

Stage-ervaring van AOLB studenten: de invloed van medestudenten

Bachelorthese van A.C. Joore

S4075242

Eerste begeleider: dr. C.J.M. Bijvoet-van den Berg

Tweede begeleider: dr. M.I. Deunk

Pedagogische Wetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

3 juni 2022

Peers have a powerful role in the learning processes and the school experiences of a student. Positive psychology shows that mental health is seen as a multidisciplinary approach to human potential in terms of mental, social, emotional, and physical aspects. Studying the influence of social interactions among students on academic performance is of great importance because it adds to the understanding of students' learning processes and helps to find ways to increase educational performance. This qualitative study took five students from the study '*academic teacher of primary education*' as a research sample to study this influence. By basing the interview questions on the PERMA-model, both the students' mental well-being and students' evaluation on their internship can be assessed. The results show that the help of peers enhances positive emotions, student engagement, good relationships, meaning and achievement of the students. Further research is recommended on the application of peer support on the university of Groningen.

Inleiding

Een opleiding tot leraar kan zeer stressvol zijn. Stagelopen in het onderwijs is vaak een moeilijke uitdaging. Negatieve gevolgen voor de gezondheid, zoals de ontwikkeling van burn-out, zijn in verband gebracht met het curriculum van de lerarenopleiding (Zimmerman et al., 2012). Stress gerelateerde aandoeningen komen vaker voor in het onderwijs dan in andere beroepen en zijn een frequente oorzaak van vervroegde uittreding in de groep van docenten (Faupel et al., 2016). Het is belangrijk om inzicht te krijgen in de spanningen die beginnende leerkrachten ervaren op het gebied van hun professionele identiteit. Dit creëert een beter idee van de ondersteuning die zij nodig hebben, en van de manieren waarop hun mentale welzijn positief kan worden beïnvloed (Pillen et al., 2013).

Een belangrijke factor in verband met het mentale welzijn, vooral in de adolescentie, is de hoeveelheid en de kwaliteit van de sociale steun van leeftijdsgenoten (Mahalik et al., 2013). Peer support en het gevoel erbij te horen zijn geïdentificeerd als belangrijke factoren voor het opbouwen van een positieve mentale gezondheid en minder risicogedrag (Bond et al., 2007). Sociale relaties met leeftijdsgenoten, bijvoorbeeld medestudenten, kunnen een belangrijk onderdeel zijn in het leven van adolescenten. Het kan hen helpen bij het vinden van hun plaats in de samenleving en in de overgang naar volwassenheid (Kenny et al., 2013). De relatie tussen sociale steun en geestelijke gezondheid is het onderwerp geweest van verschillende onderzoeken. De studie van Van Lente en collega's (2012) benadrukt met name de rol van lage niveaus van eenzaamheid in combinatie met hoge niveaus van sociale steun als belangrijke voorspellers van een positieve mentale gezondheid. Lage niveaus van sociale steun zijn daarentegen vaak de sterkste voorspeller van angst en depressie. Daarnaast kan sociale support van medestudenten ook als een factor dienen om een positieve mentale gezondheid in stand te houden (Kawachi & Berkman, 2001). Dit komt overeen met de studie van Seligman en collega's (2012), waar het belang van sociale steun als een factor in de geestelijke gezondheid wordt benadrukt.

Onderzoek naar mentaal welzijn is in het verleden meer gefocust geweest op het negatieve functioneren dan op het positieve functioneren. De afwezigheid van een psychisch probleem werd beschouwd als de indicator van psychische gezondheid. Factoren als de afwezigheid van depressie, angst of andere psychologische symptomen werden aanvaard als een criteria van psychologische gezondheid. De positieve psychologische functionaliteiten van individuen zoals eigenschappen die aan hun welzijn bijdragen, werden grotendeels genegeerd (Ryff, 1995; Ryff & Singer, 1996). Dit is in de loop van de tijd veranderd door de standpunten over een gezonde mentale gesteldheid te richten op het positief functioneren van individuen in plaats van het negatief functioneren. Mentale gezondheid wordt nu gezien als een multidisciplinaire benadering van menselijk potentieel in termen van mentale, sociale, emotionele en fysieke aspecten (Ryff & Singer, 1998). Welzijn omvat positieve en negatieve aspecten, en componenten van levenstevredenheid (Ryff & Keyes, 1995). Het mentale welzijn is dus multidimensionaal. Eén factor is niet voldoende om te wijzen op een goed of slecht welzijn van een persoon.

Uit de literatuur blijkt het *PERMA-model of wellbeing* een model dat vanuit de positieve psychologie kijkt naar het welzijn van mensen vanuit verschillende invalshoeken. PERMA is een acroniem voor de vijf, volgens Seligman en collega's (2011), belangrijke bouwstenen van welzijn en geluk: positieve emoties (*positive emotions*), betrokkenheid (*engagement*), betekenis (*meaning*), relaties (*relations*) en prestaties (*achievement*). Positieve emoties omvatten gevoelens van geluk zoals vreugde en tevredenheid. Betrokkenheid vertegenwoordigt het opgaan in intrinsiek boeiende activiteiten of personen. Iemand kan betrokken zijn bij zijn vrienden of bij interessante activiteiten op school. Betekenis geeft aan dat men ergens een betekenis aan geeft, dat iets waardevol wordt gevonden. Relaties verwijst naar positieve sociale connecties waardoor iemand zich gesteund voelt en er voor hem wordt gezorgd. Prestatie omvat het hebben van een gevoel van prestatie door het hebben van doelen en ambitie in het leven, en deze doelen en ambities behalen. Elk element van het PERMA-model kan individueel bijdragen aan het welzijn van een persoon en wanneer deze

elementen gecombineerd worden kunnen ze een goed beeld geven van de mentale gesteldheid van iemand (Seligman, 2011; Coffey et al., 2014). De verschillende elementen hangen samen. Over het algemeen correleren ze met een hogere mate van levensvoldoening, hoop, dankbaarheid, schoolbetrokkenheid, ontwikkelingsgerichtheid en fysieke gezondheid (Kern et al., 2014; White et al., 2020). Medestudenten kunnen invloed hebben op elk van de elementen van het PERMA-model.

Medestudenten kunnen positieve emoties bij studenten stimuleren en beïnvloeden. Studies hebben aangetoond dat de overgang naar de universiteit gepaard gaat met veel emotionele uitdagingen. Met name bij studenten die opgeleid worden tot docent, valt het vak vaak zwaarder dan verwacht (Meanwell & Kleiner, 2013). Onderzoek heeft aangetoond dat positieve en negatieve emoties cognitieve- en leerstrategieën op verschillende manieren beïnvloeden (Daniels et al., 2015). Positieve emoties (plezier, nieuwsgierigheid, en trots) verhogen het gebruik van flexibele leerstrategieën, zelfregulatie, en kritisch denken (Pekrun et al., 2011). De studie van Chatzistamatiou et al. (2015) liet zien dat plezier gerelateerd is aan motivatie en zelfregulatie, die op hun beurt van invloed kunnen zijn op de huidige en toekomstige betrokkenheid van studenten. Ook Ranellucci en collega's (2015) toonden aan dat plezier nuttig is om leerstrategieën van studenten te voorspellen, zoals elaboratie, kritisch denken, en zelfmonitoring. Negatieve emoties daarentegen verminderen het gebruik van zelfregulatie. Emotionele uitdagingen kunnen van invloed zijn op het studiesucces en de beslissing om al dan niet te stoppen met de studie. Daarnaast kunnen emoties tijdens het studeren van invloed zijn op het algemeen welbevinden van studenten, waaronder hun geestelijke gezondheid (Gerdes & Mallinckrodt, 1994). Negatieve emoties kunnen voor stress zorgen, maar positieve emoties kunnen juist helpen bij prestaties. Postareff en Lindblom-Ylänne (2011) vonden dat positieve emoties invloed hadden op een hogere kwaliteit van lesgeven. Wanneer medestudenten positieve emoties kunnen stimuleren bij elkaar, kan dit wellicht positieve gevolgen hebben voor hoe zij hun stage ervaren en uitvoeren.

Betrokkenheid van medestudenten kan een positieve invloed hebben op hoe studenten hun studie ervaren. Zowel betrokkenheid bij schoolse activiteiten als betrokkenheid bij medestudenten kunnen een positieve invloed hebben op het mentale welzijn van een student (Bond et al., 2007). Uit onderzoek blijkt dat studenten die een hoge mate van betrokkenheid ervaren bij medestudenten waarschijnlijk een minder grote kans hebben om bedwelmende middelen zoals alcohol of softdrugs te gebruiken (Bond et al., 2007). Uit de studie van Lee & Robbins (1998) blijkt dat sociale verbondenheid invloed kan hebben op iemands emoties, cognities, percepties en dus ook zijn/haar acties in relatie tot de sociale wereld. Mensen met een hoger niveau van verbondenheid kunnen bijvoorbeeld gemakkelijk relaties met andere mensen onderhouden en deelnemen aan sociale activiteiten. Anderzijds is het mogelijk dat mensen met een lagere sociale verbondenheid niet effectief hun behoeften en emoties reguleren. Daardoor wordt verwacht dat studenten met een hogere sociale verbondenheid en sociale steun zich waarschijnlijk gemakkelijker zullen aanpassen aan hun sociale omgeving en minder eenzaamheid zullen ervaren. Doordat medestudenten vergelijkbare ervaringen hebben op hun studie, begrijpen zij elkaar goed. Door naar elkaar te luisteren en met elkaar te overleggen kunnen studenten zich gezien voelen en minder alleen.

Relaties tussen medestudenten kunnen een grote invloed hebben op het mentale welzijn van studenten en daarmee ook hun schoolprestaties (Bond et al., 2007). Vertrouwensrelaties op school en binnen andere sociale netwerken blijken beschermende factoren te zijn die cruciaal zijn voor de positieve ontwikkeling en het mentale welzijn van jonge adolescenten. School is een van de belangrijkste omgevingen waarin zij een gevoel van toebehoren kunnen ontwikkelen (Drolet & Arcand, 2013). Wanneer men zich thuis voelt op school, kan dit schoolprestaties verbeteren en risicogedrag verminderen (Libbey, 2004). Positieve en ondersteunende relaties met leeftijdsgenoten bevorderen het gevoel bij de school te horen, waardoor de wil ontstaat om samen te werken in het klaslokaal en met schoolactiviteiten (Uslu & Gizir, 2016). Wanneer medestudenten betekenisvolle

relaties met elkaar ontwikkelen kan dit dus een positieve invloed hebben op hoe zij hun stage ervaren en uitvoeren.

Studenten geven betekenis aan de hulp die ze krijgen en aan de lesstof die ze wordt aangeboden. Onderzoek heeft aangetoond dat er een verband bestaat tussen de perceptie van leerlingen over de betekenis die ze geven aan wat ze leren en hun schoolprestaties. Leerlingen die een positief beeld hebben van het school- en klasklimaat zijn beter gemotiveerd en presteren meer in overeenstemming met hun vaardigheidsniveau dan leerlingen die niet erg tevreden zijn met wat ze leren op school (Samdal et al., 1998). Studiegenoten en mentoren vormen de twee belangrijkste groepen van sociale actoren waarmee leerlingen dagelijks in wisselwerking staan. Zij kunnen een grote invloed hebben op het mentale welzijn van een student (Coleman, 1961). Mentoren zijn vaak gedefinieerd als meer ervaren volwassenen die begeleiding, steun en aanmoediging om de competentie en het karakter van de leerlingen op te bouwen (Schwartz et al., 2012). Echter blijkt uit de studie van Leslie en collega's (2005) dat formele mentor-student relaties soms te kort schieten. Formele mentoren kunnen hun rol als mentor als deel van een academisch programma zien, in plaats van als een persoonlijke relatie. Hierdoor kan er een drempel ontstaan voor de student om contact te zoeken met een mentor. Ook blijkt wanneer er een grotere kloof zit tussen de leeftijd van de mentor en de student, dit een negatieve invloed kan hebben op de mentorrelatie tussen deze twee personen. Medestudenten zouden dus als aanvulling kunnen dienen op de hulp van formele mentoren.

Medestudenten hebben invloed op elkaars prestaties. Wanneer klasgenoten beter gaan presteren, kan dit ook een positieve invloed hebben op de prestaties van een student (Poldin et al., 2015). Overleggen met medestudenten blijkt een positieve invloed te hebben op hoe studenten presteren. De perceptie van studenten van hun academische bekwaamheid en competentie blijkt gedeeltelijk gebaseerd te zijn op wat zij leren door te kijken naar en te interacteren met medeleerlingen (Wentzel & Wigfield, 1998). Uit het onderzoek van Wentzel en collega's (2021) blijkt sociale acceptatie door leeftijdsgenoten significant en positief is gerelateerd aan academische prestaties van studenten. De

verwachting is dus dat medestudenten een positieve invloed zullen hebben op de academische prestaties van de respondent wanneer de respondent zich geaccepteerd voelt.

In dit bachelor werkstuk is er onderzoek gedaan naar de invloed die medestudenten met gedeelde ervaringen hebben op hoe studenten van de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs (AOLB) hun stage evalueren. Eerstejaars studenten van de AOLB lopen het eerste semester al stage. Wat betekent dat er snel van hen wordt verwacht om een professionele rol op zich te nemen en verantwoordelijkheid te dragen. Uit de literatuur blijkt dat dit veel stress met zich mee kan brengen (Zimmerman et al., 2012). Studenten worden begeleid door een stageloopbaanbegeleider (SSLB'er) vanuit de opleiding, een mentor vanuit de school waar ze stagelopen. Daarnaast zijn ze deel van een intervisie groep met medestudenten. Deze intervisie groep komt negen keer per jaar samen om stage-ervaringen uit te wisselen en deze ervaringen te linken aan de competenties waar een AOLB student aan moet voldoen.

Uit de literatuur blijkt dat peers een positieve invloed kunnen hebben op de schoolprestaties van een student en wellicht een aanvulling kunnen zijn op formele mentoren. Op dit moment wordt er vanuit de universiteit soms de focus gelegd op de steun die medestudenten kunnen bieden. Echter is er weinig onderzoek gedaan naar op welke manier dit het beste tot uiting komt en wat voor aanvulling dit eventueel kan bieden op de hulp van formele mentoren. Het bestuderen van de invloed van sociale interacties tussen studenten op academische prestaties is van groot belang, omdat het ons helpt de aard van het leerproces beter te begrijpen en manieren te vinden manieren om onderwijsprestaties te verhogen (Poldin et al., 2015). De onderzoeksvraag luidt daarom als volgt: 'In welke mate hebben medestudenten met gedeelde ervaringen invloed op hoe eerstejaars studenten van de AOLB hun stage evalueren?'

Methode

Methode & design

Het onderzoek is gedaan door vijf studenten van de universiteit Groningen. Waarvan drie studenten Pedagogische Wetenschappen studeren en twee de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs, oftewel AOLB. De verkregen data zal worden gebruikt voor vijf verschillende bachelortheses. In de dit hoofdstuk zal het deel van de methode worden behandeld die relevant is voor specifiek dit onderzoek.

Door middel van kwalitatief onderzoek wordt er antwoord gegeven op de onderzoeksvraag in de vorm van een multiple casestudie. Het doel van dit design is om gedetailleerd beeld te krijgen van een casus, in dit geval van vijf respondenten. Door middel van een semigestructureerd interview wordt er data met veel inhoud verkregen over de opvattingen, overtuigingen en ervaringen van respondenten. Het verkennende karakter van een interview maakt het mogelijk waardevolle gegevens te verzamelen die een antwoord kunnen geven op vragen waarover nog weinig bekend is (Nathan et al., 2019). De concepten van dit onderzoek zijn studenten, hun medestudenten en de evaluatie van studenten op hun stage.

Populatie

De respondenten zijn vijf eerstejaars studenten van de academische PABO van de Rijksuniversiteit in Groningen. Er zijn vier vrouwelijke respondenten en 1 mannelijke respondent.

De inclusieve criteria luiden:

- Je bent een eerstejaars student op de AOLB
- Je loopt stage en hebt zowel een stagebegeleider (SSLB'er) als een mentor op je stage
- Je neemt deel aan intervisie (SSLB-bijeenkomsten) met studiegenoten
- Je bent beschikbaar in de eerste twee weken van mei 2022 voor een interview dat ongeveer een uur zal duren

Een exclusieve criteria is wanneer een student geen stagebegeleider heeft of niet stageloopt.

De keuze om vijf respondenten te interviewen is gemaakt door praktische tijdoverwegingen. Vijf interviews zijn haalbaar om in het gegeven tijdsbestek een kwalitatief goed interview af te nemen en te analyseren. Daarnaast blijkt dat er voor kwalitatief onderzoek een kleine steekproef voldoende is om ervaringen en perspectieven binnen een afgebakende bevolkingsgroep te vinden (Kelly, 2010). Er is voor eerstejaars studenten gekozen omdat zij recent de traditie hebben gemaakt van de middelbare school naar de universiteit. Een soepele transitie is van invloed op de schoolprestaties, en daarmee het mentale welzijn van een student (Seery et al., 2021). De verwachting is dat zij het meeste baat hebben bij het hebben van peer support en dus de effecten hiervan het beste kunnen weergeven. In het eerste jaar van de opleiding dient de student stage te lopen en begeleid te worden door een stagebegeleider (SSLB'er). De SSLB'er leidt ook de intervisie groepen met medestudenten. Daarnaast is er een mentor vanuit de school waarbij de student stageloopt. In de interviews zal er gevraagd worden naar ervaringen met peers, en wat voor invloed deze peers hebben op hoe de student zijn of haar stage evalueert.

Instrument

Het interview was semigestructureerd met open vragen, zodat de respondent de mogelijkheid kreeg om zo veel mogelijk informatie te vertellen in zijn of haar eigen woorden, terwijl de interviewer een leidraad had om zich aan te houden tijdens het interview. Zie voor het interviewprotocol Bijlage 1. Verschillende vragen over de ervaring van de stage waren gebaseerd op het PERMA-model (Seligman et al. 2011). Door deze factoren aan te houden tijdens het interview, kan er een goed beeld gevormd worden van de invloed die peers hebben op het welzijn van een student en de ervaring hiermee tijdens de stage. Gezien de focus op het PERMA-model in de literatuur wordt er gekeken in hoeverre het contact met medestudenten een bijdrage heeft geleverd aan (1) het bevorderen van positieve emoties binnen en over de stage, (2) betrokkenheid voelen tot

de mentorgroep, (3) betekenis geven aan de hulp die medestudenten geven, (4) het ontwikkelen van (betekenisvolle) relaties, en (5) hoe ze gepresteerd hebben op de stage.

Er is een interviewleidraad opgesteld voor de semigestructureerde interviews. De eerste vraag in dit interviewprotocol is: ‘Als je terugkijkt op de hele stageperiode, welk cijfer [van 1 tot 10] zou je het dan geven, en waarom?’ Daarna volgt: ‘Welke rol hebben je medestudenten gespeeld bij hoe je terugkijkt op je stage?’. Hierdoor krijgt de respondent de kans om hardop na te denken hoe hij of zij de stage heeft ervaren en welke invloed zijn of haar medestudenten hierop hebben gehad. Vervolgens worden de vragen gesteld: ‘Heb je het gevoel dat je op je plek zat op je stage? Hoezo wel/niet?’, ‘wat heb je volgens jou nodig om je goed op je plek te voelen?’ en ‘heb je het gevoel dat je jezelf kon zijn?’ Deze vragen hebben betrekking op zowel positieve emoties als betrokkenheid.

Om inzicht te krijgen op hoe medestudenten invloed hebben op de prestaties van de respondent en welke betekenis respondenten aan de hulp van medestudenten geven, zijn de volgende vragen opgenomen: ‘Als het even niet zo goed gaat op de stage wie helpt jou daar dan bij?’, ‘helpen je studiegenoten je ook? Op welke manier?’ en ‘is deze hulp anders dan je SSLB-mentor?’. Om te weten te komen of verbondenheid en relaties met medestudenten belangrijk is vragen we: ‘Heb je het gevoel dat je op je plek zit in de mentorgroep?’ en ‘voel je je verbonden met de groep? Is dit belangrijk voor jou?’. Ook wordt er gevraagd of er vriendschappen zijn gevormd in de groep en wat de respondent hieraan heeft.

Procedure

De respondenten werden verweven door een mededeling op nestor die naar iedere eerstejaars AOLB-student werd gestuurd. In deze mededeling werd kort uitgelegd wat het onderzoek inhoudt en dat het interview ongeveer een uur zal duren. Toen hier geen reactie op kwam, werd er langs de fysieke lessen gegaan om respondenten te werven. In de les waren er 6 geïnteresseerde studenten, waarvan uiteindelijk 5 beschikbaar waren in de week waarin de interviews werden afgenomen. De

contactgegevens van de student die niet beschikbaar was zijn verwijderd om de anonimiteit van de student te beschermen.

Voor de start van het interview had elke respondent het informatie formulier over het interview gelezen en toestemming gegeven door middel van een handtekening. Zie Bijlage 2 voor het informatie formulier. Het interview werd afgenomen door een onderzoeker en er was een observator aanwezig. In totaal duurde het interview ongeveer een uur. De interviews zijn afgenomen in een ruimte in het Heymans gebouw om een zo neutraal mogelijke plek te gebruiken. De interviews zijn met toestemming van de respondent opgenomen om later de data te kunnen transcriberen. Dit gebeurde door middel van twee telefoons, zodat er altijd een back-up beschikbaar was. De opnames zijn uitsluitend opgeslagen op een beveiligde harde schijf.

Analyse

De afgenomen interviews werden getranscribeerd. Vervolgens werd elk interview gecodeerd aan de hand van een thematische analyse (Braun & Clarke, 2008). Een thematische analyse biedt veel flexibiliteit bij de interpretatie van de gegevens en stelt de onderzoeker in staat om grote datasets gemakkelijker te verwerken door op zoek te gaan naar thema's. Ten eerste werden de transcripten grondig gelezen en werd de tekst gemarkeerd die relevant was voor de onderzoeksvraag van dit onderzoek. Dit hield de stukken in die gingen over hoe de respondent zijn of haar stage heeft ervaren, hoe de medestudenten van de respondent hier invloed hebben gehad en ook de tekortkomingen van de formele mentoren. Ten tweede werden de transcripten gecodeerd. Ten derde worden de codes toebedeeld aan de verschillende thema's. Thema's die hiervoor werden gebruikt zijn van tevoren vastgesteld, namelijk de verschillende onderdelen van het PERMA-model. De thema's werden dus deductief benaderd. Hierdoor komt duidelijk naar voren watvoor invloed medestudenten hebben op verschillende aspecten van de mentale gezondheid, met betrekking op hun stage als leerkracht. Naast de vijf thema's van het PERMA-model werd er ook rekening gehouden met eventuele andere thema's die mogelijk naar voren komen in de data. Ten slotte zijn de codes en

de thema's verfijnd en vastgesteld. Zie voor de definitieve codeboom Bijlage 3. Nadat de volledige interviews waren gelezen en relevante stukken waren gemarkeerd, werden de interviews gecodeerd met behulp van het programma Atlas.

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de codeboom is gemeten. Een onafhankelijke onderzoeker heeft ongeveer 20% van de gemarkeerde transcripten gecodeerd aan de hand van de codeboom die was opgesteld, zonder te weten welke codes de onderzoeker had toegewezen aan de quotes. De overeenstemming tussen de gecodeerde quotes van de onderzoeker en de onafhankelijke tweede onderzoeker was 60%. Het verschil in coderingen kwam met name door het missen van context van de quotes voor de onafhankelijke onderzoeker. De codeboom is aangepast waar dat nodig was. Sommige codes kwamen erg overeen met elkaar. Door duidelijkere beschrijvingen van codes te gebruiken en verschillen tussen enkele codes duidelijker aan te geven is de codeboom verbeterd.

Resultaten

Positieve emoties

Onder het thema positieve emoties valt de data die beschrijft watvoor invloed medestudenten hebben op positieve emoties met betrekking tot de stage van de respondent. Gevoelens van dankbaarheid, hoop en tevredenheid worden als positief ervaren. Respondenten spreken niet vaak expliciet over positieve ervaringen met medestudenten, maar 4 van de 5 respondenten heeft wel benoemd dat ze de studenten in hun SSLB-groep erg waarderen. Hierdoor krijgen ze positieve emoties die hun helpen tijdens de stage en vakken. Een enkele respondent benoemde dat er soms ook wel frustraties waren binnen de SSLB-groep, maar dat ze dit niet als iets vervelends ervaarde.

Eén respondent kijkt zeer negatief terug op zijn afgeronde stage. Wanneer het tegenzat op stage en de respondent weinig zin had om verder te gaan, boden medestudenten een hoopvol perspectief. Mede doordat zijn klasgenoten hem aanspoorden om door te gaan, en uit ervaring vertelden dat stages ook leuk kunnen zijn, heeft hij de stage met een voldoende afgerond. Hier is hij dan ook dankbaar voor.

“Het bieden van perspectief en een beetje een beeld dat het ook anders kan gaan. Dus zeg maar, ze gaven ook wel hoop en vertrouwen dat het ook wel op andere plekken goed en beter zal gaan. En dat ik het op andere plekken dus ook, nou ja, dus inderdaad meer naar mijn zin zou hebben. (...) Het biedt nog een beetje hoop. Dat het inderdaad nog veel beter zou kunnen.” – R446 R4

Door gevoelens van hoop dat het niet altijd zo moeilijk zou blijven had de respondent weer motivatie om door te gaan. Meerdere respondenten geven aan dankbaar te zijn voor de medestudenten om hen heen. De interactie met elkaar wordt ervaren als een toevoeging in de SSLB-bijeenkomsten. Deze gevoelens van dankbaarheid en geluk zijn positief voor het mentale welzijn van

de student, en daarmee ook de prestaties op hun stages. Respondent 1 noemde dat haar medestudenten soms naar elkaar uitspraken dat ze elkaar waarderen:

“We spreken het wel eens naar elkaar uit: o ja we hebben echt geluk met elkaar.” – R379 R1.

Betrokkenheid

Onder het thema betrokkenheid valt de data waar de respondent spreekt over betrokkenheid met medestudenten. De codes die hierbij horen zijn: gedeelde ervaringen, luisteren en opnemen voor elkaar. Dit thema kwam het meest aan bod vergeleken met de andere thema's. Eenheid in de klas, betrokken zijn bij elkaars situatie en tijd maken om te luisteren naar elkaar kunnen de respondent een gevoel geven van erbij horen. Dit heeft volgens de respondenten een positieve invloed op de prestaties binnen stage en op het mentale welzijn van een student. Respondent 1 noemt dat ze het luisterend oor van medestudenten nodig heeft wanneer ze het moeilijk heeft op haar stage:

“Ik moet dat dan echt even kwijt. En ze luisteren dan en dan gaat het ook verder. Dan wordt er niet op door gedreund. Dan vertelt iemand anders ook zijn ervaringen en dan is het ook weer klaar. Dus, ja, ik denk dat ik dat wel echt heel belangrijk vindt.” - R353 R1

Door betrokken bij elkaar te zijn kan er een gevoel van verbondenheid ontstaan. Deze verbondenheid wordt door de meeste respondenten als behulpzaam ervaren. Wanneer er volgens hen niet eerlijk wordt gehandeld, bijvoorbeeld door hun SSLB'er, nemen ze het voor elkaar op. De studenten gaven allemaal aan het voor elkaar op te willen nemen. Dit creëert een ervaring van eenheid. Eén student verwoorde dit heel expliciet door te zeggen dat ze zich “één front” voelt met haar medestudenten:

“Zij nemen het dan wel echt voor me op. (...) Als hij dan wat zegt over een ander dat ik dan zeg: nou dit is niet helemaal waar. Maar de rest heeft dat ook wel naar mij toe. Dat is wel echt fijn. Dan sta je toch wel met z'n allen als één front.” - R88 R1.

Doordat de studenten ervaringen van elkaar herkennen, voelen ze zich minder alleen. Vaak hebben ze tegelijkertijd leerlingen van dezelfde leeftijd op hun stage en herkennen ze zich in de struikelblokken die ze tegenkomen. Elke respondent benoemt dat klasgenoten in hetzelfde schuitje zitten en weten waar je doorheen gaat. Dat iedereen met elkaar mee leeft is fijn volgens respondent 3:

“Iedereen leeft met je mee zeg maar (...) omdat iedereen natuurlijk ook een beetje hetzelfde meemaakt.” - R342 R3

Situaties die voorkomen op stage hoeft een student hierdoor minder uitgebreid uit te leggen en de stap is hierdoor minder groot om problemen te delen. De kloof om persoonlijke problemen te delen met medestudenten is een stuk kleiner dan met de SSLB'er of mentor. Eén respondent gaf aan dat wanneer stage niet zo lekker loopt, zij als eerst naar haar medestudenten zou gaan voor hulp. In elk interview kwam duidelijk naar voren dat betrokkenheid van medestudenten een positieve invloed heeft op het mentale welzijn van de respondent.

Ontwikkelen van relaties met medestudenten

Onder dit thema valt de data die ingaat op wat voor invloed de relaties tussen studenten hebben op hoe de respondent zijn of haar stage evalueert. Goede relaties binnen de klas worden door de meeste respondenten als iets waardevols gezien, wat hun helpt bij het volbrengen van hun stage. Vaak ontstaan er vriendschappen en waarderen studenten de tijd met elkaar. Deze vriendschappen worden door de meeste respondenten ervaren als belangrijk en behulpzaam met betrekking tot hoe zij

hun stage ervaren. Elke respondent gaf aan dat klasgenoten elkaar steunen. Eén respondent noemt dat ze dit waardeert:

“We zijn allemaal wel supportive naar elkaar toe. Dat is wel echt fijn.” – R278 R1

Doordat er sprake is van een veilige sfeer om dingen te delen en studenten elkaar begrijpen, is de stap klein om te delen waar je mee zit. Eén student benoemt dat doordat studenten zich kwetsbaar op durven te stellen de vriendschappen die ontstaan ook sterker worden:

“We kunnen ook kwetsbare naar elkaar zeggen. Wanneer je zegt ik loop hier echt tegen aan, ik vind dit heel lastig. Dan zijn zij echt van: nee joh je kan het wel! Komt allemaal goed. Misschien moet je het een keer zo doen, dan komt het vast helemaal goed. Dus dat is wel echt heel fijn (...) Doordat je jezelf kwetsbaar opstelt ga je elkaar ook meer vertrouwen ofzo. Dat is een heel raar iets.” - R278 en 373 R1

Alle respondenten geven aan dat ze het gevoel hebben dat hun medestudenten goed kunnen luisteren. Ze kunnen zowel kwetsbare gevoelens delen als buiten de les met elkaar leuke dingen te doen. Deze vriendschappen worden als belangrijk gezien en als behulpzaam ervaren voor hun stage. Door persoonlijke struikelblokken te delen kan worden meegedacht over de situatie en worden studenten zo geholpen. Soms is advies niet eens nodig en is luisteren naar elkaar al genoeg om elkaar weer verder te helpen met stage. Op de vraag of verbondenheid in de groep belangrijk is antwoordt respondent 4:

“Ja, want dat zorgt er wel voor dat ik me ook chill voel om ook mijn ervaringen te delen, ook al zijn ze niet altijd even positief. Dus ook mijn negatieve ervaringen kon ik daar gewoon makkelijk delen

en dan waren ze echt heel supportive, en wilden ze me ook wel echt ondersteunen door te zeggen dat het ook anders kon.” - R301 R4

Eén respondent gaf aan een mindere mate van verbondenheid te ervaren in haar SSLB-groep. Echter vond ze dit niet erg en deelt ze wel eens problemen die zij ervaart op stage. De andere respondenten beschrijven hun SSLB-groep als een hele fijn groep waar vriendschappen ontstaan. Iedere respondent geeft aan minimaal één vriend of vriendin te hebben in zijn of haar SSLB-groep.

Betekenis geven aan de hulp van medestudenten

Onder dit thema valt de data waar de respondenten spreken over wat de hulp van medestudenten voor hen betekent met betrekking tot hun stage. Alle respondenten waarderen de hulp die ze krijgen van hun medestudenten. Met name het krijgen van emotionele steun en advies uit de praktijk komen in de data veel naar voren. SSLB'ers en mentoren blijken wel eens tekort te schieten in hun steun aan de studenten. Eén respondent benoemt dat ze tevreden is met de hulp die zij krijgt van haar SSLB'er, maar vier respondenten geven aan hier minder positief over te zijn. De SSLB'er blijkt niet altijd goed bereikbaar en wanneer de SSLB'er advies geeft komt dit vaak niet goed over. Er wordt vaak een kloof ervaren tussen de hulp die een SSLB'er of mentor geeft en de behoefte van een student. Twee respondenten geven aan zich veroordeeld te voelen door hun SSLB'er wanneer ze iets niet weten en een vraag stellen.

De hulp van medestudenten wordt gezien als een aanvulling op de hulp van hun SSLB'er en mentor. Vier respondenten geven aan zich beter begrepen te voelen door medestudenten dan door hun SSLB'er of mentor. Respondent 2 noemt dat zij zich beter begrepen voelt door haar studiegenoten en minder veroordeeld dan bij haar SSLB'er:

“Bij mijn studiegenoot kreeg ik het gevoel dat ik niet de enige was. (...) Als ik iets niet begreep dan was dat normaal. Vanuit mijn SSLB'er krijg ik heel erg het gevoel, als je iets niet begrijpt, dan is er iets mis met jou.” – R164 R2

Eén respondent benoemt dat een SSLB'er met name veel voorbeelden op een theoretische manier kan uitleggen, maar dat de voorbeelden uit de praktijk van de stages van medestudenten extra duidelijkheid geven. Daarnaast ervaren studenten een minder grote kloof met elkaar dan met hun SSLB'er of mentor, en begrijpen medestudenten dus ook beter waar iemand behoefte aan heeft wanneer hij of zij iets deelt. Respondent 1 noemt dat klasgenoten beter kunnen aanvoelen wat zij nodig heeft:

“Omdat de SSLB'er over het algemeen veel ervaring heeft en weet wat hij moet doen. Hij probeert het uit te leggen. Maar soms is dat helemaal niet waar jij aan toe bent, dat is soms nog 5 stappen te ver. En je klasgenoten zitten in dezelfde situatie. Die zijn misschien net een stapje verder die jij net nodig hebt. Wat op dat moment wel haalbaar is zeg maar. Op die manier kunnen zij dan toch nog even iets meer hulp bieden” – R389 R1

Echter komt het ook voor dat medestudenten willen helpen maar dat er vaak sprake is van een tekort aan kennis. Met inhoudelijke vragen over vakken of vragen over de stages missen de medestudenten toch wat ervaring en inzicht. In deze gevallen wordt er juist hulp gezocht bij de SSLB'er, mentor of andere docenten. Aanvullende hulp van medestudenten heeft dus vooral betrekking op emotionele steun en advies vanuit het perspectief van een student.

Prestaties binnen de stage

Onder dit thema valt de data die gaat over de invloed die medestudenten hebben op de prestatie binnen een stage. Door te overleggen met elkaar, advies te geven, ervaringen te vergelijken

en elkaar aan te moedigen om door te gaan blijken de prestaties binnen stage te verbeteren volgens de respondenten.

Medestudenten geven elkaar vaak advies, dit benoemt elke respondent. Vaak uit eigen ervaringen en door middel van overleg met elkaar. Respondenten gaven aan dat studenten elkaar goed begrijpen en vaak dezelfde situaties tegenkomen op stage. Hierdoor worden situaties vaak met elkaar vergeleken. Door te vergelijken met elkaar krijgen studenten antwoorden op vragen en helpen ze elkaar weer verder. Door te overleggen met elkaar komen de respondenten vaak tot antwoorden op vragen en kunnen ze situaties weer van een ander perspectief bekijken:

“En ik denk dat het heel fijn is om dan vergelijking te hebben vanuit je medeleerlingen en daar gewoon in te weten hoe het met hen gaat en hoe zij het doen en hoe zij het aanpakken. Dat zijn je denkt: zo kan ik het ook doen of wat leuk dat je dat zegt, dat kan ik ook meenemen, of oh vervelend dat het zo gaat. Je hebt gewoon zeg maar veel meer vergelijking en dat is wel fijn want je hebt natuurlijk alleen je eigen bubbeltje en dat is juist fijn om dan gewoon even te kijken hoe het met hen gaat.” – R562 R5

Elke respondent benoemt dat het overleggen en brainstormen met andere studenten een goede manier is om uitdagingen in je stage op te lossen en voorbereidingen te treffen op lessen die de respondenten moeten geven. Vaak geven studenten tegelijkertijd les aan dezelfde groepen op de school waar ze stagelopen, maar soms loopt er ook iemand voor. Hierdoor krijgen medestudenten alvast een kijkje in hoe het gaat zijn in de toekomst en dit helpt met het voorbereiden van de stage. Samen nadenken over situaties kan heel erg helpen:

“Ja dan ben met je met zijn allen aan het praten over een situatie en dan kijken we ook gewoon naar hoe kunnen we dit beter aanpakken.” – R334 R3

Wanneer het niet goed gaat op een stage, moedigen medestudenten elkaar aan om door te gaan. Door een hoopvol perspectief te bieden en advies te geven door middel van hun eigen ervaringen, lukt het om medestudenten aan te moedigen en het beste uit henzelf te halen.

Discussie

Het doel van dit kwalitatieve onderzoek was om een bijdrage te leveren aan het begrijpen van ervaringen van studenten met hun medestudenten en de hulp die zij bieden. Dit is onderzocht door middel van ervaringen van vijf eerstejaars studenten van de AOLB. De onderzoeksvraag die centraal stond in dit onderzoek luidde: ‘In welke mate hebben peers met gedeelde ervaringen invloed op hoe eerstejaars AOLB studenten hun stage evalueren?’. Er is gekeken naar deze vraag vanuit de positieve psychologie door middel van de verschillende aspecten van het PERMA-model, naar de positieve invloed die medestudenten kunnen hebben op het mentale welzijn van studenten (Seligman et al., 2011). Uit de interviews die zijn afgenomen blijkt dat medestudenten invloed kunnen hebben op hoe studenten hun stage ervaren en er achteraf op terugkijken.

Positieve emoties

De meeste respondenten gaven aan positieve gevoelens te hebben over en door hun medestudenten. Gevoelens van dankbaarheid, hoop en tevredenheid kwamen naar boven wanneer de respondenten spraken over hun SSLB-groep. Door deze positieve emoties werden de studenten gemotiveerd om door te gaan en hard te werken op hun stage, ook wanneer het niet goed ging op hun stage. Uit de literatuur blijkt dat positieve emoties invloed hebben op een hogere kwaliteit van lesgeven (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Daarnaast zijn positieve emoties, zoals blijdschap, trots en hoop, de basiscomponenten te zijn van leermotivatie (Pekrun et al., 2002). Dit hangt nauw samen met de schoolprestaties van leerlingen en kan hun latere leergedrag beïnvloeden. De bevinding dat medestudenten een positieve invloed kunnen hebben op de emoties van medestudenten, en daarmee ook een op hoe studenten hun stage ervaren en uitvoeren, komt overeen met de literatuur.

Betrokkenheid

De medestudenten van de respondenten bleken erg betrokken te zijn bij elkaar. Uit de data bleek dat doordat iedereen hetzelfde meemaakt en vergelijkbare problemen tegenkomt, het makkelijker is

om hierover te kunnen sparren. De drempel om naar medestudenten toe te gaan en te vragen om hulp blijkt kleiner dan de drempel naar de mentor of SSLB'er. Dit blijkt ook uit de studie van Leslie en collega's (2005). Studenten staan voor elkaar klaar, bieden een luisterend oor wanneer dit nodig is en geven aan dat dit hen helpt in hoe zij hun stage uitvoeren en ervaren.

Ontwikkelen van relaties met medestudenten

Doordat studenten veel tijd met elkaar doorbrengen en zich op hun gemak voelen bij elkaar durven ze zich kwetsbaar op te stellen. Er kunnen vriendschappen ontstaan in de groep die de respondenten als positief ervaren. Elke respondent had vriendschappen ontwikkelt in zijn of haar SSLB-groep. Vertrouwensrelaties op school en binnen andere sociale netwerken blijken uit te literatuur beschermende factoren te zijn die cruciaal zijn voor de positieve ontwikkeling en het mentale welzijn van jonge adolescenten (Ates, 2016; Drolet & Arcand, 2013). Deze bevindingen komen overeen met de ervaringen van de respondenten van dit onderzoek.

Betekenis geven aan de hulp van medestudenten

Uit de data bleek dat SSLB'ers en mentoren soms te kort schieten in de hulp die zij aanbieden. Tijd te kort, geringe bereikbaarheid en advies dat niet als relevant wordt ervaren zorgden voor een kloof tussen de respondenten en hun SSLB'er en/of mentor. Dit blijkt ook uit het onderzoek van Leslie en collega's (2005). Medestudenten kunnen deze tekorten tot op zekere hoogte aanvullen. Met name emotionele steun en door tips te delen uit eigen vergelijkbare ervaringen werden respondenten geholpen om hun stage te volbrengen. Echter bleek wel dat medestudenten vaak bepaalde kennis te kort schoten wanneer ze wilden helpen. Het missen van inhoudelijke kennis van vakken maar ook het gebrek aan ervaring zorgt ervoor dat klasgenoten vaak niet de hulp kunnen geven die ze eigenlijk willen.

Prestaties binnen de stage

Respondenten gaven aan dat stagelopen als beginnend docent stressvol kan zijn, net zoals dat bleek uit het onderzoek van Zimmerman en collega's (2012). Medestudenten hadden een positieve

invloed op de prestaties van de respondenten. Door advies te geven, samen te brainstormen over moeilijke situaties en naar elkaar te luisteren worden studenten uitgedaagd om goed te presteren op stage. Studenten van dit onderzoek gaven aan dat zij zich geaccepteerd voelden door hun medestudenten en dat dit een positieve invloed had op hoe zij presteerden op hun stage. Dit komt overeen met de studie van Wentzel en collega's (2021).

Implicaties

Dit onderzoek was een praktische, kwalitatieve toepassing van PERMA-elementen waarin de ervaringen van studenten centraal stonden. Theoretische implicaties van dit onderzoek hebben betrekking tot het vergroten van begrip. Het onderzoek creëert een vergroot begrip voor studentenervaringen, door de focus op kwalitatieve semigestructureerde interviews. De gevonden data geeft een bevestiging van de literatuur over de invloed van medestudenten op PERMA-elementen met betrekking tot hun stage-ervaring.

Praktische implicaties die voortvloeien uit dit onderzoek gaan met name over de rol van medestudenten ten opzichte van de SSLB'er en mentor. De rol van deze twee soorten formele mentoren blijken niet altijd toereikend. De hulp van medestudenten kan als een aanvulling dienen op de hulp van formele mentoren en SSLB'ers. In de praktijk zou erover nagedacht kunnen worden op welke manier dit het beste kan. Daarnaast voegt het onderzoek toe aan de kennis die de Rijksuniversiteit Groningen heeft van de ervaringen van haar eerstejaars studenten met betrekking tot stages en wat hierin de behoeftes zijn van studenten.

Doordat er gebruik is gemaakt van semigestructureerde interviews hebben de respondenten veel informatie kunnen geven en zijn hun ervaringen goed in kaart gebracht. De interviews waren goed voorbereid, het interviewprotocol is meerdere keren geëvalueerd door alle vijf de onderzoekers en iedere onderzoeker wist waar de andere vier onderzoeken over gingen. In elk interview is dus doorgevraagd waar nodig naar ieder onderwerp. Voor het gebruik van kwalitatief onderzoek was de

steekproef groot genoeg om uitspraken te doen over de ervaringen van de respondenten (Nathan et al., 2019).

Het onderzoek kent ook beperkingen. Bij het verwen van respondenten is er gebruik gemaakt van een gemakssteekproef. De respondenten waren vijf eerstejaars studenten van de AOLB uit dezelfde klas. Hierdoor is de kans groot dat respondenten dezelfde SSLB'er hebben, wat ervoor kan zorgen dat de data vertekend is. Daarnaast is door de specifieke en kleine steekproef is de generaliseerbaarheid wellicht gering. Hier moet rekening mee gehouden worden met het interpreteren van de resultaten.

Vervolgonderzoek

Advies voor eventueel vervolgonderzoek zou ten eerste zijn om vergelijkbaar onderzoek uit te voeren bij een meer gerandomiseerde en grotere populatie, met wellicht studenten uit verschillende jaarlagen. Hierdoor zou de data eventueel beter toegepast kan worden op een bredere populatie studenten. Daarnaast is ook een advies om iets specifiekere vragen te stellen tijdens het interview. Waar nu respondenten in hun antwoorden vaak bepaalde thema's lieten doorschemeren, had er nog specifiekere gevraagd kunnen worden naar hoe medestudenten invloed hadden op prestaties op stage.

Daarnaast lijkt vervolgonderzoek over de hulp van medestudenten relevant. Uit dit onderzoek blijkt dat studenten met name emotionele steun kunnen bieden, maar soms te kort schieten in inhoudelijke kennis en ervaring. Wellicht door gebruik te maken van peer-mentorschap kan de Rijksuniversiteit Groningen een positieve invloed hebben op de prestaties van eerstejaars studenten door te investeren in hoe studenten elkaar kunnen helpen (Rodger & Tremblay, 2003).

Literatuurlijst

- Ates, B. (2016). Perceived Social Support and Assertiveness as a Predictor of Candidates' Psychological Counselors' Psychological Well-Being. *International Education Studies*, 9(5), 28. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n5p28>
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. and Patton, G. (2007), "Social and school connectedness in early secondary school as predictor's of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes", *Journal of Adolescent Health*, Vol. 40 No. 4, pp. 357-359.
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chatzistamatiou, M., Dermitzaki, I., Efklides, A., & Leondari, A. (2015). Motivational and affective determinants of selfregulatory strategy use in elementary school mathematics. *Educational Psychology*, 35(7), 835–850. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.822960>
- Coffey, J. K., Wray-Lake, L., Mashek, D., & Branand, B. (2014). A Multi-Study Examination of Well-Being Theory in College and Community Samples. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 187–211. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9590-8>
- Daniels, L. M., Tze, V. M. C., & Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, 37(2015), 255–261. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.004>
- Faupel, S., Otto, K., Krug, H., & Kottwitz, M. U. (2016). Stress at School? A Qualitative Study on Illegitimate Tasks during Teacher Training. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01410>
- Gerdes, H., and B. Mallinckrodt. 1994. "Emotional, Social, and Academic Adjustment of College Students: A Longitudinal Study of Retention." *Journal of Counseling & Development* 72: 281–288.

- Kawachi, I., & Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban Health*, 78(3), 458–467. <https://doi.org/10.1093/jurban/78.3.458>
- Kenny, R., Dooley, B., & Fitzgerald, A. (2013). Interpersonal relationships and emotional distress in adolescence. *Journal of Adolescence*, 36(2), 351–360. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.005>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2014). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1998). The relationship between social connectedness and anxiety, self-esteem, and social identity. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 338–345. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.338>
- Leslie, K., Lingard, L., & Whyte, S. (2005). Junior faculty experiences with informal mentoring. *Medical Teacher*, 27(8), 693–698. <https://doi.org/10.1080/01421590500271217>
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationship to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274–283. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020942>
- Mahalik, J. R., Coley, R. L., Lombardi, C. M., Lynch, A. D., Markowitz, A. J., & Jaffee, S. R. (2013). Changes in health risk behaviors for males and females from early adolescence through early adulthood. *Health Psychology*, 32(6), 685–694. <https://doi.org/10.1037/a0031658>
- Meanwell, E., & Kleiner, S. (2013). The Emotional Experience of First-time Teaching. *Teaching Sociology*, 42(1), 17–27. <https://doi.org/10.1177/0092055x13508377>
- Nathan, S., Newman, C., & Lancaster, K. (2019). Qualitative Interviewing. *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, 391–410. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_77
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ).

Contemporary Educational Psychology, 36(1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*. (pp. 149–174). Oxford, England: Elsevier.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching, 19*(6), 660–678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Poldin, O., Valeeva, D., & Yudkevich, M. (2015). Which Peers Matter: How Social Ties Affect Peer-group Effects. *Research in Higher Education, 57*(4), 448–468. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9391-x>
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education, 36*(7), 799–813. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483279>
- Kelly, S.E. (2010). Qualitative Interviewing Techniques and Styles. In: *The SAGE Handbook of Qualitative Methods in Health Research*. Editors: Bourgeault, I., Dingwall, R., De Vries, R. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781446268247.n17>
- Ranellucci, J., Hall, N. C., & Goetz, T. (2015). Achievement goals, emotions, learning, and performance: A process model. *Motivation Science, 1*(2), 98–120. <https://doi.org/10.1037/mot0000014>
- Rodger, S., & Tremblay, P. F. (2003). The Effects of a Peer Mentoring Program on Academic Success Among First Year University Students. *Canadian Journal of Higher Education, 33*(3), 1–17. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v33i3.183438>
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science, 4*(4), 99-104. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>

- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), 14-23. <http://dx.doi.org/10.1159/000289026>
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383–397. <https://doi.org/10.1093/her/13.3.383>
- Seery, C., Andres, A., Moore-Cherry, N., & O'Sullivan, S. (2021). Students as Partners in Peer Mentoring: Expectations, Experiences and Emotions. *Innovative Higher Education*, 46(6), 663–681. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09556-8>
- Seligman, M. E. P., Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., & Kern, M. L. (2011). Doing the Right Thing: Measuring Well-Being for Public Policy. *International Journal of Wellbeing*, 1(1). <https://doi.org/10.5502/ijw.v1i1.15>
- Seligman, M. E. P., Peterson, C., Barsky, A. J., Boehm, J. K., Kuubzansky, L. D., Park, N., & Labarthe, D. L. (2012). Positive health and health assets: Re-analysis of longitudinal datasets. University of Pennsylvania
- Schwartz, S. E. O., Lowe, S. R., & Rhodes, J. E. (2012). Mentoring relationships and adolescent self-esteem. *The Prevention Researcher*, 19(2), 17–20.
- Uslu, F., & Gizir, S. (2016). School Belonging of Adolescents: The Role of Teacher–Student Relationships, Peer Relationships and Family Involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>

- Van Lente, E., Barry, M. M., Molcho, M., Morgan, K., Watson, D., Harrington, J., & McGee, H. (2012). Measuring population mental health and social well-being. *International Journal of Public Health*, *57*(2), 421–430. <https://doi.org/10.1007/s00038-011-0317-x>
- Wentzel, K. R., Jablansky, S., & Scalise, N. R. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*, *113*(1), 157–180. <https://doi.org/10.1037/edu0000468>
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and Social Motivational Influences on Students' Academic Performance. *Educational Psychology Review*, *10*(2). <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1022137619834.pdf>
- Zimmermann, L., Unterbrink, T., Pfeifer, R., Wirsching, M., Rose, U., Stöbel, U., et al. (2012). Mental health and patterns of work-related coping behaviour in a german sample of student teachers: a cross-sectional study. *Int. Arch. Occup. Environ. Health*. *85*, 865–876. doi: 10.1007/s00420-011-0731-7

Bijlagen

Bijlage 1. Interviewprotocol

Evalueren van ervaringen tijdens stagelopen, en met name de rol die begeleiding speelt vanuit de stageplek en vanuit de opleiding. Daarnaast wordt er ook gevraagd naar ervaringen met medestudenten uit je SSLB-mentorgroep.

Inleiding waarbij je verhaal ook nog even kort de belangrijkste stukken uit het informatieformulier benoemt:

- Gebruik audio opnames (evt uitleg 2 opnames met 1 als backup die verwijderd wordt als de eerste goed is)
- Rol van de hoofd-interviewer (degene die de vragen stelt) en de 2^e onderzoeker (observator, technische dingen)
- Data zal geanonimiseerd worden en namen etc gemaskeerd dus maak je geen zorgen om dingen/namen te noemen tijdens het interview als je dat fijn vindt (soms makkelijker/persoonlijker dan het over algemene termen te hebben)
- Nog vragen?
- Consent form tekenen

Goed om dit uit te schrijven zodat jullie allemaal enigszins hetzelfde zeggen.

ACTIE: recording starten

“De focus ligt in principe op de stage die je vorig semester gelopen hebt, omdat deze al afgerond is en we daarmee een goed beeld van het hele proces kunnen krijgen. Als je ervaringen wilt vergelijken met je huidige stageplek omdat dit je ervaringen of ideeën verduidelijkt dan is dat uiteraard prima.”

“Verder, als ik het goed heb begrepen krijgen jullie als onderdeel van het stagelopen een SSLB-mentor toegewezen en komen jullie ook regelmatig samen met deze mentor en een aantal andere studenten, je SSLB-mentorgroep. [Klopt dat?] Hier zullen we later in het interview ook nog in iets meer detail naar kijken.”

“Laten we beginnen met wat algemene vragen over hoe je terugkijkt op je stage.”

Algemene evaluatie stage/school

1. Kun je kort beschrijven op wat voor soort plek je vorig semester stageliep (bijv. welk jaar, type school, hoeveel andere stagiaires)
2. Als je terugkijkt op de hele stageperiode, welk cijfer [van 1 tot 10] zou je het dan geven, en waarom? (Anniek/Fleur)
 - Welke rol heeft je SSLB-mentor gespeeld bij hoe je terugkijkt op je stage?
[Verduidelijking cijfer: 1 is verschrikkelijk en 10 is perfect]
[Verduidelijking terugkijken: ervaring/tevredenheid van de stage]
 - Welke rol hebben je medestudenten gespeeld bij hoe je terugkijkt op je stage?

[Als ze het nog niet genoemd hebben in vorige vraag]

- Wat voor invloed heeft de SSLB-mentor gehad op hoe jij de stage kon uitvoeren? (Anniek)
 - In welke mate heeft de SSLB-mentor bijgedragen aan het, al dan niet goed, kunnen afsluiten van je stage? (Anniek)
3. Heb je het gevoel dat je op je plek zat op je stage? Hoezo wel/niet? (Hannah)
- Wat heb je volgens jou nodig om je goed op je plek te voelen?
 - Heb je het gevoel dat je jezelf kon zijn? (Hannah)
4. Stond je met een zeker gevoel voor de klas? (Fleur)
- Wat heb je volgens jou nodig om zeker voor de klas te staan? (Frederieke?)
5. Als het even niet zo goed gaat op de stage wie helpt jou daar dan bij? (Hannah)
- Wat doen ze dan om jou te helpen?
- [Specifiek uitvragen als niet zelf benoemd]
- Helpen je studiegenoten je ook? Op welke manier?
 - Is deze hulp anders dan je SSLB-mentor?

Mentor op de stageplek

“Je hebt het in het interview al gehad over je stagebegeleider, maar ik wil graag nog iets specifiek kijken naar de rol die hij/zij gespeeld heeft in het behalen van je leerdoelen.”

OF

“Voor de volgende vragen wil ik iets meer weten over je stagebegeleider, en specifiek naar de rol die hij/zij gespeeld heeft in het behalen van je leerdoelen.”

6. Zou je allereerst een of twee van je belangrijkste leerdoelen kunnen noemen?
7. Hoe heeft je stagebegeleider je geholpen bij het werken aan je leerdoelen?
- In hoeverre moest jij het voortouw nemen in het werken aan je leerdoelen?
8. [Overslaan als al benoemd in vorige vraag] Kun je een voorbeeld noemen wanneer iets wat minder lekker liep tijdens je stage, bijvoorbeeld tijdens orde houden in de klas of tijdens een les die je hebt gegeven? Hoe reageerde je mentor hierop? Wat deed hij/zij?
9. Hoe zou je de begeleidingsstijl van je stagebegeleider omschrijven? (Jeltje)

[Verduidelijking: bijvoorbeeld in termen van strengheid, in het diepe gegooid worden, of vrijheid om zelf keuzes te maken]

[Specifiek uitvragen als niet zelf benoemd]

- Hoe intensief was de begeleiding? (Frequentie van meetings)
 - In hoeverre deed je stagebegeleider expliciet dingen voor om je te helpen met je leerdoelen?
 - Kreeg je tijdens een les die je gaf al hints van hoe het anders zou kunnen of gebeurde dat misschien achteraf?
 - Op het moment dat je niet wist hoe je iets aan moet pakken, gaf je mentor je dan direct advies of adviseerde hij/zij je om zelf na te denken over een oplossing?
 - Hoe snel mocht (of moest) je zelf lessen geven?
 - Kreeg je veel vrijheid in de taken die je oppakte of uitvoerde?
 - Op welke manier ontving je feedback van je stagebegeleider?
-
- Hoe vond je deze manier van begeleiden?

10. Wat is volgens jou de beste kwaliteit van de stagebegeleider die je op je vorige stage hebt gehad?

11. Als je nu terugkijkt op je stage, hoe had je stagebegeleider je nog beter kunnen begeleiden?

Huidige ervaring geboden hulp SSLB-mentor + mentorgroep

“In het volgende gedeelte van het interview zou ik nog wat meer in willen gaan op je ervaringen met de SSLB-groep en je SSLB-mentor.”

12. Heb je het gevoel dat je op je plek zit in de mentorgroep? (Hannah)

- Voel je je verbonden met de groep? Is dit belangrijk voor jou?

13. Wat voor soort hulp/ begeleiding biedt jouw SSLB-mentor? Kun je een voorbeeld geven? (Anniek)

[Verduidelijking begeleiding: bijvoorbeeld beantwoorden van vragen, advies geven etc.]

14. Zijn er ook dingen waarbij een SSLB-mentor je niet kan helpen? (Hannah)

- Kun je een voorbeeld geven?
- Waarom kan je mentor daar niet bij helpen (Fleur)
- Welke mensen helpen je daar dan wel mee? (Hannah)

(Als nog niet is beantwoord)

- Kunnen je medestudenten je helpen met zulke dingen?

Klasgenoten

15. Welke rol speelden je mede-studenten tijdens deze SSLB-bijeenkomsten? Op welke manier helpen zij jou of jij hen? (Hannah)
- Hoe ervaar je deze hulp?
 - Vind je het een aanvulling op wat de SSLB-mentor doet? Waarom wel/ niet? (Hannah)
 - Heb je vriendschappen in deze groep opgebouwd?
16. Wordt er door je SSLB-mentor voldoende aandacht besteed aan je eigen leerkrachtvaardigheden? (Frederieke)
- Vind je dit belangrijk? Waarom wel/niet?
17. Heb je – buiten de SSLB-bijeenkomsten om – wel eens de hulp van je SSLB-mentor geraadpleegd? Waarom (niet)? (Frederieke/Fleur)
- [Doorvragen als ja]
- Hoe heb je deze hulp ervaren?
18. Wat helpt jou om hulp te vragen van je SSLB-mentor? (Fleur)
- [Verduidelijking: bijvoorbeeld wat een mentor kan doen of zeggen, of juist laten]
19. Heb je wel eens het gevoel gehad dat je met een vraag niet bij je SSLB-mentor terecht kon?
- [Doorvragen als ja]
 - Waarom had je dit gevoel? (Fleur)
 - Wat heb je toen gedaan?

Huidige ervaring contact/relatie SSLB-mentor

“In het laatste deel van dit interview wil ik nog weer even teruggaan naar je SSLB-mentor, om nog wat specifiekere te kijken naar het contact en de relatie tussen jou en je mentor.”

20. Hoe zou je de relatie met je SSLB-mentor omschrijven? (Fleur)
- Ervaarde je nog verschillen in je interactie met de mentor tijdens en (eventueel) buiten bijeenkomsten? [Zo ja] Wat waren de verschillen?
21. In welke gevallen zou je de hulp van je SSLB-mentor verkiezen boven de stage-mentor, en waarom? (Anniek)
- Welke eigenschappen van een mentor zouden jou helpen om sneller om hulp te vragen aan je SSLB-mentor wanneer je ergens niet uitkomt op je stageplek? (Fleur)

22. Welke dingen zijn volgens jou belangrijk voor een goede relatie tussen jou en je mentor?

[Verduidelijking: bijvoorbeeld in de manier waarop jullie met elkaar omgaan of hoe de mentor jou benaderd]

[Specifiek uitvragen als niet zelf benoemd]

- In hoeverre heb jij het gevoel dat jouw SSLB-mentor in jou geïnteresseerd is? Waar merk je dit aan? (Fleur)
- Hoe ervaar je de houding van je SSLB-mentor tijdens de bijeenkomsten? (Frederieke)
- In hoeverre heb jij het gevoel dat je met alles terecht kunt bij jouw SSLB-mentor? (Fleur)
Waarom heb je dit gevoel?
- Heb je het idee dat je SSLB-mentor jou eerlijk vertelt wat hij/zij denkt? Waarom? (Fleur)
- Heb je het idee dat je alles aan je SSLB-mentor kan vertellen zonder dat hij/zij oordeelt? Waar merk je dit aan? (Fleur)

“Als je terugblijkt op de stage...”

23. Wat is volgens jou de meerwaarde van de SSLB-mentor? (Anniek)

24. In welke mate heb je het gevoel dat de stage je goed voorbereid op het werken in het onderwijs? Waarom? (Frederieke)

25. Wat heb je nodig van een SSLB-mentor om je optimaal te kunnen ontwikkelen als toekomstige leerkracht? (Frederieke)

Afsluiting

- Zijn er nog vragen of antwoorden waar je op terug wilt komen?
- Heb je nog opmerkingen of vragen?

Bedankt voor het onderzoek en alle informatie die ze gegeven hebben, waardevol voor ons onderzoek en wellicht ook interessante punten die meegenomen kunnen worden in het mentorprogramma in de toekomst.

Contact gegevens (0615104390 en a.c.joore@student.rug.nl) als ze op later moment nog aanvullingen/wijzigingen hebben of hun data toch willen terugtrekken (+ deadline).

- Uiterlijk een week na afname van het interview

ACTIE: Begeleid ze naar de uitgang en nogmaals bedanken.

Bijlage 2. Informatie formulier

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

VOOR PROEFPERSONEN

“MENTORSCHAP OP DE RIJKSUNIVERSITEIT GRONINGEN ”

PABA-A412/PABA-6002

Waarom krijg ik deze informatie?

- Voor de studie Pedagogische Wetenschappen en de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs zijn wij bezig met het schrijven van onze Bachelorthese, ook wel scriptie. We doen onderzoek naar de relatie met en eigenschappen van een mentor op de Rijksuniversiteit Groningen. Dit doen we aan de hand van ervaringen van eerstejaars studenten van de AOLB. Omdat jij een eerstejaars student bent van de AOLB hebben we jou uitgenodigd om mee te doen aan dit onderzoek. Tijdens dit onderzoek zullen wij jou door middel van een interview vragen stellen over jouw ervaringen met begeleiding tijdens het stage lopen in het eerste jaar van de opleiding. Ook zullen er algemenere vragen gesteld worden over mentorschap en begeleiding.
- Dit onderzoek wordt uitgevoerd door vijf studenten van Pedagogische Wetenschappen en de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs: Jeltje van Dijck, Frederieke Geerdink-Johannink, Fleur Jager, Anniek de Jonge en Hannah Joore. Wij zullen (in paren) de interviews afnemen en aan de hand van deze resultaten onze Bachelorthese schrijven. Gedurende onze bachelorthese worden wij begeleid door Dr Simone Bijvoet- van den Berg.

Moet ik meedoen aan dit onderzoek?

- Meedoen aan het onderzoek is vrijwillig. Wel is jouw toestemming nodig. Lees deze informatie daarom goed door. Stel alle vragen die je misschien hebt, bijvoorbeeld omdat je iets niet begrijpt. Pas daarna besluit je of je wilt meedoen. Als je besluit om niet mee te doen, hoef je niet uit te leggen waarom, en zal dit geen negatieve gevolgen voor je hebben. Dit recht geldt op elk moment, dus ook nadat je hebt toegestemd in deelname aan het onderzoek.

Waarom dit onderzoek?

- Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te verkrijgen in jouw ervaringen met mentorschap op de Rijksuniversiteit Groningen. Wij willen onderzoeken hoe eerstejaarsstudenten aan de AOLB de geboden mentorhulp ervaren en op welke manier dit verbeterd zou kunnen worden. Dit doen we aan de hand van ervaringen van eerstejaars studenten AOLB. We kiezen voor AOLB-studenten omdat jullie zowel een mentor op je stageplek als een SSLB-mentor hebben. Daarnaast hebben jullie ook intervisie tijdens de SSLB-bijeenkomsten met je medestudenten. Wij zijn benieuwd naar de verschillen tussen deze verschillende vormen van begeleiding. Hoe jullie deze huidige begeleiding ervaren en wat jullie belangrijk vinden aan een mentor is belangrijk om te weten voor ons onderzoek.

Wat vragen we van je tijdens het onderzoek?

- Voor dit onderzoek zal er per proefpersoon één interview worden afgenomen met een duur van ongeveer 60 minuten. Voordat het interview van start gaat, zal er eerst om toestemming tot deelname gevraagd worden. Dit wordt gedaan aan de hand van geïnformeerde toestemming (informed consent). Wanneer je als deelnemer toestemming hebt gegeven voor deelname aan het onderzoek, zal het interview van start gaan. Tijdens dit interview zullen wij vragen stellen over jouw ervaringen over de begeleiding en mentorschap tijdens de eerste

stage die je in je eerste jaar van de opleiding hebt gelopen. Ook zullen er algemenere vragen gesteld worden over mentorschap en begeleiding.

- Het interview zal fysiek afgenomen worden. Tijdens het interview zullen er audio-opnames gemaakt worden. Deze audio-opnames zullen gemaakt worden zodat de interviews nadien teruggeluisterd kunnen worden om hiermee de resultaten van het onderzoek te kunnen schrijven. De deelname aan het interview is vrijwillig en daarin ben je op elk moment vrij om met het onderzoek te stoppen als je niet verder wilt gaan. Er zal een tweede onderzoeker aanwezig zijn bij het interview die niet actief meedoet aan het interview, maar wel aantekeningen maakt.
- Er kan helaas geen vergoeding gegeven worden voor deelname aan dit onderzoek. Wij stellen je vrijwillige deelname erg op prijs.

Welke gevolgen kan deelname hebben?

- Door meer informatie van AOLB studenten te verzamelen over de ervaringen met mentorbegeleiding tijdens de stage, hopen wij inzicht te kunnen geven in het nut en de eventuele knelpunten van stagebegeleiding vanuit de AOLB opleiding. Hoewel dit wellicht niet direct voordelen voor jouzelf oplevert, kunnen de resultaten van waarde zijn voor toekomstige eerstejaars studenten van de AOLB opleiding.
- Tijdens het interview zullen jouw ervaringen met mentorschap centraal zijn. Mocht je negatieve ervaringen met betrekking tot je stage of de mentorhulp hebben gehad dan kan het delen van deze ervaringen invloed hebben op hoe je je voelt tijdens of na het interview. De onderzoekers zullen tijdens het interview een zo veilig mogelijke omgeving creëren waarin je je ervaringen zonder waardeoordeel kunt delen. Ten alle tijde mag je aangeven als je een vraag liever niet beantwoord of als je wilt stoppen met het interview.
- Mocht je na het interview negatieve emoties of gedachten overhouden aan de deelname aan dit onderzoek, dan raden we aan contact op te nemen met de studieadviseur (studieadvies.pedok@rug.nl of 050 36 36301) of de Student Support Service.

Hoe gaan we met jouw gegevens om?

- Na het afnemen van de interviews, worden deze op basis van de audiobestanden getranscribeerd en gelijk geanonimiseerd. Eventuele informatie die jou als persoon zouden kunnen identificeren zullen worden gemaskeerd (in algemene termen omschreven). Er worden geen namen of andere gegevens genoemd die kunnen verwijzen naar jou als persoon, of naar andere personen of omstandigheden waardoor je alsnog herkenbaar zou kunnen zijn.
- De audiobestanden en transcripties zullen worden opgeslagen volgens de ethische procedures van de GMW faculteit, in een beveiligde omgeving van de Rijksuniversiteit Groningen. Alleen de betrokkenen van dit onderzoek zullen toegang hebben tot de audio-opnames.
- De data worden alleen gebruikt voor het schrijven van de Bachelorthese. De audiobestanden worden na transcriptie verwijderd. Transcripties zullen worden geanonimiseerd en eventuele informatie die jou als persoon zouden kunnen identificeren worden gemaskeerd (in algemene termen omschreven). Deze geanonimiseerde transcripties zullen bewaard worden door de scriptiebegeleider voor eventuele onderwijs- en onderzoeksdoeleinden. De data zelf zal niet gebruikt worden voor publicatie, maar algemene thema's kunnen gedeeld worden met relevante personen binnen de AOLB opleiding.

Wat moet je nog meer weten?

- Je kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek, en na afloop. Dit kan door een een van de betrokken onderzoekers te e-mailen (email-adres onderzoeker) of te bellen (telefoonnummer onderzoeker), of door een aanwezige onderzoeker aan te spreken.

- Heb je vragen/zorgen over je rechten als onderzoeksdeelnemer of de uitvoering van het onderzoek? Je kunt hierover ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: ec-bss@rug.nl.
- Heb je vragen of zorgen over hoe er met je persoonsgegevens wordt omgegaan? Je kunt hierover ook contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen: privacy@rug.nl.

Als onderzoeksdeelnemer heb je recht op een kopie van deze onderzoeksinformatie.

GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

“MENTORSCHAP OP DE RIJKSUNIVERSITEIT GRONINGEN”

PABA-A412 / PABA-6002

- Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen. Ik heb genoeg gelegenheid gehad om er vragen over te stellen.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van me gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met mijn gegevens wordt omgegaan, en wat mijn rechten als deelnemer zijn.
- Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is. Ik kies er zelf voor om mee te doen. Ik kan op elk moment stoppen met meedoen. Als ik stop, hoef ik niet uit te leggen waarom. Stoppen zal geen negatieve gevolgen voor mij hebben.
- Ik geef hieronder aan waar ik toestemming voor geef.

Toestemming voor deelname aan het onderzoek:

Ja, ik geef toestemming voor deelname

Nee, ik geef geen toestemming voor deelname

Toestemming voor het maken van audio/video-opnames tijdens het onderzoek:

Ja, ik geef toestemming voor het maken van audio opnames van mij als deelnemer.

Nee, ik geef geen toestemming voor het maken van audio opnames van mij.

Toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens:

Ja, ik geef toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens zoals vermeld in de onderzoeksinformatie. Ik weet dat ik tot 2 weken na de afname van het interview (onderstaande datum) kan vragen om mijn gegevens te laten verwijderen of informatie te herzien. Ook als ik besluit om te stoppen met deelname tijdens het interview, kan ik hierom vragen.

Nee, ik geef geen toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens.

Volledige naam deelnemer:	Handtekening deelnemer:	Datum:

Volledige naam aanwezige onderzoeker:	Handtekening onderzoeker:	Datum:

De aanwezige onderzoeker verklaart dat de deelnemer uitvoerig over het onderzoek is geïnformeerd.

Als onderzoeksdeelnemer heb je recht op een kopie van dit toestemmingsformulier.

Bijlage 3. Codeboom

Positieve emoties gelinkt aan medestudenten	Blijde gevoelens	Student ervaart blijde gevoelens over de SSLB-groep en klasgenoten
	Hoopvol perspectief	Student wordt aangemoedigd door medestudenten en krijgt een meer hoopvol perspectief van de toekomst
	Dankbaarheid	Student uit een gevoel van dankbaarheid voor de groep en klasgenoten
Betrokkenheid bij en door medestudenten	Het opnemen voor elkaar	Studenten nemen het op voor elkaar tegenover SSLB'er
	Gedeelde ervaringen	Student heeft vergelijkbare ervaringen als medestudenten en ervaart dit als iets positiefs en behulpzaam
	Luisteren naar elkaar	Studenten luisteren naar elkaar, kunnen bij elkaar hun ei kwijt
De betekenis van de hulp die een student krijgt van medestudenten	Negatieve ervaring mentor	Student ervaart hulp van SSLB'er en/of mentor als negatief. Door onbegrip, veroordeling, communicatieproblemen of tijdsgebrek.
	Aanvulling op hulp van SSLB'er en/of mentor	Hulp van een medestudent is een aanvulling op de hulp van een SSLB'er en/of mentor
Ontwikkelen van relaties met medestudenten	Vriendschappen binnen de klas	Student spreekt over vriendschappen die zich ontwikkelen in de klas
	Geaccepteerd en verbonden voelen	Student voelt zich verbonden en geaccepteerd in de groep
	Kwetsbaar opstellen	Student kan zich kwetsbaar opstellen tegenover medestudenten en voelt zich hier veilig bij
	Geen verbondenheid voelen	Student voelt weinig of geen verbondenheid met zijn of haar klas en/of medestudenten
Hulp van medestudenten met prestaties binnen stage	Aanmoedigen om door te gaan	Medestudenten kunnen student motiveren en aanmoedigen om door te gaan wanneer het tegenzit
	Advies geven	Student ontvangen relevant advies van medestudenten
	Voorbereiding	Studenten ervaren hulp van medestudenten bij de voorbereiding van lessen op hun stage
	Vergelijken en overleggen	Studenten kunnen vergelijken en overleggen met elkaar over dingen waar ze tegen aan lopen

	of ideeën uitwisselen over stage-gerelateerde zaken.
Te weinig kennis	Medestudenten hebben te weinig kennis om problemen op te lossen