



Via(a) Veerkracht

**Een onderzoek naar veerkracht ter bevordering
van het welzijn van studenten van Hogeschool Viaa**

Jaap Noppers

juni 2022

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Samenvatting.....	5
Abstract	6
1. Inleiding en context.....	7
1.1 Ernst probleem	7
1.2 Gevolgen.....	8
1.3 Aanpak.....	8
1.4 Onderzoekcontext: Hogeschool Viaa	9
1.5 Probleemstelling, doelstellingen en onderzoeksvragen	10
2. Theoretisch kader.....	11
2.1 Welzijn en welbevinden	11
2.2 Veerkracht, adaptatie, psychologische flexibiliteit	12
2.3 Ontwikkelen van veerkracht	14
2.4 Integraliteit 1 - Aanpak op meerdere niveaus.....	14
2.4.1 Preventie	15
2.4.2 Vroegsignalering.....	15
2.4.3 Hulpaanbod	16
2.5 Integraliteit 2 - Gezamenlijk vormgeven	16
2.6 Kernbegrippen.....	17
3. Methodologie en innovatie	18
3.1 Innovatie en onderzoek.....	18
3.2 Actieonderzoek.....	18
3.3 Fase 1 - Voorbereiden	20
3.4 Fase 2 - Ontwerp	20
3.5 Fase 3 - Uitvoering.....	22
3.5.1 Dataverzameling.....	22
3.5.2 Data-analyse	25
3.6 Kwaliteitsaspecten	26
3.6.1 Validiteit en betrouwbaarheid	26
3.6.2 Ethiek.....	27
4. Resultaten.....	29
4.1 Verantwoording analyse	29
4.2 Deelvraag 1: Welbevinden en veerkracht	31
4.2.1 Aandacht zingeving / waarden.....	31
4.2.2 Acceptatie / niet maakbaarheid.....	32

4.2.3 Mindfulness	32
4.3 Deelvraag 2: Preventie en veerkracht	32
4.3.1 Mentale vaardigheden onderwijs	33
4.3.2 Eenduidige taal	33
4.3.3 Holistische aanpak.....	34
4.3.4 Flexibele instelling onderwijs	34
4.3.5 Afstemming visie onderwijs	35
4.4 Deelvraag 3: Vroegsignalering en veerkracht	35
4.4.1 Inventarisatie risicofactoren.....	35
4.4.2 Laagdrempelige persoonlijke aandacht	36
4.4.3 Houding / voorbeeld	36
4.4.4 Groepsgericht werken / delen.....	36
4.5 Deelvraag 4: Ondersteuning en veerkracht	37
4.5.1 Sociale kaart en communicatie	37
4.5.2 Groepsgerichte training.....	37
5. Conclusie & discussie.....	39
5.1 Veerkracht	39
5.2 Preventie	39
5.3 Vroegsignalering.....	40
5.4 Ondersteuning.....	40
5.5 Conclusie	40
5.6 Implicaties voor de praktijk.....	41
5.7 Discussie	42
6. Aanbevelingen.....	44
6.1 Visievorming.....	44
6.2 Mentale vaardigheden in lessen	44
6.3 Sociale kaart en communicatie	45
6.4 Gezamenlijkheid	46
Literatuur.....	47

Voorwoord

Veerkracht is een prachtig thema dat op veel plekken op wonderlijke wijze in de wereld is terug te vinden. Zo hebben de acacia's op de savanne in Afrika een bijzondere manier van groepsveerkracht. Acacia's groeien in groepen. Als een giraf aan bladeren van één van de bomen gaat knabbelen, dan ervaart de boom de kwetsbare plek en laat een noodsignaal vrij in de vorm van een gas. Als de bomen eromheen dit signaal opvangen, pompen deze bomen een gif door de bladeren, waarvan de giraf ziek wordt als hij te veel binnen krijgt. De giraf stopt met eten, loopt een paar bomen verder en het proces begint opnieuw. De groep acacia's blijft bestaan, kan herstellen én de giraf heeft blijvend eten (Wohlleben, 2018).

Dit bijzondere concept veerkracht is onderwerp van dit onderzoek, uitgewerkt voor studenten in het hoger onderwijs en specifiek voor hogeschool Viaa. Dagelijks begeleid ik studenten met minder welbevinden en ik gun ze allen van harte meer veerkracht om hun welzijn positief te beïnvloeden. Ik hoop dat dit onderzoek bijdraagt aan de ondersteuning van studenten in hun welbevinden.

Ook bij het onderzoeken van een mooi thema is het onderzoeksproces een lang proces, waarbij ik onderweg de nodige hulp en ondersteuning heb mogen ervaren om tot een afronding te komen.

Zonder mijn peergroup was het resultaat én niet af én niet geworden zoals het er nu ligt. Anita en Niels, bedankt voor alle support, feedback en reviews. Ik kijk terug op twee jaar met veel momenten van inspiratie en heb veel van jullie eigenheid geleerd! Het belang van samen is één van de belangrijkste conclusies van dit onderzoek en dat heb ik in de praktijk mogen ondervinden.

Een onderzoek impliceert dat je bezig bent met iets wat nog niet zo duidelijk is. Dan is het bijzonder fijn om begeleid te worden door iemand die je vol enthousiasme in dit proces meeneemt. Ingrid, bedankt voor de wervelwind aan richting, ideeën en feedback. En voor de bereidheid er steeds weer te zijn voor vragen en consult.

Schrijven aan een stuk tekst waar anderhalf jaar arbeid in zit, betekent soms dat de rode lijn uit een tekst verdwijnt, dat drie keer omgebouwde zinnen niet kloppend zijn en dat je door het vastzitten in het denken inhoud onlogisch en onbegrijpelijk zijn voor de lezer. Anderhalf jaar schrijven betekent ook minder aanwezig in deze periode in een gezin. Annemarie, dank dat je elk woord dat ik geschreven heb in deze master hebt gelezen en van feedback hebt voorzien. En dank voor de ruimte die ik kreeg om mijn studie af te ronden.

Onderzoek slaagt pas met de medewerking van bereidwillige deelnemers. Bedankt studenten, collega's docenten en studentbegeleiders en externe deskundigen voor het meedenken in dit onderzoek.

Ik wil tenslotte Marjon en hogeschool Viaa bedanken voor de ruimte om het onderzoek te mogen doen en de support in de uitvoering.

Samenvatting

Een groeiende groep studenten kampt met psychische klachten. Deze klachten hebben naast persoonlijke consequenties ook gevolgen voor de studie, zoals vertraging of uitval blijkt uit internationaal en nationaal onderzoek. De resultaten gelden ook voor Hogeschool Viaa. Goede hulp en begeleiding voor studenten kan het welbevinden van studenten vergroten. Voor een integrale aanpak van studentewelzijn is veel aandacht in het hbo, maar in de praktijk is nog weinig concreet vormgeven. Daarom is de vraagstelling van dit onderzoek wat op het gebied van preventie, vroegsignalering en hulpaanbod kan bijdragen aan de vergroting van het welbevinden en veerkracht van studenten van hogeschool Viaa.

Studentenwelzijn is gedefinieerd als een duurzame psychische gesteldheid gekenmerkt door veerkracht. Het onderzoek richt zich op het begrip veerkracht. Vanuit de welbevindentheorie is veerkracht een vorm van adaptatie, een zoektocht naar de mogelijkheden voor ontwikkeling om datgene wat in je leven op je af komt aan te kunnen. Het denken in welbevinden is internationaal een uitgangspunt van veel beleid voor studentewelzijn, bijvoorbeeld in het integrale model van de universiteit van Bristol. Omdat de theorie uitgaat van mogelijkheden voor ontwikkeling en niet over klachten, past deze aanpak voor studentewelzijn goed binnen het hoger onderwijs. Welzijn is voor studenten nodig om goede resultaten te kunnen halen.

In een actie-onderzoek zijn met externe experts, studenten, docenten en studentenbegeleiders verschillende werksessies gehouden. Daarin hebben betrokkenen hun ideeën gedeeld over of hoe veerkracht een passend concept kan zijn voor hogeschool Viaa en wat zij belangrijk vinden wat Viaa kan doen op het gebied van preventie, vroegsignalering en ondersteuning om welzijn te bevorderen.

De resultaten laten zien dat vooral belangrijk is om studenten mentale vaardigheden aan te leren binnen het curriculum, door lessen binnen het onderwijs. In deze lessen is het spreken van een heldere taal en een vaste methodiek helpend. De lessen dienen holistisch van aard te zijn, met ruimte voor ervaring en beweging. In de lessen is aandacht voor de acceptatie van de niet-maakbaarheid van het (eigen) leven van de student en mindfulness helpend.

Op het gebied van vroegsignalering is het belangrijk om het gesprek over risicofactoren vroegtijdig te starten. Dit kan door middel van vragenlijsten, maar ook is belangrijk dat docenten laagdrempelig aanspreekbaar zijn om zorgen te delen en ook om in groepen hierover te kunnen delen. Ook is de voorbeeldrol van de docent helpend voor de student.

Tenslotte is het bij de ondersteuning belangrijk om de hulplijnen binnen en buiten de hogeschool op het gebied van welzijn voor de student inzichtelijk te maken, middels een sociale kaart en is het vervolgens belangrijk helder richting student en docenten te communiceren bij wie en waar welke hulp voor wat gevonden kan worden. Ook is het helpend om op het gebied van relevante welzijnsthema's (zoals stress) groepsgewijze trainingen aan te bieden.

Gezamenlijkheid is een belangrijk thema in de resultaten. Het is goed om de maatregelen op het gebied van het studentewelzijn interprofessioneel in een werkgroep vanuit een gezamenlijke visie voor te bereiden en vorm te geven binnen het onderwijs.

Deze conclusies leiden tot de aanbevelingen om een interprofessionele werkgroep op te richten om visie op en de invulling van mentale vaardigheden in het onderwijs vorm te geven, om een sociale kaart op te stellen met hulplijnen en hulpbronnen en om gezamenlijkheid verder vorm te geven.

Abstract

Psychological problems for students in higher education are on the rise. These problems have personal consequences, but also lead to study delay or dropping out. Some interventions have been proven effective in reducing these problems and improving student wellbeing. Both research in the Netherlands and international studies show the same positive results. An integral approach is needed and has a great deal of attention in the discussion in Dutch higher education, but outlined plans are not available so far. That is why this study examines what can be helpful for students at Hogeschool Viaa to improve their resilience.

Student wellbeing is a sustainable positive state of mind, characterized by resilience. Resilience is the main theme in this research. The theory of wellbeing states that resilience is the ability to adapt to and self-manage any social, physical, and emotional challenges. International programs of student mental health are based upon this notion, for example the mental health and wellbeing strategy of the University of Bristol. A fitting concept for higher education, because there is focus on development and possibilities instead of mental disorder.

The main research question is: What can be done to increase resilience for student of Hogeschool Viaa, an institute of higher education, in prevention, early intervention and support? The data is created and collected in an action research with experts on wellbeing, students, teachers and studentcounselors. These stakeholders have shared ideas in different worksessions about a plan for studentwellbeing for students of Hogeschool Viaa.

Results show the importance of prevention, to offer a program of lessons promoting mental wellbeing throughout the curriculum. It is imperative that the curriculum includes a leading concept, and contain not only mental help, but also methods of experience and physical elements. There must be a place for the acceptance of the brokenness of society and the principles of mindfulness.

In early intervention it is important to encourage and facilitate disclosure through open discussion, queestionnaires or easy access to conversations with teachers or groups. The example of the resilience of the teacher himself plays an important role.

Finally it is important for a student to know the possibilities for support for different kind of questions with clear signposting, the 'sociale kaart'. Suggested is the start of more support groups.

Results show that collectivity is an important theme. Interprofessional collabaration is needed to develop a clear and shared vision in all layers of Hogeschool Viaa and in the design of a wellbeing program in general.

Three recommendations are formulated to take action. The first recommendations is a interprofessional taskforce to formulate a vision for mental wellbein within the curriculum. The second recommendations is is the clear map of resources and possibilities for support. The third recommendations is to develop more ways to support group resilience.

1. Inleiding en context

Dit onderzoek gaat over het bevorderen van de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa. Daarmee wil dit onderzoek jongeren ondersteunen om meer ruimte te creëren voor en in hun studie. Het is vormgegeven vanuit de wens om bij te dragen aan de mogelijkheid voor studenten om ontspannen te studeren, om ruimte te ervaren voor ontwikkeling en daarin te leren om te kunnen gaan met alles wat op hen afkomt in een hectische levensfase.

In dit hoofdstuk wordt de ernst en grootte van de psychische problematiek bij studenten geschetst. De gevolgen van de klachten worden besproken alsmede de aanpak in het hoger onderwijs. Tenslotte wordt ingezoomd op Hogeschool Viaa als context van onderzoek en innovatie.

1.1 Ernst probleem

“De psychische nood onder studenten is hoog” (Trouw, 13 november 2019). Er is veel gepubliceerd over het thema studentenwelzijn de laatste jaren (Schoemaker, 2019). Het citaat uit Trouw is de kop boven een artikel over een onderzoek van het Interstedelijk Studenten Overleg (ISO) over studentenwelzijn (ISO, 2019). Het onderzoek van ISO is een secundaire analyse van beschikbare onderzoeken naar dit thema. In al die onderzoeken geeft 57% van de ondervraagde studenten aan een ongezonde mate van stress te ervaren, 52% ervaart burn-out klachten en 34% gaat gebukt onder psychisch gerelateerde klachten zoals minder concentratie (31%), faalangst (23%) en/of depressie (9%).

De ontwikkeling in de klachten van studenten is progressief. “Uit onderzoek van onder meer Hogeschool Windesheim, het Bureau Studentenartsen van de Hogeschool en de Universiteit van Amsterdam en het lectoraat Studiesucces van Hogeschool Inholland blijkt dat studenten in toenemende mate stress-, angst-, burn-out- en depressieklachten ervaren” (Dopmeijer, 2018). De ervaring van studiedruk steeg bij studenten van Windesheim in een jaar met 7 procent (Dopmeijer, 2020). Het percentage studenten dat stress ervaart, steeg met ruim 15 procentpunt (ISO, 2019).

Wereldwijd melden onderzoekers dat er veel studenten zijn met minder welbevinden. Zo heeft 47% van de universiteitsstudenten in de Verenigde Staten een “diagnosable psychological disorder” aan het eind van de studie en ervaart ruim 83% van de Australische studenten verhoogde psychologische stress (Viskovich, 2018). Vergelijkbare cijfers zien we voor studenten in Canada (Linden, 2017), het Verenigd Koninkrijk (Barden, 2019), Scandinavië (Räsänen, 2016; Kolouh-Söderlund, 2019) en Duitsland (Nann, 2018).

Studenten in het hoger onderwijs blijken relatief meer gezondheidsklachten te ervaren dan niet-studerende leeftijdsgenoten (Dopmeijer, 2018). Räsänen (2016) laat zien dat psychische problemen ook internationaal vaker voorkomen bij studenten vergeleken met de rest van bevolking. Stress, angst en stemming zijn de meest voorkomende klachten. Daarbij zoekt tussen de 45% en 65% van de studenten geen hulp voor de klachten (Räsänen, 2016; Verouden, 2010). Stress en burn-out klachten worden genormaliseerd door studenten (Vos & Nieuwenhuis, 2021).

Prestatiedruk, studiedruk, financiële druk, persoonlijke omstandigheden en het combineren van werk, studie- en een sociaal leven worden door studenten vaak als oorzaak voor hun psychische klachten gerapporteerd in onderzoeken naar studentenwelzijn (CESE, 2015; NJR 2018).

Door de corona epidemie zijn de signalen over het mentaal welbevinden van kinderen en jongeren sterk toegenomen. Corona bevestigt dat het probleem er is en maakt het manifest. De pandemie

verandert voor zover nu bekend niet iets aan de aard van het probleem (Kraak, 2021). Om deze reden wordt corona niet als specifieke context meegenomen in dit onderzoek.

1.2 Gevolgen

De psychische klachten van studenten leiden vaak tot uitloop of uitval in de studie. Studenten ervaren regelmatig zodanig studiestress dat hun privéleven eronder lijdt (Dopmeijer, 2018). Persoonlijke problemen beïnvloeden bijna altijd de studie. Het menselijk brein is emotioneel en stress maakt dat iemand slechter in staat is om informatie en kennis op te nemen (Sommeling, 2017). Uitval of uitloop in de studie heeft naast persoonlijke ook financiële consequenties voor de student. Elke maand vertraging in de studie betekent dat de student extra kosten heeft (ISO, 2019).

Meer studenten moeten door de problematiek een beroep doen op passende zorg. Bij jongeren is er een opvallende toename in de stijging van het mentale zorggebruik (DeNys, 2020). Dit is in de huidige maatschappij problematisch, omdat de druk op de zorg en met name de GGZ al meerdere jaren erg hoog is (ISO, 2019). Bovendien is het ervaren van klachten in de studentenleeftijd een voorspeller voor het ontwikkelen van pathologie op latere leeftijd (Sommeling, 2017; Bohlmeijer, 2021). Om bovenstaande redenen is het begrijpelijk dat het thema internationaal hoog op de agenda staat in het hoger onderwijs (Rickwood, 2018; Universities UK, 2015).

1.3 Aanpak

Binnen het onderwijs is steeds meer aandacht voor de psychische problemen van leerlingen en studenten. Tot voor kort vooral in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs binnen het kader van het passend onderwijs, maar nu ook binnen het hoger onderwijs (Van Zaalen, 2018). De latere aandacht van het hoger onderwijs voor het thema wordt verklaard vanuit het standpunt dat de verantwoordelijkheid van de volwassen student (bijna altijd 18+) voor zijn welzijn bij zichzelf ligt en minder bij de onderwijsinstelling (Dopmeijer, 2018).

In de wet op het hoger onderwijs is vastgelegd dat instellingen voor hoger onderwijs een zorgplicht hebben tegenover haar studenten. In de wet wordt deze zorgplicht verder niet ingevuld, al is wel gesteld dat alle studenten recht hebben op de ondersteuning van een studentendecaan (WHW, 2006). De grondslag voor de zorgplicht van de instellingen voor de kwaliteit van het onderwijs is niet expliciet, maar wel indirect te vinden. In de jurisprudentie wordt steeds meer duidelijk dat in deze zorgplicht veel van een instelling wordt gevraagd qua inspanning richting student (Boeve, 2019).

Bij het versterken van studentenwelzijn wordt steeds belangrijker om studenten te ondersteunen in de ontwikkeling op zowel sociaal-emotioneel als academisch gebied. Onderwijs dient niet alleen gericht te zijn op het behalen van academische prestaties, maar ook op het welzijn van de student op intellectueel, fysiek, sociaal-emotioneel en moreel gebied (CESE, 2015).

Om het studentenwelzijn positief te beïnvloeden is in Nederland het Landelijk netwerk studentenwelzijn (LNSW) opgericht; een initiatief van de overheid, samenwerkende hogescholen en universiteiten, het Trimbos instituut en het Expertisecentrum Inclusief Onderwijs. Dit LNSW is gekomen met een plan van aanpak om de problematiek in Nederland aan te pakken (Gubbels en Dopmeijer, 2017; LNSW 2018).

Deze aanpak is nodig, omdat studenten ondanks hun klachten nauwelijks hulp zoeken (Verouden, 2010). Als ze al hulp zoeken, doen ze dat vaak in een (te) laat stadium (Dopmeijer, 2018). Deze zogenoemde 'studentenparadox' kan niet worden verklaard door alleen naar het individu te kijken.

Er blijkt geen weerstand tegen hulp en behoefte aan begeleiding, maar het uitblijven van de hulpvraag zit in contextuele factoren, zoals de desoriëntatie in een nieuwe leefwereld van het studeren, schaamte over de ervaren klachten, de overtuiging dat stress er bij hoort en dat je moet laten zien dat je toch kan meekomen (Verouden, 2010; Andreoli, 2020). Uit onderzoek blijkt dat wanneer studenten wel hulp krijgen bij psychische problemen dit een positief effect heeft op hun welbevinden en studiestatistiek (Sommeling, 2017; Dopmeijer, 2018).

Internationaal onderzoek toont aan dat interventies met bijvoorbeeld Acceptance and Commitment Therapy (ACT) passend worden ervaren door studenten en positieve effecten hebben (Räsänen 2016; Viskovich, 2017). Spijkerman laat zien dat op mindfulness gebaseerde interventies een positieve invloed hebben op het welbevinden van studenten. (Spijkerman, 2016). Deze onderzoeken ondersteunen dat een goede aanpak van studentenwelzijn een positief effect heeft.

1.4 Onderzoekcontext: Hogeschool Viaa

Deze studie wordt uitgevoerd binnen Hogeschool Viaa, een hogeschool met ruim tweeduizend studenten met opleidingen in het sociale domein (Pabo, Theologie, Social Work en Verpleegkunde). Viaa staat bekend om zijn kwalitatief hoge onderwijs en het kleinschalig werken met oog voor de student (NSE, 2021).

Onderzoek bij Viaa naar stressklachten en prestatiedruk onder 3^e en 4^e jaars Social Work studenten laat zien dat meer dan de helft van deze studenten (regelmatig en ernstig) stress ervaart in de studie. De druk om te presteren en de angst om te falen wordt veel als reden opgegeven (Vos & Nieuwenhuis, 2021). Studentbegeleiders zien klachten toenemen, doordat er steeds meer een beroep op ondersteuning wordt gedaan. In de afgelopen vier jaar is het aantal gesprekken met ruim 30% toegenomen (Viaa, 2019). Ondanks deze toename in de hulpvraag wordt in het onderzoek van Vos & Nieuwenhuis geconcludeerd dat veel studenten vinden dat stress er bij hoort en dat daardoor geen hulp wordt gezocht. Hiermee past Viaa in het landelijke en internationale beeld (wel klachten, geen hulp zoeken) en het onderstreept het belang om in de Hogeschool aandacht te hebben voor studentenwelzijn.

Hogeschool Viaa heeft geanticipeerd op de genoemde trends door een coördinator studentenwelzijn aan te stellen die onderdeel is van het LNSW en die zich ook beleidsmatig bezig houdt met studentenwelzijn. Inmiddels is een beleidsplan studentenwelzijn vastgesteld waarbij aandacht is voor de integrale aanpak, de rol van de hogeschool hierin en ook de mogelijkheden van preventie. De doelen van het beleidsplan zijn ook in het strategisch plan opgenomen en binnen de Kwaliteitsgelden Hoger Onderwijs zijn hier gelden beschikbaar gesteld voor de periode 2021-2024 (Viaa, 2021). Dit plan benoemt onderwerpen waar actie nodig is op het gebied van studentenwelzijn, maar bevat nog geen concrete maatregelen of interventies.

Onderzoeker in deze innovatie is werkzaam bij Viaa als coördinator studentenwelzijn. Deze rol is nieuw binnen de organisatie en is erop gericht om een goede zorgstructuur te bevorderen. Aandacht is er voor de inzet van deskundigheid, de doorverwijzing van studenten naar externe hulp en een goede afstemming tussen alle partijen die betrokken zijn bij de begeleiding van studenten (Viaa, 2019). De innovatie is onderdeel van dit grotere plan om het thema studentenwelzijn op een goede manier binnen Hogeschool Viaa vorm te geven.

1.5 Probleemstelling, doelstellingen en onderzoeksvragen

De probleemstelling van dit onderzoek is dat het studenten op dit moment onvoldoende lukt om te gaan met psychische klachten zoals stress en daardoor vertragen of uitvallen in hun studie én meer een beroep moeten doen op hulp en zorg. Dit onderzoek heeft als doel input op te halen voor het opstellen van een integraal plan op studentenwelzijn, gericht op het bevorderen van veerkracht van studenten. Daarvoor wordt met betrokkenen (externe deskundigen, studenten, docenten en studentbegeleiders) gesproken om een compleet beeld te krijgen van wat nodig en belangrijk is om in het plan op te nemen. De hoofdvraag van het onderzoek luidt: **Wat op het gebied van preventie, vroegsignalering en ondersteuning helpt volgens betrokkenen om de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa te vergroten?**

De eerste deelvraag is: *Hoe zijn volgens betrokkenen de concepten welbevinden en veerkracht helpend bij het bevorderen van het welzijn van studenten van Viaa? Hoe kan het denken vanuit dit model, waarbij adaptatie (lees: veerkracht) een belangrijk element is, helpen bij studentenwelzijn?*

Vervolgens wordt onderzocht hoe de opbrengst kan worden vertaald naar interventies voor Hogeschool Viaa, naar een integrale aanpak van studentenwelzijn ter vergroting van de veerkracht uitgesplitst naar preventie, vroegsignalering en begeleiding? Daarvoor zijn drie deelvragen geformuleerd:

*Wat op het gebied van **preventie** moet volgens betrokken partijen worden opgenomen in plan voor studentenwelzijn om de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa te vergroten?*

*Wat op het gebied van **vroegsignalering** moet volgens betrokken partijen worden opgenomen in plan voor studentenwelzijn om de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa te vergroten?*

*Wat op het gebied van **ondersteuning/hulpaanbod** moet volgens betrokken partijen worden opgenomen in plan voor studentenwelzijn om de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa te vergroten?*

In het volgende hoofdstuk worden deze begrippen in het theoretisch kader uitgewerkt.

2. Theoretisch kader

In het voorgaande is geschetst dat veel studenten psychische problemen ervaren, er een hoge drempel is om hierbij hulp te zoeken, dat ondersteuning wel helpt en dat om al deze redenen veel aandacht is voor thema studentenwelzijn. In dit deel wordt het theoretisch kader geschetst voor het onderzoek over studentenwelzijn. Daarbij zullen achtereenvolgens de begrippen studentenwelzijn, veerkracht en integraliteit worden uitgewerkt.

2.1 Welzijn en welbevinden

Het LNSW (Landelijk netwerk studentwelzijn) heeft het begrip studentenwelzijn gedefinieerd als: 'een duurzame positieve psychische gesteldheid, gekenmerkt door veerkracht, tevredenheid met zichzelf, het aangaan van relaties en opdoen van ervaringen tijdens de studententijd en gekenmerkt door de afwezigheid van psychische klachten zoals stress, angst en depressie' (Dopmeijer, 2018, p.3). Het spreken over positieve psychische gesteldheid is in ontwikkeling. De WHO definieerde gezondheid in 1948 als een toestand van volledig fysiek, geestelijk en sociaal welbevinden en niet als louter het ontbreken van ziekte. Door het gebruik van het woord 'volledig' is volgens deze definitie bijna niemand gezond. De definitie doet volgens critici geen recht aan "the ability of individuals with chronic illness to adapt to the challenges of life while maintaining life satisfaction. Therefore, they suggest a new definition: 'The ability to adapt and self-manage in the face of social, physical, and emotional challenges'" (Van Schuffelen, 2021, p.2). Het gaat bij gezondheid niet alleen over klachten, maar over de mogelijkheid tot aanpassing op uitdagingen die leiden tot welbevinden.

De Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) beschrijft geestelijke gezondheid nu als een staat van *welbevinden* waarin iemand kan omgaan met dagelijkse stressoren en in staat is bij te dragen aan de maatschappij (Denys, 2020). Welbevinden (of welzijn) betreft het positief emotioneel, psychologisch en sociaal functioneren van mensen (Keyes, 2010a). Huber (2013) gaat in haar concept van de positieve gezondheid nog een stap verder en ziet gezondheid niet als statisch eindpunt, maar stelt vermogens als veerkracht en zelfregie centraal. Hierdoor blijft ontwikkeling mogelijk op de drie domeinen in het welbevinden: het sociale, het fysieke en het mentale.

In het internationale debat over studentenwelzijn wordt vaak het twee continua model gebruikt (Barden, 2018; Stepchange, 2017; Houghton, 2017; Thorley 2017). Dit model maakt namelijk een duidelijk onderscheid tussen het welbevinden en het gezond zijn (zie figuur 1, uit: Bohlmeijer, 2016).

Het laat zien dat iemand met een psychische stoornis (mental illness) in staat is om welbevinden te ervaren. Onderzoek in Nederland laat zien dat bijvoorbeeld 6% van de mensen die voldoet aan de criteria voor een psychische stoornis, toch het hoogste niveau van welbevinden ervaart (Bohlmeijer, 2016). Geestelijke gezondheid gaat over welbevinden en niet over de afwezigheid van klachten. Het denken over welbevinden biedt goede aanknopingspunten voor een aanpak van welzijn in het onderwijs, omdat het onderwijs niet competent en bevoegd is in het domein van de stoornissen.



Figuur 1 Twee continua model

In de theorieën over welbevinden wordt veel onderzoek gedaan naar de manier waarop welzijn positief te beïnvloeden is (Peeneman, 2013) en dan specifiek naar de mogelijkheden voor ontwikkeling om datgene wat in het leven op je af komt aan te kunnen (Van Schuffelen, 2021). Op basis van deze aanpak zijn studenten met positief resultaat begeleid in Amerika (Levin, 2020), Australië (Viskovich, 2018) en in Scandinavië (Räsänen, 2016).

Het spreken over ‘welbevinden’ in plaats van over ‘klachten’ geeft op het gebied van welzijn ook ruimte voor een taak voor het onderwijs en niet alleen voor de geestelijke gezondheidszorg. In het Verenigd Koninkrijk is welbevinden in het hoger onderwijs een centraal uitgangspunt: “It makes clear that, when we speak of promoting mental wellbeing through the curriculum, we are referring to that of all students regardless of their decision to disclose a disability. [...] It emphasises that mental wellbeing is ‘everybody’s business’ (Houghton, 2017, p.7-8). Welbevinden heeft een logische plek in het onderwijsprogramma.

De gedachte dat mentaal bevinden een plek heeft in het onderwijs wordt ook door de eerder genoemde CESE gedeeld. Onderwijs dient niet alleen gericht te zijn op het behalen van academische prestaties, maar ook het welzijn van de student op intellectueel, fysiek, sociaal-emotioneel en moreel gebied (Dopmeijer, 2018). “Aandacht voor studentenwelzijn is essentieel om een van de kerntaken van universiteiten en hogescholen –onderwijs– uit te kunnen voeren. Gevoelens van stress, angst en sociale isolatie of vervreemding werken beperkend bij het opdoen van kennis en vaardigheden (Deunk, 2021).

Welbevinden en cognitieve resultaten kunnen zo niet los van elkaar worden zien. Welbevinden stimuleert leren. “Wanneer kinderen en jongeren te maken hebben met stressvolle omstandigheden (...) is het moeilijker om tot leren te komen. Leerlingen kunnen zich beter ontwikkelen als er thuis en op school aandacht is voor hun welbevinden. Dit komt hun leerresultaten ten goede” (Onderwijskennis, 2022). Portzky concludeerde na onderzoek in het HBO “dat *alleen* de veerkrachtscore een statistisch betrouwbaar voorspeller was op de slaagkans” (Portzky, 2018, p.76).

Binnen het Verenigd Koninkrijk wordt al concreet met deze visie gewerkt in de praktijk (Barden, 2019). Ook in Nederland zijn er steeds meer geluiden om welzijn een plek te geven binnen het onderwijs (Biesta, 2018; Lammers, 2021).

Welbevinden is dus een belangrijk uitgangspunt in het onderwijs. In de volgende paragraaf wordt het belang van het begrip veerkracht daarbinnen toegelicht.

2.2 Veerkracht, adaptatie, psychologische flexibiliteit

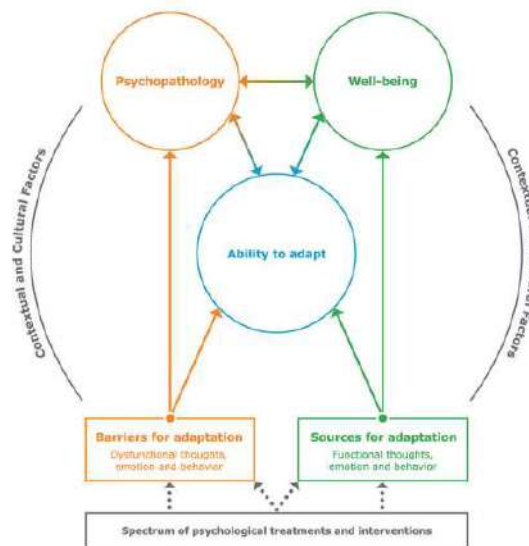
In de definitie van studentenwelzijn speelt veerkracht een grote rol, want de definitie luidt: “een duurzame positieve psychische gesteldheid, gekenmerkt door veerkracht”. Veerkracht (of resilience in het Engelstalig debat) is een begrip in ontwikkeling. “Het begrip *resilience* kent zijn oorsprong in de technische natuurwetenschappen, waarbij veerkracht wordt afgelezen aan de duur dat een materie na een verstoring terugkeert naar haar oude staat, bounce-back genoemd” (Doff, 2019 p.5).

De laatste vijftig jaar is het begrip ook in het sociale domein in gebruik en gaat het over de transformatie binnen mensen of sociale systemen naar welbevinden (Hermann, 2011). Als eerste onderzocht Garnezy kinderen van schizofrene ouders die zelf geen mentale ziekte hadden. Hij ontdekte dat veerkracht daar een grote rol in speelde (Coutu, 2002). Het begrip veerkracht is ontwikkeld richting een aanpak om complexe processen van adaptatie in moeilijke omstandigheden

te begrijpen). “In resilience thinking, adaptation refers to human actions that sustain development on current pathways, while transformation is about shifting development into other” (Folke, 2016, p.5). Veerkracht is dan een vermogen te overleven, te herstellen, te volharden of zelfs te groeien na confrontatie met schokkende gebeurtenissen. Het betreft een reactiepatroon waarbij er bij een aanzienlijke bedreiging in het welzijn positieve aanpassing plaatsvindt.

“Fundamentally, resilience refers to positive adaptation, or the ability to maintain or regain mental health” (Hermann, 2011, p.259). Veerkracht is iets wat je kunt leren, je wordt er niet wel of niet mee geboren. Het begrip verwijst naar de mogelijkheid om gebruik te maken van interne capaciteiten, zoals een gemakkelijk temperament, en van externe middelen, zoals sociale ondersteuning (Kuiper en Bannink, 2012; Hermann, 2011; Folke, 2016). Het gaat om het mentaal kunnen inspelen op impulsen die op ons afkomen. Of over de mogelijkheid om als persoon, gezin, gemeenschap én maatschappij welbevinden te ervaren door het vinden van een balans op het fysieke, mentale en sociale vlak en door goed om te gaan met de uitdagingen van het leven (Kraak, 2021).

Veerkracht is zo een vorm van adaptatie. Het werken aan welbevinden door adaptatie gaat niet zozeer over het laten verdwijnen van klachten, maar om je aan te passen aan datgene wat op je af komt. “Bohlmeijer and Westerhof consider adaptation an important prerequisite to regulate mental health and incorporated it into their model for sustainable mental health. Because of the increasing support for adaptation as an essential requirement for (mental) health” (Schuffelen, 2021, p.2). In het model van de gebalanceerde GGZ (figuur 2) wordt duidelijk dat het vermogen om aan te passen leidt tot welzijn.



Figuur 2 Gebalanceerd GGZ model

Ook binnen de systemische visie past het denken in veerkracht goed. Spaander benoemt dit als het proces van regeling en ontregeling, waarbij levensprocessen in evenwicht worden verstoord én weer hersteld, of naar het uitgangspunt ofwel naar een nieuw evenwicht (Spaander, 2020).

Binnen de acceptance and commitment therapy (ACT) heet het principe van adaptatie geen veerkracht maar *psychologische flexibiliteit*: de vaardigheid om in elke omstandigheid bewust te kiezen voor een stap in de richting van dat wat jij belangrijk vindt, waarbij je in contact bent met innerlijke ervaringen zoals gedachten en gevoelens die deze stappen bij je uitlokken. Als je psychologische flexibiliteit toeneemt, neemt je welbevinden toe (Steeman & Klomp, 2020; Bohlmeijer, 2016). Psychologische flexibiliteit is in het kader van dit onderzoek een synoniem van veerkracht. ACT is een theorie die met positief resultaat gebruikt wordt bij studenten. Het betreft onderzoek naar programma’s binnen en buiten school, zowel live als online, zowel individueel als in groepen (Räsänen, 2016; Levin, 2020; Viskovich, 2018).

Veerkracht is omschreven als een te leren vaardigheid om opnieuw balans te vinden na wijzigende omstandigheden. Hoe je veerkracht ontwikkelt, wordt in de volgende paragraaf nader uitgewerkt.

2.3 Ontwikkelen van veerkracht

Veerkracht is te ontwikkelen door te werken aan de vier psychologische basisbehoeften: veiligheid en controle, eigenheid, sociaal contact en zorg voor het lichaam (Steeman en Klomp, 2020).

Veerkracht ontstaat door aan deze behoeften te werken en dat kan ook meerdere manieren. In de context van onderwijs worden de volgende aspecten genoemd:

- *Zelfbewustzijn en -reflectie*. Het vermogen om van een afstand naar jezelf te kijken, te zien wat op je af komt, creëert ruimte om de adaptatie naar nieuw evenwicht vorm te geven (Donders, 2015; Steeman en Klomp, 2020).
- *Sociaal contact*. Veerkracht is niet alleen een individuele eigenschap, maar wordt versterkt in de relatie met anderen. Ondersteuning vanuit de sociale context is erg belangrijk voor jongeren. Eerst is er de interactie met ouders, maar daarna ook leerkrachten en nog later ook leeftijdsgenoten. (Kuiper & Bannink, 2012; Portzky, 2018; Donders, 2015; Steeman en Klomp, 2020).
- *Waardengericht leven*. Weten wat belangrijk is, geeft koers aan een leven en maakt beslissingen mogelijk op het moment dat de balans wordt uitgedaagd (Coutu, 2002; Donders, 2015; Hayes, 2012).
- *Vermogen tot oplossingen / positief denken*. Het denken in mogelijkheden, hoop en oplossingen is een belangrijke voorwaarde om veerkracht te kunnen zien en te kunnen starten met concrete acties om veerkracht te ontwikkelen (Coutu, 2002; Donders, 2015; Steeman en Klomp, 2020).
- *Zelfcompassie, mindfulness en acceptatie*. De realisatie dat de wereld niet maakbaar is, dat je ook zelf fouten zal maken en dat het belangrijk is om niet te veel in het verleden te leven of te veel te piekeren over de toekomst, is een belangrijk element van veerkracht (Coutu, 2002; Donders, 2015; Steeman en Klomp, 2020).

In het bovenstaande is het belang van veerkracht van studentenwelzijn uitvoerig beschreven. Hoe dit vormgegeven kan worden naar een plan voor het hoger onderwijs wordt nu besproken.

2.4 Integraliteit 1 - Aanpak op meerdere niveaus

In de contextanalyse is aangegeven dat aandacht voor studentenwelzijn lang afwezig was, omdat de verantwoordelijkheid bij de volwassen student zelf werd gelegd. Sinds 2017 is dit door de grote impact van het thema veranderd, resulterende in de oprichting van het LNSW. Dit Landelijk Netwerk Studentenwelzijn probeert met een integrale aanpak studentenwelzijn positief te beïnvloeden.

Geïnspireerd op het model van Bristol is door het Landelijk Netwerk Studentenwelzijn in Nederland



gekozen voor eveneens een integrale visie op de aanpak, op basis van vijf pijlers (zie figuur 3), maar deze is nog weinig concreet uitgewerkt (Dopmeijer, 2018). In het onderzoek kan daarom niet volstaan worden met de implementatie van één losse interventie om studentenwelzijn aan te pakken. Voor een kwalitatieve aanpak is **integraliteit** belangrijk.

Figuur 3 Pijlers Landelijk netwerk studentenwelzijn

Onderzoek laat zien dat studentenwelzijn zich niet met een eenvoudige tool laat oplossen. Het betreft een complex probleem met veel oorzaken op verschillende systeemniveaus (Bristol, 2018). In Canada en het Verenigd Koninkrijk is de integrale aanpak al in concreet beleid gegoten. In Canada wordt ingezet op een aanpak waarbij welzijn binnen meerdere lagen in het onderwijs wordt aangepakt. Kenmerkend is dat de aandacht voor welzijn in het curriculum start, in het onderwijs zelf. Het gaat om “a whole institution student mental health policy commitment, staff students en partnerships en “commitment to mental wellbeing for the whole community” (Barden, 2019, p.108). Dit betekent dat iedereen in een onderwijsorganisatie een rol heeft in de aanpak van studentenwelzijn.

In het Verenigd Koninkrijk wordt veel gewerkt met de Mental Health and Wellbeing Strategy die ontwikkeld is door de universiteit van Bristol in samenwerking met de overheid en de geestelijke gezondheidszorg, zie figuur 4 (Bristol, 2018). In dit model zorgt de combinatie van acht verschillende aspecten samen voor een goede, integrale aanpak. Dit model heeft het eerdergenoemde twee continua model als theoretische onderlegger (Stepchange, 2017). Elk blad van het bloemmodel staat voor een belangrijk onderdeel van de aanpak van studentenwelzijn.



Figuur 4 Model van Bristol

In dit onderzoek wordt de aandacht vooral gericht op interventies voor studenten. In het model van Bristol betreft het dan drie onderdelen, namelijk Prevention, Early Intervention en Support. Vanuit het model van het LNSW betekent dat vooral aandacht voor de onderdelen “Preventie & Vroegsignalering” en “Hulpaanbod en psychosociale interventies”. Verwacht wordt dat de resultaten op deze interventies voor studenten hun uitwerking gaan hebben op de overige elementen van het model.

Omdat de drie begrippen preventie, vroegsignalering en hulpaanbod centraal staan, volgt hier de concrete operationalisering van deze begrippen voor het onderzoek.

2.4.1 Preventie

Met preventie wordt bedoeld dat er aandacht is voor een goede, gezonde mentale leefstijl voor iedereen binnen het onderwijs. Voorbeelden van interventies zijn het geven van voorlichting over weerbaarheid en veerkracht en het aanleren van kennis over mentale gezondheidsvaardigheden. Het gaat over het uitnodigen tot fysieke (zoals sport) en mentale (zoals programma’s over stressreductie) training (Bristol, 2018; LNSW, 2019). Bij preventie zijn er nog geen klachten of verminderd welbevinden.

2.4.2 Vroegsignalering

Onder vroegsignalering wordt het open gesprek verstaan over mentale vaardigheden. Vroegsignalering betreft bewustwording en het stimuleren van openheid (disclosure). Dopmeijer stelt in haar proefschrift dat veel jongeren worstelen met dit *dilemma of disclosure*, met de vraag of ze wel of niet open zijn over de psychische klachten die ze ervaren. Omdat studenten vaak geen hulp zoeken is dit een belangrijk thema om aandacht voor te hebben (Dopmeijer, 2020).

Vroegsignalering gaat ook over meer aandacht voor de vroegtijdige signalering van psychosociale problemen bij studenten zoals angst, depressie en burn-out, door bijvoorbeeld jaarlijkse screening van alle hoger onderwijs studenten op hun psychische gezondheid. Tenslotte is goede toegang en laagdrempeligheid van tutoeren en welzijn adviseurs belangrijk (Bristol 2018; LNSW 2019). Bij vroegsignalering komt het welbevinden iets onder druk.

2.4.3 Hulpaanbod

Bij hulpaanbod gaat het om concrete interventies als er sprake is van minder welbevinden en klachten. Voor verschillende soorten studenten en problemen en doelgroepen is het belangrijk dat er laagdrempelige, toegankelijke en passende hulp is. Dit hulpaanbod kan door de hogeschool zelf, in samenwerking met externe partners of geheel buiten de school plaatsvinden. Het gaat om een kleine groep studenten die daadwerkelijk specifieke ondersteuningsvragen hebben (Dopmeijer, 2018; LNSW, 2020; Bristol, 2018). Het LNSW noemt specifiek de volgende punten:

- “Zorg voor voldoende hulpaanbod voor studenten op elke hogeschool of universiteit in de persoon van studentpsychologen, decanen, studentbegeleiders, studieadviseurs en/of externe zorgprofessionals en verken de mogelijkheid tot peer-support en een maatjessysteem als additionele hulpbron.
- Realiseer een goed systeem van ketenzorg, een goede kwaliteit van zorg en goede onderliggende afstemming in de keten, zowel binnen als buiten de onderwijslocatie(s).
- Voorzie studenten, docenten, en studentbegeleiders van duidelijke informatie over de mogelijkheden voor hulp en advies m.b.t. psychosociale problemen” (LNSW, 2020).

2.5 Integraliteit 2 - Gezamenlijk vormgeven

Bij een integrale aanpak voor een welzijnsplan voor studenten is participatie belangrijk. Zowel internationaal onderzoek (Mooijman, 2019) als onderzoek door het NJI en het Trimbos instituut geven helder aan dat het essentieel is om dit onderwerp samen met studenten op te pakken (Kraak, 2021; Kleinjan, 2020). *Nothing about them, without them* is het devies. Ook het LNSW heeft deze visie overgenomen (LNSW 2018) en adviseert docenten, studentbegeleiders, onderwijsondersteuners en studenten, in het bijzonder studenten die psychische problemen ervaren, te betrekken bij het formuleren en implementeren van visie en beleid op het gebied van studentenwelzijn en bij het in kaart brengen van verbetermogelijkheden. “Meer aandacht van alle betrokkenen voor de stem van de leerling zelf” (Van Zaalen, 2017). Steeman en Klomp (2020) pleiten ervoor om niet alleen leerlingen, maar ook docenten bij de aanpak te betrekken. De docenten kunnen een rolmodel zijn in de aangeleerde vaardigheden. Ook het samenwerken met onderzoek om een passend en *evidence based* hulpaanbod te creëren is een belangrijk aspect in samenwerking (Glastra, 2018; Bristol, 2018).

Fielding (2001) heeft geschreven over het geven van een ‘stem’ aan leerlingen of studenten binnen het onderwijs. Hij beschrijft vier mogelijke rollen. Ten eerste dat jonge deelnemers wel een bron van informatie zijn, maar verder geen stem hebben. De tweede rol is die van *active respondent*, jongeren wordt wel een mening gevraagd, maar ze hebben geen invloed op wat er mee gebeurt. De derde rol is co-researcher. De volwassene bepaalt het onderwerp en de inkadering daarvan. Maar daarbij “is het essentieel dat de leerlingen hiermee instemmen. Het verschil met de ‘actieve respondent’ is dat de leerlingen betrokken worden bij de analyse van gegevens en bij het trekken van conclusies” (Dedding, 2013, p.15). Tenslotte is er de rol van researcher, waarbij de studenten de verantwoordelijkheid hebben in het hele proces en de docent alleen faciliteert.

Hart heeft de gradaties in participatie van jongeren in een ladder met acht treden uitgewerkt. Op de onderste trede wordt het gedachtengoed van jongeren gebruikt door volwassenen, op de achtste trede is een sprake van “geïnspireerde keuze door jongeren en met volwassenen gedeelde besluitvorming over projecten en programma’s die jongeren zelf initiëren”. (Dedding, 2013, p.16). Participatie is niet een methode die slechts toegepast hoeft te worden. “Het is een waarde, een manier van kijken naar hoe mensen in relatie staan tot elkaar en wie daarin een stem mag hebben. Een waarde die bovendien gestalte krijgt in dialoog met alle betrokkenen, in de context en in de situaties waarin zij zich bevinden” (Dedding, 2013).

Participatie is ook in de internationale aanpak van studentenwelzijn een belangrijk onderdeel. Zo is het model van Bristol ook ontstaan van uit Britse Stepchange programma, waarbij coproductie met jongeren een wezenlijk onderdeel is in het vormgeven van het programma (Stepchange, 2017).

2.6 Kernbegrippen

In dit onderzoek wordt verder gefocust op het eerste deel van de definitie van studentenwelzijn: ‘*een duurzame positieve psychische gesteldheid, gekenmerkt door veerkracht*’ (Dopmeijer, 2018) en niet op de volledige afwezigheid van klachten. Door veerkracht worden gevolgen (uitloop, uitval en persoonlijk lijden) al behoorlijk verminderd en het denken over veerkracht past het binnen het domein van het onderwijs.

Het begrip studentenwelzijn vormgeven binnen het hoger onderwijs is complex. Het is daarom belangrijk om vanuit een duidelijk kader te werken, vanuit een integrale aanpak. Daarvoor staan drie concepten, die in dit hoofdstuk zijn uitgewerkt, in het vervolg van de innovatie en het onderzoek centraal.

- Veerkracht is het vermogen je aan te passen op sociale, psychische en emotionele uitdagingen. Die aanpassing leidt een nieuwe balans die studeren mogelijk maakt.
- Integraal betekent in dit onderzoek dat het plan samen met andere wordt gemaakt en dat vanuit het model van Bristol (2018) wordt gewerkt aan preventie, vroegsignalering en begeleiding.
- Integraal betekent ook de participatie van en samenwerking met studenten, collega’s (docenten, mentoren en studentbegeleiders) en externe deskundigen is een belangrijke voorwaarde. Jongeren (17-23 jaar), externe deskundigen, studentbegeleiders en docenten van Viaa zijn actief betrokken in de innovatie.

3. Methodologie en innovatie

In dit hoofdstuk wordt beschreven welk innovatief onderzoek is uitgevoerd om tot een antwoord op de vraagstelling te komen. Eerst wordt het innovatieve karakter beschreven om binnen Viaa een aanpak voor studentenwelzijn vorm te geven. Vervolgens wordt verantwoord welke keuzes zijn gemaakt in het onderzoek. Onderzoek gaat vaak vooraf aan een innovatie (behoefte onderzoek) of een innovatie wordt gevolgd door een onderzoek (evaluatie onderzoek). In dit onderzoek zijn beide niet strikt gescheiden en is de opzet van het onderzoek ook op deze manier vormgegeven.

3.1 Innovatie en onderzoek

De innovatie is een proces van vormgeving van een plan voor studentenwelzijn voor Hogeschool Viaa. In de periode van november 2021 tot en met april 2022 is met studenten, docenten, studentbegeleiders en externe deskundigen gesproken over mogelijke inhoud van een dergelijk plan, gericht op veerkracht voor studenten van Viaa.

Het doel van de innovatie is om te komen tot een integraal en gedragen programma voor studentenwelzijn bij Hogeschool Viaa. De innovatie richt zich vooral op het proces om tot de inhoud van dit programma te komen. Dit wordt vormgegeven door met zoveel mogelijk betrokkenen te spreken en hun te bevragen op welke onderdelen zij relevant achten voor het programma voor welzijn. De betrokkenen denken in drie werksessies en een focusgroep mee en leveren zo input voor relevante onderdelen en keuzes voor het programma.

De uitkomst van de innovatie zijn programma onderdelen voor interventies voor preventie, vroegsignalering en begeleiding voor studentenwelzijn voor Hogeschool Viaa, conform het model van Bristol (2018). Deze programmapunten worden als aanbevelingen aan het management van hogeschool Viaa, opdrachtgever van deze innovatie, aangeboden.

3.2 Actieonderzoek

Gekozen is voor actieonderzoek om drie redenen die kort worden toegelicht. Ten eerste past actieonderzoek goed bij een *praktijkvraagstuk*. “De onderzoekende blik helpt om met enige distantie te kijken naar het dagelijkse werk (...) Onderzoek is zo gezien niet alleen een manier om kennis te vergaren, maar net zo goed een interventie om lerend te veranderen” (Vermaak, 2017, p.260). Deze visie komt in het actieonderzoek steeds terug, onderzoek en innovatie lopen in elkaar over.

Ten tweede is actieonderzoek een passende vorm van onderzoek bij een onderzoek met *samenwerken* als centraal thema. Met dit onderzoek wordt beoogd om samen met een onderzoeksgroep te komen tot een verbeterde aanpak van studentenwelzijn voor Hogeschool Viaa. Actieonderzoek wil “in een relationeel proces samen met belanghebbenden gezamenlijk een praktijk vormen en hervormen, waarvan de uitkomst niet van tevoren vaststaat” (Van Lieshout, 2017, p.7). Actieonderzoek past als methodiek bij de doelstelling, omdat tijdens werkbijeenkomsten samen met alle betrokkenen informatie wordt opgehaald en bepaald wordt wat de waarde van de informatie is voor het vervolg. Het past bij de uitgangspunten van de innovatie om bij dit complexe probleem alle partijen als mede-onderzoekers te betrekken om zo tot een goede aanpak te komen. De aanpak past binnen het interpretatieve paradigma, qua ontologie, epistemologie en methodologie (Van Lieshout, 2017).

Actieonderzoek is per definitie samenwerken. “Als actieonderzoeker ontwerp je samen met het onderzoeksteam gaandeweg het proces” schrijft Van der Zouwen (2022, p.91). In de

voorbereidingsfase is samen met de onderzoeksgroep gezocht naar een ontwerp. Onderzoeker heeft naar aanleiding van het vooronderzoek een concept ontwerp gemaakt en dit is in overleg met de onderzoeksgroep ook aangepast (daarover meer in het vervolg van dit hoofdstuk).

Smit, van der Valk en Wever hebben een participatie ladder uitgewerkt voor het samenwerken met jongeren in onderzoek, zie figuur 5 (uit: Dedding, 2013, p.19). In dit onderzoek zijn alle betrokkenen niet als informatieverstrekker ingezet, maar is samen met jongeren en andere participanten gewerkt in de rol van adviseur en beoordelaar, omdat ook resultaten van eerdere werksessies en de opzet van het vervolg met de groep is besproken.



Figuur 5 Participatie ladder

Tenslotte past actieonderzoek goed bij een vraag met een explorerend karakter. De innovatie beoogt het opstellen van een integraal plan op studentenwelzijn, gericht op het bevorderen van welzijn van studenten. Daarvoor wordt met betrokkenen gesproken om een compleet beeld te krijgen van wat nodig en belangrijk is voor dit plan. In actieonderzoek past een vraag met een explorerend karakter (Baarda, 2018). Het onderzoek heeft daarom de volgende hoofdvraag: **Wat op het gebied van preventie, vroegsignalering en ondersteuning helpt volgens betrokkenen om de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa te vergroten?**

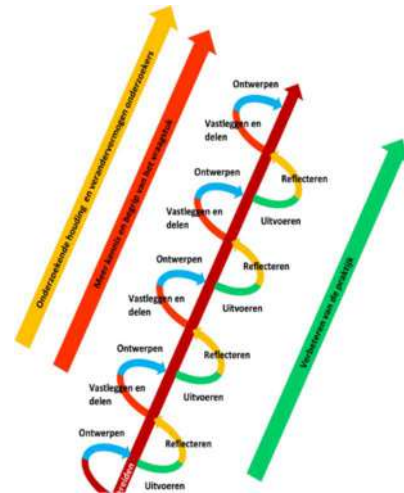
Om een antwoord op deze hoofdvraag te kunnen geven, zijn vier onderzoekbare deelvragen geformuleerd.

1. De eerste deelvraag is: Hoe zijn volgens betrokkenen de concepten welbevinden en veerkracht helpend bij het bevorderen van het welzijn van studenten van Viaa?
2. Wat op het gebied van preventie moet volgens betrokken partijen worden opgenomen in plan voor studentenwelzijn om de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa te vergroten?
3. Wat op het gebied van vroegsignalering moet volgens betrokken partijen worden opgenomen in plan voor studentenwelzijn om de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa te vergroten?
4. Wat op het gebied van ondersteuning moet volgens betrokken partijen worden opgenomen in plan voor studentenwelzijn om de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa te vergroten?

Actieonderzoek heeft een cyclische structuur, uitgewerkt in de actieonderzoek-spiraal van Kemnis en McTaggart (zie figuur 6, uit Migchelbrink, 2007, p.112) met steeds terugkomende fasen:

1. Voorbereiden
2. Acties ontwerpen (= ontwerpfase)
3. Acties uitvoeren, analyseren en interpreteren (= uitvoeringsfase)
4. Reflecteren, evalueren en bijstellen (= reflectiefase)
5. Vastleggen en delen (Van der Zouwen, 2022, p.39)

Ondanks de cyclische structuur geven de eerste drie fasen van het model een mooi handvat voor de beschrijving van het ontwerp van het onderzoek.



Figuur 6 Actie onderzoek spiraal

3.3 Fase 1 - Voorbereiden

In actieonderzoek lopen innovatie en onderzoek door elkaar en is het een cyclisch geheel. In het vooronderzoek van februari tot en met september 2021 zijn belangrijke thema's over de aanpak met betrokkenen besproken. Op basis van deze interviews met specialisten, de feedback van collega's en een focusgroep met studenten is gekozen om niet top-down met een concreet afgerond voorstel voor een plan te komen, maar om samen met betrokkenen een plan voor studentenwelzijn vorm te geven. Het vooronderzoek heeft geleid tot de volgende focus binnen het onderzoek.

1. Het plan studentenwelzijn heeft zijn uitgangpunten in de theorie over welbevinden en wordt concreet uitgewerkt op het thema veerkracht.
2. De mogelijkheden worden onderzocht naar een integraal plan om recht te doen aan de complexiteit van de problematiek. Hiervoor de aanpak van het Bristol Mental Health & Wellbeing Strategy (Bristol, 2018) als uitgangspunt genomen. In dit onderzoek komen specifiek de pijlers preventie, vroegsignalering en hulpaanbod aan bod.
3. Bij de planvorming is participatie een essentieel onderdeel. Daarom zijn studenten, begeleiders als docenten meer dan alleen als respondent betrokken en functioneren als adviseurs / beoordelaar in het actieonderzoek.

3.4 Fase 2 - Ontwerp

In de ontwerpfase van het onderzoek is bepaald welke actoren betrokken zijn bij het onderzoek en wat de fasering is van de onderzoekonderdelen.

In het proces zijn vijf groepen betrokken geweest in het gesprek over de programma onderdelen.

1. De eerste groep is die van de studenten, want het gaat over hun welzijn en dus uiteindelijk is het doel van deze studie dat het hen ten goede komt. Tevens brengen zij ervaringskennis in.
2. De twee groep is die studentbegeleiders van Viaa. Deze groep is in het hulpaanbod en in beleid verantwoordelijk voor het studentenwelzijn en daardoor een belangrijke actor in het onderzoek.
3. De derde groep zijn de docenten. Zij hebben de meeste contacten met de studenten en spelen een grote rol in de signalering van bedreigingen van welzijn.

4. De vierde groep zijn de deskundigen op het gebied van jongerenwelzijn, veerkracht en onderwijs. Zij kunnen vanuit hun kennis helpen in de vertaling van de stem van de betrokkenen.
5. De vijfde is staf en management van Viaa. In de uiteindelijke planvorming hebben zij een beslissende stem, zowel voorwaardelijk in het al dan niet doorgaan als ook inhoudelijk in de manier van uitvoeren (zoals tijdspad, keuzes).

Niet elke groep is bij elke werksessie betrokken, zoals in onderstaand schema weergegeven. De reden daarvoor is de aard van de bijeenkomsten en de rol van de deelnemers. De eerste bijeenkomst had een brainstormend, inventariserend karakter. Vervolgens ging het in bijeenkomst 2 en 3 meer over de vertaling naar plannen en in de focusgroep over het maken van keuzes. Passende rollen zijn bij de verschillende activiteiten betrokken (zie figuur 7).



Actor	Inventarisatie	Programma onderdelen	Keuzes / prioriteit
Experts	X	X	
Studenten	X	X	X
Begeleiders	X	X	X
Docenten	X	X	X
Management /staf		X	X

Figuur 7 Betrokkenen bij het onderzoek

Als externe deskundigen zijn bij het vooronderzoek, ontwerp en onderzoek betrokken geweest:

- Pauline Schuffelen, Onderzoeker UT Twente en behandelaar Welbevinden bij MindFit;
- Maaïke Steeman en Klomp, 2020, psycholoog en ACT therapeut,
- Femke Klomp, onderwijsadviseur, beiden auteur boek Psychologische flexibiliteit in het onderwijs.

Deze personen hadden ook de rol van inleider van een werksessie geweest en mogen bij naam genoemd worden. Verder zijn betrokken geweest: twee onderwijsadviseurs uit het mbo, een regiomanager uit de ggz en een psycholoog werkzaam in de ggz en in het onderwijs.

De onderzoeksgroep is een flexibele geworden. Het streven was om de groep echt als mede-onderzoekers te betrekken. In de praktijk past meer de rol van adviseur en beoordelaar (Dedding, 2013). De groep heeft echt meegedacht over vorm en vervolg en zijn daardoor meer dan respondenten. Door meerdere oorzaken (corona, overlijden collega en gezondheid onderzoeker) is de rol van mede-onderzoeker niet volledig realiteit geworden. De experts zijn in het vooronderzoek betrokken geraakt en zo specifiek (of niet-stochastisch) geselecteerd, omdat hun kennis aansluit bij de thema's in het onderzoek (Saunders, 2011). De overige deelnemers (studenten, begeleiders en docenten) hebben actief gereageerd op een uitnodiging die aan alle studenten en medewerkers van Viaa is gestuurd en vormen zo een aselecte steekproef. De keuze van de direct betrokkenen en de wijze van selecteren past bij de exploratieve vraag die centraal staat in het onderzoek (Migchelbrink, 2007; Baarda, 2018)

Uiteindelijk zag de samenstelling van de deelnemers er als volgt uit:

Actie	Deelnemers
Werk sessie 1	N=22. Studenten 7x, Experts 2x, 12x docent/begeleider, 1x onderzoeker
Werk sessie 2 Studenten	N=8. 7x student, 1x onderzoeker
Werk sessie 3 Begeleiders	N=5. 4x begeleiders, 1x onderzoeker
Placemats	N=5. Experts 2x, Docent 1x, Student 1x en Begeleider 1x
Focusgroep	N=8. 2x management Vaa, 1x staf Vaa, 1 docent, 1 begeleider en 2 studenten, 1x onderzoeker.

Tabel 1 Aantallen deelnemers onderzoek

De innovatie bestaat uit de voorbereiding, het uitvoeren van de drie werkbijeenkomsten, het schrijven van een plan en vervolgens het herzien van het plan naar aanleiding van een focusgroep . In een tijdlijn ziet dit er als volgt uit.



Figuur 8 Fasering onderzoek

3.5 Fase 3 - Uitvoering

Tijdens de fase van uitvoering wordt de data verzameld en geanalyseerd. In deze paragraaf worden gedane keuzes onderbouwd.

3.5.1 Dataverzameling

In het onderzoek is gekozen voor drie methoden van dataverzameling of datageneratie, namelijk de *world café* methodiek tijdens werksessies, de placemats en afsluitend een focusgroep. In actieonderzoek zijn meerdere bronnen van dataverzameling belangrijk om een vraagstuk van meerdere kanten te kunnen bekijken (Van der Zouwen, 2022; Van Lieshout 2017). In dit actieonderzoek staat een praktijkvraagstuk centraal, waarvoor geprobeerd is om met diverse betrokken partijen in gezamenlijk antwoord te geven op een vraag met een explorerend karakter. De gekozen methoden van dataverzameling past goed bij deze aanpak.

De werksessie en focusgroep zijn vormen van groepsbijeenkomsten. Groepsbijeenkomsten zijn heel geschikt om door middel van interactieve discussie en het vastleggen daarvan veel rijke data te genereren op een manier die past bij co-creatie. Er is ruimte bij meerdere werksessies om met de presentatie van voorlopige resultaten aan memberchecks te doen (Saunders, 2011; Van der Zouwen, 2022; Eelderink, 2020). Bovendien kunnen deze groepsbijeenkomsten ook goed online worden uitgevoerd (Van Lieshout, 2017). Van der Zouwen (2022) geeft aan bij deze opzet past om daarbij zowel doelgroepen (praten met) als professionals (praten over) uit te nodigen om verschillende perspectieven boven te krijgen. Een werksessie heeft een meer brainstormend karakter, een focusgroep is vaak al gericht en kan beter verder in het proces worden ingezet (Saunders, 2011).

Voor de vraagstelling van dit onderzoek door eerst ideeën van alle betrokkenen te verzamelen en dit vervolgens naar een plan te vertalen is dit een passende onderzoeksopzet. In het vervolg van deze paragraaf worden de methoden verder uitgewerkt.

1. De werkbijeenkomst

In een werkbijeenkomst wordt geprobeerd op gestructureerde wijze alle opvattingen en ideeën te inventariseren, te bespreken en het belang vast te stellen over de ondersteuning aan studenten binnen de Hogeschool. Een werkbijeenkomst (of werksessie/werkconferentie) is een manier om samen met belanghebbenden op een interactieve wijze een thema te verkennen en te onderzoeken (Van der Zouwen, 2022). Volgens Verhoeven is een werksessie passend als met een kleine groep personen onderzoek wordt gedaan naar beleving over complexe onderwerpen, waarbij nieuwe informatie verzameld kan worden (Verhoeven, 2007). Samen kom je tot nieuwe inzichten en overzichten. Een werksessie is niet hetzelfde als een focusgroep, omdat bij een werksessie geen vaststaande procedure is voor de inhoud (Van der Zouwen, 2022).

Na een korte introductie op het thema en een discussie over het thema ging de onderzoeksgroep in groepen uiteen voor een brainstorm volgens de principes van het *world café model*. Deze methode is “a simple, effective, and flexible format for hosting large group dialogue” (TheWorldCafe, 2021). Eelderink (2020) geeft aan dat deze methodiek helpend is bij een eerste zet richting co-creatie van oplossingsrichtingen en ook geschikt is om deelnemers op elkaars ideeën te laten reageren, waardoor aanvullingen op eerdere ideeën komen en een idee steeds concreter wordt. Deze methodiek past goed bij de doelen van dit onderzoek om vanuit ideeën naar een plan te komen.

De bijeenkomsten en de dataverzameling hebben door de corona maatregelen digitaal plaatsgevonden via YouTube en Teams. Daarom is niet gewerkt met tafels en flapovers, maar met digitale equivalenten, namelijk breakout-rooms en met padlet notes. De deelvragen van het onderzoek stonden centraal tijdens de werksessies.

De eerste werksessie was een gezamenlijke werksessie met deskundigen, docenten, begeleiders en studenten. Een heterogene groep leidt namelijk tot een verrijkt gesprek, omdat “nieuwe gedeelde verhalen genereren die ook andere actiemogelijkheden laten zien” (Van Lieshout, 2017, p.61).

Na een korte introductie en inleiding volgde eerst een korte plenair gesprek, maar daarna is de groep in vier groepen uiteen gegaan (twee groepen met medewerkers/experts en twee groepen met studenten) met de vraag hoe het bevorderen van veerkracht een rol kan spelen bij studentenwelzijn op Viaa. De data is verzameld via het programma *Padlet*, een digitaal whiteboard waarop iedere deelnemer individueel toegang had om berichten te plaatsen. De eerste werksessie heeft dus vier padlets opgeleverd.

Reflectie na de eerste bijeenkomst met enkele deelnemers heeft geleid tot het besluit om de verdere bijeenkomsten te wijzigen van opzet. Door het online karakter is gebleken dat de vrijheid van spreken voor met name studenten lastiger bleek dan verwacht. Dit past ook bij de literatuur waar dit wordt aangekaart als jongeren deelnemen (Deddens, 2013; Van Lieshout, 2017) (zie ook paragraaf Ethiek). De tweede en derde bijeenkomst zijn daarom niet meer gezamenlijk gepland, maar per doelgroep. De tweede werksessie twee is gedaan met studenten en de derde werksessie met student begeleiders.

De tweede werksessie is gehouden met studenten. Eerst zijn de resultaten van de eerste meeting kort toegelicht en vervolgens is studenten de vraag voorgelegd wat studenten helpt in het vergroten van veerkracht op het gebied van preventie, vroegsignalering en hulpaanbod. De resultaten zijn op één gezamenlijk padlet verzameld.



Figuur 9 Voorbeeld padlet

De derde werksessie is geweest met alleen studentbegeleiders. Op een uitnodiging voor deze sessie voor begeleiders en docenten, reageerden alleen begeleiders. De oorzaak hiervoor is hoogstwaarschijnlijk het overlijden van een collega docent in deze tijd, die nog enthousiast betrokken was bij de eerste werksessie. De opzet was gelijk aan die met de studenten en de data is verzameld op één gezamenlijk padlet.

2. Placemats

Daarnaast kregen alle deelnemers aan het begin van de werkbijeenkomst een A4 met de vraag hun individuele gedachten over het thema hierop te schrijven. Deze methodiek is gebruikt als eliciterend hulpmiddel (Brinkman, 2020) om individuele aantekeningen van de onderzoeksgroep op te halen. Het is een vorm van een ideeënopsporingsformulier (Migchelbrink, 2007) vertaald naar de placemat methodiek die vooral met jongeren veel wordt gebruikt (Placemat methode, 2022). Deze aanvullende dataverzameling geeft informatie voor het onderzoek wat niet in de (sub)onderzoeksgroep is gedeeld, met als doel om ook de individuele mening in de onderzoeksgroep te ondervangen.

3. Focusgroep

De derde vorm van dataverzameling is gebeurd middels een focusgroep op 28 april 2022. Een focusgroep is een groepsinterview op basis van een specifiek onderwerp (Baarda, 2018). In een focusgroep wordt niet alleen gewerkt met het vraag-antwoord format, maar vaak met een hybride vorm van interview en discussie (Van Lieshout, 2017; Baarda, 2018; Evers, 2015). Het past om deze vorm van dataverzameling in een later stadium van het onderzoek in te zetten, zeker als de focusgroep een evaluatief karakter heeft (Saunders, 2011). De focusgroep is online via Teams uitgevoerd, zodat de discussie kan worden opgenomen. Hiervoor is vooraf toestemming gevraagd en verleend. Onderzoeker heeft als moderator opgetreden, om deze structuur te kunnen volgen. Het focusgesprek is na opname samengevat.

De focusgroep bestond uit zeven personen (N=7). Voor een focusgroep is een kleinere groep van ideaal, zodat iedereen inhoudelijk aan bod kan komen (Baarda, 2018; Evers 2015). De samenstelling moet zorgvuldig bepaald worden op basis van de vraag- en doelstelling van het onderzoek (Evers,

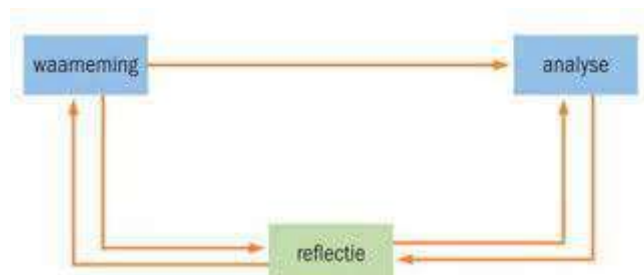
2015). Omdat het doel van deze focusgroep is om op het plan studentenwelzijn voor Hogeschool Viaa te reflecteren, is gekozen om de deelnemers te selecteren uit de kring van de hogeschool. Gekozen is om studenten, begeleiders en docenten uit te nodigen als direct betrokkenen van het plan. Ook zijn twee leidinggevendenden binnen hogeschool Viaa gevraagd deel te nemen, om zo ook de besluitvorming van het plan vast voor te bereiden.

Het groepsinterview is semigestructureerd uitgevoerd. De aanpak volgt de vijf fases zoals genoemd in Evers (2015): Introductie onderzoek, introductie respondenten, de openingsvraag, flow in de groep en afronding. Eerst zijn de opzet en ook de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Omdat de fasen van actieonderzoek meerde cycli omvatten is ook hier weer gekozen om eerst te delen om vervolgens weer een verdiepende bijeenkomst te kunnen hebben. Deelnemers hebben ook als de openingsvraag de vraag gekregen om te reageren op wat tot nu toe uit het onderzoek is gekomen. Op deze manier heeft de focusgroep ook weer gediend als membercheck. Vervolgens is als twee en derde vraag gevraagd naar concrete keuzes en prioriteit in keuzes. Daarmee was de focusgroep zowel evaluatief van karakter als ook weer een bron van nieuwe data.

3.5.2 Data-analyse

Data-analyse is in kwalitatief onderzoek een iteratief proces op zoek naar de bouwstenen voor de beantwoording van de onderzoeksvragen (Baarda, 2018; Van der Zouwen, 2022). Belangrijk bij de analyse van de data in actieonderzoek is de participatie van de onderzoeksgroep.

Belanghebbenden kunnen zo zelf betekenis geven aan de processen. Bij kwalitatieve analyse gaat het om waarneming, analyse en reflectie, zie figuur 10 (Van Lieshout, 2017, p.73). In actieonderzoek wordt data gegenereerd gedurende het hele proces en niet alleen op



Figuur 10 Kwalitatieve analyse onderzoek

één moment. Door drie werkbijeenkomsten en een focusgroep te organiseren en tijdens deze bijeenkomst al data te presenteren vindt reflectie en analyse ook tijdens het proces al vorm. De keuze voor het werken met padlets is al een eerste vorm van analyse, een vorm van open coderen. De groep bepaalt immers na discussie of alles wordt opgeschreven of alleen het resultaat van de discussie. Hier bepaalt de onderzoeksgroep al een eerste focus.

In de reflectie is ook gebruik van maakt van memberchecks, een evaluatie met betrokkenen over hoe het gaat en een toetsing van de resultaten (Van der Zouwen, 2022). Dit is gebeurd tijdens de werkbijeenkomst door de resultaten tussentijds (start 2^e en 3^e werksessie en focusgroep) te presenteren. Hiermee is met de groep een eerste stap gemaakt in het thematiseren. “Thematiseren is een gezamenlijk besluitvorming om te omschrijven wat het meeste typische is. Het is benoemen en vaststellen van de kernthema’s” (Migchelbrink, 2007, p.206).

Na de bijeenkomsten is de data van werksessies, de placemats en de focusgroep geanalyseerd door middel van driestaps codering vanuit de Grounded Theory (Baarda, 2018; Saunders, 2011). Ten eerste is bij het open coderen, gebruikt gemaakt van de methodiek van *in vivo* coderen om de beleving zo dicht mogelijk bij de onderzoeksgroep te houden. (Baarda, 2018). Op deze manier wordt veel kwalitatieve data verzameld. In stap twee is axiaal gecodeerd. Axiaal coderen is het proces om de opgehaalde data weer in een onderliggende structuur te brengen (Baarda, 2018; Brinkman, 2020).

Door middel van de koppeling van de data met de theoretische uitgangspunten over veerkracht, preventie, vroegsignalering en interventie wordt de data gegroepeerd in toepasbare concepten voor hogeschool Viaa, het thematisch coderen.

3.6 Kwaliteitsaspecten

De kwaliteit van onderzoek wordt bepaald door de kwaliteit van de gegevens die zijn verzameld. Daarvoor worden in onderzoek twee criteria gebruikt: betrouwbaarheid en geldigheid (of validiteit). Betrouwbaarheid gaat over het kunnen navolgen en controleren van gezette stappen. Geldigheid heeft te maken met de mate waarin de verzamelde gegevens een geldige weergave zijn van het te bestuderen fenomeen in de praktijk (Baarda, 2018). Iedere vorm van onderzoek kent daarin zijn eigen valkuilen. Voor actieonderzoek zijn de kwaliteitscriteria uitgewerkt in onderstaande tabel (naar Van der Zouwen, 2022, p.62) die in het vervolg van de paragraaf worden uitgewerkt.

Pijlers	Kwaliteitscriteria	Eisen aan onderzoek
Externe validiteit	Relevant	Onderzoeksvragen passen bij de tijd, plaats, personen en context. Doorwerking naar de praktijk, het onderzoek brengt iets te weeg.
	Bruikbaar	
	Overdraagbaar	
Betrouwbaar en interne validiteit	Geloofwaardig	Redenering over gemaakte keuzes met focus op het vraagstuk. Methoden goed gekozen en goed uitgevoerd. Controleerbaar bewijs van wat je hebt gedaan.
	Onderbouwd	
	Bewijsbaar	
Ethisch verantwoord	Zorgvuldig uitgevoerd	Rekening houdend met bestaande feiten, de niet beïnvloede gegevens. Niet meer beloven dan op grond van het onderzoek kan. Resultaten zijn transparant en begrijpelijk voor de doelgroep.
	Haalbaar	
	Rekening houdend met belangen	

Tabel 2 Kwaliteitscriteria actie-onderzoek

3.6.1 Validiteit en betrouwbaarheid

Dit actieonderzoek is kleinschalig en praktijkgericht, “waarbij betrokken en onderzoekers met elkaar samenwerken op basis van gelijkheid en zich verdiepen in praktische problemen die mensen ondervinden inzake hun dagelijks handelen” (Migchelbrink, 2007, p.26), namelijk het functioneren als student. Door een grondig vooronderzoek waarbij betrokkenen uit diverse werkvelden en ook jongeren zijn betrokken is de onderzoeksvraag relevant gebleken. Het onderzoek is systematisch opgebouwd, waarbij methoden, onderzoeksvraag en doel op elkaar zijn afgestemd.

De groep is gestart als een gemixte groep van studenten, professionals en docenten. De experts in de sessies sluiten na hun introductie gewoon aan als deelnemer in de discussie, de introductie dient om het gesprek op gang te brengen. Op deze manier hebben de werksessie de maximale winst van de diverse perspectieven en wordt interprofessioneel samengewerkt. Experts brengen kennis in, maar ook studenten hebben ruimte om (ervarings-)kennis te delen. Deze rollen worden helder vooraf besproken, zodat er gelijkwaardigheid blijft in de onderzoeksgroep. In de bijeenkomst wordt aan

deze opzet en de duiding van eventuele machtsverhoudingen nadrukkelijk aandacht gegeven, zodat een veilig groepsklimaat ontstaat voor iedereen om zich te uiten.

Er is met verschillende methodieken gewerkt, zowel qua werkvormen als dataverzameling. Deze triangulatie verhoogt de geloofwaardigheid (Baarda, 2018). Door de consultatie tijdens het onderzoek van studenten, begeleiders, docenten en deskundigen is geprobeerd een zo breed mogelijk spectrum aan data te verzamelen. In het doen van onderzoek met jongeren is dit extra belangrijk om zo individuele jongeren met verschillende interesses en achtergronden optimaal tot hun recht kunnen komen in het project (Dedding, 2013).

Binnen het onderzoek is gebruikt gemaakt van meerdere vormen van kennis, omdat zowel de meningsvorming van studenten en medewerkers als ook de theoretische en praktijkkennis van specialisten wordt ingeschakeld. Hiermee is geprobeerd een duurzame transformatie te bewerkstelligen in de aanpak van studentenwelzijn binnen Hogeschool Viaa. De resultaten van het onderzoek zijn in een focusgroep besproken met andere betrokkenen dan de innovatiegroep. (Van Lieshout, 2017).

Tenslotte is door memberchecks en reflectie ook de betrouwbaarheid worden gecontroleerd met de deelnemers. Een zorgvuldige verslaglegging van het proces is hierin belangrijk. Onderzoeker is hierin ondersteund door een student van Hogeschool Viaa en medestudenten, onder andere ook bij het coderen. Codering is samen met een student uitgevoerd. Met de andere studenten is een peerreview op de codering gedaan.

3.6.2 Ethiek

Bij het werken met mensen in de dagelijkse praktijk is zorgvuldigheid belangrijk (Van Lieshout, 2017; Van der Zouwen, 2022). Onderzoeker heeft in het onderzoek steeds de vijf gedragsregels van de gedragscode voor praktijkgericht onderzoek in het hbo als leidraad gehad, door een maatschappelijk belang te dienen, respectvol, zorgvuldig en integer te zijn en keuzes te verantwoorden (Andriessen, 2010). Hierbij is op drie aspecten bijzonder gelet, namelijk de groepsdynamiek en de reflectiviteit van de groep, op de privacy van de deelnemers en op de rol van de onderzoeker zelf (De Lange, 2016).

Deelnemers aan het onderzoek zijn op de hoogte gebracht hoe het onderzoek gaat, wie meedoen en wat er met de resultaten wordt gedaan. Hiervoor is vooraf toestemming verleend middels een toestemmingsformulier, het zogenaamde *informed consent* (Van der Zouwen, 2022). Dit is per mail verzonden met een reactiemogelijkheid met stemknoppen. Voor elke opname van een online meeting is vooraf aan de deelnemers toestemming gevraagd.

Voor de start van het onderzoek zijn deelnemers vanuit alle relevante perspectieven open uitgenodigd. In het onderzoek spelen jongeren een belangrijke rol. Dedding (2013) geeft aan dat bij groepsinterviews met jongeren de veiligheid belangrijk is. Omdat participatie en interprofessioneel samenwerken een integraal onderdeel is van de innovatie is gekozen voor deze groepen toch samen te voegen in één werksessie. Door de leeftijd en het intelligentieniveau is onderzoeker van mening dat dit mogelijk en ethisch verantwoord was. Na reflectie is besloten om na de eerste bijeenkomst de groepen te splitsen. De jongeren kwamen online minder aan bod.

Als derde is de integriteit van de onderzoeker belangrijk. Onderzoeker heeft in het onderzoek gewerkt met én respect voor de informatie (heldere communicatie, zorgvuldigheid) als ook met respect voor de deelnemers (vertrouwen en eerlijkheid) en is hierover ook reflectief geweest in

gesprekken met anderen (Pring, 2010). Tenslotte heeft de dubbelrol van opdrachtgever van het onderzoek, die ook werkgever is van onderzoeker in dit onderzoek niet geleid tot andere keuzes ten opzichte van deelnemers of resultaten (Pring, 2001).

In het onderzoek zijn mooie resultaten gegenereerd, die in het volgende hoofdstuk worden beschreven.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksgegevens beschreven, de manier van analyseren toegelicht en de resultaten gepresenteerd. In dit onderzoek is op drie manieren data verzameld. Ten eerste is aan experts, studentbegeleiders, docenten en studenten in werksessies gevraagd hoe veerkracht het welzijn van studenten kan vergroten. Ten tweede is aan de deelnemers gevraagd om hun individuele ideeën op een placemat te delen. Ten derde is in een focusgroep met studentbegeleiders, docenten, studenten en staf / management van hogeschool Viaa data gegenereerd.

De hoofdvraag van deze studie is: Wat op het gebied van preventie, vroegsignalering en ondersteuning helpt volgens betrokkenen om de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa te vergroten? De volgende vier deelvragen die hiervoor ondersteunend:

1. Hoe zijn volgens betrokkenen de concepten welbevinden en veerkracht helpend bij het bevorderen van het welzijn van studenten van Viaa?
2. Wat op het gebied van **preventie** moet volgens betrokken partijen worden opgenomen in plan voor studentenwelzijn om de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa te vergroten?
3. Wat op het gebied van **vroegsignalering** moet volgens betrokken partijen worden opgenomen in plan voor studentenwelzijn om de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa te vergroten?
4. Wat op het gebied van **ondersteuning/hulpaanbod** moet volgens betrokken partijen worden opgenomen in plan voor studentenwelzijn om de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa te vergroten?

4.1 Verantwoording analyse

De data in de drie werksessies is verzameld met padlets, een digitaal whiteboard (zie figuur 8). Alle betrokkenen hadden tijdens de werksessie toegang tot dit whiteboard en hadden de ruimte om of elementen uit de groepsdiscussie of individuele opvattingen hierop te noteren. In de eerste werksessie is de data verzameld met vier padlets van vier subgroepen. In de tweede en derde werksessie is één plenaire padlet gegenereerd. Alle werksessies zijn digitaal gehouden en met toestemming opgenomen.



Figuur 11 Voorbeeld padlet werksessie 1

Verder is de data verzameld door individuele placemats die deelnemers tijdens of na de werksessies konden invullen en inleveren (zie figuur 9). Tenslotte is de focusgroep via Teams gehouden, opgenomen en in samenvatting uitgeschreven.

met. Succes in beide behoeft van zowel werknemers als
 mens, zowel op school als gezin (denk aan Burnout-problemen,
 eetstoornissen, eenzaamheid). Dit vermoeden zijn en daardoor
 t. Vermijding en psychologische afstandelijkheid minder uitgedakt.
 context en voorstellen in beide behoeft voorkomen dat
 en om hun **acties of taken** schieten, waar psychologische
 Elbert Laridon is.
 en van voorafgevoelen die leiden tot psychologische flexibeliteit zorgt
 n dat mensen ondanks eventuele tegengestelde voorkeuren zijn
 saken van de menselijke ervaring van het leven, we zitten in
 Hds schijfje. We zitten ingewikkeld in elkaar, we hebben allemaal
 ze hebben allemaal last van de neiging om te verrijzen en fuse met
 en, we hebben allemaal slechts een beperkte controle over de wereld
 beantwoorden in ons leven.
 n het leidingswaternet: ACT taal, waardegericht, leren doe je buiten je
 ortzane (ook doornen), nadruk op inzet en bezorgdheid en minder op
 alles (fers), regels hebben een waardegerichte functie, oog voor de
 schijn de rol (vrijheid, sloot, ggg).
 p. Signalering: het is geïntegreerd met psychologische flexibeliteit
 als een het maken van keuzes, bijvoorbeeld: verspreiden, uitstellen,
 ren, verspreiden, agressie naar anderen, dwangmatig gedrag.
 pen/verreken. Aanpakken van stressoren (denk aan financiële
 omen, huisvestingsproblemen, eenzaamheid) en hulp bij het

Waar staat op trauma en hechtingsproblemen (wat in later vroeg trauma
 is). Dit kan psychologische flexibeliteit lastig maken en kan ervoor zorgen
 dat oefeningen die we doen, te mindeloos, overgevoerd zijn. Dan is er
 geen ruimte om te veranderen en te leren. Dan is verrijking naar GOZ
 gericht.




Als je gelooft in je werk!

Waardenvolle Veerkracht

Focusgroep Studentenwelzijn – 28 april 2022



Figuur 12 Voorbeeld placemat / presentatie focusgroep

De padlets, de placemats en de samenvatting van zijn vervolgens open, axiaal en thematisch gecodeerd, waarbij informatie van de deelnemers in één lijst is genoteerd. Vervolgens zijn deze open codes gecategoriseerd (Boeije, 2014). Zo zijn de opmerkingen op een padlet: *“Door middel van bijvoorbeeld een vragenlijst om kwetsbare studenten kenbaar te maken”* en *“Risico inschatting. Bijvoorbeeld een vragenlijst die routinematig terugkomt die dingen monitort zoals Concentratieproblemen, ASS, ADHD, depressie enz.”* gecategoriseerd (of gelabeld) tot *Inventarisatie risicofactoren*. Op deze manier zijn 15 categorieën onderscheiden. Deze vijftien categorieën konden vervolgens ondergebracht worden in de thema’s uit de theorie (namelijk veerkracht, preventie, vroegsignalering en hulpaanbod) zoals in de deelvragen geformuleerd (Saunders 2011).

Categorie	Thema	Deelvraag
Begrip veerkracht	Veerkracht	1
Aandacht zingeving / waarden	Veerkracht	1
Acceptatie / niet maakbaarheid	Veerkracht	1
Mindfulness	Veerkracht	1
Mentale vaardigheid lessen	Preventie	2
Eenduidige taal / methodiek	Preventie	2
Visie onderwijs	Preventie	2
Flexibele instelling onderwijs	Preventie	2
Holistische aanpak	Preventie	2
Voorbeeldrol / houding docent	Vroegsignalering	3
Inventarisatie risicofactoren	Vroegsignalering	3
Laagdrempelige persoonlijke aandacht	Vroegsignalering	3
Groepsgericht /delen	Vroegsignalering	3
Sociale kaart	Hulpaanbod	4
Groepsgericht / training	Hulpaanbod	4

Tabel 3 Labels resultaten

De data wordt gerapporteerd per deelvraag. Voor het overzicht worden de gegevens van alle werksessies, van de placemats en de focusgroep samengevoegd. De data wordt per doelgroep apart (expert, begeleider, docent, student, manager) gepresenteerd als de meningen of opvattingen van de verschillende doelgroepen uiteenlopen. Een volledige totale weergave van de resultaten is per thema en doelgroep in bijlage 1 te vinden.

4.2 Deelvraag 1: Welbevinden en veerkracht

Op de eerste deelvraag *Hoe zijn volgens betrokkenen de concepten welbevinden en veerkracht helpend bij het bevorderen van het welzijn van studenten van Viaa?* is vooral in de eerste werksessie (N=22), op de placemats (N=5) en in de focusgroep (N=8) gereageerd.

Veerkracht als aanpak van welbevinden wordt door betrokkenen positief ervaren. In elke werksessie gaan alle doelgroepen met het begrip veerkracht aan de slag en worden welbevinden en veerkracht doordacht, uitgewerkt en waar mogelijk vertaald naar ideeën en plannen. Er is in de discussie geen enkele kritische kanttekening geweest op het concept zelf. Een aantal keer wordt de waardering voor de aanpak vanuit veerkracht door betrokkenen expliciet aangegeven. Zo geeft een betrokken manager in de focusgroep aan: *“Mooi dat je het benadrukt vanuit de term veerkracht. Veerkracht maakt volgens mij ook dat studenten zelf leren om te gaan met stress en de dingen die ze tegenkomen, zodanig dat ze er zelf weer mee uit de voeten kunnen.”*

Een betrokken expert benadrukt dat de nadruk op veerkracht de discussie ook uit het psychiatrische, het klachten-denken houdt: *“Signalering en interventies die gebaseerd zijn op de DSM en protocollen hebben niet de toekomst en kunnen zelfs schadelijke bijeffecten hebben. Psychologische flexibiliteit (vanuit ACT is psychologische flexibiliteit een synoniem voor veerkracht, JN) heeft een positieve impact op zowel de persoon zelf als de mensen om hem/haar heen.”*

Veerkracht wordt door betrokkenen als een helpend concept gezien om het welbevinden van studenten te vergroten. In de operationalisering van het begrip veerkracht zijn in dit onderzoek de aspecten zelfreflectie, zelfcompassie, acceptatie, oplossingsgericht denken, sociale verbondenheid en waardengericht leven. Drie categorieën zijn in de data van betrokkenen onderscheiden op deze aspecten van veerkracht. Achtereenvolgens worden de aandacht voor zingeving en waarden, acceptatie en niet maakbaarheid en mindfulness als drie categorieën van veerkracht beschreven.

4.2.1 Aandacht zingeving / waarden

Het thema “aandacht voor zingeving en waarden” wordt door alle betrokken doelgroepen genoemd als belangrijk bij het ontwikkelen van veerkracht. Vooral docenten en begeleiders noemen de aandacht voor zingeving en waarden als ondersteunend voor veerkracht. Daarbij wordt ook de specifieke christelijke identiteit van Viaa genoemd als waardenvol om bij aan te sluiten.

Een docent schrijft op een padlet die hij/zij het kopje ‘Aandacht voor waarden’ geeft: *“Steeds weer terug naar: wat vind ik / jij belangrijk? Hoe zou je hier eigenlijk mee om willen gaan? Wat heb je daarvoor nodig?”*

Een begeleider geeft in een andere werksessie aan: *“Hoe leef ik persoonlijk mijn geloof in mijn werk en in mijn leven, in de maatschappij (zonder kerks te zijn, maar vanuit waarden, zingeving, bezieling)”*

Een expert schrijft op een individuele placemat hierover: *“Werk waardengericht, leren doe je buiten je comfortzone (ook docenten), leg nadruk op inzet en leerproces en minder op prestaties/cijfers, regels hebben een waardegerichte functie, heb oog voor de mens achter de rol (student, docent).”*

Aandacht voor zingeving en waarden is voor betrokkenen een belangrijk aspect van veerkracht waarvoor aandacht belangrijk is.

4.2.2 Acceptatie / niet maakbaarheid

Een volgend aspect van veerkracht dat door betrokkenen wordt genoemd is om aandacht te hebben voor de niet-maakbaarheid van de eigen ontwikkeling en -groter ook- van de wereld in het algemeen. Als gevolg hiervan is het volgens betrokkenen belangrijk een context te ervaren tijdens een studie te waar ook fouten mogen worden gemaakt. Vooral studentbegeleiders en de externe experts noemen het belang van de persoonlijke acceptatie van deze niet-maakbaarheid. Een begeleider in een werksessie schrijft: *“Leven met de onvolmaaktheid van het leven- hoe doe je dat?”*

Een student vertelt in de werksessie: *“Niet maakbaarheid is actueler dan ooit, het sluit mooi aan bij wereld om ons heen.”*

Experts benoemen ook de noodzaak van deze acceptatie: *“Normaliseren van de menselijke ervaring van het leven, we zitten in hetzelfde schuitje... We hebben allemaal slechts een beperkte controle over de wereld en gebeurtenissen in ons leven.”*

Het feit dat de wereld om ons heen niet maakbaar is én de eigen ontwikkeling niet in perfectie verloopt en met fouten gepaard gaat, is volgens betrokkenen een belangrijk aspect van veerkracht.

4.2.3 Mindfulness

Het derde en laatste aspect van veerkracht dat door zowel studenten, studentbegeleiders, docenten en experts wordt genoemd is dat mindfulness een helpend concept is om veerkracht te bevorderen. Daarbij wordt opgemerkt dit praktisch vorm te geven. Een student in een werksessie stelt voor: *“Gratis mindfulness training aanbieden voor alle Viaa studenten (en docenten).”*

Een docent stelt op een padlet voor: *“Het aanbieden van een volledige mindfulness training of regelmatig mindfulness oefeningen.”*

Een aantal keer wordt opgemerkt dat de communicatie over mindfulness precies komt, omdat er associaties zijn dat mindfulness uit andere spirituele tradities voorkomt dan de christelijke basis van hogeschool Viaa.

In deze paragraaf is het belang van het begrip veerkracht beschreven, waarbij drie onderwerpen door betrokkenen zijn genoemd als aspecten van veerkracht. In onderstaande tabel staan de aspecten van veerkracht weergegeven met daarbij het aantal keer dat dit genoemd is door betrokkenen.

Thema's.	Aantal keer gelabeld
1. Aandacht voor waarden en zingeving	16
2. Acceptatie en niet-maakbaarheid	5
3. Mindfulness	6

Tabel 4 Labels Deelvraag 1

4.3 Deelvraag 2: Preventie en veerkracht

De tweede deelvraag (*Wat op het gebied van **preventie** moet volgens betrokken partijen worden opgenomen in plan voor studentenwelzijn om de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa te vergroten?*) is in alle werksessies (werksessie 1 N=22, werksessie 2 N=8, werksessie 3 N=5), in de focusgroep (N=8) en op de placemats (N=5) aan de orde geweest. De rapportage is gelijk qua methodiek aan de eerste deelvraag. Preventie is in dit onderzoek geoperationaliseerd als uitnodigen

tot fysieke en mentale training (zoals sport), over het aanleren van mentale gezondheidsvaardigheden en een gezonde leefstijl. Op basis van deze aspecten zijn vijf categorieën onderscheiden op het gebied van preventie, namelijk het aanleren van mentale vaardigheden in het onderwijs, het werken met een eenduidige taal, een holistische aanpak, een flexibele instelling van het onderwijs en afstemming over de visie van het onderwijs. Deze categorieën worden in het vervolg toegelicht.

4.3.1 Mentale vaardigheden onderwijs

In alle bijeenkomsten wordt door alle doelgroepen het meest genoemd dat het aanleren van mentale vaardigheden binnen het onderwijs een belangrijk vorm van preventie is in het kader van veerkracht. Dit thema wordt meer dan vijftig keer benoemd door alle betrokkenen samen en het meest door studenten en docenten. Daarbij wordt opgemerkt dat het in het onderwijs belangrijk is om te leren omgaan met alles wat op je pad komt, om tegenslagen en teleurstellingen mentaal te kunnen verwerken om weer ruimte te hebben om te studeren. Concreet wordt de suggestie gedaan om deze mentale vaardigheden in lessen, zoals lessen professionele-persoonlijke ontwikkeling (ppo), een plek te geven.

Een docent beschrijft op een placemat: *“Ik denk dat een les als deze veel studenten al rust kan geven en bewust kan laten worden van hoe zij zelf keuzes maken en gedrag vertonen. Ik denk dat in het algemeen sowieso wat meer aandacht mag worden besteed aan mentale gezondheid en de druk die school kan geven op studenten.”*

En een student schrijft in een werksessie: *“Werken aan de vergroting van de psychologische flexibiliteit van de studenten d.m.v. bijv. het aanbieden van psycho-educatie. Uitleggen wat veerkracht is. Onderdeel maken van de ppo-lessen bijvoorbeeld.”*

Een begeleider deelt hierover op een padlet : *“Leren leven met de onvolmaaktheid van het leven- hoe doe je dat? In lessen aanbieden.”*

Het aanleren van mentale vaardigheden binnen het curriculum is door betrokkenen het meest genoemd als vorm van preventie. Over de uitvoering van deze lessen in het curriculum hebben betrokkenen ook ideeën gedeeld. De eerste daarvan is dat deze lessen een eenduidige taal moeten hebben.

4.3.2 Eenduidige taal

Als aan mentale vaardigheden wordt gewerkt in het onderwijs, is het voor betrokkenen (vooral docenten en studenten) belangrijk dat gedurende de gehele studentloopbaan, iedereen dezelfde taal spreekt op het gebied van welzijn. Zo weet een student waar hij aan toe is en zijn de verwachtingen bij verschillende docenten helder en grotendeels gelijk. Ook de studentbegeleiding zou hier bij aan moeten sluiten. Meest genoemde uitwerking van het idee om een zelfde taal te realiseren is door met één methodiek te werken betreffende mentale vaardigheden gedurende de hele schoolloopbaan in alle contexten. De betrokkenen noemen Acceptance and Commitment Therapy (ACT) meerdere malen als mogelijke en gewenste methodiek.

Een student geeft aan in de focusgroep: *“In het eerste jaar al waardengericht werken vanuit ACT. Eigenlijk zou het goed zijn om ACT al te implementeren vanaf het begin.”*

Om met zo'n methodiek te kunnen werken geven begeleiders en docenten aan dat het ondersteuning nodig is. Een begeleider schrijft op een padlet: *“Toerusting in de ACT matrix. Is wel nuttig om dit echt te kunnen toepassen in de persoonlijke begeleiding.”*

Helderheid in taal, bijvoorbeeld door één methodiek, is volgens betrokkenen een belangrijke voorwaarde om preventie vorm te kunnen geven binnen het onderwijs. Betrokkenen hebben ook een tweede belangrijk aspect genoemd, wat uitgewerkt is onder de categorie ‘holistische aanpak’.

4.3.3 Holistische aanpak

Veel opmerkingen van betrokkenen betroffen het leren met niet alleen het hoofd, maar ook met hart en handen. Deze zijn in het thema ‘holistische aanpak’ opgenomen. Betrokkenen vinden het belangrijk op andere manieren te leren dan alleen kennis, zoals door ervaring, door sport, door toneel of andere creatieve manieren. Op deze manier wordt op een andere manier omgegaan met het aanleren van welbevinden, aldus de onderzoeksgroep.

Een begeleider zegt daarover: *“Holistisch is belangrijk: professionals die goed zijn in hun werk en hun studie afronden weten hoe ze zelf in elkaar zitten, de fysieke ingang ook belangrijk. Die mis ik nu in opleidingen”.*

Een docent merkt op in een werksessie: *“Bewustwording van alles wat door het 'hoofd' wordt aangeboden t.o.v. wat via het lijf, de ervaring wordt aangeboden. Is weten altijd beter?”*

En een student schrijft op een padlet: *“Sporten, toneel, muziek, even niet theorie, vielen op in het oude curriculum. Zo verwerk je lessen, daar was iedereen heel positief over. In spel leren om in vrijheid creatief agogisch werk te doen”.*

Diverse keren wordt ook genoemd dat het dan belangrijk is om in de hogeschool hiervoor passende ruimtes in te richten. Een docent geeft aan: *“De fysieke ruimtes op school zo inrichten dat een ieder ook op adem kan komen. Rustruimtes, maar ook ruimte voor sport en spel.”*

Voor preventie is een aanpak die ervaringsgericht, af en toe fysiek en creatief is, aangedragen door betrokkenen als helpend voor de bevordering van veerkracht.

4.3.4 Flexibele instelling onderwijs

Een volgend aspect op het gebied van preventie is studenten en begeleiders aangeven te hechten aan een flexibele instelling van het onderwijs. Onderwijs dat niet alleen maar gericht is op het behalen van vastgestelde eindtermen in de opleiding, maar ruimte biedt aan een persoonlijke invulling van professionele ontwikkeling. Deze flexibiliteit kan op de inhoud van het onderwijs worden vormgegeven, om aan te sluiten bij specifieke kwaliteiten of leervragen van studenten. Ook kan het in de voorwaardelijke sfeer zijn, bijvoorbeeld dat een student door persoonlijke omstandigheden eenvoudig de studieroute kan vertragen of versnellen. Tenslotte worden ook alternatieve toetsvormen die meer recht doen aan de creativiteit van de student genoemd als helpend voor veerkracht.

Student in werksessie: *“Vakken voelen soms alleen maar aan als punten die je moet halen. Zit soms het vrije denken in de weg. Zo hadden we binnen social work vakken waarbij je zelf invulling mocht geven wat je ging doen. Als het maar in het kader lag van betekenisvolle momenten.”*

Flexibiliteit in het onderwijs op het gebied van inhoud, in studievoorwaarden en in alternatieve toetsvormen zijn volgens de onderzoeksgroep een vierde aspect dat hoort bij de preventie in het bevorderen van veerkracht. Een laatst genoemd aspect gaat over visie in het onderwijs.

4.3.5 Afstemming visie onderwijs

Vooraf in de focusgroep is genoemd dat bij het maken van keuzes over het aanbieden van onderwijs over mentale vaardigheden het belangrijk is om dit niet los als iets nieuws aanbieden, maar in te bedden in de visie van het onderwijs. De focusgroep geeft aan dat het daarvoor noodzakelijk is dat er binnen hogeschool Viaa interprofessioneel wordt samengewerkt tussen alle betrokken bij het vormgeven van onderwijs over mentale vaardigheden. Een deelnemer zei: *“De curriculum commissie moet hierbij betrokken worden. En examinatoren en decanen. Allemaal bij elkaar brengen om samen af te stemmen hoe we dit [veerkracht in het onderwijs, JN] een plek gaan geven.”*

Ook een docent stipt de afstemming aan: *“En ook met de decanen, wat komen jullie tegen? Wat vanuit de begeleiding kan worden geborgd binnen de ppo lijn. Afstemming onderling is nodig”.*

Als laatste aspect geven respondenten aan dat de samenwerking over de plek van welzijn in het onderwijs en de visie op welbevinden in het onderwijs bevorderend is voor veerkracht.

In deze paragraaf is de data gepresenteerd over het thema preventie. Bij deze deelvraag zijn vijf categorieën uit de data die in deze paragraaf zijn besproken. In onderstaande tabel het aantal labels in de onderzoeksgroep per aspect.

Thema's.	Aantal keer gelabeld
1. Mentale vaardigheden onderwijs	53
2. Eenduidige taal	14
3. Flexibele instelling onderwijs	7
4. Holistische aanpak	21
5. Afstemming visie onderwijs	16

Tabel 5 Labels Deelvraag 2

4.4 Deelvraag 3: Vroegsignalering en veerkracht

*Wat op het gebied van **vroegsignalering** moet volgens betrokken partijen worden opgenomen in plan voor studentenwelzijn om de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa te vergroten?* is de derde deelvraag die op alle momenten van dataverzameling is gesteld (werksessie 1 N=22, werksessie 2 N=8, werksessie 3 N=5), in de focusgroep (N=8) en op de placemats (N=5).

Ook hier is vanuit de operationalisering van het begrip vroegsignalering geanalyseerd welke categorieën bij dit thema passen. Vroegsignalering gaat in dit onderzoek over het aangaan van het open gesprek over welzijn, over vroegtijdige signalering door screening en over goede toegang en laagdrempeligheid van tutores en welzijnsadviseurs. Bij deze deelvraag worden de volgende vier categorieën besproken die uit de data boven zijn gekomen, namelijk de inventarisatie van risicofactoren, laagdrempelige persoonlijke aandacht, houding en voorbeeld rol van docenten en groepsgericht delen.

4.4.1 Inventarisatie risicofactoren

Docenten en studenten geven beiden aan dat het belangrijk is om tijdig te kunnen signaleren of er risicofactoren zijn die de kwetsbaarheid van een student verhogen. Daarbij wordt aan de ene kant

genoemd dat het belangrijk is om te checken of er aan positieve voorwaarden wordt voldaan en aan de andere kant dat expliciet gevraagd wordt naar mogelijke bedreigingen van het welzijn.

De studenten zijn het meest concreet over de vormgeving. Zo noemt een student op een padlet: *“Bijvoorbeeld een vragenlijst die routinematig terugkomt die dingen monitort zoals Concentratieproblemen, ASS, ADHD, depressie enz.”*

In de vroegsignalering is het uitvragen van mogelijke bedreigingen van het welbevinden volgens respondenten een aspect wat aandacht moet krijgen.

4.4.2 Laagdrempelige persoonlijke aandacht

Om het gesprek over welbevinden te kunnen starten en open te durven zijn over psychisch ongemak is het belangrijk dat daar ruimte voor is, geven studenten en docenten aan. Docenten hebben hierin een belangrijke rol als eerste aanspreekpunt. Daarvoor is het belangrijk dat een docent daar tijd voor heeft en dat hij of zij in houding uitnodigt om het gesprek daarover te kunnen starten. Zoals een student het formuleert: *“Het is belangrijk dat er ruimte is voor echte aandacht”*.

Maar ook docenten staan hier voor, getuige dit statement in een werksessie: *“Persoonlijke aandacht blijft ontzettend belangrijk. Gesprek initiëren vanuit Vias. Als je een probleem hebt heb je niet de neiging om hulp te vragen.”*

Volgens respondenten is het dus een belangrijke voorwaarde voor een open gesprek dat docenten laagdrempelig te benaderen zijn en persoonlijke aandacht voor een student hebben.

4.4.3 Houding / voorbeeld

Een volgend aspect in de vroegsignalering is de voorbeeld rol die docenten hebben in hun eigen houding ten opzichte van welbevinden. Docenten zijn in hun houding ten opzichte van welzijn en omgaan met fouten en tegenslag een voorbeeld voor studenten. Zowel door studenten, begeleiders als docenten wordt dit als helpend gezien voor het (gesprek over het) bevorderen van veerkracht. Een docent geeft aan dat belangrijk is om een ‘voorbeeld te zijn’ in veerkracht.

4.4.4 Groepsgericht werken / delen

Het samen kunnen delen over thema’s van welbevinden is een belangrijk item volgens de onderzoeksgroep. Betrokkenen noemen diverse manieren om in verbinding met een ander of met een groep, al dan niet onder begeleiding van een professional/docent, over welbevinden te kunnen delen. Diverse voorbeelden voor het werken in gezamenlijkheid worden gedeeld, zoals het opzetten van een buddysysteem, het inzetten van ervaringsdeskundigheid, het organiseren van meet-ups om samen een studiedag op te starten of het in groepen kunnen delen van bepaalde risicofactoren van welbevinden, zoals het ondervinden van stress.

Een begeleider schrijft op een padlet: *“Peer-to-peer en/of ervaringsdeskundigheid van ouderejaars studenten inzetten en dit formaliseren door bv. Een format te schrijven voor inzet studiepunten vrije ruimte. (Win-win situatie voor beide studenten lijkt me....)”*

In de onderzoeksgroep wordt het belang van gezamenlijkheid en verbinding met anderen benoemd als laatste aspect op het gebied van vroegsignalering.

Op het thema vroegsignalering zijn in de data vier categorieën onderscheiden die in deze paragraaf zijn beschreven. In de onderstaande tabel het aantal labels per categorie.

Thema's.	Aantal keer gelabeld
1. Inventariseren risicofactoren	8
2. Laagdrempelige persoonlijke aandacht	17
3. Houding en voorbeeldrol docent	8
4. Groepsgericht delen	15

Tabel 6 Labels Deelvraag 3

4.5 Deelvraag 4: Ondersteuning en veerkracht

Deelvraag 4 is als volgt geformuleerd: *Wat op het gebied van **ondersteuning** moet volgens betrokken partijen worden opgenomen in plan voor studentenwelzijn om de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa te vergroten?* Deze deelvraag is in alle werksessies, in de focusgroep en op de placemats ter sprake geweest (werksessie 1 N=22, werksessie 2 N=8, werksessie 3 N=5), in de focusgroep (N=8) en op de placemats (N=5). Ondersteuning is in dit onderzoek geoperationaliseerd als de beschikbaarheid van concrete interventies voor passende hulp en om duidelijke informatie voor alle betrokkenen over de mogelijkheden voor hulp bij psychosociale problemen. Twee categorieën bij het thema ondersteuning onderscheiden, namelijk het maken van een sociale kaart en het bieden van groepsgerichte begeleiding. Deze twee categorieën uit de data worden in deze paragraaf beschreven.

4.5.1 Sociale kaart en communicatie

Betrokkenen vanuit alle doelgroepen benoemen het belang van goede communicatie over het hulpaanbod. Twee aspecten komen daarin steeds terug. Het is ten eerste belangrijk om helder te krijgen voor studenten en docenten waar studenten met welke hulpvragen terecht kunnen. Gevraagd wordt om een overzicht van hulplijnen, van goede verwijzers en duidelijkheid in het aanbod. Een sociale kaart wordt daarvoor vaak als concreet hulpmiddel genoemd. Het betreft dan helderheid over de interne rollen (welke hulpvragen worden door welke professional binnen hogeschool Viaa opgepakt) als over hulpaanbod buiten de hogeschool. Het tweede aspect betreft dat als deze informatie dan beschikbaar is, deze ook op een voor studenten passende en makkelijk te vinden manier wordt gecommuniceerd.

Op de padlets worden door begeleiders en docenten meerdere statements geschreven over dit thema: *“Rollen helder”, “Als docenten moeten doorverwijzen, zelf ook beter weten wat er mogelijk is”, “Overzicht verschillende hulplijnen”*.

Een student schrijft op een padlet: *“Goed communiceren op een manier die bij student past: bijvoorbeeld op Onderwijs Online”*.

Het thema over communicatie en sociale kaart is zowel in het begin van het onderzoek (brainstorm) als in een later stadium van het onderzoek (meer concrete vormgeving) veel genoemd. Daarbij is het belangrijk in de ogen van respondenten dat er een goed overzicht komt van alle hulplijnen en dat deze sociale kaart op een goede manier gecommuniceerd wordt richting studenten, zodat deze makkelijk vindbaar is.

4.5.2 Groepsgerichte training

Het tweede aspect van ondersteuning dat genoemd is door de onderzoeksgroep, is het aanbieden van groepsgerichte trainingen. Het belang van gezamenlijk is ook al in deelvraag 3 bij vroegsignalering benoemd. Daar stond volgens betrokkenen het belang van “delen” voorop, nu wordt door betrokkenen ook het belang van een groepsgerichte benadering benadrukt om

vaardigheden te trainen als het welbevinden onder druk staat. Zo geeft een docent aan:
“Verschillend aanbod voor verschillende 'problemen' van de studenten. Zoals een groep voor studenten met ASS, AD(H)D, concentratieproblemen of bijv. depressie.”

En studenten geven in een werksessie het volgende aan: *“Het aanbod van ondersteuningsgroepen vergroten. Losse trainingen aanbieden. Bijvoorbeeld hoe om te gaan met perfectionisme, maar ook bijvoorbeeld zelfbeeld modules.”*

Het in groepen werken aan ondersteuning als het welbevinden onder druk staan wordt door betrokkenen als helpend voor veerkracht aangegeven.

Op het thema van ondersteuning staan in onderstaande tabel de labels op beide aspecten.

Thema's.	Aantal keer gelabeld
1. Sociale kaart / communicatie	17
2. Groepsgerichte trainingen	6

Tabel 7 Labels Deelvraag 4

In bovenstaand hoofdstuk is de data gepresenteerd die in het onderzoek is gegenereerd. Betrokkenen hebben verschillende thema's gedeeld betreffende hun mening of visie op veerkracht en welbevinden voor studenten. In het volgende hoofdstuk wordt op basis van deze gegevens een antwoord op de onderzoeksvraag geformuleerd.

5. Conclusie & discussie

In dit hoofdstuk worden de inzichten van het voorafgaande samengevat en wordt de hoofdvraag van het onderzoek beantwoord. Ook wordt beschreven hoe de conclusies zich verhouden met de theorie en worden enkele kanttekeningen bij dit onderzoek geplaatst. Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, worden eerst de vier deelvragen beantwoord.

5.1 Veerkracht

Veerkracht is in dit onderzoek gedefinieerd als het vermogen om je aan te passen aan wisselende omstandigheden. Betrokkenen zijn positief over veerkracht ter bevordering van studentenwelzijn. In de verschillende werksessies en de focusgroep is door de deelnemers aan het onderzoek veel input gegeven over instrumenten voor veerkracht die specifiek hun plek hebben in het hoger onderwijs, zoals het aanbieden van lessen over mentale vaardigheden. Daarmee sluiten de resultaten aan bij de theorie dat het bevorderen van veerkracht van studenten een plek heeft in het curriculum (CESE, 2015; Stepchange, 2017).

Veerkracht is een helpend concept, waarbij aandacht voor waarden, zingeving en mindfulness belangrijk is. Ook is het volgens betrokkenen belangrijk om in de benadering van veerkracht aandacht te hebben voor de niet- maakbaarheid van de wereld en de acceptatie daarvan. De aspecten van mindfulness en acceptatie komen overeen met de kenmerken van veerkracht zoals genoemd in Coutu (2012) en Steeman & Klomp (2020). Het belang van waardengericht werken als basis voor veerkracht past bij de invulling van Hayes (2012). Het belang van veerkracht niet alleen als individu, maar ook als onderdeel van een sociaal geheel zien we terug in de theorie bij Kuiper en Bannink (2012). Veel door de onderzoeksgroep genoemde aspecten van veerkracht zijn terug te leiden op de theorie. Alleen het oplossingsgericht denken als aspect van veerkracht (Coutu, 2002) komt niet in de resultaten terug.

5.2 Preventie

Preventie als aspect van veerkracht gaat over een gezonde leefstijl, over uitnodigen tot fysieke en mentale training (zoals sport) en over het aanleren van mentale gezondheidsvaardigheden (Bristol, 2018; LNSW 2019). In de resultaten is te zien dat het vooral het aanleren van mentale vaardigheden van groot belang is, met een eenduidige taal (bijvoorbeeld door een vaste methodiek. Dit sluit aan bij de internationale aanpak van het hoger onderwijs in Australië en het Verenigd Koninkrijk waar welbevinden een plek heeft binnen het hoger onderwijs (Houghton, 2017; Thorley, 2017). Het aanleren van mentale vaardigheden moet volgens betrokkenen in het onderzoek vorm krijgen met een holistische aanpak, met aandacht voor ervaring en beweging. Dit past bij de brede opvatting van de aanpak van welzijn zoals dat in het model van Bristol wordt gepresenteerd (Bristol, 2018). Belangrijk is volgens de betrokkenen om op de hogeschool interprofessioneel samen te werken wat betreft de vorming van een visie betreffende de plek van welzijn in het onderwijs. Deze visie sluit aan dat welzijn in het curriculum 'everybody's business' is (Houghton, 2017, p.8) en dat de hele organisatie van het hoger onderwijs hier een rol in heeft (Barden, 2019).

Thema	Aantal labels
Veerkracht	30
Preventie	111
Vroegsignalering	48
Hulpaanbod	23

Tabel 8 Labels per deelvraag / thema

Verreweg de meeste data is terug te herleiden op het thema preventie. Het meest genoemde thema betreft het aanleren van mentale vaardigheden, dit aanleren is een vorm van adaptatie. Woorden als

'therapie' of 'studentpsycholoog' zijn in het onderzoek niet genoemd. Ook dit sluit aan bij de theorie dat welbevinden en studentenwelzijn een plek heeft in het hoger onderwijs (Barden, 2019) en dat er ook pedagogisch ruimte is om hier aandacht aan te besteden (Biesta, 2018).

5.3 Vroegsignalering

Vroegsignalering betreft het open gesprek, over vroegtijdige signalering door screening en over goede toegang en laagdrempeligheid van tutoeren en welzijnsadviseurs (Bristol, 2018; LNSW 2019). Op het gebied van vroegsignalering is het volgens de onderzoeksgroep belangrijk om het gesprek over risicofactoren vroegtijdig te starten. Dit kan door middel van vragenlijsten, maar ook is belangrijk dat docenten laagdrempelig aanspreekbaar zijn om zorgen te delen en ook om in groepen hierover te kunnen delen. Ook bij deze deelvraag komt het belang van groepsveerkracht terug (Kuiper en Bannink, 2012). Het belang van de laagdrempelig naar het open gesprek past bij de theorie dat weinig studenten hulp vragen (Vos & Nieuwenhuis) en worstelen met het 'dilemma of disclosure' (Dopmeijer, 2020).

Tenslotte is de voorbeeldrol van de docent hoe hij zelf veerkrachtig is, helpend voor de student. Steman en Klomp benoemen die rol als belangrijk aspect van psychologische flexibiliteit in het onderwijs: "We gaan er van uit dat jij als leerkracht een krachtig rolmodel bent.. door te laten zien hoe jij met de wereld om je heen, jezelf en anderen omgaat" (Steman & Klomp, 2020, p.19).

5.4 Ondersteuning

Bij ondersteuning gaat het om concrete interventies door passende hulp en om duidelijke informatie voor alle betrokkenen over de mogelijkheden voor hulp bij psychosociale problemen. Betrokkenen benoemen vooral dat een goede sociale kaart en heldere communicatie over waar welke hulp gevonden kan worden heel belangrijk zijn. Rickwood (2018) en het model van Bristol (2018) noemen ook het belang van 'accessible help' (Bristol, 2018, p.15). En Barden geeft het belang van de helderheid van de lijnen voor studenten aan: "The guide should outline how to signpost, list the internal and external services and how to proceed" (Barden, 2019, p.118).

Opnieuw noemen respondenten het belang van de gezamenlijkheid, namelijk het belang naar voren om niet alleen individueel groepsgericht vaardigheden te trainen als er sprake is van minder welbevinden. Dit sluit aan bij het onderzoek van Portzky (2018) onder jongeren waaruit blijkt dat het zoeken van sociale steun bij anderen als coping stijl bij psychische klachten een helpende methodiek voor het ontwikkelen van veerkracht.

5.5 Conclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek is: **Wat op het gebied van preventie, vroegsignalering en ondersteuning helpt volgens betrokkenen om de veerkracht van studenten van hogeschool Viaa te vergroten?** Veerkracht is een helpend concept om studentenwelzijn te bevorderen. Als antwoord op de onderzoeksvraag kan het volgende samenvattend worden gesteld. Veerkracht is een helpend concept om studentenwelzijn te bevorderen. Het is belangrijk om veerkracht van uit een heldere visie een plek te geven in het onderwijs. Op het gebied van preventie kan dit door mentale vaardigheden in het onderwijs met een eenduidige methodiek. Op het gebied van vroegsignalering is het belangrijk om het gesprek over risicofactoren vroegtijdig te starten. Tenslotte is het bij het hulpaanbod voor ondersteuning belangrijk om de hulplijnen binnen en buiten de hogeschool op het gebied van welzijn voor de student inzichtelijk te maken, middels een sociale kaart en is het vervolgens belangrijk helder richting student en docenten te communiceren.

5.6 Implicaties voor de praktijk

Eén van doelstellingen van dit onderzoek was om te komen tot een integraal plan voor studentenwelzijn. In de onderzoeksvraag is gefocust op preventie, vroegsignalering en hulpaanbod. De opgehaalde interventies passen goed in het model van Bristol en maken een mooie start voor een integraal plan op meerdere niveaus. Het model van Bristol bevat echter acht onderdelen en in de conclusies wordt helder dat bij de vormgeving van de uitvoering ook de overige vijf aspecten van het model nodig zijn. Want onderzoek (*Research* in het model) heeft geleid tot alle data die nu in dit

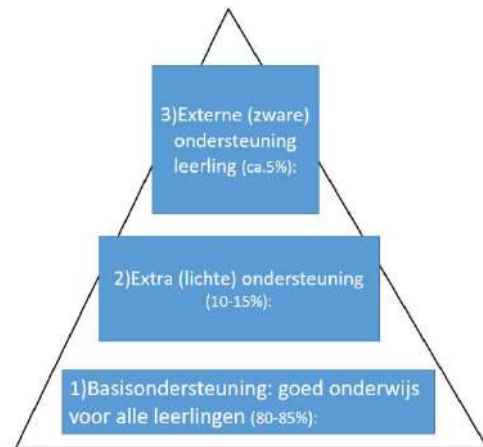


Figuur 13 Model van Bristol

onderzoek beschikbaar is voor de vormgeving van een plan. Het management heeft nu een taak om conclusies en aanbevelingen te omarmen en te faciliteren (*leadership*). Bij de uitvoering van de lessen over mentale vaardigheden zullen collega's moeten worden opgeleid (*staff*) door externe specialisten (*partnerships*). En tenslotte zal bij het concrete plan moeten worden bewaakt dat de overgangen van interventies op het gebied van preventie naar vroegsignalering en van vroegsignalering naar hulpaanbod sluitend zijn (*transitions*). Bij de uitvoering is het belangrijk om oog te hebben voor al deze aspecten van integraliteit (Bristol, 2018).

In het theoretisch kader van dit onderzoek is ook aandacht besteed aan participatie, om gezamenlijk het thema op te pakken. Dit is oorspronkelijk gedaan als onderbouwing voor de methodologie in de onderzoeksopzet, namelijk de participatie van zoveel mogelijk relevante doelgroepen (Mooijman, 2019) en specifiek ook van jongeren zelf (Dedding, 2013). Uit de resultaten blijkt de theorie over gezamenlijkheid ook inhoudelijk relevant op twee gebieden. Ten eerste is door betrokkenen opgemerkt dat in de uitvoering van het plan en het bevorderen van veerkracht en studentenwelzijn het 'samen optrekken' relevant is. Dit blijkt uit de resultaten op het gebied van groepsgericht werken. Dat komt overeen met het idee van het belang van de 'sense of belonging', dat het belangrijk is onderdeel te zijn van een groep. "Onderzoek laat tevens zien dat *belonging* bijdraagt aan het welzijn van studenten, hetgeen hun functioneren positief beïnvloedt" (Dopmeijer, 2020). Ten tweede is de gezamenlijkheid belangrijk in de vormgeving van het vervolg. Want wat is onze visie op onderwijs en hoe geven we de lessen vorm binnen het curriculum van hogeschool Viaa? Dit zijn vragen die samen, door interprofessioneel samenwerken binnen de hogeschool tussen studentbegeleiders, docenten (als examinatoren en in curriculum commissies), managers, onderwijskundigen beantwoord moeten worden. Het interprofessionele hierin is belangrijk omdat het gaat om "samenwerking binnen teams tussen professionals met uiteenlopende expertise. Doel van deze samenwerking is om vanuit een gemeenschappelijke visie een geïntegreerde en vernieuwende aanpak vorm te geven" (De Waal, 2018, p.22). Gezamenlijk kan gewerkt worden aan de strategisch voor welbevinden (Barden, 2019).

In dit onderzoek zijn inzichten opgehaald om veerkracht van studenten te vergroten door middel van het geven van lessen over mentale vaardigheden. Dit geeft heel concrete handvaten om bij Hogeschool Viaa aan de slag te gaan met studenten om te werken aan veerkracht. In het onderzoek zijn interventies opgehaald over preventie, vroegsignalering en hulpaanbod. Deze driedeling wordt in de ondersteuningsroute van het passend onderwijs ook gebruikt, zie figuur 14. Maatregelen op het gebied van preventie betreffen namelijk alle studenten en zijn voldoende voor 80-85% van de populatie. Voor 10-15% is aanvullend aanbod nodig op het gebied van vroegsignalering en een nog kleinere groep (tot maximaal 5%) doet een beroep op het ondersteunde hulpaanbod (DeKlerck, 2011). De route is in het HBO niet anders. Een belangrijke uitkomst van het onderzoek is het aanbieden van lessen op het gebied van mentale vaardigheden als preventie. Dit betekent een investering voor de hogeschool om dit aan te bieden voor alle studenten.



Figuur 14 Ondersteuningsroute passend onderwijs

5.7 Discussie

Terugblikkend op het onderzoek zijn de volgende opmerkingen bij het onderzoek te plaatsen. Een sterke kant van het onderzoek is dat op een onderzoeksvraag over het gezamenlijk vormgeven van een plan ook met alle betrokkenen gezamenlijk is opgetrokken in de dataverzameling. Inhoud en opzet van het onderzoek zijn op deze manier congruent (Saunders, 2011). Hierdoor is veel data van direct betrokkenen opgehaald en bleek daardoor het onderzoek relevant, bruikbaar en met mogelijkheden voor doorwerking in de praktijk.

Er zijn ook wel enkele kanttekeningen te zetten bij het onderzoek. Door corona was participatie van iedereen alleen online mogelijk en is gekozen voor een padlet als vorm van dataverzameling. Een padlet levert veel concrete informatie op, maar vormt al een soort open codering van de discussie. Alleen wat de groep relevant acht wordt genoteerd. Hierdoor levert het veel ordening op, maar is waarschijnlijk wel rijkdom in de kwalitatieve data verloren gegaan. Dit verklaart ook dat er geen 'bijvangst' in het onderzoek is geweest. In het proces van voorbereiding van de data had misschien beter gekozen kunnen worden ook te werken met de opnames van de werksessies in plaats van met alleen de padlets (Boeije, 2014).

Een tweede kanttekening is het werken met een kleine groep in de eigen organisatie. Door de grootte van de groep is methodisch moeilijk vast te stellen of verzadiging in de data is opgetreden (Saunders, 2011). Het ethische aspect is hierbij echter belangrijker, omdat onderzoeker ook een andere rol heeft ten opzichte van de deelnemers, namelijk die van collega of begeleider. Zo heeft onderzoeker toen een deel van de onderzoeksgroep geen respons meer gaf na de eerste werksessie dit geaccepteerd, deels ook in afweging over de blijvende relatie met collega's. En in het werken met jongeren (studenten) waarbij onderzoeker ook de rol van studentbegeleider heeft, is ondanks een opgebouwde sfeer van vertrouwen moeilijk vast te stellen of iedereen zich altijd vrij heeft uitgesproken (Dedding, 2013).

Op twee onderdelen zou vervolgonderzoek wenselijk zijn door de beperkingen van dit onderzoek. In de eerste plaats is in het onderzoek gevraagd aan betrokkenen naar wat 'helpend' is en hier op is geantwoord. Daarbij is niet gevraagd in hoeverre de helpende concepten binnen Hogeschool Viaa al

als aanwezig worden ervaren. Bij sommige onderdelen is dat af te leiden. Bijvoorbeeld zijn er feitelijk nu geen lessen over mentale vaardigheden. Bij andere aspecten zoals het belang van laagdrempelige persoonlijke aandacht kan niet uit dit onderzoek worden afgeleid of daar nu een tekort in wordt ervaren. Uit de analyse van de nationale studenten enquête blijkt bijvoorbeeld dat Hogeschool Viaa op deze thema's relatief hoog scoort in vergelijking met andere instellingen (ECIO, 2021; NSE, 2021).

Ten tweede blijven ook veel vragen naar het 'hoe' in het onderzoek nog onbeantwoord. Want als mentale vaardigheden een plek krijgen in lessen, hoeveel zijn het er dan, wordt dit ook getoetst en hoe verhoudt zich dat tot andere delen in het curriculum? Wordt er verbinding gezocht met andere onderdelen zoals de beroepshoudingslijn of zien we deze taak meer als een invulling van de pedagogische ruimte (Biesta, 2018; Bastiaansen, 2022). Het is goed om hier verder onderzoek naar te doen.

Uit het onderzoek zijn voldoende inzichten naar boven gekomen om in het volgende hoofdstuk tot aanbevelingen te komen.

6. Aanbevelingen

Het doel van dit onderzoek is om bij zo veel mogelijk betrokkenen bouwstenen op te halen voor een integraal plan over studentenwelzijn voor hogeschool Viaa. Want studenten hebben het mentaal zwaar op het hoger onderwijs en studeren met veel stress (ISO, 2019). In dit onderzoek zijn veel bouwstenen opgehaald om een integrale aanpak voor studentenwelzijn vorm te gaan geven. In dit hoofdstuk worden enkele aanbevelingen gedaan hoe dit te doen voor vier belangrijke conclusies uit het onderzoek, te weten visievorming, mentale vaardigheden, de sociale kaart en de vormgeving van gezamenlijkheid. Daarmee zijn de belangrijkste thema's uit het onderzoek geadresseerd, behalve de laagdrempelige persoonlijke aandacht. Op basis van de positieve resultaten over de docenten op Viaa in het rapport de NSE (ECIO, 2021; NSE, 2021) wordt op dit thema geen directe actie aanbevolen.

6.1 Visievorming

De eerste aanbeveling betreft de aanpak van het vervolg. Gezien het belang van het onderwerp en participatie daarin van veel partijen is het advies om een projectgroep op te starten om de plek van studentenwelzijn binnen hogeschool Viaa helder vorm te geven. In de onderwijsvisie van Viaa staat: "Wie in Hogeschool Viaa is opgeleid zoekt in haar beroepsbeoefening de ontmoeting met de ander, wil de ander daarin (h)erkennen als waardevol (mede) mens en stemt af op wat voor de ander hier en nu aandacht behoeft" (Viaa, 2020, p.7). Hierin ligt ruimte om ook voor de student als persoon en als zodanig voor welzijn aandacht te hebben. Maar hoe geven we die taak vorm in het onderwijs en een plek in het curriculum? Het is goed om hier relevante partijen bij te betrekken.

Studentbegeleiders vanuit hun primaire zorg voor het studentenwelzijn, maar ook docenten, onderwijskundigen, management, staf én zeker ook studenten. Participatie is een belangrijk goed, niet alleen in het onderzoek, maar ook in het vervolg. (Mooijman, 2019; Dedding, 2013)

Barden geeft aan dat samenwerking bij de aanpak van studentenwelzijn essentieel is. "A collaborative approach involves staff, students and other stakeholders working together to design a program" (Barden, 2019, p.135). De Waal zegt hierover "dat excellente organisaties zichzelf vormgeven en innoveren door interactieve processen tussen werkers, managers, gebruikers en beleidsmakers. Echte transformaties komen tot stand door cocreatie" (De Waal, 2018, p.324). De samenwerking helpt in de vormgeving. "Maar er is een manier die het toch mogelijk maakt: door interactie, gesprek, dialoog en discussie komen we verder met elkaar" (Scheepers, 2021, p.231)

Aanbeveling I:

- Het CvB van Hogeschool Viaa geeft opdracht tot een interprofessionele taakgroep over de plek van studentenwelzijn binnen het curriculum.

6.2 Mentale vaardigheden in lessen

Eén van de eerste taken voor de projectgroep is het vormgeven van mentale vaardigheidslessen in het onderwijs. Het is belangrijk dit integraal binnen het onderwijs vorm te geven en niet enkel losse, extra lessen toe te voegen (CESE 2015; Stepchange, 2017). Daarvoor is helderheid nodig over de doelstellingen van de lessen en de plek in het curriculum ten opzichte van andere onderwijseenheden (zoals de beroepshoudinglijn).

Bij de inhoud van de mentale vaardigheidslessen is het goed om de belangrijkste elementen uit het onderzoek te volgen en in de invulling waardengericht, holistisch en met een eenduidige methodiek

te gaan werken. Aanbevolen wordt eerst te onderzoeken of de ACT-methodiek (Acceptance en Commitment Therapy) hiervoor ingevoerd kan worden. Het wordt in dit onderzoek aangedragen door betrokkenen en heeft in de praktijk al aangetoond waardevol te zijn in het onderwijs (Räsänen, 2016; Levin, 2020; Steeman en Klomp, 2020). Daarbij zijn ook de mogelijkheid tot online ondersteuning interessant om mee te nemen in het proces (Viskovich, 2017).

Mentale vaardigheidlessen zitten niet bij iedere docent standaard in het repertoire. Aanbevolen wordt om docenten en studentbegeleiders in de gekozen methodiek te scholen en toe te rusten, zodat kwalitatief kan worden ingezet richting studenten (Steeman en Klomp, 2020; Bristol, 2018). Het is goed om in de lessen over mentale vaardigheid ruimte te maken voor het inventariseren van risicofactoren, door een vragenlijst of in gesprekken met de docent.

Aanbevelingen II :

- Er wordt een programma gemaakt voor het ontwikkelen van de mentale vaardigheden van studenten op basis van ACT, inclusief mogelijkheden voor online ondersteuning.
- Docenten en studentbegeleiders worden geschoold op het thema veerkracht en de gekozen methodiek.

6.3 Sociale kaart en communicatie

De tweede heldere en breed gedeelde conclusie is het belang van een sociale kaart en de communicatie naar studenten waar welke hulp te vinden is, zowel binnen als buiten Hogeschool Viaa. Aanbevolen wordt om deze taak zo snel mogelijk te starten. Het is belangrijk dat betrokkenen bij dit proces worden gefaciliteerd met tijd om daadwerkelijk een kwalitatief goede sociale kaart vorm te geven. Daarbij moeten de aspecten uit het onderzoek centraal staan.

Voor studenten en medewerkers moet helder worden met welke hulpvraag een student (of docent / studentbegeleider) waar terecht kan. Dat betekent dat interne processen en rollen helder moeten worden beschreven en onderling gedeeld. Want bij wie kan een student terecht bij depressieve gevoelens? En bij wie voor studievertraging? Het is belangrijk om een sluitende sociale kaart te ontwikkelen van preventie naar vroegsignalering en uiteindelijk naar hulpaanbod intern en extern. Het is van belang dat als bij psychische klachten of verminderd welbevinden hulp buiten de hogeschool moet worden gezocht, dat hier goede informatie over beschikbaar is met goede, passende verwijfsplekken.

Aanbevolen wordt om deze sociale kaart vorm te geven vanuit de systemische visie en om te werken met alle relaties die er toe doen (Van Mameren, 2018). Voor een sociale kaart houdt dit in dat niet alleen professionele

maar ook niet professionele hulpbronnen in kaart worden gebracht. Gedacht kan worden aan een “collaborative helping map” zoals door Madsen is ontwikkeld (Van Hennik, 2021). Van Meersbergen en Jenninga (2012) hebben in hun model op basis van systeem-theoretische modellen (zoals die van Bronfenbrenner) alle belangrijke hulpbronnen weergegeven (zie figuur 15) die in de sociale kaart kunnen worden opgenomen. Volgens Kleijnen (2011) gelden deze onderdelen van zorg niet alleen



Figuur 15 De ecologie van de leerling

voor leerlingen maar ook voor studenten in het hoger onderwijs. Deze in dit model gedeelde opvatting past goed binnen het in dit verslag gepresenteerde onderzoek door de nadruk op de preventieve aanpak. “In deze ideale schets vinden de inspanningen van ketenpartners vooral preventief plaats en alleen als het per se nodig is curatief (Kleijnen, 2011, p.6).

Bij de ontwikkeling van een sociale kaart dient strategisch afgestemd te worden over de vorm, de communicatie en vindbaarheid voor studenten met de professionals binnen Viaa op het gebied van communicatie. (LNSW, 2020; Rickwood, 2017)

Aanbeveling III

- Hogeschool Viaa maakt een sociale kaart van alle interne en externe professionele en niet-professionele hulpbronnen voor studenten.
- De sociale kaart wordt in overleg met de afdeling communicatie zo vindbaar mogelijk met studenten gedeeld.

6.4 Gezamenlijkheid

Gezamenlijkheid is een terugkerend thema. Samen in het onderzoek, samen in de visievorming, maar gezamenlijkheid wordt ook genoemd als bevorderend voor veerkracht. Vansteenkiste en Soenens (2018) geven het belang vanuit zelfdeterminatietheorie aan van sociale verbondenheid, Steeman en Klomp (2020) noemen het sociaal contact een basisbehoefte voor de mentale balans. Portzky (2018) laat zien dat voor jongeren het belang van een sociaal netwerk bevorderend is voor de veerkracht. Andreoli (2020) heeft onderzocht dat deze sociale cohesie ook bijzonder voor studenten in het hoger onderwijs belangrijk is én vaak ontbreekt door de grote mate van vrijheid in het onderwijs. Daarom wordt aanbevolen om actie te onderzoeken welke mogelijkheden er zijn om deze gezamenlijkheid binnen Viaa vorm te geven, zoals bijvoorbeeld workshops en groepstrainingen, het werken met een buddy, peergroepen om ervaringen voor studenten onderling uit te wisselen en het inzetten van ervaringskennis.

Aanbevelingen IV:

- Op het gebied van studentenwelzijn ontwikkelt de studentbegeleiding in samenwerking met studenten van hogeschool Viaa vormen om in gezamenlijkheid aan welzijn te kunnen werken of over welzijn te kunnen delen.

Literatuur

- Andreoli, T. (2020), *De mooiste tijd van je leven? Een nieuwe kijk op studiestress*, Lontano
- Andriessen, Dr. D. e.a. (2010), *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Gedragcode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*, uitgave hbo-raad.
- Baarda, B. e.a. (2018), *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*, Noordhoff.
- Barden, N. en R. Caleb (2019), *Student mental health & wellbeing in higher education, A practical guide*, Sage.
- Bastiaansen, L. (2022), *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding. Een onderzoek naar de pedagogische betekenis van aandachtige betrokkenheid in het onderwijs*, Garant
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Geraadpleegd op 4 december 2020, van <https://www.uvh.nl/actueel/april-2018/tijd-voor-pedagogiek-download-oratie-gert-biesta>.
- Boeije, H. (2014), *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*, Boom Lemma
- Boeve, G.J. (2019), *Schending zorgplicht student*. Geraadpleegd op 21 juni 2021 van <https://uitspraken.rechtspraak.nl/inziendocument?id=ECLI:NL:RBOVE:2019:502>.
- Bohlmeijer, E. e.a. (2017), *Welbevindentherapie. Achtergrond, doelstelling en protocol*, Boom.
- Bohlmeijer en Schreurs (2016), *Welbevinden als uitkomst van acceptance and commitment therapy*, in: Tijdschrift gedragstherapie, jaargang 49 nummer 3.
- Bohlmeijer E. en G. J. Westerhof (2021), *A new model for sustainable mental health integrating well-being into psychological treatment*, Geraadpleegd op 21 juni 2021 op <https://www.utwente.nl/en/bms/ehealth/documents/boekernstgerben.pdf>.
- Brinkman, J. (2020), *Praktijkonderzoek voor sociaal werk*, Noordhoff.
- Brown, P. (2016) *The invisible problem? Improving students' mental health*, Geraadpleegd op 14 mei 2021 op <https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2016/09/STRICTLY-EMBARGOED-UNTIL-22-SEPT-Hepi-Report-88-FINAL.pdf>.
- Centre for Education Statistics and Evaluation. (2015). *Student Wellbeing. Literature review*. NSW Department of Education and Communities.
- Casper Schoemaker e.a. (2019), *Mentale gezondheid van jongeren: enkele cijfers en ervaringen*. Uitgave RIVM, Trimbos-instituut en Amsterdam UMC.
- Chaudron, J. (2019, 13 november), *Burn-out klachten, prestatiedruk en soms zelfmoord. De psychische nood onder studenten is hoog*. Trouw. Geraadpleegd op 24 augustus 2021 op <https://www.trouw.nl/onderwijs/burn-outklachten-prestatiedruk-en-soms-zelfmoord-de-psychische-nood-onder-studenten-is-hoog~b93e2a00/>.

- Coutu, D.L. (2002), *How resilience works*, HBR at Large, Harvard Business Review.
- Dedding, C. e.a. (red.) (2013) *Kinderen en jongeren actief in wetenschappelijk onderzoek. Ethiek, methoden en resultaten van onderzoek met en door jeugd*, Lannoo.
- Deklerck, J. (2011) *De preventie piramide, preventie van probleemgedrag in het onderwijs*, Acco.
- Deunk, M. en H. Kopershoek (2021), *Studentenwelzijn in het hoger onderwijs Een overzichtsstudie van veelbelovende aanpakken voor docenten(teams), opleidingen en instellingen*, Rijksuniversiteit Groningen.
- Doff, W. (2019), *Kansen en obstakels voor veerkracht*, Kenniswerkplaats Leefbare Wijken
- Donders, P. Ch. (2015), *Veerkracht. Gezonder leven, beter presteren*, Uitgeverij de Barbaar
- Dopmeijer, J. e.a., (2018), *Actieplan studentenwelzijn*, Landelijk netwerk studentenwelzijn.
- Dopmeijer, J. (2020), *Running on Empty, The impact of challenging student life on wellbeing and academic performance*, promotie VU.
- Evers, J. (2015), *Kwalitatief interviewen, kunst en kunde*. Boom Lemma.
- Felzer, M.J.A. en S.G. Rickli (2009), *De invloed van persoonlijkheidskenmerken en andere factoren op studie-uitval in het hoger onderwijs*, Universiteit van Tilburg.
- Fielding, M. (2001), *Students as Radical Age of Change*, DOI: 10.1023/A:1017949213447.
- Folke, C. (2016), *Resilience*, <https://doi.org/10.5751/ES-09088-210444>
- Glastra, F. en D. van Middelkoop (red.) (2018), *Studiesucces in het hoger onderwijs. Van rendement naar maatschappelijke relevantie*, Eburon
- Gubbels, N. & Kappe, F.R. (2017). Stress en bevlogenheid. Explorierend onderzoek naar de mate van stress en bevlogenheid bij studenten van Hogeschool Inholland. Lectoraat Studiesucces, Hogeschool Inholland.
- Gubbels, N. MSc. & Dr.R Kappe (2018), *Studentenwelzijn 2017-2018 Resultaten kwantitatief en kwalitatief onderzoek naar het welzijn van studenten van Hogeschool Inholland*. Lectoraat Studiesucces, Hogeschool Inholland.
- Hayes, S., K.D. Strosahl en K.G. Wilson (2012), *Acceptance en Commitment Therapie, veranderingen door mindfulness, het proces en de praktijk*, Pearson.
- Van Hennik, R., V. Limpens en M. Römer (2021), Het systemisch kompas. Samenwerken, afstemmen en koers uitzetten in het veranderproces van systeemtherapie, supervisie en opleiding, in: *Systeemtherapie*, jaargang 33 maart 2021
- Hermann, H. MD (e.a.) (2011), *What is resilience?*, La Revue Canadienne de psychiatrie, vol.56 no.5.
- Hiemstra, D., & Bohlmeijer, E. T. (2013). De Sterke-kanten-benadering: Persoonlijke Kwaliteiten als Hefboom voor Verandering. In E. Bohlmeijer, L. Bolier, G. Westerhof, & J. A. Walburg (Eds.), *Handboek positieve psychologie: theorie, onderzoek, toepassingen* (pp. 123-138). Uitgeverij Boom.

- Hogeschool Viaa (2019), *Jaarverslag 2019*, geraadpleegd op 4 juni 2021 op <https://jaarverslagviaa2019.sites.kirra.nl/sociaal-jaarverslag/42ontwikkeling-studentenaantallen>.
- Hogeschool Viaa (2020), *Betekenisvol ontmoeten. Onderwijsvisie Hogeschool Viaa*.
- Hogeschool Viaa (2021), *Addendum bij het strategisch plan 2017-2020, uitwerking kwaliteitsafspraken hogeschool Viaa*. Geraadpleegd op 14 mei op <https://www.viaa.nl/content/uploads>
- Houghton, A.M. en J. Anderson (2017), *Embedding mental wellbeing in the curriculum: maximising success in higher education*, Higher Education Academy.
- Huber, M. (2013), *Naar een nieuw begrip van gezondheid: Pijlers voor positieve gezondheid*, BSL
- Interstedelijk studenten overleg (2019) *Analyse studentenwelzijn. Een analyse van bestaande databronnen over studentenwelzijn in het hoger onderwijs*, ISO.
- ISO, LSVb, VH (2017), *Naar een inclusiever hoger onderwijs, gezamenlijke ambitie studentenwelzijn*.
- Jansen, G. en T. Batink (2018), *Time to ACT!, Het basis boek voor professionals*, Thema.
- Keyes, L. (2010a), *The Next Steps in the Promotion and Protection of Positive Mental Health*, CJNR 2010, Vol. 42 No 3.
- Keyes, L. (2010b) *Change in Level of Positive Mental Health as a Predictor of Future Risk of Mental Illness*, American Journal of Public Health, Vol 100, No. 12.
- Klatter, E.B. (2019), *Grip op studiesucces, adviesrapport studiesucces*, Hogeschool Rotterdam.
- Kleijnen, R. (2011), *Onbekend maakt onbemind. Onderwijszorg in de keten*, lectorale rede Windesheim.
- Kleinjan, M. e.a. (2020), *Geluk onder druk. Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*, Unicef / Trimbos.
- Kok. J. en N. Nauta (2010), *De innovatiebrouwerij, van idee naar vernieuwing*, Pearson.
- Kolouh-Söderlund, L. (2019), *Adolescent Health in the Nordic Region Health promotion in school settings*, geraadpleegd op 24 mei 2021 op https://nordicwelfare.org/en/publikationer/healthpromotion_schools/.
- Kraak, A. en M. Kleinjan (2021), *Naar gezamenlijke veerkracht en kansen voor iedereen. Een nieuw fundament voor mentaal welbevinden van de jeugd*, NJI /Trimbos.
- Kuiper E. en F. Bannink (2012). *Veerkracht. Bevorderen van veerkracht in de jeugdhulpverlening*, in: Kind en adolescent praktijk, september 2012.
- Kutcher, Dr. S (2018) *Transitions. Helping you to navigate university life*. Geraadpleegd op 24 mei 2021 op https://www.studentminds.org.uk/uploads/3/7/8/4/3784584/180813_transitions_interactive.pdf.
- Landelijk netwerk studentenwelzijn (2020), *Kleur bekennen*, verslag meeting 9 januari 2019, LNSW.

- Lange, R. de e.a. (2016), *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*, Garrant.
- Levin, M.E. (2020), *Evaluating Acceptance and Commitment Therapy and Mindfulness-Based Stress Reduction Self-Help Books for College Student Mental Health*. Geraadpleegd op 24 mei 2021 op <https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-020-01344-3>.
- Lieshout, F. van, e.a. (2017), *Actie onderzoek. Principes voor verandering in zorg en welzijn*, Van Gorcum
- Linden e.a. (2017), *Scoping Review of Current Literature – Summary Post-Secondary Student Mental Health*. Geraadpleegd op 24 mei 2021 op https://www.mentalhealthcommission.ca/wp-content/uploads/drupal/201810/Scoping_Review_Post_Secondary_Student_Mental_Health_eng.pdf
- Mameren - Broers, S. van (2018), *Systeemgericht werken in sociale beroepen*, Boom
- Matthijssen, D. E. De Rooij en D. Bodden (2018), *Act your way, doen wat werkt voor jou*, Boom.
- Meersbergen, van E. en J. Jenninga (2012), 'De ecologie van de leerling', in: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 514.
- Migchelbrink, F. (2007), *Actieonderzoek voor professionals in zorg en welzijn*, SWP.
- Mooijman N.E. (2019), *Student mental health services. Nothing about them, without them. The perspectives of professionals on the accessibility, appropriateness and effectiveness of student mental health services for students with stress-related health complaints, a qualitative study in the Netherlands*, VU Amsterdam.
- Nann, N. (2018), *The mental health and well-being of university students in Germany*, Julius-Maximilians University of Wuerzburg.
- NJR (2018), *Jongeren over psychische gezondheid*, NJR.
- Noppers, J.J. (2020), *Gelukkig wie, coördinatie studentenwelzijn Viaa 2020 e.v.*, Hogeschool Viaa.
- NSE (2021), Resultaten nationale studenten enquête 2021. Geraadpleegd op 14 september 2021, <https://www.studiekeuze123.nl/nse-studenten/resultaten-nationale-studenten-enquete-2021>.
- Onderwijskennis (2022), *Sociaal emotionele ontwikkeling en welbevinden*, geraadpleegd op 6 juni 2022 op: <https://www.onderwijskennis.nl/artikelen/sociaal-emotionele-ontwikkeling-en-welbevinden>
- Peeneman, E. (e.a.) (2018) *Effecten en ervaringen van welbevindentherapie Een pilotonderzoek bij de behandeling van een milde angst- of stemmingsstoornis in de basis-ggz*, Tijdschrift voor Psychotherapie.
- Placemat methode voor samenwerkend leren (2022, 23 april). Geraadpleegd op 23 april 2022 van <https://thiemo.thiememeulenhoff.nl/new-interface-engels-lrn-line-onderbouw/vmbo-b-vmbo-k-1/card/placemat-methode-voor-samenwerkend-leren>
- Portzky, M. e.a. (2018), *Jongerenveerkracht. Over de zaadjes van het verschil tussen leiden en lijden*, Witsand Uitgevers.

- Pring, R. (2001), 'The Virtues and Vices of an Educational Researcher', in: *Journal of Philosophy of Education*, Vol.35, No.3.
- Pring, R. (2010), *Philosophy of Educational Research*, Bloomsbury
- Räsänen, e.a. (2016), *An online guided ACT intervention for enhancing the psychological wellbeing of university students: A randomized controlled clinical trial*, Behaviour Research and Therapy, Volume 78.
- Rickwood, D. (2017), *Australia's innovation in youth mental health care: The headspace centre model*. Geraadpleegd op 21 mei 2021 op <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/eip.12740>.
- Sanson, A. (2011) *The science of prevention for children and youth*, Australian Review of Public Affairs Volume 10, Number 1.
- Santos, Dr. L. (2021) *The Science of WellBeing*. Geraadpleegd op 4 maart 2021 op <https://www.coursera.org/learn/the-science-of-well-being>.
- Saunders, M. e.a. (2011), *Methoden en technieken van onderzoek*, Pearson.
- Scheepers, F, (2021)., *Mensen zijn ingewikkeld*, Arbeiderspers.
- Schoemaker, C. e.a. (2019) *Mentale gezondheid van jongeren: enkele cijfers en ervaringen* RIVM, Trimbos-instituut en Amsterdam UMC.
- Sommeling, L. (2017), *Coaching in de studententijd : over o.a. persoonlijke groei, seksualiteit, religie, relaties, burn-out, begaafdheid*, Acco.
- Spaander, M. e.a. (2020), *Relationele lenigheid. Jeugdzorg 3.0 vakmanschap*, SWP.
- Steeman, M. en F. Klomp (2020) , *Psychologische flexibiliteit in het onderwijs, doen wat werkt met hart en ziel*, SWP.
- TheWorldCafe (2021), geraadpleegd op 14 september 2021 op <http://www.theworldcafe.com/key-concepts-resources/world-cafe-method/>.
- Thorley, C. (2017), *Not by degrees. Improving student mental health in de the uk's universities*, Institute for Public Policy Research. Geraadpleegd op 17 juni 2021 op https://www.ippr.org/files/2017-09/1504645674_not-by-degrees-170905.pdf.
- University of Bristol (2018), *Mental Health and Wellbeing, our student strategy*. Geraadpleegd op 3 maart 2021 op <http://www.bristol.ac.uk/university/media/strategies/student-mental-health-wellbeing-strategy.pdf>.
- Universities UK (2015), *Student mental wellbeing in higher education. Good practice guide*. Geraadpleegd op 17 juni 2021 op <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2015/student-mental-wellbeing-in-he.pdf#search=student%20mental%20health%20wellbeing>.
- Universities UK (2017), *Stepchange*. Geraadpleegd op 17 juni 2021 op <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2020/uuk-stepchange-mhu.pdf>.

- Vansteenkiste, M. en B. Soenens (2018), *Vitamines voor groei, ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatie theorie*, Acco.
- Verhoeven, N. (2019). *Doing research, the Hows and Whys of Applied Research*, Boom.
- Viskovich (2018), *Pilot evaluation of a web-based acceptance and commitment therapy program to promote mental health skills in university students*, DOI: 10.1002/jclp.22656.
- Vermaak, H. (2017), *Iedereen verandert - Nu wij nog*, Boom Management Impact.
- Verouden en Vonk (2010), *Studenten en stille pijn, wel problemen maar geen hulp zoeken*, Elsevier.
- Vonk, Dr. P. en Dr. D. van der Heijde (2017), *Hoe gaat het met onze studenten?* Geraadpleegd op 21 mei 2021 op <https://www.huisartsenamsterdam.nl/wp-content/uploads/2017/02/Hoe-gaat-het-met-onze-studenten.docx.pdf>.
- Vos en Nieuwenhuis, (2021) *Onderzoeksrapport over stress- en/of burn-out klachten onder derde en vierde jaars Social Work studenten van hogeschool Viaa te Zwolle*, bachelor onderzoek.
- Waal, V. de (Red). (2018). *Interprofessioneel werken en innoveren in teams. Samenwerking in nieuwe praktijken*. Bussum: Coutinho.
- Walker, B.H. (2020), *Resilience: what is is and is not*, <https://doi.org/10.5751/ES-11647-250211>
- Wilson D. and S. Hayes (2014), *Evolving the future: Toward a science of intentional change*, Doi:10.1017/S0140525X13001593.
- Wohleben, P. (2018), *Het verborgen leven van bomen*, Bruna Uitgevers.
- Yaden en Santos (2021), *Teaching well-being at scale: An intervention study*, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249193>.
- Zaalen, Y. van, S. Deckers en H. Schuman, (2018) *Handboek interprofessioneel samenwerken in zorg en welzijn*, Coutinho.
- Zettle. R. (2016), *The self in in acceptance and commitment therapy*, in Kyrios, M. e.a. :*The Self in Understanding and Treating Psychological Disorders* , Cambridge University Press.
- Zouwen, T. van der (2022), *Actieonderzoek doen. Een routewijzer voor studenten en professionals*, Boom.

Bijlage 1

Tabel Codes en Thema's per doelgroep

THEMA Code	Student	Student begeleider	Docent	Externe experts	Management / Staf	Totaal
VEERKRACHT						
Veerkracht algemeen				1	2	3
Aandacht zingeving / waarden	1	7	5	2	1	16
Acceptatie / niet maakbaarheid	1	2		2		5
Mindfulness	2	2	1	1		6
PREVENTIE						
Mentale vaardigheid lessen	21	9	19	1	3	53
Eenduidige taal / methodiek	5	4	3	1		14
Visie onderwijs	4	4	5		3	16
Flexibele instelling onderwijs	6	1				7
Holistische aanpak	7	5	7	1	1	21
VROEGSIGNALERING						
Voorbeeldrol / houding docent	3	3	2			8
Inventarisatie risicofactoren	4	1	2	1		8
Laagdrempelige persoonlijke aandacht	6	2	9			17
Groepsgericht /delen	6	5	3	1		15
HULPAANBOD						
Sociale kaart	6	1		1	3	17
Groepsgericht / training	2	2	1	1		6