Het hybride-mentorschapsprogramma: de ervaringen van studenten en mentoren.

Een kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van studenten en mentoren aan de University of Sheffield met het hybride-mentorschapsprogramma.

Student: Elbrich Hoekstra

Studentnummer: S4935772

Master: Pedagogische Wetenschappen

Mastertrack: Orthopedagogiek

Faculteit: Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Instelling: Rijksuniversiteit Groningen

Eerste begeleider: Simone Bijvoet-van den Berg

Tweede beoordelaar: Mijntje ten Brummelaar

Datum: 23 juni 2022

Aantal woorden: 12060

Samenvatting

Dit kwalitatieve onderzoek beoogt bij te dragen aan het dichten van de kloof in wetenschappelijk onderzoek naar de ervaringen van studenten en mentoren met het hybride-mentorschapsprogramma. Hiervoor zijn de ervaringen van studenten en mentoren van de faculteit Psychologie van de Universiteit van Sheffield onderzocht. Daarbij is gebruikgemaakt van een secundaire dataset. De antwoorden op twee vragenlijsten en de transcripten van vier focusgroepen zijn deductief en inductief gecodeerd aan de hand van de onderzoeksopzet van de Directed Content Analysis en zijn vervolgens geanalyseerd. Uit deze analyse zijn diverse als positief ervaren punten en diverse knelpunten naar voren gekomen, waarbij een aantal van deze punten met elkaar in verband staat. De conclusie van dit onderzoek is dat de manier waarop studenten en mentoren van de faculteit Psychologie van de Universiteit van Sheffield het hybride-mentorschapsprogramma ervaren afhangt van de manier waarop de mentor het mentorschapsprogramma invult. Belangrijke thema's hierbij zijn: de relatie tussen mentor en student, de manier waarop de mentor de bijeenkomsten vormgeeft, duidelijkheid over de rol van de mentor en de inhoudelijke ondersteuning die hij of zij biedt, duidelijkheid over het doel van de bijeenkomsten, erkenning en waardering voor het mentorschap, de beschikbare tijd voor het mentorschapsprogramma en richtlijnen rondom grenzen stellen. Een methodologische beperking van dit onderzoek is dat gebruik is gemaakt van secundaire data, hierdoor zijn mogelijk niet alle ervaringen meegenomen. Desondanks leveren de uitkomsten van dit onderzoek een bijdrage aan het dichten van de kloof in het wetenschappelijk onderzoek en bieden de thema's aanknopingspunten voor vervolgonderzoek.

Abstract

This qualitative research aims to contribute to closing the scientific research gap on students' and mentors' experiences with hybrid mentorship programs. Therefore, the experiences of students and mentors from the Faculty of Psychology at the University of Sheffield were examined. A secondary dataset was used for this. The answers to two questionnaires and the transcripts from four focus groups were deductively and inductively coded according to the research design of the Directed Content Analysis and then analyzed. Various points of positive experiences and various bottlenecks emerged from the analysis, whereby a number of these points are related. The conclusion of this study is that they way students and mentors from the Faculty of Psychology at the University of Sheffield experience the hybrid mentorship program depends on how the mentor implements the mentorship program. Important themes enclose: the relationship between mentor and student, the way in which the mentor organizes the meetings, clarity about the mentor's role and the substantive support he or she offers, clarity about the purpose of the meetings, recognition and appreciation for the mentorship, the time available for the mentorship program, and having guidelines around setting boundaries. A methodological limitation of this study is that secondary data was used, which means that not all experiences have been included in this study. Nevertheless, the results of this research contribute to closing the gap in scientific research and the themes offer starting points for further research.

Inhoudsopgave

Inleiding en theoretisch kader **5**
Mentorschapsmodellen 7
Mentorschapsprogramma van de Universiteit van Sheffield 8
Positieve ervaringen in mentorschapsprogramma's 8
Goede relatie tussen mentor en student 8
Erkenning van het mentorschap 9
Flexibiliteit in het mentorschapsprogramma 9
Knelpunten in mentorschapsprogramma's 9
Slechte relatie tussen mentor en student 10
Onduidelijkheid over de rol van de mentor 10
Gebrek aan tijd 10
Moeite met het bieden van ondersteuning bij persoonlijke problemen 11
Kritische reflectie 11
Huidig onderzoek 12
Methode **13**
Steekproef en steekproeftrekking 13
Vragenlijsten – onderzoeksinstrument en procedure dataverzameling 14
Focusgroepen – onderzoeksinstrument en procedure dataverzameling 14
Betrouwbaarheid, validiteit en ethische overwegingen vragenlijsten 15
Betrouwbaarheid, validiteit en ethische overwegingen focusgroepen 16
Dataselectie en data-analyse 18
Resultaten **21**
Ervaren positieve punten in het hybride-mentorschapsprogramma 21
Goede relatie mentor en student 22
Inhoudelijke ondersteuning 23
Invulling bijeenkomsten 25
Deelconclusie ervaren positieve punten in het hybride-mentorschapsmodel 27
Ervaren knelpunten in het hybride-mentorschapsprogramma 27
Eigenschappen mentor die leiden tot een slechte relatie 29
Onduidelijkheid rondom het mentorschap 30
Invulling en vorm van mentorbijeenkomsten 31
Lage betrokkenheid studenten 32
Weinig erkenning voor het mentorschap 33
Grenzen stellen 33
Deelconclusie ervaren knelpunten in het hybride-mentorschapsmodel 33
Conclusie en discussie **36**

Literatuurlijst **40**
Bijlage A – Protocol vragenlijst **45**
Bijlage B – Protocol Focusgroep **49**
Bijlage C – Informatieblad Informed Consent vragenlijst **52**
Bijlage D – Informed Consent formulier vragenlijst **54**
Bijlage E – Informatieblad Informed Consent focusgroep **55**
Bijlage F – Informed Consent formulier focusgroep **58**
Bijlage G – Codeboom **59**

Inleiding en theoretisch kader

Vroeger waren mentorschapsprogramma's voornamelijk bijzaak, maar de laatste jaren worden mentorschapsprogramma's steeds vaker centraal gesteld bij initiatieven om het studiesucces van studenten te verhogen (McGill et al., 2020). Dit is niet zonder reden. Uit diverse onderzoeken blijkt dat mentorschapsprogramma's van grote waarde zijn voor instellingen voor hoger onderwijs, doordat ze op verschillende manieren een positieve bijdrage leveren, waaronder bij het verhogen van het studiesucces (Laycock, 2009; Lochtie et al., 2018; Thomas, 2006). Het studiesucces kan worden verhoogd door bijvoorbeeld ondersteuning bij het mentale welzijn, dit start volgens Lochtie et al. (2018) een positieve cyclus waarbij studieprestaties verhogen en uiteindelijk ook het zelfvertrouwen van de student. Daarnaast blijken studenten zelf mentorschapsprogramma's als een belangrijke vorm van support te ervaren tijdens hun studie (McIntosh & Shaw, 2017; Owen, 2002; Parker, 2016; Stephen et al., 2008; Thomas, 2006, 2012).

Mentorschapsprogramma's leveren mogelijk, naast de positieve bijdrage op het gebied van studiesucces en support aan studenten, ook een positieve bijdrage aan de ontwikkeling van universiteiten, academisch docenten en studenten (Phillips & Dennison, 2015). Doordat mentorschapsprogramma's bijdragen aan het verhogen van het studiesucces van studenten, leveren ze ook een bijdrage aan het voortbestaan van kwalitatief sterke faculteiten en leveren ze financiële voordelen, doordat studenten onderzoeken binnenhalen (Phillips & Dennison, 2015). Daarnaast dragen de mentorschapsprogramma's bij aan het behoud van de cultuur en normen van de universiteit doordat mentorschapsprogramma's de brug tussen de universiteit en studenten vormen (Phillips & Dennison, 2015). Bij academisch docenten kunnen mentorschapsprogramma's voornamelijk intrinsieke voordelen opleveren, zoals een verhoogde creatieve synergie door de samenwerking met studenten (Ekechukwu & Horsfall, 2015; Gibb, 1999; Koch & Johnson, 2000), een verbetering in onderwijsvaardigheden en een verhoogde motivatie voor zelfontwikkeling (Ekechukwu & Horsfall, 2015). Tot slot leveren mentorschapsprogramma's voor studenten mogelijk een positieve bijdrage aan de persoonlijke en professionele ontwikkeling (Ekechukwu & Horsfall, 2015; Gibb, 1999; Kram, 1988; Livingstone & Naismith, 2018; Wright & Wright, 1987), het begrijpen van de cultuur binnen de universiteit en de motivatie om een studie af te ronden (Ekechukwu & Horsfall, 2015; Gibb, 1999).

Om zoveel mogelijk voordeel uit mentorschapsprogramma's te halen, is het belangrijk dat universiteiten mentorschapsprogramma's herzien op basis van de meest recente inzichten,

zodat ze blijven aansluiten bij de studenten (Lindsay, 2011). Livingstone en Naismith (2018) bevestigen met hun onderzoek de eerdere bevindingen uit het onderzoek van Putsche et al. (2008) en Thomas (2002), waaruit bleek dat de voordelen van mentorschapsprogramma's voor studenten, mentoren en universiteiten alleen naar voren komen wanneer het programma goed werkt. Hierbij gaven Livingstone en Naismith (2018) aan dat studenten en mentoren vonden dat het programma goed werkte wanneer de mentorrelatie effectief was, het programma aansloot, ruimte liet voor zowel persoonlijke als academische ontwikkeling en het programma gedurende de hele studietijd doorliep.

Er is een kloof ontstaan in het wetenschappelijk onderzoek naar mentorschapsprogramma's in het hoger onderwijs. Dit is een probleem dat in 2011 al werd opgemerkt door Braine en Parnell (2011). Zij benoemden dat nog maar weinig onderzoeken zijn gedaan naar mentorschapsprogramma's vanuit het perspectief van studenten, waardoor er weinig zicht is op de ervaringen en verwachtingen van studenten rondom mentorschapsprogramma's. Door de kloof in wetenschappelijk onderzoek komt de wetenschappelijke onderbouwing van de effectiviteit van mentorschapsprogramma's in het geding, waardoor mogelijk ook het voortbestaan van de mentorschapsprogramma's wordt bedreigd (Braine & Parnell, 2011). In de jaren tussen 2011 en 2022 zijn alsnog maar enkele onderzoeken gedaan naar mentorschapsprogramma's voor studenten en de nieuwe vormen waarin het mentorschap voorkomt (Livingstone & Naismith, 2018; Wakelin, 2021). Andere onderzoeken die wel zijn gedaan richten zich voornamelijk op de verpleegkunde- en geneeskunde-opleidingen (Wakelin, 2021). Livingstone en Naismith (2018) en Wakelin (2021) hebben met hun onderzoeken een eerste stap gezet in het dichten van de kloof in wetenschappelijk onderzoek naar mentorschapsprogramma's en de wijze waarop deze programma's kunnen worden verbeterd. Wakelin (2021) heeft een actieonderzoek gedaan naar de manier waarop mentorschapsprogramma's kunnen worden verbeterd. Livingstone en Naismith (2018) hebben onderzoek gedaan naar de percepties die studenten hebben rondom het hybride-mentorschapsprogramma, een mentorschapsprogramma gebaseerd op het hybride-begeleidingsmodel. Ondanks dat het onderzoek van Livingstone en Naismith (2018) nieuwe inzichten geeft met betrekking tot de ervaringen van studenten met het hybride-mentorschapsprogramma, geeft het een erg enkelvoudig beeld. Het onderzoek heeft zich beperkt tot de faculteit van Bouw- en Omgevingskunde, ze bevelen dan ook aan om verder onderzoek te doen naar de ervaringen van studenten op andere faculteiten met het hybride-mentorschapsprogramma.

De dataset, verzameld door Bijvoet-van den Berg (2019), biedt mogelijkheden voor onderzoek naar de ervaringen van studenten en mentoren van de faculteit Psychologie. Zij heeft onderzoek gedaan naar het mentorschapsprogramma aan de faculteit Psychologie aan de Universiteit van Sheffield. In dit onderzoek stonden de percepties van mentoren en studenten in het eerste en tweede jaar van de bachelor Psychologie centraal. Het verder onderzoeken van de ervaringen van studenten en mentoren draagt bij aan het dichten van de kloof in het wetenschappelijk onderzoek naar ervaringen met mentorschapsprogramma's (Livingstone & Naismith, 2018). Daarnaast biedt het mogelijkheden voor een vergelijkingsonderzoek wanneer de ervaringen rondom hybride-mentorschapsprogramma's van verschillende faculteiten en universiteiten in kaart worden gebracht, waardoor een compleet beeld van de ervaringen ontstaat (Livingstone & Naismith, 2018). Mogelijk kan dit complete beeld van de ervaringen vervolgens bijdragen aan het verbeteren van de mentorschapsprogramma's. Om deze reden wordt met dit onderzoek gekeken naar de ervaringen van studenten en mentoren van het eerste en tweede jaar van de bachelor Psychologie aan de Universiteit van Sheffield met het mentorschapsprogramma.

Mentorschapsmodellen

Er zijn verschillende begeleidingsmodellen die als basis kunnen dienen voor het opstellen van een mentorschapsprogramma. Earwaker (1992) introduceerde de eerste drie basisbegeleidingsmodellen: het pastorale, professionele en curriculum-model. Lochtie et al. (2018) hebben een duidelijk overzicht gemaakt van deze drie basisbegeleidingsmodellen, waarbij wetenschappelijke bronnen zijn gebruikt die hebben voortgebouwd op het gedachtegoed van Earwaker (1992). Het pastorale model heeft als doel om studenten met persoonlijke problemen te begeleiden (Lochtie et al., 2018). Bij het professionele model is het doel om de student te ondersteunen bij het reduceren van de academische druk en het verbeteren van de focus op onderzoek en het ontwikkelen van academische vaardigheden (Lochtie et al., 2018). In het curriculum-model wordt voornamelijk aandacht besteed aan de ontwikkeling van de student door ze te ondersteunen in leerdoelen en niet in het oplossen van persoonlijke en academische problemen (Lochtie et al., 2018).

Tegenwoordig is het hybride-mentorschapsmodel het meest voorkomende model (Laycock, 2009; McIntosh, 2018; McIntosh & Shaw, 2017). Mentorschapsprogramma's op basis van het hybride-mentorschapsmodel bestaan uit een combinatie van zowel het pastorale, professionele als curriculum-model.

Mentorschapsprogramma van de Universiteit van Sheffield

Uit de taakomschrijving van de Universiteit van Sheffield blijkt dat zij het mentorschapsprogramma heeft gebaseerd op het hybride-mentorschapsmodel. Studenten krijgen namelijk een academisch docent toegewezen als mentor, die de studenten algemene steun, begeleiding en advies kan bieden rondom de ontwikkeling van de student (University of Sheffield, z.d.). Daarnaast stelt de mentor zich op als aanspreekpunt, academisch gids, is beschikbaar voor de student en plant afspraken met ze in, biedt persoonlijke ondersteuning en kan de student doorverwijzen naar relevante dienstverleningen binnen de universiteit (University of Sheffield, z.d.).

De structuur binnen het mentorschapsprogramma is dat er per jaar vier ingeplande bijeenkomsten zijn. De mentor kan deze bijeenkomsten op twee manieren vormgeven: als groepsbijeenkomst of als individuele bijeenkomst. Naast deze vier geplande bijeenkomsten kunnen studenten hun eigen mentor benaderen wanneer ze vragen hebben of problemen ervaren. De mentorbijeenkomsten zijn niet verplicht en er zijn geen consequenties wanneer een student niet naar een mentorbijeenkomst komt. Van mentoren wordt wel verwacht dat ze studenten die niet naar de bijeenkomsten komen, alsnog benaderen.

Positieve ervaringen in mentorschapsprogramma's

Er zijn verschillende aspecten die kunnen bijdragen aan positieve ervaringen van studenten met mentorschapsprogramma's (Gibson, 2005; Livingstone & Naismith, 2018; Thomas, 2012; Watts, 2011; Weisz & Kemlo, 2004). De positieve ervaringen van studenten en mentoren met mentorschapsprogramma's zijn onder te verdelen in drie categorieën.

Goede relatie tussen mentor en student

Studenten ervaren mentorschapsprogramma's positiever wanneer zij een goede relatie hebben met hun mentor (Livingstone & Naismith, 2018). Voor de opbouw van een goede relatie tussen studenten en mentoren zijn voldoende tijd en voldoende contactmomenten een belangrijke factor (Gibson, 2005; Livingstone & Naismith, 2018; Watts, 2011). Dit geeft studenten de mogelijkheid om hun mentor als individu beter te leren kennen, waardoor ze makkelijker over problemen durven te praten (Livingstone & Naismith, 2018).

Er zijn naast voldoende tijd ook andere factoren die invloed hebben op het ontwikkelen van een goede relatie tussen mentoren en studenten. Uit onderzoek van Gibson (2005) blijkt dat voor succesvolle mentorrelaties een proactieve houding van de mentor nodig is. Naast deze proactieve houding geven studenten aan dat de betrokkenheid en benaderbaarheid van de

mentor bijdragen aan het ontwikkelen van een goede mentorrelatie (Livingstone & Naismith, 2018; Thomas, 2012; Watts, 2011).

Erkenning van het mentorschap

Uit onderzoek door Laycock (2009) komt naar voren dat mentoren het mentorschapsprogramma en de mentorrol als positiever ervaren wanneer zij waardering en erkenning krijgen voor het vervullen van de mentorrol. Deze waardering en erkenning kunnen bestaan uit een beloningssysteem voor academisch docenten die mentor zijn of een scholingsprogramma voor mentoren om zich verder te kunnen ontwikkelen als mentor. Een scholingsprogramma geeft erkenning voor de moeilijkheden die mentoren tegenkomen waardoor mentoren meer erkenning ervaren (Laycock, 2009). Dat scholing en coaching ervoor zorgen dat mentoren meer erkenning ervaren en de mentorrol als positiever ervaren, komt daarnaast in het onderzoek van McFarlane (2016) naar voren. Goede scholing en training dragen bij aan het zelfvertrouwen en gevoel van competentie van de mentoren (McFarlane, 2016).

Flexibiliteit in het mentorschapsprogramma

Flexibiliteit in het mentorschapsprogramma draagt bij aan een positieve ervaring met het mentorschapsprogramma voor zowel studenten, mentoren als universiteiten (Walker, 2020). Walker (2020) onderbouwt dit op basis van modellen en literatuur over de diversiteit onder studenten (Atkinson, 2014; Battin, 2014; Grey & Osborne, 2018). Er ontstaat binnen de populatie studenten steeds meer diversiteit doordat de universiteiten toegankelijker zijn geworden (Parker, 2016; Ridley, 2006; Watts, 2011). Doordat binnen de populatie studenten steeds meer diversiteit is ontstaan, lopen de behoeften rondom ondersteuning en begeleiding van studenten steeds verder uiteen (Walker, 2020). Er is dan ook niet één juiste benadering voor de mentorschapsprogramma's (Ridley, 2006; Walker, 2020; Watts, 2011). Door flexibiliteit kunnen de verschillende behoeften van studenten, maar ook van mentoren en universiteiten, worden meegenomen in het mentorschapsprogramma (Grey & Osborne, 2018). Een vooropgestelde structuur met daarbinnen voldoende vrijheid laat ruimte voor flexibiliteit, wat bijdraagt aan een positievere ervaring met het mentorschapsprogramma (Walker, 2020).

Knelpunten in mentorschapsprogramma's

Naast de positieve ervaringen zijn er ook knelpunten in mentorschapsprogramma's die door studenten en mentoren worden ervaren. De knelpunten die uit de wetenschappelijke literatuur naar voren komen, zijn onder te verdelen in vier categorieën.

Slechte relatie tussen mentor en student

In de literatuur komen knelpunten van studenten met mentorschapsprogramma's naar voren die te maken hebben met de relatie tussen mentoren en studenten (Christie, 2014; Eby & Lockwood, 2005; Livingstone & Naismith, 2018). Een slechte relatie tussen studenten en mentoren kan ontstaan doordat de mentor slecht communiceert, een persoonlijkheid heeft die botst met de persoonlijkheid van de student of slecht of niet bereikbaar is (Livingstone & Naismith, 2018). Uit het onderzoek van Eby en Lockwood (2005) komt de bereikbaarheid van mentoren ook naar voren als knelpunt. Daarnaast vonden zij andere knelpunten: mentoren die niet aan de verwachtingen van studenten voldeden en mentorrelaties die door omstandigheden, bijvoorbeeld ontslag van de mentor, werden verbroken. Daarnaast vonden zij met het onderzoek bevestiging van knelpunten die eerder in wetenschappelijke onderzoeken naar voren kwamen, zoals een verkeerde match tussen mentor en student, problemen met het plannen van afspraken en een grote geografische afstand (Eby & Lockwood, 2005). Christie (2014) suggereert in diens onderzoek dat problemen met academische ondersteuning, de vorm van de grenzen en een schending van vertrouwen ten grondslag liggen aan problemen in mentorrelaties.

Onduidelijkheid over de rol van de mentor

Het tweede knelpunt 'onduidelijkheid over de rol van de mentor' is een knelpunt voor zowel studenten als mentoren. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat het gaat om onduidelijkheid over de taken die bij het mentorschap horen: sommige mentoren verwijzen studenten enkel door naar gespecialiseerde diensten terwijl andere mentoren zelf inloop-, individuele- en groepssessies organiseren voor zowel academische als persoonlijke problemen (Atkinson, 2014; McFarlane, 2016; Owen, 2002). Daarnaast weten mentoren soms niet goed waar de scheidingslijn ligt tussen het zelf begeleiden van studenten en het doorsturen naar professionele services (Parker, 2016). Tot slot noemt Ghenghesh (2017) een slecht omschreven definitie van de mentorrol als oorzaak van onduidelijkheid rondom het doel van een mentorschapsprogramma.

Gebrek aan tijd

Een knelpunt dat in diverse wetenschappelijke artikelen naar voren komt, is het gebrek aan tijd bij mentoren (Barlow & Antoniou, 2007; Dobinson-Harrington, 2006; Por & Barriball, 2013; Stephen et al., 2008; Wakelin, 2021; Walker, 2022; Watts, 2011). Dit is een knelpunt dat niet alleen door mentoren wordt ervaren, maar ook door studenten (Livingstone & Naismith, 2018). Door een gebrek aan tijd ervaren mentoren schuldgevoelens naar studenten toe doordat het niet lukt om de ondersteuning te bieden die nodig is (McFarlane, 2016). Sommige mentoren werken

onbetaald door om alsnog de juiste ondersteuning te kunnen bieden (Dobinson-Harrington, 2006). Dit knelpunt kan ertoe leiden dat mentoren gehaast zijn tijdens mentorbijeenkomsten en dat studenten een schuldgevoel krijgen wanneer zij tijd van hun mentor innemen of dat studenten de mentoren niet meer benaderen (Stephen et al., 2008). Daarnaast kan tijdsdruk ervoor zorgen dat docenten niet voldoende empathie en interesse voor studenten tonen, waardoor de relatie tussen studenten en mentoren onder druk komt te staan (Dobinson-Harrington, 2006). Watts (2011) haalt aan dat dit uiteindelijk kan leiden tot een burn-out bij de mentoren.

Moeite met het bieden van ondersteuning bij persoonlijke problemen

Het laatste knelpunt is het moeite hebben met het bieden van ondersteuning bij persoonlijke problemen. Dit knelpunt wordt door zowel studenten als mentoren ervaren (Livingstone & Naismith, 2018). Uit het onderzoek van Walker (2022) blijkt dat bij het evalueren van een hybride-mentorschapsprogramma met academisch docenten als mentoren, het vermogen van deze mentoren om met persoonlijke problemen van studenten om te gaan, ter discussie werd gesteld door de studenten. Mentoren rapporteerden daarnaast in het onderzoek van Wakelin (2021) een verhoogde werkdruk, doordat studenten met steeds complexere problemen om ondersteuning vroegen zonder dat ze training en scholing ontvingen voor het begeleiden van complexe problemen. De toename in complexiteit van problemen wordt ook door Stephen et al. (2008) en Myers (2008) geadresseerd als een knelpunt.

Laycock (2009) haalt in diens onderzoek specifiek de opkomst van internationale studenten aan. De persoonlijke problemen waar zij mee te maken krijgen, verschillen van de persoonlijke problemen die bekend zijn voor mentoren. Internationale studenten zoeken vaker steun en advies bij mentoren rondom heimwee en eenzaamheid (Laycock, 2009).

Kritische reflectie

Bovenstaande uiteenzetting van wetenschappelijke literatuur bevat diverse bronnen waarin ervaringen van studenten en mentoren naar voren zijn gekomen. Echter hebben maar weinig van de weergeven wetenschappelijke onderzoeken zich gericht op het hybride-mentorschapsprogramma. Enkel het onderzoek van Livingstone en Naismith (2018) richt zich op hybride-mentorschapsprogramma’s, maar legt daarbij de nadruk op de invloed van het hybride-mentorschapsprogramma op de ontwikkeling van de relatie tussen mentor en student. Het onderzoek van Wakelin (2021) richt zich op een mentorschapsprogramma vergelijkbaar met een hybride-mentorschapsprogramma, maar heeft enkel onderzoek gedaan naar ervaringen van studenten en mentoren die al eerder uit wetenschappelijke onderzoeken zijn gekomen.

Daardoor konden uit het onderzoek geen andere ervaringen komen, dan de ervaringen die in het theoretisch kader van dat onderzoek opgenomen waren.

De andere onderzoeken in bovenstaande uiteenzetting hebben zich toegespitst op het pastorale mentorschapsprogramma of missen een concrete omschrijving van het onderzochte mentorschapsprogramma. Mogelijk zijn de ervaringen met het hybride-mentorschapsprogramma anders doordat de mentor hierin meer en andere taken vervult dan bij enkel het pastorale, curriculum of professionele model. Door in het huidige onderzoek expliciet een omschrijving van het onderzochte mentorschapsprogramma op te nemen onderscheidt dit onderzoek zich van de eerder uitgevoerde onderzoeken.

Daarnaast is het belangrijk om bij het interpreteren van de uiteengezette literatuur rekening te houden met het feit dat de studentenpopulatie in de laatste jaren snel veranderd is. Hierdoor zijn de relatief oude onderzoeken naar de ervaringen van studenten mogelijk niet meer representatief (Wakelin, 2021).

Huidig onderzoek

Dit onderzoek richt zich op de ervaringen van mentoren en studenten van de bachelor Psychologie aan de Universiteit van Sheffield met het mentorschapsprogramma. De hoofdvraag die daarbij dient te worden beantwoord, is: ‘Hoe ervaren studenten en mentoren van de bachelor Psychologie aan de Universiteit van Sheffield het hybride-mentorschapsprogramma?’. Deze hoofdvraag wordt daarvoor opgedeeld in twee deelvragen:

1. Welke positieve punten ervaren de psychologiestudenten en hun mentoren in het hybride-mentorschapsprogramma?
2. Welke knelpunten ervaren de psychologiestudenten en hun mentoren in het hybride-mentorschapsprogramma?

Methode

Voor het beantwoorden van de hoofdvraag is de secundaire dataset, verzameld door Bijvoet-van den Berg (2019), kwalitatief geanalyseerd. Deze dataset bestaat uit gegevens die zijn verzameld door middel van vragenlijsten en focusgroepen. Een kwalitatieve data-analyse biedt de mogelijkheid om data te interpreteren en om onderwerpen in kaart te brengen, waardoor het geschikt is om te gebruiken bij evaluerende onderzoeken (Scheepers et al., 2016). In dit hoofdstuk wordt eerst beschreven hoe deze secundaire dataset tot stand is gekomen en waarom deze dataset relevant is voor dit onderzoek. Vervolgens zal worden omschreven op welke wijze de kwalitatieve data-analyse is uitgevoerd.

Steekproef en steekproeftrekking

Doordat het hoofddoel van dit onderzoek het evalueren van het hybride-mentorschapsprogramma van de University of Sheffield is, is het noodzakelijk om data te gebruiken die representatief zijn voor deze populatie. In 2018 en 2019 heeft Bijvoet-van den Berg data verzameld en geanalyseerd ten behoeve van een onderzoek naar de percepties die studenten en mentoren hebben van het mentorschapsprogramma aan de University of Sheffield (Bijvoet-van den Berg, 2019).

De populatie die het uitgangspunt vormde voor het verzamelen van de secundaire dataset, participeerde in het hybride-mentorschapsprogramma aan de Universiteit van Sheffield (Bijvoet-van den Berg, 2019). De steekproeftrekking is gedaan aan de hand van de methode ‘voluntary response sample’. Alle studenten (ca. 400) van het eerste en tweede opleidingsjaar van de bachelor Psychologie van de Universiteit van Sheffield, werden uitgenodigd om een vragenlijst in te vullen. Uiteindelijk hebben 42 studenten deelgenomen (deelnamerespons: +/- 10%). Voor de mentoren werden alle 29 academisch docenten, die op dat moment ook als mentor fungeerden, uitgenodigd om een vergelijkbare vragenlijst in te vullen. Uiteindelijk namen 21 mentoren deel (deelnamerespons +/- 72.4 %). In de vragenlijsten is geen persoonlijke informatie gevraagd, naast het studiejaar van de studenten en het aantal jaar ervaring met het mentorschap van mentoren. Het is hierdoor niet te achterhalen of de steekproef, op het studiejaar en aantal jaar ervaring na, representatief is voor de doelpopulatie. Een aantal maanden later werden binnen hetzelfde onderzoek focusgroepen gehouden, waarvoor dezelfde studenten en mentoren werden uitgenodigd als voor de vragenlijst. Voor de focusgroep toonden 75 eerstejaarsstudenten interesse, waarvan 30 studenten random geselecteerd zijn, en 19 daadwerkelijk hebben deelgenomen. Deze studenten zijn verdeeld over 3 focusgroepen. Van de mentoren toonden er 5 interesse, welke allemaal deelnamen in 1 focusgroep. De steekproef

van studenten bestond uit 19 eerstejaarsstudenten, waarvan 7 man en 12 vrouw met een gemiddelde leeftijd van 19 jaar (SD=0.62, range=18-20 jaar). De studenten zijn verdeeld over 3 focusgroepen (*n*=6, 5, 8). De focusgroep voor mentoren bestond uit 5 mentoren, waarvan 4 man en 1 vrouw met een gemiddelde leeftijd van 40 jaar (SD=0.62, range=18-20 jaar). Er was één focusgroep met mentoren (*n*=5) (Bijvoet-van den Berg, 2019).

Vragenlijsten – onderzoeksinstrument en procedure dataverzameling

Er zijn twee vragenlijsten opgesteld: één voor studenten en één voor mentoren. Beide vragenlijsten bestonden uit vijf onderdelen: algemene vragen, vragen over de relatie tussen mentor en student, mentorschap met betrekking tot (mentale) gezondheid, het ontwikkelen van academische vaardigheden en het ontwikkelen van carrièreperspectieven. In de vragen voor studenten en mentoren zaten kleine verschillen. Er is bijvoorbeeld aan studenten gevraagd of zij vinden dat mentoren verantwoordelijk zouden moeten zijn voor het bieden van ondersteuning bij problemen op het gebied van (mentale) gezondheid. Ter vergelijking is aan mentoren gevraagd of zij vinden dat zij verantwoordelijk zouden moeten zijn voor het bieden van ondersteuning bij problemen op het gebied van (mentale) gezondheid.

De procedure van dataverzameling was voor zowel studenten als docenten gelijk. Een overzicht van het vragenlijstprotocol is te vinden in Bijlage A. Er is door de onderzoeker een link naar de vragenlijst verstuurd aan alle eerste- en tweedejaarsstudenten van de bachelor Psychologie en aan alle mentoren van de eerste- en tweedejaarsstudenten van de bachelor Psychologie aan de Universiteit van Sheffield. Vervolgens konden de studenten en mentoren de vragenlijst vrijwillig invullen op een tijd en plaats die hen het beste uitkwam. Deze strategie is aangehouden om iedereen in de gelegenheid te stellen om deel te nemen aan de vragenlijst.

Focusgroepen – onderzoeksinstrument en procedure dataverzameling

Een ander onderzoeksinstrument waarvan gebruik is gemaakt bij de dataverzameling, is de focusgroep. Hiervoor zijn alle eerste- en tweedejaarsstudenten en mentoren van de bachelor Psychologie per mail benaderd. Vervolgens konden zij aangeven of ze geïnteresseerd waren in deelname en één van de tijdsloten selecteren. De focusgroep-bijeenkomsten voor studenten en mentoren bestonden uit twee activiteiten en iedere activiteit bestond uit twee onderdelen. Een overzicht van het focusgroep-protocol is te vinden in Bijlage B. Bij de eerste activiteit stond de vraag ‘hoe ziet de rol van de mentor er op dit moment uit?’ centraal. De participanten konden bij het eerste onderdeel van deze activiteit in groepen van twee of drie aan de hand van kaartjes met daarop mogelijke taken en rollen van een mentor en blanco kaartjes de rol van de mentor uiteenzetten. Bij het tweede onderdeel van de eerste activiteit werden de mogelijke taken en

rollen van een mentor die de groepen hadden gekozen nader besproken, en werden door de onderzoeker aanvullende vragen gesteld. Deze vragen hadden voor zowel de studenten als mentoren betrekking op de thema's: opbouwen van een goede relatie tussen student en mentor, waar past de rol van mentor in het grotere plaatje van de studie en wat is de balans tussen de verschillende taken van de mentor en de tijd die beschikbaar is. Bij de studenten werden tevens aanvullende vragen gesteld rondom het thema 'verwachtingen van ondersteuning door verschillende services'. Bij mentoren werden aanvullende vragen gesteld rondom het thema: 'ontvangen van passende ondersteuning bij de mentorrol'.

Bij de tweede activiteit stond de vraag 'hoe zou je willen dat de rol van mentor eruitziet?' centraal en konden studenten en mentoren bij het eerste onderdeel van deze activiteit aan de hand van vooraf gemaakte kaartjes en blanco kaartjes hun wensen voor de rol van de mentor uiteenzetten. Bij het tweede onderdeel van de tweede activiteit werd door de onderzoeker aanvullende vragen gesteld, de thema's van de vragen waren gelijk aan de eerdergenoemde thema's bij activiteit één.

De focusgroepen zijn door de onderzoeker gefilmd, zodat het mogelijk was om bij te houden door wie iets werd gezegd. Vervolgens zijn alle verbale uitingen uit de opnames getranscribeerd door de onderzoeker en twee andere transcribenten, hierbij zijn de niet-verbale uitingen meegenomen wanneer de onderzoeker en transcribenten de indruk hadden dat dit helpend was voor het begrijpen van de verbale uitingen.

Betrouwbaarheid, validiteit en ethische overwegingen vragenlijsten

Bij vragenlijsten is de validiteit verhoogd door middel van het controleren van de constructvaliditeit. Bij de constructvaliditeit gaat het om de mate waarin de vragenlijst meet wat gemeten dient te worden (Scheepers et al., 2016). In de vragenlijst heeft de onderzoeker de validiteit verhoogd door met twee personen met kennis over het mentorprogramma en ervaring met het opstellen van vragenlijsten, de conceptvragenlijst te laten evalueren. Na deze evaluatie zijn een aantal vragen verwijderd die niet bijdroegen aan het meten van het beoogde construct, is de volgorde van de vragen aangepast en is de 5-punts Likertschaal aangepast naar een 3-punts Likertschaal. De Likertschaal is aangepast omdat de intentie van het onderzoek was om de antwoorden kwalitatief te onderzoeken en niet kwantitatief.

De validiteit van de vragenlijst had verder kunnen worden verhoogd door de vragenlijst eerst door een kleine groep studenten te laten invullen, waarbij de studenten ook de mogelijkheid krijgen om feedback te geven op de vragen en de vraagstelling (Singh, 2017).

De betrouwbaarheid van de vragenlijsten had kunnen worden verhoogd door de omstandigheden waarbinnen de participanten de vragenlijst hebben ingevuld, zoals tijd, plaats en omstandigheden, gelijk te laten zijn (Scheepers et al., 2016). Wanneer studenten en mentoren de enquête hebben ingevuld vlak na een bijeenkomst met daarin een conflict, of op een laat tijdstip waarop ze vermoeid of geïrriteerd waren, kunnen de antwoorden een vertekend beeld geven. Idem voor mentoren en studenten die de enquête direct na een positieve bijeenkomst of op een gunstig moment hebben ingevuld. Daarnaast had de onderzoeker controlepersonen kunnen gebruiken om er zeker van te zijn dat de vragen uit de vragenlijst goed werden geïnterpreteerd door de participanten (Scheepers et al., 2016).

De onderzoeker heeft een aantal ethische afwegingen gemaakt rondom de vragenlijst. Uit ethische overwegingen kregen de participanten voorafgaand aan het onderzoek een pagina met daarop informatie over het onderzoek en mogelijke consequenties die kleven aan deelname aan het onderzoek (zie Bijlage C). Hierna konden ze door akkoord te geven op een standaardlijst met verklaringen, informed consent geven voor deelname aan het onderzoek (zie Bijlage D). Pas hierna kregen ze toegang tot het onderzoek. Tijdens het onderzoek konden de participanten zich op ieder moment terugtrekken, totdat ze de antwoorden hadden ingeleverd. Wanneer participanten het gevoeld hadden dat ze negatief beïnvloed waren door het onderzoek, kregen ze aan het einde van de vragenlijst informatie over mogelijkheden voor hulp en begeleiding.

Verder is rekening gehouden met het minimaliseren van de verzamelde data. Er zijn enkel data verzameld die bijdroegen aan het doel van het onderzoek. Gegevens als persoonlijke eigenschappen zijn om deze reden niet bevraagd. Wel is gevraagd naar het studiejaar van de studenten en het aantal jaren ervaring van de mentoren, omdat mogelijk een duidelijk verschil tussen beide groepen uit de data kon komen. Met de vertrouwelijke informatie van de participanten is zorgvuldig omgegaan, alle ruwe data zijn enkel op beveiligde apparaten opgeslagen. Daarnaast is informatie die terug te leiden is naar de participant gemarkeerd met XXX of gegeneraliseerd, en hebben de participanten een willekeurig participantnummer gekregen.

Betrouwbaarheid, validiteit en ethische overwegingen focusgroepen

De betrouwbaarheid van focusgroepen kan worden verhoogd door het toepassen van automatische registratie van gegeven door middel van beeld- en geluidsopnamen (Lucassen, 2007; Scheepers et al., 2016). Bij de focusgroepen is deze methode ingezet, de focusgroepen zijn opgenomen met zowel beeld als geluid. Daarnaast kan de betrouwbaarheid worden verhoogd door het onderzoek zoveel mogelijk op dezelfde manier uit te voeren bij iedere

focusgroep (Lucassen, 2007; Scheepers et al., 2016). Hier is tijdens de focusgroepen rekening mee gehouden door een vast protocol zo goed mogelijk te volgen. Nadelig voor de betrouwbaarheid is het participeren van de onderzoeker in de focusgroep (Lucassen, 2007; Scheepers et al., 2016). Doordat de onderzoeker participeert, wordt het onwaarschijnlijker dat de resultaten hetzelfde zullen zijn wanneer de focusgroepen opnieuw worden uitgevoerd door een andere onderzoeker.

Naast dat een vast protocol de betrouwbaarheid van de focusgroepen verhoogt, verhoogt een vast protocol de interne validiteit van een focusgroep (Lucassen, 2007; Scheepers et al., 2016). Het protocol voor de focusgroepen is door een ander persoon gecontroleerd. Hierbij is expliciet aandacht besteed aan de mate waarin de vragen aansloten bij het onderzoeksdoel. Ook is aandacht besteed aan de lengte en volgorde van de onderdelen van het protocol.

Het transcriberen van de beeld- en geluidopnamen is gedaan door de onderzoeker en twee andere transcribenten. De twee andere transcribenten zijn getraind door de onderzoeker, en konden bij twijfels over gedeelten in het transcript de fragmenten tussen aanhalingstekens plaatsen, zodat de onderzoeker deze fragmenten zelf kon beoordelen. Nadat alle focusgroepen getranscribeerd waren, heeft de onderzoeker de transcripten opnieuw doorgelezen en gecontroleerd op fouten.

De betrouwbaarheid van de focusgroepen had mogelijk verder kunnen worden verhoogd door de interacties tussen de participanten van de focusgroepen te analyseren (Lucassen, 2007). Het is nu onduidelijk of de betrouwbaarheid van de gegevens verlaagd is door mogelijk storende interacties, zoals enkele participanten die tijdens de focusgroep overheersten. De validiteit van de focusgroepen had mogelijk verder kunnen worden verhoogd door de participanten van de focusgroepen de voorlopige resultaten van het onderzoek te laten verifiëren. Dit had vertekeningen in de transcripten kunnen tegengaan (Scheepers et al., 2016).

De onderzoeker heeft een aantal ethische afwegingen gemaakt rondom de opzet van de focusgroepen. Uit ethische overwegingen kregen de participanten vooraf informatie over het onderzoek (zie Bijlage E). Vervolgens konden de participanten alleen deelnemen wanneer ze ingestemd hadden met de informed consent (zie Bijlage F). Bij de focusgroepen was het niet mogelijk om de anonimiteit van de participanten te garanderen, doordat de participanten van elkaars identiteit op de hoogte waren. In de focusgroep werden de participanten gemotiveerd om hun ideeën te delen, maar ook om daarbij rekening te houden met hetgeen ze met de groep wilden delen.

Tijdens de focusgroepen zijn opnames gemaakt. De video-opnamen zijn alleen opgeslagen op beveiligde toestellen en direct na het afronden van het onderzoek verwijderd. Wanneer een participant zich niet comfortabel genoeg voelde om deel te nemen terwijl er gefilmd werd, kon de participant zich te allen tijde terugtrekken. Het transcriberen van de focusgroepen is in afgesloten ruimten gedaan om te voorkomen dat anderen de videobeelden konden zien. Tijdens het transcriberen zijn de namen van de participanten geanonimiseerd door ze een willekeurig participantennummer te geven. Daarnaast is alle informatie die terug te leiden is naar de participant gemarkeerd met XXX of gegeneraliseerd.

Dataselectie en data-analyse

Bij de data-analyse is niet de gehele dataset gebruikt, aangezien niet alle gegevens relevant zijn voor het huidige onderzoek. Om deze reden is de dataset eerst bestudeerd om te bepalen welke gegevens relevant zijn. De gegevens die worden geanalyseerd ten behoeve van het beantwoorden van de deelvragen, staan in Tabel 1 weergegeven.

Tabel 1

Dataselectie per deelvraag

Deelvraag	Vragenlijst (studenten)	Vragenlijst (mentoren)	Focusgroep (studenten)	Focusgroep (mentoren)
1. Welke positieve punten ervaren studenten en mentoren in het hybride-mentorschapsprogramma?	SHealth10a SHealth10b SSkills7a SSkills7b SCareer6a Scareer6b	Health14a Health14b Skills4 Career6	Deel 1 Deel 2	Deel 1 Deel 2
2. Welke knelpunten ervaren studenten en mentoren in het hybride-mentorschapsprogramma?	SHealth10a SHealth10b SSkills7a SSkills7b SCareer6a SCareer6b	Health14a Health14b Skills4 Career4	Deel 1 Deel 2	Deel 1 Deel 2

Bij de vragenlijsten zijn eerst de onderdelen bekeken, deze onderdelen waren bij zowel de vragenlijst voor studenten als voor mentoren: de relatie tussen mentor en student, mentorschap met betrekking tot (mentale) gezondheid, het ontwikkelen van academische vaardigheden en het ontwikkelen van carrièreperspectieven. Van ieder onderdeel zijn de vragen waarbij de antwoorden mogelijk ervaringen van studenten of mentoren konden omvatten geselecteerd. Dit waren vragen bij de onderdelen (mentale) gezondheid, het ontwikkelen van academische vaardigheden en het ontwikkelen van carrièreperspectief. In deze vragen werd gevraagd naar

de reden waarom studenten of mentoren vonden of het onderdeel wel of niet tot de verantwoordelijkheid van de mentor zou moeten behoren.

Na het bestuderen van de opzet van de focusgroepen is besloten om alle focusgroep-transcripten te analyseren. In het eerste onderdeel wordt ingegaan op de vraag ‘hoe zie de rol van de mentor er op dit moment uit?’ waardoor studenten en mentoren mogelijk aangeven hoe ze het huidige mentorsysteem en de rol van de mentor daarin ervaren. Bij het tweede onderdeel wordt ingegaan op de vraag ‘hoe zou je willen dat de rol van de mentor eruitziet?’, waardoor studenten en mentoren mogelijk aangeven hoe ze het huidige mentorsysteem en de rol van de mentor ervaren en hoe ze dit, al dan niet, anders zouden willen zien.

Voor het beantwoorden van de deelvragen worden de gegevens kwalitatief geanalyseerd door middel van zowel deductief als inductief analyseren. Deductief analyseren wordt voornamelijk ingezet wanneer een onderzoek als doel heeft om bestaande theorieën te toetsen (Scheepers et al., 2016). Ondanks dat dit onderzoek niet als doel heeft om bestaande theorieën te toetsen, wordt alsnog gebruikgemaakt van deductief analyseren. Het biedt de mogelijkheid om op basis van de bestaande theorie een kader te vormen waardoor de antwoorden op de vragenlijsten en de transcripten van de focusgroepen efficiënter en systematischer kunnen worden geanalyseerd (Van Staa & De Vries, 2014). Bij het huidige onderzoek betekent dit dat de positieve punten en knelpunten die bekend zijn vanuit de literatuur het kader vormen voor de analyse. Inductief analyseren geeft de mogelijkheid om vanuit de data nieuwe theorieën te ontwikkelen (Scheepers et al., 2016). Bij het huidige onderzoek is het doel om de ervaringen van studenten en mentoren in kaart te brengen. Door naast deductief te analyseren ook inductief te analyseren, wordt voorkomen dat vooralsnog onbekende positieve punten en knelpunten niet worden meegenomen in de resultaten (Van Staa & De Vries, 2014).

De onderzoeksmethode ‘Deductive Content Analysis’(DCA) combineert de deductieve en inductieve analyse met elkaar (Van Staa & De Vries, 2014). Ondanks dat het onderzoeksdoel niet volledig bij het doel van het huidige onderzoek aansluit, geeft de DCA een duidelijke onderzoeksopzet voor het combineren van de deductieve en inductieve analyse.

De onderzoeksopzet van de DCA bestaat uit drie fasen. Deze fasen zijn de voorbereidende fase, organisatiefase en rapportagefase (Van Staa & De Vries, 2014). In de voorbereidende fase van dit onderzoek zijn de antwoorden op de vragenlijsten en de transcripten van de focusgroepen doorgelezen en in het programma ATLAS.ti9 gezet, dat voor het coderen is gebruikt (ATLAS.ti, 2021). Vervolgens is in de organisatiefase een eerste

codeboom gemaakt op basis van het theoretisch kader van dit onderzoek. Hierna zijn de antwoorden op de vragenlijsten en de transcripten van de focusgroepen deductief gecodeerd aan de hand van de vooraf opgestelde codes. Tegelijkertijd werden de antwoorden op de vragenlijsten en de transcripten van de focusgroepen inductief gecodeerd door tekstfragmenten met daarin positieve of negatieve punten die niet onder de vooraf opgestelde codes vielen, op te slaan onder een ‘rest’ code. Nadat de vragenlijsten en de transcripten van de focusgroepen gecodeerd zijn, zijn de tekstfragmenten onder de ‘rest’ code geanalyseerd. Hierbij zijn een aantal inductieve thema’s ontstaan. Vervolgens zijn de thema’s in de rapportagefase uitgewerkt per deelvraag, thema en aspect.

Ten behoeve van het verhogen van de betrouwbaarheid is 20% van de quotes dubbel gecodeerd door een collega-onderzoeker, waarna de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is berekend. Het percentage overeenstemming tussen de codes is 78,78 %. Bij 12,12% werd de juiste quote wel genoemd, maar twijfelde de collega-onderzoeker tussen meerdere quotes en 9,09% kwam niet overeen. Naar aanleiding van een discussie over de uitkomsten van het dubbel coderen is een aantal kleine aanpassingen gedaan in de codeboom. De omschrijving van de subcodes ‘proactief’, ‘betrokkenheid’ en ‘omgang betrokken studenten’ zijn verder gespecificeerd.

Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de kwalitatieve data-analyse weergegeven. Uit de kwalitatieve data-analyse zijn bij de hoofdcategorieën ‘positieve punten’ en ‘knelpunten’ verschillende thema’s en aspecten naar voren gekomen. De resultaten worden op basis van beide hoofdcategorieën en de thema’s en aspecten uiteengezet. In dit resultatenhoofdstuk komen enkel de resultaten van de analyse van de transcripten van de focusgroepen naar voren, de analyse van de vragenlijst heeft geen resultaten opgeleverd. De codeboom die is gebruikt bij de kwalitatieve data-analyse staat in Bijlage G.

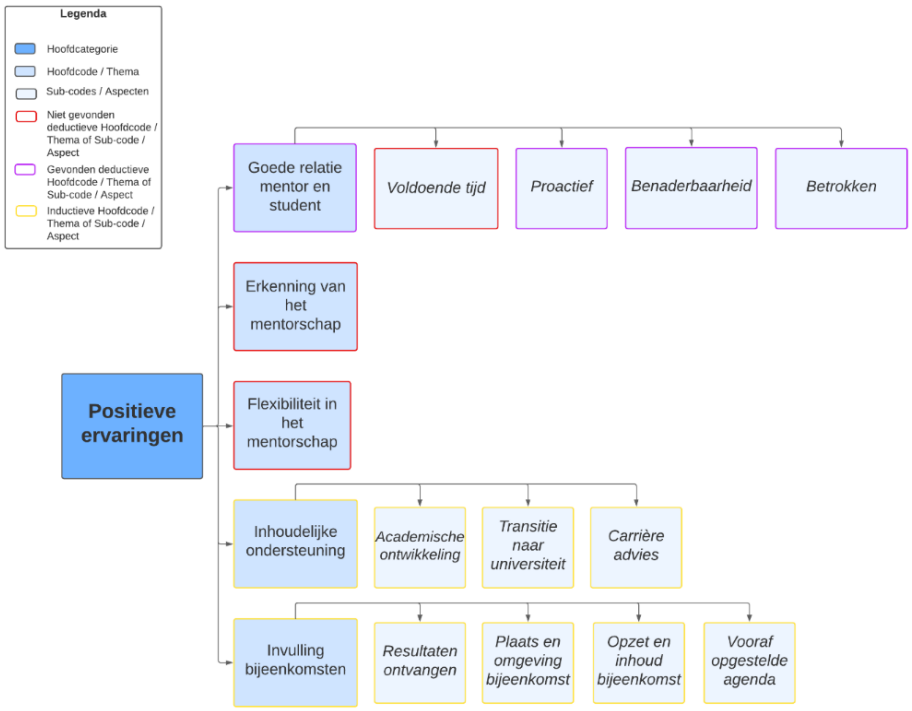
In de transcripten hebben de participanten willekeurige codes gekregen. Het eerste deel van de code bestaat uit de focusgroep waaraan de participant heeft deelgenomen. Dit is voor de studenten F1, F2 of F3. Bij de mentoren wordt de focusgroep aangeduid met St. Na het eerste deel volgt het participantennummer binnen de focusgroep, dit wordt aangeduid door middel van de P gevolgd door een nummer. Ter illustratie, de code van participant drie uit focusgroep twee is P3F2 en de code van participant vier uit de focusgroep voor mentoren is StP4.

Ervaren positieve punten in het hybride-mentorschapsprogramma

Uit de kwalitatieve data-analyse is een aantal als positief ervaren punten naar voren gekomen. Deze punten zijn in Figuur 1 overzichtelijk uiteengezet.

Figuur 1

Positieve ervaringen van studenten en mentoren



Goede relatie mentor en student

Er zijn een aantal eigenschappen van mentoren die studenten en mentoren benoemen, omdat ze ervaren dat dit de relatie bevordert. Deze eigenschappen zijn ‘proactief’, ‘benaderbaarheid’ en ‘toewijding mentor’.

Er zijn negen quotes, verspreid over de vier focusgroepen, gevonden waarin proactief als eigenschap van de mentor naar voren komt als positief punt. Met de eigenschap proactief wordt bedoeld dat mentoren de studenten actief benaderen door bijvoorbeeld mails te sturen, vragen te stellen, op de hoogte te zijn van de dingen die spelen in het leven van studenten en het helpen bij regelzaken.

> *“…because she asked about like being on top of lectures and then like I then explained I’d missed a few … and then from that she just started asking me questions which sort of made me open up about it … it was, it’s just nice that she got me to talk about it without me even meaning”* (F3P6, 268).

Naast de eigenschap proactief, ervaren studenten de eigenschap benaderbaar bij mentoren als positief. In de transcripten zijn 36 quotes naar voren gekomen waarin benaderbaar als positief punt is benoemd. Voor studenten wordt een mentor benaderbaar wanneer hij of zij niet oordeelt, de student serieus neemt en in het contact prettig is. Verder dragen het delen van eigen ervaringen en het behandelen van de student als een volwassene bij aan de benaderbaarheid. Door ook algemene praatjes te maken en de band informeel te houden, ervaren studenten de mentor als benaderbaar. Daarnaast draagt duidelijkheid over de manier waarop studenten de mentor kunnen bereiken wanneer dat nodig is bij aan de benaderbaarheid.

> *“Ehmm, levels with you, actually makes you feel like you are an adult sitting across me I’m not a babysitter, I’m not a nanny to ask you if you’ve been crying or whatever no tell me the problem and I think that’s a part of encouraging the student so it’s like relaxed like being calm, treating the other ehmm person across you as if you’re an equal…”* (F1P3, 468).

Tot slot is de betrokkenheid van de mentor een positief punt dat door één student en één mentor genoemd wordt. Onder betrokkenheid wordt door hen verstaan dat de mentoren de mentorrol serieus nemen en er voldoende aandacht aan besteden, bijvoorbeeld door te onthouden wat ze met de studenten hebben besproken. F2P3 omschrijft dit als volgt:

> *"Yeah exactly like it feels, much more positive and you know you can talk to them about it and then they've remembered and like when they just asked you again is it they're just reading off a sheet of questions each time"* (F2P3, 368).

Naast de student omschrijft ook een mentor dat hij op basis van zijn ervaringen het gevoel heeft dat het onthouden van bijvoorbeeld problemen van studenten en het hierop terugkomen bijdraagt aan de relatie tussen de mentor en de student. Om deze reden is de mentor aantekeningen gaan maken van de besproken punten die het meest belangrijk waren.

Inhoudelijke ondersteuning

Uit de focusgroepen zijn een aantal aspecten naar voren gekomen waarbij studenten aangaven de inhoudelijke ondersteuning van de mentor als positief te ervaren. Deze aspecten zijn 'academische ontwikkeling', 'transitie naar universiteit', 'carrièreadvies' en 'mentor kijkt holistisch mee'.

Voor het aspect academische ontwikkeling benoemen studenten voornamelijk dat ze dit als positief ervaren, omdat de academische ontwikkeling het hoofddoel is waarvoor ze naar de universiteit zijn gekomen. Daarnaast spreken ze de ervaring uit dat de academische ontwikkeling het thema is dat het meest centraal staat in de mentorbijeenkomsten.

> *"… I think we were saying the supporting academic development obviously that's, it's probably the biggest one obviously to get the degree so we were saying that's probably one that we've seen the most as well…"* (F2P5, 125).

Twee participanten geven aan dat ze door hun mentor zijn geholpen om hun studie weer verder op te pakken, nadat ze achterliepen op het studieprogramma. Hun mentoren namen de tijd om ze te helpen met het maken van een planning voor het inhalen van vakken en het terugvinden van een balans tussen studie, werk en vrijetijd.

> *"I spoke to mine when I was struggling a bit with keeping on top of things because I was working quite a bit for my job as well and so I was really struggling to balance everything and she was really good at sitting me down and trying to plan out how I could start to try and get back on top of things…"* (F3P2, 245).

Aspect twee is de transitie naar de universiteit. De transitie naar de universiteit kwam in veertien quotes naar voren. Uit de ervaringen van de studenten blijkt dat het mentorschapsprogramma en daarmee de mentor positief bijdraagt aan de transitie naar de universiteit. Dit deden mentoren

door bijvoorbeeld een rondleiding over de campus te geven of in gesprek te gaan over de veranderingen op het gebied van studie, wonen en werken.

> *"… like when we came to university like this the transition to the university from like high school to university and I think like talking to the personal tutor was like very helpful…"* (F3P5, 50).

Het derde aspect onder de inhoudelijke ondersteuning is het aspect carrièreadvies. Dit aspect kwam minder vaak naar voren, maar de studenten die carrièreadvies kregen, hebben dit wel als positief ervaren. Ze gaven bijvoorbeeld aan dat het fijn is om al vroeg in de studie te weten dat je bepaalde vakken moet volgen of bijbanen moet nemen voor het in aanmerking komen voor specifieke studierichtingen. Daarnaast is een student erg positief over de mentor, omdat deze tips geeft over het inschrijven bij populaire vakken die nodig zijn om het carrièrepad te bewandelen dat hij of zij voor ogen heeft.

> *"… he just basically said like do you know what you want to do at the end … so I was like yeah I want to do clinical psychology … he was saying when in third year when all the modules come up if you wanna do clinical you got to be there ready when the it like the page loads you need to be there refreshing it as soon as it comes you need to be on it quick because everybody wants to do clinical so he was really good…"* (F2P2, 300).

Het vierde aspect is de mentor die holistisch met de studenten meekijkt. Studenten geven aan dat ze het als positief ervaren dat de mentor iemand is die ze op meerdere vlakken kent. De mentor is de enige binnen de faculteit die niet alleen de studieresultaten van één vak kent, maar ook de studieresultaten van het gehele jaar en de privésituatie. Hierdoor is de mentor voor studenten degene die algemene en overstijgende vragen kan beantwoorden.

> *"I would, basically just like general discussion, I guess because like everyone I speak to in the department is specifically for one thing … whereas the personal tutor I could have a holistic chat about the entire course"* (F2P4, 96).

Daarnaast is de mentor door het holistisch meekijken de persoon die de student in het vizier houdt. Dit ervaren studenten als positief, omdat het een gevoel van veiligheid geeft.

> *"Ehmm, I'm not too sure, ehmm, knowing that somebody like in the university was just like keeping an eye on me (gestures with two fingers) so to speak, ehmm, was nice"* (F2P2, 79).

Invulling bijeenkomsten

Uit de focusgroepen kwamen een aantal aspecten naar voren die als positief worden ervaren wanneer het gaat om de invulling van de bijeenkomsten. Deze aspecten zijn ‘resultaten ontvangen’, ‘plaats en omgeving bijeenkomsten’, ‘opzet en inhoud van bijeenkomsten’ en ‘vooraf opgestelde agenda’.

Studenten ervaren het ontvangen van de resultaten van de mentor over het algemeen als positief. Het verschil tussen het als positief ervaren van het ontvangen van de resultaten en het als negatief ervaren van het ontvangen van de resultaten, ontstaat door de vorm van de bijeenkomsten waarin de studenten de resultaten ontvangen. De studenten ervaren het als positief wanneer ze de resultaten in een individuele bijeenkomst met de mentor ontvangen.

> *“Maybe individual tutor meetings is like better probably because I’ve received them individual I think actually, my personal tutor gave me feedback (F1P2 and F1P5 nod agreeingly) of what needs to be done and what are the goals for the future…”* (F1P6, 487).

Daarbij geeft een student aan dat het niet heel uitgebreid besproken hoeft te worden, maar dat het wel fijn is om het er kort over te hebben.

> *“It was only like two or three minutes but at least we sat and had a brief chat about it, it was more like a general, this is what you got how you got on then so that was quite useful”* (F2P4, 133).

De plaats en omgeving waarin studenten de bijeenkomsten met hun mentor hebben is een aspect dat in één focusgroep ter sprake komt. Eén student (F2P2) benoemt dat alleen al de manier waarop het kantoor van de mentor is ingericht, invloed heeft op het contact met de mentor. Zo benoemt deze student dat hij het niet prettig vindt wanneer er een bureau tussen de mentor en zichzelf instaat, hierdoor voelt de student fysiek direct afstand tussen zichzelf en de mentor.

> *“For me it sounds so silly but the way the office is set up in ehmm, [departmental building] the desk isn’t in front like he’s not sat behind the desk the desk is like to the wall and we were almost like sat together it’s not like it it felt like it was just like a chat it wasn’t like an interview or like going to the doctor’s where they’re like sat behind the chair and they’re just like nodding and but yeah just like the way like I found that really approachable like you just sat down and like having a chat it’s like going for coffee with*

> *a friend like without yeah just the whole thing of them not being like sat behind the table…"* (F2P2, 487).

Het bureau geeft de student het gevoel dat hij of zij in een interview zit in plaats van in een gesprek. F2P3 haalt aan dat een vriendin van haar in een publieke ruimte als een café met de mentor afspreekt, waardoor de situatie iets minder intimiderend is en de mentor toegankelijker wordt.

Naast de plaats en omgeving waarin de bijeenkomst plaatsvindt, zijn er ook positieve ervaringen die bij het aspect 'opzet en inhoud bijeenkomsten' passen. Of de studenten de bijeenkomsten als positief ervaren, hangt samen met de opzet (groeps- of individuele bijeenkomst) en de inhoud (algemene of persoonlijke thema's). Een aantal studenten geven aan dat ze groepsbijeenkomsten belangrijk vinden, omdat ze hierdoor een select groepje studenten van de gehele studie beter leren kennen.

> *"I think it makes sense because you kind of get to know new people that like, cause Psychology is so big, like, you barely you only get to know like a few people so it's not possible to meet everyone so it's a good way to get to know people"* (F1P1, 355).

Dezelfde student geeft gelijk ook het spanningsveld aan, namelijk dat enkel groepsbijeenkomsten onvoldoende de ruimte bieden om het over persoonlijke problemen te hebben.

> *"… you also want the individual ones in case you have got like that problems you don't want to discuss, with like other people so I think there should be like a good mix"* (F1P1, 359*).*

Naast studenten die aangaven de groepsbijeenkomsten als positief te ervaren, zijn er ook studenten die aangaven enkel de individuele bijeenkomsten als positief te ervaren. De individuele bijeenkomsten ervaren zij als positief, omdat deze bijeenkomsten veiliger voelen.

Een ander aspect dat door twee van de vijf mentoren wordt benoemd en als positief wordt ervaren, is een vooraf opgestelde agenda of een structuur voor de bijeenkomst. Er is een enkele keer een mail verstuurd vanuit de faculteit met daarin onderwerpen die konden worden besproken in de mentorbijeenkomst.

> *"Based on my discussions with colleagues I think other colleagues have found those emails helpful too because otherwise, in the past they didn't really know, it was like kind*

> *of 'hi how you doing? yeah ok great' but now they have some kind of structure, I think they actually welcome that kind of structure"* (StP5, 463).

Een andere mentor (StP4) bevestigt dit:

> *"What practical thing, so I also like the structure a lot, and I find it in particularly useful when it's very specific in terms of you know upcoming module choices … so if it's more specific I think it helps me much more in ehmm, conducting the meetings"* (StP4, 467).

Deelconclusie ervaren positieve punten in het hybride-mentorschapsmodel

De relatie tussen student en mentor komt naar voren als een positief punt. Wanneer een mentor proactief, betrokken en benaderbaar is, draagt dit bij aan het als positief ervaren van het mentorschapsprogramma Samengenomen zijn dit eigenschappen van mentoren die ervoor zorgen dat de studenten zich gehoord en gezien voelen. Bij de inhoudelijke ondersteuning valt het op dat studenten diverse vormen van ondersteuning als positief ervaren. Ze ervaren zowel de ondersteuning bij de academische ontwikkeling, het krijgen van carrièreadvies als ondersteuning bij de transitie naar de universiteit als positief. Opvallend is dat het voor de studenten wel uitmaakt in welke vorm ze deze ondersteuning krijgen.

Wanneer studenten resultaten ontvangen of persoonlijke of academische problemen hebben, ervaren ze individuele bijeenkomsten als positief. Wanneer het gaat om het bediscussiëren en delen van algemene informatie, ervaren ze de groepsbijeenkomsten juist als positief. Een enkele student voelt zich in groepen niet veilig genoeg en geeft om deze reden aan enkel individuele bijeenkomsten als positief te ervaren. Een ander punt rondom de invulling van de bijeenkomsten is de omgeving waarin de bijeenkomst plaatsvindt, er zijn studenten die een informele omgeving als positief ervaren. Informaliteit in het mentorschapsprogramma is ook naar voren gekomen onder benaderbaar als eigenschap van de mentor. Informaliteit lijkt dan ook een positief punt te zijn in het mentorschapsprogramma.

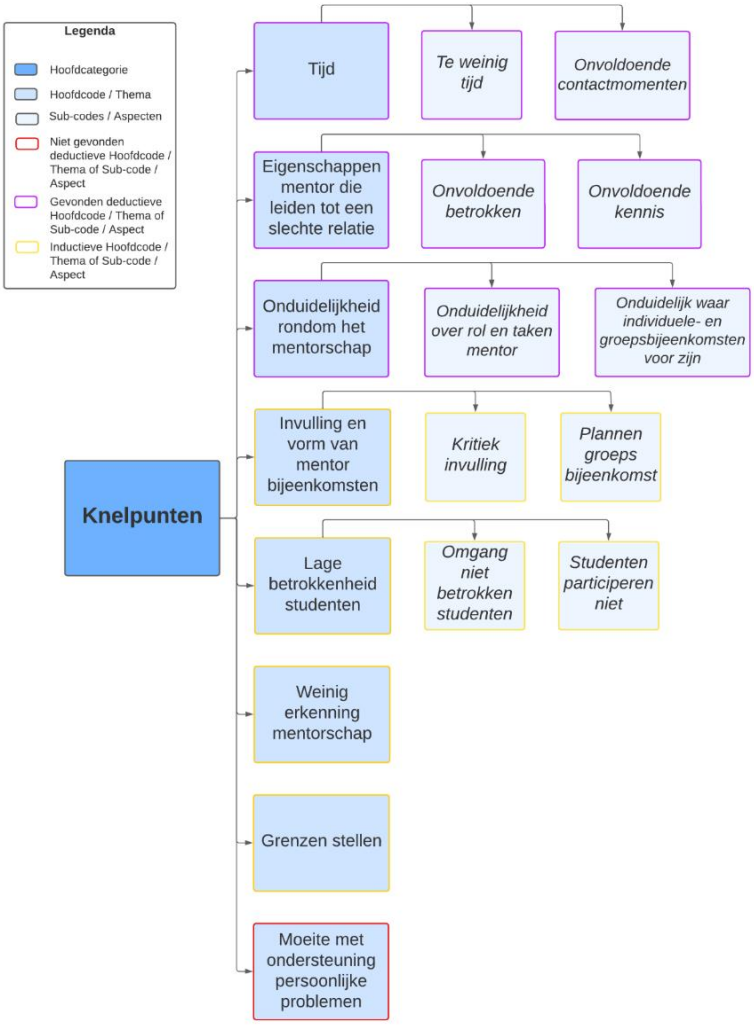
Een positief punt dat enkel door mentoren wordt ervaren, is het ontvangen van een vaste opzet of agenda voor het vormgeven van de bijeenkomsten. Dit geeft ze de mogelijkheid om de bijeenkomsten beter te laten aansluiten op wat er speelt bij studenten op bijvoorbeeld academisch gebied.

Ervaren knelpunten in het hybride-mentorschapsprogramma

Naast de als positief ervaren knelpunten, zijn uit de kwalitatieve data-analyse ook knelpunten naar voren gekomen. Deze knelpunten zijn overzichtelijk weergegeven in Figuur 2.

Figuur 2

Ervaren knelpunten door studenten en mentoren



Tijd

Bij de knelpunten is ‘tijd’ een thema. Onder dit thema vallen de aspecten ‘te weinig tijd’ en ‘onvoldoende contactmomenten’. In de transcripten is vijf keer een tekstfragment met de subcode ‘te weinig tijd’ gecodeerd. Eén student geeft aan dat er te weinig tijd is om alle thema’s die besproken zouden moeten worden, te bespreken, waardoor de mentorbijeenkomsten voornamelijk over de studie en voortgang gaan. Daarnaast geven studenten aan dat de vier bijeenkomsten onvoldoende zijn, doordat er veel kan gebeuren in de tijd die tussen de bijeenkomsten zit.

> *“Yeah, so like so people (feel like their saving up) all their problems and like until their like two months down the line when they’re like it would be nice just to have like an appointment quite regularly just to check up on you”* (F3P8, 206).

Dat er onvoldoende tijd is, wordt ook vanuit de mentoren benoemd. Mentoren geven zelf aan dat ze het gevoel hebben dat ze studenten niet voldoende kunnen ondersteunen, doordat ze te weinig tijd hebben om de studenten op de verschillende gebieden te ondersteunen.

> *"But you've got fifteen minutes slots once or twice a semester and there's certain boxes that you need to tick in terms of okay your engagement in this much what are your options gonna be at level two that kind of stuff so ehmm, I think maybe because for us so many I guess boxes that need to be ticked you need to have these checks in place in terms of administration"* (STP1, 77).

Aansluitend op het gebrek aan tijd, geven studenten ook aan dat ze vinden dat ze onvoldoende contactmomenten hebben met de mentor. Er zit een overlap tussen dit aspect en het aspect te weinig tijd. Echter, bij 'onvoldoende contactmomenten' gaat het ook om de invloed die dit aantal contactmomenten heeft op bijvoorbeeld de relatie tussen studenten en mentoren en de verdeling van de contactmomenten gedurende het hele schooljaar.

> *"F2P5: It's just like you go to the doctor's you don't get a relationship like that it's just like ask you questions and then that's it. ... F2P1: It's like there's no progress that's being made."* (F2P5, F2PI, 370).

Een ander knelpunt dat wordt ervaren in de verdeling van contactmomenten door het jaar heen, is de lange tijd dat studenten de mentor niet zien wanneer ze één bijeenkomst missen. Ook zijn er studenten die specifiek aangeven dat ze in de eerste weken op de universiteit graag meer contact zouden willen met de mentor, omdat er veel verschillende dingen gebeuren in de eerste weken op de universiteit.

Eigenschappen mentor die leiden tot een slechte relatie

Dit deductieve thema is gebaseerd op het knelpunt 'de relatie tussen mentor en student'. Uit de transcripten zijn twee eigenschappen van de mentor gekomen die studenten als negatief ervaren en die tot een slechte relatie tussen mentoren en studenten leiden. Deze eerste eigenschap is het onvoldoende betrokken zijn als mentor en de tweede is het hebben van onvoldoende kennis van de gang van zaken op de universiteit.

Er zijn twee studenten die een ervaring hebben, waarbij ze het gevoel hadden dat hun mentor onvoldoende betrokken was. Dit gevoel ontstond doordat de mentor niet meer wist wat de student en de mentor een keer eerder hadden besproken en doordat de mentor nalatig was met het inplannen van een afspraak, zelfs na twee keer mailen.

> *"I agree that the only bad thing about mine like tutor thing was that the first one he asked me all about like what I wanted to do … and then the second one he was like so what do you want to do, so I we went over that last time and I it's just basically a clear repeat. It didn't feel personal. Yeah*" (F2P2, 356).

Eén student gaf aan dat haar relatie met de mentor slecht is, doordat de mentor onvoldoende kennis heeft van de universiteit.

> *"… and you see that's the other thing that I would expect him to know like that's a pretty straight forward question in my opinion … so he just admitted like sorry I'm new to the system I don't quite know the details could you please email this person … I wouldn't go to him for further questions it's bad but that's the truth but like I wouldn't go to him for questions…"* (F2P5, 329).

Onduidelijkheid rondom het mentorschap

Het vierde thema is onduidelijkheid rondom het mentorschap, dat uit twee aspecten bestaat. Deze twee aspecten zijn 'onduidelijkheid over rol en taken mentor' en 'onduidelijk waar individuele en groepsbijeenkomsten voor zijn'.

In de transcripten zijn weinig ervaringen naar voren gekomen die duiden op onduidelijkheid over de rol en taken van de mentor. Echter, één student benoemt wel dat het onduidelijkheid is of iets wel of niet de rol van de mentor is. Dit wordt ook door één van de mentoren aangegeven. Verder komt de onduidelijkheid over de rol en taken van de mentor niet heel sterk naar voren.

> *"… but I think there's more like some things that we ehmm, agree that this is like ehmm, you know essential to what we do or that we do this a lot and then there are other parts that we are not so sure you know, are actually doing them or should we be doing them so maybe those are the more like support formation of peer relationships in group tutorials …"* (StP4, 223).

Onduidelijkheid over het doel van de individuele en groepsbijeenkomsten is tevens een onderwerp dat vaker naar voren komt. Er zijn zeven tekstfragmenten met deze subcode gecodeerd. Er lijkt voornamelijk onduidelijkheid te ontstaan over het doel van de individuele en groepsbijeenkomsten wanneer studenten geen problemen ervaren.

> *"A chat it was very bleah I just, I don't know it sounds really cocky but I kind of came in and like didn't really like have concerns with uni like I was getting on … like I was*

> *doing fine so I turn to my personal tutor and I had no concerns to raise so it quite literally was just sitting having a chat"* (F2P4, 223).

Daarnaast geeft een student aan dat ze in de bijeenkomst overvallen werd door het ontvangen van de studieresultaten, omdat haar dit van tevoren niet bekend was:

> *"Yeah I agree like, last the last meeting I didn't even know that we were gonna get our results ((laughs)), so like when we got there, and it was like it didn't feel very, it was just like, she read your name out and she gave you the piece of paper with your results on and then sort of like that's it now like there wasn't any, have you got any concerns or, anything like that it was just all in a group everyone got their results and that was it"* (F1P2, 481).

Invulling en vorm van mentorbijeenkomsten

Het thema 'invulling en vorm van mentorbijeenkomsten' bestaat uit twee verschillende aspecten: 'kritiek op invulling' en 'plannen groepsbijeenkomst'.

Bij het aspect 'kritiek op invulling' passen veel uiteenlopende uitspraken. Deze uitspraken hebben met elkaar gemeen dat studenten de invulling van de bijeenkomsten vervelend vinden of vinden dat een bepaald thema onvoldoende naar voren komt. Een knelpunt rondom de invulling die door F1P6 wordt benoemd en door F1P4 en F1P5 wordt beaamd, is het uitdelen van de studieresultaten in groepsbijeenkomsten. Door de groepsbijeenkomsten op deze manier in te vullen, verzinnen studenten smoesjes om niet naar de groepsbijeenkomst toe te hoeven, omdat ze bang zijn dat de resultaten tegenvallen. F1P3 geeft aan dat ze eigenlijk alleen bijeenkomsten in groepsvorm had, maar haar groepsgenoten niet goed genoeg kende waardoor ze terug in haar schulp kroop. Hierdoor haalde ze weinig uit de groepsbijeenkomsten. F1P6 geeft aan dat de mentor alleen maar groepsbijeenkomsten organiseerde, waardoor uiteindelijk bijna geen studenten meer kwamen.

> *"We always had it in a group, so the second one, second last one, we hardly anybody anyone that come for the personal tutor so it would good to would be nice to see an improvement"* (F1P6, 57).

Een ander knelpunt dat door één mentor werd genoemd en door één mentor werd beaamd, is het plannen van groepsbijeenkomsten. Het hebben van verschillende roosters, zowel als student en als docent, maakt dit moeilijk.

"I think there's also a practicality issue just with timetabling these meetings, I have to then make sure all my eight or ten PTs from one year van make it at the time … I have to go through the timetable ok who's in which workshop and you know it's not practical…" (STP4, 240).

Lage betrokkenheid studenten

Het thema 'lage betrokkenheid studenten' bestaat uit de twee onderdelen: 'omgang niet betrokken studenten' en 'studenten participeren niet'.

Het eerste onderdeel 'omgang niet betrokken studenten' komt voort vanuit de transcripten van de mentoren. Vrijwel alle mentoren ervaren de omgang met niet betrokken studenten als knelpunt, doordat ze niet goed weten hoe ze hiermee moeten omgaan.

"STP2: Yeah I think I think the ehmm, current guidelines they like work if the student is engaging.
STP1, STP4, STP5: ((nodding)).
STP2: Cause like then we can follow the ehmm, process and it all works really well and we can you know like signpost them to like where they can get help and so on and so forth but if they don't want to en-engage it's sort of not really clear what we can should be doing and then every now and then there's attendance checks right where we basically have to make sure that they are there." (STP1, STP2, STP4, STP5, 173).

Het roept vragen bij de mentoren op, ze weten niet hoe vaak ze studenten moeten benaderen die niet reageren en wanneer ze er genoeg aan hebben gedaan om weer met de studenten in contact te komen.

Het tweede onderdeel 'studenten participeren niet' is een knelpunt dat voortkomt vanuit de transcripten van de mentoren. Hierbij gaat het om studenten die niet komen opdagen in de door hen gereserveerde tijdsloten voor individuele gesprekken.

"To me it it, like before it would help if somehow students can get more the feeling that you know this is for them they benefit from this they should be there I think now it's almost, I'm at fifty percent of, you know people have booked a slot but don't show up it's roughly fifty percent so I feel like it once I meet with the student that's time well spent I don't mind but it's everything surrounding it that's mostly missed meetings that cut so much so much extra time…" (STP4, 447).

Weinig erkenning voor het mentorschap

Zowel één student als één mentor gaf aan dat er te weinig waardering en erkenning is voor het mentorschap. Doordat er weinig waardering en erkenning voor het mentorschap is, is er maar weinig tijd voor bijeenkomsten.

> *"I think it's undervalued massively like I think it really is, like I personally think it could be one of the most important things at uni I definitely and I think even the role like it should be looked at as an actual serious part, of any development for each student cause, like I said ten two ten minutes chats like what what's that gonna do…"* (F2P5, 401).

Een mentor benadert de erkenning en waardering voor de mentorrol door het te vergelijken met de andere rollen binnen de faculteit. Wanneer hij of zij deze rollen zou rangschikken op prioriteit, staat de mentorrol onderaan de lijst.

Grenzen stellen

Het thema 'grenzen stellen' komt zes keer naar voren vanuit de transcripten van de mentoren. De mentoren delen daarbij ervaringen met elkaar, waarbij ze het gevoel hadden dat studenten over hun grenzen gingen. Deze grenzen hadden te maken met studenten die mentoren benaderden met vragen waarvan mentoren vonden dat ze niet degenen waren om die vragen te beantwoorden en met grenzen rondom de bejegening vanuit studenten. Daarnaast komt de balans tussen grenzen stellen en benaderbaar blijven naar voren, mentoren zijn bang dat ze minder benaderbaar worden wanneer ze grenzen stellen.

> *"But there's like a tradeoff like between being approachable and then being asked for ridiculous things or, sorry also I find it difficult to to balance this like to be approachable but at the same time ehhhh one student asked me whether I could enquire at the department scholarships you know for something where like you know: please do this yourself"* (STP4, 340).

Deelconclusie ervaren knelpunten in het hybride-mentorschapsmodel

Studenten en mentoren ervaren beiden de hoeveelheid tijd die er is voor het mentorschapsprogramma als knelpunt. Voor studenten is het knelpunt voornamelijk dat ze de mentor niet vaak zien en daardoor niet genoeg in de gelegenheid komen om de mentor te benaderen wanneer ze problemen ervaren. Voor mentoren is het een knelpunt, omdat ze met de tijd die ze per bijeenkomst met de studenten hebben een aantal vaste punten moeten bespreken om de administratie goed te kunnen afronden, waardoor geen tijd overblijft om andere onderwerpen te bespreken.

Dat er weinig tijd is, heeft mogelijk zijn weerslag op de eigenschappen van de mentor die leiden tot een slechte relatie tussen mentoren en studenten. Studenten benoemen hierbij dat ze het gevoel hebben dat de mentor niet betrokken is, doordat hij of zij niet reageert op mails of vergeet wat er besproken is. Ook het hebben van onvoldoende kennis over de universiteit om studenten te helpen bij algemene studievragen heeft zijn weerslag op de relatie tussen student en mentor. Het is mogelijk dat mentoren onvoldoende tijd hebben om op studenten te reageren of om aantekeningen te maken van eerder gevoerde gesprekken. Evenals het mogelijk is dat mentoren onvoldoende tijd hebben om antwoorden te achterhalen op, redelijke, door studenten gestelde vragen.

Een ander knelpunt is onduidelijkheid rondom het mentorschap. Er bestaat onduidelijkheid rondom de rol en de taken van de mentor en het doel dat de individuele en de groepsgesprekken dienen. Er zijn twee andere thema's uit de resultaten gekomen waar de onduidelijkheid over het doel van de individuele en groepsgesprekken mogelijk verband mee houdt. Bij de kritiek die op de invulling wordt gegeven, gaat het over het onverwacht terugkrijgen van resultaten en het terugkrijgen van resultaten in groepsverband. Deze kritiek ontstaat mogelijk doordat er onduidelijkheid is over het doel van de individuele en groepsgesprekken en dat het ontvangen van resultaten daarbij hoort. Daarnaast lijkt er een verband te zijn met het stoppen met participeren van studenten. Mogelijk stoppen studenten met participeren, omdat ze niet weten waar de bijeenkomsten voor zijn of omdat ze tijdens een bijeenkomst geconfronteerd zijn met hun resultaten zonder hierop voorbereid te zijn.

Vanuit de mentoren komt de lage betrokkenheid van studenten naar voren als knelpunt. Dit heeft te maken met het gevoel dat ze tijd verspillen wanneer studenten niet komen opdagen terwijl ze tijd voor ze gereserveerd hebben, en de manier waarop ze daar als mentor mee moeten omgaan. Ze geven aan niet te weten hoeveel tijd ze moeten steken in het benaderen van studenten die niet komen opdagen.

Daarnaast blijkt het een knelpunt te zijn dat er weinig erkenning en waardering is voor het mentorschap. Dat dit knelpunt wordt ervaren, komt doordat maar weinig tijd is vrijgemaakt voor mentorbijeenkomsten en doordat de mentorrol bij academisch docenten onderaan de prioriteitenlijst staat. Dit knelpunt houdt dus mogelijk ook indirect verband met het knelpunt tijd.

Het laatste knelpunt is de moeite die mentoren hebben met het stellen van grenzen. Het stellen van grenzen brengt één van de mentoren zelfs in verband met het minder benaderbaar zijn voor studenten.

Conclusie en discussie

In dit kwalitatieve onderzoek zijn de vragenlijsten en transcripten van focusgroepen uit een secundaire dataset geanalyseerd voor het in kaart brengen van de ervaringen van studenten en mentoren met het hybride-mentorschapsprogramma. Door middel van dit onderzoek is een antwoord gezocht op de hoofdvraag: 'Hoe ervaren studenten en mentoren van de bachelor Psychologie aan de Universiteit van Sheffield het hybride-mentorschapsprogramma?'

Uit de resultaten blijkt dat een aantal positieve punten binnen het hybride-mentorschapsprogramma ook als knelpunten worden ervaren. Dit komt doordat de mentoren niet allemaal even proactief waren, op dezelfde manier benaderbaar en betrokken waren en over gelijke kennis beschikten. Dat de benaderbaarheid en betrokkenheid van mentoren invloed hebben op de relatieontwikkeling, komt overeen met de resultaten uit de onderzoeken van Livingstone en Naismith (2018), Thomas (2012) en Watts (2011). Een ander punt dat zowel als positief en negatief werd ervaren, is de manier waarop de bijeenkomsten werden ingevuld en vormgegeven. Dat dit zowel positief als negatief werd ervaren, komt doordat mentoren de bijeenkomsten niet allemaal op dezelfde manier invullen en vormgeven. De manier waarop de mentor zich opstelt en de manier waarop de mentor de bijeenkomsten vormgeeft en invult, beïnvloedt dus de manier waarop het mentorschapsprogramma wordt ervaren.

Daarnaast blijkt uit de resultaten dat studenten het als positief ervaren dat ze inhoudelijke ondersteuning kunnen krijgen van hun mentor bij zowel de academische ontwikkeling, de transitie naar de universiteit als het ontwikkelen van carrièreperspectief. Echter, ook komt als knelpunt naar voren dat er studenten en mentoren zijn waarvoor het onduidelijk is wat precies bij de taken en de rol van de mentor hoort en welk doel de individuele en groepsbijeenkomsten dienen. Ghenghesh (2017) vond in diens onderzoek dat een slecht omschreven definitie van de mentorrol de oorzaak is voor onduidelijkheid rondom het doel van een mentorschapsprogramma. Er zijn dus mentoren die de bijeenkomsten duidelijk invullen en de studenten op verschillende vlakken inhoudelijk ondersteunen, terwijl er ook mentoren zijn die onduidelijk hebben wat ze tijdens de individuele en groepsbijenkomsten aan studenten kunnen bieden. Doordat het doel van de bijeenkomsten onduidelijk is, kiezen studenten er mogelijk voor om niet meer te participeren, omdat ze het gevoel hebben dat de bijeenkomsten niets bijdragen.

Daarnaast ervaren studenten en mentoren dat het mentorschapsprogramma onder gewaardeerd wordt en dat er onvoldoende erkenning is voor het belang van het mentorschapsprogramma. Een ander op zichzelf staand knelpunt dat naar voren is gekomen, is

de moeite die mentoren hebben met het stellen van grenzen. Mentoren zijn bang dat ze minder benaderbaar worden voor studenten wanneer ze grenzen stellen.

Tot slot is er nog een knelpunt dat door zowel studenten als mentoren wordt ervaren. Dit is de hoeveelheid tijd die er is voor het mentorschapsprogramma. Studenten zien hun mentor te weinig om de mentor te benaderen wanneer ze problemen hebben. Dit is in lijn met de uitkomst van het onderzoek van Stephen et al. (2008). Uit hun onderzoek blijkt namelijk dat te weinig tijd ertoe kan leiden dat studenten de mentor niet meer benaderen. Daarnaast blijkt dat mentoren tijdens de bijeenkomsten veel vragen moeten stellen voor hun administratie waardoor er te weinig tijd is om nog op andere onderwerpen in te gaan. Uit het onderzoek van Dobinson-Harrington (2006) is bekend dat wanneer een mentor te weinig tijd heeft, dit invloed kan hebben op de relatie tussen mentor en student, doordat de mentor onvoldoende in de gelegenheid komt om empathie en interesse aan de studenten te tonen. Het is hierdoor aannemelijk dat het gebrek aan tijd zijn weerslag heeft op de relatie tussen de mentor en student.

Allesomvattend hangt de manier waarop studenten en mentoren, van de faculteit Psychologie van de Universiteit van Sheffield, het hybride-mentorschapsprogramma ervaren af van de manier waarop de mentor het mentorschapsprogramma invult. Hierin zijn belangrijke thema’s: de relatie tussen mentor en student, de manier waarop de mentor de bijeenkomsten vormgeeft, duidelijkheid over de rol van de mentor en de inhoudelijke ondersteuning die zij bieden, duidelijkheid over het doel van de bijeenkomsten, erkenning en waardering voor het mentorschap en de beschikbare tijd voor met mentorschapsprogramma, richtlijnen rondom grenzen stellen.

Met deze uitkomsten levert het huidige onderzoek een kleine bijdrage aan de kloof in wetenschappelijk onderzoek. Uit dit onderzoek zijn een aantal nieuwe thema’s naar voren gekomen, die in het literatuuronderzoek – dat gedaan is ten behoeve van dit onderzoek – niet naar voren zijn gekomen. Deze thema’s zijn de inhoudelijke ondersteuning, de manier waarop mentorbijeenkomsten worden ingevuld, de waardering en erkenning voor het mentorschap als knelpunt en het stellen van grenzen door mentoren. Daarnaast is een aantal thema’s die al bekend waren uit het literatuuronderzoek, waarbij de vorm van het mentorschapsprogramma niet bekend was, ook in dit onderzoek naar voren gekomen. Dit betekent dat deze thema’s ook een rol spelen in de manier waarop studenten en mentoren het hybride-mentorschapsprogramma ervaren. Deze thema’s zijn de relatie tussen mentor en student, de beschikbare tijd en de onduidelijkheid rondom de rol en taken van de mentor. Daarnaast dragen

deze verschillende thema's op wetenschappelijk vlak bij, doordat ze aanknopingspunten bieden voor verder onderzoek.

Naast de bijdrage op wetenschappelijk vlak, draagt dit onderzoek bij aan de praktijk, omdat de thema's aanknopingspunten bieden voor verbeteringen in het mentorschapsprogramma van de faculteit Psychologie aan de Universiteit van Sheffield. Wanneer het mentorschapsprogramma's wordt gereviseerd, kunnen de thema's en resultaten van dit onderzoek als leidraad worden gebruikt. Door de thema's te gebruiken, kunnen mogelijk de positieve punten van het mentorschapsprogramma zoveel mogelijk worden gemaximaliseerd en de knelpunten geminimaliseerd. Of het gebruik van deze thema's ook bij andere universiteiten kan bijdragen aan het maximaliseren van de positieve punten en het minimaliseren van de knelpunten, kan op basis van dit onderzoek niet worden beoordeeld. Dit dient nader te worden onderzocht.

Een kanttekening bij dit onderzoek is het gebruik van secundaire data. Het gebruik van secundaire data heeft als nadeel dat de dataverzameling mogelijk heeft plaatsgevonden met een ander doel, waardoor de data niet altijd volledig aansluit bij het onderzoek of bepaalde essentiële variabelen mist (Devine, 2003). De gebruikte secundaire dataset bij het huidige onderzoek is samengesteld met een ander onderzoeksdoel, namelijk het in kaart brengen van de percepties over het mentorschapsprogramma en niet het in kaart brengen van de ervaringen. Hierdoor schetst de conclusie van dit onderzoek mogelijk niet een compleet beeld van de ervaringen die studenten en mentoren hebben met het mentorschapsprogramma. Dit is mogelijk ook een verklaring voor het niet vinden van fragmenten passend bij een aantal op basis van de wetenschappelijke literatuur opgestelde codes.

Concluderend kan worden gesteld, dat de manier waarop studenten en mentoren van de faculteit Psychologie van de Universiteit van Sheffield het hybride-mentorschapsprogramma ervaren afhangt van de manier waarop de mentor het mentorschapsprogramma invult. De belangrijkste thema's hierbij zijn de relatie tussen mentor en student, de manier waarop de mentor de bijeenkomsten vormgeeft, duidelijkheid over de rol van de mentor en de inhoudelijke ondersteuning die zij bieden, duidelijkheid over het doel van de bijeenkomsten, erkenning en waardering voor het mentorschap en de beschikbare tijd voor met mentorschapsprogramma, en richtlijnen rondom grenzen stellen. Het huidige onderzoek heeft als beperking dat secundaire data zijn gebruikt, waardoor mogelijk niet alle ervaringen zijn meegenomen in dit onderzoek. De eerdergenoemde thema's bieden aanknopingspunten voor vervolgonderzoek en kunnen worden gebruikt bij de revisie van het mentorschapsprogramma van de faculteit Psychologie

van de Universiteit van Sheffield, om de positieve ervaringen te maximaliseren en de ervaren knelpunten terug te dringen. Of andere universiteiten deze thema's ook kunnen gebruiken bij de revisie van hun mentorschapsprogramma, dient verder te worden onderzocht.

Literatuurlijst

ATLAS.ti (Version 9.1) [Computerprogramma]. (2021). ATLAS.ti Scientific Software Development.

Atkinson, S. P. (2014). *Rethinking Personal Tutoring Systems: The Need to Build on a Foundation of Epistemological Beliefs* (1). BBP University. Geraadpleegd op 21 april 2022, van https://sijen.com/wp-content/uploads/2011/05/rethinkingpersonaltutoring.pdf

Barlow, J., & Antoniou, M. (2007). Room for improvement: the experiences of new lecturers in higher education. *Innovations in Education and Teaching International, 44*(1), 67-77. https://doi.org/10.1080/14703290601081365

Battin, J. R. (2014). Improving Academic Advising Through Student Seminars: A Case Study. *Journal of Criminal Justice Education, 25*(3), 354-367. https://doi.org/10.1080/10511253.2014.910242

Bijvoet-van den Berg, S. (2019). Staff and student perceptions of the personal tutoring system. [unpublished master's thesis]. University of Sheffield.

Braine, M. E., Parnell, J. (2011). Exploring student's perception and experience of personal tutors. *Nurse Education Today, 31*(8), 904-910. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.01.005

Christie, H. (2014). Peer mentoring in higher education: issues of power and control. *Teaching in Higher Education, 19*(3), 955-966. https://doi.org/10.1080/13562517.2014.934355

Devine, P. (2003). Secondary data analysis. In R. L. Miller, & J. D. Brewer (Eds.), *The A-Z of social research* (pp. 285-288). Sage publications. https://doi.org/10.4135/9780857020024

Dobinson-Harrington, A. (2006). Personal tutor encounters: understanding the experience. *Nursing Standard, 20*(50), 35-42.

Earwaker, J. (1992). Helping and supporting Students. Open University Press.

Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior, 67*(3), 441-458. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.002

Ekechukwu, R. O., & Horsfall, M. N. (2015). Academic Mentoring In Higher Education: A Strategy to Quality Assurance in Teacher Education in Nigeria. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 3*(2), 37-45. Geraadpleegd op 15 april 2022, van https://www.idpublications.org/ejrres-vol-3-no-2-2015/

Ghenghesh, P. (2017). Personal tutoring from the perspectives of tutors and tutees. *Journal of Further and Higher Education, 42*(4), 570-584. https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1301409

Gibb, S. (1999). The usefulness of Theory: A Case Study in Evaluating Formal Mentoring Schemes. *Human Relations, 52*(8), 1055-1075. https://doi.org/10.1177/001872679905200804

Gibson, S. K. (2005). Whose best interests are served? The distinction between mentoring and support. *Advances in Developing Human Resources, 7*(4), 470-488. https://doi.org/10.1177/1523422305279678

Grey, D., & Osborne, C. (2018). Perceptions and principles of personal tutoring. *Journal of Further and Higher Education, 44*(3), 285-299. https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1536258

Koch, C., & Johnson, W. B. (2000). Documenting the benefits of undergraduate mentoring. *Council on Undergraduate Research Quarterly*, 20(4), 172-175. Geraadpleegd op 5 mei 2022, van https://digitalcommons.georgefox.edu/psyc_fac/35/

Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. University Press of America. https://doi.org/10.2307/2392687

Laycock, M. (2009). Personal Tutoring in Higher Education – Where Now and Where Next? Literature Review and Recommendations. *SEDA Specials*, 25(1). Staff and Educational Development Association.

Lindsay, S. (2011). Do students in UK Higher Education need personal tutors?. *Learning at City Journal, 1*(1), 40-45. Geraadpleegd op 15 april 2022, van http://www.city.ac.uk/about/education/ldc/resources/learning-at-city-journal

Livingstone, N., & Naismith, N. (2018). Faculty and undergraduate student perceptions of an integrated mentoring approach. *Active Learning in Higher Education, 19*(1), 77-92. https://doi.org/10.1177/1469787417723233

Lochtie, D., McIntosh, E., Stork, A., & Walker, B. W. (2018). *Effective personal tutoring in higher education.* Critical Publishing. Geraadpleegd op 15 april 2022, van http://search.ebscohost.com.proxyub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1915971&site=ehost-live&scope=site

Lucassen, P. L. B. J. (2007). Kwalitatief onderzoek: Praktische methoden voor de medische praktijk. (olde Hartman, T. C., red.). Bohn Stafleu van Loghum. https://doi.org/10.1007/978-90-313-6373-5

McFarlane, K. J. (2016). Tutoring the tutors: Supporting effective personal tutoring. *Active Learning in Higher Education, 17*(1), 77-88. https://doi.org/10.1177/1469787415616720

McGill, C. M., Ali, M., & Barton, D. (2020). Skills and competencies for effective academic advising and personal tutoring. *Frontiers in Education, 5*(1), Artikel 135. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00135

McIntosh, E., & Shaw, J. (2017). *Student Resilience: Exploring the Positive Case for Resilience* (Rapport). Unite Students. Geraadpleegd op 18 april 2022, van https://www.unitegroup.com/wp-content/uploads/2021/10/student-resilience.pdf

McIntosh, E. (2018). The 4 step tutorial pathway – A model of early intervention and transitional support to facilitate resilience and partnership working in personal tutoring. In: UK advising and tutoring (UKAT) conference, Derby, 27 March 2018

Myers, J. (2008). Is personal tutoring sustainable? Comparing the trajectory of the personal tutor with that of the residential warden. *Teaching in Higher Education, 13*(5), 607-611. https://doi.org/10.1080/13562510802334988

Owen, M. (2002). ‘Sometimes You Feel You’re in Niche Time’ The Personal Tutor System, a Case Study. *Active Learning in Higher Education, 3*(1), 7-23. https://doi.org/10.1177/1469787402003001002

Parker, P. M. (2016, 7 maart). *Personal tutoring enhancing staff and student experiences.* [paper presentatie]. International Technology, Education and Development Conference, Valencia. https://doi.org/10.21125/inted.2016

Phillips, S. L., & Dennison, S. T. (2015). Faculty Mentoring: A Practical Manual for Mentors, Mentees, Administrators and Faculty Developers. Stylus Publishing.

Por, J., & Barriball, L. (2013). The Personal Tutor's Role in the Pre-registration Nursing Education. *British Journal of Nursing, 17*(2), 99-103. https://doi.org/10 .12968/bjo n.2008.17.2.28136

Putsche, L., Storrs, D., Lewis, A. A., Haylett, J. (2008). The development of a mentoring Program for University Undergraduate Women. *Cambridge Journal of Education, 38*(4), 513-528. https://doi.org/10.1080/03057640802482322

Ridley, P. (2006). 'Who's looking after me?': Supporting new personal tutors. In L. Thomas, & P. Hixenbaugh (Eds.), *Personal Tutoring in Higher Education* (pp. 127-136). Trehtham Books.

Scheepers, P., Tobi, H., & Boeije, H. (2016). Onderzoeksmethoden (9e druk). Boom.

Singh, A. S. (2017). Common procedures for development, validity and reliability of a questionnaire. *International Journal of Economics, Commerce and Management, 5*(5), 790-801. Geraadpleegd op 20 mei 2022, van http://ijecm.co.uk/wp-content/uploads/2017/05/5549.pdf

Van Staa, A. L., & De Vries, K. (2014). Directed content analysis: een meer deductieve dan inductieve aanpak bij kwalitatieve analyses. Kwalon, (19)3, 46-54. DOI: 10.5553/KWALON/138515352014019003006

Stephen, D. E., O'Connell, P., & Hall, M. (2008). 'Going the extra mile', 'fire-fighting', or laissez-faire? Re-evaluating personal tutoring relationships within mass higher education. *Teaching in Higher Education, 13*(4), 449-460. https://doi.org/10.1080/ 13562510802169749

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy, 17*(4), 423-442. https://doi.org/10.10 80/0268093021 0140257

Thomas, L. (2006). 'Widening Participation and the Increased Need for Personal Tutoring.' In L. Thomas, & P. Hixenbaugh (Eds.), *Personal Tutoring in Higher Education* (pp. 21-31). Trehtham Books.

Thomas, L. (2012). Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: final report from the What Works? Student Retention & Success programme. Geraadpleegd op 17 april 2022, van https://www.heacademy.ac.uk/system/files/what_works_final_report_0.pdf

University of Sheffield. (z.d.). *Personal Tutoring: The Role Of The Personal Tutor – Supporting student's academic journey*. Sheffield.ac.uk. Geraadpleegd op 17 mei 2022, van https://www.sheffield.ac.uk/staff/elevate/guidance/student-journey/personal-tutoring-1

Wakelin, E. (2021). Personal Tutoring in Higher Education: an action research project on how improve personal tutoring for both staff and students. *Educational Action Research 1*(1), 1-16. https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2013912

Walker, B. W. (2020). Professional Standards and Recognition for UK Personal Tutoring and Advising. *Frontiers in Education, 1*(5), Artikel 53145. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.531451

Walker, B. W. (2022). Tackling the personal tutoring conundrum: A qualitative study on the impact of developmental support for tutors. *Active Learning in Higher Education, 23*(1), 65-77. https://doi.org/10.1177/1469787420926007

Watts, T. E. (2011). Supporting undergraduate nursing students through structured personal tutoring: Some reflections. *Nurse Education Today, 31*(11), 214-218. https://doi.10.1016/j.nedt.2010.06.005

Weisz, M., & Kemlo, L. (2004, 14 juli). *Improving Student Learning Through Peer Support.* [paper presentatie]. The 8th Pacific Rim – First Year Experience in Higher Education Conference, Queensland. Geraadpleegd op 19 april 2022, van https://unistars.org/past_papers/Papers04/059.doc

Wright, C. A., & Wright, S. D. (1987). The Role of Mentors in the Career Development of Young Professionals. *Family Relations, 36*(2), 204-208. https://doi.org/10.2307/583955

Bijlage A – Protocol vragenlijst

Method overview Questionnaire

Questionnaire – general aim/rationale

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

Questionnaire – student sample

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

Questionnaire – staff sample

- A link to the online questionnaire was sent via email to all 29 members of academic staff who acted as personal tutor in the academic year 2018-19.
- This questionnaire was sent around before the start of the academic year, in order to get their perspectives on the personal tutoring system before some changes were made to

the structure of the meetings. These changes included providing a clearer overview of the responsibilities of a personal tutor beyond providing pastoral care, and a more structured agenda for each meeting. As this information could have affected the responses given in the questionnaire the questionnaire was sent out before personal tutors received this information.

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

Circumstances regarding mentoring opportunities

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

Ethical considerations

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

Informed consent:

- Participants were provided in advance of the research with an information sheet (see Appendix B), and asked to sign a consent form (see Appendix C).

- Information about the study and ethical considerations were shown on the starting screen of the online questionnaire. Participants could not continue to the questions in the questionnaire until they had indicated their informed consent to participate by agreeing to a standard list of statements.
- They were allowed to withdraw from the study at any point in time up until they had submitted their responses by closing their browser. If so, any responses that they had filled out up until that point would be deleted from the data set.
- At the end of the questionnaire participants were presented with a debrief form (see Appendix D) in which the more specific aims of the study were explained and information for support services in case participants felt they negatively affected by completing the questionnaire, for example because it reminded them of negative experiences or the disclosure of sensitive information.

Data minimization:

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

Confidentiality:

- All raw data stored securely on password-protected devices.
- No specific information was requested that could identify the participant, thereby increasing anonymity of the data.
- It was possible that participants voluntarily provided identifiable information in open text responses. If this happened, any identifiable information was masked with XXXX or the information replaced with a more general description of the information (e.g., the name of a personal tutor would be changed into “Personal Tutor”).

- Student responses are identified by their level of study and a random participant number (e.g., Level1_4, Level2_19) Staff responses are identified by their level of experience and a random participant number (i.e., Low2, Medium6, High5).

Questionnaires

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

student questionnaire (47 questions in total):

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

staff questionnaire (51 questions in total):

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

Bijlage B – Protocol Focusgroep

Method overview Focus Groups

Focus group – general procedure

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

Focus groups – student sample

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

Focus group – staff sample

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

Circumstances regarding mentoring opportunities

- At the time when the focus groups took place, Level 1 students had been offered 3 official meetings with their personal tutor which they were expected to attend.
- In addition, it was also possible to schedule further individual meetings if either the student or the personal tutor felt it useful or necessary.

Ethical considerations

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

Anonymity/confidentiality during the session:

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

All sessions were recorded.

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

Anonymity/confidentiality after the session:

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

- Anonymity of responses was ascertained by masking participants' names and other information that could possibly identify the person's identity.

Transcription

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

Procedure of transcription

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

Bijlage C – Informatieblad Informed Consent vragenlijst

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

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

Goal of this research

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

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

Do I have to take part?

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

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

What does my participation entail?

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

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

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

What will happen with my responses?

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

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

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

Project contact details for further information:

Dr Simone Bijvoet-van den Berg
Lead researcher
Psychology Department
University of Sheffield
s.bijvoet-vandenber@sheffield.ac.uk

Dr Tim Herrick
M.Ed Supervisor
School of Education
University of Sheffield
t.herrick@sheffield.ac.uk

Prof Elizabeth Wood
Head of School
School of Education
University of Sheffield
e.a.wood@sheffield.ac.uk

Bijlage D – Informed Consent formulier vragenlijst

Staff/Student perceptions of the personal tutoring system

Consent Form

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

Taking part in the project

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

How my information will be used during and after the project

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

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

Bijlage E – Informatieblad Informed Consent focusgroep

The University of Sheffield: School of Education Participant information sheet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

What are the potential disadvantages and risks of taking part?

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

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

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

What are the possible benefits of taking part?

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

What happens if the project stops earlier than expected?

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

What if something goes wrong?

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

Will my taking part in this project be kept confidential?

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

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

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

What is the legal basis for processing my personal data?

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

What will happen to the results of the project?

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

Who is organising and funding the research?

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

Who is the Data Controller?

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

Who has ethically reviewed the project?

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

Contact for further information

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

Thank you for your help with this research

Bijlage F – Informed Consent formulier focusgroep

Participant Consent Form

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

Name of participant [printed]: Signature: Date:

Name of Researcher [printed]: Signature: Date:

Project contact details for further information:

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

MEd Dissertation Supervisor:
Dr Tim Herrick t.herrick@sheffield.ac.uk
School of Education

Head of School:
Prof Elizabeth Wood edu-hos@sheffield.ac.uk
School of Education

Bijlage G – Codeboom

Codeboom hoofdcategorie 'ervaren positieve punten in het hybride-mentorschapsprogramma'.

Hoofdcodes / Thema's	**Subcodes / Aspecten**	**Omschrijving**
Goede relatie mentor en student	Voldoende tijd	Er is voldoende tijd beschikbaar voor studenten. De bijeenkomsten zijn lang genoeg en mentoren kunnen de studenten vaak genoeg zien en inplannen om een goede relatie met de mentor op te bouwen.
	Proactief	Mentor is proactief in contact zoeken met en advies geven aan studenten. Bijvoorbeeld door mails te sturen, vragen te stellen, op de hoogte te zijn van wat er speelt en zaken te regelen.
	Benaderbaarheid	Mentor is benaderbaar. Bijvoorbeeld door niet te oordelen, prettig in contact te zijn, ervaringen te delen, de studenten serieus te nemen, algemene praatjes te maken, te levelen met studenten en een informele band aan te gaan.
	Betrokken	De mentor is betrokken. Bijvoorbeeld door te onthouden wat met de studenten is besproken en terug te komen op eerder besproken onderwerpen.
Scholing en coaching voor mentoren		Mentoren ontvangen scholing waarin ze leren hoe ze het mentorschap kunnen invullen, of worden gecoacht gericht op het uitvoeren van het mentorschap.
Erkenning van het mentorschap		Het mentorschapsprogramma als geheel wordt als een belangrijk onderdeel van het lesprogramma van de universiteit gezien.
Inhoudelijke ondersteuning	Academische ontwikkeling	Ondersteuning bij de academische vaardigheden. Bijvoorbeeld door samen planningen te maken, door te verwijzen naar de juiste docenten bij specifieke vragen en mentoren die de academische ontwikkeling als prioriteit stellen.

	Transitie naar universiteit	Ondersteuning bij de transitie naar de universiteit, activiteiten en gesprekken over de overgang van middelbare school naar de universiteit en alles wat daarbij komt kijken op het gebied van studie, wonen, werken etc.
	Carrière advies	Adviezen rondom de toekomstige carrière van studenten. Bijvoorbeeld de specifieke vakgebieden die ze gaan kiezen.
	Mentor kijkt holistisch mee	Mentor weet wat er op meerdere gebieden speelt, niet alleen op academisch vlak. Kan bijvoorbeeld algemene en overstijgende vragen beantwoorden.
Invulling van mentor bijeenkomsten	Resultaten ontvangen	De manier waarop de terugkoppeling van resultaten wordt vormgegeven. Bijvoorbeeld in individuele- of groepsvorm.
	Plaats en omgeving bijeenkomsten	De context en omgeving waarin de mentorbijeenkomsten plaatsvinden. Bijvoorbeeld de opstelling van stoelen en tafels, op het kantoor van de mentor, in een neutraal lokaal of locatie buiten de school.
	Opzet en inhoud bijeenkomsten	De opzet en inhoud van de bijeenkomsten. Bijvoorbeeld individueel, in groepsvorm of gecombineerd.
	Vooraf opgestelde agenda	Er is een vooraf opgestelde agenda. Bijvoorbeeld een vaste structuur in de bijeenkomsten of een afgesproken thema.

Codeboom hoofdcategorie 'ervaren knelpunten in het hybride-mentorschapsprogramma'.

Hoofdcodes / Thema's	**Subcodes / Aspecten**	**Omschrijving**
Tijd	Te weinig tijd	Mentoren en studenten geven aan dat er te weinig tijd is. Bijvoorbeeld voor bepaalde onderdelen te weinig tijd hebben/niet kunnen doen wat ze willen doen, of studenten geven aan dat mentoren

		bepaalde onderdelen niet bespreken omdat ze te weinig tijd hebben. Studenten sparen bijvoorbeeld problemen op door te weinig bijeenkomsten (tijd).
	Onvoldoende contactmomenten	Er is te weinig tijd met de mentor. Er zijn bijvoorbeeld te weinig bijeenkomsten en individuele gesprekken volgens studenten om een band met de mentor op te bouwen en om de mentor te durven benaderen bij problemen.
Eigenschappen mentor die leiden tot een slechte relatie	Onvoldoende betrokken	De mentor is niet betrokken. De mentor weet niet wat er speelt bij de studenten, reageert niet op mails, vergeet wat er is besproken of zoekt geen contact.
	Onvoldoende kennis	De mentor heeft onvoldoende kennis van de regels en het curriculum van de universiteit. Bijvoorbeeld om vragen van studenten over vakken en studiepunten te beantwoorden.
Onduidelijkheid rondom het mentorschap	Onduidelijkheid over rol en taken mentor	Het is onduidelijk wat wel en niet tot de rol en taken van de mentor behoort. De mentor en studenten weten niet of ondersteuning bij een vraag over een bepaald thema of het regelen van iets hoort bij de rol en taak van de mentor.
	Onduidelijk waar individuele- en groepsbijeenkomsten voor zijn	De invulling van de individuele- en groepsbijeenkomsten is onduidelijk. Het is niet duidelijk thema’s besproken zouden kunnen/moeten worden en wat geschikte gespreksonderwerpen zijn.
Moeite met ondersteuning persoonlijke problemen		Mentoren weten niet hoe ze studenten kunnen ondersteunen bij persoonlijke problemen of hebben hier moeite mee. Ze weten niet hoe ze moeten reageren en wanneer ze door moeten verwijzen.

Invulling en vorm van mentor bijeenkomsten	Kritiek op invulling	Studenten hebben kritiek op de invulling van de mentorbijeenkomsten. Bijvoorbeeld: de invulling is niet nuttig, de hoeveelheid informatie te hoog ze voelen zich onprettig bij de groepsbijeenkomsten of het terugkrijgen van resultaten.
	Plannen groepsbijeenkomst	Het plannen van groepsbijeenkomsten is moeilijk. Bijvoorbeeld door drukke en veel agenda's.
Lage betrokkenheid studenten	Omgang niet betrokken studenten	Mentoren vinden het omgaan met niet betrokken studenten lastig. Ze weten bijvoorbeeld niet hoe en hoe vaak ze deze studenten moeten benaderen of de reguliere richtlijn werkt niet bij deze niet betrokken studenten.
	Studenten participeren niet	Studenten participeren niet. Ze maken bijvoorbeeld geen gebruik van de mentorbijeenkomsten of mogelijkheden voor het inplannen van individuele mentorgesprekken.
Weinig erkenning voor het mentorschap		Het mentorschap wordt niet gewaardeerd en heeft geen prioriteit. Bijvoorbeeld omdat mentoren of studenten het niet belangrijk vinden.
Grenzen stellen		Mentoren hebben moeite met het stellen van grenzen. Bijvoorbeeld wanneer een student te veel ondersteuning nodig heeft, of hulp vraagt bij dingen die een mentor niet tot zijn/haar taak vindt horen of ongepast communiceert.