



# Het stimuleren van studentsucces:

De **student** echt centraal?



# Het stimuleren van **studentsucces**:

De **student** echt centraal?

Lectorale rede Kariene Mittendorff, in verkorte vorm uitgesproken op 20 juni 2024.

Lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs, Academie Pedagogiek en Onderwijs, Saxion hogeschool.

Tekst: Kariene Mittendorff - Opmaak: Morskieft Ontwerpers

## Inhoud

<b>Van studiesucces naar studentsucces</b>	<b>4</b>
Studentsucces: wat is het dan precies?	7
Meer aandacht voor pedagogiek	10
<b>Elementen van en voor studentsucces</b>	<b>12</b>
Aandacht voor welzijn	13
<i>Sense of belonging</i>	14
<i>Een veilig en inclusief leerklimaat</i>	16
<i>Aansluiten bij een diverse doelgroep</i>	18
Aandacht voor eigen regie en persoonlijke ontwikkeling	22
<i>Het stimuleren van reflectie voor meer zelfbewustzijn</i>	22
<i>Zelfsturend leren ondersteunen</i>	24
<b>Een essentiële (f)actor: de docent</b>	<b>28</b>
Pedagogische professionaliteit	29
Professionele identiteit en reflectie	30
Belangrijke vaardigheden en professionalisering	30
<b>Wat gaan we doen?</b>	<b>34</b>
Een korte achtergrondschets	35
Onderzoekslijnen	36
In samenwerking met...	37
<b>Dankwoord</b>	<b>40</b>
<b>Referenties</b>	<b>42</b>





**Van studiesucces  
naar studentsucces**

Met de opkomst van nieuwe technologieën, internationalisering, meer flexibilisering en nieuwe manieren van interactie tussen mensen, vraagt het werkveld (maar ook de maatschappij) om nieuwe vaardigheden en kenmerken van professionals (Thornhill-Miller et al., 2023). Het belang van een 'leven lang leren' wordt steeds sterker benadrukt: om ontwikkelingen bij te kunnen blijven maar ook om jezelf staande te kunnen houden. Hiermee wordt er ook een nieuwe opdracht gesteld aan het hoger onderwijs, bijvoorbeeld als het gaat om de vraag welke kennis en vaardigheden we studenten willen laten ontwikkelen. We zien dat er steeds meer nadruk wordt gelegd op het ontwikkelen van generieke en sociale vaardigheden om studenten in staat te kunnen stellen een leven lang te leren en voorbereid te zijn op de toekomstige arbeidsmarkt (Visscher-Voerman, 2019).

Als we kijken naar de kwaliteit van hoger onderwijs, gaat het echter niet alleen om de vraag welke specifieke kennis en vaardigheden van belang zijn voor het opleiden van studenten of wat er in het onderwijscurriculum moet zitten. Onderwijsinstellingen hebben ook de taak en verantwoordelijkheid om onderwijs te verzorgen dat leidt tot een eindexamen. Mede daarom hebben hogescholen en universiteiten lange tijd heel bewust ingezet op interventies zoals de studiekeuzecheck (of intake), studiekeuzevoorlichting en studieloopbaanbegeleiding van studenten, met de reden om minder

vertraging en uitval van studenten te realiseren. Sinds 2007 was het begrip 'studiesucces' binnen hogescholen en universiteiten dan ook een belangrijke doelstelling (Glastra & van Middelkoop, 2020). Hoger onderwijsinstellingen moe(s)ten hun rendement aantoonbaar verbeteren: uitval en studieswitch voorkomen, studieduur verkorten en tegen lagere kosten meer afgestudeerden afleveren. Deze rendementslogica heeft de agenda van bestuurders tot, laten we zeggen 2019, sterk beïnvloed.

In die focus op rendement zien we de laatste jaren een kentering ontstaan (Coppens et al., 2022; Meens, 2021; Koning et al., 2020; Glastra & van Middelkoop, 2020). Overmatige aandacht voor rendement zou kunnen leiden tot prikkels om studenten snel af te laten studeren, ook wanneer dit ten koste gaat van het niveau (Koning et al., 2020). Bovendien zou het studenten tekort doen die meer tijd nodig hebben om de eindstreep te halen, en kan het ervoor zorgen dat er weinig ruimte overblijft voor de persoonlijke ontwikkeling van de student. Inmiddels wordt er dan ook gesproken over student succes in plaats van studiesucces.

Het ministerie van OCW benadrukt tevens deze omslag in de Strategische agenda voor het hoger onderwijs (Ministerie van OCW, 2019). Er zou niet alleen gefocust moeten worden op rendement, maar er moet meer aandacht zijn voor de student zelf: voor

persoonlijke ontwikkeling, ruimte voor eigen keuzes of extra ondersteuning voor studenten die dat nodig hebben. Een onderwijsinstelling heeft een maatschappelijke opdracht om betrokken professionals op te leiden die voorbereid zijn op de dynamische en complexe samenleving. Daarmee ligt de opdracht er om maatschappelijk en persoonlijk relevant onderwijs aan te bieden, en een te grote focus op rendement(sdenken draagt daar niet aan bij (Glastra en van Middelkoop, 2020)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Belangrijk om hier te vermelden is dat de financiering van hogescholen en universiteiten nog steeds aan deze vorm van rendement(sdenken) is verbonden. Zo krijgen zij een vast bedrag aan financiering, maar daar bovenop is een deel financiering verbonden aan hoeveel studenten staan ingeschreven binnen de nominale studieduur. Dit is de tijd die studenten over hun studie doen als zij geen studievertraging oplopen.



## Studentsucces: wat is het dan precies?

Het Ministerie van OCW (2019) laat in de Strategische agenda voor het hoger onderwijs zien te streven naar een switch van studiesucces naar studentsucces en studentsucces te willen vergroten voor alle studenten. Maar wat is dan precies het verschil, en wat wordt bedoeld met deze relatief nieuwe term ‘studentsucces’? Het Ministerie van OCW geeft in de Strategische agenda de volgende formuleringen weer:

*“Iedere student heeft iets anders nodig om succesvol te zijn en daar moet ruimte voor zijn. Het doel is dat studenten instromen op de juiste plaats of daar zo snel mogelijk terechtkomen, zich breed kunnen ontwikkelen en de opleiding met succes kunnen afronden.”*

(Ministerie van OCW, 2019, p. 8).

*“Studenten moeten tijdens hun studie ook ruimte hebben voor zelfontplooiing en brede ontwikkeling.”*

(Ministerie van OCW, 2019, p. 45).

Volgens Glastra en van Middelkoop (2020) is de formulering van het Ministerie echter een verre van heldere doelstelling, aangezien er (bijvoorbeeld) niet bij staat wat de succesvolle afronding van een opleiding inhoudt. Zo kan studentsucces zomaar alsnog

studiesucces zijn: de kortste route naar het diploma. De formulering blijft nog erg abstract, en de thema’s die erin centraal staan lijken elkaar te bijten. Het gaat over op een redelijke termijn afstuderen, je ook breed kunnen ontwikkelen, aandacht voor zelfontplooiing en tegelijkertijd wel zo snel mogelijk op de juiste plek zitten. Mouw en anderen (2022) geven aan dat er ook nog geen duidelijke (wettelijke) definitie is vastgesteld, waardoor onderwijsinstellingen geen concrete richtlijnen hebben wát nu precies bevorderd moet worden. Om die reden is het onduidelijk wat de verantwoordelijkheid van onderwijsinstellingen inhoudt en waar die ophoudt.

Als we kijken naar de wetenschappelijke literatuur zien we dat onderzoekers pogingen doen om hier meer duidelijkheid in te creëren. Verschillende auteurs benadrukken echter dat een duidelijke definitie van studentsucces ontbreekt (Mouw et al., 2022; Coppens et al., 2022; Glastra & van Middelkoop, 2020). Coppens en collega’s (2022) proberen in het rapport ‘Grip op Studentsucces’ door middel van een overzichtsstudie meer duidelijkheid te creëren over het begrip maar concluderen dat er “geen eenduidige definiëring en operationalisatie van het begrip studentsucces bestaat, waardoor de focus en ‘span of control’ ontbreekt”. Uit de literatuurinventarisatie en het Delphi-onderzoek dat zij hebben uitgevoerd concluderen zij dat het niet mogelijk

is om één algemeen geldende definitie van studentsucces op te stellen. Wel benoemen ze dat er 3 dimensies van belang zijn bij het duiden van het begrip studentsucces, welke verwijzen naar de driedeling van Biesta over subjectificatie, kwalificatie en socialisatie (Biesta, 2019 in Coppens et al., 2022). Er bestaan volgens hen ook aanzienlijke verschillen in wat er onder studentsucces wordt verstaan tussen instellingen en opleidingen, afhankelijk van bijvoorbeeld de studentenpopulatie en de sector. Een aandachtspunt bij het opstellen van een eventuele definitie is volgens hen dan ook dat deze niveau- en contextspecifiek moet zijn.

In de internationale wetenschappelijke literatuur wordt ‘studentsucces’ vaak gedefinieerd als studieprestaties en doorzettingsvermogen van studenten in een onderwijsomgeving. Het omvat factoren zoals cijfers, afronding van vakken, uitval, afstudeerpercentages, betrokkenheid bij leeractiviteiten en algemene tevredenheid met de onderwijservaring (zie bijvoorbeeld Kahu & Nelson, 2018; Te Wierik et al., 2015). Hier zien we een duidelijke relatie met aspecten die onder studiesucces vallen: het behalen van een diploma, het afronden van een studie (of het presteren binnen onderwijs) en (verlaging van) uitval of switch. In sommige artikelen wordt de holistische aard van studentsucces onderstreept waarbij aandacht wordt gevraagd voor zowel academische als niet-academische factoren die het onderwijstraject

van een student beïnvloeden. Kuh en collega’s (2006) formuleren studentsucces bijvoorbeeld als: academische prestaties, betrokkenheid bij onderwijsactiviteiten, tevredenheid, verwerving van gewenste kennis, vaardigheden en competenties, volharding, het bereiken van onderwijsdoelen en prestaties ná de studie. Maar er zijn ook auteurs die het thema persoonlijke ontwikkeling of persoonlijke doelen, welzijn of de bijdrage aan de maatschappij als onderdelen van studentsucces benoemen (zie bijvoorbeeld Braxton, 2006). Samenvattend kunnen we hier ook stellen dat een eenduidige definitie ontbreekt.

### **Het perspectief van studenten**

Wat opvalt is dat in veel van bovenstaande rapporten of literatuur het perspectief van studenten zelf niet of nauwelijks wordt meegenomen (zie ook Douwes, et al., 2023). Er wordt vaak gesproken over wat we van belang vinden vóór studenten of er wordt gesproken over wat wij als organisatie van belang vinden om te regelen. Het afstudeeronderzoek van Hunneman (2023), dat is uitgevoerd binnen onze eigen hogeschool, vind ik daarom waardevol om hier te benoemen. Hunneman heeft in haar thesis de percepties van onze eigen Saxion studenten onderzocht als het gaat om studentsucces. Hunneman heeft 62 bachelor studenten vanuit diverse onderwijssectoren geïnterviewd en bevraagd over hun percepties ten aanzien van het thema. Het onderzoek laat zien



dat studenten verschillende thema's belangrijk vinden: bijvoorbeeld het afronden van een studie, plezier binnen een studie, persoonlijke doelen kunnen behalen en studentenwelzijn. Studenten geven aan dat ze het halen van een diploma zeker van belang vinden, maar het thema 'binnen een redelijke termijn afstuderen' wordt als minst belangrijke element van studentsucces wordt beschouwd. De studenten hechten dus veel waarde aan het halen van een diploma, maar de termijn waarbinnen zij dit behalen is minder belangrijk voor hen. Daarnaast wordt het thema studentenwelzijn benoemd als het belangrijkste element. Het heeft een directe invloed op de studieprestaties en omvat volgens de respondenten een goede balans tussen school en privé. Ook noemen studenten in dat kader het onderwerp 'plezier'. Plezier wordt verbonden aan leuke docenten en aan verbinding met medestudenten, en goede begeleiding en sociale steun fungeren als hulpbronnen hierbij. Het thema een 'eigen regie' wordt vooral door ouderejaars studenten ook als zeer belangrijk ervaren, zij benoemen dat ook in termen van 'persoonlijke doelen behalen' (Hunneman, 2023).

Ook het ISO, de grootste landelijke studentenorganisatie van Nederland, benadrukt in hun studentenregeerakkoord het belang dat zij hechten aan persoonlijke ontwikkeling en de ruimte voor eigen ontplooiing (ISO, 2021). Zij geven aan dat er volgens hen problemen zijn met de toegankelijkheid en kwaliteit van het

onderwijs, en de financiële positie van studenten. Volgens het ISO huist de kern van deze problematiek in een systeem dat gericht is op studiesucces: het zo snel mogelijk behalen van een diploma. Volgens hen is het zaak om bij beleidskeuzes en het inrichten van het hoger onderwijs studentsucces meer centraal te stellen. Volgens het ISO zou een student centraal moeten staan in het vormgeven van diens onderwijsprogramma en de mogelijkheid hebben hun talenten te ontdekken en te ontwikkelen. Dit is niet alleen goed voor de student zelf: persoonlijke ontwikkeling of zelfontplooiing komt uiteindelijk ook ten goede aan de maatschappij (ISO, 2021). Zij geven daarbij de volgende definitie:

*“Studentsucces betekent het succes dat een student ervaart op het gebied van persoonlijke ontwikkeling en zelfontplooiing door de ruimte die daarvoor geboden wordt. Studentsucces kan voor verschillende studenten verschillende betekenissen hebben.”*  
(ISO, 2021, p. 5)

Mogelijk wachten jullie ook in deze rede op een heldere afbakening of definitie van wat ik nu versta onder studentsucces. In deze lectorale rede ga ik die echter niet formuleren. Het is namelijk een belangrijke opgave voor onderwijs- of opleidingssteams om gezamenlijk (zelf) een visie op onderwijs, ontwikkeling

en leren te formuleren. Dit is essentieel om invulling te geven aan de kwaliteit van onderwijs, maar óók aan de kwaliteit van studentsucces te bevorderen (zie ook Klatter, 2019). Daarvoor zal ik in deze rede wel een aantal aandachtspunten benoemen die naar mijn idee meer onder de aandacht zouden kunnen komen als we de stap willen maken van studiesucces naar studentsucces. En dat begint met meer aandacht voor pedagogiek.

## Meer aandacht voor pedagogiek

De roep om meer aandacht voor welzijn en studentsucces is duidelijk. De positiebepaling van hogescholen in de samenleving is daarmee een belangrijk vraagstuk, en heeft te maken met hoe we als onderwijssector naar onze pedagogische opgave kijken (Vereniging hogescholen, 2022). Ons onderwijs vindt plaats tussen het opgroeien thuis en de zelfstandige rol die onze studenten vervullen als jonge professional in de brede samenleving en arbeidsmarkt. Afgestudeerden werken aan grote maatschappelijke veranderingen, zoals op het gebied van digitalisering en de kwetsbaarheden die dat ook met zich meebrengt, demografische verschuivingen, duurzame voeding en de energietransitie. Onderwerpen met grote maatschappelijke impact, dito tegenstellingen maar ook veel uitdagingen die niet alleen maar met inhoudelijke vraagstukken, maar ook met de mens, als professional, zelf te maken hebben. En juist voor hogescholen ligt hier een

grote kans maar ook een maatschappelijke opdracht (Glastra & Middelkoop, 2020). Het gaat om onze toekomstige generatie die als het goed is ook weer voor ons gaat zorgen straks, en die zijn (zeker in onze regio) keihard nodig. Op dit moment lijkt een pedagogische visie, en daarmee een visie op de intrinsieke waarde van het hoger onderwijs, echter te ontbreken. Ik pleit hier voor een betere focus op deze pedagogische opdracht, omdat deze in grote relatie staat tot de thema's die we in het kader van studentsucces meer onder de aandacht willen brengen.

Pedagogiek is de wetenschap die zich bezighoudt met hoe kinderen en jongeren leren en ontwikkelen. En als we het hebben over pedagogiek, kan ik niet anders dan verwijzen naar Biesta (zie bijv. Biesta, 2018). We kunnen het allemaal bijna dromen... de drie functies van onderwijs zoals hij deze heeft omschreven en die door vrijwel iedereen worden omarmd: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. De kwalificerende functie van onderwijs ligt in het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen om te kunnen functioneren in de wereld. Dit kan de wereld van het werkzame leven betreffen, maar kan zich ook uitstrekken naar andere levenssferen, zoals de wereld van de cultuur of politiek en het maatschappelijk leven. De socialiserende functie van het onderwijs ligt in het inleiden van kinderen en jongeren in sociale, culturele, economische, politieke en religieuze levenssferen.

Het onderwijs speelt een belangrijke rol in de socialisatie, maar is zeker niet de enige speler. Uiteraard spelen de ouders, familie maar ook andere actoren hierin een rol. De subjectificatie functie (ook wel ‘persoonsvorming’ genoemd) beschrijft Biesta als de bijdrage aan de vorming tot ‘het willen zijn van een persoon’. Het gaat volgens Biesta hierbij niet om het vormen van kinderen en jongeren richting een bepaald vooropgezet (bildungs) ideaal, maar om “... hen aan te moedigen de uitdaging van hun persoon-zijn op zich te nemen en om hulp te bieden bij het ontdekken en uitproberen van wat daarbij allemaal komt kijken” (Biesta, 2018, p. 21).

Ik kan me echter niet aan de indruk onttrekken dat we vaak hard roepen dat deze functies van groot belang zijn, maar dat we er nog niet altijd in slagen om hier goede visies én bijbehorend beleid op te formuleren. Hoe willen we als onderwijsinstelling niet alleen werken aan kwalificatie maar ook aan socialisatie en subjectificatie? Dat gaat voor mij verder dan uitspreken dat we een thuisbasis willen zijn voor studenten, of dat studenten de ruimte krijgen om aan hun eigen studieroute te werken. Waar zetten we heel bewust en gericht op in bij het ondersteunen van studenten richting het ‘persoon-zijn’? Welke rol wil je als hogeschool spelen in de socialisatie van studenten, en hoe doen we dat dan concreet?

Ik breek een lans voor een meer pedagogisch perspectief op ons onderwijs, en tegelijkertijd voor het meer centraal stellen van studenten in onze aanpak. Daarom zal ik in deze rede een aantal onderwerpen behandelen die meer invulling geven aan een holistisch perspectief op studentsucces, waarbij onze pedagogische opdracht én de student een centrale plek hebben.



# Elementen van en voor studentsucces

Zoals gezegd wil ik jullie graag meenemen in een aantal belangrijke elementen en onderliggende thematieken die laten zien waarin het concept studentsucces een verbreding weergeeft in relatie tot studiesucces. Zoals hierboven al omschreven wordt er door verschillende auteurs, organisaties en groepen om aandacht voor deze thema's gevraagd. Deze komen voor een groot deel ook voort uit wat studenten aangeven van belang te vinden (zie bijv. ISO, 2021; Hunneman, 2023; Douwes et al., 2023).

Goed om te realiseren is dat ik daarbij focus op de dagelijkse praktijk van het onderwijs zelf, ofwel het 'primaire proces'. Kijkend naar alle factoren die meespelen in het kader van studentsucces kunnen we denken aan persoonsfactoren, contextfactoren, factoren die te maken hebben met het voorbereidend onderwijs, maar ook extra-curriculaire activiteiten, tweedelijns begeleiding of ondersteuningsprogramma's. Onder meer Meens (2023) heeft hiervoor een mooi overzicht gegeven en gaat in op onderwerpen als goede LOB voorafgaand aan de studie, voorbereiding samen met het werkveld, docentprofessionalisering en toetsing. Over dat geheel aan onderwerpen rondom student-succes gaat deze lectorale rede niet. Wat ik hier zal presenteren is een aantal thema's die voor het primaire proces, het 'microniveau' van de onderwijspraktijk van docenten en studenten, van belang zijn. Een perspectief waarbij de leeromgeving, de docent (als begeleider) en de student zelf een

belangrijke rol spelen. En waarin ik dus pleit voor een meer pedagogische invalshoek.

## Aandacht voor welzijn

Als cruciaal element voor studentsucces wil ik beginnen met het onderwerp welzijn. Een positieve mentale gezondheid wordt in verband gebracht met verbeterde cognitieve vaardigheden, motivatie, betere probleemoplossende vaardigheden, betrokkenheid en meer focus, die allemaal bijdragen aan succesvol kunnen studeren (Eloff, 2023; Kaya & Erdem, 2021; Suldo et al., 2014; Keyes, 2006). Onderzoek heeft aangetoond dat wanneer studenten een gevoel van welzijn ervaren - dat mentaal, fysiek, emotioneel en sociaal welzijn omvat - ze meer kans hebben om zich zowel academisch als persoonlijk te ontwikkelen (Eloff, 2023; Kaya & Erdem, 2021; Kuh et al., 2006). Prioriteit geven aan het welzijn van studenten is daarmee niet alleen essentieel voor succesvol kunnen studeren, maar ook voor het bevorderen van emotionele veerkracht, het verbeteren van sociale banden en het bevorderen van de algehele ontwikkeling en tevredenheid van studenten ('t Mannetje, 2023). Tegelijkertijd geven onder meer studenten aan dat welzijn (of voor hen de soms simpele vertaling 'dat het goed met je gaat en dat je plezier hebt op school') studentsucces *betekent*.



In zowel binnen- als buitenland bestaan er echter zorgen over het welzijn van studenten (Inspectie van het Onderwijs, 2024; Abrams, 2022; Dopmeijer, 2021; Ministerie van OCW, 2019; RIVM, 2023). Deze zorgen bestonden al langer, maar de COVID-pandemie heeft het welzijn van studenten nog extra onder druk gezet (Dopmeijer et al., 2021; Ministerie van OCW, 2021). Hoger onderwijsinstellingen en -opleidingen hebben niet op alle factoren van welzijn invloed, maar kunnen studenten door beleid en maatregelen wel ondersteuning bieden.

Deze ondersteuning is nu in veel gevallen nog gericht op een meer curatieve aanpak of 'symptoombestrijding'. Op verschillende

plekken wordt het pleidooi gevoerd dat aanpakken rondom welzijn niet alleen zouden moeten gaan om extra curriculaire activiteiten of activiteiten gericht op studenten die al problemen hebben, maar om een *preventieve en meer integratieve aanpak* in het hele onderwijs (Dopmeijer et al., 2021; Deunk & Korpershoek, 2021). Zoals eerder al benoemd focus ik in deze rede op aspecten die voor de brede onderwijspraktijk of het primaire proces van belang zijn, en daarmee richt ik me ook op een meer preventieve in plaats van curatieve benadering.

### Sense of belonging

In vrijwel alle onderzoeken die te maken hebben met studentenwelzijn (maar ook studentensucces), zien we het belang terugkomen van sociale binding, ook wel sense of belonging genoemd (Dopmeijer, 2021; Gomes, 2020; Deunk & Korpershoek, 2021; Strayhorn, 2018). Met een sense of belonging wordt bedoeld dat er een omgeving is waarin iedereen zich gekend en gewaardeerd voelt, zichzelf kan zijn en de mogelijkheid krijgt om zich te ontplooiën (Vereniging hogescholen, 2021). Studenten die zich thuis voelen aan hun universiteit of hogeschool en die persoonlijk leiderschap kunnen tonen in hun mentale gezondheid, leren beter omgaan met het vaak veeleisende studentenleven (Dopmeijer, 2021). Voor jonge studenten die starten aan een hogeschool of universiteit is het gaan studeren een belangrijke levensverandering

die samenvalt met de cruciale ontwikkelingsfase waarin zij de transitie maken van adolescentie naar jongvolwassenheid (Dopmeijer & De Jong Weismann, 2021). Deze veelal kwetsbare fase draait om het vinden van een identiteit en het vervullen van de basisbehoefte verbondenheid. Als studenten zich na de overgang thuis voelen in de nieuwe onderwijsomgeving hebben zij een grotere kans van slagen (Elffers, 2016; Severiens et al., 2015).

Ik ben er trots op dat we op onze hogeschool expliciet hebben gekozen om binnen elke opleiding **thuisgroepen** te realiseren en daarmee concreet invulling geven aan deze social belonging. Elke student is vanaf de start van zijn studie tot en met het afstuderen lid van een thuisgroep (zie Kempers & Mittendorff, 2020). Hoewel er nog steeds uitdagingen zijn rondom het effectief en zinvol inrichten van zo'n thuisgroep zien we de eerste positieve resultaten: studenten ervaren binding en een veilige setting om te leren over zichzelf (Mittendorff et al., 2023a).

Deze thuisgroepen zijn echter niet de enige plek waar een sense of belonging ontstaat of van belang is. Je thuis voelen kan in diverse contexten en omstandigheden worden beïnvloed (Osterman, 2000). Te denken valt aan de sfeer in de gebouwen, de student - docent relatie, de interactie met medestudenten, de studeerbaarheid van de opleiding of de veiligheid in de klas. Deze sense of belonging

begint ook al voor de poort, voordat de student zich bij de hogeschool heeft ingeschreven, of kan ook per onderwijsfase na de poort verschillen (Gomes, 2020). Inzetten op expliciete, bewuste bindingsactiviteiten vanaf de start van de studie (of zelfs daarvoor) is daarmee ook een belangrijk aandachtspunt om deze sense of belonging te realiseren (Mittendorff et al., 2023a).

Al voordat studenten beginnen aan een opleiding kunnen we ze het gevoel geven dat ze hier 'thuis horen'. Bijvoorbeeld door voorafgaand aan een studie sociale activiteiten te organiseren. Ook de introductie(week) is een belangrijk moment waarbij we de sense of belonging van studenten al een boost kunnen geven. In ieder geval is het cruciaal om direct vanaf de start van de studie heel nadrukkelijk aandacht te besteden aan bindingsactiviteiten.

Een sense of belonging hangt sterk af van het ervaren van positieve relaties (Wolf, 2013). Positieve relaties met medestudenten, het onderwijs zelf en het personeel bieden een ondersteunend systeem dat academische betrokkenheid, motivatie en het gevoel erbij te horen bevordert (van Herpen et al., 2017; Strayhorn, 2018; Wolf,

2013). Onderzoek laat zien dat dit zowel tussen studenten maar ook zeker tussen studenten en docenten (of bijvoorbeeld een studieloopbaanbegeleider of studiecoach) speelt. Je thuis voelen heeft te maken met je gezien en gehoord voelen, dat je ergens terecht kan met vragen en dat vooral ook docenten en begeleiders geïnteresseerd zijn in jou als individu (Douwes et al., 2023; Gomes, 2022). Als positieve invloed op het eigen welzijn geven studenten bijvoorbeeld onderwerpen aan als aandacht voor de mens achter de student, behandelen van studenten met respect, waardigheid en vriendelijkheid, en docenten die benaderbaar zijn (Eloff et al., 2021). Hoewel het lijkt alsof het hebben van een relatie tussen docenten en studenten of studenten onderling vanzelfsprekend is, blijkt

Het is waardevol om heel bewust aandacht te hebben voor persoonlijke relaties met én tussen studenten. Wees ervan bewust dat deze persoonlijke relaties van grote invloed zijn op het ervaren van welbevinden, en dat je hier als opleiding en docent invloed op uitoefent. *Hoe?* Bijvoorbeeld door studenten een (creatieve, ludieke) kennismakingsactiviteit te laten uitvoeren voordat ze in projectgroepen aan de slag gaan, of als docententeam studenten eens te vragen wat ze op dit vlak van belang vinden.

dit nog lang niet altijd het geval. Verschillende onderzoeken laten zien dat het opbouwen van een positieve relatie expliciet aandacht vraagt (Eloff et al., 2021; Deunk & Korpershoek, 2021) en dat studenten er erg gevoelig voor zijn als ze geen interesse of betrokkenheid ervaren (Douwes, et al., 2023; Mittendorff, et al., 2012). Het is dan ook van belang om hier in onderwijs heel bewust mee om te gaan, en bijvoorbeeld als opleidingsteam eens na te denken over hoe we onze studenten welkom heten of thuis laten voelen. Het vraagt ook om een mate van openheid (en soms kwetsbaarheid) richting studenten, door als docenten een persoonlijke relatie met studenten aan te gaan.

### Een veilig en inclusief leerklimaat

Verscheidene onderzoeken tonen aan dat het voor het welzijn van studenten belangrijk is dat er aandacht is voor een inclusief en veilig studieklimaat (Douwes et al., 2023; Van der Wegen & de Koning, 2023). Een inclusief studieklimaat wordt gekenmerkt door een omgeving waarin elke student zich veilig en thuis voelt, wordt gezien en gehoord (Vereniging Hogescholen, 2022; Gomes, 2020). Studenten ervaren in zo'n klimaat de ruimte om problematiek aan te kaarten, weten bij wie ze kunnen aankloppen voor extra steun en wat mogelijke voorzieningen zijn. Hiervoor is de hogeschool als veilige en uitdagende omgeving nodig, waarin iedereen met respect met elkaar omgaat zonder last te hebben van



bijvoorbeeld pesten, agressie of discriminatie. Individueel gezien worden en 'op je plek zijn' betekenen ook dat we daarmee binnen de grenzen van onze democratische rechtsorde open staan voor ieders mening, ook al wijkt die af van de jouwe.

Hoger onderwijsinstellingen kunnen op verschillende manieren bijdragen aan een inclusiever studieklimaat, bijvoorbeeld door expliciete beleidsmaatregelen, voorzieningen rondom toegankelijkheid of actieve bestrijding van discriminatie en pestgedrag. Op microniveau, in het onderwijs zelf, wordt hier ook een hele belangrijke bijdrage geleverd. Zoals Gomes (2020) treffend laat zien spelen er in onderwijsleersituaties veel zaken mee als het gaat om het wel of niet aanwezig zijn of ervaren van een veilige, inclusieve leeromgeving. Zaken zoals micro-agressie (kleine, subtiele opmerkingen of gedragingen, die ongeacht of ze zo bedoeld zijn, een ander het gevoel geven er niet bij te horen) of stereotypering (een overdreven vast beeld van een bepaalde groep mensen dat vaak niet overeenkomt met de werkelijkheid) of framing kunnen zeer averechts werken (zie onder meer Brummelmans & Sedikides, 2023). Tegelijkertijd spelen deze, veelal onbewust, een grote rol in onderwijssituaties. Dit als docent of begeleider zien, daar aandacht voor hebben en weten hoe je hiermee om kunt gaan is van groot belang voor het stimuleren van een inclusieve en veilige leeromgeving (Douwes et al., 2023; Gomes, 2020).



### Aansluiten bij een diverse doelgroep

Je veilig voelen betekent ook dat er aandacht is voor jouw unieke ik, dat jij en al je kenmerken er mogen zijn. Dat er aandacht is voor verscheidenheid, voor jouw achtergrond, je cultuur, jouw normen en waarden (Gomes, 2020). Het hoger onderwijs is de laatste decennia zeer divers geworden in de samenstelling van studenten, en deze verscheidenheid aan studenten brengt een breed scala aan ervaringen, vaardigheden en bestaande kennis maar ook achtergronden met zich mee.

Kijkend naar deze diverse doelgroep wil ik een aantal aspecten hier graag uitlichten. De meest voor de hand liggend diversiteit is de culturele achtergrond van studenten, denk aan studenten met bijvoorbeeld een niet-westerse achtergrond of internationale studenten. Diversiteit kan echter ook in andere vormen tot uiting komen. Denk bijvoorbeeld aan de relatief grote aantallen studenten die als eerste in hun gezin gaan studeren; de zogeheten eerste generatiestudenten (Katrech & Araguete, 2017). Deze eerste generatiestudenten hebben verschillende sociaaleconomische en culturele achtergronden, en ervaren tegelijkertijd meer uitdagingen als het gaat om goed kunnen studeren op school (Katrech & Araguete, 2017). Ook zien we dat steeds meer studenten een ondersteuningsvraag hebben, welke van allerlei aard kunnen zijn. Denk aan een lichamelijke beperking, chronische ziekte of

psychische klachten, maar ook aan mantelzorgers of studenten met autismespectrumstoornissen (ASS) (Biljouw et al., 2020).

In aanvulling daarop lijkt er sprake van een toenemend aantal studenten in het (hoger) onderwijs met leermoeilijkheden die samenhangen met neurodiversiteit (Clouder et al., 2020). Neurodiversiteit is een overkoepelende term die onder meer dyslexie, AD(H)D, dyscalculie, en het autistisch spectrum omvat. Voor studenten die, vanwege hun functiebeperking of ondersteuningsvraag belemmeringen ondervinden, kan het succesvol en tijdig afronden van hun studie extra lastig zijn (ECIO, 2022). Vaak moeten zij harder werken en/of hebben zij een lagere belastbaarheid dan studenten zonder functiebeperking of ondersteuningsvraag. Als docent draag je bij aan inclusief onderwijs

Het is belangrijk om voldoende keuzemogelijkheden in het onderwijs te realiseren, te differentiëren en variëren om aan te kunnen sluiten bij verschillende leerbehoeften en interesses van verschillende (typen) studenten. Hoe? Geef studenten waar mogelijk ruimte om de aanpak (bv. een aanpak gericht op actieve werkvormen) aan te passen naar hun eigen leer- en ondersteuningsbehoeften.

door in te spelen op deze diversiteit en flexibeler onderwijs aan te bieden. Tot nu toe waren de benaderingen om de participatie (en daarmee het succes) van studenten te vergroten veelal gericht op strategieën om de ‘niet-model’ studenten te ondersteunen erbij te horen, in plaats van onze cultuur of structuur veranderen om tegemoet te komen aan hun behoeften. Het zou mooi zijn als we een cultuur weten te bewerkstelligen waarmee het meer dan normaal is om bijzonder te zijn (ECIO, 2022).

Als we kijken naar wat belangrijk is ten aanzien van zo’n diverse doelgroep en het stimuleren van studentsucces gaat de literatuur bijvoorbeeld in op het creëren voldoende keuzemogelijkheden in het onderwijs. Ook differentiëren en variëren is van groot belang om aan te kunnen sluiten bij de verschillende leerbehoeften en interesses van verschillende (typen) studenten (Belfi et al., 2015; Severiens et al., 2015).

*“Als student met ADHD ben ik snel afgeleid. Ik waardeer het als ik de ruimte krijg voor een eigen oplossing: zoals de mogelijkheid om vanuit huis college te volgen of terug te kijken en de mogelijkheid van een koffiepauze. Een student met ADHD weet vaak zelf hoe hij of zij het beste focust, maar hier moet wel ruimte en begrip voor zijn”*  
(citaat van een student, uit: ECIO, 2022)

Waar sommige studenten gebaat zijn bij veel eigen verantwoordelijkheid, zijn andere meer afwachtend of hebben zij behoefte aan meer structuur en begeleiding (Belfi et al., 2015). Het is daarom essentieel om te kijken welke studenten je in je klas hebt en met hen verwachtingen te bespreken (Douwes et al., 2023). Cruciaal is dan ook bewust te zijn van de diversiteit van je doelgroep (niet alleen rondom neurodiversiteit) en te bedenken hoe je daar in je onderwijs rekening mee zou kunnen houden.

## **Generatie Z**

Ik wil tot slot nog een ander aspect rondom onze doelgroep inbrengen, vooral als we kijken naar onze voltijdstudenten. Door verschillende auteurs wordt deze doelgroep ‘Generatie Z’ genoemd: jongeren die zijn geboren tussen 1995 en 2010 (Seemiller et al., 2019; Mohr & Mohr, 2017)<sup>2</sup>. Er is nog relatief weinig empirisch onderzoek beschikbaar waarbij bijvoorbeeld de relatie tussen generatiekenmerken en studeren op school in kaart is gebracht. Duidelijk is wel dat deze generatie studenten, die veelal na Corona is gaan studeren, andere kenmerken lijkt te hebben dan die daarvoor (zie bijv. Harari et al., 2023). Of deze kenmerken met de Corona situatie te maken hebben of dat het om een generatiekenmerk gaat is niet eenduidig vastgesteld. Docenten horen we bijvoorbeeld wel eens spreken over de andere studiehouding van deze studenten, of de weinige aanwezigheid in de les. Deze generatie lijkt, als het

gaat om mentale weerbaarheid, in ieder geval kwetsbaarder te zijn dan eerdere generaties. Verschillende auteurs wijzen in dit kader bijvoorbeeld op de invloed van sociale media op het mentaal welzijn van jongeren (Haidt, 2024; Beyens et al., 2020; van der Waals, 2020). Hoewel men veelal lijkt in te zoomen op de negatieve effecten, laten veel onderzoeken zien dat deze effecten van persoon tot persoon verschillen, en dat het noodzakelijk is om op een genuanceerde manier naar de invloed van technologie en social media op onder meer het welzijn te kijken (Beyens et al., 2020).

Duidelijk is wel dat we te maken hebben met een generatie waar zaken als prestatiedruk en mentale problematiek aan de orde zijn. Maar waarbij ook ChatGPT zijn intrede heeft gedaan, iets waar sommige jongeren meer van weten dan wij, en waar wij ons als onderwijs toe zullen moeten verhouden. Hoe deze kenmerken van invloed zijn op het studeren tijdens de studie verdient nog meer aandacht. Evenals de percepties van studenten zelf over aanwezigheid in de les of bijvoorbeeld de studiehouding.

<sup>2</sup> Inmiddels zijn we alweer toegekomen aan benamingen voor de generaties daarna, zoals ZAlpha of Alpha (generatie Alpha is de generatie geboren na 2010, zie bijvoorbeeld Ziatdinov & Cilliers, 2021).



**Op het snijvlak van het ondersteunen van (studenten)welzijn en persoonlijke ontwikkeling speelt ook het ontwikkelen van belangrijke persoonlijke hulpbronnen of soms genoemd ‘levensvaardigheden’.**



Persoonlijke ontwikkeling wordt door een aantal auteurs opgevat als een continu proces van zelfverbetering, het stellen van doelen en het opbouwen van zelfredzaamheid om zowel het kunnen studeren maar ook het algeheel welzijn te verbeteren (Kahu, et al., 2021; Kuh et al., 2006). Studenten die zich persoonlijk ontwikkelen zijn beter uitgerust om uitdagingen aan te gaan, vertonen een hoger niveau van zelfvertrouwen, motivatie en aanpassingsvermogen, waardoor ze in staat zijn om uitdagingen aan te gaan en zich zowel academisch als persoonlijk te ontplooiën (Macaskill & Denovan, 2020). Als we het hebben over zelfontplooiing of persoonlijke ontwikkeling is het daarom interessant om te kijken naar de ontwikkeling van persoonlijke hulpbronnen of vaardigheden zoals zelfvertrouwen, persoonlijk leiderschap of motivatie.

Ook in relatie tot welzijn wordt het ontwikkelen van persoonlijke hulpbronnen zoals veerkracht, zelfreflectie en timemanagement gezien als een belangrijk aandachtspunt (Dopmeijer, 2021; 't Mannetje, 2023; Fokkens-Bruinsma & Poort, 2023; Hitch et al., 2012). Hiermee rusten we studenten uit met de middelen die nodig zijn om diverse uitdagingen aan te gaan, weloverwogen beslissingen te nemen en leiding te nemen. Over deze onderwerpen, maar zeker ook over de vraag óf en hóe we dit zouden kunnen integreren in onderwijs kunnen we nog veel meer leren. Dat willen we ook graag doen in ons lectoraat (zie het laatste hoofdstuk over onze ambities op dit vlak).

## Aandacht voor eigen regie en persoonlijke ontwikkeling

Studentsucces gaat niet alleen over studentenwelzijn, maar ook over de mogelijkheid om je als student persoonlijk te kunnen ontwikkelen. Het ISO heeft het over de mogelijkheid tot ‘zelfontplooiing’ (ISO, 2021) en verwijst hiermee naar de mogelijkheid om zelf regie te kunnen voeren over je studieroute en ontwikkeling. In verschillende stukken gericht op studentsucces zien we tevens het belang van persoonlijke (en professionele) ontwikkeling terugkomen (Van der Wegen & de Koning, 2023; Kahu & Nelson, 2018; ISO, 2021; Kuh et al., 2006).

Ik focus hier voor nu op persoonlijke (en professionele) ontwikkeling in termen van de mogelijkheid krijgen om jezelf verder te ontwikkelen, waarbij er ruimte is voor eigen keuzes en een persoonlijke studieroute. We zetten als hoger onderwijsinstellingen in op het flexibiliseren van ons onderwijs, en ik zie persoonlijke (en professionele) ontwikkeling daarmee als een belangrijk proces waarin we studenten willen ondersteunen bij het groeien naar een meer zelfbewuste en zelfsturende professional. Bij Saxion hebben we het ontwikkelen van een persoonlijk, professioneel profiel een belangrijke plek gegeven in onze onderwijsvisie. We willen studenten de kans geven om eigen

keuzes te maken en om een eigen profiel te ontwikkelen, passend bij een eigen ambitie.

Daarvoor zullen we studenten meer keuzeruimte moeten bieden om zelf hun eigen leerpaden te kunnen ontwerpen, maar ook goed moeten begeleiden bij het kunnen máken van die keuze. En dit vraagt iets van de inrichting van ons onderwijs. Hoe leren we studenten namelijk inzicht te krijgen in hun eigen ambities of bijvoorbeeld ‘purpose’. Hoe leren we studenten zelf richting te geven aan een leerproces om die ambities te bereiken? Verschillende onderzoeken laten al zien dat we niet van studenten kunnen verwachten dat ze dit zomaar zelfstandig kunnen zodra ze hier starten met een opleiding (Van Woezik et al., 2021; Mittendorff et al., 2012; Luken, 2018). Om deze ontwikkeling van studenten richting een zelfsturende en zelfbewuste professional te ondersteunen zijn onder meer aandacht voor reflectie en zelfsturing van belang.

### Het stimuleren van reflectie voor meer zelfbewustzijn

Reflecteren is een essentiële vaardigheid voor (toekomstige) professionals, zeker in een maatschappij of arbeidsmarkt waarin een ‘leven lang leren’ centraal staat. Door reflectie kunnen studenten inzicht krijgen in persoonlijke kwaliteiten, valkuilen en drijfveren maar ook ontwikkelambities en daarmee eventuele persoonlijke leervragen. Reflectie is een brede vaardigheid waarbij



studenten (kritisch) leren kijken naar hun eigen professionele gedrag maar ook professionele identiteit. Het geeft, mits zinvol en effectief uitgevoerd, inzicht in waar je staat én waar je naartoe wilt. Reflectie kan daarmee ook bijdragen aan het eigen regie nemen t.a.v. bijvoorbeeld persoonlijk welzijn, maar uiteraard ook ambities van de eigen loopbaan of studie. Hieronder ga ik nog verder in op het belang van zelfsturend leren, dat hier sterk mee is verbonden.

Reflectie in onderwijs kan zich richten op meer gedragsmatige zaken maar ook op bijvoorbeeld een beroepsproduct of een proces(aanpak) (Mittendorff et al., 2023b). Voor persoonlijke (en professionele) ontwikkeling is het vooral ook van belang dat studenten leren om op zichzelf te reflecteren. Daarbij gaat het om vragen als: waarom handel en denk ik zoals ik doe? Met welke bedoeling? Wat is er belangrijk voor mij? Waar krijg ik energie van? Wat belemmert mij? Op het niveau van de professionele identiteit gaat het om vragen als 'wie ben ik als professional?' (Beijaard, 2019). Door middel van reflectieve vragen kan een student erachter komen wat er bij hem of haar past, welke zaken hij of zij nog verder zou willen onderzoeken, of wat hem of haar nu écht kenmerkt (als student maar ook als toekomstig professional).

Over het algemeen lijken studenten reflectie echter niet zo te waarderen: ze leggen lang niet altijd de verbinding met zichzelf en nemen onderwijsactiviteiten die geassocieerd worden met reflecteren niet serieus (Mittendorff, 2014). Reflectie wordt vaak gezien als een verplicht nummer en studenten proberen vooral datgene te doen wat ze denken dat docenten verwachten (Meijers & Mittendorff, 2017). Het is dan ook van groot belang om reflectie in het onderwijs op een zinvolle en betekenisvolle manier in te zetten, zodat het nut voor studenten wordt gezien en de effectiviteit wordt vergroot (Mittendorff, et al., 2023b).

Uit onderzoek weten we dat er verschillende ontwerpcriteria van belang zijn als we reflectie goed willen inzetten (zie bijvoorbeeld Mittendorff et al., 2023b). Het is onder meer essentieel om reflectie te verbinden aan betekenisvolle (praktijk)ervaringen, maar ook studenten vanaf het begin van de studie te leren hoe ze kunnen reflecteren. Docenten kunnen door het stellen van de juiste vragen, het geven van gerichte coaching en goede feedback een belangrijke rol spelen bij het reflecteren van de student. Ook is het van belang dat we studenten meer in dialoog, ook in groepjes, laten reflecteren onder goede begeleiding. Studenten dus bijvoorbeeld minder individueel en in de vorm van een reflectieverslag laten reflecteren, maar reflectie veel meer als leeractiviteit voor in het onderwijs (de klas) zelf inrichten. Daarbij worden ze ook uitgedaagd om feedback

te geven aan andere studenten, iets wat een belangrijke bijdrage kan leveren aan hun persoonlijke en professionele ontwikkeling (Velthuis & van Otten, 2020; Mittendorff et al., 2023b).

### Zelfsturend leren ondersteunen

Als we eigen regie en persoonlijke (en professionele) ontwikkeling van studenten centraal willen stellen zullen we als onderwijsinstelling ook expliciet aandacht moeten hebben voor het zelfsturend leren van studenten. Zelfsturend leren (SDL) kunnen we definiëren als het vermogen van studenten om hun eigen leerdoelen te formuleren, deze na te streven door middel van een plan en gerichte acties en hun leerproces en -resultaten daarna te evalueren (Van Woezik, et al., 2021). Vaak worden de termen zelfregulerend leren en zelfsturend leren door elkaar gebruikt. Bij zelfgestuurd

Het is waardevol om reflectieactiviteiten van studenten te verbinden aan betekenisvolle (praktijk)ervaringen van studenten om daarmee meer effectieve leerervaringen voor studenten te realiseren (Mittendorff et al., 2024). Vanaf dag 1 de beroepspraktijk in de opleiding te integreren is daarvoor (én voor de motivatie van studenten) een belangrijk aandachtspunt (Hunneman, 2023; Elffers, 2016).



leren is de student echter verantwoordelijk voor het hele proces: van het bepalen van doelen tot het ontwerpen en uitvoeren van de leertaak, terwijl bij zelfregulerend leren de nadruk ligt op het zelfstandig uitvoeren van een leertaak ontworpen door de docent (Hendriks et al., 2022; Jossberger et al., 2010). Zelfregulerend leren is daarmee eigenlijk een onderdeel van zelfsturend leren, in die zin dat zelfsturend leren nog iets meer omvat dan kunnen plannen, monitoren en evalueren van je eigen leerproces (Voskamp et al., 2020).

Zowel zelfgestuurd leren als zelfregulerend leren worden gezien als manieren van leren waarvan niet verondersteld kan worden dat leerlingen er competent in zijn (Voskamp et al., 2020). Ze vereisen vaardigheden die geleerd kunnen worden, en waar op school expliciet aandacht aan besteed moet worden. Zelfsturende vaardigheden worden maar bij weinig studenten in het hoger onderwijs ten volle ontwikkeld (Visscher-Voerman, 2019; Dolmans, 2012) en bij aanvang van hun opleiding beschikken nog lang niet alle studenten over zelfregulerende vaardigheden. Verschillende auteurs (Sins, 2023; Vrieling, 2014) maken daarbij ook duidelijk dat zelfregulerend leren niet 'zelf' wordt aangeleerd.

Onderzoeken laten zien dat het noodzakelijk is om deze leerprocessen goed te begeleiden. Onder meer door studenten



autonomie of keuzeruimte te bieden, maar dit proces ook goed te begeleiden, onder meer door het inzetten van scaffolding (Jossberger et al., 2010; Woudt-Mittendorff & Visscher-Voerman, 2019). Volgens onder meer Sins (2023) is het daarbij noodzakelijk om studenten dit ook echt aan te leren: bijvoorbeeld door expliciete instructie. Vaak zien we ook dat zelfsturing nog vaak als een individualistisch proces wordt opgevat, of richten we opdrachten die gaan over bijvoorbeeld leerdoelen formuleren nog erg individualistisch in. Terwijl het, net als met reflectie overigens, van cruciaal belang is om in groepsverband te bespreken en over te leren (Woezik et al., 2021; Velthuis & van Otten, 2020). Voor het formuleren van leerdoelen en zelf regie nemen over leeractiviteiten om deze doelen te behalen, is dit met andere studenten bespreken ontzettend waardevol volgens studenten (Mittendorff et al., 2023a). En hoewel verschillende auteurs ingaan op welke aspecten van belang zijn om zelfsturend leren goed in te richten in onderwijs, is er nog veel te leren over wat echt effectief is, op welke niveaus binnen het onderwijs het centraal stellen van zelfsturend leren een uitwerking heeft en wat daarbij de rol van de docent precies is (Voskamp et al., 2020).

Tot slot wil ik nog benoemen dat zelfsturend leren en reflecterend leren meer aan elkaar verbonden zijn dan vaak in de literatuur wordt besproken. Als we toe willen naar het ondersteunen van





studenten in hun persoonlijke (en professionele) ontwikkeling, waarbij de ontwikkeling richting een zelfsturende en zelfbewuste professional centraal staat, gaan de processen van reflectie en zelfsturing hand in hand (Mittendorff & Visscher-Voerman, 2024). Door vanuit betekenisvolle ervaringen meer te leren over wie je bent, waar je als professional al wel of niet goed in bent maar ook waar je meer over zou willen leren, kan een betekenisvol proces van zelfsturing worden gestart. We vragen studenten leerdoelen te formuleren, maar doen dat vaak zonder een duidelijk reflectieproces daaraan voorafgaand. Dat betekent dat studenten ‘vanuit het niets’ moeten bedenken wat ze willen leren. Als daar eerst een goed reflectieproces aan vooraf is gegaan, zodat studenten ook echt inzicht hebben gekregen en argumenten kunnen aandragen voor het maken van bepaalde keuzes, wordt ook het formuleren van leerdoelen of leervragen veel meer betekenisvol. Onderzoek laat ook zien dat ontwerpcriteria die van belang zijn voor het ondersteunen van deze processen tevens erg vergelijkbaar zijn. Zo benoemen Woezik en collega’s (2021) bijvoorbeeld het belang dat kunnen bespreken van emoties, openheid en de mate van binding in een groep belangrijke drijfveren zijn voor zelfgestuurd leren (in teams). Dit zou volgens hen expliciet aandacht moeten krijgen bij het ontwerpen van leeromgevingen waarin het samen zelfsturend leren van toekomstige professionals centraal staat.



# Een essentiële (f)actor: de docent

In de vorige paragrafen heb ik verschillende aandachtspunten benoemd die van belang zijn in het kader van studentsucces, en een korte schets gegeven van wat dat onder meer betekent voor de onderwijspraktijk. Ik wil in deze paragraaf nog verder ingaan op de rol van docenten.

## Pedagogische professionaliteit

Docenten (begeleiders) zijn in het kader van studentsucces een niet weg te denken, essentiële schakel. Verschillende onderzoeken laten zien dat wat de docent, of bijvoorbeeld studieloopbaanbegeleider doet, van grote invloed is op hoe studenten hun welzijn of betrokkenheid bij school ervaren (zie bijvoorbeeld Eloff, 2023; Douwes et al., 2023; Hunneman, 2023; Mittendorff et al., 2023a). En, kijkend naar de aspecten die ik hierboven heb benoemd in relatie tot studentsucces, is het pedagogische aspecten van het docentschap misschien wel een wezenlijk onderdeel geworden. Pedagogiek gaat over het leren en ontwikkelen van jonge mensen, en de pedagogische opdracht van docenten gaat over hoe we hier in onderwijs in de interactie met studenten mee omgaan. Hoewel men zou kunnen denken dat pedagogiek geen rol speelt in het hoger (of middelbaar beroeps)onderwijs, kunnen we dit eigenlijk niet wegdenken in zo'n maatschappelijke context als een hogeschool. Onze studenten brengen een wereld van buiten mee, diverse

achtergronden en meningen, en laten ons kijken naar verschillende dilemma's waarbij de vraag wat we onze studenten nu écht willen meegeven elke keer weer centraal staat. De maatschappij wordt alleen maar complexer, en deze maatschappij staat elke dag, met steeds meer tegenstellingen lijkt het wel, op de stoep. Dit doet een beroep op onze professionaliteit, op hoe we aankijken tegen leren en ontwikkelen, en daarmee op onze pedagogische opdracht.

Van Kan (2021) beschrijft in zijn lectorale rede het begrip pedagogische professionaliteit, en laat daarmee zien dat docenten in het onderwijs altijd te maken hebben met een complexe en open praktijk. Met 'open' bedoelt van Kan dat er geen gegarandeerde uitkomsten zijn en 'complex' dat er altijd, tegelijkertijd, verschillende en soms tegenstrijdige belangen spelen. Van Kan (2021) doet in zijn rede een appel op de pedagogische professionaliteit van docenten, en als docent telkens weer in onderwijssituaties een open houding aan te nemen en te kijken naar wat deze student (of studenten), op dit moment en in deze situatie nodig heeft (of hebben).

## Professionele identiteit en reflectie

Volgens verschillende auteurs is het voor die pedagogische professionaliteit belangrijk om je bewust te zijn van wie je bent als docent. Kelchtermans (2009) noemt dit ook wel professioneel zelfverstaan, en Beijaard (2019) benoemt het begrip professionele identiteit. Wie zicht heeft op zijn eigen valkuilen, normen, waarden, positie maar ook bijvoorbeeld privileges, kan betekenis geven aan gebeurtenissen en steviger blijven staan in zijn eigen vak. Dit ‘blijven staan’ is een uitdaging in een vak dat gekenmerkt wordt door een inherente kwetsbaarheid: als docent ben je namelijk verantwoordelijk, je moet handelen en verantwoording afleggen, maar je hebt niet alles onder controle (Kelchtermans, 2009). Fouten maken mag, of moet misschien zelfs. Al met al vraagt dit bij docenten om een sterk reflectief vermogen, maar ook door ervaring ontwikkelde intuïtie én kwetsbaarheid.

Het goed kunnen reflecteren is echter een vaardigheid die we niet voor niets ook aan onze studenten moeten ‘aanleren’. Kunnen reflecteren is geen sinecure, het vereist oprechte aandacht, tijd en ruimte maar ook je open en kwetsbaar op durven stellen (Kelchtermans, 2009). Uit onderzoek weten we echter dat onderwerpen zoals openheid en kwetsbaarheid, nog niet altijd onder de aandacht staan bij professionaliseringsactiviteiten of andere processen binnen opleidingsteams (Liebrechts et al., 2023).

We vragen in het onderwijs steeds meer van docenten, ook op het gebied van hun didactisch en pedagogisch repertoire. We denken met zijn allen heel hard na over waar nieuwe curricula aan moeten voldoen en vooral ook wat studenten zouden moeten kunnen en leren. Maar hoe staan wij als mens nu achter deze ontwikkelingen, en wat brengen deze ontwikkelingen bijvoorbeeld voor nieuwe docentrollen met zich mee? Passen deze rollen wel allemaal bij mij als docent? Wil ik wel zo open, persoonlijk en kwetsbaar zijn als het gaat om de relatie met studenten bijvoorbeeld? Allemaal vragen die heel realistisch zijn en meespelen bij, zoals Biesta (2018) dat zo mooi noemt: ‘het prachtige risico van onderwijs’.

## Belangrijke vaardigheden en professionalisering

Naast het belang van pedagogische professionaliteit en aandacht voor de professionele identiteit van docenten, weten we ook dat er verschillende vaardigheden van belang zijn als het gaat om het realiseren van de condities die ik in de voorgaande paragrafen heb geschetst (zie onder meer Douwes et al., 2023; Woudt-Mittendorff & Visscher-Voerman, 2019). Denk aan het bieden van een veilige en inclusieve omgeving in verschillende onderwijssettingen, het goed kunnen begeleiden van groepsdynamiek, maar ook het ondersteunen van reflectie en zelfsturing bij studenten. Voor het aanleren van deze vaardigheden is gerichte professionalisering

nodig. En ook al zijn en worden er verschillende mooie initiatieven ingericht voor het ondersteunen van docenten, er zou in mijn optiek gerichter aandacht voor kunnen komen. Daarmee heb ik het ook niet alleen over het aanbieden van een training voor docenten als het gaat om het begeleiden van bijvoorbeeld thuisgroepen, of het aanbieden van cursussen over formatief handelen of coaching. Deze zijn waardevol, maar niet afdoende. Ik denk dat het essentieel is om ook in te zetten op teamprofessionalisering, gericht op de, zoals ik dat hierboven heb genoemd, pedagogische opdracht in ons onderwijs. Teamprofessionalisering waarbij aandacht is voor een visie op studentsucces, op wat men als opleidingsteam daarin echt wil realiseren, en waarbij aandacht is voor bijvoorbeeld het stimuleren



van een sense of belonging maar ook het realiseren van een inclusieve leeromgeving. Denk aan gezamenlijke professionalisering gericht op inzicht krijgen in onbewuste 'biases', of het creëren van meer autonomie en keuzeruimte binnen je eigen vak om in te spelen op de behoeften van onze diverse doelgroep.

### *Maar moet dat er allemaal óók nog bij? Waar ligt de grens?*

Kijkend naar wat ik hierboven heb omschreven, en welke cruciale rol docenten (begeleiders) hierin spelen, wordt er heel wat van ze gevraagd. De terechte vraag die mij vaak gesteld wordt is: maar waar ligt dan de grens? Ik ben toch geen psycholoog, ik wil dat er allemaal helemaal niet bij doen. Tot hoever moet ik gaan? Vaak proberen we een antwoord te geven op die vraag, door met elkaar te duiden waar die grens dan zou liggen. Welke vragen je mogelijk wel en niet zou moeten stellen. Of wat je wel of niet zou moeten doen richting studenten. De vraag zou volgens mij eerder moeten gaan over waar voor jezelf, als begeleider of docent, de grens ligt. Ook rondom deze vraag is het zicht krijgen op waar je zelf voor staat, wat jij belangrijk vindt en waar je aan zou willen bijdragen, oftewel je professionele identiteit, cruciaal. En als we het hebben over inclusief onderwijs voor studenten, zouden we zo'n omgeving in mijn optiek ook voor docenten moeten creëren. Waarin aandacht is voor de identiteit van docenten én zijn of haar persoonlijke welzijn. Een omgeving waarin iedereen er mag zijn,

wordt aangesproken op zijn of haar talenten, maar waarin we ook open kunnen en mogen zijn als het een keer niet zo goed gaat.

Zoals onder meer Eloff en collega's (2021) terecht opmerken, is het ook goed om stil te staan bij alle eisen die we hiermee stellen aan docenten. Het leveren van inspanningen om echte aandacht te integreren in de dagelijkse onderwijspraktijk van een docent met studenten is complex en hangt samen met contextuele factoren zoals klassengrootte, beschikbare onderwijstijd, curriculum vernieuwingsprocessen, toetsing maar ook algemene eisen die aan docenten worden gesteld (Eloff et al., 2021). Een hoger niveau van docentenwelzijn gaat daarbij samen met een goede kwaliteit van docent-student relaties in het hoger onderwijs. Dit blijkt uit verschillende studies, waaronder een systematische meta-analyse van Maricuțoiu en collega's (2023) in alle onderwijssectoren, inclusief het hoger onderwijs. Maricuțoiu en collega's (2023) bestudeerden onderzoeksliteratuur waarin de relatie tussen het subjectieve gevoel van welzijn onder docenten in verband gebracht wordt met schoolervaringen van studenten, waaronder de kwaliteit van de docent-student relatie. Wanneer docenten zich goed voelen, ervaren zij een sterkere en betere relatie met hun studenten en kunnen zij hen beter ondersteunen, bijvoorbeeld door naar hen te luisteren of er voor hen te zijn (zie ook Kiltz et al, 2020). Ik begrijp dat ik op deze plek wellicht makkelijk praten heb.

Ik formuleer allerlei aandachtspunten die in onderwijs geïntegreerd zouden kunnen of moeten worden, en geef tegelijkertijd het belang van docentenwelzijn aan. Ik benoem het echter expliciet omdat ik vind dat we een gezamenlijke verantwoordelijkheid hebben om met elkaar na te denken over deze thematiek. Het studentsucces en daarmee ook het welzijn van studenten, staat niet voor niets zo hoog op de agenda's tegenwoordig, en vraagt om een integrale aanpak binnen het onderwijs. Maar wel op een manier die niet tot stress bij onze docenten leidt. Deze randvoorwaarde is wat mij betreft een belangrijke om mee te nemen als we kijken naar wat we in de toekomst samen willen vormgeven. Wat hierin op teamniveau van belang is, is dat we ons niet terugtrekken in een eigen klaslokaal, maar met elkaar in gesprek blijven. Ook als de ene collega mogelijk andere opvattingen heeft. Laten we aandacht houden voor verschillende opvattingen, en voor de professionele identiteit van docenten in al deze bewegingen binnen het onderwijs. Ik ben er dan ook trots op dat we, onder meer door middel van subsidie van TechYourFuture voor het project 'Help waar is mijn vak?', samen met opleidingen werk mogen maken van deze thematiek.





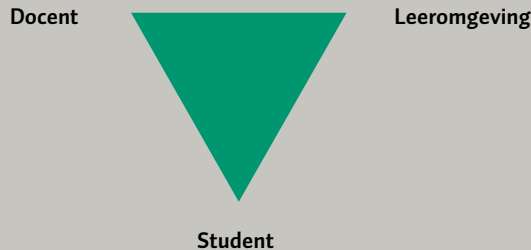


**Wat gaan we doen?**

## Een korte achtergrondschets

Het lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs bestaat sinds 2009, en ik was zelf als onderzoeker vanaf de eerste weken betrokken bij de start. Destijds was dat met één lector, Mark Gellervij, en twee onderzoekers die elk voor 0,4 fte voor het lectoraat werkten. Sinds die tijd is ons lectoraat gegroeid naar 12 medewerkers, met een omvang van ongeveer 9 fte, en richt zich op 3 grote onderzoekslijnen: innovatieve leerarrangementen, blended learning en studentensucces.

In ons lectoraat maken we gebruik van een driehoek die in vrijwel al onze onderzoeken centraal staat. In deze driehoek staan de student, docent (begeleider) en leeromgeving in verbinding met



elkaar. De student is onze voornamelijke doelgroep: degene die we willen ondersteunen in hun ontwikkeling, en dat vraagt iets van zowel (het ontwerp van) de leeromgeving als van de docent. Vragen die hierbij een rol spelen zijn: Wat willen we precies bereiken? En wat betekent dat voor een student? Welke vaardigheden staan bijvoorbeeld centraal? (**student**) Wat moet er in een leeromgeving dan ingericht worden? Welke ontwerpcriteria in de leeromgeving zijn relevant? (**leeromgeving**) Wat betekent dat voor de begeleiding van studenten? Welke docentvaardigheden zijn van belang? (**docent**)

Wij zijn binnen ons lectoraat daarbij altijd op zoek naar **werkzame principes**. Daarmee bedoelen we dat we inzicht willen krijgen in wat werkt om bepaalde doelen te bereiken: volgens studenten, docenten of andere betrokkenen. Daarvoor proberen we concreet zicht te krijgen op resultaten of effecten van bepaalde aanpakken maar kijken we ook heel duidelijk naar wát er in die aanpak werkt. Dat beoordelen we ook door percepties van studenten en docenten zelf in ogenschouw te nemen. Wat zorgt ervoor dat studenten zich bijvoorbeeld gezien en gehoord voelen? Waardoor gaan studenten diepgaander reflecteren? Waar zijn docenten vooral mee geholpen als het gaat om het inrichten van zelfsturing in het onderwijs? Veel van deze vragen zijn niet alleen te beantwoorden met kwantitatieve effectmetingen maar vragen veelal om een mix van onderzoeksmethoden waarbij we ook zeker kwalitatieve

gegevens meenemen in onze onderzoeksaanpak.

In deze lectorale rede focus ik, zoals eerder aangegeven, op het primaire proces binnen onderwijs waarin de driehoek student, docent en leeromgeving centraal staat. Dat betekent niet dat de andere aspecten in ons onderwijssysteem die daaromheen een rol spelen niet ook van invloed zijn. De driehoek zouden we kunnen uitbreiden met nog veel meer aspecten die van invloed zijn. Zo kun je denken aan het belang van leiderschap in een hogeschool of een opleiding, bijvoorbeeld als het gaat om het gezamenlijk creëren van een goede visie op studentsucces. In het kader van studentsucces zouden we ook kunnen kijken naar maatregelen buiten het curriculum, of bijvoorbeeld op welzijnsbevorderende interventies van decanen of psychologen. Hoewel we daar in ons lectoraat iets minder op gefocust zijn, houden we hier in onze onderzoeken wel degelijk rekening mee. En werken we ook veel samen met bijvoorbeeld onderwijskundig leiders of decanen en psychologen die zo prachtig werk doen voor onze studenten 'in de tweede lijn'. Gezamenlijk hoop ik dan ook nog veel meer impact te kunnen maken zodat we onze studenten op een hele goede, integratieve manier kunnen ondersteunen bij het zo goed mogelijk vormgeven van hun eigen ontwikkeling.

## Onderzoekslijnen

Binnen de lijn Studentsucces wil ik samen met collega's meer onderzoek doen naar **wat werkt** als het gaat om het stimuleren van studentsucces, en **concrete handvatten of oplossingen** bieden voor docenten om deze thematieken handen en voeten te geven. Ik ben daarbij vooral gericht op wat deze thematiek voor docenten én studenten betekent. Daarom doen we dat door veelvuldig met studenten en docenten in gesprek te gaan. We focussen daarbij vooralsnog op twee onderzoekslijnen.

### Studentenwelzijn

Deze lijn zal zich onder meer richten op de volgende vragen:

- Wat betekent studentenwelzijn nu precies, ook voor de dagelijkse onderwijspraktijk? We willen onze docenten niet omscholen tot psychologen, maar hoe ziet aandacht voor studentenwelzijn in de onderwijspraktijk er dan wel uit?
- Hoe kunnen we studenten ondersteunen bij het ontwikkelen en inzetten van persoonlijke hulpbronnen of (levens)vaardigheden zoals veerkracht, self-efficacy en eigen regie om welzijn te bevorderen?
- Hoe kunnen we aandacht houden voor onze diverse doelgroep, bijvoorbeeld ook voor de studenten met een extra ondersteuningsbehoefte, en flexibilisering ook in de dagelijkse onderwijspraktijk zelf een plek geven?

- Wat zijn werkzame principes als het gaat om het realiseren van een sense of belonging en een echt inclusieve en veilige leeromgeving? Wat vraagt dit van docenten maar ook van opleidingsteams als geheel?
- Welke tools en middelen kunnen docenten ondersteunen in het vormgeven van onderwijs dat bijdraagt aan meer studentenwelzijn? En wat betekenen de inzichten voor professionalisering van docenten?

### Persoonlijke (en professionele) ontwikkeling en zelfregie

Deze lijn zal zich onder meer richten op de volgende vragen:

- Hoe kunnen we zelfsturend en reflecterend leren op een concrete manier toepassen in ons onderwijs, op zo'n manier dat er aandacht is voor de opbouw van deze vaardigheden vanaf jaar één tot en met het afstuderen?
- Hoe kunnen we studenten bij het flexibiliseren van onderwijs goed ondersteunen bij het maken van keuzes op basis van eigen leervragen en toekomstambities?
- Hoe kunnen we de ontwikkeling tot zelfbewuste en zelfsturende professional integreren in meer authentieke leeromgevingen waarin wordt samengewerkt met de beroepspraktijk?
- Welke tools en middelen kunnen docenten ondersteunen in het vormgeven van onderwijs dat bijdraagt aan persoonlijke

(en professionele) ontwikkeling van studenten?

- Wat betekent dit voor de professionalisering van docenten?
- Hoe kunnen we docenten ondersteunen bij het aannemen van nieuwe rollen, die passend zijn voor de begeleiding richting meer student succes? En hoe kunnen we daarbij aandacht houden voor het welzijn van docenten?

### In samenwerking met...

Dit willen we graag doen in samenwerking met andere interne, maar ook externe regionale en landelijke partners, waarbij we steeds gerichter interdisciplinair samenwerken. Zo werken we samen met lectoraten binnen Saxion van onder meer de Academie Mens en Arbeid, de Academie Mens en Maatschappij, de Academie Gezondheidszorg, de Hospitality Business School maar ook met lectoraten van bijvoorbeeld ROC Aventus. Ook werken we veel samen met het Centre of Expertise TechYourFuture, het Student Support Centre van Saxion, de Innovatiehub, de Saxion Academy en TLC, en willen we daar nog veel gerichter op inzetten de komende jaren. De samenwerking met docenten van onder meer de academies binnen Saxion is een inherent onderdeel van ons werk, waar we in de komende jaren nog veel meer mee willen gaan doen als het gaat om het verbinden van docenten aan het uitvoeren van onderzoek. Door samen als docent-onderzoekers in onze onderzoeksprojecten te participeren creëren we manieren om nog





meer van en met elkaar te leren, en elkaar te versterken om het onderwijs voor onze studenten uiteindelijk beter te maken.

En niet te vergeten: we willen veel meer in samenwerking met studenten gaan doen. Studenten krijgen in de beleidsnota's over studentsucces nauwelijks een actieve rol toebedeeld. Als we werken aan het verbeteren van studentsucces, is serieuze participatie van studenten in het hoger onderwijs echter noodzakelijk (Verhoeff & Guerin, 2021). Binnen de lijn studentsucces willen we studenten dan ook concreet een plek geven door onder meer afstudeerders te begeleiden bij onderwerpen die verbonden zijn aan deze thematiek, maar ook door studenten niet alleen als respondent in ons onderzoek in te zetten, maar ook als mede-onderzoekers en -ontwerpers van mogelijke interventies. Samen kunnen we daarmee hopelijk bijdragen aan het écht centraal stellen van de student in het stimuleren van studentsucces.



# Dankwoord

Sinds 2009 werk ik bij het lectoraat Innovatief en Effectief onderwijs van Saxion, en nog steeds doe ik dat met enorm veel plezier. Al jaren onderzoek ik de begeleiding van studenten in onderwijs, en ik word nog steeds geraakt door alle persoonlijke verhalen, ervaringen en manieren waarop studenten zelf maar ook samen met hun docenten vorm geven aan hun toekomst. Ik ben nog steeds niet uitgeleerd, en hoop nog veel jaren bij te kunnen dragen aan het verbeteren van het onderwijs voor onze jeugd.



Ik ben erg dankbaar voor de kans die Saxion, via mijn eigen Academie Pedagogiek en Onderwijs en het College van Bestuur, mij hier geeft. Met de stap om ons lectoraat uit te breiden naar twee lectoren hopen we rondom dit focusgebied nog veel meer impact te kunnen maken. Dank Suzan Koning, voor je inzet om dit te mogen en kunnen realiseren. Het vertrouwen dat je ons gaf en de wijze waarop je je hiervoor bleef inzetten was heel erg fijn. En niet te vergeten Irene... Jij bent degene die open stond voor nog een lector aan jouw zijde. Je hebt je voor deze ontwikkeling enorm ingezet. Dankjewel. Ik ben heel blij dat ik jou als directe collega naast me heb en we samen met onze teamleden dit prachtige lectoraat verder mogen ontwikkelen.

Dank lieve collega's van het lectoraat voor jullie hulp, steun, gezelligheid, grappen maar vooral ook alle inhoudelijke bijdrages die ertoe hebben geleid dat we deze lijn hebben kunnen uitbouwen. Dat had ik nooit zonder jullie kunnen doen. Ik hoop dat we samen nog veel meer mooie dingen kunnen gaan realiseren. Enorm veel dank ook aan alle docenten, teamleiders en studenten waar ik de afgelopen jaren mee heb mogen werken. Jullie openheid heeft bijgedragen aan inzichten die ons en het onderwijs als geheel verder helpen, en dragen bij aan de ontwikkeling van concrete handvatten en tools die we nog veel breder in onderwijs kunnen inzetten.

Mijn regionale en landelijke samenwerkingspartners van andere hogescholen of ROC's wil ik bedanken voor hun inzet in de verschillende netwerken en projecten. Samen zoeken we naar manieren om onze studenten beter te ondersteunen, en samen komen we daarin een stuk verder dan alleen. Bedankt voor alle inspiratie!

Pap en mam. Jullie zijn degene die me altijd hebben verteld dat ik alles kan bereiken wat ik wil, maar dat ik vooral moet doen wat ik leuk vind. Ook al denken jullie soms dat ik iets teveel hooi op mijn vork neem.... Ik doe dat nog steeds! Lieve Sander. Dank voor je geduld, je liefde én je scherpe analyses. We gaan er iets moois van maken samen :-). En last but not least, Roan en Lisa... We hebben samen een hele ingewikkelde tijd achter de rug, ook al zijn jullie nog maar zo jong. Jullie zijn een voorbeeld voor me als ik kijk naar hoe verschillend kinderen zich ontwikkelen en hoe prachtig en niet te voorspellen zo'n proces van opgroei is. Ik zal jullie, net als opa en oma dat hebben gedaan, altijd blijven steunen in het realiseren van jullie persoonlijke dromen en ambities.



# Referenties

- Abrams, Z. (2022). Student mental health is in crisis. Campuses are rethinking their approach. *Monitor on Psychology*, 53(7), 60.
- Belfi, B., De Hoon, M., Jolles, J., Kaiser, F., Keizer, J., Kolster, R., Levels, M., Meng, C., Van der Velden, R., Vossensteyn, H. (2015). *De jongens tegen de meisjes: een onderzoek naar verklaringen voor verschillen in studiesucces van jongens en meisjes in mbo, hbo en wo*. ROA.
- Beyens, I., Pouwels, J. L., van Driel, I. I., Keijsers, L., & Valkenburg, P. M. (2021). Social Media Use and Adolescents' Well-Being: Developing a Typology of Person-Specific Effect Patterns. *Communication Research*, 1(0), 1-26.
- Beijaard, D. (2019). *De leraar van morgen: Versterking en verandering van de identiteit en het beroepsbeeld van leraren*. TU Eindhoven: afscheidsrede.
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Oratie. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek / Net aan Zet.
- Biljouw, L. van, Karbouniaris, S., Wilken, J. P., Witteveen, E., & van Slagmaat, C. (2020). *Studenten met verborgen zorgen en persoonlijke ervaringen*. Hogeschool Utrecht.
- Brummelman, E., & Sedikides, C. (2023). Unequal selves in the classroom: Nature, origins, and consequences of socioeconomic disparities in children's self-views. *Developmental Psychology*, 59(11), 1962–1987.
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A., & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. *Higher Education*, 80(4), 757-778.
- Coppens, K., Rens, M., & Scheeren, L. (2022). *Grip op Studentsucces*. Eindrapport. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- Deunk, M., & Korpershoek, H. (2021). *Studentenwelzijn in het hoger onderwijs: Een overzichtsstudie van veelbelovende aanpakken voor docenten(teams), opleidingen en instellingen*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Dopmeijer, J. M. (2021). *Running on empty: The impact of challenging student life on wellbeing and academic performance*. Proefschrift: Universiteit van Amsterdam.
- Dopmeijer, J. M., & de Jong Weissman, J. (2021). *Sense of belonging als fundament voor community-vorming in een blended leeromgeving*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijskennis.nl/sites/onderwijskennis/files/media-files/Thema%202020-%20Dopmeijer%20De%20Jong%20Weissman-MS2.pdf>

- Douwes, R., Metselaar, J., Pijnenborg, G. H. M., & Boonstra, N. (2023). Well-being of students in higher education: The importance of a student perspective. *Cogent Education*, 10(1), 2190697.
- Elffers, L. (2016). Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo: een ketenbenadering. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 35(1), 22-37.
- Eloff, I., O'Neil, S., & Kanengoni, H. (2023). Students' well-being in tertiary environments: insights into the (unrecognised) role of lecturers. *Teaching in Higher Education*, 28(7), 1777-1797.
- Fokkens-Bruinsma, M. & Poort, I. (2023). 'Life is though but so are you'. *Bevorderen van mentale veerkracht van studenten aan de lerarenopleiding*. NRO: Eindrapport.
- Glastra, F., & Van Middelkoop, D. (2020). Studentsucces - Trendbreuk of studiesucces light? Een kritische blik op het nieuwe beleid. *TH&MA Hoger Onderwijs*, 2020(3), 13-17.
- Gomes, C. (2020). *I Belong here. Student Sense of Belonging en de relatie met studentsucces*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Haidt, J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. Random House.
- Harari, T. T. E., Sela, Y., & Bareket-Bojmel, L. (2023). Gen Z during the COVID-19 crisis: A comparative analysis of the differences between Gen Z and Gen X in resilience, values and attitudes. *Current Psychology*, 42(28), 24223-24232.
- Hendriks, R., Stapel, S., Penning, D., Smid, R. & Kappe, R. (2022). *De student aan de knoppen. 5 vragen en antwoorden rondom zelfregie bij leren*. Hogeschool Inholland: lectoraat Studiesucces.
- Hitch, D., Goldingay, S., Hosken, N., Lamaro Haintz, G., Macfarlane, S., Nihill, C. & Farrugia, D. (2012). Academic skills and beyond: A resource based approach to support student success in higher education. *Journal of academic language and learning*, 6(2).
- Hunneman, F. R. (2023). *Studentsucces vanuit het studentperspectief*. Enschede: Afstudeerscriptie, opleiding HRM Saxion.
- Interstedelijk Studenten Overleg (2021). *Studentenregeerakkoord 2021*. Utrecht: ISO.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H. & Van de Wiel, M. (2010). The Challenge of Self-directed and Self-regulated Learning in Vocational Education: A Theoretical Analysis and Synthesis of Requirements." *Journal of Vocational Education and Training* 62(4), 415-440.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71.

- Katrevich, A. & Aruguete, M. S. (2017). Recognizing challenges and predicting success in first-generation university students. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 18(2).
- Kaya, M., & Erdem, C. (2021) Students' Well-Being and Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Child Indicators Research*, 14, 1743–1767.
- Kempers, A. & Mittendorff, K. (2020). *Visie op studiecoaching in thuisgroepen*. Deventer: Saxion.
- Kiltz, L., Rinas, R., Daumiller, M., Fokkens-Bruinsma, M. & Jansen, E. P. W. A. (2020). 'When They Struggle, I Cannot Sleep Well Either': Perceptions and Interactions Surrounding University Student and Teacher Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 11: 578378.
- Klatter, E., Visser, K., Theeuwes, S., Wassenaar, T. & Van Veen, T (2019). *Grip op studiesucces: adviesrapport studiesucces*. Hogeschool Rotterdam.
- Koning, B., Lincklaen Arriëns, K., Fettelaar, D., Pol, M., & Bakker, T. (2020). Studierendement. Transparantie helpt studenten en onderwijs. *Hoger Onderwijs Management*, oktober 2020.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B. and Hayek, J. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. Washington: National Symposium on Postsecondary Student Success.
- Liebrechts, N., van Daggenvoorde-Baarslag, H., Spaan, H., Jonker, H. & Mittendorff, K. (2023). 'Help waar is mijn vak?' *Aandacht voor de professionele identiteit van technische (hbo) docenten binnen de context van vernieuwend onderwijs*. Enschede: Factsheet TechYourFuture.
- Maricuțoiu, L. P., Pap, Z., Ștefanu, E., Mladenovici, V., Valache, V. G., Popescu, B. D., Ilie, M., & Vîrgă, D. (2023). Is Teachers' Well-Being Associated with Students' School Experience? A Meta-analysis of Cross-Sectional Evidence. *Educational Psychology Review*, 35(1), 1-36.
- Meens, E. E. M. (2021). Studentsucces. *Verdiepingsdocument bij verkenningsrapport*. 'HEO met regie naar verantwoordelijkheid'. Vereniging Hogescholen.
- Meijers, F. & Mittendorff, K. (2017). Zelfreflectie in het hoger onderwijs: Woord vooraf. In F. Meijers, & K. Mittendorff (red.), *Zelfreflectie in het hoger onderwijs*, pp 7-12. Antwerpen: Garant.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019). *Houdbaar voor de toekomst. Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek*. Den Haag: Ministerie OCW.

- Mittendorff, K. (2014). Leren reflecteren. In: Meijers, F, Kuijpers, M., Mittendorff, K. & Wijers, F. (red.), *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Apeldoorn: Garant.
- Mittendorff, K., Van der Meer, R., Verdegaal, S. & Daggenvoorde-Baarslag, H. (2023a). *Infographic Thuisgroepen*. Deventer: Saxion hogeschool.
- Mittendorff, K., Daggenvoorde-Baarslag, H. , Van der Heijden, K. & Eshuis, E. (2023b). *Zinvol reflecteren, maar hoe dan?! Het verbeteren van reflectie in het (technisch hoger) beroepsonderwijs*. Enschede: TechYourFuture.
- Mittendorff, K. & Visscher-Voerman, I. (2024). *Zelfsturend (en reflecterend) leren. Een verkenning*. Enschede: rapport TALENTS project.
- Mohr, K. A., & Mohr, E. S. (2017). Understanding Generation Z students to promote a contemporary learning environment. *Journal on empowering teaching excellence*, 1(1), 9.
- Mouw, J. M., Van Lin, R., & Doosje, I. (Eds.). (2021). *Perspectieven op kwaliteit: Oplossingsrichtingen voor het hoger onderwijs van de toekomst. Gebundelde uitkomsten van de Solution Rooms 2021*. ComeniusNetwerk.
- RIVM (2023). *Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs 2023*. Den Haag: RIVM-rapport 2023-0412.
- Seemiller, C., Grace, M., Dal Bo Campagnolo, P., Mara Da Rosa Alves, I., & Severo De Borba, G. (2019). *How generation Z college students prefer to learn: a comparison of US and Brazil students*. *Journal of educational research and practice*, 9(1), 25.
- Severiens, S., Meeuwisse, M., & Born, M. (2015). Student experience and academic success: comparing a student-centred and a lecture-based course programme. *Higher Education*, 70, 1-17.
- Sins, P. (2023). *Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf. Maar hoe dan wel?* Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Strayhorn, T. L. (2018). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Londen: Routledge.
- Suldo, S. M., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17-30.
- 't Mannetje, J. (2023a). *Let them flourish: enhancing higher education students' well-being. (proefschrift)* Groningen: Universiteit Groningen.
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt J-M, Morisseau T, Bourgeois-Bougrine S, Vinchon F, El Hayek S, Augereau-Landais M, & Mourey, F. (2023). Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence*, 11(3): 54.

- Van Herpen, S. G., Meeuwisse, M., Hofman, W. A., Severiens, S. E., & Arends, L. R. (2017). Early predictors of first-year academic success at university: pre-university effort, pre-university self-efficacy, and pre-university reasons for attending university. *Educational Research and Evaluation*, 23(1-2), 52-72.
- Van der Wegen, J. & de Koning, A. (2023). *Landelijk kader studentenwelzijn 2023-2030*. Utrecht: Expertisecentrum inclusief onderwijs, ECIO.
- Van Woezik, T., Koksma, J., Reuzel, R., Jaarsma, D. & van der Wilt, G. J. (2021). There is more than 'I' in self-directed learning: An exploration of self-directed learning in teams of undergraduate students, *Medical Teacher*, 43(5), 590-598.
- Vereniging Hogescholen (2022). *Position paper. Samen werken aan inclusieve hogescholen met oog voor diversiteit*. Gevonden op <https://www.vereniginghogescholen.nl/themas/inclusie-en-diversiteit>.
- Velthuis, C. & van Otten, L. (2020). *Werkzame principes van de uitgangspunten van het Saxion Onderwijsmodel (SOM). Een analyse van 16 casussen*. Enschede: Saxion hogeschool.
- Verhoeff, C., & Guérin, L. (2021). Versterken van student voice in het Hoger Onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 39(2), 33-46.
- Visscher-Voerman, I. (2018). *Perspectieven op curriculuminnovatie in het hoger onderwijs*. Enschede: Saxion. Lectorale rede.
- Voskamp, A., Kuiper, E., & Volman, M. (2022). Teaching practices for self-directed and self-regulated learning: Case studies in Dutch innovative secondary schools. *Educational Studies*, 48(6), 772-789.
- Woudt-Mittendorff, K. & Visscher-Voerman, I. (2019). Docent als coach van het leerproces. *Onderwijsinnovatie*, juni 2019.
- Ziatdinov, R. & Cilliers, J. (2021). Generation Alpha: Understanding the Next Cohort of University Students, *European Journal of Contemporary Education* 10(3): 783-789.

# Het stimuleren van **studentsucces**:

De **student** echt centraal?