies hebben ontvangen, met een focus op de uitkomsten (CMO). We onderzoeken hoe studenten tot deelname aan de interventie zijn gekomen, hoe zij de ontvangen steun hebben ervaren en wat volgens hen de effecten hiervan waren op hun welzijn en ervaren sociale binding, zowel op korte als langere termijn. Hierbij staan de volgende hoofd- en deelvragen centraal:



## Welke studenten maken gebruik van welke vorm van sociale steun en met welke uitkomst?

- + Hoe komen studenten bij de interventies terecht?
- + Wat zijn de verwachtingen van de studenten aan de interventie?
- + In hoeverre voelen studenten sociale steun en binding door deelname aan de interventie?
- + Hoe beoordelen studenten hun welzijn voor, tijdens en na deelname aan de interventie?

### 6.3.2 Methode

Om een goed beeld te vormen over welke vormen van sociale steun studenten hebben ervaren tijdens de interventies, zijn tussen mei 2023 en juli 2023 zes focusgroepen (vijf offline, één online) en vier interviews gehouden met studenten die gebruik hebben gemaakt van de interventies. In gesprek met projectleiders en uitvoerders van de interventies (zie bijlage I van dit rapport) zijn wij gewezen op studenten die gebruik hebben gemaakt van de interventies en open stonden voor deelname aan een interview of focusgroep. Afhankelijk van de vorm en eventueel groeps-grootte duurde een focusgroep of interview één tot anderhalf uur.

Voorafgaand aan de focusgroepen en interviews is met alle deelnemers een toestemmingsformulier doorgesproken en is gecheckt of er nog vragen of onduidelijkheden waren aangaande het proces en de verwerking van de gegevens. In dit gesprek is aangegeven dat deelname aan dit onderzoek geheel vrijwillig is en medewerking aan het onderzoek of het verwerken van de gegevens voor het onderzoek te allen tijde gestopt of geweigerd mag worden, zonder opgaaft van redenen en zonder gevolgen voor de student. Studenten konden op elk moment aangeven als zij een vraag niet wilden beantwoorden.



Er is een gespreksleidraad opgesteld (op aanvraag beschikbaar bij de onderzoekers) die een 'klantreis' volgt, lopend van de fase voorafgaand aan de steun (hoe voelde de student zich, hoe bekend was die met het steunaanbod van de onderwijsinstelling, hoe is de student tot het besluit gekomen om gebruik te maken van de interventie, wat waren de verwachtingen vooraf), tijdens de steun (hoe heeft de student de interventie ervaren, hoe heeft die steun ervaren) en na de steun (welke andere keuzes is de student hierdoor gaan maken in het eigen gedrag, welke effecten heeft die ook later ervaren). Om de complexe materie van welzijnsproblematiek en gebruik van interventies (die studenten bovendien vaak afzonderlijk van elkaar hebben doorgemaakt) laagdrempelig en bespreekbaar te maken, is ter ondersteuning van de gesprekken gebruik gemaakt van principes uit serious gaming. Zo zijn studenten uitgenodigd om middels Lego onderdelen een eigen signature figure te maken en deze op klantreis te laten gaan. Hiermee namen studenten spelenderwijs afstand van de zwaarte van de materie en konden uitzoomen op de reis die de figure doormaakte voor, tijdens en na de interventie: hoe voelde de figure zich in de verschillende fasen, klom hij op de welzijns ladder, welke tools kreeg hij daarbij in handen, enz.? Een ander toegepast element zijn associatiekaarten. Middels deze associatiekaarten kozen studenten uit gedrukte expressies van hun ervaringen met de steun. Deze wijze van associeren helpt om complexe of gevoelige materie zoals welzijnsproblematiek en ervaringen met sociale steun onder woorden te brengen, waarbij deelnemers ook enige afstand bewaren tot de privé situatie en het gesprek luchtig blijft.

Van elke focusgroep en elk interview zijn gespreksverslagen gemaakt, aangevuld met foto's van de Lego-opstelling, avatars en associatiekaarten. Ook zijn audio-opnamen gemaakt die later zijn gebruikt om de gespreksverslagen te controleren en aan te vullen. Vervolgens is op basis van alle individuele gespreksverslagen een samenvatting geconstrueerd van de studentervaringen per project, die zijn verwerkt in de project-



**Figuur III.1:** Impressie van een focusgroep opstelling met associatiekaarten, Lego signature figures en grondplaat voor scores. Foto: Ismael Cattoir (2023), Curio Leerlabs (geprint met toestemming).

verslagen in bijlage VI. Ook is een dwarsdoorsnede gemaakt door alle projectverslagen op zoek naar generieke lessen ten aanzien van studentervaringen met sociale steun voorafgaand aan de steun, tijdens de steun en na afloop van de steun. Zo heeft een overstijgende analyse plaatsgevonden met lessen ten aanzien van de verschillende fasen in de 'klantreis'. In de volgende paragraaf beschrijven we deze analyse en geleerde lessen. Na uitwerking zijn alle audio-opnames gewist. Alleen anonieme gegevens of pseudoniemen zijn gebruikt in de verdere verwerking.

## 6.3.2 Resultaten focusgroepen en interviews studenten

### Voorafgaand aan de steun

Studenten waren vooraf doorgaans slecht of zelfs niet op de hoogte van het steunaanbod binnen de eigen onderwijsorganisatie. Pas wanneer er problemen werden opgemerkt, zijn studenten specifiek gaan zoeken naar passende hulp en is hier door een studieloopbaanbegeleider of decaan op gewezen of terug gedacht aan een introductie in de klas of een (centrale) communicatie uiting aan studenten.

Hoe studenten hun eigen welzijn inschatten voorafgaand aan de steun is divers. Sommige studenten voelden zich slecht, anderen geven aan dat het op school weliswaar niet goed ging, maar privé beter. Ze spraken dan bijvoorbeeld over stressklachten en problemen rondom plannen. Sommige typen ondersteuning zoals de Welzijnsmonitor zijn meer preventief van aard en worden ook ingezet voor studenten wier welzijn op dat moment hoog is.

Wat waren verwachtingen van studenten vooraf? Waarom dachten ze dat de steun iets voor hen kon zijn? We zien soms dat studenten er zonder al te hoge verwachtingen in gingen: ze waren op zoek naar steun in algemene zin ("gewoon maar eens ergens beginnen") en met de gedachte 'baat het niet dan schaadt het niet' zijn eigen verwachtingen getemperd, zodat de ervaring niet tegen zou vallen. Soms zijn studenten iets gericht op zoek gegaan naar steun, bijvoorbeeld naar handvatten, informatie of tips. Ze wilden dan bijvoorbeeld meer overzicht genereren of informatie vinden om ergens zelf mee aan de slag te kunnen gaan. Specifiek in het geval van peer coaching waren studenten op zoek naar een gelijkgestemde die vanuit eigen ervaring kon meedenken en tips kon geven.

Hoe zijn studenten tot hun besluit gekomen om daadwerkelijk van de steunvorm gebruik te gaan maken? Ook dit is erg divers. Sommige studenten wilden het gewoon proberen, wederom: 'baat het niet dan schaadt het niet'. Of ze waren nieuwsgierig, gestimuleerd/geprikkeld door familie, vrienden, studieloopbaanbegeleider, het werd collectief (deels verplicht) aangeboden in de klas (bijv. Welzijnsmonitor) of ze hadden al bij de eerste kennismaking met de steunvorm ervaren dat het werkt (bijv. door de ervaringsoefeningen tijdens de informatiebijeenkomst van Back on Track).

## Tijdens de steun

Hoe actief gingen studenten aan de slag met het steunaanbod? We zien dat studenten meer actief aan de slag gingen als er een sociale component verbonden was aan het steunaanbod, zoals een groepsdynamiek, buddy, peer of begeleider. Vaak zien we dat wanneer er sprake is van een dergelijke sociale component, dit een basis vormde om in gesprek samen doelen te stellen en opdrachten en afspraken te maken. Dit bood niet enkel een stok achter de deur om aan de slag te gaan met de hulp, maar leidde tevens tot bewustwording en normalisering van de problematiek. Men ging minder actief aan de slag wanneer er geen deadline of reflectie was, en wanneer men individueel aan de slag moest met het steunaanbod. Het komt in die gevallen meer aan op de intrinsieke motivatie van de student zelf.

Hoe gingen studenten tijdens de steun om met hun problematiek? Allereerst zien we dat er tijdens de steun bewustwording ontstond. Studenten kregen meer inzicht in de eigen situatie, problematiek en hulpvraag, bijvoorbeeld door hierover in contact te staan met een coach, buddy of groep, of door een zelfinzichttool zoals de Welzijnsmonitor of de vragenlijst van Caring Universities. Studenten kregen daarnaast nieuwe perspectieven, of nieuwe praktische adviezen aange-reikt. Hierdoor konden zij, gestimuleerd door bijvoorbeeld een peer of coach, met meer zelfvertrouwen afspraken maken over bepaalde gedragskeuzes. Bij steunaanbod zonder sociale component of deadlines, zien we dat studenten tijdens het steunaanbod weliswaar aan de slag zijn gegaan, maar dat uiteindelijk vaker op eenzelfde manier is omgegaan met de problematiek als voorafgaand aan het steunaanbod.

Hoe zag de hulp eruit? We kunnen op basis van de resultaten onderscheidt maken tussen als intensiever ervaren vormen van sociale steun en minder intensief ervaren vormen van sociale steun:

- 1) Bij een als intensiever ervaren vorm van steun is sprake van emotionele steun bijvoorbeeld door persoonlijke begeleiding door een peer of coach. De bereikbaarheid van en band met die peer of coach is in dat geval van belang: dit leidt tot vertrouwen en daardoor meer openheid om kwetsbaarheden te bespreken. Als de peer of coach zonder oordeel kan luisteren en met de wil om te helpen, kan dat voor de student zorgen voor bijvoorbeeld bewustwording dat hij/zij niet de enige is met problemen en kan samen besproken worden welke aanpak het beste is. Vervolgens kan hierop gereflecteerd worden, kunnen nadere adviezen geboden worden en kan waar noodzakelijk een doorverwijzing plaatsvinden naar andere hulp.
- 2) Bij minder intensief ervaren steun is vaak sprake van steun op afstand (bijvoorbeeld door het invullen van een monitor of bij het krijgen van online support). Vaker is deze hulp gericht op een door de student gekozen specifieke, meer afgebakende hulpvraag (bijvoorbeeld een module op het MoodLift platform van Caring Universities of in de Welzijnsmonitor). Deze steunvorm heeft als voordelen de laagdrempeligheid en beschikbaarheid: studenten kunnen na aanmelden vaak direct aan de slag met een module, de anonimiteit biedt een bepaalde veiligheid en er is geen sprake van een drempel in de vorm van reistijd of een fysieke kennismaking. Echter, zonder de sociale component kan het gevoel ontstaan bij studenten dat de hulp minder persoonlijk, meer gestandaardiseerd en minder kritisch is.

In algemene zin geldt dat de drempel naar het steunaanbod als hoog ervaren kan worden wanneer studenten zelf actie moeten ondernemen voor hulp.

## Na de steun

Of de steun de situatie van de studenten ten aanzien van hun problematiek of hulpvraag heeft veranderd, wisselt sterk. Hoe lager de intensiteit van de hulp en hoe meer de hulp zich richtte op één geïsoleerd probleem waarin verandering kon optreden, hoe minder breed en blijvend de hulp werd ervaren. Ook geven studenten aan dat het effect moeilijk aan te wijzen is, omdat ze tegelijkertijd ook andere hulp zochten. Studenten die intensievere steunvormen ontvingen, gaven hogere scores ten aanzien van hoe goed ze zich voelden na de steun. Deze vormen van steun resulteren volgens deelnemende studenten ook vaker in ander gedrag ten aanzien van welzijn. Sommige studenten gaven daarnaast aan dat de ontvangen steun (ongeacht vorm of intensiteit) kan werken als katalysator om bezig te blijven met welzijn en/of om hulp te (blijven) zoeken.

Effecten die studenten ervaren van de ontvangen steun, zijn te clusteren in grofweg drie categorieën:

- 1) Welzijn: studenten kregen meer energie, sliepen beter, werden vrolijker, zaten beter in hun vel, waren meer content, rustiger, gemotiveerder, kalmer en ervoeren meer tevredenheid en zelfvertrouwen enerzijds en minder paniek en stress anderzijds;
- 2) Binding: studenten kregen door de steun direct meer sociaal contact, wat in het specifieke geval van Back on Track zelfs langdurig in stand blijft. Ook kan sprake zijn van indirecte sociale binding, niet direct gestimuleerd door de steunvorm, bijvoorbeeld doordat deelnemers een groepje oprichten waarin ze elkaar blijven opzoeken;

**3) Neveneffecten:** studenten zijn meer dingen gaan doen die zij leuk vinden, zijn (naar eigen zeggen) makkelijker in de omgang geworden, kunnen beter relativeren, zijn zich bewuster geworden van hun situatie en/of problematiek, zijn (naar eigen zeggen) gezelliger thuis, en kunnen beter plannen en communiceren.

Twee bevindingen ten aanzien van deze drie effectsoorten zijn: 1) de ontvangen steun resulteert vaker in (diverse uitingen van) welzijn dan in binding en 2) er kan ook sprake zijn van een schrikeffect: bijvoorbeeld als na het invullen van een module uit de Welzijnsmonitor of op het MoodLift platform van Caring Universities, blijkt dat er daadwerkelijk sprake is van een probleem. Het verhoogt voor studenten de risicoperceptie en het besef dat ze aan de slag moeten gaan. Een ander indirect effect van de ervaren sociale steun kan zijn, dat studenten zich extra uitdagen en inspinnen om te werken aan hun welzijn, wat volgens hen ook averechts kan werken in die zin, dat de combinatie studie, werk én werken aan welzijn de ervaren druk juist verhoogt.

Op de vraag of studenten na de steun andere keuzes ten aanzien van hun welzijn maken, geven studenten aan dat minder intensief ervaren steun iets minder beklijft. 'Uit het oog, uit het hart' wordt door studenten wel eens gezegd. Of er wordt aangegeven: 'ik doe nu dingen anders, maar dat is moeilijk toe te schrijven aan deze steunvorm, want ik heb ook autonome groei doorgemaakt en ook andere ontwikkelzaken gedaan'. Wel geven studenten veelal aan dat de steun hun heeft aangezet tot meer bewustwording en verder nadenken over hun welzijnssituatie en hoe die te verbeteren en onderhouden (de eerder genoemde katalysator functie van de steun). Intensievere steunvormen resulteren meer in ander gedrag ten aanzien van welzijn: zo geven studenten aan beter te zijn gaan plannen, meer sociale contacten te zijn aangegaan, meer tijd te hebben genomen voor zichzelf en meer focus op studie, mindfulness, en dergelijke te hebben gekregen.



Tot slot hebben studenten op de vraag of ze opnieuw gebruik zouden maken van de steun en/of het aanraden aan anderen veelal positief gereageerd. Hierbij moet worden opgemerkt dat deze vraag niet in elk gesprek aan bod is gekomen. Daar waar het wel is behandeld geven studenten aan het aan te bevelen omdat het aanzet om aan de slag te gaan met je welzijn of meer zekerheid geeft dat het goed gaat en je de huidige situatie onder controle hebt.

### 6.3.4 Conclusie en reflectie

Dit deelonderzoek richt zich op de ervaring van studenten die deel hebben genomen aan de interventies en verschillende soorten van sociale steun hebben ervaren. Uit de resultaten kunnen we afleiden dat het voor studenten van belang is dat ze weten bij wie ze terecht kunnen als ze behoefte hebben aan sociale steun. Vaak heeft een instelling aanbod om studenten te ondersteunen in hun welzijn, maar weten studenten dit niet of gaan pas op zoek als ze al in de problemen zitten. Inzicht in verschillende vormen van sociale steun en hun kracht en in het aanbod van de instelling kan studentbegeleiders helpen bij het bieden van steun aan studenten. Zo kunnen studentbegeleider studenten actief aanzetten om gebruik te maken van het aanbod en studenten helpen om aanbod te vinden dat bij hun past.

Verder geven studenten aan dat ze bij alle interventies het gevoel hadden dat de sociale steun positief heeft bijgedragen aan hun welzijn, danwel heeft bijgedragen aan het feit dat ze hier actief mee aan de slag gaan of zijn gegaan. Studenten ervaren directe persoonlijke begeleiding als intensiever en effectiever dan begeleiding op afstand. Hoe intensiever de begeleiding wordt ervaren, hoe blijvender de effecten op welzijn en de kans dat er ook een effect op ervaren sociale binding ontstaat. Minder intensieve vormen (veelal online aangeboden) van sociale steun



worden wel als laagdrempeliger ervaren en hebben daarmee voor sommige studenten een voordeel om in eerste instantie hulp te gaan zoeken, omdat de drempel naar steunaanbod voor veel studenten wel als hoog ervaren wordt. De doorverwijzende functie van eerste contacten van studenten (bijvoorbeeld docenten en studieloopbaanbegeleiders) is dus van groot belang. Voor beide steunvormen gaven studenten aan dat de steun ook als katalysator werkt om bezig te blijven met welzijn of om andere hulp te zoeken. Steun heeft ondanks vorm en intensiteit in veel gevallen aangezet tot bewustwording en verder nadenken over de welzijnssituatie en hoe die te verbeteren of te onderhouden.

### 6.3.5 Limitatie van het onderzoek

Voor dit onderzoek is gekozen om via de projectleiders en uitvoerders van de interventies studenten te werven voor de focusgroepen. Omdat het hierbij dus gaat om een *convenience sampling* methode, kan het zijn dat de antwoorden van de geselecteerde groep studenten niet representatief zijn voor de hele groep deelnemers aan de interventies. De resultaten uit deze kwalitatieve studie vormen daarmee een goede basis voor een kwantitatieve evaluatie van de interventies, maar zijn slechts exploratief van aard. Om te controleren voor het feit dat er door studenten retrospectief terug is gekeken op hun ervaring, de mogelijke selectiebias in de sample, is het daarnaast van belang om in toekomstig onderzoek te werken met een voor- en nameting en een controlegroep. Voor de modules van het MoofLift platform van Caring Universities zijn in het verleden dergelijke methoden toegepast om de effectiviteit van de geboden steun op het welzijn van studenten te meten. De resultaten uit deze onderzoeken zijn zeer veelbelovend. Hieruit blijkt dat zowel op de korte als ook op de langere termijn positieve effecten zijn gevonden van sociale steun middels begeleide online interventies op het welzijn van studenten.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Zie voor een overzicht van studies op: [www.moodlift.nl/publications](http://www.moodlift.nl/publications)

## Bijlage IV Kwantitatieve survey onder studenten

6.4 Lotte Scheeren, Jessica Nooij en Sascha Struijs

### 6.4.1 Inleiding

Dit is een bijlage bij het onderzoek *“We’ve got your back!”*. Het overkoepelende project onderzoekt hoe sociale steun door de onderwijsinstelling bijdraagt aan het versterken van het welzijn en de binding van studenten in het mbo, hbo en wo. Sociale steun is een belangrijke factor in het omgaan met stress en het vergroten van veerkracht. Tot nu toe is er echter nog weinig onderzoek gedaan naar hoe sociale steun vanuit de onderwijsinstelling vormgegeven moet worden om een brede groep studenten met verschillende behoeften effectief te ondersteunen. Het doel van het project is om inzicht te krijgen in de specifieke vormen van sociale steun die positief bijdragen aan het welzijn en de binding van studenten.

In deze bijlage staan de kwantitatieve analyses centraal. Op basis van interviews met instellingen (bijlage I) en een inventarisatie van de wetenschappelijke en praktijkgerichte onderzoeksliteratuur over hoe sociale steun effectief kan zijn bij het versterken van een gevoel van binding en welzijn (bijlage II) hebben we twee theorieën opgesteld. Deze theorieën beschrijven de onderliggende mechanismen en verbanden die van invloed zijn op de relatie tussen sociale steun, welzijn en binding. In dit deelonderzoek toetsen we de opgestelde theorieën met een kwantitatieve survey onder studenten. We onderzoeken of er bewijs gevonden kan worden voor de veronderstelde mechanismen en de mogelijke effecten van de verschillende vormen van sociale steun op welzijn en binding.

In deze bijlage bespreken we de opgestelde vragenlijst, gebruikte methoden, presenteren we de gevonden resultaten, en sluiten we af met een korte discussie en conclusie. In het hoofdrapport worden de

overkoepelende resultaten, gebaseerd op alle deelonderzoeken samen, en de algemene conclusies gepresenteerd.

### 6.4.1.1 Onderzoeksvragen

Het overkoepelende onderzoek laat verschillende manieren zien waarop onderwijsinstellingen sociale steun kunnen bieden aan studenten en hoe dit kan bijdragen aan hun welzijn. In dit deel van het onderzoek testen we de werkbare elementen en onderliggende mechanismen met een survey onder een aselechte steekproef van studenten. In deze bijlage ligt de focus op het testen van de opgestelde theorieën en daarmee inzicht te krijgen in hoeverre de veronderstelde mechanisme (CMO) onderliggend aan de relatie tussen informatieve steun, emotionele steun, ervaren binding en welzijn van toepassing zijn op de doelgroep en de mogelijke uitkomsten daarvan. Hierbij staan de volgende hoofd- en deelvragen centraal:

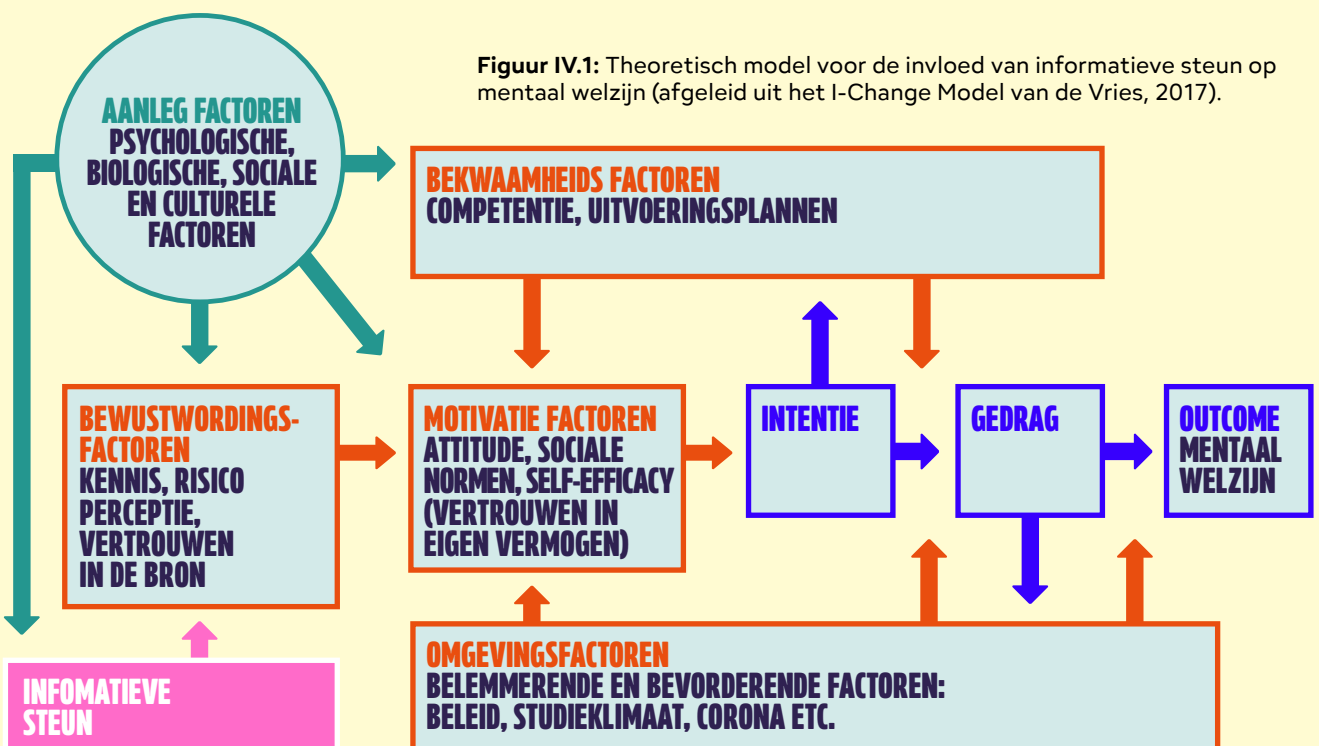
#### **Hoe en onder welke omstandigheden kan het ervaren van sociale steun leiden tot een beter welzijn of meer sociale binding?**

- + Welke persoonskenmerken spelen een rol bij het ervaren van informatieve en emotionele steun?
- + In welke mate is informatieve steun geassocieerd met mentaal gezondheidsgedrag en het welzijn van studenten?
- + In welke mate is emotionele steun geassocieerd met mentaal gezondheidsgedrag en het welzijn van studenten?
- + In welke mate zijn informatieve steun en emotionele steun met elkaar geassocieerd?

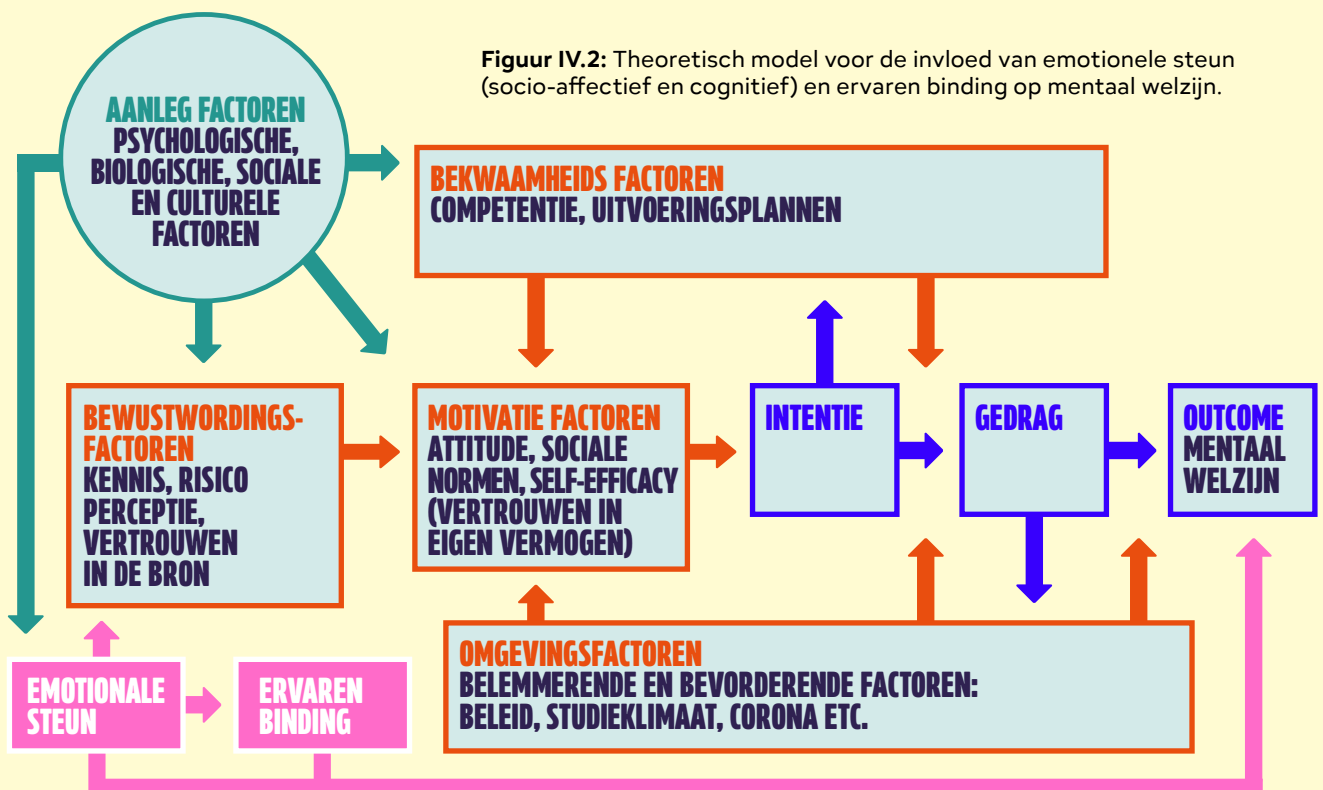
## 6.4.2 Theoretisch model

In een eerdere fase van het onderzoek hebben we een theoretisch model opgesteld, dat de mechanismen en verbanden beschrijft onderliggend aan de relatie tussen sociale steun, welzijn en binding. Dit model heeft als basis gediend voor de uitvraag onder studenten. Hieronder bespreken we kort het opgestelde model.

We hebben het theoretisch model afgeleid door een analyse van de interventies (zie bijlage I) en een literatuurstudie uit te voeren naar hoe sociale steun effectief kan zijn bij het versterken van een gevoel van binding en welzijn, en wat de onderliggende mechanismen zijn (zie bijlage II). Omdat informatieve steun volgens dit model enactivistisch van aard is en niet direct gerelateerd aan welzijn, hebben we een model over het stimuleren van gezondheidsgedrag als uitgangspunt genomen. Een geïntegreerd model voor gedragsverandering in gezondheidsgedrag wordt aangeboden door het I-change model van De Vries (2017). Vertaald naar de context van deze studie resulteerde dit in het volgende theoretisch model voor informatieve sociale steun (Figuur IV.1):



Voor het model van emotionele steun hebben we een directe relatie toegevoegd, gebaseerd op empirische bevindingen die wijzen op de effecten van emotionele steun op welzijn en het gevoel van binding, evenals de invloed van het gevoel van binding op welzijn (Allen et al, 2021; Slaten et al, 2016; Taylor, 2011). Aangezien emotionele steun (socio-affectief) ook kan plaatsvinden binnen een conversatiecontext waarin eveneens informatieve steun (cognitief) wordt gegeven, hebben we die relatie geïntegreerd in het raamwerk van het eerste model. Dit leidde tot het volgende theoretisch model voor emotionele sociale steun (Figuur IV.2):



## 6.4.3 Methode

### 6.4.3.1 Survey onder studenten

Om onze theorieën te testen hebben we een kwantitatieve enquête onder studenten gehouden. De enquête is onder studenten van twee hogescholen en één mbo-instelling verspreid. De studenten werden op twee manieren uitgenodigd. Studenten van de studentenpanels van Avans en Fontys zijn via e-mail uitgenodigd. Ook zijn alle studenten van de academie Zorg en Welzijn van Curio via e-mail uitgenodigd. Daarnaast is er op alle instellingen een open link gedeeld onder docenten en studentbegeleiders om te verspreiden onder hun studenten. Er is via de mail één reminder verstuurd. In totaal hebben 740 studenten de enquête volledig ingevuld. Het aantal respondenten is bijna gelijk verdeeld over de drie instellingen: Avans (N=271, 37%), Fontys (N=248, 33%), Curio (N=221, 30%). Het responspercentage voor studenten die actief zijn geworven (ongeveer 3000) ligt bij ca. 25%. Het invullen van de vragenlijst duurde gemiddeld 7 minuten. Deelname aan de vragenlijst was vrijwillig en studenten hebben expliciet toestemming gegeven om deel te nemen en voor het gebruik van de gegevens voor dit onderzoek. Het veldwerk duurde 5 weken en vond plaats in april en mei 2023.

De vragenlijst is ontworpen om de verschillende concepten in de twee theoretische modellen op een gestructureerde en wetenschappelijk verantwoorde manier te onderzoeken onder studenten van de deelnemende instellingen. Omdat het wo pas in een later stadium is aangehaakt bij dit onderzoek, focust dit deel zich op studenten in het hbo (Avans en Fontys) en mbo (Curio). De studenten werden willekeurig geselecteerd. Dat wil zeggen dat de geworven studenten niet noodzakelijk deelnamen aan of kennis hadden van de onderzochte interventies. Het doel van de enquête was om te toetsen in hoeverre de veronderstelde mechanismen in de opgestelde theoretisch modellen van toepassing zijn op de doelgroep (studenten in mbo en ho).

### 6.4.3.2 Ontwikkeling en kwalitatieve validatie

Om een goede balans te vinden tussen de hoeveelheid te meten concepten en de invulduur van de vragenlijst, is voor dit onderzoek een vragenlijst opgesteld. De vragenlijst is ontworpen om alle verschillende variabelen in de theoretische modellen te kunnen meten. De items zijn ontwikkeld zodat ze zowel aansluiten bij het achterliggende wetenschappelijk concept, als ook bij de belevingswereld van de doelgroep. Om het eerste te borgen is waar mogelijk gebruik gemaakt van items uit bestaande schalen en items uit eerder onderzoek naar deze concepten. Om aan het tweede te voldoen is er daarna een kwalitatieve validatie gedaan op alle items onder vier studenten (niveau mbo-4 en mbo-2, hbo eerstejaars en ouderejaars). Alle items zijn met de studenten doorgesproken en de feedback is verwerkt. Bij de kwalitatieve evaluatie is gelet op de volgende criteria:

#### **Contextgebondenheid:**

- + vragen sluiten aan op de belevingswereld van de doelgroep;
- + vragen sluiten aan bij het actuele (gebezigde en gangbare) jargon van de doelgroep;
- + vragen hebben geen inhoudelijke overlap.

#### **Taalgebruik:**

- + er wordt maar één onderwerp tegelijk behandeld;
- + vragen en antwoorden zijn maar voor één uitleg vatbaar;
- + taalgebruik is eenduidig en niet ingewikkeld;
- + vragen zijn zo neutraal mogelijk geformuleerd;
- + er worden niet zomaar kennis en feiten als bekend verondersteld;
- + de vragen zijn niet normatief van aard.

### **Meetniveau en antwoordcategorieën:**

- + het meetniveau past bij de inhoud van de vraag;
- + een weet niet/geen mening-categorie is enkel toegevoegd waar nodig;
- + de antwoordcategorieën sluiten aan bij de inhoud van de vraag;
- + het aantal antwoordcategorieën blijft over de vragen heen zo stabiel mogelijk.

Naast deze kwalitatieve evaluatie hebben we ook een kwantitatieve constructvalidatie uitgevoerd op de verschillende concepten en variabelen door factor- en betrouwbaarheidsanalyses uit te voeren op de enquêtegegevens. Deze validatie rapporteren we hieronder. Daarbij geven we ook inzicht in de verschillende concepten en schalen in de analyse en de hiervoor ontwikkelde vragen.

### **6.4.3.3 Constructvalidatie**

Om te onderzoeken of de items in de vragenlijst de verschillende concepten meten en er geen inhoudelijke overlap bestaat, is er een principale componentenanalyse uitgevoerd. Hiermee konden we onderzoeken of de items samen clusteren op het beoogde concept. Vervolgens is er een betrouwbaarheidstest (Cronbach's alfa) uitgevoerd op de schaalclusters om de betrouwbaarheid van de zo geconstrueerde schalen te onderzoeken. Hieronder bespreken we de concepten en bijhorende items apart. Alle schalen zijn gebaseerd op een 5-punts Likertschaal variërend van 1 'helemaal mee oneens' tot 5 'helemaal mee eens', tenzij anders vermeld.

**Emotionele steun** is geoperationaliseerd als de mate waarin respondenten emotionele steun ervaren van hun school. We hebben een schaal geconstrueerd op basis van de volgende items: (1) Als ik in mijn studie ergens tegenaan loop of mentale problemen ervaar, voel ik me ge-



steund door mijn docenten, coaches en/of studiebegeleiders, (2) Als ik in mijn studie ergens tegenaan loop of mentale problemen ervaar, voel ik me gesteund door mijn medestudenten, (3) Ik voel me veilig om mezelf te zijn op mijn school/opleiding, (4) Op mijn school/opleiding zijn mensen met wie ik mijn zorgen kan delen, (5) Ik voel me verbonden met mijn school/opleiding. Een principale componentenanalyse laat zien dat alle vijf de items op één factor laden, met een factorlading van minimaal .617. De Cronbach's alfa van deze zes items is .772, wat een goede betrouwbaarheid aangeeft.

**Informatieve steun** hebben we gemeten aan de hand van een schaal gebaseerd op de volgende drie items: (1) Ik heb vertrouwen in de informatie die mijn school/opleiding over studentenwelzijn deelt (denk aan info op de website of gesprekken over je welzijn met je begeleider), (2) Ik weet bij wie ik op mijn school/opleiding terecht kan met vragen over studentenwelzijn, (3) Ik weet wanneer ik hulp moet inschakelen als het gaat om (het voorkomen van) mentale problemen. Een principale componentenanalyse laat zien dat alle drie de items op één factor laden, met een factorlading van minimaal .732. De Cronbach's alfa van deze drie items is .594, wat aangeeft dat de betrouwbaarheid van de schaal gemiddeld tot laag is.

Een principale componentenanalyse van alle informatieve en emotionele steunfactoren gecombineerd toont aan dat alle items op één factor laden. Dit suggereert dat deze items gezamenlijk een overkoepelende factor vertegenwoordigen: sociale steun. De correlatie tussen de twee schalen is echter .552, wat duidt op een middelmatige tot sterke positieve samenhang tussen de variabelen. Tegelijkertijd blijft er voldoende unieke variantie over, wat erop wijst dat de schalen ook afzonderlijke aspecten van sociale steun meten. We hebben diverse sensitiviteitsanalyses uitgevoerd, waaronder analyses met losse variabelen in plaats van samengestelde schalen, om te controleren of de resultaten afhankelijk zijn van de specifieke metingen van de concepten.

**Risicoperceptie** wordt gemeten met een schaal gebaseerd op de volgende items: (1) Ik schat de kans groot dat ik tijdens mijn studietijd mentale problemen ontwikkel, (2) Ik denk dat de gevolgen voor mij groot zijn als ik mentale problemen krijg. De Cronbach's alfa van .575 is van beperkte betekenis bij een schaal met twee items, maar laat wel een lage betrouwbaarheid zien. Ook hier hebben we sensitiviteitsanalyses uitgevoerd met de variabelen los.

**Zelfeffectiviteit** (ook wel vertrouwen in eigen vermogen), geoperationaaliseerd als de waargenomen effectiviteit ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag, is gebaseerd op de volgende twee items: (1) Ik weet wat ik moet doen om mijn mentaal welzijn te verbeteren, (2) Ik heb het gevoel dat ik zelf iets kan bijdragen aan mijn mentaal welzijn. Vanwege de lage betrouwbaarheid van de schaal (Cronbach's alfa .447), hebben we sensitiviteitsanalyses uitgevoerd met de variabelen los.

**Houding** ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag wordt gemeten als de mate waarin respondenten het eens zijn met de volgende stelling: Het lijkt me zinvol om aan mijn mentaal welzijn te werken.

**De sociale norm** ten aanzien van mentaal gezondheidsgedrag op school wordt gemeten met een schaal gebaseerd op de volgende items: (1) Op mijn school/opleiding word ik gestimuleerd om te werken aan mijn mentaal welzijn, (2) Op mijn school/opleiding is er veel begrip voor het werken aan mentaal welzijn, (3) Op mijn school/opleiding is het normaal dat medewerkers werken aan hun mentaal welzijn, (4) Op mijn school/opleiding is het normaal dat studenten werken aan hun mentaal welzijn. Een principale componentenanalyse laat zien dat alle vier de items op één factor laden, met een factorlading van minimaal .797. De Cronbach's alfa van deze vier items is .831, wat een goede betrouwbaarheid aangeeft.

**Intentie** tot mentaal gezondheidsgedrag wordt gemeten als de mate waarin respondenten van plan zijn om aan hun mentale welzijn te werken: 'Ik ben van plan om mijn mentaal welzijn te verbeteren.'

**Mentaal gezondheidsgedrag** meet of de respondenten gebruik maken van wat hun school te bieden heeft op het gebied van welzijn. Respondenten konden aangeven of ze gebruik maken van (1) informatie over welzijn op de website of studentenpagina's van hun school/opleiding, (2) workshops en cursussen over welzijn aangeboden door hun school/opleiding, en (3) extra ondersteuning voor hun mentale welzijn (zoals peer coaches, studentendecanen, enz.). De variabele meet of respondenten gebruik maken van ten minste één van deze drie vormen van aanbod.

**Mentaal welzijn** wordt gemeten aan de hand van een schaal gebaseerd op de volgende items: in de afgelopen vier weken voelde ik me: (1) eenzaam, (2) somber of depressief, (3) gestrest, (4) gelukkig, (5) zelfverzekerd, (6) energiek. De respondenten konden antwoorden op een 5-puntsschaal variërend van (1) 'heel vaak' tot (5) 'nooit'. De eerste drie items zijn omgekeerd gecodeerd, zodat op alle variabelen een hogere score een beter mentaal welzijn aangeeft. Een principale componentenanalyse laat zien dat alle zes de items op één factor laden, met een factorlading van minimaal .661. De Cronbach's alfa van deze zes items is .842, wat een goede betrouwbaarheid aangeeft.

Voor nagenoeg alle concepten kon de vooraf verwachte clustering worden gevonden, hierin één uitzondering: het is met deze vragenlijst niet gelukt om emotionele steun en binding (i.e. 'sense-of-belonging') conceptueel van elkaar te onderscheiden. Dit onderscheid zal dan ook in de navolgende analyse niet expliciet worden gemaakt, waarbij alleen emotionele steun zal worden meegenomen.

#### 6.4.3.4 Achtergrondkenmerken

Onze controlevariabelen op individueel niveau waren: gender (1=vrouw, 2=man, 3=andere genderidentiteit), eerstejaars student (de student is een eerstejaars student, 0=nee, 1=ja), op schema (de student loopt op schema met het studieprogramma, op een 5-puntsschaal van (1) 'Ik loop ver achter' tot (5) 'Ik loop ver voor'), vaste relatie (de student heeft een vaste relatie, 0=nee, 1=ja), persoonlijke zaken (de student kan persoonlijke zaken met iemand bespreken, 0=nee, 1=ja), hulp op school (de student heeft in de afgelopen 12 maanden advies of hulp ontvangen van iemand binnen de school vanwege psychische klachten, 0=nee, 1=ja), en hulp buiten school (de student heeft in de afgelopen 12 maanden advies of hulp ontvangen van iemand buiten de school vanwege psychische klachten, 0=nee, 1=ja). We hebben het onderwijsniveau (0=mbo, 1=hbo) als controlevariabele op contextniveau opgenomen.

Tabel IV.1 toont de descriptieve statistieken van de hierboven besproken variabelen. Voor 601 respondenten konden alle schalen worden geconstrueerd (voor studenten die 'weet ik niet' hebben geantwoord, konden geen schalen geconstrueerd worden). De analyses zullen worden uitgevoerd op deze selectie respondenten.

**Tabel IV.1** Descriptieve statistieken (N=601)

	Gemiddelde	Standaard deviatie	Minimum	Maximum
Emotionele steun	3.418	.723	1	5
Informatieve steun	3.233	.778	1	5
Risicoperceptie	3.475	.886	1	5
Zelfeffectiviteit	3.692	.675	1	5
Houding	4.103	.812	1	5
Sociale norm	2.970	.822	1	5
Intentie	3.854	.820	1	5
Mentaal gezondheidsgedrag	.308		0	1
Mentaal welzijn	3.095	.722	1.167	5
Gender			1	3
Vrouw	.724			
Man	.255			
Andere genderidentiteit	.022			
Eerstejaars student	.246		0	1
Op schema			1	5
Ik loop ver achter	.117			
Ik loop enigszins achter	.306			
Ik lig op schema	.451			
Ik loop enigszins voor	.080			
Ik loop ver voor	.047			
Vaste relatie	.488		0	1
Persoonlijke zaken	.910		0	1
Hulp op school	.141		0	1
Hulp buiten school	.341		0	1
Onderwijsniveau (1=hbo)	.715		0	1

## 6.4.4 Analyse

We hebben verschillende lineaire en logistische regressiemodellen uitgevoerd, afhankelijk van het meetniveau van de afhankelijke variabele, om de relaties te onderzoeken die in ons model worden veronderstelt. Bij de analyses bouwen we de modellen stapsgewijs op. We starten met eenvoudige regressiemodellen waarin we de belangrijkste verbanden toetsen, waarna we de volledige structuur gezamenlijk analyseren in een SEM-model (padmodel). Deze theoriegedreven aanpak stelt ons in staat om het theoretisch kader en de veronderstelde verbanden tussen de concepten systematisch te testen. Door de modellen geleidelijk op te bouwen, krijgen we beter inzicht in de bijdrage van elke variabele aan de uitkomsten en kunnen we potentiële problemen voor de pad-analyse of interacties vroegtijdig identificeren.

## 6.4.5 Resultaten

Hieronder bespreken we de uitkomsten van de verschillende regressiemodellen en testen we achtereenvolgens de diverse relaties die in onze theoretische modellen naar voren komen.

### 6.4.5.1 Relatie tussen achtergrondkenmerken en emotionele en informatieve steun

Tabel IV.2 en IV.3 tonen de resultaten van de multivariate regressies van respectievelijk emotionele steun en informatieve steun met diverse achtergrondkenmerken. De resultaten laten zien dat eerstejaarsstudenten, studenten die op schema liggen met hun studie of voorlopen – vergeleken met studenten die ver achterlopen op hun studie – en studenten die iemand hebben om persoonlijke zaken mee te bespreken, gemiddeld meer emotionele en informatieve steun van hun school

ervaren. In beide modellen heeft persoonlijke zaken het grootste effect: een persoon die iemand heeft met wie diegene persoonlijke zaken kan bespreken, ervaart gemiddeld 0,63 standaarddeviatie meer emotionele steun en gemiddeld 0,53 standaarddeviatie meer informatieve steun vanuit de onderwijsinstelling dan iemand die niemand heeft met wie diegene persoonlijke zaken kan bespreken.

De resultaten laten verder zien dat studenten in het hbo gemiddeld iets meer emotionele steun ervaren dan studenten in het mbo. We observeren echter geen verschillen tussen studenten in het mbo en hbo op het gebied van informatieve steun. Daarnaast blijkt dat studenten die hulp op school ontvangen, ook meer informatieve steun ervaren vanuit de onderwijsinstelling, maar niet meer emotionele steun. Tot slot nemen we geen verschillen waar in informatieve en emotionele steun tussen mensen met verschillende genders, mensen met en zonder vaste relatie en mensen met en zonder hulp buiten school.

**Tabel IV.2 Multivariaat lineair regressiemodel van achtergrondkenmerken op emotionele steun**

	<b>B</b>	<b>SE</b>
<b>Gender</b>		
Vrouw	Ref.	
Man	.099	.066
Andere genderidentiteit	-.072	.194
Eerstejaars	.257 ***	.067
<b>Op schema</b>		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	.164	.097
Ik lig op schema	.347 ***	.095
Ik loop enigszins voor	.290 *	.131
Ik loop ver voor	.370 *	.155
Onderwijsniveau	.266 ***	.066
Vaste relatie	-.060	.059
Persoonlijke zaken	.452 ***	.103
Hulp op school	.064	.085
Hulp buiten school	-.082	.064
Constante	2.530 ***	.127

Tweezijdige test: \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .00$

Note: Verklaarde variantie (adjusted  $R^2$ )= 0.10, N=601



**Tabel IV.3** Multivariaat lineair regressiemodel van achtergrondkenmerken op informatieve steun

	B	SE
Gender		
Vrouw	Ref.	
Man	.134	.072
Andere genderidentiteit	-.106	.212
Eerstejaars	.227 **	.073
Op schema		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	.252 *	.106
Ik lig op schema	.334 **	.104
Ik loop enigszins voor	.225	.143
Ik loop ver voor	.631 ***	.169
Onderwijsniveau	.125	.072
Vaste relatie	-.087	.064
Persoonlijke zaken	.413 ***	.112
Hulp op school	.300 **	.093
Hulp buiten school	.005	.070
Constante	2.402 ***	.138

Tweezijdige test: \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$

Note: Verklaarde variantie (adjusted  $R^2$ )= 0.08, N=601

## 6.4.5.2 Relatie tussen emotionele en informatieve steun en risicoperceptie

In de volgende stap onderzoeken we de relatie tussen emotionele en informatieve steun en risicoperceptie. De resultaten van de bivariate lineaire regressiemodellen (Tabel IV.4 en IV.5) van risicoperceptie laten zien dat een hoger niveau van emotionele en informatieve steun gerelateerd is aan een lager niveau van risicoperceptie.<sup>8</sup> Dit betekent dat studenten die zich emotioneel en/of informatief gesteund voelen, denken dat ze minder kans hebben om tijdens hun studie mentale problemen te ontwikkelen of dat de gevolgen van mentale problemen voor hen niet ernstig zullen zijn. De lage verklaarde variantie laat wel zien dat emotionele en informatieve steun slechts een klein deel van de variantie in risicoperceptie verklaren.

**Tabel IV.4** Bivariaat lineair regressiemodel van emotionele steun op risicoperceptie

	B	SE
Emotionele steun	-.265 ***	.049
Constante	4.380 ***	.171

Tweezijdige test: \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$

Note: Verklaarde variantie (adjusted  $R^2$ )= 0.05, N=601

**Tabel IV.5** Bivariaat lineair regressiemodel van informatieve steun op risicoperceptie

	B	SE
Informatieve steun	-.221 ***	.046
Constante	4.190 ***	.152

Tweezijdige test: \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$

Note: Verklaarde variantie (adjusted  $R^2$ )= 0.04, N=601

<sup>8</sup> We hebben diverse sensitiviteitsanalyses uitgevoerd, waarbij we informatieve steun en risicoperceptie op verschillende manieren hebben gemeten vanwege de lage betrouwbaarheid van de schalen. Zowel in de modellen met de samengestelde schalen als met de losse variabelen vinden we vergelijkbare uitkomsten.

In Tabel IV.6 en IV.7 voegen we de achtergrondkenmerken toe. De resultaten van de multivariate lineaire regressiemodellen van risicoperceptie laten nog altijd zien dat een hoger niveau van emotionele en informatieve steun gerelateerd is aan een lager niveau van risicoperceptie. De achtergrondkenmerken laten zien dat studenten die op schema liggen met hun studie of voorlopen – vergeleken met studenten die ver achterlopen op hun studie – en studenten in een vaste relatie gemiddeld een lagere risicoperceptie hebben. Daarnaast zien we dat studenten die hulp op school krijgen, hulp buiten school krijgen en studenten in het hbo – in vergelijking met studenten in het mbo – gemiddeld een hogere risicoperceptie hebben. De verklaarde variantie van het model is aanzienlijk toegenomen na het toevoegen van de achtergrondkenmerken

**Tabel IV.6** Multivariaat lineair regressiemodel van emotionele steun op risicoperceptie

	<b>B</b>	<b>SE</b>
Emotionele steun	-.198 ***	.047
<b>Gender</b>		
Vrouw	Ref.	
Man	-.153 *	.075
Andere genderidentiteit	.277	.223
Eerstejaars	.036	.077
<b>Op schema</b>		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	-.278 *	.112
Ik lig op schema	-.605 ***	.110
Ik loop enigszins voor	-.623 ***	.150
Ik loop ver voor	-.657 ***	.179
Onderwijsniveau	.265 **	.077
Vaste relatie	-.141 *	.067
Persoonlijke zaken	-.071	.120
Hulp op school	.283 **	.098
Hulp buiten school	.400 ***	.073
Constante	4.381 ***	.188

Tweezijdige test: \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001

Note: Verklaarde variantie (adjusted R<sup>2</sup>)= 0.22, N=601

**Tabel IV.7 Multivariaat lineair regressiemodel van informatieve steun op risicoperceptie**

	<b>B</b>	<b>SE</b>
Informatieve steun	-.205 ***	.043
<b>Gender</b>		
Vrouw	Ref.	
Man	-.145	.075
Andere genderidentiteit	.270	.222
Eerstejaars	.031	.077
<b>Op schema</b>		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	-.260 *	.112
Ik lig op schema	-.605 ***	.109
Ik loop enigszins voor	-.634 ***	.149
Ik loop ver voor	-.601 **	.179
Onderwijsniveau	.238 **	.075
Vaste relatie	-.147 *	.067
Persoonlijke zaken	-.076	.119
Hulp op school	.332 **	.098
Hulp buiten school	.418 ***	.073
Constante	4.372 ***	.178

Tweezijdige test: \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$

Note: Verklaarde variantie (adjusted  $R^2$ )= 0.22, N=601

### 6.4.5.3 Relatie tussen risicoperceptie en motivatiefactoren

In deze paragraaf onderzoeken we de relatie tussen risicoperceptie en drie motivatiefactoren: attitude ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag, zelfeffectiviteit ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag en de sociale norm ten aanzien van mentaal gezondheidsgedrag op school. Eerst onderzoeken we de relatie in een bivariaat model, vervolgens voegen we ook achtergrondkenmerken toe.

Tabel IV.8 laat zien dat een hoger niveau van risicoperceptie samenhangt met een positievere attitude ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag; studenten vinden het dus zinvoller om aan hun welzijn te werken. Uit Tabel IV.9 blijkt dat een hoger niveau van risicoperceptie samenhangt met een lager niveau van ervaren zelfeffectiviteit ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag. Dat wil zeggen dat hoe groter het ervaren risico, hoe minder studenten het gevoel hebben hier zelf iets aan te kunnen doen. Uit Tabel IV.10 blijkt dat een hoger niveau van risicoperceptie samenhangt met een negatievere sociale norm ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag op school. Met andere woorden, hoe hoger de ervaren risicoperceptie, hoe minder een student zich aangemoedigd voelt door de school om aan hun mentale welzijn te werken.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> We hebben diverse sensitiviteitsanalyses uitgevoerd, waarbij we risicoperceptie en zelfeffectiviteit op verschillende manieren hebben gemeten vanwege de lage betrouwbaarheid van de schalen. Zowel in de modellen met de samengestelde schalen als met de losse variabelen vinden we vergelijkbare uitkomsten.

**Tabel IV.8 Bivariaat ordinaal regressiemodel van risicoperceptie op attitude**

	<b>B</b>	<b>SE</b>
Risicoperceptie	.752 ***	.096
/cut1	-3.311	.766
/cut2	-.563	.352
/cut3	.951	.327
/cut4	3.396	.358

Tweezijdige test: \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001

Note: Verklaarde variantie (adjusted R<sup>2</sup>)= 0.05, N=601

**Tabel IV.9 Bivariaat lineair regressiemodel van risicoperceptie op zelfeffectiviteit**

	<b>B</b>	<b>SE</b>
Risicoperceptie	-.135 ***	.031
Constante	4.161 ***	.110

Tweezijdige test: \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001

Note: Verklaarde variantie (adjusted R<sup>2</sup>)= 0.03, N=601

**Tabel IV.10 Bivariaat lineair regressiemodel van risicoperceptie op sociale norm**

	<b>B</b>	<b>SE</b>
Risicoperceptie	-.172 ***	.037
Constante	3.568 ***	.133

Tweezijdige test: \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001

Note: Verklaarde variantie (adjusted R<sup>2</sup>)= 0.03, N=601

In Tabel IV.11 tot en met IV.13 presenteren we de multivariate regressiemodellen voor respectievelijk attitude, zelfeffectiviteit en sociale norm, waarbij achtergrondvariabelen aan het model zijn toegevoegd.

De resultaten van de multivariate regressiemodellen laten nog altijd zien dat een hogere risicoperceptie samenhangt met een positievere attitude ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag, met een lager niveau van ervaren zelfeffectiviteit ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag en met een negatievere sociale norm ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag op school. Bij de achtergrondkenmerken zien we dat studenten die hulp buiten school ontvangen en hbo-studenten – ten opzichte van mbo-studenten – gemiddeld een positievere attitude hebben ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag dan mbo-studenten. Verder blijkt dat studenten die op schema liggen of voorlopen met hun studie – in vergelijking met studenten die achterlopen – gemiddeld een hoger niveau van zelfeffectiviteit ervaren. Dit geldt ook voor studenten die iemand hebben met wie ze persoonlijke zaken kunnen bespreken en studenten die hulp buiten school ontvangen. Tot slot zien we dat eerstejaarsstudenten gemiddeld een positievere sociale norm op school ervaren dan ouderejaarsstudenten.

**Tabel IV.11 Multivariaat ordinaal regressiemodel van risicoperceptie op attitude**

	<b>B</b>	<b>SE</b>
Risicoperceptie	.587 ***	.106
<b>Gender</b>		
Vrouw	Ref.	
Man	-.183	.188
Andere genderidentiteit	.173	.586
Eerstejaars	-.138	.189
<b>Op schema</b>		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	-.082	.281
Ik lig op schema	-.183	.281
Ik loop enigszins voor	.176	.381
Ik loop ver voor	-.200	.452
Onderwijsniveau	.778 ***	.192
Vaste relatie	-.090	.166
Persoonlijke zaken	.201	.293
Hulp op school	.281	.248
Hulp buiten school	.613 **	.188
/cut1	-3.240	.878
/cut2	-.489	.556
/cut3	1.068	.542
/cut4	3.644	.565

Tweezijdige test: \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$

Note: Verklaarde variantie (adjusted  $R^2$ )= 0.08, N=601



**Tabel IV.12 Multivariaat lineair regressiemodel van risicoperceptie op zelfeffectiviteit**

	<b>B</b>	<b>SE</b>
Risicoperceptie	-0.119 ***	.033
<b>Gender</b>		
Vrouw	Ref.	
Man	-.031	.061
Andere genderidentiteit	-.040	.181
Eerstejaars	-.047	.062
<b>Op schema</b>		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	.133	.107
Ik lig op schema	.303 **	.091
Ik loop enigszins voor	.150	.124
Ik loop ver voor	.407	.147
Onderwijsniveau	.112	.062
Vaste relatie	-.115 *	.055
Persoonlijke zaken	.488 ***	.096
Hulp op school	-.069 **	.080
Hulp buiten school	.160 **	.061
Constante	3.404 ***	.174

Tweezijdige test: \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$   
 Note: Verklaarde variantie (adjusted  $R^2$ )= 0.11, N=601

**Tabel IV.13 Multivariaat lineair regressiemodel van risicoperceptie op sociale norm**

	<b>B</b>	<b>SE</b>
Risicoperceptie	-.178 ***	.041
<b>Gender</b>		
Vrouw	Ref.	
Man	.108	.077
Andere genderidentiteit	.115	.227
Eerstejaars	.188 *	.078
<b>Op schema</b>		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	.005	.114
Ik lig op schema	.131	.114
Ik loop enigszins voor	.056	.155
Ik loop ver voor	.308	.183
Onderwijsniveau	-.029	.077
Vaste relatie	-.122	.068
Persoonlijke zaken	.152	.120
Hulp op school	.178	.100
Hulp buiten school	.133	.077
Constante	3.304 ***	.218

Tweezijdige test: \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001

Note: Verklaarde variantie (adjusted R<sup>2</sup>)= 0.06, N=601

#### 6.4.5.4 Relatie tussen sociale steun en motivatiefactoren

In deze paragraaf onderzoeken we de relatie tussen sociale steun en de drie motivatiefactoren: attitude ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag, zelfeffectiviteit ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag, en de sociale norm ten aanzien van mentaal gezondheidsgedrag op school. Deze relatie is niet opgenomen in het theoretisch model. Volgens het theoretisch model verloopt de invloed van sociale steun op motivatiefactoren via bewustwordingsfactoren. In de huidige data kunnen we bewustwordingsfactoren alleen conceptualiseren als risicoperceptie. Echter, bewustwordingsfactoren omvatten ook andere aspecten, zoals kennis en vertrouwen in de bron. Aangezien we met de in deze studie gehanteerde operationalisatie deze bewustwordingsfactoren niet afzonderlijk kunnen meten, onderzoeken we ook het directe effect van sociale steun op motivatiefactoren. Tabel IV.14 tot en met IV.16 presenteren de resultaten van de bivariate regressiemodellen van emotionele steun op de drie motivatiefactoren.

Tabel IV.14 tot en met IV.16 laten zien dat een hoger niveau van emotionele steun samenhangt met een positievere attitude ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag, een hoger niveau van ervaren zelfeffectiviteit en een positiever ervaren sociale norm ten aanzien van mentaal gezondheidsgedrag op school. Met andere woorden, hoe meer sociale steun studenten ervaren, hoe hoger hun scores op de motivatiefactoren ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag. Daarbij zien we dat de verklaarde variantie van het model voor emotionele steun op de sociale norm aanzienlijk hoger is dan bij de andere twee modellen.

**Tabel IV.14 Bivariaat ordinaal regressiemodel van emotionele steun op attitude**

	<b>B</b>	<b>SE</b>
Emotionele steun	.264 *	.109
/cut1	-4.819	.795
/cut2	-2.096	.410
/cut3	.651	.381
/cut4	1.609	.386

Tweezijdige test: \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001

Note: Verklaarde variantie (pseudo R<sup>2</sup>)= 0.004, N=601

**Tabel IV.15 Bivariaat lineair regressiemodel van risicoperceptie op zelfeffectiviteit**

	<b>B</b>	<b>SE</b>
Emotionele steun	.244 ***	.037
Constante	2.859 ***	.129

Tweezijdige test: \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001

Note: Verklaarde variantie (adjusted R<sup>2</sup>)= 0.07, N=601

**Tabel IV.16 Bivariaat lineair regressiemodel van emotionele steun op sociale norm**

	<b>B</b>	<b>SE</b>
Emotionele steun	.534 ***	.041
Constante	1.129 ***	.143

Tweezijdige test: \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001

Note: Verklaarde variantie (adjusted R<sup>2</sup>)= 0.22, N=601

Tabel IV.17 tot en met IV.19 presenteren de resultaten van de bivariate regressiemodellen van informatieve steun op de drie motivatiefactoren. Deze tabellen laten zien dat een hoger niveau van informatieve steun samenhangt met een hoger niveau van ervaren zelf-effectiviteit en een positiever ervaren sociale norm ten aanzien van mentaal gezondheidsgedrag op school. Informatieve steun hangt niet significant samen met attitude. Ook hier is de verklaarde variantie van het model voor informatieve steun op de sociale norm aanzienlijk hoger dan bij de andere modellen.

**Tabel IV.17 Bivariaat ordinaal regressiemodel van informatieve steun op attitude**

	<b>B</b>	<b>SE</b>
Informatieve steun	.073	.099
/cut1	-5.467	.777
/cut2	-2.746	.371
/cut3	-1.305	.337
/cut4	.941	.334

Tweezijdige test: \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001  
Note: Verklaarde variantie (pseudo R<sup>2</sup>)= 0.00, N=601

**Tabel IV.18 Bivariaat lineair regressiemodel van informatieve steun op zelfeffectiviteit**

	<b>B</b>	<b>SE</b>
Informatieve steun	.238 ***	.034
Constante	2.922 ***	.113

Tweezijdige test: \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001  
Note: Verklaarde variantie (adjusted R<sup>2</sup>)= 0.07, N=601

**Tabel IV.19 Bivariaat lineair regressiemodel van informatieve steun op sociale norm**

	<b>B</b>	<b>SE</b>
Informatieve steun	.511 ***	.038
Constante	1.317 ***	.126

Tweezijdige test: \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001  
Note: Verklaarde variantie (adjusted R<sup>2</sup>)= 0.23, N=601

### 6.4.5.5 Relatie tussen motivatiefactoren en intentie tot mentaal gezondheidsgedrag

In deze paragraaf onderzoeken we de relatie tussen de drie motivatiefactoren: attitude ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag, zelf-effectiviteit ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag en de sociale norm ten aanzien van mentaal gezondheidsgedrag op school, en de intentie tot mentaal gezondheidsgedrag.

In Tabel IV.20 tot en met IV.22 worden de resultaten van de ordinale bivariate regressiemodellen van de motivatiefactoren op gedragsintentie weergegeven. De analyses laten zien dat een positievere attitude ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag samenhangt met een grotere intentie tot mentaal gezondheidsgedrag (Tabel IV.20).

Daarnaast blijkt dat zowel een hoger niveau van ervaren zelfeffectiviteit (Tabel IV.21) als een positievere sociale norm ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag op school (Tabel IV.22) eveneens samenhangen met een grotere gedragsintentie. Tot slot toont de verklaarde variantie dat het model met attitude als voorspeller duidelijk het hoogste percentage verklaarde variantie heeft.

**Tabel IV.20 Bivariaat ordinaal regressiemodel van attitude op intentie tot gedrag**

	B	SE
Attitude	1.667 ***	.121
/cut1	-.738	.107
/cut2	3.443	.441
/cut3	5.553	.477
/cut4	8.669	.554

Tweezijdige test: \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001

Note: Verklaarde variantie (pseudo R<sup>2</sup>)= 0.16, N=601

**Tabel IV.21 Bivariaat ordinaal regressiemodel van zelfeffectiviteit op intentie tot gedrag**

	B	SE
Zelfeffectiviteit	.445 ***	.121
/cut1	-4.801	1.088
/cut2	-.958	.460
/cut3	.631	.447
/cut4	3.061	.467

Tweezijdige test: \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001

Note: Verklaarde variantie (pseudo R<sup>2</sup>)= 0.01, N=601

**Tabel IV.22 Bivariaat ordinaal regressiemodel van sociale norm op intentie tot gedrag**

	B	SE
Sociale norm	.274 ***	.095
/cut1	-5.606	1.037
/cut2	-1.767	.317
/cut3	-.190	.292
/cut4	2.221	.307

Tweezijdige test: \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001

Note: Verklaarde variantie (pseudo R<sup>2</sup>)= 0.01, N=601



### 6.4.5.6 Relatie tussen intentie tot mentaal gezondheidsgedrag en mentaal gezondheidsgedrag

In deze paragraaf onderzoeken we in hoeverre de intentie tot mentaal gezondheidsgedrag samenhangt met daadwerkelijk mentaal gezondheidsgedrag op de onderwijsinstelling. De resultaten van de bivariate logistische regressie, die is toegepast vanwege de binaire afhankelijke variabele, worden weergegeven in Tabel IV.23. De analyse laat zien dat de intentie tot mentaal gezondheidsgedrag positief samenhangt met mentaal gezondheidsgedrag op school. Dit houdt in dat iemand met de intentie om mentaal gezondheidsgedrag te vertonen, ook meer geneigd is dit gedrag daadwerkelijk te laten zien op de onderwijsinstelling.

**Tabel IV.23** Bivariaat logistisch regressiemodel van intentie tot mentaal gezondheidsgedrag op mentaal gezondheidsgedrag

	Odds Ratio	SE
Intentie tot gedrag	1.703 ***	.203
Constante	0.055	.027

Tweezijdige test: \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$   
Note: Verklaarde variantie (Pseudo  $R^2$ )= 0.03, N=601

### 6.4.5.7 Relatie tussen mentaal gezondheidsgedrag en mentaal welzijn

In deze paragraaf onderzoeken we de relatie tussen mentaal gezondheidsgedrag op de onderwijsinstelling en mentaal welzijn. Tabel IV.24 toont de resultaten van het bivariate lineaire regressiemodel.

De resultaten laten zien dat mentaal gezondheidsgedrag op de onderwijsinstelling significant samenhangt met verminderd mentaal welzijn, wat in tegenstelling is tot onze hypothese. Het is echter belangrijk op te merken dat deze analyse een cross-sectionele samenhang betreft, terwijl het model uitgaat van een longitudinale samenhang. Studenten kunnen mentaal gezondheidsgedrag vertonen als een preventieve, maar ook als een curatieve aanpak. Mogelijk vertonen de meeste studenten in deze studie mentaal gezondheidsgedrag als een curatieve aanpak, waardoor vooral studenten met een relatief laag mentaal welzijn dit gedrag laten zien. Een longitudinale methodologische benadering, idealiter in combinatie met een controlegroep, is nodig om het effect van mentaal gezondheidsgedrag op mentaal welzijn verder te onderzoeken.

**Tabel IV.24** Bivariaat lineair regressiemodel van mentaal gezondheidsgedrag op mentaal welzijn

	B	SE
Mentaal gezondheidsgedrag	-.311 ***	.063
Constante	3.191 ***	.035

Tweezijdige test: \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$

Note: Verklaarde variantie (adjusted  $R^2$ )= 0.04, N=601

### 6.4.5.8 Relatie tussen emotionele steun en mentaal welzijn

In deze paragraaf onderzoeken we de relatie tussen emotionele steun op de onderwijsinstelling en mentaal welzijn. Tabel IV.25 toont – in lijn met onze verwachting – dat emotionele steun positief en significant samenhangt met mentaal welzijn. Dit betekent dat studenten die meer emotionele steun vanuit de onderwijsinstelling ervaren, een hoger mentaal welzijn rapporteren.

**Tabel IV.25 Bivariaat lineair regressiemodel van emotionele steun op mentaal welzijn**

	<b>B</b>	<b>SE</b>
Emotionele steun	.386 ***	.038
Constante	1.777 ***	.132

Tweezijdige test: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$   
Note: Verklaarde variantie (adjusted  $R^2$ )= 0.15, N=601

### 6.4.5.9 Gezamenlijk model

In de voorgaande analyses hebben we de afzonderlijke pijlen in de theoretische modellen getest. In deze paragraaf combineren we alle relaties in één padmodel (SEM-model) en onderzoeken we welke verbanden standhouden binnen het gezamenlijke model. Het is belangrijk om te benadrukken dat dit een eerste stap is in het toetsen van het overkoepelende model. Vanwege de beperkte steekproefomvang en het gebruik van eenvoudige proxy's, maken we in dit model geen gebruik van latente variabelen, maar baseren we ons op vooraf geconstrueerde variabelen. Vervolgonderzoek met een grotere steekproef en meer gedetailleerde schalen om latente variabelen te modelleren, is nodig om het volledige model grondiger te toetsen.

Tabel IV.26 toont het overkoepelende model voor de invloed van informatieve steun op mentaal welzijn, en Tabel IV.27 het overkoepelende model voor de invloed van emotionele steun op mentaal welzijn. Hoewel de modellen gedeeltelijk overlappen, worden beiden gepresenteerd voor de volledigheid en navolgbaarheid. De resultaten laten zien dat de relaties die eerder zijn gevonden in de bivariate en multivariate regressiemodellen overeind blijven in het SEM-model. Een uitzondering is de relatie tussen de drie motivatiefactoren (attitude ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag, zelfeffectiviteit ten opzichte van mentaal

gezondheidsgedrag en de sociale norm ten aanzien van mentaal gezondheidsgedrag op school) en de intentie tot mentaal gezondheidsgedrag. In het overkoepelende model blijft alleen attitude ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag positief samenhangen met de intentie tot mentaal gezondheidsgedrag. De positieve relaties tussen zelfeffectiviteit en de sociale norm ten aanzien van mentaal gezondheidsgedrag op school met de intentie tot mentaal gezondheidsgedrag verdwijnen.

Oftewel, ook in het overkoepelende model vinden we aanwijzingen dat sociale steun van invloed is op mentaal gezondheidsgedrag en mentaal welzijn, zowel via risicoperceptie, motivatiefactoren en intentie tot mentaal gezondheidsgedrag, als via een directe route naar mentaal welzijn.

**Tabel IV.26 Volledig SEM-model voor de invloed van informatieve steun op mentaal welzijn**

	B	SE
<b>INFORMATIEVE STEUN</b>		
Gender		
Vrouw	Ref.	
Man	.134	.071
Andere genderidentiteit	-.106	.210
Eerstejaars	.227 ***	.072
Op schema		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	.252 *	.105
Ik lig op schema	.334 **	.103
Ik loop enigszins voor	.225	.141
Ik loop ver voor	.631 ***	.168
Onderwijsniveau	.125	.072
Vaste relatie	-.087	.063
Persoonlijke zaken	.413 ***	.111
Hulp op school	.300 **	.092
Hulp buiten school	.005	.069
Constante	2.403 ***	.137

**RISICO**

Informatieve steun	-.205 ***	.043
Gender		
Vrouw	Ref.	
Man	-.145	.074
Andere genderidentiteit	.270	.219
Eerstejaars	.031	.076
Op schema		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	-.260 *	.110
Ik lig op schema	-.605 ***	.108
Ik loop enigszins voor	-.634 ***	.148
Ik loop ver voor	-.601 **	.177
Onderwijsniveau	.238 **	.074
Vaste relatie	-.147 *	.066
Persoonlijke zaken	-.076	.117
Hulp op school	.332 **	.097
Hulp buiten school	.418 ***	.072
Constante	4.372 ***	.176

**ATTITUDE**

Risicoperceptie	.626 ***	.108
Informatieve steun	.204	.110
Gender		
Vrouw	Ref.	
Man	-.207	.188
Andere genderidentiteit	.169	.587
Eerstejaars	-.185	.191
Op schema		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	-.134	.283
Ik lig op schema	-.237	.283
Ik loop enigszins voor	.146	.381
Ik loop ver voor	-.311	.458
Onderwijsniveau	.747 ***	.193
Vaste relatie	-.065	.166
Persoonlijke zaken	.133	.296
Hulp op school	.203	.252
Hulp buiten school	.595 **	.188

**ZELFEFFECTIVITEIT**

Risicoperceptie	-.085 *	.033
Informatieve steun	.185	.036
Gender		
Vrouw	Ref.	
Man	-.050	.059
Andere genderidentiteit	-.030	.175
Eerstejaars	-.088	.060
Op schema		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	.097	.088
Ik lig op schema	.264 ***	.089
Ik loop enigszins voor	.131	.120
Ik loop ver voor	.315 *	.143
Onderwijsniveau	.082	.060
Vaste relatie	-.095	.053
Persoonlijke zaken	.417 ***	.094
Hulp op school	-.134	.078
Hulp buiten school	.145 *	.059
Constante	2.830 ***	.204

**SOCIALE NORM**

Risicoperceptie	-.091 *	.038
Informatieve steun	.482 ***	.041
Gender		
Vrouw	Ref.	
Man	.058	.068
Andere genderidentiteit	.141	.201
Eerstejaars	.080	.069
Op schema		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	-.089	.101
Ik lig op schema	.029	.102
Ik loop enigszins voor	.007	.137
Ik loop ver voor	.068	.164
Onderwijsniveau	-.108	.069
Vaste relatie	-.069	.061
Persoonlijke zaken	-.033	.108
Hulp op school	.010	.090

	Hulp buiten school	.094	.068
	Constante	1.806 ***	.233
<b>INTENTIE TOT GEDRAG</b>	Attitude	1.637 ***	.122
	Zelfeffectiviteit	.178	.131
	Sociale norm	.061	.104
<b>MENTAAL GEZONDHEIDSGEDRAG</b>	Intentie tot gedrag	.533 ***	.119
	Constante	-2.900 ***	.485
<b>MENTAAL WELZIJN</b>	Mentaal gezondheidsgedrag	-.311 ***	.063
	Constante	3.191 ***	.035
<b>/ CUT OFF POINTS ATTITUDE</b>	Cut1	-2.628	.937
	Cut2	.130	.647
	Cut3	1.696	.640
	Cut4	4.284	.663
<b>/ CUT OFF POINTS INTENTIE TOT GEDRAG</b>	Cut1	-.086	1.131
	Cut2	4.152	.607
	Cut3	6.258	.633
	Cut4	9.387	.700
	Var(e.informatieve steun)	.547	.032
	Var(e.risicoperceptie)	.596	.034
	Var(e.zelfeffectiviteit)	.379	.022
	Var(e.sociale norm)	.500	.029
	Var(e.mentaal welzijn)	.500	.029

Tweezijdige test: \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001, N=601

Tabel IV.27 Volledig SEM-model voor de invloed van emotionele steun op mentaal welzijn

	B	SE
<b>EMOTIONELE STEUN</b>		
Gender		
Vrouw	Ref.	
Man	.100	.065
Andere genderidentiteit	-.072	.192
Eerstejaars	.257 <sup>***</sup>	.066
Op schema		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	.164	.096
Ik lig op schema	.347 <sup>***</sup>	.094
Ik loop enigszins voor	.290 <sup>*</sup>	.129
Ik loop ver voor	.370 <sup>*</sup>	.153
Onderwijsniveau	.266 <sup>***</sup>	.065
Vaste relatie	-.060	.058
Persoonlijke zaken	.452 <sup>***</sup>	.102
Hulp op school	.064	.084
Hulp buiten school	-.082	.063
Constante	2.530 <sup>***</sup>	.125
Emotionele steun	-.198 <sup>***</sup>	.048
<b>RISICO</b>		
Gender		
Vrouw	Ref.	
Man	-.153 <sup>*</sup>	.075
Andere genderidentiteit	.277	.220
Eerstejaars	.036	.076
Op schema		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	-.279 <sup>*</sup>	.110
Ik lig op schema	-.605 <sup>***</sup>	.109
Ik loop enigszins voor	-.623 <sup>***</sup>	.149
Ik loop ver voor	-.657 <sup>***</sup>	.177
Onderwijsniveau	.265 <sup>***</sup>	.076
Vaste relatie	-.141 <sup>*</sup>	.067
Persoonlijke zaken	-.071	.118
Hulp op school	.283 <sup>**</sup>	.097
Hulp buiten school	.400 <sup>***</sup>	.073
Constante	4.381 <sup>***</sup>	.188



**ATTITUDE**

Risicoperceptie	.663 ***	.108
Emotionele steun	.489 ***	.123
Gender		
Vrouw	Ref.	
Man	-.213	.188
Andere genderidentiteit	.161	.589
Eerstejaars	-.274	.193
Op schema		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	-.176	.283
Ik lig op schema	-.322	.284
Ik loop enigszins voor	.051	.384
Ik loop ver voor	-.343	.454
Onderwijsniveau	.641 **	.195
Vaste relatie	-.045	.167
Persoonlijke zaken	-.006	.299
Hulp op school	.236	.251
Hulp buiten school	.630 **	.188

**ZELFEFFECTIVITEIT**

Risicoperceptie	-.093 **	.034
Emotionele steun	.175 ***	.043
Gender		
Vrouw	Ref.	
Man	-.044	.060
Andere genderidentiteit	-.035	.176
Eerstejaars	-.91	.061
Op schema		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	.113	.089
Ik lig op schema	.260 **	.089
Ik loop enigszins voor	.116	.121
Ik loop ver voor	.361	.143
Onderwijsniveau	.060	.061
Vaste relatie	-.101	.053
Persoonlijke zaken	.413 ***	.095
Hulp op school	-.088	.078
Hulp buiten school	.164 **	.060
Constante	2.862 ***	.223

**SOCIALE NORM**

Risicoperceptie	-.100 *	.040
Emotionele steun	.530 ***	.047
Gender		
Vrouw	Ref.	
Man	.068	.068
Andere genderidentiteit	.131	.200
Eerstejaars	.053	.070
Op schema		
Ik loop ver achter	Ref.	
Ik loop enigszins achter	-.058	.101
Ik lig op schema	.000	.102
Ik loop enigszins voor	-.045	.137
Ik loop ver voor	.169	.163
Onderwijsniveau	-.187 *	.070
Vaste relatie	-.080	.061
Persoonlijke zaken	-.075	.108
Hulp op school	.123	.089
Hulp buiten school	.144 *	.068
Constante	1.662 ***	.254

**INTENTIE TOT GEDRAG**

Attitude	1.637 ***	.122
Zelfeffectiviteit	.178	.131
Sociale norm	.061	.104

**MENTAAL GEZONDHEIDSGEDRAG**

Intentie tot gedrag	.533 ***	.119
Constante	-2.900 ***	.485

**MENTAAL WELZIJN**

Emotionele steun	.405 ***	.036
Mentaal gezondheidsgedrag	-.364 ***	.057
Constante	1.822 ***	.125

**/ CUT OFF POINTS ATTITUDE**

Cut1	-1.803	.947
Cut2	.963	.663
Cut3	2.546	.657
Cut4	5.171	.686

**CUT OFF POINTS  
INTENTIE TOT  
GEDRAG**

Cut1	-.086	1.131
Cut2	4.152	.607
Cut3	6.258	.633
Cut4	9.387	.700
Var(e.emotionele steun)	.458	.026
Var(e.risicoperceptie)	.601	.035
Var(e.zelfeffectiviteit)	.384	.022
Var(e.sociale norm)	.497	.029
Var(e.mentaal welzijn)	.415	.024

Tweezijdige test: \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ , N=601

## 6.4.6 Conclusie

In het overkoepelende project *We've got your back* onderzoeken we hoe sociale steun vanuit de onderwijsinstelling bijdraagt aan het versterken van het welzijn en de binding van studenten in het tertiair onderwijs. In het onderzoek – op basis van interviews met instellingen en een literatuurstudie – hebben we twee theorieën afgeleid. Deze theorieën – gebaseerd op het I-Change model (de Vries, 2017) – beschrijven de onderliggende mechanismen en verbanden die van invloed zijn op de relatie tussen sociale steun en mentaal welzijn. In de huidige bijlage hebben we de theorieën getest met een kwantitatieve survey onder de studentenpopulatie.

Uit de analyse blijkt dat emotionele en informatieve steun kunnen bijdragen aan het mentaal gezondheidsgedrag van studenten. In deze studie zijn aanwijzingen gevonden dat de in het theoretisch model opgenomen factoren allemaal van invloed kunnen zijn op het mentaal gezondheidsgedrag van studenten. Vooral het inspelen op risicopercepties, motivaties – met name de attitude ten opzichte van mentaal gezondheidsgedrag – en intentie tot gedrag blijken effectieve ingrediënten te zijn om studenten kennis en vaardigheden mee te geven voor het bevorderen van mentaal gezondheidsgedrag.

De verwachting was dat mentaal gezondheidsgedrag bij zou dragen aan het welzijn van studenten. Dit effect is echter niet teruggevonden in het huidige onderzoek. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het gemeten gedrag (deelname aan welzijnsinterventies) zowel door studenten kan worden vertoond die de interventie preventief willen gebruiken, als door studenten die al mentale problemen ervaren en de interventie curatief willen inzetten. Om de relatie tussen mentaal gezondheidsgedrag en mentaal welzijn beter te onderzoeken, is een ander onderzoeksdesign nodig. Hierbij zouden de effecten van dit gedrag over tijd

(longitudinaal) moeten worden gemeten en vergeleken met een groep studenten die de interventie (nog) niet heeft gevolgd (controlegroep).

Daarnaast hebben we in deze studie aanwijzingen gevonden voor de directe-effectenhypothese. Emotionele steun blijkt, naast een indirect effect via het beïnvloeden van mentaal gezondheidsgedrag, ook direct bij te dragen aan mentaal welzijn. De resultaten laten zien dat hoe meer emotionele steun studenten ervaren, hoe beter hun mentale welzijn wordt beoordeeld.

Oftewel, deze studie biedt aanwijzingen dat emotionele en informatieve steun vanuit de onderwijsinstelling kunnen bijdragen aan mentaal gezondheidsgedrag en mentaal welzijn. Echter, niet alle studenten ervaren in gelijke mate emotionele en informatieve steun vanuit de onderwijsinstelling. Zo blijkt uit deze studie dat ouderejaarsstudenten minder sociale steun ervaren dan eerstejaarsstudenten, dat studenten die achterlopen op schema minder steun ervaren dan studenten die op schema liggen of voorlopen, en dat studenten zonder iemand met wie ze persoonlijke zaken kunnen bespreken gemiddeld minder sociale steun ervaren. Ook geven studenten in het mbo aan minder sociale steun te ervaren dan studenten in het hbo. Deze bevindingen onderstrepen het belang van gerichte interventies om sociale steun voor alle studenten te vergroten, met specifieke aandacht voor groepen studenten die nu nog minder sociale steun ervaren.

Met deze studie hebben we een eerste stap gezet in het toetsen van dit theoretische model. De huidige aanpak richtte zich vooral op een eerste verkenning van de in het model veronderstelde verbanden binnen de populatie van mbo- en hbo-studenten. Concepten zoals sociale steun en risicoperceptie zijn gemeten met behulp van eenvoudige proxies. Daarnaast was de steekproefomvang gebaseerd op een beschikbaarheidssteekproef (convenience sampling methode), wat de

generaliseerbaarheid van de resultaten beperkt. Om het model wetenschappelijk te onderbouwen en robuuster te toetsen, zou toekomstig onderzoek gebruik moeten maken van gevalideerde meetinstrumenten en een grotere, representatieve steekproef. Dit onderzoek benadrukt de mogelijke waarde van informatieve en emotionele steun vanuit de onderwijsinstelling voor mentaal gezondheidsgedrag en het mentale welzijn van studenten. Vervolgonderzoek is noodzakelijk om dit model en de hierin beschreven potentieel krachtige factoren verder te onderzoeken en te verifiëren.

## Bijlage V Narratieve diepte-interviews met studenten

6.5 Lotte Scheeren, Eline van der Vleuten, Lieke van Berlo  
& Jessica Nooij

### 6.5.1 Inleiding

Dit is een bijlage bij het onderzoek "We've got your back!". Het overkoepelende project onderzoekt hoe sociale steun door de onderwijsinstelling bijdraagt aan het versterken van het welzijn en de binding van studenten in het mbo, hbo en wo. Sociale steun is een belangrijke factor in het omgaan met stress en het vergroten van veerkracht. Tot nu toe is er echter nog weinig onderzoek gedaan naar hoe sociale steun vanuit de onderwijsinstelling vormgegeven moet worden om een brede groep studenten met verschillende behoeften effectief te ondersteunen. Het doel van het project is om inzicht te krijgen in de specifieke vormen van sociale steun die positief bijdragen aan het welzijn en de ervaren sociale binding van studenten.

In deze bijlage staat de kwalitatieve verdieping met studenten centraal, waarin we met studenten uit mbo, hbo en wo in gesprek zijn gegaan over het ervaren van sociale steun en de randvoorwaarden waaronder deze wordt ervaren. Aan de hand van narratieve diepte-interviews met studenten gaan we in dit deelonderzoek dieper in op de kracht van sociale steun voor het versterken van binding en welzijn. Het doel van deze verdieping is om te achterhalen hoe studenten uit mbo, hbo en wo sociale steun ervaren en wat volgens hen de belangrijkste randvoorwaarden zijn voor het ontstaan daarvan. Door exploratief vanuit de doelgroep inzicht op te halen hoe sociale steun ontstaat, kunnen we ook meer inzicht verkrijgen in hoe instellingen sociale steun kunnen bieden en zo via indirecte en directe routes het welzijn van studenten kunnen verbeteren

In deze bijlage bespreken we de gebruikte methoden, presenteren we de gevonden resultaten en sluiten we af met een conclusie. In het hoofdrapport zullen de overkoepelende resultaten, gebaseerd op de verschillende onderzoeksmethoden en de algemene conclusies worden gepresenteerd.

## 6.5.1 Onderzoeksvragen

Het overkoepelende project laat verschillende manieren zien waarop onderwijsinstellingen sociale steun kunnen bieden aan studenten en hoe dit kan bijdragen aan hun welzijn. De meest directe route om welzijn te bevorderen loopt via ervaren emotionele steun en daarmee gepaard een gevoel van binding. Onduidelijk blijft hoe sociale steun – waaronder emotionele steun – precies vorm kan worden gegeven en onder welke voorwaarden studenten sociale steun nodig hebben en ervaren. Daarom onderzoeken we in deze bijlage vanuit het studentperspectief het onderliggende mechanisme (CMO) en beantwoorden we de volgende hoofd- en deelvragen:

### **Hoe en onder welke omstandigheden ervaren studenten sociale steun (i.e. wanneer voelen zij zich gesteund)?**

- + Wanneer ervaren studenten een gevoel van sociale steun?  
Met studenten zijn we in gesprek gegaan over de momenten waarop ze sociale steun ervaarden. In welke situaties ervaarden ze die steun, hoe ontstond en definiëren ze dit?
- + Wat zijn de randvoorwaarden om dit gevoel van sociale steun te laten ontstaan?



Daarnaast zijn we met studenten in gesprek gegaan over wat er nodig is om sociale steun te laten ontstaan. Is het afhankelijk van wie de steun verleent, hoe of wanneer de steun wordt verleend?

## 6.5.2 Methode

In dit hoofdstuk bespreken we de opzet en uitvoering van de interviews die we in de kwalitatieve verdieping hebben uitgevoerd om inzicht te krijgen in de ervaring van en randvoorwaarden voor sociale steun. We gaan in op de gespreksleidraad, de opzet en uitvoering van de interviews, de werving van studenten, en de manier van analyseren van de verkregen data.

### 6.5.2.1 Narratieve diepte interviews

Om inzicht te krijgen in de ervaringen van studenten met sociale steun is gekozen voor narratieve diepte-interviews. Deze kwalitatieve open interviewmethode heeft als doel om respondenten vanuit eigen perspectief zo gedetailleerd mogelijk verslag te laten doen over de context, gedachten en gevoelens omtrent een specifieke ervaring in hun leven (Jovchelovitch & Bauer, 2000). Bij deze methode staat het verzamelen van verhalen en persoonlijke ervaringen van individuen centraal, met als doel inzicht te krijgen in complexe sociale processen (Riessman, 2008). De narratieve interview methode biedt studenten de mogelijkheid om zelf de regie te voeren op het verhaal. Zij zijn vrij om zelf een ervaring te kiezen die besproken gaat worden. De keuze voor een narratief onderzoek geeft prioriteit aan juist dat verhaal van studenten, om zo dieper inzicht te krijgen in het concept sociale steun. Deze onderzoeksstrategie gaat uit van de ervaringen die studenten opdoen als gevolg van een gebeurtenis. Het onderzoek heeft daarmee een constructivistisch

uitgangspunt. Met het toepassen van deze methode trachten we een integraal beeld te schetsen van de complexe sociale realiteit waarbinnen sociale steun zich voordoet. Door dit te onderzoeken binnen de huidige doelgroep krijgen we een verdiepend inzicht in de randvoorwaarden die voor studenten in mbo, hbo en wo hierbij een rol spelen.

Om relevante verhalen te verzamelen voor het te onderzoeken concept (sociale steun), is het effectief om intensieve, open interviews te houden met de doelgroep (studenten). In dergelijke interviews is het niet alleen belangrijk om goed te luisteren naar wat studenten vertellen, maar vooral om hen goed uit te nodigen tot het verdiepend vertellen (Van Biene et al., 2008). Hierbij helpt het werken met een open vraagpatroon. Een open vraagpatroon verheldert wat mensen nodig hebben, wat ze eisen, wat ze willen, en wat ze kunnen (Schalock, 1990). Het uitgangspunt van narratieve interviews is, dat het zich richt op gebeurtenissen in het verleden, want dan kan er verdiepend worden gereflecteerd op een daadwerkelijke ervaring. Hiervoor is het belangrijk om de interviewers te trainen in de techniek van open vraaggesprekken. De interviews in het huidige onderzoek zijn door vier verschillende interviewers afgenomen. Om ervoor te zorgen dat alle interviewers op dezelfde manier werken en doorvragen, hebben zij vooraf deelgenomen aan een gezamenlijke training waarin de interviewkaders zijn besproken, geoefend en de vraagpatronen op elkaar zijn afgestemd.

Daarnaast zijn aan het einde een aantal semigestructureerde vragen opgenomen die uit het literatuuronderzoek over sociale binding naar voren zijn gekomen als mogelijk gerelateerd aan de ervaring van sociale steun, namelijk de zelf ingeschatte vaardigheid om contact te maken met anderen, de waargenomen mogelijkheden voor sociaal contact in de eigen leef- en leeromgeving, de motivatie om actief op zoek te gaan naar sociaal contact, en de ervaring met en perceptie over de kwaliteit van dat sociaal contact. De volledige gespreksleidraad is bij de projectleider op aanvraag beschikbaar.

## 6.5.2.2 Interviewproces

In de periode van april tot juni 2024 zijn twaalf narratieve diepte-interviews afgenomen met studenten uit mbo, hbo en wo om hun ervaring met sociale steun te bespreken. Uit eerder onderzoek is gebleken dat 10-12 interviews voldoende is om 80-92 procent verzadiging te bereiken in het onderzoeken van een specifiek concept (bv. Guest et al., 2006). Op basis van deze inzichten is het met de 12 diepte-interviews die wij hebben gevoerd aannemelijk dat we het concept sociale steun voldoende diep konden analyseren en duiden om het onderzoeksdoel te kunnen behalen.

De studenten werden via de mail en telefonisch benaderd voor deelname aan het onderzoek. Daarbij is gebruik gemaakt van een flyer met meer informatie over het onderzoek. Voor diversiteit van de respondenten is ervoor gekozen studenten te benaderen bij alle verschillende onderwijsinstellingen van het consortium (mbo, hbo en wo). Verder zijn er geen specifieke inclusie of exclusie criteria gehanteerd. De uiteindelijke selectie respondenten bestond uit zes hbo, twee wo, twee mbo-niveau 2 en twee mbo-niveau 4 studenten. Van deze twaalf studenten hadden twee studenten een andere moedertaal dan Nederlands, deze interviews zijn in het Engels afgenomen. Daarnaast bleek uit de interviews dat een student deeltijd studeerde en bleken drie studenten neuro-divergent. De interviews zijn opgenomen en woordelijk getranscribeerd ad verbatim.

Het merendeel van deze interviews werd op locatie afgenomen en twee interviews zijn online afgenomen. De interviews duurden maximaal 1,5 uur en werden audio opgenomen. Tijdens de interviews zijn door de interviewer aantekeningen gemaakt. Als dank voor deelname aan de interviews ontving elke student een cadeaubon t.w.v. 20 euro.

Tijdens het interview werd een specifieke gebeurtenis uitgediept waarin de student sociale steun heeft ervaren. Gezien mogelijke gevoeligheid van dit onderwerp is gekozen voor één interviewer per student. Daarnaast werd bij aanvang van het interview extra aandacht gegeven aan het op het gemak stellen van de student, bijvoorbeeld door te benadrukken dat degene zelf de regie heeft in wat er wel en niet wordt verteld. De interviewleidraad startte met een inleidende vraag waarna de respondent zelf kon kiezen welk verhaal degene wilde vertellen, namelijk "Kun je je een situatie herinneren waarin jij je gesteund hebt gevoeld? Bijvoorbeeld omdat je iets leuks of iets vervelends mee hebt gemaakt dat je graag met iemand wilde delen of dat er iets gebeurde waardoor iemand jou heeft geholpen. Dat kan iets groots of iets kleins zijn geweest.". De interviewer kon aan de hand van de voorbeeldvragen uit de interviewleidraad doorvragen en verduidelijken om de situatie van de student zo volledig mogelijk in kaart te brengen om vervolgens de ervaren sociale steun uit te vragen. De voorbeeldvragen in de interviewleidraad dienden als hulpmiddel voor de interviewer en konden naar eigen inzicht worden toegepast. Het interview werd afgerond met vier semigestructureerde vragen over vier verschillende componenten van sociale binding, namelijk 1) het vermogen om erbij te horen (vaardigheden en capaciteiten); 2) de mogelijkheden om erbij te horen (sociale stimulansen, verminderen van barrières); 3) de motivatie om erbij te horen (innerlijke drang, persoonlijkheid); en 4) de perceptie erbij te horen (gebaseerd op cognities, attributies en ervaringen).

## **Ethische aspecten van het onderzoek**

Het onderzoek en uitvoeringsproces is getoetst door de Ethische Commissie van Avans Hogeschool en voldoet volgens de commissie aan de vijf ethische principes van goed onderzoek zoals beschreven in de Nederlandse gedragscode voor Wetenschappelijke Integriteit.

Voorafgaand aan het interview is met alle deelnemers een toestemmingsformulier doorgesproken en is gecheckt of er nog vragen of wensen leven bij de student aangaande het proces en de verwerking van de gegevens. In dit gesprek is aangegeven dat deelname aan dit onderzoek geheel vrijwillig is en medewerking aan het onderzoek of het verwerken van de gegevens voor het onderzoek te allen tijde gestopt of geweigerd mag worden, zonder opgaaf van redenen en zonder gevolgen voor de student. Studenten konden op elk moment aangeven als zij een vraag niet wilden beantwoorden. De interviews zijn via een audio-opname vastgelegd en vervolgens getranscribeerd en geanonimiseerd. Na transcriptie zijn alle opnames gewist. Alleen anonieme gegevens of pseudoniemen worden gebruikt in de verdere verwerking. Na afloop van het interview is door de interviewers gecheckt of studenten naar aanleiding van het interview nazorg nodig hebben. Ook is aangegeven dat deelnemers nog op een later moment bij de onderzoeker hierop terug mogen komen als die behoefte ontstaat.

### 6.5.3 Analyse

Bij de analyse is getracht om het verhaalperspectief zo veel mogelijk vast te houden en om de betekenisgeving achter de verhalen bloot te leggen. Daarbij hebben de codeerders, samen met de onderzoeksvragen, de volgende aanvullende vragen als hulpmiddel gebruikt:

- + Welke gebeurtenissen worden genoemd en zijn dus blijkbaar van belang?
- + Zijn de vertelde gebeurtenissen vergelijkbaar met andere, of met alle gebeurtenissen uit alle interviews?
- + Wat is de positie van de verteller (interviewde) en de posities van de anderen (personages) in het verhaal?

Met deze vragen als vertrekpunt zijn alle geanonimiseerde woordelijke transcripten inductief gecodeerd in het analyseprogramma Atlas.ti. Dat betekent dat er op voorhand geen thema's zijn bepaald en dat met een open blik is geanalyseerd en de codes zo dicht mogelijk aansluiten op de inhoud van de transcripten. Om de analyse zo betrouwbaar mogelijk te maken zijn er in vier iteraties verschillende validatiestappen genomen.

Ten eerste zijn er samen afspraken gemaakt over het codeerproces. Hiervoor is in een startbijeenkomst met zeven onderzoekers één van de twaalf transcripten door iedereen doorgelezen en zijn individueel eerste indrukken verzameld en codes toegekend. De individuele indrukken en codes van de verschillende onderzoekers zijn daarna plenair besproken en er zijn afspraken gemaakt over de manier van coderen. Hiermee is voor de volgende codeeriteratie een eerste overzicht van overkoepelende thema's en een gedeelde werkwijze voor het codeerproces opgesteld. Om de inductieve interpretatie van de interviews ook tussendoor nog onderling te toetsen en af te stemmen is er tijdens het gehele codeerproces wekelijks een online moment gepland voor overleg en vragen omtrent het coderen (in totaal vijf bijeenkomsten).

In de tweede iteratie hebben twee onderzoekers in Atlas.ti hetzelfde transcript gecodeerd. Na afstemming over interpretatie en verwoording van de codes werd op basis hiervan een eerste codeboek opgesteld en gedeeld. Dit basis codeboek is tijdens het coderen van de overige transcripten door de onderzoekers telkens aangevuld met nieuwe codes en bijgehouden in een logboek zodat alle onderzoekers steeds op de hoogte waren van de meest actuele codeboom.

Nadat elk transcript was gecodeerd is er een evaluatiesessie met alle codeerders gepland. In deze sessie met acht onderzoekers zijn alle codes gesorteerd naar verschillende categorieën met (indien van toepassing) onderliggende subcategorieën. Voor de indeling van de

hoofdcategorieën zijn de hulpvragen wederom als vertrekpunt genomen en aangevuld met de onderzoeksvragen, indrukken en interpretaties van de codeerders uit de eerste ronde. Het doel van deze sessie was om gezamenlijk een overkoepelend beeld te schetsen over de aard van de verhalen, de actoren en de manier waarop emotionele steun hierin tot uiting komt. Op basis van deze gesprekken is er een definitief codeboek opgesteld. Aan de hand van het definitieve codeboek hebben twee onderzoekers in de vierde iteratie nogmaals alle gecodeerde transcripten opnieuw gecodeerd. Het codeboek en de codeboom zijn bij de projectleider op aanvraag beschikbaar.

## 6.5.4 Resultaten

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten uit de interviews van de kwalitatieve verdieping om inzicht te krijgen in emotionele steun. We gaan in op de situaties, type steungever, communicatiemiddelen, vormen van steungedrag, voorwaarden en effect van ervaren steun.

### 6.5.4.1 Situaties waarin sociale steun wordt ervaren

De studenten bespraken diverse situaties waarin ze steun hadden ervaren. Meestal omschreven ze negatieve situaties en omstandigheden, zoals een periode waarin ze (ernstig) ziek waren, familieomstandigheden zoals een scheiding of ziekte, negatieve schoolsituaties zoals pesten of slechte schoolprestaties, en relatieproblemen. Periodes waarin ze zich gestrest, verdrietig, eenzaam, gekwetst, bedrogen of angstig voelden. In enkele gevallen noemden studenten ook positieve situaties, zoals een nieuwe start op een andere school waar geen sprake meer van pesten was. Periodes waarin ze zich fijn, goed of veilig voelden.

Naast het feit dat studenten vaak negatieve situaties of omstandigheden omschreven wanneer ze deze vraag kregen, ging het ook vaak om situaties die veel impact hebben gehad op de respondenten, zoals een periode waarin zij ernstig ziek waren of een relatie was beëindigd. Tijdens het gesprek kwamen daarnaast echter ook kleinere momenten naar voren waarin respondenten steun hadden ervaren, zoals wanneer iemand even naar hen luisterde of afleiding bood na een slechte dag.

#### 6.5.4.2 Steungever

Tijdens de interviews kwamen diverse steungevers naar voren. Vaak waren dit personen die dicht bij de student staan en met wie ze een sterke connectie en verbinding voelen. Zo werden partners en moeders het vaakst genoemd als belangrijke steungevers, gevolgd door andere familieleden zoals vaders, broers, zussen en grootouders, vrienden en medestudenten. Daarnaast noemden enkele studenten collega's en burens als bronnen van steun.

Naast personen die dichtbij staan, werden ook vaak mensen genoemd met de juiste kennis, ervaring of expertise. In specifieke situaties, zoals bij ziekte, kwamen lotgenoten naar voren als relevante steungevers. Verder werden verschillende actoren uit de schoolomgeving benoemd, zoals studieloopbaanbegeleiders (slb'ers), docenten, mentoren en decanen. Ten slotte werd steun ervaren vanuit zorgspecialisten, zoals huisartsen en psychologen.

#### 6.5.4.3 Communicatiemiddel

Om steun te geven en te ontvangen is er een vorm van communicatie nodig, die zowel verbaal als non-verbaal kan zijn. Tijdens de interviews



kwamen diverse communicatiemiddelen naar voren die gebruikt werden voor het geven en ontvangen van steun, zoals app-contact, telefonisch contact, e-mail, Teams en face-to-face contact. Over het algemeen werden alle middelen ingezet voor het geven en ontvangen van steun, en de respondenten gaven aan dat ze via elk van deze middelen steun ontvingen en dit ook waardeerden. In sommige gevallen waren digitale middelen de enige mogelijkheid, bijvoorbeeld door de afstand tussen de steungever en de steunontvanger. De respondenten waardeerden het dat mensen tijd voor hen vrijmaakten of aan hen dachten, ongeacht het gebruikte communicatiemiddel. Zo gaf een student aan: *“Steun kan zijn dat je een appje krijgt ‘Hoe gaat het?’, dat kun je al ervaren als steun. Steun kun je ook ervaren, tenminste ik heb dat ervaren, dat mensen zeggen dat ze aan je denken.”*

De respondenten gaven echter wel aan dat face-to-face contact bepaalde voordelen biedt, zoals de mogelijkheid voor belangrijke non-verbale communicatie, zoals oogcontact en knuffels, en dat het soms gemakkelijker is om genegenheid en steun over te brengen. Een student verwoordde dit als volgt: *“Dan voel je je wel meer begrepen of zo. Dan kun je, kan diegene ook echt horen en zien wat je voelt. Via zo’n scherm dan, online, soms haak je dan vast. Dat vind ik niet echt fijn. Persoonlijk heb ik ook als ik met mensen afsprek altijd fysiek. Dat doe ik ook het liefst.”*

#### 6.5.4.4 Steungedrag

In de steunervaringen van de respondenten werden verschillende gedragingen genoemd die bijdragen aan de ervaren steun. Zowel het gedrag van de steungever, het gedrag van de steunontvanger als gezamenlijk gedrag kwamen naar voren als factoren die de ervaren steun beïnvloeden.

#### 6.5.4.4.1 Gedrag steungever

Verskillende gedragingen van de steungever werden door de respondenten omschreven als gedrag dat bijdraagt aan de ervaren steun. Deze gedragingen hebben we opgesplitst in drie groepen.

Een deel van de gedragingen valt onder persoonlijke aandacht en emotionele ondersteuning. Dit omvat gedragingen zoals aandacht geven, bij iemand terecht kunnen, oogcontact maken, interesse tonen, er voor iemand zijn, luisteren, medeleven tonen, tijd maken en troosten. Deze gedragingen benadrukken het belang van zorg, aandacht, betrokkenheid en empathie als belangrijke onderlegger voor ervaren steun. Zoals een student opmerkte: *“Dat diegene dan echt oogcontact maakte. Dat diegene ook zei: o ja, dat begrijp ik. En ook zegt van: o ja, dat is wel echt heel vervelend.”*

Een ander deel van de gedragingen valt onder mentale en cognitieve ondersteuning. Dit omvat gedragingen zoals advies geven, (professionele) begeleiding bieden, meedenken, een spiegel voorhouden en een ander perspectief tonen. Deze gedragingen richten zich op het ondersteunen bij het maken van keuzes en het geven van advies en nieuwe perspectieven. Een student beschreef dit als volgt: *“Heel veel geleerd van emoties verwerken, omgaan met gevoelens, ook mede door mijn vrienden, omdat die gewoon heel goed een spiegel voor me hebben kunnen zetten van: dit zie ik en dit zeg je, klopt dat eigenlijk wel? Je zegt wel dat je je goed voelt, maar goed, je zit hier met een somber gezicht, speelt er nog wat meer?”*

Een derde groep bestaat uit praktische ondersteuning. Deze gedragingen richten zich op het ontlasten van personen en het bieden van praktische hulp. In een van de interviews werd het volgende benoemd: *“Mijn schoonouders hebben voor onze zoon gezorgd, dus dat hij naar school kon en dat het voor hem zo normaal mogelijk bleef.”*

#### 6.5.4.4.2 Gedrag steunontvanger

Ook het gedrag van de steunontvanger is van belang. Dit gaat voornamelijk over de persoonlijke houding en hoe mensen omgaan met steun en hulp. Het omvat de houding en behoefte van de steunontvanger, zoals de mate waarin iemand zich uitspreekt, om hulp vraagt en zich opent voor steun, in tegenstelling tot zichzelf wegcijferen, hulp afwijzen en niet tot last willen zijn. Deze aspecten weerspiegelen hoe iemand omgaat met het ontvangen van steun, inclusief hoe zij hun behoeften communiceren, hulp vragen of afwijzen en de balans vinden tussen zelfredzaamheid en het accepteren van steun. Een voorbeeld hiervan is: *“Ik weet het zelf ook niet precies, maar ik zelf had een neiging om het niet te delen. Dat is ook niet goed, dat weet ik nu, maar dat was wel mijn reactie, in dat moment zelf.”*

#### 6.5.4.4.3 Gezamenlijk steungedrag

Steun is een interactief proces, waarbij zowel een steunontvanger als een steungever betrokken is. Een steungever kan één persoon zijn, maar het kunnen ook meerdere personen zijn. Niet alleen hun afzonderlijke gedragingen zijn van belang voor de steunervaring, maar ook hun gezamenlijke gedrag. Dit gaat over de onderlinge interactie, relatieopbouw en wederzijdse ondersteuning. Het omvat aspecten zoals praten, lachen, samen zijn, tijd voor elkaar maken, elkaar goed kennen, en het maken van afspraken. Ook welzijnsbevorderende activiteiten zijn hier onderdeel van, zoals samen leuke dingen doen, sporten en iemand mee naar buiten nemen. Deze gezamenlijke gedragingen benadrukken de dynamiek en het samenspel tussen beide partijen, waarbij communicatie, emotionele verbinding en samenwerking centraal staan. Zo benoemde een student: *“Leuke dingen afspreken, een keer uiteten gaan, een keer bijkletsen. Die balans van: ik kan mijn frustraties kwijt, we kunnen over*

*vervelende dingen praten wat allemaal tegenzit, maar dan vervolgens ook weer even iets leuks gaan doen, iets om je juist een beetje die bubbel uit te trekken.”*

#### 6.5.4.5 Voorwaarden voor ervaren steun

Tijdens de interviews kwamen ook allerlei voorwaarden naar voren, voorwaarden waaronder de bovenstaande gedragingen zich vertaalden naar effectieve (en wederzijdse) ondersteuning. Het omvat zowel de emotionele, relationele als praktische voorwaarden die bijdragen aan het geven en ontvangen van steun. Het benadrukt het belang van vertrouwen, open communicatie, wederkerigheid en de praktische uitvoering van afspraken binnen een ondersteunende relatie. Hierin onderscheiden we vier categorieën: **1) Relationele voorwaarden** hebben te maken met de manier waarop de relatie tussen steungever en steunontvanger wordt vormgegeven. Het gaat om de connectie die ze hebben, het vertrouwen, de gelijkwaardigheid en de wederkerigheid in de relatie. **2) Communicatieve voorwaarden** hebben betrekking op hoe de communicatie plaatsvindt en hoe open en eerlijk steungevers en ontvangers naar elkaar toe zijn. Hierbij draait het om oprechtheid, eerlijkheid en de mate waarin ze dezelfde taal spreken. **3) Praktische voorwaarden** richten zich op de concrete aspecten die steun mogelijk maken, zoals toegankelijkheid, snelheid van hulp, regelmatig, fysieke afstand, standaardafspraken en grenzen. Tot slot hebben we de **4) emotionele voorwaarden**, die gaan over de motivatie, inzet en houding die nodig zijn om steun te geven en te ontvangen. Dit omvat proberen, motivatie, betrokkenheid en onvoorwaardelijkheid.

In de volgende quote van een student komen de relationele voorwaarden om jezelf open te kunnen stellen – zoals connectie en vertrouwen – naar voren: *“Ik vond het wel spannend, want ik kende die persoon niet echt. Dus ik moest dan eerst mezelf proberen open te stellen op een*

*heel kwetsbare manier. Ik vind dat niet heel moeilijk, maar toch vind ik dat altijd wel lastig als ik een vreemd iemand dan over hele persoonlijke dingen moet gaan vertellen. Dus dat was dan wel echt heel lastig en moeilijk. Maar uiteindelijk... Ik weet niet. Ik denk omdat het dan zo, het voelde heel erg vertrouwd, omdat het ook op school was. En dat het, het werd niet met anderen besproken. Dus dan voelde ik me daar wel veilig, op m'n gemak, of sneller op m'n gemak."*

#### 6.5.4.6 Effect van ervaren steun

Respondenten benoemden verschillende effecten als gevolg van de geboden steun. De genoemde gevolgen vatten de impact samen die sociale steun heeft op zowel het emotionele welzijn als de persoonlijke ontwikkeling. We hebben de gevolgen en effecten samengevat in twee categorieën. Deze indeling maakt onderscheid tussen de meer directe emotionele verlichting en de diepere cognitieve en mentale processen die door steun worden beïnvloed.

In de eerste categorie – emotionele verlichting – draagt de ervaren steun bij aan het verlichten van emotionele lasten en het creëren van verbondenheid. Dit omvat het ervaren van afleiding, begrip, betrokkenheid, dankbaarheid, erkenning, je gehoord en gezien voelen, herkenning, kalmering en opluchting als gevolg van de steun. Deze effecten werden vaker benoemd wanneer de steun werd geboden door mensen die dicht bij de respondent stonden, met wie ze een sterke connectie of verbondenheid voelden. Bijvoorbeeld: *"Hij heeft ervoor gezorgd dat ik mezelf gehoord en gezien voelde en dat is, denk ik, de kern van of je jezelf gesteund voelt of niet."*

De tweede categorie – cognitieve en mentale hulp – richt zich op het ondersteunen van denkprocessen, reflectie en het vinden van oplossin-

gen. De ervaren steun helpt bij het begrijpen van situaties en het veranderen van perspectieven. Dit omvat onder andere reflectie, relativering, realisaties, inzichten en het vinden van oplossingen. Deze effecten werden vaker benoemd wanneer de steun werd geboden door mensen met inhoudelijke expertise op het onderwerp waarop steun werd gevraagd, of door mensen van wie de mening als belangrijk werd ervaren.

Soms heeft de ervaren steun invloed op zowel emotionele verlichting als cognitieve en mentale hulp. Emotionele verlichting kan echter ook los worden ervaren. Zo kan afleiding bijvoorbeeld zorgen voor emotionele verlichting zonder bij te dragen aan cognitieve en mentale hulp. Andersom valt cognitieve en mentale hulp wel vaak samen met vormen van emotionele verlichting, zoals je gehoord en gezien voelen, je verhaal kwijt kunnen of begrip ervaren. Respondenten gaven aan soms bewust te zoeken naar ofwel emotionele verlichting, ofwel cognitieve en mentale hulp, en benaderden hiervoor specifieke, relevante personen. Zo gaf een student het volgende aan: *“Ik denk dat het juist wel een goede, fijne balans heeft, want als ik iets wil vertellen zonder dat ik er iets van terug verwacht, dan vertel ik het aan mijn moeder. Die reageert dan superblij, en dan is het goed. En als ik echt, echt advies nodig heb en echt vastloop, dan bel ik mijn zus. En als ik praktische hulp nodig heb, dan bel ik mijn vader of mijn broer. Dus ik heb voor iedereen ook wel weer een plekje.”*

### 6.5.5 Conclusie

In deze kwalitatieve verdieping is door middel van narratieve interviews met studenten sociale steun verder uitgediept. De studenten waren vrij om in de interviews een situatie te bespreken waarin zij steun hadden ervaren. Hoewel enkele studenten steun hebben ervaren in positieve situaties, werden negatieve ervaringen aanzienlijk vaker benoemd. Dit benadrukt het belang van steun in moeilijke tijden. De belangrijkste

steungevers zijn vaak personen die dicht bij de student staan, zoals familie en vrienden, maar ook professionals zoals docenten en zorgspecialisten.

Steun wordt gecommuniceerd en overgebracht via verschillende kanalen, zowel digitaal als face-to-face, waarbij face-to-face contact unieke voordelen biedt zoals non-verbale communicatie en fysieke nabijheid. Dit is in lijn met de wetenschappelijke literatuur, die diverse voordelen van face-to-face contact, fysieke nabijheid en fysiek contact beschrijft in het bieden van sociale steun. Deze voordelen omvatten onder andere de mogelijkheid om non-verbale signalen op te vangen, het aanspreken van al onze zintuigen en het activeren van biologische processen, zoals de afgifte van oxytocine, die bijdragen aan emotioneel welzijn, sociaal gedrag en sociale verbinding (Heinrichs et al., 2003; Kim, 2017; Lee et al., 2010; Van Doesum et al., 2018; Yao & Zhong, 2014).

Het gedrag van zowel de steungever als de steunontvanger is essentieel voor het ervaren van steun. Het is een interactief proces, waarin veelal ook wederkerigheid een rol speelt. Persoonlijke aandacht, mentale ondersteuning en praktische hulp zijn belangrijke vormen van steun-gedrag. Effectieve steun vereist bepaalde voorwaarden, waaronder een connectie tussen steungever en steunontvanger, vertrouwen, open en eerlijke communicatie, praktische toegankelijkheid en emotionele betrokkenheid. De effecten van ervaren steun kunnen bijdragen aan het verlichten van emotionele lasten en het creëren van verbondenheid waardoor de studenten zich gehoord, begrepen en gesteund voelen. Daarnaast kan de ervaren steun ook bijdragen aan denkprocessen, reflectie en het vinden van oplossingen wat helpt bij het begrijpen van situaties en veranderen van perspectieven.

De genoemde effecten van het ervaren van sociale steun vatten de impact samen die het heeft op zowel emotioneel welzijn als persoonlijke

ontwikkeling. Deze inzichten benadrukken de kracht van sociale steun en het belang van een ondersteunende omgeving binnen onderwijsinstellingen. Door te investeren in sociale steun en het creëren van een cultuur waarin sociale steun centraal staat, kunnen onderwijsinstellingen de ervaren sociale binding en het welzijn van studenten bevorderen.

## 6.5.6 Limitatie van het onderzoek

Met dit onderzoek hebben we met behulp van een narratieve interviewmethode rijke en gedetailleerde data verzameld over de persoonlijke ervaringen van studenten met emotionele steun. Bij deze methode wordt bewust gekozen voor een retrospectief perspectief. Dat heeft als voordeel dat het gaat om daadwerkelijke, complexe persoonlijke ervaringen. Echter kan hierdoor ook bias optreden. Ten eerste kijkt de respondent naar het verleden vanuit het huidige perspectief, wat de herinnering en interpretatie van gebeurtenissen kan beïnvloeden. Daarnaast kan er sprake zijn van telescoping, waarbij het tijdsbesef van de respondent onnauwkeurig is, en waardoor gebeurtenissen mogelijk als recenter of verder in het verleden geplaatst worden dan ze daadwerkelijk waren. Tot slot kan sociaal wenselijk gedrag een rol spelen, waarbij respondenten de neiging hebben om antwoorden te geven die sociaal acceptabeler zijn, in plaats van hun werkelijke ervaringen of opvattingen te delen (Emans, 2004). Ondanks dat de interviewers getraind waren om goed door te vragen en de respondenten zo veel mogelijk te stimuleren om geen sociaal wenselijke antwoorden te geven, is een dergelijke bias bij deze methodiek niet geheel te voorkomen. Toch gaan we ervan uit dat de bias in de overkoepelende analyse beperkt blijft door de inzet van verschillende interviewers en codeerders en meervoudige kalibratie van de interpretatie, waarbij ook rekening is gehouden met de kans op deze bias.



Daarnaast is er gestreefd naar diversiteit onder de respondenten door studenten van verschillende onderwijsniveaus (mbo, hbo, wo) en achtergronden te betrekken. Toch kan de relatief kleine steekproefgrootte de generaliseerbaarheid van de resultaten beperken. Een kwantitatieve toets op de in dit onderzoek opgehaalde concepten en mechanismen zou moeten uitwijzen in hoeverre de opgehaalde ervaringen generiek zijn voor deze doelgroep.

Desondanks biedt dit onderzoek waardevolle inzichten die onderwijsinstellingen kunnen gebruiken om hun ondersteuningssystemen te verbeteren en zo bij te dragen aan het welzijn en de sociale binding van studenten. Het benadrukt het belang van een ondersteunende omgeving en de belangrijke rol die sociale steun speelt in het welzijn van studenten, met name wanneer zij emotioneel leed ervaren.

# Literatuur

**Biene, M. van, Basten, F., Erp, M. van, Satink, T., Meesters, J., Hoof, P. van, Joosten, H., Hulst, H. van der, Lenkhoff, M., & Lips, K. (2008).** De standaardvraag voorbij. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

**Emans, B. (2004).** Interviewing: Theory, techniques and training. Stenfert Kroese.

**Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006).** How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82.

**Heinrichs, M., Baumgartner, T., Kirschbaum, C., & Ehlert, U. (2003).** Social support and oxytocin interact to suppress cortisol and subjective responses to psychosocial stress. *Biological psychiatry*, 54(12), 1389-1398.

**Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000).** Narrative interviewing. *Qualitative researching with text, image and sound*, 57, 74.

**Kim, J. H. (2017).** Smartphone-mediated communication vs. face-to-face interaction: Two routes to social support and problematic use of smartphone. *Computers in Human Behavior*, 67, 282-291.

**Lee, P. S., Leung, L., Lo, V., Xiong, C., & Wu, T. (2011).** Internet communication versus face-to-face interaction in quality of life. *Social Indicators Research*, 100, 375-389.

**Riessman, C. K. (2008).** Narrative methods for the human sciences. Sage Publications, Inc.

**Schalock, R. L., & Begab, M. J. (Eds.). (1990).** Quality of life: Perspectives and issues. American Association on Mental Retardation.

**Van Doesum, N. J., Karremans, J. C., Fikke, R. C., de Lange, M. A & Van Lange, P. A. (2018).** Social mindfulness in the real world: the physical presence of others induces other-regarding motivation. *Social Influence* 13(4), 209-222.

**Yao, M. Z., & Zhong, Z. J. (2014).** Loneliness, social contacts and Internet addiction: A cross-lagged panel study. *Computers in Human Behavior*, 30, 164-170.

## Bijlage VI Bevindingen per interventie

### 6.6 Esther Welten, Koen Vinckx, Annemieke van der Horst en Eline van der Vleuten

#### 6.6.1 Inleiding

Dit is een bijlage bij het onderzoek *“We’ve got your back!”*. Het overkoepelende project onderzoekt hoe sociale steun door de onderwijsinstelling bijdraagt aan het versterken van het welzijn en de binding van studenten in het mbo, hbo en wo. Sociale steun is een belangrijke factor in het omgaan met stress en het vergroten van veerkracht. Tot nu toe is er echter nog weinig onderzoek gedaan naar hoe sociale steun vanuit de onderwijsinstelling vormgegeven moet worden om een brede groep studenten met verschillende behoeften effectief te ondersteunen. Het doel van het project is om inzicht te krijgen in de specifieke vormen van sociale steun die positief bijdragen aan het welzijn en de binding van studenten.

In deze bijlage staat het omschrijven en uitdiepen van de geselecteerde interventies centraal. Interventies zijn geselecteerd wanneer ze 1) als doel hadden welzijn en/of binding te versterken, 2) geheel of gedeelte gefinancierd zijn door NPO-middelen, 3) tijdens het onderzoek nog werden ingezet, 4) projectleiders/ontwikkelaars en uitvoerders instemden om deel te nemen aan het onderzoek, en 5) plaatsvonden op één van de onderwijsinstellingen uit het consortium (Avans (hbo), Fontys (hbo), Curio (mbo), en de Vrije Universiteit Amsterdam (wo)). Het gaat om de volgende interventies:

- + Back on Track
- + Peercoaching
- + Welzijnsmonitor

- + Herstelrecht
- + FLOT Welzijnscoach
- + Welzijnslab
- + Caring Universities

In deze bijlage analyseren we de geïncludeerde interventies, waarbij we een korte omschrijving geven van de interventies en ingaan op de beoogde en ervaren uitkomsten uit het onderzoek. Deze uitkomsten zijn afkomstig van interviews met zowel de ontwikkelaars en uitvoerders (bijvoorbeeld coaches of docenten) van de interventies (zie bijlage I voor meer informatie) alsmede interviews en focusgroepen met gebruikers van de interventies (zie bijlage III voor meer informatie). In het hoofdrapport zullen de overkoepelende resultaten, gebaseerd op de verschillende onderzoeksmethoden en de algemene conclusies worden gepresenteerd.

### 6.6.1.1 Onderzoeksvragen

In deze bijlage ligt de focus op de context en uitkomsten (**CMO**) van de specifieke interventies. Hierbij staan per interventie de volgende hoofd- en deelvragen centraal:

#### **Context (C)**

Hoe is sociale steun in de interventies precies vormgegeven?

- + Hoe wordt sociale steun binnen het programma vormgegeven?
- + Voor wie is het programma bedoeld en wie maken er gebruik van?
- + Op welke manier zorgt het programma voor een verbetering van welzijn en/of binding bij deze studenten?
- + Welke succes- en risicofactoren (randvoorwaarden, knelpunten) worden er opgemerkt die de werking van het programma (kunnen) beïnvloeden?

## Uitkomst (O)

Welke studenten maken gebruik van welke vorm van sociale steun en met welke uitkomst?

- + Hoe komen studenten bij de interventies terecht?
- + Wat zijn de verwachtingen van de studenten aan de interventie?
- + In hoeverre voelen studenten sociale steun en binding door deelname aan de interventie?
- + Hoe beoordelen studenten hun welzijn voor, tijdens en na deelname aan de interventie?

## Overkoepelende resultaten

De overkoepelende resultaten van het onderzoek laten zien dat studenten kunnen verschillen in behoefte aan sociale steun, afhankelijk van omstandigheden en ervaringen die zij meemaken. Dit inzicht komt ook terug uit de interviews met interventieontwikkelaars en uitvoerders en is vertaald naar een breed scala van verschillende soorten interventies. Na analyse van alle interventies kunnen we in dit onderzoek drie doelen onderscheiden waarop de interventies zich kunnen richten. Soms zijn verschillende doelen in één interventie gecombineerd, maar conceptueel zijn de doelen als volgt te omschrijven:

- + Een op **preventie** gericht (online) aanbod, bijvoorbeeld in de vorm van zelfinzicht en vaardigheidstrainingen die naast en in het onderwijs ingezet kunnen worden. Het preventief aanbod is voor alle studenten relevant.
- + Aanbod voor studenten die een **specifieke hulpvraag** hebben, zoals faalangst, slaap-, verslavings- of identiteitsproblemen. In veel gevallen blijkt dat hier hulp op afstand kan volstaan. Maar er is ook aandacht nodig voor maatwerk, zoals diepgaandere hulp, waarbij er persoonlijk

contact wenselijk is (online of fysiek, maar wél face-to-face zodat er diepte kan ontstaan in het gesprek).

- + Aanbod voor **acute problematiek**. Dit aanbod vraagt om continue beschikbaarheid en bereikbaarheid (denk aan fysieke plekken of chatfaciliteiten waar studenten laagdrempelig op elk moment een hulpvraag kunnen stellen). Het hulpaanbod moet kunnen inspelen op uiteenlopende problematieken waaronder kans op studieuitval, eenzaamheid, rouwverwerking of zelfmoordgedachten.

Uit de analyse van de interviews en focusgroepen kwam verder naar voren dat alle interventies effectieve vormen van sociale steun toepassen en zo potentieel kunnen bijdragen aan binding en welzijn van studenten. Echter blijkt er niet altijd een goede match te zijn tussen het aanbod en de behoefte van studenten, deels omdat studenten vaak niet op de hoogte zijn van het steunaanbod en als ze dat wel zijn, het lastig vinden om te bepalen welk deel van het aanbod voor hen op dat moment het meest passend is. We zien dat binnen onderwijsinstellingen vooral in het eerste jaar van de studie aandacht is voor communicatie over sociale steun en welzijn en daarna nauwelijks meer. Er is op dit moment geen doorlopende lijn waarin studenten inzicht krijgen in hun eigen behoefte aan de ene kant en het beschikbare aanbod aan de andere. Bijna alle interventies bleken hier last van te hebben en het betekent dat veel studenten pas bij een interventie terecht komen als ze al in de problemen zitten en het preventieve doel, hoewel aanwezig in de opzet van veel interventies, in de praktijk nauwelijks behaald wordt. Sommige projectleiders en studenten gaven daarnaast aan dat het praten over (mentale) problemen en welzijn voor studenten én begeleiders veelal nog als een drempel wordt ervaren en met name het geven van emotionele steun daardoor niet altijd mogelijk is. Door sociale steun in te bedden in de centrale visie en het onderwijs kunnen instellingen het praten over mentaal welzijn normaliseren en is de kans groter dat studenten op tijd gebruik maken van voor hun passend aanbod.

## 6.6.2 Back on Track (Avans, hbo)

Back On Track (BOT) is een interventie gericht op studenten die dreigen uit te vallen, langstudeerders en studenten met studievertraging. Studenten kunnen aangemeld worden door hun studieloopbaanbegeleider. Tijdens het programma komt een vaste groep studenten gedurende 3 maanden 2 keer per week samen onder begeleiding van een coach. Het programma start met een informatie ochtend waarna de student gevraagd wordt of hij mee wil doen aan BOT. Tijdens een drietal workshops krijgt de student inzicht in zijn ontwikkelwens en worden deze gedeeld met de groep. Tijdens de workshops worden ervaringsoefeningen gedaan die een doorbraak kunnen bieden als de student vast zit in zijn ontwikkelproces. Het traject wordt afgesloten met een bijeenkomst waarin alle opbrengsten van het ontwikkelproces van de student worden besproken. De student nodigt hierbij ook zijn studieloopbaanbegeleider uit zodat de studieloopbaanbegeleider zijn begeleiding hierop kan aanpassen in het onderwijsprogramma van de student en het ontwikkelproces geborgd wordt.

BOT wordt momenteel voornamelijk aangeboden voor studenten met een **specifieke hulpvraag**. De interventie werkt met een intake-bijeenkomst om zo een optimale match te genereren tussen deelnemers en het doel. In potentie zou deze aanpak ook kunnen worden aangeboden om preventief in te zetten op het opbouwen van een duurzaam sociaal netwerk waarin binding en emotionele steun ervaren kunnen worden.

## Beoogde uitkomsten

Het traject is met name gericht op sociale steun met de focus op het weer het in hun kracht stellen van de student. Het algehele project en de projectgroep vormen een support die werkt in de cumulatieve richting. De veerkracht van studenten wordt vergroot en successen worden gedeeld wat zorgt voor meer geloof in daadkracht. Door de interventie in te zetten bij studenten die dreigen uit te vallen wordt er preventief gewerkt aan het voorkomen van (langdurig) verzuim.

## Ervaren uitkomsten

Voorafgaand aan de steun gaven studenten aan weinig tot geen kennis te hebben van het steunaanbod bij hun onderwijsinstelling. De meesten kwamen in aanraking met BOT via hun studieloopbaanbegeleider (slb'er). De verwachtingen vooraf waren gemengd; sommige studenten verwachtten duidelijke handvatten en oefeningen, terwijl anderen zonder specifieke verwachtingen deelnamen. De eerste bijeenkomst werd als intens en emotioneel ervaren, waarbij studenten hun diepste problemen deelden. Dit zorgde voor een gevoel van verbondenheid, maar ook voor emotionele uitputting. Een student merkte op dat de trainer een belangrijke rol speelde in het besluit om door te gaan met het programma, ondanks de emotionele maar nog minder concrete informatiebijeenkomst.

Tijdens de steun gingen studenten actief aan de slag met het programma. Ze waardeerden de groepsdynamiek en de buddy-systemen, waarbij ze doelen opstelden en hun voortgang bijhielden. De intensieve sessies werden als positief ervaren, omdat ze energie gaven en studenten hielpen om door te gaan. De oefeningen, zoals de positioneringsoefening en de roddeltechniek, werden als nuttig ervaren. Studenten voelden



zich gesteund door de continue beschikbaarheid van de trainers en de hechte band met hun buddy's. De openheid en kwetsbaarheid binnen de groep zorgden voor een veilige omgeving waarin studenten hun problemen konden delen en elkaar konden versterken. Een student benoemde expliciet dat de training hem had geholpen om meer zelfvertrouwen te krijgen en minder te twijfelen aan zijn keuzes.

Na de steun gaven studenten aan dat BOT een significante impact had gehad op hun leven. Een student gaf aan dat hij meer een betere balans had gevonden tussen studie en sociaal leven. Een andere student merkte op dat hij nu beter in staat was om keuzes te maken. De wekelijkse contactmomenten vielen weg, maar de groep bleef contact houden via spontane berichten en bijeenkomsten. Studenten waardeerden de blijvende beschikbaarheid van de trainers voor ondersteuning. De training had hen bewuster gemaakt van het eigen gedrag en heeft geholpen om te gaan met problemen. Een student benadrukte dat de training niet bedoeld was om depressie te genezen, maar wel sociaal contact en bewustwording bood, wat bijdroeg aan een beter gevoel van welzijn.

## Conclusie

BOT heeft bijgedragen aan een verhoogd bewustzijn en zelfvertrouwen bij studenten die dreigden uit te vallen. De intensieve en persoonlijke aanpak, gecombineerd met de groepsdynamiek en de ondersteuning van trainers, zorgde voor een veilige omgeving waarin studenten hun problemen konden delen en aanpakken. De interventie hielp studenten om beter om te gaan met hun problemen en om bewuster keuzes te maken. De blijvende beschikbaarheid van de trainers en de hechte band met de groep zorgden voor een duurzame impact. Met het oog op borging noemden de studenten wel één verbeterpunt: bredere aanwezigheid van studieloopbaanbegeleiders bij de afsluitende bijeenkomst (dit was nu niet alom het geval).

### 6.6.3 Peercoaching (Avans, hbo)

Peercoaching is bedoeld voor studenten die laagdrempelige problemen ervaren omtrent hun studieloopbaan, zoals problemen met plannen en organiseren, leerstrategieën, motivatie, faalangst of overzicht creëren. Bij peercoaching kunnen studenten ervaringen uitwisselen met een gelijkgestemde, een getrainde coach die op ook zelf student is. uitwisselen met gelijkgestemde. De begeleiding is laagdrempelig en opleiding overstijgend. Voor peercoaches is een training ontwikkeld waarin zij leren hoe zij passende begeleiding kunnen bieden aan studenten. Peercoaching wordt momenteel voornamelijk aangeboden voor studenten die met laagdrempelig **specifieke problemen** kampen. In potentie zou ook deze aanpak kunnen worden aangeboden om **preventief** in te zetten op het opbouwen van een duurzaam sociaal netwerk waarin binding en emotionele steun ervaren kunnen worden.

#### Beoogde uitkomsten

Bij peercoaching ontwikkelt zowel de peercoach als de gecoachte student zich. De peercoach volgt een training en leert hoe hij studenten kan coachen. Door de empathische houding van de peercoach heeft de student het gevoel gezien en gehoord te worden. Hierdoor ontstaat sociale binding tussen de peercoach en de student. De peercoach biedt ook informatie aan de studenten, wat kan bijdragen aan het verminderen van stress en aan het reflecterend vermogen van de student. De gecoachte studenten geven aan baat gehad te hebben bij de begeleiding van de peercoach en weer controle over hun studie te ervaren.

## Ervaren uitkomsten

Voorafgaand aan de steun gaven studenten aan weinig tot geen kennis te hebben van het steunaanbod van hun onderwijsinstelling. De meesten kwamen in aanraking met peercoaching via hun decaan of studieloopbaanbegeleider (slb'er). Bijvoorbeeld naar aanleiding van problemen ten gevolge van ADHD. Een andere student vond peercoaching via het online platform Brightspace, al werd peercoaching daar niet expliciet gepromoot. Studenten gaven aan dat het steunaanbod beter en actiever aangeboden zou moeten worden, bijvoorbeeld door docenten tijdens de eerste weken van het studiejaar. Zo merkte een student op dat hij nooit had geleerd te plannen en dat dit een grote uitdaging vormde bij de start van de studie. Deze student zou direct baat hebben gehad bij promotie van peercoaching. De verwachtingen van studenten vooraf waren gemengd; sommige studenten verwachtten praktische hulp bij het plannen en organiseren, terwijl anderen hoopten op mentale ondersteuning en het delen van ervaringen met gelijkgestemden.

Tijdens de steun gingen studenten actief aan de slag met het steunaanbod. Ze waardeerden de praktische tips en adviezen van hun peercoaches, zoals het gebruik van Google Calendar en de app Notion voor het plannen en organiseren. Een student gaf aan dat hij door de peercoach werd gestimuleerd om zijn problemen kenbaar te maken bij klasgenoten, wat leidde tot gezamenlijke planningen en wederzijdse ondersteuning. De gesprekken met de peercoaches vonden vaak online plaats via Teams, wat als praktisch werd ervaren. Studenten merkten op dat de peercoaches hen hielpen om nieuwe dingen te proberen en hun aanpak te verbeteren. Een student gaf aan dat de peercoach haar hielp om beter om te gaan met presenteren door specifieke tips en oefeningen. De openheid en gelijkwaardigheid in de gesprekken met de peercoaches werden als positief ervaren.

Na de steun gaven studenten aan dat peercoaching een significante impact had op hun studie en welzijn. Een student merkte op dat hij nu beter in staat was om te plannen en organiseren, niet alleen voor zijn studie maar ook in zijn privéleven. Een andere student gaf aan dat de gesprekken met de peercoach haar meer zelfvertrouwen hadden gegeven en haar hadden geholpen om beter om te gaan met presenteren. Studenten waardeerden de continue beschikbaarheid van de peercoaches voor ondersteuning en vonden het fijn dat ze met leeftijdsgenoten konden praten die hun situatie begrepen. Een student gaf aan dat hij nu meer initiatief nam en beter vooruit kon kijken, mede dankzij de tips en adviezen van de peercoach. De peercoaching had bijgedragen aan een beter gevoel van welzijn en een positievere kijk op hun studie en toekomst.

## **Conclusie**

Peercoaching heeft bijgedragen aan een verhoogd bewustzijn en zelfvertrouwen bij studenten die laagdrempelige problemen ervoeren omtrent hun studieloopbaan. De praktische en mentale ondersteuning van peercoaches, gecombineerd met de openheid en gelijkwaardigheid in de gesprekken, zorgde voor een veilige omgeving waarin studenten hun problemen konden delen en aanpakken. De training hielp studenten om beter om te gaan met hun problemen en om bewuster keuzes te maken. Echter, het steunaanbod kan beter en actiever gepromoot worden, bijvoorbeeld door docenten tijdens de eerste weken van het studiejaar, om ervoor te zorgen dat meer studenten de weg naar peercoaching beter en sneller weten te vinden.

## 6.6.4 Welzijnsmonitor (Avans, hbo)

De Welzijnsmonitor is een applicatie die modules aanbiedt op het gebied van studentenwelzijn. De student vult allereerst een veerkrachtmeting in die inzicht geeft in het welzijn. Op basis van de uitkomst van de veerkrachtmeting krijgt de student een bijpassende module aangeboden. Deze modules bevatten informatie, tips en doorverwijzingen naar interne en externe hulpbronnen. Het is een gepersonaliseerd hulpaanbod gebaseerd op basis van de uitkomst van veerkrachtmeting. Wanneer studenten deze informatie delen met hun docenten kunnen ook zij de student beter begeleiden of doorverwijzen.

De Welzijnsmonitor is een op **preventie** gericht (online) aanbod dat relevant is voor alle studenten. Door de directe doorverwijzing naar vaardigheidstrainingen en psycho-educatie is er een directe link naar aanbod voor studenten met **specifieke problemen**.

### Beoogde uitkomsten

De gepersonaliseerde aanpak van de Welzijnsmonitor biedt de student inzicht in het eigen welzijn en biedt informatie hoe dit welzijn te versterken. De Welzijnsmonitor kan – mits resultaten door de student gedeeld worden met docenten/studieloopbaanbegeleiders (slb'ers) – ook invloed hebben op de studiebegeleiding. De slb'er kan het studieloopbaantraject van de student hierop aanpassen, waardoor studenten meer op maat geholpen kunnen worden en zij tevens het gevoel kunnen krijgen meer/beter gezien te worden. Data die met de Welzijnsmonitor verzameld worden, worden gebruikt om het welzijn van studenten op geaggregeerd niveau in kaart te brengen en om hier nader onderzoek naar te doen.

## Ervaren uitkomsten

Voorafgaand aan de steun gaven studenten aan weinig tot geen kennis te hebben van het steunaanbod van hun onderwijsinstelling. De meeste studenten kwamen in aanraking met de Welzijnsmonitor via verplichte coaching gesprekken. Een student merkte op dat hoewel de veerkrachtmeting verplicht was, er aanvankelijk weinig mee werd gedaan. Een andere student had via een vak rondom persoonlijke ontwikkeling modules zoals 'Motivatie' en 'Omgaan met geld' doorlopen, maar zonder begeleiding. De algemene indruk was dat de Welzijnsmonitor niet goed bekend was en dat de introductie ervan oppervlakkig en verplicht aanvoelde. De gesproken studenten voelden zich over het algemeen goed voordat ze de Welzijnsmonitor gebruikten en hadden geen specifieke verwachtingen of problemen die hen ertoe brachten de tool te gebruiken. De veerkrachtmeting werd door deze studenten in eerste instantie niet als zinvol ervaren.

Tijdens de steun gingen de geïnterviewde studenten niet actief aan de slag met het steunaanbod van de Welzijnsmonitor. Ze deden wel literatuuronderzoek en vergeleken de monitor met instrumenten van andere onderwijsinstellingen, maar vonden het aanbod vaak niet relevant voor hun situatie. Een student gaf aan dat zijn interesse in de modules pas later kwam, deels door zijn betrokkenheid bij onderzoek naar studentenwelzijn. Zo vond hij de module 'Omgaan met geld' nuttig. Studenten waardeerden de gestructureerde opzet van de modules, maar vonden het jammer dat er weinig flexibiliteit was en dat de modules soms snel oordelend overkwamen. Een student merkte op dat de modules hem hielpen inzicht te krijgen in zijn gedrag en mogelijke veranderingen, maar dat de drempel om daadwerkelijk hulp te zoeken hoog bleef. Een mogelijk stimulerende rol van een coach of docent werd als belangrijke randvoorwaarde genoemd, vooral als vertrouwenspersoon die studenten kon begeleiden bij het gebruik van de Welzijnsmonitor.

Na de steun gaven studenten aan dat de Welzijnsmonitor hun situatie enigszins had veranderd. Een student merkte op dat hij nu bewuster omging met geld. De modules hadden hem geholpen bij het realiseren van gedragsverandering, hoewel de invloed van de monitor zelf minimaal was. Studenten gaven aan dat hun welzijn soms negatief werd beïnvloed door de combinatie van studie en werk, ondanks de positieve effecten van de modules. Ze vonden dat de Welzijnsmonitor soms te snel aannames deed en dat dit een negatief effect kon hebben. Geïnterviewde studenten zouden eerder persoonlijk contact zoeken met een coach dan de monitor opnieuw gebruiken. Ze benadrukten het belang van een goede relatie met een coach en vonden dat de Welzijnsmonitor beter geïntegreerd kon worden in het curriculum, bijvoorbeeld door studenten de veerkrachtmeting te laten invullen en de resultaten te bespreken in de les.

## **Conclusie**

De Welzijnsmonitor heeft bijgedragen aan een verhoogd bewustzijn en inzicht in persoonlijke welzijnsaspecten bij studenten, maar de implementatie en begeleiding kunnen verbeterd worden. De verplichte aard van de introductie en het gebrek aan opvolging door coaches verminderden de effectiviteit. Studenten waardeerden de gestructureerde modules, maar vonden de flexibiliteit en relevantie soms beperkt. Een betere integratie van de Welzijnsmonitor in het curriculum en een actieve rol van coaches kunnen de drempel verlagen en de effectiviteit van de interventie vergroten.

## 6.6.5 Herstelrecht (Curio, mbo)

Herstelrecht (Curio) richt zich op het creëren van een veilige basis om problemen of kwetsbaarheden bespreekbaar te maken voor zowel medewerkers als studenten. Centraal staat een veilige basis voor medewerkers door teams sterker te maken en voor studenten kan de veilige basis in een klas preventief werken. Medewerkers krijgen hiervoor een training waarin zij handvatten en tools leren ten behoeve van het creëren en borgen van deze veilige basis. Daarnaast worden herstelcoördinatoren ingezet als er daadwerkelijk een conflict optreedt. Bij een incident wordt dan een lid van het ondersteuningsteam ingeschakeld als objectieve gesprekspartner. Als herstelcoördinator probeert deze persoon een veilige omgeving te creëren door middel van groepsgesprekken met de klas en de slb'er, gesprekken met de betrokken docenten en de studenten die bij het incident betrokken zijn. Herstelrecht beschrijft daarmee een generieke aanpak op schoolniveau (schoolcultuur; omgangsvormen), die wordt gecombineerd met specifieke interventies.

Herstelrecht is een op **preventie** gericht aanbod dat relevant is voor alle studenten en zo veel mogelijk geïntegreerd in het onderwijs wordt aangeboden. Daarnaast is er binnen deze aanpak aandacht voor signalering wanneer specifieke of acute hulp nodig is.

### Beoogde uitkomsten

Door de training van medewerkers wordt gewerkt aan professionalisering als het gaat om het creëren van een veilige basis binnen de onderwijssetting en de begeleiding aan studenten. Medewerkers krijgen kennis, tools en vaardigheden aangereikt.



Herstelrecht richt zich in eerste instantie erop de student het gevoel te geven gezien te worden, erkenning te geven en het gevoel belangrijk te zijn. Daarmee neemt eventuele weerstand af, wat kan zorgen voor een preventieve werking.

## **Ervaren uitkomsten**

Voorafgaand aan de steun werden in elk lokaal gedragsregels opgehangen en geïntroduceerd door de docent aan het begin van het jaar. Deze regels, zoals elkaar respecteren en uit laten praten, werden gezamenlijk met de klas opgesteld. Studenten voelden zich daardoor meer gelijk aan de docenten. Ze gaven aan dat de sfeer in de klas en de relatie met de docenten bijdroegen aan een gevoel van volwassenheid, vrijheid en eigen verantwoordelijkheid. Een student merkte op dat de afspraken in de klas niet altijd werden nageleefd, maar dat reflectie en aanpassing van de regels hielpen om de situatie te verbeteren.

Tijdens de steun gaven studenten aan dat ze zich goed voelden op school en dat de omgang met docenten en medestudenten prettig verliep. De vrijheid en het respect dat ze ervoeren, droegen bij aan een positieve sfeer. Een student die actief in een hersteltraject zat, vertelde dat ze ruzie kreeg met een klasgenoot en via de mentor naar de herstelcoördinator werd doorverwezen. Door gesprekken met de herstelcoördinator en de klasgenoot werden afspraken gemaakt om het contact te verbeteren, wat leidde tot een respectvolle omgang in de klas. Studenten waardeerden de afspraken en de mogelijkheid om hun grenzen aan te geven, wat bijdroeg aan een lagere drempel om naar school te gaan. Ze voelden zich gehoord en gerespecteerd, wat hun motivatie en welzijn ten goede kwam.

Na de steun gaven studenten aan dat de interventie hun situatie positief had veranderd. Ze voelden zich rustiger en minder gestrest, en hadden geleerd om beter met conflicten om te gaan. De steun van de docenten en de herstelcoördinator had hen geholpen om problemen bespreekbaar te maken en op te lossen. Studenten merkten op dat de afspraken in de klas en de mogelijkheid om hun grenzen aan te geven, bijdroegen aan een gevoel van veiligheid en respect. Ze voelden zich meer gemotiveerd en gingen met plezier naar school. De interventie had hen geholpen om beter om te gaan met stress en conflicten, en had bijgedragen aan een positieve sfeer in de klas.

## Conclusie

De interventie Herstelrecht heeft bijgedragen aan een verhoogd gevoel van veiligheid en respect onder studenten. Door gezamenlijke afspraken en de mogelijkheid om grenzen aan te geven, voelden studenten zich meer gehoord en gemotiveerd. De ondersteuning van docenten en herstelcoördinatoren hielp studenten om beter om te gaan met conflicten en stress, wat bijdroeg aan een positieve sfeer in de klas. De interventie heeft laten zien dat het creëren van een veilige basis en het bevorderen van open communicatie essentieel zijn voor het welzijn en de motivatie van studenten. Echter, er is ruimte voor verbetering in de consistentie van het naleven van afspraken en de zichtbaarheid van de ondersteuning.

### 6.6.6 Welzijnslab (Fontys, hbo)

Het Welzijnslab is een initiatief dat binnen de gehele hogeschool werd uitgerold, waarbij een multidisciplinair team tijd en uren kreeg om kennis en initiatieven op het gebied van studentenwelzijn met elkaar uit te wisselen en te zorgen voor de oprichting van zorgteams bij de diverse

instituten van Fontys – die zorg dragen voor structurele aandacht voor studenten met extra ondersteuningsbehoeften. Het Welzijnslab maakt hierbij gebruik van zogenaamde welzijnsambassadeurs, die binnen de verschillende opleidingen en instituten van de hogeschool actief waren. Het Welzijnslab bekijkt vanuit behoeften en mogelijkheden daarnaast naar andere projecten die ingezet kunnen worden binnen de onderwijsinstelling. Dit kunnen zowel interne als externe projecten zijn die ingekocht worden. Een voorbeeld hiervan is een interventie bij de opleiding Pedagogiek dat ten doel heeft om sociale binding tussen studenten te bevorderen. Ook werden er binnen dit initiatief bijeenkomsten georganiseerd om elkaar te inspireren en van elkaar te leren.

Het aanbod richt zich in eerste instantie op studenten die een **specifieke hulpvraag** hebben, waarbij er ook aandacht is voor maatwerk. Daarnaast kan de interventie ook voorzien in hulp bij **acute problematiek**.

### **Beoogde uitkomsten**

Het Welzijnslab is gericht op het professionaliseren van docenten ten aanzien van het bieden van sociale steun en begeleiding aan studenten. Medewerkers worden door het Welzijnslab ook gestimuleerd om samen te werken, informatie uit te wisselen en elkaar te inspireren. Het Welzijnslab heeft een verbindende factor en is ook de plek waar medewerkers en studenten vragen kunnen stellen als het gaat om studentwelzijn.

### **Ervaren uitkomsten**

Voorafgaand aan de steun waren studenten niet op de hoogte van het steunaanbod van de onderwijsinstelling. Zij gaven aan dat informatie over ondersteuning niet proactief werd gedeeld bij aanvang van de

studie en dat het moeilijk te vinden was. Een student gaf aan in aanraking te komen met de interventie Studentenwelzijn Pedagogiek in de tweede helft van zijn eerste studiejaar, via de portal en door deelname aan activiteiten zoals een cursus voor piekeren en een masterclass over verlies. Hij had geen hoge verwachtingen vooraf, maar was na afloop enthousiast over de activiteiten. De studenten benadrukken het belang van persoonlijke aandacht en het gevoel dat studenten gehoord worden. Zij schrokken van de cijfers uit de Startmonitor, waaruit bleek dat veel eerstejaars studenten psychische problemen hadden en het welzijnsstuk misten bij Fontys. Dit motiveerde de studenten om zich in te zetten voor verbeteringen.

Tijdens de steun gaf een student aan actief aan de slag te gaan met het steunaanbod. Hij nam deel aan de cursus piekeren, die wekelijks online bijeenkomsten en een praktijkboekje omvatte. De cursus hielp hem om zijn piekerproblemen aan te pakken en hij past nu dagelijks mindfulness toe. De student voelde zich gesteund door de groep en de begeleiders, ondanks dat de online setting soms afstandelijk aanvoelde. Daarnaast had hij regelmatig contact met de Welzijnsambassadeur van zijn locatie, wat hij als zeer positief ervaarde. De Welzijnsambassadeur bood een luisterend oor zonder oordeel en organiseerde activiteiten zoals lunches om de verbinding tussen studenten te bevorderen. De student benadrukte het belang van zichtbaarheid en toegankelijkheid van de Welzijnsambassadeurs, en stelde voor om nieuwe studenten een kaart te geven met informatie over waar ze terecht kunnen voor hulp.

Na de steun gaf een student aan dat de interventie Studentenwelzijn Pedagogiek zijn situatie enigszins had veranderd. Hij piekerde minder en voelde zich rustiger en minder gestrest bij toetsen en andere grote gebeurtenissen. De steun van de Welzijnsambassadeur had hem geholpen om beter voor zichzelf te zorgen en meer bewust te zijn van zijn welzijn. De student merkte op dat hij nu meer doorvraagt bij medestudenten

en oog heeft voor hun welzijn. Hij vond het lastig om de concrete invloed van de verschillende projecten binnen Studentenwelzijn Pedagogiek te benoemen, maar benadrukte dat de activiteiten zoals welzijnslunches en de dag voor jezelf een positief effect hadden. De studenten pleitten voor meer training voor docenten en coaches om aandacht te hebben voor de persoonlijke kant van studenten en stellen voor om ouderejaars studenten te koppelen aan eerstejaars om de sociale binding te versterken.

## Conclusie

Het Welzijnslab heeft bijgedragen aan een verhoogd bewustzijn en verbetering van het welzijn van studenten door persoonlijke aandacht en ondersteuning te bieden. De activiteiten en begeleiding door Welzijnsambassadeurs hielpen studenten om beter om te gaan met stress en piekeren, en bevorderden de sociale binding. De zichtbaarheid en toegankelijkheid van de ondersteuning kunnen echter verbeterd worden, bijvoorbeeld door meer promotie en duidelijke informatievoorziening. Training voor docenten en coaches om aandacht te hebben voor de persoonlijke kant van studenten kan de effectiviteit van de interventie verder vergroten.

### 6.6.7 Welzijnscoach (Fontys, hbo)

In deze interventie zijn binnen het Welzijnslab welzijnscoaches aangesteld als hulplijn voor studenten tussen een studieloopbaanbegeleider (gericht op de studieloopbaan van de student) en een studentpsycholoog (die diepgaandere hulp biedt buiten de scope van de studieloopbaanbegeleider). De welzijnscoach ondersteunt bij problematiek die verder gaat dan studieproblemen maar niet valt onder de ondersteuning van een studentpsycholoog. De welzijnscoaches ondersteunen en professionaliseren tevens studieloopbaanbegeleiders. De welzijnscoach

heeft een signalerende functie en vervult tevens een brugfunctie naar o.a. studieverenigingen en het Welzijnslab.

Het aanbod wordt **preventief** ingezet voor het helpen opbouwen van een duurzaam sociaal netwerk waarin binding en emotionele steun ervaren kunnen worden. Daarbinnen is ook ruimte voor studenten die een **specifieke hulpvraag** hebben en kan worden voorzien in eerste hulp bij **acute problematiek**.

### **Beoogde uitkomsten**

De Welzijnscoaches zijn erop gericht sociale binding bij studenten te stimuleren en steun te bieden. Naast dat zij zelf in gesprek gaan met de student brengen zij studenten ook in verbinding met studieloopbaanbegeleider, docent of studievereniging. Ook leveren de welzijnscoaches een bijdrage door mee te denken hoe de 'sticky campus' vormgegeven kan worden. De welzijnscoaches zijn de verbindende factor tussen student, studieloopbaanbegeleider en studievereniging. Welzijnscoaches bieden in direct contact met studenten ook hulp zoals coaching en (psycho)educatie. Ook wordt informatieve steun geboden en werken de welzijnscoaches aan het maken van een sociale kaart voor de student waarin hulpvoorzieningen inzichtelijk worden.

### **Ervaren uitkomsten**

Voorafgaand aan de steun waren de meeste studenten niet bekend met de welzijnscoach totdat ze door hun studieloopbaanbegeleider (slb'er) werden doorverwezen. Een student gaf aan dat hij via een e-mail over studievertraging op de hoogte werd gebracht van de welzijnscoach. De meeste studenten voelden zich gestrest, vooral rondom tentamens,

en hadden moeite met plannen en motivatie. De verwachtingen vooraf waren gemengd; sommige studenten gingen er blanco in met de gedachte “baat het niet, dan schaadt het niet”, terwijl anderen hoopten op meer overzicht en hulp bij het plannen om stress te voorkomen. Studenten vonden het fijn om met iemand binnen de hogeschool te praten, omdat dit minder zwaar voelde dan het bespreken van problemen met familie of vrienden.

Tijdens de steun gingen studenten actief aan de slag met het steun-aanbod van de welzijnscoach. Een student gaf aan dat de eerste stap was om thuis te vertellen dat hij lang niet naar school was gegaan, wat een grote opluchting was. Studenten waardeerden de gesprekken met de welzijnscoach, die hen hielp om problemen te normaliseren en zelfvertrouwen te krijgen. Een student merkte op dat de welzijnscoach hem hielp om ontspanningsmomenten in te plannen tijdens tentamenweken, wat zorgde voor een betere balans. De onafhankelijke band met de welzijnscoach, die geen les gaf of cijfers toekende, werd als prettig ervaren. Studenten voelden zich gesteund en vonden de gesprekken positief en motiverend. Een student gaf aan dat de welzijnscoach hem hielp om in te zien dat hij niet de enige was met dergelijke problemen, wat een geruststellend effect had.

Na de steun gaven studenten aan dat de welzijnscoach hun situatie significant had veranderd. Een student merkte op dat zijn (school)leven drastisch was verbeterd en dat hij nu weer met plezier naar school ging en gemotiveerd was. Studenten gaven aan dat ze nu andere keuzes maakten ten aanzien van hun problematiek, zoals het plannen van ontspanningsmomenten en het aangaan van contacten. De steun van de welzijnscoach had een positief effect op hun welzijn, vooral tijdens stressvolle periodes zoals tentamenweken. Een student gaf aan dat zijn communicatievaardigheden waren verbeterd en dat hij nu beter in staat was om problemen te bespreken en aan te pakken. Studenten

waardeerden de benaderbaarheid en de snelle opvolging van de welzijnscoach, evenals de bruikbare adviezen en tips die ze kregen.

## Conclusie

De welzijnscoach heeft bijgedragen aan een verhoogd bewustzijn en zelfvertrouwen bij studenten die worstelden met stress en motivatieproblemen. De onafhankelijke en toegankelijke aard van de welzijnscoach, gecombineerd met de praktische en motiverende gesprekken, zorgden voor een veilige omgeving waarin studenten hun problemen konden delen en aanpakken. De training hielp studenten om beter om te gaan met hun problemen en om bewuster keuzes te maken. De laagdrempelige bereikbaarheid van de welzijnscoach en de hechte band met de studenten zorgden voor impact. Echter, de vindbaarheid van en bekendheid met de welzijnscoaches kan verbeterd worden, bijvoorbeeld door meer promotie en onder zowel studenten direct als onder studieloopbaanbegeleiders zodat zij kunnen doorverwijzen.

### 6.6.8 Caring Universities (Vrije Universiteit Amsterdam, wo + hbo)

Caring Universities is een open consortium van Nederlands universiteiten en hogescholen. Zij bieden de "MoodLift Mind Health Check" survey aan en het "MoodLift" platform. Dit is een online zelfhulp platform met kortdurende psychologische interventies. Het doel is om laagdrempelige zelfinzichten en hulp te bieden om het welzijn van studenten te bevorderen en grotere problematiek te voorkomen. Deelnemende studenten ontvangen ondersteuning en psycho-educatie op afstand van een getrainde e-coach. Met een survey worden studenten bevraagd op verschillende aspecten van welzijn (stress, slaap, etc.). Op basis van de surveyresultaten worden programma's aangeboden gericht op verschillende



aspecten van welzijn. Er zijn momenteel 10 programma's beschikbaar: SpiralUp! (stemming), LifeHack (mentaal welzijn), GoodEnough (perfectionisme), SocialLife (sociale relaties), Moodpep (depressieve klachten), Rel@x (stress), GetStarted (uitstelgedrag), i-Sleep & BioClock (slaap en ritme), GetAGrip (zorgen/piekeren), EsteemUp (zelfvertrouwen). De student krijgt tijdens het programma e-coaching en in overleg met de coach kan gekozen worden voor verlenging. De e-coaches zijn er om ondersteuning te bieden tijdens het te doorlopen programma. Ook is een belangrijke taak om de student te motiveren dieper na te denken om tot inzichten te komen. De e-coaches hebben een achtergrond in hulpverlening (bijv. Master studenten klinische psychologie) zijn getraind om empathie te tonen, verdiepende vragen te stellen, te motiveren en de student uit te dagen. De coaching is online en vindt plaats via een chatfunctie.

Caring Universities werkt volgens de stepped change aanpak en zet in op **preventie**, met daarnaast de mogelijkheid om studenten met **specifieke problemen** laagdrempelig te begeleiden, of waar nodig door te verwijzen naar een maatwerk aanbod.

## Beoogde uitkomsten

Caring Universities biedt studenten in hbo en wo inzicht in hun welzijn en informatie hoe het welzijn te verbeteren. De empathische houding van de e-coaches bij Caring Universities geeft studenten het gevoel gehoord, gezien en gesteund te worden. Ook wordt er psycho-educatie aangeboden door de coach. Dit samen zorgt ervoor dat problematiek bespreekbaar is en informatie geboden kan worden hoe hieraan te werken zodat het welzijn versterkt wordt. Ook gebruikt Caring Universities de met de survey verzamelde data om op (inter)nationaal niveau onderzoek te doen naar studentenwelzijn. Jaarlijks wordt hier een apart rapport over uitgebracht.

## Ervaren uitkomsten

Voorafgaand aan de steun waren de meeste studenten niet op de hoogte van het bestaan van Caring Universities totdat ze een centrale e-mail ontvingen van hun onderwijsinstelling. Een student gaf aan dat hij in een dip zat en besloot deel te nemen met de gedachte “baat het niet, dan schaadt het niet”. Een andere student wilde eerst meer informatie verzamelen voordat hij begon, omdat hij het nog niet meteen nodig vond. De studenten voelden zich voornamelijk gestrest, vooral op het gebied van hun studie. Een student gaf aan dat hij zich gestrest voelde over school, terwijl andere aspecten van zijn leven wel goed gingen. De e-coach bood online hulp wat het laagdrempeliger maakte dan bijvoorbeeld een studentpsycholoog voor de student. Een student vond het prettig dat de coaching anoniem was, omdat dit het makkelijker maakte om persoonlijke zaken te delen zonder dat de ander er een gezicht bij had.

Tijdens de steun gingen studenten actief aan de slag met de aangeboden modules. Een student had de bedoeling om elke week een module te maken, maar vond het lastig om de oefeningen buiten de modules om te doen. Een andere student vond het sterk dat je elke week moest aangeven wat je had gedaan, maar merkte dat hij na het afronden van de module terugviel in oude patronen. Een derde student was in het begin heel actief, maar verloor motivatie toen de modules minder relevant voor hem werden. Studenten waardeerden de structuur van de modules en de wekelijkse berichten van de e-coach, maar misten kritische reflectievragen en diepere persoonlijke begeleiding. Een student gaf aan dat hij intensievere begeleiding en deadlines nodig had om gemotiveerd te blijven. Na de steun gaven studenten aan dat Caring Universities gevoelsmatig hun situatie niet blijvend had veranderd. Een student merkte op dat niet zeker te weten in hoeverre Caring Universities had bijgedragen aan verbeteringen, omdat hij ook al met ander hulpaanbod bezig was. Een andere student gaf aan dat hij wel meer nadacht over hoe hij informatie

kon gebruiken om actie te ondernemen, maar dat hij zelf geen blijvende gedragsveranderingen opmerkte. Een derde student vond dat Caring Universities hem wel had geholpen om te relativieren en rustig te blijven, maar dat hij nog steeds last had van dezelfde problemen. Studenten waardeerden de korte, behapbare onderdelen van Caring Universities. Ze gaven aan dat Caring Universities hen had geholpen om in te zien dat ze meer hulp nodig hadden en dat het een goede manier was om op een andere manier naar hun problemen te kijken, maar vonden dat het niet diep genoeg ging om blijvende veranderingen te bewerkstelligen.

## Conclusie

Caring Universities heeft voor studenten bijgedragen aan een verhoogd bewustzijn en inzicht in persoonlijke welzijnsaspecten, maar de implementatie en begeleiding kunnen verbeterd worden. De laagdrempelige en toegankelijke aard van Caring Universities werd gewaardeerd, maar studenten misten diepere persoonlijke begeleiding en kritische reflectievragen. De modules boden nuttige informatie en structuur, maar waren niet altijd voldoende om studenten blijvende gedragsveranderingen te laten ervaren. Een betere integratie van Caring Universities met persoonlijke begeleiding en meer intensieve ondersteuning, zoals deadlines en follow-up, kan de effectiviteit van de interventie mogelijk vergroten. Het aanbieden van sociale steun, bijvoorbeeld door het delen van ervaringen met andere deelnemers, kan ook bijdragen aan een duurzamer effect. Caring Universities heeft daarom recent een educatieplatform ontwikkeld waarmee de programma's ook in het onderwijs kunnen worden ingezet en een blended care platform waarbij de programma's in combinatie met persoonlijke begeleiding aangeboden kunnen worden.

## Take actions voor het ervaren van meer sociale binding en steun

De resultaten van het onderzoek laten zien dat studenten verschillen in hun behoefte aan sociale steun, afhankelijk van de situatie en hun eerdere ervaringen. Inzicht in hoe sociale steun werkt en welke factoren ervoor zorgen dat je het gevoel hebt ergens bij te horen, kunnen helpen in het ontstaan van een sociaal gezondere omgeving. Deze factsheet is een vertaling van onderzoeksresultaten naar praktische handvatten over wat je als student zélf kunt doen om meer sociale steun en binding te ervaren.

### ACTIE 1

#### WERK ACTIEF AAN JE SOCIALE BINDING

Sociale binding vormt een belangrijke basis voor het omgaan met stress en tegenslagen. Voor het ontstaan van binding is het belangrijk dat je je **veilig voelt** in jouw studieomgeving en dat je **positieve sociale interacties** hebt met de mensen om je heen. Hoe vaker je mensen **ontmoet**, hoe meer kans er is om vrienden te maken. Dus maak gebruik van gelegenheden om anderen te ontmoeten. **Zoek actief** naar mensen en groepen waar je graag bij zou willen horen zoals (studie)verenigingen of andere bezigheden die je samen met anderen kunt doen. Vind je sociale interacties spannend en denk je dat je nog kunt verbeteren in je **sociale vaardigheden**? Check of je instelling hier trainingen voor aanbiedt. Geef bij je coach aan als je je eenzaam voelt en vraag naar mogelijkheden om meer aansluiting te vinden, bijvoorbeeld via een peer coaching of buddy-project.

## ACTIE 2

### ZORG DAT JE WEET WIE JOU KAN HELPEN

Vaak heeft je school of universiteit veel aanbod om jou te ondersteunen in jouw welzijn, maar weet je dit niet of ga je pas op zoek als er iets aan de hand is. Het is altijd goed om je af te vragen **wat je zelf kunt doen voor jouw welzijn**, ook al heb je (nog) geen klachten. Kijk eens wat jouw school of universiteit aanbiedt om je te ondersteunen of vraag het aan je coach. Zit je echt niet lekker in je vel of heb je iets ingrijpends meegemaakt? Praat er met iemand over die je vertrouwt, zoals een studiecoach, decaan of een docent waar je een goede klik mee hebt.

## ACTIE 3

### HELP ELKAAR EN LAAT JE HELPEN

Er zijn verschillende manieren om steun te geven aan een ander, zoals je studiegenoot of vriend(in). Bij het geven van informatieve steun **denk je met een ander mee** in het analyseren van het probleem en het zoeken naar een oplossing. Bij emotionele steun **laat je zien dat je er voor de ander bent**, luister je aandachtig, toon je medeleven en begrip. Als je zelf in de problemen zit, dan is het fijn als iemand anders je steunt. Om een omgeving te creëren waarin mensen elkaar sociaal steunen is het belangrijk dat iedereen hieraan meedoet. Steun anderen dus als ze even niet lekker in hun vel zitten en vraag zelf om hulp als jij je niet lekker voelt. Laten we samen zorgen voor een omgeving waar het oké is om hulp te vragen en te ontvangen. Hier werk je zelf aan mee!

## **Take actions** voor het bieden van sociale steun aan studenten

De resultaten van het onderzoek laten zien dat studenten kunnen verschillen in behoefte aan sociale steun, afhankelijk van omstandigheden en ervaringen die zij meemaken. Inzicht in verschillende vormen van sociale steun en hun kracht, kan studentbegeleiders helpen bij het bieden van steun aan studenten. Deze factsheet is een vertaling van de onderzoeksresultaten naar praktische handvatten voor studentbegeleiders om sociale steun in te zetten voor het versterken van sociale binding en welzijn van studenten.

### **ACTIE 1**

#### **STIMULEER HET ONTSTAAN VAN SOCIALE BINDING**

Sociale binding vormt een belangrijke basis voor het omgaan met stress en tegenslagen. Voor het ontstaan van binding is het belangrijk dat studenten zich **veilig voelen** in hun studieomgeving en dat zij daarbinnen **positieve sociale interacties** hebben met mensen. Het is belangrijk dat **sociale ontmoeting** wordt gestimuleerd en dat studenten de mogelijkheid hebben om vrienden te maken. Ga na of jouw studenten deze binding ervaren en zo niet, wat hier redenen voor zijn, en hoe je hier verandering in zou kunnen brengen.

### **ACTIE 2**

#### **ZORG DAT JE OP DE HOOGTE BENT VAN HET AANBOD**

Studenten zijn vaak niet op de hoogte van waar ze steun kunnen vinden die aansluit bij hun behoefte. Zorg dat jij als studentbegeleider **op de hoogte bent van het aanbod** op jouw instelling en wijs erop als dit onduidelijk is. Zo kun je studenten goed doorverwijzen als ze met concrete vragen komen. Het aanbod is vaak in te delen in drie doelen, namelijk:

- + Een op **preventie** gericht (online) aanbod, bijvoorbeeld in de vorm van zelfinzicht en vaardigheidstrainingen die naast en in het onderwijs ingezet kunnen worden. Het preventief aanbod is voor alle studenten relevant.
- + Aanbod voor studenten die een **specifieke hulpvraag** hebben, zoals faalangst, slaap-, verslavings- of identiteitsproblemen. De student weet veelal niet wat de specifieke hulpvraag is. Als begeleider kun je tools inzetten om samen met de student de hulpvraag te concretiseren en een passend aanbod te vinden.
- + Aanbod voor **acute problematiek**. Dit aanbod speelt in op uiteenlopende problematieken waaronder kans op uitval, rouwverwerking of zelfmoordgedachten. Het is goed om binnen je instelling na te gaan welke hulp er is voor acute vragen. Studenten met deze vragen kampen met emotionele stress en hebben snel passende steun nodig.

### ACTIE 3

#### MAAK JE STEUN PERSOONLIJK

We maken in het onderzoek onderscheid tussen emotionele steun en informatieve steun. Bij informatieve steun **denk je met studenten mee** in het analyseren van het probleem en het zoeken naar een oplossing. Je helpt om te reflecteren op de situatie of zelfregulatie te ontwikkelen. Bij emotionele steun **laat je zien dat je er voor de student bent**, luister je aandachtig, toon je medeleven en begrip. De student voelt zich hierdoor gezien en gehoord. Emotionele steun helpt in het verzachten van emotioneel leed en acute stress. Informatieve steun kan helpen om herstel op langere termijn te bewerkstelligen. Beide vormen zijn belangrijk in het begeleiden van studenten en de aard van de situatie geeft aan waarop in een gesprek de nadruk moet liggen.

## Take actions voor het ontwikkelen van een interventielandschap voor sociale steun aan studenten

De resultaten van het onderzoek laten zien dat studenten kunnen verschillen in behoefte aan sociale steun, afhankelijk van omstandigheden en ervaringen die zij meemaken. Losse interventies zijn vaak niet geschikt om alle studenten in elke fase van hun ontwikkeling de juiste steun te bieden. Hiervoor is een compleet landschap aan interventies nodig dat inspeelt op verschillende behoeften van studenten en goed ingebed is in de visie en het beleid van de instelling. Deze factsheet is een vertaling van de onderzoeksresultaten naar praktische handvatten voor beleidsontwikkelaars om een dekkend interventielandschap voor sociale steun te helpen ontwikkelen.

### ACTIE 1

#### ZORG VOOR EEN DEKKEND INTERVENTIELANDSCHAP

Een compleet landschap richt zich op een breed palet van doelen en hulpbronnen, waarbij we in dit onderzoek drie doelen onderscheiden, namelijk:

- + Een op **preventie** gericht (online) aanbod, bijvoorbeeld in de vorm van zelfinzicht en vaardigheidstrainingen die naast en in het onderwijs ingezet kunnen worden. Het preventief aanbod is **voor alle studenten** relevant.
- + Aanbod voor studenten die een **specifieke hulpvraag** hebben, zoals faalangst, slaap-, verslavings- of identiteitsproblemen. In veel gevallen kan hulp op afstand volstaan. Maar er is ook aandacht nodig voor maatwerk, zoals diepgaandere hulp, waarbij er persoonlijk contact wenselijk is: online of fysiek, maar wél face-to-face zodat er diepte kan ontstaan in het gesprek.



+ Aanbod voor **acute problematiek**. Dit aanbod vraagt om continue beschikbaarheid en bereikbaarheid (denk aan fysieke plekken.

of chatfaciliteiten waar studenten laagdrempelig op elk moment een hulpvraag kunnen stellen). Het hulpaanbod moet kunnen inspelen op uiteenlopende problematieken waaronder kans op studieuitval, eenzaamheid, rouwverwerking of zelfmoordgedachten.

## ACTIE 2

### ZORG DAT ER EEN MATCH IS TUSSEN STUDENT EN AANBOD

Een interventie is pas effectief als er een match is tussen de behoefte van de student en het doel van de interventie. Dit vraagt om een **goed overzicht van het interventielandschap** en **inzicht in de behoefte van de student**. Tools die studenten inzicht geven in de persoonlijke ontwikkeling en behoeften en dit matchen aan het beschikbare aanbod kunnen een belangrijke richtsnoer vormen in het navigeren en effectief gebruiken van het interventielandschap. Voorbeelden van interventies die hierin faciliteren zijn de Avans Welzijnsmonitor en het MoodLift platform van Caring Universities.

## ACTIE 3

### ZORG VOOR STRUCTURELE AANDACHT EN COMMUNICATIE

Studenten gaven aan vaak niet op de hoogte te zijn van het steunaanbod. We zien binnen onderwijsinstellingen dat vooral in het eerste jaar van de studie veel aandacht is voor communicatie over sociale steun en welzijn en daarna nauwelijks meer. Zorg dat **structureel en gedurende de hele studie** aandacht is voor sociale steun en de match tussen behoefte en aanbod.



## ACTIE 4

### ZORG VOOR INBEDDING VAN SOCIALE STEUN IN VISIE EN ONDERWIJS

Maak gebruik van de kracht van sociale steun. Het praten over (mentale) problemen en welzijn voelt voor studenten en begeleiders als een drempel. Door sociale steun in te bedden in de centrale visie en het onderwijs kunnen instellingen het **praten over mentaal welzijn normaliseren**. Bestuursleden, medewerkers, docenten en begeleiders kunnen hierin voorbeeldgedrag laten zien. Door **iedereen binnen de instelling** kennis en middelen (zoals trainingen en tools) te bieden om sociale steun te bieden en te ontvangen, draag je de visie door de hele instelling uit, doorbreek je taboes en maak je duurzaam gebruik van de preventieve en genezende kracht van sociale steun.