



# **De bijdrage van de personal tutor aan de sociale en institutionele factoren van de onderwijservaring van studenten**

Léonie Thuis, S4923316

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Masteropleiding Orthopedagogiek

Masterthesis PAMA5166

Thesisbegeleider: Simone Bijvoet – Van den Berg

Tweede beoordelaar: Niek Frans

11 augustus 2022

10903 woorden, exclusief literatuurlijst en bijlagen

APA 7

## Samenvatting

Minder persoonlijk onderwijs zorgt voor meer afstand tussen studenten, docenten en de universiteit en kan leiden tot verminderde onderwijsbetrokkenheid, een negatieve onderwijservaring en verminderde studentretentie. Sociale, institutionele en cognitieve factoren en individuele aspecten kunnen hierop van invloed zijn. Doordat studenten veel tijd op school doorbrengen, kan de ondersteuning die zij hier krijgen doorslaggevend zijn voor het hebben van een positieve onderwijservaring. In het Verenigd Koninkrijk krijgen studenten personal tutors toegewezen voor persoonlijke en academische ondersteuning.

Dit onderzoek probeert te achterhalen wat de bijdrage van een personal tutor is aan de sociale en institutionele factoren van de onderwijservaring van studenten. De focus ligt hierbij op de sociale en institutionele factoren, omdat de personal tutor enkel op deze factoren invloed heeft. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, is kwalitatief onderzoek verricht waarbij de secundaire data, verkregen uit focusgroepinterviews, zowel deductief als inductief zijn geanalyseerd.

Personal tutors kunnen invloed uitoefenen op de onderwijservaring van studenten door persoonlijke en academische ondersteuning te bieden. Een positieve relatie zorgt voor een domino-effect in de gevraagde ondersteuning. Een open, benaderbare houding van de personal tutor en inzet van beide partijen lijken in het contact belangrijk. Daarnaast zijn individuele bijeenkomsten noodzakelijk voor het bieden van goede, gepersonaliseerde ondersteuning, maar zijn personal tutors door tijdsgebrek vaker genoodzaakt groepsbijeenkomsten te houden.

Tot slot worden enkele beperkingen van het onderzoek besproken en aanbevelingen voor zowel vervolgonderzoek als de praktijk gedaan.

## Abstract

Less personalized education creates more distance between students, faculty, and the university and may ultimately lead to academic disengagement, a negative academic experience, and decreased student retention. Social, institutional, and cognitive factors and individual aspects can influence this educational experience. Because students spend a lot of time in school, the support they receive here can be critical to having a positive academic experience. In the United Kingdom, students are assigned personal tutors for personal and academic support.

This study seeks to identify the contribution of a personal tutor to the social and institutional factors of students' experience. The focus will be on the social and institutional factors, as the personal tutor can influence these factors. To answer the research question, qualitative research was conducted in which the secondary data obtained from focus group interviews were analyzed both deductively and inductively.

Personal tutors can influence students' academic experience by providing personal and academic support. A positive relationship creates a domino effect in the requested support. An open, approachable attitude from the personal tutor and commitment from both parties seem important in the contact. In addition, individual meetings are necessary to provide good, personalized support, but personal tutors are more often forced to hold group meetings due to time constraints.

Finally, some limitations of the study are discussed and recommendations for both follow-up research and practice are made.

## Inhoudsopgave

<b>Inleiding.....</b>	<b>6</b>
Minder persoonlijk onderwijs .....	6
Onderwijsbetrokkenheid, onderwijservaring en studentretentie .....	7
Beïnvloedende factoren.....	9
Rol van de universiteit.....	11
Rol van de personal tutor.....	11
Universiteit van Sheffield.....	13
Probleemstelling.....	13
Doel- en vraagstelling .....	14
<b>Methode.....</b>	<b>15</b>
Methodologie .....	15
Onderzoekspopulatie en steekproef.....	16
Onderzoekdesign en procedure.....	16
Analysemethode .....	17
<b>Resultaten.....</b>	<b>19</b>
Sociale factoren .....	19
Sociale integratie .....	20
Sociale interactie .....	21
Institutionele factoren.....	22
Ondersteunende diensten voor studenten .....	23
Pedagogische vaardigheden van de personal tutor.....	25
Beperkingen zoals ervaren door de personal tutor .....	27
<b>Conclusie en discussie .....</b>	<b>30</b>
Sociale factoren .....	30
Institutionele factoren.....	31

Sterkte en beperkingen .....	33
Aanbevelingen.....	34
<b>Literatuurlijst .....</b>	<b>36</b>
<b>Bijlagen.....</b>	<b>41</b>
1. Protocol focusgroepinterviews .....	41
2. Codeboom .....	43

## Inleiding

Het afgelopen decennium heeft er een aanzienlijke toestroom van studenten naar het hoger onderwijs plaatsgevonden. Deze grote groep studenten heeft een breed scala aan persoonskenmerken. Deze massificatie zorgt voor minder ruimte tot het bieden van persoonlijk onderwijs en meer afstand tussen studenten, docenten en de universiteit (Wisker et al., 2008). Dit kan leiden tot een verminderde onderwijsbetrokkenheid en negatieve onderwijservaring bij studenten. Sociale, institutionele en cognitieve factoren en individuele aspecten van de student kunnen de onderwijsbetrokkenheid en onderwijservaring van studenten (Chipchase et al., 2017) en ook de kans dat een student een studie afmaakt beïnvloeden (Liu, 2015). Aangezien studenten een groot deel van hun tijd op school doorbrengen, kan de ondersteuning vanuit de universiteit belangrijk zijn voor het verbeteren van hun onderwijservaring en het bevorderen van hun academische en persoonlijke ontwikkeling. Een van de manieren waarop hogescholen in het Verenigd Koninkrijk deze ondersteuning vormgeven, is het toewijzen van personal tutors aan studenten. De manier waarop dit proces in zijn werk gaat verschilt per onderwijsinstelling, maar het doel van de personal tutor is om studenten academische en persoonlijke ondersteuning te bieden gedurende hun tijd in het hoger onderwijs (Yale, 2020). In dit onderzoek is gebruikgemaakt van secundaire data uit evaluatieonderzoek van Bijvoet - Van den Berg (2019) naar het personal tutorsysteem op de Universiteit van Sheffield in het Verenigd Koninkrijk. Het doel van het huidige onderzoek is achterhalen welke bijdrage een personal tutor kan leveren aan de sociale en institutionele factoren van de onderwijservaring van studenten.

### Minder persoonlijk onderwijs

De massale toestroom van studenten naar het hoger onderwijs heeft geleid tot een meer heterogene studentenpopulatie met een grote diversiteit aan achtergronden, ervaringen en vaardigheden. Daarnaast heeft het invloed op de manier waarop het onderwijs aangeboden en vormgegeven wordt (Hornsby & Osman, 2014). De klassen worden groter en het op individuele basis begeleiden van studenten lijkt door deze toenemende studentenaantallen inmiddels verleden tijd (Wisker et al., 2008). Hoewel de behoefte aan persoonlijker onderwijs over de tijd hetzelfde is gebleven, zorgen de grote studentenaantallen ervoor dat docenten minder mogelijkheid hebben tot het bieden van persoonlijk onderwijs (De Jong, 2014; Van Middelkoop et al., 2017), terwijl juist deze één-op-één interactie tussen docenten en studenten belangrijk is voor eerstejaars studenten die slecht voorbereid zijn op het universitaire onderwijs (Hornsby & Osman, 2014).

De massificatie van het hoger onderwijs en daaruit voortvloeiende problemen kunnen de prestaties van studenten beïnvloeden en het uitvalpercentage verhogen (Hornsby & Osman, 2014). Studenten voelen door het minder persoonlijke wordende onderwijs meer afstand tussen henzelf, de docenten, studiegenoten en de universiteit (Wisker et al., 2008). Een gevolg van dit massale, minder persoonlijke onderwijs is dat docenten studenten onvoldoende kunnen leren kennen om zinvolle relaties op te bouwen. Onderzoek van Neves & Hillman (2019) toont aan dat ongeveer een derde van de studenten vindt dat er te weinig interactie is met docenten. Daarnaast geven studenten aan zich hierdoor minder betrokken te voelen bij hun studie en de onderwijsinstelling. Dit wordt ook wel aangeduid met de term ‘onderwijsbetrokkenheid’.

### **Onderwijsbetrokkenheid, onderwijservaring en studentretentie**

Onderwijsbetrokkenheid wordt omschreven als de bereidheid, behoefte en het verlangen van studenten om deel te nemen aan en succesvol te zijn in hun eigen leerproces en de onderwijsinstelling (Gray & DiLoreto, 2016). Deze onderwijsbetrokkenheid kan worden onderverdeeld in gedragsmatige, emotionele en cognitieve betrokkenheid. Een student is gedragsmatig betrokken wanneer hij deelneemt aan academische, sociale en extracurriculaire schoolactiviteiten. Het gevoel bij de onderwijsinstelling te horen leidt tot emotionele betrokkenheid en de motivatie voelen en verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces tot cognitieve betrokkenheid (Wang & Eccles, 2011).

Er zijn veel mogelijke redenen voor gebrek aan onderwijsbetrokkenheid bij studenten, waaronder persoons- en omgevingsfactoren. Persoonlijke factoren waar studenten mee te maken kunnen krijgen zijn bijvoorbeeld gezondheids- of welzijnsproblemen of financiële zorgen. Voorbeelden van omgevingsfactoren die kunnen leiden tot een verminderde onderwijsbetrokkenheid zijn een gebrek aan sociale integratie, een negatieve relatie met studiegenoten of docenten, te hoge studiedruk of een weinig ondersteunend onderwijsklimaat (Chipchase et al., 2017). Onderzoek van Dopmeijer et al. (2021) toont daarnaast aan dat iets meer dan de helft van alle studenten in het hoger onderwijs in meer of mindere mate emotionele en psychische klachten ervaart en stress heeft van hun studie en bijkomende prestatiedruk. Bovendien presteren studenten die stress ervaren over het algemeen academisch gezien minder goed (Pascoe et al., 2020).

Onderzoek van Appleton et al. (2006) laat een positieve correlatie tussen de onderwijsbetrokkenheid en het studiesucces van studenten zien. Zo halen studenten die zich geaccepteerd en welkom voelen op de universiteit hogere cijfers. Over het algemeen hebben studenten die bij hun studie betrokken zijn meer kans op succes, wat inhoudt dat zij op de

onderwijsinstelling aangemeld blijven en hun opleiding afmaken (Wang & Eccles, 2011). Onderwijsbetrokkenheid lijkt hierdoor cruciaal voor studenten om hun studie succesvol te doorlopen en daarmee de studentretentie te verhogen. Positieve interacties en voldoende contact tussen docenten en studenten kunnen een belangrijke rol spelen bij het bevorderen van de motivatie van studenten, hun betrokkenheid bij het studeren en hun gevoel van verbondenheid aan de universiteit (Rivera Munoz et al., 2019; Trolan et al., 2020).

Een bredere term die vaak gelinkt wordt aan onderwijsbetrokkenheid is de onderwijservaring van studenten. ‘Onderwijservaring’ is een term die alle aspecten van het studentenleven omvat, waaronder tevredenheid over de kwaliteit van het onderwijs, carrièreperspectieven, sociale interacties, huisvesting en de mate en kwaliteit van geboden ondersteuning (Stoliker & Lafreniere, 2015). Aangetoond is dat verminderd welzijn, gevoelens van eenzaamheid en stress bij studenten kunnen leiden tot een verminderde onderwijservaring (Stoliker & Lafreniere, 2015). Verschillende factoren kunnen eenzaamheid veroorzaken, waaronder een gebrek aan sociale contacten en een tekort aan emotionele verbondenheid met anderen (Stoliker & Lafreniere, 2015). Daarnaast kan ook de, mede door het minder persoonlijke onderwijs veroorzaakte, verlaagde academische betrokkenheid leiden tot een negatieve onderwijservaring (Hancock & Zubrick, 2015; Neves & Hillman, 2019).

Een negatieve onderwijservaring blijkt sterk gerelateerd te zijn aan verminderde academische motivatie en schooluitval van studenten (Liu, 2015). Liu (2015) heeft onderzoek gedaan naar in hoeverre academische stress een voorspeller kan zijn van verminderde academische motivatie onder studenten. Aangetoond wordt dat er een negatieve correlatie is tussen academische motivatie, welke veroorzaakt kan worden door onder andere deadlines en prestatiedruk, en stress (Liu, 2015). Langdurige stress leidt op den duur tot verminderde academische betrokkenheid van studenten (Alharbi & Smith, 2019).

Onderzoek van Alharbi & Smith (2019) toont verder aan dat financiële druk een negatieve invloed heeft op het welzijn van studenten, wat op zijn beurt weer kan leiden tot verhoogde stress en schooluitval. Daarnaast wordt schooluitval volgens Lamb en Huo (2017) geassocieerd met een levenslange vermindering van inkomen en baanzekerheid. Schooluitval is een complex proces en studenten hebben uiteenlopende motieven voor het vroegtijdig verlaten van het hoger onderwijs. Zelden blijkt er slechts één enkele reden te zijn. Tot slot blijkt uit onderzoek van Behr et al. (2021) naar de motieven van studenten om vroegtijdig school te verlaten, dat er een hoge correlatie is tussen vroegtijdige schooluitval en verkeerde verwachtingen van het hoger onderwijs, studie-inhoud en organisatie, persoonlijke of financiële problemen.

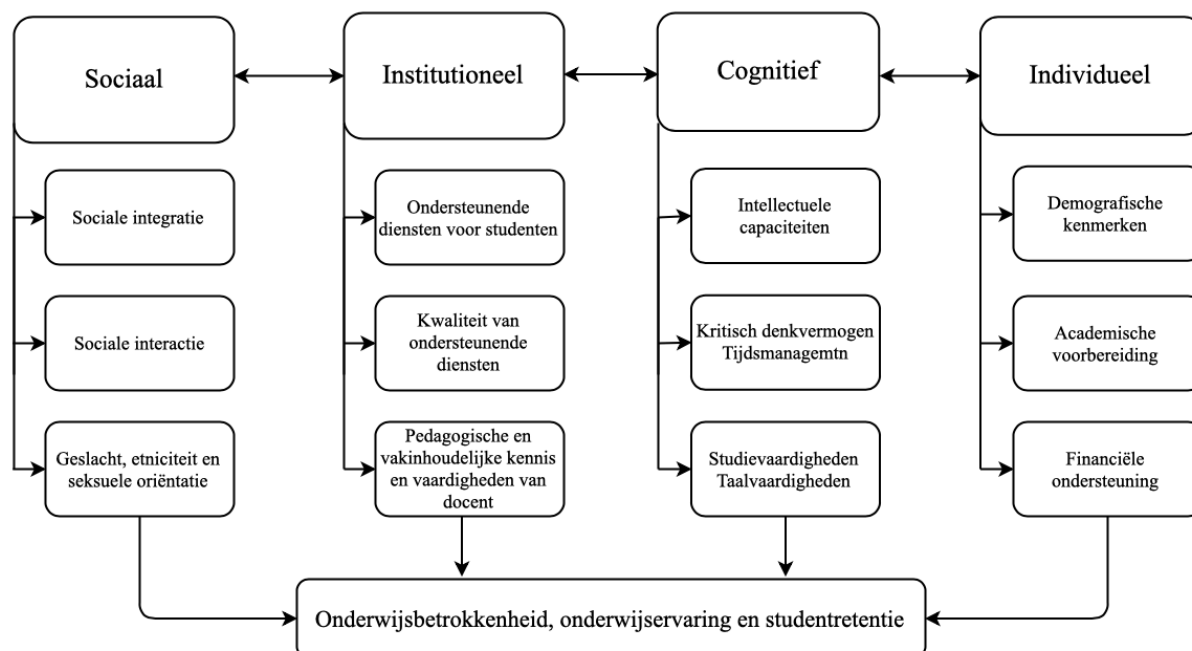


## Beïnvloedende factoren

Er zijn veel factoren die van invloed kunnen zijn op de onderwijsbetrokkenheid, onderwijservaring en retentie van studenten. Manokore et al. (2019) hebben onderzoek gedaan naar welke persoons- of omgevingsfactoren hierop van invloed kunnen zijn. De thema's die uit dit onderzoek naar voren kwamen als belangrijkste factoren die de academische ervaringen van studenten beïnvloeden, waren sociale, institutionele en cognitieve factoren en individuele aspecten (Manokore et al., 2019). Figuur 1 toont een overzicht van deze factoren en aspecten.

### Figuur 1

*Model van Sociale, Institutionele en Cognitieve factoren en Individuele aspecten die van invloed zijn op de Onderwijsbetrokkenheid, Onderwijservaring en Studentretentie*



*Noot.* Model gebaseerd op Manokore et al. (2019)

Onder sociale factoren wordt het aanpassingsvermogen van studenten verstaan, de mate van sociale integratie en de sociale interactie met andere studenten en docenten. Onder sociale integratie van studenten wordt de verbondenheid aan de universiteit en medestudenten, betrokkenheid bij onderwijsactiviteiten en de relaties en kwaliteit hiervan met docenten en medestudenten verstaan (Nevill & Rhodes, 2004). Het hebben van positieve interacties en het opbouwen van relaties met medestudenten en docenten is dus van belang voor een goede sociale integratie van studenten (Nevill & Rhodes, 2004). Studenten die niet sociaal geïntegreerd zijn, zich niet verbonden voelen aan de universiteit of niet deelnemen aan onderwijsactiviteiten

hebben een verhoogde kans om zich uit te schrijven van hun opleiding, omdat ze er vaak niet in slagen vrienden te maken en geen contact leggen met docenten of bijvoorbeeld hun personal tutor (Demetriou & Schmitz-Sciborski, 2011).

De interactie tussen docenten en studenten wordt mede beïnvloed door het gemak waarmee zowel de student als docent kan communiceren, de mate waarin studenten zich vrij voelen om vragen te stellen en de benaderbaarheid en houding van de docent (Cardoso et al., 2011). Uit het onderzoek van Manokore et al. (2019) bleken daarnaast geslacht, etniciteit en seksuele oriëntatie aspecten te zijn die ervoor zorgen dat studenten zich al dan niet sociaal buitengesloten voelen en hiermee invloed hebben op de onderwijsbetrokkenheid, onderwijservaring en studentretentie.

Institutionele factoren die van invloed zijn op onderwijsbetrokkenheid, onderwijservaring en studentretentie zijn onder andere het al dan niet krijgen van financiële hulp of studieadvies en de wijze waarop curricula worden aangeboden en onderwezen. Daarnaast zijn ook de ondersteunende diensten van de universiteit voor studenten en de kwaliteit hiervan van belang voor het hebben van een positieve onderwijservaring (Manokore et al., 2019). Het toewijzen van een personal tutor aan studenten, de bijeenkomsten met deze personal tutor en het aanbieden van praktische en academische ondersteuning, zoals het leren schrijven van een curriculum vitae of loopbaanbegeleiding, zijn voorbeelden van diensten die de universiteit ter ondersteuning aan studenten kan aanbieden. Daarnaast lijken ook de pedagogische en inhoudelijke kennis en vaardigheden van docenten van belang voor een positieve onderwijsbetrokkenheid, onderwijservaring en studentretentie. Onder pedagogische vaardigheden wordt onder andere het hebben van een open, benaderbare houding, empathie, inlevingsvermogen en het kunnen motiveren van studenten verstaan (Auerbach & Andrews, 2018).

Cognitieve factoren hebben betrekking op intrapersonlijke aspecten, zoals de intellectuele capaciteiten en kennis van de student. Enkele cognitieve factoren zijn academische nauwkeurigheid, technologische bekwaamheid, studie- en leervaardigheden, tijdsmanagement en kritisch denkvermogen. Cognitieve factoren die te maken hebben met de intelligentie en vaardigheden van studenten hebben invloed op hun inzet als student en hun academische prestaties. (Manokore et al., 2019).

De individuele aspecten van studenten, waaronder de demografische kenmerken, de mate waarin studenten voorbereid zijn op het academische leven en of zij de eerste van hun familie zijn die naar het hoger onderwijs gaan, blijken eveneens van invloed te zijn op de onderwijservaring, betrokkenheid en retentie van studenten (Manokore et al., 2019).

## **Rol van de universiteit**

Uit onderzoek van Manokore et al. (2019) komt naar voren dat de universiteit mogelijk invloed kan uitoefenen op deze verschillende aspecten en factoren waardoor een omgeving gecreëerd wordt waarin zowel persoonlijke en academische ondersteuning wordt geboden, sociale interactie wordt bevorderd en cognitieve processen bij studenten worden gestimuleerd.

Voor het beïnvloeden van de sociale en institutionele factoren kan een universiteit onderwijsvoorzieningen, ondersteunende diensten en studieruimte faciliteren. Daarnaast kan het bevorderen van de sociale integratie van studenten helpend zijn, zodat studenten met elkaar in contact kunnen komen, ervaringen kunnen uitwisselen en een gevoel van saamhorigheid hebben (Manokore et al., 2019).

Doordat de cognitieve factoren, waaronder de intellectuele capaciteiten en vaardigheden van studenten, invloed hebben op onder andere de onderwijsbetrokkenheid en studentretentie, is het voor de universiteit van belang om voor de start van de opleiding een toelatingsselectie rondom de cognitieve factoren op te stellen (Manokore et al., 2019).

Voor de individuele factoren, en dan met name de academische voorbereiding, kan de universiteit voor de start van een opleiding de verwachtingen van toekomstige studenten peilen en een realistisch beeld schetsen van de universiteit en opleiding, zodat studenten voor de start kunnen bepalen of de opleiding al dan niet bij ze past (Manokore et al., 2019).

## **Rol van de personal tutor**

Een andere manier waarop de universiteit studenten kan helpen, is door ze een personal tutor toe te wijzen. Een personal tutor is een docent die studenten gedurende hun studietijd ondersteuning biedt op academisch en persoonlijk vlak (Yale, 2020).

Door de massale toestroom van studenten naar het hoger onderwijs is er een grotere diversiteit aan individuele aspecten en cognitieve factoren van studenten (Evans et al., 2020). Een personal tutor heeft geen invloed op deze twee typen factoren, maar wel op de sociale en institutionele factoren. De personal tutor kan hier invloed op uitoefenen door onder andere een ondersteunende en benaderbare houding te hebben en een positieve relatie met de student op te bouwen (Evans et al., 2020). Onderzoek van Malik (2000) beschrijft echter dat studenten zich ongemakkelijk kunnen voelen bij het benaderen van hun personal tutor. Dit betekent volgens Malik (2000) dat, wil het contact en de relatie tussen personal tutor en student succesvol zijn, de personal tutor een proactieve houding moet aannemen in het initiëren van het contact.

Yale (2018) beschrijft dat het inzetten van personal tutoring de overgang naar het hoger onderwijs kan vergemakkelijken en onderwijservaring van studenten kan verbeteren. Zo kan

een betrokken en benaderbare personal tutor een steun zijn voor studenten die met stresssituaties worden geconfronteerd en ze helpen vertrouwen te krijgen in hun eigen kunnen (Wilcox et al., 2005). Interactie met en praktische ondersteuning van tutores blijkt het leren en de ontwikkeling van studenten te verbeteren en ook het zelfbeeld en de motivatie te vergroten (Kim & Sax, 2009; Cokley, 2000). Studenten die deelgenomen hebben aan focusgroepen gehouden door Yale (2018) noemden enkele sociale factoren als essentiële voorwaarden voor het zoeken van ondersteuning, waaronder het opbouwen van een positieve relatie met en het leren kennen van een personal tutor. Daarnaast kan het ontwikkelen van een relatie met de personal tutor het gevoel van verbondenheid aan en tevredenheid met de universiteit bevorderen (Yale, 2020).

Het opbouwen van een positieve relatie met de personal tutor in het eerste studiejaar hangt samen met verscheidene positieve uitkomsten voor studenten. Een meta-analyse van Lei et al. (2018) van het verband tussen de ondersteuning van personal tutors en de academische ervaring van studenten toont een significante, positieve correlatie aan ( $r = .34$ ) tussen ondersteuning van een personal tutor en positieve academische ervaringen, zoals het ontwikkelen van motivatie en het verkrijgen van een beter academisch zelfbeeld. Dit betekent dat de ondersteuning van personal tutors van groot belang kan zijn voor zowel de academische ontwikkeling als het welzijn van studenten (Lei et al., 2018). De personal tutor heeft daarnaast een sleutelrol in het beïnvloeden van de sociale factoren door het creëren van meer betrokkenheid van studenten bij de universiteit (Vinson et al., 2010). Thomas (2012) benoemt in haar onderzoek naar de betrokkenheid van studenten dat personal tutoring een belangrijke strategie kan zijn om het retentiepercentage en betrokkenheid van studenten in het hoger onderwijs te verhogen.

Gesteld wordt dat een effectieve personal tutor relatie onderhoudend, proactief en gestructureerd is, maar dat de inhoud en betekenis van de relatie kan variëren per personal tutor en student. Uit de case study van Owen (2002) naar de noodzaak van het ondersteunen van studenten komt naar voren dat de studenten twee kenmerken essentieel vonden voor een goede personal tutor: beschikbaarheid en benaderbaarheid. Het onderzoek toont daarentegen ook aan dat er een kloof zit tussen de referentiekaders van studenten en personal tutors als het gaat over de institutionele factoren, zoals de functie, taken en belangrijke eigenschappen van de personal tutor. Waar veel personal tutors zichzelf als gemakkelijk te benaderen beschouwen, geven studenten aan personal tutors vaak moeilijk bereikbaar te vinden, vooral wanneer er sprake is van een dringend probleem (Owen, 2002).

## **Universiteit van Sheffield**

Zoals eerder beschreven verschilt het per universiteit hoe het personal tutorschap wordt vormgegeven, maar blijft het doel, het bieden van academische en persoonlijke ondersteuning aan studenten, gelijk. Op de Universiteit van Sheffield speelt de personal tutor een belangrijke rol bij het helpen van studenten om zich aan te passen aan het universiteitsleven en om de best mogelijke ervaring uit hun tijd op de universiteit te halen (University of Sheffield, 2022). Hierbij wordt ondersteuning geboden die de negatieve invloeden van sociale, institutionele en cognitieve factoren en individuele aspecten op de student en zijn onderwijservaring mogelijk kunnen beperken (Manokore et al., 2019).

Volgens de officiële website van de Universiteit van Sheffield (2022) is de personal tutor voor studenten het belangrijkste aanspreekpunt voor academische en persoonlijke ondersteuning. De personal tutor biedt ondersteuning aan studenten gericht op persoonlijk vlak, academische ontwikkeling en het opdoen van ideeën voor hun toekomstige carrière. Waar nodig kan de personal tutor een student doorverwijzen naar gespecialiseerde ondersteuning op persoonlijk of academisch vlak. De contactmomenten tussen student en personal tutor vinden ten minste eenmaal per semester plaats, maar er kan, wanneer een student problemen ondervindt, ook op andere momenten een extra afspraak gemaakt worden. Studenten mogen van hun personal tutor verwachten dat deze beschikbaar is tijdens de geplande bijeenkomsten, maar ook ‘inloopsessies’ faciliteert en feedback geeft op persoonlijk en academisch vlak. Volgens de universiteit moet de student, wil deze het meeste uit de samenwerking met de personal tutor halen, de personal tutor op de hoogte houden van academische prestaties en eventuele problemen die van invloed kunnen zijn op de studieprestaties (University of Sheffield, 2022).

## **Probleemstelling**

Samenvattend lijkt een negatieve onderwijservaring, beïnvloed door sociale, institutionele of cognitieve factoren en individuele aspecten, samen te hangen met onder andere verminderde academische motivatie en de mate van onderwijsbetrokkenheid, een negatieve onderwijservaring en schooluitval (Liu, 2015). Personal tutors kunnen wellicht een belangrijke rol spelen in het verbeteren van de onderwijservaring, motivatie en betrokkenheid van studenten. Watts (2011) concludeert in zijn onderzoek dat voor veel studenten in het hoger onderwijs een personal tutor de enige constante persoon is tijdens hun studietijd en een cruciale rol speelt in de mate van onderwijsbetrokkenheid, de onderwijservaring en studentretentie. Tegelijkertijd is er volgens Watts (2011) dringend behoefte aan empirisch onderzoek naar het

concept, de praktijk en ervaring van studenten met personal tutoring in het hoger onderwijs om de praktijk hiervan te verbeteren.

Op de Universiteit van Sheffield fungeert de personal tutor als het belangrijkste aanspreekpunt voor academische en persoonlijke ondersteuning voor de student. Uit de case study van Owen (2002) blijkt echter dat studenten en tutores verschillend tegen de rol van een personal tutor aankijken. Personal tutors gaven aan hun studenten als volwassenen te willen behandelen en hun privacy te respecteren. Aan de andere kant gaven de studenten in dit onderzoek aan meer ondersteuning op academisch en carrière vlak te willen ontvangen. Ook gaven zij aan dat zij willen dat de personal tutor hen ter verantwoording roept over hun academische prestaties als die onder de maat zijn (Owen, 2002). Volgens Raby (2020) kunnen personal tutors baat hebben bij onderzoek naar de vraag welke en hoeveel steun de juiste is om te geven aan studenten. Onderzoek vanuit het perspectief van de student kan hierbij helpend zijn. Dit onderzoek beoogt daarom meer informatie te verschaffen over welke bijdrage een personal tutor kan leveren aan de onderwijservaring van studenten. De focus zal hierbij liggen op de mogelijke sociale en institutionele factoren die genoemd worden in het onderzoek, aangezien de personal tutor hier direct invloed op kan uitoefenen. Er zal zowel vanuit het perspectief van de personal tutor als van de student gekeken worden, met als doel eventuele discrepanties tussen de punten die beiden benoemen uit te lichten.

### **Doel- en vraagstelling**

Het doel van dit onderzoek is achterhalen welke bijdrage een personal tutor kan leveren aan de sociale en institutionele factoren van de onderwijservaring van studenten. Doordat er gewerkt is met secundaire data waarbij de focus op ervaringen met het personal tutorsysteem lag, kan aan de hand van het huidige onderzoek niet iets worden gezegd over de onderwijsbetrokkenheid en retentie van studenten. De focus van het huidige onderzoek zal hierdoor liggen op de onderwijservaring van studenten. In het onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal: ‘Wat is de bijdrage van de personal tutor aan de sociale en institutionele factoren van de onderwijservaring van studenten?’

## Methode

### Methodologie

Om te achterhalen welke rol een personal tutor kan spelen in de onderwijservaring van studenten is kwalitatief onderzoek verricht. Er is gewerkt met secundair verkregen data uit focusgroepinterviews die in maart 2019 afgenomen zijn bij eerstejaars psychologiestudenten en personal tutors aan de psychologie faculteit aan de Universiteit van Sheffield (Bijvoet-van den Berg, 2019). Het doel van het oorspronkelijke onderzoek was het evalueren van het toenmalige personal tutorsysteem. De volgende hoofdvragen stonden centraal: (1) hoe ziet de rol van personal tutor er op dit moment uit en (2) hoe zouden studenten en personal tutors willen dat deze rol eruitzag? De focus lag daarbij op de taken van een personal tutor en de manier waarop een relatie tussen personal tutor en student wordt opgebouwd.

Met behulp van focusgroepinterviews was dus geprobeerd de praktijk van en ervaringen met het personal tutorschap in kaart te brengen. De opzet van focusgroepinterviews moedigt participanten aan tot discussie. Deelnemers kunnen elkaar vragen stellen waarbij ze kunnen leren van de ervaringen die door anderen gedeeld worden. Deze interactie kan leiden tot diepere inzichten dan individuele interviews, omdat deelnemers meer worden uitgedaagd om na te denken over hun eigen perspectief en dit te beargumenteren (Braun & Clarke, 2006). De oorspronkelijke onderzoeker heeft gekozen voor focusgroepen, omdat deze vorm geschikter zou zijn om de onderzoeksvragen te onderzoeken in vergelijking tot één-op-één interviews. Gesteld werd dat deze vorm van interviewen in het bijzonder geschikt was voor het beantwoorden van de oorspronkelijke onderzoeksvragen, omdat de rol van een personal tutor of hoe een goede relatie tussen tutor en student tot stand komt, niet noodzakelijkerwijs dingen zijn waar iedereen zich bewust een mening over heeft gevormd.

Een mogelijk nadeel van focusgroepinterviews is dat de onderzoeker, doordat hij of zij bij dit type interview meerdere participanten tegelijk bevraagt, het risico loopt dat sommige, meer mondige deelnemers anderen overstemmen. Hierdoor zijn de onderzoeksresultaten mogelijk niet te generaliseren naar andere groepen. Daarnaast kunnen respondenten tijdens de focusgroep in het bijzijn van anderen sociaal wenselijke antwoorden geven, waardoor er niet gemeten wordt wat het onderzoek beoogt te meten. Dit maakt dat de validiteit van dit type onderzoeksinstrument lager kan zijn.

### **Onderzoekspopulatie en steekproef**

De onderzoekspopulatie bestond uit 29 personal tutors en 212 eerstejaars psychologiestudenten aan de Universiteit van Sheffield. De steekproef voor de groep personal tutors bestond uit vier mannen en één vrouw (gemiddelde leeftijd = 40, range = 29 – 61 jaar) met gemiddeld 4,2 jaar ervaring in de rol van personal tutor aan deze universiteit (range = 2 – 7 jaar). Deze steekproef betrof 9% van de gehele populatie personal tutors. De steekproef uit de groep eerstejaars psychologiestudenten betrof 17.2% van de onderzoekspopulatie en bestond uit zeven mannen en twaalf vrouwen (gemiddelde leeftijd = 19, range = 18 – 20 jaar).

De steekproef betrof een gelegenheidssteekproef. Studenten en personal tutors zijn via e-mail benaderd met de vraag of zij wilden deelnemen aan het onderzoek. Voor deelname kregen de studenten een waardebon of studiepunten. Er gold voor de studenten het inclusie criterium dat zij in het eerste studiejaar zaten. De studenten hadden gedurende het onderzoek drie keer de gelegenheid een officiële bijeenkomst bij te wonen. Zij werden geacht hierbij aanwezig te zijn. Ten tijde van het onderzoek waren er geen data beschikbaar over hoe vaak de studenten hun personal tutor daadwerkelijk hadden gezien. Voor de docenten gold het inclusie criterium dat zij naast hun functie als docent de rol van personal tutor bekleedden.

### **Onderzoeksdesign en procedure**

Het huidige onderzoek betreft, zoals eerder benoemd, een kwalitatief onderzoek waarbij gebruik werd gemaakt van secundair verkregen data uit focusgroepinterviews. Het doel van het oorspronkelijke onderzoek was om het toenmalige personal tutorsysteem te evalueren.

De oorspronkelijke onderzoeker heeft vier focusgroepinterviews gehouden, waarvan drie met eerstejaars psychologie studenten en één met personal tutors. Voorafgaand aan de focusgroepinterviews hebben de participanten een informatieblad en toestemmingsformulier gekregen en werd hen gevraagd deze te ondertekenen. Daarnaast is ethische goedkeuring voor het onderzoek verleend door de ethische commissie van de Universiteit van Sheffield. Aan het begin van elke focusgroep is benadrukt dat de deelnemers elkaars mening moesten respecteren en dat na afloop van de sessie er geen specifieke informatie naar buiten mocht worden gebracht. Daarnaast zijn alle focusgroep sessies opgenomen, omdat het met een groep van meer dan vijf deelnemers van cruciaal belang is om bij te houden welke deelnemer wat zegt.

De oorspronkelijke onderzoeker maakte voor de focusgroepinterviews gebruik van een semigestructureerde opzet. Dit hield voor het oorspronkelijke onderzoek in dat er vooraf activiteiten en vervolgvragen waren opgesteld, maar dat de oorspronkelijke onderzoeker met de vervolgvragen en hierop volgende discussies flexibel omging. De oorspronkelijke



onderzoeker wisselde gedurende de focusgroepinterviews activiteiten en vervolgvragen af. Het doel van de activiteiten was het activeren van ideeën van participanten voor de hierop volgende discussie over de te beantwoorden vervolgvragen. De twee activiteiten bestonden uit het selecteren en ordenen van kaartjes over hoe de rol van een personal tutor er dat moment uitzag en hoe de participanten zouden willen dat deze rol eruit zou komen te zien. De vervolgvragen sloten aan op de activiteiten. De vragen waren op onder andere gericht op de ervaringen van personal tutors en studenten met de rol van personal tutor, de relatie tussen student en personal tutor en de verwachtingen van beiden ten opzichte van de rol. Het overzicht van het in het oorspronkelijke onderzoek gebruikte vragenprotocol van de focusgroepinterviews is te vinden in bijlage 1.

De focusgroepinterviews werden achter elkaar gehouden. Doordat dezelfde moderator de focusgroepen leidde, had de informatie uit de eerste focusgroep invloed op de wijze waarop vragen gesteld werden in de hierop volgende focusgroepinterviews. Dit is in de transcripten terug te zien, doordat er, naarmate het aantal gehouden focusgroepinterviews vorderde, meer verdieping in de gestelde vragen zat en er meer werd doorgevraagd door de moderator. Ook hield de oorspronkelijke onderzoeker zich in de eerste focusgroep meer vast aan het protocol dan in de hierop volgende focusgroepen, waar het protocol meer als leidraad werd gebruikt.

Doordat het doel van het huidige onderzoek aansloot bij het doel van het oorspronkelijke onderzoek, konden de data gebruikt worden voor de beantwoording van de onderzoeksvragen. In het huidige onderzoek is voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag geen gebruik gemaakt van de data verkregen uit de activiteiten, maar van de data uit de transcripten van de discussies die voortkwamen uit de vervolgvragen. Hiervoor is gekozen, omdat het huidige onderzoek zich op ervaringen en meningen van de participanten richt. Deze ervaringen en meningen kwamen duidelijker naar voren tijdens de beantwoording van de vervolgvragen door participanten en de hieruit voortvloeiende discussies dan uit de activiteiten.

### **Analysemethode**

De secundair verkregen data zijn getranscribeerd aangeleverd. Deze data zijn geanalyseerd met een thematische analyse. Dit is een analysemethode om in kwalitatieve data overkoepelende thema's te vinden (Verhoeven, 2014). De thematische analyse is uitgevoerd in zes stappen: (1) verkennen, (2) coderen, (3) thematiseren, (4) reviseren en verfijnen, (5) vaststellen en structureren en (6) presenteren (Braun & Clarke, 2006). Tijdens het coderen is gebruik gemaakt van zowel een deductieve als inductieve benadering van data-analyse. Deductief coderen houdt in dat er voorafgaand aan het coderen al bekend is naar welke thema's

in de data wordt gezocht (Van Lanen, 2010). Bij inductief coderen komen de thema's voort uit de data en worden er op voorhand geen onderwerpen in- of uitgesloten (Van Lanen, 2010). Door het combineren van een deductieve en inductieve benadering kan een zo volledig mogelijke analyse van de ervaringen van proefpersonen worden geven.

De data zijn eerst deductief gecodeerd. Op basis van het theoretisch model (Manokore et al., 2019) is voorafgaand aan het coderen een codeboom opgesteld met voor de onderzoeksvraag relevante thema's. In de deductieve analyse stonden de hoofdthema's sociale en institutionele factoren centraal. Onder de sociale factoren vielen de sociale integratie van studenten en de sociale interactie tussen studenten en de personal tutor. De subthema's ondersteunende diensten voor studenten en pedagogische vaardigheden van de personal tutor behoorden tot de institutionele factoren. De codeboom die gebruikt is tijdens de deductieve analyse met bijbehorende omschrijvingen per thema is te vinden in bijlage 2.

Vervolgens is met een inductieve analyse onderzocht of uit de data nieuwe thema's naar voren kwamen die niet in de theorie voorkomen, maar wel belangrijk kunnen zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Het inductief verkregen subthema is toegevoegd aan de codeboom in bijlage 2.

Tot slot is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend door 20% van de citaten door een tweede beoordelaar te laten coderen. Hieruit kwam een overeenstemming van 88.5% naar voren. Na overleg over de toewijzing van codes aan citaten door de tweede beoordelaar zijn de beoordelaars het eens geworden over de door de huidige onderzoeker toegewezen codes en is uiteindelijk één citaat onder een ander thema gecodeerd. Er zijn geen wijzigingen aan de codeboom aangebracht.

## Resultaten

Het doel van dit onderzoek was achterhalen welke bijdrage een personal tutor kan leveren aan de sociale en institutionele factoren van de onderwijservaring van studenten. Zoals beschreven in de inleiding zijn alleen de sociale en institutionele factoren meegenomen in de resultatenbeschrijving, omdat de personal tutor alleen hierop direct of indirect invloed kan uitoefenen. De resultaten worden gepresenteerd aan de hand van de sociale en institutionele factoren en zullen worden geïllustreerd met behulp van uitspraken uit de verschillende focusgroepinterviews. Omdat de voertaal tijdens de focusgroepinterviews Engels was, zullen de uitspraken in het Engels worden gepresenteerd. De uitspraken van personal tutors zijn te herkennen aan ‘St’ en die van studenten aan ‘F’ aan het eind van een citaat.

### Sociale factoren

Tabel 1 geeft een overzicht van het hoofdthema sociale factoren en de bijbehorende subthema's en omschrijvingen die vanuit de deductieve analyse naar voren kwamen. Onder de sociale factoren vallen de subthema's sociale integratie van studenten en de sociale interactie tussen studenten en de personal tutor.

#### Tabel 1

*Thematisering van Sociale Factoren die van invloed zijn op de Onderwijsbetrokkenheid, Onderwijservaring en Studentretentie*

Thema	Subthema	Omschrijving
Sociale factoren	Sociale integratie (D)	Verbondenheid aan universiteit, relaties en kwaliteit van relaties met docenten en medestudenten, betrokkenheid bij onderwijsactiviteiten
	Sociale interactie (D)	Contact met medestudenten en docenten

*Noot.* (D) is deductief verkregen thema

### ***Sociale integratie***

Onder sociale integratie valt de relatie tussen student en personal tutor en de kwaliteit hiervan, het gevoel van verbondenheid van de student aan de universiteit en de betrokkenheid bij onderwijsactiviteiten. Volgens zowel personal tutors als studenten is het opbouwen van een relatie tussen beide een voorwaarde voor het bieden en ontvangen van goede ondersteuning. De relatie werkt volgens beiden als een fundament voor de rest: *“Building a relationship was the most important thing, because I think you can’t probably have any of the rest of it without building a relationship with the person first”* (F3P2, regel 70). Eén student gaat zelfs zo ver door te stellen dat zonder relatie het contact met een personal tutor zinloos zou zijn: *“If you don’t get on with your personal tutor you can’t talk to them, you won’t want to go, you won’t feel comfortable so it would be pointless”* (F3P7, regel 128). Het opbouwen van een relatie is volgens één personal tutor echter tweerichtingsverkeer en vereist betrokkenheid van beide kanten: *“I think the personal tutoring relationship is a two-way process there’s only so much you can do as a personal tutor if you’re not even getting anyone to come see you or engage”* (StP5, regel 282). Daarnaast zorgt het opbouwen van een positieve relatie voor een domino-effect in het bieden van ondersteuning aan studenten: *“Building a relationship with your personal tutor enables personal care, enables you to feel part of the department, enables the transition to just be a lot easier”* (F2P4, regel 1152). Ook zorgt dit ervoor dat bijna alles besproken kan worden, zonder dat studenten zich veroordeeld of ongemakkelijk voelen:

*A good relationship is being able to talk to them without feeling judged and being able to talk about almost everything with them, so if you did have a problem, you’d feel comfortable covering it with them, ‘cause then they can give you the help you need. (F1P1, regel 561)*

Een gelijkwaardige relatie tussen personal tutor en student beïnvloedt de interactie en relatie tussen beiden: *“Having the tutor ... levels your playing field, so you feel more comfortable and speak to us like an adult, so you have that more of friendly relationship rather than authority and student”* (F1P5, regel 260). Een slechte relatie kan daarentegen leiden tot een neerwaartse spiraal waardoor studenten minder ondersteuning zoeken en minder betrokken zijn bij onderwijsactiviteiten:

*If it was a bad relationship, you wouldn’t be able to discuss that with them ‘cause you’d might feel awkward or something and then you wouldn’t be able to get the help you need, so it kinda spirals downwards from there. (F1P1, regel 564)*

Zoals beschreven, werkt een positieve relatie tussen personal tutor en student als fundament voor het vragen en ontvangen van ondersteuning. Een positieve relatie zorgt ervoor dat studenten zich op hun gemak voelen en bijna elk onderwerp durven aansnijden zonder zich oncomfortabel te voelen bij hun personal tutor. Een gevoel van gelijkwaardigheid en evenredige inzet hebben een positief effect op de mate van interactie tussen de personal tutor en student.

### ***Sociale interactie***

De sociale interactie is het contact tussen de student en de personal tutor. Voor het opbouwen van een relatie is volgens zowel studenten als personal tutors het hebben van contact voorwaardelijk. Studenten benoemen dat uit een goede relatie bijna altijd goed contact voortvloeit. Een student die zich niet op zijn gemak of welkom voelt bij de personal tutor zal minder snel contact opnemen: *“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 go and speak about myself”* (F3P6, regel 442). Daarnaast geeft één student aan dat studenten in het contact met hun personal tutor behoefte hebben aan geruststelling en begeleiding: *“This is everything for a student, reassure you’re okay, so you’re from this point and we wanna get to this point, this is what we’re gonna do, I think that’s the main thing”* (F1P3, regel 665).

Wanneer studenten het contact met de personal tutor echter niet prioriteren, doen personal tutors dit ook niet: *“If your students are not showing up why should it be our number one priority if the students are not engaging with it”* (StP5, regel 894).

Over bij wie het initiatief voor het leggen van contact zou moeten liggen, zijn de meningen onder studenten verdeeld. Student F1P2 vindt dat het initiatief vanuit de personal tutor zou moeten komen en dat deze vragen moet stellen om het contact te initiëren om de student op zijn gemak te stellen. Een andere student voegt hieraan toe dat een personal tutor niet van nieuwe studenten kan verwachten dat zij het initiatief nemen in het contact: *“I don’t think you can expect someone coming to university fresh in and then expect them to just pick up a conversation with the personal tutor. I think that’s their role”* (F2P6, regel 354).

Student F1P5 spreekt dit tegen en zegt dat het initiatief juist *wel* vanuit de student moet komen, omdat de personal tutors geen gedachten kunnen lezen: *“It will always has to start from the student because if the student doesn’t want to talk about it obviously, they’re not a mind reader ..., you can’t ... expect them to get it out of you”* (F1P5, regel 602).

Daar voegt deze student wel aan toe dat, wanneer studenten terughoudend zijn in contact of dit als lastig ervaren, zij een personal tutor nodig hebben die dit contact initieert: *“If someone*

*is hesitant to speak and that kind of person is a bit more shy and closed back then they'd need someone to bring it out of them and get them to discuss it" (FIP5, regel 605).*

Door de personal tutors wordt niet besproken bij wie het initiatief voor contact moet liggen, maar studenten moeten wel verantwoordelijkheid voelen en zich actief opstellen in het contact: *"It's also part of making sure that they take being around seriously because, this is missing a tutorial, the next thing is missing an essay missing an exam, missing every deadline" (StP3, regel 104).* Tegelijkertijd rijst de vraag in hoeverre studenten deze verantwoordelijkheid voelen: *"I do wonder what sense of responsibility the students feel about oh I haven't engaged in the PT-meeting, or I haven't been in touch with my tutor I haven't even emailed them back, I haven't even booked an appointment" (StP5, regel 364).*

Voor het opbouwen van een relatie is, zoals gesteld, het hebben van contact voorwaardelijk. Om dit contact volgens de respondenten te creëren, is inzet van zowel de personal tutors als de studenten nodig. Wanneer studenten het hebben van contact echter niet prioriteren, lijken de personal tutors ook niet de noodzaak te voelen om dit wel te doen.

### **Institutionele factoren**

Tabel 2 geeft een weergave van het thema institutionele factoren, bijbehorende subthema's en omschrijvingen welke voortkwamen uit de deductieve en inductieve analyse van de data. Gedurende de deductieve analyse stonden de subthema's ondersteunende diensten voor studenten en pedagogische vaardigheden van de personal tutor centraal. Vanuit de inductieve analyse kwam één subthema naar voren welke niet meegenomen werd in de theorie van Manokore et al. (2019), namelijk de beperkingen zoals ervaren door de personal tutor. Dit subthema is geplaatst onder de institutionele factoren, omdat de ervaren beperkingen volgens de personal tutors van invloed kunnen zijn op hoe zij hun taak kunnen uitvoeren.

**Tabel 2**

*Thematisering van Institutionele Factoren die van invloed zijn op de Onderwijsbetrokkenheid, Onderwijservaring en Studentretentie*

Thema	Subthema	Omschrijving
Institutionele factoren	Ondersteunende diensten voor studenten (D)	Toewijzen van personal tutor, bijeenkomsten met personal tutor, praktische en academische ondersteuning, kwaliteit van ondersteunende diensten
	Pedagogische vaardigheden van de personal tutor (D)	Houding en inleveringsvermogen van personal tutor, kunnen motiveren van studenten
	Beperkingen zoals ervaren door de personal tutor (I)	Tijdsgebrek, ongemotiveerde studenten, onduidelijke grenzen en richtlijnen over rol

*Noot.* (D) is deductief en (I) is een inductief verkregen thema

### ***Ondersteunende diensten voor studenten***

Onder de aangeboden ondersteunende diensten valt onder andere het toewijzen van een personal tutor aan studenten en de bijeenkomsten die de student met de personal tutor heeft. Deze diensten zijn belangrijk, omdat de bijeenkomsten die de student met zijn personal tutor heeft de voornaamste plek vormt waar zij ondersteuning krijgen. Student F2P4 zegt de eerste bijeenkomst de belangrijkste te vinden en stelt dat deze voornamelijk gericht zou moeten zijn op het bespreken van het welzijn van de student:

*That first meeting is so crucial, and maybe it should be re-evaluated to be a bit more just 'hi how are you, where are you from, what are your current interests'. It should be a lot more on how you are settling into uni how are you coping with uni. (F2P4, regel 506)*

Studenten kunnen de universiteit namelijk in eerste instantie als overweldigend ervaren, maar de personal tutor en bijeenkomsten kunnen hierin een belangrijke, stress verlagende rol spelen. Student F1P1 benoemt dat de personal tutor hierin helpend kan zijn door studenten

wegwijs te maken op de universiteit: *“It makes it less overwhelming if you know where what is. It makes you feel less scared of the whole ... place, and you know where people are if you need to ask questions”* (F1P1, regel 224). De personal tutor fungeert hiermee volgens vier studenten als brug tussen de studenten en de universiteit. De rol van de personal tutor en de bijeenkomsten wordt dan ook beschreven als ‘overstijgend’: *“The university experience is so much broader and that’s what I feel the personal tutor is for the whole experience, not just for lectures”* (F2P4, regel 340).

Daarnaast wordt aangegeven dat, wanneer er meer bijeenkomsten in het eerste semester gehouden worden, het welzijn van de student beter in de gaten gehouden kan worden, maar er ook een betere relatieopbouw plaats kan vinden. In dat kader spreekt één personal tutor de wens uit dat er de mogelijkheid zou moeten zijn om het aantal bijeenkomsten te kunnen differentiëren tussen studenten. Op die manier kunnen de studenten die meer ondersteuning nodig hebben dit krijgen: *“Some might need a bit more support than others”* (StP5, regel 192).

De voorkeur van studenten gaat uit naar individuele bijeenkomsten, omdat deze veiliger voelen. Daarnaast kan een individuele bijeenkomst beter afgestemd worden op de specifieke ondersteuningsbehoeften en omstandigheden van de student: *“Individual tutor meetings is better probably because I’ve received them individual, I think actually, my personal tutor gave me feedback of what needs to be done and what are the goals for the future”* (F1P6, regel 731).

De personal tutors beamen dat individuele bijeenkomsten noodzakelijk zijn voor een meer op de individuele student afgestemde ondersteuning, maar zeggen beperkt te worden door tijdsdruk. Hierdoor zeggen twee personal tutors de voorkeur te geven aan groepsbijeenkomsten. Daarentegen geeft personal tutor StP1 wel aan dat de meeste bespreekpunten individuele bijeenkomsten vereisen: *“Most of these issues ((gestures to cards)) necessitates it being individual meetings”* (StP1, regel 458).

Volgens twee personal tutors zijn positieve bijkomstigheden van groepsbijeenkomsten onder andere het extra contact wat studenten hebben met studiegenoten, verbreding van hun blik door discussies en het hebben van meer tijd voor de studenten:

*There’s real benefits from having group meetings ... Peer support and being able to have more broader discussions and getting their views and different experiences and share that and also that sense of community. And you end up spending more time with them.* (StP5, regel 498)

Naast de eerder benoemde focus op het welzijn van de student, geven studenten aan behoefte te hebben aan het bespreken van hun toekomstperspectief: *“It’s something that people*



worry about at this stage, you don't know what's the path you wanna go down and sometimes you just need a bit of help and encouragement" (F1P2, regel 101), het ontvangen van praktische en academische ondersteuning: "I don't know how to write a professional CV .... I just wouldn't know where to start, so something like that might be useful" (F2P4, regel 93) en het bespreken van studieresultaten tijdens de bijeenkomsten.

Wel wordt aangegeven dat de inhoud van de bijeenkomsten een reflectie is van wat de student vertelt: "The personal tutor would kind of wait for you to start the conversation ... because, you know we're here for you, so go ahead talk about what you want to talk about". Daaraan voegt de student toe: "Because come on he's no mind reader" (F1P3, regel 507).

Personal tutor StP5 benoemt dat, wanneer de bespreekpunten vooraf gedeeld worden met de studenten, dit zou kunnen leiden tot diepgaandere gesprekken en een betere voorbereiding door zowel de student als personal tutor waardoor zij de maximale ondersteuning uit de bijeenkomst kunnen halen:

*If they haven't got an idea of what we're going to be discussing, then you are like 'let's discuss your academic development' and it is kind of a bit of surprise to them. So, if maybe they were told that then they might come with stuff that they want to discuss. (StP5, regel 960)*

De bijeenkomsten met de personal tutor zijn helpend bij relatieopbouw, maar werken ook stress verlagend. Studenten beschrijven de rol van de personal tutor, de bijeenkomsten en de besproken onderwerpen, zoals het welzijn en toekomstperspectief, als holistisch. Zowel de studenten als personal tutors delen de behoefte aan het vooraf bekend maken van bespreekpunten om meer diepgang te creëren. Tot slot gaat de voorkeur uit naar individuele bijeenkomsten, maar tijdsgebrek van de personal tutors bemoeilijkt dit.

### ***Pedagogische vaardigheden van de personal tutor***

De pedagogische vaardigheden van de personal tutor, waaronder een open houding, inlevingsvermogen en het kunnen motiveren van studenten, kunnen volgens zowel studenten als personal tutors bepalend zijn in het opbouwen van een positieve relatie en voor het zoeken van contact met en ondersteuning van de personal tutor. Uit de focusgroepinterviews blijkt dat er een wisselwerking is tussen de houding van de personal tutor en de inzet van de student: "If the personal tutor ... looks down on you, you're just a student you're gonna get over it. I think the student shuts down and therefore won't attend meetings" (F1P3, regel 678).

Studenten geven aan behoefte te hebben aan een personal tutor met wie ze kunnen praten en van wie ze weten dat hij echt naar ze luistert. Student F3P1 voegt daaraan toe dat een niet-autoritaire, informele houding van een personal tutor een belangrijk aspect is in het opbouwen van een positieve relatie: *“It has to be a bit informal, it’s gotta be, ... not unprofessional, but like a friend that you could talk to”* (F3P1, regel 390). Een andere student voegt daaraan toe dat een te formele, ongeïnteresseerde houding ervoor kan zorgen dat studenten geen persoonlijke problemen bespreken: *“If they seem very stiff and uninterested, I don’t think that’s approachable I think the student would just keep it academically”* (F1P3, regel 789).

Daarnaast kwam benaderbaarheid van de personal tutor naar voren als belangrijk element dat ervoor zorgt dat studenten ondersteuning zoeken bij hun personal tutor. Volgens studenten is een personal tutor benaderbaar als hij begripvol en niet veroordelend is, interesse toont, tijd maakt en de student op zijn gemak stelt. Het kan daarentegen voor een personal tutor lastig zijn om in te schatten wat gepaste grenzen van benaderbaarheid en vriendelijkheid zijn richting een student, omdat een ‘te vriendelijke’ houding averechts kan werken. Uit eigen ervaring vertelde personal tutor StP5:

*I had a student who came into a meeting and was just effing and blyming for the whole time who’s you know ... swearing about everything and I was like you need to take a moment to calm yourself down, but from my perspective I was like how do you think this is appropriate to behave in this way.* (StP5, regel 825)

Hierbij benadrukt de personal tutor aan dat benaderbaar zijn belangrijk is, maar dat voor zowel de personal tutors als studenten duidelijke grenzen wenselijk zijn.

Het kan volgens twee studenten stressvol zijn om van huis te zijn zonder volwassene in de buurt om mee te praten. Hierdoor kan het helpend zijn dat de personal tutor als ‘ouderfiguur’ fungeert. Student F2P5 geeft aan dit belangrijk te vinden, omdat mede hierdoor het belang van een ‘gewoon’, niet-academisch praatje groot is: *“For some people it would be massively important just to have a parental figure someone who is not a lecturer”* (F2P5, regel 903).

Personal tutors benoemden hun eigen benaderbaarheid als voorwaarde voor een positieve relatie met de student. Voor personal tutors ziet benaderbaarheid eruit als verwelkomend zijn, glimlachen en laagdrempelig contact onderhouden met de studenten. Inloopsprekuren voor studenten dragen hier volgens hen aan bij. Daarnaast geven zij aan het belangrijk te vinden hun studenten te herkennen en aantekeningen over de gesprekken bij te houden om hier in vervolgesprekken op terug te kunnen komen. Zij merken dat studenten

teleurgesteld zijn wanneer dit niet gebeurt. Deze teleurstelling kan er zelfs toe leiden dat studenten niet meer met ondersteuningsvragen bij hun personal tutor komen:

*I definitely had some interactions where I didn't know who the student was and I have to ask again what's your name again and you can tell on their faces that the disappointment that you know not even your personal tutor knows who you are, but also you know I was disappointed, they won't necessarily come to me if they have a problem. (StP2, regel 755)*

Anderzijds geeft student F3P6 aan dat wanneer een personal tutor zichzelf niet introduceert, dit leidt tot het zoeken van minder ondersteuning:

*He's never introduced himself, so at the moment 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 go and speak about myself. (regel 441)*

Voor het verzamelen en onthouden van informatie over studenten wordt het bijhouden van een dossier over de student door twee personal tutors als helpend gezien. Eén student benoemt als positieve bijkomstigheid van het bijhouden van dossiers over studenten dat er meer ondersteuning 'op maat' geboden kan worden: *"If they knew more about the person then they can tailor towards sort of helping that person and researching finding out things"* (F2P3, regel 673). Wat tot slot naar voren kwam als belangrijk bij benaderbaarheid, was de setting waar een gesprek gevoerd wordt. Een te formele setting kan ervoor zorgen dat studenten zich minder op hun gemak voelen en de personal tutor minder benaderbaar en bereikbaar overkomt: *"The way the office is set up ..., he's not sat behind the desk .... It felt like it was just a chat .... I found that approachable, ... like going for coffee with a friend"* (F2P2, regel 1011).

Een positieve relatie met een toegankelijke houding van de personal tutor is helpend in zowel het contact met als de ondersteuning die studenten zoeken van hun personal tutor. Hierin speelt de mate van benaderbaarheid een belangrijke rol. Een benaderbare personal tutor is verwelkomend en laagdrempelig in contact. Een niet benaderbare personal tutor zorgt er daarentegen voor dat studenten het contact vermijden.

### ***Beperkingen zoals ervaren door de personal tutor***

Vanuit de inductieve analyse van de data kwam meerdere malen naar voren dat personal tutors beperkingen ervaren in hun rol om studenten de juiste ondersteuning te bieden. Eén

personal tutor zegt over de ervaren beperkingen: *“What I do most is not the same as what I would like to do most” (StP1, regel 137)*. Personal tutors geven aan vooral bezig te zijn met het monitoren van studieresultaten en het bevorderen van de academische ontwikkeling van studenten. Daarbij stelt deze personal tutor dat er voldaan moet worden aan bepaalde eisen, waardoor de nadruk minder komt te liggen op het ondersteunen van de student:

*For us so many I guess boxes that need to be ticked you need to have these checks in place in terms of administration, making sure, if anything goes wrong, we can say ... we have these conversations, we've done this, we've done that. (StP1, regel 144)*

Daarnaast gaf één tutor aan het personal tutorschap niet als hoogste prioriteit te beschouwen, omdat studenten dit ook niet doen. Hierbij lopen de personal tutors er tegenaan dat de bijeenkomsten niet verplicht zijn. Hierop aansluitend benoemt één personal tutor dat, om de bijeenkomsten tot een succes te maken, de nadruk moet komen te liggen op betrokkenheid van studenten en niet op verplichting: *“Make it clear that it's an essential part of your engagement and I think that's something that we could emphasize better” (StP1, regel 883)*. Daarnaast wordt er voornamelijk naar de betrokkenheid van de personal tutor gekeken en niet naar die van studenten: *“People are very quick to comment about staff not engaging with the PT-process or staff not being approachable, but we never really, look at it from the other side of that student not engaging with the process” (StP5, regel 298)*. Studenten meer bewustmaken van hun verantwoordelijkheid zou hierbij helpend zijn: *“It would help if somehow students can get the feeling that you know this is for them, they benefit from this they should be there” (StP4, regel 871)*.

Waar de meeste studenten aangaven de voorkeur te geven aan individuele bijeenkomsten, omdat deze minder stress veroorzaken, zeggen tutores dat het hebben van veel personal tutorschappen de mogelijkheid tot het houden van individuele bijeenkomsten beperkt. Aan de andere kant geeft één personal tutor aan de voorkeur te geven aan groepsbijeenkomsten om sociale interactie tussen studenten te bevorderen: *“They don't know anyone, it makes sense to have a group meeting to kind of break the ice a little bit help them at least know one person” (StP5, regel 439)*. Daaraan voegt de personal tutor toe dat het in groepsbijeenkomsten echter lastig is om tegemoet te komen aan individuele ondersteuningsbehoeften van studenten.

Tot slot ervaren sommige personal tutors handelingsverlegenheid in hun rol, omdat er onduidelijkheid over disciplinaire procedures wanneer studenten niet deelnemen aan de bijeenkomsten en de rol en taken van de personal tutor bestaat: *“I'm not sure what is my duty*

*or you know how much am I supposed to do” (StP4, regel 313). Daaraan voegt deze personal tutor nog de wens toe om meer duidelijkheid te krijgen over de rol en bijbehorende verwachtingen voor zowel studenten als personal tutors, waardoor ook het tijdgebrek verminderd zou kunnen worden: “It would be good to have more clarity ... what is the expected thing to do, ... it should be feasible timewise that we just don’t spend a lot of time on emailing people over and over”. (StP4, regel 357)*

Personal tutors geven aan beperkingen te ervaren in hun rol, waardoor zij zich naar eigen zeggen niet volledig kunnen richten op de taak waar ze mee bezig zouden willen zijn, namelijk het bieden van ondersteuning aan studenten. Anderzijds merken personal tutors dat studenten de bijeenkomsten niet prioriteren, waardoor zij dat ook minder zeggen te doen. Volgens personal tutors zijn groepsbijeenkomsten gezien het tijdsgebrek noodzakelijk, maar zijn ze ook helpend in het stimuleren van onderlinge interactie tussen studenten. De meerderheid van de studenten geeft daarentegen de voorkeur aan individuele bijeenkomsten.

## Conclusie en discussie

Huidig onderzoek heeft zich gericht op het in kaart brengen van de bijdrage van de personal tutor aan de sociale en institutionele factoren van de onderwijservaring van studenten. De hoofdvraag: ‘Wat is de bijdrage van de personal tutor aan de sociale en institutionele factoren van de onderwijservaring van studenten’ stond hierbij centraal. Om deze bijdrage in kaart proberen te brengen, is gebruik gemaakt van een deductieve en inductieve benadering van data-analyse waarbij de sociale en institutionele factoren centraal stonden. Er is specifiek gekeken naar de bijdrage van een personal tutor aan de sociale en institutionele factoren die invloed hebben op de onderwijservaring van studenten, omdat dit de factoren zijn die de personal tutors kunnen beïnvloeden. De beantwoording van de onderzoeksvraag zal hieronder toegelicht worden aan de hand van de sociale en institutionele factoren. Tot slot zullen de sterktes en beperkingen van het onderzoek besproken worden en worden er aanbevelingen gedaan.

### Sociale factoren

Zowel de personal tutors als studenten uit het onderzoek gaven aan dat het opbouwen van een relatie tussen beiden voorwaardelijk was voor het bieden en ontvangen van de juiste ondersteuning. Een slechte relatie leidt namelijk tot een negatieve spiraal, waardoor studenten minder deelnemen aan onderwijsactiviteiten, waaronder de personal tutor bijeenkomsten, en minder ondersteuning van hun personal tutor zoeken. Een gevoel van gelijkwaardigheid tussen de personal tutor en de student en een evenredige inzet van beide kanten hebben een positief effect op de hoeveelheid en de kwaliteit van het contact tussen de personal tutor en student. Dit is in overeenstemming met onderzoek van Liu (2015) waarin naar voren kwam dat een negatieve onderwijservaring sterk gerelateerd is aan verminderde academische motivatie en betrokkenheid van studenten (Liu, 2015).

Daarnaast kwam uit de literatuur naar voren dat het ontwikkelen van deze positieve relatie en het hebben van contact bijdraagt aan het gevoel van verbondenheid aan de universiteit en onderwijsbetrokkenheid van studenten (Pedler et al., 2021; Yale, 2020). Uit de resultaten kwam niet letterlijk naar voren dat studenten zich door een slechte relatie met hun personal tutor niet verbonden voelen aan de universiteit, maar wel dat het hebben van een goede relatie zorgt voor een domino-effect in het zoeken van contact en vragen van ondersteuning. Het verschil tussen de resultaten en literatuur kan mogelijk verklaard worden vanuit het feit dat er in de focusgroepinterviews niet expliciet gevraagd is naar het gevoel van verbondenheid van

studenten aan de universiteit en hun mate van betrokkenheid bij onderwijsactiviteiten. Zonder een positieve relatie met de personal tutor kunnen studenten het contact als zinloos ervaren, waardoor zij geen toenadering tot hun personal tutor zoeken. Aangegeven wordt dat een student die zich op zijn gemak voelt alles durft te bespreken en hierdoor beter op het individu afgestemde ondersteuning krijgt. Volgens de literatuur is dit overeenkomstig met positieve gedragsmatige en emotionele betrokkenheid, wat uiteindelijk kan leiden tot een hogere onderwijsbetrokkenheid en een positieve onderwijservaring (Gray & DiLoreto, 2016).

Uit de resultaten kwam naar voren dat de personal tutors zowel de inzet en betrokkenheid van studenten in het contact als hun eigen betrokkenheid benoemden, maar studenten enkel over de betrokkenheid en inzet van de personal tutor in het contact spraken. Zo stelde een van de personal tutors dat een relatie opbouwen en contact hebben tweerichtingsverkeer is en betrokkenheid van zowel de personal tutor als de student vereist. Het feit dat studenten niet over hun eigen betrokkenheid spraken, kan verklaard worden vanuit het feit dat hier niet expliciet naar gevraagd is in de focusgroepinterviews.

Uit de resultaten bleek daarnaast dat over bij wie het initiatief moet liggen voor het leggen van contact, de meningen onder de studenten verdeeld waren, maar de meerderheid vond dat de personal tutor het initiatief moet nemen. Dit is in overeenstemming met onderzoek van Malik (2000) waarin beschreven wordt dat, om het contact en de relatie tussen personal tutor en student succesvol te laten verlopen, de personal tutor het contact moet initiëren. Personal tutors spraken daarentegen niet over bij wie het initiatief voor het contact moet liggen, maar gaven wel aan dat studenten ook verantwoordelijkheid moeten voelen voor het contact.

Studenten in het huidige onderzoek gaven aan als gelijke behandeld te willen worden, maar ook behoefte aan een ‘ouderfiguur’ en niet-academische praatjes te hebben. Personal tutors gaven aan dat studenten verantwoordelijkheid moeten voelen en een actieve houding moeten aannemen. Tegenstrijdig is dat één personal tutor zich tegelijkertijd afvraagt of studenten wel in staat zijn om deze verantwoordelijkheid te pakken en hierdoor wellicht geen gelijke kunnen zijn van de personal tutor.

### **Institutionele factoren**

Uit de resultaten van het huidige onderzoek kwam naar voren dat studenten behoefte hebben aan zowel praktische als persoonlijke ondersteuning, waarbij zij de wens uitspreken om hun welzijnsbespreking te prioriteren. Personal tutors gaven aan dat voor betere ondersteuning individuele bijeenkomsten noodzakelijk zijn, maar dat zij zich wegens tijdgebrek vaker genoodzaakt voelen om groepsbijeenkomsten te houden. Hierbij is het opvallend dat twee

personal tutors deze mening niet delen en de voorkeur geven aan groepsbijeenkomsten. Studenten geven aan behoefte te hebben aan individuele bijeenkomsten waarin niet alleen het persoonlijke wordt besproken, maar ook praktische ondersteuning wordt geboden. Daarnaast kwam duidelijk de gedeelde wens van het vooraf bekendmaken van de bespreekpunten om meer diepgang te bereiken naar voren. De conclusie die hieruit getrokken kan worden is dat zowel de meeste personal tutors als studenten vinden dat individuele bijeenkomsten voor persoonlijke en praktische ondersteuning voor veel onderwerpen het meest wenselijk zijn, maar dat deze vorm van ondersteuning door tijdsgebrek van de personal tutor meestal niet haalbaar is.

Uit de resultaten bleek daarop aansluitend dat de personal tutors het kunnen bevorderen van sociale interactie tussen de studenten tijdens de groepsbijeenkomsten als positieve bijkomstigheid zien. Het bevorderen van de sociale integratie van studenten via de institutionele factoren werkt volgens de literatuur bevorderend voor het hebben van goede onderwijsbetrokkenheid en een positieve onderwijservaring (Chipchase et al., 2017; Stoliker & Lafreniere, 2015).

Uit de resultaten kwam daarnaast naar voren dat goede pedagogische vaardigheden van de personal tutor, waaronder het hebben van een open en benaderbare houding, er volgens studenten en personal tutors voor zorgen kan dat studenten eerder contact opnemen en meer ondersteuning zoeken.

Uit de inductieve analyse van de data kwam naar voren dat personal tutors beperkingen ervaren in hun rol. Zij geven aan soms handelingsverlegendheid te ervaren, mede door het gebrek aan duidelijkheid over hun exacte rol en taak. Daarnaast gaven personal tutors aan dat zij vinden dat de nadruk rondom het personal tutorschap en de bijeenkomsten moet liggen op betrokkenheid en niet op verplichting. Dit lijkt tegenstrijdig met het feit dat personal tutors het als een beperking zien dat zij geen consequenties kunnen opleggen aan niet betrokken studenten.

Samenvattend kan als antwoord op de onderzoeksvraag geconcludeerd worden dat een personal tutor een bijdrage kan leveren aan de sociale en institutionele factoren. Personal tutors kunnen een bijdrage leveren aan de sociale factoren door het hebben van een goede onderlinge relatie en positief contact met de studenten. Een bijdrage aan de institutionele factoren kan door de personal tutors geleverd worden door het houden van personal tutor bijeenkomsten en de pedagogische vaardigheden van de personal tutor. De door de personal tutors ervaren beperkingen kunnen invloed hebben op hoe zij hun rol kunnen uitoefenen. De bijeenkomsten zijn de belangrijkste plek waar personal tutors ondersteuning aan studenten bieden. Zowel studenten als de meeste personal tutors geven de voorkeur aan individuele bijeenkomsten.



Studenten zeggen zowel praktische als persoonlijke ondersteuning te willen en volgens beiden zou het vooraf opstellen van bespreekpunten tot betere, diepgaandere ondersteuning leiden.

### **Sterkte en beperkingen**

Het huidige onderzoek kent ook enkele beperkingen. Ten eerste is er gedurende het huidige onderzoek specifiek gekeken naar de bijdrage van een personal tutor aan de sociale en institutionele factoren die invloed hebben op de onderwijservaring van studenten, omdat dit de factoren zijn die de personal tutors kunnen beïnvloeden. Uit de literatuur bleek echter dat de onderwijservaring beïnvloed wordt door zowel individuele aspecten en sociale, institutionele en cognitieve factoren (Manokore et al., 2019). Doordat er niet expliciet uitgevraagd is op al deze factoren en aspecten, kan in het huidige onderzoek geen volledig beeld geschetst worden van de invloed van de personal tutor hierop.

Ten tweede kan er sprake kan zijn van selectiebias, omdat het mogelijk is dat de studenten en personal tutors die zich vrijwillig hebben opgegeven een meer uitgesproken mening of reden tot deelname hebben dan personen die zich niet hebben opgegeven. In het onderzoek is dit bij studenten terug te zien in de reden voor deelname aan de focusgroepinterviews. Drie studenten gaven aan deel genomen te hebben om de studiepunten en twee andere studenten mede om inzicht te krijgen in hoe focusgroepen werken. Daarnaast had één student een uitgesproken mening over zijn personal tutor en nam gedeeltelijk uit onvrede over het huidige personaltutorsysteem deel.

Een derde beperking heeft te maken met de opzet van de interviews. De focusgroepinterviews werden achter elkaar gehouden. Doordat dezelfde moderator de focusgroepen leidde, had de informatie uit focusgroep 1 invloed op de wijze waarop vragen gesteld werden in de hierop volgende interviews. De oorspronkelijke onderzoeker hield zich in focusgroep 1 meer vast aan het protocol dan in de hierop volgende focusgroepen, waar het protocol meer als leidraad werd gebruikt. Dit betekent dat de interviews niet op eenzelfde wijze gehouden zijn en beperkter herhaalbaar zijn. Dit is in de analyse terug te zien doordat er, naarmate het aantal gehouden focusgroepinterviews vorderde, meer verdieping in de gestelde vragen zat, meer werd doorgevraagd en er in latere focusgroepen gerefereerd werd naar antwoorden uit eerder gehouden focusgroepen. Dit had als gevolg dat de antwoorden uit latere focusgroepen meer diepgang opleverden tijdens de analyse ten gunste van de beantwoording van de onderzoeksvragen.

Tot slot kan er een vertekening van de resultaten worden veroorzaakt door de moderator door al dan niet onbewuste verbale en non-verbale communicatie, zoals het stellen van

suggestieve vragen of opmerkingen. In de data was deze invloed leesbaar doordat de moderator op enkele momenten tijdens de focusgroep met de personal tutors onderdeel van het gesprek was zonder vragen te stellen. Meerdere respondenten beaamden enkele keren wat de moderator benoemde. Doordat het opmerkingen van de moderator zijn, is het lastig om te achterhalen of de respondenten achteraf zelf ook deze mening zouden hebben gehad. Anderzijds heeft dit mogelijk op meerdere momenten tot meer diepgang geleid in de analyse dan wanneer de moderator enkel vragen zou stellen.

Een sterke kant van het huidige onderzoek is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Samen met de tweede beoordelaar zijn de uitspraken besproken waar twijfel over was ten aanzien van bij welk thema deze hoorden. Na overleg hierover te hebben gehad, zijn de beoordelaars tot een overeenstemming gekomen en is één citaat onder een ander thema gecodeerd. Hieruit kwam een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van 88.5%.

### **Aanbevelingen**

Uit de literatuur bleek dat de onderwijservaring beïnvloed wordt door individuele aspecten en sociale, institutionele en cognitieve factoren (Manokore et al., 2019). Er kon, doordat er in het oorspronkelijke onderzoek niet expliciet uitgevraagd was op al deze factoren en aspecten, in het huidige onderzoek geen volledig beeld geschetst worden van de invloed van de personal tutor hierop. Eventueel vervolgonderzoek zou gedaan kunnen worden naar de invloed die de personal tutor kan uitoefenen op zowel de sociale, institutionele, cognitieve factoren als individuele aspecten om mogelijk een completer beeld te kunnen schetsen over de bijdrage van de personal tutor aan deze factoren van de onderwijservaring van studenten.

Ook voor de praktijk zijn enkele aanbevelingen te geven. Uit de resultaten kwam naar voren dat personal tutors tegen beperkingen aanliepen en handelingsverlegenheid konden ervaren in hun rol. Hierbij werd benoemd dat de bijeenkomsten niet verplicht zijn en er geen consequenties zijn wanneer studenten niet deelnemen aan bijeenkomsten. De voorkeur van de personal tutors gaat uit naar het leggen van de nadruk op betrokkenheid en niet op verplichting. Een eerste aanbeveling voor de praktijk op basis van de onderzoeksresultaten is een duidelijke taakomschrijving te maken voor zowel de rol van personal tutor als de rol van de student. Hierbij kan ook gedacht worden aan het belonen van studenten die zich inzetten voor het contact met hun personal tutor en deelnemen aan de bijeenkomsten in plaats van het invoeren van consequenties bij afwezigheid.

De tweede aanbeveling is het vooraf bekendmaken van de punten die besproken gaan worden tijdens de bijeenkomst met de personal tutor. Uit de resultaten bleek namelijk dat

personal tutors en studenten het vooraf bekend maken van bespreekpunten als gedeelde wens hadden. Dit zou volgens beide partijen tot meer diepgang in de gesprekken en het contact leiden.

Een laatste aanbeveling voor de praktijk richt zich op de hoeveelheid, duur en vorm van de bijeenkomsten met de personal tutor. Uit de resultaten bleek dat de ene student meer behoefte heeft aan contact en ondersteuning dan een ander. Zowel personal tutors als studenten bleken behoefte te hebben aan de mogelijkheid tot het bieden van meer individuele, gepersonaliseerde ondersteuning. Het zou voor zowel personal tutor als student wenselijk zijn als er gedifferentieerd kan worden in de hoeveelheid en de duur van de bijeenkomsten met de personal tutor, om zo betere begeleiding te kunnen bieden.

## Literatuurlijst

- Auerbach, A. J. J., & Andrews, T. C. (2018). Pedagogical knowledge for active-learning instruction in large undergraduate biology courses: A large-scale qualitative investigation of instructor thinking. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 5–31. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0112-9>
- Alharbi, E., & Smith, A. (2019). Studying-away strategies: A three-wave longitudinal study of the wellbeing of international students in the United Kingdom. *The European Educational Researcher*, 2(1), 59–77. <https://doi.org/10.31757/euer.215>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H. D., & Theune, K. (2021). Motives for dropping out from higher education—An analysis of bachelor’s degree students in Germany. *European Journal of Education*, 56(2), 325-343. <https://doi.org/10.1111/ejed.12433>
- Bijvoet-van den Berg, S. (2019). *Students and staff perceptions of the personal tutoring system* [Ongepubliceerde masterscriptie]. University of Sheffield.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cardoso, A. P., Ferreira, M., Abrantes, J. L., Seabra, C., & Costa, C. (2011). Personal and pedagogical interaction factors as determinants of academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(2), 1596–1605. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.402>
- Chipchase, L., Davidson, M., Blackstock, F., Bye, R., Colthier, P., Krupp, N., Dickson, W., Turner, D., & Williams, M. (2017). Conceptualizing and measuring student disengagement in higher education: A synthesis of the literature. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 31–42. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p31>
- Cokley, K. O. (2000). Examining the validity of the academic motivation scale by comparing scale constructions to self-determination theory. *Psychological Reports*, 86(2), 560-564. <https://doi.org/10.2466/pr0.2000.86.2.560>
- De Jong, M. (2014). *Diversiteit in het hoger onderwijs*. Noordhoff.
- Demetriou, C., & Schmitz-Sciborski, A. (2012). *Integration, motivation, strengths, and optimism: Retention theories past, present and future*. Academica. Geraadpleegd op

- 15 februari 2022, van [https://www.academia.edu/34618701/Integration\\_Motivation\\_Strengths\\_and\\_Optimism\\_Retention\\_Theories\\_Past\\_Present\\_and\\_Future](https://www.academia.edu/34618701/Integration_Motivation_Strengths_and_Optimism_Retention_Theories_Past_Present_and_Future)
- Dopmeijer, J. M., Nuijen, J., Busch, M. C. M., & Tak, N. I. (2021). *Monitor mentale gezondheid en middelengebruik studenten hoger onderwijs. Deelrapport I. Mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs*. Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu. <https://doi.org/10.21945/RIVM-2021-0194>
- Evans, C., Rees, G., Taylor, C., & Fox, S. (2020). A liberal higher education for all? The massification of higher education and its implications for graduates' participation in civil society. *Higher Education*, *81*(3), 521–535. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00554-x>
- Gray, J., & DiLoreto, M. (2016). The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *11*(1), 98–119. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103654.pdf>
- Hancock, K. J., & Zubrick, S. (2015). *Children and young people at risk of disengagement from school*. Commissioner for Children and Young People.
- Hornsby, D. J., & Osman, R. (2014). Massification in higher education: Large classes and student learning. *Higher Education*, *67*(6), 711–719. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9733-1>
- Ketelaar, P., Hentenaar, F., & Kooter, M. (2011). *Groepen in focus*. Boom Lemma.
- Kim, Y., & Sax, L.J. (2009). Student-Faculty interaction in Research Universities: differences by student gender, race, social class, and first-generation status. *Research in Higher Education*, *50*(5), 437-459. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9127-x>
- Krieg, D. (2013). High expectations for higher education? Perceptions of college and experiences of stress prior to and through the college career. *College Student Journal*, *47*(4), 635-643. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1029278>
- Lamb, S., & Huo, S. (2017, 15 juni). *Counting the costs of lost opportunity in Australian education*. Victoria University. Geraadpleegd op 19 november 2021, van <https://www.vu.edu.au/mitchell-institute/educational-opportunity/counting-the-costs-of-lost-opportunity-in-australian-education>
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *8*(2), 516-528. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>

- Liu, Y. (2015). The longitudinal relationship between Chinese high school students' academic stress and academic motivation. *Learning and Individual Differences, 38*(2), 123–126. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.002>
- Malik, S. (2000). Students, tutors, and relationships: The ingredients of a successful student support scheme. *Medical Education, 34*(8), 635–641. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2000.00541.x>
- Manokore, V., Mah, J., & Ali, F. (2019). Some factors that influence students' experiences, engagement, and retention in a practical nursing program. *Alberta Journal of Educational Research, 65*(2), 129-145. <https://doi.org/10.11575/ajer.v65i2.56527>
- McLean, L., Gaul, D., & Penco, R. (2022). Perceived social support and stress: A study of 1st year students in Ireland. *International Journal of Mental Health and Addiction, 20*(2), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00710-z>
- Neves, J., & Hillman, N. (2019). *Student academic experience survey*. Higher Education Policy Institute. Geraadpleegd op 10 januari 2022, van <https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2019/06/Student-Academic-Experience-Survey-2019.pdf>
- Owen, M. (2002). Sometimes you feel you're in niche time. *Active learning in Higher Education, 3*(1), 7-23. <https://doi.org/10.1177/1469787402003001002>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E. (2021). A sense of belonging at university: Student retention, motivation, and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education, 46*(3), 397–408. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2021.1955844>
- Por, J., & Barriball, L. (2008). The personal tutor's role in pre-registration nursing education. *British Journal of Nursing, 17*(2), 99–103. <https://doi.org/10.12968/bjon.2008.17.2.28136>
- Raby, A. (2020). Student voice in personal tutoring. *Frontiers in Education, 5*(12), 64-72. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00120>
- Rivera Munoz, C. A., Baik, C., & Lodge, J. M. (2019). Teacher and student interactions in the first year of university. *Journal of Further and Higher Education, 44*(8), 1130–1142. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2019.1664731>
- Stoliker, B., & Lafreniere, K. (2015). The influence of perceived stress, loneliness, and learning burnout on university students' educational experience. *College Student Journal, 49*(1), 146–160. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1095547>

- Thomas, L. (2012). What works? Facilitating an effective transition into higher education. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(1), 4-24. <https://doi.org/10.5456/wpll.14.s.4>
- Trolan, T. L., Archibald, G. C., & Jach, E. A. (2020). Well-being and student–faculty interactions in higher education. *Higher Education Research & Development*, 41(2), 562–576. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1839023>
- University of Sheffield. (2022). *Personal tutoring: The role of the personal tutor*. The University of Sheffield. Geraadpleegd op 30 maart 2022, van <https://www.sheffield.ac.uk/staff/elevate/guidance/student-journey/personal-tutoring-1>
- Van den Berg, H. (2011). Obstakels voor hergebruik van kwalitatieve data. *KWALON*, 16(1), 9–13. <https://doi.org/10.5117/2011.016.001.009>
- Van Lanen, M. (2010). Directed content analysis: Een meer deductieve dan inductieve aanpak bij kwalitatieve analyse. *KWALON*, 15(1), 46–54. <https://doi.org/10.5553/KWALON/138515352014019003006>
- Van Middelkoop, D., Ballafkih, H., & Meerman, M. (2017). Understanding diversity: A Dutch case study on teachers’ attitudes towards their diverse student population. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0045-9>
- Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken*. Boom Lemma.
- 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>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Watts, T. E. (2011). Supporting undergraduate nursing students through structured personal tutoring: Some reflections. *Nurse Education Today*, 31(2), 214–218. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.06.005>
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). ‘It was nothing to do with the university, it was just the people’: The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707–722. <https://doi.org/10.1080/03075070500340036>

- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M., & Ridley, P. (2008). *Working One-to-One with students: Supervising, coaching, mentoring, and personal tutoring*. Routledge.
- Yale, A. (2020). Quality matters: an in-depth exploration of the student-personal tutor relationship in higher education from the student perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 44(6), 739-752. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1596235>
- Yale, A. (2018). *An exploration of the student-personal tutor relationship*. [Masterscriptie, Edge Hill University]. Edge Hill University student theses. Geraadpleegd op 10 januari 2022, van <https://research.edgehill.ac.uk/en/studentTheses/an-exploration-of-the-student-personal-tutor-relationship>
- Yale, A. (2017). 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>
- Zhang, M., Wu, Y., Ji, C., & Wu, J. (2022). The role of perceived social support and stress in the relationship between hope and depression among Chinese shadow education tutors: A serial mediation model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 33–48. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063348>



## Bijlagen

### 1. Protocol focusgroepinterviews

#### 1) Welcome (5-10 mins)

- - Introduce myself
- - Overview of topic
- - What will happen with the data
- - Why were you selected
- - Information sheet + consent form (sign or withdraw)
- - Guidelines/ground rules
- - Introduction of participants

#### 2) First activity: what does the personal tutor role currently look like? (10-20 mins)

- - Introduce materials (already laid out on tables)
- - Explain aim of activity
- - Activity (2 groups): select and order cards on big white paper, discuss choices within group (and how it was established/done), make notes on the paper if useful
- - Group 1 present board to the whole group, ask clarification questions if necessary
- - Group 2 present board to the whole group, ask clarification questions if necessary

#### 3) Follow-up questions on current experiences of personal tutor role (20 mins)

- - Staff & Student theme: building good relationship between student and PT
- - Staff & Student theme: where does PT fit in the broader picture of the course?
- - Staff & Student theme: Balance between role demands and time allocated
- - Staff theme: Receiving adequate support to do their job
- - Student theme: expectations of support by different services

#### 4) Second activity: what would you like the personal tutor role to look like? (10-20 mins)

- - Reinroduce materials (ready to be distributed to groups)
- - Explain aim of activity

- - Activity (2 groups): select and order cards on big white paper, discuss choices within group (and how it was established/done), make notes on the paper if useful
- - Group 1 present board to the whole group, ask clarification questions if necessary
- - Group 2 present board to the whole group, ask clarification questions if necessary

**5) Follow-up questions on what they would like the personal tutor role to look like (20 mins)**

- - Staff & Student theme: building good relationship between student and PT
- - Staff & Student theme: where does PT fit in the broader picture of the course?
- - Staff & Student theme: Balance between role demands and time allocated
- - Staff theme: Receiving adequate support to do their job
- - Student theme: expectations of support by different services

**6) Conclusions and thanks (5-10 mins)**

- - Summarize discussions and ask for confirmation/clarification
- - Restate aim of focus group and ask for final contributions
- - Thanks for participation

## 2. Codeboom

Thema	Subthema	Omschrijving
Sociale factoren	Sociale integratie (D)	Verbondenheid aan universiteit, relaties en kwaliteit van relaties met docenten en medestudenten, betrokkenheid bij onderwijsactiviteiten
	Sociale interactie (D)	Contact met medestudenten en docenten
Institutionele factoren	Ondersteunende diensten voor studenten (D)	Toewijzen van personal tutor, bijeenkomsten met personal tutor, praktische en academische ondersteuning, kwaliteit van ondersteunende diensten
	Pedagogische vaardigheden van de personal tutor (D)	Houding en inleveringsvermogen van personal tutor, kunnen motiveren van studenten
	Beperkingen zoals ervaren door de personal tutor (I)	Tijdsgebrek, ongemotiveerde studenten, onduidelijke grenzen en richtlijnen over rol

*Noot.* (D) is deductief en (I) is een inductief verkregen thema