

# Kan holistisch hoger onderwijs het welzijn van studenten verbeteren?

Cedric Stalpers  
Mia Stokmans  
met medewerking van  
Karolina Prieložná  
en Noa Sneek

OPEN  
PRESS  
TiU





KAN HOLISTISCH HOGER ONDERWIJS HET WELZIJN VAN STUDENTEN VERBETEREN?



# **Kan holistisch hoger onderwijs het welzijn van studenten verbeteren?**

**Cedric Stalpers  
Mia Stokmans**

**met medewerking van  
Karolina Prieložná en Noa Sneek**



Open Press Tilburg University  
Tilburg, The Netherlands

© 2025 Cedric Stalpers, Mia Stokmans

Design, typesetting, copyediting: LINE UP boek en media bv  
Omslagbeeld: YASSER ALJABALI, Pixabay

ISBN: 9789403844169

DOI: <https://doi.org/10.56675/khhow>



Dit werk is verschenen onder de Creative Commons-licentie Naamsvermelding-NietCommercieel-Geen-AfgeleideWerken 4.0 Internationaal (CCBY-NC-ND 4.0). De volledige licentievoorwaarden zijn beschikbaar op [creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode).

# Voorwoord

In de jaren dat ik als raadsman met studenten werk, is me opgevallen dat studenten worstelen met twee soorten vraagstukken. Allereerst met problemen die volgens recente studies in omvang lijken toegenomen, zoals burn-out, depressie, zinloosheid en middelengebruik. Ten tweede, en niet minder belangrijk, zijn er vragen die passen bij de persoonsontwikkeling in de levensfase van de studenten. Bijvoorbeeld familie- en liefdesrelaties, authenticiteit of zelfbeeld, emotieregulering of faalangst.

Loopt de levensstrategie ‘weg van de pijn’ van studenten vast? Dan leidt dat vaak tot verschillende vraagstukken waar studenten mee worstelen. Je herkent die levensstrategie in de neiging om bezig te zijn met het voorkomen van (mogelijke) toekomstige pijn, door veel na te denken over de dingen die gaan komen. Maar ook als je je realiseert wat er vaak aan een (pieker)gedachte vooraf gaat: een gevoel dat je liever niet wil voelen. Vraag je jezelf maar eens af wat er ’s ochtends vroeg aan je eerste gedachte vooraf ging. Vaak een gevoel dat je niet wil. En we richten onze aandacht graag op die gedachte en niet op dat gevoel dat er kort even was. De vraagstukken waar de studenten mee komen, geven aan dat er een overgang of een verandering nodig is van deze levensstrategie. Een overgang die samenvalt met die naar de volwassenheid. Precies de levensfase van studenten in het hoger onderwijs. Het holistisch hoger onderwijs (het centrale thema van dit boek) zou daarom een waardevolle bijdrage kunnen leveren in het initiëren en begeleiden van deze overgang, waarover zo dadelijk meer.

De kind- en adolescentiefase is een fase waarin deze persoon nog niet volgroeid is en er dus sprake is van grote kwetsbaarheid en afhankelijkheid. Overleven is dan belangrijk, zorgen dat je de volwassenheid haalt. En een goede levensstrategie is dan: weg van de pijn en zorg dat je je goed voelt. Het denken is nu een bruikbaar instrument. Het helpt om problemen te omzeilen of op te lossen. Het geeft je de macht om de situatie naar je hand te zetten. Scholing die ook in deze fase plaatsvindt, ondersteunt dan ook primair de ontwikkeling van deze cognitieve vermogens. Leer in te grijpen (begrijpen) en de dingen naar je hand te zetten. Daardoor kan het idee postvatten dat alles (inclusief jezelf) maakbaar is.

Als de studenten in de (jong-)volwassenheid aankomen, is er vaak de ervaring van begrenzing aangezien niet alle pijn te vermijden is. Vrienden die het leven niet aankonden, familie die overlijdt, oorlogen die niet tegen te houden zijn, de vervuiling en uitputting van de aarde die maar doorgaat, het vak dat je maar niet haalt, het dichtklappen tijdens een presentatie. Dit vraagt om een andere levensstrategie. Als er pijn is die niet te vermijden is, als die fundamenteel is en dus blijft, kun je beter deze pijn leren verdragen. Er is daarmee een overgang van het vermijden van pijn naar het leren verdragen van pijn. En wat het lastig maakt: om te leren pijn te verdragen heb je pijn nodig! Dus je moet echt kunnen schakelen tussen de verschillende strategieën.

Deze veranderde levensstrategie vraagt ook om het gebruik van een ander instrument. Dat is het vermogen om te voelen wat misschien moeilijk is om te voelen (omdat het pijnlijk is). Dit vraagt om de kunst van onder ogen zien, niet weggijken of in gedachten gaan. Kunnen verdragen draagt zo bij aan weerbaarheid.

Het lijkt erop dat de problemen waar we in onze samenleving mee worstelen vooral een gevolg zijn van het te ver doorvoeren van de eerste levensstrategie. Burn-out waarbij de signalen (gevoelens) van het lijf genegeerd worden, depressie die vaak gepaard gaat met niets voelen, zinloosheid omdat je de zin niet meer kan voelen en het verdoven van je gevoel door middelen te gebruiken. Ook de game-verslaving kan je zien als een vlucht uit de (te pijnlijke?) realiteit.

De hiervoor genoemde twee soorten vraagstukken waarmee de studenten hoger onderwijs worstelen, lijken beide terug te voeren op het vast lopen in de eerste levensstrategie. De vraagstukken geven daarmee urgentie aan het maken van een overgang naar een alternatieve levensstrategie. Het is dan ook zaak om studenten te ondersteunen bij het ontwikkelen van een nieuwe levensstrategie die zich richt op uithouden en verdragen van moeilijke gevoelens. Hierdoor krijgen thema's als het ontdekken van je eigenheid (en die van een ander) de ruimte, omdat er met eventuele (pijnlijke) afwijzingen om gegaan kan worden. Hierdoor kunnen persoonlijke relaties diepgang krijgen omdat er over kleine teleurstellingen heen gestapt kan worden. Door deze levensstrategie te ondersteunen worden verdraagzaamheid en tolerantie weer mogelijk.

Het zal duidelijk zijn dat ik een groot voorstander ben van het idee om *Bildung* te integreren in het hoger onderwijs. *Bildung* staat een brede persoonlijke en maatschappelijke vorming voor, waarin plaats is voor het ontwikkelen van een innerlijk leven waardoor studenten groeien in persoonlijkheid en karakter. Daarmee worden studenten weerbaarder en veerkrachtiger. Studenten bevinden zich in een kritieke levensfase. Juist dan is het



belangrijk om cognitieve vermogens te ontwikkelen en de sociaal-emotionele ontwikkeling te stimuleren.

Ik ben dan ook blij met de onderzoeken die in dit boek beschreven zijn. In die onderzoeken worden mogelijkheden van integratie van de *Bildung*-idee in het hoger onderwijs verkend. Ik hoop dat het onderzoek gaat inspireren tot verandering in het hoger onderwijs, zowel op hbo als universiteit. Daar staat maar al te vaak de overdracht van kennis voorop en is weinig oog voor de persoonlijke ontwikkeling van de student. De problematische ontwikkelingen in de maatschappij en het welzijn van de studenten dat onder druk staat, vragen om maatschappelijk betrokken en weerbare mensen. Mensen die niet hoeven weg te kijken omdat het zeer aan de ogen doet. Het zou goed zijn als het hoger onderwijs hier een voortrekkersrol in zou kunnen spelen.

Hielke Bosma

Amsterdam, najaar 2025



# Dankwoord

Dit boek is het resultaat van een studie door Cedric Stalpers, Mia Stokmans, Noa Sneek en Karolina Prieložná naar de relatie tussen onderwijsklimaat op hbo/wo en studentenwelzijn anderzijds. Ik bedank de personen en instanties die het onderzoek en het boek mogelijk gemaakt hebben.

Het exploreren van de complexe relatie tussen holistisch onderwijs en studentenwelzijn werd mogelijk gemaakt door het Seed money project Health and Well-being (van Tilburg School of Humanities and Digital sciences) Department of Culture Studies; Tilburg University, 2023). Samen met Irene Groenevelt en Rian Aarts, is een onderzoeksvoorstel ingediend, dat vervolgens gehonoreerd werd. Dankzij het verkregen budget werd het mogelijk om met behulp van twee student-assistenten het hier gerapporteerde onderzoek uit te voeren.

Als eerste gaat mijn dank uit naar Cedric (Stalpers). Als aanjager en initiator van de onderzoekslijn ben je niet alleen de geestelijk vader van dit project, maar ook een academische partner om gedegen wetenschappelijk, maar niet te abstract onderzoek naar dit onderwerp te inspireren en realiseren.

Zoals al aangegeven, is het hier gerapporteerde onderzoek uitgevoerd door twee student-assistenten: Noa (Sneek) en Karolína (Prieložná). Beide masterstudenten hebben een jaar, onder begeleiding van Cedric en mij gewerkt aan het onderzoek. Zij hebben in een korte tijd veel en moeilijk werk verzet. Iedere twee weken bespraken wij de voortgang van het onderzoek. Ik heb die tijd als intens en erg inspirerend ervaren. Mijn oprechte dank voor jullie uitzonderlijke motivatie, creativiteit en academische inzet!

Bij elk project zijn er altijd personen op de achtergrond die, bijna ongezien, een onderzoek en de bijbehorende rapportage mogelijk maken. Hier wil ik met name Rian Aarts en Irene Groenevelt bedanken voor hun feedback op het onderzoeksvoorstel en hun adviezen tijdens de uitvoering van het project.

Dit onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de financiële ondersteuning die we ontvingen vanuit TSHD Department of Cultural Studies. We zijn het departement dan ook zeer erkentelijk voor het geven van deze kans. Als laatste, Owen (van Oers). Owen, jij hebt de taak op je genomen om de academische rapportage te corrigeren en leerbaar te maken,

ook voor niet-academici. Dankzij jouw inspanningen is het onderzoek, waarin zoveel tijd en moeite gestoken is, ook toegankelijk voor anderen. Mijn hartelijke dank hiervoor.

Dr. Mia Stokmans,  
Bergeijk, najaar 2025

# Inhoudsopgave

|                                                                                                                          |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Voorwoord</b>                                                                                                         | V         |
| <b>Dankwoord</b>                                                                                                         | IX        |
| <br>                                                                                                                     |           |
| <b>1 Inleiding</b>                                                                                                       | <b>1</b>  |
| 1.1 Aanleiding voor het onderzoek                                                                                        | 1         |
| 1.2 Een ander perspectief op studentenwelzijn                                                                            | 1         |
| 1.3 Holistisch onderwijs en preventieve aandacht voor mentaal welzijn                                                    | 3         |
| 1.4 Opzet van de studies en leeswijzer                                                                                   | 5         |
| <br>                                                                                                                     |           |
| <b>2 Theoretische verkenning</b>                                                                                         | <b>8</b>  |
| 2.1 Opzet van de literatuurstudie                                                                                        | 9         |
| 2.2 Educatieve visie: focus op holistisch onderwijs                                                                      | 9         |
| 2.3 De rol van holistisch onderwijs in het algemene curriculum                                                           | 26        |
| 2.4 Sociaal-emotionele vaardigheden                                                                                      | 27        |
| 2.5 Mentale gezondheid en welzijn                                                                                        | 30        |
| 2.6 Samenvatting en reflectie op het gepresenteerde raamwerk                                                             | 32        |
| <br>                                                                                                                     |           |
| <b>3 Het empirische onderzoek</b>                                                                                        | <b>37</b> |
| 3.1 Methode van onderzoek                                                                                                | 37        |
| 3.2 Resultaten                                                                                                           | 39        |
| 3.3 Discussie                                                                                                            | 67        |
| <br>                                                                                                                     |           |
| <b>4 “We hebben helemaal geen tijd om 30 jaar te wachten”<br/>Interview met een docentcoach voor het hoger onderwijs</b> | <b>73</b> |

|          |                                                                                           |            |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5</b> | <b>Synthese van theorie en praktijk</b>                                                   | <b>85</b>  |
| 5.1      | Is er behoefte aan een meer holistische aanpak?                                           | 86         |
| 5.2      | Wordt de holistische aanpak, zoals geschetst in het theoretische hoofdstuk, geaccepteerd? | 88         |
| 5.3      | Hoe nu verder? Uitvoerbaarheid                                                            | 94         |
| <br>     |                                                                                           |            |
| <b>6</b> | <b>Aanbevelingen en vragen voor de praktijk</b>                                           | <b>97</b>  |
| 6.1      | Mensbeeld van holistisch onderwijs                                                        | 97         |
| 6.2      | De transitie naar een holistisch onderwijs                                                | 98         |
| 6.3      | Een holistisch studieklimaat                                                              | 99         |
| 6.4      | Toetsing en monitoring                                                                    | 100        |
| 6.5      | Rol van docenten en studenten                                                             | 101        |
| 6.6      | Klantreis en monitoring                                                                   | 102        |
| 6.7      | Openstaande vragen                                                                        | 103        |
| <br>     |                                                                                           |            |
|          | <b>Literatuurlijst</b>                                                                    | <b>105</b> |
|          | <b>Bijlage 1</b>                                                                          | <b>115</b> |

# Inleiding

## 1.1 Aanleiding voor het onderzoek

Landelijk onderzoek toont aan dat de mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs reden tot zorg baart. Volgens een studie van Dopmeijer et al. (2022) had 68% van hen klachten op het gebied van mentale uitputting. In een andere studie werd een kern van 15% van alle studenten als kwetsbaar aangemerkt. De reden: zij ervoeren frequent negatieve stemmingen en gaven een laag rapportcijfer voor hun eigen leven (Stalpers, 2023). Daarom heeft het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in samenwerking met studentenorganisaties, hogescholen en universiteiten een Landelijk Kader Studentenwelzijn (2023-2030) opgesteld. In dat Landelijk Kader Studentenwelzijn wordt aandacht gevraagd voor de psychische klachten van studenten en maatregelen om die klachten te verminderen.

De wensen en oordelen van studenten in het hoger onderwijs onderstrepen de noodzaak van deze maatregelen. Zo oordeelde een meerderheid van alle hogeronderwijsstudenten in een enquête uit 2024 dat het eigen onderwijsinstituut 'geen interesse toont in mijn mentale gezondheid'. Een meerderheid vindt verder dat de eigen opleiding hun niet leert om te gaan met tegenslagen en negatieve emoties. Evenmin leert de opleiding hun om grip te krijgen op gebeurtenissen in het eigen leven. Vandaar dat studenten zich te vaak als speelbal van negatieve omstandigheden, eerder dan speler, opstellen (Stalpers & Stokmans, 2024). Het Fontys Lectoraat Leren en Floreren noteerde dan ook dat maar liefst 90% van de studenten meer aandacht voor mentaal welzijn zeer wenselijk vindt (Meens, 2024).

## 1.2 Een ander perspectief op studentenwelzijn

De hiervoor beschreven onderzoeksbevindingen suggereren sterk dat de mentale gezondheid van veel studenten precair is. Zeker gezien vanuit een negatief gezondheidsperspectief

dat focus heeft op ziekten (genezen eerder dan voorkomen). Deze focus op ziekte is naar onze mening dominant in het Landelijk Kader Studentenwelzijn (2023-2030). Dat kader legt de nadruk op de inclusiviteit van onderwijsinstellingen voor studenten met een (mentale) aandoening. Het suggereert dat studenten zelf verantwoordelijk zijn voor het zoeken van hulp als ze inschatten dat die nodig is (p.4). Verder stelt het kader dat universiteiten zouden moeten investeren in het voorkomen van mentale aandoeningen. Universiteiten zouden dat kunnen doen door stressfactoren te minimaliseren die gerelateerd zijn aan het huidige educatieve systeem.

De World Health Organization (WHO) legt minder de nadruk op ziekte of aandoening bij de afbakening van mentale gezondheid. Op de WHO-website staat expliciet:

*“Mental health is more than the absence of mental disorders”. De WHO beschrijft mentale gezondheid als: “... a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community. It is an integral component of health and well-being that underpins our individual and collective abilities to make decisions, build relationships and shape the world we live in. Mental health is a basic human right. And it is crucial to personal, community and socio-economic development.”*

De beschrijving sluit aan op het perspectief van positieve psychologie. De nadruk ligt op veerkracht, positieve relaties, zelfverwezenlijking en grip op het eigen leven. In de positieve psychologie gaat men ervan uit dat mentale gezondheid altijd verbeterd kan worden (Keyes, 2007; Seligman, 2011).

Gaat het om interventies om de mentale gezondheid te verbeteren? Dan stelt de WHO voor om eerst te identificeren welke individuele, sociale en structurele determinanten in het sociale systeem de mentale gezondheid van personen bepalen. Advies is om daarna interventies te ontwerpen die, gericht op bepaalde determinanten, de mentale gezondheid verhogen. Dat klinkt abstract, maar het sociale systeem is gebouwd rond een bepaalde onderwijsfilosofie, met bijbehorende pedagogiek en lespraktijken. Die hebben alle een effect op de mentale gezondheid van studenten (en docenten). Worden de onderwijsfilosofie, pedagogiek, didactiek, lespraktijken en andere onderwijskenmerken veranderd? Dan kunnen deze interventies vervolgens het risico op mentale problemen verkleinen, de weerbaarheid vergroten en/of een ondersteunende omgeving creëren. Al die onderwijskenmerken keren terug in de huidige studie.

Ondanks de gevoelde relevantie van interventies blijkt uit een metastudie uit 2020 dat er weinig educatieve interventies zijn om de mentale gezondheid van universiteitsstuden-



ten te verbeteren (Worsley et al., 2020). Studenten raden echter zulke interventies wel aan (Bail et al., 2019). Daarbij wijst onderzoek uit dat veranderingen van de onderwijsomgeving kunnen samenvallen met een verbetering van de mentale gezondheid van studenten (Kiltz et al., 2023). In de Verenigde Staten heeft de urgentie binnen het primaire en secundaire onderwijs wel geresulteerd in educatieve interventies (Payton et al., 2000; Eklund et al., 2018; CASEL framework). Ook in Nederland zien we onderwijsinitiatieven gericht op het verbeteren van welzijn (Broekhuizen et al., 2023; SLO, 2023). Er zijn talrijke meer of minder commerciële initiatieven om floreren te promoten, maar die worden nauwelijks geïmplementeerd op het hbo en de universiteit.

Bovendien wekken de meeste interventies de indruk dat verbetering van het welzijn iets is dat buiten het reguliere curriculum kan vallen. Het zou niet nodig zijn om de reguliere lespraktijk aan te passen. Die benadering brengt met zich mee dat interventies plaatsvinden zonder aandacht voor de onderwijsfilosofie, pedagogiek en lespraktijk die bepalend zijn voor het klas- en schoolklimaat (Ali et al., 2014). Deze drie variabelen bepalen juist de (sociale) condities waarin het leerproces zich voltrekt en zijn daarmee mogelijk een steeds terugkerende stressor. Samengevat: als het schoolklimaat ongezond is, wordt aan deze oorzaak helaas niets gedaan.

### **1.3 Holistisch onderwijs en preventieve aandacht voor mentaal welzijn**

De huidige studie gaat uit van een visie waarbij initiatieven om het studentenwelzijn te verbeteren deel uitmaken van het onderwijs en er niet los van staan. Deze visie houdt in dat problemen met mentaal welzijn voor een deel voorkomen kunnen worden. Initiatieven om het studentenwelzijn te bevorderen zijn geïntegreerd in het onderwijs en vinden niet los daarvan plaats.

Volgens een recente theorie over het onderwijsklimaat op hbo en universiteit (Scholars+; zie voor een uitleg bijlage 1) kunnen onderwijsinstellingen op twee strategische manieren dit welzijn van studenten verbeteren:

- 1) preventief in de vorm van holistisch onderwijs;
- 2) reactief, bijvoorbeeld door de inzet van studiepsychologen of door aanbieden van specifieke interventies (Stalpers & Stokmans, 2025).

Volgens een recente enquête (Stalpers & Stokmans, 2025) oordeelt een meerderheid (55%) dat het reactieve deel goed georganiseerd is. Denk bijvoorbeeld aan cursussen op het gebied

van faalangst. Op preventief vlak daarentegen oordelen studenten in meerderheid zeer kritisch (64%). Studenten menen dat hun opleiding hun onvoldoende (levens)vaardigheden aanreikt waarmee studenten een goede mentale gezondheid kunnen bereiken. Het accent in de huidige studie ligt dan ook op preventieve strategieën.

Preventieve strategieën kunnen een holistische onderwijsfilosofie als uitgangspunt nemen. In die filosofie wordt aandacht besteed aan de emotionele, sociale en ethische behoeften van studenten, naast hun academische noden (School of Education, 2020). Het begrip ‘holistisch onderwijs’ kent raakvlakken en overlappen met dat van *Bildung*. Bay, Rottenberg en Zinsmeister (2021, p. 19) beschreven *Bildung* als de “vorming van een complete persoonlijkheid, van ontplooiing ... gericht op mens te worden in alle facetten.” In hun artikel belichtten Bay et al. twee tegengestelde onderwijsvisies, te weten *Erziehung* (opleiden voor een beroep waarbij men een bijdrage levert aan de economie) en *Bildung* (verwerven van een persoonlijke levenshouding van waaruit men nadenkt over de wereld en die, vanuit empathie, probeert te veranderen). *Erziehung* typeren zij met steekwoorden als ‘smal’ en ‘neoliberaal’. *Bildung* is meer humanistisch, meer ethisch en meer geëngageerd van aard.

Holistisch onderwijs blijkt positief samen te hangen met studentenwelzijn (Stalpers et al., 2023) en negatief met de prevalentie van depressie (Stalpers & Stokmans, 2024). Studenten willen dat het onderwijsklimaat holistischer wordt en hechten hier belang aan. Tegelijkertijd constateren ze ook dat dit nog lang niet het geval is (Stalpers, 2021). Studenten krijgen (levens)vaardigheden aangereikt in holistisch onderwijs. Die (levens)vaardigheden oefenen ze. Dat zou de positieve relatie tussen holistisch onderwijs en welzijn kunnen verklaren. Holistisch onderwijs is een breed en veel omvattend begrip. In de huidige studie ligt de focus op die vaardigheden die bijdragen aan welzijn, zoals omgaan met tegenslagen, verkrijgen van inzicht in zichzelf, leren leren en veerkracht. Uit onderzoek blijkt dat sociaal-emotionele vaardigheden gerelateerd zijn aan welzijn, zowel binnen als buiten het onderwijs (Chernyshenko et al., 2018; Elmi, 2020). Daarom verkennen we expliciet hoe een holistische onderwijsvisie, via sociaal-emotionele vaardigheden, het studentenwelzijn kan verbeteren. Andere kenmerken van holistisch onderwijs (zoals aandacht voor de culturele, fysieke en politieke ontwikkeling van studenten) die verder af staan van mentaal welzijn spelen een ondergeschikte rol in het huidige onderzoek.

In de huidige studie staat de relatie tussen holistisch onderwijs en studentenwelzijn centraal. Sociaal-emotionele vaardigheden zijn hierin mediërende variabelen. Deze relatie wordt op twee manieren verkend, te weten door de bouw van een theoretisch raamwerk

(hoofdstuk 2) en met een reeks expertinterviews (hoofdstuk 3 en 4). Bij beide studies waren de centrale vragen dezelfde: hoe kan het hoger onderwijs zó worden ingevuld en vormgegeven dat problemen op het gebied van studentenwelzijn worden voorkomen? Voorkomen is per slot van rekening beter dan genezen. Welke vaardigheden hebben studenten nodig voor het bereiken van een beter welzijn?

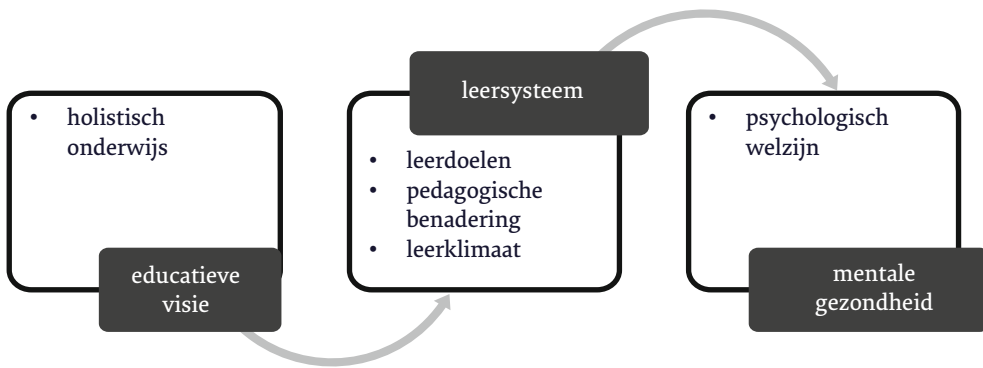
## 1.4 Opzet van de studies en leeswijzer

We wisten al dat het middel van holistisch onderwijs samen kan vallen met het doel van een beter studentenwelzijn. Maar veel is nog onbekend. In Nederland is het hoger onderwijs – in de ogen van studenten – weinig holistisch van aard. Het heeft meer kenmerken van *Erziehung* dan *Bildung*. Een kwantitatieve (toetsende) studie naar de relatie tussen welzijn en deze onderwijsopvatting leek niet direct bruikbaar om inzicht te verkrijgen in het ontwerpen van effectieve interventies die het welzijn van hoger onderwijsstudenten verbeteren. Het huidige hoger onderwijs lijkt immers weinig holistisch te zijn. Er lijkt een behoefte te bestaan aan meer achtergrondkennis. Het hoger onderwijs kan nog forse stappen zetten om holistische beginselen in het onderwijs op te nemen en/of om meer structureel aandacht te geven aan sociaal-emotionele vaardigheden. Dan voelen studenten zich mogelijk mentaal gezonder (Stalpers & Stokmans, 2024).

In de eerste, theoretische studie exploreren we op basis van literatuur de relaties tussen een holistische educatieve visie als alternatieve onderwijsfilosofie en het corresponderende leersysteem. Daarbij ligt de nadruk op leerdoelen, pedagogiek en studieklimaat. Binnen deze leerdoelen is expliciet aandacht voor sociaal-emotionele vaardigheden. Die vaardigheden lijken studenten nodig te hebben voor het verbeteren van hun mentale gezondheid. Figuur 1 geeft de focus van de literatuurstudie schematisch weer.

De relaties in dit conceptueel raamwerk werden geopperd in drie recente studies. Een studie van Stalpers et al. (2023) bevestigt de relatie tussen de perceptie van holistische elementen in hoger onderwijs en studentenwelzijn. Daarbij gold dat studenten die hun onderwijs als ‘holistischer’ karakteriseerden ook een hoger welzijn rapporteerden. Dat was ook zo na controle voor persoonlijkheidstrekken waarvan de onderzoekers wisten dat die sterk samenhangen met welzijn. De studie van Stalpers uit 2023 bevestigt de relatie tussen het eerste en derde blok uit figuur 1, maar gaat niet in op het mechanisme onderliggend aan de relatie tussen elementen van een holistische aanpak en het welzijn van studenten. Studies van Pan et al. (2010) en Chernyshenko et al. (2018) suggereren dat dit tussenliggende mechanisme sociaal-emotionele vaardigheden, als onderdeel van leerdoelen, zou kunnen omvat-

ten. Meer specifiek gaat de studie van Pan et al. (2010) in op de positieve relatie tussen holistische elementen in een cursus (het eerste blok uit figuur 1) en sociaal-emotionele vaardigheden. De studie van Chernyshenko et al. (2018) toont een positieve relatie aan tussen sociaal-emotionele vaardigheden (als onderdeel leerdoelen uit het tweede blok van figuur 1) en welzijn (het derde blok uit figuur 1). Dit conceptuele raamwerk zal nader uitgewerkt worden in hoofdstuk 2.



FIGUUR 1: Algemeen conceptueel raamwerk dat leidend is voor de literatuurstudie.

Voor zover bekend is, bestaat er geen theoretisch raamwerk dat een (holistische) onderwijsvisie via sociaal-emotionele vaardigheden, als onderdeel van leerdoelen, koppelt aan studentenwelzijn dat toegesneden is op het hogere onderwijs. Met de literatuurstudie in hoofdstuk 2 beogen wij de bestaande (getoetste) inzichten te integreren. Op die manier komen wij tot een raamwerk. Dat raamwerk geeft houvast bij het ontwerpen van effectieve onderwijsinterventies. In hoofdstuk 2 wordt vooral aandacht besteed aan de constructen, zoals genoemd in figuur 1. Daarmee is er een basis voor het ontwerpen van onderwijsinterventies, implementatie en monitoring ervan in de praktijk en de toetsing van de effectiviteit van de geïmplementeerde interventie (*educational design research*, McKenney & Reeves, 2024). Bij de bespreking van de constructen besteden wij ook aandacht aan verwachte relaties. We beschrijven in welke mate ze de redeneerlijn zoals aangegeven in figuur 1 ondersteunen.

De kern van hoofdstuk 3 is een empirische studie. Die richt zich vooral op de relatie tussen hoger onderwijs en student waarbij drie thema's centraal staan, namelijk: onderwijs, sociaal-emotionele vaardigheden en studentenwelzijn. Bijbehorende vragen zijn:

- Welke visie hebben experts op de relatie tussen onderwijs en studentenwelzijn?
- Welke visie hebben zij over het huidige onderwijs dat studenten krijgen?
- Welke visies hebben experts op een meer holistische invulling van dit onderwijs?
- Welke gedachten hebben experts over sociaal-emotionele vaardigheden? En op andere leerdoelen hierbinnen?
- Welke kansen en barrières zien experts voor onderwijsveranderingen om studentenwelzijn te verbeteren?

Deze vragen zijn voorgelegd aan mensen met bijzondere expertise als het gaat om studentenwelzijn, onderwijsverbeteringen en *Bildung*, zoals een studentenraadsman en de directeur van de Bildung Academie.

Naast de relatie onderwijs en student is er in hoofdstuk 4 een interview opgenomen dat ingaat op de rol van docenten. Daarbij staan juist de rol en handelingsverlegenheid van docenten centraal. Het gaat in op wat docenten nodig hebben om meer holistische elementen in hun onderwijs te implementeren. Deze thematiek kwam uitgebreid ter sprake op de conferentie die op 22 november 2024 was georganiseerd door de schrijvers van dit boek.

In hoofdstuk 5 brengen we theorie en praktijk bij elkaar. Zo ontstaat een beter beeld van de haalbaarheid van een meer holistische aanpak in het hoger onderwijs. Daarbij wordt expliciet ingezet op sociaal-emotionele vaardigheden om het (psychologische) welzijn van studenten te verhogen. Deze confrontatie kan gezien worden als een belangrijk onderdeel van een haalbaarheidsstudie (*feasibility study* ofwel een verkenning van de voordelen, kansen en risico's van een dergelijk initiatief; Bowen et al., 2009). In dit hoofdstuk gaan we in op de gevoelde behoefte aan een meer holistische insteek, de acceptatie en de uitvoerbaarheid ervan.

Tot besluit hoofdstuk 6. We sluiten af met een aantal concrete aanwijzingen om aan de slag te gaan met holistischer onderwijs. Daarbij hebben we aandacht voor sociaal-emotionele vaardigheden.

# Theoretische verkenning

In dit hoofdstuk staat hoe een holistische onderwijsvisie via sociaal-emotionele vaardigheden het studentenwelzijn kan verbeteren. We verkennen die visie op basis van bestaande literatuur. We gaan dieper in op de betekenis van de drie kernen uit de vraagstelling (holistisch onderwijs, sociaal-emotionele vaardigheden en studentenwelzijn). Verder gaan we in op de onderlinge relaties die in de literatuur genoemd worden. Dat resulteert in een nadere specificatie van de concepten en relaties, zoals aangeduid in figuur 1. Met deze theoretische verkenning willen we de bestaande (en deels getoetste) inzichten integreren. Zo komen we tot een raamwerk. Dat raamwerk biedt een basis voor het ontwerpen van onderwijsinterventies, implementatie en monitoring in de praktijk en toetsing van de effectiviteit ervan (*educational design research*, McKenney & Reeves, 2014).

Dit hoofdstuk bouwt voort op de systematische review van Prieložná (2024), die resulteerde in een synthese van onderzoek naar holistisch onderwijs, leersystemen en mentale gezondheid. Uit Prieložná's review bleek dat onderzoek naar deze drie onderwerpgebieden – en zeker de combinatie ervan – nog in de kinderschoenen staat. Daarom wordt in dit hoofdstuk de ontwikkeling van een theoretisch model geschetst dat een vervolg is op Prieložná's werk en ook een toepassing van gevalideerde theorieën over onderwijs. Dit hoofdstuk gaat daarmee verder dan een beschrijving van (het kleine aantal) artikelen naar de combinatie van de drie centrale constructen, maar is een weerslag van de onderbouwde visie van een van de auteurs. Deze visie wordt in het voorlaatste hoofdstuk vergeleken met de bevindingen van het empirisch onderzoek.

In dit hoofdstuk lichten we eerst de gevolgte opzet van de literatuurstudie toe. Vervolgens besteden we aandacht aan het concept holistisch onderwijs. Wat is het? Hoe kan het geïmplementeerd worden? In de derde paragraaf gaan we dieper in op sociaal-emotionele

vaardigheden, gevolgd door een uiteenzetting over studentenwelzijn. Dit hoofdstuk besluit met een samenvatting en reflectie op het gepresenteerde raamwerk.

## 2.1 Opzet van de literatuurstudie

De opzet van deze literatuurstudie volgens de PRISMA-methodiek (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses; Page et al., 2021) begint met de mogelijke synoniemen voor de kernwoorden uit de centrale vraagstelling (holistisch onderwijs, sociaal-emotionele vaardigheden en studentenwelzijn). Vervolgens is een systematische literatuurstudie uitgevoerd binnen de databanken ERIC en Web of Science. Er is gezocht naar literatuur waarin verwezen werd naar de drie kernwoorden of alternatieve labels. Met als extra inclusie criterium: de studie moest betrekking hebben op participanten in het hoger onderwijs die ouder waren dan achttien jaar. Dat leverde vier treffers op (Biondi, 2001; Wohlgezogen & Cotronei-Baird, 2024; Inkelas et al., Colaianne, 2023; Gendron et al., 2016). We gebruikten deze papers als startpunt voor verdere exploratie van de literatuur. Zo konden we meer achtergrond geven bij de drie kernwoorden uit de vraagstelling.

Uit studie van de papers blijkt meteen dat holistisch onderwijs een verzamelnaam is. Maar holistisch onderwijs kan wel omschreven worden met een aantal principes die betrekking hebben op de leerdoelen, de pedagogische aanpak en het klasklimaat (zie paragraaf 2). Die inzichten leveren een theoretisch raamwerk op (samengevat in figuur 1) waarin de kernwoorden uit de centrale vraagstelling een plaats krijgen. In de volgende paragraaf exploreren we op basis van (gereviewde wetenschappelijke) literatuur de relaties tussen een holistische educatieve visie als alternatieve onderwijsfilosofie en het corresponderende leersysteem. Daarbij ligt de nadruk op de pedagogische benadering, het klasklimaat en leerdoelen. Binnen deze leerdoelen is expliciet aandacht voor sociaal-emotionele vaardigheden die gerelateerd zijn aan de mentale gezondheid van studenten aan het hoger onderwijs.

## 2.2 Educatieve visie: focus op holistisch onderwijs

Als we spreken over een educatieve visie, dan is het onderscheid tussen *Erziehung* en *Bildung* relevant. *Erziehung* betekent: onderwijzen voor een bepaald beroep om bij te dragen aan de economie (ofwel een economisch doel). *Bildung* betekent: het ontwikkelen van levensvaardigheden om in staat te zijn te reflecteren op sociale problemen. Zo kan iemand sociale situaties op een empathische wijze veranderen (ofwel een sociaal doel) (Bay et al., 2021). Op dit moment is zeker in het hoger onderwijs het *Erziehung*sperspectief dominant. Het Bil-

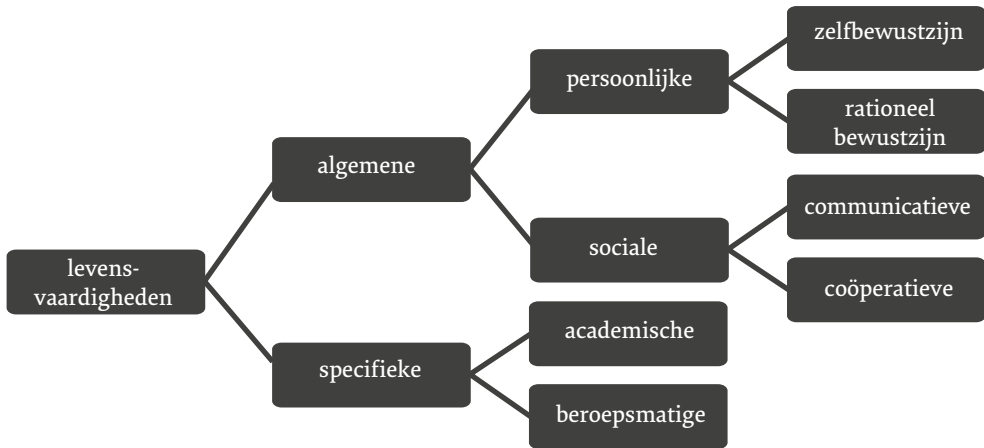
*dung*sperspectief is gerelateerd aan, onder andere, holistisch onderwijs. Dat type onderwijs richt zich primair op de algehele ontwikkeling van een persoon (Rudge, 2008). Het legt, naast een professionele ontwikkeling, ook de nadruk op persoonlijke ontwikkeling, karaktervorming, en zelfontdekking. Maar het is moeilijk om een precieze omschrijving te geven (Bauer, 2003; Schneider, 2012).

In de literatuur is men het erover eens dat holistisch onderwijs een onderwijsfilosofie is die verschillende aspecten van menselijke ontwikkeling integreert. De benadering wordt vaak omschreven als humanistisch of *human-centered education*. Ze heeft als doel de ontwikkeling van een gehele persoon te stimuleren. Op die manier floreert het individu (*flourishing*) en bereikt het zelfverwezenlijking (Singh, 1996; Forbes, 2003). Miller (2005) is een van de leidende academici in holistisch onderwijs. Deze meldt dat holistisch onderwijs de gehele persoon betreft om volledig te worden: het gaat niet alleen om cognitieve facetten van de persoonlijke ontwikkeling, maar ook om emotionele, fysieke, psychologische, creatieve, esthetische, sociale en spirituele. Het doel hierbij is een volledige ontwikkeling van het menselijk potentieel ofwel zelfverwezenlijking.

In de context van het hoger onderwijs kunnen we een ontwikkeling van een gehele persoon, als doel van holistisch onderwijs, meer precies omschrijven met de meta-studie van Bancin & Ambarita (2019). Daarin maken zij een onderscheid tussen algemene levensvaardigheden en specifieke levensvaardigheden, als leerdoelen van onderwijs. Algemene levensvaardigheden verwijzen naar persoonlijke vaardigheden (zelfbewustzijn en rationeel bewustzijn) en sociale vaardigheden (communicatieve vaardigheden en coöperatieve vaardigheden). Specifieke levensvaardigheden daarentegen leggen de focus op academische en beroepsmatige vaardigheden. Zie figuur 2 voor een schematische samenvatting.

Leerdoelen in het holistische onderwijs zijn meer omvattend. Het holistische onderwijs heeft ook een ander perspectief op wat leren is (hoe studenten kennis en vaardigheden leren) vergeleken met het (*Erziehungs*)perspectief dat het Nederlandse universitaire onderwijs domineert (Mahmoudi et al., 2012). Ron Miller (1992) geeft aan dat holistisch onderwijs niet samengaat met een bepaalde onderwijsmethode of techniek. Het moet meer gezien worden als een paradigma: een set van aannames en principes die op zeer verschillende manieren vorm kan krijgen in de onderwijspraktijk. In het hoger onderwijs gaat het bijvoorbeeld om een vorm van onderwijs gericht op de gehele ontwikkeling van een persoon. Daarbij wordt erkend dat de cognitieve, emotionele en sociale dimensie van het leren onderling verweven zijn (Biondi, 2021). Het kan ook ingevuld worden als een interdiscipli-





**FIGUUR 2:** Schematische weergave van levensvaardigheden geïnspireerd op Bancin & Ambarita (2019)

naire benadering. In die benadering worden humanistische, wetenschappelijke en ervaring-gebaseerde manieren van weten geïntegreerd (Inkelas et al., 2023).

Er zijn verschillende accenten in het perspectief op leren binnen het holistische onderwijs. Toch kunnen we deze benadering nader systematisch beschrijven door ons te richten op een leersysteem dat voortvloeit uit de holistische educatieve visie. Bij deze beschrijving komen de volgende drie elementen, elk in een eigen deelparagraaf, aan de orde:

- 1) de pedagogische benadering;
- 2) het studieklimaat in de klas;
- 3) de inbedding in het curriculum.

### 2.2.1 Pedagogische benadering

Zoals besproken in het voorgaande wordt de visie op leren in holistisch onderwijs verschillend geïmplementeerd met verschillende accenten. Maar er ligt wel een aantal pedagogische uitgangspunten aan ten grondslag dat relevant is voor het hoger onderwijs. Deze uitgangspunten zijn:

- 1) Holistisch onderwijs richt zich op het leerproces in plaats van de leeruitkomst. Holistisch onderwijs zet vraagtekens bij de obsessieve focus of gestandaardiseerde leerdoelen (voor iedere student in de cursus gelden dezelfde leerdoelen). Ook zet het vraagtekens bij de gestandaardiseerde manier van toetsing zoals die gebruikelijk is in het universitair onderwijs. Volgens het holistische perspectief zou die focus het onderwijs reduceren tot

het trainen van individuen voor een competitieve arbeidsmarkt (R. Miller, 2004). Binnen het holistische onderwijs is de focus niet zozeer op de leeruitkomsten, maar veel meer op het leerproces. Een goed begeleid leerproces resulteert in de bedoelde leeruitkomsten (die tussen studenten kunnen variëren, vergelijk *lifelong learning* (Tuijnman & Boström, 2002)).

- 2) In deze visie zijn studenten actief en kritisch in plaats van mensen die theoretische kennis passief absorberen. In de holistische benadering worden studenten gezien als actieve en kritische personen (J. Miller, 2004). Dat sluit aan bij de behoefte aan autonomie uit de *Self-Determination Theory* van Ryan en Deci (2000; 2024), het constructivistisch leermodel van Vygotsky (1978) en ook de collaboratieve (soms ook coöperatieve) leermethodiek zoals ontwikkeld door Johnson (Johnson et al., 2000; 2007; Johnson & Johnson, 1989).
- 3) De verbindingen tussen kennis, ervaringen (die van jezelf en anderen) en de huidige realiteit staan centraal in het leerproces. Door de expliciete aandacht aan deze verbinding binnen het leerproces wordt de relevantie van kennis en ervaringen inzichtelijk. Het verrijkt het inzicht in jezelf en de (sociale) wereld waarin je leeft. In de dominante benadering van het huidige universitaire onderwijs staat fragmentarische theoretische kennis centraal. Dat kan resulteren in lager mentaal welzijn (J. Miller, 2006; Neves, 2009), omdat leren dan meer een inspannende, mogelijk frustrerende taak is zonder een duidelijk persoonlijk doel.

We maken elk uitgangspunt concreter in de opeenvolgende subparagrafen.

#### 2.2.1.1 Het leerproces en Growth Mindset

In de voorgestelde pedagogiek begeleidt een docent het leerproces van studenten. We kunnen het idee van *Growth Mindset* (Dweck, 2006) bekijken om de begeleidende rol inhoud te geven. Deze *mindset* verwijst naar de opinie van studenten en docenten dat competenties (kennis, attitudes, vaardigheden) altijd beter kunnen. Belangrijke kenmerken van de *Growth Mindset* (vergeleken met de *Fixed Mindset*) staan in tabel 1.

Het idee van *Growth Mindset*, zoals samengevat in tabel 1, geeft al een indicatie wat met het leerproces bedoeld wordt. Een van de kenmerken is dat het leerproces uitdagend moet zijn. Met andere woorden: de zone van naaste ontwikkeling<sup>i</sup> (Vygotsky, 1987), ofwel leer-

---

<sup>i</sup> Zone van naaste ontwikkeling verwijst naar het kennisgebied van een student dat grenst aan dat wat een student beheerst. De term verwijst naar het kennisgebied waarbij studenten slechts iets kunnen doen of iets kunnen begrijpen als een ander met meer kennis (docent of medestudent) helpt.

TABEL 1: Kenmerken van een Growth en Fixed Mindset (Stokmans &amp; Wolters, 2023)

| Growth Mindset                                                                                                                  | Fixed Mindset                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Het onderliggende idee is: iedereen kan competenties (kennis, vaardigheden en attitude) verbeteren tot een aanvaardbaar niveau. | Het onderliggende idee is: competenties (kennis, vaardigheden en attitude) zijn voor een groot deel aangeboren en kunnen niet of nauwelijks (verder) ontwikkeld worden. |
| De leerling zoekt naar uitdagingen.                                                                                             | De leerling vermijdt uitdagingen.                                                                                                                                       |
| Gericht op het leerproces: wat kan ik leren? En hoe kan ik dit leren?                                                           | Gericht op het leerresultaat, met vragen als: Is dit nuttig? Wat is het cijfer? Is dat hoger dan dat van anderen?                                                       |
| De leerling volhardt als het moeilijk wordt en geeft niet op bij een eerste poging.                                             | De leerling geeft op als het moeilijk wordt en stopt als de eerste poging geen succes is.                                                                               |
| Het succes van anderen inspireert en motiveert.                                                                                 | Het succes van anderen is bedreigend. Het kan een indicatie zijn dat je toch niet zo veel talent hebt.                                                                  |
| De leerling is intrinsiek gemotiveerd om iets te leren, is nieuwsgierig en leergierig.                                          | De leerling denkt alles al te weten en te kunnen (of dat juist nooit te kunnen leren).                                                                                  |
| De leerling accepteert en omarmt feedback, ziet dat als een leermoment.                                                         | De leerling negeert feedback of wijst die af.                                                                                                                           |

momenten, staat centraal in de ontwikkeling van leertaken. Een voorbeeld van deze zone in de context van hoger onderwijs is het volgende. Stel dat een student nooit eerder literatuuronderzoek heeft gedaan en hierin helemaal vastloopt. Dan kan een docent de opdracht opsplitsen in deelopdrachten en voorzien van achtergrondinformatie. Zo kan de student zelf aan de slag. Bijvoorbeeld deelvraag 1: welke databron ga je gebruiken? Als achtergrondinformatie kan de docent een lijst van veel gebruikte databronnen en hun beschrijving geven. Deelvraag 2: welke zoektermen ga je gebruiken? Dit is een moeilijke vraag, daarom zou een docent hiervoor deelvragen kunnen formuleren, zoals: Welke sleutelvariabelen/concepten komen in je onderzoeksvraag voor? Zijn er in de literatuur andere labels die ook naar die sleutelvariabelen verwijzen? Het antwoord op deze vragen geeft studenten inzicht in de zoektermen die zij kunnen gebruiken. Het concept zone van naaste ontwikkeling impliceert dat de leertaak moet aansluiten bij bestaande competenties van de betreffende student. In de *Self-Determination Theory* van Ryan en Deci (2000) komt dit terug bij het concept *Competence*. In navolging van Vygotsky, een belangrijke wetenschapper van het constructivistische leerparadigma, worden leerlingen geïntroduceerd in de zone van naaste ontwikkeling. Ze worden gestimuleerd om deze zone te exploreren. Dat gebeurt samen met

andere studenten en de docent. Het veronderstelt een meer actieve rol van studenten. In hoofdstuk 2.2.1.2 werken we dat nader uit.

Als de begeleiding van een leerproces centraal staat, dan is formatieve feedback een belangrijk begrip. Deze vorm van feedback gaat over de vraag hoe een student een stap voorwaarts kan maken in het leerproces. Je zou formatieve feedback zelfs kunnen uitbreiden door studenten uit te nodigen om feedback te vragen als ze zich onzeker voelen. Of als ze vast komen te zitten in een bepaalde taak. Echter, formatieve feedback kan alleen het leren stimuleren als studenten gegeven feedback zien als een leermoment (hoe kan ik me verbeteren?). Het werkt niet als ze het als een indicatie zien dat hun huidige kennis en vaardigheden onvoldoende zijn. Die attitude, het vragen om en omgaan met formatieve feedback, zijn facetten van *Feedback Literacy* (Sutton, 2012; Little et al., 2023; Nieminnen & Carless, 2023).

*Feedback Literacy* is conceptueel gerelateerd aan *Academic Literacy* (Lea & Street, 2006). Een belangrijke aanname is dat deze competenties en praktijken domeinspecifiek zijn en daarmee afhangen van de leercontext en cultuur. *Feedback Literacy* is ingebed in de leerervaringen van de betreffende student. Hiermee is *Feedback Literacy* meer dan alleen een verzameling van losse (studie)vaardigheden (een gereedschapskist). Het gaat ook om het waarderen van feedback, openstaan voor kritiek en de kritiek kunnen omzetten in concrete verbeteringen. *Feedback Literacy* omvat dan ook handelingsschema's die ingebed zijn in een bepaalde studieattitude. Studenten kunnen idealiter deze attitudes, schema's en vaardigheden in elke willekeurige leercontext inzetten (Sutton, 2012). Het idee is dat studenten gesocialiseerd worden in *Feedback Literacy*. Via socialisatie binnen een academische context verkrijgen studenten (academische) kennis en vaardigheden (handelingsschema's). En ze verwerven normen en waarden op het gebied van academisch leren en denken (een bepaalde studieattitude) (Lea & Street 1998).

Aangezien *Feedback Literacy* een attitudecomponent heeft, kunnen problemen die studenten ondervinden met feedback toegeschreven worden aan een niet-academische studieattitude (zoals een oppervlakkige houding of een houding waarbij feedback wordt opgevat als een persoonlijke aanval). Daarnaast kunnen de problemen worden toegeschreven aan een gebrek aan (academische) kennis en vaardigheden die geïntegreerd zijn in handelingsschema's.

Om *Feedback Literacy* wat nauwkeuriger te omschrijven, kunnen we gebruik maken van drie dimensies (Sutton, 2012). De eerste dimensie verwijst naar het wat (feedback op *wat*). Feedback kan gericht zijn op kennis, bijvoorbeeld door opmerkingen te maken over de

breedte, diepte of detail van de kennis die een student laat zien. Deze vorm van feedback lijkt sterk op summatieve feedback, die inzoomt op kennislacunes van een student. Feedback op *wat* gaat er impliciet van uit dat studenten door het zichtbaar maken van die kennislacune de noodzaak voelen om deze lacune te dichten (Sutton, 2012). Summatieve feedback richt zich niet expliciet op het leerproces, maar meer op het leerresultaat. Als het leerproces centraal staat, zou de focus van de feedback moeten liggen op het lostrekken van studenten als ze een probleem ervaren (door samen met de student te exploreren waar de zone van naaste ontwikkeling ligt). Vervolgens zou de feedback door middel van *scaffolding* de student moeten stimuleren om een stap voorwaarts te maken. Bij *scaffolding* kan een docent of medeleerling de student uitnodigen om langer, dieper en gericht na te denken over het gegeven antwoord. Dat kan door het vragen om toelichting. Denk daarbij aan:

- Waarom denk je dat?
- Kun je een voorbeeld geven?
- Waarom denk je dat dit een goed voorbeeld is?
- Kun je het voorbeeld relateren aan kennis die besproken is tijdens de les? Licht dat toe.

Deze vorm van feedback is formatief. Studenten worden altijd expliciet uitgenodigd om het werk aan te passen.

De tweede dimensie van *Feedback Literacy* verwijst naar de studieattitude. Een attitude kan beschreven worden als een predispositie om op een specifieke (positieve of negatieve) manier te reageren op de gegeven (formatieve) feedback. De attitude kan gezien worden als een element van de *Growth Mindset*. Deze attitude is gevormd door (cumulatieve) ervaringen van een student gedurende de educatieve carrière. De manier waarop een attitude zich in een specifieke feedback situatie toont, is contextafhankelijk (Gawronski & Bodenhausen (2006; 2007; 2011; 2014)). Observaties van McDowell (2008) ondersteunen de contextafhankelijkheid van de reactie. McDowell geeft aan dat de manier waarop studenten feedback ervaren (*framen*) kan verschillen per feedbackmoment, per leercontext en per type gegeven feedback. Een deel van de attitudecomponent van *Feedback Literacy* wordt in een bepaalde onderwijscontext geactiveerd (en daarmee bewust). De waargenomen machts(on)balans tussen docent en student is van belang. In het huidige academische onderwijs bestaat een machtsonbalans. De rol van een student kan getypeerd worden als een kwetsbare leerling die afhankelijk is van een docent (Batchelor, 2006). Deze onbalans kan resulteren in extrinsieke motivatie. Daarbij leert een student om de waardering van een docent te krijgen, en

niet om zichzelf te ontwikkelen (zie Niemiec & Ryan, 2009; Vansteenkisten, 2010). Deze afhankelijkheidspositie kan resulteren in stress (Vansteenkisten 2010). Volgens de *Self-Determination-Theory* (Ryan & Deci, 2000) kan deze onbalans verminderen als studenten (meer) autonomie ervaren in het leerproces (Soenens et al., 2007; Vansteenkisten 2010).

De derde dimensie van *Feedback Literacy* betreft het gedrag van studenten. Daarbij gaat het volgens ons niet alleen om hoe studenten omgaan met de feedback van een docent (of student) (Sutton, 2012). Het gaat ook om het actief vragen om feedback als zij er niet uitkomen of onzeker zijn. Als studenten zelf om feedback (mogen) vragen, geeft hun dat een gevoel van autonomie over het leerproces. Zij kunnen op dat moment zelf aangeven wanneer feedback gewenst is. Als we vervolgens nauwkeuriger kijken naar hoe studenten met feedback omgaan, kunnen de volgende acties onderscheiden worden: lezen, interpreteren (analyse) en een synthese hoe de feedback gebruikt kan worden om de stap voorwaarts te maken (Sutton, 2012). Sutton (2012) wijst op het volgende:

- De kans dat een student feedback leest, is afhankelijk van de relatie die deze student heeft met de feedbackgever. Werken studenten in groepjes? Dan mag men verwachten dat studenten in een groepje een sterkere relatie met elkaar hebben dan met de docent.
- De analyse van de feedback gaat gemakkelijker als de student en de feedbackgever dezelfde academische taal spreken. Dat suggereert dat feedback van andere studenten erg waardevol is (eventueel als aanvulling op de feedback van de docent). Studenten gebruiken vaak hetzelfde niveau van academische taal, terwijl dat bij docent-student vaak niet het geval is.

De literatuur rondom het begrip *Feedback Literacy* suggereert een sterke relatie met de *Growth Mindset*. Net als bij een *Growth Mindset* veronderstelt *Feedback Literacy* een actieve rol van studenten in het leerproces. Ze worden uitgenodigd om zelf feedback te vragen als ze vastzitten, onzeker zijn of simpelweg nieuwsgierig zijn naar verdieping. Ook wordt hun gevraagd op een actieve, academische manier om te gaan met de gegeven feedback. *Feedback Literacy* en een *Growth Mindset* veronderstellen een actieve, kritische houding bij studenten om de stap voorwaarts te kunnen maken. Daarnaast lijkt de studie van Sutton (2012) uit te wijzen dat er een grote meerwaarde is als studenten elkaar feedback geven. Hiermee worden mogelijkheden geopend voor collaboratief leren (Johnson & Johnson, 2005) om zo *Feedback Literacy* en een *Growth Mindset* te cultiveren. De ontwikkeling van een *Growth Mindset* veronderstelt dat studenten elkaar formatieve feedback geven aan het einde van een taak. Verder veronderstelt de ontwikkeling van een *Growth Mindset* dat tijdens het

leerproces met behulp van een leertaak de zone van naaste ontwikkeling geëxploreerd wordt. Een *Growth Mindset* veronderstelt daarnaast dat het succes van andere studenten gezien wordt als inspiratie: “Als een student uit mijn klas het kan, is dat kennisniveau voor mij ook bereikbaar” (vergelijk *Self-Efficacy*; Bandura, 1977; 1997).

In de volgende paragraaf gaan we dieper in op collaboratief leren. Deze vorm van leren veronderstelt een actieve rol van studenten. Deze actieve rol is het tweede kenmerk van de pedagogiek van holistisch onderwijs.

### 2.2.1.2 Studenten worden gezien als actief en kritisch

In de praktijk betekent actief leren (anders dan passief absorberen van theoretisch kennis) vaak dat studenten iets moeten doen met de theoretische kennis die de docent aandraagt. In actieve leermethoden (ook wel activerende werkvormen genoemd) werken studenten met kennis door die toe te passen, kritisch na te denken over de toepassing, kennis te evalueren et cetera. Deze metacognitieve taken worden vaak in groepjes uitgevoerd. Studenten kunnen elkaar dan gedurende het uitvoeren van de opdracht formatieve feedback geven. Zo kunnen ze de zone van naaste ontwikkeling exploreren. Actief leren is sterk verbonden met het constructivisme: leren is daarbij een actief, dynamisch, sociaal proces, in plaats van het passief absorberen van kennis (Vygotsky, 1978; Vygotsky et al., 1987). Wat wordt daar precies mee bedoeld?

- *Leren is een actief proces.* Het leren van nieuwe concepten en vaardigheden vereist een actieve rol van studenten. Leren betekent dat nieuwe kennis geïntegreerd wordt met bestaande kennis en ervaringen. Het leerproces is daarmee afhankelijk van voorafgaande kennis en ervaringen, sociale en culturele opinies en manieren van informatieverwerking die een student (vaak) gebruikt. Volgens het constructivisme construeert iedere student kennis op een andere manier. Dat gebeurt door het toepassen van vertrouwde informatieverwerkingsvaardigheden die gebruik maken van eigen ervaringen en bestaande kennis (Vygotsky, 1978; Vygotsky et al., 1987).
- *Leren is een dynamisch, sociaal proces.* Groepsactiviteiten maken actieve integratie van nieuwe kennis mogelijk. In een dialoog met anderen komen andere voorbeelden en nieuwe perspectieven aan het licht. Dat maakt de eigen vooronderstellingen of assumpties zichtbaar. Een discussie in een groep is een geschikt middel. Zo'n discussie laat zien dat andere studenten andere kennis en ervaringen hebben. Studenten interpreteren namelijk ieder op een eigen manier de nieuwe kennis. Hierdoor worden studenten zich bewust van hun eigen impliciete vooringenomenheid en krijgen zij een ander perspec-

tief aangedragen. Op basis van deze inzichten kan de nieuwe kennis op een rijkere manier met andere kennis verbonden worden. Dialoog faciliteert het leerproces (Vygotsky, 1978; Vygotsky et al., 1987).

- *Kennis is het resultaat van een actief, dynamisch, sociaal proces.* Daarom wordt kennis binnen een constructivistische benadering niet als objectief gezien (Vygotsky, 1978; Vygotsky et al., 1987). Het is altijd gebaseerd op een sociale constructie. Een constructie die afhankelijk is van de betekenisgeving van anderen en de verwerking van de dialoog door de student. Informatieverwerkingsvaardigheden, voorafgaande ervaringen en kennis van de betreffende student en betrokkenheid met de dialoog beïnvloeden deze verwerking.

Uit het voorgaande blijkt dat de dialoog tijdens het groepswerk gestructureerd wordt rond een groepsopdracht. Volgens het constructivisme kent zo'n groepsopdracht (of lesplan) vijf fasen om het actieve leren te faciliteren ofwel de dialoog richting te geven (Mohammed, 2023):

- 1) In de *trigger engagement* fase worden bestaande kennis en ervaringen geactiveerd en wordt de student gemotiveerd voor de taak (les). Een docent kan een probleem introduceren of verwijzen naar verwachte bestaande kennis, en studenten vragen om eigen ervaringen te bespreken of bestaande kennis te overdenken. De hoofdvraag is: wat weten studenten al van dit onderwerp en wat zijn ervaringen die zij hiermee associëren? De verbinding met eigen ervaringen geeft voor studenten aan dat de nieuwe kennis relevantie heeft. Zo triggert de nieuwe kennis betrokkenheid bij de dialoog.
- 2) De *exploratiefase* is bedoeld om meer vertrouwd te raken met nieuwe kennis. De docent introduceert nieuwe kennis. Studenten worden in kleine groepjes gevraagd om na te gaan wat deze kennis voor hen betekent: Hoe verhoudt die zich tot andere kennis? Welke voorbeelden horen erbij? In deze fase worden studenten voorbereid om nieuwe kennis te gebruiken in nieuwe situaties. Of ze worden voorbereid om de verworven kennis toe te passen op eigen ervaringen/opinies. Een belangrijk doel is het stimuleren van nieuwsgierigheid: Wat betekent die nieuwe kennis? Hoe kan ik die gebruiken? Op welke situaties is die van toepassing? Na afloop kennen studenten het concept (de omschrijving) en kunnen ze bovendien toepassingen geven en herkennen.
- 3) In de *propositiefase* ligt de focus bij het begrijpen van het nieuwe concept. Studenten kunnen het concept of de nieuwe kennis in eigen woorden omschrijven (uitleggen aan andere studenten). Ze kunnen verantwoorden waarom een zelfgegeven toepassing een goed voorbeeld is. In deze fase gaat het om het kritisch heroverwegen van de exploratie-



fase. Opdrachten en vragen bij deze fase zijn bijvoorbeeld: “Wat betekent het theoretisch begrip? Geef hierbij een voorbeeld en bediscussieer in de groep waarom je denkt dat dit een goed voorbeeld is (door expliciet de verbinding te leggen met de nieuwe kennis). Waarom denk je dat jouw antwoord (kennis, toepassing, voorbeeld) goed is?”

- 4) In de *elaboratiefase* wordt de nieuwe kennis toegepast op een nieuwe situatie, zoals bestaande (sociale) vraagstukken of problemen die studenten bezighouden. Studenten discussiëren in een groepje over hoe een (partiële) oplossing gevonden kan worden. Daarbij passen ze de nieuwe (en bestaande) kennis toe op het gegeven vraagstuk. Belangrijk hierbij is dat de redeneerlijn expliciet gemaakt wordt door de vraag: waarom denk je dat?
- 5) In de *evaluatiefase* staan studenten stil bij wat ze geleerd hebben. Studenten wordt gevraagd hoe het leerproces impliciete assumpties of vooringenomenheden voor hen zichtbaar gemaakt heeft. Hun wordt gevraagd wat de relevantie van de nieuwe kennis is. Ook wordt hun gevraagd in welke domeinen ze denken dat deze kennis belangrijk kan zijn. Beoordelen docenten hun studenten op de afronding van de taak? Dan kan deze zelfevaluatie deel uitmaken van de eindbeoordeling.

In deze vijf fasen wordt gebruik gemaakt van groepswork waarbij studenten elkaar stimuleren om bestaande en nieuwe kennis te overdenken. Bovendien geven studenten elkaar voortdurend formatieve feedback met het vragen om verduidelijking: “hoe bedoel je? Waarom denk je dat?” Of studenten brengen eigen ervaringen en opinies qua nieuwe kennis in. Zo stimuleren studenten het leerproces (exploratie van de zone van naaste ontwikkeling) en ronden ze de groepstaak af (Freeman et al., 2014; Theobald et al., 2020).

In de eerste vier fasen staat groepswork en dialoog tussen de betreffende studenten centraal. Hoe meer een student betrokken is bij de dialoog, hoe meer dat van invloed is op een actieve deelname aan en verwerking van de dialoog. Een dialoog tussen betrokken studenten is een hoofdbestanddeel van collaboratief leren (Johnson & Johnson, 2005; 2008). Collaboratief leren wordt omschreven als ‘(...) het instructieve gebruik van kleine groepen zodat studenten samenwerken om hun eigen en elkaars leren te maximaliseren’ (Kreijns, 2020: p. 5; zie ook Johnson & Johnson 1999; 2018). Niet elke groepstaak zal echter resulteren in collaboratief leren. Het ontstaan van collaboratie wordt gerelateerd aan *Social Interdependence Theory* (Johnson et al., 2011). Die theorie stelt dat de waargenomen onderlinge afhankelijkheid (interdependentie) van studenten met de groep een belangrijke mediërende variabele is. Interdependentie betekent concreet dat studenten in een groep gemeenschap-

pelijke doelen hebben (het maken van de groepsopdracht) en menen dat samenwerken (de dialoog) het beste resultaat oplevert voor de betreffende student en de groep. Verder menen ze dat een succesvolle dialoog afhankelijk is van een actieve deelname van alle studenten in de groep (Johnson & Johnson, 2005; 2008). Volgens ons geven deze voorwaarden voor interdependentie richtlijnen hoe docenten, via een groepsopdracht, de betrokkenheid van studenten kunnen verhogen.

Het gevoel van interdependentie creëert *bevorderende interactie*: studenten zijn bereid elkaar aan te moedigen om een bijdrage te leveren aan de dialoog. Ze geven daarbij aan elkaar formatieve feedback (Johnson & Johnson, 1989; 1998). We lichten beide aspecten kort toe. Elkaar aanmoedigen om deel te nemen aan de dialoog komt in beginsel neer op acties die de uitwisseling van informatie bevorderen. Dat begint met de zoektocht en selectie van (achtergrond)informatie. Daarna bedenken studenten voorbeelden (eigen ervaringen) en toepassingen. Die informatie wordt gedeeld in de groep. Groepsleden staan open voor de inbreng van andere groepsleden. Daarnaast is de dialoog met anderen van belang. Hierbij spelen metacognitieve acties een belangrijke rol: de informatie met elkaar exploreren, uitleggen, dieper uitwerken en samenvatten. Studenten stimuleren elkaar om actief een bijdrage te leveren aan de dialoog.

In de dialoog spelen het geven en ontvangen van formatieve feedback een belangrijke rol. De formatieve feedback wordt gegeven op verschillende facetten, zoals het werken aan de taak (taakgericht), op de samenwerking en op de individuele ontwikkeling. Formatieve feedback heeft op twee manieren positieve effecten. Deze feedbackvorm stimuleert de studiemotivatie en openheid (openstaan voor meningen van anderen). Studenten bevragen elkaar kritisch over voorbeelden, toepassingen, opinies en de redeneerlijn (Johnson & Johnson, 1979, 1995). Deze kritische houding past bij de sociaal-emotionele vaardigheid zoals we bespreken in paragraaf 2.3. Dit type feedback maakt de ontwikkeling mogelijk van specifieke en algemene *life skills* (zie figuur 2). De formatieve feedback heeft niet alleen betrekking op de leertaak, maar ook op hoe studenten met elkaar samenwerken. Deze feedback beïnvloedt de ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden. Maar formatieve feedback kan alleen deze effecten hebben als betrokken studenten een voldoende niveau van *Feedback Literacy* hebben in geven, ontvangen en nadenken over de feedback.

### 2.2.1.3 De verbindingen tussen kennis, ervaringen en de huidige realiteit

In de literatuur zijn er twee fundamenteel verschillende benaderingen om kennis en ervaringen van studenten in verband te brengen met actuele problemen (Van Merriënboer & Kester, 2008). De eerste benadering is dominant in het huidige universitaire onderwijs. Die kan aangeduid worden als *part-task*-instructiemodellen. Die aanpak is een atomistische. Ze begint vanuit kennis waarvan de docent denkt dat die relevant is om (gedeeltelijk) inzicht te krijgen in een bepaald studiedomein. Daarna vraagt de docent aan studenten om deze kennis toe te passen op een bepaald (maatschappelijk) probleem. De docent bepaalt impliciet het perspectief van waaruit het probleem benaderd moet worden. De docent bepaalt ook welke aspecten van het probleem de aandacht verdienen. Dat gebeurt door de aangereikte kennis en de opdracht die kennis toe te passen.

De tweede benadering wordt aangeduid als *whole-task*-instructiemodellen (hele taak eerst; probleemgestuurd onderwijs en een onderzoeksstage zijn voorbeelden). Dit instructiemodel stelt een holistischere aanpak centraal (het gehele probleem). Een docent begint hierbij een college met het delen van het leerdoel en de betekenisvolle opdracht waar studenten aan werken, bijvoorbeeld een onderzoeksrapport of een nieuwe interventie die studenten moeten bedenken. Het model begint vanuit een complex maatschappelijk probleem, project, maatschappelijke casus of een ander type hele taak. Leerlingen krijgen de hele opdracht te zien aan het begin, in plaats van die in kleine stukjes (gefragmenteerd) aangereikt te krijgen. Deze taak wordt (in samenspraak met studenten) geëxploreerd om te komen tot aandachtgebieden. Over te dragen kennis is afkomstig uit deze aandachtsgebieden. In de aandachtsgebieden zijn ervaringen van studenten ook relevant om het deelgebied verder te exploreren<sup>ii</sup>.

De gekozen aanpak heeft grote consequenties voor het toepassen van geleerde kennis op nieuwe problemen of casussen in ongelijksoortige contexten (Van Merriënboer & Kester, 2008). Zo gaat een *part-task*-instructiemodel er impliciet vanuit dat de taak zoals die geleerd is en de op te lossen taak overeenkomstige elementen bevatten. De student weet door die elementen welk deel van de geleerde kennis hierop toegepast kan worden. 'Problemen oplossen' is hier als het toepassen van kleine stukjes relevante kennis die samen een oplossing geven (Van Merriënboer & Kester, 2008).

---

ii Dolmans et al. (2013) geven 12 tips voor de ontwikkeling en implementatie van hele taak eerst instructie in het (medische) hoger onderwijs.

Bij de *whole-task*-aanpak wordt ervan uitgegaan dat het geheel meer is dan de som van de delen. Daarbij gaat het niet om het naast elkaar plakken van deeloplossingen. Wel gaat het om herdefiniëren en herstructureren van elementen van het probleem in relatie tot elkaar. Volgens deze aanpak zijn studenten actieve personen: zij construeren nieuwe kennis naar aanleiding van het gepresenteerde probleem. En hierbij maken ze gebruik van reconstructies van nieuwe kennis evenals inzichten en competenties die reeds geleerd zijn. De *whole-task*-aanpak sluit daarbij goed aan op een constructivistische aanpak (Van Merriënboer & Kester, 2008).

*Whole-task*-instructiemodellen bestaan uit vier componenten (Van Merriënboer, 1997; Van Merriënboer et al., 2002, 2003). In het vervolg van deze deelparagraaf werken we deze vier componenten verder uit:

- 1) De leertaak is gebaseerd op een *real life* taak. Studenten passen daarbij verschillende vaardigheden toe, zoals probleemanalyse, zoeken en analyseren van relevante informatie en kritisch nadenken. Een voorbeeld van een hele taak kan zijn: bereiken van een verantwoorde methodologie en methode van onderzoek voor een onderzoeksprobleem. Bijvoorbeeld: Dienst Justitiële Inrichtingen weet dat bijna de helft van alle mensen die de gevangenis verlaten binnen twee jaar weer opnieuw met politie en justitie in aanraking komt en dat ruim een kwart terugkeert naar de gevangenis. Deze dienst kan de vraag uitspreken welke variabelen samenhangen met de kans op herhaling. Zo kunnen oud-gedetineerden beter voorbereid worden op terugkeer in de maatschappij. De taken kunnen dan zijn: Welke variabelen worden in de literatuur genoemd? Waarom denk ik dat deze variabelen de kans op herhaling beïnvloeden?
- 2) Er is ondersteunende informatie zoals domeinspecifieke (theoretische en praktische) kennis. Het gaat om informatie die het perspectief op de taak kan bepalen en informatie die relevante kennis voor het volbrengen van de taak kan identificeren. Bij het verantwoordt van een methode van onderzoek, kan men denken aan de analyse van het probleem om te komen tot een onderzoeksvraag en doelstelling. Bij het nader uitwerken van de onderzoeksvraag en doelstelling, zal als eerste nagedacht moeten worden over het onderzoeksperspectief (methodologie). Maar wat is dat? Die ondersteunende informatie ("Wat is methodologie, ontologie, epistemologie et cetera?") wordt aan studenten aangeboden. Het gekozen onderzoeksperspectief geeft argumenten waarom gekozen wordt voor een vragenlijst dan wel een interview (vergelijk: Cheek & Øby, 2023). Ondersteunende informatie is bovendien gerelateerd aan dat wat een student al weet. Studen-

ten kunnen deze bestaande kennis samen met de nieuwe informatie inzetten. Zo kunnen ze de taak structureren of het probleem herdefiniëren.

- 3) Procedurele informatie verwijst naar hoe een deel van de taak aangepakt kan worden door voorbeelden te geven. Zijn studenten toe aan de informatie bij het doorlopen van de taak? Dan pas komt deze procedurele informatie in het leerproces aan bod. Als we terugkomen op het voorgaande voorbeeld waarin het onderzoeksperspectief centraal staat, is procedurele informatie een korte lijst van vragen over de onderzoeksvraag en doelstelling. Zo komen we tot een verantwoorde keuze van het onderzoeksperspectief. Bijvoorbeeld, zoekt men algemeen geldende relaties tussen variabelen en de kans dat oud-gedetineerden met politie/justitie in aanraking komen dan wel opnieuw in de gevangenis belanden? Dan kiest men voor een vragenlijst waarbij de variabelen gebaseerd zijn op ander onderzoek en gekwantificeerd kunnen worden. Kiest men voor een interview? Dan is men op zoek naar – bijvoorbeeld – persoonlijke ervaringen (*life stories*) van ex-gedetineerden die diepgaand inzicht geven in de problemen die ze ervaren waarvoor ze opnieuw in de fout gaan.
- 4) Extra oefeningen zijn nodig als de huidige leertaak zelf niet voldoende oefening biedt voor een specifieke deeltaak. Dergelijke oefeningen zijn nodig als die deeltaak een belangrijke rol speelt bij andere leertaken, zoals het ontwerpen van een onderzoek. Bij het gegeven voorbeeld kunnen studenten de procedurele kennis – ‘Welke vragen moet ik stellen om tot een verantwoording van mijn methode van onderzoek te komen?’ – oefenen door bijvoorbeeld het onderzoeksperspectief van een bestaande studie ondergedetineerden te verantwoorden.

### 2.2.2 Het studieklimaat

Toen we de holistische pedagogiek bespraken, hebben we al aangestipt dat leren niet gezien wordt als een individuele activiteit. Het wordt als een sociale activiteit gezien. We stelden dat het sociale systeem van de klas (docenten en studenten van de klas, maar ook het klimaat in de studierichting) ook als taak heeft een *Growth Mindset* en *Feedback Literacy* te cultiveren. Hierdoor worden fouten en onvolkomenheden gezien als leermoment. Studenten zijn competent om feedback te gebruiken waarmee ze een stap voorwaarts maken (Biondi, 2021). De verwijzing naar een sociaal systeem impliceert dat er een bepaald studieklimaat<sup>iii</sup> dominant

iii Een positief studieklimaat omvat normen, waarden en verwachtingen zodat betrokkenen zich zowel sociaal, emotioneel als fysiek veilig voelen (Thapa, et al., 2013).

is. Dat dominante studieklimaat zorgt dat de socialisering van studenten in de gewenste richting gaat. Deze socialisering kan alleen succesvol verlopen als de leeromgeving als veilig ervaren wordt door studenten. Studenten worden aangemoedigd om uitdagende taken te proberen, zelfs als ze denken dat ze het nog niet kunnen. Exploreren van de zone van naaste ontwikkeling betekent: studenten proberen iets en denken erover na omdat ze het nog niet beheersen. In dialoog, door middel van formatieve feedback, proberen docenten en studenten de ontwikkeling een stap verder te brengen. Dit klinkt eenvoudiger dan het is. Het betekent onder andere dat docenten (evenals studenten) de formatieve feedback aan moeten passen aan het competentieniveau van de betreffende student (zowel qua studiedomein als de gebruikte academische taal). De formatieve feedback willen ze ook aanpassen aan de levenservaringen van deze student. Studenten verschillen onderling op deze punten. Docenten en medestudenten zouden idealiter de betreffende student kennen.

Toen we de pedagogiek bespraken, schreven we dat het leerproces alleen goed kan verlopen voor studenten met voldoende motivatie om actief deel te nemen aan de dialoog. We hebben toen al aangegeven dat de leertaak zo opgezet kan worden dat studenten interdependentie ervaren. Er zijn echter andere manieren om studiemotivatie te verhogen. Studiemotivatie is een belangrijk concept in de *Self-Determination Theory* en meer specifiek van de *Basic Psychological Needs Theory* die daar een onderdeel van uitmaakt (Ryan, 1995; Niemiec et al., 2010; Vansteenkisten et al., 2010). Volgens de *Self-Determination Theory* wordt studiemotivatie gevoed door drie behoeften die iedere student voelt. We bespreken deze behoeften achtereenvolgens.

- 1) De eerste behoefte, autonomie, verwijst naar de perceptie van studenten dat hun acties vrijwillig of ongedwongen zijn. Ze ervaren het gevoel van psychologische vrijheid. Bij deze behoefte gaat het om keuze en eigenaarschap van het gedrag (De Charms, 1968; Deci & Ryan, 2000; Vansteenkisten et al., 2010). Als studenten autonomie ervaren, geloven ze dat het hun beslissing is wat ze aan het doen zijn. Studenten kunnen de taak aan laten sluiten bij hun interesses en nemen zelf verantwoordelijkheid om hun leerproces (samen met anderen) vorm te geven (Vansteenkisten et al., 2007). Als studenten een hoge mate van autonomie ervaren bij een leertaak, geloven ze dat die taak relevant voor hen is. Ze ervaren een *interne locus of control*, voelen geen verplichting, maar voelen zich vrij om de taak uit te voeren (Reeve et al., 2003). Docenten kunnen het gevoel van autonomie verhogen door rekening te houden met de interesses en waarden van studenten (Reeve, et al., 2004; Vansteenkisten et al., 2007) door deze te identificeren en te valideren (cultureel responsieve pedagogiek; Reeve & Yang 2006; Soenens et al., 2007). Docenten staan stu-

denten toe (en moedigen dat ook aan) een persoonlijke draai te geven aan een taak waaraan ze onafhankelijk mogen werken (met formatieve feedback van docent en medestudenten). Voor zo'n taak hebben studenten persoonlijke leerdoelen geformuleerd. Die leerdoelen passen idealiter binnen de algemene leerdoelen die de docent voor de taak heeft vastgesteld.

De term 'autonomie' binnen de *Self-Determination Theory* of het holistische onderwijs-perspectief betekent *niet* dat studenten zelf volledig verantwoordelijk zijn voor succes en falen van hun leerinspanningen. De term betekent *wel* dat docenten samen met studenten richting geven aan het leerproces (ruimte voor persoonlijke leerdoelen). Docent en student zijn samen verantwoordelijk voor de ontwikkeling van henzelf en medestudenten. Docenten en medestudenten geven formatieve feedback. De betreffende student ontwikkelt in onze visie ook zijn *Feedback Literacy*. Zo wordt het leerproces ondersteund. De notie dat autonomie verwijst naar volledige verantwoordelijkheid van studenten voor hun eigen succes en falen stamt uit het mensbeeld van de *entrepreneurial self*. Dat is op dit moment vrij dominant binnen de Europese Unie (Bröckling, 2015).

- 2) De tweede behoefte is competentie, gerelateerd aan Self-Efficacy (Deci & Ryan, 2000; Niemiec & Ryan, 2009; Bandura, 1989). Die behoefte verwijst naar de ervaringen van studenten tijdens leertaken (binnen dit studiedomein) om een stap voorwaarts te maken. Ook verwijst het naar hun verwachting dat ze leertaken (binnen dit studiedomein) kunnen afronden. Studenten voelen dat ze de taak aan kunnen (Vansteenkisten et al., 2010). Een docent kan dit gevoel van competentie verhogen door structuur te bieden en door formatieve feedback tijdens de uitvoering te geven. Het tonen van oplossingen van andere studenten (*best practices*) (Bandura, 1997) kan ook het gevoel van competentie versterken: "Als mijn klasgenoten het kunnen oplossen, zou ik dat ook moeten kunnen."
- 3) De derde behoefte is verbondenheid: studenten hebben het gevoel dat ze verbonden zijn met de docent en medeleerlingen. Verbondenheid verwijst naar de mate waarin studenten zich gehoord, ondersteund en aangemoedigd voelen (door de docent en medeleerlingen). Studenten voelen dat ze niet alleen een leertaak moeten volbrengen. Ze kunnen hulp verwachten en vragen (Deci & Ryan, 2000). Docenten (maar ook medestudenten) kunnen dat gevoel van verbondenheid op verschillende manieren vergroten:
  - Ze investeren in positieve sterke relaties met iedere student (door interesse te tonen in de persoon achter de student).
  - Ze kunnen formatieve feedback geven die toegesneden is op de betreffende student (qua vakspecifieke inhoud, academisch taalgebruik en (culturele) achtergrond).

- De docent promoot een sociale leerervaring (Borgonovi & Pal, 2016) door gebruik te maken van bijvoorbeeld collaboratief leren (Kagan, 2013; Laal & Laal, 2012).

Verbondenheid sluit aan bij het streven van holistisch onderwijs om inclusief en rechtvaardig te zijn. Studenten voelen zich verbonden. Ze voelen dat ze vertegenwoordigd en gevalideerd worden (Biondi, 2021). Bondi (2021) relateert dit aan een cultureel responsieve pedagogiek. Daarbij is aandacht voor de achtergrond van studenten en kennis over hun cultuur essentieel tijdens de lessen en dialoog. Zo wordt ieders leerervaring verhoogd: er wordt een verband gelegd tussen wat geleerd wordt en eigen ervaringen van studenten. Docenten creëren een leeromgeving waarbij iedere student, onafhankelijk van (culturele) achtergrond, zich gezien en gevalideerd voelt. Dat gebeurt door het cursusmateriaal (cultuur)inclusief te maken. De vragen naar hun eigen, achtergrondspecifieke voorbeelden kunnen een cultureel responsieve pedagogiek faciliteren. Zo'n benadering vraagt van docenten dat ze niet alleen verbonden zijn met de studenten (kennis over studenten). Die benadering vereist ook dat docenten flexibel, open en empathisch zijn. Zo komen ze tegemoet aan de zeer verschillende behoeften en achtergronden van studenten.

### **2.3 De rol van holistisch onderwijs in het algemene curriculum**

Deze paragraaf staat in het teken van de volgende vragen: Zijn de hiervoor beschreven pedagogische benadering en het hiervoor beschreven studieklimaat vanuit een holistische benadering voldoende om onderwijs holistisch te maken? Of zijn er nog extra cursussen nodig die de nadruk leggen op algemene levensvaardigheden, zoals sociaal-emotionele vaardigheden? Inkelas et al. (2023) maar ook Gendron et al. (2023) stellen dat extra cursussen in het hoger onderwijs nodig zijn om algemene levensvaardigheden te ontwikkelen. Ook Nederlandse studenten in het hoger onderwijs oordelen dat momenteel hun opleiding hun nog onvoldoende leert om te gaan met tegenslagen. Leren omgaan met tegenslagen is een levensvaardigheid (Stalpers, 2021). De door Inkelas et al. (2023) en Gendron et al. (2023) genoemde cursussen worden vaak aangeduid met de term *flourishing* ofwel floreren. 'Floreren' is een brede term in de psychologische literatuur. Over het algemeen refereert floreren aan hoge niveaus van welzijn, voorspoed, gezondheid, groei, en succes (Logan et al., 2023). Keyes en Haidt (2010) zien floreren als een manier om (hedonistisch en eudaimonisch) welzijn te bevorderen. Dat welzijn komt voort uit een persoonlijke evaluatie over de kwaliteit van het leven. Zij leggen daarmee expliciet een verband tussen de ontwikkeling van (sociaal-emotionele) levensvaardigheden en bereiken (of handhaven) van welzijn.



Er zijn veel initiatieven, ook in Nederland, om floreren te stimuleren. Deze worden in Nederland vaak extra-curriculair ingezet, nauwelijks bij universitaire opleidingen (Slotboom & Gravensteijn, 2020). De review van Slotboom en Gravensteijn (2020) toont aan dat een investering in levensvaardighedenprogramma's in het voortgezet onderwijs bijdraagt aan een toename in studentwelzijn. Dat is zelfs het geval als ze extracurriculair aangeboden worden.

Een aanpak van floreren die binnen het universitaire onderwijs geëvalueerd is, is Art and Science of Human Flourishing (ASHF) (Hirshberg, et al. 2022; Inkelas, et al. 2023). De literatuur rond ASHF geeft aan dat de pedagogische aanpak en het klasklimaat (studieklimaat) zoals voorgesteld door de holistische benadering, hoekstenen zijn voor het floreren. Maar ook dat levensvaardigheden intracurriculair aangeboden zouden moeten worden. De effectiviteit van ASHF bij universiteitsstudenten is geëxploreerd door Hirshberg et al. (2022). Deze studie laat zien dat ASHF een positief effect heeft op sociaal-emotionele vaardigheden (als tussenvariabele) en mentale gezondheid (psychologisch welzijn) als uiteindelijke doelvariabele. Deze bevindingen laten zien dat (elementen van) holistisch onderwijs mogelijkheden biedt (bieden) om sociaal-emotionele vaardigheden te ontwikkelen. Daarmee kan het welzijn van studenten verbeteren. Voorwaarde is wel dat er expliciet (intracurriculair) aandacht is voor het vertrouwd maken en oefenen van sociaal-emotionele vaardigheden.

## 2.4 Sociaal-emotionele vaardigheden

Welzijn is in de introductie (hoofdstuk 1) omschreven in termen van capaciteiten die een persoon heeft om de uitdagingen in het dagelijkse leven, inclusief de tegenslagen, het hoofd te bieden (Deci & Ryan, 2008; Keyes & Haidt, 2010. Onze verwachting is dat (psychologisch) welzijn sterk samenhangt met sociaal-emotionele vaardigheden die centraal staan in holistisch onderwijs. Het OECD-rapport (OECD 2023; 23) stelt zelfs dat sociaal-emotionele vaardigheden holistische vaardigheden zijn. Ze betreffen namelijk de gehele persoon. Sociaal-emotionele vaardigheden omvatten actieve sociale omgang, het goed overweg kunnen met anderen, (h)erkennen van emoties en deze reguleren, managen van taken die gedaan moeten worden en het leren van nieuwe ervaringen (OECD 2023). Onderzoek geeft aan dat sociaal-emotionele vaardigheden het academische leren ondersteunen en sterk gerelateerd zijn aan welzijn (Chernyshenko, Kankaraš & Drasgow, 2018; Borowski, 2018; Hirshberg et al., 2022; Steponavičius, Gress-Wright & Linzarini, 2023; CASEL framework; <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>, visited 11-11-2024).

Sociaal-emotionele vaardigheden worden ook wel aangeduid als *soft skills* of karaktervaardigheden (*character building*) (OECD 2015). Ze zijn moeilijk eenduidig te definiëren. In het OECD-rapport (2015; 34) worden deze beschreven als: “*Individual capacities that*

- a) *are manifest in consistent patterns of thoughts, feelings and behaviours,*
- b) *can be developed through formal and informal learning experiences and*
- c) *influence important social-economic outcomes throughout the individual's life.”*

Deze vaardigheden worden gecontrasteerd met cognitieve vaardigheden. Deze laatste verwijzen naar mentale capaciteiten om kennis te verkrijgen, erop te reflecteren en te extrapoleren (OECD, 2015; 34). In de OECD-optiek refereren sociaal-emotionele vaardigheden naar drie capaciteitsdomeinen (OECD, 2015; 34):

- a) bereiken van doelen (doorzettingsvermogen, zelfcontrole en passie om doelen te bereiken);
- b) werken met anderen (openheid, sociaal vaardig, respectvol handelend en zorgzaamheid);
- c) managen van emoties (eigenwaarde, optimisme en zelfvertrouwen).

Deze capaciteitsdomeinen worden ook genoemd in het CASEL-raamwerk voor sociaal-emotionele vaardigheden. In het CASEL-raamwerk worden social-emotionele vaardigheden omschreven als “*....knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions*” (<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#social-emotional-learning>, visited 11-11-2024).

Maar de elementen waaruit sociaal-emotionele vaardigheden bestaan, verschillen tussen de OECD-optiek en het CASEL-raamwerk. In de OECD-optiek worden de sociaal-emotionele vaardigheden uitgewerkt met behulp van de Big five persoonlijkheidstheorie (McCrae & Costa, 1997): *openness, conscientiousness, extraversion, agreeableness and neuroticism* (Oecd, 2021a: 20; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019; OECD 2021a: 21; OECD, 21b: 17). Deze focus op persoonlijkheidskenmerken gaat hand in hand met geringe aandacht voor bewustwordingsprocessen en sociale dynamiek. Daarom maken we voor een verdere uitwerking van sociaal-emotionele vaardigheden gebruik van het CASEL-raamwerk (zie ook tabel 2).

Het CASEL-raamwerk kent een vrij eenvoudige structuur. Het bevat twee elementen voor wat betreft het zelf (bewustzijn en regulering), twee elementen voor wat betreft de ander (bewustzijn en regulering) en een element voor wat betreft verantwoordelijke besluitvorming (<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>, visited 11-11-2024). Tabel 2 geeft een samenvatting van deze structuur.

**TABEL 2:** Sociaal-emotionele vaardigheden zoals genoemd binnen het CASEL-raamwerk (met uitleg en omschrijving van elke vaardigheid in de derde kolom).

| Focus   | Capaciteits-domein               | De capaciteit om ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Zelf    | Zelf-bewustzijn                  | ... de eigen emoties, gedachten en waarden te herkennen en te begrijpen. Weten studenten hoe emoties hun gedrag in verschillende situaties bepalen? Kunnen studenten weloverwogen de eigen sterkten en beperkingen (h)erkennen?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Zelf    | Zelf-regulering                  | ... de eigen emoties, gedachten en gedrag in verschillende situaties te reguleren zodat doelen en aspiraties verwezenlijkt worden. Onder zelfregulatie vallen capaciteiten om een beloning uit te stellen en stress te reguleren. Een ander element van zelfregulering is het vermogen om gemotiveerd te blijven en je bekwaam te voelen (self-efficacy) om persoonlijke en collectieve doelen te verwezenlijken.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Anderen | Sociaal bewustzijn               | ... het perspectief van anderen te (h)erkennen en je te verplaatsen in het perspectief van de ander (empathie). Het is de capaciteit om met anderen mee te leven, ook als de ander een andere (culturele) achtergrond heeft. Verder bevat sociaal bewustzijn de capaciteit om het bredere historische perspectief en sociale normen te zien. Verder verwijst het naar de erkenning dat familie, de gemeenschap en school belangrijke hulpbronnen zijn.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Anderen | Sociale regulatie                | ... gezonde en ondersteunende relaties op te bouwen en te onderhouden en het effectief navigeren in diverse sociale omstandigheden. Meer specifiek omvat sociale regulatie de capaciteiten om helder te communiceren, actief te luisteren en samen te werken (collaboratie) om problemen op te lossen. Een ander element van sociale regulatie: bemiddeling in conflictsituaties, ook als er sprake is van individuen met een sterk verschillende achtergronden. Het betekent ook dat studenten durven om hulp te vragen of anderen hulp te bieden.                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Anderen | Verantwoordelijke besluitvorming | ... zorgzame en constructieve keuzes te maken over persoonlijk gedrag en sociale interactie in zeer verschillende sociale situaties. Meer specifiek omvat verantwoordelijke besluitvorming de capaciteit om rekening te houden met ethische standaarden en veiligheidsrisico's. Bij verantwoordelijke besluitvorming is de evaluatie van de positieve en negatieve consequenties van gedrag voor het eigen welzijn, dat van anderen en het collectief welzijn ook een factor. Verantwoordelijke besluitvorming gaat samen met nieuwsgierigheid en openheid om met nieuwe ideeën te komen voor persoonlijke en sociale problemen. Andere elementen zijn: het anticiperen op de mogelijke consequenties, het evalueren van deze consequenties vanuit verschillende perspectieven van de betrokkenen en kritisch nadenken. |

Adopted from <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/> (visited 11-11-2024).

## 2.5 Mentale gezondheid en welzijn

Nu met het CASEL-raamwerk sociaal-emotionele vaardigheden nader omschreven zijn, gaan we dieper in op de onafhankelijke variabele in ons onderzoek, te weten mentaal welzijn. Van deze variabele bestaan verschillende conceptualisaties, die we kort bespreken. Tot slot beschrijven we de zes vaardigheden die nodig zijn voor mentaal welbevinden.

Zoals het WHO-rapport over mentale gezondheid aangeeft, verwijst mentale gezondheid niet alleen naar het ontbreken van mentale ziekten (WHO, 2003). Mentale ziekten verwijzen naar zwakheid, onbekwaamheid, of handicap als gevolg van een mentale, neurologische aandoening of middelengebruik (WHO 2013: 9). De WHO neemt ten aanzien van mentale gezondheid een meer positief perspectief in en omschrijft mentale gezondheid als “*a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community.*” ([https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1), visited 18-11-2024).

In de literatuur over mentale gezondheid (welzijn) kunnen we twee tradities onderscheiden. De *hedonistische* traditie richt zich op emoties en gevoelens waarbij mentale gezondheid gezien wordt als een eindtoestand. Deze benadering conceptualiseert welzijn als de balans tussen positieve en negatieve gevoelens (een affectieve dimensie) en tevredenheid met het leven (een cognitieve dimensie) (Ryff & Keyes, 1995). Deze traditie hanteert de term subjectief welzijn. In de andere traditie, de *eudaimonische*, refereert welzijn aan een zelfevaluatie van iemands capaciteiten om goed te functioneren. Binnen deze traditie wordt de term psychologisch welzijn gebruikt. Welzijn wordt dan beschouwd als een manier van handelen en niet (alleen) als het resultaat van handelen. Welzijn is daarmee een capaciteit (Deci & Ryan, 2008) om een gewenste mentale toestand te bereiken. Als we kijken naar de beschrijving van de WHO, dan zien we dat deze organisatie mentale gezondheid omschrijft als een capaciteit. Deze capaciteit overlapt voor een groot deel met sociaal-emotionele vaardigheden, zoals blijkt uit de literatuur over floreren (Keyes & Haidt, 2010; Hirshberg et al., 2022; Inkelas et al., 2023).

Onderzoek naar de relatie tussen subjectief welzijn en psychologisch welzijn toont aan dat beide conceptualisaties sterk met elkaar samenhangen (Ryff & Keyes, 1995; Joshanloo, 2019). Verder geeft een longitudinale studie van Joshanloo (2019) aan dat psychologisch welzijn meer stabiel is dan subjectief welzijn. Deze bevindingen ondersteunen het idee dat psychologisch welzijn capaciteiten impliceert die zich relatief langzaam ontwikkelen. Subjectief welzijn impliceert een gevoelstoestand die ook sterk bepaald wordt door de omstandigheden op dat moment. Deze studie laat verder zien dat psychologisch welzijn

een goede voorspeller is van subjectief welzijn, terwijl het omgekeerde niet het geval is. Deze bevindingen zijn een onderbouwing van het idee dat een persoon capaciteiten inzet om met dagelijkse situaties om te gaan. Die capaciteiten zijn omschreven in theorievorming over psychologisch welzijn. De manier van omgang met deze dagelijkse situaties bepaalt vervolgens het subjectieve welzijn (gevoel en tevredenheid). Wij beschouwen daarom het subjectief welzijn als een eindtoestand. Een eindtoestand die bereikt wordt met de capaciteiten zoals beschreven door onderzoekers als Ryff en Keyes (1995) in hun beschrijving van psychologisch welzijn.

Als we dieper ingaan op psychologisch welzijn, dan blijkt het een multidimensionaal concept met verschillende capaciteiten. In deze benadering is welzijn niet statisch, maar iets dynamisch. Het ontstaat uit het implementeren van capaciteiten om je leven te organiseren (Ryff & Keyes, 1995). Ryff conceptualiseert het psychologisch welzijn aan de hand van de volgende zes elementen (Ryff, 1995, 2013; Race & Radburn 2020):

- 1) Zingeving (*purpose in life*): de mate waarin een persoon het gevoel heeft dat zijn/haar leven zinvol is, een doel heeft. Men weet welke waarden belangrijk zijn voor zichzelf. Belangrijke waarden geven richting en houvast in het leven, vooral als het om moeilijkere periodes gaat. Of waarden geven houvast als men voor een belangrijke beslissing staat. Personen met zingeving richten het leven zo in dat met behulp van tussendoelen (instrumentele waarden, zoals ambitieus, onafhankelijk) eindwaarden (wijsheid) dichterbij komen. Zo hebben ze het gevoel dat het leven betekenisvol is (vergelijk theorie van Rokeach (1973)).
- 2) Autonomie (*autonomy*): de mate waarin een persoon zichzelf ziet als iemand die leeft naar zijn eigen overtuigingen (*beliefs*). Autonomie refereert aan de capaciteit om je eigen weg te gaan, zowel in gedrag als opinies. Dat gebeurt in plaats van je (te veel) op de opinies en goedkeuring van anderen te richten. Autonome personen kunnen sociale druk weerstaan als die niet overeenkomt met eigen overtuigingen, voorkeuren en opinies. Eigen overtuigingen vormen het kompas voor autonome personen (intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000; 2024) staat centraal).
- 3) Persoonlijke groei: de mate waarin personen hun talenten en potentieel aanboren en ontwikkelen. Personen die persoonlijke groei nastreven, staan open voor nieuwe ervaringen om ervan te leren. Ze weten dat (hun) perspectieven veranderen in de loop van de tijd. Ze zien zichzelf rijper worden en verder ontwikkelen. Ze streven ernaar om hun horizon te verbreden en hun potentieel te ontwikkelen.

- 4) Beheersing van de omgeving: de vaardigheid om om te gaan met levenssituaties. Race (2020) noemde dit competentie: hebben van kennis, vaardigheden, bekwaamheid en die inzetten om problemen aan te pakken en betekenisvolle taken te volbrengen. Competente personen pakken dagelijkse verantwoordelijkheden effectief op. Bovendien grijpen ze mogelijkheden die voorbijkomen. Daarbij maken ze gebruik van hun capaciteiten om leefomstandigheden te verbeteren.
- 5) Positieve relaties: de mate waarin een persoon diepe verbindingen heeft met significante anderen. De meeste personen hebben verbondenheid met anderen nodig om zich goed te voelen. Sommigen streven naar een groot netwerk van vrienden, familie en collega's. Anderen streven naar een klein, solide netwerk. De capaciteiten om warme, betrouwbare en ondersteunende relaties te verkrijgen en te behouden zijn belangrijke elementen van psychologisch welzijn. Het maakt daarbij niet uit of studenten streven naar een groot of klein netwerk.
- 6) Zelfacceptatie: de kennis en acceptatie die een persoon heeft van zichzelf, inclusief het besef van persoonlijke tekortkomingen. Personen met een hoge zelfacceptatie begrijpen dat, zoals ieder ander, ook zij sterkten en zwakten hebben. Ze weten dat het leven ups en downs kent, dat iedereen fouten maakt en kansen mist. Ze weten ook dat iedereen, inclusief zichzelf, spijt en teleurstelling kent en negatieve emoties ervaart. Personen met een hoge zelfacceptatie zijn begripvol, onbevooroordeeld naar zichzelf toe en begripvol over hun levensloop.

De conceptualisatie van (psychologisch) welzijn door Ryff geeft aan dat de zes genoemde capaciteiten een persoon een gereedschapskist geven. Daarmee kunnen personen mogelijk stressvolle situaties of ervaringen op een bepaalde manier tegemoet treden. Zo blijft een positief gevoel de boventoon voeren.

## **2.6 Samenvatting en reflectie op het gepresenteerde raamwerk**

De theoretische onderbouwing van het raamwerk, zoals samengevat in figuur 1 (paragraaf 1.4) sluit aan bij het idee dat een holistische visie op onderwijs het leersysteem van studenten en docenten zo vormgeeft dat er ruimte en aandacht komt voor algemene levensvaardigheden. Die vaardigheden kunnen vormgegeven worden als sociaal-emotionele vaardigheden. Verder komt uit het literatuuroverzicht naar voren dat sociaal-emotionele vaardigheden het psychologische welzijn (welzijn als capaciteiten om met uitdagingen om te gaan) en het subjectieve welzijn (welzijn als een eindtoestand) verhogen. Dat doen

sociaal-emotionele vaardigheden samen met een studieklimaat dat geïnspireerd is door een holistische onderwijsvisie.

Zoals uit voorgaande paragrafen blijkt, heeft een holistische onderwijsvisie vier relevante elementen voor het hoger onderwijs:

- 1) Onderwijs heeft niet alleen als doel om studenten klaar te stomen voor de arbeidsmarkt (specifieke levensvaardigheden). Een ander doel is een actieve participatie in het gehele sociaal-cultureel-economische veld (dat wil zeggen naast specifieke ook algemene levensvaardigheden zoals emotieregulatie aanreiken).
- 2) Binnen het holistische onderwijs ligt de nadruk niet zozeer op leeruitkomsten, maar veel meer op het leerproces. Docenten en medestudenten begeleiden het leerproces. Zij geven formatieve feedback. Hierbij wordt een student de ruimte gegeven om bepaalde accenten te leggen in door de docent gespecificeerde leerdoelen (student past algemene leerdoelen aan de eigen leerbehoeften aan). De focus op formatieve feedback geeft richtlijnen voor de pedagogische aanpak en het studieklimaat, waarbij studenten bijvoorbeeld geleerd wordt met een open geest feedback te ontvangen.
- 3) In de holistische benadering worden studenten gezien als actieve en kritische personen. Dit biedt een verantwoording voor (en is een kenmerk van) een meer constructivistische benadering, waarbij studenten actiever leren en authentieke taken aangereikt krijgen. In die benadering passen collaboratief leren en het geven van formatieve feedback. Bovendien sluit dit studentperspectief aan bij *Self-Determination Theory* van Ryan en Deci (2000; 2024) als model voor een verdere invulling van de te gebruiken pedagogiek en het na te streven studieklimaat.
- 4) De verbindingen tussen kennis, ervaringen (die van jezelf en anderen) en de huidige realiteit staat centraal. Dit element biedt een verantwoording voor meer ervaringsgericht onderwijs (zoals *whole-task*-instructies, waarbij studenten een volledige, betekenisvolle taak krijgen in plaats van te oefenen met losse en onsamenvhangende deeltaken). In dat type onderwijs is expliciet aandacht voor belangrijke levensvragen van studenten en maatschappelijke vraagstukken.

Vanuit deze vier elementen kunnen richtlijnen geformuleerd worden voor het leersysteem waarbinnen docenten en studenten het onderwijs realiseren. Het eerste element stelt dat algemene levensvaardigheden onder de verantwoordelijkheid van het onderwijs vallen. Deze algemene levensvaardigheden verwijzen naar sociaal-emotionele vaardigheden. Het

eerste element geeft hiermee aan dat sociaal-emotionele vaardigheden een centraal leerdoel zijn binnen het hoger onderwijs.

Het tweede en derde element hebben consequenties voor de gekozen pedagogiek en het na te streven studieklimaat. Als we eerst inzoomen op het leerproces, dan is het sleutelwoord daar *Growth Mindset*: studenten leren van de (formatieve) feedback die ze ontvangen tijdens het leerproces. De formatieve feedback wordt gegeven tijdens (het gehele) leerproces en niet alleen als de leertaak bijna af is. Formatieve feedback houdt in dat studenten actief toewerken naar hun leerdoelen. Dat type feedback heeft als functie om de student een (kleine) stap voorwaarts te laten maken. Hierbij wordt wel van studenten verwacht dat ze een bepaald niveau van *Feedback Literacy* hebben. Dat wil zeggen: ze staan open voor feedback en gaan er op een academische manier mee om. Dit impliceert ook dat studenten om kunnen gaan met negatieve emoties die getriggerd kunnen worden door de gegeven formatieve feedback. Dat biedt een opening voor sociaal-emotionele vaardigheden die betrekking hebben op de student zelf.

Medestudenten en studenten geven formatieve feedback. Studenten spelen bij collaboratief leren een belangrijke rol in het begeleiden van elkaars leerproces. Collaboratief leren kan ingezet worden om het aspect van ervaringsgericht onderwijs (zoals *whole-task-instructie*) en formatieve feedback in de pedagogiek te verwezenlijken. Collaboratief leren gaat ervanuit dat studenten goed met elkaar kunnen samenwerken en elkaar op constructieve wijze kunnen begeleiden in het leerproces. Dit biedt een opening voor sociaal-emotionele vaardigheden. Die vaardigheden hebben betrekking op anderen, net als het taakgericht werken (verantwoordelijke beslissingen nemen).

Maar formatieve feedback en collaboratief leren komen alleen tot hun recht als de leeromgeving veilig, open, inclusief en inspirerend is. De leertaken zijn idealiter vormgegeven volgens de centrale principes van de *Self-Determination Theory* van Ryan en Deci (2000; 2024). De theorie stelt drie basisbehoeften van studenten centraal. Met deze drie basisbehoeften (autonomie, verbondenheid en competentie) wordt rekening gehouden bij het ontwerpen van de instructie.

- 1) Autonomie betekent hier: een student is mede-eigenaar van het leerproces en kan (binnen bepaalde grenzen) de leertaak zelf nader invullen.
- 2) Verbondenheid betekent hier: leren doet een student niet alleen. Het is een sociale activiteit waarbij docenten en medestudenten een student accepteren en waarderen om wie de student is. Docenten en medestudenten kennen de student ook persoonlijk, zodat docenten en medestudenten toegesneden formatieve feedback kunnen geven.



- 3) Competentie betekent hier: iedere student heeft een bepaald competentieniveau waar rekening mee gehouden wordt bij het ontwerpen van de leeropdracht.

Zijn deze drie elementen op orde in de leertaak? En heerst er een positief (inclusief, open) studieklimaat? Dan zijn studenten volgens de zelfdeterminatietheorie meer intrinsiek gemotiveerd om het leerproces te volbrengen.

Het vierde element van holistisch onderwijs stelt dat hoger onderwijs zich meer zou moeten richten op levensvragen (van studenten) en sociale, economische en culturele maatschappelijke problemen. Ingaan op dit soort problematiek geeft ruimte aan de sociaal-emotionele vaardigheid 'verantwoordelijke besluitvorming'. Daarbij is expliciet aandacht voor ethische aspecten. Dat geldt ook voor het perspectief en doelen van verschillende stakeholders die bij de problematiek betrokken zijn. Dit element gaat in de holistische onderwijsvisie nog verder. Het wordt namelijk vaak gekoppeld aan de vaardigheid om met zingevingsvraagstukken om te gaan. Nu is dat element nog niet opgenomen in de sociaal-emotionele vaardigheden. Zingeving is echter wel een dimensie van psychologisch welzijn, zoals omschreven door Ryff. Zingeving is daarbij geconceptualiseerd als het ervaren en begrijpen van doelen in het eigen leven, ofwel het antwoord op de vraag 'wat maakt mijn leven waardevol?' Het ervaren van zingeving impliceert dat iemand persoonlijke waarden heeft en volgens die waarden handelt.

De laatste stap in het raamwerk (zie figuur 1, paragraaf 1.4) gaat in op de verbinding tussen de sociaal-emotionele vaardigheden (zoals beschreven door CASEL en aangevuld met zingevingsvaardigheden) en de zes elementen van psychologische welzijn. We hebben uiteengezet dat psychologisch welzijn capaciteiten vereist om dagelijkse situaties het hoofd te bieden. Daarmee gaat het vooraf aan subjectief welzijn, het positieve gevoel over het leven. De capaciteiten van psychologisch welzijn en sociaal-emotionele vaardigheden gaan beide in op manieren om om te gaan met dagelijkse situaties. Ze vertonen overlap, maar zijn gebaseerd op zeer verschillende theorieën en mensbeelden. Zo verschilt de omschrijving van de capaciteiten en vaardigheden.

Als slotconclusie stellen wij dat het raamwerk (figuur 1) gebaseerd is op, dan wel een toepassing is, van bestaande theorieën. Dit raamwerk kan dienen als startpunt voor *educational design studies* (McKenney & Reeves; 2018). In deze *studies* ontwikkelen docenten met behulp van het raamwerk educatieve interventies met een bepaald tussendoel (gedefinieerd in termen van sociaal-emotionele vaardigheden, studieklimaat, of pedagogische aanpak). Dat naar verwachting resulteert in een verhoogd (psychologisch) welzijn van studenten.



# Het empirische onderzoek

In dit hoofdstuk worden de bevindingen gepresenteerd van acht vraaggesprekken met deskundigen op het gebied van studentenwelzijn, holistisch onderwijs en *Bildung*. Eerst wordt in paragraaf 3.1 en 3.2 uitgelegd wat de onderzoeks- en analysemethode zijn. Dan volgen in 3.3 de voornaamste onderwerpen die na codering oprezen uit de interviewdata. Daaronder vallen de gewenste veranderingen in het onderwijs op het gebied van de leerreis die studenten maken, hun leerdoelen, vakinhoud, de door docenten gehanteerde didactiek, feedback en assessment.

## 3.1 Methode van onderzoek

In deze paragraaf lichten we de gekozen onderzoeksmethode toe. Hiertoe bespreken we de participanten, de interviewgids, de gevolgde procedure en de opzet van de analyse van de interviews.

### *Participanten*

We kozen de participanten via een doelgerichte steekproeftrekking. Alle participanten zijn werkzaam in het hoger onderwijs in Nederland. Ze werden benaderd omdat zij een bijzondere expertise hadden op het gebied van holistische onderwijsprincipes (*Bildung* en mentaal welzijn onder studenten) binnen dit hoger onderwijs. Hiertoe werd eerst een overzicht gemaakt van alle instituten voor hoger onderwijs in Nederland. Daarna werden de websites van deze instellingen verkend. We zochten naar de informatie over mogelijke holistische principes in het onderwijs als ook sociaal-emotionele dan wel persoonlijke ontwikkeling van studenten en studentenwelzijn. Dat resulteerde in een korte lijst van potentiële kandidaten. We hebben zes experts verbonden aan onderwijsinstellingen benaderd. Daarnaast

zijn er twee voormalig studenten benaderd. Deze studenten hadden een masterscriptie geschreven over holistisch onderwijs in relatie tot studentenwelzijn. Dat resulteerde in acht interviews in totaal. In het volgende hoofdstuk staat nog een negende interview. In dat interview diepen we de rol van de docenten en hun welzijn verder uit.

Geïnterviewden hadden ieder een eigen expertisegebied, zoals remediërende psychologische zorg, studentenwelzijn, studentenraadswerk, onderwijsklimaat, *Bildung*, holistische onderwijsprincipes en andere thema's. Zo hebben we een breed spectrum aan expertises bereikt. Daarbij hoopten we de centrale onderzoeksthema's zo breed en diep mogelijk te verkennen. Op een punt is de steekproef minder breed dan oorspronkelijk bedoeld. Er kon geen studentpsycholoog geïnterviewd worden.

### *Interviewgids*

De uitgevoerde interviews waren semi-gestructureerd van opzet. Als algemene leidraad was een topiclijst samengesteld met vijf thema's:

- 1) de waargenomen urgentie van welzijnsproblemen;
- 2) de verantwoordelijkheid van onderwijsinstellingen om actie te ondernemen, gegeven deze welzijnsproblemen;
- 3) een holistisch perspectief op onderwijs en de acceptatie hiervan;
- 4) perspectieven op sociaal-emotioneel leren in relatie tot welzijn;
- 5) verwachte barrières om meer aandacht te besteden aan studentenwelzijn in het onderwijs.

Voor elk semi-gestructureerd interview is een interviewgids gemaakt die aangepast is aan de unieke expertise van de betreffende participant. Ter voorbereiding van ieder interview was de interviewgids nader uitgewerkt met een lijst met (mogelijk) relevante vragen. Wel was er de vrijheid om hiervan af te wijken als het gesprek hier aanleiding toe gaf. Een onderzoeksassistente en een onderzoeker hebben de interviewgidsen ontworpen. De interviewgidsen werden vervolgens beoordeeld door de hoofdonderzoekers. Zij hanteerden daarbij de criteria volledigheid, nauwkeurigheid en validiteit.

### *Procedure*

Voorafgaand aan het onderzoek was ethische goedkeuring aangevraagd aan de Ethical Review Board van de Universiteit van Tilburg. Voordat kandidaten deelnamen, hadden ze een brief ontvangen met uitleg over de inhoud en werkwijze van het onderzoek en hun

rechten. Voorafgaand aan het interview werd de participant gevraagd om geïnformeerd consent en toestemming om het gesprek op te nemen. Bij een positief antwoord werd gestart met het interview. Dat interview duurde bij iedere participant ongeveer één uur.

### Analyse

Voorafgaand aan de analyse van de kwalitatieve data zijn de audio-opnames van de interviews getranscribeerd. Bij de codering van de kwalitatieve data zijn drie, elkaar aanvullende, cycli gehanteerd (Saldana, 2016). In de eerste cyclus werd een werkwijze gehanteerd die *bottom-up* en datagedreven was (Saldana, 2016; Boeije & Bleijenbergh, 2019). Hierbij werden de transcripten doorgenomen waarbij de zinnen van open codes werden voorzien. Dit waren soms *in vivo*-codes oftewel codes op basis van de uitdrukkingen van de participant zelf (Saldana, 2016; Flick, 2022). In de andere gevallen construeerde een van de onderzoekers zelf de open codes die de uitdrukking van de participant krachtig samenvatte. In de tweede cyclus werden er tientallen axiale codes gecreëerd die enige clustering en structuur aanbrachten. Dat gebeurde op basis van deze honderden open codes. In de derde cyclus (*post-coding* zie Saldana, 2026) werd door axiale codes een kleiner aantal thema's gecreëerd, die de paragrafen vormden van de resultatensectie. Deze thema's waren:

- 1) zorgelijk welzijn;
- 2) de relatie tussen studentenwelzijn en onderwijsklimaat;
- 3) holistisch onderwijs;
- 4) leerdoelen en vakinhoud;
- 5) vakdidactiek;
- 6) feedback en assessment;
- 7) monitoring van welzijn;
- 8) doelgroep;
- 9) de rol van de docent;
- 10) psychologische communicatie en consumentenreis;
- 11) kansen en bedreigingen.

## 3.2 Resultaten

In de paragrafen 3.2.1 tot en met 3.2.11 worden de thema's beschreven die het resultaat waren van de kwalitatieve analyse.

### 3.2.1 Zorgelijk welzijn

Het eerste onderwerp van de interviews was het welzijn van studenten aan het hoger onderwijs in Nederland. De experts zagen het aantal mentale gezondheidsklachten toenemen. Dat gold voor studenten over het gehele spectrum. Het soort klachten liep uiteen van lichte klachten tot steeds meer complexe problematiek. Het gevolg was ook dat het aantal studentenpsychologen binnen onderwijsinstellingen steeg. De experts erkenden dat het mentaal welzijn van studenten aan het hoger onderwijs onder druk staat. Dit was al het geval vóór de COVID-19-pandemie. De pandemie had de al aanwezige problematiek onder studenten wel verergerd. De experts benoemden dat veel van de klachten onder studenten hun oorsprong vonden buiten de studie. Deze klachten beïnvloedden vervolgens wel het studiegerelateerd functioneren van studenten.

Klachten die werden gezien waren prestatiedruk, moeite met groepsdynamiek en identiteitsvorming, burn-out en depressie. Daarnaast werd geconstateerd dat sociale media en grote maatschappelijke vraagstukken stressoren vormden voor studenten. Zowel klimaatverandering als oorlogen beïnvloedden hun mentaal welzijn. Bovendien waren er binnen de steeds diverser wordende studentenpopulatie ook groepen die kwetsbaarder waren voor mentale welzijnsklachten. Zo misten internationale studenten vaak een sociaal vangnet doordat ze in een onbekend land aankwamen, aangezien zij de cultuur hier niet kenden en hun familie vaak hoge verwachtingen stelde.

Niet alle welzijnsklachten werden in verband gebracht met tekortkomingen van het onderwijs. Zo bevinden studenten zich in een levensfase die gekenmerkt wordt door transities (onder andere van ouderlijk huis naar studentenhuis). Voeg daarbij levensvragen: wat vind ik belangrijk en waar wil ik me voor inzetten? Verder spelen fundamentele onzekerheden die niet altijd te voorkomen zijn een rol: hoe weet ik zeker dat dit de goede studie is? Met name buitenlandse studenten zijn extra kwetsbaar. Zij ondergaan de meeste transities, te weten van land, cultuur, onderwijsmethode en instituut.

### 3.2.2 Relatie studentenwelzijn en onderwijsklimaat

Participant 4 signaleerde dat tekortkomingen van het onderwijs zichtbaar worden in de collegezalen:

“En dat zat bij mij eigenlijk in een algehele verbazing van de overgang van de introductieweek – die natuurlijk met heel veel enthousiasme start en met heel veel ideeën, met heel veel ambitie en met heel veel energie – naar de eerste, tweede, derde massale colle-

ges. Dan zie je de collegezaal uitdunnen van, bijvoorbeeld, 300 mensen naar uiteindelijk 40 mensen. Je ziet werkgroepen die heel stroef verlopen en het feit dat je, in mijn geval toen, eigenlijk voornamelijk wordt afgerekend op het reproduceren van kennis op een bepaald tijdstip, in een bepaalde ruimte, aan de hand van open vragen en meerkeuzevragen. Dat was voor mij echt het moment dat ik dacht: Is dit alles? Is dit nou wat we voor elkaar kunnen krijgen? Is dit nou echt het niveau waarop we met elkaar werken?”

Deze tekortkomingen in het traditionele onderwijsklimaat van de universiteit werden in verband gebracht met studentenwelzijn. Er werden in de interviews vijf verbanden besproken tussen het onderwijsklimaat en studentenwelzijn:

- 1) het mensbeeld en de onderwijsfilosofie;
- 2) de leerdoelen en onderwijsinhoud;
- 3) de vakdidactiek;
- 4) de examinering;
- 5) de vereenzaming.

Verschillende experts bekritiseerden het **mensbeeld en de onderwijsfilosofie** van instituten in het hoger onderwijs, onder andere het materialistische en mechanistische mensbeeld, gericht op het vinden van een goede baan met een goed salaris. Participant 4 verwoordde zijn kritiek zo:

“(...) een eenzijdig mensbeeld, namelijk de mens als een soort van machine die je moet laden met kennis. Eigenlijk dat plaatje van de mens met allemaal van die boutjes en moertjes in zijn hoofd. Heel veel mensen vertrekken vanuit dat mensbeeld namelijk. We zijn uiteindelijk veredelde machines die je kunt laden met kennis. Die kennis toetsen we vervolgens en dat is wat je nodig hebt om door te kunnen gaan in je leven. Als je gewoon ziet hoeveel mensen er nu in dit land mentaal aan het worstelen zijn, dan kun je niet langer volhouden dat het materialistische mensbeeld *the way to go* is.”

Participant 4 oordeelde dat vanuit dit materialistische en individualistische beeld te veel de verantwoordelijkheid bij het individu zelf wordt neergelegd om mentale problemen op te lossen. Deze werd in zijn ogen te veel op zichzelf teruggeworpen: “Het is jouw verantwoordelijkheid dat je het fixt.” Hij schetste de studie en loopbaan van studenten als een eenzame strijd zonder hulp en medestanders.

Deze participant meende dat instituten studenten te eenzijdig opleiden en hen niet leren hoe ze de kennis die ze opdoen kunnen toepassen. Hierdoor en door enkel te focussen op 'kennis laden' lopen zij het risico op deformatie:

“Een risico van mensen eenzijdig opleiden is dat je ze *deformt*, dus eigenlijk deformeert: dat je mensen vormt op een manier die hen eigenlijk minder, in plaats van beter, in staat stelt om goed te acteren in de wereld.”

Zo bleven studenten door de gevolgde onderwijsfilosofie vaak passief. Zij hadden de neiging te vragen om instructies in plaats van hun eigen creativiteit te gebruiken. Dat is het tegenovergestelde van wat werkgevers juist vaak zoeken. Er bestaan meer pedagogische werkwijzen dan het veelal toegepaste 'kennis laden' die kunnen worden benut om het eenzijdig opleiden van studenten te voorkomen.

Participant 8 bekritiseerde ook het mensbeeld en de onderwijsfilosofie. Die filosofie was te veel gericht op de ratio – 'de dominantie van het denken'. Het gevoelsleven van studenten werd daarbij verwaarloosd:

“De meeste studenten die bij mij komen, het zijn allemaal snelle denkers, goede denkers. Anders zit je ook niet op de universiteit. De problemen spelen zich veel meer op, ik noem het vaak de kunst van uithouden. Weet je, dat zit ook in het hele schoolsysteem eigenlijk. Het is heel erg gericht op de dingen naar je hand zetten, macht hebben. Door de wetenschap kun je manipuleren, kun je beïnvloeden en word je machtig. Je bent bij machte om een raket te bouwen die naar de maan kan vliegen. Je wil dat en je doet dat. En dat leert eigenlijk ieder kind dat naar school gaat. Je kunt iets nog niet en je krijgt de macht om het wel te kunnen. Wat daar niet geschoold wordt, is het vermogen om je onmachtig te voelen en om dat te verdragen. Voor mij is dat een heel centraal thema. Niet alleen voor studenten. In de hele samenleving eigenlijk bestaat een onvermogen om met, in de brede zin, moeilijke gevoelens om te gaan. Dan is onmacht een heel moeilijk gevoel.”

Participant 8 signaleerde verder dat de kern van wetenschap (gericht op kennisvergarig en onzekerheidsreductie) en de dominantie van het denken op punten onverenigbaar kunnen zijn met wat nodig is voor mentale gezondheid:



“Het denken is een instrument om zekerheid te genereren. Dus om de onzekerheid de nek om te draaien. Dus er moet heel iets anders gebeuren. Ik bedoel, natuurlijk het denken is een heel mooi en krachtig instrument, maar het gaat er wel om: kun je dat op de goede momenten hanteren? En als je de moeilijke gevoelens alleen maar weet te diskwalificeren of te problematiseren en daarmee weg te werken, dat is niet het leren verdragen, het leren leven met dat soort gevoelens... In dat welzijn zitten verschillende dingen. Aan de ene kant de onrustgevoelens die er zijn, om die de nek om te draaien. Dus eigenlijk nog meer controle en voorzieningen zodat iedereen zich wel voelt en niemand zich onwel voelt. Ik zit dan meer aan de weerbaarheidskant, van ‘leer ook te verdragen’. Wetenschap zet heel erg in op weten, terwijl ‘kunnen verdragen’ juist de kunst vraagt van kijken, waarnemen. Wetenschap behelst denken en anticiperen, met theorieën over de toekomst: als ik dit en dit en dit doe, dan gaat er dat straks gebeuren. De andere modus is veel meer kijken en toeslaan. Kun je het moment herkennen, nu is de tijd rijp en nu toeslaan.”

De materialistische en op denken gerichte onderwijsfilosofie ging samen met een sterke focus op intellectuele en academische **leerdoelen** en **vakinhoud**. Zo signaleerde participant 1 dat karaktervorming opgehangen werd aan zuiver academische leerdoelen – zoals intellectuele onafhankelijkheid, wetenschappelijke zuiverheid en sociale verantwoordelijkheid. Terwijl niet alle studenten academicus wilden worden. Mogelijk waren er meer doelen relevant om een gezond persoon te zijn en worden. Participant 1 stelde: “Ik vind dat we de *hele* persoon moeten ontwikkelen ... niet slechts een deel.” Zij signaleerde dat er een tekort aan aandacht was voor sociaal-emotionele vaardigheden en het verkrijgen van zelfinzicht.

Participant 7 gaf aan dat het onderwijs bij het aanbieden van kennis en vaardigheden zichzelf een andere vraag kon stellen:

“Welke vaardigheden heb je nodig om te floreren? Welke vaardigheden heb je nodig om je welzijn dus zowel emotioneel-mentaal als fysiek te kunnen beheren?”

In de visie van participant 7 was momenteel binnen het hoger onderwijs nog te weinig aandacht voor emotionele intelligentie en voor vaardigheden die mentale problemen zouden kunnen voorkomen. Net als participant 4 signaleerde participant 7 dat in het hoger

onderwijs de vereiste vaardigheden van samenleving en arbeidsmarkt niet altijd getraind werden. De samenleving vroeg vaardigheden van studenten die momenteel nog onvoldoende aandacht kregen in curricula, zoals creativiteit.

Zowel participant 4 als 7 meenden dat het hoger onderwijs studenten niet datgene aanreikt wat ze nodig hebben om te floreren, aangezien de **didactiek en gekozen werkvormen** tekort schoten. Zo reflecteerde participant 7 over haar studie:

“Je studeert positieve psychologie. Je studeert over die [levens-]vaardigheden, je studeert over emotioneel welzijn. Maar ik kon af en toe mezelf in de spiegel aankijken en denken: ik voel me echt helemaal ruk. Ik voel me gestrest. Ik voel prestatiedruk en ik moet hier allemaal aan voldoen. Maar tegelijkertijd leer ik over de positieve kanten en hoe ik omga met het leven. Maar dat is totaal niet nu wat ik aan het uitvoeren ben. Dat contrast [tussen de inhoud van de lesstof en de emotionele werkelijkheid daarbuiten] was voor mij zo groot.”

Zij signaleerde dat de universiteit zinvolle kennis aanreikte, maar – door de gekozen werkvormen en didactiek – onvoldoende erin slaagde om studenten zich die vaardigheden ook eigen te laten maken.

Een vierde tekortkoming betrof de examinering van studenten en het geven van feedback op hun werk. Dit thema keert terug in de zesde paragraaf van deze resultatensectie. Participant 1 legde een verband tussen de manier waarop de universiteit feedback gaf en examineerde enerzijds en het mentaal welzijn anderzijds. Examinering geschiedde te laat (nadat het laatste college was gegeven), te geconcentreerd (te veel examens vonden plaats in een te korte periode), op een verkeerde manier (gericht op becijfering van studenten, eerder dan op inzicht in het leerproces) en te smal (te veel gericht op louter academische en cognitieve vaardigheden, eerder dan op bredere levensvaardigheden). Bovendien gaven universiteiten vooral feedback áán studenten, terwijl zij ook om feedback ván dezelfde studenten konden vragen om het eigen onderwijs te verbeteren. Bij voorkeur voordat een cursus begon, zodat universiteiten de studentfeedback konden gebruiken voor het optimaliseren van de onderwijsaanpak. Nu gaven studenten feedback na afloop van een cursus. Dan kwamen kritische geluiden te laat om nog iets aan de werkwijze te veranderen. Participant 1 verwoordde haar visie op examinering en feedback als volgt:

“De meeste docenten denken nog steeds: ik heb de studenten al feedback gegeven. Ik heb ze het cijfer gegeven en ik heb enkele opmerkingen gegeven na het laatste tentamen. Maar dat is summatieve feedback. Het is al aan het einde en de student heeft het vak al gehaald. Dan benoemen docenten: “Maar je kunt het verbeteren in de hierop volgende cursus.” Maar ik weet dat veel onderzoek toont dat het studenten aan het einde niet uitmaakt, zolang ze maar het benodigde aantal punten hebben om een vak te halen. Als docenten studenten feedback willen geven, moeten ze dat doen tijdens het proces. Dan kunnen studenten de feedback nog gebruiken om zichzelf te verbeteren.”

Een vijfde thema is dat binnen grotere opleidingen en onderwijsinstellingen kwetsbare studenten uit beeld kunnen raken, verdwalen en eenzaamheid kunnen ervaren. De thematiek van eenzaamheid keerde binnen enkele vraaggesprekken terug. Met name studenten met een zwakkere mentale gezondheid die moeite hebben binnen een groot en complex onderwijsinstituut de route naar hulp te vinden, lopen een bijzonder risico. Participant 3 observeerde:

“En, ik denk dat we daarin een aantal studenten [met mentale kwetsbaarheid] ook toch verliezen, omdat ze niet weten waar ze terecht kunnen. Dan blijven ze rondlopen met het gevaar dat ze uit beeld raken et cetera. En dat het, ja, voor hen eigenlijk alleen maar negatiever wordt.”

### 3.2.3 Holistisch onderwijs of *Bildung* als alternatief

Verschillende participanten schetsten componenten van een alternatieve onderwijsfilosofie, die de een *Bildung* noemde (participant 3, 4 en 8) en de ander holisme (5 en 7). Alternatieve benamingen waren een ‘integrale aanpak’ of ‘geïntegreerde aanpak’. Participanten droegen vijf redenen aan voor een switch van traditioneel onderwijs (*Erziehung*) naar *Bildung* en een holistischere visie:

- 1) De mentale gezondheid van studenten wordt bevorderd door het trainen van positief-psychologische vaardigheden. Zo kunnen studiestress, studieoverbelasting, drop-out en mentale uitputting mogelijk voorkomen worden (participanten 2, 3 en 7).
- 2) Holistisch onderwijs kan mentaal welzijn promoten, aangezien de zelfkennis van studenten toeneemt. Zo begrijpen ze beter waar hun gevoelens vandaan komen. Zo kunnen ze ook beter peilen hoe bepaalde factoren leiden tot een bepaalde mentale staat.

- 3) Een dergelijke pedagogische visie kan academische prestaties en zelfverwezenlijking bevorderen. Meer aandacht voor preventie en levensvaardigheden gaat niet ten koste van 'reguliere' onderwijsprestaties, maar draagt er juist aan bij (participanten 2 en 6).
- 4) Holistische georiënteerde onderwijsconcepten konden samengaan met het ervaren van zingeving en meer levenstevredenheid (participant 5).
- 5) Preventieve vaardigheden zijn onderdeel van het Landelijk Kader Studentenwelzijn (participant 3).

Participant 4 verbond deze aan de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek:

“In de wet staat overigens gewoon dat hoger onderwijsinstellingen moeten bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling en de ontwikkeling van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef.”

Er was binnen het hoger onderwijs al een omslag waar te nemen. Dit was een landelijke ontwikkeling, aangestuurd door het Landelijk Netwerk Studentenwelzijn. Het belang van studentenwelzijn werd steeds meer ingezien. Dat was ook terug te zien in het bestuursakkoord van het Nederlandse ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. In dit bestuursakkoord kreeg de preventie van welzijnsproblemen onder studenten ruime aandacht, maar zoals één van de experts (2) aangaf:

“Preventie is belangrijk. Ja, en hoe doe je dat? Dat doe je niet door een *standalone* workshopje te geven. Dat is niet genoeg. Je moet echt verbindingen leggen. Je hebt een workshop of een les, dan heb je ook de ruimte om te reflecteren. Dat kan bijvoorbeeld via een monitor of studieloopbaangesprekken. Of in je gewone lessen waarin er ook aandacht voor is. Misschien wel minder groot, maar dat het in ieder geval niet zo'n losse pilarenstelsel is. En dat kun je bij studies verpleegkunde doen, maar ook bij rechten.”

Ondanks de verschillende benamingen voor holistisch onderwijs waren er zes terugkerende, gemeenschappelijke kenmerken:

- 1) Het eerste kenmerk was dat mentaal **welzijn en preventie** van mentale problemen doelen zijn, waarvoor studenten sociaal-emotionele of levensvaardigheden kregen aangereikt.

Naast ratio ('het denken') was hier aandacht voor emoties en alles wat tot 'een goed functionerend mens' (participant 7) leidde. Participant 7 observeerde dat er een gemeenschappelijke kern zat in wat mensen belangrijk en moeilijk vonden.

- 2) Een tweede kenmerk was dat die aandacht voor welzijn plaatsvond binnen een **pedagogisch-didactische visie**: een visie waarbij op een andere manier tegen studenten aangekeken werd. De visie was rijker en meer omvattend dan een enkele workshop op het gebied van, bijvoorbeeld, mentale gezondheid. Studenten werden niet meer beschouwd als blanco vellen of lege vaten die gevuld moesten worden met kennis. Ze werden als individuen beschouwd, mensen die op een leerreis werden begeleid en werden uitgedaagd. Deze visie wordt verder uitgelegd in paragraaf 3.3.5.
- 3) Een derde kenmerk leek aandacht voor **groei** – op spiritueel, emotioneel, intellectueel en ethisch vlak – **boven prestatie**. Tegenslagen werden gezien als een middel om te groeien, niet als iets waarop de student cijfermatig werd afgerekend. De focus op groei ging samen met een andere manier van examineren en een groot belang dat gehecht werd aan een veilige leeromgeving.
- 4) Een vierde kenmerk betrof een **relationeel mensbeeld**, waarover participant 4 vertelde:

“De mens is een relationeel wezen. En daarmee bedoelen we niet dat jij een relatie hebt met iemand, maar dat je in relatie staat tot. Dus dat je in relatie staat tot jezelf. Dus je hebt een bepaald bewustzijn wat jou in relatie zet tot wie jij bent, tot je gedrag, tot je handelingen. Dat is al een heel belangrijk aspect van ons mensbeeld. Dat is dus iets anders dan een mensbeeld waarbij je zegt: “Jij bent een individu. Jij moet jezelf ontwikkelen. Daarvoor moet je zoveel mogelijk kansen pakken en je moet jezelf omhoog vechten.” Dat is een ander type mensbeeld dat onbewust heel erg dominant is in onze maatschappij versus het mensbeeld dat ik net schetste.”

- 5) Het relationele mensbeeld blijkt ook uit de aandacht voor **maatschappelijke onderwerpen** en de manier waarop studenten zich ertoe kunnen verhouden. Participant 4 merkte op:

“Dan heb je de koppeling met maatschappelijke thema's: we laten je niet machteloos voelen bij grote maatschappelijke vraagstukken, zoals 'De wereld gaat kapot,' 'We gaan er allemaal aan,' 'De populisten gaan winnen' en noem maar op. Dat soort thematiek heeft ook invloed op hoe jonge mensen zich voelen. We verbinden jou daarmee actief en oefenen daarmee. We maken het behapbaar en geven jou daar een

*sense of agency* en *empowerment* in. Dat zorgt er ook wel voor dat uiteindelijk zo'n concept als wereldpijn – *weltschmerz*, zulke grote termen – vermindert. Niet dat die termen in één keer weg zijn, maar wel dat we jou een *sense of agency* geven, hoe je daarmee kunt omgaan.”

- 6) Een laatste kenmerk is dat studenten meer autonomie krijgen, het onderwijs vraaggericht wordt en er meer **ruimte is voor individuele leerdoelen** van studenten. In de volgende paragraaf keert dit thema terug, wanneer gesproken wordt over *inner development goals*. Participant 6 vertelde:

“Eén is dat talentgericht onderwijs heel erg denkt vanuit de student: wat heeft die student nodig om zich te kunnen ontwikkelen? En bieden we daar voldoende mogelijkheden toe binnen de studie zelf? Vanuit onderwijskundig perspectief gaan we veel meer werken met leeruitkomsten. Die geven heel veel meer ruimte om anderzootige beroepsproducten te ontwikkelen dan een curriculum dat heel lineair en toetsgericht is langs ‘Oh, dit moet je behalen, dat moet je behalen en dan heb je dat bereikt.’ Die nieuwe aanpak gaat veel meer uit van beroepscontexten. Die contexten kunnen per domein best wel verschillend zijn. Dat tref je hier natuurlijk best veel aan: bij creatieve processen. Maar zo wordt er in elk geval breed binnen onze instelling eigenlijk het onderwijs geïnnoveerd. Daarmee ontstaat ook ruimte om in de toekomst veel gemakkelijker het onderwijs aan te passen op veranderingen in de samenleving en in beroepen. Dan is dat curriculum minder statisch. Het kan gemakkelijker meebewegen of eigenlijk misschien wel proactief zijn ten opzichte van ontwikkelingen waarvan je al merkt dat die de overhand gaan nemen.”

### 3.2.4 Leerdoelen en vakinhoud

Aan de experts is gevraagd wat aan het curriculum toegevoegd mocht worden en welke leerdoelen relevant waren. Oogmerk is het verbeteren van studentwelzijn. Participant 6 gaf hierbij de student zelf een grotere rol in zijn uitleg over *inner development goals*:

“Dat zijn eigenlijk heel mooie individuele ontwikkeldoelen die echt gedragsverandering teweeg kunnen brengen. En dat zie ik wel een beetje in lijn met sociaal-emotionele vaardigheden. Dat begint wel veel meer bij een soort introspectie op: Wie ben ik? Wat kan ik? Wat heb ik nodig? En wat heb ik nodig om dat anders te kunnen doen?”

Een aanvulling gericht op academische leerdoelen kwam van participant 1. Zij ging dieper in op *Feedback Literacy* ofwel de vaardigheid om effectief met feedback om te gaan, die actief op te zoeken en in te zetten ter verbetering van de eigen leerprestatie. Omgaan met negatieve feedback werd in het bijzonder uitgelicht: hoe hierop te reageren en die feedback vervolgens te verwerken in het eigen leerproces.

Met verschillende participanten werden elementen van sociaal-emotioneel leren (SEL) besproken, te weten:

- 1) taakgerichtheid en doorzettingsvermogen (volharding);
- 2) emotieregulatie (waaronder stressbestendigheid);
- 3) samenwerken (empathie en communiceren);
- 4) creativiteit;
- 5) open geest.

Spontaan of na een uitleg over de SEL leken de participanten deze te onderschrijven, aanvullen en verfijnen. Participant 1 noemde eveneens leerdoelen buiten het SEL kader. De participant sprak over de door studenten zelfgekozen leerdoelen, waarvoor meer ruimte mocht bestaan. Taakvolharding werd gezien als een geaccepteerd leerdoel binnen hoger onderwijs (participant 1 en 3). Samenwerken met anderen werd onder andere door participant 2 gepreciseerd. Om te kunnen samenwerken wilden studenten naar elkaar en naar docenten toe hun grenzen aangeven, om hulp kunnen vragen en op een constructieve manier leren communiceren.

Verreweg de meeste aandacht in de vraaggesprekken ging uit naar emotieregulatie. Participant 8 oordeelde dat studenten doorgaans goede denkers zijn, maar dat denken – alhoewel een krachtig instrument – niet alle problemen kan oplossen. Het heeft bijvoorbeeld geen antwoord wanneer een student een ouder verliest. Participant 8 stelde daarom voor als alternatief voor ‘de dominantie van het denken’ om het innerlijke gevoelsleven en de eigen sensitiviteit verder te ontwikkelen. Meer in het bijzonder benoemde hij: het kunnen verdragen van pijn en moeilijke emoties, zichzelf niet verliezen in negatieve emoties en omgaan met onzekerheid. Participant 4 sprak over het begrijpen van emoties en waarom die ontstaan. Verschillende participanten (2 en 5) gingen in op de ups en downs van het studentenleven. Negatieve emoties en gevoelens die bijzondere aandacht kregen waren faalangst en perfectionisme (participant 6).

Een andere participant (7) ging juist in op positieve emoties die een grotere rol mochten krijgen in het curriculum, zoals dankbaarheid. In het algemeen bepleitte zij meer aandacht voor het trainen van vaardigheden op het domein van positieve psychologie en emotionele intelligentie. Een van die positieve gevoelens was een gevoel van thuis ofwel *sense of belonging* (participant 3):

“Hoe kunnen we de studenten ook een warm welkom heten? Dat kan natuurlijk binnen de opleiding, maar dat kan ook daarbuiten door gewoon een heel mooi aanbod te hebben voor studenten op de campus. Zo motiveren we studenten om naar de campus te komen. Dat kunnen sociale activiteiten zijn, dat kunnen verschillende workshops zijn. We weten namelijk dat als een student zich wel thuis voelt binnen de opleiding, dan gaat die student ook actiever meedoen. Dan voelt zo’n student zich echt betrokken, gezien en gehoord. Dus daarop inzetten is heel belangrijk voor ons. Het is ook bevorderend voor het welzijn van de student.”

### 3.2.5 Vakdidactiek

Volgens participanten hingen de vier eerder genoemde thema’s (een ander mensbeeld, een andere pedagogische visie, andere leerdoelen en een andere vakinhoud) samen met een andere vakdidactiek. Het gaat dan niet alleen om wát er wordt geleerd, maar ook h<sup>o</sup>e er wordt geleerd. Participant 4 ging in op een algemene pedagogische visie. Participanten 7 en 8 gingen in op een didactiek waarbij kennis meer werd toegepast en vaardigheden centraal stonden. Participant 8 lichtte geestelijke oefeningen als werkvorm toe.

Een participant beschreef zijn pedagogische en didactische visie als een leerreis waarop hij studenten meenam. Hierbij worden studenten gestimuleerd om zich breed te ontwikkelen. Verder worden zij actief uitgedaagd:

“Wat is dan die reis die wij hebben neergezet? Je kunt eigenlijk elk thema pakken: identiteit, energietransitie of AI. Dat laad je dan in de volgende pedagogiek. Dat is allereerst het domein:

- 1) ‘Ik en de ander’. Dan gaat het bijvoorbeeld over: Wat weet jij al van AI of wat weet ik van AI? Waarin verschillen we van mening? Wat voor tools gebruik jij in je leven? Wat is mijn waardeoordeel over die tools? Dat is echt de basis.
- 2) Hierin is aandacht voor de erfschat, dus dan ga je eigenlijk terug naar: Hoe kan het dat we op dit moment in deze tijd zijn gekomen tot deze situatie? Wat heeft



daartoe geleid? Is het een technologische, sociologische of psychologische ontwikkeling? Dan kijk je eigenlijk interdisciplinair naar het thema.

- 3) Dat is transitie. Binnen transitie kijk je eigenlijk naar: oké, gegeven dat ik zo naar dit thema kijk, dat ik een idee heb van waar dat vandaan komt. En dat ik een idee heb hoe dat is ontstaan: Wat wil ik daar dan mee doen in licht van de bredere samenleving? Hoe wil ik dat toepassen? Wat zijn de risico's? Wat betekent dat voor beleid? Wat betekent dat voor mijn toekomstige baan? Hoe wil ik ChatGPT al dan niet inzetten in mijn toekomstige baan?"

Bij elk onderwerp maken studenten volgens hem een leerreis, waarbij ze uitgedaagd worden om zich (1) bewust, (2) actief, en (3) ethisch te verhouden tot een onderwerp:

"Door (1) *bewust* om op de juiste manier kennis op te bouwen en op een interdisciplinaire manier inzicht te verwerven, met een integratie van theorie in de praktijk. Door er ook (2) *actief* mee aan de slag te gaan. Gebruikmaken van die tools als we het hebben over AI. En door uitgedaagd te worden: wat wil ik hier nou mee? Hoe ga ik dat nou toepassen? En (3) *ethisch*. Dat gebeurt door elke keer weer stil te staan bij: wat gebeurt hier nou? Wat is mijn waardeoordeel daarover? Wat is jouw waardeoordeel erover? Verschillen we daarin? En wat is goed voor de samenleving?"

Binnen meer onderwijsinstituten werd een heel andere vakdidactiek en omgang met studenten bepleit. Participant 2 zette die als volgt uiteen:

"Je leert op een andere manier eigenlijk door een studie heen gaan. Het is niet alleen *train hard*, maar het is *train smart*. We willen gewoon heel efficiënt en effectief leren. Hoe kunnen we dat potentieel optimaal benutten? Wat willen we eigenlijk allemaal? Nou, we willen allemaal – de student en het team – dat die student floreert en de potentie benut. Als we dat als startpunt nemen, wat is daarvoor nodig?"

Participant 7 stelde dat in de vakdidactiek van het universitair onderwijs psychologiestudenten abstracte kennis over (bijvoorbeeld) positieve psychologie krijgen aangereikt. Ze krijgen die kennis aangereikt, maar zonder die toe te passen en te doorleven. Werkvormen mochten van deze participant meer activerend worden, waarbij studenten zich die vaardig-

heden daadwerkelijk echt eigen maken. Als uitzondering hierop noemde ze de Erasmus Universiteit:

“Wat ik daar heel goed vond: je had acht weken lang een onderwerp. Je had een tentamen, je had een paper dat je moest inleveren en een praktischelement. En eigenlijk is dat een heel overzichtelijke structuur die je kan toepassen. Zo'n paper zou mogelijk een integratie kunnen zijn van die twee, dus zowel een integratie van kennis en uitvoering. Dat zou kunnen gaan over levensvaardigheden. Zoiets als: we gaan acht weken lang *mindfulness* oefenen. Of we gaan acht weken lang opschrijven waarover we dankbaar en tevreden zijn.”

Participant 8, werkzaam als studentenraadsman, probeerde studenten aan te moedigen om te leren gaan met moeilijke emoties, pijn te verdragen en hun gevoelsleven te ontwikkelen met zijn Sportschool voor de Geest. Bij de genoemde Sportschool deden studenten geestelijke oefeningen. Die werkvorm paste hij ook toe in zijn praktijk als studentenraadsman:

“Net had ik een student en ik heb hem uitgelegd wat innerlijk sluipen was. ‘Ja, wat is dat dan, innerlijk sluipen?’ Nou, hoe besluip je een tijger? Je moet plat, in het gras, aan de goede kant van de wind liggen. Dan moet je voelen van, ja, nu naar voren. En je moet ook voelen: ho, ho, ho, wegwezen. Dus er zit heel veel respect in naar die tijger: je weet dat hij dodelijk is, maar je wil hem graag leren kennen. Dat proces, dat sluipen, luisteren naar je gevoel: kan het? Kan het niet? Zo kun je die tijger leren kennen. En die tijger heeft zijn zintuigen ook niet in zijn zak zitten. Die heeft jou ook opgemerkt, maar je hebt hem nooit geërgerd. Als dat lang genoeg geduurd heeft, kun je met elkaar oplopen. Zo kun je de tijger je vriend maken. Maar er zit heel veel nieuwsgierigheid in, nieuwsgierigheid naar die tijger en heel veel respect naar die tijger. Anders kun je niet sluipen. De student is heel blij met die vaardigheden. Hij zegt: “Met dat beeld kan ik ook wat.” Hij heeft heel beangstigende gevoelens. Weet je, dat zijn tijgers. Een tijger is ook beangstigend. Maar met dat beeld, daar kan hij nu mee aan de slag.”

De participant signaleerde ook dat het lastig was om de belangstelling van alle studenten klassikaal te vangen met dergelijke oefeningen. Zo keek hij terug op een invalbeurt:

“Toen dacht ik, dan ga ik uitzoeken waar ik veel mee bezig ben in de gesprekken hier met de studenten. En dan doe ik dat in een lessituatie. Nou, ik zag alleen maar glazig kijkende gezichten. Wat ik hier [in een-op-eengesprekken] zie, dan worden de studenten gretig: “Aha, dat heb ik me nooit gerealiseerd.” Maar dat is ook omdat ze zelf een probleem hebben. En ze zien een oplossing. Of ze zien een richting. Zodra je dat in klasverband doet, dan gaan ze dat ook meteen beschouwen als: oh, dit is theorie. Daar zit ook een dilemma. Dat heeft ook alweer met timing te maken. Je ziet: wanneer moet je iemand iets leren? Dat heeft ook een juist moment. In zekere zin, als iemand eerst in de problemen komt, is er daarna een goed moment om te leren.”

Zijn signalering keert terug in een volgende paragraaf (3.2.8), waarin wordt ingegaan op de doelgroep van sociaal-emotioneel leren en *Bildung*.

### 3.2.6 Feedback en assessment

In de vorige paragraaf stond al dat een andere vakdidactiek een ander perspectief op studentprestaties met zich kon meebrengen. De thematiek van feedback en assessment (becijfering en beoordeling) kreeg aandacht in het licht van studentenwelzijn. Assessment kon namelijk een bron van stress zijn. Verder oordeelde participant 1 dat het een onderdeel van een ongezond ecosysteem was. Studenten kregen namelijk heel veel examens in een heel beperkte periode en ervoeren dan veel stress. Voorafgaand aan deze summatieve examens (die uitmonden in de becijfering van een prestatie) kregen ze weinig tot geen formatieve feedback (die gericht is op zelfinzicht en verbetering). Zo wisten ze niet waar ze zich bevonden in hun leerproces. Het aantal beoordelingsmomenten per vak was in verschillende gevallen te beperkt. Studenten zouden meer tussentijdse feedback moeten krijgen zodat ze wisten hoeveel vooruitgang ze boekten. Nu kregen studenten pas feedback als een vak was afgerond en ze weinig kans hadden hun leesproces te verbeteren. Studenten misten daarnaast soms de vaardigheden om met feedback om te gaan en hun werk te verbeteren.

Participant 1 oordeelde dat veel van de leerdoelen die getoetst werden beperkt waren tot academische leerdoelen. Maar niet alle studenten werden later academicus. “Willen we ons alleen richten op het cognitieve of op de hele persoon?” Te weinig werd de vraag gesteld bij het formuleren van leerdoelen en geven van feedback: vormen we wel volledig ontwikkelde en gezonde mensen?

Een andere vakdidactiek (het thema van de vorige deelparagraaf) lijkt een andere visie op het beoordelen van studentprestaties met zich mee te brengen. In die visie krijgt per-

soonlijke ontwikkeling een grotere rol. Participant 5 had haar scriptie geschreven over holistisch onderwijs. Zij lichtte toe dat in dat type onderwijs studenten op een andere manier beoordeeld worden: persoonlijke groei en innerlijke ontwikkeling zijn daarin belangrijker dan prestaties en cijfers. Het werk van studenten werd vanuit een ander perspectief beoordeeld. Participant 7 maakte concreet hoe groei en ontwikkeling meer aangemoedigd konden worden. Voorbeeld van zo'n werkwijze: docenten die niet meer met een rode pen de fouten in een paper markeerden, maar met een groene pen markeerden wat goed was.

Participant 4 signaleerde dat de manier van feedback geven doorwerkt in de (passieve) houding van studenten. Studenten vragen momenteel te vaak of ze iets goed hebben gedaan, eerder dan zelf initiatief te nemen en creativiteit te tonen. Hij zette zijn visie op feedback en beoordeling als volgt uiteen:

“Als ik een aantal kaders geef aan die persoon, dan wil ik dat die persoon vanuit een bepaald zelfvertrouwen en een bepaalde creativiteit invulling geeft aan die kaders. Dat is de praktijk. En wat ik wil als werkgever, dat willen heel veel werkgevers: zeker werkgevers van academisch geschoolde mensen. Zij zoeken juist mensen met een bepaald zelfvertrouwen, met een bepaalde creativiteit, mensen die kunnen samenwerken. Mensen die complexe concepten kunnen omzetten in projecten, die projecten kunnen managen, die dat tot een goed einde kunnen brengen. Als werkgever wil ik, samen met andere werkgevers, helemaal niet bezig zijn door de hele tijd te moeten zeggen: “Je moet dit doen vóór dat.”

Participant 1 signaleerde dat nieuwe onderwijsconcepten zoals *challenge-based learning*, *project-based learning* en *case-based learning* een nieuwe vakinhoud en nieuwe vakdidactiek vergden. Zij vroeg zich af of de manier van lesgeven genoeg was afgestemd op een veranderde manier van toetsen. De participant vond de bedoeling achter deze concepten goed, maar betwijfelde of de manier van lesgeven studenten voldoende hielp bij een goede voorbereiding op de toets. Ook betwijfelde de participant of de manier van lesgeven voldoende zelfinzicht aanreikte. Als de voorbereiding en dat zelfinzicht onvoldoende waren, konden die nieuwe concepten ook een bron van stress zijn.

Twee participanten signaleerden bij de bespreking van het thema assessment en feedback dat hun opleidingsinstituut wel meer studentgecentreerd mocht handelen. Het opleidingsinstituut zou dat op verschillende manieren kunnen realiseren. Meer autonomie voor

studenten is wenselijk: autonomie in het kiezen van vaardigheden die ze willen ontwikkelen en waarop ze feedback krijgen. De nadruk zou moeten liggen op zelfgekozen leerdoelen, meer dan op toetsen van leerdoelen die van boven af bepaald zijn.’

Participant 6 vroeg aandacht voor de bijzondere situatie bij het kunstsonderwijs. Studenten laten daar namelijk meer van zichzelf zien en zijn daarmee mogelijk kwetsbaarder bij een beoordeling. Dit bracht aanvullende eisen met zich mee voor het onderwijsklimaat en de assessments.

“En dan moet je wel iets doen in je pedagogisch-didactisch klimaat. Ik noemde net al even in ons voorgesprek: sociale veiligheid hangt daar ook wel heel erg mee samen. Dat is wel iets wat, denk ik, specifiek in het soort onderwijs dat we hier bieden, extra aandacht verdient. Het is persoonlijker. Dan ben je als student ook kwetsbaarder in assessmentsituaties.”

Participant 1 werkte een idee uit waarbij studenten feedback kregen en formatieve feedback gaven aan docenten. Studenten kregen een grotere rol in het ontwerp van het curriculum. Docenten testten vooraf nieuwe concepten, ontwerpen, workshops en cursussen met studenten als beoordelaars. “Dit werkt erg goed en studenten zijn erg creatief. Ze vertellen ons hoe we hen moeten lesgeven. Dan hoef ik later ook geen inschatting te gaan maken hoe iets hen zal bevalen: dan weet ik het al.” Met een dergelijke evaluatie vóóraf is een standaard cursusevaluatie áchteraf – op een moment dat aan de cursus niets meer veranderd kan worden – minder hard nodig.

### 3.2.7 Monitoring van welzijn

Zowel op het hbo als de universiteit werden vragenlijsten (bijvoorbeeld van het Trimbos Instituut) gebruikt waarmee studenten hun eigen welzijn in kaart brachten. Op het hbo werden die ook gebruikt om het eigen welzijn te vergelijken met een opleidingsgemiddelde of een normscore. De scores werden vervolgens getoond op een dashboard. Deze monitor en dat dashboard konden helpen om zicht te krijgen op kwetsbare studenten die (gezien hun monitorscores) behoefte hadden aan psychologische ondersteuning.

Participant 2, bij wiens instituut deze monitor het verst ontwikkeld leek, vertelde over de monitor:

“Studenten vullen iedere maand een korte vragenlijst in over hun fysieke en mentale gezondheid. Je leert dus inzicht te krijgen in je eigen gezondheid en je eigen functioneren. Dat gebeurde op een schaal, met vragen als: Hoeveel stress heb je gehad? Hoe komt het? Hoeveel pijn? Waar zitten dan die pijnklachten? Hoe heb je geslapen? Dan volgen er wat vragen over het mentaal welzijn. Dat krijgen ze dan terug in hun eigen dashboard. Ze kunnen zien hoe ze zich ontwikkelen iedere maand. Als daar iets van een verandering in zit, dan krijgen ze ook instant feedback. Bijvoorbeeld: ‘We zien dat je iets lager scoort dan de normscore. Wellicht kun je een afspraak maken met iemand van het *health team* of de huisarts.’ Dat is vooral om het bewustzijn te vergroten. Het gaat niet alleen over dat je weet hoe de botjes in elkaar steken [bij een dansopleiding] en hoe je bijvoorbeeld beter kunt focussen. Het gaat er ook om dat jij je bewust bent van hoe dat dan bij jou zit en ernaar leert te handelen. Dat je wat meer zelfredzaam wordt, zonder dat je alles hoeft op te lossen. Maar dat je wel weet: ik merk dat het even niet zo goed gaat. Ze leren ook dat dat normaal is.”

Participant 2 meldde dat er al aan het begin van de opleiding een uitgebreide vragenlijst was. In die lijst stonden vragen over hun zelfregulerend vermogen, scores op perfectionisme, *coping skills* en andere karakteristieken. Hiermee hielden zij vanaf het begin van hun studie in de gaten wat er gebeurde in hun leven en hoe ze zich ontwikkelden. Met de maandelijksse monitor kregen ze een *baseline*. Aan de hand daarvan zagen ze wat hun sterke kanten waren en de punten waarop ze konden ontwikkelen.

Participant 3 merkte op dat dit instrument bij haar instituut de Studiethermometer werd genoemd. Met de Studiethermometer vulden studenten na de *midterms* in hoe het met hen ging. Ook kwamen hier andere vragen aan de orde:

“... of je contact hebt met medestudenten en of je je studie leuk vindt. Zit je op de juiste plek? Je vult een vragenlijst in en daar komt ook een advies uit. Bijvoorbeeld, op een aantal vlakken zit je misschien in de gevarezone. Misschien moet je een gesprek aanvragen met een opleidingscoördinator of tips zoeken om daarmee om te gaan.”

Die studiethermometer omvatte naast welzijnscomponenten, vragen over plannen, studievaardigheden en andere thema's. Het zwaartepunt van gebruik van deze thermometer

(genoemd door participant 3) lag in jaar 1, terwijl dat zwaartepunt bij participant 2 in de eerste drie leerjaren lag. In het vierde jaar werd gebruik ervan facultatief.

### 3.2.8 Doelgroep

Qua studentenpopulatie – docenten en psychologen komen in volgende paragrafen ter sprake – rijst de vraag: wie hebben binnen deze grote groep de meeste behoefte, belangstelling en ontvankelijkheid voor onderwijs waarbinnen sociaal-emotionele vaardigheden en mentaal welzijn centraal staan? Een terugkerend thema hierbij was dat van transitie.

Participant 3 wees een doelgroep aan met een grotere mentale kwetsbaarheid, te weten studenten voor wie de transitie het grootst was, zoals *firsttimers* (ofwel de eerste binnen een familie die naar de universiteit gaat). Die *firsttimers* kennen namelijk de ongeschreven regels nog niet goed. Internationale studenten werden eveneens uitgelicht. Zij hebben te maken met een nieuwe cultuur, missen een vangnet en moeten aansluiting zien te vinden bij Nederlandse studenten. Eerstejaarsstudenten werden om deels dezelfde redenen uitgelicht. Zij kregen dan ook – bij het opleidingsinstituut van participant 3 – het verzoek de Studiethermometer te gebruiken.

De studiethermometer of een ander type monitor leek relevant om zicht te krijgen op de groep bij wie de behoefte aan sociaal-emotioneel leren of psychologische ondersteuning het grootst kon zijn. De groep die op welzijn beneden het gemiddelde scoorde werd in het instituut van participant 2 doorverwezen naar hulpverlening, meer specifiek een *mental coach*:

“Zo noemden we dat toen nog, omdat de term psycholoog door studenten in die tijd nog als ingewikkeld werd gezien. Dus naar een psycholoog gaan was echt taboe. *Mental coach* kon wel.”

Participant 8 ontmoette de groep die hier een behoefte aan had, die behoefte herkende en vervolgens hulp zocht.

“Als studenten afstuderen, dan zie ik dat lijstje van mensen die hun bul krijgen. En dan denk ik: even kijken wie ik ken. En dan ken ik een kleine helft. En dan zie je de andere helft, dat zijn hele slimme mensen, maar die zitten nog steeds helemaal in hun denken. Zij skippen dat [hulp] gewoon. Dan denk ik: zouden die dat oppikken? En ik bedoel, het

denken geeft je ook heel veel. En je kunt er ook veel mee. Ja, ik denk dat je op oudere leeftijd op een gegeven moment tegen grenzen aan gaat lopen. Maar ook dat hoeft niet eens.”

Participant 7 stelde ertegenover dat iedereen baat kon hebben bij het leren van sociaal-emotionele vaardigheden of levensvaardigheden. Zij had positieve psychologie gestudeerd en gaf trainingen.

“Dat is iets wat me echt is opgevallen aan de trainingen die ik heb gegeven aan zoveel verschillende mensen. Ieder heeft eigen interesses, eigen kundes, eigen dingen die hij of zij ter tafel brengt, maar er is altijd iets overkoepelend en dat is dan ‘een mens zijn’. Ik begin ook wel eens een training met een voorstelronde. Dan mag je vertellen waar je trots op bent. Maar je gaat ook iets vertellen wat je lastig vindt. Als je dan de verhalen hoort over wat ze lastig vinden, dan denk ik: ja dit, dit heeft iedereen. Dat overkomt iedereen. Daarin kunnen we ook de verbinding aangaan met elkaar.”

Tegelijk meldde dezelfde participant dat studenten niet altijd deden wat op lange termijn goed voor hen was:

“(…) maar vaak de studenten die het [een cursus of training] nodig hebben of die er behoefte aan hebben, die hebben ook al heel veel last van die prestatiedruk. De druk van alle verschillende dingen die je eigenlijk moet doen als student om je kosten te kunnen betalen, maar ook om gewoon je studie te kunnen halen, om een sociaal leven te kunnen leiden. Sommigen zullen misschien ook niet eens dat [de cursus volgen] gaan doen, omdat ze er dus geen ruimte voor voelen. Heel simpel gezegd: bij school is er een deadline en daarbij [emotionele problemen] niet. Die deadline van emotionele problemen ga je pas op de lange termijn voelen, maar... Die urgentie om een cursus te volgen voel je eigenlijk niet. Je voelt het wel, maar je doet er niet zoveel mee, maar je kunt dit nog wegstoppen, want die deadline van 10 voor 12, die staat er wél.”

Participant 2 sprak niet alleen over kwetsbare studenten die hulp behoeven, maar juist ook over mogelijk mentaal sterkere studenten die hulp kunnen geven:



“En wat ik nog meer denk dat beter zou kunnen is de *peer-to-peer support*. Dus het bud-dysysteem. Daar zijn we ook mee begonnen met de *Mental Health First Aid Training*. Dat doen ze al veel in Australië en Engeland. Het gaat om elkaar helpen. En in de maatschap-pij is het natuurlijk allemaal wel heel erg individueel. Laten we wat meer naar elkaar uitkijken en er voor elkaar zijn. En wat heb je daarvoor nodig? Dus ook weer NIVEA: Niet Invullen Voor Een Ander. Luisteren, terugkoppelen, al dat soort vaardigheden. Dus ik denk dat het ook goed is om die *peer-to-peer support* nog wat uit te breiden.”

We bespreken in een volgende paragraaf (10) hoe de meest kwetsbare groep bereikt kon worden. Daarnaast bespreken we in die paragraaf de moeilijkheden om de kwetsbare doel-groep te bereiken.

### 3.2.9 De rol van de docent

Participant 3 merkte op dat in het Landelijk Kader Studentenwelzijn de docent – als eerste gezicht van de opleiding – een grotere rol kreeg. De opleiding heeft een preventietaak om studenten te ondersteunen en psychologische problemen te voorkomen. Deze docent kan een mentaal kwetsbare student doorverwijzen naar een onderwijscoördinator of hulpver-lener. Om die rol te vervullen leken verandering in attitude, kennis, vaardigheden en gedrag van de docent wenselijk. Zowel attitude, vaardigheden als gedrag komen ter sprake in deze paragraaf.

Participant 2 vertelde over de attitude en de weerstand die er bij enkele docenten bestond tegen een ruimere aandacht voor studentenwelzijn:

“‘We zijn hier niet om de studenten te pamperen’: dat was in het begin een beetje een zorg van docenten. Dat is helemaal niet de focus. De focus is: je bent volwassen, je bent 18 jaar en kiest voor studie. En jij bent natuurlijk verantwoordelijk voor je eigen studie. Alleen: soms heb je daar wat uitdagingen in of je hebt wat hulp nodig of je wil eigenlijk optimaliseren [van je studievaardigheden of je talent]. Het is natuurlijk niet allemaal negatief. Het gaat ook over hoe kan je het meeste halen uit je studietijd. Wat willen we eigenlijk allemaal? Nou we willen allemaal, de student en het team, dat die student floreert en die [zijn of haar] potentie benut. Als we dat als startpunt nemen: wat is daarvoor nodig? Maar ook wat heeft een docent nodig? Docenten hebben natuurlijk wel kennis en tools nodig om in die begeleiding van studenten te kunnen voorzien.”

Participant 6 gaf een uitgebreid overzicht van de psychologische en sociaal-emotionele vaardigheden die bij docenten getraind mogen worden, zoals: alert zijn op signalen, die goed oppikken, doorvragen, taboes op psychologische problematiek slechten, hierin als rolmodel optreden, doorverwijzen, een goed contact onderhouden en reflecteren op eigen gedrag. In het geval van assessmentsituaties was het scheppen van een sociaal veilige omgeving en geven van constructieve feedback van belang. De participant gaf ook aan dat er een grens is aan wat van docenten gevraagd kan worden:

“Het gevaar of de neiging bestaat, weet ik ook uit ervaring, om dan zelf ook probleem-eigenaar te worden als docent. Je wil het voor die student oplossen. Dat is vaak heel goed bedoeld, maar het helpt vaak niet. Het maakt vaak het probleem zelfs nog groter. Je hebt ook zelf de deskundigheid niet om dat op een goede manier te doen. Dan moet je heel goed onderscheid maken tussen jouw verantwoordelijkheid als docent en de verantwoordelijkheid van iemand anders. Iemand anders die daar de kennis voor heeft, daarvoor opgeleid is of daarin getraind is.”

Een bijzonder vraagstuk was dat van *community building* – zeker bij een kleinere opleiding waar studenten lief en leed met elkaar delen. Dit thema raakt zowel de training van docenten als het studieklimaat in de hele opleiding (het thema van paragraaf 3.2.2). Participant 6 vertelde hierover:

“Nou, wij moeten dus heel goed overdenken: hoe zorgen we ook dat die groepsdynamiek goed is? En dat die als *community* goed functioneert? Hoe geven wij dat dan vorm? En dat zit heel erg aan de kant van de training van docenten. Wij doen aan professionalisering van de docenten. Dat gaat niet alleen meer over je didactische bekwaamheid, maar ook wel over meer die sociaal-emotionele vaardigheden zoals: hoe begeleiden we dan studenten in zo'n proces op het moment dat zich iets voordoet dat het welzijn raakt? Of dat er iets gebeurt wat misschien de dynamiek in de groep raakt. Of wat daarmee [met de dynamiek in een studentengroep] kan samenhangen, daar kun je verbetering krijgen. Maar goed, dan moet je investeren en dat moet je wel langjarig blijven doen. Het is niet even een training van één keer en dan is het klaar. Zo werkt dat niet, dat moet je onderhouden.”

Enkele voorgestelde veranderingen betroffen het gedrag van docenten. Volgens participant 1 mochten docenten meer en eerder feedback vragen van studenten op nieuwe cursussen en meer met elkaar – en met beleidsmakers – samenwerken. Hierbij gaf participant 1 als voorbeeld: gelijkmatiger verdelen van de examendruk. Participant 6 ging in op de manier van begeleiden en feedback geven; een thematiek die overlapt met die van paragraaf 3.2.2:

“Een manier die niet alleen maar gericht is op iemand afbranden of kleineren, dat soort gedrag. In de opleiding is er heel erg aan gewerkt om dat te veranderen. Oftewel: er is gewerkt aan een klimaat waarin je dat talent wel kunt ontwikkelen en naar een grote hoogte kunt brengen. Maar dat het ook gaat over de vraag: in wat voor omstandigheden doen we dat? Nu zie je dat studenten die afstuderen ook heel bewust kunnen kiezen voor niet alleen maar de artistieke hoogte als uitgangspunt, maar zich ook afvragen: In wat voor omgeving wil ik eigenlijk zelf werken? Waar voel ik me prettig bij?”

In het volgende hoofdstuk gaan we extra in op de rol van de docent.

### 3.2.10 Psychologische communicatie en klantreis

In de gesprekken over studentenwelzijn kwam regelmatig de rol van psychologen ter sprake: zijn er genoeg studentpsychologen om in de behoeften te voorzien (kwantiteit)? Wordt er gebruik gemaakt van hun diensten? Slaat hun werkwijze aan (kwaliteit)? En weten studenten hen te vinden (klantreis)? Een van de vier pijlers van het Landelijk Kader Studentenwelzijn is het versterken van de studentbegeleidingsketen, zowel intern (eigen onderwijsinstelling) als extern (GGZ). In die keten spelen de studiepsychologen een rol.

Om met de eerste vraag (“Wordt er gebruikgemaakt van hun diensten?”) te beginnen: participant 6 gaf aan dat de vraag mogelijk het aanbod overtrof. Tegelijkertijd signaleerden participanten 3 en 8 dat studenten niet altijd kwamen opdagen bij interventies die wel werden aangeboden. Participant 3 sprak over soms 40% absentie van studenten die zich wel hadden ingeschreven. Participant 8, organisator van een Sportschool voor de Geest tijdens de coronaperiode, schetste een vergelijkbaar probleem:

“Wat ik daar merkte is, in het begin als je het opzet, is er heel veel animo, maar die nam heel snel af. En dan is het heel gauw: ik heb gezien wat het is, ik weet het wel. Ik vergelijk dat met de sportschool. Ik ken al die apparaten en ik weet, die traint die spiergroep,

die traint die spiergroep. Oké, ik weet het wel. Maar je hebt nog steeds die spiergroepen niet getraind. Je moet het ook doén. Daar kreeg ik ook geen vat op. Hoe zorg je dat mensen daar een gretigheid in krijgen? Of hoe zeg je dat: zich dat willen toe-eigenen?”

Participant 8 zette ook vraagtekens bij de werkwijze van psychologen:

“Ik krijg studenten die ook bij een psycholoog geweest zijn, maar vinden dat het niet werkt. Dan merk ik: ja, het is vooral veel meer existentieel. Heel vaak hoeven ze daarna [na een existentieel gesprek] helemaal niet meer naar de psycholoog te gaan. Het wordt ook heel erg gepsihologiseerd. En heel veel psychologen zijn vooral heel erg cognitief bezig. En het is vooral ánders denken maar, wat kan je nog náást het denken? Ofwel: het ontwikkelen van je sensitiviteit, je gevoelsvermogen. Er zijn ook, denk ik, wel psychologen die daar wel meer die kant op gaan. Heel veel psychologen zijn gewoon heel erg cognitief. Als persoon zelf ook. Dus ik denk, ja, daar wordt heel makkelijk naar doorverwezen. Terwijl volgens mij heel veel problematiek veel meer existentieel is.”

Een derde vraagstuk betrof de klantreis (in marketingjargon *customer journey*) naar psychologische hulp. Daarbij was het de vraag of studenten wisten waar ze terecht konden voor hulp. Participant 3 merkte op:

“Dat moeten we goed in kaart brengen: Wat zijn de rollen? Weet iedereen waar je terecht kan voor welke vraag? En is dat zichtbaar genoeg voor studenten? Hoe gaan we doorverwijzen? Hoe onderhouden we ook met externe partners goede samenwerking?”

Als we afgaan op de opmerkingen van participanten, dan is een duidelijke route naar hulp en een goede doorverwijzing nog niet volledig gerealiseerd. Zo vertelde participant 6 over de situatie van studenten met een hulpvraag:

“Dan moet je denk ik een heel duidelijke route hebben: een soort routekaart van: waar kan ik naartoe? We moeten ook zorgen dat er ook iemand is die je kan helpen als je dan naar loket A gaat. Als er een wachtlijst is en het duurt drie weken voordat je een afspraak kan maken, dan voelt die student zich natuurlijk niet geholpen. Het risico bestaat dan dat die eigenlijk dat traject niet meer op gaat zoeken.”

Die zoektocht ofwel consumentenreis is vaak verre van eenvoudig. Participant 3 signaleerde dat studenten vaak niet weten waar ze terecht kunnen met hun vraag, terwijl er wel een voorziening voor is.

“Maar ze weten gewoon niet *waar* het is. Ze weten niet hoe daar te komen.”

Participant 3 had zowel een focusgroep als een enquête opgezet. Het doel was om deze zoektocht in kaart te brengen en om te achterhalen of studenten tijdens die tocht het spoor kwijtraken:

“We hebben nu ook een vragenlijst uitstaan onder studenten over de bekendheid met het aanbod: Kennen ze het aanbod? Weten ze waar ze het kunnen vinden? Waar zouden ze op zoek gaan naar informatie? Is dat op een website? Gaan ze op zoek bij een docent of bij een medestudent? Welke kanalen zetten ze in? Zijn ze ook bekend met de rol van de onderwijscoördinator als eerste aanspreekpunt? Hebben ze daar een vraag gesteld? Is die vraag beantwoord? Ja, nee of deels. En daar gaan we ook nog focusgroepen voor draaien eind deze maand, waarin we nog wat dieper ingaan op de vraag: hoe bereik je de student?”

Dergelijk onderzoek kent volgens participant 3 een duidelijke praktische aanleiding:

“We zetten verschillende communicatiekanalen in om studenten te bereiken. We zien ook wel dat het een uitdaging is om de boodschap te doen landen bij een student. De student geeft aan van: “Ja, er komen zoveel boodschappen op mij af. Ik lees niet altijd alles.” E-mail is best wel een druk kanaal: je hebt boodschappen over je tentamens, over je studierooster, over van alles en nog wat. We proberen dat zo dicht mogelijk op de student te doen, ook via de sociale media, via de website, via opleidingscoördinatoren, via verenigingen. Er wordt van alles ingezet om die studenten te bereiken. Ja en we zetten ook in op *peer contact*, dus dat studenten ook elkaar helpen.”

Participant 6 vulde haar aan met de signalering dat de vraag niet alleen is waarmee je studenten informeert, maar ook wanneer:

“Wij kunnen studenten bij binnenkomst vertellen wat er allemaal is. Maar op het moment dat dat helemaal niet in jouw hoofd zit, dat dat nog niet belangrijk voor je is, dan doe je daar ook niks mee. Dan hoor je dat, maar gaat dat meestal ook weer heel snel naar de periferie. Wanneer het urgent wordt, dan zijn deze vragen heel belangrijk: Hebben wij voldoende signalen gegeven om iemand te kunnen ondersteunen of goed te kunnen verwijzen? En hebben we voldoende signalen gegeven om die persoon te helpen om de juiste stappen te zetten?”

De schakels van de eerder genoemde keten worden niet alleen gevormd door psychologen, onderwijscoördinatoren en docenten. Ook medestudenten spelen hierin een rol. Zo beschreef participant 3 een situatie waarbij *peergroups* gevormd werden voor studenten met ADHD, autisme, *long covid*, hoogbegaafdheid en andere kwetsbaarheden. Binnen die groepen voerden studenten zelf de regie en werden ze aangemoedigd zelf op zoek te gaan naar informatie. Ze werden aangemoedigd om zelf aan de bel te trekken als er zich problemen voordeden. Deze groepen werden niet aan het lot overgelaten. Enkele groepsbijeenkomsten gaven deze studenten zelfstandig vorm. Bij andere groepen schoof een medewerker aan:

“Het is eigenlijk een *mixed model*. Even terug naar die groep met hoogbegaafden, waarvan groepsleden elkaar elke twee weken informeel zien zonder dat er een medewerker bij zit. Om de maand begeleiden wij dat vanuit een studentenpsycholoog, een studentendecaan of een *student wellbeing officer*. Soms nodigen we bepaalde gastsprekers uit die meer weten over bepaalde onderwerpen of ervaringsdeskundigheid willen delen.”

### 3.2.11 Kansen en drempels

In de vraaggesprekken werden verschillende drempels, kansen en voorwaarden genoemd voor andere onderwijsconcepten waarin mentaal welzijn meer aandacht krijgt. De voornaamste drempel was die van motivatie en attitude, zowel bij het college van bestuur, docenten als studenten. De rol en houding van docenten keerde tevens terug in het interview in het volgende hoofdstuk. Als docenten en andere partijen niet achter een transitie stonden, waren er veel mogelijkheden om die tegen te houden. Participant 4 schetste de volgende situatie:

“Nederlandse onderwijsinstellingen zijn zo ingericht dat het college van bestuur (CvB) heel makkelijk kan worden tegengewerkt. Eigenlijk zou het CvB vanuit een soort piramide de macht moeten hebben. Je begeeft je in een politiek mijnenveld om iets voor

elkaar te krijgen, wat het dus heel moeilijk maakt om op zo'n manier verandering in te zetten. Dus wat heeft een CvB nodig? Die heeft bijvoorbeeld ook een verenigde studentenpopulatie nodig die zegt: "Wij willen dit type onderwijs". Maar kun je dat verwachten van studenten die onder zware druk staan? Van wie een groot deel duidelijk worstelt met mentale problemen? Die van tentamen naar tentamen rollen?"

Hij schetste dat vanuit drie partijen een positieve motivatie en attitude tegenover holistisch onderwijs voorwaarden voor succes waren. Lang niet alle docenten waren gemotiveerd om meer aandacht te besteden aan mentale gezondheid. Er zijn (sociaal-emotionele) vaardigheden nodig die buiten het onderwijs geleerd moesten worden, oordeelden zij. Deze docenten meenden dat die vaardigheden geen taak waren van het onderwijs. Er was geen ruimte voor of deze werden voor een deel zijdelings al getraind ('Dat doen we al'), bijvoorbeeld leren samenwerken. Participanten signaleerden dat bij docenten een mentaliteitsverandering nodig kon zijn. Dat het niet gaat om het 'pamperen van studenten', maar dat een goede mentale gezondheid bijdroeg aan de kwaliteit van het werk van die studenten. "Je kunt namelijk beter presteren als je goed in je vel zit." Een ander argument om de aandacht voor studentenwelzijn te vergroten: die aandacht kon studievertraging en studentenverloop voorkomen.

Niet alleen de *attitude* van docenten kon verklarend zijn voor het succes van een transitie; dat gold ook voor hun *kennis*. Vergroting van de kennis van mentale gezondheid onder docenten en ondersteunende diensten (op het gebied van mentale gezondheid) werd als voorwaarde gezien voor een transitie. Participant 6 ging uitgebreid in op de kennis, vaardigheden en training van docenten op preventief vlak. Dat ging om kennis, vaardigheden en training op het gebied van signaleren, doorvragen, doorverwijzen en contact houden met kwetsbare studenten.

De attitude van het CvB, de docenten en studenten verdienden aandacht. Participant 8 signaleerde enkele problemen met die studentmotivatie. Verschillende studenten zitten sterk 'in het denken'. Ze zijn minder ontvankelijk voor onderwijs over onderwerpen 'naast het denken'. Soms was het voor hem moeilijk om de juiste werkvorm en het juiste moment te vinden bij studenten. Wanneer ervoeren zij een gretigheid als het ging om bijvoorbeeld het doen van geestelijke oefeningen? Wanneer ervoeren ze die gretigheid bij de ontwikkeling van hun gevoelsleven? Die gretigheid kon soms snel afkoelen. Zo begonnen veel studenten tijdens corona enthousiast aan de Sportschool voor de Geest [een ideëel initiatief

van de geïnterviewde dat op een universiteit werd aangeboden]. Maar de animo nam binnen enkele weken weer af:

“Eén van de barrières, naast onze onrustige breinen, is onze focus op weten. De Sportschool van de Geest gaat juist eigenlijk niet om dat heel rationale weten.”

Participant 7 signaleerde eveneens een ander motivationeel vraagstuk, namelijk dat het per studierichting kon verschillen – bijvoorbeeld psychologie versus techniek – hoe ontvankelijk studenten waren voor onderwijsconcepten waarin mentaal welzijn een grotere rol kreeg. Tegelijkertijd verwoordde ze een tegenargument voor hetzelfde idee: wat mensen lastig vinden oversteeg opleidingsthematiek. “Dat heeft iedereen.”

Participanten 1 en 3 bespraken de rol van studenten bij de co-creatie van het onderwijs. Studenten werden niet gezien als louter ontvangers van kennis. Ze werden ook gezien als diegenen die konden verwoorden hoe en waar dit verbeterd kon worden. Ook konden studenten aangeven hoe de psychologische dienstverlening aan kwetsbare studenten en de communicatie van die dienstverlening geoptimaliseerd kon worden.

Zoals we eerder geformuleerd hebben, hoefde studentenmotivatie niet altijd problematisch te zijn. Evenmin hoefden alle studenten overtuigd en gemotiveerd te worden. Participant 2 lichtte toe dat hij de *peer-to-peer support*, mentale EHBO en het buddysysteem wilde uitbreiden. Het zijn niet alleen docenten en (studie)psychologen die een rol konden spelen bij signalering en hulp. Het konden ook andere studenten zijn. Niet alle studenten waren per se kwetsbaar en hulpbehoevend. Een deel van hen kon juist optreden als hulpverlener en steun bieden.

Kenmerken van opleidingen zijn faciliterend of juist belemmerend voor het invoeren van een ander type onderwijs. Grootschaligheid werd als belemmerend gezien, terwijl juist de aanwezigheid van een ontmoetingsplek als bevorderend werd gezien. Participant 5 merkte op dat bij psychologische opleidingen de eindtermen meer ruimte leken te bieden voor mentale gezondheid. Bij bijvoorbeeld techniek leek dat minder te zijn. Participant 7 stelde dat het bijsturen van een weinig holistisch werkzame organisatie kon geschieden met kleine veranderingen in de gekozen leerdoelen en eindtermen. Zo konden binnen het onderwijs levensvaardigheden en mentale gezondheid meer aandacht krijgen.

De onderwerpen borging en een doorlopende leerlijn kwamen in enkele interviews terug. Studentenwelzijn was geen zaak van één losse interventie of de taak van één psycho-



loog binnen de organisatie ('Geen lossepilarenstelsel'), maar diende integraal in het onderwijs aanwezig te zijn. Integraal: binnen alle geledingen en op alle niveaus, van de vakinhoud tot een veilige manier van beoordelen.

Participant 6 observeerde over de (duurzaamheid van de) aandacht voor mentale gezondheid:

"(...) dat heeft alles te maken met de financiering. Wat nu extracurriculair aangeboden wordt, is vaak een gevolg van middelen die daarvoor zijn bestemd. Maar daarvan weet je altijd dat het een soort tijdelijke aard heeft. Ik ben eerlijk gezegd geen voorstander van allemaal dingetjes ernaast zetten. Ik houd meer van integraal in dat programma. Dan heeft het ook bestaanszekerheid."

Participant 8 koppelde de onderwerpen borging en financiële beperkingen aan elkaar: "Wat niet meetbaar is, gaat er als eerste uit."

### 3.3 Discussie

*Welke visie hebben experts op studentenwelzijn in relatie tot het onderwijs dat studenten krijgen?* Studenten doorlopen verschillende transities: van voortgezet naar hoger onderwijs en van onderwijs naar arbeidsmarkt. Soms zelfs van thuisland naar een buitenland. Met deze transities in gedachten worden met name buitenlandse studenten als extra kwetsbaar aangewezen. Het hoger onderwijs leek op een viertal domeinen tekort te schieten.

Allereerst ging het mensbeeld binnen het hoger onderwijs in het verleden mogelijk te vaak uit van op zichzelf aangewezen individuen. Die individuen moesten zoveel mogelijk hun eigen problemen oplossen. 'Als het niet lukt, mag je het zelf uitzoeken en is dat je eigen schuld.' Een enkele participant typeerde dit beeld als individualistisch en materialistisch. Studenten werden daarnaast beschouwd als lege vaten die gevuld moesten worden met kennis op weg naar een goed betaalde baan. Een ander bekritiseerde de dominantie van het denken en de focus op controle, terwijl niet alle problemen te controleren waren en met denken opgelost konden worden.

Ten tweede ging dit mensbeeld samen met een vakinhoud waarin belangrijke thema's ontbraken, waarvan sommige gerelateerd zijn aan studeren (zoals omgaan met feedback), andere aan een toekomstig beroep en weer andere aan omgaan met levensvraagstukken

(zoals verlies en transitie). Een deskundige op het gebied van assessment observeerde dat studenten niet geleerd wordt om te gaan met (negatieve) feedback. Evenmin wordt studenten geleerd om de feedback in te zetten om het eigen werk te verbeteren. De arbeidsmarkt en samenleving stelden eisen aan studenten qua vaardigheden die de opleiding nog niet voldoende had getraind, zoals het zelfstandig uitvoeren plus afronden van een project. Levensvaardigheden en vaardigheden op het gebied van mentale gezondheid ontbraken in het curriculum, waaronder omgaan met tegenslagen, machteloosheid en moeilijke emoties.

Ten derde gingen een ander mensbeeld en een andere vakinhoud samen met een andere didactiek. Met de huidige vakdidactiek (waarin de docent kennis overdroeg en de student een weinig actieve rol had) riskeerde men deformatie van studenten: studenten konden hier afwachtend en passief van worden, eerder dan ondernemend en creatief. Een nieuwe didactiek, vormgegeven via hedendaagse *Bildungs*principes, zou meer gericht mogen zijn op creativiteit, activering en toepassing van vaardigheden.

Ten vierde schoot de beoordeling van studenten op punten tekort. Deze kwam te laat (eerder na dan vóór afronding van een vak), was te geconcentreerd (alle examens in een klein aantal weken), te eenzijdig (alleen gericht op academische en cognitieve vaardigheden) en te weinig constructief (studenten kregen erdoor te weinig suggesties ter verbetering van hun leesproces). Een deskundige bepleitte meer formatieve feedback (gericht op inzicht in het eigen leerproces eerder dan becijfering), waarbij studenten bovendien niet alleen feedback *kregen* van docenten, maar ook feedback *gaven* op het curriculum.

#### *Welke visies hebben experts op holistisch onderwijs?*

Om succesvol holistisch onderwijs te geven, zijn zes veranderingen wenselijk:

- 1) Hierbij zou allereerst meer aandacht besteed worden aan de innerlijke ontwikkeling en het gevoelsleven van studenten, met meer aandacht voor positieve psychologie, zelfvertrouwen en mentale thematiek. De student wordt niet alleen meer gezien als een goede denker, maar ook als iemand die wist dat het denken niet alle problemen kon oplossen. De verwachting was dat door een holistischer werkwijze c.q. een die uitging van *Bildungs*principes de druk op psychologische voorzieningen kon afnemen.
- 2) Een tweede gewenste ontwikkeling betreft een vergaande herziening van leerdoelen en vakinhoud, waarbij studenten meer autonomie krijgen om leerdoelen te kiezen, na te jagen en getoetst te zien. Deze leerdoelen betreffen zowel de eigen persoonlijke ontwikkeling als maatschappelijke vraagstukken. Onderwerpen die leven buiten de opleidingsmuren werden naar binnen gehaald. Studenten wordt geleerd zich aan het gevoel

te ontworstelen dat ze speelbal zijn van negatieve omstandigheden. In plaats daarvan wordt hun geleerd om meer grip te krijgen op die onderwerpen en iets terug te geven aan de samenleving.

- 3) Een derde gewenste ontwikkeling betreft een andere verhouding tot de samenleving en arbeidsmarkt. Die stellen eisen aan studenten waarin het curriculum nu nog niet volledig leek te voorzien. Denk daarbij aan creativiteit en het succesvol afronden van projecten.
- 4) Een vierde gewenste ontwikkeling betreft die van de relatie tussen de student en anderen. Het zou wenselijk zijn als de student daarbij een gevoel van gemeenschap (*sense of community*) en verbondenheid (*sense of belonging*) zou ervaren. Docenten worden (in enkele gevallen geldt: zijn) getraind om die verbondenheid te bewaken en vorm te geven. Zeker binnen kleinschalige opleidingen kunnen groepsdynamieken van invloed zijn op individueel welzijn.
- 5) Een vijfde gewenste ontwikkeling is een andere pedagogiek. In holistisch onderwijs en *Bildung* gaat een student op leerreis, voelt zich uitgedaagd, ontwikkelt zelfvertrouwen, toont creativiteit en wordt aangemoedigd om het eigen leerproces kritisch te evalueren.
- 6) Een zesde gewenste ontwikkeling is een andere manier van beoordelen en een andere relatie met de eigen leerprestaties. In holistisch onderwijs staan namelijk persoonlijke groei en inzicht in het eigen leerproces, eerder dan alleen prestaties, centraal. De student wordt geleerd om te gaan met tegenslagen en krijgt formatieve feedback, eerder dan summatieve feedback.

#### *Welke visie hebben experts op sociaal-emotioneel leren en andere leerdoelen?*

Van alle sociaal-emotionele vaardigheden kregen die op het gebied van emoties en emotieregulatie de meeste aandacht. Dit betrof zowel negatieve emoties (pijn) waarin men zichzelf niet wil verliezen en die men wil leren verdragen. Binnen het universitaire onderwijs staan momenteel cognitie en kennis centraal. Studenten zouden meer aandacht mogen besteden aan het ontwikkelen van hun gevoelsleven. Verder zouden ze meer mogen accepteren dat ze het antwoord op bepaalde vraagstukken niet altijd konden weten. Naast negatieve emoties zou er ook meer aandacht komen voor positieve emoties, zoals dankbaarheid.

Verder werden in de vraaggesprekken twee dilemma's zichtbaar. Het idee van preventie is: mentale problemen voorkomen is beter dan alleen genezen. Dat impliceerde dat aan alle studenten sociaal-emotionele vaardigheden bijgebracht zouden moeten worden, maar de ontvankelijkheid hiervoor leek in de praktijk te variëren. Een geïnterviewde raadsman

contrasteerde glazig kijkende gezichten bij een klassikale aanpak met gretigheid bij een op-eengesprekken. Bij de gebruikelijke individuele aanpak was er echter meer sprake van remedie dan preventie.

Een tweede dilemma betrof het oplossen versus verdragen van problemen. De ene participant benadrukte de kunst van het verdragen: niet alle problemen konden opgelost worden, hoe graag een student dat ook zou willen. Een andere participant ging juist in op begrippen als *empowerment* en *sense of control*. Een onwenselijke werkelijkheid zou wél te veranderen zijn. Het was de taak van de opleiding om de studenten daartoe aan te moedigen en te equiperen.

#### *Welke drempels en kansen zien de experts?*

Deze deelparagraaf overlapt met 3.2.11, al ligt het accent anders. In paragraaf 3.2.11 staan de antwoorden op een specifieke interviewvraag centraal. In de huidige deelparagraaf destilleren we een beeld dat uit álle antwoorden op álle vragen oprijst.

Een centraal gegeven hierbij was dat het onderwijs stond voor fundamentele veranderingen, waaronder die van een individualistische ('als je problemen hebt mag je die zelf oplossen' – een eenzame strijd zonder hulp of medestanders), mechanistische (studenten werden beschouwd als eenheden in een productieproces) en materialistische visie (onderwijsinstellingen konden in het streven naar rendement en diploma's mentale gezondheid uit het oog verliezen) naar een meer relationele. Studenten vormden samen een gemeenschap waarbij een *sense of belonging* bijdroeg aan het welzijn van haar leden. Idealiter komt er meer aandacht voor de binnenwereld van studenten (zoals bijvoorbeeld het omgaan met moeilijke gevoelens) en buitenwereld (zoals de bijdrage die studenten kunnen leveren aan het oplossen van maatschappelijke problemen).

Alhoewel het belang van holistischer onderwijs en aandacht voor studentenwelzijn werden erkend, signaleerden de participanten ook enkele forse barrières, met name motivationele, bij colleges van bestuur, studenten en vooral docenten. Docenten konden weerstand bieden (vrees voor 'pamperen') en handelingsverlegenheid ervaren bij meer aandacht voor welzijn. Als docenten negatief stonden tegenover een ingrijpende wijziging van hun dagelijks werk, dan hadden ze veel mogelijkheden om een invoering van een nieuw onderwijsconcept te frustreren. Niet alle studenten stonden open voor dit onderwijs ('glazig kijkende gezichten') tegenover een substantiële minderheid die – bij een individuele aanpak – juist een gretigheid ervoer. De animo aan het begin van bijvoorbeeld een reeks geestelijke oefeningen kon na enkele weken verminderen. Dan konden studenten de indruk

hebben te weten wat de oefeningen inhielden. Daartegenover stond het idee dat een beter studentenwelzijn samenviel met betere onderwijsprestaties, minder studieovertraging en een lager verloop.

Een tweede drempel was een financiële. In een tijd van bezuinigen konden initiatieven die niet direct meetbaar rendement opleverden als eerste sneuvelen. Meer aandacht voor mentaal welzijn vereiste training en scholing van docenten die bovendien zich anders tegenover studenten opstellen. Docenten zonden niet meer van een afstand kennis naar een grote groep studenten, maar gingen met hen in gesprek. Hoorcolleges konden omgevormd worden tot kleinschaliger en interactiever werkvormen. Holistischer onderwijs kon daarmee neerkomen op méér (gezien de kleinschaliger aanpak) en beter getrainde docenten.

Een derde drempel raakte de twee voorgaande. Concepten als *Bildung* en holistisch onderwijs konden neerkomen op een ingrijpende en grootschalige herziening van het onderwijs. Met grote gevolgen voor vakinhoud, didactiek, docentuur, training, assessment en de verhouding onderwijs ten opzichte van onderzoek. Daardoor kon het moeilijk zijn om die door te voeren. *Bildung* zoals beschreven door participant 4 kwam neer op een radicale herziening van het universitair onderwijs. Die herziening vereiste een mentaliteitsverandering bij docenten en een andere inzet van middelen. Hiervoor konden financiële middelen en tijdsbudgetten ontbreken.



## **“We hebben helemaal geen tijd om 30 jaar te wachten”**

### **Interview met een docentcoach voor het hoger onderwijs**

Tijdens de conferentie op 22 november 2024 kwam de rol van docenten uitvoeriger ter sprake dan in de eerder gehouden interviews zoals besproken in het vorige hoofdstuk. Daarom is nog een negende vraaggesprek gehouden. In dat gesprek zoomden we in op de attitudes en handelingsverlegenheid van docenten ten aanzien van holistisch onderwijs en op hun coachingsvaardigheden. Hiervoor is een expert benaderd die werkzaam is als docentcoach in het hoger onderwijs. Zij werkt voor een sociale onderneming die actief is in het onderwijs. Zij traint zowel studenten als docenten op het gebied van coaching, holistisch onderwijs, persoonlijk leiderschap en persoonlijke ontwikkeling. Deze expert verwoordt de visie van de onderneming als volgt:

“Omdat we geloven dat we leiders nodig hebben, mensen nodig hebben, leren nodig hebben. Leidinggeven kun je alleen doen als je jezelf kent. Ik kan niet iemand leiden als ik mezelf niet ken. In geen geval kan ik dan leiden op een voedende, positieve manier. Een manier waarbij ik ook echt de ander zie, want anders ga ik van alles op die ander projecteren.”

Enkele vragen in het negende gesprek waren:

- Hoe geeft een docent in de praktijk holistisch onderwijs vorm en besteedt die aandacht aan sociaal-emotionele vaardigheden?
- Hoe krijg je alle docenten hierin mee, zeker op een universiteit waar docenten vaak ver van studenten af (voor een grote collegezaal) staan?
- Hoe krijg je studenten hierin mee?

Het was een interview met een expert dat inzoomde op de coachingsvaardigheden van docenten. Daarbij stond in het interview de motivatie van docenten en studenten centraal om te investeren in holistisch onderwijs. Het gesprek is integraal weergegeven ("I" staat voor interviewer en "DC" staat voor de docentencoach).

I: Tijdens de conferentie hadden we het niet alleen over studentenwelzijn, maar ook over docentenwelzijn. En dat beide variabelen aan elkaar gerelateerd zijn: gezondere docenten, gezondere studenten. Wat is eigenlijk jouw kijk op het mentaal welzijn van docenten?

DC: Ja, ik vind dat echt een heel mooie vraag, want voor mij is het eigenlijk zo logisch als wat. Hoe kunnen we het studentenwelzijn verhogen als docentenwelzijn niet goed is? Dat sijpelt gewoon zo de organisatie in. Wat wij wel veel bij docenten zien, is dat ze overvraagd zijn. Ze zijn ook handelingsverlegen als het gaat om de vraag: hoe deal ik nu met deze grote vragen die er spelen in de samenleving? De vraag is vaak naar buiten gericht, naar de studenten toe, maar eigenlijk geldt die vraag natuurlijk net zo hard voor henzelf: hoe deal ik zélf met deze situatie? Ik zie dat docenten zich afvragen hoe ze dit kunnen doen en te weinig uitademtijd hebben voor die vragen, want het zijn trage vragen. Die vragen om reflectiviteit, om stilte, om delen met andere mensen, om het gevoel te hebben dat je onderdeel uitmaakt van een *community* waar je je kwetsbaarheden kunt delen. Dat is niet de setting die we momenteel creëren op scholen. Voor mij gaan docentenwelzijn en studentenwelzijn een-op-een met elkaar samen. We nemen natuurlijk best wel veel mensen uit onderwijs mee op door ons georganiseerde trektochten. In de natuur, buiten, een aantal dagen met jezelf aan de slag. Dat wordt door de meeste mensen als een ontzettend rijke ervaring gezien, waar ze ook lange tijd nog mee verder kunnen. In die paar dagen vormen ze een *community* met elkaar, waarin ze op zo'n andere manier vragen met elkaar delen. Heel veel mensen hebben dat in hun dagelijks leven helemaal niet eens. Die hebben niet zo'n plek. En ik denk echt dat deze tijd waar we nu in leven vraagt om op het werk toch ook op andere manieren *communities* te gaan vormen met elkaar.



I: Jouw ervaring is vooral met mbo en hbo. Is de universiteit als traditionele leerfabriek dan een cultuurschok?

DC: Ik heb zelf tot mijn dertigste op de universiteit rondgelopen. Ik heb een proefschrift geschreven over de moleculaire biologie van de schimmel. Maar toen ik van die universiteit afkwam, had ik geen enkel besef van wie ik was. Dat vind ik echt pijnlijk. Waar ben ik van? Wat is mijn identiteit? Wat vind ik belangrijk in het leven? Alleen mijn hoofd was opgeleid. En ik denk echt als we iets anders willen in de wereld – en universiteiten hebben daar een rol in wat mij betreft, want daar worden mensen opgeleid met slimme koppen – dan moeten we ook niet alleen het hoofd maar ook het hart van die mensen raken. En willen we ook een *sense of purpose* bij mensen raken. Als we alleen het hoofd opleiden, dan lopen studenten uiteindelijk vast en moeten ze die reis nog gaan maken. We krijgen geen enkel gereedschap aangereikt in ons schoolsysteem om daarmee te dealen. Dat vind ik zo onnodig. Op mijn dertigste moest ik nog zo’n hele put door. Ik denk nu: fantastisch. Ik ben daardoor steviger gaan staan dan ooit, maar ik heb ook zoveel dingen weer opnieuw moeten bekijken. En ik heb allerlei beperkende overtuigingen opgelopen over mijn identiteit. Die overtuigingen hebben mij ook heel erg geremd. Ik denk dat school op heel veel plekken een aantal dingen heel goed doet. Maar ik zie school voor heel veel jongeren niet als een voedende plek, waar ze een beter, een heiler, een rijker, een groter mens worden. Een holistisch wezen, als je het over holistisch onderwijs wil hebben.

I: Welke verschillen zie je tussen holistisch onderwijs en de werkwijze op de universiteit? Waar schiet de universiteit eigenlijk tekort?

DC: Ik weet niet of je Machteld Huber<sup>i</sup> kent? Machteld heeft het over positieve gezondheid. Ze noemt zes dimensies die daaraan bijdragen: lichamelijk functioneren, zingeving, kwaliteit van leven, meedoen, mentaal welbevinden en dagelijks functioneren. Hiermee brengt ze de hele leefwereld van de patiënt in beeld. De patiënt is voor haar meer dan zijn of haar ziekte. Ook bij ons onderwijs mogen we breder en verder gaan kijken. Wij, in onze westerse wereld, stellen ons hoofd centraal en ons lijf [verwijzend naar lichaamsfuncties] zien we als niet meer dan een breintaxi. Helemaal op universiteiten. Ons lijf doet niets meer dan ons hoofd van A naar B brengen. Maar een mens, een student, is zoveel meer dan dat. Bijvoorbeeld onze emoties. We hebben ze allemaal. Dat weten we op de universiteit ook.

i Huber, H. A. S. (2014). *Towards a new, dynamic concept of Health – Its operationalisation and use in public health and healthcare, and in evaluating health effects of food*. Dissertatie. Universiteit Maastricht.

Nogal bepalend ook voor onze studieresultaten! Het zou heel behulpzaam zijn als ik op school zou mogen leren over mijn emoties en hoe ermee om te gaan, maar we leren er nauwelijks over.

Als het gaat om zingeving: de docenten die elke dag hun bed uitkomen, voor die studenten, hebben ergens een gevoel van *purpose*. Ieder mens wil ten diepste iets bijdragen aan de wereld om hem of haar heen. En dat kan iets kleins zijn: dat ik het fijn heb met de mensen naast me. Het kan ook iets groots zijn van: ik wil de wereld veranderen. We willen allemaal een *sense of purpose* hebben, want dat geeft richting. Maar in hoeverre doet de universiteit daar iets mee?

Ik weet niet of je toevallig het PERMA-model van Martin Seligman<sup>ii</sup> kent? Dat komt uit de positieve psychologie. Dus de P staat voor positieve emoties, de E voor *engagement*, de R voor (positieve) relaties, de M voor *meaning* en de A voor *achievement*, dus dat ik ook iets voor elkaar krijg. Seligman stelt dat als wij een vervuld leven willen leiden, dan moeten we positieve emoties ervaren in ons leven en moeten we *engaged* zijn. Nou, daar is behoorlijk wat op te doen. Op engagement binnen de universiteiten en binnen het onderwijs. Dan moet je positieve relaties om je heen hebben. Dat gaat over *sense of belonging*. Je moet ergens zingeving in vinden, want waarom kom ik anders ochtends mijn bed uit? En je moet iets voor elkaar krijgen – *achievement* – want aan het einde van de dag wil ik denken: dat is me gelukt. En ik denk dat ons schoolsysteem met zingeving, emoties en positieve relaties nog te weinig bezig is. Ik denk ook niet dat dit alleen op de universiteit een probleem is. Ik denk dat dit al veel jonger meegenomen moet worden in het onderwijs.

Ik denk uiteindelijk dat scholen een andere vorm gaan krijgen. Dat school uiteindelijk de plaats is waar je terugkomt om op wat je in de buitenwereld hebt geleerd te reflecteren. En dat je daar leert om nieuwe vragen te formuleren om de buitenwereld weer in te gaan, in plaats van dat we met z'n allen binnen gaan zitten.

I: Op welke manier kan je dat vormgeven?

DC: Je kunt *meaning* heel zwaar maken, maar je kunt ook vragen: Waar lig je wel eens wakker van 's nachts? Waar denk je over na? Als je nou echt iets aan het doen bent, waar je ontzettend veel plezier aan beleeft, wat doe je dan? Ik denk dat er zoveel andere manieren

---

ii Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335.

van gesprekken zijn, van met elkaar in contact komen, waarbij je dit wakker maakt. Zonder dat ik aan jou ga vragen: wat is nou jouw *purpose* in het leven?

I: De vertaling van abstracte ideeën over holistisch onderwijs naar de concrete onderwijspraktijk was ook een centraal vraagstuk tijdens de conferentie. Een deelnemer signaleerde dat tijdens een-op-eengesprekken met studenten emoties en trage vragen een plaats kunnen krijgen. Maar dat hij worstelde met deze thematiek in een volle collegezaal. “Dan zie ik alleen maar glazig kijkende gezichten,” zei hij. Wat zou je deze persoon adviseren? Met welke werkvorm kan hij studenten bij deze thematiek betrekken?

DC: Wij hebben een spel gemaakt gebaseerd op het PERMA-model. Daar staan vragen op die te maken hebben met die P, die E, die R, die M en die A. Bij elke categorie tien vragen. Wij vragen dan aan de groep: ‘Maak eens een foto die metafoor kan staan voor jouw antwoord?’ Geef studenten tien minuten de tijd om het antwoord te vinden. Laat ze vervolgens de antwoorden uitwisselen met de buurman of buurvrouw. Maak zo’n grote collegezaal veel meer interactief, met studenten die in tweetallen of viertallen aan de slag gaan, in plaats van dat je alleen maar frontaal voor zo’n groep staat. Tegelijkertijd vraag ik me af of je deze thematiek frontaal in een collegezaal wilt bespreken. Het zijn namelijk best kwetsbare thema’s waar je mee werkt. Die vragen veel meer [kleinschalige] interactie.

I: Tijdens de conferentie kaartten we kort het wie-onderwerp aan. We hebben te maken met jonge mensen en die verschillen soms sterk, ook binnen een en hetzelfde studiejaar. In één zaal kun je vrouwelijke studenten hebben die al twee, drie jaar verder in hun ontwikkeling zijn dan de rest en openstaan voor trage vragen. Maar je kunt ook achttienjarige jongens voor je hebben die zich afvragen: wat moet ik met lessen over emoties en persoonlijke groei? Hoe ga je om met die enorme verschillen tussen studenten?

DC: Ik kan dezelfde training tien of 20 keer volgen. En ik haal er iedere keer weer iets anders uit. Het kan soms ook heel inspirerend zijn om die verschillen allemaal aan boord te hebben, dat niet iedereen op hetzelfde punt is. Dan krijg je dat iemand die al veel met deze thema’s bezig is af en toe eens iets kan vertellen waardoor een ander denkt: dat is interessant! Je kunt er ook gebruik van maken, denk ik. Maar dan moet je ook in kleine groepen werken, de tijd ervoor hebben en een veilige setting creëren. Dat vraagt wel iets van docenten om dat te doen.

I: Streef je een holistisch onderwijsklimaat en meer aandacht voor mentaal welzijn na? Dan zijn bestaande manieren van werken en bestaande attitudes van docenten op de universiteit misschien wel de grootste horden om te nemen. Hoe verhouden jullie je daartoe?

DC: Dat vind ik een heel leuke vraag. Dus als docenten dit niet tussen de oren krijgen, dan gaat er niks veranderen. Ik denk dat je moet beginnen met docenten die hierop aanslaan. Je kunt wel alle docenten mee willen nemen, inclusief diegenen die denken: het zal mijn tijd wel duren. Maar je wil juist enthousiaste docenten vinden en bij elkaar brengen. De twee stappen zijn: docenten vinden die dit willen en nieuwe jonge docenten hierop aannemen. En dat je met die docenten ook een gemeenschap gaat vormen. Dat zij elkaar gaan voeden, want zij moeten ook van elkaar gaan leren. Die zich afvragen: Hoe doe jij dat? Mag ik eens met je meekijken? Je hebt daar een gemeenschap te bouwen van docenten die denken: ja maar dit vind ik echt tof. Dit wil ik. Enkele docenten zullen dat niet oppakken. En is dat erg? Als je maar een groep docenten hebt die dit echt dragen. Begin waar de energie gaat.

Je moet ook niet zeggen: "We moeten het curriculum veranderen." Want dan gaat iedereen steigeren, dan denken we allemaal aan heel veel werk. Maar je kunt al zoveel kleine dingen op een andere manier inrichten. Laat af en toe studenten in tweetallen persoonlijke vraagstukken uitwisselen. Laat hen een persoonlijk verhaal vertellen. Dat kan een docent doen in plaats van frontaal voor de collegezaal te gaan staan. Er zijn ook al zoveel dingen die je anders kunt gaan doen waardoor je een andere uitkomst krijgt. Ik geloof dat je docenten moet verzamelen die dit willen en die dit misschien al doen. Laat hen vertellen over hoe ze het doen. Want er zijn zoveel docenten die gewoon handelingsverlegen zijn, die weten niet hoe. Die wil je inspireren. Ik geloof niet dat de jongere generatie docenten dit nog op deze manier wil. Die generatie wil het meer bij de studenten zelf en hun ontdekkingstocht neerleggen, eerder dan het als docent voor te kauwen.

De vraag is hoe je daarbij optimaal gebruik kan maken van docenten die er al mee experimenteren of die er een verlangen in hebben. Hoe je docenten inzet die daarin getraind willen worden, zodat het vliegwiel begint met draaien. En inderdaad: minder je energie richten op die docenten die helemaal vastgeklemd zitten. Die al 30 jaar hetzelfde frontale onderwijs geven. Zeker niet doen, want dat gaat je zoveel energie kosten. En misschien heb je wel docenten die het al 30 jaar op dezelfde manier doceren die de jonge docenten zien en denken: dat wil ik ook. Waarom heb jij wel een band met die studenten? En ik niet?

I: Welke kwetsbaarheden of behoeften zie jij bij docenten?

DC: Een vraag die ik veel langs zie komen bij docenten gaat over *engagement* van studenten. In hoeverre zijn ze nog betrokken? Komen ze nog naar school? Hoe houd ik ze betrokken bij mijn lessen? En wat ik ook zie tijdens de trektochten die we organiseren: docenten vrezen om zichzelf te laten zien aan en iets persoonlijk te delen met studenten. Dat ze dan niet meer als docent voor diezelfde groep kunnen staan. Niets is minder waar. Studenten hebben er behoefte aan te weten dat die docent ook mens is, dat die ook nog twijfelt over dingen en zich dingen afvraagt. Als dat maar in de juiste *setting* gebeurt. Ik zie docenten ook echt soms worstelen met hun rol en het idee dat ze alles moeten weten. Zo worden docenten ook opgeleid. Een student komt met een vraag en een docent moet het antwoord weten. Terwijl in deze tijd we meer dingen níet dan wél weten. Hoe verhoud ik mij daar dan als docent toe? En ben ik dan nog steeds de moeite waard, ook als ik niet overal antwoord op weet? Dan gaat die hele binnenwereld meedoen. Dan ga je zelf langs allerlei vragen reizen. Wat is dan mijn toegevoegde waarde? Als je altijd het idee hebt dat je alles moet weten en je moet toegeven dat je dat niet weet. Zo'n situatie vraagt toch van docenten dat ze naar binnen kijken. En het mooie is: op het moment dat docenten op de universiteit dat naleven, geven ze studenten ook de ruimte om mens te zijn.

I: Soms vertel ik studenten: “Het laatste wat we eigenlijk willen, is dat we een soort wij-zij-mentaliteit hier krijgen. Wij studenten versus zij de docenten.” Dat er twee strijdende partijen tegenover elkaar komen te staan.

DC: Mooi om het verlangen uit te spreken om naast elkaar te kunnen staan. Wat moeten we dan anders gaan doen? Wat wij altijd doen als we met groepen werken: we maken een soort samenwerkingsafspraken. Hoe willen wij dit jaar nou goed samenwerken met elkaar? Ik denk dat dat op de universiteit nooit gebeurt.

I: Nee, want wij docenten weten het allemaal.

DC: Ja, maar je weet het helemaal niet.

I: Op universiteiten speelt de spanning tussen onderzoek en onderwijs. Waar steek je je tijd in?

DC: Misschien moet iemand die helemaal voor het onderzoek gaat wel helemaal geen onderwijs hoeven doen. Ik zou van zo'n docent die liever onderzoek doet, wel eens willen weten hoe die erin staat. Misschien heeft hij wel een heel ander idee over hoe hij die stu-

denten zou kunnen betrekken, dat ze bijvoorbeeld een dag op het lab kunnen rondlopen. Niet blijven doen wat je altijd al gedaan hebt, maar nieuwe concepten uitproberen. Daarin wil je mensen om de tafel brengen om met elkaar gewoon het gesprek weer eens aan te gaan. Als we het van *scratch* zouden mogen opbouwen, hoe zouden we het dan doen?

I: Ik heb de brochures van jullie bedrijf uitgebreid doorgenomen. Ik sloeg helemaal aan op een thema, omdat het helemaal mijn onderzoeksthema is: er werd een verband geschetst tussen initiatieven van jullie bedrijf enerzijds en motivatie en retentie van studenten anderzijds. Kun je daar iets meer over zeggen?

DC: Als we studenten meenemen op een trektocht, dan werken wij in kleine groepen. Vijf dagen of zes dagen buiten in de natuur, waarbij we Theorie U volgen van Otto Scharmer<sup>iii</sup>. We nodigen de studenten uit op een reis naar binnen. Daarbij zien ze hun eigen beperkende overtuigingen, vragen zich af waar ze zich echt aan willen verbinden. Zo kunnen ze de regie op hun eigen leven nemen. Dat ze richting voelen en denken: ik wil die opleiding afronden. Of besluiten: ik ga deze school helemaal niet afmaken, want ik zit hier absoluut niet op mijn plek, ik ga iets anders doen. Om tot dat inzicht te komen, heb je tijd nodig. We doen ook wel eendaagse programma's op scholen met grote groepen. Dan raken we een groot aantal jongeren, maar we raken niet de kern. Dat kan niet in die korte tijd.

We stimuleren ook dat docenten meer een coachende rol oppakken. Dat is de volgende stap waar wij naartoe bewegen: om docenten op te leiden om dit zelf te doen. Zodat een docent beter leert aansluiten bij een student en dat die student zich gehoord en gezien voelt. Dat ze studenten ook de ruimte geven om een andere keuze te maken. Ik denk dat je dan veel beter mensen gemotiveerd en in beweging krijgt. Maar dat vraagt wel coachende vaardigheden van docenten; niet louter vaardigheden om alleen maar kennis over te dragen. Kennisoverdracht is ook een onderdeel, maar dat is niet hét onderdeel waarbij je studenten raakt op hun intrinsieke motivatie.

I: Jouw uitspraak roept meteen vragen bij me op. Is wat jij bepleit eigenlijk misschien niet behoorlijk kleinschalig? En dat terwijl de universiteit juist heel grootschalig is: grote collegezalen en leerstof die geautomatiseerd getoetst wordt?

---

iii Scharmer, C. O. (2010). Theorie U. Leiding vanuit de toekomst die zich aandient. EAN: 9789060386323. Verkregen via: <http://thecustomerconnection.nl/docs/Samenvatting%20Theorie%20U.pdf> (bezocht 19-2-2025)  
Scharmer, O. (2018). *The essentials of Theory U: Core principles and applications*. Berrett-Koehler Publishers.

DC: Kijk, dat is precies de volgende fase waar wij naartoe groeien. Wij kunnen dit natuurlijk wel zo kleinschalig blijven doen, maar ik droom ook over de buitenschool voor het innerlijk leren. Waar wij naartoe willen is dat we veel meer docenten opleiden om dit soort [coachend] werk te doen. Die hoeven echt niet allemaal zes dagen naar buiten met studenten. Maar we willen docenten wel vaardigheden meegeven zodat ze op een andere manier lesgeven of op een andere manier in interactie zijn met studenten. Wij hebben een klein puzzelstukje in handen. Wij weten echt hoe je heel dicht bij jonge mensen komt en ze in beweging zet. Maar er zijn nog duizend andere puzzelstukjes die we niet hebben. Die puzzel willen we echt graag leggen met mensen zoals jij, die in het onderwijs zitten, die het systeem kennen, maar die wel op zoek willen naar de openingen.

I: Ik ga nu misschien één gemene vraag stellen. Bij een hbo-instelling zijn ze afgestapt van het frontale hoorcollege-onderwijs. Ze zijn eigenlijk volledig coachend gaan werken, de docent stelt alleen vragen. Dan vraag je studenten: wat vind je er nou van? En ze vinden het verschrikkelijk. Eerst dacht ik: hoorcolleges werken niet, voor de docent noch voor de student. Nu hebben we dat coachende concept, dus dit moet het ei van Columbus zijn. En de student oordeelt: wij moeten hier veel te veel zwemmen.

DC: Ik denk twee dingen. Ik denk in alle gevallen: je hebt een speelveld nodig en de spelregels moeten helder zijn. Als wij een spelletje gaan spelen, maar ik weet niet wat de spelregels zijn, dan is het spel niet leuk. Wanneer weet ik dan of ik het goed doe? Ik kan me ook voorstellen dat je een combinatie van verschillende werkvormen maakt. Dus dat het niet alleen maar het één of alleen maar het ander is. Ik denk dat studenten ook nog heropgevoed moeten worden. Zij kennen dit niet. Het heeft nog tijd nodig voordat een student zegt: “Ja, dit is echt vet.” We hebben leerlingen met frontaal lesgeven gedruild in consumentisme en achteruitzitten. Ik zou ook met die bril naar de antwoorden van die studenten willen kijken.

I: Zou het ook zijn dat misschien sommige onderwijsconcepten te veel een complete draai maken? Dat bij de invoering van nieuwe concepten ook te veel goede elementen van het oude systeem worden weggegooid?

DC: Dat zou zeker kunnen. Ik denk dat je dergelijke concepten samen met studenten uit mag denken. Wij kunnen het wel weer allemaal van bovenaf bedenken hoe het eruit moet zien. Maar misschien moet er ook wel een aantal studenten bij zitten dat er ook over meedenkt.

I: Eén van de problemen waar de genoemde hbo-instelling – in mijn beleving – mee kampte is dat dit nieuwe concept inderdaad van boven af was bedacht. Het werd toen heel snel geïmplementeerd. Dat gebeurde zonder feedback van studenten. Toen zij uiteindelijk die feedback gaven, bleek dat er inderdaad toch heel veel kinderziektes in het concept zaten.

DC: Ja, bij Saxion hebben ze geëxperimenteerd met een project dat De Kans heet. Daar hebben ze voor studenten die dreigden uit te vallen een *community* gebouwd. Een soort thuisgroep, noemden ze dat. Daar heb ik heel dichtbij gestaan, want ik heb met die docenten meegewerkt en hen geholpen met coachingsvaardigheden. Dan komt van bovenaf het idee: we moeten thuisgroepen gaan organiseren, waarbij al die studenten ergens een *community* hebben. Studenten ontmoeten andere leden van de *community* eens in de zoveel tijd, ze voelen zich er thuis. Docenten moeten dat dragen, maar er zijn allemaal docenten die geen idee hebben hoe ze dit moeten gaan doen. De genoemde opleider lijkt met hetzelfde vraagstuk te worstelen. Van boven af is iets bedacht en docenten moeten dit maar gaan doen, terwijl die docenten geen idee hebben. Zij weten niet wat het speelveld is, zij weten niet wat er van hen gevraagd wordt. Ze hebben onvoldoende coachingsvaardigheden in huis. Ja, dat kan toch nooit een succes worden? Deze opleider en Saxion zetten een eerste stap in de goede richting. Ze mogen zichzelf vervolgens afvragen: wat kunnen we hiervan leren om het beter te maken? Als ze maar niet te snel zeggen: “Het is mislukt.”

I: Volgens mij, vreemd genoeg, heeft de opleider hetzelfde probleem als de universiteit. Er is een bepaalde mentaliteit die neerkomt op: wij weten het al, en we doen het nu eenmaal zo, en zo is het goed. Te snel nemen mensen de houding aan: wat wij doen is gewoon goed. We stoppen met onszelf bevragen, met onderzoeken en verkennen.

DC: Wat ik een mooi voorbeeld vind: het Johan Cruyff College. Daar bestaat een opleiding voor topsporters, op het gebied van training of business. Veel studenten zitten daar ongemotiveerd voor school. Ze moeten wel een diploma halen, maar ze zijn daar voor de topsport. De opleiding is echt gaan investeren in coachingsvaardigheden, om veel dichter op de huid van die studenten te zitten. Daar wordt helemaal geen klassikaal les meer gegeven. Zij zijn er best ver mee, dat gaat echt heel goed. Zij hebben geïnvesteerd in coachingsvaardigheden, ze hebben daar een structuur voor bedacht en ze hebben daar een plan voor gemaakt.

I: Wat versta je onder coachingsvaardigheden?

DC: Op de mbo's en hbo's zijn die een van de belangrijkste dingen waar ze in investeren en die er nodig zijn. Het begrip 'coachingsvaardigheden' betekent dat ik echt naar jou kan



leren luisteren, dat ik ontzettend nieuwsgierig ben. Als ik als coach naast jou zit, hoef ik niet alles te weten. Wat ik een van de meest waanzinnige hoekstenen in het werk van coachen vind, is dat mensen van nature creatief, vindingrijk en heel zijn. Als ik zie dat jij van nature creatief, vindingrijk en heel bent, dan betekent het dat jij je eigen problemen kunt oplossen, maar dat je misschien op dit moment even niet weet hoe. Dus dat je hulp nodig hebt van iemand die naast je staat. Dat betekent niet dat ik dan tegen jou zeg: “Ik denk dat je dit en dit moet doen, dat is goed voor je.” Nee, dat betekent dat we samen verkennen: Wie ben je? Hoe zit het met je veerkracht? Waar word je blij van? Waar maak je je zorgen over? Het vraagt van mij om nieuwsgierig te zijn en door het verhaal heen te luisteren. Ik hoef het antwoord niet te weten. Dat is zo’n andere denkwijze dan die van de meeste mensen op de universiteit.

I: Jullie brochures reppen over verschillende soorten intelligentie. Ik was benieuwd welke werkvorm jij bepleit.

DC: Ik had nog niets verteld over onze fysieke intelligentie. Ieder mens heeft intuïtie. Ieder mens krijgt kippenvel als het koud is. We doen er helemaal niets mee, we leren er niet eens op vertrouwen. Want helemaal in de universiteit wordt gedaan of dit er niet is. Terwijl je zelfs je in hoorcolleges er iets mee kan doen. Zeg bijvoorbeeld: “Oké, jullie hebben allemaal twee minuten de tijd om op een andere rij te gaan zitten.” Zodat mensen weer in beweging komen, want bewegen helpt ook om kennis op te nemen. Als ik beweeg, kan ik veel beter luisteren. Ik denk dat er manieren zijn, maar docenten moeten bereid zijn om die manieren te gaan onderzoeken en uit te gaan proberen. Daarvoor hebben ze een *community* nodig met andere gekkies: mensen die dat ook willen. Het is namelijk superspannend om in zo’n kolossaal systeem andere dingen te doen. Op de universiteit zitten allemaal knappe koppen. Er is zoveel onderzoek gedaan naar hoe hersenen werken. De kracht van bewegen, van buiten, van de natuur. We doen er niks mee, dat is toch wonderlijk! We weten zoveel. We weten van de kracht van meditatie. Je kunt in een collegezaal prima een kwartier gaan zitten mediteren, als een docent maar voor die groep staat en dat helemaal draagt. Als er een docent voor de groep staat en er zelf niet in gelooft, dan kan er niets gebeuren.

I: Gaat die verandering net als met roken. Dertig jaar geleden stonden er nog docenten te roken in de zaal, hetgeen nu ondenkbaar is?

DC: Moeten we dan nog dertig jaar gaan wachten? Nee, we moeten nu gewoon beginnen. We hebben helemaal geen tijd om dertig jaar te wachten.



# Synthese van theorie en praktijk

In de voorgaande hoofdstukken lag het accent op theoretische kennis óf op ervaringen en opinies van experts uit de praktijk. Om een beter beeld te krijgen van de haalbaarheid van een meer holistische aanpak in het hoger onderwijs, waarbij expliciet ingezet wordt op sociaal-emotionele vaardigheden om daarmee het (psychologische) welzijn van studenten te verhogen, confronteren we de theoretische bevindingen met de ervaringen en meningen van de experts uit de praktijk. Deze confrontatie kan gezien worden als een onderdeel van een haalbaarheidsstudie (*feasibility study*; Bowen et al., 2009). Bij de confrontatie komen de volgende drie vragen aan de orde. Ze worden elk in een aparte paragraaf beantwoord:

- 1) Is er behoefte aan een meer holistische insteek bij het hoger onderwijs (paragraaf 5.1)? Hier gaat het om de onvrede met de huidige situatie, gekenmerkt door zorgelijk welzijn bij universiteitsstudenten. Het gaat er ook om de opinie in het veld of een holistische aanpak, met een focus op sociaal-emotionele vaardigheden, als een oplossing gezien kan worden. Aangezien de interviews alleen gehouden zijn met experts uit het veld, van wie we vermoeden dat ze een holistische aanpak een warm hart toedragen, kan dit onderzoek geen exact antwoord geven op de geschatte vraag uit de markt.
- 2) Wordt een holistische aanpak, zoals geschetst in het theoretische hoofdstuk, geaccepteerd (paragraaf 5.2)? Hierbij maken we gebruik van de ervaringen met en opinies van geïnterviewde experts over een holistische aanpak en het inzetten op sociaal-emotionele

vaardigheden. We gaan vervolgens na in hoeverre die overeenkomen en aanvullend zijn met de theoretische uitwerking.

- 3) Is de voorgestelde aanpak uitvoerbaar (paragraaf 5.3)? Hier ligt de focus op de mate waarin de geïnterviewde experts barrières en mogelijkheden ondervonden hebben bij de uitvoering van hun versie van een holistische aanpak. Verder staan we stil bij problemen die deze experts verwachten bij een meer brede invoering in het universitaire onderwijs.

In het vervolg worden de woorden theorie en praktijk gebruikt om naar de bevindingen van respectievelijk de literatuurstudie (hoofdstuk 2) en expertinterviews (hoofdstukken 3 en 4) te verwijzen.

## **5.1 Is er behoefte aan een meer holistische aanpak?**

Bij het exploreren van de behoefte aan een meer holistische aanpak stellen we eerst de vraag of het probleem met studentenwelzijn erkend wordt en enige urgentie heeft in het onderwijsveld. Vervolgens exploreren we of een meer preventieve aanpak, waaronder een holistische aanpak, bij onderwijsinstellingen in een behoefte voorziet.

Uit hoofdstuk 1 blijkt dat er onvrede is met de huidige situatie. Belangrijke stakeholders, zowel universiteiten als beleidsmakers, weten dat veel studenten uit het hogere onderwijs een lage mentale gezondheid hebben die samengaat met lagere studieresultaten. In studies naar de mentale gezondheid van studenten uit het hogere onderwijs, wordt vaak uitgegaan van lijden, onbekwaamheid of handicap. Dit blijkt uit de vragen die aan studenten in die enquêtes gesteld wordt. Deze zijn gebaseerd op diagnose van mentale ziekten (vergelijk Dopmeier et al., 2022). Wie 'mentale gezondheid' beschouwt vanuit het meer positieve perspectief van de WHO (in staat zijn om te gaan met het dagelijkse leven, de eigen capaciteiten te realiseren en bij te dragen aan de gemeenschap) ziet dat de bevindingen van dit soort studies een onvolledig beeld van de mentale gezondheid van studenten schetsen.

Uit het Landelijk Kader Studentenwelzijn blijkt verder dat het hoger onderwijs verantwoordelijkheid wil nemen voor dit probleem. Het landelijke kader schetst een integrale aanpak voor het verbeteren van studentenwelzijn en het hoger onderwijs neemt de inspanningsverplichting op zich, evenals de monitoring van de voortgang. In het landelijke kader wordt geen expliciete definitie gegeven van studentenwelzijn. Gaat het om het voorkomen van ziekten, het verbeteren van functioneren of een algeheel gevoel van welbevinden? Wel wordt vermeld dat onderwijsinstellingen aan zowel preventie als ondersteuning voor alle

studenten werken (p. 3). Verder staat er dat een onderwijsinstelling verantwoordelijk is voor een veilig en stimulerend studieklimaat (p. 3). Er wordt expliciet aandacht gevraagd voor een inclusief studieklimaat, waar bovendien oog is voor verschillen tussen studenten (p. 4-5). Deze aanbevelingen sluiten aan bij een meer holistische aanpak. Ook studenten dragen een meer holistische aanpak een warm hart toe (Stalpers, 2021).

In het Landelijk Kader Studentenwelzijn worden bovendien persoonsvorming en sociale ontwikkeling gezien als speerpunten (p. 6). Deze speerpunten sluiten nauw aan bij de aandacht voor sociaal-emotionele vaardigheden die volgens ons raamwerk (figuur 1) de brug kunnen slaan tussen holistisch onderwijs en studentenwelzijn (psychologische welzijn). Er is een duidelijke overlap tussen de genoemde speerpunten enerzijds en de onderwerpen in tabel 2 van hoofdstuk 2 anderzijds.

Voor het empirische onderzoek hebben we, bij de selectie van experts gekeken naar de onderwijswebsites van hoger onderwijs in Nederland (zie paragraaf 3.1.1). Dan blijkt dat het aantal instellingen dat expliciet melding maakt van een meer holistische aanpak, met een accent op de totale ontwikkeling van studenten (zowel professioneel als sociaal-emotioneel), redelijk klein is, en bij het universitaire onderwijs bijna afwezig. De meeste geïnterviewde experts zijn werkzaam in het hbo. Deze *quick scan* kan hoogstens gezien worden als indicatief, omdat mogelijke initiatieven niet altijd expliciet vermeld staan op de onderwijswebsite.

Uit de interviews met experts blijkt dat zij het huidige dominante mensbeeld van studenten of de onderwijsfilosofie bekritisseren en mede als oorzaak zien voor het lage studentenwelzijn (paragraaf 3.2.2). Het accent op individuele professionele ontwikkeling, de dominante gedachten dat onderwijs 'het laden van kennis' bij individuen is en dat kennis macht en controle geeft, worden als eenzijdig gezien. De hoofdgedachte van holistisch onderwijs, zoals uitgewerkt in het raamwerk, wordt door hen onderkend. De geïnterviewde experts stellen de ontwikkeling van de hele persoon centraal, met als doel: een goed functionerend mens met een goede mentale gezondheid. Ook zij stellen dat naast een professionele ontwikkeling er aandacht moet zijn voor een meer sociaal-emotionele ontwikkeling, zeker bij kwetsbare studenten. Naast het ontwikkelen van de ratio zou er aandacht moeten zijn voor de emotionele ontwikkeling van studenten. Een aandachtspunt dat herhaaldelijk in de interviews genoemd is, is dat studenten niet gezien mogen worden als productiemiddelen ('je past geleerde kennis op een redelijk standaardmanier toe') maar als creatieve toepassers van kennis. Die creatieve toepassers kunnen bovendien omgaan met onzekerheden en tegenslagen.

Samenvattend kunnen we concluderen dat het Landelijk Kader Studentenwelzijn, en daarmee het onderwijsveld, ruimte geeft voor preventieve strategie en daarmee voor een

meer holistische aanpak in het hogere onderwijs. Tegelijkertijd komt de implementatie ervan in het hogere onderwijs moeizaam op gang. De instellingen waar een holistische aanpak expliciet aanwezig is, zijn over het algemeen hbo-instellingen en universiteiten lijken achter te blijven. Als we naar de implementatie in de praktijk kijken, zoals verwoord door de geïnterviewde experts, zien we dat de hoofdgedachte van holistische onderwijs zoals aangegeven in het raamwerk gedeeld wordt door de betreffende instellingen. We zouden voorzichtig kunnen concluderen dat er behoefte is aan een meer holistische aanpak binnen het hogere onderwijs.

## **5.2 Wordt de holistische aanpak, zoals geschetst in het theoretische hoofdstuk, geaccepteerd?**

Wanneer we inzoomen op de acceptatie van een holistische aanpak, kijken we naar wat holistisch onderwijs is en hoe het vormgegeven kan worden. Deze thema's worden besproken aan de hand van vier vragen:

- 1) Wat is holistisch onderwijs (hoofdstuk 5.2.1)?
- 2) Wat zijn de pedagogische benadering en studieklimaat (hoofdstuk 5.2.2)?
- 3) Wat zijn belangrijke leerdoelen van het holistische leerproces (hoofdstuk 5.2.3)?
- 4) Is een integratie van een holistische aanpak in het curriculum noodzakelijk (hoofdstuk 5.2.4)?

### **5.2.1 Wat is holistisch onderwijs?**

In de theorie is stilgestaan bij het feit dat holistisch onderwijs een hybride term is. In hoofdstuk 2.2 is een aantal hoofdelementen van een holistische onderwijsvisie aangestipt. Ook uit de interviews met experts zien we die hybriditeit terugkomen, maar ook hier worden gemeenschappelijke elementen genoemd. Ondanks deze diversiteit in visie op holistisch onderwijs kunnen we twee kenmerken van holistisch onderwijs noemen die de kern ervan weergeven. Ten eerste betreft het de gehele ontwikkeling van studenten en ten tweede ligt het accent op het leerproces en niet (alleen) op de leeruitkomst (zie tabel 1).

Zowel de theorie als de geïnterviewde experts geven aan dat de focus op professionele leerdoelen onvoldoende is. Persoonlijke ontwikkeling (*general life skills*) is ook een verantwoordelijkheid van het onderwijs. In de theorie wordt binnen deze meer persoonlijke ontwikkeling een onderscheid gemaakt tussen emotionele vaardigheden en sociale vaardigheden. In de praktijk ligt bij de ontwikkeling van de persoon het accent meer op persoonlijke vaardigheden (emotionele ontwikkeling en omgaan met tegenslagen). Kijken we

TABEL 1: Hoofdelementen van een holistische visie uit theorie en interviews

| Theorie                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Interviews                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Life skills <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>specific life skills (academic skills and vocational skills);</i></li> <li>• <i>general life skills (personal skills and social skills);</i></li> </ul>                                                                                     | Totale ontwikkeling <ul style="list-style-type: none"> <li>• professionele leerdoelen, vakkennis en professionele attitude;</li> <li>• hele persoon;</li> <li>• emotionele ontwikkeling;</li> <li>• <i>Feedback Literacy</i> (accent op omgaan met negatieve feedback);</li> <li>• omgaan met tegenslagen;</li> </ul> |
| Accent op begeleiding leerproces <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>growth mindset</i>; studiehouding van docent en studenten;</li> <li>• <i>Feedback Literacy</i>: formatieve feedback op zones van naaste ontwikkeling;</li> <li>• intellectuele en sociaal-emotionele groei.</li> </ul> | Student meenemen op een leerreis <ul style="list-style-type: none"> <li>• accent op leermomenten: groei boven prestatie;</li> <li>• <i>Feedback Literacy</i>, vragen om feedback en omgaan met gegeven feedback;</li> <li>• spirituele, emotionele, intellectuele en ethische groei.</li> </ul>                       |

nader naar de vaardigheden waaraan volgens de geïnterviewde experts aandacht besteed (zou mogen) worden. Dan zien we dat samenwerken, als sociale vaardigheid, wel degelijk een aandachtspunt vormt.

Bij het hoofdthema ‘leerproces’ geven de theorie en de interviews aan dat het leerproces belangrijker is dan het leerresultaat. De literatuur geeft een aantal concrete aanwijzingen hoe het leerproces begeleid kan worden. De theorie laat zien dat de studiehouding doorslaggevend is: zowel docenten als studenten hebben de wil om tijd te investeren in het leerproces (*Growth mindset*). Beide partijen staan open voor het geven en het ontvangen van formatieve feedback. Beide willen en kunnen deze feedback op een kritische manier verwerken om een stap voorwaarts te maken in het leerproces (*Feedback Literacy*). De geïnterviewde experts geven bovendien aan dat het leerproces niet alleen intellectueel is, maar veel breder: spiritueel, emotioneel, intellectueel en ethisch.

## 5.2.2 Pedagogische benadering en studieklimaat

Tabel 2 zet de theorie en de meningen van de geïnterviewde experts over pedagogische benadering en studieklimaat naast elkaar. In deze tabel lichten we twee aspecten toe om de pedagogische benadering te bespreken, namelijk: studiehouding van studenten (actief en kritisch) en de verbinding tussen kennis en de huidige realiteit. Uit deze tabel blijkt dat de theorie en de praktijk op belangrijke punten overeenkomen. Maar we zien ook dat ze elkaar aanvullen.

**TABEL 2:** Samenvatting van de hoofdpunten pedagogiek en studieklimaat uit theorie en interviews.

| Theorie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Interviews                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Studenten zijn actief en kritisch.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het gaat om constructivistisch leren: exploreren van kennis.</li> <li>• Het gaat om samenwerkend leren: leren is een sociaal proces, exploreren van kennis doe je samen (actief en kritisch).</li> </ul>                                                                  | <p>Studenten verhouden zich actief, bewust en ethisch ten opzichte van zichzelf, elkaar en de samenleving</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leren is een sociaal proces: leren doe je samen (actief en kritisch).</li> <li>• Er is een integratie van theorie en praktijk die gerelateerd is aan het leven van de student zelf (waardeoordeel). Studenten zijn zich ook bewust van hun eigen identiteit.</li> </ul>                                                   |
| <p>Verbinding tussen kennis, ervaring en de huidige realiteit.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Er zijn zinvolle toepassingen.</li> <li>• <i>Whole-task</i>-instructie.</li> <li>• Er is sprake van autonomie: aansluiten bij interesses van student.</li> <li>• Qua competentie: aansluiten bij het competentieniveau van studenten.</li> </ul> | <p>Bespreken maatschappelijke thema's</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Studenten voelen zich een onderdeel van maatschappelijke problematiek. Hoe daarmee om te gaan? Agency ten aanzien van maatschappelijke thema's: wat kan een student niet doen?</li> <li>• Er is <i>whole-task</i>-instructie.</li> <li>• Er is sprake van autonomie: aansluiten bij interesses van student.</li> <li>• De student heeft grotere rol in de bepaling van leerdoelen.</li> </ul> |
| <p>Studieklimaat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbondenheid (met anderen);</li> <li>• inclusief;</li> <li>• veilig, open;</li> <li>• gevalideerd.</li> </ul>                                                                                                                                                                                 | <p>Studieklimaat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbondenheid (met anderen en jezelf);</li> <li>• inclusief;</li> <li>• veilig.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Het hoofdthema, **actieve en kritische studiehouding**, sluit aan bij de focus op het leerproces. Zowel de theorie als de geïnterviewde experts zien dit leerproces als een sociaal proces. In dat proces spelen niet alleen een student, maar ook medestudenten en docenten een actieve, kritische rol. De theorie geeft aan dat dit sociale leerproces vormgegeven kan worden vanuit een constructivistische leertheorie. Samenwerkend leren speelt daarbij een belangrijke rol. In de interviews ligt meer het accent op verbondenheid. Studenten zijn verbonden met anderen, en ook met zichzelf. Studenten zouden een bewustzijn kunnen ontwikkelen van hun eigen identiteit. Zij kunnen zich afvragen: Wie ben ik? Waarom doe ik dit?

In de literatuur staan concrete praktische handreikingen hoe opdrachten vanuit de actieve, kritische studiehouding vormgegeven kunnen worden. Zo kan 'het samenwerkende leren' geoptimaliseerd worden. Groepswork en formatieve feedback spelen een belangrijke rol in samenwerkend leren. De theorie en de geïnterviewde experts geven aan dat studenten idealiter elkaar beter kennen, zodat ze toegesneden formatieve feedback



kunnen geven. Ze geven die feedback zonder de ideeën of waarden en normen van de ander onrecht aan te doen. Een voorwaarde voor dit sociale leerproces is dat leerlingen elkaar accepteren zoals ze zijn. Dit geldt natuurlijk ook voor de docent. Een docent kan alleen een student toegesneden formatieve feedback geven als de docent de student kent (competentieniveau, interesses en achtergrond) en accepteert (inclusief studieklimaat).

Het tweede thema, **verbinding tussen kennis, ervaring en de huidige realiteit**, lijkt een expliciete rol te spelen in de praktijk. Geïnterviewde experts geven aan dat tijdens het leerproces ethische aspecten van toepassingen, zoals de gevolgen van een toepassing voor directe en indirecte betrokkenen en ook voor de student zelf, aandacht verdienen. Verder stellen ze dat studenten niet los staan van maatschappelijke problemen maar zich er ook mede-eigenaar van voelen. Deze insteek lijkt te duiden op een grotere focus op *whole-task*-instructie (Van Merriënboer & Kester, 2008). Een *whole-task*-instructie heeft als uitgangspunt het hele maatschappelijke probleem dat vanuit verschillende perspectieven, ook een ethisch perspectief, diepgaander geëxploreerd kan worden. Volgens Van Merriënboer en Kester (2008) past deze aanpak erg goed in een constructivistische leerbenadering en geeft deze ruimte voor een bredere, meer sociaal-emotionele ontwikkeling.

Qua **studieklimaat** delen de theorie en de geïnterviewde experts de mening dat het klimaat verbindend, inclusief en veilig hoort te zijn om het leerproces niet in de weg te staan. Verder vinden zowel theorie en praktijk dat autonomie van studenten belangrijk is. Het lijkt erop dat autonomie op een andere manier ingevuld wordt. In het huidige universitaire onderwijs wordt autonomie vaak geconcretiseerd door studenten zelf een casus te laten kiezen. Ze mogen in die casus de besproken theorie en vaardigheden toepassen. De geïnterviewde experts gaan een stapje verder. Zij stellen dat autonomie ook betrekking kan hebben op de accenten die gelegd worden in bepaalde theorieën (de besproken deel-kennis van een cursus) en op de leerdoelen die aan een cursus gekoppeld worden. Dit idee kan volgens experts opgenomen worden binnen de *whole-task*-instructie. Studenten mogen dan aangeven welke accenten of perspectieven van een probleem ze zelf interessant vinden om te exploreren en de docent geeft de daarbij behorende achtergrondkennis. Stel: studenten willen beter in staat zijn om negatieve emoties te reguleren. Dan kan het accent gelegd worden op woedemanagement of op omgaan met tegenslagen. Deze aanpak biedt ook ruimte voor eigen accenten in de leerdoelen die op basis van bijvoorbeeld interesse en/of op basis van competentieniveau geformuleerd worden. Hiermee krijgt iedere student een mogelijkheid om de eigen (algehele) ontwikkeling te stimuleren.

### 5.2.3 Leerdoelen van een holistisch leerproces

Voor de leerdoelen van een holistisch leerproces gaan we nader in op totale ontwikkeling en hoe dat concreet gemaakt kan worden. Dit doen we aan de hand van twee thema's: algehele ontwikkeling (ingevuld als *life skills*, hoofdstuk 2.2) en de sociaal-emotionele vaardigheden die een concretisering zijn van persoonlijke ontwikkeling (hoofdstuk 2.4). Tabel 3 geeft een vergelijking van de theorie met de interviews aan de hand van deze twee elementen.

**TABEL 3:** *Samenvatting van de voornaamste thema's met betrekking tot de leerdoelen van het holistische leerproces uit theorie en interviews.*

| Theorie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Interviews                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Social-emotional skills (CASEL)</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>related to self;</i><ul style="list-style-type: none"><li>– <i>self-awareness;</i></li><li>– <i>self-management;</i></li></ul></li><li>• <i>related to others;</i><ul style="list-style-type: none"><li>– <i>social awareness;</i></li><li>– <i>relationship skills;</i></li></ul></li><li>• <i>responsible decision making.</i></li></ul> | Sociaal-emotionele vaardigheden <ul style="list-style-type: none"><li>• emotieregulatie;</li><li>• taakgericht doorzettingsvermogen;</li><li>• samenwerken (empathie, vertrouwen, grenzen stellen);</li><li>• creativiteit;</li><li>• open geest;</li><li>• zingeving.</li></ul> |

Bij de interviews ging veel aandacht uit naar emotieregulatie. Daar wordt het gemis van emotionele vaardigheden in reguliere programma's gelinkt aan de dominantie van het denken in het mensbeeld. Studenten wordt getraind om goede denkers te zijn, maar emotionele vaardigheden komen nauwelijks ter sprake. Dit heeft vooral consequenties voor het omgaan met sterke negatieve emoties en onzekerheid. Uit onderzoek blijkt dat sterke negatieve emoties het denken (de ratio) kunnen overrulen tot het punt dat studenten niet meer in staat zijn om na te denken (Bryson & Siegel, 2012). Daardoor is het omgaan met negatieve emoties en het reguleren ervan een voorwaarde om stappen voorwaarts te kunnen maken in een leerproces.

Verder valt op dat de theorie een duidelijk onderscheid maakt tussen bewustwording (*awareness*) en management (hoe om te gaan met emoties en sociale situaties), terwijl in de interviews met name aandacht is geweest voor management. Dit kan een gevolg zijn van het interview. Bewustwording gaat immers vooraf aan management. Het accent in de interviews op management impliceert mogelijk dat experts zich wel degelijk bewust zijn dat bewustwording een voorwaarde is. Dat blijkt uit het interview waarin een participant expliciet het begrijpen van emoties aan de orde stelt.

### 5.2.4 De plaats van holistisch onderwijs in het algemene curriculum

Zoals tabel 4 aangeeft, neigen zowel de theorie zoals geschetst in hoofdstuk 2 als de geïnterviewde experts ernaar dat de voorgestelde pedagogiek en studieklimaat gelden voor alle professionele vakken. Daarnaast suggereren beide dat voor de ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden extra cursussen of modules gegeven kunnen worden. Als het gaat om deze modules, dan stelt de theorie duidelijk dat sociaal-emotionele vaardigheden voor iedere student verplicht zijn. Ze zouden onderdeel moeten uitmaken van het reguliere programma. Bovendien zou het oefenen van deze vaardigheden opgenomen kunnen worden in professionele vakken. De geïnterviewde experts zijn daar minder stellig in. Experts uit de praktijk neigen naar de optie dat het niet verplicht is voor iedereen. Het zou vooral nuttig zijn voor kwetsbare studenten, studenten die een transitie doormaken of voor studenten die er behoefte aan hebben.

**TABEL 4:** *Samenvatting van de hoofdpunten de plaats van holistisch onderwijs in het algemene curriculum uit theorie en interviews.*

| Theorie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Interview                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voorgestelde pedagogiek geldt ook voor professionele vakken.</li> <li>• Extra cursussen voor iedereen om studenten bewust te maken van sociaal-emotionele vaardigheden.</li> <li>• Deze vaardigheden worden ingezet en geoefend bij professionele vakken.</li> <li>• De rol van instelling, docent en medestudent in het signaleren en doorverwijzen bij psychologische problemen is nauwelijks gethematiseerd.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• De voorgestelde pedagogiek geldt ook voor professionele vakken.</li> <li>• Extra cursussen voor iedereen of</li> <li>• Vooral kwetsbare studenten, studenten in een transitie en degenen die er behoefte aan hebben.</li> <li>• Instellingen monitoren de mentale gezondheid van studenten.</li> <li>• Docenten worden gezien als coach en kunnen kwetsbare studenten doorverwijzen.</li> </ul> |

Dit verschil in mening kan gedeeltelijk teruggevoerd worden naar de dominante huidige onderwijspraktijk. Zoals het Kader Studentenwelzijn aangeeft, speelt het eigen initiatief van studenten een belangrijke rol in het vragen om hulp. Dit sluit aan bij de gedachte dat studenten een module over sociaal-emotionele vaardigheden kunnen kiezen als zij daar behoefte aan hebben. Deze redenering gaat voorbij aan twee belangrijke aspecten:

Ten eerste doen studenten niet altijd wat goed voor ze is, zoals een expert opmerkte. Dit impliceert dat als een student hulp zou kunnen gebruiken, een instelling er niet zonder meer van uit mag gaan dat die student ook die hulp zoekt. Dat is ook het geval als de hulp laagdrempelig wordt aangeboden en het traject naar die hulp (klantreis) duidelijk gecommuniceerd is.

Ten tweede gaat deze redenering voorbij aan de belangrijke rol die samenwerkend leren en *Feedback Literacy* spelen in de verwezenlijking van holistisch onderwijs. Samenwerkend leren en *Feedback Literacy* veronderstellen namelijk dat studenten een bepaald niveau van sociaal-emotionele vaardigheden hebben. Dan kunnen ze elkaar in een open en inclusieve atmosfeer formatieve feedback geven. Daarom suggereert het theoretische overzicht dat het aanleren van sociaal-emotionele vaardigheden intercurriculair ingebed zou moeten worden. Hierdoor krijgt iedere student een mogelijkheid zich bewust te worden van deze vaardigheden. Vervolgens zouden deze vaardigheden in het samenwerkend leren bij de professionele vakken expliciet geoefend kunnen worden. Studenten geven elkaar niet alleen feedback op het professionele leerproces, maar ook op hoe anderen zich gedragen in het groepswerk (in navolging van collaboratief leren; Johnson & Johnson, 1979; 1995). Deze meer sociaal-emotionele feedback kan ook bijdragen bij het ontwikkelen en instant houden van een *Growth Mindset* en *Feedback Literacy*.

In de interviews is de rol van instellingen (denk aan een welzijnsmonitor), docenten en medestudenten in het signaleren van psychologische problemen een terugkerend gespreksthema. Dat geldt ook voor de extra training die docenten zouden mogen krijgen om psychologische problemen te signaleren en daar op een professionele manier mee om te gaan. Dit impliceert dat ook docenten sociaal-emotioneel vaardig zijn zodat ze kwetsbare studenten kunnen begeleiden in het zoeken naar de gewenste hulp. Die route (klantreis) zou dan duidelijk gecommuniceerd (en gerealiseerd) moeten zijn door de instelling. Bovendien zouden docenten in staat moeten zijn om situaties die het welzijn van studenten of de gewenste groepsdynamiek raken, te herkennen en om te buigen.

### 5.3 Hoe nu verder? Uitvoerbaarheid

De geïnterviewden die werken op het hbo en de universiteit ervaren het lage studentenwelzijn als problematisch en willen hiervoor een verantwoordelijkheid nemen. We zagen ook dat het Landelijk Kader Studentenwelzijn (en daarmee het onderwijsveld) een meer holistische aanpak in het universitaire onderwijs niet in de weg staat. Het biedt er zelfs ruimte voor. Tegelijkertijd zien we dat binnen universiteiten aandacht voor studentenwelzijn vooral gericht is op faciliteiten (tentamenspreiding, aanbieden van zorg) en niet zozeer op het sociale proces van onderwijs. Dat wil niet zeggen dat dat niet kan. Uit de expert-interviews blijkt dat de implementatie van holistische elementen in het onderwijs wel degelijk te verwezenlijken is.

Dit wil nog niet zeggen dat een bredere invoering van een meer holistische aanpak eenvoudig zal zijn. Opgemerkt moet worden dat de geïnterviewde experts allen voorstander van een meer holistische aanpak van het hoger onderwijs zijn. Voor deze studie is die keuze gemaakt, om zo zoveel mogelijk informatie te krijgen over de mogelijkheden voor zo'n aanpak. Maar deze keuze zorgt er ook voor dat de moeilijkheden inherent aan en weerstanden tegen een meer holistische aanpak onderbelicht zijn. De geïnterviewden erkennen echter dat een bredere implementatie op weerstand kan stuiten omdat de holistische aanpak zeker niet dominant is binnen het onderwijsveld. De meer resultaatgerichte aanpak met een focus op professionele ontwikkeling is namelijk dominant. Die bepaalt voor een groot deel hoe universitair onderwijs op dit moment vormgegeven is. Hiermee komen we bij een eerste drempel, namelijk de motivatie en attitude om onderwijs meer holistisch vorm te geven bij zowel het college van bestuur, docenten en ook studenten. Van hen wordt immers een actieve rol verwacht. Dit impliceert een mentaliteitsverandering in het onderwijssysteem binnen een instelling, maar ook daarbuiten. Een onderwijssysteem is namelijk ingebed in de maatschappij met bepaalde denkbeelden over onderwijs.

Bovenstaande illustreert dat het veranderen van motivaties, attitudes, gedragingen, maar ook dominante onderwijswaarden een centraal plaats innemen in het verwezenlijken van meer holistische elementen in het universitaire onderwijs. Hierdoor zou de lezer dit soort onderwijsinnovaties kunnen zien als sociale innovaties (Cajaiba-Santana, 2014). In sociale innovaties staat mensenwerk centraal. Het gaat erom dat het sociale systeem, waarin het onderwijs vorm krijgt, veranderd wordt. Wij denken daardoor in termen van sociale eenheden die nauw samenwerken om de nieuwe onderwijsvorm te verwezenlijken. Daarbij is aandacht voor faciliterende en inhiberende krachten vanuit verschillende managementlagen.

Gezien de complexiteit van de verandering rijst de vraag: waarom zou je het willen, wat is de opbrengst? Het antwoord op die vraag richt zich niet alleen op economische redenen (hogere professionaliteit, lagere kosten), maar ook op humanistische redenen. Het welzijn van studenten staat onder druk en zorgt nu voor grote problemen en studievertraging. Bovendien is een student niet alleen een toekomstig productiemiddel, maar vooral een mens die moet functioneren in een complexe, snel veranderende, multiculturele samenleving. In het volgende hoofdstuk, Aanbevelingen, gaan we wat dieper in op mogelijke aandachtspunten die in de universitaire onderwijspraktijk uitgewerkt zouden kunnen worden. Op die manier komt een meer holistische denkwijze of komen er holistische elementen in het onderwijs met als doel: verhogen van het studentenwelzijn.



# Aanbevelingen en vragen voor de praktijk

In dit hoofdstuk doen we op basis van de theoretische verkenning en expertinterviews aanbevelingen voor de praktijk. Aangezien er nog weinig evaluatieonderzoek naar holistische onderwijsconcepten is uitgevoerd, hebben we onze aanbevelingen eerder vragend dan dwingend geformuleerd. De aanbevelingen zijn aansporingen tot reflectie en verkenning, eerder dan dwingende adviezen.

Deze aanbevelingen gaan over zes thema's: mensbeeld van holistischer onderwijs, de transitie naar een holistischer onderwijs, een holistischer studieklimaat, toetsing, de rol van docenten en studenten, de klantreis en monitoring. We sluiten af met nog openstaande vragen.

## **6.1 Mensbeeld van holistisch onderwijs**

Reflecteer als onderwijsinstituut op het mensbeeld van studenten. Hoe kijken docenten, hun leidinggevend en onderwijsdirecteuren tegen studenten aan? Wie zijn studenten voor hen, wat willen zij dat ze worden en met welke pedagogiek gaan zij dat bereiken? Geven studenten dezelfde antwoorden op deze vragen als docenten en onderwijsdirecteuren? Zien docenten hun studenten als blanco vellen die gevuld moeten worden met kennis? Beschouwen ze studenten als volwassenen die volledig in staat zijn hun eigen (mentale) problemen te duiden, doorgronden en oplossen? Of erkennen docenten dat een deel van het vorming- en scholingsproces is dat studenten hier preventieve en remediërende hulp

bij krijgen? Zijn studenten onderzoekers in spe, uitvoerders van ons eigen onderzoek? Of geven we hun de ruimte om een heel andere richting dan die van onderzoeker te kiezen?

Op welke manieren dagen we studenten uit en waarop spreken we hen aan? Spreken we hun ratio aan of ook hun creativiteit, openheid van geest, ethiek, gevoelsleven en sociale vaardigheden? Stimuleren we hen te reflecteren over ethiek, creatieve oplossingen te bedenken voor maatschappelijke problemen, te leren omgaan met tegenslagen en op een respectvolle manier om te gaan met groepsgenoten? Vinden studenten die stimulering voldoende of schiet die in hun ogen nog tekort?

Wat willen de docenten zijn voor studenten en hoe geven ze dat vorm? In hoeverre hebben de docenten, hun leidinggevend en studenten de attitude en kennis om preventie vorm te geven? Hoe voorkomen zij dat kwetsbare studenten verloren lopen en uit het zicht raken? Krijgt preventie van mentale problemen vorm *naast* maar ook *binnen* het onderwijs, en keert dit terug in pedagogiek, leerdoelen, didactiek, toetsing en docenttraining?

Een speciaal thema is *sense of belonging*: Voelen studenten zich thuis op hun onderwijsinstelling? Wat maakt dat zij dat gevoel wel of niet ervaren? Als zij dit niet ervaren, welke adviezen geven ze aan de instelling om dit te verbeteren? De (kleinschalige) Universiteit voor Humanistiek voelt bijvoorbeeld als een grote huiskamer, waar iedere student zijn eigen postvak met een eigen theevorraad heeft. Hoe kan *sense of belonging* vormgegeven worden, ook binnen grootschaliger onderwijsinstututen?

## 6.2 De transitie naar een holistischer onderwijs

De geïnterviewden zagen een groot verschil tussen de huidige onderwijspraktijk en een holistischer concept met aandacht voor ethiek en sociaal-emotionele vaardigheden. Tegelijkertijd kan er weerstand bestaan tegen een holistischer concept en zijn er legio mogelijkheden om dat te blokkeren. Ons advies is om te werken met pilots, die gedegen (kwalitatief) te evalueren en vervolgens bij te sturen. Een werkwijze van probeer-onderzoek-en-stuur-bij. Begin daarom klein met een innovatiesubsidie. Dan krijgt een enthousiaste kopgroep van docenten de mogelijkheid om vernieuwde elementen in hun onderwijs te implementeren. Die kopgroep krijgt daarvoor ondersteuning.

Sluit aan bij bestaande lespraktijken, aangezien vernieuwing meer kans heeft ingevoerd te worden als die aansluit bij de vaardigheden van docenten en verwachtingen van studenten. Breng in kaart hoe docenten en studenten hierop reageren. Zoals opgemerkt: stuur desgevraagd bij. Vragen die zich aandienen zijn: Op welke termijn wil een instelling een



holistisch concept invoeren. In welke mate gaat dit welke vakken raken? Hoe verhoud je je tot docenten die weerstand ervaren tegenover deze concepten?

Om ervoor te zorgen dat de inspanningen en successen van innoverende docenten niet verloren gaan zouden deze goed gedocumenteerd moeten worden en gedeeld met andere docenten. Goede documentatie impliceert dat de docent een omschrijving geeft van de belangrijkste elementen van de vernieuwing. De docent beantwoordt de vragen: Wat hield de vernieuwing in? Hoe is die geïmplementeerd? Ook registreert de docent de ervaringen tijdens de cursus: Hoe verliep de implementatie? Wat ging goed? Wat behoeft aandacht? En wat is het oordeel van studenten? Ook beschrijft de docent de resultaten: Zijn de leerdoelen door studenten gehaald? Welke vaardigheden zijn geoefend? En hoe hebben die een effect gehad op de leerdoelen?

Deze ervaringen kunnen gedeeld worden op een onderwijsmiddag van de instelling door middel van een presentatie. Ook kan een databank opgezet worden met documentatie van de docenten en studenten over onderwijsinnovaties, met name de *best practices*.

### 6.3 Een holistisch studieklimaat

Als we het onderwijs holistisch willen vormgeven, dan heeft dit gevolgen voor de pedagogiek, leerdoelen, vakdidactiek, de rol van de docent en het assessment door docenten. In deze paragraaf bespreken we de drie eerstgenoemde onderwijskenmerken. Het zijn onderwerpen die onderwijsinstellingen voor verschillende vragen plaatsen.

Een eerste vraag is of de huidige universitaire pedagogiek en didactiek ideaal zijn om studenten sociaal-emotionele vaardigheden bij te brengen, zoals emotieregulatie. Studenten hebben naast een goed ontwikkeld ratio ook een gevoelsleven, dat vaak minder goed ontwikkeld is. Wanneer ze een familielid verliezen helpt de ratio hen de uitvaart te organiseren, maar niet om het verlies te verwerken. Hetzelfde verlies leert hun dat ze geen volledige grip op de werkelijkheid kunnen krijgen, terwijl hun opleiding hun wel dat idee meegeeft. In hoeverre is er binnen het onderwijs aandacht voor omgaan met tegenslagen, de kunst van het verdragen en omgaan met moeilijke emoties? Bestaat er binnen het onderwijs ook aandacht voor hetgeen er náást het denken is?

Een tweede vraag is hoe een andere pedagogiek en didactiek eruitzien. In de expert-interviews werd gepleit voor een andere aanpak dan het traditionele hoorcollege. Bij dit alternatief gaan studenten op een leerreis en krijgen zij een actievere rol. Studenten zijn niet langer passieve toehoorders tijdens het verhaal van een docent, maar gaan zelf en samen actief op zoek naar kennis. Die zoektocht kan geïnitieerd zijn door een maatschap-

pelijk vraagstuk (gehele-taak-werkwijze). De vraag is of deze constructivistische werkwijze bij enkele of bij alle vakken wordt ingevuld. Welke verhouding gaat er bestaan tussen sturing door de docent en zelfregie bij de student? Gunnen we studenten een eigen leerreis, bijvoorbeeld een met meer aandacht voor emotieregulatie? Vinden studenten dat we bij het uitwerken van deze leerreis voldoende hun creativiteit aanspreken? Hoeveel ruimte en studiepunten geven we studenten hiervoor?

Een derde vraag is hoe docenten en andere betrokken actoren de hele-taak-aanpak gaan vormgeven binnen het onderwijs. Een manier is om het onderwijs meer van buiten (de maatschappij met haar vraagstukken) naar binnen (de collegezalen) te halen. Denk aan psychologiestudenten die een psychologisch spreekuur voor de buurt opzetten. Of denk aan economiestudenten die startups helpen met een succesvolle betreding van de markt. Psychologiestudenten merkten in onze interviews op dat ze leren óver nuttige vaardigheden, vooralsnog zonder die zelf te leren toepassen. Dit sluit ook aan op een ander vraagstuk, te weten: hoe gaan we studenten aanmoedigen iets terug te geven aan de samenleving?

Een vierde vraag is hoeveel autonomie we studenten geven in het kiezen van leerdoelen en werkvormen. Mogen ze individuele leerdoelen kiezen en formuleren? Welke eisen stellen we aan die formuleringen en op welke manier toetsen we die? Is ons onderwijs in staat om aan te sluiten bij die zelfgekozen leerdoelen? Welke verhouding ontstaat tussen door het instituut en door de student gekozen leerdoelen?

Een vijfde vraag betreft keuze voor de vakdidactiek. Op welke manier geven de eerder genoemde actoren leerdoelen als persoonlijke groei en emotieregulatie vorm? Welke rol geven de actoren in het curriculum persoonlijke groei en het omgaan met negatieve gevoelens en opzoeken van positieve? Laten we bijvoorbeeld studenten acht weken lang bijhouden waar ze dankbaar voor zijn? Het omgaan met gevoelens en persoonlijke groei kunnen ook een innerlijke verkenning omvatten, waarbij iedere student anderen uitnodigt te reflecteren op de sterkten en zwakten van de eerstgenoemde. Dan rijzen er vragen als: Wat kan ik bijdragen aan de samenleving? Waar ligt mijn kracht en waaraan moet ik nog werken? Daarna gaan ze met die vragen aan de slag.

## **6.4 Toetsing en monitoring**

De examinering van en feedback aan studenten mag naar ons inzicht meer doordacht worden. Nu krijgen studenten pas feedback op hun leerproces nadat het allerlaatste college is gegeven (examen) en ze dit proces niet meer kunnen verbeteren. Bovendien zijn die examens vaak geconcentreerd in één of twee weken. Dat zorgt voor stress.

Toetsing en monitoring spelen bij de transitie van traditioneel naar holistisch onderwijs een centrale rol. Bij holistisch onderwijs is immers persoonlijke groei minstens even belangrijk als 'objectieve' prestaties (zoals een X aantal punten op een kennistoets). Binnen een holistisch onderwijsconcept wordt niet alleen feitenkennis getoetst, maar ook persoonlijke groei, veerkracht, houding, vaardigheden op het gebied van samenwerking, emotieregulatie, openheid van geest en creativiteit.

Hiermee ontstaan nieuwe vragen op het gebied van feedback en assessment. Hoe meten we creativiteit, openheid van geest, veerkracht en emotieregulatie? Toetsen we nu wat *haalbaar* is om te toetsen (het objectieve antwoord op kennisvragen) of op wat *wenselijk* is om te toetsen (zoals persoonlijke groei, creativiteit en openheid van geest)? Hoe verhouden zich bij assessments abstracter holistische leerdoelen (zoals openheid van geest) tot meer klassieke leerdoelen als kennis? Kunnen we een stap in de holistische richting zetten door bij ieder vak te pleiten voor het hanteren van minstens 20% aan holistische criteria (zoals creativiteit of veerkracht)?

Holistischer onderwijs betekent niet alleen dat onderwijsinstellingen anders gaan toetsen en feedback geven. Het betekent ook dat studenten zich anders gaan verhouden tot de feedback die zij krijgen (*Feedback Literacy*). Als pedagogiek, leerreis, leerdoelen en werkvormen veranderen, verandert ook de toetsing. Dan willen studenten getraind worden om hiermee om te gaan. Ook willen we hun mindset veranderen: Beschouwen ze feedback als een middel om het eigen werk te verbeteren (*growth mindset*) eerder dan als een aanval op de eigen persoon (*fixed mindset*)? Hoe trainen we studenten om optimaal om te gaan met feedback, daar vragen voor zichzelf uit te destilleren en uitdagingen op een effectieve manier aan te gaan?

In een holistischer werkwijze verandert niet alleen de feedback die studenten krijgen, maar krijgen zij ook meer ruimte om feedback te géven. Voordat een vak begint worden ze uitgenodigd al feedback te geven op dit vak, eerder dan pas na afloop, wanneer er niets meer aan veranderd kan worden. Durven onderwijsinstellingen met een open geest die feedback tegemoet te treden en wat doen ze er vervolgens mee?

## 6.5 Rol van docenten en studenten

De rol van docenten kwam ter sprake bij de expertinterviews en stond centraal in hoofdstuk 4. We adviseren docenten te trainen in het herkennen van mentale kwetsbaarheid bij hun studenten en vervolgens hierop te acteren zonder op de stoel van de psycholoog te gaan zitten. Docenten hoeven geen psycholoog te worden, maar ze staan nu nog te vaak met lege

handen wanneer studenten in problemen verkeren. Hoeveel docenten voelen zich momenteel handelingsbekwaam in het herkennen van mentale problemen bij studenten? Weten docenten vervolgens wat ze moeten doen en laten? Hoeveel van hen zijn bereid om hiermee aan de slag te gaan? Wie voelen weerstand en waarom? Hoe goed zijn hun sociaal-emotionele vaardigheden? Hoe zit het met het welzijn van docenten? In hoeverre worden zij – net als hun studenten – aangemoedigd op leerreis te gaan?

Niet alleen docenten dragen een verantwoordelijkheid voor studentenwelzijn. Ook mentaal sterke studenten kunnen hun kwetsbaarder medestudenten verder helpen. De eerstgenoemde groep kan een cursus mentale EHBO krijgen. Zo kunnen ze goede eerste hulp verlenen in afwachting van behandeling door een professional. Als we uitgaan van een bevinding dat 15% van de studenten juist een zorgelijk mentaal welzijn heeft (zoals bleek uit Stalpers, 2023), dan is het huidige aantal psychologen waarschijnlijk ontoereikend om in de behoeften te voorzien. De vraag is vervolgens hoe het cursusaanbod voor de mentaal sterkere doelgroep vormgegeven gaat worden: Hoe uitgebreid en frequent is hun training? Welke leerdoelen heeft die? En welke grenzen aan de hulp worden gecommuniceerd, gezien een EHBO'er per slot van rekening geen professionele zorgverlener is?

## **6.6 Klantreis en monitoring**

Met inachtneming van ethische vraagstukken rondom privacy raden we aan zorgvuldig en regelmatig de geestelijke gezondheid van studenten te monitoren. Waarom laten we studenten niet vier keer per jaar een korte vragenlijst invullen, met als mogelijke uitkomsten groen ('Niets aan de hand'), oranje (Besteed meer aandacht aan je mentale gezondheid bijvoorbeeld op manier A) of rood ('Zoek hulp en wel op plaats B')? De data zijn en blijven volledig eigendom van de student – alleen een student mag de eigen data inzien – en het is aan hem of haar om hier vervolgens op te handelen. De uitkomst van hun antwoorden op de vragenlijst kan, zoals opgemerkt, het startpunt zijn van een zoektocht naar hulp.

Ons advies aan onderwijsinstellingen is om zorgvuldig in kaart te brengen hoe de zogenaamde klantreis (ofwel zoektocht) van studenten met mentale nood eruit ziet. Hoe goed is het zicht van de onderwijsinstelling op mentaal kwetsbare studenten? Wie zoeken geen hulp maar blijven met problemen rondlopen? En waarom? Wie zijn zij en kunnen ze gemotiveerd worden hulp te zoeken? Wanneer zij wél hulp zoeken, vinden zij die ook? Of haken ze af indien wachtlijsten te lang zijn? Welke informatiebronnen gebruiken studenten voor het zoeken naar hulp en hoe reflecteren ze op het zoekproces? Welke suggesties doen zij voor verbetering ervan?

## 6.7 Openstaande vragen

Ondanks onze onderzoeksinspanningen staan er nog veel vragen open. Een psychologie-studente van 23 jaar zal mogelijk meer belangstelling hebben voor onderwijs met aandacht voor mentaal welzijn en emotieregulatie dan een mannelijke techniekstudent van net 18 jaar. Hoe vinden we een werkvorm waarmee we iedereen motiveren en enthousiasmeren? Moeten we wel iedereen hetzelfde onderwijs aanbieden? Of juist meer ruimte geven aan studenten zelf, zodat de mentaal kwetsbare student iets andere vakken gaat volgen dan de minder kwetsbare?

Hoe krijgen we docenten mee die mentale gezondheid als louter het werkveld van psychologen zien en hier liever van weg blijven? Wie ervaart weerstand, waarom en hoe kan die overwonnen worden? Hoe verhouden instellingen zich tegenover docenten voor wie de transitie nog een stap te ver is? Wie geven we welke training en wat zijn daarbij ideale leerdoelen, werkvormen en assessments?

Tot slot een vraag die ook in de interviews terugkeerde: hoe geven we dit onderwijs vorm in een periode van bezuinigingen? Hoe voorkomen we dat in een periode waarin miljoenen aan het hoger onderwijs onttrokken worden universiteiten terugvallen in grote hoorcolleges, een grote afstand tussen student en docent als ook geautomatiseerde toetsing?

Met dit boek hebben we ons onderzoeksproject afgerond. We hopen dat het inspireert tot holistischer onderwijsconcepten en dat er nieuwe – kwalitatieve en kwantitatieve – studies op zullen volgen. Hoe kijken studentpsychologen, raadslieden, docenten en andere experts tegen de aanbevelingen in dit hoofdstuk aan? Welke zouden we als eerste uitvoeren en op welke manier? Welke aanbevelingen zouden zij aan dit overzicht toevoegen en waarom? Welke oplossingen zien zij voor welke obstakels?

We zijn zeer benieuwd naar deze antwoorden en hopen dat u die met ons wilt delen.



# Literatuurlijst

- Ali, Z., Khan, A. M., Tatlah, I. A., Amin, M., Dogar, A. H., & Saleem, K. (2014). School Climate: a Predictor for Students' Academic Achievement. *International Journal of AYER*, 3, 71-82.
- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 674-687.
- Bancin, A., & Ambarita, B. (2019). Education model based on life skill (a meta-synthesis). In *4th Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership* (pp. 235-240). Atlantis Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Batchelor, D.C. (2006). Vulnerable voices: An examination of the concept of vulnerability in relation to student voice. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 787-800.
- Bauer, W. (2003). On the relevance of Bildung for democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 35, 212-225.
- Bay, N., Rottenberg, A., & Zinsmeister, J. H. G. (2021). Kritisch denken in het hoger onderwijs: Een verkenning onder premasterstudenten en reguliere voltijdstudenten binnen het domein Maatschappij & Organisatie naar het kritische bewustzijn en de betekenis die zij daaraan geven. *Onderzoek van onderwijs*, 50(1), 18-23.
- Beuling, H., (2023). *Handreiking ontwikkellijn sociale en emotionele vaardigheden*. Amersfoort, SLO.
- Biondi, M. (2021). Teaching for Equity and Inclusion in the Community College World Language Classroom. *NECTFL Review*, 87, 27-43.
- Boeije, H., & Bleijenbergh, I. (2019). *Analyseren in kwalitatief onderzoek* (3de editie). Boom Lemma.

- Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015*. OECD Education Working Papers, No. 140. Paris: OECD Publishing, doi: 10.1787/5j1pszwghvnb-en
- Bröckling, U. (2015). *The entrepreneurial self: Fabricating a new type of subject*. SAGE Publications Ltd
- Broekhuizen, M., Romijn, B., van Look, K., & van der Meer, T. (Eds.) (2023). *Utrechts Kwaliteitskader voor educatie van het jonge kind: Vierde editie*. Utrecht.
- Borowski, T. (2019). CASEL's framework for systemic social and emotional learning. Establishing Practical Social-Emotional Competence Assessment Work Group. <https://measuring.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf>
- Bowen, D. J., Kreuter, M., Spring, B., Cofta-Woerpel, L., Linnan, L., Weiner, D., ... & Fernandez, M. (2009). How we design feasibility studies. *American journal of preventive medicine*, 36(5), 452-457.
- CASEL framework CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *SEL: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/sel-framework/>
- Cheek, J., & Øby, E. (2023). *Research Design: Why Thinking about Design Matters*. SAGE
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being. *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- de Charms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dolmans, D. H., Wolfhagen, I. H., & Van Merriënboer, J. J. (2013). Twelve tips for implementing whole-task curricula: how to make it work. *Medical teacher*, 35(10), 801-805.
- Dopmeijer, J.M., Nuijen, J., Busch, M.C.M., Tak, N.I. & Verweij, A. (2021). *Monitor mentale gezondheid en middelengebruik studenten hoger onderwijs. Deelrapport I. Mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs*. RIVM, Trimbos-instituut en GGD GHOR Nederland.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Eklund, K., Kilpatrick, K.D., Kilgus, S.P., & Haider, A. (2018). A systematic review of state-level social-emotional learning standards: Implications for practice and research. *School Psychology Review* 47, 316-326.



- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1983). Achievement motivation. In *Handbook of child psychology: social and personality development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Elmi, C. (2020). Integrating social emotional learning strategies in higher education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(3), 848-858.
- Fekkes, M., Van de Sande, M. C. E., Gravesteyn, J. C., Pannebakker, F. D., Buijs, G. J., Diekstra, R. F. W., & Kocken, P. L. (2016). Effects of the Dutch Skills for Life program on the health behavior, bullying, and suicidal ideation of secondary school students. *Health Education*, 116(1), 2-15.
- Flick, U. (2022). *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*. Sage Publication. <https://doi.org/10.4135/9781529770278>
- Forbes, S. H. (2003). *Holistic education: Its nature and intellectual precedents*. Foundation for Educational Renewal Publishers
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415.
- Fromm, E. (1976). *To have or to be?* New York: Harper & Row
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: an integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological bulletin*, 132(5), 692.
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2007). Unraveling the processes underlying evaluation: Attitudes from the perspective of the APE model. *Social Cognition*, 25(5), 687-717.
- Gendron, B., Kouremenou, E.-S., & Rusu, C. (2016). Emotional Capital Development, Positive Psychology and Mindful Teaching: Which Links? *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 63–74.
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2011). The associative–propositional evaluation model: Theory, evidence, and open questions. *Advances in experimental social psychology*, 44, 59-127.
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2014). Implicit and explicit evaluation: A brief review of the associative–propositional evaluation model. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(8), 448-462.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.

- Inkelas, K. K., Colaianne, B. A., Hirshberg, M. J., Greenberg, M. T., Davidson, R. J., Dunne, J. D., Germano, D., & Roeser, R. W. (2023). Does variability across three universities in the implementation of a college course on human flourishing affect student outcomes? *Journal of American College Health*, 71(4), 1111–1124. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1920956>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-69.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1995). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). Cooperative learning and social interdependence theory. In *Theory and research on small groups* (pp. 9-35). Boston, MA: Springer US.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67–73.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 131(4), 285-358.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role. In R. M. Gillies, A. F. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (Vol. 7, pp. 9–37). New York, NY: Springer
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. In S. M. Brito (Ed.), *Active learning – Beyond the future* (pp. 59–70). IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.81086. Available from: <https://www.intechopen.com/books/active-learning-beyond-the-future>.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2007). *The Nuts and Bolts of Cooperative Learning*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. E. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stevahn, L. (2011). Social interdependence and program evaluation. In Mark M. M., Donaldson S. I., & Campbell B. (Eds.) *Social psychology and evaluation* (pp. 288–317). New York, NY: Guilford Press.
- Joshanloo, M. (2019). Investigating the relationships between subjective well-being and psychological well-being over two decades. *Emotion*, 19(1), 183.

- Kagan, S. (2013). *Cooperative Learning: Structures*. Kagan Publishing.
- Kankaras, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD Study on social and emotional skills*. OECD Education Working Paper No. 207. Paris: OECD.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.62.2.95>
- Keyes, C. L., and Haidt, J. (2010). Flourishing. In N. J. Hoboken (ed.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (pp. 106-124). NJ: John Wiley and Sons.
- Kiltz, L., Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. P. (2023). Caught between relief and unease: How university students' well-being relates to their learning environment during the COVID-19 pandemic in the Netherlands. *Plos one*, 18(11), e0292995.
- Kreijns, C. (2020). *Online samenwerkend leren en social presence*. Open Universiteit.
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495.
- Van der Wegen, J., & de Koning, A. (2023). *Landelijk Kader Studentwelzijn 2023-2030*. Expertise-centrum inclusief onderwijs, ECIO
- Lea, M.R., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into practice*, 45(4), 368-377.
- Little, T., Dawson, P., Boud, D., & Tai, J. (2023). Can students' Feedback Literacy be improved? A scoping review of interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(1), 39-52. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2177613>
- Logan, A. C., Berman, B. M., & Prescott, S. L. (2023). Vitality Revisited: The Evolving Concept of Flourishing and Its Relevance to Personal and Public Health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5065. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065065>

- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic Education: An Approach for 21 Century. *International Education Studies*, 5(3). <https://doi.org/10.5539/ies.v5n3p178>
- Miller, J. P. Ed. (2006). *Educating for wisdom and compassion: Creating conditions for timeless learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Martin, R. A. (2004). *Holistic education: Research that is beginning to delineate the field*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, San Diego, CA.
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509.
- McDowell, L. (2008). Students' experiences of feedback on academic assignments in higher education: Implications for practice. In A. Haves & L. McDowell, (Eds.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (pp. 237–249). London: Routledge.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2014). Educational design research. In M. Spector, D.M. Merrill, J. Elen, M.J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (4th ed.) (pp. 131-140). Springer-Verlag.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Miller, R. (1992). *What are schools for: Holistic education in American culture* (2nd ed.), Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Miller, R. (2004). Educational Alternatives: A Map of the Territory. *Paths of Learning*, 20, 20-27. [Online] Available: <http://pathsoflearning.org>
- Miller, J. P. (2005). Introduction: Holistic learning. In Miller, P., Karsten, S., Denton, D., Orr, D., & Kates, I. (Eds.). *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new grounds* (pp. 1-8). Albany, NY: State University of New York Press.
- Mohammed, A. J. (2023). The effect of using the 5e's. Five-year education model on the achievement of students in the fourth stage of psychology. *Spectrum Journal of Innovation, Reforms and Development*, 21, 41-52.
- Neves, A. C. (2009). A holistic approach to the Ontario curriculum, *Dissertation*, CAN: University of Toronto.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.

- Nieminen, J.H., Carless, D. Feedback Literacy: a critical review of an emerging concept. *High Educ* 85, 1381–1400 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9>
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD (2021a). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing Paris, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- OECD (2021b). *OECD survey on social and emotional skills technical report*. OECD publishing Paris
- Pan, P. J. D., Pan, G. H., Lee, C., & Chang, S. S. H. (2010). University students' perceptions of a holistic care course through cooperative learning: implications for instructors and researchers. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 199–209. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9078-0>
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, 70(5), 179–185.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667.
- Prieložná, K. (2024). *How can school climate affect well-being of university students, by focusing on social-emotional skills? Working report of a systematic review*. Tilburg: Tilburg University.
- Race, S. (2020). Six Key Elements of Psychological Wellbeing. Retrieved from: <https://www.studentwellbeingblog.com/post/six-key-elements-of-psychological-wellbeing> (visited 23-1-2025)
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Boston, MA: Springer US.
- Reeve, J. & Jang, H., (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). The experience of selfdetermination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375–392.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28, 147–169.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397–427.
- Rokeach, M. (1973), *The nature of human values*. The Free Press, New York, NY.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229-6235). Cham: Springer International Publishing.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2021). Building a science of motivated persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation Science*, 7(2), 97.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 4(4), 99-104.
- Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- Rudge, L. T. (2008). *Holistic education: An analysis of its pedagogical application* (Doctoral dissertation). Columbus: The Ohio State University.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schneider, K. (2012). The subject-object transformations and 'Bildung'. *Educational Philosophy and Theory*, 44, 302–311.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.
- Singh, K. (1996). *Education for the Global Society*, in *Learning: The Treasure Within*, The Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century, Paris: UNESCO.
- Slotboom, S., & Gravesteyn, C. (2020). Levensvaardigheden voor studenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 38(2), 41-64.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental psychology*, 43(3), 633.
- SLO (2023). *Handreikingen ontwikkellijn sociale en emotionele vaardigheden*. Amersfoort: SLO.
- Stalpers, 2023. Wat is het welzijn van studenten? *Zindroom*, 2, 30-31.
- Stalpers, 2021. Word je van hoger onderwijs een beter mens? *Zindroom*, 4, 22-23.

- Stalpers, C. & Stokmans, M. 2024. Draagt holistisch onderwijs bij aan het welzijn en de mentale gezondheid van studenten? *Onderzoek van Onderwijs*, 53(2), 20-25.
- Stalpers & Stokmans, 2025. Scholars: een nieuwe theorie om verschillen in studenttevredenheid te verklaren. Working paper.
- Stalpers, C.P., Bogaerts, S. & Stokmans, M. (2023) Het belang van holistisch(er) onderwijs: studenten en geestelijke gezondheid. *Th&ma*, 5, 54-61.
- Steponavičius, M., Gress-Wright, C., & Linzarini, A. (2023). *Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes*, OECD Education Working Papers, No. 304, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>.
- Stokmans, M. & Wolters, R. (2023). De leraar als leesbevorderaar. Van leerling naar lezer. In: J. Dera e.a. (red.), *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands*. Bussum: Coutinho, 2023.
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing Feedback Literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385
- Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal, S., Arroyo, E. N., Behling, S., Chambwe, N., Cintrón, D. L., Cooper, J. D., Dunster, G., Grummer, J. A., Hennessey, K., Hsiao, J., Iranon, N., Jones, L., Jordt, H., Keller, M., Lacey, M. E., Littlefield, C. E., ... Freeman, S. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(12), 6476–6483.
- Tuijnman, A., & Boström, A. K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International review of education*, 48, 93-110.
- Van Boven, L., & Gilovich, T. (2003). To do or to have? That is the question. *Journal of personality and social psychology*, 85(6), 1193.
- Vansteenkiste, M. (2010b). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren? Toepassingen van de zelf-determinatie theorie. *Caleidoscoop*, 22, 6-15.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C.P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions, in Urdan, T.C. and Karabenick, S.A. (Ed.) *The Decade Ahead: Theoretical*

- Perspectives on Motivation and Achievement* (Advances in Motivation and Achievement, Vol. 16 Part A), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 105-165.  
[https://doi-org.tilburguniversity.idm.oclc.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi-org.tilburguniversity.idm.oclc.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16(1), 37-57.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Collected works*, Volume 1. New York: Plenum.
- Williams, G. C., Hedberg, V. A., Cox, E. M., & Deci, E. L. (2000). Extrinsic Life Goals and Health-Risk Behaviors in Adolescents 1. *Journal of applied social psychology*, 30(8), 1756-1771.
- Wohlgezogen, F., & Cotronei-Baird, V. S. (2024). In Search of Responsible Career Guidance: Career Capital and Personal Purpose in Restless Times. *Journal of Management Education*, 48(2), 180-200. <https://doi.org/10.1177/10525629231218941>
- World Health Organization. (2003). *Investing in mental health*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2013). *Investing in mental health: evidence for action*.
- Worsley, J., Pennington, A., & Corcoran, R. (2020). *What interventions improve college and university students' mental health and wellbeing? A review of review-level evidence*. London: What Works Centre for Well-being.



# Bijlage 1

De Scholars+ theorie omvat de volgende variabelen, die het onderwijsklimaat betreffen:

- **Structuur:** is er voldoende samenhang binnen en tussen vakken? En is de route naar een succesvolle afronding van een vak helder?
- **Creativiteit:** appelleert de opleiding aan het vermogen originele en waardevolle oplossingen te bedenken voor problemen en moedigt het dit ook aan?
- **Holisme:** besteedt de opleiding aandacht aan levensbeschouwelijke vraagstukken, persoonlijke groei en levensvaardigheden zoals het omgaan met tegenslagen?
- **Organisatie:** hoeveel aandacht is er voor ondersteunende diensten op het vlak van mentale gezondheid?
- **Leerdruk:** hoeveel academische stress ervaren studenten gezien de hoeveelheid, concentratie en complexiteit van leertaken?
- **Activerende werkvormen:** worden werkvormen gehanteerd waarbij studenten zelf actief moeten zoeken naar kennis en inzicht, zodat ze geen passieve toehoorder zijn?
- **Relatedness:** is er een goede band tussen studenten en docent, zodat de eerstgenoemde zich gesteund voelt en fouten durft te maken?
- **Studentkenmerken:** worden studenten gekenmerkt door een hardwerkende en nieuwsgierige persoonlijkheid als ook een open geest?
- **+ (waargenomen nut):** wordt de vakinhoud als nuttig ervaren omdat die aansluit op de wereld buiten de opleiding en aansluit op de eisen van de arbeidsmarkt?







Hoe maken we het hoger onderwijs mentaal gezonder? Volgens het Trimbos Instituut is de mentale gezondheid van studenten kwetsbaar, onder andere ten gevolge van studiestress en prestatiedruk. In de overvolle collegezalen raakt de mens achter de student regelmatig uit beeld.

In dit boek ligt de nadruk op het voorkomen van mentale problemen bij studenten. Kan een andere vorm van hoger onderwijs (zoals holistisch onderwijs) mentale problemen bij studenten voorkomen of verminderen?

Deze vraag is op twee manieren verkend. Allereerst met een uitgebreide literatuurstudie die een antwoord kan geven op de vraag: hoe kan een holistische aanpak binnen het hoger onderwijs vormgegeven worden? Holistisch onderwijs doet geen afbreuk aan vakinhoudelijke kennis en vaardigheden, maar heeft meer oog voor de mentale gezondheid en weerbaarheid van studenten. In dit theoretische hoofdstuk schetst een van de auteurs – met meer dan 35 jaar ervaring in het hoger onderwijs – haar visie, geschraagd door eerdere studies. Ten tweede zijn experts op het vlak van studentenwelzijn, holistisch onderwijs en *Bildung* geïnterviewd. Welke tekortkomingen zien zij in het huidige onderwijs en hoe ziet volgens hen een gezonder alternatief eruit? Bijzondere aandacht krijgt de rol van docenten: welk verband is er tussen hun mentale gezondheid en die van hun studenten?

Tot slot worden de theoretische visie en ideeën van experts uit de praktijk bij elkaar gebracht. Hoe sluiten theorie en praktijk op elkaar aan. Waar versterken ze elkaar en waar vullen ze elkaar aan? Tot welke conclusies en aanbevelingen leidt dit?

De schrijvers hopen met dit boek te inspireren tot een gezonder onderwijsklimaat en een aanzet te geven tot nieuwe studies.