Hogeschool Utrecht Gemeenschapsvorming en Studentbetrokkenheid (HUGS)

Verkennende literatuurstudie

Jolanda Berends
Roel Schulte
Josje Dikkers
Elwin Savelsbergh

Versie 1.0
November 2020

Inhoudsopgave

Introductie 2
1. Onderwijs en leren 3
1.1 Functie van onderwijs 3
1.2 Leren is een sociaal proces 3
1.3 Mediërend leren 3
1.4 Onderwijs is onderdeel van de sociaal-ecologische ruimte 4
2. Gemeenschapsvorming 6
2.1 Leren en groepen 6
2.2 Gemeenschap 6
2.3 Sociaal kapitaal 6
2.4 Een antropologische kijk op cultuur en tradities 8
2.5 ABCD 8
3. Studentbetrokkenheid 10
3.1 Studentbetrokkenheid 10
3.2 Studentbinding 10
3.3 Begrenzing van docent-studentbinding 11
3.4 Psychologisch contract 11
3.5 Onderwijsparticipatie 11
3.7 Van studiesucces naar studentsucces 12
Conclusie 15
Vervolg HUGS onderzoeksprogramma 16
Bibliografie 17

Introductie

Hogeschool Utrecht (HU) wil zich dóórontwikkelen naar een inclusieve en diverse gemeenschap waar studenten zich thuis voelen en zich verbonden voelen met de hogeschool en met hun medestudenten. Met het programma Hogeschool Utrecht Gemeenschapsvorming en Studentbetrokkenheid (HUGS) wil de HU van 2019 tot en met 2024 werken aan het verwezenlijken van wensen van studenten en door middel van gemeenschapsvorming en studentbetrokkenheid bijdragen aan de kwaliteit van onderwijs. De lectoraten Participatie en Stedelijke Ontwikkeling, Organiseren van Waardig Werk en Didactiek van het bèta- en technologieonderwijs zijn gevraagd het HUGS-programma met praktijkgericht onderzoek te begeleiden en te volgen (Van Heijst, Schulte, De Vos, Dikkers, & Savelsbergh, 2019).

Ook in ambitieplan HU in 2026 wordt het belang van gemeenschapsvorming en studentbetrokkenheid aangegeven. Zo staat er onder andere: *'De HU wil een hogeschool zijn waar studenten en medewerkers zich thuis voelen én betrokken zijn. Een gemeenschap waar studenten en medewerkers graag deel van willen uitmaken. We hechten aan participatie en gemeenschapsvorming.'* (Hogeschool Utrecht, 2020, p. 22).

Deze notitie is geschreven als verkenning van de literatuur voor het programma Hogeschool Utrecht Gemeenschapsvorming en Studentbetrokkenheid (HUGS). Dit programma valt binnen de kwaliteitsgelden. Deze financiering is door het ministerie van onderwijs mogelijk gemaakt door de invoering van het leenstelsel, waarbij de studievoorschotmiddelen beschikbaar zijn gesteld voor kwaliteitsverbetering van het hoger onderwijs (Rijksoverheid, 2020). Het HUGS-programma heeft als doel het bevorderen van gemeenschapsvorming en studentbetrokkenheid binnen Hogeschool Utrecht. In deze notitie onderzoeken we deze begrippen en zetten we diverse inzichten vanuit de literatuur naast elkaar. We ronden af met een overzicht van de werkbare bestanddelen uit de aangehaalde theorieën.

1. Onderwijs en leren

We beginnen met de brede vraag: waartoe dient onderwijs? We benoemen vervolgens het sociale proces dat leren in zich heeft en we kijken naar het proces van binding aangaan aan de hand van de theorie van mediërend leren. We zien tenslotte dat onderwijs, als onderdeel van onze dagelijkse omgeving, invloed heeft op de persoonsontwikkeling van onze studenten en de studiesucces bevordert.

1.1 Functie van onderwijs

Biesta is één van de onderzoekers die gekeken heeft naar het belang van het onderwijs. Hij stelt dat onderwijsprocessen en -activiteiten doorgaans in drie verschillende gebieden functioneren (Biesta & Pols, 2012) en daarom drie verschillende doelen hebben. Hij formuleert deze als: kwalificatie, socialisatie en subjectivering (persoonsvorming). Daarbij betoogt Biesta dat het in sommige gevallen goed mogelijk is om onze onderwijsinspanningen slechts te richten op één van die drie dimensies, maar dat er in feite altijd een 'mix' is van al die drie doelen van onderwijs. Dat betekent *"dat de vraag niet is of we kiezen voor kwalificatie, socialisatie of subjectivering, maar dat we ons dienen af te vragen welke combinatie wenselijk en te rechtvaardigen is"*. In dit document focussen we ons op studentbetrokkenheid en gemeenschapsvorming. Daarmee komt de focus allereerst te liggen op socialisatie maar zeker ook op subjectivering. Kwalificatie komt in deze notitie minder prominent aan bod.

1.2 Leren is een sociaal proces

Mensen zijn door-en-door sociale wezens. Mensen hebben interactie met elkaar, ze reageren op elkaar. Zo wordt het handelen van de één een directe aanleiding voor het handelen van de ander. Mensen vormen elkaar door de sociale ervaringen die ze bij elkaar opdoen, ook wel uitgedrukt in het begrip cultuur: het aangeleerde gedrag dat mensen in een bepaalde groep of samenleving gemeen hebben. Daarbij zijn mensen van elkaar afhankelijk. Mensen kunnen niet fysiek zonder andere mensen leven (Wilterdink & Heerikhuizen, 2012, p. 18). In de woorden van Van Doorn klinkt dat aldus: *'Er is maar één mits, groeien doet iemand niet alleen, maar altijd met mensen in zijn omgeving. Mensen die in hem en zijn slagingskansen geloven én die al kunnen wat hij zelf nog niet kan*.' (Loon & Doorn, 2013).

Vygotsky gaat ervan uit dat ieder van ons kennis op eigen wijze construeert, waarbij we in grote mate worden beïnvloed door de reacties uit en de opvattingen in onze sociale omgeving (Vygotsy, 1986). Van Doorn stelt dan ook dat ontwikkeling plaats vindt in interactie met '… *meestal meer competente, andere mensen*' (Loon & Doorn, 2013). Vygotsky noemt dat de 'Zone van naaste ontwikkeling'. Dit zijn alle (denk)handelingen die een individu samen met een competentere andere kan uitvoeren. De ontwikkelruimte van het individu wordt hierbij begrensd door zowel zijn eigen kwaliteiten en zwaktes als die van zijn begeleider(s) (Loon & Doorn, 2013).

1.3 Mediërend leren

Het concept mediërend leren, ontwikkeld door Stichting StiBCO (Loon & Doorn, 2013), biedt handvaten om de relatie tussen docent en student nader te onderzoeken. Een student maakt in de context van het onderwijs verschillende soorten verbindingen: met medestudenten, met docenten en met andere medewerkers als daar aanleiding toe is, denk aan een decaan, studentpsycholoog maar ook stafmedewerkers zoals aan de balie, ICT of STIP. In de veelheid van deze relaties staat de relatie tussen docent en student centraal. Deze relatie wordt door de begeleider (hier: docent) aangegaan met als doel 'de zelfredzaamheid, de zelfregulering en het zelfvertrouwen van het door hen (de docenten red.) begeleide individu bevorderen zodat het individu zelfstandig kan (gaan) functioneren in de maatschappij op basis van zijn kwaliteiten, zonder de eventuele beperkingen te negeren' (Loon & Doorn, 2013, p. 23). Het succes daarin wordt voornamelijk bepaald door het

daadwerkelijke geloof bij de begeleider in de veranderbaarheid van mensen (Loon & Doorn, 2013, p. 32).

Belangrijk is het om te realiseren dat daarbij een gevoel van veiligheid het vertrekpunt is, op de eerste plaats het gevoel van veiligheid van de begeleider en pas op de tweede plaats het gevoel van veiligheid van de student (Loon & Doorn, 2013, p. 33). Dat betekent dat de begeleider pas veiligheid kan bieden als hij zelf veiligheid ervaart. Het startpunt in de relatie tussen docent en student is de 'intentionaliteit'. Dit wil zeggen dat de aandacht van de student gericht wordt op het doel waaraan de docent wil werken (de docent is leidend in het tonen van de intentionaliteit waar de student op kan reageren), om zodoende bereidheid te activeren om met de docent mee te gaan (wederkerigheid tonen). Het is van belang dat de docent zijn persoonlijke, dieperliggende doel met betrekking tot de begeleiding meedeelt aan het individu dat hij begeleidt. 'Iemand kan alleen aan onze verwachtingen voldoen als we hem vertellen wat onze verwachtingen zijn' (Loon & Doorn, 2013, pp. 97-98).

Uit het interview met Van Doorn (2020) geldt daarbij dat de binding die de student aangaat met de docent niet 'normatief' kan zijn. Daarmee bedoelt hij dat de student zelf kiest in welke vorm hij reageert op de inzet van de docent. En soms is dat anders dan de docent voor ogen had. Kijkend naar binding kan die 'niet verwachte reactie' net zo goed een uiting van binding zijn. Het is aan de docent om daar dan weer op te reageren

Schematische weergave van wederkerigheid (Loon & Doorn, 2013).

Van Doorn (2020) vertelt in een interview dat het aangaan van een relatie start met kennismaken en de intentie die de professional daarin legt, dat lukt niet met een standaardpresentatie alleen. De kwaliteit van de studentbinding zit in de relatie tussen docent-student. Alle andere dingen zijn voorwaardenscheppend.

Een vraag die gesteld kan worden is met welke intentionaliteit docenten over het algemeen de binding met de student aangaan. Als dat vooral curriculum-gericht is, kan ook verwacht worden dat de student op die intentie zal reageren door zich met name op het curriculum te richten. Als de wens of verwachting is dat studenten actief deelnemen aan participerend onderwijs zal ook die intentionaliteit in het aangaan van de binding moeten worden gelegd. En dan nog is het de vraag hoe de studenten vorm geven aan hun wederkerigheid.

1.4 Onderwijs is onderdeel van de sociaal-ecologische ruimte

Het sociaal-ecologische model van Bronfenbrenner laat ons zien in hoeverre de sociale omgeving van invloed is op de menselijke ontwikkeling (Mooren, 2006, p. 17). Bronfenbrenner beschrijft de totale omgeving (ook wel ecologische ruimte genoemd) als een set van genestelde structuren waarbij de ene omgeving binnen de andere past, precies zoals een setje Russische matroesjka-poppetjes in elkaar past (Wijsbroek, 2017). Hij onderscheidt in zijn model daarbij vijf concentrische systemen die elkaar continu beïnvloeden. Binnen het HUGS-project kijken we naar de student als onderdeel van

een ruimer ecosysteem van relaties en netwerken. Het sociaal-ecologische model van Bronfenbrenner toegespitst op de student ziet er dan als volgt uit:

1. Microsysteem: het leven van de student vindt plaats binnen de verschillende leefgebieden waaronder de hogeschool, opleiding, bijbaan, ouders, vrienden en studiegenoten. Elk leefgebied vormt zo een eigen microsysteem, met eigen regels en afspraken, waarbinnen de student zich beweegt. De microsystemen zijn vaak van elkaar gescheiden, omdat er nauwelijks tot geen samenwerking plaatsvindt tussen de verschillende microsystemen.
2. Mesosysteem: de verbinding en interactie tussen de verschillende microsystemen omvatten het mesosysteem. Het gaat erom in hoeverre de microsystemen wel of niet in contact zijn met elkaar, zoals het contact met studiegenoten en de opleiding, of het contact met de opleiding en ouders.
3. Exosysteem: factoren waar de jongere niet direct deel van uit maakt maar die indirect wel invloed hebben op hem (Mooren, 2006). Het HU-beleid bijvoorbeeld, of het contract van de bijbaan.
4. Macrosysteem: dit systeem omvat de sociale en culturele normen en waarden, en nationale en internationale sociale structuren (Wijsbroek, 2017). Voor de student speelt bijvoorbeeld religie, politiek en de stad waarin de hogeschool gevestigd is een rol.
5. Chronosysteem: verwijst naar de levensfase waarin de student verkeert met betrekking tot de situaties die hij doormaakt, ook wel de psycho-sociale achtergrond van de student. Als de student veel bagage met zich meedraagt, zal het zijn ontwikkeling vertragen. Denk hier bijvoorbeeld aan mantelzorgtaken, waardoor de student niet altijd aanwezig kan zijn op de opleiding.

Het sociaal-ecologische model van Bronfenbrenner laat ons zien hoe de omgeving invloed heeft op de persoonlijkheidsontwikkeling van de student. Het bevestigt dat gemeenschapsvorming en studentbetrokkenheid van grote meerwaarde kan zijn voor het studiesucces.

2. Gemeenschapsvorming

Het complexe aan het concept gemeenschap is dat er vele verschillende definities zijn. We bekijken het begrip gemeenschap vanuit een filosofische invalshoek op een participerende actiegericht onderzoekende wijze, met oog voor de ethische kant. Sociaal kapitaal is een belangrijke basis voor het vormen van een gemeenschap (Banks 2013).
Volgens Brouwer et al. (2016) zijn de verschillende dimensies binnen sociaal kapitaal belangrijk voor de student en om studentuitval tegen te gaan.
De antropologie vertelt ons dat cultuur en tradities herkenbaar moeten zijn voor een gemeenschapsgevoel. Dit gevoel vormt het fundament voor gemeenschapsvorming, voor het herkennen van de hiërarchie van waardesystemen (Kramer en Braun, 2018). We sluiten af met de ABCD-methode, een bottom-up aanpak als inspiratiebron voor het vormen van een gemeenschap binnen het onderwijs.

2.1 Leren en groepen

Moderne didactiek legt grote nadruk op gezamenlijkheid in leren (groepswerk). Al is dit niet altijd passend bij individuele leervoorkeuren, onderzoek wijst uit dat peer-leren en groepsleren een hoger rendement kan opleveren voor alle betrokkenen (Topping, 2005).
Om tot leren te komen moet een groep een bepaalde ontwikkeling doorlopen. Tuckman beschrijft dat groepen zich in een bepaalde volgorde ontwikkelen (Tuckman, 1965). Deze fases, waarin bijvoorbeeld interpersoonlijke conflicten worden opgelost en (machts)verhoudingen worden bepaald, zijn essentieel voor het groepsfunctioneren. Dit proces van groepsontwikkeling vereist een doorlopend proces waarin gezamenlijk gewerkt wordt aan gemeenschapsvorming.

2.2 Gemeenschap

Banks maakt onderscheid tussen beschrijvende en evaluatieve omschrijvingen van het begrip gemeenschap. Een veel gebruikte beschrijving is ‘een groep van mensen met iets gemeenschappelijks’ (Banks, 2013, pp. 8-9).
Een gemeenschap wordt ook vaak evaluatief, of als gevoelswaarde, omschreven. Dit kan gericht zijn op een relationele en emotionele binding, een actieve deelname om een gemeenschappelijk doel te bereiken of een individuele aansluiting bij een gedeeld (denk)kader (Banks, 2013, p. 9).
Banks voegt hier een derde manier van kijken aan toe: actie. Zo komt ze uit op een samenvoeging van deze drie manieren om te kijken naar een community: een groep van mensen met iets gemeenschappelijks (beschrijvend) die acteren in onderlinge samenwerking (gevoelswaarde) om invloed uit te oefenen op het beleid of werken aan verandering in buurten of binnen de gemeenschappelijke interesse of identiteit (actie) (Banks, 2013, p. 9).

2.3 Sociaal kapitaal

Bij het vormen van een gemeenschap gaat het om het versterken en vernieuwen van het sociale weefsel en de groepsvorming met het oog op een democratische, solidaire, open en cultureel diverse samenleving (Gelauff, 2020). De gevoelswaarde (evaluatief) van de gemeenschap zal direct het sociaal kapitaal van de gemeenschap beïnvloeden (Smith, 2013; Banks, 2013, p. 10). Sociaal kapitaal gaat over hulpbronnen waarover iemand kan beschikken. Putnam maakt onderscheid tussen twee soorten sociaal kapitaal, het verbindend sociaal kapitaal (bonding) - het aangaan en versterken van sociale relaties met mensen uit dezelfde groep of met gezamenlijke interesses - en overbruggend sociaal kapitaal (bridging). Bridging doelt op het leggen van (horizontale) sociale verbindingen tussen mensen uit verschillende groepen. Daarnaast speelt het koppelend sociaal kapitaal (linking) van Szreter en Woolcock een rol. Het betreffen verticale verbindingen tussen 'ongelijke' netwerken en groepen (Nunez Mahdi, 2020, p. 86).

Het bouwen aan sociaal kapitaal wordt als zeer uitdagend gezien tijdens de verandering van het middelbaar onderwijs naar hoger onderwijs. Brouwer, Jansen, Flache & Hofman (2016) zien verschillende dimensies binnen het sociaal kapitaal:

1. *Family capital*: Het vermogen van de student om een '*sense of belonging'* binnen de opleiding te ontwikkelen is een kritische succesfactor voor het voorkomen van studie-uitval. Een zorgende, ondersteunende omgeving is hierbij essentieel (O'Keeffe, 2013). Studenten voelen zich mogelijk onzeker in de nieuwe hoger onderwijsinstelling. Naast het kennis maken met deze nieuwe onderwijsomgeving, zullen ze ook opnieuw een sociaal netwerk op moeten bouwen, nu ze de middelbare schooltijd afronden, vaak op kamers gaan wonen en daarbij hun vrienden en ouders achterlaten. Als ouders de student financieel ondersteunen, kunnen studenten zich beter focussen op de studie. Ook de mentale ondersteuning voor het studeren is een belangrijke factor. Dit zal het meest effect hebben als de ouder(s) zelf hebben gestudeerd. Met name de zogenoemde eerstegeneratiestudenten (de studenten van wie ouders of broers en zussen niet eerder een hoger onderwijsinstelling genoten hebben) zijn vaak minder goed voorbereid op de transitie naar het hoger onderwijs. Bij hen bestaat een kloof tussen verwachtingen en vereisten die het hoger onderwijs aan hen stelt, en de mate waarin zij deze verwachtingen begrijpen. Door gebrek aan dit familiekapitaal is studentuitval onder eerstegeneratiestudenten dan ook hoger dan bij tweedegeneratiestudenten (Brouwer, Jansen, Flache, & Hofman, 2016, p. 110)
2. *Faculty capital*: Ondersteuning vanuit de opleiding door docenten d.m.v. advies, informatie, feedback, begeleiding en motivatie. Sommige onderzoeken laten een positieve correlatie zien van student-opleiding interacties, waarbij de student het gevoel krijg ertoe te doen en waarbij het studiesucces vergroot wordt (Brouwer, Jansen, Flache, & Hofman, 2016, p. 110).
3. *Peer capital*: Er zijn ook studies waarbij juist een positief effect gezien wordt van de student-student relatie. Er blijkt zelfs een vergrote relatie tussen student-student te ontstaan als de relatie tussen student-docent vermindert (zie ook 1.3 Mediërend leren). Het contact tussen studenten wordt juist gezien als het meest belangrijke helpende contact voor studenten die de aanpassing maken van de nieuwe onderwijsomgeving. Het lesgeven in kleine groepen verhoogt de interactie tussen studenten, omdat studenten dan meer ruimte ervaren om met elkaar in gesprek te gaan. Maar dit is ook een valkuil, namelijk als informele groepsnormen niet gericht zijn op studiesucces of als de samenwerking hapert (Brouwer et al., 2016, p. 110).

Brouwer et al. (2016, p. 110) concluderen dat de invloed van sociaal contact een belangrijk mechanisme is in het opbouwen van het sociaal kapitaal. Uit onderzoek van de Universiteit Utrecht (Henken, 2015, p. 2) blijkt dit ook: '*Als studenten zich onderdeel voelen van een community, halen ze hogere cijfers, vallen ze minder vaak uit en doen ze actiever mee tijdens colleges'*. Een aansluitend citaat:

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

Zowel het onderzoek van Brouwer et al. als het onderzoek van Henken sluiten aan bij de doelstelling van het HUGS-programma: investeren in gemeenschapsvorming en studentbetrokkenheid door het

faciliteren van diverse HUGS initiatieven, welke zorgen voor versterking van het sociaal kapitaal van onze HU studenten.

2.4 Een antropologische kijk op cultuur en tradities

Kramer en Braun (2018) beschrijven in hun boek 'Building Tribes' een antropologische kijk op organisaties. Zij benadrukken het belang van binding en groepsvorming in termen van bijvoorbeeld 'stammen' en 'rituelen'. Hierbij is het relevant om de vraag te stellen: welke rituelen kent de HU om het lid zijn van de 'stam' tot uiting te brengen. Denk hierbij aan vormen als open dagen, matching, kennismakingsprogramma's, het opstarten van een leerteam en dergelijke. Ook overgangsrituelen zijn culturele tradities die de gemeenschap kunnen versterken. Een bekend voorbeeld hierbij is natuurlijk de ontgroening bij sommige studentenverenigingen. Binnen de HU valt te denken aan momenten zoals het behalen van een Bindend Studieadvies (BSA), propedeuse of wellicht het behalen van je 'stagewaardigheid'. Deze rituelen kunnen krachtige momenten van binding met de groep zijn als deze goed vormgegeven zijn. De vraag is hoe krachtig of effectief de rituelen zijn vormgegeven binnen de Hogeschool.

Noemenswaardig is de metafoor 'gesprekken bij het kampvuur', waarmee het belang van informeel contact wordt geschetst tussen studenten en docenten, maar ook tussen studenten onderling. Dit laat zien dat er een collectieve, intuïtieve en emotionele groepsvorming aangegaan wordt om veiligheid en geborgenheid te vinden. O'Keeffe (2013) noemt dit *sense of belonging.* Als deze groepsbinding of *sense of belonging* als ontoereikend ervaren wordt kan een groepslid dit als onveilig ervaren. Dit kan de samenwerking en het ontwikkelen binnen de groep verstoren. Een gezonde groepsbinding is daarmee een essentieel fundament voor het onderwijs.

2.5 ABCD

De Asset Based Community Development (ABCD) is een bottom-up strategie met een heldere onderliggende visie en vindt zijn oorsprong in de wijkontwikkeling (Migchelbrink, 2007, p. 139). De grondleggers, Kretzman & McKnight (1993) uit de Verenigde Staten, hebben deze aanpak uitgewerkt in het handboek *Building Communities From The Inside Out*. ABCD is een aanpak om mensen te laten participeren in de vormgeving van hun directe leefomgeving. De eigen krachten en potenties (talenten) van mensen zijn uitgangspunt en daarmee de bron van de ontwikkeling. De vernieuwing van deze strategie zit in de omslag van bewonersparticipatie in overheidsbeleid naar overheidsparticipatie in burgerinitiatieven. Het is een tegenwicht en kritische opstelling naar de professionals (Migchelbrink, 2007, pp. 139-140). De kern van ABCD is gebaseerd op de empowerment van de bewoners: bewoners zelf, ieder met zijn eigen capaciteiten, zijn de dragers van de ontwikkeling en ieder mens beschikt over vaardigheden waar de gemeenschap wat aan heeft. Daarbij wordt niet alleen het individuele kapitaal aangesproken, maar ook het sociaal kapitaal, het netwerk dat iemand meebrengt (Migchelbrink, 2007, p. 139)

Forrester et al. (2018) passen de ABCD-aanpak toe op een school. Zij zien *assets* niet alleen als capaciteiten van mensen, maar ook als fysieke hulpbronnen die een gemeenschap bezit, zoals scholen, parken, sportfaciliteiten enzovoorts. (Forrester, Kurth, Vincent, & Oliver, 2018, p. 444). Op een aantal middelbare scholen startten ze een project waar leerlingen iets voor de fysieke ruimte in de wijk gaan doen volgens de ABCD-aanpak. Al snel kwamen de docenten erachter dat de leerlingen hun wijk amper kenden, ze kwamen niet verder dan hun eigen buurtje. De leerlingen gingen in gesprek met bewoners van de wijk en kwamen zo op mooie ideeën voor hun project (Forrester, Kurth, Vincent, & Oliver, 2018, p. 454). Zo kwam een groep leerlingen met het idee om een gemeenschapstuin te maken, groen afgewisseld met duidelijke looppaden. Ofschoon het plan enkel voor de lente was, waren de kinderen er langer mee bezig. Ze zijn regelmatig tijdens de zomervakantie verder gegaan met de ontwikkeling van de tuin, hebben groente en fruit geplant en maakten gezonde recepten voor de buurtbewoners om zo de oogst te verwerken in hun eten (Forrester, Kurth, Vincent, & Oliver, 2018, p. 450).

Ook de secundaire resultaten werden snel zichtbaar. De leerlingen leerden voor een camera te staan, werden minder verlegen en kregen meer vertrouwen in zichzelf (Forrester, Kurth, Vincent, & Oliver, 2018, p. 450). Verder hebben ze geleerd in een team samen te werken en gezamenlijk problemen op te lossen. Daarbij zagen de leerlingen in hoe geïsoleerd sommige mensen leven van de gemeenschap (Forrester, Kurth, Vincent, & Oliver, 2018, p. 454). De ABCD aanpak ondersteunt de leerlingen, hun docenten en de gemeenschap buiten school waarin het project plaatsvindt om positiever over elkaar te denken en wat je voor elkaar kunt betekenen. Daarbij is het belangrijk dat scholen in staat zijn om hun educatieve functies onderdeel te laten zijn van het gemeenschapsleven en niet om aparte instellingen te zijn die los staan van de gemeenschap (Forrester, Kurth, Vincent, & Oliver, 2018, p. 456). De ABCD aanpak biedt een handreiking om binnen het werken binnen gemeenschapsvorming en studentbetrokkenheid optimaal gebruik te maken van ieders talenten.

3. Studentbetrokkenheid

In dit hoofdstuk onderzoeken we studentbetrokkenheid in de vorm van studentbinding en de begrenzing daarin. We kijken naar de wederzijdse verwachtingen van studenten en docenten vertaald in een psychologisch contract. We sluiten af met de deelname van studenten aan de medezeggenschap en de verhouding tussen student- en studiesucces.

3.1 Studentbetrokkenheid

Een belangrijk concept dat hier aandacht verdient, is dat van 'student engagement' (hierna studentbetrokkenheid), door Kuh et al. (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie, & Gonyea, 2008) gedefinieerd als:

> *"[…] both the time and energy students invest in educationally purposeful activities and the effort institutions devote to using effective educational practice."*

Uit deze definitie valt op te maken dat studentbetrokkenheid een wederzijds proces is, waarin de student en de instelling constant met elkaar in interactie staan en een verbinding aangaan. Fredricks et al (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) operationaliseren het concept in drie deelaspecten:

- affectieve betrokkenheid: interesse, waarden en emoties
- gedragsmatige betrokkenheid: je werk doen en je aan de regels houden
- cognitieve betrokkenheid: motivatie, je best doen en leerstrategieën gebruiken

Dit veronderstelt een verantwoordelijkheid voor de instelling om manieren te vinden om deze studentbetrokkenheid op alle drie de deelaspecten te vergroten, en om zich bewust te zijn van de impact van beleidskeuzes daarop. Dus ook hiervoor geldt dat er rekening mee moet worden gehouden bij het uitwerken van pedagogische-didactische scenario's.
Uit een onderzoek onder studenten in de Verenigde Staten (Wilson, 2015) blijkt dat de belangrijkste relatie ligt tussen de ervaren binding in de klas en een *positieve affectieve betrokkenheid*. Er is een veel minder duidelijke relatie tussen de hoger onderwijsinstelling als geheel en alle drie de vormen van betrokkenheid.

3.2 Studentbinding

Kappe (2020), Lector Studiesucces aan Hogeschool InHolland, haakt in op de huidige stand van zaken tijdens Coronatijd, waarbij in een rap tempo het onderwijs van fysiek naar online is omgezet. Hij kijkt in zijn artikel 'Studentsucces eerstejaars HO: sociale en academische binding #hoedan?' naar de nabije toekomst, waarbij hoger onderwijsinstellingen vooruitblikken naar het nieuwe studiejaar en hoe ze dan het onderwijs vorm gaan geven:

> *"Vanuit de literatuur weten we dat sociale- en academische binding als een buffer werken tegen studie-uitval in het eerste jaar. Goede contacten met medestudenten (sociale binding), docenten en staf (academische binding) zorgen ervoor dat de student zich thuis voelt bij de opleiding, zich open opstelt, (hulp)vragen durft te stellen en zich uiteindelijk zal identificeren met de opleiding. Binding in de initiële fase leidt tot succesvol studiegedrag, vaak uitgedrukt in EC's. Dit levert op haar beurt een positieve spiraal op, die de binding en identificatie met de opleiding versterkt en de studieprestaties positief beïnvloedt."*

Hij onderscheidt vier vormen van studentbinding, uiteengezet in het kader van de opstart van het hoger onderwijs per september 2020, binnen de huidige beperkingen in Corona-tijd en koppelt dit aan praktische tips:

1. Formele sociale binding: maak bijvoorbeeld gebruik van projectgroepen, eventueel gekoppeld aan hogerejaars studenten.
2. Informele sociale binding: stel bijvoorbeeld kleinere groepen samen die voorafgaand aan het studiejaar eerst online kennis kunnen maken.
3. Formele academische binding: benader bijvoorbeeld voor de start van het studiejaar nieuwe studenten actief over het vertrouwen dat ze hebben in de start van de studie.

4. Informele academische binding: organiseer bijvoorbeeld een online ontmoeting met docenten, bied een online quiz aan of ga samen eten met docenten.

Extra aandacht vraagt hij om de informele academische binding omdat deze minder voor de hand ligt dan bijvoorbeeld de informele sociale binding (Kappe, 2020).

3.3 Begrenzing van docent-studentbinding

De relatie tussen de docent en student wordt begrensd door enerzijds de functie van de relatie en anderzijds de reikwijdte van de invloed van de docent. Allereerst is er een professionele reden voor het aangaan van de student-docent relatie. Deze is eerder in de woorden van Biesta gedefinieerd als kwalificerend, socialiserend en subjectiverend (Biesta & Pols, 2012). Het gaat dan om de functionaliteit van de relatie en het mogelijk maken om te leren.

Daarnaast is er de constatering dat er een beperking is gelegen in het feit dat er een grens is aan de mogelijke inspanning van de professional. Als de professional niet meer daadwerkelijk iets aan de problematiek kan doen (denk bijvoorbeeld aan psychosociale problematiek) dan zou dat buiten de relatie van student-docent moeten liggen. In de context van de HU zou dat betekenen dat de student doorverwezen moet worden naar een decaan en dat daarmee deze problematiek buiten de relatie van de student en docent komt te liggen (Van Doorn, 2020). Deze problematiek van de student ligt dan niet langer bij de docent en het instituut, maar wordt overgedragen aan de decaan en /of de studentpsycholoog.

3.4 Psychologisch contract

Binnen het vakgebied van arbeidsrelaties wordt gebruik gemaakt van de term 'psychologisch contract'. Hiermee wordt een individueel, mentaal schema bedoeld dat weergeeft hoe mensen denken over hun arbeidsrelatie. Voor een goede arbeidsrelatie moet er sprake zijn van balans en wederkerigheid tussen de bijdragen en de opbrengsten van werkende en organisatie (Freese, 2019, p. 509).

Deze manier van kijken wordt ook toegepast op de relatie tussen docent en student, waarbij de student zoekt naar de balans in zijn bijdrage aan de studie en de voordelen die deze studie hem oplevert (Knapp & Masterson, 2017). De mate van vervulling van deze verwachtingen zijn een goede voorspeller van studenttevredenheid en studentuitval. Studenten onderhouden meerdere psychologische contracten tegelijkertijd met meerdere partners binnen en buiten de opleiding (Crisp, Palmer, Turnbull, Nettelbeck, & Ward, 2009).

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

Bij het psychologisch contract wordt gesproken over het aangaan van een relationele of een transactionele relatie. Bij een relationele relatie is er sprake van een verbinding van onbepaalde duur, een intrinsieke focus, omvangrijk en dynamisch. Een transactionele relatie kenmerkt zich door de beperkte tijdsduur, de economische of extrinsieke focus met een beperkte omvang en statisch karakter (Freese, 2019, p. 509). Bij studenten kan gesproken worden van rol-gebaseerde verplichtingen en van buiten-rol verplichtingen.

3.5 Onderwijsparticipatie

Henken (2015) adviseert de opleidingen om studenten te laten participeren in het vormgeven van de inhoud van het onderwijs. Participeren (*pars* is deel en *cipere* is nemen) gaat om actief deelnemen. Het vraagt ook om een specificatie van de participatie: de actor (*wie* participeert) en de institutionele context (*waarin* participeert die persoon) (Jager-Vreugdenhil, 2011, p. 79). Er zijn verschillende lagen van participatie. Via de treden van de participatieladder (informeren, raadplegen, adviseren,

coproduceren, (mee)beslissen en zelfbestuur) wordt gaandeweg de mate van participatie vergroot zodat het subject (individu of groep) steeds een grotere verantwoordelijkheid neemt over het object (waarover het gaat) (Dikkers, De Vos, Schulte, & Boone, 2019). Een docent participeert anders binnen het onderwijs dan een student. Daarnaast vraagt participatief onderwijs om actieve studenten die een bijdrage willen leveren aan het ontwerpen van het onderwijs en onderwijsparticipatie om studenten die actief mee willen denken over het onderwijsbeleid (Jager-Vreugdenhil, 2011, p. 84). Beide zijn een vorm van role-based, omdat het zich kenmerkt door de beperkte tijdsduur, de economische of extrinsieke focus met een beperkte omvang en een statisch karakter (Freese, 2019, p. 509).

Onderwijsparticipatie door studenten is een belangrijke speerpunt in het beleid van de HU. De participatie van studenten en docenten is vastgelegd op drie lagen, te weten hogeschoolraad, instituutsraad en opleidingscommissie, en volgt daarmee de Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (Van Stralen, 2018, pp. 1-5). De laatste belangrijkste wijziging hierin was dat de opleidingscommissies een formeel medezeggenschapsorgaan zijn geworden (Onderwijsgeschillen, 2017).

De HU heeft een diepgewortelde formele medezeggenschap. De medezeggenschap heeft een belangrijke rol bij het stimuleren van het vormen van een gemeenschap. De medezeggenschap kan medewerkers en studenten betrekken bij de dialoog over de ontwikkelingen die de hogeschool doormaakt en hoe de hogeschool hier het beste op kan reageren (Van Stralen, 2018, p. 128) Medezeggenschap is geen doel op zichzelf, maar het beoogt door middel van participatie de betrokkenheid van studenten en medewerkers bij de HU te verhogen (Van Stralen, 2018, p. 127).

Opvallend is dat de animo van studenten […] niet heel groot is, de huidige vorm van studentparticipatie wordt gedragen door een kleine groep actieve studenten. Het blijft moeilijk om alle studenten […] te interesseren, terwijl dit wel gewenst is door de instituten, het College van Bestuur (CvB) en het Ministerie van Onderwijs (Van Stralen, 2018, p. 3). Ook uit het onderzoek binnen de HU naar de resultaten van diverse vormen van indirecte participatie kwam naar voren dat er maar een beperkte deelname aan participatie is. Opvallend daarbij is dat zowel studenten als docenten tevreden zijn met participatie tot en met de trede van 'adviseren' (Dikkers & Schulte, 2019).

3.7 Van studiesucces naar studentsucces

Kappe benoemt in zijn lectorale rede 'Studiesucces: verbinden als stap voorwaarts' uiteenlopende factoren die studiesucces beïnvloeden. Deze factoren zijn gerelateerd aan de student, docent en aan het onderwijs. Dit is uitgewerkt tot het model 'Kader voor studiesucces' (zie afbeelding 2). Volgens Kappe kan men spreken over studiesucces wanneer:

> *'de academische prestaties, betrokkenheid bij onderwijsactiviteiten, tevredenheid over de opleiding, verwerving van de gewenste kennis, vaardigheden en competenties en het doorzettingsvermogen van studenten, in combinatie met studenteigenschappen als motivatie, leiden tot het verwezenlijken van hun persoonlijke ontwikkeldoelen en de onderwijsdoelstellingen'* (Kappe, 2017, p. 14)

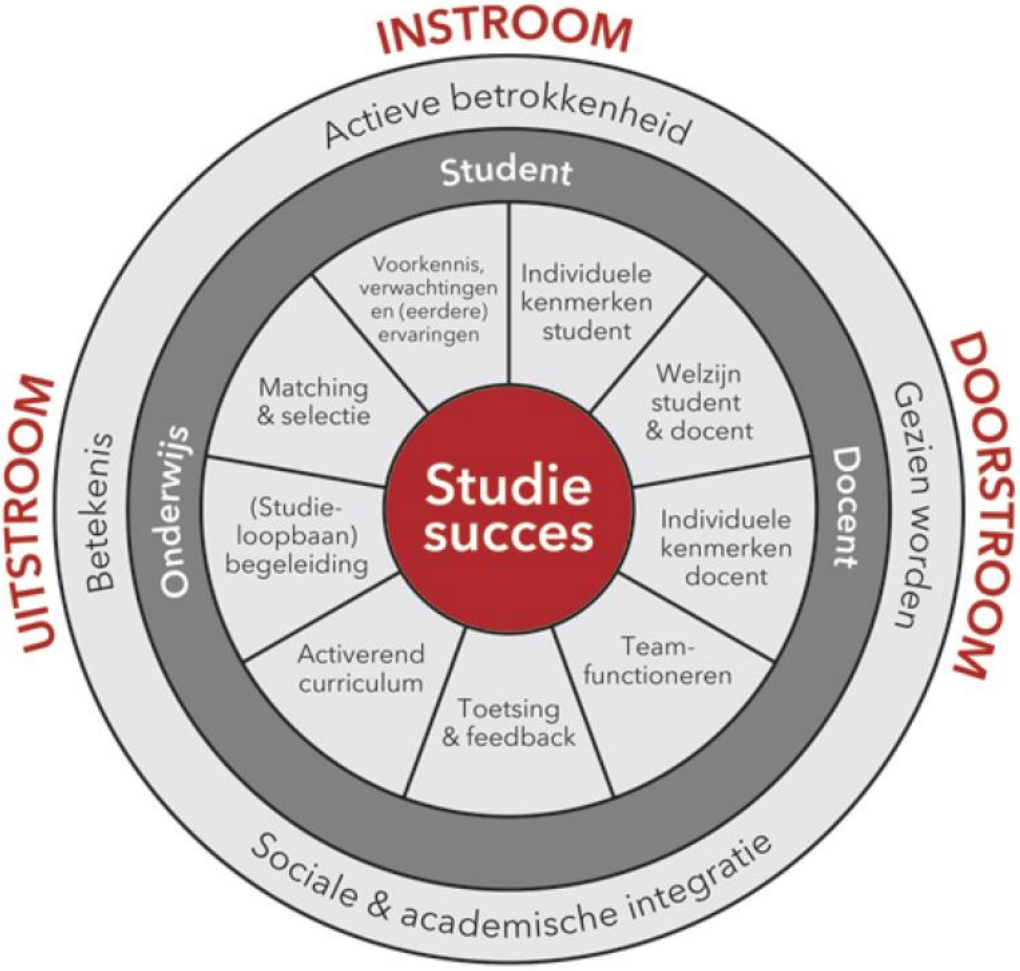
Als universele behoeften voor het verhogen van de studieprestaties, geldend voor alle type studenten ongeacht achtergrond en opleidingscontext, benoemt Kappe (2017, pp. 21-23) het gezien worden, actieve betrokkenheid bij de opleiding, sociale en academische integratie en betekenis geven aan hun onderwijservaring. Want de opbrengst van het onderwijs zal voor de student een persoonlijke en praktische waarde moeten hebben.

Daarnaast bestaan er individuele verschillen tussen studenten die van invloed zijn op studiesucces (Kappe, 2017, pp. 25-30), waaronder:

- Leeftijd, geslacht en etniciteit. Omdat de perceptie van de student wordt bepaald door de eigen leefwereld(en) kun je je voorstellen dat met het heterogener worden van de studentpopulatie, binding een steeds grotere uitdaging wordt. Opleidingen met een werkend

diversiteitsbeleid ervaren meer studentbinding en in het verlengde daarvan meer studiesucces (Tinto, 1993, p. 136).

- Voorkennis, vooropleiding en intelligentie:
- Persoonlijkheid
- Motivatie
- Stress en (faal)angst
- Academisch zelfvertrouwen
- Samenhang tussen individuele kenmerken en relatie met studiesucces



Afbeelding 2: Kader voor studiesucces (Kappe, 2017, p. 13)

Het begrip studiesucces wordt vaak gezien als het getalsmatige succes, namelijk een hoog percentage afgestudeerden binnen het gestelde studietermijn (Bogerd, 2018). Vereniging Hogescholen stelt dat het belangrijkste doel van het onderwijs inderdaad is dat de student uiteindelijk zijn diploma haalt. Er moet oog zijn voor uitval en vertraging bij persoonlijke omstandigheden, maar onnodige uitval is een verspilling van talent.

Studentsucces is een breder begrip. Dit geeft uitdrukking aan de bredere persoonsvorming en socialisatie die studenten tijdens hun studietijd doormaken en die cruciaal is voor het voorbereiden op hun rol als betrokken professionals in onze dynamische en complexe samenleving. Studenten die veel naast hun studie doen en daarvoor ook zeer gewaardeerd worden op de arbeidsmarkt, zijn niet

minder succesvol wanneer zij wat langer over hun studie doen (Vereniging Hogescholen, 2020; Rutten, 2019).

Jan Bogerd, voorzitter College van Bestuur Hogeschool Utrecht, zegt dat studiesucces niet zou moeten gaan over het rendement alleen, maar gezien moet worden als het uiteindelijke succes dat studenten hebben op de arbeidsmarkt en zo een bijdrage leveren aan de samenleving. Hij sluit graag aan bij het betoog van Glastra, Van Middelkoop en Martens, de auteurs van het boek *Studiesucces in het hoger onderwijs – van rendement naar maatschappelijke relevantie*, dat studiesucces, als aanvulling op de definitie van Kappe, beter gedefinieerd kan worden als: een zinvolle carrière op de arbeidsmarkt en bijdragen aan de samenleving (Bogerd, 2018).

Conclusie

Deze eerste verkennende literatuurstudie over gemeenschapsvorming en studentbetrokkenheid in het kader van het HUGS project levert een diversiteit aan inzichten op. Het bevat allerlei relevante aspecten en theorieën en is daarmee verkennend van aard. In hoofdstuk 1 schetsen we dat leren een sociaal proces is, we leren met elkaar en we leren in een groep. Onderwijs werkt niet alleen toe naar een diploma, maar levert, als onderdeel van de sociale leefomgeving van de student, ook persoonsvorming en socialisatie op.

In hoofdstuk 2 zien we dat een gemeenschap beschreven kan worden als 'een groep mensen met iets gemeenschappelijks, die in onderlinge samenwerking acteren, om invloed uit te oefenen op het beleid of werken aan verandering in buurten of binnen de gemeenschappelijke interesse of identiteit'. We zien dat een gemeenschap in actie kan komen, vanuit een bepaalde ideologie. Ze staan ergens voor en willen wat bereiken. Als mensen samen aan een project werken ontstaat er 'sociaal kapitaal'. Ieder mens is gevormd door het sociaal kapitaal. Voor het onderwijs onderscheiden we drie dimensies binnen het sociaal kapitaal die van belang zijn. Allereerst de achtergrond die de student meeneemt, onder andere hoe de familie ondersteuning kan bieden in de overgang van het middelbaar onderwijs naar het hoger onderwijs. Daarna de faculteit of opleiding en in hoeverre zij voor betrokkenheid zorgen bij de student, het 'faculty-capital'. Als derde zijn de medestudenten van belang. Hoe zij in de studie staan en in hoeverre zij invloed hebben op het studiesucces van de student vormt het 'peer-capital'.

De antropologische kijk naar tradities en cultuur laat zien welke rituelen en gebruiken er ontwikkeld zijn om belangrijke momenten te markeren. Denk hierbij aan rituelen rondom het opgenomen worden in de groep en overgangsrituelen. Deze rituelen helpen je bij het toetreden en onderhouden van de gemeenschap binnen de hogeschool.

Een bekende bottom-up aanpak voor ontwikkeling is de 'Asset Based Community Development (ABCD)', waarbij ervan uitgegaan wordt dat iedereen talenten en capaciteiten bezit om iets voor elkaar te krijgen. Deze aanpak dient als inspiratiebron voor het vormen van een gemeenschap binnen het onderwijs.

In hoofdstuk 3 benoemen we drie verschillende vormen van studentbetrokkenheid: affectief, gedragsmatig en cognitief. Een onderdeel van betrokkenheid is binding. Er zijn vier vormen van binding te onderscheiden: informeel versus formeel en sociale binding versus academische binding. Met name de informele academische binding vraagt om extra aandacht in de opstart van studiejaar 2020-2021, bij de huidige opgelegde beperkingen in Corona-tijd. We concluderen dat het bij studentbinding vooral gaat om een positieve affectieve betrokkenheid. Daarbij gaat het om interesses, waarden en emoties. Het is ook belangrijk te constateren dat de binding in de klas het sterkst beïnvloed wordt door deze positieve affectieve betrokkenheid.

Bij het aangaan van de binding met de student is de 'intentionaliteit' die de docent heeft bepalend voor het onderlinge contact dat kan ontstaat. Een vraag die hierbij gesteld kan worden is met welke intentionaliteit docenten over het algemeen de binding met studenten aangaan. Als dat vooral curriculum-gericht is, kan ook verwacht worden dat de studenten op die intentie zullen reageren door zich met name op het curriculum te richten. Als de wens of verwachting is dat studenten actief deelnemen aan participerend onderwijs zal ook die intentionaliteit in het aangaan van de binding moeten worden gelegd. De reactie van de student wordt wederkerigheid genoemd. De binding die tot stand kan komen komt voort uit deze wisselwerking tussen intentionaliteit en wederkerigheid. Deze relatie is begrensd door enerzijds de professionele reden voor de relatie en anderzijds de beperking in inspanningen die de docent kan leveren.

Een student gaat een psychologisch contract aan met de opleiding. Een transactionele relatie, ook wel rol-gebaseerd genoemd, is een kortdurende, taakgerichte binding. Daarbij beperkt de student zich tot die inspanningen die gezien worden als onderdeel van de opleiding. Een

relationele relatie is voor onbepaalde duur en daarbij is er sprake van een dynamische relatie. Hierin worden ook buiten-rol verplichtingen aangegaan. Daarbij is er een grotere bereidheid om inspanningen te leveren buiten de directe verwachtingen.

Kappe helpt ons in het uiteenzetten van welke invloeden leiden tot studiesucces, te vinden in afbeelding 2 op pagina 13. De begrippen studiesucces en studentsucces worden in diverse hoger onderwijs geledingen verschillend gebruikt en anders gedefinieerd. We kunnen concluderen dat we niet alleen moeten kijken naar het rendement (het behalen van een diploma in de gestelde studietijd), maar ook naar de maatschappelijke inzet tijdens de studie en een zinvolle carrière op de arbeidsmarkt.

Vervolg HUGS onderzoeksprogramma

De volgende fase van het HUGS onderzoeksprogramma is om deze verkennende literatuurstudie te transformeren naar een samenhangend denkkader waaruit we interventies kunnen destilleren om zo een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de HUGS-initiatieven, die wij volgen binnen dit onderzoek. Daarbij vragen de begrippen betrokkenheid en binding om nader onderzoek, in deze verkennende literatuurstudie lopen deze begrippen vooralsnog teveel door elkaar.

Bibliografie

Banks, S. B. (2013). *Managing Community Practice, Principles, policies and programmes.* Bristol UK: The policy press.

Beck, D. E., & Cowan, C. C. (1996). *Spiral Dynamics, waarden, leiderschap en verandering in een dynamisch model.* Haarlem: Altamira.

Biesta, G., & Pols, W. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten.* Amsterdam: Boom Lemma.

Bogerd, J. (2018, oktober 19). Retrieved from Hogeschool Utrecht : https://www.huontwikkelt.nl/blog-geen-studiesucces-maar-studentsucces/

Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual DIfferences*, 109-118.

Crisp, G., Palmer, E., Turnbull, D., Nettelbeck, T., & Ward, L. (2009). First year student expectations: results from a university-wide student survey. *Journal of university teaching & learning practice*.

Dikkers, J., & Schulte, R. (2019). *Onderzoekrapportage Experimenten Participatie bij de Hogeschool Utrecht.* Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Dikkers, J., De Vos, N., Schulte, R., & Boone, S. (2019). *Experimenten participatie.* Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Forrester, G., Kurth, J., Vincent, P., & Oliver, M. (2018). School as community assets: an exploration of the merits of an Asset-Based Community Development (ABCD) approach. *Educational Review, 2020*, 443-458.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. Review of Educational Research. *Review of Educational Research*, 59–109.

Freese, C. (2019). Het psychologisch contract. In W. de Lange, & e. al., *Canon van HRM* (pp. 505-524). Amsterdam: vakmedianet.

Gelauff, C. (2020). *200108_Notitie Bijdrage van de KC aan HU-gemeenschap.* Hogeschool Utrecht. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Henken, M. (2015). *Onderzoeksrapport Community vorming Universiteit Utrecht.* Utrecht: Stichting Onderwijs Evaluatie Rapport, Universiteit van Utrecht.

Hogeschool Utrecht. (2020). *HU in 2026, Ambitieplan Hogeschool Utrecht.* Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Jager-Vreugdenhil, M. (2011). Spraakverwarring over participatie. *Journal of Social Intervention - Theory and practice, 20*, 76-99.

Kappe, R. (2017). *Studiesucces: verbinden als stap voorwaarts, Een oplossingsrichting op basis van een synthese van literatuur en eigen praktijkonderzoeken, Lectorale rede.* Haarlem: Hogeschool InHolland.

Kappe, R. (2020, juni 8). Retrieved from https://www.linkedin.com/pulse/studentsucces-eerstejaars-ho-sociale-en-academische-binding-kappe

Knapp, J., & Masterson, S. (2017). The psychological contracts of undergraduate university students. *Reseach in Higher Edcucation*.

Kramer, J., & Braun, D. (2018). *Building Tribes.* Deventer: Management Impact.

Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education*.

Loon, F. V., & Doorn, E. V. (2013). *Mediërend leren.* Amsterdam.

Migchelbrink, F. (2007). *Actieonderzoek voor professionals in zorg en welzijn.* Amsterdam: SWP.
Mooren, F. (2006). Retrieved from Universiteit van Groningen: https://www.rug.nl/research/portal/files/14498970/02_h2.pdf
Nunez Mahdi, R. (2020). 6 Sociaal Kapitaal. In L. Rubio Pepáraz, S. Ardjosemito-Jethoe, & E. Rousseau, *Diversiteit in de samenleving, Concepten, voorbeelden uit de praktijk en methoden voor de diversietisbewuste professional.* Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
O'Keeffe, P. (2013). A sense of belonging: improving student retention. *College Student Journal*, 605-613.
Onderwijsgeschillen. (2017, januari 02). Retrieved mei 8, 2020, from Wet versterking bestuurskracht per 1 januari 2017 van kracht: overzicht van de wijzigingen: https://onderwijsgeschillen.nl/actueel/wet-versterking-bestuurskracht-1-januari-2017-van-kracht-overzicht-van-de-wijzigingen
Rijksoverheid. (2020, december 18). Retrieved from www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/kwaliteitsafspraken-hoger-onderwijs
Rutten, G. (2019, augustus 30). Retrieved from Trajectum: https://trajectum.hu.nl/jaaropening-2019-pleidooi-voor-studentsucces-dat-meer-is-dan-een-diploma/
Smith, M. K. (2013, februari 4). *Robert Putnam, social capital and civic community*. Retrieved mei 8, 2020, from Infed: https://infed.org/mobi/robert-putnam-social-capital-and-civic-community/
Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* Chicago: University of Chicago Press.
Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 631-645.
Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small group. *Psychological Bulletin 63 (6): "Reprinted with permission in Group Facilitation, Spring 2001"*, 384–99.
Van Doorn, E. (2020, april 24). (R. Schulte, Interviewer)
Van Doorn, E. (2020, april 24). Mediërend leren en studentbinding. (R. Schulte, Interviewer)
Van Heijst, P., Schulte, R., De Vos, N., Dikkers, J., & Savelsbergh, E. (2019). *Onderzoeksvoorstel Hogeschool Utrecht Gemeenschapsvorming en Studentbetrokkenheid (HUGS).* Utrecht: Hogeschool Utrecht.
Van Stralen, M. (2018). *Eilanden van participatie in het hoger onderwijs, Hoe informele participatie aanvullend kan zijn op formele participatie in het onderwijs van het Social Work op de Hogeschool Utrecht.* Utrecht: Hogeschool Utrecht.
Vereniging Hogescholen. (2020, juni 19). Retrieved from Vereniging Hogescholen: https://www.veniginghogescholen.nl/themas/rendement
Vygotsy, L. S. (1986). *Thought and language.* Cambridge: MIT press.
Wijsbroek, S. (2017). Het speelveld van en voor de jeugd. In S. Wijsbroek, & M. d. Winter, *Zorg voor jeugd is veel gevraagd - Over de rol van jeugdprofessionals in een veranderend (ont)zorglandschap* (p. 28). Utrecht: Hogeschool Utrecht.
Wilson, D. e. (2015). Belonging and Academic Engagement Among undergraduate students. *Springer Science+Business Media*, New York.
Wilterdink, N., & Heerikhuizen, B. v. (2012). *Samenlevingen, inleiding in de sociologie* (7 ed.). Groningen /Houten: Noordhoff Uitgevers.