

Onderzoeksrapport

De rol en werking van student peercoaching

De impact van het Students4Students programma op studentwelzijn en -veerkracht

Inholland, 10 januari 2024

**Lectoraat Jeugd en Samenleving:
Sarah Uitman, Marieke Sloodman en Ruben van Esch**



De rol en werking van student peercoaching

De impact van het Students4Students programma op studentwelzijn en -veerkracht

Auteurs Sarah Uitman, Marieke Sloodman, Ruben van Esch

Lectoraten Jeugd en Samenleving

Soort object Onderzoeksrapport

Datum 10 januari 2024

Met dank aan alle studentcoaches, senior coaches en coördinatoren van Students4Students!
En met dank aan Karthika Cobben en Naomi Miftari, voor hun enorme bijdrage aan het onderzoek.

Afbeelding omslag: <https://students-4-students.nl/>

Toegankelijkheid van het recht van de auteurs is in licentie gegeven volgens een Creative Commons Naamsvermelding-GelijkDelen 4.0 Internationaal-licentie 2024 Hogeschool Inholland

Inhoudsopgave

Samenvatting	6
1. Welzijn van studenten in het hoger onderwijs	7
1.1 Opzet rapport	7
1.2 Theorie: Welzijn, veerkracht en binding	8
1.2.1 Veerkracht	8
1.2.2 Binding	9
1.2.3 De 'normstudent' en diversiteit	10
1.3 Students4Students: Opzet, doelstellingen en ontwikkelingen	11
1.4 Methoden: Kwalitatief Participatief Actieonderzoek naar S4S	12
2. Contextuele veerkrachtbronnen	15
2.1 Impact voor eerstejaars coachees: contextuele veerkrachtbronnen	15
2.1.1 Ondersteuning door S4S studentcoach bij de studie	15
2.1.2 Meerwaarde van de studentcoach: laagdrempeligheid & ervaringskennis	17
2.1.3 Individuele ondersteuning door de studentcoach als vertrouwenspersoon	18
2.1.4 Doorverwijzing naar andere Inholland hulpbronnen	19
2.1.5 Breder in de opleiding adresseren van behoeften	19
2.2 Impact voor studentcoaches: contextuele veerkrachtbronnen	20
2.3 Organisatorische randvoorwaarden	21
2.4 Samenvattend contextuele veerkracht	27
3. Relationale veerkrachtbronnen	29
3.1 Impact voor eerstejaars coachees: relationele veerkrachtbronnen	29
3.1.1 Eerstejaars coachees zijn elkaars steunbron	29
3.1.2 Een hechte community met vertrouwelijkheid en vriendschap	31
3.2 Impact voor studentcoaches: relationele veerkrachtbronnen	33
3.3 Samenvattend relationele veerkracht	35
4. Individuele veerkracht	36
4.1 Impact voor eerstejaars coachees: individuele veerkrachtbronnen	36
4.1.1 Ontwikkelen agency	36
4.1.2 Inzicht in veerkrachtbronnen via Ungar's veerkrachtmodel	38
4.1.3 Ontwikkeling professionele vaardigheden	38
4.1.4 Vroegtijdig ontdekken of je op de juiste plek zit	38
4.2 Impact voor studentcoaches: individuele veerkrachtbronnen	39
4.2.1 Vaardigheden ontwikkelen	39
4.2.2 Zelfvertrouwen en zelfkennis	41
4.3 Samenvattend individuele veerkracht	42
5. Conclusie en aanbevelingen	44
5.1 Bijdrage S4S aan studentwelzijn	44
5.2 Randvoorwaarden en aanbevelingen	45
5.2.1 Interne factoren: Aanbevelingen	46
5.2.2 Externe factoren: aanbevelingen	47
5.3 Overweging: Doelgroep, verplichting en duur	48
6. Referentielijst	50
Bijlage 1 Het gebruik van de Veerkrachtpraatplaat	53
Bijlage 2 Onderzoeksinstrumenten	60

Samenvatting

Student-peercoachingsprogramma Students4Students draagt bij tot...

In S4S worden eerstejaars-studenten in groepjes gecoached door ouderejaars van dezelfde opleiding in tweewekelijkse sessies. De coaches komen maandelijks bijeen voor training en intervisie onder begeleiding van senior coaches en projectcoördinatoren



Interne succesfactoren:

- Studiegerelateerde relevantie
- Continuïteit in groepssamenstelling
- Geïnformeerde studentcoaches
- Aansprekende trainingen en werkvormen
- Betrokkenheid studentcoaches bij invulling trainingen
- Goede aansluiting coördinator (beide kanten)
- Gemotiveerde coördinator
- Ontwikkeling coachingsvaardigheden



Externe succesfactoren:

- Verbinding leercoaches en studentcoaches
- Uitdragen belang S4S naar studenten
- Goede facilitering coördinatoren
- Duidelijkheid over continuïteit programma
- Goede inroostering
- Volwaardige compensatie studentcoaches
- Stevige positionering binnen curriculum, met heldere besluiten mbt verplichting



Verbinding met opleiding cruciaal!

Contextuele veerkracht & belonging in de opleiding

S4S is zelf een contextuele hulpbron en geeft daarnaast toegang tot andere hulpbronnen in de opleiding/instelling ('academische integratie')

- Ondersteuning studentcoach (laagdrempelig en met ervaringskennis): Begeleiding bij ontwikkelen studievaardigheden en de-weg-vinden binnen opleiding/instelling
- Individuele ondersteuning door studentcoach als vertrouwenspersoon
- Doorverwijzing naar andere hulpbronnen in de organisatie
- Via S4S kunnen behoeften breder geadresseerd worden
- Ook **studentcoaches** vinden beter hun weg binnen de opleiding en instelling en verbreden hun netwerk, wat soms leidt tot deelname aan andere initiatieven.



Relationele veerkracht & belonging onder mede-studenten

Binding met/steun van peers ('sociale integratie')

- Eerstejaars coachees zijn elkaars steunbron
- Diversiteit in groepjes zorgt voor bredere netwerken
- Diversiteit studentcoaches zorgt voor variatie aan rolmodellen
- Communityvorming, vaak met vertrouwelijkheid en vriendschap
- **Studentcoaches** vormen op hun beurt ook onderling vaak een hechte community die bijdraagt tot belonging



Individuele veerkracht

Ontwikkeling eigen capaciteiten en attitudes: vaardigheden, regie en geloof in eigen kunnen

- Ontwikkeling zelfvertrouwen en agency (regie, probleemoplossend vermogen)
- Ontwikkelen planningsvaardigheden en andere studievaardigheden
- Inzicht in eigen veerkrachtbronnen
- Oefenen met professionele vaardigheden
- Vroegtijdig ontdekken of je op de juiste plek zit
- **Studentcoaches** hebben een nog sterkere persoonlijke ontwikkeling, ontwikkelen zelfvertrouwen en zelfkennis, vergroten interpersoonlijke coachingsvaardigheden die ook professioneel van waarde zijn



1. Welzijn van studenten in het hoger onderwijs

Studentwelzijn laat te wensen over en staat daarom hoog op de agenda's van onderwijsinstellingen, evenals Diversiteit en Inclusie. Studentpeercoaching is een instrument dat kan inspelen op studentwelzijn, en dat binding en veerkracht kan verhogen. Het student-peercoachingsprogramma Students4Students (S4S) is hier een voorbeeld van. Nu het enkele jaren loopt, is het interessant te kijken naar de werking van het programma. **Op welke manieren draagt Students4Students bij aan de veerkracht en binding van de betrokken studenten? En wat kunnen we hiervan leren over student peercoaching en de organisatie van een peercoachingsprogramma?**

In dit rapport presenteren we de opbrengsten van het onderzoek 'Ondersteuning Studentwelzijn'. Ondersteuning Studentenwelzijn is een gezamenlijk onderzoeksproject van het lectoraat Jeugd en Samenleving en het lectoraat Diversiteitsvraagstukken en een deelproject van het Inholland-brede onderzoeksconsortium Welzijn en Binding. In totaal richtten vijf lectoraten zich vanuit dit onderzoeksconsortium op het versterken van het welzijn van studenten, de sociale binding tussen studenten en hun opleiding, en het verminderen van stagediscriminatie. Met de onderzoeksactiviteiten van het consortium beoogt men evidence-informed duurzaam inzetbare interventies binnen Inholland te ontwikkelen, die studentenwelzijn en sociale binding bevorderen.

In dit deelproject onderzochten we de meerwaarde van de studentbegeleiding vanuit het peercoachingsprogramma Student4Students voor het welzijn, de binding en de veerkracht van de betrokken studenten. Students4Students (S4S) is een peer-to-peer mentortraject bij Inholland waarin ouderejaars studenten (de studentcoaches), jongerejaars studenten (de coachees) tijdens hun eerste studiejaar coachen. S4S is een interventie die zich richt op het bevorderen van het welzijn van studenten en het stimuleren van een 'sense of belonging' door onder andere de binding met medestudenten, docenten en met de opleiding te bevorderen. Het coachingsprogramma is verbonden aan de Inholland opleidingen Social Work Amsterdam (domein Gezondheid, Sport en Welzijn) en Business Innovation Diemen (domein Creative Business). Het onderzoek is gelijktijdig bij beide opleidingen uitgevoerd waarbij intensief is uitgewisseld en samengewerkt.

Met dit project wilden we de werking en de impact van S4S nader begrijpen. Het onderzoek had een participatief karakter en is een voorbeeld van Participatief Actieonderzoek (PAR). De onderzoekers hebben bijgedragen aan het programma door het ontwikkelen en geven van verschillende trainingen aan de studentcoaches. Ook hebben wij de Veerkrachtpraatplaat geïntroduceerd als coachingsinstrument, waarmee studentcoaches gericht gewerkt hebben aan het versterken van de Sociaal Ecologische veerkracht en sociale integratie van hun coachees. Deze praatplaat is door onderzoekers van het lectoraat Jeugd en Samenleving ontwikkeld in een eerder onderzoeksproject. De betrokken studentcoaches hebben samen met de onderzoekers en de studenten die zij begeleidden in kaart gebracht welke elementen van het programma als werkzaam worden ervaren.

1.1 Opzet rapport

We gaan in deze eindrapportage in op manieren waarop S4S bijdraagt aan studentenwelzijn. Ook belichten we de aspecten die effect hebben op het functioneren van het programma. In het vervolg van dit hoofdstuk gaan we eerst verder in op de context van het onderzoek. We beginnen met een theoretische verkenning met betrekking tot studentwelzijn, veerkracht en binding (§1.2). Daarna lichten we het S4S programma nader toe (§1.3), en beschrijven we de onderzoeksmethoden (§1.4). In de daarop volgende hoofdstukken presenteren we de onderzoeksresultaten en gaan we in op de invloed van S4S op de contextuele, relationele en individuele veerkrachtbronnen (Hoofdstukken 2,

3 en 4). Deze indeling is gebaseerd op het Sociaal Ecologische Veerkrachtmodel van Michael Ungar. Gebaseerd op de samenvattingen van de hoofdstukken presenteren we in het concluderende hoofdstuk (Hoofdstuk 5) een gehele samenvatting, aangevuld met een reflectie. Op basis hiervan formuleren we aanbevelingen voor peercoachingsprogramma's, en voor S4S in het bijzonder.

1.2 Theorie: Welzijn, veerkracht en binding

'Welzijn' is een breed begrip dat op verschillende manieren uitgelegd kan worden. In het kader van dit onderzoek hanteren wij voor het welzijn van studenten in het hoger onderwijs de volgende definitie: *"een duurzame psychische gesteldheid, gekenmerkt door overwegend positieve gevoelens en overtuigingen, positieve contacten binnen de opleiding, veerkracht, vertrouwen in eigen potentie, inzet en leergedrag en tevredenheid met de eigen leerervaringen tijdens de studententijd"* (Noble et al., 2008). Dit is gekoppeld aan de afwezigheid van psychische klachten, zoals angst of depressie, of ernstige stressklachten die het algehele welbevinden van de student en de studievoortgang negatief beïnvloeden (Deunk & Korpershoek, 2021; Gubbels & Kapper, 2017, p. 5)

Op basis van grootschalig onderzoek onder studenten in het hoger onderwijs in 2021, concluderen Dopmeijer et al. dat de helft van de studenten (51 procent) psychische klachten ervaart (zoals angst en somberheid) en dat 68% emotionele uitputtingsklachten ervaart. Psychische klachten en mentaal welbevinden hangen samen met ervaren stress, prestatiedruk, en eenzaamheid, en een gebrek aan veerkracht en sociale steun. Deze klachten komen vaker voor onder studenten met een migratieachtergrond, LHBTQ+ studenten, en internationale studenten (Dopmeijer et al., 2022). Aandacht voor het welzijn van studenten is dus erg belangrijk, ook in de huidige post-corona periode waarin onderwijsprofessionals signaleren dat veel studenten naast toegenomen mentale problemen kampen met studievertraging en motivatie of concentratieproblemen. Daar komt bij dat er sprake lijkt van steeds complexere problematiek onder studenten en een toename van studenten die als 'kwetsbaar' worden omschreven. De toegenomen zorgen over maatschappelijke omstandigheden als toegenomen kosten voor levensonderhoud en een gespannen woningmarkt dragen hier aan bij (MinOCW, 2022).

In deze paragraaf beschrijven we verschillende aspecten die bijdragen aan studentwelzijn, namelijk veerkracht (1.1.1) en binding (1.1.2). Tevens gaan we in op de 'norm-student' en diversiteit (1.1.3).

1.2.1 Veerkracht

Veerkracht wordt vaak gezien als het vermogen om terug te veren na tegenslag. Waar veerkracht tot voor kort nog veelal werd gedefinieerd als een persoonlijke eigenschap of vaardigheid (Masten, 2014a), wordt steeds vaker benadrukt dat veerkracht ontstaat in de interactie tussen de persoon en de omgeving (Chuang et al., 2018; Lerner et al., 2013; Luthar et al., 2000; Masten, 2014a, 2018).

Het begrip **Sociaal Ecologische Veerkracht** van Ungar geeft invulling aan dit contextuele idee van veerkracht (2008). Ungar definieert veerkracht als een proces waarin individuen toegang hebben tot steunbronnen (of hulpbronnen of krachtbronnen) die zij kunnen benutten op een manier die voor hen betekenisvol is in hun eigen situatie (2008; 2011). Hij onderscheidt hierbij drie niveaus van veerkracht die met elkaar interacteren en de gezondheid en het welzijn van het individu beïnvloeden: (1) individueel, (2) relationeel, en (3) contextueel.

Welke bronnen onder welk Veerkrachtniveau worden geschaard, varieert en kent in diverse onderzoeken verschillende interpretaties. Wij baseren ons op de indeling die is ontwikkeld in het Onderzoek Jeugd In Overgang naar Volwassenheid (OJOV), waar onderzoekers uit ons lectoraat, onder wie Sarah Uitman, aan hebben bijgedragen. In dit onderzoek is de gesprekstoel 'Mijn Steunsysteem' ontwikkeld op basis van de drie veerkrachtniveaus van Ungar's model (Banen et al. 2021), zie Bijlage 1. Op individueel niveau worden persoonlijke kenmerken, karakteristieken en

eigenschappen zoals zelfvertrouwen, agency en motivatie gelokaliseerd die het aanpassingsvermogen na tegenslagen versterken. Het relationele en contextuele niveau hebben betrekking op externe bronnen voor veerkracht, die zich bevinden in de context. Relationele bronnen zijn te vinden in het nabije sociale netwerk van het individu, waaronder vrienden, leeftijdsgenoten (peers), ouders, familie, en partner. Contextuele bronnen zijn bredere krachtbronnen die zich buiten dat nabije sociale netwerk bevinden, en omvatten bijvoorbeeld ondersteunde diensten, middelen en personen in de schoolse context, een ondersteunende en veilige leefomgeving, of sport of religie. Het gaat om contexten waarin diegene zich beweegt die concrete hulp en steun geven, maar ook bijvoorbeeld op een iets abstractere manier inspireren of doen relativeren.

In de praktijk zijn deze niveaus sterk verweven. Zo versterken relationele en contextuele veerkrachtbronnen iemands eigen capaciteiten, dus iemands individuele veerkracht (Vaughn & DeJonckheere, 2021). Ook is het onderscheid tussen het contextuele en relationele niveau soms wat kunstmatig. In dit rapport hebben wij er bijvoorbeeld voor gekozen om de studentcoach als veerkrachtbron bij de contextuele bronnen te bespreken, en de studenten die mede-coachee zijn bij de relationele bronnen, hoewel de relatie met de mede-coachees niet perse informeler en meer vertrouwd hoeft te zijn dan die met de studentcoach.

De veerkracht van het individu, van de student, is dus afhankelijk van het kunnen vinden en aanspreken van de hulpbronnen op deze verschillende niveaus (Ungar, 2005, 2008). Het kunnen vinden ('navigeren') vereist niet alleen de aanwezigheid van hulpbronnen, maar ook dat diegene de aanwezige hulpbronnen weet te herkennen en te benaderen. Het aanspreken van hulpbronnen ('onderhandelen') gaat om de interactie tussen het individu en de omgeving om toegang te krijgen tot de hulpbron en deze op een betekenisvolle manier in te zetten (Ungar, 2008). De veerkracht van de student is dus in belangrijke mate afhankelijk van de beschikbaarheid en toegankelijkheid van hulpbronnen in de onderwijsumgeving, maar ook van de responsiviteit van deze omgeving en van de agency (regie/zelfbeschikking) van de student (Ungar, 2008).

1.2.2 Binding

Gevoelens van binding en het gevoel ergens bij te horen, wat mooi gevat wordt in de Engelse term **belonging**, beïnvloedt studiesucces, motivatie en welzijn van studenten, en helpt uitval te voorkomen (Allen, Gray & Baumeister, 2021; Dopmeijer, 2021; Freeman et al., 2007; Hausmann et al., 2007; Meeuwisse et al., 2010; Kappe, 2017). Studenten die zich meer thuis voelen binnen de onderwijsinstelling hebben meer motivatie en toewijding om hun studie vol te houden dan studenten die minder belonging ervaren. Bovendien vergroot belonging het gevoel dat je als student aanspraak kan doen op de beschikbare hulpbronnen binnen de onderwijscontext (Tinto, 1975; Smith & Tinto, 2022).

Er worden twee soorten van 'integratie', van verbondenheid, onderscheiden die onderliggend zijn aan een 'sense of belonging' binnen de onderwijsinstelling (Meeuwisse, Severiens & Born, 2010; Tinto, 1975, 2012; Deunk & Korpershoek, 2021). Dit gaat niet alleen om de sociale relaties, maar om een bredere aansluiting van studenten met het onderwijssysteem; namelijk de 'match' van behoeften, vaardigheden en interesses met het onderwijs, in combinatie met de sociale interacties, met medestudenten en docenten, binnen en buiten het klaslokaal. Kortom, welzijn en studiesucces wordt beïnvloedt door **academische integratie** (binding met het systeem, waaronder met docenten en of de student zich in het systeem soepel 'beweegt') en **sociale integratie** (binding met medestudenten). Deze twee vormen van integratie hangen natuurlijk samen. Zo vinden studenten in interactie met medestudenten hun weg binnen het onderwijs, en hun onderlinge interactie wordt mede bepaald door hoe het onderwijs is vormgegeven (Deunk & Korpershoek, 2021).

Academische integratie hangt dus samen met de beschikbaarheid en toegankelijkheid van contextuele bronnen voor veerkracht binnen de onderwijsinstelling, en sociale integratie met relationele steunbronnen. Ook is er een zelfversterkend effect. Studenten die door hun interacties binnen de onderwijsinstelling ervaren dat zij gewaardeerd worden, zijn meer gemotiveerd om sociaal en academisch betrokken te zijn terwijl studenten die negatieve ervaringen opdoen in hun interacties juist steeds minder gemotiveerd raken om betrokken te zijn (Smith & Tinto, 2022).

Peers en peercoachingsprogramma's vormen een krachtige manier om de belonging binnen de opleiding en instelling te versterken (Carragher & McGaughey, 2016; Crooks et al., 2022; Dennehy & Dasgupta, 2017; Yomtov et al., 2017). Mentorprogramma's kunnen er bijvoorbeeld voor zorgen dat meer studenten zich betrokken voelen bij de opleiding en uitval gereduceerd wordt (Boyle et al., 2010; Raymond en Sheppard, 2017; Tinoco-Giraldo et al., 2020).

1.2.3 De 'normstudent' en diversiteit

Ondanks dat veel onderwijsinstellingen streven naar inclusiviteit en kansgelijkheid, is het onderwijs helaas nog geen eerlijk speelveld. Studenten met een migratieachtergrond, beperkte financiële middelen en studenten met een functiebeperking hebben minder kans hun opleiding binnen de nominale studieduur af te ronden (Korpershoek & Deunk, 2021; Van den Broek et al., 2019; Tinto, 2012; Slootman & Wolff, 2016). Bovendien hebben studenten die als eerste in hun familie gaan studeren (eerstegeneratie studenten), maar ook studenten met een migratieachtergrond (Crul & Wolff, 2002; Ooijevaar, 2010; van Weert et al., 2018) en studenten die doorstromen vanuit het mbo (Vervoort & Elffers, 2018), een grotere kans om uit te vallen gedurende het eerste jaar van hun studie.

Deze verschillen in studiesucces weerspiegelen verschillen in belonging. Dit gaat samen met het feit dat studenten met migratieachtergrond, functiebeperking, non-binaire genderidentiteit of LHBTQ+-oriëntatie, meer uitsluiting en minder belonging ervaren, evenals internationale studenten (Waldring et al., 2020; Wekker et al., 2016). Onderzoek wijst dan ook uit dat onder studenten met een migratieachtergrond gemiddeld genomen de sociale en academische integratie lager is (Severiens & Wolff, 2008). Ook van eerstegeneratie studenten is bekend dat zij belemmeringen ondervinden doordat zij zich veelal minder thuis voelen op de opleiding (Van den Broek et al., 2019). En zoals we eerder al noemden komen psychische klachten vaker voor onder studenten met een migratieachtergrond, LHBTQ+ studenten, en internationale studenten (Dopmeijer et al., 2022).

Deunk & Korpershoek (2021) wijzen erop dat de opzet van het onderwijs in Nederland sterk is afgestemd op het studietraject van de 'modelstudent' die binnen de nominale studieduur (de minimale studieduur) de opleiding succesvol weet af te ronden (Korpershoek & Deunk, 2021; MinOCW, 2020). Dit komt bijvoorbeeld tot uitdrukking in maatregelen zoals het bindend studieadvies (BSA), en in de eis dat studenten voor iedere afwijking van het reguliere studieprogramma of studievoorzieningen toestemming van een examencommissie moeten verkrijgen. Het huidige academische systeem en de algehele cultuur van hoger onderwijsinstellingen kunnen de student die aanspraak moet maken op afwijkende regelingen dus het gevoel geven 'anders' te zijn, wat nadelige gevolgen kan hebben voor het zelfbeeld van de student omdat 'anders' vaak wordt geïnterpreteerd als 'minder' (Graham & McClain, 2019; Deunk & Korpershoek, 2021). Omdat wij de indruk willen vermijden dat deze studenten (die volgens de norm studeren, en die dus vaak ook veel aansluiting en belonging ervaren in het systeem) model zouden moeten staan voor andere studenten, hanteren wij de term 'normstudent'.

Het is dan ook belangrijk binnen het systeem oog te hebben voor studenten die tot eerder benoemde groepen behoren maar ook voor studenten die vanwege andere uitdagingen – omdat zij bijvoorbeeld mantelzorg-taken hebben, psychische problemen hebben, of als internationale student onbekend

zijn met het systeem – niet aan de norm (dreigen te) voldoen. Voor hen zijn programma's die bijdragen aan veerkracht en academische en sociale integratie, en die zij als verwelkomend ervaren, extra belangrijk (Gomez et al., 2019; Korpershoek & Deunk, 2021).

1.3 Students4Students: Opzet, doelstellingen en ontwikkelingen

Student4Students (S4S) is een van de voorzieningen die binnen Inholland voorziet in studieondersteuning voor startende studenten. S4S is een peermentoring programma gericht op het bevorderen van studentwelzijn door het stimuleren van hun integratie in zowel het sociale als het academische systeem van het onderwijs. Hoewel S4S aan alle studenten wordt aangeboden is het ontstaan vanuit de behoefte om de kansen binnen het onderwijs te vergroten voor eerstegeneratie studenten, studenten met een migratie achtergrond, internationale studenten en studenten die doorstromen vanuit het mbo. Zoals eerder beschreven hebben deze drie groepen een grotere kans in hun eerste jaar van de studie uit te vallen. Binnen Inholland wordt S4S momenteel ingezet voor eerstejaarsstudenten bij de opleiding Social Work Amsterdam (zowel die in september als in februari starten) en bij de opleiding Business Innovation Diemen. Tot voort kort liep het project daarnaast ook in Den Haag bij de opleiding Social Work, maar sinds het studiejaar 2022-2023 is het project door een tekort aan studentcoaches gestaakt.

In het S4S programma worden studenten gedurende hun eerste studiejaar gecoacht in groepjes van zeven á acht eerstejaars. Hierbij wordt ingezet op de kracht van communityvorming. Ongeveer twee keer per maand komen de eerstejaarsstudenten (de coachees) bijeen, in een coaching community die wordt geleid door een ouderejaarsstudent (de studentcoach) die dezelfde opleiding volgt. In de coachingscommunities wordt een veilige ruimte gecreëerd om in gesprek te gaan, gezamenlijke opdrachten uit te voeren met het oog op communityvorming en persoonlijke ontwikkeling, en oplossingsroutes te formuleren voor studiegerelateerde problemen en uitdagingen. De studentcoaches worden op hun beurt begeleid door senior coaches en projectcoördinatoren, en komen eens per maand samen in intervisie- en trainingssessies. Zij vormen daarmee ook een community.

Het programma is in september 2019 geïnitieerd als pilot bij verschillende opleidingen, waaronder Social Work Amsterdam. Het project werd voor de eerste twee jaar gesubsidieerd vanuit ECHO – Expertisecentrum Diversiteit & Inclusie. In deze pilot-fase is het project vanuit het lectoraat Jeugd & Samenleving middels actie-onderzoek gedurende twee jaar onderzocht en doorontwikkeld waaruit een evaluatierapport en handboek (DYI pakket) zijn voortgekomen waarin de geleerde lessen uit zijn gewerkt in een methodiek en aanbevelingen voor de praktische organisatie voor het project (Erbert, Rosalina & Zweegman, 2020).

Bij S4S Amsterdam staan vier pijlers centraal die voort zijn gekomen uit de behoeften van studenten en studentcoaches die in de pilotfase meewerkten aan het project: kansengelijkheid, veerkracht, empowerment en diversiteit & inclusie. De coaching krijgt rond deze pijlers vorm in diverse werkvormen, waaronder storytelling. Daarmee is S4S nadrukkelijk opgezet om onderwijsgerichte ondersteuning te combineren met sociale en persoonlijke ondersteuning. Onderzoek laat zien dat dit voor zowel coachees als coaches bijdraagt tot betere studieresultaten en zelfvertrouwen, en stress reduceert (Darlaston-Jones et al., 2001; Fowler & Muckert, 2004; Heirdsfield et al., 2005).

Het studiejaar 2022-2023 was na de coronapandemie het eerste studiejaar dat het S4S geen last had van coronagerelateerde beperkingen waardoor bijeenkomsten gedwongen online moesten plaatsvinden. Wel waren er twee andere omstandigheden die ervoor zorgden dat S4S anders verliep dan beoogd. Bij de start van dit studiejaar veranderde de vergoeding voor de studentcoaches van een regulier salaris (via uitzendbureau ASA) in een vrijwilligersbijdrage die veel lager is, namelijk 2,50 euro of 5 euro per uur voor studenten jonger resp. ouder dan 21). Dit had effect op zowel de

aantallen als de populatie studenten die zich aanmeldde als studentcoach. Minder studenten meldde zich aan, en ook was de groep minder divers dan andere jaren in termen van migratieachtergrond. Ook werd er bij de opleiding Social Work gestart met een volledig vernieuwd curriculum, waardoor studentcoaches minder dan in andere jaren ervaringskennis konden inzetten. Daarnaast drukte het lage aantal ingeroosterde contacturen de aanwezigheid bij coachingsbijeenkomsten.

In september 2022 startte S4S Social Work Amsterdam met negen studentcoaches en drie seniorcoaches. Gedurende het schooljaar zijn vier coaches uitgevallen en zijn twee nieuwe studentcoaches ingestapt, die ook deelnamen aan het onderzoeksteam als stagiaires. Nu de context van het S4S project en de relevante omstandigheden van het studiejaar 2022-2023 nader zijn toegelicht zal verder in worden gegaan op de methodologische aanpak van het onderzoek.

1.4 Methoden: Kwalitatief Participatief Actieonderzoek naar S4S

Om als onderzoekers niet alleen te ‘halen’, is gekozen actieonderzoek te verrichten. Doel van ons project was tweeledig: (1) bijdragen aan de doorontwikkeling van S4S als vorm van studentbegeleiding, en (2) bijdragen aan het inzicht in de impact van S4S op veerkracht en binding, als essentiële onderdelen van studentwelzijn. Naast kennisontwikkeling hebben we dan ook gedurende de uitvoering van het onderzoek actief bijgedragen aan het S4S programma. Vanuit het onderzoeksteam hebben we verschillende trainingen verzorgd en is de ‘Veerkrachtpraatplaat’ geïntroduceerd als coachingsinstrument (zie Bijlage 1). Deze praatplaat is door studentcoaches gebruikt in groeps gesprekken binnen hun coachingscommunities en in individuele coachingsgesprekken (zie Bijlage 1 voor de leidraad voor het individuele coachingsgesprek). Ook hebben twee stagiaires naast hun rol als student-onderzoekers, als studentcoach bijgedragen aan de uitvoering van het project waarbij zij participatieve observaties ten behoeve van het onderzoek hebben uitgevoerd.

Het onderzoekdeel, waar dit document de rapportage van vormt, is gebaseerd op de volgende hoofd- en deelvragen:

- Wat is de impact van Students4Students op het welzijn van studenten?
 - o Hoe beïnvloedt S4S hun Veerkracht?
 - o Hoe beïnvloedt S4S hun binding (en academische & sociale integratie)?
- Wat zijn goed werkende en minder-goed werkende factoren van het programma?

Om de druk op de studenten te beperken, verzamelden we data op manieren die zo min mogelijk verstoring waren voor de communitybijeenkomsten en de studenten zo min mogelijk extra belastten (coachees en studentcoaches). We hebben getracht zo veel mogelijk aan te sluiten bij het coachings- en reflectieproces dat onderdeel vormt van S4S en gebruik te maken van werkvormen en verslagen die onderdeel vormen van het programma. Dat betekent dat de studentcoaches onze voornaamste bron van informatie vormen. Via de verschillende manieren van dataverzameling schijnen zij licht op hun ervaringen als studentcoach, de ervaringen van hun coachees zoals deze naar voren komen in hun interacties, en hun eigen ervaringen als (voormalig) coachee. Studentcoaches hebben informed-consentformulieren ondertekend, en ook bij de opname van individuele coachings sessies de coachee een informed-consentformulier laten ondertekenen. Daarnaast hebben we uit hun observaties en die van de projectleiders ook een beeld kunnen vormen over het effect van de coaching voor de coachees.

Ondanks diverse inspanningen bleek het zeer moeilijk om studentcoaches producten (visuele verslagen, logboekjes, audio opnames van individuele coachingsgesprekken) te laten inleveren, en studenten de evaluatie vragenlijsten te laten invullen (de weinige gegevens uit de kwantitatieve

evaluaties bleken hierdoor niet bruikbaar). Om deze reden hebben we daarnaast vrijwel alle studentcoaches, senior coaches en coördinatoren geïnterviewd.

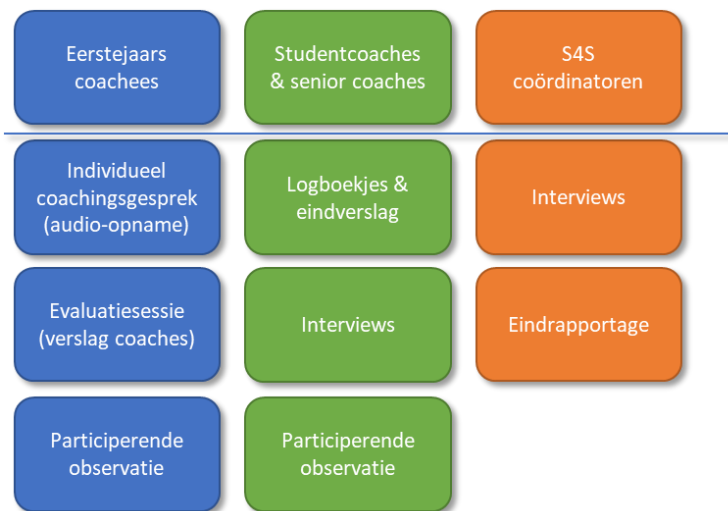
We hebben de volgende manieren gebruikt om data te verzamelen, onder de verschillende groepen deelnemers. Zie Figuur 1 voor een schematisch overzicht voor de voornaamste methoden van dataverzameling.

Studentcoaches & senior coaches. Via de studentcoaches (n=6) en senior-studentcoaches (n=3) is op verschillende manieren informatie verzameld over hun eigen ervaringen als coach en voormalig coachee, en die van de deelnemende eerstejaarsstudenten. (1) In logboekjes en in een kort eindverslag hebben studentcoaches aan de hand van enkele vragen hun reflecties genoteerd op het verloop van de coachingsbijeenkomsten, hun invulling van deze bijeenkomsten, hun eigen rol als studentcoach, en hun ervaringen met de praatplaat en de evaluatie door de coachees (zie de logboek-vragen in Bijlage 2). Dit hebben vrijwel alle coaches gedaan, maar de mate van detail varieert sterk. (2) Daarnaast hebben we semi-gestructureerde interviews afgenomen met studentcoaches en senior coaches, over hun eigen ervaringen met S4S en hun observaties met betrekking tot de impact van S4S voor de eerstejaarsstudenten (zie de topiclist voor deze interviews in Bijlage 2). Deze interviews zijn woordelijk getranscribeerd. (3) Ook vond er participatieve observatie plaats gedurende de intervisie- en trainingsbijeenkomsten door de onderzoekers en door twee stagiaires die werkzaam waren voor het onderzoeksproject en tevens een rol als studentcoach vervulden.

Projectcoördinatoren. De projectcoördinatoren van de september- en februari-instroom (n=3) zijn middels semi-gestructureerde diepte-interviews bevraagd over hun eigen ervaringen met (de organisatie van) het project, de opbrengsten voor studenten zoals zij die observeren en, indien van toepassing, naar hun eigen ervaring als studentcoach en/ of coachee. (Zie de topiclist in Bijlage 2) Ook deze interviews zijn woordelijk getranscribeerd.

Eerstejaars coachees. Eerstejaarsstudenten hebben tijdens de eindevaluaties in de coachingscommunities hun ervaringen met S4S gedeeld, deze zijn vastgelegd in rapportages van de studentcoaches en in sommige gevallen in een visuele weergave die zij tijdens hun evaluatiebijeenkomst samen gemaakt hebben. Ook zijn zij aan het einde van het studiejaar gevraagd een evaluatievragenlijst in te vullen, maar door de geringe opbrengsten en niet-representatieve resultaten is besloten deze data niet op te nemen in de rapportage. Sommige studentcoaches hebben met enkele studenten individuele coachingsgesprekken gevoerd aan de hand van de Veerkrachtpraatplaat en een uitgebreide gespreksleidraad (zie bijlage 1). In vijf gevallen zijn daarvan audio-opnames gemaakt die zijn gedeeld met het onderzoeksteam. Daarnaast hebben de twee onderzoekstagiaires vanaf februari participerende observatie uitgevoerd bij hun eigen communitybijeenkomsten in hun rol als studentcoach. We hebben ervoor gekozen zelf geen coachingsessies te observeren om de veilige ruimte in de communities niet te verstoren.

De analyse had een iteratief karakter, waarbij we afwisselend deductief en inductief te werk zijn gegaan. De concepten Sociaal Ecologische Veerkracht, Academische en Sociale Integratie en Sense of Belonging zoals besproken in theoretisch kader hebben á-priori vormgegeven aan het analysekader. Hiernaast zijn we middels een thematische analyse van de eerste vijf interviews inductief tot een aantal aanvullende hoofdonderwerpen gekomen, namelijk: hoe de studentcoach invulling geeft aan de eigen rol en bijeenkomsten, en de invloed van organisatorische randvoorwaarden. In de uitwerking van de resultaten is daarom ook expliciet aandacht besteed aan deze onderwerpen. De interviews zijn geanalyseerd en gecodeerd in MaxQDA, en ook van de overige data is een thematische analyse gemaakt. Er is regelmatig afstemming geweest met collega-onderzoekers van het S4S project bij de opleiding Creative Business, over zowel de betekenis van de gevonden resultaten, het analysekader als de rapportage.



Figuur 1. Methoden van dataverzameling

2. Contextuele veerkrachtbronnen

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe S4S bijdraagt aan de contextuele veerkracht van studenten. Dit geldt ten eerste voor de deelnemende eerstejaars studenten (§2.1). S4S is zelf een belangrijke contextuele hulpbron en vergroot op verschillende manieren de veerkracht van studenten. Ook helpt S4S studenten hulpbronnen in de organisatie te vinden – zoals docenten of decanen (studieadviseurs) en deze bronnen in te zetten. Daarnaast vormt S4S ook een contextuele veerkrachtbron voor de studentcoaches (§2.2). Het functioneren en daarmee de impact van het programma wordt echter sterk beïnvloed door organisatorische randvoorwaarden (§2.3). In §2.4 vatten we de inhoud van het hoofdstuk samen.

2.1 Impact voor eerstejaars coachees: contextuele veerkrachtbronnen

In deze paragraaf gaan we in op de manieren waarop S4S een contextuele veerkrachtbron vormt voor de eerstejaars coachees.

2.1.1 Ondersteuning door S4S studentcoach bij de studie

Het S4S programma ondersteunt studenten in hun landing bij hun opleiding bij Inholland en leert de studenten te navigeren binnen de opleiding. Coaches en coördinatoren geven dan ook aan dat zij S4S vooral als van nut zien voor studenten voor wie de overstap naar het HBO groot is, die zich minder thuis voelen of onzeker voelen op de opleiding, en/of die minder kennis hebben van de gang van zaken in het hoger onderwijs.

Het is dus van belang dat het programma aansluit bij de behoeften van deze studenten. Wanneer in de sessies wordt ingespeeld op hun behoeften vergroot dit ook hun motivatie om aanwezig te zijn.

Uit de evaluaties van de coaches met hun coachingsgroepjes komt naar voren dat studenten het vooral waarderen wanneer coaches op een praktische wijze aansluiten bij hun behoeften omdat dit de bijeenkomsten relevant maakte voor hen. Studenten noemden het als prettig te hebben ervaren dat zowel de studentcoach als coachees elkaar ondersteunden bij praktische vragen die op dat moment op de voorgrond stonden voor hen bijvoorbeeld waar zij bepaalde informatie konden vinden, het oefenen van een toets of het samen maken van een verslag. Daarnaast waarderen zij het als coaches inzoomen op bepaalde onderwerpen zoals: hoe ze gemotiveerd blijven en een goede planning kunnen maken. Ook noemen enkelen dat zij het als prettig hebben ervaren dat de studentcoach in de bijeenkomsten zorgde voor meer diepgang in onderwerpen die in de opleiding aan bod kwamen.

Vaak gaat het binnen de coachingsessies dus om ‘simpele’, praktische vragen die studenten helpen zich te bewegen binnen hun opleiding en die ze lastig vinden om elders te stellen. Bijvoorbeeld: Hoe en waar reserveer je een lokaal? Waar vind je je cijferlijst? Wie kan je waarvoor benaderen? Hoe gebruik je Teams?

Studentcoaches helpen ook bij het ontwikkelen van bredere studievaardigheden, zoals planningsactiviteiten en het stellen van doelen, zoals de volgende coaches vertellen:

Ze had daardoor ook echt een flinke achterstand opgelopen en toen hebben we gewoon samen een plan gemaakt van: ‘Hé, dit en dat moet er allemaal ingehaald worden. Hoe gaan we dat doen?’ Ja, dat plan hebben we gewoon uitgewerkt en voor zover ik weet is ze nu weer op schema. Dus dat is wel echt heel knap. Die achterstand was echt heel groot. (Coach)

En nou, toen heb ik echt nog heel lang met haar gezeten en gepraat en we hebben samen een plan gemaakt, en elke week hadden we contact. En uiteindelijk is dus ook een aantal van de doelen die we samen hadden opgesteld, gelukt. (Coach)

Wij zijn tijdens de bijeenkomsten veel meer echt op actiepunten gericht dan alleen praten over wat je kan doen. Maar écht op het gaan doen: focussen op dat wel echt hun cijfers echt aan het verbeteren zijn, en dat het makkelijker voor hen is om een herkansing, te combineren met de gewone deadlines die er zijn. Ik denk dat dat ook heel voornamelijk is waar ik veel op focus. (Coach)

De coaching vindt ten eerste plaats binnen de coachingsbijeenkomsten, maar ook daarbuiten. Dit kan zijn in individuele coachingsgesprekken die studentcoaches initiëren maar vaak ontstaat er gaandeweg ook meer contact op initiatief van de coachees; soms in reactie op de proactiviteit van de studentcoach. Zo merken studentcoaches op:

Ik merk de laatste tijd dat er steeds meer studenten mij ook buiten die bijeenkomsten gewoon durven te appen en dan vragen stellen als bijvoorbeeld: 'Ik heb nu dit verslag, en ze vragen dat ik hier en daar op moet reflecteren, maar ik weet niet zo goed wat ze bedoelen en wat ik moet doen.' Ja, en dan geef ik daar ook een beetje uitleg over – op wat voor manier je dat zou kunnen doen. (Coach)

Iemand appte mij van: 'Ik heb een verslag, en eigenlijk heb ik alle punten maar ik heb een 1 omdat ik de richtlijn verkeerd heb. Zouden we daar een keer naar kunnen kijken?' Ja, en dan heb ik die ook gewoon geholpen en dit uitgelegd. (Coach)

Maar ik denk – de mensen die ik dan vaker benader, benaderen mij ook vaker om vragen te stellen. En de mensen die ik niet zo vaak benader die benaderen mij ook minder. Dus ik denk dat dat wel invloed heeft. Maar dat heeft natuurlijk ook te maken met de behoefte, denk ik, dus ja. (Coach)

Een uitdaging vormt de afbakening van de rol van de studentcoach. Studentcoaches zijn niet toegerust om psychologische problemen op te lossen, en dat is ook niet hun rol. Ook benadrukt een van de coördinatoren dat een studentcoach geen docent is en ook enigszins terughoudend moet zijn bij het helpen bij opdrachten of leertaken en niet in de stoel van de docent moet gaan zitten.

Ja, ik heb dan ook nog wel echt concrete afspraak van je stuurt je verslag niet op en het is ook niet de bedoeling dat een student het naar jou toestuurt en als je dan gaat nakijken bijvoorbeeld, daarmee schep je ook waarschijnlijk een verwachting van het zal dan ook wel goed zijn wat mijn studentcoach vond het goed. (Coördinator)

Aanpak: Hoe stemmen de studentcoaches af op de behoeften van de student?

De coaches beschrijven verschillende manieren om in de sessies af te stemmen op de behoeften van de studenten. Eerst proberen ze gevoel te krijgen voor wat er op dat moment leeft onder studenten. Zo beginnen ze met een 'check-in' of een 'klets-kwartiertje', waarin de coach vraagt waar studenten mee bezig zijn, welke opdrachten ze hebben, waar studenten tegenaan lopen en iedereen vertelt hoe het met hen gaat.

Bij mij begon ik altijd even met een check-in en dan ging ik gewoon even iedereen langs van: hé, hoe gaat het met je? En dan kon gewoon besproken worden van hè, wat is nu belangrijk in de klas? (...) Ik vraag vaak aan het begin ook wel van: zijn er dingen waar je tegenaan loopt, deze week of afgelopen twee weken? En dan soms is het van: 'ja, ik vond het bijvoorbeeld moeilijk om deze opdracht te maken', en dan gaan we er naar kijken. (...) Dat zijn vaak vragen over bijvoorbeeld toetsen. Dat is een periode die best wel, dat was heel veel achter elkaar. Het was best wel chaotisch en daardoor wisten niet alle studenten alles. En nou ja, sommige dingen wist ik ook niet, dus moesten wij het gewoon allemaal vragen en op die manier zijn we dan samen te werk gegaan. (Coach)

Regelmatig ontardt deze verkenning in 'geklaag'. Hoewel het voor studentcoaches soms lastig kan zijn om dit om te zetten in actie en zelfregie (zie hoofdstuk 3), geeft het veelal wel inzicht in wat er speelt onder de studenten. Dit kunnen zij vervolgens bespreken of terugkoppelen naar de leercoach:

Ik zie dat ook wel in dat zij bijvoorbeeld soms klagen ofzo, maar ik denk van: Ja, het is fijn dat ze dat ook hier eruit kunnen gooien en ik, ik kan er wat mee. Ik kan daarmee naar de leercoach toe ofzo. (Coach)

Inspelen op wat er speelt vraagt flexibiliteit. Tegelijkertijd vinden veel coaches het belangrijk goed voorbereid te zijn, om een sessie betekenisvol te kunnen vullen en werkvormen ter beschikking te hebben. Coaches zijn het meest tevreden wanneer zij een balans hebben tussen voorbereiding en flexibiliteit.

Dus dan komt dat er aan het begin allemaal uit. En ik heb vaak wel wat voorbereid – een thema of zo iets. Maar als ik merk dat ze heel erg zitten met een bepaalde deadline die komt, gaan we gewoon daarop focussen. (Coach)

Ik heb eigenlijk altijd werkvormen bedacht, die heb ik dan zoveel mogelijk aangesloten bij wat ze tussen de lijnen door hebben gezegd, zeg maar. Gedeeltelijk ook wat we vanuit de trainingsavonden kregen, de opdracht van die praatplaat bijvoorbeeld. Dus dat geeft dan ook wel weer een beetje structuur. (Coach)

En als ik binnenkwam, en ik merkte dat ze allemaal eigenlijk iets heel anders nodig hadden dan wat ik had voorbereid, dan gingen we het gewoon daarover hebben. Dan ging dat ook, ja. (Senior coach)

Ook spelen studentcoaches soms in op wat er een vorige keer is genoemd, en bereiden dit dan voor de volgende sessie voor. Studentcoaches laten soms studenten de voorbereiding doen of vooraf een thema kiezen:

Dus zeg ik: Nou, deze werkvorm wil ik graag doen, omdat ik bijvoorbeeld merk dat jullie weinig motivatie hebben, of iets dat hebben jullie benoemd vorige week. (Coach)

Soms laat ik studenten wat voorbereiden als ze iets heel graag willen bespreken, en dan gaan we eigenlijk gewoon werkvormen doen die passen bij het thema. En (...) als allerlaatste vraag ik wat ze er van vonden en wat ze de volgende keer willen. (Coach)

2.1.2 Meerwaarde van de studentcoach: laagdrempeligheid & ervaringskennis

De student-status van de studentcoach maakt dat studenten makkelijker op een studentcoach af stappen bij vragen rond de opleiding dan op een docent of leercoach. De ervaringskennis en de meer gelijkwaardige, minder hiërarchische verhouding maakt dat ondersteuning van peercoaches zoals bij S4S vaak als toegankelijker en laagdrempeliger wordt ervaren dan van een docent of leercoach. Dit komt overeen met inzichten uit eerdere onderzoeken waaruit blijkt dat de positie van relatieve gelijkwaardigheid waaruit ouderejaars studenten handelen effectiever is dan een hiërarchische vorm van begeleiding door bijvoorbeeld docenten (Collier, 2017; Dennison, 2010).

De geïnterviewde studentcoaches gaven aan – op basis van hun eigen ervaring en hetgeen ze mee kregen van hun coachees – dat studenten het vaak lastiger vinden om een docent of leercoach te benaderen omdat deze ‘drukker zijn’, meer ‘voor de officiële dingen’ zijn, en minder geneigd lijken direct antwoord te geven op vragen omdat ze vinden dat studenten zelf dingen uit moeten zoeken. Ook zijn studenten soms terughoudend in het benaderen van docenten omdat zij degenen zijn die hen uiteindelijk beoordelen.

[S4S zorgt ervoor dat studenten] iemand hebben op school om mee te praten en iemand die geen docent is, die gewoon eens luistert en ook als student tips geeft. (Coach)

En een leercoach is niet voldoende in staat om een student daarin mee te nemen. Er wordt verwacht dat de studentcoach studenten dingen zelf laat doen, maar ik denk dat studenten wel gewoon effe voorbeelden nodig hebben, ervaringen nodig hebben, zo van: hoe heb jij het gedaan, je tentamen geleerd? (Coach)

Nou, ik denk dat ik dat zou omschrijven als een soort als een soort maatje, of zo. Dat ik. Ik zou niet zeggen: ik ben jouw coach, ik ga jou helpen, maar meer een soort van als een maatje die het eerste jaar al heeft overleefd. (Coach)

De meerwaarde van de studentcoaches ligt daarnaast dus ook in hun ervaringskennis.

Ja, omdat ik zelf erin zit, ik weet gewoon veel meer en dan is het ook makkelijker om te coachen, omdat jij weet waar zij doorheen gaan en kan je beter inleven en natuurlijk alle vragen die zij hebben. (Coach)

Ja, ik denk dat S4S heel belangrijk is om studenten te laten 'leren te studeren' zeg, maar. Dat is een vaardigheid op zich, denk ik, en ja, gewoon puur door de ervaring die studentcoaches hebben. (Coach)

Een leercoach geeft meer een voorbeeld van: 'zo zie ik er na mijn studie uit – dan ben ik afgestudeerd'. Als studentcoach ben je meer een voorbeeld van: 'zo moet ik studeren', zeg maar. (Coach)

Inderdaad, ik merk dat. Ja, omdat ik zelf erin zit, ik weet gewoon veel meer en dan is het ook makkelijker om te coachen, omdat jij weet waar zij doorheen gaan en kan je beter inleven en natuurlijk alle vragen die zij hebben. Daar wil jij de antwoorden ook vanaf weten. (Coach)

En ze vragen ook best al vaak naar het tweede jaar, wat je daar allemaal leert of op stage, wat voor stages ik doe en volgend jaar je weet ik natuurlijk allemaal wel dat zo'n profielkeuze, dat je dat moet maken, maar precies werkt en zo. Dus daar hebben we het dan wel eens over. (Coach)

Veranderingen in de opleiding vormen dan ook een uitdaging voor de coaches omdat zij minder uit hun eigen ervaringen met de opleiding kunnen putten. Zo zorgde de switch naar een nieuw curriculum bij Social Work dat studentcoaches minder goed begrepen waar de eerstejaars tegenaan liepen en hen minder direct konden ondersteunen. Natuurlijk komen veranderingen tussen leerjaren voor, maar het komt het coachingsproces (en de inspanningen en motivatie van de studentcoaches) ten goede wanneer de studentcoaches op de hoogte worden gebracht van veranderingen en mogelijke problemen in het onderwijs voor de eerstejaars.

[De eerstejaars studenten] hebben natuurlijk een eigen planning, dus het is ook lastiger. Dus wij [coaches] moeten echt meer vragen stellen om erachter te komen wat er speelt. Ja, wat ze nodig hebben. (Coach)

Zoals we ook verderop nog zullen beschrijven, vervullen de studentcoaches ook een belangrijke rol als rolmodel. Vooral wanneer de docentpopulatie erg homogeen is, zijn de studentcoaches (mits deze groep divers is en niet alleen bestaat uit normstudenten die bijvoorbeeld allen wit zijn, zonder functiebeperking, met hoge cijfers) erg belangrijk als inspirerend rolmodel voor studenten.

Ik heb daar wel vaak gesprekken over gevoerd met studenten. Dat ze dat opmerken van oh, mevrouw, staat gewoon in de trainingspak voor de groepen. Dat zien we hier nooit docenten doen of vrouwen. Fijn dat u dat zo eerlijk zegt ofzo – weet je – dat soort opmerkingen. Ik voel dat het wel gewaardeerd wordt. (Coördinator en voormalig coach)

2.1.3 Individuele ondersteuning door de studentcoach als vertrouwenspersoon

Studentcoaches merken op dat studenten naast de groepsbijeenkomsten ook vaak behoefte hebben aan individuele sessies met de studentcoach. Dit kan gaan over praktische vragen, maar soms delen studenten ook meer gevoelige onderwerpen met hen. Thema's die studenten liever niet delen in de coachingsgroep, bespreken sommige studenten wel graag met hun studentcoach in een één-op-één gesprek, zo vertellen verschillende coaches.

Ja, dat is wel echt heel belangrijk, denk ik, want de dingen die met mij één op één gedeeld zijn: ik vind het wel logisch dat je dat niet in de groep deelt. Dat waren echt wel heftige dingen. (Coach)

Op zich onderling konden ze prima met elkaar, maar echt heel persoonlijke dingen werden vaak niet in de groep gedeeld. Maar wel bij mij één op één, zeg maar. Dan vertelden ze vaak echt wel een heel stuk meer. Ik schrok er soms ook wel een beetje van hoeveel er wel niet privé speelde bij studenten. Dat waren wel heftige dingen vaak. (Coach)

Het vertrouwenspersoon kantje was denk ik in mijn groep vrij groot, want er waren best wel wat studenten die gewoon één op één gesprekken graag met mij wilden. (Coach)

Ook de logboekjes van de studentcoaches laten zien dat er in sommige groepjes veel studenten zaten met forse problemen in de privésfeer. Studentcoaches leken voor deze studenten een belangrijke rol te spelen als vertrouwenspersoon.

Verandering en discontinuïteit zijn natuurlijk vervelend in coachingsprogramma's, maar dit lijkt voor studenten met persoonlijke problemen extra belastend te zijn. We zagen in enkele gevallen dat wanneer een studentcoach gedurende het jaar stopte vanwege omstandigheden en studenten overgeplaatst werden naar andere coachingsgroepjes, deze studenten veelal niet meer aanwezig waren in hun nieuwe groepjes. Of zij deelden niet opnieuw persoonlijke informatie die zij in hun eerste groepje wel in de groep verteld hadden. Dit illustreert het belang van continuïteit van aanwezigheid van de coaches gedurende het afgesproken traject (of een warme overdracht wanneer dit door omstandigheden niet mogelijk blijkt).

Nou ja, ik denk dat het voor de studenten ook niet heel erg helpt bij het vertrouwen van iemand, als je al drie verschillende coaches hebt gehad. Dat maakt natuurlijk wel verschil. (...) Want ja, het principe ervan is dat je allemaal een band opbouwt en een community creëert en als dan degene die de community creëert wegvalt. Dan zou ik zelf, als student ook niet snel zoiets hebben van oh, we gaan het nog een keer proberen. (Senior coach)

Dus dat is zeg maar nu echt wel een hecht groepje en dan kwam die jongen erbij, zo nieuw in die klas. Dus dan merk je wel dat als hij bijvoorbeeld iets zegt, dat dan een beetje wordt gegiecheld of zo. Of dus daarin merk ik wel dat het een beetje anders is, of hun zitten dan bij elkaar en hij ging dan aan een groepje tafels ergens anders zitten. Dus dat hij letterlijk een beetje daarbuiten stond nog. (Coach)

2.1.4 Doorverwijzing naar andere Inholland hulpbronnen

In sommige gevallen is verdere ondersteuning gewenst, bijvoorbeeld bij grote studievertraging of grote problemen in de privésfeer. De studentcoach kan dan een belangrijke rol spelen in het verwijzen van studenten naar een passende andere contextuele bron voor ondersteuning.

Ja, ik, ik heb een aantal studenten doorgestuurd naar de decaan. Ik heb ook bijvoorbeeld – bij die praatplaatgesprekken – gevraagd van: 'Hé, wie heb je hier allemaal op school?' Qua hulplijnen zeg maar. Dus dan ben ik ze allemaal afgegaan. 'Dus: vertrouwenspersoon, studentcoach, studietoetscoach, leercoach, en ikzelf ben natuurlijk ook één van je hulplijnen. Dus maak daar allemaal gebruik van.' Ja en uitgelegd van wanneer je het beste naar wie kan (Coach)

Bijvoorbeeld die ene student, waar ik het net over had, die heb ik ook doorverwezen naar het studentsuccescentrum en de leercoach benaderd. Deze student gaat echt niet goed en ik kan niet helpen, zeg maar, verder dan dit. (Coach)

2.1.5 Breder in de opleiding adresseren van behoeften

In de interviews met senior coaches en projectleiders komen verschillende voorbeelden naar boven die illustreren hoe S4S een manier kan zijn om behoeften van studenten breder in de opleiding of instelling te adresseren. Zo heeft een groepje islamitische studenten via de studentcoach een gesprek binnen de opleiding geïnitieerd over een actueel onderwerp dat zij van belang vonden om opleidingsbreed te bespreken. Een senior coach vertelt hierover:

Maar de jaren erna vond ik het ook heel mooi dat S4S gezien werd als: je mag je eigen input geven als student. Ik had bijvoorbeeld toen een medecoach – die studenten kwamen echt met heel actuele maatschappelijke ontwikkelingen. Die bespraken ze dan in een zoomsessie [tijdens Corona] en op basis daarvan werd er echt een spreker naar Inholland gebracht, en zo'n dialoog werd er toen georganiseerd. En dat was alleen met input van eerstejaarsstudenten. En dat werd weer doorgezet naar coaches, en van coaches weer naar [de coördinator], dus dat was wel echt. (Senior coach)

Ook zijn er voorbeelden dat meldingen over onwenselijk gedrag onder docenten via S4S binnen de opleiding geadresseerd konden worden, zoals in gevallen van racisme of grensoverschrijdend gedrag van docenten. Zoals het citaat laat zien, voelen studenten zich 'gezien' door de opleiding wanneer ze het gevoel hebben dat er naar ze geluisterd wordt, en ze de mogelijkheid krijgen om actie te nemen of wanneer er actie ondernomen wordt.

2.2 Impact voor studentcoaches: contextuele veerkrachtbronnen

Ook studentcoaches leren door het coachen binnen S4S beter hun weg te vinden binnen de opleiding. S4S vergroot de toegang tot contextuele veerkrachtbronnen. Ze vergroten hun kennis van de opleiding en hun netwerk, en sommige studentcoaches worden na hun rol als studentcoach ook actief bij andere initiatieven binnen de opleiding en de instelling.

Hetzelfde met bijvoorbeeld als er vragen zijn over toetsen of als ze ergens niet uitkomen en ik heb het antwoord er ook niet op, want dat kan ook, dat komt ook voor. Dan zullen wij gezamenlijk het mailtje of dan ja, berichten wij een docent, dus op die manier kom je toch in contact met docenten en inderdaad de servicepunten binnen Inholland. Dus ja, het geeft wel inderdaad meer connecties. (Coach)

En ik denk: ja, uiteindelijk heb je misschien een stapje voor met andere werkzaamheden binnen de school. (Coach)

Op mij, ik denk dat ik mijn [professionele] netwerk behoorlijk vergroot heb. Plus met andere dingen die ik daarnaast nog deed, want ik heb heel veel gedaan binnen Inholland. Je vergroot je netwerk een puur door te zeggen van: 'Hé, ik heb dit en dat gedaan. Ja, het is sowieso een Conversation Starter. (Coach)

Meer direct vormt S4S zelf ook een contextuele veerkrachtbron, ook voor de studentcoaches. Door de maandelijkse trainingen ontwikkelen de studentcoaches kennis en coachingsvaardigheden.

Ja, het was wel fijn, want toen ik begon kreeg ik een handleiding en er stonden heel veel soort van methodes in waardoor je groepsbinding kon vormen, of de trainingen die we al hebben gekregen. Nou, dat wist ik allemaal van tevoren nog niet, dus en dat heel leuk om te zien en ook goed voor mijn ontwikkeling, omdat op sociaal werk, moet je dat ook gewoon kunnen gebruiken. (Coach)

Nou, de trainingen vind ik vaak wel interessante dingen. Wat we meekrijgen wat je kan leren om toe te passen op je eigen bijeenkomsten. (Coach)

Nou, ik denk sowieso dat het daaraan heeft bijgedragen aan, dus je kan natuurlijk allerlei trainingen krijgen, dus voor je coachingsvaardigheden enzo. Op mijn stage enzo werk je vaak individueel en dit is dan echt een groep. (Coach)

De trainingen zijn een heel goed aspect, die ook echt aansluiten op wat we in de bijeenkomst kunnen doen, bijvoorbeeld de training die jullie gaven met die motivatie dingen dat we dat ook echt kunnen toepassen in de bijeenkomsten. En dat ik er zelf heel veel van leer. (Coach)

Dat geldt ook voor de intervisiebijeenkomsten en persoonlijke begeleiding door senior coaches.

En ook dat je dan contact met andere coaches hebt, want dan kan je even bespreken met de een: ‘Hoe gaat het bij jou? En wat doe jij dan?’ Het is ook leuk om het daar met elkaar over te hebben. Dus dat, dat vind ik wel echt van meerwaarde. (Coach)

Uit divers onderzoek blijkt dat effectieve peer-mentorschap-interventies duidelijk geformuleerde procedures moeten hebben maar ook flexibel en aanpasbaar moeten zijn (Oberoi, 2016; Pryce et al., 2018). Aansluitend bij dit inzicht trachten de projectcoördinatoren, net zoals de studentcoaches proberen aan te sluiten bij de behoeften van hun coachees en balanceren tussen voorbereiding en flexibiliteit, goed aan te sluiten bij de leerwensen van de coaches, en een afweging te maken tussen structuur en ruimte.

Nou, door in te spelen op hun behoeftes dus. Ik zie ze natuurlijk een keer per maand met zo'n training. Daarbij heb ik wel van tevoren gesprekken gehad van: Wat wil je zelf ontwikkelen? Wat wil je zelf halen uit het project? En hoe kunnen we daarop aansluiten? (Coördinator)

Nou, ik vind het wel mooi als studenten [studentcoaches] ook nog wel vrijheid hebben om zelf een sessie in te vullen zoals ze het willen, maar ik merk wel dat het heel erg helpt als je ze opties geeft en bijvoorbeeld als we bijvoorbeeld een uitstapje gaan organiseren. (...) Als ik dan een aantal organisaties op een rijtje heb en zeg van: ‘Nou, dit zijn uitstapjes waar je uit kunt kiezen, maar je kan ook dit gaan doen’, dan werkt dat wel heel goed. Dus dan niet dat het helemaal dichtgetimmerd wordt. Dat dat zou niet doen, omdat ik denk dat dat niet past bij het karakter van het project. Het gaat ook juist heel erg om inspelen op de behoeftes van een student. (Coördinator).

2.3 Organisatorische randvoorwaarden

In de verhalen van de coaches en coördinatoren klinkt door hoe sterk het functioneren van een programma als S4S beïnvloed wordt door organisatorische randvoorwaarden. Dit resoneert met onze observaties, de literatuur over peercoaching en met de eerdere S4S rapportages.

Motivatie en aanwezigheid als interne voorwaarden voor succes

Motivatie en aanwezigheid van coachees en coaches zijn op zichzelf natuurlijk geen organisatorische factoren. Het zijn de belangrijkste ‘interne’ voorwaarden voor een goed functionerend programma. We zien dat de motivatie van studentcoaches (en senior coaches en coördinatoren) cruciaal is voor het functioneren van S4S, en sterk samenhangen met aanwezigheid en inzet van de coachees. Een lage of afnemende aanwezigheid van de studenten is zeer demotiverend.

Alle studentcoaches worstelen (in meer of minder mate) met studenten die minder betrokkenheid tonen en niet aanwezig zijn bij coachingsbijeenkomsten. Dat kost de studentcoaches veel energie. Ook voor de coachees is de afwezigheid van medestudenten demotiverend.

Ik begon zelf met een groep van zeven, waarvan uiteindelijk drie zijn gestopt, had ik nog maar vier over en dat was soms wel — daar heb ik misschien drie bijeenkomsten mee gehad ofzo. Dat dan twee hadden afgemeld en dan andere zeiden van: Ja, als die hebben afgemeld ga ik ook niet. (Coach)

Ja, ik vind het wel lastig, want soms heb ik het gevoel dat ik meer achter mensen aan zit en probeer contact te maken dan daadwerkelijk het coachen. (Coach)

Maar dat is ook wel iets wat ik mijzelf op betrap dat ik voor de studenten die er gewoon zijn, de vier/vijf studenten, wat best veel is, waar ik gewoon regelmatig contact mee heb, dat ik er gewoon voor hun moet zijn en hun moet coachen en hopen dat de rest vanzelf komen. Want ik kan ook niet meer doen als ze achteraf een berichtje sturen. (Coach)

Motivatie en aanwezigheid worden sterk beïnvloed door de context, op verschillende manieren, die we in de rest van deze paragraaf beschrijven.

Steun van de leercoaches en andere docenten

Ten eerste zien we dat aanmoediging door de leercoach bijdraagt aan de motivatie van studenten om deel te nemen aan de S4S sessies. Wanneer leercoaches aanwezigheid niet aanmoedigen, weinig weten van de opzet of de meerwaarde van S4S, of zelfs aangeven dat S4S niet zo belangrijk is, daalt de deelname van studenten.

Ja, die [leercoach] snapte ook niet zo goed waar het goed voor was, dus zijn studenten hadden ook niet dat ze dachten: 'Oh, we moeten erheen of zo'. Dus toen kwamen er ook maar heel weinig. Dus het heeft wel echt wel effect hoe de leercoach erin staat, of je of je ook zelf naar S4S gaat. (...) Ja, want de Leercoaches die dus wel heel enthousiast erover zijn, daarbij merk je dat studenten sneller komen. (Senior coach)

Daarnaast kan de uitwisseling en afstemming tussen een leercoach en de studentcoach zorgen voor meer motivatie bij studenten en een betere ondersteuning. Gezamenlijk hebben de leercoach en de studentcoach meer zicht op wat er speelt onder studenten en welke thema's actueel zijn in het onderwijs, waardoor zij betere ondersteuning kunnen bieden.

[Leercoach x] praat ook met de coaches nu, dus dan hoort ze van de coaches welke studenten niet komen. En dan gaat ze met de studenten in gesprek. Van: 'Hé, je komt niet. Hoezo niet?' Dus daar is echt een lijntje. (...) En ik sprak die coach afgelopen week, die zei dat sinds hij en de docenten gesprekken hebben gehad met de studenten over dat ze moeten gaan, dat ze allemaal komen. (...) in ieder geval heeft dat geholpen. (Coördinator)

(...) dat je dus ook je intervisie af en toe met een leercoach kan doen, en daarin dus ook kan kijken van: 'Joh, wat kunnen wij als S4S betekenen voor jouw klas? En wat kunnen we als coaches doen om het voor die student makkelijker te maken, op de opleiding?' (Senior coach)

Dus dat zij [leercoaches] ook aangeven van: 'Nou, ja, ik merk dat er bepaalde dingen spelen in de klas. Kunnen jullie dat als S4S ook oppakken of daar aandacht aan besteden?' Dat er vanuit die hoek, zeg maar, een beetje samenwerking is met elkaar. Maar dat is niet helemaal van de grond gekomen. (Coördinator)

Ook uit andere onderzoeken naar effectieve peer-mentoring programma's komt het belang van een goede samenwerking tussen studenten, docenten en andere relevante medewerkers en stakeholders naar voren; deze kan de betrokkenheid van studenten vergroten en de duurzaamheid op lange termijn faciliteren (Oberoi, 2016; Pryce et al., 2018).

Gemotiveerde (gefaciliteerde) projectcoördinator

Hoewel peers de belangrijkste rol spelen bij peermentoring interventies, zijn volgens Crooks, Kubishyn, Noyes & Kayssi (2022) de mensen uit de praktijk (bijvoorbeeld leraren, begeleiders, adviseurs of programmadirecteuren) degenen die de voortgang van de van individuele studenten en de groepen ondersteunen door het opzetten, ontwikkelen en monitoren van programma's.

Binnen het S4S project hebben de projectcoördinatoren hierin een belangrijke rol. Ze proberen de studentcoaches zo veel mogelijk te ontlasten en ondersteunen door het uit handen nemen en vergemakkelijken van administratieve taken:

Dan moeten ze iets vinden wat ze dan achteraf kunnen declareren omdat studenten het niet kunnen voorschieten; dat is best wel uitzoekwerk om te vinden. Ja, daar kan ik dan achteraan en dan kunnen ze achteraf een bonnetje sturen naar Inholland. (Coördinator)

Echter, zulke administratieve taken leiden ook af en vragen tijd die de projectleider liever besteedt aan de inhoud van het programma en de begeleiding van de coaches. Omdat er binnen de opleiding weinig ervaring is met projecten waar studenten een partnerrol in het onderwijs uitvoeren, zijn

administratieve processen hier vaak niet goed op ingericht en kosten ze onevenredig veel tijd en energie.

De organisatorische en bestuurlijke drempels die ervaren worden, stralen namelijk uit naar de motivatie van de betrokkenen. Niet alleen kosten administratieve taken tijd, ook weerspiegelt de steun vanuit de opleiding, en de hulp en flexibiliteit die er geboden wordt, het belang dat de instelling lijkt te hechten aan het programma.

Nou, ik denk dat dat ook wel echt ligt aan: Hoe belangrijk vindt de opleiding het project? Ik denk dat als ze echt de meerwaarde ervan inzien, er veel meer mogelijk is. Bijvoorbeeld in het uitbetalen van de coaches, en zien dat het goed inroosteren en faciliteren van coaches ervoor zorgt dat zij ook een leuke tijd hebben met zo'n training. Dus dat er bijvoorbeeld eten geregeld kan worden 's avonds als we een training doen. Nou ja, dat zijn, denk ik, dingen waar de opleiding ook misschien wat meer in kan doen. (Coördinator)

Continuïteit programma

Vooraf wanneer het voortbestaan van het programma, met (voldoende) financiering, jaarlijks onder druk staat kost dit veel energie – vooral van de coördinatoren, die vaak al voordat de financiering voor het volgende schooljaar toegezegd is, bezig gaan met de organisatie van de nieuwe ronde. Twijfels over het voortbestaan en het gebrek aan steun vanuit het management dat daaruit spreekt, staan de continuïteit in de weg en zijn bijzonder demotiverend voor alle betrokkenen.

Natuurlijk gewoon duurzaamheid. Dus: is er geld? Dan hoef je je niet de hele tijd druk maken om het geld, want dat is natuurlijk eigenlijk niet waar je uren voor krijg. Je krijgt uren om dit project te draaien, om de coaches te begeleiden, om die trainingen te geven. Ik heb geen uren om secretaris te spelen en om te regelen dat er geld is. Je bent geen fondsverwerver en uiteindelijk – de afgelopen jaren ben ik daar gewoon heel erg veel uren mee kwijt geweest. (...) En nou ja, dit was dus ook de reden dat het op een andere locatie is gestopt, omdat zij nog minder uren had dan ik en zij was gewoon al haar tijd kwijt aan dat hele financiële plaatje rond krijgen.

(...) Ja, dus gewoon dat je er de hele tijd heel veel tijd in moet stoppen, dat je geen duidelijkheid krijgt, dat je tegenstrijdige berichten krijgt, en dat je in een soort onzekere positie bent. Van, ja, dan ga ik nu allemaal dingen optuigen maar misschien moeten we wel stoppen. (Coördinator)

Omdat er voorgaande jaren veel belangstelling was vanuit Inholland voor het project, en de instelling het aanmerkte als *best practice*, is het extra bitter dat er geen daad bij het woord gevoegd wordt en de financiering wordt verzekerd die nodig is om het project voort te zetten. Een projectcoördinator deelt haar frustraties over hoe men op management/ bestuurlijk niveau enerzijds de vruchten wil plukken van een mooi initiatief maar er anderzijds niet de benodigde middelen voor beschikbaar wil stellen:

Een paar jaar geleden was dit echt de best-practice hè, S4S bij Social Work. Het liep supergoed! We hadden echt een groep supergoeie coaches en het werd echt als best practice gezien. We kregen geld om een promotie video te maken, en we moesten bij allemaal dingen gaan praten over student-mentoring en het succes van S4S. Dus enerzijds was het echt het paradepaardje met zo'n uithangbord. En ondertussen: ik maar leuren om geld en niemand wilde zich hier hard voor maken. En dan denk ik van: tja... Dus enerzijds gebruiken jullie dit in al je communicatie naar buiten toe: Hoe tof wij wel niet zijn.(...) Oké, tof. Maar maak je dan ook hard voor dit verhaal. (Coördinator)

Projectcoördinator in verbinding

Het is van belang dat projectcoördinatoren goede aansluiting hebben bij de doelgroep van coaches enerzijds en de organisatie en opleiding anderzijds. Het is voor het programma belangrijk dat de coördinator qua communicatie goede aansluiting met de coaches hebben en zich kunnen inleven in hun leefwereld. Een van de coördinatoren oppert dat leeftijd hierbij een rol speelt, en merkt op dat diversiteit, ook binnen de organisatie van S4S, van belang is.

Dus ze noemen mij wel eens dan 'mama S4S' of 'grote zus', of nou ja. (...) En ik heb het gevoel dat ik dus nu een beetje te erg moeder ben of zo. [Een jongere coördinator] sluit misschien nu wat beter aan bij de jongeren. Ik weet niet, ik heb het gevoel dat dat ook wel goed is als er weer wat jongere collega's weer in komen ofzo.

(...) En ik denk dat het ook goed is dat mensen met een diverse achtergrond een grotere rol gaan spelen, in machtiger posities. Toonaangevende posities dus. Ik denk dat het heel goed is (...) een soort van nieuwe enthousiaste generatie ofzo, met 'street skills' (...) dat die heel goed kunnen aansluiten bij de studenten. (Coördinator)

Ook uit eerder onderzoek naar aspecten die inwerken op de effectiviteit van peermentoring blijkt het van belang dat de volwassenen die bij de programmering betrokken zijn zelfbewust zijn, een goed begrip hebben van de doelgroep en de voor hen spelende vraagstukken (Oberoi, 2016; Pryce et al., 2018).

Ook de verbinding van de projectcoördinator met de opleiding blijkt van belang. Het is lastig voor een coördinator om haar rol te vervullen wanneer zij niet als docent of in een andere rol onderdeel is van de opleiding. Alleen als de projectcoördinator in verbinding staat met wat er leeft en verandert binnen de opleiding kan zij dit overbrengen naar de coaches, en zij naar hun studenten. Het faciliteren van een 'linking pin' vanuit de opleiding kan hiernaast de projectcoördinator ontlasten door de afstemming tussen de leercoaches en S4S vorm te geven.

Inroostering

De inroostering van de S4S coachingssessies en trainingen (voor de studentcoaches) is cruciaal voor de deelname, en dus voor het effect van S4S. Wanneer de eerstejaars coaches alleen voor S4S fysiek naar de locatie moeten komen, of uren moeten blijven na afloop van hun reguliere lessen, dan blijven zij vaak weg, wat uiteindelijk leidt tot grotere uitval bij S4S.

Afgelopen jaar, waarbij eerstejaars studenten binnen het nieuwe curriculum bij Social Work relatief weinig contacturen hadden en de inroostering soms 'rommelig' was, was dit extra het geval. Studentcoaches spreken van ongunstige inroostering waardoor studenten minder geneigd waren naar de hogeschool te komen of er te blijven hangen voor alleen een coachingsbijeenkomst. Volgens alle coaches heeft dit de aanwezigheid in de coachingsbijeenkomsten sterk gedrukt, wat heeft geleid tot veel uitval van studenten bij S4S.

Qua roostering is het soms ook wel echt heel erg lastig. En ik denk dat het ook wel voor de andere coaches geldt. Want qua roostering is het in het afgelopen jaar best wel vaak fout gegaan. En dat is gewoon – zowel voor ons als coaches als voor de coachees – gewoon heel, hoe noem je dat, frustrerend. Want je weet gewoon niet zo goed waar je aan toe bent. (Coach)

Dan waren we gewoon een aantal weken niet ingeroosterd, dan hadden we bijvoorbeeld voor de kerstvakantie een bijeenkomst, en dan was het ineens van: Hé, in 2023 hebben we helemaal geen S4S meer. Hoe kan dat? Dan heb je bijvoorbeeld twee weken kerstvakantie, dan denk je van hé, in welke week moet ik het dan weer oppakken? (Coach)

Nu is inroostering überhaupt een uitdaging, vooral voor de februari-instroom. Het is daarbij extra moeilijk roostering en zelfs locatie van lessen tussen studentcoaches en eerstejaarsstudenten af te stemmen. Een projectcoördinator beschrijft hoe het eerste jaar van S4S de organisatie anders was: Toen planden de studentcoaches zelf de afspraken met de studenten in. Dat vormde grote verantwoordelijkheid en veel werk voor de coaches, maar leidde er wel toe dat de sessies meestal doorgang vonden.

Ook de inroostering voor de trainingen voor de studentcoaches vormt een uitdaging. Bij Social Work vonden deze plaats in de avonden. Hierdoor zijn studentcoaches veelal wel beschikbaar, maar wordt

dit door sommigen wel als belastend ervaren doordat het extra reistijd vraagt en de energie in de avond bij velen laag is.

Maar voor mij persoonlijk was het wel minder handig dat de sessies, dus de trainingen, in de avond waren voornamelijk, want voor mij is het ongeveer ja, vier uur heen en terugreizen. (Coach)

De bijeenkomsten op die woensdagavond, die waren natuurlijk ook gepland aansluitend aan het onderwijs, maar dat was ook niet handig in mijn ogen. Ik merkte dat de coaches heel vaak heel moe waren, tijdens die community bijeenkomsten. (Senior coach)

Vergoeding coaches

De vergoeding van de studentcoaches is ook van invloed op het functioneren van S4S. Een serieuze compensatie (in studiepunten of met een volwaardige financiële vergoeding) is nodig om de functie van studentcoach toegankelijk te maken voor elke student, ook voor studenten met zware financiële verantwoordelijkheden. Naast dat dit vanuit moreel oogpunt belangrijk is, beïnvloedt het praktisch gezien het functioneren van S4S, omdat een diverse groep van coaches een diverse groep studenten aanspreekt en door een te lage vergoeding voornamelijk de meer geprivilegieerde student in staat is de rol van coach op zich te nemen.

Zo zagen we afgelopen jaar dat de omslag van een salaris naar vrijwilligersvergoeding – die bij Social Work beduidend lager was dan het salaris – effect had op de deelname en motivatie (en dus op de inzet) van de studentcoaches. Dat blijkt ook het geval wanneer er ‘gedoe’ is rond uitbetalingen. Hoe coaches worden vergoed voor hun tijd en inzet is dus bepalend voor hoe zij hun taak en rol ervaren:

Nou, als ik echt iets negatiefs zou moeten bedenken, denk ik dat het financiële plaatje voor mij dan voornamelijk lastig is geworden. Ja, het is natuurlijk vrijwilligerswerk. Wij krijgen daar wel een vergoeding voor, maar ik denk dat, ja, zeker in de huidige tijd, waarin alles duurder is geworden, kan je iedere euro die je verdient heel goed gebruiken. (Coach)

Ja, ik denk, op de manier waarop we omgaan met studentcoaches – bijvoorbeeld dat we een heel gedoe hebben gehad met uitbetalen en vergoeden – dat heeft best wel veel impact. Nou ja, ik heb volgens mij geen enkele betaling gehad die op tijd was bij de coaches. En dat deed echt wel iets met hen, dat ze ook minder serieus begonnen te nemen. (...) Echt heel schadelijk. (Coördinator)

Trainingen & ondersteuning coaches

Het peercoachingsprogramma is niet alleen afhankelijk van gemotiveerde coaches, maar ook van hun vaardigheden. Studentcoaches waarderen de trainingen (bijeenkomsten die overigens voor hen ook een communityvormende rol hebben), waarmee zij inhoud kunnen geven aan hun sessies. In de trainingen krijgen zij werkvormen en modellen aangereikt, waarmee zij zelf oefenen en die zij in hun coachingsbijeenkomsten (kunnen) gebruiken.

We zien dat studentcoaches in verschillende opleidingen verschillende behoeften en aanpakken nodig hebben. Zo zijn de meeste studentcoaches bij Social Work vrij bedreven in het voeren van ondersteunende coachingsgesprekken, terwijl studenten bij Business Innovation zich meer oplossingsgericht opstellen. Met betrekking tot de veerkrachtpraatplaat hebben we gezien dat het demotiverend is voor studentcoaches wanneer een instrumenten als te complex wordt ervaren. Het is belangrijk dat zij zich een instrument eigen kunnen maken en overtuigd zijn van de meerwaarde (Zie meer over de Veerkrachtpraatplaat in bijlage 1).

Het voorbereiden van coachingsessies vraagt veel van de studentcoaches. Een coördinator oppert dat het trainingsprogramma voor studentcoaches misschien minder intensief zou moeten zijn, vooral in de tweede helft van het jaar, wat opgevangen zou kunnen worden door uitgebreidere ondersteuning van de coaches:

Ja, ik denk toch dat het gewoon minder intensief moet zijn en wat meer — dat je het wat meer moet afbakenen ofzo, in het laatste half jaar. Dat ze denken: ‘Dit kan ik gewoon gaan doen en dat ze er verder niet zo heel veel meer over na hoeven te denken’. Het voelt voor hen echt als iets heel groots vaak, zo’n sessie vorm geven, en het is goed als je ze daar misschien wat meer in ondersteunt. (Coördinator)

Positie binnen het curriculum: verplicht of niet? Duur?

Momenteel is S4S standaard ingeroosterd voor alle eerstejaars Social Work studenten en is het in die zin onderdeel van het curriculum. Echter, er zijn geen consequenties bij afwezigheid, wat maakt dat deelname in de praktijk vrijblijvend is. Alleen wanneer er discussie bestaat over het Bindend Studie Advies, wanneer een student net niet aan de formele norm voldoet, wordt in de BSA-overweging de aanwezigheid bij S4S meegenomen. Deze constructie (‘onderdeel van het curriculum, zonder consequenties’) zorgt ervoor dat alle studenten verwacht worden deel te nemen, maar dat een groot deel van de studenten weg blijft. Dat is demotiverend voor zowel de medecoaches als de studentcoaches. Ook zijn de coachingsbijeenkomsten minder vruchtbaar en inspirerend wanneer de groepjes te klein zijn en wisselen qua samenstelling (wanneer bijvoorbeeld telkens maar twee of drie van de acht studenten aanwezig zijn).

Wat is wijsheid? Vrijblijvendheid zorgt er waarschijnlijk voor dat studenten meer gemotiveerd deelnemen. Tegelijkertijd wordt in de interviews vaak opgemerkt dat het programma juist goed is voor studenten die zich minder betrokken voelen bij de opleiding, en dan ook waarschijnlijk niet zouden komen – en dus de meerwaarde niet zullen ervaren – wanneer S4S vrijwillig is. Ook geeft verplichting studentcoaches een stok achter de deur om de aanwezigheid van coaches te stimuleren.

Nou eigenlijk is het heel dubbel: Het is goed dat Student4students geen verplichting is, want dan ga je met ongemotiveerde studenten zitten. Maar aan de andere kant is het ook niet goed, want daardoor komen studenten die het nodig hebben niet en zijn ze moeilijk te bereiken. En het is jammer dat het project geen stok achter de deur heeft van: O, kom je niet? Dan heeft het dit als consequentie, maar aan de andere kant is dat juist ook weer het mooie eraan, want anders ga je een soort van, dan ben je niet meer gelijkwaardig. (Coach)

Daarnaast brengt de duur van een heel schooljaar uitdagingen met zich mee. Voor zowel studentcoaches als de deelnemende eerstejaars neemt de toetsdruk later in het tweede semester toe, wat de aanwezigheid van de coaches beïnvloedt en druk legt op de tijd van de studentcoaches. Persoonlijke omstandigheden en financiële situaties van de studentcoaches veranderen, waardoor de ruimte die zij hebben voor het coachen door het jaar heen wisselt. Het blijkt voor sommige studentcoaches lastig om zich voor een heel jaar te committeren.

Ik merk bijvoorbeeld dat de studentcoaches het heel lastig vinden om zich te committeren aan het project voor een heel studiejaar, dat ze meestal het laatste half jaar het zelf ook heel erg druk hebben en eigenlijk weinig ruimte ervaren voor S4S. (Coördinator)

Voor wie is een peercoachingsprogramma als S4S wanneer van nut? Sommigen operen S4S in de eerste paar maanden van de studie aan te bieden, en daarna alleen voort te zetten voor studenten die hier behoefte aan hebben. Zij denken dat de grootste meerwaarde voor studenten zit in de eerste maanden van hun studie, waarin studenten hun weg leren te vinden bij de opleiding en communityvorming plaatsvindt. Ook maakt dit de tijdsinvestering voor de studentcoaches beter behapbaar.

Als ik nu naar mijn groepje zou kijken, dan is het aan het begin heel goed dat iedereen er is en dat iedereen dus een studentcoach heeft. Maar van sommige mensen in mijn groepje weet ik ook gewoon dat ze liever aan hun schoolopdrachten zouden werken. Dus misschien dat ik dan zou denken: doe het de eerste paar maanden voor iedereen en dat je daarna bijvoorbeeld alleen nog contact zou houden met degene die dus echt Students4Students nodig hebben. (Coach)

Anderen zien de meerwaarde van S4S juist in het tweede deel van het leerjaar, omdat je elkaar dan pas echt goed leert kennen. Wanneer een band is opgebouwd, worden de sessies niet meer als verplichting maar als een waardevol moment van samenzijn ervaren.

Maar ik merk wel ook, als je wel het hele jaar dezelfde leercoach hebt, dat studenten richting het einde van het jaar juist met plezier naar Students4Students komen in plaats vanuit een soort verplichting. Op een gegeven moment merk je gewoon ook: Zij vinden het ook leuk om hier te zijn en ze komen hier echt voor Students4Students en niet omdat het moet vanuit de school.

(...) Kijk, in je eerste jaar is het natuurlijk allemaal heel veel, met heel veel indrukken en nieuwe dingen enzo. En dan krijg je ook nog iets erbij, waarbij je verplicht met een aantal studenten in een ruimte moet gaan zitten en, ja, soort van moet vertellen over jezelf, wat je eigenlijk de hele dag al doet op je opleiding hier. Dus ik denk dat er geen enkele student is die in hun eerste paar keer Students4Students denkt: 'Oh, leuk, dat gaan we doen'. Nee, dus ik denk dat dat wel even tijd nodig heeft, voordat het echt voor jezelf ook leuk wordt en je zelf ook het doel ervan inziet en snapt waarvoor Students4Students is. Ja, je kan het vertellen aan studenten, maar de waarde ervan, het effect moet je zelf ervaren voordat je het begrijpt, denk ik. (Senior coach)

Vooraf voor de februari-instroom studenten is continuïteit van de coaching gedurende het gehele studiejaar lastig gebleken. Dit, terwijl de uitval bij de februari-instroom hoger is, en S4S dus mogelijk nog veel meer toegevoegde waarde zou kunnen hebben. Juist door deze uitval ontbreekt het echter aan continuïteit en is de uitval onder zowel de coachees als de studentcoaches, zeker na de zomervakantie, groot. Daarnaast blijkt het moeilijker coaches te werven voor de start in februari waardoor er vaak later wordt gestart met de coaching. Dit en de lange pauze tijdens de zomervakantie belemmeren de communityvorming waardoor de coachingsgroepjes vaak in de kennismakingsfase blijven hangen.

Februari zit zo anders in elkaar, want dan hebben we ook te maken met die hele lange zomervakantie ertussen. En dan merk je van: als je elkaar zes weken niet ziet, moet je weer gaan werken aan de dynamiek. Studenten die zijn uitgevallen in de tussentijd. Dus dan moet je weer werken aan de groepsdynamiek en soms heb je ook coaches die bijvoorbeeld hun studiepunten niet hebben behaald, die ook zijn uitgevallen, waardoor je weer te maken hebt met andere studenten en coaches (...) Je kan niet altijd de diepgang vinden, want je bent de hele tijd eigenlijk in dezelfde fase, de kennismakingsfase. Je begint gewoon weer overnieuw eigenlijk. (Coördinator)

De coördinatoren vragen zich hierdoor af in welke vorm en of S4S wel realiseerbaar is voor de februari-instroom. Zij denken dat een andere aanpak mogelijk passender zou kunnen zijn. Een individuele of juist een klassikale aanpak waarbij studentcoaches samen met leercoaches rond bepaalde thema's zoals groepsdynamiek met hele klassen aan de slag gaan in plaats van deze op te delen in kleine communities (terwijl de klassen na de zomervakantie juist vaak al heel klein zijn) vormen hierbij suggesties. Een individuele aanpak combineren met communityvormende activiteiten binnen de opleiding vormt een andere optie.

2.4 Samenvattend contextuele veerkracht

S4S draagt bij aan de contextuele veerkracht van studenten (coachees en studentcoaches) en S4S is zelf een belangrijke contextuele hulpbron. Als institutionele voorziening helpt S4S de eerstejaarsstudenten hun weg te vinden binnen de opleiding en studievaardigheden te ontwikkelen. Studentcoaches hanteren verschillende aanpakken om af te stemmen op de behoeften van de coachees, en om de regie (agency) van de coachees te versterken. De laagdrempeligheid en ervaringskennis van studentcoaches maakt dat ze een belangrijke rol vervullen naast het overige ondersteuningsaanbod binnen de opleiding, waaronder leercoaches en docenten, omdat het voor studenten soms gemakkelijker is om hen in vertrouwen te nemen bij persoonlijke problemen. S4S coaches helpen studenten om hulpbronnen in de opleiding en de bredere instelling te herkennen en in te zetten. Ook helpt S4S de eerstejaars studenten de voor de studie benodigde academische

informatie te vinden, zoals een decaan bij studievertraging of de leercoach bij onduidelijkheid rond opdrachten of toetsen. Ook leren ze informatie te vinden in de verschillende online omgevingen zoals Moodle en Teams, en hoe ze docenten kunnen benaderen met vragen. Ook kan S4S ervoor zorgen dat behoeften van studenten doorgezet worden naar de opleiding.

Ook studentcoaches leren door S4S, begeleid door coördinatoren en senior coaches, beter hun weg te vinden in de opleiding en de instelling. Soms leidt dit tot nieuwe activiteiten en nieuwe vormen van betrokkenheid bij de opleiding. De trainingen en de praktijk van het coachen versterkt hun competenties – zoals we ook verderop nader zullen beschrijven.

Een peercoachingsprogramma als S4S drijft op de beschikbaarheid en motivatie van studentcoaches en op de aanwezigheid en motivatie van coaches. Deze worden sterk beïnvloed door organisatorische randvoorwaarden. We hebben er verschillende beschreven:

- Steun van leercoaches en docenten is nodig om de eerstejaarsstudenten van het belang van S4S te doordringen en afstemming tussen hen en de studentcoaches versterkt de relevantie en de kracht van S4S, en de coherentie met de opleiding. Dit is vooral belangrijk bij veranderingen in het studieprogramma, waardoor ouderejaars studenten minder vanuit hun eigen ervaring kunnen spreken.
- De coördinator-rol is veeleisend, en cruciaal voor het programma. Het is van belang dat de coördinator zowel met de studentcoaches als met de opleiding goede aansluiting heeft.
- Zonder gemotiveerde coördinatoren is er geen levendig programma. Dit vraagt dat coördinatoren voldoende tijd hebben voor hun coördinerende (en organiserende) rol, en niet telkens tegen onnodige administratieve barrières oplopen.
- Hiervoor moet er duidelijkheid bestaan over de continuïteit van het programma. Zonder steun van het management, en met onduidelijkheid over de voortzetting van het programma is het lastig gemotiveerd te blijven.
- Goede inroosting is een voorwaarde voor aanwezigheid. Zonder passende inroosting van de bijeenkomsten zijn er geen studenten. Wanneer zij speciaal voor S4S naar Inholland moeten komen of uren moeten blijven wachten, drukt dit de aanwezigheid sterk.
- Passende compensatie voor studentcoaches is belangrijk; in studiepunten of met een volwaardige financiële vergoeding. Anders is deze rol, met de bijbehorende kansen en persoonlijke ontwikkeling, alleen toegankelijk voor studenten die geen financiële verantwoordelijkheden hebben. Met een passende vergoeding neem je studenten serieus. Het is een voorwaarde voor gemotiveerde coaches, die aan te spreken zijn op hun inzet. Ook is het nodig om ervoor te zorgen dat de groep studentcoaches divers is en zij een rolmodel kunnen vormen en aansprekend zijn voor een diverse groep eerstejaars studenten.
- Het trainingsprogramma dient goed te worden afgestemd op de behoeften van de coaches, en niet te zwaar te zijn.
- Belangrijk voor het functioneren is een stevige positionering binnen de opleiding. Dit vraagt ook heldere beslissingen over de mate en vorm van verplichting, en een overweging voor de duur van het traject voor de eerstejaars studenten.

3. Relationale veerkrachtbronnen

Als community draagt S4S ook bij aan de relationele veerkracht van studenten. De studenten vormen een bron van informatie en steun, wat kan bijdragen aan een gevoel van verbinding. Dit geldt zowel voor de eerstejaars coachees, die elkaar onderling van steun zijn in praktische zin of soms ook op een meer persoonlijke manier (§3.1), als voor de studentcoaches onderling (§3.2). §3.3 geeft een samenvatting van het hoofdstuk.

Wat is contextueel en wat is relationeel? In het vorige hoofdstuk hebben we de studentcoach als ‘institutionele speler’ en een contextuele bron voor veerkracht belicht. Vanwege de ‘peer-relatie’, en in parallel met het idee van ‘sociale integratie’ (versus academische integratie) van Tinto, hebben we ervoor gekozen om de medecoachees in dit hoofdstuk als relationele bron voor veerkracht te bespreken. We stippen in dit hoofdstuk ook de relatie met studentcoaches opnieuw aan, als rolmodel voor verschillende studenten.

3.1 Impact voor eerstejaars coachees: relationele veerkrachtbronnen

S4S vormt op verschillende manieren een relationele veerkrachtbron voor de eerstejaars studenten.

3.1.1 Eerstejaars coachees zijn elkaars steunbron

Binnen de setting van S4S vormen eerstejaars elkaars steunbron en regelmatig breidt dat zich ook uit buiten de S4S setting. Hoewel de mate waarin dit plaatsvindt tussen groepjes verschilt, zien alle coaches dat er tussen studenten gaandeweg uitwisseling ontstaat over de studie en zij elkaar steeds meer tijdens – en soms ook buiten – de bijeenkomsten, ondersteunen bij het studeren.

Maar het heeft er denk ik wel voor gezorgd dat ze dus wat meer in contact met elkaar staan en daardoor de drempel wordt verlaagd om dat in het vervolg, ja wel meer te doen ook. (Coach)

En wat ik wel leuk vind om in die groep te zien: aan het begin hadden ze nog heel veel individuele vragen. En dan wist de één bijvoorbeeld iets niet, maar de ander wist het wel. En nu merk ik dat ze steeds vaker met gezamenlijke vragen komen. Dus dan zie ik daarin wel dat ze meer — met elkaar doen —. (Coach)

(...) ja, dat ze elkaar ook gaan helpen, dat ze vragen aan elkaar durven te stellen en dat ze eigenlijk elkaars kwaliteiten gaan zien en dat ze dan daar ook een beroep op durven te doen (Coach)

Ik denk ook (...) door S4S krijg je met jouw groepje ook in jouw klas een betere band, waardoor je ook van je klasgenoten weet wat je aan ze hebt. (Coach)

Vooral als er relatief weinig contacturen zijn, wat vorig jaar bij Social Work het geval was, lijkt de behoefte aan interactie groot.

Binnen de huidige opleiding die ze volgen, hadden ze maar heel weinig contacturen ik geloof dat ze het hadden over zes, zeven uur per week, gemiddeld. Vaak ook nog weer opgedeeld in subgroepen binnen de klas. De studenten zagen elkaar niet heel vaak en daardoor vonden ze het vaak wel fijn om naar S4S te komen, want dan zagen ze toch weer effe meer mensen. (Coach)

Diversiteit binnen de groepjes

Door de diversiteit binnen de coachingsgroepjes ontmoeten studenten elkaar die elkaar anders mogelijk minder of niet op hadden gezocht. Het intensieve contact binnen de groepjes, maakt vervolgens dat er een band ontstaat tussen studenten die elkaar anders niet zouden leren kennen.

Ja, ik had toen ik gecoacht werd ook wel, ja, dan word je gewoon bij elkaar gezet (...) En ja, je je denkt lang niet van iedereen: ‘O, gezellig!’ (...) Ik dacht” Oh, moet ik daarmee in een groepje?? Terwijl —

uiteindelijk spreek ik ze nu nog steeds heel vaak en is het nog steeds heel gezellig en hebben we echt wel die band met elkaar. (Senior coach)

Ja, nou, dat was ook leuk om te horen, dat ze een soort culturele dingen met elkaar uitwisselen en dat soort dingen waar ze zelf nog niets over wisten, of weinig, en in ieder geval die openheid en die nieuwsgierigheid die werd heel erg bevorderd en dat vond ik erg mooi om te zien. (Coach)

Diversiteit onder de studentcoaches, seniorcoaches en coördinatoren

Aangezien S4S vooral beoogt de landing bij de opleiding te vergemakkelijken en de verbinding te versterken voor studenten (bijvoorbeeld voor diegenen voor wie de stap naar het HBO extra uitdagend is, voor wie het systeem van het hoger onderwijs nieuw is, of voor wie zich geen onderdeel voelt van 'de' studentpopulatie) is het van belang dat de studentcoaches ook divers zijn, en niet alleen maar de normstudent vertegenwoordigen. Het is inspirerend voor studenten om contact te hebben met studentcoaches die niet wit zijn, een migratieachtergrond hebben, of geen normstudent zijn. Diversiteit onder de coaches, maar ook onder de senior coaches en coördinatoren zorgt voor meer soorten rolmodellen, meer visies en meer manieren van werken.

Ik zie daar wel groot verschil in, ook vooral tussen de groep van mij en de groep van [naam coördinator] denk ik dat we hele andere studentcoaches hebben. Dat viel ook wel meer mensen op. Ik denk dat ik een hele specifieke manier heb gehad van werken of dat ik misschien toch ook wel studenten heb aangetrokken die er bij haar niet waren. Ja, en ook om het heel, heel direct te zeggen, de groep die over was gebleven bij haar vorig studiejaar waren alleen maar witte coaches en bij mij waren dat allemaal coaches van kleur. (Coördinator)

Aanpak: Hoe bevordert de studentcoach binding en communityvorming?

De rol van de studentcoach is belangrijk in het bevorderen van uitwisseling en een groepsgevoel binnen coachingsgroepjes. Naast het faciliteren van een plek waar de studenten samen kunnen komen en moeilijkheden en frustraties met elkaar kunnen delen proberen de coaches op verschillende manieren de binding tussen studenten te versterken. Hierbij wordt genoemd dat ze een balans proberen te vinden tussen (groepsvormende) activiteiten en werkvormen en ruimte om elkaar te leren kennen en helpen.

(...) dat ik ze juist de ruimte gaf om met elkaar te kletsen. Dan wel eventueel een beetje gestuurd, zeg maar gestructureerd. Ja, omdat ik ze een beetje richting wilde geven, dat ze ook nog elkaar kon helpen, zeg maar, dat ze nieuwe inzichten opdeden over zichzelf en elkaar. (Coach)

Een voorbeeld daarvan is 'Over de streep'. Op die manier leerden de studenten elkaar beter kennen. Dat was dan ook in de beginfase, die 'Over de streep'. Later ging het meer over — (...) Hoe kunnen studenten elkaar zien als steunbronnen? Zeg maar dus hoe kunnen ze er beter voor elkaar zijn? (Coach)

De studentcoaches zien ook dat 'gewoon kletsen' en het eerder genoemde 'samen even klagen' helpt bij onderlinge herkenning en dus bij het bevorderen van de binding tussen studenten.

Dus aan het begin was het voor hen meer een soort van klagen. Nou, niet klagen, maar een soort ventilatie waarin ze alles konden bespreken met elkaar, en ook met mij, en elkaar beter leerden kennen. (Coach)

Dus toen zeiden ze: Ja, sorry we vinden het zo lekker om af en toe even te zeuren en het met elkaar daarover te hebben: hoe vervelend het eigenlijk is en waar we allemaal tegenaan lopen. Een soort van gezamenlijk ding, (...) dat bindt. (Coach)

Aanpak: Hoe bevorderen coaches uitwisseling tussen studenten?

Studentcoaches proberen actief de uitwisseling tussen de coachees te bevorderen. Zo spelen ze vragen van studenten door naar de groep en sporen ze hen aan contact met medestudenten te zoeken bij vragen.

Ja, dan hebben ze wel een beetje zoiets van: 'Ja, ik weet niet waar ik alles moet gaan vinden'. En dan vraag ik ook aan studenten die wel weten hoe het moet, van: 'Zou jij het aan die en die kunnen laten zien?' (Coach).

En toen vertelde hij [een coachee] over iets wat hij had gedaan in een andere situatie. En dat werd een gesprek onderling – inderdaad, tussen de studenten zelf. Zo van: 'Oh, interessant, dus had je dat niet beter zus of zo kunnen doen of zo?' (Coach)

3.1.2 Een hechte community met vertrouwelijkheid en vriendschap

Naast steunbron bij de studie, probeert S4S ook op een diepere laag van meerwaarde te zijn. Idealiter vormt de S4S groep een community met een grote mate van onderling vertrouwen, waar studenten zich veilig voelen om zich kwetsbaar op te stellen, zichzelf kunnen zijn en waar zij ook op een persoonlijk niveau steun kunnen vinden in elkaar.

Jawel ja, bij mijn eigen studenten die ik toen coachte, kon je wel, doordat ik ze zelf zag, eigenlijk met elkaar spreken en ook gewoon het feit dat ze achteraf hebben aangegeven van ja, wij voelen, we zijn echt een familie geworden. (Coördinator over haar tijd als studentcoach)

Deze diepte wordt opgezocht door het gebruik van werkvormen die uitnodigen tot het vertellen over jezelf en het verkennen en delen van levensverhalen. Soms brengt dit heftige verhalen naar boven, want eerstejaars studenten ervaren vaak veel spanning omdat alles nieuw is en veel onduidelijk. Daarnaast speelt er voor veel studenten van alles in hun thuissituatie.

Nou, ik denk überhaupt, ja, we proberen natuurlijk ook heel erg te sturen op dat de coaches versneld de diepte ingaan, dus dat ze echt werkvormen gaan doen over je levensverhaal, over wie je bent, wat tegenzit, wat meezit. Die werkvormen zijn wel bedoeld om wat dieper in te gaan op de persoonlijke verhalen van de studenten.

(...) En ja, ik denk dat het delen van die verhalen, omdat ze natuurlijk al best wel onder hoogspanning staan en de opleiding net zijn begonnen. Ze snappen er geen bal van. Ze zijn heel gefrustreerd, heel veel van onze studenten hebben ook nog gewoon een hele uitdagende thuissituatie. Ja, dus dat ze echt op verschillende manieren onder hoogspanning staan. En als dan iemand vraagt: Vertel. Ja, dan komen er gewoon best wel vaak heftige verhalen naar boven, begrijp ik van de coaches. (...) ik heb dan wel het gevoel dat er heel veel los komt en dat ze dan heel veel delen, wat ze daarvoor niet hebben kunnen delen op andere manieren. (...) dat er dan best wel veel persoonlijke dingen naar voren komen, ervaringen en ook dus ervaringen met docenten (Coördinator)

Sommige studenten ervaren dit inderdaad als zodanig, blijkt uit verhalen van de coaches over hun eigen ervaringen als coachees.

(...) dat je in dat groepje ook een soort band met elkaar opbouwt ook omdat je tijdens deze opleiding best wel persoonlijke dingen ook deelt om een soort ja band met elkaar op te bouwen en dat er iemand is die, zeg maar niet gelijk, een docent is, aan wie je dus vragen kan stellen en iemand die er voor je is. (Coach)

Nou, ik vond het vorig jaar met Students4Students ook wel fijn om mijn klasgenoten te praten over bijvoorbeeld hoe ze dingen op school meemaakten wat ze niet persé in de les zouden zeggen. Dat vond ik wel fijn dat daar vertrouwen voor was om dat te doen. Dat deed ik zelf ook wel. (Coach over tijd als coachee)

Hoe Students4Students was gebouwd — ik denk dat het bij mij, toen ik zelf coachee was, dat dat heel erg uitkwam, omdat wij allemaal een heel gemotiveerd groepje waren. Dus dat wij allemaal — omdat ze het

veel meer met elkaar gingen bespreken, echt een community werden, en elkaar versterkten en elkaar helpen. (Coach over tijd als coachee)

Ik had een heel gezellig groepje (...) we waren een heel sterk vriendengroepje geworden. Nu scheelt het ook dat degenen in mijn groep ook echt mijn vrienden waren. Dat was een hele veilige sfeer, waar ik alles kwijt kon waar ik mee zat. Het ging bij mij gewoon heel goed in het eerste jaar, maar er waren altijd wel dingen of klachten, waar ik tegenaan liep. En om dan ook te horen van anderen, in een veilig sfeer, dat ik niet de enige was, dat was heel fijn en het was gewoon gezellig. (Coach over tijd als coachee)

Ik heb een betere band gekregen met de mensen waarmee ik in dat coachee groepje zat. Ja, dat zorgde wel dat ik me meer thuis voelde op de opleiding, want in principe hielp het bij het vrienden krijgen binnen de opleiding. (Coach over tijd als coachee)

En ik zat ook met veel mensen uit mijn eigen klas, dus dan zoek je elkaar ook meer op en je weet sneller bij wie je terecht kan. En als er iets persoonlijk is ga je ook makkelijker naar de mensen met wie je S4S hebt, omdat er wordt veel gedeeld bij S4S onderling, zeg maar. Dus je weet ook dat zij dan er vanaf weten. Als er iets persoonlijks aan de hand is dan kun je ook bij hen even je verhalen kwijt. En, ja, ik vond dat dan wel de meerwaarde altijd als student. (Senior coach over tijd als coachee)

Coördinatoren en senior coaches hadden de indruk dat de communityvorming en verbinding tussen de studentcoaches (wat zij ervaren als een van de sterke punten van S4S) dit studiejaar minder sterk was en later ontstond dan in andere jaren. Dit zou een gevolg kunnen zijn van de volgende aspecten. Ten eerste werden veel coachingssessies getekend door de onzekerheid en frustratie van eerstejaarsstudenten over onduidelijkheden in het vernieuwde curriculum, wat veel tijd en energie kostte. Daarnaast was er sprake van meer uitval onder coaches dan in andere jaren, waardoor er meer wisselingen zijn geweest van coaches en in groepssamenstelling. Ook hebben sommige coaches geworsteld met de inzet van de praatplaat, waarbij zij het idee hadden dat dit nodig was voor het onderzoek, meer dan dat het een ondersteunende coachingstool was. Verder heeft de (zoveelste) onzekerheid over de voortzetting in de tweede helft van het jaar, de motivatie van de coördinatoren bij Social Work negatief beïnvloedt en hun werkdruk doen toenemen (in combinatie met een toename van werkdruk voor een van de coördinatoren door een verschuiving van taken). Tot slot blijkt ook de rol van de studentcoaches ook wat verschoven te zijn. Waar in voorgaande jaren veel erkenning en ruimte was voor de inbreng van hun ideeën, is dit steeds minder het geval geweest.

Ik denk echt omdat zij ook verantwoordelijkheid kregen, dus ik zag ze soms ook gewoon groeien. Weet je dat ze zelf een training gaven? En dan, dat hun expertise ook werd gebruikt? En dat ze alles konden organiseren, dat ze dingen opzetten, en dat we hun ook vroegen om met input te komen van studenten, van: 'Hebben jullie behoefte aan nog een lezing of een dialogavond ofzo?' Dus ik denk dat we dat zelf – of dat ik dat zelf – ook iets minder heb benut, de expertise of de input van de coaches. Ik heb het gevoel dat dat dit jaar ook wat minder is, omdat we een aantal dingen ook hebben geschrapt. (Coördinator)

Aanpak: Hoe zorgen studentcoaches voor een veilige sfeer?

Belangrijk voor de binding tussen studenten is een veilige sfeer, waarin ruimte is voor de bespreking van meer persoonlijke onderwerpen. Een manier om dit te bevorderen is het afspreken van regels rondom vertrouwelijkheid.

Nou de eerste paar bijeenkomsten heb ik er echt op gehamerd dat alles wat er in de klas gezegd werd, of tegen mij, dat dat tussen vier muren bleef. Volgens mij leek het alsof ze dat een beetje irritant vonden, hoe vaak ik dat wel niet benadrukte, zeg maar. Maar ik denk dat het uiteindelijk wel z'n vruchten heeft afgeworpen. (Coach)

Een andere manier is dat coaches het goede voorbeeld geven en zich kwetsbaar opstellen, bijvoorbeeld door het delen van eigen ervaringen, wat veel coaches ook deden.

En vond ik al vanaf het begin dat ze zich wel openstelden naar mij, dus dat ze al vertrouwen hadden om hun verhaal te doen. Misschien vooral doordat ik ook mijn eigen verhaal heb gedeeld, dat zij iets hadden van: Oh ja, wat fijn dat jij dit ook hebt gedeeld. (Coach).

En als je zelf juist heel erg open bent en de dingen vertelt die je ook van hen wil weten, dan merk je wel sneller dat er dat die band ontstaat en dat studenten onderling ook meer open naar elkaar zijn. (Senior coach)

Dat het bij mij altijd wel goed uitgepakt heeft als ik mijn eigen ervaring deelde met de coaches [als senior coach]. Ik liet dan zien, hè, dat ik heel open ben, maar ook dat ik me heel veilig voel in dit groepje om mij kwetsbaar op te stellen. Omdat de studenten ook heel geïnteresseerd waren en dat lieten zien door vragen te stellen, gaf mij dat wel het gevoel van 'ons'. (Senior coach)

In het begin eigenlijk: door jezelf ook kwetsbaar op te stellen. Dat viel mij wel heel vaak op. Eerst als studentcoach kwetsbaar opstellen. Want anders blijven ze heel gesloten. (...) dat maakt ze ook echt open, en dan beginnen ze ook gewoon van: 'Ja, ik ook'. Of dan gaan ze ook gewoon op een diepere laag over zichzelf vertellen wat ze wat ze meemaken. Of dan zoeken ze contact met diegene die dan toch hetzelfde verhaal een beetje heeft gehad als zij. En dat is misschien niet met de hele groep, maar dan zoeken ze contact met die ene persoon (...). Maar ze kunnen dat alleen doen doordat die gesprekken aan bod komen en dat is altijd mooi. Dan vinden ze elkaar. (Coach)

Uiteraard blijft het creëren van een veilige sfeer een uitdaging, en kan niet verwacht worden dat men altijd alles deelt.

Want op zich, er zijn wel dingen gedeeld, maar ik merkte wel dat lang niet alles werd gedeeld. Ik denk dat er ook wel een aantal studenten waren die zich dan beter of sterker voor gingen doen dan dat ze daadwerkelijk waren. Zeg maar. Ik denk dat dat voor mij als studentcoach dan een taak is om de veiligheid in de groep te vergroten. (Coach)

Dit is vooral een uitdaging wanneer er wisselingen plaatsvinden onder de coaches door uitval, of groepjes worden samengevoegd, zoals we al eerder noemden in 2.1.3.

3.2 Impact voor studentcoaches: relationele veerkrachtbronnen

S4S probeert ook een hechte community te laten ontstaan onder de coaches. Verschillende coaches vertellen dat zij dat ook echt zo hebben ervaren.

En ja, het is ook gewoon gezellig, want je hebt ook weer een soort kleine community met de studentcoaches zelf dus. (Coach)

Nou, want toen ik met andere coaches in contact kwam, merk je dat je veel andere banden met elkaar bouwde. Niet met de studenten, maar wel met de coaches zelf. Dan gingen we met elkaar praten, dingen doen met elkaar, dus op een gegeven moment had je weer andere coaches die uiteindelijk ook nadat we klaar waren nog steeds met elkaar in contact bleven. Dus dat was heel mooi en dan zeg je ook aan die: ja, weet je nog wat we deden en het was heel. Het was leuk. (Coördinator over haar tijd als studentcoach)

Ja, je voelt je toch wat meer gezien, omdat je toch elke maand een training hebt waarbij je iedereen ziet. Je gaat met elkaar in gesprek, er wordt gevraagd hoe het met je gaat en hoe het echt met je gaat, zeg maar, en er wordt ook dieper ingegaan op hoe je daarmee omgaat en wat je nodig hebt. (Senior coach over haar tijd als studentcoach)

Het was gewoon echt een familie geworden [in het eerste jaar], met echt een hechte band tussen de coaches ja, dus die coaches waren ook die herkenden zich ook in de anderen. Het was eigenlijk een soort groep van getalenteerde, gemotiveerde studenten, ja, die het gewoon heel leuk vonden om bij de S4S

familie te horen. Zo noemden ze het ook en dat hebben we nu ook nog wel een beetje. Dat het, dat het community gevoel bij de coaches ook belangrijk is. (Coördinator)

Kleine dingen dragen bij aan het groepsgevoel, zoals samen eten tijdens de trainingsavonden.

Ik vond het leuk dat we met elkaar aan het eten waren altijd. Een momentje om eventjes, nou ja, ook wat meer te leren over de ander. Dat vond ik wel van meerwaarde. (Coach)

Ja, en dus die eetmomenten was meer op persoonlijk vlak. Gewoon prettig om elkaar wat beter te leren kennen en samen te zijn. (Coach)

De coördinatoren proberen op verschillende manieren de community vorming onder de studentcoaches te bevorderen. Bijvoorbeeld door het ondernemen van leuke dingen (zoals naar de film of samen uit eten gaan), maar ook door tijdens de trainingen een huiselijke sfeer te creëren:

Ja, en ook misschien wel doordat ik er altijd voor zorg dat – we zitten dan wel op school – dat het klaslokaal niet meer op een klaslokaal lijkt. Maar dat je muziek aan zet, misschien wat kaarsjes aandoet ofzo. Nou, dan komen ze echt van: ‘Oh, ik heb helemaal niet het gevoel dat ik op school zit’. De tafels aan de kant, weet je. Dan voelt het echt alsof je met iets anders bezig bent en dat vinden ze vaak ook wel heel erg fijn dat we dat doen.

(...) Dat wordt heel erg gewaardeerd: leuke dingen gaan doen. Ergens film gaan kijken. Nou, dat vonden ze heel erg leuk. Ze hebben een uitstapje gedaan. Met elkaar zijn ze volgens mij uit eten geweest. Dus ook ervoor zorgen dat die community eigenlijk ontstaat. Dat is, denk ik, het belangrijkste voor hun plezier. (Coördinator over haar tijd als coach)

Ook helpen de intervisiemomenten, waarbij de coaches in kleine groepjes begeleid worden door een senior coach.

Iets wat ik ook erg gezellig vond en wat niet In het begin zaten we best wel veel met andere coaches, en ja, ik heb daar ook wel een band mee opgebouwd, want het is dan een klein groepje. Je zit met twee andere coaches waarmee je dan intervisie krijgt en een senior coach. (Senior coach over haar tijd als studentcoach)

En ook hier geldt: communityvorming vraagt een veilige sfeer en wederzijds vertrouwen. Binnen de community van studentcoaches speelt de coördinator hier een belangrijke rol in:

En als ze jou niet vertrouwen, dan zal er ook nooit een vertrouwelijke sfeer kunnen ontstaan waarin ze elkaar vertrouwen.

(...) Ik denk dat je daar als projectcoördinator een hele grote rol in speelt, dus dat je dat moet blijven herhalen, opties moet bieden, inspireert. In die zin ja. Ik heb dat wel een paar keer gedaan; dat een studentcoach zegt van ‘Ik wil ermee stoppen’ en dat ik dan zeg van ‘Nou, hoe komt dat?’ En dat we daar een gesprek over voeren. En als ik ze dan uitleg van: ‘Je kan ook het anders in gaan steken. Als je merkt dat die vorm gewoon heel veel energie van je kost, heel veel tijd, doe het dan op deze manier’. En dat ze dan toch nog wel even proberen. (Coördinator)

Parallel met de stroevare communityvorming onder studenten, merkten een coördinator en senior coach dat de communityvorming onder coaches het afgelopen jaar ook wat moeizamer op gang kwam dan andere jaren, wat zij deels toeschrijven aan de uitval van studentcoaches in het eerste semester:

Uiteindelijk merkte je wel van oh: we kennen elkaar en we weten elkaar te vinden en je merkt als coaches wel dat je een soort band creëert zeg maar, maar dat duurde langer dan vorig jaar. Vorig jaar had ik echt al na twee of drie bijeenkomsten dat het een hechte groep was, en nu duurde dat echt wel een aantal maanden. (...) Ik denk omdat er in het begin veel uitval is geweest van coaches. (Senior coach)

3.3 Samenvattend relationele veerkracht

Voor zowel eerstejaars coachees als de studentcoaches vergroot S4S de relationele veerkracht. Eerstejaars ondersteunen elkaar bij studiegerelateerde vragen en problemen, al dan niet aangespoord door de studentcoaches. Vaak lukt het om de sfeer zo veilig te maken dat in vertrouwelijkheid persoonlijke problemen worden gedeeld en er een hechtere verbinding ontstaat tussen coachees onderling, tussen coachees en studentcoaches, en tussen studentcoaches onderling. Dat lukt vooral wanneer de studentcoaches, en ook de senior coaches en coördinatoren het goede voorbeeld geven en zich zelf ook kwetsbaar opstellen en persoonlijke verhalen delen.

De diversiteit in de S4S groepjes zorgen ervoor dat eerstejaars die elkaar normaliter niet zouden opzoeken, elkaar nu leren kennen en waarderen als bron van informatie of steun. Diversiteit onder studentcoaches, senior coaches en coördinatoren is belangrijk omdat het bij kan dragen aan de verbinding en de belonging van een diverse groep studenten, ook studenten die zich wat minder gerepresenteerd zien in hun opleiding en toekomstige professie.

Een veilige sfeer en vertrouwelijke verbinding ontstaan niet vanzelf. Verschillende betrokkenen hebben ervaren dat S4S het afgelopen jaar wat minder soepel is verlopen dan eerdere jaren. Er zijn enkele mogelijke oorzaken, die ons meer leren over het functioneren van een peercoachingsprogramma.

- Uitval onder coaches en de wisselingen die daardoor plaatsvinden in de groepjes kunnen leiden tot teleurstelling onder coachees die zich eerder durfden open te stellen en zorgen ervoor dat communities opnieuw moeten worden opgebouwd.
- Mogelijk speelt ook een rol dat de betrokkenheid van de studentcoaches bij de opzet en trainingen van S4S over de jaren is afgenomen. Waar S4S in de eerste jaren meer gebruik maakte van de ideeën en expertise van studentcoaches is hier steeds minder ruimte voor gemaakt.
- Ook hebben sommige coaches geworsteld met het gebruik van de Veerkrachtpraatplaat, dat met de huidige instructies geen handzaam coachingsinstrument voor hen bleek.
- Uiteraard is ook de sfeer buiten S4S van invloed op de sfeer binnen de S4S bijeenkomsten. Zo is er het afgelopen jaar veel tijd en energie gaan zitten in de frustraties van eerstejaarsstudenten over het vernieuwde curriculum, wat voor hen vele onduidelijkheden bevatte en waar zij zich erg onzeker door voelden.
- Op het niveau van de projectcoördinator kostten de aanhoudende onzekerheid over de voortzetting van S4S en een verschuiving in taken veel tijd en energie.

4. Individuele veerkracht

Individuele veerkracht gaat over de persoonlijke krachtbronnen, over vaardigheden en houding (zoals planningsvaardigheden, coachingstechnieken en zelfvertrouwen) die individuen helpen en kracht geven om doelen te verwezenlijken en uitdagingen het hoofd te bieden. S4S draagt op verschillende manieren bij aan het herkennen en ontwikkelen van deze individuele veerkrachtbronnen. Dit is het geval voor eerstejaars coachees (§4.1), maar vooral voor studentcoaches (§4.2). Het hoofdstuk besluit met een samenvatting (§4.3)

4.1 Impact voor eerstejaars coachees: individuele veerkrachtbronnen

4.1.1 Ontwikkelen agency

Zoals in de literatuur als potentieel effect van studentmentorprojecten wordt beschreven (Carragher & McGaughey, 2016; Chung & Kowalski, 2012; Drew et al., 2000), vergroot S4S de individuele veerkracht van de eerstejaars coachees. Dit is vooral het geval wanneer de coach de uitwisseling van persoonlijke ervaringen stimuleert (Gilles & Wilson, 2004) en studenten aanmoedigt zelf regie te nemen en aan het werk te gaan.

Nu denk ik dat zij niet heel erg de veerkracht verscherpt, want zij vertelt ze gewoon wat ze moeten doen en wat ze niet moeten doen. Maar ik weet dat er andere coaches zijn die dat echt super goed kunnen, die echt naast de studenten gaan zitten van hé, wat heb je nodig, zullen samen kijken en nou heb je dit al gedaan? Heb je daar al aan gedacht? Wat heb je gedaan? Dus dat zij, ja, eigenlijk met die studenten meekijken en door het meekijken gaan die studenten het al zelf doen. Ik denk dat het daarin wel de veerkracht versterkt, omdat de studenten eigenlijk, ja, een beetje op weg worden geholpen om zelf dingen te doen. (Coördinator)

Het versterkt zelfvertrouwen wanneer je zelf steunbron kunt zijn voor iemand anders. Wanneer studenten elkaar helpen versterken ze dus niet alleen elkaar, maar ook zichzelf. Coaches kunnen dat stimuleren.

Ik merk ook wel er zijn wel echt een paar studenten die bijvoorbeeld heel goed kunnen plannen, maar ze het niet goed kunnen volhouden om die planning te doen. Er zijn een paar studenten die plannen lastig vinden, maar wel de motivatie hebben om aan het werk te gaan, dus dat combineert het is wel redelijk gevarieerd qua sterktes en zwaktes. (Coach)

Aanpak: Hoe stimuleren studentcoaches de regie (agency) van de studenten?

De coaches trachten op verschillende manieren studenten initiatief te laten nemen: door ze door te verwijzen en gerust te stellen, door vragen en gesprekken voor te bereiden of gezamenlijk een email op te stellen die de student dan kan verzenden aan een docent of leercoach.

Ja, je kan ze ook gewoon wel duidelijk maken dat een docent — dat de docenten die ik ken op Inholland ook juist willen dat studenten ze durven te benaderen. Je kan dat als studentcoach duidelijk maken aan studenten, waardoor die drempel om medewerkers van Inholland te benaderen kleiner wordt. (...) Nou, dat nieuwe curriculum bracht dus heel veel vragen voor hen, die ik ook niet kon beantwoorden. Dus heel vaak zei ik dan: ‘Heb je dat aan je leercoach gevraagd? Ben jij daar al geweest?’ Ik heb ook wel eens gevraagd aan iemand: ‘Vind je het moeilijk om naar je leercoach toe te gaan? Of heb je het gevoel dat je het daar niet aan kan vragen?’ (...) We kunnen ook samen een keer een berichtje sturen en zien hoe je dat doet. (Coach)

En toen hebben we echt samen een plan opgesteld van: ‘Oké, hoe ga je dat gesprek dan aan met [naam leercoach]? Wat zeg je dan?’ Om je eigen grenzen te bewaken, maar evengoed om jezelf uit te dagen. En nu hoorde ik later, dat hij daadwerkelijk naar haar is toegegaan en hulp heeft gevraagd. Dus wat ik merk is: ze gaan eerder naar mij toe, voor iets dat ze weten dat ze moeten doen, maar eigenlijk een beetje bang zijn om te doen. (Coach)

Coaches proberen ook studenten regie te laten nemen door hen hun eigen doelen te laten formuleren en samen regelmatig te reflecteren op hun ontwikkeling:

Ja, ik, ik heb ze gewoon gezegd van als school jou je doel niet geeft, geef het dan aan jezelf. En daarom heb ik werkvormen bedacht die passen bij het stellen van doelen. Zeg maar: wat zou je zelf willen? (Coach)

Nou, de groep gaf bijvoorbeeld aan van: ;Tja, ik weet eigenlijk niet zo heel goed wat ik hier bij mijn studie leer. Ik voel me een beetje doelloos.' Toen heb ik gewoon gezegd van: nou weet je, dan gaan we de volgende keer een brief schrijven met wat jouw doel is. En schrijf dat dan zo uitgebreid mogelijk op – het maakt mij niet uit of het één regel is of tien – waarom je hier eigenlijk zit. En als je, als jij niet weet waarom je hier zit, ja, wat doe je hier dan? (Coach)

Zoals eerder genoemd, vormen de coachingsbijeenkomsten ook een mogelijkheid voor studenten om vrijuit te 'klagen' over alles waar ze tegenaan lopen in de opleiding. Dit kan de herkenning en binding versterken, en geeft inzicht in wat er leeft. Ook kan het studenten opluchten wanneer ze hun zorgen kwijt kunnen en herkenning ervaren. Wanneer frustraties zijn uitgesproken is de lucht geklaard, en is er aandacht om verder te gaan.

Zonder dat ik eigenlijk ook maar überhaupt iets heb gedaan, waren ze hun frustraties kwijt en dan konden ze nou gewoon vrolijk verder, zeg maar (Coach)

Er waren ook studenten, die vonden het voornamelijk even een klaaguurtje. En dat vonden ze heerlijk. Konden ze gewoon even alle negativiteit uit zich laten (Coach)

Aanpak: van klagen naar agency

Het kan lastig zijn om vanuit negativiteit een groepje coachees aan te zetten tot reflectie en proactiviteit.

Nou, daar waren een beetje twee aparte groepen die op zich onderling dan wel weer heel goed waren. Maar dan tegelijkertijd nog niet de vaardigheid hadden om elkaar te versterken. Maar meer van: als er een klacht was, dat ze dan met elkaar meegingen, zeg maar. Dus dat die klacht eigenlijk alleen maar groter werd. Dat ze de Locus of Control intern hielden? Zeg maar, ze gingen niet zelf kijken van: 'Hè, wat kan ik zelf doen?' Die vaardigheid hadden ze denk ik nog niet. Het was heel vaak van: 'Ja, de opleiding... – dit verkeerd en dat verkeerd – en die leercoach deed dat... (Coach)

En ik sloot dan altijd af met de vraag van: wat zou je de volgende keer willen doen? Maar dat bleef dan vaak wel stil. Dat wisten ze dan nog niet. (Coach)

Om het 'klagen' een positieve functie te laten vervullen is de rol van de studentcoach essentieel. Wanneer deze het klaagedrag om weet te buigen in actie, versterkt het de individuele veerkracht van studenten. Ze leren verantwoordelijkheid en initiatief te nemen om zelf hulpbronnen te vinden om hun problemen op te lossen.

Dat was heel lang onduidelijk. Waar studiemateriaal stond, heel erg die praktische dingen die ze eigenlijk zelf wel een beetje kunnen vinden. En dan vonden ze dat docenten daar duidelijker in moesten zijn en dan was ik van: Maar je kan ook zelf kijken. (Coach)

Ik heb ze geleerd om uit de situatie te stappen, want zij zijn heel erg geneigd om in dat klagen te vallen, van 'Het rooster werkt niet, docenten zijn onduidelijk.' En dan zeg ik: 'Oké, dat is wat er is. De docenten zijn onduidelijk, het rooster is kut. Wat kan jij doen?' Nu klagen ze van: 'O, de docent is heel onduidelijk, maar ik kon het daar vinden!' Die 'maar' van 'ik kan het zelf gaan zoeken', dat hebben ze heel erg geleerd. (Coach)

4.1.2 Inzicht in veerkrachtbronnen via Ungar's veerkrachtmodel

Doel van de veerkrachtbenadering is studenten te helpen hun eigen krachtbronnen te herkennen in hun omgeving en in zichzelf en deze in te zetten om doelen na te streven en problemen op te lossen. Het Sociaal Ecologische veerkrachtmodel van Ungar, vertaald in de veerkrachtpraatplaat zou daarbij kunnen helpen. (Zie meer details in Bijlage 1).

Een enkele studentcoach was enthousiast over het gebruik van de veerkrachtpraatplaat. Het hielp studenten nieuwe inzichten te krijgen, persoonlijke waarden te ontdekken en verkennen en bewust te worden van wat zijzelf willen. Ten slotte lijken studenten volgens de coaches zich bewuster te zijn geworden dat ze hun hulpbronnen meer moeten benutten en meer hulp moeten vragen aan hun ouders, vrienden maar ook S4S coaches.

Echter, voor de meeste coaches leek de praatplaat, met de gebruikte instructie en introductie, het afgelopen jaar niet van meerwaarde. De leidraad met instructie voor het coachingsgesprek met de praatplaat was erg uitgebreid, deels om de studentcoaches een indruk te geven van mogelijke verdiepingsvragen, deels om zo veel mogelijk informatie te vergaren over de veerkrachtbronnen die studenten hebben voor ons onderzoek. Dit bleek de toepassing van de praatplaat te ingewikkeld te maken. Doordat bij de introductie van de praatplaat tijdens de trainingen ook nadruk werd gelegd op het onderzoek, kregen sommige coaches het idee dat de Veerkrachtpraatplaat meer een onderzoeksinstrument dan een coachingsinstrument was, wat hun betrokkenheid en eigenaarschap niet ten goede is gekomen. Dat we bij de introductie van de praatplaat spontaan de term 'interview' gebruikten in plaats van 'coachingsgesprek', en ook de coördinator zelf niet geoefend was in het gebruik met de praatplaat, heeft hier waarschijnlijk aan bijgedragen.

4.1.3 Ontwikkeling professionele vaardigheden

S4S als coachingsprogramma versterkt ook professionele vaardigheden, vooral voor studenten Social Work. Zo oefenen zij in de S4S-bijeenkomsten werkvormen die zij ook in het onderwijs krijgen en die zij later als sociaal werker kunnen inzetten, en leren zij maatschappelijke thema's bespreekbaar te maken.

Je moet als student wel — nou ja, als toekomstige sociaal werker moet je wel die openheid hebben om te kunnen sparren. En ik denk dat dit wel een mooie start is om dat te kunnen aanleren. (Senior coach)

Ja, ik denk zeker bij Social Work, dat je juist veel van je eigen vaardigheden kwijt kan in S4S. Je kan andere mensen sowieso helpen, want als het bij jouzelf bijvoorbeeld heel goed gaat, kun je wel iemand uit je klas bijvoorbeeld helpen bij wie het dat dan minder gaat. Op school of daarbuiten maakt niet uit. Ja, en je kan jezelf ontwikkelen in waar je juist goed in bent en nog misschien beter worden, of juist erachter komen waar je zelf nog sterker in wil worden. (Senior coach)

Maar het gaat ook om meer algemene professionele vaardigheden. Een coördinator vertelde bijvoorbeeld dat ze eerst als coachee en later als coach bij S4S leerde hoe ze een balans kon vinden tussen werk en ontspanning. S4S gaf haar deze balans tijdens haar opleiding door de afwisseling tussen 'saai en verplichte dingen' en de ontspanning bij S4S tijdens leuke uitstapjes en creatieve werkvormen.

4.1.4 Vroegtijdig ontdekken of je op de juiste plek zit

De nauwe contacten en de zelfreflectie binnen S4S kan de ontdekking dat een opleiding toch niet bij de student past versnellen en bijdragen aan ideeën over een alternatieve richting.

Ik heb wel zoiets van: Als jij hier zit terwijl je niet weet waarom, en je hebt geen motivatie om hier te zitten, dan zou ik vooral kijken naar van: Waarvoor ben je dan wel gemotiveerd?' En bij twee studenten is er ook uitgekomen — nou, van één student, die is terug het werkveld ingegaan. (...) Een andere student

die is nu aan het kijken naar [een andere opleiding]. Dus ja, die waren daarvoor gemotiveerd. En ik heb zoiets van: 'Als je daar gemotiveerd voor bent, zit dan vooral niet hier bij Social Work'. (Coach)

Ja, van mijn eigen coaching denk ik twee. Eentje die inderdaad echt was gestopt met de opleiding omdat de hogeschool niet meer bij die persoon paste, en een ander die heeft ontdekt dat de universiteit — dat die de universiteit zou gaan doen. (Coach)

Als je binnen het eerste jaar door middel van Students4Students ook bijvoorbeeld ontdekt dat deze opleiding helemaal niet bij je past, dat je daardoor uitvalt, dat is voor mij prima. (Coach)

4.2 Impact voor studentcoaches: individuele veerkrachtbronnen

S4S heeft grote impact op de individuele veerkracht van de studentcoaches (en senior coaches). De rol als studentcoach zorgt voor een steile persoonlijke ontwikkeling, bijvoorbeeld van toenemend zelfvertrouwen en zelfinzicht. Daarnaast verwerven zij door S4S mede door de trainingen en begeleiding vanuit de projectcoördinatoren en seniorcoaches, kennis en (coachings) vaardigheden, die deels ook van nut zijn als professional.

4.2.1 Vaardigheden ontwikkelen

Studentcoaches ontwikkelen veel vaardigheden in hun rol als studentcoach. Zo vertellen veel coaches hoe zij door hun ervaringen als studentcoach meer hebben geleerd over zichzelf en (de omgang met) anderen en hun levens en situaties. Ze hebben geleerd hoe je een groep moet leiden, mensen moet begeleiden en in hun kracht kunt zetten, en om problemen van een afstandje te bekijken. Ze leren veel van hun coachees, en hebben mooie gesprekken.

Sowieso heeft het mij geleerd om uit de situatie te stappen en er met een soort van helikopterblik naar te kijken, en dat merk ik nu ook op stage. Dat ik af en toe, als ik ergens in zit waarbij ik niet zo goed weet wat ik moet doen, ga kijken van: 'Oké, wat heb ik gedaan en wat hebben anderen gedaan? Hoe zou iemand die hier volledig buiten staat dit aanpakken?'. (Coach)

Ja, ik denk dat ik wel als studentcoach — dat was ook tijdens de coronatijd, en toen heb ik best moeite gehad om in contact te komen met die groep, en ze te binden en te weten wat er nou echt speelt. En ik denk dat ik dat voor de rest van mijn leven wel meeneem: niet zomaar iemand zien en verwachten dat die er geen zin meer in heeft. Daar speelt vaak heel veel meer, juist ook bij studenten die bijvoorbeeld niet op komen dagen bij zo'n sessie, dan is er vaak iets aan de hand. Dat heb ik wel echt geleerd als studentcoach (Senior coach over tijd als studentcoach)

Je leert er best wel veel van, je hoort anderen, hun ervaringen, wat ze meemaken op de studie. En ja, hoe ze ermee omgaan, en waar ze mee zitten, en ook hun thuissituatie. En mede door die trainingen leer je ook hoe je ze het beste kan ondersteunen in dit soort dingen. Dus je leert heel veel over, ja, groepsgevoel maar ook over individuele ondersteuning. (Coach)

Dus ik denk dat dat echt wel een ontwikkeling is geweest, want ik merk dat ik nu meer geneigd ben om te zeggen van: 'Joh heb je daar al naar gekeken? Heb je dat zelf al geprobeerd? Terwijl ik daarvoor gewoon zou zeggen van: Ja, ik doe het wel even.

(...) Ik heb nu moeten leren dat ik eigenlijk mensen meer in hun eigen kracht moet zetten, dat ze het zelf moeten doen, in plaats van ik het voor ze wil doen. Dus dat is wel een ontwikkelpunt voor mij geweest, dus. Ik heb er best wel wat uitgehaald, vind ik zelf. (Coach)

Maar ik ben dus wel echt sterker in mijn schoenen gaan staan en meer mezelf durven open te stellen, kwetsbaar openstellen naar andere toe dus ik heb wel echt een hele ontwikkeling gemaakt bij S4S. En ook creativiteit ontwikkelen. Kijken, wat kan er dan? Oké, dat werkt niet. Dit en dit. Een beetje uitproberen en experimenteren met verschillende werkvormen. (Senior coach over tijd als studentcoach)

Deze ervaring is voor iedereen verrijkend, en voor alle beroepen waardevol. Maar voor Social Work heeft het begeleiden en coachen van individuen en groepen, waarbij je je leert inleven in verschillende levens en perspectieven, en verschillende coachings-werkvormen gebruikt extra veel professionele relevantie.

Zeker nu als studentcoach versterkt het heel erg mijn vaardigheden om mensen te ondersteunen, wat ik altijd wel lastig vond. Ik weet ook dat het social-worker-zijn is, maar het was wel altijd iets waar ik mee zat: Kan ik dat wel? Maar echt in gesprek gaan met mensen en goed aansluiten op hun behoeften, dat leer ik wel echt heel erg. (Coach)

Dus ja, ik zie het juist als een leermoment voor mezelf om ook ervaring op te doen met mensen coachen en gespreksvaardigheden toe te passen, of bijvoorbeeld dat ik niet studenten echt wil helpen, maar dat ik ze juist wil helpen om anderen te helpen en hun meer handvatten te geven. (Coach)

Nou ja, sowieso leer je coachen je leert om een groep te coördineren, denk ik, nou, en je leert ook werkvormen die je in je latere carrière ook wel goed kan gebruiken. Ik heb al meerdere keren gehad dat ik theorieën die we geleerd hebben of werkvormen dat ik die in andere situaties heb toe kunnen passen, dus dat is wel echt heel erg leuk. (Coach)

En als toekomstig social worker, dan is dat ook wel belangrijk, een hele waardevolle werkervaring en ikzelf vind het gewoon heel leuk om te doen, dus ik zou het zeker aanraden. (Coach)

En dat dat hadden ze eigenlijk helemaal niet bedacht van zichzelf, dat ze ook nog meer stappen kunnen zetten dan alleen maar een appje sturen. En dat hebben ze wel echt geleerd door S4S. We hebben echt een stappenplan gemaakt van: 'Oké, wat doe je dan als iemand [een coachee] niet reageert? Stop je? Ga je dan bellen? Misschien is er iemand die in de buurt woont of een klasgenoot die je kent, en dat je nog even vraagt van: Hé, weet jij hoe het zit met die en die?' Dat was voor hen heel leerzaam maar voor mij ook. Dat ik dacht van: 'O ja, dit krijgen ze dus eigenlijk nog niet mee [in hun opleiding], hoe ze dit moeten doen. (Coördinator)

Zoals we al beschreven in 3.1.2., is de rol van de studentcoaches bij het trainingsprogramma en het S4S programma als geheel wat verschoven. In voorgaande jaren was hun invloed en betrokkenheid groter, wat ook hun persoonlijke groei nog meer stimuleerde.

En toen [enkele jaren geleden] hebben we naar aanleiding daarvan samen met die studentcoach een dialoogavond georganiseerd. Best groot aangepakt toen. Ik had het gevoel dat er toen wat meer input was vanuit de coaches in, ja, echt de opzet van het project en binnen de opleiding, dat dat ook zorgde voor het gevoel dat zij ook echt — dat hun expertise, hun ervaring waardevol was. (Coördinator)

Doorontwikkeling als senior coach of coördinator

Studentcoaches die senior coach of coördinator worden krijgen nog meer mogelijkheid om hun vaardigheden verder te ontwikkelen en meer verantwoordelijkheid te nemen. Het biedt daarmee iets extra's voor ervaren studenten.

Nou, ik vind het zelf heel mooi dat ik een groei heb mogen maken, dus dat ik als student en S4S studentcoach ben begonnen, en uiteindelijk projectcoördinator ben geworden. Nou, dat, dat vind ik wel echt heel mooi, dat het project dat ook biedt, dat je dus kan doorgroeien. En dat is wat we het liefst ook willen voor andere studentcoaches: dat ze dat pad kunnen bewandelen, zeg maar. (Coördinator)

Omdat dat stukje senior studentcoach toch wel beter bij mij paste, merkte ik. En ja, je had ook wel een soort van coördinerende rol. En vandaar dat ik dacht van: Dat lijkt me wel veel uitdagender, meer bij me passen dan coachen. Ik merkte gewoon, naarmate ik ouder werd, dat ik dat stukje coördineren wel leuk vind. (...) En een stukje meedenken kwam heel veel voor als senior coach. (Senior coach)

Dat vond ik zelf heel leuk aan senior coach: dat je toch wel iets nieuws hebt, ondanks dat het al het derde jaar is dat je zoiets meemaakt. (...) In plaats van dat je de trainingen volgt, kun je ze nu ook geven. En dat vond ik ook wel heel leuk om te doen. Dat je een beetje — want het jaar daarvoor kijk je toch eigenlijk een soort van op tegen de senior coaches. Dus dat is wel, ja, toch wel leuk, als je dat dan zelf nu kan zijn. (Senior coach)

Ik heb wel andere opleidingen hiervoor gedaan, dus voor mij was het misschien sowieso een beetje van: 'Ik heb wel iets meer ervaring in studeren, dus ik kan daardoor mijn hulp inzetten. (Senior coach)

4.2.2 Zelfvertrouwen en zelfkennis

S4S draagt ook sterk bij tot ontwikkeling van zelfvertrouwen en zelfkennis van studentcoaches. Deels komt dat door de opzet van S4S, die gericht is op zelfkennis en zelfreflectie.

Ja, ik denk door allebei ja. Die trainingen gaan altijd over jezelf, dus je wordt niet getraind als in: 'Je moet je studenten dit vragen en dat vragen, en het zo doen.' Maar je wordt ook getraind in kijken naar jezelf. En hoe zou jij dit ervaren als je dit meemaakt en hoe gaat het bij jou? Dus er wordt ook echt wel gekeken naar het individu en ik denk dat dat wel waardevol is. (Senior coach over tijd als studentcoach)

Studentcoaches vertellen hoe spannend zij het in eerste instantie vonden om medestudenten te coachen, en hoe hun zelfvertrouwen uiteindelijk is gegroeid door de ervaring.

Voor ons als coaches is het de ervaring die we opdoen. Dan daarbij ook wel een stukje zelfvertrouwen, denk ik. Want ik weet nog wel de eerste keer dat ik een bijeenkomst gaf. Nou ik scheet zeven kleuren, zeg maar. Ik was echt super zenuwachtig. Ik merkte dat dat echter vrij gauw wel afzwakte. Je zelfvertrouwen groeit, dat denk ik, dat is een heel goede kant. (Coach)

Maar ik weet nog de eerste keer dat ik grote sessie had, dat ik super zenuwachtig was, want ik dacht echt: 'Nou, hier komen allemaal studenten en die hebben helemaal geen zin in mij'. En ja, nu merk ik dat ik daar gewoon zelf veel meer vertrouwd mee ben. (Coach)

Nou, ik heb wel dat ik dan — als ik zie dat er een bijeenkomst is en dat iedereen er is en dat iedereen het leuk vindt om naar mij toe te gaan, dan denk ik: Oké, ik doe toch wel iets goed. (Coach)

En ik vroeg aan alle studenten ook feedback. En één zei ook echt zo van: 'O, ik ben zo blij dat ik jou af en toe kan spreken. Gewoon überhaupt het spreken helpt al.' En dan denk ik van: 'O, dan gaat er toch wel iets goed. Ja, ik doe iets goed, ik ontwikkel mezelf. (Coach)

Eén van de coördinatoren vertelt dat zij probeerde bewust de 'niet perfecte' studenten, of studenten die zich niet zelf op zouden geven, als studentcoach te werven. Niet alleen om zo een diverse groep rolmodellen te creëren, maar ook om deze studenten in hun kracht te zetten en hun zelfvertrouwen te vergroten.

Ja, nou, ik ben natuurlijk zelf ook leercoach geweest, dus ik heb sommige studenten ook direct benaderd om te solliciteren, waarvan ik dacht van: 'Volgens mij kan jij echt een inspiratie zijn voor studenten die hier gaan beginnen, over hoe jij dit pad hebt bewandeld en net vijfjes en zesjes hebt gehaald, maar het wel hebt gedaan!' Ik denk dat het heel belangrijk is dat dat soort rolmodellen er ook zijn. (...) Ik heb meer studenten benaderd die eigenlijk —waarvan ik weet dat ze zichzelf hier niet zo makkelijk voor zouden opgeven. (Coördinator)

En inderdaad kan alleen al het-gevraagd-worden als studentcoach bijdragen aan zelfvertrouwen:

Nou ja, eigenlijk gevraagd worden,— het is toch fijn als je een soort bevestiging krijgt van: 'O, wij denken wel dat je dat kan en dat het bij je past'. En in eerste instantie twijfelde ik dus heel erg of ik het wel wilde gaan doen. Maar mijn leercoach heeft echt wel een aantal keer gezegd van: 'Joh, ik vind wel dat jij een

goede studentcoach kan worden en ja, je hebt wel potentie, zeg maar. En ja, dat is toch wel positief voor jezelf. Ook dat je zegt: Nou ja, dan ga ik toch maar proberen. (Senior coach)

Zij was onze leercoach al een tijdje, en toen had zij had zij mijn naam doorgegeven aan [de coördinator] volgens mij. En toen schrok ik best wel, van: 'Hè ik als coach? Ik zit in een hoekje, ik ben niet eens heel aanwezig. Hoe dan?' Het was ook niet dat ik nooit aanwezig was in de lessen, maar gewoon een beetje van — Ik ben niet iemand — Ik durfde dan niet op de voorgrond. (...) Dus ik was al wel van: 'Oh, oké, ik ben toch wel aanwezig.' En toen was dat voor mij een mooi moment om meer zelfvertrouwen te krijgen: voor een klas staan, meer mezelf laten zien naar de studenten, meer durven dingen te zeggen, en vanaf dat moment vond ik het echt superleuk om mijn eigen ervaring te delen met studenten. (Senior coach)

De ruimte die sommigen ervaren om binnen S4S als coach zichzelf te kunnen zijn, en de waardering die zij daarvoor krijgen van studenten, versterkte ook het zelfvertrouwen voor sommige studentcoaches. Zelfvertrouwen groeit als je 'gezien' en erkend wordt, en het gevoel hebt van toegevoegde waarde te zijn.

Nou, ik denk dat ik me niet thuis heb gevoeld binnen de opleiding, maar wel thuis heb gevoeld binnen S4S. Dat is, denk ik wel— omdat ik daar wel mezelf durfde te zijn en juist ook zag dat dat gewaardeerd werd door studenten – dat ik mezelf was, en volgens mijn normen en waarden daar voor die groep stond – terwijl dat binnen de opleiding niet helemaal oké voelde. Niet dat dat werd gezegd 'Ho!', maar het voelde niet helemaal passend, omdat ik dan zag dat andere collega's op een andere manier lesgaven – Hier voel ik gewoon heel erg de ruimte om mezelf te zijn. (Coördinator)

Ik denk dat ik gezien werd, en dat het meer werd dan alleen studeren. Want eerst was het gewoon: 'Ja, je komt studeren, je gaat naar huis.' En op een gegeven moment had ik meer het gevoel van: 'O ja, ik draag ook wat bij. Ik kan ook gewoon van betekenis zijn voor anderen, voor de eerstejaars, en ik kan ook wel leren waar ik goed in ben, waar ik nog leren kan. (Coördinator)

4.3 Samenvattend individuele veerkracht

Naast dat S4S toegang geeft tot contextuele hulpbronnen binnen de onderwijsinstelling en relationele hulpbronnen, zoals medestudenten, helpt S4S studenten ook om individuele veerkrachtbronnen te ontwikkelen.

Voor eerstejaars coachees heeft dit verschillende vormen:

- Coachees worden gestimuleerd om zelf manieren te vinden om problemen op te lossen en eigen doelen te formuleren en worden daarin door de studentcoach en hun medecoachees daarbij geholpen. Ze worden actief begeleid in de ontwikkeling van hun zelfvertrouwen en om regie (agency) te pakken. Ook het feit dat ze anderen helpen, draagt bij aan hun zelfvertrouwen.
- Daarbij helpt het wanneer studenten meer inzicht hebben in hun eigen krachtbronnen, waarbij Ungar's Veerkrachtmodel en de coachingspraatplaat kunnen helpen. Daarvoor is het nodig dat dit instrument toegankelijker wordt gemaakt, zodat het voor meer studentcoaches bruikbaar is.
- Eerstejaars coachees ontwikkelen ook professionele vaardigheden doordat ze continu met collaboratieve coachingswerkvormen werken. Deze coachingsvaardigheden zijn vooral relevant in het domein van Sociaal Werk en andere hulpverlenende beroepen.
- De persoonlijke verkenning die onderdeel is van het S4S programma, in combinatie met de persoonlijke betrokkenheid van de studentcoaches zorgt er soms voor dat studenten sneller ontdekken dat de opleiding niet bij hen past.

De studentcoaches hebben een steile leercurve als het gaat om persoonlijke ontwikkeling en de ontwikkeling van coachingsvaardigheden. Zij leren groepen te begeleiden en mensen te coachen.

Hoewel dit voor elke professie van waarde is, betekent dit voor Social Work studenten een extra versterking van hun professionele vaardigheden. Daarnaast brengt S4S de studentcoaches veel in termen van zelfvertrouwen en zelfkennis. Vooral voor diegenen die zich onzeker voelden, betekende het veel dat ze benaderd werden voor de studentcoachrol, en dat ze in deze rol door studenten gezien en gewaardeerd worden (vaak juist in hun persoonlijke uniekheid). Daarnaast neemt hun zelfvertrouwen gigantisch toe als ze merken dat zijzelf en de studenten tevreden zijn over de coachingsbijeenkomsten. 'Ik doe iets goed, ik ontwikkel mezelf.'

Dat studenten binnen S4S verder kunnen doorgroeien naar een rol als senior coach en coördinator is voor sommige studenten heel stimulerend. Zij ontwikkelen zich graag verder binnen S4S en nemen toenemende verantwoordelijkheden op zich.

5. Conclusie en aanbevelingen

Peercoachingsprogramma's zoals S4S kunnen op een krachtige manier bijdragen aan studentwelzijn en studentsucces, vooral voor studenten die een afstand tot het systeem van het hoger onderwijs ervaren. De inzet van studenten als coaches heeft meerwaarde ten opzichte van andere ondersteuningsvormen vanwege de laagdrempeligheid, inzet van ervaringsdeskundigheid, aanwezigheid van rolmodellen, en de communityvorming. Bijkomende voordelen zijn dat de coaching zelf niet uitgevoerd hoeft te worden door het onderwijzend personeel (hoewel de coördinatie ervan zeer serieus genomen moet worden!), en dat het een grote leeropbrengst in termen van persoonlijke en professionele ontwikkeling oplevert voor studenten in de rol van coach en senior coach. Daarnaast kan S4S, vanwege de persoonlijke begeleiding en de aandacht voor individuele doelen en motivatie ertoe bijdragen dat studenten in een eerder stadium weten dat de opleiding niet bij hen past, wat veel energie scheelt voor zowel de student als de opleiding.

Ook met betrekking tot de actuele strategische doelen in het Hoger Onderwijs, vormt S4S een waardevol programma. Het draagt bij tot Diversiteit en Inclusie en geeft door de inzet van studentcoaches invulling aan de strategische ambitie van Inholland 'Student als Partner'. Daarnaast vormt het een directe vertaling van de drie Inholland kernwaarden: 'Persoonlijk en dichtbij', 'We durven van elkaar te leren', en 'Inclusief: Iedereen hoort erbij'.

In §5.1 vatten we samen hoe Students4Students, als voorbeeld van een student-peercoachingsprogramma, bijdraagt aan veerkracht en binding, beiden belangrijk voor studentwelzijn en studentsucces. Zoals uitgelegd in het theoretisch kader, onderscheiden we in lijn met Ungar's Sociaal Ecologische Veerkrachtmodel steunbronnen (of hulpbronnen of krachtbronnen) op drie niveaus: op contextueel, relationeel en individueel niveau. Tevens beschrijven we hoe S4S bijdraagt aan academische integratie en sociale integratie binnen de hogeschool en de opleiding.

De werking van S4S, en dus de impact die een peercoachingsprogramma heeft, wordt uiteraard beïnvloed door verschillende factoren. In §5.2 geven we aanbevelingen voor de opzet van een peercoachingsprogramma zoals S4S en met betrekking tot organisatorische inbedding.

In §5.3 gaan we nader in op een van de aanbevelingen en reflecteren we kort op de keuzes met betrekking tot de vorm (verplichting, duur en doelgroep) van een peercoachingsprogramma zoals S4S.

5.1 Bijdrage S4S aan studentwelzijn

We zagen dat S4S als peercoachingsprogramma een krachtige manier kan zijn om het studentwelzijn en studentsucces te vergroten. Het draagt bij aan de veerkracht van studenten (van zowel de coachees als de coaches), aan hun belonging en aan het geloof in eigen kunnen.

S4S draagt bij aan de **contextuele veerkracht** van studenten en daarmee ook aan de **academische integratie** van studenten. In het S4S programma leren eerstejaarsstudenten hun weg te vinden binnen de opleiding en ontwikkelen zij studievaardigheden. Ook helpen S4S studentcoaches daarnaast eerstejaars studenten om hulpbronnen in de opleiding en instelling te herkennen en in te zetten. Coaches verwijzen studenten door naar andere hulpbronnen zoals een decaan bij studievertraging, helpen studenten docenten te benaderen bij vragen, of laten zien waar informatie te vinden is. Ook kunnen ze behoeften van studenten doorzetten naar de opleiding. Ook voor studentcoaches draagt S4S bij aan hun academische integratie. Het vergroot hun netwerk en het inzicht in de opleiding en de instelling. Soms is de band met de studentcoach zo vertrouwelijk dat zij als vertrouwenspersoon gaan fungeren.

S4S draagt daarnaast bij aan de **relationele veerkracht** en de **sociale integratie** binnen de opleiding. De samenwerking met medestudenten binnen S4S, en het delen van persoonlijke verhalen versterkt de binding met medestudenten, en de **belonging** binnen de opleiding. Studentcoaches proberen een veilige sfeer te creëren, door ook zelf persoonlijke verhalen te delen en zich kwetsbaar op te stellen. Studenten helpen elkaar binnen de context van S4S, en daarbuiten. Dit geldt ook voor de studentcoaches, die onderling ook een sterke band kunnen vormen, vaak samen met de senior coaches en de coördinatoren. De diversiteit binnen S4S groepjes maakt dat eerstejaars die elkaar normaliter niet zouden opzoeken, elkaar nu leren kennen en waarderen als bron van informatie of steun. Diversiteit onder de studentcoaches zorgt voor een variatie aan rolmodellen, wat de belonging vergroot van een diverse groep studenten, ook studenten die zich wat minder gerepresenteerd zien in hun opleiding en toekomstige professie.

Doordat S4S gebaseerd is op communityvorming, waar zowel eerstejaars (als nieuwelingen) als ouderejaars studenten (als experts) onderdeel van zijn, **verbindt het de academische en sociale integratie**. Dit wordt versterkt doordat de studentcoaches laagdrempelige, toegankelijke, aansprekende experts zijn, en doordat eerstejaars studenten ook elkaars hulpbron zijn. Dit kan voor alle studenten waardevol zijn, maar kan vooral van enorme meerwaarde zijn **voor de niet-normstudenten** die een afstand tot het systeem ervaren, doordat zij zichzelf minder herkennen in de opleiding en de docenten of doordat zij niet zijn opgegroeid met de normen die prevaleren in het hoger onderwijs. Een laagdrempelig aanspreekpunt; aandacht voor de codes en verwachtingen die gelden in het hoger onderwijs en voor de vaardigheden die nodig zijn voor welzijn en studiesucces; een plek waar aandacht is voor persoonlijke interesses en omstandigheden en waar je als persoon gezien wordt; en rolmodellen waarmee ook 'niet-normstudenten' zich mee kunnen identificeren zorgen ervoor dat een meer diverse groep studenten betere aansluiting kan vinden in het systeem, wat hun welzijn en studentsucces vergroot.

Tot slot draagt S4S ook op verschillende manieren bij aan de **individuele veerkracht**, en het **geloof in eigen kunnen**, wat samenhangt met het ontwikkelen van **regie** (agency). Het geloof in eigen kunnen (academic self-efficacy), wat versterkt wordt door succeservaringen, hangt samen met studiesucces (Honick & Broadbent, 2016). De eerstejaars coaches worden gestimuleerd om zelf manieren te vinden om problemen op te lossen en eigen doelen te formuleren. Studentcoaches en medestudenten helpen de studenten bij het ontwikkelen van regie (agency) en zelfvertrouwen. Ook het feit dat eerstejaarsstudenten anderen helpen, wat studentcoaches actief stimuleren, draagt bij aan hun zelfvertrouwen. De modellen en werkvormen die ingezet worden, stimuleren zelfinzicht, initiatief en inzicht in de eigen veerkrachtbronnen. Daarnaast oefenen de studenten met interactievormen die zij ook professioneel kunnen inzetten.

De studentcoaches hebben een nog veel steilere leercurve. Het begeleiden van groepen en coachen van medestudenten draagt bij aan hun persoonlijke ontwikkeling en de ontwikkeling van coachingsvaardigheden, wat in elk beroep van pas komt, maar al helemaal bij beroepen zoals sociaal werker. Daarnaast brengt S4S de studentcoaches veel in termen van zelfvertrouwen en zelfkennis, wanneer ze merken dat ze zich ontwikkelen. En vooral voor studenten die zich in de opleiding niet gezien voelen, is het heel versterkend wanneer zij benaderd worden voor de studentcoachrol, en in deze rol door studenten gewaardeerd worden. Studenten die binnen S4S doorgroeien naar een rol als senior coach nemen toenemende verantwoordelijkheden op zich en ontwikkelen zich nog verder.

5.2 Randvoorwaarden en aanbevelingen

Dit zegt niet dat een peercoachingsprogramma zoals S4S altijd even impactvol is. Ten eerste heeft niet elke student hier evenveel behoefte aan, is niet elk groepje even hecht, en is niet elke coach even vaardig. Ten tweede is het programma maar een radartje in het geheel en kan het in zijn eentje geen wonderen verrichten. (Hoewel: voor sommige studenten heeft S4S wel degelijk 'wonderen'

verricht!). Ten derde is het functioneren van het programma, en daarmee het effect, sterk afhankelijk van de organisatorische context. Zoals de resultaten laten zien – in ondersteuning van literatuur over (peer-) coaching – zijn er veel randvoorwaarden die invloed hebben op het verloop van het programma en dus ook op de impact. Sommige liggen in handen van de studentcoaches en coachees, andere in die van de programma-coördinatoren, en weer andere liggen in de invloedssfeer van de opleiding.

Er zijn verschillende interne en externe factoren die het functioneren beïnvloeden.

5.2.1 Interne factoren: Aanbevelingen

Belangrijk voor het programma zijn de volgende interne factoren:

- **(Studiegerelateerde) relevantie voor eerstejaars coachees.** Coachees zijn gemotiveerder om deel te nemen als zij ervaren dat aanwezigheid bij S4S directe impact heeft op hun studie, en wanneer studentcoaches inspelen op hun behoeften van dat moment. Wel willen we opmerken dat de waarde van S4S uiteindelijk niet ligt in het simpelweg oplossen van praktische problemen, maar meer in het ontwikkelen van veerkracht, van agency en belonging.
- **Continuïteit in groepssamenstelling en studentcoaches gedurende het loopjaar.** Uitval en wisselingen verstoren de groepscohesie en opgebouwde relaties van vertrouwen.
- **Studentcoaches die op de hoogte zijn van wat er speelt in de opleiding.** Wanneer studentcoaches goed geïnformeerd worden over actuele ontwikkelingen binnen de opleiding kunnen ze studenten beter ondersteunen.
- **Waardevolle en interessante trainingen en toegankelijke werkvormen.** De trainingen worden erg gewaardeerd door de S4S studentcoaches. De ervaringen met de Veerkrachtpraatplaat laat zien dat het demotiverend is voor studentcoaches wanneer zij zich de werkvormen onvoldoende eigen maken. (Zie ook Reid, 2008; Garringer et al., 2015).
- **Betrokkenheid studentcoaches bij vormgeving inhoud van S4S.** Een actieve rol van de studentcoaches bij de opzet van trainingen en activiteiten kan het eigenaarschap en de verbinding, en de ervaren relevantie van de trainingen vergroten. Dit kost ze echter wel meer tijd.
- **Goede aansluiting coördinator met zowel de studentcoaches als de opleiding.**
- **Motivatie coördinatoren. De coördinatoren zijn cruciaal voor het verloop van het programma.** Wanneer zij minder gemotiveerd zijn lekt energie lekt weg uit het gehele programma. Dit kan allerlei oorzaken hebben. Enthousiasme kan afnemen doordat coördinatoren veel tijd kwijt zijn met administratieve en bureaucratische zaken, doordat zij gebrek aan steun ervaren binnen het team of het management, of gewoon doordat een coördinator na verloop van tijd toe is aan een nieuwe rol.
- **Ontwikkeling coachingsvaardigheden studentcoaches.** Studentcoaches proberen af te stemmen op de behoeften van de eerstejaars coachees, onderlinge binding en communityvorming tot stand te brengen en uitwisseling te bevorderen binnen een veilig klimaat, en agency te vergroten. Aanpakken die studentcoaches goed vonden werken, zijn:
 - Verken wat er speelt onder studenten, bijvoorbeeld door een check-in of ‘klets-kwartiertje’ aan het begin van een sessie. Een ‘klaagkwartiertje’ is hierbij niet erg.
 - Balanceer tussen voorbereiding en flexibiliteit om in te springen op behoeften.
 - Los geen problemen voor studenten op, maar probeer ze stappen te laten nemen waarbij ze hun eigen problemen oplossen, en ondersteun ze daarbij.
 - Bevorder uitwisseling en laat studenten elkaar ondersteunen. Maak hun verschillende sterktes zichtbaar.

- Bevorder binding en werk ook aan groepsvormende activiteiten en werkvormen en ruimte om elkaar te leren kennen.
- Houdt proactief contact met je studenten, bijvoorbeeld via WhatsApp, dat vergroot hun aanwezigheid en betrokkenheid.
- Geef zelf het goede voorbeeld: deel ervaringen en stel je kwetsbaar op.

5.2.2 Externe factoren: aanbevelingen

Zoals ook elders wordt benadrukt, en ook in de eerdere S4S onderzoeken naar voren komt, hebben ook externe factoren sterke invloed op de motivatie en aanwezigheid van de coachees, studentcoaches en coördinatoren. In eerdere jaren werd S4S sterk beïnvloed door de Coronapandemie. Afgelopen jaar vormden de sterke verlaging van de financiële compensatie (waardoor hun inzet voor S4S voor coaches en seniorcoaches geen financieel volwaardige taak meer was, maar vrijwilligerswerk vormde), de onzekerheid over de voorzetting van S4S, en de curriculumvernieuwing extra uitdagingen voor de uitvoering van S4S.

De organisatorische randvoorwaarden, waaraan voldaan moet worden om een peercoachingsprogramma zoals S4S goed te laten verlopen, hebben we geformuleerd als praktische aanbevelingen voor de organisatie. Deze hebben vrijwel allemaal betrekking op een sterkere verbinding en afstemming tussen S4S en de opleiding.

- **Leercoaches en studentcoaches zijn sterker verbonden.** Deze afstemming versterkt de relevantie en de kracht van S4S, en de coherentie met de opleiding. Dit is vooral belangrijk bij veranderingen in het programma, waardoor de studentcoaches minder op hun eigen ervaring kunnen steunen.
- **Leercoaches en docenten dragen belang S4S uit.** Dat is nodig om de eerstejaarsstudenten te motiveren om deel te nemen.
- **Goede facilitering voor coördinatoren.** Zonder gemotiveerde coördinatoren, is er geen levendig programma. Dit vraagt dat coördinatoren voldoende tijd krijgen voor hun coördinerende (en organiserende) rol, en niet telkens tegen onnodige administratieve barrières aanlopen. Dus dat zij voldoende ondersteuning en compensatie krijgen.
- **Duidelijkheid over de continuïteit van het programma.** Zonder steun van het management, en met onduidelijkheid over de voortzetting van het programma is het lastig gemotiveerd te blijven.
- **Goede inroostering.** Goede inroostering is een voorwaarde voor aanwezigheid. Zonder passende inroostering van de bijeenkomsten zijn er geen studenten. Wanneer zij speciaal voor S4S naar Inholland moeten komen, of uren moeten blijven wachten, drukt dit de aanwezigheid sterk.
- **Passende compensatie voor studentcoaches in studiepunten of met een volwaardige financiële vergoeding.** Zo neem je studenten serieus. Het is een voorwaarde voor gemotiveerde coaches, die aan te spreken zijn op hun inzet. Ook is het nodig om te zorgen dat de groep studentcoaches divers is en een diverse groep studenten aanspreekt en voor hen een rolmodel kan zijn. Anders is deze rol, met de bijbehorende kansen en persoonlijke ontwikkeling, alleen toegankelijk voor studenten die geen financiële verantwoordelijkheden hebben.
- **Een stevige positionering binnen het curriculum.** Naast voorgaande aanbevelingen, vraagt dit ook om heldere beslissingen over de mate en vorm van verplichting, en een overweging van de jaarlijkse duur van S4S.

Kortom, onze resultaten onderstrepen het belang van een heldere, eenduidige visie, die duidelijk is voor alle betrokkenen. Zoals in de 'Theory of Change' (Garringer et al., 2015) gesteld wordt, is het slagen van een mentorprogramma afhankelijk van de helderheid over: wat deze beoogt, hoe de

opzet is, wat de investering is, en hoe de rolverdeling eruit ziet (Bussey-Jones et al., 2006). Daarnaast is het van belang dat de visie actief wordt uitgedragen (Furimsky et al., 2013). Hoewel effectieve peer-mentorschap-interventies duidelijk geformuleerde procedures hebben, moeten ze tegelijkertijd ook voldoende flexibel en aanpasbaar zijn (Oberoi, 2016; Pryce et al., 2018).

5.3 Overweging: Doelgroep, verplichting en duur

Moeten we een programma als S4S verplichten? Voor wie? En hoe lang moet het lopen? Deze randvoorwaarden vormen al punten van overweging sinds de start van S4S, en komen ook in dit onderzoek weer naar voren, zoals we beschreven in paragraaf 2.3. Hoewel de literatuur duidelijke aanbevelingen geeft (zie het overzicht in het S4S DIY Theoriedocument van Erbert et al., 2020), blijken deze in de praktijk toch nadelen te hebben die vragen om een regelmatige heroverweging van de opzet. Er is geen eenduidig advies te formuleren dat dit dilemma oplost. Wel is het belangrijk de opzet te blijven evalueren, en telkens heldere keuzes te maken.

Voor wie? Verplichting of niet?

Is deelname aan het programma vrijwillig, en is het alleen voor studenten die zich vrijwillig aanmelden? Of is deelname verplicht en voor iedereen? Onderzoek laat zien dat de beste resultaten gehaald worden wanneer het programma onderdeel is van de onderwijs carrière en het curriculum voor alle studenten (Verhulp et al., 2017). Dit verlaagt de drempel voor deelname, onder andere doordat deelname aan het programma niet stigmatiserend werkt.

In de interviews wordt daarnaast verschillende keren benadrukt dat deelnameverplichting nodig is om de studenten te bereiken die dit het hardst nodig hebben. Dit zijn immers de studenten die een grotere afstand tot het systeem ervaren, minder goed hun weg kunnen vinden in de opleiding, soms kampen met psychische problemen, werkdruk of andere problemen, en relatief weinig sociale contacten hebben binnen de opleiding waar zij met vragen op kunnen terugvallen. En, zoals eerder omschreven, versterkt binding met de opleiding welzijn en studentsucces (Dopmeijer, 2021; Freeman et al., 2007; Hausmann et al., 2007; Meeuwisse et al., 2010; Kappe, 2017). Voor de groep studenten die deze binding om verschillende redenen niet ervaren zou het verplicht stellen van S4S mogelijk tot meer aanwezigheid bij de communitybijeenkomsten kunnen leiden wat de mogelijkheden voor het profiteren van de peer-mentoring vergroot.

Dat zijn juist de studenten die hoogstwaarschijnlijk niet vrijwillig zouden gaan deelnemen. Zelfs met de huidige opzet (waarbij S4S in ingeroosterd, maar er geen grote gevolgen zijn wanneer een student niet deelneemt) lijkt S4S namelijk niet helemaal de doelgroep te bereiken waarvan wordt gedacht dat deze de meeste baat zou kunnen hebben bij coaching, namelijk de studenten die weinig binding lijken te ervaren:

Het klinkt heel gek, maar ik denk dat S4S het meest kan betekenen voor de studenten die het minst komen. En dat is echt heel moeilijk om voor elkaar te krijgen. Want als ze er niet zijn, ja, wat ga je dan doen? (Senior coach)

De meeste baat is er, denk ik, voor mensen die, ja, die de studie lastig vinden, of die misschien minder motivatie hebben om dingen te doen, of nou ja, bijvoorbeeld ook minder motivatie om naar students4students te gaan. Want het is vaak op die groep, dus. Maar die hebben, denk ik, er wel de meeste baat bij dat andere studenten met hen mee kunnen kijken, en wellicht meer kunnen motiveren om dingen te doen (Coach)

Deelnameverplichting zorgt ook voor deelname van studenten die vinden dat ze S4S niet nodig hebben omdat zij geen problemen bij hun studievoortgang verwachten. Zij haken eerder af bij communitybijeenkomsten omdat ze niet verwachten dat dit voor hen van meerwaarde is. Hun aanwezigheid en kennis draagt echter bij aan de effectiviteit van het programma. Ook is het (juist)

voor normstudenten belangrijk om in aanraking te komen en samen te werken met studenten met andere achtergronden en perspectieven. In veel van de interviews wordt benadrukt dat er ook voor deze studenten genoeg mogelijkheden zijn om binnen S4S belangrijke vaardigheden te ontwikkelen die (zeker in relatie tot het toekomstig beroep als Sociaal Werker) van belang zijn. Uit meerdere voorbeelden blijkt dat de studentcoach een belangrijke rol kan spelen bij de betrokkenheid van deze studenten door ze aan te spreken op hun meerwaarde voor groepsgenoten en extra taken toe te bedelen bij het invullen van de coachingsbijeenkomsten.

Als je actief deelneemt en je wensen geeft in wat jij nodig hebt, dan kun je er heel veel uithalen. Ook al gaat het met jou goed, kun je ook aan anderen [dingen] leren. (Coach)

Nou, wat ik bijvoorbeeld wel probeer, is dan bijvoorbeeld de studenten die dan, waar het juist heel goed mee gaat, ook te betrekken bij wat ik doe, dat ik dan bijvoorbeeld zeg: zou jij samen met mij de volgende bijeenkomst willen organiseren, dus dan leren hun er ook weer van. (Coach)

Tot slot zorgt een integratie in het curriculum ervoor dat het programma ook inhoudelijk optimaal onderdeel kan zijn van de opleiding, wat pleit voor verplichting.

Echter, tegelijkertijd is het aannemelijk dat het verplicht stellen van S4S leidt tot minder gemotiveerde eerstejaars coachees – wat één van de grootste ondermijnende factoren is binnen het programma. Dit pleit juist voor een vrijwillige benadering.

12 maanden of 6 maanden? Onderzoek wijst uit dat een effectief mentorprogramma minimaal een jaar duurt, zodat er een goede band opgebouwd kan worden en er voldoende kennis overgedragen kan worden (Garringer et al., 2015). Dat is ook wat S4S laat zien. De coachingsdynamiek komt pas na een paar maanden goed op gang, wanneer er sprake is van verbinding en community vorming.

Echter, sommige groepjes komen ook na enkele maanden niet lekker op gang. Deze groepjes (blijven) kampen met sterke afwezigheid, wat soms te maken heeft met wisselende groepssamenstelling. Op basis van deze ervaringen concluderen sommige coaches dat de motivatie onder coachees (maar ook onder sommige coaches) in het tweede semester afneemt. Hoewel voor studentcoaches de waarde van S4S voor eerstejaarsstudenten in het eerste semester als een paal boven water staat, hebben sommige studentcoaches het idee dat voor veel deelnemende studenten de toegevoegde waarde in het tweede semester minder is. De meeste eerstejaarsstudenten hebben dan hun weg binnen de opleiding al wel gevonden. En hoewel de studentcoaches onderstrepen dat de coaching van meerwaarde is bij de voorbereiding van toetsmomenten, vormt de druk rondom toetsmomenten er tegelijkertijd voor dat deelname afneemt, en zij zelf ook minder gemotiveerd zijn vanwege hun eigen werkdruk.

Deze uiteenlopende ervaringen onderstrepen het belang de opzet van het programma goed te blijven evalueren en overwegen. Het is het overwegen waard of het project ook in het tweede semester door moet lopen, en of dit dan nog steeds op basis van verplichting moet zijn. Misschien is het mogelijk een opzet uit te proberen waarbij studenten na enkele maanden de keuze hebben of zij deel blijven nemen of niet. Wellicht zou de keuze voor deelname dan wel gekoppeld kunnen zijn aan een verplichting tot het bijwonen van de bijeenkomsten, om ook voor de tweede fase continuïteit en aanwezigheid te garanderen.

6. Referentielijst

- Allen, K. A., Gray, D. L., Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2022). The need to belong: A deep dive into the origins, implications, and future of a foundational construct. *Educational Psychology Review*, 34(2), 1133-1156.
- Boyle, F., Kwon, J., Ross, C., & Simpson, O. (2010). Student–student mentoring for retention and engagement in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25(2), 115-130.
- Bussey-Jones, J., Bernstein, L., Higgins, S., Malebranche, D., Paranjape, A., Genao, I., & Branch, W. (2006). Repaving the road to academic success: the IMeRGE approach to peer mentoring. *Academic Medicine*, 81(7), 674-679
- Carragher, J., & McGaughey, J. (2016). The effectiveness of peer mentoring in promoting a positive transition to higher education for first-year undergraduate students: a mixed methods systematic review protocol. *Systematic Reviews*, 5(1), 1-9.
- Chuang, W. C., Garmestani, A., Eason, T. N., Spanbauer, T. L., Fried-Petersen, H. B., Roberts, C. P., ... & Allen, C. R. (2018). Enhancing quantitative approaches for assessing community resilience. *Journal of environmental management*, 213, 353-362.
- Chung, C. E., & Kowalski, S. (2012). Job stress, mentoring, psychological empowerment, and job satisfaction among nursing faculty. *Journal of Nursing Education*, 51(7), 381-388.
- Cobben, K. (2023) *Funds of Knowledge: Teaching with students' lived experiences in higher education in the Netherlands*. Masterscriptie Universiteit Utrecht.
- Collier, P. (2017). Why peer mentoring is an effective approach for promoting college student success. *Metropolitan Universities*, 28(3), 9-19.
- Crooks, C. V., Kubishyn, N., Noyes, A., & Kayssi, G. (2022). Engaging peers to promote well-being and inclusion of newcomer students: A call for equity-informed peer interventions. *Psychology in the Schools*, 59(12), 2422-2437.
- Darlaston-Jones, D., Cohen, L., Drew, N., Haunold, S., Pike, L., & Young, A. (2001). Addressing attrition: Why we need a unified approach to transition issues. In A. Hermann & M. M. Kulski (Eds.), *Expanding horizons in teaching and learning. Proceedings of the 10th Annual Teaching Learning Forum, 7-9 February, 2001*. Perth: Curtin University of Technology.
- Dennehy, T. C., & Dasgupta, N. (2017). Female peer mentors early in college increase women's positive academic experiences and retention in engineering. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(23), 5964-5969
- Dennison, S. (2010). Peer mentoring: Untapped potential. *Journal of Nursing Education*, 49(6), 340-342.
- Deunk, M. I., & Korpershoek, H. (2021). *Studentenwelzijn in het hoger onderwijs Een overzichtsstudie van veelbelovende aanpakken voor docenten(teams), opleidingen en instellingen*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Dopmeijer, J. M., Nuijen, J., Busch, M. C. M., Tak, N. I., & Verweij, A. (2022). *Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs. Deelrapport I. Mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs*. RIVM, Trimbos-instituut en GGD GHOR Nederland.
- Erbert, M., Rosalina, Z., & Zweegman, S., (2020) *Do It Yourself (DIY) Students 4 Students (S4S): Al het gereedschap voor het opzetten van een coaching programma gericht op eerstejaarsstudenten*. Hogeschool Inholland.
- Fowler, J., & Muckert, T. (2004, February). *Tiered mentoring: Benefits for first year students, upper level students, and professionals*. Paper presented at HERDS Conference
- Freeman TM, Anderman LH, Jensen JM. (2007) Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *J Exp Educ*
- Furimsky, I., Arts, K., & Lampson, S. (2013). Developing a successful peer-to-peer mentoring program. *Applied Clinical Trials*, 22(12), 27.

- Garringer, M., Kupersmidt, J., Rhodes, J., Stelter, R., & Tai, T. (2015). *Elements of Effective Practice for Mentoring [TM]: Research-Informed and Practitioner. Approved Best Practices for Creating and Sustaining Impactful Mentoring Relationships and Strong Program.*
- Gilles, C., & Wilson, J. (2004). Receiving as well as giving: Mentors' perceptions of their professional development in one teacher induction program. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 12(1), 87-106.
- Graham, J. & McClain, S. (2019). A canonical correlational analysis examining the relationship between peer mentorship, belongingness, impostor feelings, and black collegians' academic and psychosocial outcomes. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2333–2367. <https://doi.org/10.3102/0002831219842571>
- Gomez, J., White, B., Zakriski, A., & Spoltore, J. D. (2019). A 3-year perspective on the impact of a multicultural counseling specialist. *Journal of College Student Psychotherapy*, 34(4), 253–270. <https://doi.org/10.1080/87568225.2019.1595806>
- Hausmann LRM, Schofield JW, Woods RL. (2007) Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and white first-year college students. *Res High Educ.*, 48(7):803–39
- Heirdsfield, A., Walker, S., & Walsh, K. (2005). Developing peer mentoring support for TAFE students entering 1st-year university early childhood studies. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(4), 423-436.
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- DeJonckheere, M., Lindquist-Grantz, R., Toraman, S., Haddad, K., & Vaughn, L. M. (2019). Intersection of mixed methods and community-based participatory research: A methodological review. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(4), 481-502.
- Kappe, F.R. (2017) *Studiesucces: Verbinden als stap voorwaarts. Een oplossingsrichting op basis van een synthese van literatuur en eigen praktijkonderzoeken.* Lectorale rede, Hogeschool InHolland.
- Lerner, R. M., Agans, J. P., Arbeit, M. R., Chase, P. A., Weiner, M. B., Schmid, K. L., & Warren, A. E. A. (2013). Resilience and positive youth development: A relational developmental systems model. *Handbook of resilience in children*, 293-308.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857–885
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31.
- Masten, A.S. (2014), *Global Perspectives on Resilience in Children and Youth.* *Child Dev*, 85: 6-20.
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. P. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51, 528-545.
- Miftari, N. (2023) *Coaching by us, for us: The influence of peer-to-peer coaching on the sense of belonging and community building, according to Social Work students.* Masterscriptie Universiteit Utrecht.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022). *Nationaal Programma Onderwijs Derde voortgangsrapportage.* Geraadpleegd op 22 december 2023, van <https://www.nponderwijs.nl/mbo-en-ho/documenten/publicaties/2022/11/17/voortgangsrapportage>
- Noble, T., McGrath, H., Wyatt, T., Carbines, R., & Robb, L. (2008). Scoping study into approaches to student wellbeing. Australian Catholic University and Erebus International
- Oberoi, A. K. (2016). *Mentoring for first-generation immigrant and refugee youth.* National Mentoring Resource Center.
- Pistor, M., M. Ostiana & M. Van der Velden (2022). *De Waarde van Students4Students; Een onderzoek naar Students4Students op de opleiding social work van Hogeschool Inholland* Amsterdam. Hogeschool Inholland.

- Pryce, J., Kelly, M. S., & Lawinger, M. (2019). Conversation club: A group mentoring model for immigrant youth. *Youth and Society*, 51
- Raymond, J. M., & Sheppard, K. (2017). Effects of peer mentoring on nursing students' perceived stress, sense of belonging, self-efficacy and loneliness. *Journal of Nursing Education and Practice*, 8(1), 16.
- Reid, E. S. (2008). Mentoring peer mentors: Mentor education and support in the composition program. *Composition Studies*, 36(2), 51-79.
- Severiens, S.E., & R. Wolff. 2008a. A comparison of ethnic minority and majority students: Social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education* 33: 253–66.
- Smith, A.R., & Tinto, V., (2022). Unraveling Student Engagement: Exploring its Relational and Longitudinal Character. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*.
- Slootman, M. & R. Wolff (2017) *Diversity Monitor 2017 Enrolment, dropout and graduation at three universities (EUR, VU and UL). A Synthesis*. Amsterdam and Rotterdam: Vrije Universiteit Amsterdam and Risbo/Erasmus University Rotterdam (Report)
- Tinoco-Giraldo, H., Torrecilla Sánchez, E. M., & García-Peñalvo, F. J. (2020). E-mentoring in higher education: a structured literature review and implications for future research. *Sustainability*, 12(11), 4344.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press
- Ungar, M. (Ed.). (2005). Introduction: Resilience across cultures and contexts. In *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts* (pp. xv–xxxix). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ungar M. Resilience across cultures. *Br J Soc Work*. 2008;38(2):218–35.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Van den Broek, A., Cuppen, J., Warps, J., Termorshuizen, T., Lodewick, J., Brukx, D., Korte, K. de, Ramakers, C. & Mulder, J. (2019). Monitor Beleidsmaatregelen Hoger Onderwijs 2018-2019. Studenten in het hoger onderwijs: stand van zaken studiejaar 2018-2019: doorstroom, instroom, studiekeuze, studievoortgang, studieuitval en studiefinanciering. ResearchNed
- Vaughn LM, DeJonckheere M. The Opportunity of Social Ecological Resilience in the Promotion of Youth Health and Wellbeing: A Narrative Review. *Yale J Biol Med*. 2021 Mar 31;94(1):129-141. PMID: 33795989; PMCID: PMC7995941.
- Verhulp, E. E., Stevens, G. W., Pels, T. V., Van Weert, C., & Vollebergh, W. A. (2017). Lay beliefs about emotional problems and attitudes toward mental health care among parents and adolescents: Exploring the impact of immigration. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 23(2), 269.
- Waldring I., A. Labeab, M. van den Hee, M. Crul, M. Slootman (2020). *Belonging@VU*. Amsterdam: VU University. (Report) https://www.vu.nl/en/Images/BelongingVU_EN_version_tcm270-940749.pdf
- Wekker, G., Slootman, M. W., Icaza, R., Jansen, H., & Vazquez, R. (2016). *Diversiteit is een werkwoord. Rapport Commissie Diversiteit Universiteit van Amsterdam*. Amsterdam: University of Amsterdam. <https://osf.io/98hkn>
- Yomtov, D., Plunkett, S. W., Efrat, R., & Marin, A. G. (2017). Can peer mentors improve first-year experiences of university students? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(1), 25-44.
- Zaff, J. F., Pufall Jones, E., Donlan, A. E., & Anderson, S. (2016). Comprehensive community initiatives creating supportive youth systems: A theoretical rationale for creating youth-focused CCIs. In J. F. Zaff, E. Pufall Jones, A. E. Donlan & S. Anderson (Eds.), *Comprehensive community initiatives for positive youth development* (pp. 1–12). New York, NY: Routledge.

Bijlage 1 Het gebruik van de Veerkrachtpraatplaat

De veerkrachtplaat is een gesprektool om samen met jongeren uitdagingen en doelen te verhelderen en de hulpbronnen in kaart te brengen die hen hierbij kunnen ondersteunen. Wij hebben de S4S studentcoaches getraind in het gebruik van de veerkrachtplaat, om deze in te zetten in zowel groeps- als individuele coachingsgesprekken. Voor de individuele coachingsgesprekken hebben we voor de studentcoaches een gespreksleidraad ontwikkeld. Binnen het S4S programma wordt van studentcoaches verwacht dat zij ook individuele coachingsgesprekken voeren met enkele coachees. De bedoeling was dat elke coach (minimaal) twee van deze gesprekken op zou nemen en na enkele maanden opnieuw met deze studenten een coachingsgesprek zou voeren. Hiermee wilden we data verzamelen over het steunsysteem van de eerstejaarsstudenten, en zichtbaar maken of en hoe studentcoaches en medecoachees gedurende het studiejaar een hulpbron zouden gaan vormen. Hiertoe hebben we ook een consentformulier opgesteld. Er zijn echter uiteindelijk maar vijf opnames met ons gedeeld.

Een deel van de studentcoaches heeft de veerkrachttool als een waardevol coachingsinstrument ervaren. Voor de overige coaches was het nut minder duidelijk en werd het gebruik van de tool in combinatie met een uitgebreide vragenlijst als complex ervaren. De wens om de veerkrachtplaat als dataverzamelinstrument in te zetten en de nadruk die hierop is gelegd in de trainingen, heeft hier waarschijnlijk een grote rol in gespeeld. Een instructie die zich uitsluitend richt op de waarde voor het coachingsproces, en een beknoptere handleiding zouden het gebruik voor peer-coaches toegankelijker kunnen maken. In Diemen blijkt dat studentcoaches andere werkvormen voor het verkennen van veerkracht als toegankelijker hebben ervaren. Het verdient aanbeveling te differentiëren in aanbod, afgestemd op de opleiding. Zo kan de Veerkrachtpraatplaat bij Social Work – waar coachingsgesprekken en veerkrachtontwikkeling onderdeel uitmaken van het professionele repertoire, en deze plaat ook als professioneel instrument ingezet kan worden – van meer waarde zijn dan bij andere opleidingen, zoals Business Innovation.

(Deels) op basis van deze ervaringen zal de veerkrachtplaat vanaf januari 2024 doorontwikkeld worden tot een digitale tool die open-access beschikbaar zal komen voor (jeugd) professionals, en die gemakkelijker zal zijn in het gebruik vanwege een toegankelijker instructie. Dit doen wij in samenwerking met de Stichting Augeo. We voorzien dat deze tool ook het gebruiksgemak voor de studentcoaches van S4S zal vergroten.

Mijn steunsysteem ^{de} veerkrachtplaat _{voor jongeren}

Veerkracht is het vermogen om met uitdagingen in het leven om te gaan door een beroep te doen op mentale, sociale, fysieke, culturele en maatschappelijke hulpbronnen (zie Ungar, resilienceresearch.org). Met behulp van deze veerkrachtplaat kunnen jongeren zicht krijgen op hun persoonlijke veerkracht. Op welke hulpbronnen doe jij een beroep als je voor een bepaalde uitdaging staat?

Inzichten uit onderzoek

Veerkracht van jongeren in overgang naar volwassenheid

- Jongeren zijn geneigd om nadruk te leggen op wat (relatief) okay gaat in hun leven.
- Jongeren maken liefst hun eigen keuzes en regelen graag zaken zelf.
- Jongeren kunnen soms wel hulp gebruiken van anderen en voorzieningen.
- Jongeren hebben behoefte aan een vangnet om op terug te kunnen vallen als iets niet lukt.
- Elke jongere heeft een uniek eigen dynamisch steunsysteem.
- In het steunsysteem werken uiteenlopende hulpbronnen samen.
- Hulpbronnen vind je in: de jongere zelf; relaties met anderen; de bredere sociaal-maatschappelijke context.
- Waar jongeren voor wat steun zoeken is moeilijk te voorspellen.
- Iets kan soms wel en soms niet als hulpbron werken, afhankelijk van de uitdaging.



Wat valt op

- Hoe het met jongeren gaat kun je niet aflezen aan de feitelijke omstandigheden: hoe jongeren hun leven nu beleven is persoonlijk en hangt samen met hun verleden en toekomstperspectief.
- Sombereid en een negatief zelfbeeld kunnen het zelf aanpakken van zaken in de weg staan.
- Ouders blijven voor de meeste jongeren de meest basale en onvoorwaardelijke hulpbron.
- Jongeren zonder vanzelfsprekende steun vanuit thuis leren eerder een beroep te doen op andere hulpbronnen, zowel in zichzelf als in hun omgeving.
- Jongeren die kwetsbaar lijken of veel problemen hebben ervaren, blijken vaak op bepaalde gebieden extra veerkrachtig.
- Ook jongeren met een schijnbaar makkelijk leven kennen uitdagingen en hebben steun van anderen en voorzieningen nodig.
- Een duidelijk toekomstperspectief motiveert jongeren bij het zoeken naar en inzetten van hulpbronnen.

Speciaal voor professionals

(groepsleider, leraar, hulpverlener, coach, ...)

- Jij bent als professional die met jongeren werkt een potentiële hulpbron in het leven van jongeren.
- Hoe jij als professional van waarde kan zijn is niet per se afhankelijk van je beroep of functie.
- De ervaring die een jongere opdoet met jou als professional werkt door in het vertrouwen in professionals in de toekomst.
- Jongeren zoeken professionals die er echt en oprecht voor hen zijn, om zonder oordeel samen te kijken naar wat gedaan kan worden.
- Als professional kun jij jongeren helpen uit te vinden welke hulpbronnen op welke manier voor hen van betekenis kunnen zijn.
- Bespreek als professional ook hoe jij van waarde kunt zijn in het leven van de jongere.
- Jij bent als professional nooit alleen verantwoordelijk voor het oplossen van problemen.



Toelichting gebruik van de praatplaat 'Mijn steunsysteem'

- o Gebruik deze praatplaat om samen met een jongere in gesprek te gaan over diens veerkracht.
- o Het gesprek kan verschillende doelen dienen.
 - Kennismaking: Hoe ziet het leven en steunsysteem van deze jongere eruit?
 - Bewustwording: Wat helpt deze jongere om te gaan met uitdagingen in het leven?
 - Signalering: Lukt het met de beschikbare hulpbronnen om te gaan met uitdagingen?
 - Ondersteuning: Welke hulpbronnen kunnen op welke manier van waarde zijn?
- o Gebruik de plaat om op te tekenen en te schrijven.
- o Wijs een specifieke uitdaging aan (bijv. 'mentaal welzijn' of 'geld')
- o Beschrijf zaken uit het verleden die nu nog doorwerken bij deze uitdaging
- o Beschrijf bij toekomst waar je naar toe wil met deze uitdaging.
- o Zet relevante hulpbronnen (individueel, relationeel, contextueel) om het poppetje heen.
- o Bespreek welke rol deze hulpbronnen spelen in het leven van de jongere.
- o Geef met de bolletjes aan hoe belangrijk deze hulpbronnen zijn bij deze uitdaging.
- o Maak de onderlinge relaties tussen hulpbronnen zichtbaar.
- o Voer een open gesprek, waarbij de jongere zoveel mogelijk zelf aan het woord is.
- o Bespreek wat de plaat zegt over het vermogen om met de uitdaging om te gaan.
- o Bespreek of en hoe de gesprekspartner van betekenis kan zijn voor de jongere.
- o Ga aan het einde van het gesprek in op de vraag: 'Hoe verder vanaf hier?'

Colofon: De praatplaat 'Mijn steunsysteem' is een opbrengst van het onderzoeksprogramma Ondersteuning van Jeugd in Overgang naar Volwassenheid (OJOV), gerealiseerd met RAAK-Pro-financiering van Stichting Innovatie Alliantie (SIA). **Ontwikkeld door:** Lectoraten Jeugd en Samenleving, Empowerment en professionalisering en Dynamiek van de stad van Hogeschool Inholland.

Meer over dit onderzoek:

www.inholland.nl/onderzoek/onderzoeksprojecten/ondersteuning-jeugd-in-overgang-naar-volwassenheid

Mijn steunsysteem

vul hier jouw **individuele** hulpbronnen in en geef met de bolletjes aan hoe belangrijk ze zijn

vul hier jouw **relatieve** hulpbronnen in en geef met de bolletjes aan hoe belangrijk ze zijn

vul hier jouw **contextuele** hulpbronnen in en geef met de bolletjes aan hoe belangrijk ze zijn

Voorbeelden van hulpbronnen

→ Individuele bronnen: motivatie zelfstandigheid doorzettingsvermogen sociaal vaardig zelfvertrouwen

→ Relatieve bronnen: ouders vrienden klasgenoten familie partner

→ Contextuele bronnen: school werk sport hulpverlening cultuur / religie instanties/uitkeringen

die je kunt inzetten om veerkrachtig te zijn!

Mijn uitdagingen

- sociale en liefdesrelaties
- relatie ouders en gezin
- mentaal en fysiek welzijn
- woonruimte
- vrije tijd (sport/uitgaan)
- werk en/of dagbesteding
- opleiding
- geld

toekomst

heden

verleden

Gespreksleidraad veerkracht individueel gesprek studenten

Voor jou ligt de gespreks-leidraad voor het voeren van een individueel coaching gesprek over veerkracht met een student. Tijdens dit coaching gesprek gebruik je de veerkrachttool. Het doel van het coaching gesprek met de veerkrachttool is het achterhalen welke uitdagingen de student ervaart bij het doen van zijn/haar/hun studie, en welke hulpbronnen deze student benut, of zou kunnen benutten, bij het aangaan van die uitdagingen.

Voorafgaand aan het coaching gesprek

Tijdens het coaching gesprek neem je het gesprek op. Mede daarom is het belangrijk om even uit te leggen wat het doel van het coaching gesprek is, wat je gaat doen en wat je van de student gaat vragen. Bijvoorbeeld:

“Fijn dat ik je ik één-op-één met je kan spreken. Ik wil vandaag met jou wat uitgebreider praten over hoe het met je studie gaat, waar en of er dingen zijn waar je tegenaan loopt. Het coaching gesprek zal ongeveer een uurtje duren. Het doel van dit gesprek is praten over hoe je studie verloopt en verkennen wat jouw krachtbronnen zijn. Voel je vrij om eerlijk te zeggen wat je denkt en vindt, er is geen goed of fout antwoord.”

Het coaching gesprek gaat ook gebruikt worden voor een onderzoek. Leg dit aan de student uit.

Onderzoekers van het lectoraat Jeugd & Samenleving willen onderzoeken hoe S4S werkt, hoe het studenten helpt, en hoe het misschien verbeterd kan worden. Daarvoor hebben ze informatie nodig. Ik wil je namens hen vragen of zij dit gesprek anoniem mogen gebruiken om van jou te leren hoe S4S je helpt bij het doorlopen van je studie?

Het is belangrijk dat je de volgende punten benoemt:

- A. Leg aan de student uit dat het gesprek vrijwillig en vrijblijvend is: de student mag het gesprek (of de opname) stopzetten wanneer zij dat zouden willen. Als de student zich later bedenkt, mag hij dat laten weten.
- B. Vraag of alles duidelijk is. Zo ja, laat het informed consent formulier ondertekenen.
- C. Vraag de student of je het gesprek op mag nemen, zo ja dan kan het coaching gesprek beginnen.
- D. Zet de recorder/telefoon aan. Laat de student in de opname de naam noemen en de geboortedatum.

Onderdelen

De leidraad bestaat uit vijf hoofdthema's, welke voor een groot deel zijn gebaseerd op de drie type krachtbronnen in de praatplaat:

1. Vragen over uitdagingen uit het verleden en in het nu
2. Vragen over individuele hulpbronnen
3. Vragen over relationele hulpbronnen

4. Vragen over contextuele hulpbronnen
5. Afsluitende vragen

Je hoeft in het coaching gesprek deze vijf onderdelen niet per sé in dezelfde volgorde te doorlopen, maar het is vooral voor de eerste paar keren fijn deze opzet aan te houden om voor jezelf en de student structuur te hebben.

Vragen

Per onderdeel zijn er een reeks vragen weergegeven. De eerste vraag (in het tekst vak groot weergegeven) is een algemene en belangrijke vraag waar je mee kan beginnen. De vragen daaronder zijn verdiepvragen die helpen met het verkennen van de ervaring van de student waar je mee in gesprek bent. Check na het bespreken van ieder thema of de hoofdvraag beantwoord is, en of alle subvragen aan bod zijn gekomen!

Vragen over uitdagingen uit het verleden en in het nu:

<p><i>“Welke uitdagingen ervaar jij bij het volgen van je studie? Zijn er ervaringen uit het verleden die je beleving van deze uitdaging beïnvloeden? Waar zou je uiteindelijk met deze uitdaging naartoe willen/ hoe zou het eruit moeten komen te zien?”</i></p>
<p>Toekomst</p> <ul style="list-style-type: none"> • Waar wil je graag naartoe/ wat wil je graag bereiken in de toekomst? Doelen/ wensen/ dromen en welke rol speelt je opleiding hierbij? • Ben je goed op weg naar deze toekomst of is er nog iets nodig? <p>Uitdaging</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat houdt je op dit moment het meeste bezig rond het volgen van je opleiding? / Wat kost je het meeste energie in het volgen van je opleiding? • Waardoor komt dat? (Wat zijn randvoorwaarden om goed te kunnen studeren?) • Op een schaal van 0 tot 10; Hoe zit je in je vel? Welke invloed heeft dit op het volgen van je opleiding? • Bij een onvoldoende; Wat is er nodig om tot een voldoende te komen? Ben je hier al mee bezig? Wie/ wat helpt je hierbij? • Zijn er bepaalde zaken uit je verleden die nu invloed hebben op het volgen van je opleiding?

Vragen over individuele hulpbronnen:

<p><i>“Wat in jouzelf helpt je om te gaan met uitdagingen tijdens het volgen van je opleiding? (eigenschappen, vaardigheden, dingen in jezelf waar je trots op bent)”</i></p>

- Wat in jezelf helpt je om met uitdagingen om te gaan rond het volgen van je opleiding? (bijvoorbeeld een eigenschap, vaardigheid, iets waar je trots op bent)
- Wanneer/ in welke situaties helpt dit jou? Wanneer niet? Waar kun je dan terecht?
- Is er iets dat jou zingeving/ kracht vertrouwen biedt en zo ja, op welke wijze?
- Heb je een rolmodel en zo ja, wie is dit en waarom vormt dit persoon een rolmodel voor je?
- Speel jij binnen de opleiding een bepaalde ondersteunende rol naar anderen? Hoe doe je dit en wat biedt jou dit?

Vragen over relationele hulpbronnen:

“Wie zijn de personen in jouw leven die je helpen en steunen bij het omgaan met uitdagingen en hoe helpen zij jou?”

- Wie betekenen het meeste voor jou bij het volgen van je opleiding en de uitdagingen die je ervaart? Binnen en buiten Inholland. Waarom?
- Waar kan je bij diegenen voor terecht? Waarvoor niet? Waar ga je dan heen?
- (Als doorvragen nodig is, denk bijvoorbeeld aan: hulp bij huiswerk, schrijven, studiekeuze, planning, motivatie)

Binding met de hogeschool / Thuisvoelen

- Hoe prettig voel jij je als student aan de hogeschool? Waardoor komt dat?
- In hoeverre voel je je thuis aan Inholland? Waardoor komt dat?
- In hoeverre voel je je thuis bij je opleiding? Waardoor komt dat?
- In hoeverre ben je actief betrokken bij de opleiding? Waardoor komt dat?
- Voel je je verbonden met docenten en medestudenten? Waardoor wel of niet?

Vragen over contextuele hulpbronnen:

“Zijn er buiten de hogeschool bepaalde plekken, activiteiten of gemeenschappen die belangrijk voor je zijn bij het volgen van je opleiding? (bijvoorbeeld werk, een hobby, sport, een geloofsgemeenschap, de wijk waar je woont, professionele ondersteuning die je ontvangt).”

Buiten de hogeschool

- Zijn hier bepaalde mensen aanwezig waar je een beroep op kunt doen? Met welke onderwerpen/vragen? Waarvoor juist niet? Naar wie ga je dan?
- Wat betekenen deze plek/ activiteit/ onderwerp en de verbonden mensen voor jou bij het volgen van je opleiding?

Binnen de hogeschool

- Door wie of wat binnen Inholland voel jij je ondersteund bij je opleiding? Met welke onderwerpen/ vragen?
- Wie of wat denk je dat jou zou moeten ondersteunen binnen Inholland?
- Wat voor rol spelen je studiegenoten voor jou/ wat betekenen ze voor je?
- Waar pas ik (als coach) mogelijk in dit plaatje/ welke rol speel ik of kan ik voor je spelen?
- Is er nog iets dat je mist aan ondersteuning binnen de hogeschool?

Toegankelijkheid van hulpbronnen

- Op wat voor momenten stap jij naar de hierboven besproken 'hulpbronnen' toe? Waarom? Hoe doe je dat?
- Wat maakt dat jij hulpbronnen benut/ wat bevordert dit en wat belemmert je hierin?
- Wie of wat zou, als je naar dit plaatje kijkt, wellicht nog een hulpbron voor je kunnen vormen maar zet je nu nog niet in?
- Wat zou deze hulpbron meer of makkelijker toegankelijk voor je kunnen maken?

Afsluitende vragen:

"Zijn we nog iets of iemand vergeten met betrekking tot de uitdagingen en hulpbronnen die je ervaart bij het volgen van de opleiding?"

- Als je naar dit hele plaatje kijkt, is er verder dan nog iets of iemand nodig om te ondersteunen bij de zaken die je nu bezig houden rondom het volgen van je opleiding?
- Hebben we zo alles besproken?

Vervolgstap voor student

- Welke eerste stap kun je maken/ welke actie ga je nu nemen nav dit gesprek?

Afronding

- Is er nog iets anders dat je wilt zeggen aan de hand van wat we vandaag hebben besproken?

Bedankt voor je tijd, en bedankt dat je je verhaal met mij wilde delen!

Bijlage 2 Onderzoeksinstrumenten

Topiclist voor interviews met studentcoaches

Inleiding

- Welkom
- Uitleg over het onderzoek/herhaling van informatiebrief: onderwerp, tijdsduur van het interview, doel van interview
- Informed consent (toestemmingsverklaring formulier kort doornemen met participant) en hierbij ook verbaal nogmaals consent vragen aan participant
- Start audio-opname
-

Wat is S4S?

- Hoe zou je S4S omschrijven aan een (aankomende) student die het nog niet kent?
- Hoe zou je S4S omschrijven aan een (aankomende) coach die het nog niet kent?
- Zou je S4S aanraden aan student om deel te nemen? (Waarom wel/niet? Aan wie wel/niet?)
- Zou je studenten aanraden een S4S coach te worden?

Hoe ziet een S4S coaching bijeenkomst er uit?

- Hoe ziet een S4S coaching bijeenkomst van jou er uit? (invulling; dynamiek; groepsgevoel)
- Wat vind jij van de samenstelling van jouw S4S groep? (Hoe is de groep samengesteld; waarom; wanneer; hoe beïnvloedt dit de groep; hoe beïnvloedt dit jouw taak als coach?)
- Hoe ervaar je de aanwezigheid van de studenten? (coaching-bijeenkomsten; hoe vaak zijn ze er; Waardoor komt dat?)

Wat is de meerwaarde van S4S voor jezelf geweest?

- Wat is volgens jou de invloed/impact van S4S? (Kan je een voorbeeld geven?)
- Wat heeft S4S betekend voor jouw ontwikkeling? (denk aan: eigen capaciteiten; vaardigheid om hulp te vragen; navigeren hulpbronnen; je weg vinden/je thuis voelen op je opleiding?; hoe merk je deze ontwikkeling?; hoe zet je die vaardigheden in?)
- Wat heeft S4S voor jou gedaan als coach?
- Hoe heeft S4S een invloed op het welzijn van jou als coach (veerkracht; sociale binding; sense of beloning)?
- Wat heeft S4S voor jou gedaan als coachee?
- Hoe heeft S4S een invloed op het welzijn van jou als coachee (veerkracht; sociale binding; sense of beloning)?

Wat is volgens jou de persoonlijke meerwaarde voor anderen?

- Wat heeft S4S (volgens jou) betekend voor de ontwikkeling van anderen? (denk aan: eigen capaciteiten; vaardigheid om hulp te vragen; navigeren hulpbronnen; je weg vinden/je thuis voelen op je opleiding; verbeterde schoolprestaties?)
- Hoe helpt S4S studenten bij het behalen van hun doelen? (wat voor doelen; hoe merk je dat S4S daarbij helpt; wat is rol coach daar in?)

- Hoe heeft S4S een invloed op het welzijn van studenten (veerkracht; sociale binding; sense of beloning)?

Hoe helpt S4S volgens jou studenten met het ontwikkelen van een thuisgevoel op de opleiding?

- Sociale integratie: Hoe helpt S4S studenten om met elkaar in contact te komen? (op welke manier; hoe vaak; waarover; hoe intensief; binnen en/of buiten de bijeenkomsten; vriendschap of samenwerking?)
- Academische integratie: Hoe helpt S4S studenten om met medewerkers van de hogeschool in contact te komen? (welke vragen hebben studenten; welke contacten maken ze; wat voor soort contact; met wie precies; waarom; hoe vaak; hoe gaat dat; in hoeverre heb je daar zicht op; hoe ervaren studenten dat contact?)
- Hoe help jij als coach bij het ontwikkelen van een thuisgevoel bij studenten? (contact tijdens/buiten coaching-bijeenkomsten; wat voor vragen krijg je; wanneer; van wie; wat doe je dan; wat voor effect heeft dat?)

Wat zijn de goede en minder goed werkende aspecten van S4S?

- Welke groep/soort mensen heeft/hebben het meeste baat bij S4S? Voor wie werkt het wel/niet?
- Wat moet behouden/veranderd? (in de opzet van S4S) (bijv.: Leercoaches; financiële compensatie; curriculum; planning/werklast; projectleiding/intervisie; coaching/opleiding)
- Hoe zou Inholland meer kunnen inspelen op het thuisgevoel vergroten en/of het studieplezier vergroten bij studenten? (wat moet er gebeuren; voor wie; door wie; wanneer; hoe vaak; wat is daarbij belangrijk?)

Afronding

- Zijn er nog toevoegingen of vragen?

Topiclist voor interviews met coördinatoren en senior coaches

I. Belang van S4S? (aanhakend bij onderzoeksvraag 1)

- Zou S4S ook op andere plekken moeten worden ingevoerd? Waarom? Waar en voor wie?

II. Organisatie van S4S? (Succes- en risicofactoren) (aanhakend bij onderzoeksvraag 1)

- Hoe zou je dit het best kunnen organiseren?
 - o Wat zijn aspecten van ons programma die goed lopen en die we zouden moeten behouden?
 - o Wat zijn aspecten van ons programma die goed lopen en die we zouden moeten veranderen?
- Evt. doorvragen op:
 - o Hoe financieel inrichten? (effect van verandering financiering)
 - o Relatie met curriculum opleiding?
 - o Relatie met culturele (in breedste zin) aspecten van de opleidingscontext?
 - o Relatie andere coaching/ondersteuning zoals leercoaching?
 - o Stroperigheid van het project (veel uitval zowel studenten en coaches, twijfel over bestaanszekerheid project, continuïteit projectleiding enz.)?

III. Belang van S2S voor jezelf? (aanhakend bij onderzoeksvraag 1, vanuit eigen ervaring)

- Wat heb jij zelf geleerd van... wat neem je zelf mee uit je tijd als student/ (senior) coach/ projectcoördinator ihkv S4S

Vragen logboekjes

Logboekje *Vul in: naam coach*	
Eerste helft van het jaar, bijeenkomst 1 tm 8	
>> Druk op het plusje om de vragen voor de betreffende bijeenkomst uit te vouwen >> Zie onderaan de extra vragen voor de plaatpraatbijeenkomsten <i>Excel-tip: Naar volgende regel binnen een cel: Alt + Enter</i>	
Bijeenkomst 1 * vul in: datum*	
Activiteit	...
Bijzonderheden	...
Wat vond je goed gaan? En waaraan merkte je dat?	...
Welke tip zou je dan geven, aan jezelf of een ander voor een volgende bijeenkomst?	...
Wat vond je minder goed gaan? En waaraan merkte je dat?	...
Welke tip zou je dan geven, aan jezelf of een ander voor een volgende bijeenkomst?	...
Wat vonden de studenten/coachees goed gaan in deze community bijeenkomst?	...
En wat vonden ze minder goed gaan?	...
Bijeenkomst 2 * vul in: datum*	
Bijeenkomst 3 * vul in: datum*	
Bijeenkomst 4 * vul in: datum*	

Extra: praatplaatbijeenkomst 1 * vul in: datum*	
Hoe vond je het om met de praatplaat te werken?	...
Hoe vonden de studenten het om met de praatplaat te werken?	...
Heb je tips om de praatplaat te verbeteren?	...
Heb je tips voor het voeren van een gesprek met de praatplaat?	...
Extra: praatplaatbijeenkomst 2 * vul in: datum*	
Vragen of opmerkingen over het logboekje? Je kunt altijd terecht bij Corina of bij ons. Sarah Uitman, Ruben van Esch en Marieke Slootman sarah.uitman@inholland.nl , ruben.vanesch@inholland.nl , marieke.slootman@inholland.nl	