

Mentorbetrokkenheid bij studenten op de universiteit: wanneer gewenst?

*Een kwalitatief onderzoek naar de wensen van studenten aan de University of Sheffield
over de mate van mentorbetrokkenheid*

Student: Evie Tweehuysen

Studentnummer: S4927125

Master: Pedagogische Wetenschappen

Mastertrack: Orthopedagogiek

Faculteit: Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Instelling: Rijksuniversiteit Groningen

Eerste begeleider: Simone Bijvoet-van den Berg (PhD)

Tweede beoordelaar: Anne-Marie Huyghen

Datum: 24-06-2022

Aantal woorden: 9773

Samenvatting

Mentoren hebben vraagstukken over hoe zij als professionals moeten omgaan met mentoractiviteiten. Wanneer is iets de verantwoordelijkheid van een mentor, en waar ligt de balans tussen (te) betrokken zijn en (te veel) afstand houden? Het doel van dit onderzoek is om te onderzoeken welke vormen van mentorbetrokkenheid wenselijk zijn voor de student, waarom deze wenselijk zijn en in welke mate deze wenselijk zijn. Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van secundaire data (Bijvoet-van Den Berg, 2019), waarbij het oorspronkelijke doel was om de gewenste structuur en inhoud van het academisch mentor programma op de Universiteit te evalueren. Er wordt een analyse uitgevoerd op de interviews en vragenlijsten waarbij gezocht wordt naar onderwerpen die verband houden met de wenselijkheid van de verschillende vormen van betrokkenheid en de reden hierachter. Vanuit de resultaten blijkt dat mentorbetrokkenheid in te passen is in de drie dimensies van studentbetrokkenheid afgeleid uit de literatuur beschreven door Payne (2019). Vanuit de resultaten blijkt dat over het algemeen de vormen die passen bij cognitieve betrokkenheid als meest wenselijk worden gezien, aangezien deze onderwerpen het vaakst terugkwamen in de antwoorden van de studenten. Door de resultaten uit dit onderzoek is er wellicht een eerste stap gemaakt in de kennis over welke vormen van betrokkenheid voor studenten wenselijk zijn en waarom. Dit betekent dat er wellicht richtlijnen zouden kunnen worden gevormd voor mentoren, waarbij middels duidelijke verwachtingen en taken te cognitieve betrokkenheid kan worden gestimuleerd. Dit betekent dat mentoren tijdens hun werk minder over de dilemma's verantwoordelijkheid en de balans tussen betrokkenheid en afstand hoeven in te zitten.

Abstract

Mentors have questions about how they should deal with mentoring activities as professionals. When is something the responsibility of a mentor, and where is the balance between being (too) involved and (too) detached? The aim of this research is to investigate which forms of mentor involvement are desirable for the student, why they are desirable and to what extent they are desirable. Secondary data was used for this research (Bijvoet-van Den Berg, 2019), with the original aim being to evaluate the desired structure and content of the academic mentoring program at the University. An analysis is performed on the interviews and questionnaires, looking for topics related to the desirability of the different forms of involvement and the reason behind this. The results show that mentor involvement fits into the three dimensions of student involvement derived from the literature described by Payne (2019). The results show that, in general, the forms that fit cognitive engagement are seen as the most

desirable, as these topics were the most frequently used in the responses of the students. The results of this study may have been a first step in understanding which forms of involvement are desirable for students and why. This means that guidelines could possibly be formed for mentors, whereby cognitive involvement can be stimulated through clear expectations and tasks. This means that mentors need to worry less about the dilemmas of responsibility and the balance between involvement and distance during their work.

Inhoudsopgave

1	Inleiding	4
2	Methode	9
2.1	Steekproef en steekproeftrekking.....	9
2.2	Instrumenten en procedure.....	9
2.2.1	Vragenlijst.....	9
2.2.2	Focusgroepen	10
2.3	Betrouwbaarheid en validiteit/ ethische overwegingen	11
2.4	Dataselectie en analyse	11
3	Resultaten.....	13
3.1	Emotionele betrokkenheid	13
3.2	Cognitieve betrokkenheid	17
3.3	Gedragsbetrokkenheid	21
4	Conclusie/discussie	24
5	Bijlagen.....	31

Inleiding

In mei 2019 heeft Bijvoet-van Den Berg (2019) evaluatieonderzoek gedaan naar de gewenste structuur en inhoud van het academisch mentorprogramma op de psychologie faculteit van de Universiteit van Sheffield. Op de Universiteit van Sheffield krijgt elke student aan het begin van zijn opleiding een academisch docent van de gekozen studie als mentor toebedeeld (The University of Sheffield, z.d.). Deze vorm van mentorschap wordt in het Verenigd Koninkrijk op de meeste universiteiten ingezet (bijv. The University of London, z.d.; The University of Edinburgh, z.d.). In Groningen krijgen eerste- en tweedejaars studenten ook een mentor, die hen helpt met informatie over de arbeidsmarkt en hen wegwijst kan maken (Rijksuniversiteit Groningen, z.d.). Op deze manier wordt in Nederland bij vrijwel elke universiteit een mentor ingezet. Een academisch mentor op de Universiteit van Sheffield geldt als het ware als het ‘anker’ voor studentenondersteuning binnen de universiteit. Hij/zij geeft onder andere informatie over processen en procedures, zoals administratieve zaken en ontwikkelingsplannen. Daarnaast kan persoonlijke en studiegerichte ondersteuning aan de student worden geboden, zoals het voeren van voortgangsgesprekken. Ook kan de academisch mentor doorverwijzen naar andere bronnen en ondersteuningsgebieden. Ten slotte is deze persoon ook het menselijke aanspreekpunt van de universiteit (University of Sheffield, z.d.). Het hebben van een bekend aanspreekpunt binnen de universiteit kan helpen studenten wegwijst te maken binnen het studieprogramma (Yale, 2019). Er worden regelmatig afspraken ingepland tussen de mentor en de student, met als doel dat de student het best mogelijke kan bereiken tijdens de tijd aan de universiteit. Bijvoet-van Den Berg (2019) stelde in haar onderzoek de ervaringen van eerste en tweedejaars psychologie studenten centraal, met als doel meer inzicht te krijgen in wat de rol van de academisch mentor daadwerkelijk is volgens deze studenten, en in hoeverre dit aansluit bij de verwachtingen of wensen die studenten hebben over wat een academisch mentor voor hen kan betekenen.

De mentor activiteiten benoemd in de vorige alinea kunnen leiden tot onder meer gevoelens van tevredenheid, persoonlijke groei en voldoening en trots onder studenten (Beltman & Helker, 2019). Hoewel studenten aangeven dat je een studie goed zou kunnen doorlopen zonder een academisch mentor, geven zij in eerder onderzoek naar de relatie tussen student en mentor van Hauer et al., (2005) aan dat de mentor het proces draagbaarder en plezieriger kan maken. Aan de andere kant wordt ook genoemd dat mentoren soms ongewenst advies geven over keuzes die beter zouden zijn voor de student en kunnen zij zich superieur gaan gedragen. Dit kan als negatief worden ervaren door studenten, mentoren hebben de taak de balans te vinden tussen het bieden van gewenste en ongewenste hulp.

Op dit moment blijkt dat mentoren vraagstukken hebben over hoe zij als professional moeten omgaan

met mentoractiviteiten. Waar ligt de grens tussen de verantwoordelijkheid van een mentor en die van een ander en in hoeverre moeten zij betrokken zijn bij de student? In de VS en in Australië is er onderzoek gedaan naar de relatie tussen leraar en leerling. In dit onderzoek gaven studenten aan dat ze het gevoel hebben dat de ondersteunende leraar-leerling relatie minder goed is wanneer er te veel controle is door de leraar (Pedler et al., 2020). De vraag welke mate van betrokkenheid gewenst is speelt ook bij mentoren op universitair niveau. Wanneer een mentor te veel controle ‘neemt’ of wanneer het gesprek ‘te zwaar’ wordt, wordt gesteld dat er sprake is van een over-betrokkenheid (Pedler et al., 2020). Een student verliest dan een gevoel van vrijheid en autonomie. Wanneer een mentor echter te veel afzijdig is of geen maatwerk levert kan een student een bepaalde mate van afstand ervaren en zich niet gehoord voelen (Pedler et al., 2020). Betrokkenheid en afstand houden lijken elkaar daarmee in evenwicht te houden: betrokkenheid vanuit de leraar geeft een student energie, toont hen begrip en biedt bereikbaarheid. Daarentegen geeft afstand houden studenten het gevoel dat hun eigen keuzes gerespecteerd worden (Schmitz, 2001). Pedler et al (2020) stelden naar aanleiding van onderzoek in Australië dat gericht was op het beter begrijpen en verbeteren van student betrokkenheid (Abbott-Chapman et al., 2014), dat wanneer studenten zich gehoord en gezien voelen, ze eerder meedoen aan studieactiviteiten. Daarnaast ontwikkelen ze betere leerstrategieën en voelen ze zich meer verbonden met de school. Betrokkenheid van studenten tot de universiteit tijdens het eerste jaar kan leiden tot positieve feedback en een hoger gevoel van bekwaamheid ten opzichte van de studie (Bargmann et al., 2022). Het lijkt voor een mentor dus belangrijk om een afweging te maken welke mate van afstand of betrokkenheid op dat moment nodig is en dat dan ook toe te passen (Schmitz, 2001).

Om de balans tussen betrokkenheid en afstand houden te vinden kunnen mentoren wellicht spelen met de taken die ze uitvoeren. In het Engels kan betrokkenheid vertaald worden als “engagement”. In de literatuur is relatief veel onderzoek gedaan naar *student engagement* maar wordt *mentor engagement* minder vaak besproken. Omdat er in de literatuur van *student engagement* duidelijke gedragingen en acties passend bij betrokkenheid benoemd worden, zal het begrip betrokkenheid in eerste instantie uiteengezet worden via *student engagement*. *Student engagement* wordt door Trowler (2010) omschreven als: actief leren, deelnemen aan (academische) activiteiten, reflecterende communicatie met docenten. Een hoge mate van *engagement* laat zien dat studenten tijd en moeite steken in hun studie om te voldoen aan de gewenste resultaten van een universiteit (Grocchia, 2018). De deelname aan actieve leerervaringen, de tijd die besteed wordt aan studeren en de interactie met docenten en tutoren houden significant verband met studieresultaten (Pike et al., 2008). Het bevorderen van de betrokkenheid bij studenten kan daarmee dus voordelig zijn voor het halen van successen (Kuh et al.,

2006). Ervan uitgaand dat de onderwerpen passend bij studentbetrokkenheid overeen zullen komen met de onderwerpen passend bij mentorbetrokkenheid, zullen deze activiteiten ook vertaald kunnen worden naar de taken van een mentor.

Volgens Bargmann et al (2022) kunnen met name mentoren voor eerstejaars studenten cruciaal zijn om meer betrokken te raken bij de universiteit. In het eerste studiejaar zijn studenten vaak nog niet bekend met de organisatiestructuren van de universiteit en hebben ze te maken met nieuwe persoonlijke en organisatorische vraagstukken. Omdat studenten de keuze voor een studie vaak gemaakt hebben zonder ervaring met studeren of het studentenleven, kunnen ze zich in het begin van hun studie overweldigd voelen door de overgang naar de universiteit (Allen & Eby, 2008). Het is belangrijk dat hierop wordt ingezet, omdat de eerste semesters vaak cruciaal zijn voor het succesvol vervolgen van de studie (Shaheen & Farooqi, 2014) Eerder onderzoek suggereert dat het niet alleen uitmaakt wat voor hulp een mentor biedt, maar ook op welke manier deze hulp wordt aangeboden. Uit focus groep onderzoek met medisch studenten kwam naar voren dat studenten het belangrijk vinden dat een mentor tijdens het bieden van hulp een niet-oordelende houding aanneemt, de student zelfvertrouwen geeft en aanmoedigt (Hauer et al., 2005). Studenten vinden het verder belangrijk dat een mentor regelmatig beschikbaar is. Een constante tijdsdruk om op gezette tijden mentorbesprekingen te hebben zou studenten ontmoedigen om wanneer het nodig is hulp te vragen (Frei et al., 2010).

Betrokkenheid kan ook vertaald worden vanuit twee andere Engelse termen, namelijk “commitment” en “involvement”. *Commitment* is te beschrijven als een fundamentele eigenschap van relaties tussen mensen en is een bepalende factor voor de mate waarin individuen afhankelijk zijn van anderen (Cheung et al., 2016). *Commitment* laat een bezorgdheid zien voor het belang van de ander en het bevordert gedrag om een stabiele en sterke relatie op te bouwen. Dit uit zich vervolgens in gedragingen zoals samen tijd doorbrengen en persoonlijke informatie met elkaar delen (Allen & Eby, 2008). Mentoren zouden middels betrokkenheid naar de student dus een mate van bezorgdheid kunnen tonen. De drempel voor studenten om informatie te delen of om hulp te vragen zou daarmee wellicht verlaagd worden. Met de term *involvement* wordt gerefereerd naar een attitude van individuen om hun werk als een cruciaal deel van hun leven te beschouwen (Shaheen & Farooqi, 2014). Mensen die *involved* zijn, ontfermen zich bijvoorbeeld meer over hun baan. In het verlengde daarvan, zou *involvement* naar studenten toe kunnen signaleren dat mentoren zich ontfermen over hen. Verder is een belangrijke eigenschap van een mentor dat hij vaardigheden, interesses en doelen van de student kan waarderen, om daarmee de begeleiding te individualiseren (Hauer et al., 2005).

In educatieve organisaties kan *involvement* worden aangeboden middels reflectie, formatieve beoordelingen, zoals voortgangsgesprekken en het verhelderen en ondersteunen van verschillende leerstijlen (Vinson et al., 2010). Wanneer een mentor deze activiteiten onderneemt met de student en de informatie vervolgens inzet om advies of ondersteuning te bieden die passend is bij de student, kan de student het gevoel krijgen dat hij/zij gezien wordt en belangrijk is voor de mentor. In de literatuur wordt op dit moment vooral de focus gelegd op student betrokkenheid maar er is weinig bekend over welke vorm en mate van mentorbetrokkenheid daadwerkelijk helpend is voor studenten. Het doel van dit onderzoek is om hier meer informatie over te krijgen.

In de literatuur naar studentenbetrokkenheid (*student engagement*) wordt betrokkenheid uiteengezet in drie dimensies; gedragsbetrokkenheid, emotionele betrokkenheid en cognitieve betrokkenheid (Payne, 2019). In deze drie dimensies kunnen individuen worden gepositioneerd tussen een positieve en een negatieve kant van elk.

Emotionele betrokkenheid focust zich op het kunnen bespreken van problemen, waarbij mentoren een luisterend oor kunnen bieden en gaat het over verbondenheid voelen (Pedler et al., 2020). Ook verwijst emotionele betrokkenheid naar steun en het gevoel van ertoe doen (Gao et al., 2020). In bovenstaande literatuur werd eerder beschreven dat wanneer studenten het gevoel hebben dat ze ertoe doen, ze zich ook meer verbonden voelen met anderen en de school (Pedler et al., 2020). Een mentor kan empathie tonen voor het leven van de student en een niet oordelende houding hebben om dit gevoel te stimuleren (Hauer et al., 2005).

Cognitieve betrokkenheid is gebaseerd op het idee op investeren in het leren. Het vergt motivatie en bereidheid om complexe problemen en vaardigheden te beoefenen. Studenten zijn bezig zichzelf academisch te ontwikkelen als het gaat om het verbeteren van hun cijfers en aanwezigheid (Gao et al., 2020). Mentoren kunnen betrokken zijn bij de student door hem/haar hierbij te monitoren, en hier samen over te reflecteren (Frei et al., 2010). In bovenstaande literatuur werd benoemd dat mentoren, studenten kunnen helpen wegwijs te maken binnen de studie (Yale, 2019) wat nodig is bij de transitie naar de Universiteit.

Gedragsbetrokkenheid focust zich op deelname aan academische, sociale en buitenschoolse activiteiten. Volgens Pedler et al., 2020 kunnen mentoren hulp bieden bij het vinden van deze activiteiten. Gedragsbetrokkenheid gaat ook over de interactie die studenten hebben met de faculteit (Gao et al., 2020). Zoals eerder in de literatuur benoemd is het belangrijk dat mentoren vooral hierop in zetten bij eerstejaars studenten, omdat zij zich in het begin van hun studie vaak overweldigd voelen (Bargmann et al., 2022). Wanneer een mentor betrokken is bij de student, kan hij de interactie tussen student en faculteit te ondersteunen. Gedragsbetrokkenheid gaat ook over bereikbaarheid en tijd.

Eerder in de literatuur is benoemd dat mentoren regelmatig beschikbaar moet zijn, maar er geen constante tijdsdruk aanwezig moet zijn (Frei et al., 2010).

Het doel van dit onderzoek is om te onderzoeken in welke mate mentorbetrokkenheid belangrijk is voor studenten. In het analyseren van de data, zullen de drie dimensies van betrokkenheid worden meegenomen om te kijken in hoeverre mentorbetrokkenheid vanuit eenzelfde theoretisch model kan worden vormgegeven als studentbetrokkenheid. Uiteraard zullen de specifieke gedragingen die passend zijn bij de verschillende dimensies anders zijn voor mentoren. Deze zullen vanuit de data worden ingepast. De volgende hoofd- en deelvragen staan in dit onderzoek centraal:

Hoofdvraag: In welke mate is mentorbetrokkenheid belangrijk voor studenten?

- Deelvraag 1: Welke vormen van betrokkenheid zijn wenselijk voor studenten?
- Deelvraag 2: Waarom is (deze vorm van) betrokkenheid wenselijk voor studenten?

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van secundaire data (Bijvoet-van den Berg, 2019). Het oorspronkelijke doel van deze data was om het mentorensysteem van de Universiteit van Sheffield in zijn huidige vorm te evalueren. Hoe ziet het mentorsysteem er op dit moment uit en wat zou men willen dat er verandert? Bijvoet- van den Berg (2019) heeft in haar onderzoek gebruik gemaakt van focusgroepen en vragenlijsten onder studenten en mentoren. De huidige analyse is uitgevoerd op basis van de focusgroepen en vragenlijst afgenomen onder de studenten. De mening van de mentor is in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten, omdat specifiek gekeken wordt naar de mening van de student ten opzichte van mentorbetrokkenheid. In het huidige kwalitatieve onderzoek is onderzocht in welke mate mentorbetrokkenheid belangrijk is voor een student. De secundaire data zijn relevant voor dit onderzoek omdat deze data onder andere een blik werpen op hoe studenten mentorschap ervaren. Hierbij is de assumptie gemaakt dat als betrokkenheid van de mentor belangrijk is voor studenten, factoren hieraan gelinkt ook benoemd zullen worden in de data. Om te onderzoeken welke vormen van betrokkenheid wenselijk zijn, waarom deze wenselijk zijn en in welke mate deze wenselijk zijn is een analyse uitgevoerd waarbij in de secundaire data is gezocht naar overkoepelende thema's en codes.

1 Methode

1.1 Steekproef en steekproeftrekking

Het oorspronkelijke onderzoek vond plaats onder eerste en tweedejaars bachelor psychologie studenten van de Universiteit van Sheffield. De gehele doelpopulatie bestond uit circa 400 studenten, uiteindelijk hebben 42 studenten op de vragenlijst gereageerd (respons rate = ca. 10 %). Het geslacht en de leeftijd van deze respondenten was niet uitgevraagd om anonimiteit redenen. De doelpopulatie van de focusgroepen was hetzelfde als voor de vragenlijsten, echter hebben uiteindelijk alleen eerstejaars studenten interesse getoond in deelname. Op de uitnodiging om mee te doen aan de focusgroep hebben 75 eerstejaars studenten interesse getoond, waaruit 30 studenten willekeurig werden geselecteerd. Deze 30 studenten werden in 3 focusgroepen van 10 studenten verdeeld. Van de 30 studenten hebben er 19 studenten daadwerkelijk deelgenomen aan de focusgroep (N = 6,5,8). Onder de studenten waren er 12 vrouwen en 7 mannen, en de gemiddelde leeftijd was 19 jaar (18 – 20 jaar). De studenten konden als dank voor hun deelname kans maken op een Amazon voucher van 25 Engelse pond of onderzoek participatie punten ontvangen.

1.2 Instrumenten en procedure

1.2.1 Vragenlijst

Het doel van de vragenlijst was om een overzicht te creëren over de opvattingen die studenten hadden op het mentorsysteem, in bijlage 1 bevindt zich het protocol van de vragenlijst. Er is gekozen voor een vragenlijst om alle studenten de kans te geven om hun ervaringen te delen. Het doel was uiteindelijk om een zo volledig mogelijk beeld van de ervaringen van studenten te krijgen, waardoor een grote steekproef gewenst was. De studenten ontvingen een e-mail waarin uitleg werd gegeven over het doel van het onderzoek, zie bijlage 2. Als studenten geïnteresseerd waren konden ze op een link in de e-mail naar de vragenlijst klikken. Zij kregen dan een startpagina te zien waarin de studenten geïnformeerd werden over het onderzoek en waarin ze konden instemmen met de ethische procedures en het verloop van het onderzoek, zie bijlage 3. De vragenlijst bestond uit vijf verschillende onderdelen: algemene vragen, vragen over mentorschap met betrekking tot gezondheid, vragen over de relatie tussen de mentor en de student, het ontwikkelen van academische vaardigheden en het ontwikkelen van carrièreperspectieven. Doordat studenten de vragenlijst op een eigen gekozen tijdstip en plaats konden invullen, hoopte Bijvoet-van den Berg (2019) dat de drempel om deel te nemen werd verlaagd. De vragenlijst kon anoniem worden ingevuld in de hoop dat de studenten eerlijker en minder sociaal wenselijk zouden antwoorden (Bijvoet-van den Berg, 2019). Een nadeel van het gebruik van een vragenlijst is dat de antwoorden vaak minder diepgaand zijn

(Korzilius, 2000). Om deze reden is er ook een focusgroep afgenomen, met het doel meer diepgaande antwoorden op de vragen uit het onderzoek te verkrijgen en door te kunnen vragen. Om deel te kunnen nemen was het wenselijk dat de studenten ten minste één keer met hun mentor een gesprek hadden gehad. Omdat deze eis een rol speelde, is de vragenlijst verstuurd in de periode dat ze de eerste afspraak hebben gehad. De studenten waren hierin vrij om te kiezen of ze de vragenlijst wilden beantwoorden.

1.2.2 Focusgroepen

Het doel van de focusgroepen was om meer diepte vragen te stellen die gericht waren op de mentorverantwoordelijkheden en de relatie tussen mentor en student (Bijvoet-van den Berg, 2019), in bijlage 4 bevindt zich het protocol van de focusgroepen. De studenten hebben een mail ontvangen waarin ze informatie verkregen over het onderzoek (bijlage 5). Als zij geïnteresseerd waren om deel te nemen, konden ze via een Google form link aangeven mee te willen doen en konden ze een tijdsslot selecteren (bijlage 6). De focusgroep bestond uit twee onderdelen, en elke onderdeel bestond op zijn beurt weer uit twee activiteiten. Ten eerste werd de rol van de mentor en de taken van de mentor zoals deze er op dat moment uitzagen besproken naar aanleiding van kaarten die de studenten konden rangschikken. Op de kaarten werden taken en verantwoordelijkheden beschreven en de studenten konden aangeven wat zij belangrijk vonden en waarom. De onderwerpen die aan bod kwamen zijn: de relatie tussen mentor en student, wat is de rol van de mentor tijdens de studie, wat is de juiste balans tussen de hoeveelheid tijd en taken, en de verwachtingen van ondersteuning door andere services. Naar aanleiding van de discussie van studenten over de kaarten die ze hadden gekozen stelde Bijvoet-van den Berg (2019) verdiepende en aanvullende vragen. Ten tweede werd aan studenten gevraagd hoe ze graag zouden willen dat de rol van de mentor eruitzag. De activiteiten en onderwerpen in dit onderdeel waren gelijk aan het eerste gedeelte van de focus groep. Het grote voordeel van focusgroepen is dat de studenten elkaars ervaringen en ideeën hoorden, wat kan helpen met reflecteren op hun eigen kijk (Sullivan et al., 2012). Omdat het eerstejaars studenten zijn, hebben zij vaak nog weinig ervaring met mentoren en hebben de meesten pas één mentor ontmoet. Hierdoor kunnen zij het specifieke beeld van hun eigen mentor en de algemene mentor misschien nog niet goed onderscheiden. Waar bij vragenlijsten de hoop is dat studenten eerlijker antwoorden, moet bij een focusgroep rekening worden gehouden dat studenten verlegen kunnen worden of informatie minder graag delen (Carey, 1995). De moderator van de focusgroepen probeerde dit risico te verkleinen door de studenten aan te moedigen in het delen van hun gedachten, waarbij ze zich wel comfortabel moeten voelen met het delen van deze informatie met de groep

1.3 Betrouwbaarheid en validiteit/ ethische overwegingen

De ethische commissie van de Universiteit van Sheffield heeft toestemming gegeven voor het onderzoek. Voordat de studenten meededen aan het onderzoek kregen zij informatie over het onderzoek en de ethische procedures die in acht werden genomen. Vervolgens hebben zij toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek. Er was dus sprake van informed consent. Bij de vragenlijst en de focusgroepen is er enkel gevraagd naar noodzakelijke persoonlijke informatie om anonimiteit te waarborgen. Voor de focusgroepen kon volledige anonimiteit niet worden gegarandeerd omdat het plaats vond in een groep. Het was daarom van belang de studenten te attenderen elkaar te respecteren en elkaar in vertrouwen te nemen. De namen van de studenten en andere data die ervoor zouden kunnen zorgen dat studenten geïdentificeerd konden worden zouden gemaskeerd worden in de transcripties. De focusgroepen zijn door de onderzoeker gefilmd zodat het later door de onderzoeker zelf getranscribeerd kon worden, hiervoor is toestemming gevraagd. Er werd ook verteld dat de opnames na het onderzoek verwijderd zouden worden. Het was van belang dat het een videopname zou worden gemaakt, zodat het duidelijk was wie wat zei. Nadat de onderzoeker de eerste focusgroep heeft getranscribeerd, hebben twee andere transcribenten ieder 1 of 2 focusgroepen getranscribeerd aan de hand van een format. Alle verbale uitingen zijn getranscribeerd, en wanneer de niet-verbale uitingen ondersteunende informatie gaven, zijn deze ook meegenomen in het transcriberen. Het transcriberen gebeurde in een afgesloten ruimte om de anonimiteit te waarborgen. De opnames werden opgeslagen op een beveiligde harde schijf.

1.4 Dataselectie en analyse

Relevante data uit de vragenlijst en focus groep transcripten die verband houdt met het thema mentorbetrokkenheid is uit de data set gefilterd en geanalyseerd op basis van inductieve codes. De codes werden waar mogelijk ingepast in de deductieve thema's gebaseerd op de drie dimensies zoals beschreven in de literatuur naar studentbetrokkenheid (Payne, 2019). Tijdens het coderen is de literatuur over studentbetrokkenheid als inspiratiebron in het achterhoofd gehouden. In de data zal worden gezocht naar informatie waaruit blijkt in hoeverre deze onderwerpen belangrijk zijn bij mentorbetrokkenheid.

Om de deelvragen te beantwoorden is er een gemixte methode van deductieve en inductieve analyse in het programma ATLAS.ti (*Atlas.ti*, 2022) gebruikt voor de focusgroepen. Er is gezocht naar informatie die verband houdt met de wenselijkheid van verschillende vormen van betrokkenheid en de reden hierachter. De antwoorden op vragen uit de vragenlijst en de relevante data uit de focusgroepen

zijn hiervoor afzonderlijk gecodeerd, hierbij is dezelfde codeboom gebruikt. De vragenlijsten zijn gecodeerd met het programma Excel (Microsoft, 2019).

Gesloten en open vragen die relevant werden geacht voor de onderzoeksvraag van het huidige onderzoek zijn dikgedrukt. De keuze voor welke vragen en stellingen relevant waren is gebaseerd op de onderwerpen die genoemd werden in de literatuur over studentbetrokkenheid. Ook zijn de antwoorden op vragen die in eerste instantie niet direct relevant leken globaal gescand of zij wellicht waardevolle informatie boden voor de onderzoeksvraag.

In de open vragen zijn de citaten gecodeerd op basis van de codeboom. Voor de gesloten vragen is berekend welk percentage van de studenten het eens is met de stelling. Deze antwoorden zijn gecodeerd als 'rest' codes, hieruit kunnen aan het einde van de analyse nieuwe codes ontstaan. Bij de focusgroepen van de studenten zijn alle transcripten geanalyseerd. Antwoorden gerelateerd aan de onderwerpen uit tabel 1 zijn verder gecodeerd. Ook bij de focusgroepen is gekeken of er antwoorden waren die in eerste instantie niet in te passen waren in de codeboom, maar wel waardevolle informatie boden in relatie tot de onderzoeksvraag.

Om de betrouwbaarheid van de analyse te onderzoeken is een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid uitgevoerd. Hiervoor is 20% van de gecodeerde data geanalyseerd door een tweede onderzoeker. Deze onderzoeker had wel de beschikking over de codeboom die de eerste onderzoeker heeft opgesteld. Ook had de tweede onderzoeker de quotes toegestuurd gekregen die de eerste onderzoeker heeft gekozen. De keuze om op deze manier te coderen was gemaakt in verband met beperkte beschikbare tijd. De uitkomst van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is 79,31%. Na discussie tussen de twee onderzoekers is besloten geen aanpassingen te doen in de codeboom. De quotes waarbij de onderzoekers een andere code hadden gekozen zijn besproken en de onderzoekers kwamen tot de conclusie dat het verschil kwam doordat in sommige quotes meerdere codes pasten. In overleg is besloten welke code hierbij belangrijker was, of dat de quote onder twee codes moest blijven staan.

2 Resultaten

Vanuit de literatuur werden er thema's opgesteld passend bij de drie dimensies van studentbetrokkenheid. Vervolgens zijn er bij het coderen inductieve codes ontstaan. De codes zijn beschreven in de codeboom, te vinden in bijlage 7. In de algemene opzet van het resultaten hoofdstuk wordt de informatie verkregen uit de interviews als leidraad genomen. Deze wordt waar logisch aangevuld met informatie uit de vragenlijst. De volgorde van de thema's en codes zijn gebaseerd op de volgorde van de codeboom en daarmee ook de volgorde waarin de thema's en codes uiteen werden gezet in de literatuur.

2.1 Emotionele betrokkenheid

De onderwerpen passend bij emotionele betrokkenheid zijn door de studenten in de interviews en vragenlijsten verschillende keren benoemd. De hoeveelheid keren dat het onderwerp ter sprake kwam, zal worden benoemd. Hieruit kan blijken in hoeverre de onderwerpen passend bij emotionele betrokkenheid volgens studenten belangrijk is. Daarnaast worden de belangrijkste redenen hierachter benoemd. Op deze manier wordt beantwoord in welke mate mentorbetrokkenheid belangrijk is voor studenten.

Het bespreken van problemen is in het interview door 13 studenten benoemd. Afgeleid uit de antwoorden die de studenten gaven werd de vraag of het bespreken van problemen met de mentor gewenst was of niet werd door 10 van de 13 studenten als wenselijk beschouwd. De studenten benoemden dat ze het fijn vonden als er iemand was om te luisteren, en dat ze soms een duwtje in de rug nodig hadden.

“It's like if I didn't have my personal tutor like and I have a problem I wouldn't like even know who to contact first” - F3P6, 158

Dit werd ook beaamd in de antwoorden gegeven op de vragenlijst. Op de open vraag: *“In your own words, how would you describe what the role of personal tutor involves?”* antwoordden negen van de 42 studenten iets over het bespreken van problemen. Alle antwoorden hier gaven aan dat het bespreken van problemen iets zou zijn als taak van de mentor.

“Someone you can go to if you have any problems or feel upset about anything at uni” - level1_20

Meerdere studenten in de focus groepen vonden het een prettig idee dat als ze bijvoorbeeld thuis problemen hadden, er iemand op de universiteit was die hiervan af wist voor als het een periode ook minder goed zou gaan op de studie.

“Cause if they say for example you start erm, dropping behind or something, if it was someone who wasn't in the department and you was just speaking to them about it like to make yourself feel better then, that wouldn't like no one in your department like in psychology would know, that's what's going on whereas like when your personal tutor”- F3P6, 80

Echter waren er ook twee studenten die het bespreken van problemen ongemakkelijk vonden voelen met hun mentor, omdat zij het gevoel hadden dat ze op dat moment nog geen relatie hadden kunnen opbouwen met de mentor.

“It's awkward to speak to people who you check in who you don't really know that well about things that might be personal”- F1P5, 301

“I don't know I feel like it can feel like quite hastening as well cause obviously, I know it's like the role of the personal tutor but, because you actually in those first few moments you don't really have a relationship with like, your tutor it's a bit it might feel a bit awkward to be obviously like oh can I visit you because obviously”- F1P5, 296

Ook dit werd benoemd in de vragenlijst. Er was in de vragenlijst een gesloten stelling passend bij dit thema: *I find it easy to ask my personal tutor questions or tell him/her my problems (srela 6)* Hierin gaven 42,85% van de studenten aan het makkelijk te vinden om de mentor vragen te stellen of de mentor zijn/haar problemen te vertellen. 19,05% van de studenten gaven juist aan dat ze dit niet makkelijk vonden. In een vervolgvraag naar de reden voor hun antwoord benoemden 6 studenten iets over het bespreken van persoonlijke problemen.

“Can talk about uni problems but not personal problems”- level2_6

Het hebben van empathie is in het interview door twee studenten benoemd. Beiden vonden ze dat het hebben van empathie bij een mentor wenselijk was. De studenten vonden het belangrijk dat een mentor geïnteresseerd was waardoor het gesprek persoonlijker aanvoelde.

“Like they have to be interested in talking to you if you’re just the one coming at them and they just seem like distant professional it’s just like them mmhmm mmhmm yup it’s not gonna feel very engaging they’re not coming at you they’re not interested in you they’re just interested in getting’ this over and done getting to the next person and so again it takes the personal out of it when the other side isn’t trying to approach the same situation as you are I think that’s maybe a little bit of what they think”- F2P3, 482

Dit werd ook in de vragenlijst door drie studenten genoemd. Op de open vraag:

Why do you find it easy to ask him/her questions or tell him/her your problems? werd bijvoorbeeld gezegd:

“He is very friendly and approachable, when we have our scheduled meet ups he seems genuinely interested in all areas of my life which suggests to me that i can go to him with anything”- level2_10

Het bieden van mentale ondersteuning werd in de interviews door vijf studenten genoemd. Bij dit onderwerp beschouwde de meerderheid van de studenten deze mentor taak niet als wenselijk. In de interviews en vragenlijst werd duidelijk dat de mentor wel zou moeten controleren of de student oké is. Op de stelling *‘I feel that the wellbeing of students should be part of a personal tutor’s responsibility’* (SHealth10) gaven 52,38% van de studenten het antwoord ‘eens’. Uit de interviews blijkt dat de mentor de student vervolgens wel zou moeten doorverwijzen naar professionals op dit gebied binnen de universiteit. Uit de antwoorden op de interviewvragen blijkt dat studenten het prettig vinden het gevoel te hebben gehoord te worden, dit wordt verder toegelicht bij het onderwerp ‘Het gevoel hebben ertoe doen’. Het is daarom belangrijk dat de mentor bij het doorverwijzen van de student zelf ook contact houdt met de student, en zo nu en dan vraagt hoe het gaat.

“How well trained they are in that area like if someone comes to them and tells them something that it’s quite important in terms of say mental health or it might (timely) so it’s a matter of time before they want to do something drastic and they need help, honestly I wouldn’t say that it’s their responsibility to sort that out, I think it would be more make sure they’re ok, keep them calm about the situation and then say you know there’s the university health service you can go to they’ll signpost you on from there erm, and then maybe keep checking up on them just so they know that this person hasn’t forgotten about what they say because it could feel kind of degrading if they sort of tossed it aside when it’s something you

struggle with erm, but yeah maybe not like it's their responsibility to fix that problem but it is something about their (personal training)" – F3P7, 265

Het hebben van een niet oordelende houding werd door veel studenten (15) in de interviews als belangrijk beschouwd. Studenten gaven aan dat het wenselijk was dat een mentor niet oordeelde in de keuzes die een student maakt en studenten als gelijken behandelde. Studenten wilden zich behandeld voelen als een volwassen persoon, en niet als een kind waar de mentor op een ander niveau tegen zou moeten praten. Daarnaast zagen de studenten graag dat de mentor laagdrempelige gesprekken voerde waardoor de onderwerpen waar ze over praatten niet te zwaar aanvoelden. De studenten zeiden dat een gesprek informeel moet aanvoelen, waardoor zij het gevoel hadden de mentor eerder kunnen te vertrouwen.

"I think a good relationship is just like being able to talk to them without like feeling judged, and like being able to like talk about like almost everything with them, so if you did have a problem, like you'd feel comfortable covering it with them, cause then that way they can give you the help you need, but if it's like if it was a bad relationship you wouldn't be able to discuss that with them cause you'd like, you might feel awkward or something and then you wouldn't be able to get the help you need, so it like kinda spirals downwards from there"- F1P1, 429

"It's like kinda nice to be treated like an adult like who's on the same level like, (mentally) academically it's like, you don't feel like you're talking to someone who's looking down on you"- F3P8, 176

In de vragenlijst werd door 10 studenten het hebben van een niet oordelende houding geantwoord op de vraag: *Why do you find it easy to ask him/her questions or tell him/her your problems?*

"She's naturally very bubbly and smiles a lot which makes her seem more like a friend and less like a professional who I have to be formal with" - level 2_18

Studenten hebben ook aangegeven wat ze juist níet wenselijk vinden bij mentoren. Stijfheid en desinteresse werden genoemd.

"Seem very stiff and very uninterested, I don't think that's approachable I think the student would just keep it academically even if they, ehmm have something affecting their academic life that might be" -F1P3, 509

Het gevoel hebben ertoe te doen hebben vier studenten als wenselijk benoemd voor de betrokkenheid van een mentor. De studenten wilden dat de mentor de tijd neemt om te luisteren, zodat ze zich gehoord en begrepen voelen. Als een mentor goed luistert kan hij pas echte hulp bieden.

“They do take the time to listen so like the fact that they listen to what you’re saying and that they can actually recommend you” - F3P6, 265

In de vragenlijst werd er op de open vraag: *Why do you not find it easy to ask him/her questions or tell him/her your problems?* door één student geantwoord:

“In my first year I raised a concern with them and found their response to be very unhelpful and was sort of brushed under the carpet as if they didn't care so I wouldn't feel comfortable doing this again” - level2_15

De onderwerpen die het vaakst werden benoemd en daarmee de belangrijkste bevindingen bij emotionele betrokkenheid zijn:

Het bespreken van problemen is door veel studenten als wenselijk benoemd. Dit echter wel onder de voorwaarde dat er een relatie opgebouwd moet zijn, als dit niet het geval is willen studenten ook niet dat de mentor hierbij betrokken is. **Het hebben van een niet oordelende houding** werd ook door veel studenten als belangrijk beschouwd. Studenten gaven aan dat het wenselijk was dat een mentor niet oordeelde, studenten als gelijke behandelde en laagdrempelige gesprekken voerde. Het gesprek moet informeel aanvoelen en een mentor moet niet stijf overkomen. **Het bieden van mentale ondersteuning** werd als enige onderwerp door de meerderheid van de studenten niet als wenselijk beschouwd als het gaat om mentorbetrokkenheid. Studenten vonden dit niet hun verantwoordelijkheid.

2.2 Cognitieve betrokkenheid

Ook de onderwerpen passend bij cognitieve betrokkenheid zijn door de studenten in de interviews en vragenlijsten benoemd. De hoeveelheid keren dat het onderwerp ter sprake kwam, zal worden gegeven. Hieruit kan blijken in hoeverre de onderwerpen passend bij cognitieve betrokkenheid volgens studenten belangrijk is. Daarnaast worden de belangrijkste redenen hierachter benoemd. Op deze manier wordt beantwoord in welke mate mentorbetrokkenheid belangrijk is voor studenten.

Het **monitoren van het academisch ontwikkelen** van de studenten werd door de studenten als een belangrijke taak van de mentor gezien. 14 studenten hebben tijdens de interviews aangegeven dat het

wenselijk is als een mentor deze taak op zich neemt. De studenten benoemen dat het prettig is als de mentor samen met de student naar cijfers kijkt en gesprekken voert over het belang van goede cijfers en het consequent je best blijven doen.

“Well we said support academic development first because that’s like the most important thing so the main reason we’re at university is to like develop, like academically obviously so that’s like their main duty is like (xxx) everything, they wanna make sure you get, you get all the help you need to make sure you like pass your exams and ehhe assignments and everything like that cause that’s like their main, that’s like the main goal, why you’re here”
- FIP1, 79

“It’s nice that you get to go in and someone presents you with your grades and stuff because like in physics we didn’t have that we just go given a sheet and that was it” - F3P8, 113

Deze meningen werden ook gegeven in de vragenlijst. Op de stelling SSkills 7: *I feel that guiding students' academic skills development should be part of a personal tutor's responsibility* heeft namelijk 59,52% van de studenten “eens” gekozen, waaruit blijkt dat zij het belangrijk vinden dat een mentor zich hier mee bezig houdt.

Op de open vraag; *In your own words, how would you describe what the role of personal tutor involves?* Wordt er 4x iets gezegd over het monitoren van de academische ontwikkeling.

“A personal tutor is a member of staff at the university who will keep track of my academic progress and my experience at university with 2 scheduled meetings in” - level1_13

Het merendeel van de studenten vindt dat het de taak is van de mentor om academische ontwikkelingen te monitoren. Monitoren slaat op het samen bekijken van de cijfers en struikelpunten. Betrokkenheid door de mentor bij het helpen van het vaststellen van welke academische vaardigheden ontwikkeld konden worden, werd door 40,48% van de studenten als niet aanwezig beschouwd. Op de stelling: SSkills 6: *“I believe that my personal tutor could help me to develop effective strategies to improve my academic skills”* heeft 33,33% van de studenten gereageerd met “eens”, waaruit blijkt dat er een aanzienlijk deel van de studenten wel van mening is dat de mentor hulp kan bieden bij meer dan alleen het bekijken van cijfers en struikelpunten.

Eén student benoemde tijdens het interview echter dat het monitoren van de academische ontwikkeling iets is wat hij/zij nog niet heeft ervaren. Tot op heden hadden zij vooral over persoonlijke onderwerpen gepraat. Dit zegt echter niet dat het monitoren van de academische ontwikkeling niet nog kan komen tijdens de mentorgesprekken. In de vragenlijst werd deze mening gedeeld door vier anderen.

“monitor academic process er progress, because I think, I don’t know, it’s not it’s not really (something) that we’ve experienced in our in our meetings so far it’s mainly just been about the more personal side of things”-F3P2, 42

In de interviews hebben 3 studenten **“motivatie”** benoemd. Deze studenten vonden dat de mentor hen kon helpen met aanmoedigen om het beste uit zichzelf te halen.

“Ehmmm, and then third we put encourage self-assessment and reflection, ehmmm I feel it’s kinda to do with like with motivation, encouraging them to, do well, sometimes you just need a bit of a push” - F1P2, 91

Acht studenten hebben aangegeven dat het bespreken van een **toekomstperspectief** voor hun iets is waar zij de mentor graag betrokken bij zouden zien. Zij gaven aan dat ze zich op dit punt in hun leven al best veel zorgen maakten over hun toekomst en waar hun studie uiteindelijk heen zal leiden. Ze zouden graag hulp krijgen van de mentor bij het maken van keuzes en het verreiken van hun kennis.

“And then we put discuss options for the future as second because I think it’s like it’s something that people worry about at this stage like you don’t know what the path you wanna go down and sometimes you just need a bit of help and encouragement to, help them see” - F1P2, 86

Waar sommige studenten al bezig zijn met het toekomstige werkveld, zijn 3 andere studenten daar nog helemaal niet mee bezig in deze fase van hun studie. Deze 3 studenten zitten allen in hun eerste studiejaar, wat niet onverwachts is. De vorm van betrokkenheid ‘toekomstperspectief’ is voor deze studenten op dit moment niet belangrijk, maar eventueel later in hun studie wel.

“I think at the moment most people are not really thinking so much, like that far ahead, like for me if my personal tutor sat me down and was like what what (are you) thinking about the future not not a clue ((laughing)), and so I don’t think it’s so so important yet because I don’t think many people really have an idea yet at all like so talking about it although it’s so important I don’t think it’s the most important thing at the moment, erm and it will have its

place later on, but I think at the moment the most important role is for just s support and settling in and stuff, I think that erm discussing plans for the future at the moment can feel a bit daunting” - F3P2, 136

“And they ask you ok so why do you think you have done well, and I said well I really like the topic and then okay so maybe you want to think about you know being like, cognitive psychologist so, they do somehow slip, your future into, and then they get you thinking like, should I do this, so, yeah it’s a bit there, vaguely there” - F1P3, 117

Het samen met de mentor **reflecteren** werd door vier studenten beschreven als iets waardoor je vervolgens beter kunt focussen op je doelen.

“And of course they give you like your exam results so they kinda ask well how well do you think you’ve done, what you could have done better, it’s like they’ll think that will make you reflect, your your semester (a little bit)” - F1P1, 96

Hulp bij de **transitie naar universiteit** is een onderwerp waar de mentor volgens 13 studenten een grote rol in zou moeten spelen. Omdat studenten nog nieuw zijn op de studie, kunnen administratieve en praktische zaken soms nog erg verwarrend en overweldigend zijn. De studenten benoemen dat zij graag een mentor zien die hierbij helpt.

“So basically the person that can help you with the more admin and practical things that are are, important from an academic side” - F1P5, 596

“In those especially those first two weeks I think just maybe giving it a quick recap cause I’ve I literally like I said didn’t have a clue” - F2P5, 226

De onderwerpen die het vaakst werken benoemd en daarmee de belangrijkste bevindingen bij cognitieve betrokkenheid zijn:

Het **monitoren van het academisch ontwikkelen** van de studenten werd door veel studenten gezien als iets waar een mentor betrokken bij zou moeten zijn. De studenten benoemen dat het prettig is als de mentor samen met de student naar cijfers kijkt en gesprekken voert over het belang van goede cijfers en het consequent je best blijven doen. Ook is het bespreken van een **toekomstperspectief** voor hun iets is waar de studenten de mentor graag betrokken bij zouden zien. Zij gaven aan dat ze zich op dit punt in hun leven al best veel zorgen maakten over hun toekomst en waar hun studie uiteindelijk heen zal leiden. Sommigen zijn hier echter nog helemaal niet mee bezig omdat zij dit nog te vroeg vinden in dit stadium van hun studie. Als een mentor dan alsnog hierbij betrokken wil zijn kan dit afschrikken

en verwarring veroorzaken. Waar de studenten het wel over eens zijn is dat de mentor betrokken moet zijn bij *de transitie naar de universiteit*. Omdat studenten nog nieuw zijn op de studie, kunnen administratieve en praktische zaken soms nog erg verwarrend en overweldigend zijn.

2.3 Gedragsbetrokkenheid

Ook de onderwerpen passend bij gedragsbetrokkenheid zijn door de studenten in de interviews en vragenlijsten benoemd. Opnieuw zal de hoeveelheid keren dat het onderwerp ter sprake kwam worden gegeven, daarnaast worden de belangrijkste redenen hierachter benoemd. Op deze manier wordt beantwoord in welke mate mentorbetrokkenheid belangrijk is voor studenten.

Dat de mentor betrokken zou moeten zijn bij het vinden *van academische of naschoolse activiteiten* werd door één student genoemd. De student vindt het fijn als de mentor kan meedenken bij het actiever worden bij een studievereniging.

“When it comes to personal stuff that should come from you like if you join a society and you really like it and you are willing to take it further then you can talk to your personal tutor about it cause they’re not gonna know what’s going on in your life” - F2P3, 200

13 Studenten vonden het belangrijk dat een mentor ondersteuning gaf in *interactie met de faculteit*. Studenten weten zich soms geen weg te vinden tussen de vele docenten en mede studenten aanwezig op de universiteit en kunnen veel baat hebben bij een mentor die ze kan doorverwijzen. Het is lastig om de juiste persoon voor de juiste vraag te vinden, en omdat mentoren thuis zijn in de faculteit weten zij van alle docenten hun specialisaties.

“The bridge between the student and the whole department as a whole because when I swapping courses I didn’t know where to go so my personal tutor kind of told me everything obviously so like cause going to straight to like the head of the whole course is kind of like nerve racking they’re not (xxx) and they’re kind of busy all the time and has lot to do so having someone that is there to listen to you” - F3P8, 90

“That’s true actually they are in a really good position to put you into contact with other people if you like need, so like if you’re struggling with a certain module or er, I don’t know, an assignment for a module they will know who can help you best because they’re in your department more that you are” - F3P7, 216

In de open vraag: In your own words, how would you describe what the role of personal tutor involves? Antwoordden zeven studenten met iets waaruit naar voren kwam dat interactie met de faculteit belangrijk was.

“To be a point of contact for any concerns or personal issues throughout the length of the course. To offer advice and guidance if needed. Referral to other appropriate departments or personnel if necessary” - level1_4

De vorm van betrokkenheid **bereikbaar zijn** zou volgens 11 studenten ook wenselijk zijn. Studenten willen de mentor graag kunnen e-mailen wanneer ze willen, en hopen hier dan ook vrij snel antwoord op te krijgen. Vanuit de mentor zou het juist prettig zijn als hij de studenten e-mailt over praktische zaken, en via e-mails laat zien dat hij aan hen denkt. Dit is volgens studenten allen belangrijk om je comfortabel te voelen bij de mentor.

“Like before the personal tutor meeting if the personal tutor could like find like two minutes to email you say oh reminding oh we’ve got this coming up next week is there anything specifically” - F2P1, 420

“So like at the moment I don’t feel like I don’t feel comfortable going to speak to him because I don’t know him and he hasn’t really made it obvious that I’m welcome to like go and speak about myself and stuff like I didn’t even speak to him about it in the end because he just never even replied so” - F3P6, 197

In de vragenlijst werd op de open vraag dan ook geantwoord: *Why do you not find it easy to ask him/her questions or tell him/her your problems?*

“Because my personal tutor doesn't respond to my emails at all and it makes me worry I have done something wrong. Like, I seriously wanted help and now I don't” - level1_2

Er waren zes studenten op dit moment over **het tijdsmanagement** van de mentor. Zij willen graag meer individuele gesprekstijd met de mentor om over meer en bredere onderwerpen te kunnen praten.

“But secondly like in my first semester I didn’t get enough time with the personal tutor because most of like other tutor gr personal tutor groups which are individually” - F1P6, 56

“Also just like logistically just like five ten minutes of the semester that’s not a lot of time so having a note like essentially not repeating it not wasting it you don’t have a lot of time and if you can touch base on more topics and provide a wider conversation ehmm, that would probably help build the relationship” - F2P4, 378

Op de open vraag: *Why do you not find it easy to ask him/her questions or tell him/her your problems?* in de vragenlijst hebben drie studenten wederom genoemd dat ze vonden te weinig tijd met de mentor te hebben.

“I find it hard to share problems as we have not had many interactions with each other. I have met them once in the course of first year” - level2_13

De onderwerpen die het vaakst werden benoemd en daarmee de belangrijkste bevindingen bij gedragsbetrokkenheid zijn:

Veel studenten gaven aan dat de mentor betrokken zou moeten zijn bij de **interactie met de faculteit**. Studenten weten zich soms geen weg te vinden tussen de vele docenten en mede studenten aanwezig op de universiteit en kunnen veel baat hebben bij een mentor die ze kan doorverwijzen. De vorm van betrokkenheid **in het bereikbaar zijn** zou volgens studenten ook wenselijk zijn. Studenten willen de mentor graag kunnen e-mailen wanneer ze willen, en hopen hier dan ook vrij snel antwoord op te krijgen. Dit is allen belangrijk om je comfortabel te voelen bij de mentor, zeggen de studenten.

Uit de resultaten blijkt dat over het algemeen de vormen en onderwerpen die passen bij cognitieve betrokkenheid als meest wenselijk worden gezien, aangezien deze vormen het vaakst worden benoemd door de studenten.

3 Conclusie/discussie

De hoofdvraag van dit onderzoek was: *In welke mate is mentorbetrokkenheid belangrijk voor studenten?* Om antwoord te krijgen op deze hoofdvraag is het begrip betrokkenheid volgens het model van Payne (2019) uiteengezet op basis van de drie dimensies van studentbetrokkenheid, namelijk emotionele betrokkenheid, gedragsbetrokkenheid en cognitieve betrokkenheid. Hoewel het in dit onderzoek niet gaat om studentbetrokkenheid, bleek dit model goed in te passen voor een onderzoek naar mentorbetrokkenheid. Kijkend naar onderwerpen die in de literatuur aan bod komen als het gaat om studentbetrokkenheid, zijn dit tevens de onderwerpen die de studenten zelf benoemen in interviews als het gaat om mentorbetrokkenheid.

Emotionele betrokkenheid: In de literatuur werd benoemd dat het bieden van een luisterend oor bij *het bespreken van problemen* een effectieve manier kan zijn om als mentor betrokken te zijn bij de student. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt studenten dit wenselijk vonden maar wel onder de voorwaarde dat er een relatie is opgebouwd. Een mentor kan volgens de literatuur een *niet oordelende houding* hebben om studenten een gevoel te geven zich meer verbonden te voelen met anderen, zo ook met de mentor. Uit de resultaten blijkt dat studenten vonden dat dit zou moeten worden uitgevoerd door laagdrempelige gesprekken te voeren, en door elkaar als gelijken te behandelen. Deze gedragingen kunnen ook gezien worden als voorwaarden om comfortabel te zijn bij de mentor, en als studenten zich eenmaal comfortabel voelen willen zij ook problemen bespreken. Het *bieden van mentale ondersteuning* werd in de literatuur niet genoemd als onderdeel van studentbetrokkenheid. Echter blijkt uit de resultaten dat het bieden van mentale ondersteuning tot op zekere hoogte wel bij mentorbetrokkenheid past. Studenten vonden dat het de taak was van de mentor om na te gaan of de student zich goed in zijn/haar vel voelt. Vervolgens zou de mentor de student moeten doorverwijzen naar hulpverlening binnen de universiteit, indien nodig. Het is volgens de studenten niet de verantwoordelijkheid van de mentor om zelf mentale hulpverlening te bieden. De voorwaarden die de studenten geven aan de wenselijkheid van emotionele betrokkenheid van de mentor geven nieuwe inzichten in het huidige onderzoeksveld. Deze voorwaarden kunnen door een mentor worden gebruikt om beter passende ondersteuning te bieden.

Cognitieve betrokkenheid: Eerder onderzoek gaf aan dat *het monitoren van de academische ontwikkeling* een nuttige activiteit zou zijn. In dit huidige onderzoek gaven de resultaten aan dat de studenten het prettig vonden als de mentor samen kijkt naar cijfers, maar de studenten zouden ook graag meer betrokkenheid van de mentor willen zien bij het helpen van het ontwikkelen van effectieve

strategieën. Dit geeft nieuwe inzichten in het onderzoeksveld, aangezien er blijkbaar een hulpvraag is vanuit studenten waar nu nog niet aan wordt voldaan. Eventueel vervolgonderzoek zou gedaan kunnen worden over op welke manier de mentor deze hulp het beste kan aanbieden. Ook is het bespreken van een *toekomstperspectief* iets waar de studenten, de mentor graag betrokken bij zouden zien. Dit is echter niet naar voren gekomen uit de literatuur als iets belangrijks voor studentenbetrokkenheid. In de resultaten was er een verschil tussen de meningen van eerste- en tweedejaars studenten, waarbij alleen de tweedejaars studenten zich bezighielden met dit onderwerp. Het verschil tussen de literatuur en de resultaten kan mogelijk verklaard worden vanuit het feit dat studenten in eerste instantie alleen betrokken zijn bij de universiteit, en nog niet bij het werkveld. Hoe ouder de studenten, hoe meer de interesse deze studenten in het werkveld lijken te hebben. De betrokkenheid tussen student en mentor kan mogelijk deuren openen naar onderwerpen die buiten de universiteit liggen. Waar eerste- en tweedejaars studenten beiden wel te maken mee hebben gehad, is de *transitie naar de universiteit*. In de literatuur werd benoemd dat studenten hulp nodig hebben om wegwijs te worden binnen de universiteit. In overeenkomst met deze literatuur lieten de resultaten zien dat studenten hier graag hulp bij ontvangen door de praktische zaken samen te bespreken.

Gedragsbetrokkenheid: In de literatuur werd beschreven dat eerste- en tweedejaars studenten vaak nog niet bekend zijn met de organisatiestructuren binnen de universiteit. Uit de resultaten blijkt dat het hebben van *interactie met de faculteit* hierdoor soms lastig is, en dat de studenten hulp wensen in het vinden van de juiste persoon voor de juiste vraag. Dit is tevens te linken aan de resultaten waarbij duidelijk wordt dat studenten hulp vragen bij de transitie naar de universiteit, aangezien zij zich in dat vlak ook onwetend en overweldigd voelen. Om de studenten hierbij goed te kunnen helpen dient een mentor ook *bereikbaar* te zijn. In de literatuur kwam naar voren dat mentoren regelmatig beschikbaar moeten zijn, maar dat er geen constante tijdsdruk aanwezig moet zijn. In de resultaten gaven de studenten aan dat het hebben van actief mailcontact met elkaar hier een goede vorm van zou zijn. Op deze manier voelen de studenten zich comfortabel bij de mentor, wat op zijn beurt weer kan zorgen voor positieve gevoelens met betrekking tot het bespreken van problemen.

Uit de resultaten blijkt dat er vormen van mentor betrokkenheid zijn die een student wenselijk of niet wenselijk vindt. Dit betekent dat er wellicht richtlijnen zouden kunnen worden gevormd voor mentoren, waardoor zij tijdens hun werk minder over het dilemma verantwoordelijk/niet verantwoordelijk hoeven in te zitten. Vanuit de resultaten kan worden vastgesteld welke taken en in welke mate deze taken in het takenpakket voor de mentor zouden moeten zitten. Echter is het wel

belangrijk om rekening te houden met de verschillende karakters van mentoren en studenten. Daarnaast is het van belang om de beschikbare tijd in overweging te nemen. Aangezien er maar gelimiteerde tijd beschikbaar is voor de mentoren, is het mogelijk verstandig om prioriteiten te stellen. Vanuit de resultaten blijkt dat over het algemeen de vormen die passen bij cognitieve betrokkenheid als meest wenselijk worden gezien, aangezien deze onderwerpen het vaakst terugkwamen in de antwoorden van de studenten. Rekening houdend met de beschikbare tijd en wat er praktisch uitvoerbaar is, zal het advies aan de universiteit van Sheffield zijn om de cognitieve betrokkenheid te stimuleren middels duidelijke verwachtingen en taken. In een vervolgstudie kan verder gekeken worden naar hoe verder ingezet kan worden op deze gedragingen, zoals welke activiteiten passend zijn voor een mentor om uit te voeren zodat de transitie naar de universiteit voor de student als minder overweldigend wordt gezien.

De resultaten kunnen verklaard worden vanuit het model van de ontwikkelingsbehoeften: competentie, autonomie en verbondenheid (Fredricks et al., 2004). Omdat studenten verbondenheid willen voelen, willen zij niet dat een mentor stijf en afstandelijk is. Zo kan ook worden verklaard dat omdat studenten zich competent willen voelen, zij graag in een mentor zien dat hij hen helpt bij het academisch ontwikkelen. Tot slot kan worden verklaard dat studenten zich autonoom willen voelen, ze willen op hun eigen benen staan en zoeken in een mentor iemand die hen kan helpen wegwijs te worden binnen de universiteit.

Voor dit onderzoek zijn er focusgroepen en vragenlijsten afgenomen onder de studenten van de Universiteit van Sheffield. Eerder onderzoek vanuit deze data set is al gedaan door Bijvoet- van den Berg (2019). Doordat er na de codering een goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is uitgevoerd, kan gesteld worden dat er systematisch is geanalyseerd en dat de codeboom een goede weergave van de resultaten laat zien. Door deze interbeoordelaarsbetrouwbaarheid én het gebruik van secundaire data kan er met enige zekerheid gesteld worden dat bij herhaling van dit onderzoek de resultaten valide zullen zijn omdat ze hetzelfde zullen zijn.

Een beperking in dit onderzoek was dat de tweede coder niet volledig blind heeft gecodeerd. De tweede onderzoeker heeft namelijk quotes gestuurd gekregen, uitgekozen door de eerste onderzoeker. Daarnaast heeft de tweede coder gecodeerd op basis van de codeboom van de eerste coder. Bij een blinde codering zou het kunnen zijn dat andere quotes als relevant waren beschouwd of andere codes

had gecreëerd. De codes zijn in dit onderzoek afgeleid uit de literatuur over studentbetrokkenheid, en mentorbetrokkenheid leek hier goed in te passen. Een beperking is echter dat er hierdoor niet verder is gekeken naar andere soort betrokkenheid. Wel is er gewerkt met inductieve codes, maar ook deze werden opgesteld nadat de onderzoeker zich heeft ingelezen over studentbetrokkenheid. Een vraag die gesteld kan worden, is of de conclusie van het onderzoek hetzelfde was gebleven als er was gekeken vanuit een andere tak van betrokkenheid. Zo kan betrokkenheid volgens Allen en Meyer (1990) ook uiteen worden gezet in affectieve, normatieve en continuerende betrokkenheid welke alle drie passen onder organisatiebetrokkenheid.

Mentoren van eerste- en tweedejaars studenten aan universiteiten in Nederland hebben over het algemeen dezelfde taken als een mentor op de Universiteit van Sheffield. Zij bespreken ook de cijfers van de student op interval basis, en geven onder andere informatie over de arbeidsmarkt (Rijksuniversiteit Groningen, z.d.). Ervan uitgaande dat de inhoud en taken van mentorschap afgestemd zijn op wat studenten belangrijk vinden, is hier wellicht een vergelijkbare mate van betrokkenheid gewenst. Dit zou echter nog wel onderzocht moeten worden om hier met zekerheid conclusies over te maken. Ook is er dan nog wel de vraag of de rol van de mentor wel hetzelfde blijft naarmate de studenten verder zijn in hun studie. Uit de conclusie blijkt namelijk dat sommige onderwerpen, zoals “toekomstperspectief” door studenten aan het begin van hun studie als onbelangrijk worden beschouwd. Studenten in het tweede jaar van de studie leken dit al als belangrijker te beschouwen, de verwachting is dat studenten in het laatste jaar van de studie zich hier nog meer mee bezig houden. Vervolgonderzoek zou daarom moeten worden gedaan naar de verschillen en overeenkomsten tussen de rol van een mentor voor eerste- en tweedejaars studenten en de rol van de mentor voor ouderejaars studenten.

Door dit onderzoek worden de vraagstukken waarin mentoren zich afvragen hoe zij professionals moeten omhoog met mentoractiviteiten beantwoord. Het huidige onderzoek is een aanvulling op bestaande literatuur over studentbetrokkenheid, omdat nu ook de betrokkenheid van de mentor is onderzocht. Tevens was de grens tussen de verantwoordelijkheid van de mentor en die van een ander moeilijk te onderscheiden. Door de resultaten uit dit onderzoek is er wellicht een eerste stap gemaakt in de kennis over welke vormen van betrokkenheid voor studenten wenselijk zijn en waarom.

Referenties

- Abbott-Chapman, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A., Dwyer, T., & Gall, S. (2014). The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: findings from an Australian national study. *British Educational Research Journal*, 40(1), 102–120. <https://doi.org/10.1002/berj.3031>
- Allen, N. J. and M. J. P. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2008). Mentor commitment in formal mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 309–316. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.016>
- Atlas.ti. (2022). *ATLAS.Ti - The Qualitative Data Analysis & Research Software*.
- Bargmann, C., Thiele, L., & Kauffeld, S. (2022). Motivation matters: predicting students' career decidedness and intention to drop out after the first year in higher education. *Higher Education*, 83(4), 845–861. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00707-6>
- Beltman, S., & Helker, K. (2019). 'I really enjoy it': Emotional Engagement of University Peer Mentors. *International Journal of Emotional Education*, 11.
- Bijvoet-van Den Berg, S. (2019). Staff and student perceptions of the personal tutoring system (unpublished master's thesis). *University of Sheffield*.
- Carey, M. A. (1995). Comment: Concerns in the Analysis of Focus Group Data. *Qualitative Health Research*, 5(4), 487–495. <https://doi.org/10.1177/104973239500500409>
- Cheung, I., Campbell, L., LeBel, E. P., Ackerman, R. A., Aykutoğlu, B., Bahník, Š., Bowen, J. D., Bredow, C. A., Bromberg, C., Caprariello, P. A., Carcedo, R. J., Carson, K. J., Cobb, R. J., Collins, N. L., Corretti, C. A., DiDonato, T. E., Ellithorpe, C., Fernández-Rouco, N., Fuglestad, P. T., ... Yong, J. C. (2016). Registered Replication Report. *Perspectives on Psychological Science*, 11(5), 750–764. <https://doi.org/10.1177/1745691616664694>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Frei, E., Stamm, M., & Buddeberg-Fischer, B. (2010). Mentoring programs for medical students - a review of the PubMed literature 2000 - 2008. *BMC Medical Education*, 10(1), 32. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-10-32>
- Gao, N., Shao, W., Rahaman, M. S., & Salim, F. D. (2020). n-Gage. *Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies*, 4(3), 1–26. <https://doi.org/10.1145/3411813>
- Groccia, J. E. (2018). What Is Student Engagement? *New Directions for Teaching and Learning*, 2018(154), 11–20. <https://doi.org/10.1002/tl.20287>
- H. Korzilius. (2000). *De kern van survey-onderzoek* (Vol. 1). Gorcum B.V., Koninklijke van.
- Hauer, K. E., Teherani, A., Dechet, A., & Aagaard, E. M. (2005). Medical students' perceptions of mentoring: a focus-group analysis. *Medical Teacher*, 27(8), 732–734. <https://doi.org/10.1080/01421590500271316>
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*.
- Microsoft. (2019). *Excel* (No. 365).
- Payne, L. (2019). Student engagement: three models for its investigation. *Journal of Further and Higher Education*, 43(5), 641–657. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1391186>
- Pedler, M., Yeigh, T., & Hudson, S. (2020). The Teachers' Role in Student Engagement: A Review. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(3), 48–62. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n3.4>
- Pike, G. R., Kuh, G. D., & Massa-McKinley, R. C. (2008). First-Year Students' Employment, Engagement, and Academic Achievement: Untangling the Relationship between Work and Grades. *NASPA Journal*, 45(4), 560–582. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.2011>
- Rijksuniversiteit Groningen. (z.d.). *Mentor, wat wordt er van u verwacht?* Geraadpleegd op 01-06-2022 van <https://www.rug.nl/rechten/careers-services/bedrijven/presenteren/>
- Schmitz, M. (2001). Intelligent balanceren tussen distantie en betrokkenheid. *Huisarts & Wetenschap*, 12, 555–558.
- Shaheen, A., & Farooqi, Y. (2014). *Relationship among Employee Motivation, Employee Commitment, Job Involvement, Employee Engagement*.

- Sullivan, C., Gibson, S., & Riley, S. C. (2012). *Doing your qualitative psychology project*. sage.
- The University of Edinburgh. (z.d.). *Information for mentees, what should you and your mentor talk about?*
Geraadpleegd op 01-06-2022 van <https://www.ed.ac.uk/human-resources/learning-development/other-development-options/mentoring-connections/mentees>
- The University of London. (z.d.). *Become a mentor, what would be expected from you as a mentor?*
Geraadpleegd op 01-06-2022 van <https://www.city.ac.uk/business/access/meet/become-a-mentor>
- The University of Sheffield. (z.d.). *What to expect from your course, Support for new students, The University of Sheffield.* Geraadpleegd op 01-06-2022 van <https://www.sheffield.ac.uk/new-students/before/what-expect-your-course#tutors>
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The Higher Education Academy, 1*, 1–15.
- Vinson, D., Nixon, S., Walsh, B., Walker, C., Mitchell, E., & Zaitseva, E. (2010). Investigating the relationship between student engagement and transition. *Active Learning in Higher Education, 11*(2), 131–143. <https://doi.org/10.1177/1469787410365658>
- Yale, A. T. (2019). The personal tutor–student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education, 43*(4), 533–544. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164>

4 Bijlagen

Bijlage 1 – Protocol vragenlijst

Method overview Questionnaire

Questionnaire – general aim/rationale

- The aim of this study was to get a general idea of staff and students' experience with the personal tutoring system.
- Questionnaire gave all staff and students an equal chance to participate. Participants were able to complete the questionnaire in a time and place that was most convenient for them. Hope that this would reduce barriers to participate, for example due to other responsibilities (e.g., families or part-time jobs), and allow those who wanted to share their ideas and experiences to do so.
- For anonymity reasons, no personal information obtained from participants other than their year of study or level of experience with personal tutoring. Therefore, it is hard to establish to what extent a completely representative sample was obtained.

Questionnaire – student sample

- A link to the online questionnaire was sent via email to all students who were in Level 1 and Level 2 of the undergraduate Psychology course during the academic year 2018-19 (approx. 400 students).
- It was important that students had had at least had one (recent) interaction with their tutor. Therefore, the questionnaire was sent around after students had had their first meeting with their personal tutor that year.
- Forty-two students completed the questionnaire (approx. 10% response rate). 23 students were in their first year (Level 1) and 19 students were in their second year on the course (Level 2).

Questionnaire – staff sample

- A link to the online questionnaire was sent via email to all 29 members of academic staff who acted as personal tutor in the academic year 2018-19.
- This questionnaire was sent around before the start of the academic year, in order to get their perspectives on the personal tutoring system before some changes were made to the structure of the meetings. These changes included providing a clearer overview of the responsibilities of a personal tutor beyond providing pastoral care, and a more structured agenda for each meeting.

As this information could have affected the responses given in the questionnaire the questionnaire was sent out before personal tutors received this information.

- Twenty-one members of staff completed the questionnaire (72.4% response rate).
- The sample was split into 3 groups based on their level of experience as personal tutor:
 - staff who acted as personal tutor for less than 2 years (Low; N = 6) were introduced to the role after additional structure and resources were introduced
 - staff who acted as personal tutor between 3-5 years (Medium; N = 8) started working in the department when personal tutoring was emphasised as important but structures and expectations were less clear
 - staff who acted as a personal tutor for more than 5 years (High; N = 7) had a high level of experience as personal tutor and were in the department for longer than the lead researcher. Therefore, they may have had experiences with the personal tutor system that she was not exposed to and therefore their responses may have been affected by experiences or past departmental procedures of which the lead researcher was unaware.

Circumstances regarding mentoring opportunities

- At point of completion, Level 1 students could have had up to 1 official meeting with their tutor, while Level 2 students could have had up to 5 official meetings.
- Besides the official meetings, students could have requested additional meetings with their tutor. As Level 2 students were longer on the course they would have had more opportunity to request additional meetings. Unfortunately, there is no information available on whether students had requested any additional meetings with their tutor.

Ethical considerations

- Ethical approval was granted by the Ethics committee at the School of Education, University of Sheffield (Application 022667, see Appendix A).

Informed consent:

- Participants were provided in advance of the research with an information sheet (see Appendix B), and asked to sign a consent form (see Appendix C).
- Information about the study and ethical considerations were shown on the starting screen of the online questionnaire. Participants could not continue to the questions in the questionnaire until

they had indicated their informed consent to participate by agreeing to a standard list of statements.

- They were allowed to withdraw from the study at any point in time up until they had submitted their responses by closing their browser. If so, any responses that they had filled out up until that point would be deleted from the data set.
- At the end of the questionnaire participants were presented with a debrief form (see Appendix D) in which the more specific aims of the study were explained and information for support services in case participants felt they negatively affected by completing the questionnaire, for example because it reminded them of negative experiences or the disclosure of sensitive information.

Data minimization:

- Personal data only collected when it is necessary for the purpose of the study. Therefore, no information on personal characteristics which would historically be collected as a standard in questionnaires (e.g., gender, age) was requested.
- The only personal information that was requested of students was the level of study they were currently in, and for staff their level of experience as personal tutor. This information was expected to aid the interpretation of results, in case there were clear differences in experiences between the different groups. However, because of the relatively large number of students in each of the potential groups, it was argued that it would not clearly affect the anonymity of the data.

Confidentiality:

- All raw data stored securely on password-protected devices.
- No specific information was requested that could identify the participant, thereby increasing anonymity of the data.
- It was possible that participants voluntarily provided identifiable information in open text responses. If this happened, any identifiable information was masked with XXXX or the information replaced with a more general description of the information (e.g., the name of a personal tutor would be changed into "Personal Tutor").
- Student responses are identified by their level of study and a random participant number (e.g., Level1_4, Level2_19) Staff responses are identified by their level of experience and a random participant number (i.e., Low2, Medium6, High5).

Questionnaires

The questionnaire contained closed (see Appendix E) and open questions (see Appendix F).

student questionnaire (47 questions in total):

- 7 general questions
- 11 questions on building a relationship with their tutor
- 12 questions on (mental) wellbeing
- 17 questions on specific responsibilities emphasised as a result of the structural changes to the programme.

staff questionnaire (51 questions in total):

- 4 general questions
- 10 questions on building a relationship with their tutor
- 22 questions on (mental) wellbeing
- 15 questions on specific responsibilities emphasised as a result of the structural changes to the programme.

[Staff/Student] perceptions of the personal tutoring system survey

You are being invited to take part in a survey about the current personal tutoring system in the Psychology department. Before you decide whether or not to participate, please take time to read the following information carefully. If there is anything that is not clear or if you would like more information, please send a reply to the email in which you have received the link to this survey. The lead researcher will then reply to your email as soon as possible.

Goal of this research

For many years, the Psychology department has been using the personal tutoring system, in which students are linked to a member of academic staff for guidance and mentoring. It is important that this system is fit for purpose and obtains the objectives it has been set out to do. With this survey, we aim to get an overview of how well the personal tutor system functions, how it fits with other support provided in the University, and identify areas for improvement.

All [personal tutors/Level 1 and Level 2 students] have been invited to take part in this survey. Your responses in this survey are important to obtain an all-round picture of how the personal tutoring system functions.

Do I have to take part?

It is up to you to decide whether or not to take part. If you do decide to take part you will be asked to provide your informed consent by agreeing to the statements below. You can still withdraw at any time during the completion of the survey by closing your browser. Any responses you provided up until then will be removed from the data set.

Once the task is finished no one will be able to tell which responses are your responses. This means that if you decide you do not want your data to be included it will not be possible to remove your data once you have completed the survey.

What does my participation entail?

In this survey you will be asked to respond to a number of questions/statements about your experiences with the personal tutoring system. For example, you will be asked whether you agree or disagree with the statement ["I believe that my students think I'm easily accessible"/"I find it easy to ask my personal tutor questions or tell him/her my problems"].

Some of the questions are about [how you deal with your students' (mental) wellbeing/ what support systems you have been able to access in relation to your (mental) wellbeing] but you won't be asked to provide any detailed information.

The survey will take approximately 15 minutes to complete, although individual completion times may vary.

What will happen with my responses?

All the information that we collect about you during the course of the research will be kept strictly confidential and will only be accessible to members of the research team. You will

not be able to be identified in any reports or publications. The information you provide may be shared with other researchers, but any identifiable information (e.g., in open text responses) will be removed or masked.

This project has been ethically approved via the University of Sheffield's Ethics Review Procedure, as administered by the School of Education. The University of Sheffield will act as the Data Controller for this study. This means that the University is responsible for looking after your information and using it properly.

Project contact details for further information:

Dr Simone Bijvoet-van den Berg

Lead researcher

Psychology Department

University of Sheffield

s.bijvoet-vandenber@sheffield.ac.uk

Dr Tim Herrick

M.Ed Supervisor

School of Education

University of Sheffield

t.herrick@sheffield.ac.uk

Prof Elizabeth Wood

Head of School

School of Education

University of Sheffield

e.a.wood@sheffield.ac.uk

Staff/Student perceptions of the personal tutoring system

Consent Form

I agree to participate in this research study and I have made this decision based on the information I have received about it.

Taking part in the project

- I have read and understood the project information outlined above.
- I have been given the opportunity to ask questions about the project.
- I understand that my taking part is voluntary and that I can withdraw from the study before submitting my responses by closing the browser; I do not have to give any reasons for why I no longer want to take part and there will be no adverse consequences if I choose to withdraw.

How my information will be used during and after the project

- I understand my personal details such as name and email address will not be revealed to people outside the project.
- I understand and agree that my words may be quoted in publications, reports, web pages, and other research outputs. I understand that I will not be named in these outputs.
- I understand and agree that other authorised researchers will have access to this data only if they agree to preserve the confidentiality of the information as requested in this form.
- I understand and agree that other authorised researchers may use my data in publications, reports, web pages, and other research outputs, only if they agree to preserve the confidentiality of the information as requested in this form.
- I agree to assign the copyright I hold in any materials generated as part of this project to The University of Sheffield.

Do you wish to continue?

To acknowledge that you have read and understood this information and would like to continue with the research study, please click on "I agree".

Bijlage 4 – Protocol Focusgroep

Method overview Focus Groups

Focus group – general procedure

- All focus groups convened and facilitated by Dr Simone Bijvoet-van den Berg.
- All participants were recruited via email in which the general purpose of the study was explained. If they were interested in participating, they could follow a link to a Google Form in which they could state their interest and availability on the time slots offered. They were then emailed by the researcher to confirm their participation.

Focus groups – student sample

- Three focus groups ($n = 6, 5, 8$) with Level 1 Psychology undergraduate students
- Total sample: 19 Level 1 undergraduate students (7 male, 12 female) with a mean age of 19 years ($SD = 0.62$, range = 18-20 years).
- The student focus groups were run just before the Easter break (March 2019)
- They were offered to enter a prize draw of £25 worth of Amazon vouchers or receive 6 research credits for their participation.

Focus group – staff sample

- One focus group ($n = 5$) with academic members of staff who also act as personal tutors (4 male, 1 female) with a mean age of 40 years ($SD = 12.70$, range = 29-61 years).
- Tutors had on average 4.2 years of experience as personal tutor in the Psychology department at the University of Sheffield ($SD = 2.17$, range = 2-7 years).
- The staff focus group was run in between teaching and exam week (May 2019)
- All staff were offered to enter a prize draw of £25 worth of Amazon vouchers as a thank you for their participation.

Circumstances regarding mentoring opportunities

- At the time when the focus groups took place, Level 1 students had been offered 3 official meetings with their personal tutor which they were expected to attend.

- In addition, it was also possible to schedule further individual meetings if either the student or the personal tutor felt it useful or necessary.

Ethical considerations

- Ethical approval was granted by the Ethics committee at the School of Education, University of Sheffield (Application 024334, see Appendix A).
- Participants were provided in advance of the research with an information sheet (see Appendix B), and asked to sign a consent form (see Appendix C).

Anonymity/confidentiality during the session:

- Anonymity cannot not be guaranteed during the session itself, because it's a group session.
- Participants were encouraged to share their thoughts while being considerate of what information they were happy to share with this group of people.
- It was emphasised at the beginning of each focus group that participants should respect each other's opinion and agree to not disclose any specific information mentioned by participants once the session had finished.

All sessions were recorded.

- Less anonymous than for example an audio recording.
- With a group of 5 to 8 participants it would be crucial to keep track of which participant was saying what and this would be easier to do in a video recording.
- Participants were informed that the video recordings would be deleted after the project had finished and that it would not be possible to identify from the transcription of the video who they were.
- If they still felt uncomfortable to be recorded they were given the opportunity to withdraw before the focus group started.

Anonymity/confidentiality after the session:

- Participants could potentially be identified via the video footage.
- All videos were transcribed in a separate room so that no one but the transcriber could see the video footage.
- Video recordings were stored on a password-protected drive to ensure that no one but the author could grant access to the videos.

- Once the project was finished all video footage was destroyed.
- Anonymity of responses was ascertained by masking participants' names and other information that could possibly identify the person's identity.

Transcription

- Orthographic transcription was used to transcribe all verbal utterances made by the participants and moderator.
- Additional non-orthographic behaviour (e.g., nodding, gaze towards certain participants, laughing) was transcribed if the transcriber felt it helped with the understanding of the verbal transcription.

Procedure of transcription

- Three different people were involved in transcribing the focus groups: the lead researcher and two additional transcribers.
- Both additional transcribers received basic training by the author in how to transcribe. They were also provided with an example transcript from Focus Group 1, which they could use as reference.
- After transcription of the focus groups, the author checked all transcriptions by reading through the transcripts alongside watching the video footage of each focus group.
- Any transcribed information of which the original transcriber was unsure, indicated by placing the text in between brackets, was checked for accuracy and corrected if needed.
- Other incorrect transcriptions of the verbal utterances of participants were only corrected if they affected the understanding or interpretation of a sentence. Any minor discrepancies in transcription (e.g., addition or omission of utterances such as "ehhh" or "like") were not corrected.

The University of Sheffield: School of Education Participant information sheet

Project title

Student and Staff perceptions of the personal tutoring system - follow-up

Introduction

You are being invited to take part in a focus group run by Dr Simone Bijvoet-van den Berg, as part of the Masters in Teaching and Learning in Higher Education. Before you decide it is important for you to understand what the project is trying to do, and what your participation will involve. Please take time to read the following information carefully and discuss it with others if you wish. Please ask the researcher if there is anything that is not clear, or if you would like more information. You are also welcome at any time to contact the MEd programme director, Tim Herrick, on t.herrick@sheffield.ac.uk.

What is the project's purpose?

The aim of this focus group is to get a better understanding of how staff and students perceive the personal tutoring system. It builds on findings from a questionnaire that was sent around at the beginning of the academic year. This session focuses on two main questions: (1) what does the role of personal tutor currently look like? (2) What do you think the role of personal tutor should be?

The immediate outcome of this study will be a dissertation written as part of the assessment for the Masters in Teaching and Learning in Higher Education.

Why have I been chosen?

Two groups of people were selected to take part in these focus groups: members of staff currently in the role of personal tutor, and students currently in their 1st and 2nd year of study. These two groups were selected to allow for both parties actively involved in the personal tutoring to share their experiences, opinions and ideas. The hope is that these two groups will be able to evaluate this system, what it does and what it could be, from the perspective of all direct parties involved.

Do I have to take part?

Participation is entirely voluntary. If you do decide to take part you can still withdraw at any time without any consequences. You do not need to give a reason.

What will happen to me if I take part?

If you decide to take part, you will take part in a group discussion in which different themes around the personal tutor system are covered. This session should take approximately 90 minutes and no further involvement is required after this session is completed.

What do I have to do?

The session is divided into two parts (Part A: what does the role of personal tutor currently look like? Part B: What do you think the role of personal tutor should be?). Each part consists of a smaller group activity, in which you will be asked to select from a number of cards the main aspects you think are important to the personal tutor role, and a follow-up discussion in which a few set themes will be discussed.

Will I be recorded, and how will the recorded media be used?

The whole session will be video recorded using two cameras. All video recordings will be transcribed by the lead researcher (Dr. Simone Bijvoet-van den Berg). Once transcription is concluded, the original recordings will be deleted to maintain participant confidentiality. Any identifiable information provided by participants during the session will be masked in the transcription, and participants will never be named. In the write up of the findings, participants will be distinguished using a pseudonym and the data will never be linked back to specific participants.

What are the potential disadvantages and risks of taking part?

There are no immediate disadvantages or risks of taking part in this focus group. However, participants may bring up experiences or recollections of potential sensitive information when talking about experiences with the personal tutor system.

All participants are reminded to be considerate of each others' feelings and experiences and to treat these session as confidential. In the end, it is your own responsibility to decide how much information you would like to disclose in this session. Please be aware that you may choose not to answer any questions you would not like to answer, and you may choose to leave the session at any point in time without stating a reason why.

Involvement in this research has no effect whatsoever on a student's academic progress and is completely separate from the course.

What are the possible benefits of taking part?

The possible benefits of taking part are that the personal tutor system may be reviewed and revised as a result of this research. However, there are no guarantees that any recommendations or requests will be implemented in the future.

What happens if the project stops earlier than expected?

The reasons behind this will be explained to all participants, and copies of all data collected will be returned.

What if something goes wrong?

If you are not happy in the study, please tell me during or after the session, or contact me afterwards via email: Dr. Simone Bijvoet-van den Berg, s.bijvoet-vandenberg@sheffield.ac.uk. If this does not resolve your query, please contact the programme director, Tim Herrick. He can be reached on t.herrick@sheffield.ac.uk, and 0114 2228109. Finally, if you are not satisfied with this response, you can contact the University's Registrar and Secretary, Dr. Andrew West.

Will my taking part in this project be kept confidential?

All video recordings will be securely stored on a password protected drive at the University of Sheffield until they are transcribed and deleted. These recordings will only be played in a confidential environment (i.e., not visible to people other than Dr. Simone Bijvoet-van den Berg and her supervisor, Tim Herrick). The original video recordings will be destroyed after the project has finished.

The transcription of the video recording will be performed by the lead researcher, Dr. Simone Bijvoetvan den Berg. Any identifiable information provided by participants during the session will be masked in the transcription, and participants will never be named. In the write up of the findings, participants will be distinguished using a pseudonym or ID number and the data will never be linked back to specific participants. You will not be able to be identified in any reports or publications unless you have given your explicit consent for this.

Anonymised transcriptions will be shared with a second coder for the purpose of inter-rater reliability. Anonymised transcriptions or extracts from these transcriptions may be shared with other researchers and anonymised quotes may be used in research presentations and publications.

What is the legal basis for processing my personal data?

According to data protection legislation, we are required to inform you that the legal basis we are applying in order to process your personal data is that 'processing is necessary for the performance of a task carried out in the public interest' (Article 6(1)(e)). Further information can be found in the University's Privacy Notice <https://www.sheffield.ac.uk/govern/data-protection/privacy/general>.

What will happen to the results of the project?

Findings from the research will be included in an assessed dissertation submitted as part of my work on the Masters in Teaching and Learning in Higher Education. Furthermore, the results will be used for the improvement of the personal tutoring system in the department of Psychology at the University of Sheffield. Information from these focus groups may be used to suggest changes to the Psychology Teaching Committee who will then assess on whether these changes can and should be implemented. If changes are implemented these will be reported back to staff and students via departmental staff and student committee meetings. Finally, the findings will likely be presented at national teaching conferences and may be written up into a peer-reviewed journal article.

Who is organising and funding the research?

The research is being organised as part of a taught programme in the School of Education, University of Sheffield. There is no funding from external sources.

Who is the Data Controller?

The University of Sheffield will act as the Data Controller for this study. This means that the University is responsible for looking after your information and using it properly.

Who has ethically reviewed the project?

This project has been ethically approved via The School of Education's ethics review procedure. The University's Research Ethics Committee monitors the application and delivery of the University's Ethics Review Procedure across the University.

Contact for further information

For further information, please contact Tim Herrick - t.herrick@sheffield.ac.uk, 0114 2228109.

Thank you for your help with this research

Participant Consent Form

Please tick the appropriate boxes	Yes	No
Taking Part in the Project		
I have read and understood the project information sheet dated 05/03/2019 or the project has been fully explained to me. <i>(If you will answer No to this question please do not proceed with this consent form until you are fully aware of what your participation in the project will mean.)</i>		
I have been given the opportunity to ask questions about the project.		
I agree to take part in the project. I understand that taking part in the project will include participating in a (video-recorded) focus group, which consists of group activities and follow-up group discussions evaluating the personal tutor system run in the department of Psychology.		
I understand that my taking part is voluntary and that I can withdraw from the study at any time during the study or before data collection is completed on 01/06/2019; I do not have to give any reasons for why I no longer want to take part and there will be no adverse consequences if I choose to withdraw. Should I wish to withdraw after the focus group has finished, I will contact the lead researcher (Dr Simone Bijvoet-van den Berg, s.bijvoet-vandenberg@sheffield.ac.uk).		
How my information will be used during and after the project		
I understand my personal details such as name and email address will not be revealed to people outside the project.		
I understand and agree that my words may be quoted in publications, reports, web pages, and other research outputs. I understand that I will not be named in these outputs unless I specifically request this.		
I understand and agree that other authorised researchers will have access to this data only if they agree to preserve the confidentiality of the information as requested in this form.		
I understand and agree that other authorised researchers may use my data in publications, reports, web pages, and other research outputs, only if they agree to preserve the confidentiality of the information as requested in this form.		
So that the information you provide can be used legally by the researchers		
I agree to assign the copyright I hold in any materials generated as part of this project to The University of Sheffield.		

Name of participant [printed]: Signature: Date:

Name of Researcher [printed]: Signature: Date:

Project contact details for further information:

Lead Researcher:

Dr Simone Bijvoet-van den Berg s.bijvoet-vandenberg@sheffield.ac.uk *Department of Psychology*

MEd Dissertation Supervisor:

Dr Tim Herrick t.herrick@sheffield.ac.uk

School of Education

Head of School:

Prof Elizabeth Wood edu-hos@sheffield.ac.uk

School of Education

Bijlage 7

Tabel 1. Codeboom betrokkenheid van mentoren

Thema	Onderwerp/code	Beschrijving
Emotioneel		
	Bespreken van problemen	Situaties waar de student tegen aan loopt delen met de mentor
	Empathie	Interesse in andermans leven tonen
	Mentale ondersteuning	Hulp bieden om studenten balans te laten vinden op emotioneel vlak
	Niet oordelende houding	De mentor heeft geen mening klaar over de student
	Gevoel van ertoe doen	Gezien en gehoord voelen
Cognitief		
	Monitoren academisch ontwikkelen	De mentor houdt bij in hoeverre de student goede cijfers haalt of tegen dingen aan loopt
	Motivatie	Aansporen een reden te vinden om iets te doen
	Toekomstperspectief	Het bespreken van plannen in het werkveld na de studie
	Reflectie	Gezamenlijk terugkijken op het werk van de student
	Transitie naar Universiteit	De mentor helpt de student bij het vinden van de weg en administratieve zaken
Gedrag		
	Academische/naschoolse activiteiten	Hulp bij het vinden van lessen waarbij de student vaardigheden leert die zorgen voor een groei in de ontwikkeling mbt de studie, bijvoorbeeld een cursus academisch schrijven
	Interactie met de faculteit	Wijzen op studieplekken binnen de Universiteit of doorverwijzing naar andere docenten
	Bereikbaarheid	De mentor is fysiek op de Universiteit aanwezig of kan benaderd worden via email
	Tijdsmanagement	De mentor deelt een bepaalde hoeveelheid tijd in voor de mentorgesprekken