



INZICHT IN STUDENTSUCCEES

HET HUGS MODEL VOOR EVALUATIE EN INNOVATIE
IN HET HOGER ONDERWIJS GERICHT OP STUDENTSUCCEES

INZICHT IN STUDENTSUCCES

*Het HUGS model voor evaluatie en innovatie in
het hoger onderwijs gericht op studentsucces*

Eindverslag van 4 jaar onderzoek van HU
Gemeenschapsvorming & Studentbetrokkenheid

Lectoraat Organiseren van Waardig Werk
Lectoraat Duurzame Gemeenschappen

Roel Schulte, Lucian Stan, Johannes Ziskoven, Josje
Dijkers, 2023

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING	3
HET HUGS MODEL	5
STUDENTSUCCES	9
VISIE OP ONDERWIJS	11
DOCENTBETROKKENHEID	17
STUDENTBETROKKENHEID	22
GEMEENSCHAPSVORMING	30
PRAKTIJKVOORBEELDEN	40
CONCLUSIE	43
AANBEVELINGEN	44
VRAGEN	45
VERWIJZINGEN	46

INLEIDING

De afgelopen jaren is veel tijd, energie en geld geïnvesteerd in het verbeteren van de kwaliteit van het hoger onderwijs. Tegelijkertijd zien we de druk op studenten eerder toe- dan afnemen. Uitval, stress, psychische klachten en groeiende ontevredenheid bij studenten laat ons weten dat er iets flink misgaat in het onderwijs (Hogeschool Utrecht, 2020; 2023a; 2023b). Er zijn allerlei initiatieven waarmee de uitdaging wordt aangegaan om vanuit verschillende invalshoeken de student te ondersteunen en te stimuleren. Toch blijft het lastig om grip te krijgen op de factoren die bijdragen aan gelukkige, verbonden, lerende nieuwe professionals.

De Hogeschool Utrecht besloot een aantal jaar geleden om een deel van de kwaliteitsgelden te investeren in gemeenschapsvorming en studentbetrokkenheid. Dit leidde tot het project HUGS (HU Gemeenschapsvorming & Studentbetrokkenheid). Hier kwamen diverse initiatieven en projecten uit voort om studenten te ondersteunen. In dit kader is ook besloten om vanuit onderzoek het denken over deze thema's te verdiepen en te verstevigen. Inzichten uit dit onderzoek dienen ter ondersteuning van alle initiatieven die genomen worden om de student beter te faciliteren in diens studentreis. Daarnaast biedt deze publicatie ook houvast en inspiratie aan onderwijsprofessionals in het verbeteren van hun onderwijspraktijk.

VISIE EN AMBITIE VOOR GEMEENSCHAPSVORMING EN STUDENTSUCCES

In het 2026 HU ambitieplan is expliciet aandacht voor gemeenschapsvorming en studentbinding (Hogeschool Utrecht, 2020): "De HU wil een hogeschool zijn waar studenten en medewerkers zich thuis voelen én betrokken zijn. Een gemeenschap waar studenten en medewerkers graag deel van willen uitmaken. We hechten aan participatie en gemeenschapsvorming." Ook in de HU-visie op onderwijs en onderzoek wordt het belang van studentsucces (persoonlijke en professionele ontwikkeling gaan hand in hand), relationeel leren (in leerteams en in contact met elkaar en de praktijk), en de HU-gemeenschap (gericht op inclusie, participatie, samenwerking en gemeenschapsvorming) wederom benadrukt (Hogeschool Utrecht, 2022).



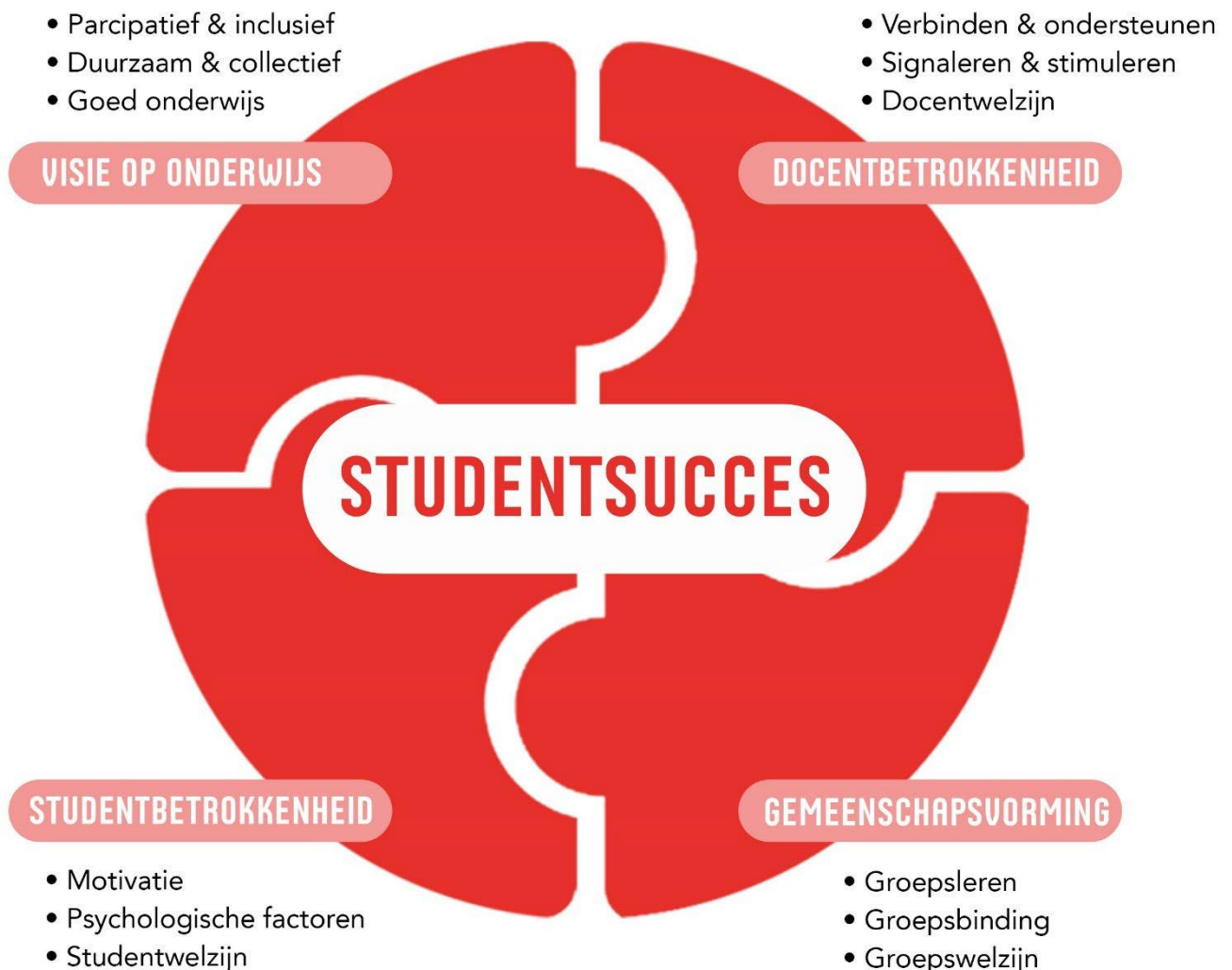
Leeswijzer

Dit eindverslag van het HUGS onderzoek geeft verdieping op de factoren van studentsucces. Tussen de tekst door staan diverse kaders gevuld met een stukje theorie of een voorbeeld ter illustratie. In H1 wordt eerst een overzicht van het HUGS model en haar factoren gegeven. In H2 wordt het concept 'studentsucces' uitgewerkt. In H3 t/m H6 worden de vier factoren (visie op onderwijs, docentbetrokkenheid, studentbetrokkenheid en gemeenschapsvorming) uitgediept. In H7 volgen drie praktijkvoorbeelden van hoe er aan studentsucces gewerkt wordt op de HU. In H8 staat de conclusie. In H9 worden overkoepelende aanbevelingen gedaan vanuit de inzichten die dit onderzoek opleveren voor het werken aan studentsucces in de onderwijspraktijk. In dit verslag wordt door elkaar gebruik gemaakt van hij, zij, en die. De lezer mag zich bij al deze woorden aangesproken voelen.

HET HUGS MODEL

Het HUGS model is een samenhang aan inzichten die ontstaan is vanuit uitgebreid literatuuronderzoek (Berends, Schulte, Dikkers, & Savellbergh, 2020), interviews en gesprekken met diverse mensen uit de HU gemeenschap, en observaties uit de onderwijspraktijk. Het model is een aanzet om de veelheid aan factoren die invloed heeft op de student overzichtelijk en hanteerbaar te maken. Zo ontstaat een inzicht in de mogelijkheden om te werken aan wat we *studentsucces* zijn gaan noemen.

We beseffen ons dat het bij dit thema gaat om een complex geheel van elkaar wederzijds beïnvloedende factoren en relaties. In het onderzoek zijn we tot een clustering gekomen van een groot aantal van deze factoren en relaties. Hiermee hebben we niet de intentie dat we een volledig overzicht geven van alle relevante factoren en alle onderlinge relaties daartussen. Het is vooral een model om inzicht en overzicht te bieden: aan welke knoppen kunnen we draaien? Daarmee is het vooral een vertrekpunt om het gesprek aan te kunnen gaan met elkaar.



In deze publicatie beschrijven we de factoren die kunnen bijdragen aan studentsucces. *Studentsucces* is het resultaat van de manier waarop onderwijs wordt vormgegeven vanuit een *visie op onderwijs*, waarin *docentbetrokkenheid* het beginpunt is bij de totstandkoming van *studentbetrokkenheid* en *gemeenschapsvorming* ondersteunend is in het gezamenlijk werken en leren. Deze vijf factoren worden hieronder één voor één uiteengezet. Vervolgens trekken we conclusies en doen we een aantal aanbevelingen voor het werken aan studentsucces.

Wat kun jij als geïnteresseerde (of) onderwijsprofessional met dit verhaal? Het gesprek aangaan over onderwijsvernieuwing en kwaliteitsevaluatie, zicht krijgen op belemmeringen en uitdagingen, kansen en mogelijkheden. Zo kunnen we beetje bij beetje het mysterie ontrafelen van hoe we vanuit goede onderwijspraktijken samen vorm geven aan studentsucces.

Kanttekening: het HUGS-model in praktijkgericht onderwijs.

Hbo-onderwijs is praktijkgericht onderwijs. Dit betekent dat er nauw samengewerkt wordt met beroepspraktijken. In het HUGS-model komt dit niet expliciet naar voren. We beseffen ons echter dat studentsucces niet alleen gaat over wat er gebeurt binnen de opleiding. Sterker nog: de bredere persoonsvorming waar studentsucces over gaat, vindt grotendeels plaats *in* de wereld (in de beroepspraktijk). Wat er gebeurt in het hbo-onderwijs wordt steeds ervaren, gevalideerd, en gevoed vanuit de praktijk. Onderwijs en praktijk staan in constante co-creatie. De student bewandelt steeds die brug. De student leert in de les, ontwikkelt zich als mens, en leert zich ook verhouden tot de wereld, in de wereld. Dit is de kern van wereldgericht onderwijs (Biesta, 2015; 2022).

Vandaar deze kanttekening waarin wij de waarde en prominente rol van de praktijk in ons onderwijs willen benadrukken. Daarnaast zien we ook dat meerwaarde voor de praktijk creëren een belangrijke motivator is voor studenten. Als zij zien en ervaren dat wat ze leren impact heeft in de wereld, worden ze wakker voor die wederzijdse relatie tussen wereld en onderwijs. Ze leren dat ze daar zelf keuzes in kunnen maken, en positie in kunnen nemen. Dat is de kracht van praktijkgericht onderwijs. Dat maakt adaptieve professionals die niet bang zijn om aan de slag te gaan en hun weg in de wereld te vinden.

KORTE UITLEG FACTOREN HUGS MODEL

Het HUGS-model bestaat uit vier onderdelen die met elkaar bijdragen aan studentsucces: de visie op onderwijs, docentbetrokkenheid, studentbetrokkenheid en gemeenschapsvorming. In dit rapport gaan we dieper in op elke factor. Voor nu zetten we ze hier kort uiteen:

Studentsucces.

Met studentsucces wordt de bredere persoonsvorming bedoeld die de student tijdens de studietijd doormaakt en die cruciaal is voor het voorbereiden op de rol als betrokken professional in de samenleving. Studentsucces is het resultaat van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (Biesta, 2015). Dit betekent dat de student bekwaam en met zelfvertrouwen, betrokken en empathisch, verantwoordelijk en vrij de opleiding verlaat en de wereld ingaat. Het realiseren van studentsucces is de kernopgave van onderwijs.

Visie op onderwijs.

Dit zijn de basale uitgangspunten van waaruit het onderwijs is ingericht. De visie op onderwijs is gekaderd vanuit de functies van 'goed' onderwijs (Biesta, 2015), een balans tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Voorheen lag de nadruk hierbij vooral op de kwalificatie (studiesucces). Met de verschuivende aandacht naar studentsucces komt het bevorderen van socialisatie en subjectificatie steeds meer in beeld. Daarnaast krijgt de visie op onderwijs vorm vanuit de waarden participatie, inclusie en duurzaamheid. Dit wil zeggen dat het onderwijs bestaat uit educatieve werkwijzen die bewust ontworpen zijn om participatie en inclusie te stimuleren. De onderwijsomgeving biedt een duurzame basis voor de gezamenlijke opgave van het onderwijs en faciliteert de randvoorwaarden voor werken aan studentsucces.

Docentbetrokkenheid.

Hierbij gaat het over de gerichtheid van de docent (of onderwijs-professional) op het stimuleren en enthousiasmeren van de individuele student. De betrokken docent verbindt en ondersteunt; nodigt de student uit om zich te verbinden, vanuit het verlangen om de student te helpen in zijn professionele ontwikkeling. Daarnaast signaleert de docent kansen en uitdagingen op individueel en groepsniveau en stimuleert waar mogelijk de groei van de student. Hierbij is het belangrijk dat er aandacht is voor de fysieke en psychische gezondheid en de werkbeleving van de docent.

Studentbetrokkenheid.

De student toont in kennis, houding en gedrag de verbinding met het onderwijs. Studentbetrokkenheid hangt samen met de motivatie van de student, die door diverse factoren beïnvloed wordt. Psychosociale factoren zoals de financiële situatie, thuissituatie, en achtergrond van de student hebben impact op studentbetrokkenheid. Hierbij is ook expliciet aandacht voor studentwelzijn: de fysieke en psychische gezondheid en belevingswereld van de student.

Gemeenschapsvorming.

Hiervan is sprake als een groep deelnemers met gezamenlijke belangen samenkomt en bewust naar een gemeenschappelijk doel toewerkt. Gemeenschapsvorming wordt mede bepaald door groepsbinding: de mate waarin leden van de groep zich met elkaar verbonden voelen, zich thuis voelen, en productief samenwerken.

Daarbij is in het onderwijs bijzondere aandacht voor groepsleren: hoe studenten samen leren en de uitdagingen en opgaven van het onderwijs gezamenlijk aangaan. Bovendien is het ook op groepsniveau belangrijk om aandacht te hebben voor welzijn: de gezondheid en de sfeer van de groep als geheel.

Bovengenoemde factoren van visie op onderwijs, docentbetrokkenheid, studentbetrokkenheid en gemeenschapsvorming hangen met elkaar samen en beïnvloeden en versterken elkaar wederzijds. De docent en de student gaan vanuit hun betrokkenheid een relatie aan met elkaar die fundamenteel is voor het leerproces. Tegelijkertijd hebben docent en student naast die individuele band ook invloed op de gemeenschapsvorming. Gemeenschapsvorming biedt de sociale omgeving waarin de docent-student relatie en de student-student relatie tot stand komen en gevoed kunnen worden. Onderling studentcontact binnen de gemeenschap heeft invloed op de individuele studentbetrokkenheid. De visie op onderwijs is de bedding waarbinnen deze aspecten tot stand komen. In samenhang dragen deze factoren bij aan studentsucces.



STUDENTSUCCES

Dit onderzoek heeft plaats gevonden onder de naam 'HUGS', Hogeschool Utrecht Gemeenschapsvorming en Studentbetrokkenheid. Gaandeweg bleek steeds duidelijker dat gemeenschapsvorming en studentbetrokkenheid onderdelen zijn van een grotere bedoeling: *studentsucces*. Vandaar dat studentsucces in het hart van dit model is geplaatst.

Studentsucces is een begrip dat op meerdere manieren te definiëren is. We geven hier onze definitie daarvan. Studentsucces gaat wat ons betreft over de bredere persoonsvorming die de student tijdens de studietijd doormaakt en die cruciaal is voor het innemen van een rol als betrokken professional in de samenleving. Studentsucces is de primaire focus van het onderwijs. Het onderwijs faciliteert de *kwalificatie* (kennis en kunde), *socialisatie* (sociaal besef en contact) en *subjectificatie* (eigenheid, vrijzinnigheid en verantwoordelijkheid) van de student en draagt zo bij aan de brede ontwikkeling van de student als vrij mens (naar Biesta, 2015, zie kader bij hoofdstuk visie op onderwijs).

STUDIESUCCES OF STUDENTSUCCES?

In een publicatie van de Vereniging Hogescholen, het Verdiepingsdocument Studentsucces (Meens, 2021), wordt beschreven dat studentsucces bestaat uit meer dan het behalen van een diploma. De sector staat voor de uitdaging om studenten niet alleen een diploma te laten behalen, maar hen steeds autonomer te leren functioneren in een complexere wordende samenleving.

Er wordt in deze publicatie een onderscheid gemaakt tussen studentsucces vanuit studentperspectief, vanuit onderwijsperspectief en vanuit maatschappelijk perspectief. Deze perspectieven zijn door een complexe maatschappij niet meer los van elkaar te zien. 'Leren leren', 'leren werken' en 'leren leven', spelen door elkaar heen en verdienen elk, los van elkaar, evenveel aandacht.

Bij studentsucces blijft het belangrijkste doel dat de student een diploma behaalt. Onnodige uitval en vertraging is een verspilling van talent, maar hogescholen hebben steeds meer oog voor persoonlijke omstandigheden. Studentsucces geeft uitdrukking aan de bredere persoonsvorming die studenten tijdens hun studietijd doormaken en die cruciaal is voor het voorbereiden op hun rol als betrokken professionals in onze dynamische en complexe samenleving. Een student die langer over de studie doet maar in de tussentijd van alles onderneemt dat in de praktijk gewaardeerd wordt, is net zo goed succesvol (Rutten, 2019) (Vereniging Hogescholen, 2020).

Voorheen werd er in hbo-organisaties veel gesproken over *studiesucces*, waarbij de focus vooral lag op efficiënt en binnen de kaders komen tot een diploma. Als je je studiepunten elk jaar haalde, was je succesvol. Daarmee focust het begrip *studiesucces* vooral op getalsmatig succes, namelijk een hoog percentage afgestudeerden binnen de gestelde studietermijn (Bogerd, 2018).

De Vereniging Hogescholen (zie kader 'studiesucces of studentsucces') stelt dat het belangrijkste doel van het onderwijs inderdaad is dat de student uiteindelijk zijn diploma haalt. Er moet oog zijn voor uitval en vertraging bij persoonlijke omstandigheden, maar onnodige uitval is een verspilling van talent. Studentsucces is een breder begrip. Dit geeft uitdrukking aan de bredere persoonsvorming die studenten tijdens hun studietijd doormaken en die cruciaal is voor het voorbereiden op hun rol als betrokken professionals in onze dynamische en complexe samenleving, waar het halen van een diploma een onderdeel van kan zijn.

Werken aan studentsucces betekent dat je per student kijkt wat voor die student van waarde is. Je kijkt hoe die individuele student tot succes kan komen. Hierbij stem je af op wat de student zelf als succes ervaart of bepaalt. Voor de één is dit een hbo-diploma in 4 jaar, de ander wil misschien extra verrijkt en uitgedaagd worden, ook buiten de studie om. Weer een ander wil een balans vinden tussen studie en privéleven, of komt erachter dat deze studie of het hbo helemaal niet past. Een docent vertelde over een incident waarbij voor een dakloze student de studie het kader was waarbinnen hij weer grip kon krijgen op zijn leven. En zo is studentsucces een veel opener begrip, afgestemd op de individuele keuzes en mogelijkheden van de student.

Kortom, zonder de vorm of de uitkomst vast te leggen, gaat studentsucces erom dat de potentie van de student tot ontwikkeling gebracht wordt, dat de student leert en floreert vanuit de eigen unieke oriëntatie en kracht en dat de student zodoende optimaal voorbereid wordt op de toekomstige rol als betrokken professional in een complexe en veranderende maatschappij.

VISIE OP ONDERWIJS

Het is belangrijk om helder te krijgen vanuit welke visie en waarden het onderwijs wordt gerealiseerd. In de keuzes die je maakt bij de *inrichting van onderwijs*, curriculum en pedagogisch-didactisch handelen worden de voorwaarden gecreëerd en kaders gesteld waarbinnen de student tot ontwikkeling kan komen. Onderwijs dat zich richt op studentsucces wordt gedragen door een visie op onderwijs gebaseerd op inclusie, participatie, en duurzaamheid (integraliteit). Daarnaast wordt constant gevraagd naar en bijgestuurd op wat 'goed' onderwijs betekent en hoe dat functioneert.

Inclusie

Inclusie gaat over de bewuste keuze en actie om het onderwijs zo toegankelijk mogelijk te maken voor iedereen die wil studeren. Er wordt rekening gehouden met diversiteit op alle gebieden. Iedereen doet ertoe. Er wordt waardig omgegaan met verschil.

Bij inclusie gaat het om de mogelijkheid van mensen om mee te doen en ertoe te doen, ongeacht hun afkomst, religie en ras, seksuele oriëntatie- en genderidentiteit, maar ook ongeacht verschillende maatschappelijke voorkeuren, zoals normen, waarden, interesses, identiteit en leefstijl (Hendriks, 2014). Mensen in gemeenschappen waarin iedereen zich welkom voelt, voelen zich vaak veiliger en verbondener. Je welkom en gewaardeerd voelen, wordt daarmee een belangrijke basis voor welzijn, productiviteit en dus studentsucces.

We denken bij diversiteit en inclusie snel aan culturele minderheden of mensen met een beperking. Het is belangrijk hier aandacht voor te hebben. Op de HU zijn er verschillende initiatieven om alle mensen een toegankelijke en aangename studententijd te geven. Zo is er groeiende aandacht voor stagediscriminatie, diversiteit op het gebied van gender en seksualiteit (GSA HU), voorzieningen voor studenten met een extra leerbehoefte (denk aan extra tijd bij toetsen voor mensen met ADHD, regelingen rondom dyslexie, aangepaste toetsvormen voor mensen met een visuele of auditieve beperking), welzijn (het Student Support Centre, studiehuis kamers, studentpsychologen, decanen), en sociale veiligheid (o.a. vertrouwenspersonen). In de fysieke inrichting zorgt het bestaan van bijvoorbeeld een gebedsruimte, stilte ruimte, kolfruimte, lift, en genderneutrale toiletten voor een inclusievere onderwijsruimte.

Diversiteit en inclusie gaan echter over méér dan dat. Iedereen is uniek als mens, en heeft eigen kwaliteiten en valkuilen, een eigen verhaal. In hoeverre is er ruimte voor jou om jouw verhaal in te brengen, en onderdeel te laten zijn van je leer- en werkbeleving? Hoe zorg je ervoor dat je mensen het gevoel geeft dat ze er mogen zijn zoals ze zijn? Hoe ga je om met

verschillen, en laat je dat een verrijking zijn voor de leersituatie in plaats van een belemmering?

Keuzes op het gebied van curriculum, toetsing, en de samenstelling van docentteams, leerteams, en gemeenschappen hebben hier invloed op. Denk bijvoorbeeld aan inclusieve voorbeelden ter illustratie van lesmateriaal, toetsvormen die ruimte laten voor 'meertaligheid' (hiermee bedoelen we niet alleen de eventuele mogelijkheid om toetsen bijvoorbeeld in het Engels te maken, maar ook mogelijkheden voor studenten die een voorkeur hebben voor een andere vorm dan schrijven, bijvoorbeeld presenteren, dialoog, of visueel). Dit zal in elke context vragen om andere afwegingen. Het is belangrijk om bewust te zijn van de verschillen en het onderwijs hierop in te richten.

Participatie

Participatie gaat over hoe we ons onderwijs inrichten vanuit een uitnodiging om actief deel te nemen. Er wordt gezorgd dat iedereen op alle plekken in het onderwijs en bij verschillende onderdelen van het proces kan aanhaken. Uiteindelijk gaat participatie om het betrekken van mensen zodat ze eigenaar kunnen worden van hun onderwijs.

Op het gebied van participatie kunnen we denken aan participatie in de formele lijnen. De medezeggenschapsraden en opleidingscommissies waarin studenten en medewerkers input leveren op de manier waarop het onderwijs georganiseerd wordt. Sommige opleidingen organiseren klankbordsessies of evaluatiebijeenkomsten om direct input te vragen.

Daarnaast kunnen we denken aan de manier waarop studenten uitgenodigd worden actief deel te nemen aan de les – hoe ze aangemoedigd worden eigenaarschap te nemen voor hun leerweg (dit hangt nauw samen met de verderop uitgewerkte factoren van docentbetrokkenheid en studentbetrokkenheid). Leerteambijeenkomsten en werkcolleges zijn onderwijsvormen die doorgaans meer participatie mogelijk maken dan bijvoorbeeld hoorcolleges. Studenten activeren met prikkelende vragen en interactieve werkvormen kan ook zorgen voor meer participatie en betrokkenheid. Dit vraagt een bepaalde manier van lesgeven – vanuit expertise iets aanbieden en tegelijkertijd vanuit vertrouwen ruimte geven aan de student om zelf te kijken waar die aan wil haken.

Buiten de lessen en formele contactmomenten om zijn er ook allerlei extra-curriculaire activiteiten. Dit zijn alle activiteiten die niet binnen het curriculum plaatsvinden en die de student vrijwillig aangaat. Deelname aan extra-curriculaire activiteiten leidt tot meer gemeenschapsvorming en binding, zingeving, verbreding in ontwikkeling en interesses, transdisciplinair bewustzijn en uiteindelijk mogelijk tot meer studentsucces. Studie- en studentenverenigingen, commissies, klassenuitjes, en

programma's zoals HU Podium, honours, en werkenbijstudie zijn hier voorbeelden van. De ruimte en motivatie die de student voelt om deel te nemen aan extra-curriculaire activiteiten blijkt in sterke mate afhankelijk van diverse psychosociale factoren en overwegingen in de studie(werk)-privé balans.

Het is belangrijk om te beseffen dat extra-curriculaire activiteiten grote impact kunnen hebben op de informele binding, plezier en leerervaringen van studenten, maar dat ze niet voor iedereen even interessant of haalbaar zijn. Daarom is het essentieel om ook in de basis van het formele onderwijs rekening te houden met participatie en inclusie.

Misschien wel de grootste impact op participatie en inclusie is de manier waarop we contact maken met elkaar vanuit respect, openheid en vertrouwen. De kwaliteit van het contact heeft vergaande impact op de studie- en werkbeleving. Participatie en inclusie zijn voor iedereen. Onderwijzen vanuit deze waarden zorgt voor een leeromgeving die rekening houdt met de menselijke maat.

Duurzaamheid

Duurzaamheid betekent niet alleen maar het opnemen van initiatieven en projecten die te maken hebben met ecologische verduurzaming.

Duurzaamheid gaat om het organiseren van een organisatievorm die ruimte maakt voor structurele verandering. Welke omstandigheden bieden een goede basis voor het werken aan studentsucces, niet alleen vandaag of af en toe, maar voortdurend en structureel? Een initiatief hier en daar kan waardevol zijn maar incidentele initiatieven leiden niet tot structureel en integrale bijdragen aan studentsucces.

Onderwijs richt zich op het opleiden van de volgende generaties die de wereld van morgen bewonen. Dit betekent dat er ook expliciet aandacht gevraagd wordt voor hoe we zorg kunnen dragen voor die wereld. Enerzijds gaat die aandacht naar de duurzaamheid van de ruimte: hoe richten we ons onderwijs in dat het bijdraagt aan een duurzame wereld. We kunnen hierbij denken aan interventies zoals het afschaffen van de wegwerpkoffiebekers, gebruik maken van groene energie, energiezuinige gebouwen inrichten, en de initiatieven vanuit de HU Green Office. Dit dekt zeker niet de lading van wat we doen en nog zouden kunnen doen. We raken hier enkel het thema aan, vanuit het besef dat hier nog meer aandacht voor mag komen.

Anderzijds gaat duurzaamheid over tijd: hoe zorgen we ervoor dat onderwijs ook over tijd waardevol blijft. We kennen allemaal de neiging van studenten om te leren voor een toets, en zodra ze de toets gehaald hebben, zakt de kennis weg. Dat is geen duurzaam onderwijs. Hoe zorgen we dat een studie zorgt voor een duurzame verandering en groei van de student?

Praktijkgericht onderwijs zorgt ervoor dat kennis toegepast wordt in de

wereld, gekoppeld wordt aan directe ervaring, en zo betekenisvol is voor de student en de wereld. De wereld en de student zijn echter beide constant in beweging en verandering. Dit betekent dat duurzaam onderwijs ook dynamisch onderwijs moet zijn. Dynamisch onderwijs beweegt mee met de voortdurende bewegingen van de wereld en de student. Dit wereldgerichte element van duurzaam onderwijs heeft te maken met ecologisch bewustzijn: het besef dat wij onderdeel zijn van een groter, complex en beweeglijk systeem. Hoe nemen we dat besef mee in hoe we ons onderwijs op een duurzame wijze vormgeven?

VOORLEVEN WAT WE UITDRAGEN: WERKEN ÉN LEVEN VANUIT WAARDE

Een student Social Work vertelde: "het is gek dat wij leren om als sociale professional ondersteuning op maat te bieden, terwijl we niet kunnen studeren op maat". Ze drukte haar frustratie uit over de moeite waarmee ze een aangepast traject kon volgen afgestemd op haar behoefte en persoonlijke situatie en kwaliteit. Studenten zijn gevoelig voor dit soort 'hypocrisie'.

Verschillende docenten begonnen het steeds meer te hebben over 'voorleven' in het onderwijs. Dit betekent zoveel als dat je 'leeft wat je uitdraagt'. Je hebt als docent/begeleider een voorbeeldrol: er wordt naar je gekeken niet alleen voor kennis, maar ook voor ervaring, en voor een manier van je bewegen in de wereld. Daarbij kun je je bijvoorbeeld afvragen: hoe maak ik bewust ruimte voor gelijkwaardigheid als ik lesgeef over gelijkwaardigheid? Dit voelt wellicht relevanter voor de 'normatieve' beroepen en opleidingen, maar elke opleiding heeft ergens een rol in het voorleven van bepaalde waarden.

Ander voorbeeld: in de loop van het verkennen van studentenwelzijn werd steeds duidelijker dat er een nauw verband is tussen studentenwelzijn en medewerkerswelzijn. Hoe ga je studenten ondersteunen in hun welbevinden en het omgaan met dingen als studiestress en prestatiedruk, als je zelf overwerkt bent en geen ruimte hebt in je agenda om hierbij stil te staan? Hoe ben jij een voorbeeld in het navigeren van systemen, het creëren van helderheid, het nemen van eigenaarschap in je werk?

Studenten binden zich makkelijker en nemen meer aan van docenten die ze inspirerend vinden. Wat jou inspirerend maakt is uniek. Hoe leef jij jouw eigen verhaal? Breng je je enthousiasme en passie mee in je werk? Vanuit welke waarden sta jij in het onderwijs, en hoe worden die voelbaar in hoe jij in de klas staat? Wat wil jij uitdragen, en leef je dat eigenlijk zelf wel?

De vraag naar 'goed' onderwijs

De *vraag naar 'goed' onderwijs* wordt onder andere gesteld door de onderwijsfilosoof Gert Biesta. Deze is al meerdere keren aangehaald, maar zal hier in een kader toegelicht worden. De manier waarop we kijken naar wat 'goed' onderwijs is, vertelt ons namelijk veel over de visie van waaruit we ons onderwijs willen vormgeven. Parallel aan de vraag naar goed onderwijs kan ook de vraag gesteld worden naar wat een goede hbo-professional is.

'GOED' ONDERWIJS VOLGENS GERT BIESTA

Het onderwijs is zich constant aan het ontwikkelen. Niet zo gek: de wereld verandert, en we proberen het onderwijs daarop aan te sluiten, en steeds weer een beetje beter te maken. Biesta doet iets opmerkelijks: hij stelt geen onderwijsmethode voor. In plaats daarvan stelt hij kritische vragen die we kunnen gebruiken om te kijken naar wat wij 'goed' onderwijs vinden.

Biesta werkt vanuit het perspectief dat onderwijspedagogiek zich niet zozeer zou moeten richten op het behalen van leeruitkomsten. Hij vindt dat we in de kern bezig moeten zijn met het bieden van ontwikkelingsmogelijkheden. "Om bij hen het verlangen aan te wakkeren om op een verantwoordelijke wijze omgang te willen vinden met de gegeven vrijheid, zonder voor te schrijven" (Eidhof, Janssens, & Ris, 2021)

Om zicht te krijgen op wat 'goed' onderwijs is, benoemt Biesta drie 'doelen' of functies van onderwijs. Onderwijs probeert namelijk altijd iets te bereiken. Maar wat dan? Hij onderscheidt:

- **Kwalificatie:** het aanleren van kennis, vaardigheden, zodat je bepaalde dingen kunt 'doen'. Kwalificatie is belangrijk. We willen allemaal dat studenten iets leren begrijpen en hanteren. Maar wat precies? Daarover zijn de meningen verdeeld. Bovendien kan kwalificatie zonder betekenisvolle context ook 'leeg' en nutteloos voelen. (Denk maar aan al die mensen die klagen over de belachelijke wiskundige formules die ze vroeger moesten leren en nu nooit meer gebruiken).
- **Socialisatie:** het onderdeel worden van een bepaalde sociale, culturele en politieke 'orde'. Je schikt je naar het systeem, en leert de bestaande structuren te navigeren. Socialisatie is een belangrijk deel van een goed functionerende samenleving of gemeenschap. Toch vragen we ons soms af waarom we doen wat we doen, kunnen we ons door het systeem 'gevangen' voelen, en proberen mensen activistisch los te breken uit een sociale structuur die belemmerend ervaren wordt. Er is dus méér.
- **Subjectificatie:** de oriëntatie richting het volwassen worden, wat gaat over vrijheid en verantwoordelijkheid, en het aanwakkeren van het verlangen van een individu om zich te verhouden tot de wereld. Het gaat om leren authentieke keuzes te maken in het vormgeven van je eigen leven, als eigen persoon, én als onderdeel van een groter geheel. Een laag dieper nog dan 'persoonsvorming' gaat subjectificatie over hoe je je als mens verhoudt tot je eigen vrijheid en de wereld (Eidhof, Janssens, & Ris, 2021).

Er is geen eenduidig antwoord op de vraag naar 'goed' onderwijs. We kunnen niet zeggen: dit is wat je moet doen om onderwijs vanuit een goede visie te ontwikkelen en uit te voeren. Biesta's drieslag is een uitnodiging om met onszelf – elkaar – en de wereld in dialoog te gaan. Het gaat dus vooral om het voortdurend stellen van de vraag naar goed onderwijs. Wat betekent dat voor ons? Wat is een goede verhouding tussen die functies in onze context?

Welke competenties willen we zien bij de studenten? (Of misschien zelfs een stapje verder: welke competenties wil jij als student ontwikkelen)? Wat betekent dit voor hoe we ons onderwijs 'goed' vormgeven? Ook dit vraagt om constante dialoog.

Onderwijs als relationeel proces

Tot slot is het besef *dat onderwijs een relationeel proces is* een terugkerend thema in de visie op onderwijs. Onderwijzen en onderwezen worden, vindt plaats in de context van een relatie tussen de docent en de studenten, tussen studenten onderling, en met de omgeving waarin we ons bevinden. De factoren uit het HUGS-model die bijdragen aan studentsucces hebben allemaal te maken met die relationele blik op onderwijs. In onderstaand kader wordt gekeken naar onderwijs als relationeel proces. Daarnaast verwijzen we ook graag naar het kader over 'psychologisch contract' verderop, en de factoren docentbetrokkenheid en studentbetrokkenheid in het bijzonder.

ONDERWIJS ALS RELATIONEEL PROCES

Mensen zijn sociale wezens. We hebben interactie nodig. We worden gevoed door contact. Ons handelen wordt in grote mate bepaald door de manier waarop we in verbinding staan met andere mensen en onze omgeving. Zo vormen we elkaar en worden we gevormd door sociale ervaringen. Het geheel aan ontmoetingen en hoe we daarin met elkaar omgaan is de gemeenschapscultuur.

Mensen zijn afhankelijk van elkaar, en hebben elkaar nodig om te groeien en te leven (Wilterdink & Heerikhuizen, 2012). Van Loo en van Doorn (2013) stellen: "Groeien doet iemand niet alleen, maar altijd met mensen in zijn omgeving. Mensen die in hem en zijn slagingskansen geloven én die al kunnen wat hij zelf nog niet kan."

Vygotsky stelt dat iedereen kennis construeert en verzamelt vanuit wat er in de sociale omgeving gebeurt (Vygotsky, 1986). Die ontwikkeling van kennis gebeurt vaak in contact met mensen die meer dingen weten en kunnen dan wij (Van Loo & van Doorn, 2013). Door samen met competentere anderen (bijvoorbeeld een docent, coach, begeleider) bepaalde handelingen te doen, ontstaat er een ontwikkelruimte. Vygotsky noemt dit de 'zone van naaste ontwikkeling'. Omdat die ontwikkelruimte relationeel is, wordt die bepaald en begrensd door de kwaliteiten en zwaktes van de lerende, én ook door de kracht en beperking van de begeleider (Van Loo & Van Doorn, 2013).

Onderwijs in een sociale wereld voor sociale wezens die leren in contact met elkaar, betekent dat onderwijs inherent een relationeel proces is. Ontplooiing van een individu gebeurt in en met de wereld en betekenisvolle anderen. Biesta benadrukt dat 'leren' een individueel proces is (je kunt het zelf controleren), terwijl 'onderwijzen' en 'onderwezen worden' een relationeel proces is. Doordat het afhankelijk is van wat er gebeurt in de ontmoeting, is het fundamenteel onzeker, onvoorspelbaar, en kwestbaar. Daarom vraagt écht onderwijs om moed: moed om open het contact aan te gaan, en te kijken hoe we daarin samen kunnen groeien (Biesta, 2015; 2020) Studenten binden zich makkelijker en nemen meer aan van docenten die ze inspirerend vinden. Wat jou inspirerend maakt is uniek. Hoe leef jij jouw eigen verhaal? Breng je je enthousiasme en passie mee in je werk? Vanuit welke waarden sta jij in het onderwijs, en hoe worden die voelbaar in hoe jij in de klas staat? Wat wil jij uitdragen, en leef je dat eigenlijk zelf wel?

DOCENTBETROKKENHEID

Docentbetrokkenheid gaat over de manier waarop de docent een relatie aangaat met de student, waarin de student zich gezien, gehoord, gesteund, en gestimuleerd voelt. Met docent bedoelen we overigens alle onderwijsprofessionals die een rol spelen in de ontwikkeling en het leren van de student. Daarbij kun je denken aan inhoudelijk experts, leerteamcoaches, mentoren of andere rollen die gericht zijn op het leren en ontwikkelen van studenten. Uit praktische overwegingen noemen we die variëteit aan onderwijsprofessionals 'de docent'.

Onze definitie van 'een betrokken docent' is een docent die de pedagogisch-didactische relatie met studenten aangaat met als doel 'de zelfredzaamheid, de zelfregulering en het zelfvertrouwen van het door hen begeleide individu te bevorderen, zodat het individu zelfstandig kan (gaan) functioneren in de maatschappij op basis van zijn kwaliteiten, zonder de eventuele beperkingen te negeren' (van Loo & van Doorn, 2013, p. 23). Daarbij richt de docent zich zo veel mogelijk op het stimuleren van het studentsucces en minder op het behalen van studiesucces als doel op zich.

Het startpunt voor de relatie tussen de docent en de student ligt in eerste instantie bij de onderwijsprofessional. Denk maar eens aan de eerste studiedag waarop de studenten gespannen, enthousiast, nieuwsgierig en vol hoop en onzekerheid naar de les komen.

De docent verwelkomt de student en nodigt uit om het contact aan te gaan. Als die docent en diens uitnodiging er niet is, heeft de student geen kans om zich te verbinden. Het is aan de student om daarop te reageren (zie studentbetrokkenheid verderop).

De intentionaliteit (zie *mediërend leren*) die de docent bij de uitnodiging laat merken, vormt het startpunt van de relatie. "Hallo, welkom! Ik ga je leren binnen 4 jaar een diploma te halen", zal leiden tot een ander type contact dan: "Hallo, wie ben jij? Ik wil je leren kennen zodat we samen kunnen ontdekken hoe jij je als unieke persoon gaat ontplooien". De intentionaliteit van de docent bepaalt daarmee ook de relatie dat tot ontwikkeling kan komen.

Als universele behoefte, geldend voor alle type studenten, ongeacht achtergrond en opleidingscontext benoemt Kappe (2017) de behoefte om gezien worden. Daarbij is de docent de eerste die invulling kan geven aan het aangaan van relatie met de student waarin de student zich gezien weet.

MEDIËREND LEREN: DE RELATIE TUSSEN DOCENT EN STUDENT

NADER BEKEKEN

Een student maakt in de context van het onderwijs verschillende soorten relaties: met docenten, met medestudenten en met andere medewerkers, denk aan een decaan, studentpsycholoog maar ook stafmedewerkers zoals aan de balie, ICT of STIP. De centrale relatie hierin is die tussen docent en student. Deze relatie wordt door de docent aangegaan met als doel 'de zelfredzaamheid, de zelfregulering en het zelfvertrouwen van het door hen begeleide individu (hier: de student) bevorderen zodat het individu zelfstandig kan (gaan) functioneren in de maatschappij op basis van zijn kwaliteiten, zonder de eventuele beperkingen te negeren' (van Loo & van Doorn, 2013, p. 23). Het succes daarin 'wordt voornamelijk bepaald door het daadwerkelijke geloof bij de begeleider (hier: docent) in de veranderbaarheid van mensen' (van Loo & van Doorn, 2013, p. 32).

Belangrijk is het om te realiseren dat daarbij een gevoel van veiligheid het vertrekpunt is, op de eerste plaats het gevoel van veiligheid van de begeleider en pas op de tweede plaats het gevoel van veiligheid van de student (van Loo & van Doorn, 2013, p. 33). Je kunt als docent namelijk enkel zoveel veiligheid en vertrouwen bieden aan de lerende als je zelf ervaart (Rogers, 1971).

Het startpunt in de relatie tussen docent en student is de 'intentionaliteit'. Dit wil zeggen dat de aandacht van de student gericht wordt op het doel waaraan de docent wil werken, om zodoende bereidheid te activeren om met de docent mee te gaan (wederkerigheid tonen). Het is van belang dat de docent zijn persoonlijke, dieperliggende doel met betrekking tot de begeleiding meedeelt aan het individu dat hij begeleidt. 'Iemand kan alleen aan onze verwachtingen voldoen als we hem vertellen wat onze verwachtingen zijn' (van Loo & van Doorn, 2013, pp. 97-98).

Daarbij geldt dat de binding die de student aangaat met de docent niet 'normatief' kan zijn (van Doorn, 2020). Daarmee wordt bedoeld dat de student zelf kiest in welke vorm hij reageert op de inzet van de docent. En soms is dat anders dan de docent voor ogen had. Kijkend naar binding kan die 'niet verwachte reactie' net zo goed een uiting van binding zijn. Het is aan de docent om daar dan weer op te reageren. En zo ontstaat een patroon van initiatief → wederkerigheid → reactie op wederkerigheid (van Loo & van Doorn, 2013, p. 82). Een relatie aangaan start met kennismaken en de intentie die de professional daarin legt. Een standaard PowerPoint presentatie laten zien zonder intentionaliteit en ruimte voor contact is niet verbindend.

De kwaliteit van de studentbinding zit in de relatie tussen docent-student. Alle andere dingen zijn voorwaarden scheppend (van Doorn, 2020). Een vraag die gesteld kan worden is met welke intentionaliteit docenten over het algemeen de binding met de student aangaan. Als dat vooral curriculum-gericht is, kan ook verwacht worden dat de student op die intentie zal reageren door zich met name op het curriculum te richten. Als de wens of verwachting is dat studenten actief deelnemen aan participierend onderwijs zal ook die intentionaliteit in het aangaan van de binding moeten worden gelegd. En dan nog is het de vraag hoe de studenten vorm geven aan hun wederkerigheid.

Professor Luc Steven heeft de uitspraak gedaan 'Zonder relatie geen prestatie' (Wentzel, 2009). In de zelfbeschikkingstheorie van Deci en Ryan (2002) wordt gesteld dat voor welbevinden, motivatie, inzet en leren voldaan moeten worden aan drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie. Leren begint bij de relatie. De docent gaat vanuit zijn betrokkenheid een relatie aan met de student, en brengt de student via die relatie in contact met de wereld (Biesta, 2015) (Eidhof, Janssens, & Ris, 2021).

Rogers (1971) stelde al meer dan 50 jaar geleden dat een 'helpende' relatie voor leren in vrijheid gekenmerkt wordt door echtheid, waardering, aanvaarding, vertrouwen en empathie. We zien in recentere onderzoeken steeds een bevestiging van en doorwerking op deze thema's. Docentbetrokkenheid gaat over hoe je als docent de relatie aangaat, en zo het relationele proces van leren kunt stimuleren.

Biesta heeft het liever over 'onderwijzen' en 'onderwezen worden', dan over leren (Biesta, 2020; Biesta & Janssens, 2021). Leren kun je in je eentje, gaat over het functioneel operationaliseren van je omgeving om deze te begrijpen en beheersen. Onderwijs daarentegen is een gebeurtenis die plaatsvindt daar waar je in contact met anderen en de wereld gewezen wordt – en je aandacht legt op – wat er in jezelf, tussen jou en de ander, en in de wereld gebeurt. Het gaat hier nadrukkelijk om wat de wereld van mij vraagt. De wereld roept mij, en ik heb me daartoe te verhouden. Goed onderwijs helpt de student om in de wereld te zijn en daarin een zinvolle en zinnige weg te vinden. Dit is wat dieper dan 'persoonsvorming' bedoeld wordt met subjectificatie: 'het willen zijn van een subject in de wereld' (Eidhof, Janssens, & Ris, 2021).

Een betrokken docent faciliteert en stimuleert studentbetrokkenheid binnen formele gemeenschappen, zoals formele en informele activiteiten naast lessen of leerteams. Tijdens het faciliteren van studentbetrokkenheid binnen formele gemeenschappen, besteedt een betrokken docent ook aandacht aan het begeleiden van de groepsprocessen (zie verder in het hoofdstuk over gemeenschapsvorming). Deze hebben een belangrijke rol in het ontstaan en in het in stand houden van een gemeenschap.

Vervolgens heeft de docent een rol in het *ondersteunen* van de student in hoe deze relaties aangaat en functioneert in het onderwijs. De docent richt zich erop dat de student zelf en zelfstandig richting leert geven aan diens leven. Het is in het begin van de studie de pedagogisch-didactische taak van de docent om de student daarin te ondersteunen. Iedere student heeft andere behoeftes in de balans tussen steun en uitdaging. De betrokken docent zet de studenten in hun kracht en activeert hen, zodat studenten na verloop van tijd steeds meer empowerment gaan ervaren. De betrokken

docent nodigt de student uit in het verkennen en het inzetten van de persoonlijke kwaliteiten. Door deze kwaliteiten te ontdekken en die vervolgens in te zetten, stijgt het eigenaarschap van studenten en neemt het studentsucces toe.

De betrokken docent heeft ook de taak om vroegtijdig te *signaleren* welke behoeftes en verlangens de student heeft. Zo kan het gesprek aangegaan worden over wat iemand nodig heeft en welk onderwijs en welke omstandigheden daarbij passen. De docent kan gedeeltelijk ruimte bieden voor de wensen en behoeften van de studenten, en ze waar nodig of op gebieden waar de expertise van de docent ontbreekt, doorverwijzen voor extra specifieke ondersteuning of uitdaging (denk hierbij aan een studentdecaan, het Student Support Center, Honours, of HU Podium).

De docent houdt de ogen open en verbindt zich met wat de student vraagt. Dit betekent signaleren van kansen en uitdagingen. De betrokken docent heeft een actieve rol in het helpen van de student bij het aangaan van uitdagingen of het accepteren van hulp. De docent nodigt uit, stimuleert, activeert, pusht, prikkelt, confronteert, en zorgt.

Met de grote opgave die de docent heeft, is het belangrijk om aandacht te hebben voor *docentwelzijn*. Je kunt alleen voor een ander zorgen als je ook (eerst) goed voor jezelf zorgt. Docentwelzijn gaat over de aandacht voor het welbevinden van de docent in de breedste zin – fysiek, mentaal, sociaal, spiritueel. Het is belangrijk de *omstandigheden* zo te organiseren dat de docent zich kan richten op diens taak in contact met de student. Thema's zoals werkdruk, werkomgeving, teamsfeer, afstemming en samenwerking, autonomie, management, steun, begrenzing en psychologische veiligheid spelen daarin een rol. Kortom: alle aspecten die nodig zijn om goed, gezond en gelukkig te functioneren als onderwijsprofessional.

Docentwelzijn is niet een individuele opgave van de betrokken docent. Collega's, team, management en zelfs directie en beleid spelen een belangrijke rol in hoe we voor onszelf en elkaar zorgen. Docentwelzijn gaat niet alleen om het *waarborgen van welzijn*, maar ook om het doorontwikkelen van passies, het opdoen van nieuwe inspiratie en *persoonlijke groei*. Een aandachtspunt kan ook zijn dat de docent de relatie beperkt tot het domein dat passend is bij de professionele rol. Wel aanbieden van hulp bij leren en ontwikkelen en wellicht niet bij problemen rondom allerlei meer privéissues. Overigens wordt hierin wel per opleiding een verschillende keuze gemaakt en een harde norm is daarin lastig te stellen.

IN GESPREK OVER BEREIKBAARHEID

Bij een van de sociale opleidingen was een onderwerp van gesprek of je je privé telefoonnummer deelt met de studenten in je leerteam. De overweging was dat de docenten er wel echt wilden zijn voor elke student, ook voor vragen buiten het curriculum. Maar er was ook behoefte aan begrenzen van de eigen tijd in weekenden en tijdens vakanties...

Docenten uit een technische opleiding die hoorden van deze discussie waren zeer verbaasd hierover. Daar was zelfs het delen van de werktelefoon niet gebruikelijk. Overigens was er bij de studenten van die technische opleiding helemaal niet de behoefte tot een dergelijk contact met de docenten.

Het laat maar zien dat er grote verschillen kunnen zijn in de intentionaliteit die docenten in hun contact kunnen leggen. En ook in verwachtingen van studenten ten opzichte van de docent. Er is dan ook niet één vorm de beste. Het is vooral belangrijk om met elkaar het gesprek aan te gaan en als opleiding, team of klas met elkaar af te spreken hoe je hiermee om wilt gaan.



STUDENTBETROKKENHEID

Het relationele proces van onderwijs begint als de betrokken docent een stap richting de student doet. Vervolgens is het belangrijk dat de student ook zelf betrokken raakt in de leerrelatie. De student opent zich voor wat er in de onderwijsruimte gebeurt. Daarbij heeft de student zelf een verantwoordelijkheid om deel te nemen en bij te dragen aan de leeractiviteit. De student laat in houding en gedrag zien dat deze betrokken is bij het leerproces.

We hebben het vaak over vertrouwen als een belangrijke voorwaarde voor een goede relatie. Soms denken we dat het iets is dat ons gegeven moet worden. Maar vertrouwen is in eerste instantie iets wat je zelf geeft. In het aangaan van een relatie waarin je kunt leren, laat je jezelf moedig zien, open je je voor feedback en input van de ander. Je maakt jezelf raakbaar (Biesta, 2015). Dit betekent ook dat je steeds weer accepteert dat leren ook ongemakkelijk of zelfs pijnlijk kan zijn (zie ook de theorie van de zone van naaste ontwikkeling van Vygotsky). Het gaat om de bereidheid om onderwijs niet enkel te ondergaan maar actief de uitdagingen aan te gaan. Als docent én student betrokken deelnemen, ontstaat er een wederkerige relatie die een rijke leeromgeving biedt.

Wat is studentbetrokkenheid?

Studentbetrokkenheid is de tijd, energie en aandacht die de student schenkt aan de studie en onderwijs gerelateerde activiteiten. Hiermee toont de student in houding en gedrag de verbinding met de opleiding. Betrokkenheid is te merken op cognitief (leerstrategieën gebruiken, meedenken over onderwijs), affectief (motivatie en binding voelen met stof, medestudenten en docenten) en gedragsniveau (wat de student doet in verbinding met het onderwijs).

Studentbetrokkenheid krijgt vaak vorm in groepen, meestal eerst gedurende formele activiteiten zoals een klas of een leerteam en eventueel daarna ook gedurende informele activiteiten, zoals samen in een pauze bij elkaar zitten of buiten de studie afspreken. De betrokken docent is vooral gericht op het stimuleren van de academische binding. Het is aan de student om de sociale binding met elkaar invulling te geven. Hoe deze invulling eruit ziet kan per persoon of opleiding verschillen. De mate van afstand (begrenzing) of nabijheid (contact) kan bijvoorbeeld per context anders zijn. Het is belangrijk om de dialoog met elkaar aan te gaan over hoe invulling gegeven wordt aan binding in een vorm die past bij de context en de betrokkenen.

Motivatie

De *motivatie* van de student om actief te participeren in het onderwijs is niet constant. Afhankelijk van verschillende factoren beleeft de student een meerdere of mindere mate van motivatie. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen intrinsieke motivatie (ik wil dit vanuit mezelf) en extrinsieke motivatie (ik wil dit omdat ervoor beloond wordt). Intrinsieke motivatie en een actieve leerhouding zorgen ervoor dat de betrokkenheid van de student toeneemt.

De houding die de student heeft aangeleerd tijdens de vooropleiding heeft invloed op de motivatie. Als studenten gewend zijn aan onderwijs waarin ze passief zijn en min of meer gedwongen worden dingen te doen die ze eigenlijk niet leuk of zinvol vinden, blijkt het een uitdaging om ze in een betrokken leerstand te krijgen vanuit intrinsieke motivatie. Dit is niet iets wat ze kennen of gewend zijn. De focus ligt dan vaak op het halen van studieresultaten. Dan krijg je soms studenten die vaak aan de docent vragen 'of het wel goed is' en moeilijk om kunnen gaan met vrijheid in opdrachten en verantwoordelijkheid om zelf proactief aan de slag te gaan. Dit kan ook zorgen voor betrokkenheid. Die is dan eerder transactioneel dan relationeel (zie kader psychologisch contract).

Het is belangrijk om gedurende de opleiding de motivatie te blijven verkennen, onderhouden en versterken.

STUDENTBETROKKENHEID BIJ HU HOME

Het project HU Home koppelt reguliere HU-studenten aan een student met een vluchtelingenachtergrond. Dit zorgt ervoor dat vluchtelingenstudenten zich sneller zowel binnen de HU als binnen de Nederlandse maatschappij thuis voelen en dat hun talenten eerder worden benut. Deze studenten spreken individueel met hun maatje af, maar nemen tegelijkertijd ook deel aan de gezamenlijke taalcafés. Dit initiatief wordt door studenten en met studenten georganiseerd, wat maakt dat studenten zich verantwoordelijk voor het proces voelen. Zij ervaren hierdoor een hoge mate van betrokkenheid en stoppen, wanneer zij moeilijkheden ervaren, door hun deelname aan dit initiatief minder snel met hun studie. De sociale steun wordt als doorslaggevend ervaren en de studenten vinden het prettig om een persoon of groep deelnemers te hebben bij wie ze voor vragen en steun terecht kunnen komen.

Een andere manier van kijken naar motivatie is aan de hand van het psychologisch contract: vanuit welke overtuigingen bekijkt de student de relatie met de opleiding, de docent en de medestudenten. Veel studenten lijken op een 'transactionele' wijze de verbinding aan te gaan: 'ik doe iets

omdat ik er iets voor terug krijg'. Studiepunten lijken dan de belangrijkste motivator voor inzet van de student. Docenten verwachten vaak (onbewust) een relationele verbinding: 'ik investeer in deze relatie omdat ik weet dat ik een lange termijn investering doe die op langere termijn van waarde is'. Studenten zetten zich dan vooral in omdat zij intrinsiek gemotiveerd zijn.

Door de relationele verbinding te stimuleren, neemt de intrinsieke motivatie van de studenten toe, waardoor de betrokkenheid, gemeenschapsvorming en het succes ook toenemen. Het aangaan van de sociale binding tussen studenten is sterk afhankelijk van het psychologische contract dat tot stand komt.



HET PSYCHOLOGISCH CONTACT: DE VERWACHTINGEN VAN DE STUDENT

Freese (2019) introduceert in zijn werk over arbeidsrelaties de term 'psychologisch contract'. Een psychologisch contract is "een individueel, mentaal schema dat weergeeft hoe mensen denken over hun (arbeids)relatie. Een belangrijk element hierbij is de balans en wederkerigheid tussen bijdragen en opbrengsten." (Freese, 2019, p. 509).

Ook tussen docent en student bestaat een soort 'arbeidsrelatie'. De student beoordeelt de eigen bijdrage aan en inzet voor de studie ten opzichte van de voordelen die deze studie oplevert (Knapp & et al, 2017). De mate van vervulling van deze verwachtingen is een goede voorspeller van studenttevredenheid en studentuitval.

Bij het psychologisch contract wordt gesproken over het aangaan van een relationele of transactionele relatie. Bij een relationele relatie is er sprake van een verbinding van onbepaalde duur, een intrinsieke focus, omvangrijk en dynamisch. Een transactionele relatie kenmerkt zich door de beperkte tijdsduur, de economische of extrinsieke focus met een beperkte omvang en een statisch karakter (Freese, 2019). Er lijkt overwegend een transactionele relatie te worden aangegaan door studenten. Een kenmerkende opmerking in dat kader is bijvoorbeeld: 'Komt deze stof wel terug op de toets? Anders leer ik het voor niets.' Of: 'Is deze les verplicht?'.

Docenten lijken (impliciet) te verwachten dat studenten bereid zijn meer te doen dan het strikt noodzakelijke, omdat zij de studie beoordelen als een 'investering in je toekomst als professional', als een lange termijn activiteit in plaats van een 'ik doe alleen iets als ik er iets voor terugkrijg' motivatie. Wellicht speelt hierbij dat de docent zelf wel een relationele relatie kent met de functie 'docent'. De student daarentegen verwacht over een x aantal jaar af te studeren.

Studenten onderhouden tegelijkertijd meerdere psychologische contracten met verschillende partners binnen en buiten de opleiding (Crisp & et al, 2009). Hierin kunnen ook wrijvingen ontstaan, zoals wanneer er verschillen zijn in verwachtingen en binding tussen praktijkleren (stage) en 'school' (hogeschoolonderwijs). Doet een student op de stagepraktijk enkel wat vanuit de opleiding gevraagd wordt? (En wat vinden mensen in de praktijk daarvan?) Misschien ervaart de student het onderwijs wel als een belemmerende verplichting waardoor die minder vrij is alle aandacht, tijd en energie op de praktijk te vestigen...

Studenten richten zich veelal op partners aan wie zij verantwoording moeten afleggen, van wie zij afhankelijk zijn of met wie zij een sociale relatie aangaan. Naarmate studenten langer op de opleiding aanwezig zijn, ontwikkelen zij een meer pragmatische en minder sociaal georiënteerde verwachting dan eerstejaars. Naarmate studenten volwassener en meer ervaren worden ontwikkelen zij een meer individuele taakgeoriënteerde houding (Knapp & et al, 2017).

Betrokken zijn bij je leerweg

De leerweg die een student volgt, staat niet vast in een programmaboekje met eisen en vaste stations. De reis van de student is een reis door het ongewisse, het onbekende, het ongemakkelijke. Betekenisvol onderwijs gaat ongemak niet uit de weg, en kan ook zeker plezierig en vreugdevol zijn.

De betrokkenheid vanuit de student in het vormgeven van de eigen ontwikkeling betekent dat het niet genoeg is om te zeggen: "dit vind ik saai, dit is niet leuk". Wat doe je daar dan mee? Het gaat om proactief in je studie staan; te participeren in je eigen leerroute; deel te nemen in je eigen leren. Onderwijs met ruimte voor studentbetrokkenheid is inherent empowering en emancipatoir: de student leert dat die zelf controle heeft en sturing kan geven aan de leerroute. Het belang en de positieve impact op plezier en succes van eigenaarschap in het onderwijs wordt onder andere benadrukt door Biesta (zie 2015; 2020; 2022).

De inrichting van het onderwijs heeft veel invloed op studentbetrokkenheid. Als het onderwijs ruimte maakt voor de student om vrij te bewegen, input te leveren, samen te werken, te vertrekken vanuit de eigen ervaring, biedt dit mogelijkheden voor grotere betrokkenheid. Dit gaat niet vanzelf, en moet nog steeds zorgvuldig begeleid worden. De docent fungeert dan meer als coach. Studenten gaan de informatie bij elkaar en in de wereld zoeken (Biesta, 2015; 2022).

Psychosociale factoren

Studentbetrokkenheid is gedeeltelijk afhankelijk van de *psychosociale factoren* van de student. Dit zijn alle factoren die invloed hebben op het vermogen van de student om zich te verbinden en laten raken in het onderwijs. Denk hierbij aan mentale, sociale, fysieke, economische, en spirituele factoren. Van mentale klachten tot studieschuld, van werk-privé balans tot familieomstandigheden. Huisvesting kan bijvoorbeeld ook invloed hebben op eenzaamheid, concentratievermogen, slaap, bereikbaarheid van de studie en motivatie van de student. De verschillende factoren beïnvloeden elkaar dus ook wederzijds. Een model dat hier inzicht in geeft is het 'balansmodel' waarin beschermende en belemmerende risicofactoren van zich ontwikkelende mensen uitgeschreven zijn (Bakker, Bakker, Van Dijke & Terpstra, 1998).

Hier volgen nog een aantal factoren die invloed kunnen hebben op studentbetrokkenheid en studentenwelzijn:

- Je gezien voelen en actief betrokken worden bij de opleiding zorgt ervoor dat studenten beter presteren (zowel sociale als academische integratie). Studenten die betekenis weten te geven aan hun eigen onderwijservaring en er de persoonlijke en

praktische waarde van inzien, voelen zich doorgaans gemotiveerder (Kappe, 2017).

- Leeftijd, geslacht en etniciteit. Hierbij is interessant dat hoewel een heterogene groep een rijke leeromgeving kan zijn, hier ook een grote uitdaging ligt bij het realiseren van binding. Een tool die bij deze factor inzicht gevend kan zijn is de diversiteitscirkel vanuit het intersectionele denken (Loeffen & Tigchelaar, 2013) Daarbij is gebleken dat opleidingen met een werkend diversiteitsbeleid meer studentbinding ervaren (Tinto 1993) wat een positieve impact heeft op studiesucces.
- Voorkennis, vooropleiding, en intelligentie. Een voorbeeld hierbij zijn de 'eerste-generatie-studenten' (UP-Community, 2023): zij zijn de eersten in hun familie die een opleiding in het hoger onderwijs volgen. Hierdoor zijn ze vaak minder uitgerust met voorkennis en ervaren ze minder steun vanuit huis omdat andere familieleden al gestudeerd hebben. Studenten die uit hoogopgeleide gezinnen komen, hebben vaak onbewust veel voordeel hieraan. Daarnaast zijn er verschillen tussen studenten die vanaf het mbo een hbo opleiding gaan doen, of studenten die van de havo of vwo komen, of die al eerder een andere hbo opleiding gedaan hebben.
- Persoonlijkheid. Er zijn allerlei persoonlijkheidstestjes die leuk en nuttig kunnen zijn om met studenten te doen om inzicht te krijgen in hoe zij zijn. Inzicht in wie jij bent kan ervoor zorgen dat je beter om kunt gaan met je kwetsbaarheden en valkuilen, en dat je je krachten in je voordeel kunt inzetten. Tewerk aan vanuit je kracht zorgt voor meer eigenaarschap, succeservaringen, en daarmee motivatie en studie/studentsucces. Het kan ook positieve impact hebben op elkaar begrijpen en beter samenwerken met anderen. *Denk bijvoorbeeld aan de MBTI, TMA, Big 5, Hoeden van Bono en vele andere methoden.*
- Motivatie. Dit kan enorm verschillen per student. Sommige studenten voelen een sterke innerlijke drive, en maken hun studiekeuze vanuit een weloverwogen en doorvoelde passie en zingeving: ze doen iets omdat ze dat écht willen en belangrijk vinden. Sommige studenten zijn nog veel meer gemotiveerd vanuit externe factoren: dingen als status, salaris, beïnvloeding van ouders of vrienden, angst voor straf. Bij elke studie komt de student onderdelen tegen waar deze meer of minder voor gemotiveerd is. Dit heeft directe impact op de mate van betrokkenheid, en daarmee op het studiesucces.
- Stress en (faal)angst. Gevoeligheid hiervoor verschilt per student, en komt voort uit een complexe samenhang van persoonlijk-psychische factoren en de ervaringen die de student al heeft opgedaan rondom studeren en falen.

- Academisch zelfvertrouwen. Dit gaat over de mate waarin de student vertrouwen heeft in diens studievaardigheden. Er is in opleidingen steeds meer aandacht voor het aanleren van studievaardigheden, waardoor het zelfvertrouwen kan groeien. Dit gebeurt onder andere in het leerteamlernen. Een mooi boekje dat hier inzicht en concrete handvatten in geeft is “Zelfregulerend leren” (Dijkstra, 2018). Een treffende uitspraak hierbij is dat je ‘zelfregulerend leren niet zelfregulerend kan leren’ (Sins, 2023). De student heeft daar begeleiding bij nodig in het onderwijs.

MAATSCHAPPELIJKE IMPACT OP STUDENTBETROKKENHEID

Maatschappelijke omstandigheden, zoals de coronacrisis, politieke- en maatschappelijke ontwikkelingen zijn van invloed op de bereidheid en mogelijkheden van studenten om studentsucces te ervaren. Tijdens de coronacrisis vond het onderwijs veelal digitaal plaats en dat was niet altijd bevorderlijk voor het ervaren van studentsucces. We zagen een toename in eenzaamheid en psychische klachten bij studenten, en een afname in studievaardigheden en aanwezigheid die ook ver na de coronacrisis nog invloed hebben op het onderwijs.

Ook zaken als klimaatstress, oorlogen en conflicten, komen steeds vaker naar voren als maatschappelijke ontwikkelingen die impact hebben. Naast de individuele kenmerken van de student zijn er dus ook maatschappelijke factoren die bijdragen aan of belemmeringen vormen voor studentbetrokkenheid!

Studentbegeleiding

De begeleiding bij psychosociale problemen kent verschillende lijnen. Er wordt bij de HU steeds meer ingezet op de nulde en 1^e lijn (Hogeschool Utrecht, 2023a; 2023b), waarin medestudenten, buddy’s, docenten en leerteambegeleiders een rol hebben in het ondersteunen van studenten. Daarnaast is het belangrijk om op tijd te signaleren en door te verwijzen naar de 2^e en 3^e lijn begeleiding: decanen en studentpsychologen, maar ook bijvoorbeeld het student support center en de studiekeuze adviseurs. Uiteindelijk versterkt passende ondersteuning bij het omgaan met psychosociale factoren op alle lagen van de organisatie de studentbetrokkenheid.

Studentenwelzijn

Studentbetrokkenheid gaat ook over *studentwelzijn*. Gelukkig is er in de afgelopen jaren steeds meer aandacht voor studentwelzijn. Studentwelzijn gaat over hoe het je lukt om *in* de studie je welzijn te ervaren, *tijdens* je

studietijd. Het is wat je binnen de context van de studie ervaart en hoe je in staat bent om je gezond en goed te voelen als student. De student neemt een heel levensverhaal mee de onderwijssetting in; heeft allerlei kwaliteiten en kwetsbaarheden waar aandacht voor mag zijn. Voor een integrale blik op welzijn, zie het positieve gezondheid model van welzijn (Huber, 2014). Het welzijn van de student hangt nauw samen en wordt mede bepaald door diens psychosociale factoren (zie tekst hierboven).

Studentwelzijn is ook afhankelijk van hoe het onderwijs is ingericht. Is het onderwijs een plek die mij goed doet, of juist niet? Waarom? Dit gaat over hoeveel druk er op studenten ligt, hoeveel autonomie en verbinding je kunt ervaren, hoe je begeleid wordt, hoe je contact met docenten en medestudenten is, hoe je in de groep ligt, hoe je ruimte voelt om voor jezelf te zorgen, wat de algehele sfeer is, en of de fysieke ruimte en aangeboden voorzieningen daaraan bijdragen.

Door aandacht te hebben voor het welzijn van studenten en in het onderwijs daar ruimte voor te maken, kan het studentsucces toenemen. De student voelt zich gehoord, gezien en gesteund als die ruimte krijgt om deel te nemen aan onderwijs dat rekening houdt met de geestelijke- en fysieke toestand van de student. Dit zorgt dat de studie-ervaring beter afgestemd kan worden op de draagkracht en draaglast van de student, waardoor de beleving positiever wordt, en uiteindelijk ook meer sprake is van studentsucces.

Op dit moment lopen er meerdere initiatieven en monitoring over de positieve impact van vroegtijdig signaleren en preventief begeleiden, meer inclusie en sociale veiligheid, het verminderen van ongewenste uitval, het behalen van studieonderdelen (eventueel op eigen tempo en/of in een aangepaste vorm), en de bredere voldoening, welbevinding en ontwikkeling van de student als mens.

Als we willen werken aan het stimuleren van studentbetrokkenheid en studentenwelzijn, is het belangrijk om ook aandacht te hebben voor de groepsprocessen. Hoe mensen zich thuis voelen in een groep en daar een positieve sfeer en productieve samenwerking ervaring, speelt een rol in het ontstaan en in stand houden van gevoels- en gedragsmatige betrokkenheid. Het belang van de groep komt verder aan bod in het hoofdstuk 'gemeenschapsvorming'.

GEMEENSCHAPSVORMING

Gemeenschapsvorming gaat over het verbinden van mensen tot een hechte gemeenschap. Deelnemers met gezamenlijke belangen, interesses en waarden komen samen om bewust richting een gemeenschappelijk doel te werken (Banks, 2013).

HET BELANG VAN GEMEENSCHAPSVORMING BINNEN

HET ONDERWIJS

Uit onderzoek van de Universiteit Utrecht (Henken, 2015, p. 2) blijkt: 'Als studenten zich onderdeel voelen van een community, halen ze hogere cijfers, vallen ze minder vaak uit en doen ze actiever mee tijdens colleges'. En verder staat er:

'Studenten zouden zich in zo'n community verbonden moeten voelen met medestudenten en met docenten. Studenten hebben vele suggesties gedaan die ervoor zouden zorgen dat het gevoel van een gemeenschap vergroot wordt. Zo hebben ze behoefte aan meer feedback van medestudenten en docenten, willen ze meer arbeidsmarktoriëntatie en krijgen ze graag meer opdrachten die gelinkt zijn aan de actualiteit en praktijk. Docenten hebben een sterke invloed op het community gevoel... Sfeerloze onderwijslocaties met onvoldoende ontmoetings- en samenwerkruimtes zijn een belemmerende factor voor het ontstaan van community's. Studenten geven aan minder behoefte te hebben aan samenwerkingsopdrachten. Dat is opvallend, want deze opdrachten dragen bij aan de interactie die nodig is om een community te laten ontstaan.'

In de HU visie (Hogeschool Utrecht, 2022) staat het uitgangspunt dat we in ons onderwijs werken met leerteams. Het leren van de student kan versterkt en verdiept worden in contact met (het leren van) medestudenten. Het delen van een leerproces is voedend voor het leerproces voor de ander. Getuige zijn van leerprocessen van de ander verrijkt de eigen leerervaring. Als we ons er bewust van zijn dat leren *samen* gebeurt, wordt het enorm belangrijk om actief zorg te dragen voor de groeps sfeer, de gemeenschapsvorming, en de context waarin dit zich kan ontwikkelen.

Dit gaat verder dan alleen groepsopdrachten of expliciete samenwerkingsvormen. Hoe meer uitwisseling en samen leren, hoe rijker de leerervaring. Dit pleit voor het stimuleren van informele sociale binding om de formele academische binding mee te verrijken. Natuurlijk is het ook belangrijk dat binnen die ruimte waarden en normen ontstaan die de binding en het leren binnen de groep versterken en verdiepen. Dit vraagt aandacht en onderhoud, en is iets dat we samen met betrokken studenten, docenten en anderen doen. Het curriculum heeft hier veel impact op,

omdat dit het kader is dat de grove lijnen bepaalt van hoe we dingen willen doen en wat daarin belangrijk is.

Moderne didactiek legt grote nadruk op gezamenlijkheid in leren (groepswerk). Al is dit niet altijd passend bij individuele leervoorkeuren, wijst onderzoek uit dat peer-leren en groepsleren een hoger rendement kan opleveren voor alle betrokkenen (Topping, 2005). Daarnaast kunnen rituelen ook een belangrijke rol spelen in het aanjagen van het proces van gemeenschapsvorming. Zie een nadere uitwerking in het kader over 'de kracht van rituelen'.

DE KRACHT VAN RITUELEN

Jitske Kramer en Danielle Braun beschrijven in hun boek 'Building Tribes' (Kramer & Braun, 2018) een antropologische invalshoek in het kijken naar organisaties. Zij benadrukken het belang van binding en groepsvorming in termen van bijvoorbeeld 'stammen' en 'rituelen'. Welke rituelen kent de HU om het lid zijn van 'de opleiding', 'de klas' of 'het leerteam' tot uiting te brengen? Je zou kunnen denken aan vormen als open dagen, matching, kennismakingsprogramma's, het opstarten van een leerteam, het dragen van een sweater met het logo van de opleiding en dergelijke. Waarschijnlijk is er nog veel winst te behalen op dit vlak.

Ook overgangsrituelen zijn culturele tradities die de gemeenschap kunnen versterken. Een bekend voorbeeld hierbij is natuurlijk de ontgroening bij sommige studentenverenigingen. Binnen de HU valt te denken aan momenten zoals het behalen van een BSA of propedeuse of wellicht het behalen van je 'stagewaardigheid'. Afstuderen is waarschijnlijk het krachtigste ritueel dat meteen ook het einde van de verbinding symboliseert. Deze rituelen kunnen krachtige momenten van binding zijn als deze goed vorm gegeven zijn en echt als levend ervaren worden. De vraag is hoe krachtig of effectief deze vormen zijn binnen de Hogeschool.

Een mooie metafoer is het 'gesprek bij het kampvuur' waarmee het belang van informeel sociaal contact wordt geschetst, tussen studenten en docenten maar ook tussen studenten onderling. Dit laat zien dat er een collectieve, intuïtieve en emotionele groepsvorming aangegaan kan worden om veiligheid en geborgenheid te vinden. Dit wordt ook wel beschreven met de term *sense of belonging* (O'Keeffe, 2013). Als deze groepsbinding als ontoereikend ervaren wordt kan een groepslid dat als onveilig ervaren. Dit kan de samenwerking en het ontwikkelen binnen de groep verstoren. Een gezonde sociale bedding is daarmee een essentieel fundament onder het onderwijs.

Groepsbinding

De mate van verbondenheid die in een groep ervaren wordt, is de groepsbinding. Groepsbinding heeft invloed op het deelnemen aan een gemeenschap, maar ook op de mate waarin de leden van een gemeenschap met elkaar verbonden zijn. Er zijn ook grote verschillen in de kwaliteit van de binding. Het kan variëren van een verzameling losse individuen tot een hecht collectief met een grote mate van onderling vertrouwen en openheid. Met groepsbinding kan je de kwaliteit van die verbinding benoemen. Naarmate de binding sterker, breder en dieper wordt, kan het leren ook meer tot ontwikkeling komen. Binding in onderwijs kan sociaal of academisch zijn, formeel of informeel (Kappe, 2017). Zie een nadere uitwerking in het kader over soorten binding.

SOORTEN BINDING

Rutger Kappe onderscheidt vier vormen van binding:

- **Formele academische binding:** bij de start van het studiejaar worden nieuwe studenten geplaatst in een klas of een leerteam. Dit is de eerste binding die ontstaat, georganiseerd via het curriculum.
- **Informeel academische binding:** naast de formele binding kan een informele binding ontstaan waarbij nog steeds de academische context centraal staat. Denk aan vormen als een vraag op de gang over extra toelichting op de lesstof, een bedrijfsbezoek of studenten die samen studeren in de bieb.
- **Formele sociale binding:** geplande momenten waarbij de inhoud vrij is, denk aan kennismakingsactiviteiten of buddy contacten.
- **Informeel sociale binding:** informeel contact waarin de inhoud door de deelnemers bepaald wordt is de meest vrije vorm van binding. Denk aan groepjes studenten die na het college nog even napraten.

De twee formele vormen van binding worden in het curriculum vormgegeven. De informele binding kan daarnaast ontstaan. Een goede kwaliteit van binding kan in elke vorm van binding plaats vinden. Binnen de informele binding lijkt meer ruimte voor persoonlijk contact, voor het ervaren dat je gezien wordt als individu. In een opleiding kan het de moeite waard zijn te bekijken welke vormen van binding tot stand komen en bij welke vormen er nog winst te behalen is.

Een aantal factoren hebben invloed op het creëren van groepsbinding. Het soort vooropleiding speelt een rol in de behoefte van studenten om een gemeenschap met anderen aan te gaan. Het psychologisch contract heeft invloed op de manier waarop studenten gemeenschappen met elkaar vormen. Het psychologische contract kan relationeel zijn (studenten doen iets omdat zij intrinsiek gemotiveerd zijn) of transactioneel (studenten doen iets omdat zij iets daarvoor terugkrijgen, bijvoorbeeld studiepunten). Een uitgebreidere toelichting van deze theorie staat in het hoofdstuk 'Studentbetrokkenheid'.

Een relationele binding bevordert op een positieve manier het ontstaan van een gemeenschap. Het soort vooropleiding heeft invloed op zowel het psychologische contract als op de gemeenschapsvorming binnen de HU. Tijdens de vooropleiding hebben studenten over het algemeen geleerd om zich passief op te stellen en zich vooral op studieresultaten te richten. Dit is vaak het startpunt bij het aangaan van gemeenschapsvorming tijdens de hbo opleiding.

Daarnaast is ook het soort opleiding van invloed op het proces van gemeenschapsvorming. Het wereldbeeld van een Social Work student heeft wellicht andere focuspunten dan die van een student scheikunde of commerciële economie. Deeltijd studenten zijn vaak ouder en komen veel beperkter naar school. Zij hebben minder tijd om de binding aan te gaan vergeleken met voltijdsstudenten. Ook studeren op het Utrecht Science Park in Utrecht heeft invloed op de manier waarop betrokkenheid wordt ervaren. Studenten die in Amersfoort op de HU studeren geven aan zich minder bij de HU betrokken te voelen dan studenten die in Utrecht op de HU studeren.

Het is belangrijk om te beseffen dat gemeenschappen niet altijd vanzelf ontstaan. Het is daarom noodzakelijk om bewust aan groepsbinding te gaan werken. Eén of meerdere deelnemers van een gemeenschap moeten hier de verantwoordelijkheid voor nemen. Daarbij zal er een balans gevonden moeten worden tussen het bieden van vrijheid aan deelnemers en het verplichten van activiteiten.

Het sociaal kapitaal is één van de belangrijkste factoren om het proces van groepsbinding goed vorm te kunnen geven. Peer- en faculteit kapitaal zijn onderdelen van het sociaal kapitaal die het meest invloed hebben op het proces van gemeenschapsvorming. Faculteit kapitaal gaat over de ondersteuning die het instituut, opleiding en de hogeschool aan studenten biedt, terwijl peer kapitaal over de steun gaat die medestudenten aan elkaar bieden in het aangaan van studentbetrokkenheid. Het belang van een sterk sociaal kapitaal wordt in het kader over 'het belang van het sociaal kapitaal' nader uitgelicht.

HET BELANG VAN SOCIAAL KAPITAAL

Bij het vormen van een gemeenschap gaat het om het versterken en vernieuwen van het sociale weefsel en de groepsvorming met het oog op een democratische, solidaire, open en cultureel diverse samenleving (Gelauff, 2020). De gevoelswaarde (evaluatief) van de gemeenschap zal direct het sociaal kapitaal van de gemeenschap beïnvloeden (Banks, 2013). Sociaal kapitaal gaat over hulpbronnen waarover iemand kan beschikken. Het gaat hierbij over verbindend sociaal kapitaal (bonding) - het aangaan en versterken van sociale relaties met mensen uit dezelfde groep of met gezamenlijke interesses - en overbruggend sociaal kapitaal (bridging)- het leggen van (horizontale) sociale verbindingen tussen mensen uit verschillende groepen. Tenslotte speelt het koppelend sociaal kapitaal (linking) een rol: verticale verbindingen tussen 'ongelijke' netwerken en groepen (ter Avest & Logger, 2020). Het bouwen aan sociaal kapitaal wordt als zeer uitdagend gezien tijdens de verandering van het middelbaar onderwijs naar hoger onderwijs. Brouwer, Jansen, Flache & Hofman (2016) zien verschillende dimensies binnen het sociaal kapitaal:

- **Family capital:** Het vermogen van de student om een 'sense of belonging' binnen de opleiding te ontwikkelen is een kritische succesfactor voor het voorkomen van studie-uitval. Een zorgende, ondersteunende omgeving vanuit huis is hierbij essentieel (O'Keeffe, 2013). Studenten voelen zich mogelijk onzeker in de nieuwe hoger onderwijsinstelling. Als ouders, vrienden en familie de student financieel, praktisch en emotioneel ondersteunen, kunnen studenten zich beter focussen op de studie en zijn studenten eerder geneigd om een onderdeel van een gemeenschap te willen worden.
- **Faculty capital:** Ondersteuning vanuit de opleiding door docenten d.m.v. advies, informatie, feedback, begeleiding en motivatie. Sommige onderzoeken laten een positieve correlatie zien van student-opleiding interacties, waarbij de student het gevoel krijgt ertoe te doen en waarbij het studiesucces vergroot wordt (Brouwer, Jansen, Flache, & Hofman, 2016, p. 110).
- **Peer capital:** Er zijn ook studies waarbij juist een positief effect gezien wordt van de student-student relatie. Er blijkt zelfs een vergrote relatie tussen student-student te ontstaan als de relatie tussen student-docent vermindert (zie ook 1.3 Mediërend leren). Het contact tussen studenten wordt juist gezien als het meest belangrijke helpende contact voor studenten die de aanpassing maken van de nieuwe onderwijsomgeving. Het lesgeven in kleine groepen verhoogt de interactie tussen studenten, omdat studenten dan meer ruimte ervaren om met elkaar in gesprek te gaan. Maar dit is ook een valkuil, namelijk als informele groepsnormen niet gericht zijn op studiesucces of als de samenwerking hapert (Brouwer et al., 2016, p. 110).

Hersey & Blanchard (1969) hebben het vanuit HRM perspectief over situationeel leiderschap. Zij spreken van 'taakvolwassenheid' als een combinatie van deskundigheid (kunnen) en motivatie (willen). Afhankelijk van hoe deskundig en gemotiveerd iemand is, verandert de leiderschapsrol. Als we kijken naar een leerproces vanuit taakvolwassenheid zien we dat de docent anders effectief met haar studenten om kan gaan afhankelijk van hoe zij ervoor staan.

Vrij vertaald naar het model van Hersey & Blanchard (1969) ziet dit er in het onderwijs als volgt uit: De onzekere en ondeskundige student kan het beste benaderd worden vanuit een instruerende stijl. De bereidwillige maar matig deskundige student kan het best begeleid worden. De deskundige student die onzeker of ongemotiveerd is, kan het beste vanuit een ondersteunende stijl benaderd worden. De zelfstandige, gemotiveerde en deskundige student heeft doorgaans het meeste baat bij een delegerende stijl. Door te kijken naar de 'taakvolwassenheid' in een groep, kan de docent overwegen welke stijl van leiderschap het beste past bij die groep om het leerproces een positieve impuls te geven.

Deze tekst is ontleend aan een eerdere publicatie van het HUGS onderzoek: de verkennende literatuurstudie (Berends et al., 2020).

We hadden al gesteld dat leren een sociaal proces is, dat alleen in een sociale context kan plaatsvinden. Dit geldt niet alleen tussen docent en student, maar ook in de klas tussen studenten onderling, en in contact met begeleiders, opdrachtgevers, klanten, cliënten en collega's in de praktijk. Er is een aantal activiteiten binnen de HU dat een actieve bijdrage heeft geleverd aan het proces van gemeenschapsvorming. Deelname aan extra-curriculaire activiteiten heeft geleid tot meer gemeenschapsvorming en binding, zingeving, verbreding in ontwikkeling, sector- en domein overstijgend kijken en uiteindelijk tot studentsucces. Een verdere toelichting van dit onderwerp staat in het hoofdstuk 'Visie op onderwijs'.

Fysiek elkaar ontmoeten draagt bij aan het samenhangsgevoel. Ook is gebleken dat groepsprocessen makkelijker kunnen ontstaan wanneer deelnemers elkaar fysiek ontmoeten. De verbale en non-verbale communicatie is sterker dan wanneer studenten voornamelijk digitaal met elkaar afspreken. Omdat leren als sociaal proces onlosmakelijk verbonden is aan de groepsontwikkeling, is het belangrijk als groepsbegeleider in het onderwijs kennis te hebben van groepsontwikkeling en hier bewust aandacht aan te besteden. Het volgende kader gaat daarom beknopt in op groepsontwikkeling en situationeel leiderschap

GROEPSONTWIKKELING EN SITUATIONEEL LEIDERSCHAP

Groepen maken altijd een ontwikkeling door. Ze bewegen zich vanaf het begin door verschillende fases. Hoe verder een groep ontwikkeld is, hoe meer de groepsleden kunnen bijdragen aan en profiteren van de processen die zich in de groep voltrekken. Dit geldt ook voor leerprocessen.

Remmerswaal (2020) beschrijft in zijn handboek groepsdynamica hoe groepsontwikkeling vaak verloopt. Er zijn verschillende manieren om die ontwikkeling in kaart te brengen, en in fases onder te verdelen. Tuckman (1965) had het destijds over 4 fases: forming, storming, norming en performing.

Remmerswaal (2020) noemt er 6:

- **De voorfase:** nog voordat de groep bestaat worden er organisatorisch al dingen ingericht zoals de vorm, grootte, doelen, en context van de groep. Ook wordt een selectie en indeling gemaakt op wie toegelaten wordt tot welke groep onder welke omstandigheden. In het onderwijs kun je denken aan het vormen van klassen, of werkgroepjes in die klassen. Hoe leid je dat in goede banen?
- **De oriëntatiefase:** het begin van een groep. De groepsleden kennen elkaar nog niet goed, en tasten vooral af. De communicatie loopt overwegend via de groepsleider, die een belangrijke rol heeft in het bieden van richting, structuur en veiligheid in de beginnende groep.
- **De invloedsfase:** in deze fase wordt 'uitgevochten' wie invloed heeft op wie. Dit wordt ook wel de machtsfase of conflictfase genoemd. De groep gaat met elkaar uitzoeken wat ze aan elkaar hebben. Er ontstaan onderlinge (machts)verhoudingen en dynamieken. Uiteindelijk ontstaat er vaak een soort evenwicht in verhoudingen. De groepsleider kan in deze fase ruimte maken voor bewust en constructief aangaan van deze stoeipartij.
- **De affectiefase:** in deze fase speelt de groep met afstand en nabijheid. Het wordt ook de intimiteitsfase genoemd. Hoe dichtbij mogen we bij elkaar komen? Hoe kwetsbaar kunnen we in deze groep zijn? Ook hier ontstaan na verloop van tijd impliciete regels over waar de grenzen en mogelijkheden liggen. De groepsleider kan helpen met het organiseren van ervaringen en contexten die de groep ondersteunen in het uitzoeken van een passende mate van intimiteit in de groep.
- **De fase van de autonomie groep:** in deze fase is de groep 'volwassen'. De groep functioneert in een dynamisch min of meer harmonisch geheel. Dit is de fase waarin de groepsleider zoveel mogelijk achterover mag leunen, omdat de groep zelf aan het werk is.
- **De afsluitingsfase:** elke groep houdt vroeger of later op te bestaan. Hierbij kan onderscheid gemaakt worden tussen afsluiting en afscheid. Afsluiting gaat over hoe de groep haar groepstaak voldaan heeft, en daarmee tot afronding komt van taakgerichte nut van de groep. Afscheid gaat over het proces van losmaking van de relaties die binnen en met de groep zijn ontstaan. De groepsleider creëert ruimte voor beide kanten van deze laatste fase om zowel taak als relatie af te hechten.

De leermogelijkheden binnen de groep groeien mee met de groepsontwikkeling. De aandacht die de docent voor gemeenschapsvorming heeft en de manier waarop zij invulling geeft aan haar taak als groepsleider, kan dit proces bevorderen. Door in te zetten op groepscohesie en binding, kan een krachtige groep gecreëerd worden waarbij onderling contact en leertaak elkaar versterken.

Fysieke omgeving

De fysieke omgeving heeft invloed op alle facetten van het HUGS-model en is een cruciaal element binnen de visie op het onderwijs. Een goed doordachte fysieke omgeving kan ervoor zorgen dat studenten zich fijn op de hogeschool voelen, wat het proces van groep- en individueel leren, participatie en inclusie kan stimuleren. Het begrip 'sticky campus' omschrijft het beste wat de aanwezigheid van een optimale fysieke leeromgeving met de studenten en medewerkers kan doen. Binnen een sticky campus omgeving blijven zij letterlijk 'plakken', zelfs in hun vrije tijd (Castagna, 2023).

Om dit mogelijk te maken, is de aanwezigheid van informele onderwijsruimtes van belang (Castagna, 2023). Binnen deze ruimtes kunnen studenten samenwerken, samen eten, samen studeren en plezier maken. De inrichting van de fysieke omgeving kan de interactie tussen studenten en docenten onderling stimuleren en kan voor een ontspannen leerklimaat zorgen. Het is belangrijk om een optimale fysieke omgeving in co-creatie met de studenten te ontwikkelen. Bij de oriëntatie van de fysieke omgeving is het van belang om rekening te houden met vier belangrijke onderdelen van een ideale sticky campus:

- Studentgerichte fysieke leeromgevingen zijn gericht op het faciliteren van de optimale individuele- en collectieve leerprocessen.
- Kennisgerichte fysieke leeromgevingen zijn gericht op het faciliteren van de kennis die studenten via het cursusmateriaal kunnen verwerven.
- Beoordelingsgerichte fysieke leeromgevingen zijn gericht op toetsing en feedback om studenten te helpen om hun vaardigheden te verbeteren.
- Gemeenschapsgerichte fysieke leeromgevingen zijn gericht op het bouwen van een gemeenschap met gezamenlijke interesses die samenwerkt om een gemeenschappelijk doel te behalen. Deze leeromgeving richt zich vooral op groepsdynamica- en interacties en op het creëren van een fysieke leeromgeving waarin studenten elkaar helpen groeien op het gebied van persoonlijke- en professionele vaardigheden.

DE HERINRICHTING VAN HET INSTITUUTSPLEIN VAN IPB

In co-creatie met studenten en docenten, is een nieuwe instituutsplein voor het Institute for People & Business ontwikkeld. Factoren als licht, geluid, ruimtes, temperatuur, sfeer, materialen en inrichting zijn aangepast om studenten en medewerkers een ruimte te bieden voor overleg, samenwerken, ontmoeten en ontspannen. Opvallend is het kleurgebruik, de zachte materialen, de variatie in meubilair en de aanwezigheid van planten. De voorheen wat stijve en formele inrichting met tafels en vaste pc's maakte dat de ruimte weinig gebruikt werd. Sinds de herinrichting is het er veel levendiger en is het een ontmoetingsplek voor docenten en studenten geworden.

Uit het HUGS-onderzoek is gebleken dat een open inrichting van het onderwijs het proces van betrokkenheid en gemeenschapsvorming kan stimuleren. Een leeromgeving waarin co-creatie gestimuleerd wordt en die ervoor zorgt dat studenten kunnen werken aan hun competenties, autonomie en positieve relaties met hun omgeving is bevorderen voor het proces van gemeenschapsvorming (Schuman 2020). Daarin kan ook een onderscheid gemaakt worden tussen voltijd, duaal- en deeltijdsopleidingen. Voltijdsstudenten zijn vaker fysiek op de hogeschool aanwezig, wat bevorderlijk voor het proces van gemeenschapsvorming kan zijn. Deze studenten hebben vaak ook meer tijd om aan extra-curriculaire activiteiten deel te nemen, waar ook nieuwe gemeenschappen kunnen ontstaan. Studenten die een duale- of deeltijdsopleiding volgen, zijn vaak wat ouder, werken soms voltijd naast hun opleiding en/of hebben ook een familie. Dat zorgt voor andere verhoudingen met hun hogeschool dan voltijdstudenten.

Groepswelzijn

Groepswelzijn is de mate van veiligheid, de fysieke en psychologische toestand van individuele leden en van de groep als geheel die invloed kan uitoefenen op de participatie, continuïteit en inclusiviteit van een gemeenschap. Student- en docentenwelzijn is onderdeel van het groepswelzijn die binnen gemeenschappen ontstaat. Om een gezonde groepswelzijn te creëren, is het als eerste belangrijk om het individuele welzijn van leden te waarborgen. Zowel studenten als docenten en medewerkers van de HU dienen aandacht te besteden aan psychosociale- en lichamelijke factoren die invloed op hun gezondheid kunnen hebben. Leden kunnen pas iets voor een ander betekenen en energie en tijd hebben om een gemeenschap met andere te vormen, wanneer hun welzijn in orde is.

Bij groepswelzijn kun je ook denken aan de fysieke omstandigheden die een groep nodig heeft om samen te kunnen werken (o.a. temperatuur, luchtkwaliteit, licht, geluid, inrichting, groen, ontmoetingsruimte). Ook ruimte om elkaar te ontmoeten tussen lessen door, pauze, en ademruimte in het rooster zijn belangrijk. Een groep kan alleen floreren als er voldoende aandacht is voor het welzijn, de sfeer, en de groepsdynamiek. Het is onze gemeenschappelijke opgave in het onderwijs om de omstandigheden te creëren die het groepswelzijn bevorderen. Zijn de ontplooide activiteiten van een gemeenschap veilig genoeg, zodat de leden er fysiek niet onder lijden? En zijn de aanwezige normen en waarden binnen een groep gezond, zodat er sprake is van veiligheid, gelijkwaardigheid, inclusie, een open cultuur, over gevoelens met elkaar durven te spreken, elkaar feedback durven geven en van elkaar willen en kunnen leren? Deze factoren hebben allemaal invloed op het proces van groepswelzijn en uiteindelijk op de mate van het ontstaan en continuïteit van gemeenschappen.

Er is daarnaast een aantal psychosociale factoren (zie uitleg bij factor studentbetrokkenheid) dat van invloed op de groepswelzijn kan zijn, denk hierbij aan financiële- en familieomstandigheden en fysieke- en psychische belemmeringen. De ondersteuning bij psychosociale problemen versterkt het proces van gemeenschapsvorming, omdat de studenten zich dan makkelijker op de gemeenschap kunnen gaan richten. Maatschappelijke omstandigheden, zoals de coronacrisis, politieke- en maatschappelijke ontwikkelingen zijn van invloed op de bereidheid en mogelijkheden van studenten om een gemeenschap met elkaar te vormen. Tijdens de coronacrisis vond het onderwijs veelal digitaal plaats en dat was niet bevorderlijk voor het proces van gemeenschapsvorming. Socialisatie, één van de drie functies van het onderwijs, heeft meer invloed op de manier waarop het proces van gemeenschapsvorming tot stand komt dan de andere twee functies van het onderwijs.



PRAKTIJKVOORBEELDEN

Uitval en lage motivatie bij de propedeuse van een hbo opleiding

Het onderzoeksteam van HUGS werd benaderd door een hbo-opleiding in het economisch domein om gedurende drie maanden hun lessen bij te wonen en docenten te helpen bij het stimuleren van studentbetrokkenheid en gemeenschapsvorming. Uit de observaties bleek dat vooral het thema docentbetrokkenheid verbeterd kon worden.

De aanleiding voor het meelopen was de constatering dat er een uitdaging was rondom studentbinding: er was een forse uitval van eerstejaars en de opkomst bij lessen bleef lastig, ook na een aanpassing aan het curriculum.

Hoewel docenten zeer betrokken waren bij het werk en het welzijn van studenten, lag de focus in de begeleiding vooral op kwalificatie, terwijl socialisatie en subjectificatie minder aandacht kregen. De lessen vertoonden verbindende elementen, maar deze veroorzaakten tegelijkertijd uitsluiting, omdat studenten hun eigen groepen vormden en weinig samenwerking met anderen aangingen. De lessen hadden een top-down benadering en weinig ruimte voor co-creatie, wat resulteerde in een passieve houding bij studenten. Het thema 'binding' was wel benoemd in het curriculum, maar werd niet concreet besproken tussen docenten. Ook bleek de rol van SLB'ers en SLB-lessen beperkt te zijn. In de lessen lag vooral nadruk op inhoud en op toetsen.

Aanbevelingen om deze problemen aan te pakken zijn met elkaar besproken. Ten eerste is aangeraden om naast kwalificatie ook te focussen op socialisatie en subjectificatie. De lessen informeel en interactief starten zal daarbij helpen. Het is belangrijk om de lessen nuttiger te maken voor studenten, zodat de studenten meer noodzaak voelen te komen.

Gemeenschapsvorming en studentenbetrokkenheid kan worden geïntegreerd in evaluaties, zodat suggesties van studenten beter gehoord kunnen worden. Daarnaast is geadviseerd om de inrichting van klaslokalen aan te passen op het doel van de les: een klassieke bus-opstelling in het lokaal maakt interactie wel erg lastig. Een volgende suggestie is om interactieve werkvormen te gebruiken voor een balans tussen zenden en interactie. Daarnaast is het belangrijk om flexibel te zijn met de inhoud en inrichting van de les, waarbij co-creatie met studenten centraal staat. Als het proces in de groep daar aanleiding toe geeft, is het soms belangrijker om mee te bewegen met wat er in de groep gebeurt dan om strak bij de inhoud en lesopzet te blijven. Een gezamenlijke check-in wordt aanbevolen om interactie te bevorderen, en docenten wordt aangeraden zich te meer verdiepen in de behoeften van studenten en minder de inhoud centraal te stellen.

In samenvatting benadrukt het onderzoeksteam de noodzaak om de lessen te verrijken met meer aandacht voor socialisatie en subjectificatie, naast kwalificatie. Ze moedigen interactieve en flexibele lesmethoden aan, waarbij docenten verantwoordelijkheid delen met studenten en hun behoeften serieus nemen. Het herinrichten van klaslokalen en het integreren van gemeenschapsvorming en studentenbetrokkenheid in evaluaties wordt als essentieel gezien om de betrokkenheid van studenten te vergroten en een inclusievere leeromgeving te creëren.

StudieHUiskamers

De Studiehuiskamer (SHK) is een voorbeeld van een extra curriculaire activiteit die speciaal is ontworpen om langstudeerders de nodige ondersteuning te bieden om hun studie succesvol af te ronden. Hoewel de SHK oorspronkelijk gericht was op het behalen van studieresultaten en werd gekenmerkt door de focus op een transactioneel psychologisch contract, is uit het onderzoek naar gemeenschapsvorming en studentbetrokkenheid bij de SHK gebleken dat het mogelijk is om de focus te verleggen naar een meer relationeel psychologisch contract en uiteindelijk naar studentsucces.

Langstudeerders, die vaak geen vaste klasgenoten, medestudenten of docenten meer hebben omdat zij in een ander tempo door het curriculum gaan, kunnen wekelijks een dag doorbrengen in de SHK om te studeren. Deze ruimte is gericht op drie essentiële elementen: Fitheid, Focus en Emoties. Door onderlinge afspraken te maken, samen pauzes te nemen en een balans te vinden tussen vrijheid en deelnemen aan activiteiten, voelen de studenten zich weer deel van een gemeenschap. Tijdens dit proces nemen allerlei uitingen van betrokkenheid toe. Denk daarbij aan het organiseren van informele activiteiten, samenwerken met medestudenten buiten de SHK-openingstijden, gezamenlijke vieringen van feestdagen en het in kaart brengen van elkaars kwaliteiten om elkaar te kunnen ondersteunen. Deze vormen van informele en sociale binding vormen de basis voor de opbouw van een hechte gemeenschap. De kennis en kunde van deze groep gelijkgestemden (peer-capital) is daarbij cruciaal, omdat deze studenten buiten de Studiehuiskamer vaak weinig vaste sociale contacten hebben. Ook speelt de docent een belangrijke rol. Met oprechte interesse in de verhalen van de studenten en aandacht voor hun gevoelens, motivatie en persoonlijke situaties, creëert de docent een positieve en ondersteunende omgeving. De intentionaliteit is duidelijk gericht op 'ik wil jou leren kennen als persoon, zodat ik je kan helpen de draad van je studie weer op te pakken'.

Het meelopen van het HUGS onderzoek resulteerde uiteindelijk in een toevoeging aan de drie basisprincipes (Fitheid, Focus en Emoties) van de Studiehuiskamer: de 'F' van 'Forming' (gemeenschapsvorming). Het opbouwen van een hechte gemeenschap en het versterken van

studentenbetrokkenheid blijkt een effectief middel te zijn om studentsucces te bevorderen.

De invloed van digitaal onderwijs tijdens de corona periode op studentsucces

Tijdens de periode van half maart 2020 tot de zomer van 2021 werden scholen en instellingen gedwongen om onderwijs te geven volgens de toen geldende coronamaatregelen. Dit resulteerde in een volledige overstap naar digitaal onderwijs. Deze overgang had aanzienlijke gevolgen voor zowel docenten als studenten. Nu we terug zijn gekeerd naar fysiek onderwijs zonder beperkingen, is het leerzaam om terug te kijken op deze bijzondere situatie. Wat gebeurt er als het fysieke contact uit het onderwijs verdwijnt? Wat is het effect op studentsucces, op studentwelzijn en docentwelzijn?

Tijdens de coronacrisis lag de focus voornamelijk op kwalificatie, wat succesvol bleek te zijn; de studievoortgang leed hier niet onder. Uit onderzoek bleek dat de cijfers van studenten voor 30% waren gedaald, voor 50% gelijk bleven en voor 15% zelfs omhoog gingen tijdens deze periode (Onderwijsinspectie, 2021). Dit werd deels toegeschreven aan efficiënter studeren zonder reistijd en de mogelijkheid om selectief colleges te volgen. Echter, de andere twee functies van onderwijs, socialisatie en subjectificatie (Biesta, 2015) werden zwaar getroffen door het gebrek aan nabijheid en contact. Studenten ervoeren minder binding met hun opleiding, misten het contact met medestudenten en vonden het moeilijk zich tot studeren te zetten.

Hoewel sommige studenten de voordelen van digitaal onderwijs zagen, met name in termen van efficiency, flexibiliteit en reiskostenbesparing, was het essentieel om aandacht te besteden aan gemeenschapsvorming en binding. Klassikale momenten, gezamenlijke gesprekken en informele groepen werden voorgesteld om het gemeenschapsgevoel te versterken. Ook het bewust omgaan met camera's en microfoons werd benadrukt om anonimiteit tegen te gaan en interactie te bevorderen.

Het welzijn van zowel studenten als docenten werd beïnvloed door de corona-periode. Studenten meldden een afname in binding en motivatie, terwijl docenten worstelden met verhoogde werkdruk en stress door het gebrek aan direct contact.

Concluderend biedt digitaal onderwijs voordelen, maar het is cruciaal om voldoende fysieke contactmomenten te behouden om binding te waarborgen. Extra aandacht voor socialisatie en subjectificatie is noodzakelijk om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen, zeker in een digitale leeromgeving.

CONCLUSIE

Na het bespreken van deze factoren kunnen we stellen: studentsucces komt niet uit de lucht vallen. Het is geen logische uitkomst van onderwijs volgen alleen. Het is het gevolg van een samenspel van verschillende factoren: de intentionele inrichting van onderwijs, van doelbewust handelen van de docent, een zich actief verbindende student in de context van een steunende en stimulerende groep.

Daarbinnen vallen talloze onderwerpen die voor iedereen een bijdrage of beperking kunnen vormen. Het HUGS-model geeft een overzicht van factoren die kunnen bijdragen aan studentsucces. Het is een verzameling factoren die veel docenten zullen herkennen, maar waar in een instituut nog niet altijd expliciet over gesproken of gezamenlijk vanuit gehandeld wordt. Deze publicatie geeft zicht op welke keuzes gemaakt kunnen worden in het onderwijs. Daarnaast kan het model dienen als hulpmiddel in het kijken naar welke facetten wellicht meer aandacht zouden mogen krijgen in het begeleiden van studenten richting studentsucces.



AANBEVELINGEN

Vanuit het HUGS-model doen we een aantal aanbevelingen die een bijdrage kunnen leveren aan het verbeteren van onderwijs gericht op studentsucces.

- Ga in gesprek! Zoek elkaar op. Betrek iedereen die het raakt. Als we ontwikkelingen in constante dialoog ontwerpen, zijn ze vaak rijker en succesvoller.
- Gebruik het HUGS-model als kapstok, praatplaat en vertrekpunt aan de hand waarvan je kunt kijken hoe jouw onderwijspraktijk bezig is (of niet) met de factoren die invloed hebben op studentsucces.
- Zie dit niet als een prescriptief model dat zegt hoe het moet en antwoorden geeft op je vragen. Zie het als een uitnodiging om samen keuzes te verkennen en maken.
- Het is nooit af. Alles is steeds in beweging. Wat *nu* werkt, werkt misschien over een paar jaar anders, of minder, of juist sterker. De opgave van het bevorderen van studentsucces heeft constant aandacht nodig.
- Werken aan studentsucces vraagt om een contextafhankelijke invulling. Het is onze uitdaging om steeds weer in onze huidige situatie te kijken met de mensen die we om ons heen hebben, met het specifieke doel van de opleiding in gedachten, vragen te stellen, te zoeken naar wat we willen, en op maat antwoorden te formuleren. Dit kan heel concreet door een (praktisch) vraagstuk rondom onderwijs als uitgangspunt te nemen.
- Het HUGS-model biedt een integraal perspectief: de situaties waar we mee te maken hebben, worden beïnvloed door veel verschillende factoren en mensen. Het is belangrijk om rekening houden met de verwevenheid van al die factoren. Dit werkt het beste als we het *samen* doen. Voor meer informatie over integrale samenwerking (zie ook Binkhorst et al., 2019).

VRAGEN?

Heb je aan de hand van deze brochure vragen of wil je stappen zetten in het herijken van jouw onderwijs? Neem dan contact op met de onderzoekers via: johannes.ziskoven@hu.nl. Voor vragen over de HUGS initiatieven en wat die voor jouw (leer)team, opleiding of onderwijscontext kunnen betekenen: tineke.eendebak@hu.nl.

VERWIJZINGEN

- Bakker, I. B. (1998). *Balansmodel*. Nederlands Jeugd Instituut.
- Banks, S. B. (2013). *Managing Community Practice, Principles, policies and programmes*. Bristol UK: The policy press.
- Berends, J., Schulte, R., Dijkers, J., & Savelsbergh, E. (2020). *Hogeschool Utrecht Gemeenschapsvorming en Studentbetrokkenheid (HUGS), een verkennende literatuurstudie*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2020). *Door kunst onderwezen willen worden. Kunsteducatie 'na' Joseph Beuys*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Biesta, G., & Janssens, M. (2021). *Pedagogiek als betrokken handelingswetenschap*. Amersfoort: de Vrije Uitgevers.
- Binkhorst, J., Overkamp, E., Sprinkhuizen, A., & Wilken, J.-P. (2019). *Integraal werken ontrafeld: een theoretisch perspectief in vier vensters*. Hogeschool Utrecht.
- Bogerd, J. (2018, oktober 19). Opgehaald van Hogeschool Utrecht : <https://www.huontwikkelt.nl/blog-geen-studiesucces-maar-studentsucces/>
- Castagna, G. (2023, oktober 27). *verbinding-verbroken-hoe-krijg-je-studenten-weer-gemotiveerd-naar-de-campus-school*. Opgehaald van www.trimbos.nl: <https://www.trimbos.nl/actueel/blogs/verbinding-verbroken-hoe-krijg-je-studenten-weer-gemotiveerd-naar-de-campus-school/>
- Crisp, G., & et al. (2009). First year student expectations: results from a university-wide student survey. *Journal of university teaching & learning practice*.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-34). Rochester.
- Dijkstra, P. (2018). *Zelfregulerend leren, effectiever leren met leerstrategieën*. Meppel: Boom.
- Eidhof, B., Janssens, M., & Ris, J. (2021). *Wereldgericht onderwijs: Biesta in de praktijk*. Driebergen: Stichting Nivoz.
- Eveline Meens, A. D. (2021). *Studentsucces, verdiepingsdocument bij verkenningrapport "HEO met regie naar verantwoordelijkheid"*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

- Freese, C. (2019). Het psychologisch contract. In W. de Lange, *Canon van HRM* (pp. 505-524). Amsterdam: vakmedianet.
- Gelauff, C. (2020). *200108_Notitie Bijdrage van de KC aan HUGemeenschap*. Hogeschool Utrecht.
- Hendriks, C. (2014). *Van opgelegde naar oprechte participatie: De mens en zijn verbindingen in samenleving, economie en staat*. Boom.
- Henken, M. (2015). *Onderzoeksrapport Community vorming Universiteit Utrecht*. Stichting Onderwijs Evaluatie Rapport, Universiteit van Utrecht.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development*. 23(5), 26-34.
- Hogeschool Utrecht. (2020). *HU in 2026, Ambitieplan Hogeschool Utrecht*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Hogeschool Utrecht. (2020). *Rapport Taskforce Studentenwelzijn*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Hogeschool Utrecht. (2022). *Samen voor de toekomst. HU visie op onderwijs en onderzoek*. Utrecht: Hogeschool Utecht.
- Hogeschool Utrecht. (2023a). *HU beleidskader studentenwelzijn*. Hogeschool Utrecht.
- Hogeschool Utrecht. (2023b). *HU beleidskader studentbegeleiding: relatie voor prestatie*. Hogeschool Utrecht.
- Huber, M. (2014). *Towards a new, dynamic concept of Health. Its operationalisation and use in public health and healthcare, and in evaluating health effects of food*. Proefschrift Universiteit Maastricht.
- Inspectie van het Onderwijs. (2021). *Gevolgen van zestien maanden corona voor het hoger onderwijs*. Utrecht.
- Kappe, R. (2017). *Studiesucces: verbinden als stap voorwaarts, Een oplossingsrichting op basis van een synthese van literatuur en eigen praktijkonderzoeken, Lectorale rede*. Haarlem: Hogeschool InHolland.
- Knapp, & et al. (2017). The psychological contracts of undergraduate university students. *Reseach in Higher Edcucation*.
- Kramer, J., & Braun, D. (2018). *Building Tribes*. Deventer: Management Impact.
- Loeffen, T., & Tigchelaar, H. (2013). *Retourtje inzicht*. Bussum: Coutinho.

- O'Keeffe, P. (2013). A sense of belonging: improving student retention. *College Student Journal*, 605-613.
- Onderwijsinspectie. (2021). *Gevolgen van 16 maanden corona voor het hoger onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Remmerswaal, J. (2020). *Handboek Groepsdynamica*. Boom.
- Rogers, C. (1971). *Leren in vrijheid*. Haarlem: de Toorts.
- Rutten, G. (2019, augustus 30). Opgehaald van Trajectum: <https://trajectum.hu.nl/jaaropening-2019-pleidooi-voor-studentsucces-dat-meer-is-dan-een-diploma/>
- Sins, P. (2023). *Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- ter Avest, D., & Logger, J. (2020). *Sway*. Opgehaald van Blijven werken aan een inclusieve stad.: sway.office.com/tL7ZPNBUP2KSntwr?ref=email
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small group. *Psychological Bulletin* 63 (6): "Reprinted with permission in *Group Facilitation, Spring 2001*", 384-99.
- UP-Community. (2023, oktober 27). *wie-zijn-eerste-generatie-studenten*. Opgehaald van universitypioneers: <https://universitypioneers.sites.uu.nl/wie-zijn-eerste-generatie-studenten/>
- van Doorn, E. (2020, april 24). Mediërend leren en studentbinding. (R. Schulte, Interviewer)
- van Loo, F., & van Doorn, E. (2013). *Mediërend leren*. Amsterdam: Boom.
- Vereniging Hogescholen. (2020, juni 19). Opgehaald van Vereniging Hogescholen: <https://www.vereniginghogescholen.nl/themas/rendement>
- Wentzel, M. (2009, december). Zonder relatie geen prestatie. *Advies&Educatie*, pp. 15-17.

