

Delen van de druk

Een evaluatie van begeleiding van studenten met stress op de
universiteit

Rijksuniversiteit Groningen

Mentorschap op de Universiteit van Groningen – evaluatie van beschikbare hulp

Naam:	Leon Ruben Davids
E-mailadres:	l.r.davids@student.rug.nl
Coördinatoren:	Simone Bijvoet-van de Berg
1 ^e beoordelaar:	Simone Bijvoet-van de Berg
2 ^e beoordelaar:	Anke de Boer
Inleverdatum	03-06-2022



Samenvatting

Tussen de 12 en 50% van de studenten binnen het hoger onderwijs heeft te maken met welzijnsproblemen door stress. Dit komt voornamelijk door academische stress. Er worden in de Academic Stress Scale vijf vormen van academische stress beschreven: stress door tentamens en/of opdrachten, angst om te falen, interpersoonlijke problemen met een leerling, interpersoonlijke problemen met een leerkracht en stress door onvoldoende kwaliteit van de studiefaciliteiten. Academische stress kan bij studenten zorgen voor minder academische prestaties en zelf tot het uitvallen van de student. Ondersteuning vanuit een mentor kan helpen bij het verminderen van academische stress. Vooral eerstejaarsstudenten ervaren academische stress en zouden baat hebben bij de ondersteuning van een academische mentor. Pedagogische Wetenschappen studenten krijgen een mentor toegewezen in het eerste jaar. In deze studie is onderzocht in hoeverre deze eerstejaarsstudenten Pedagogische Wetenschappen academische stress ervaren en wat zij van hun mentor verwachten voor het verminderen van deze stress. Met behulp van een questionnaire zijn aan negen respondenten vragen gesteld. De respondenten hebben aangegeven in welke mate ze de verschillende vormen van academische stress (hebben) ervaren. De studenten ervaren de meeste stress door opdrachten en/of tentamens en ervaren niet tot weinig stress door interpersoonlijke problemen. Tevens is naar voren gekomen wat de studenten verwachten van de mentor in de begeleiding. De verwachtingen van de begeleiding van hun academische mentor zijn weergegeven in vier thema's. De studenten lieten weten een mentor te willen die ondersteunt door betrokken te zijn, oplossingsgericht te werken, als tussenpersoon te willen handelen en samen met de student te plannen.

Abstract

Between 12 and 50% of students in higher education experience well-being problems due to stress. This is mainly due to academic stress. Five forms of academic stress are described in the Academic Stress Scale: stress due to exams and/or assignments, fear of failure, interpersonal problems with a student, interpersonal problems with a teacher and stress due to insufficient quality of study facilities. Academic stress can lead to lower academic performance for students and even lead to the student dropping out. Support from a mentor can help reduce academic stress. Freshmen in particular experience academic stress and would benefit from the support of an academic mentor. Pedagogical Sciences students are assigned a mentor in the first year. In this study it was investigated to what extent these first-



year students of Educational Sciences experience academic stress and what they expect from their mentor to reduce this stress. Nine respondents were asked questions using a questionnaire. The respondents indicated to what extent they (have) experienced the various forms of academic stress. The students experience the most stress due to assignments and/or exams and experience little or no stress due to interpersonal problems. It also came to light what the students expect from the mentor in the guidance. The expectations of the guidance of their academic mentor are presented in four themes. The students expressed their desire to have a mentor who supports by being involved, working in a solution-oriented way, acting as an intermediary and planning together with the student.



Inhoudsopgave

Samenvatting.....	2
Abstract	2
1. Inleiding	5
1.1 Academische stress	5
1.2 Academische mentor.....	6
1.3 Eerstejaarsstudenten Pedagogische Wetenschappen	7
2. Methode	10
2.1 Onderzoeksdesign	10
2.2 Respondenten	11
2.3 Het onderzoeksinstrument.....	11
2.4 Procedure	12
2.5 Data-analyse	13
2.6 Analyseplan	14
3. Resultaten	15
3.1 Ervaring met verschillende vormen van stress	16
3.2 Hulp zoeken bij verschillende vormen van stress	16
3.3 Uitwerking van thema's binnen de verschillende vormen van academische stress.....	19
3.3.1 Betrokkenheid van de mentor.	19
3.3.2 Oplossingsgerichtheid van de mentor.....	19
3.3.3 Mentor als tussenpersoon	21
3.3.4 Mentor als planner	21
3.4 Bevindingen en de relatie tot de onderzoeksvragen	21
4. Conclusie	23
5. Discussie	25
5.1 Beperkingen.....	27
5.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	28
Literatuurlijst	29
Bijlage 1 Informatiebrief questionnaire	33
Bijlage 2 Consent form questionnaire.....	35
Bijlage 3 De questionnaire.....	36
Bijlage 4 Coderingsschema.....	46



1. Inleiding

Ongeveer 12-50% van de studenten binnen het hoger onderwijs (lees: hoger beroepsonderwijs (hbo) en wetenschappelijk onderwijs) kampt gedurende de studie met welzijnsproblemen door het ervaren van druk en verwachtingen (Blanco et al., 2008; Hunt & Eisenberg, 2010; Verger et al., 2010). Daarbij wordt 25% gediagnosticeerd met een psychosociale stoornis of zoekt hulp voor een psychosociale stoornis. Hierbij zijn angststoornissen en depressies het meest voorkomend (ACHA, 2015, p. 32).

Van de studenten binnen het hoger onderwijs valt tussen de 43% en 86% uit door welzijnsproblemen waaronder stress (Leshner et al., 2021; Shields, 2001). Uit eerder onderzoek is gebleken dat stress een van de vijf meest voorkomende oorzaken is van problemen op het mentale, het emotionele en het academische vlak (Ratanasiripong et al., 2010).

1.1 Academische stress

Uit grootschalig Nederlands onderzoek kwam naar voren dat ongeveer een derde van de studenten binnen het hoger onderwijs te maken heeft met veel academische stress (Versteeg & Kappe, 2021). In het huidige onderzoek ligt de focus op de ervaren academische stress als onderdeel van welzijnsproblemen. Academische stress kan omschreven worden als: “de interactie van een student met academisch gerelateerde omgevingsstressoren, het beoordelen van de stressoren (oorzaken van stress) en het omgaan hiermee” (Mire & McKean, 2000). De mate van academische stress kan een significante voorspeller zijn voor academische prestaties, waarbij het ervaren van meer academische stress gepaard gaat met slechtere academische prestaties (Khan et al., 2013). Studenten met overmatig veel stress hebben een grotere kans vertraging op te lopen of zelfs om uit te vallen (Pascoe et al., 2019).

Binnen de academische omgeving zijn de werkdruk, examens, angst om te falen, druk om te presteren en het voldoen aan de voorwaarden van het vak de grootste stressoren voor studenten (Alzahem et al., 2011; Connor et al., 2009). Binnen de ‘Academic Stress Scale’ (Reddy et al., 2018) worden een vijf vormen van academische stress uiteengezet: de stress door opdrachten en tentamens, angst om te falen, interpersoonlijke problemen met een leerling, interpersoonlijke relatie met een leerkracht, en onvoldoende kwaliteit van de studiefaciliteiten (Reddy et al., 2018).

Volgens de ‘Things I worry about scale’ is het behalen van tentamens voor studenten



een van de grootste oorzaken voor toename van academische stress (Gallagher & Millar, 1996). Kohn & Frazer (1986) voegen hieraan toe dat het studeren voor de tentamens en het moeten beheersen van veel kennis in een korte periode ten grondslag ligt aan deze toename van ervaren academische stress. Studenten realiseren zich goed dat de grote hoeveelheden stof binnen een bepaalde tijd op papier moet komen te staan. Het is niet altijd het tentamen zelf, maar ook het realiseren van de gevolgen van een onvoldoende, die de academische stress kan vergroten (Mani, 2010).

Naast de stress die kan worden ervaren door de ervaren de druk om te presteren, zijn er ook sociale effecten geconstateerd van de academische stress. Zo werd er binnen onderzoek van Ross et al. (1999) gevonden dat het 'dagelijkse gedoe' binnen persoonlijke relaties het vaakst werd genoemd als bron van academische stress. In andere internationale literatuur werd gevonden dat studenten elkaar, als gevolg van academische stress, als rivalen kunnen gaan beschouwen (Zhao, 2011). Deze toegenomen rivaliteit kan interpersoonlijke problemen tussen de studenten veroorzaken. De band met andere studenten blijkt uit onderzoek dan ook te verslechteren wanneer er sprake is van veel academische stress (Ofori et al., 2018). De studenten zouden meer druk voelen met betrekking tot de eigen voortgang en voelen de druk om beter te presteren dan anderen. Door deze druk kan er ook angst om te falen ontstaan als een vorm van de academische stress (Hjeltnes et al., 2015).

Niet alleen de relatie met de medestudenten kan worden beïnvloed door de academische stress, ook de relatie van studenten met leerkrachten zou hierdoor minder kunnen worden (Fairbrother & Warn, 2003). Academische stress heeft dus niet alleen invloed op de student zelf, maar kan ook een negatieve invloed hebben op de sociale interacties met zijn of haar omgeving.

1.2 Academische mentor

Ondersteuning vanuit een mentor kan een positieve invloed hebben op het welzijn van studenten (Harmer et al., 2005). Een mentor kan gedefinieerd worden als een persoon met een hogere rang die de loopbaanontwikkeling van studenten instrueert en de student adviseert, begeleidt en faciliteert (Blackwell, 1989). Mentoren kunnen studenten leren omgaan met de academische stress door hen 'coping strategieën', manieren om met problemen om te gaan, aan te leren (Demir et al., 2014; Gallardo et al., 2020; Sheykhjan, 2015). De ondersteuning van een mentor, in de vorm van adviezen en gesprekken met de student, kan bij studenten



zorgen voor het ervaren van minder angst en stress, het ervaren van meer zelfvertrouwen, een betere tijdsbesteding en meer interactie met klasgenoten (Kim et al., 2013). Door de hulp van een mentor zouden studenten zich gesteund en gewaardeerd voelen. Het met iemand kunnen praten over stress helpt bij het verminderen van de stress (Sosik & Godshalk, 2000; Cureton et al., 2011). Er zijn een aantal eigenschappen van een mentor die studenten als effectief ervaren, zo blijkt uit onderzoek. De ondersteuning van een mentor is effectiever wanneer de mentor wordt gezien als: eerlijk, toegewijd, respectvol en meelevend (McDowall-Long, 2004).

Studenten die hulp zoeken voor academische stress bij een mentor behalen betere academische resultaten dan studenten die dit niet doen (Nash et al., 2017). Het met de mentor praten over problemen zou de student zelf meer duidelijkheid kunnen geven over de aard van deze probleem, waarna er gezamenlijk naar oplossingen kan worden gezocht. Een mentor kan een student tevens helpen bij het vergroten van de autonomie door de student te leren zelfstandig doelen te bereiken. Ook het zelfstandiger kunnen werken draagt bij aan het verminderen van academische stress (Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011). Daarnaast kan een mentor ervoor zorgen dat studenten minder last hebben van externe prikkels door ze te helpen met het structureren van schoolwerk en ze te helpen met plannen (Sprenkel & Job, 2004; Watson, 1999).

1.3 Eerstejaarsstudenten Pedagogische Wetenschappen

Vooraf eerstejaarsstudenten zouden behoefte hebben aan een mentor omdat zij meer stress ervaren dan oudere studenten (Reed & Jones, 2021; Khan et al., 2013). De overgang van het voortgezet onderwijs naar het hoger onderwijs is voor studenten namelijk een grote stap, waarbij er steeds meer van het eigen vermogen van de student wordt verwacht (Bore et al., 2016; Lane, 2020). Doordat er in het hoger onderwijs minder ondersteuning is dan er op het voortgezet onderwijs was, vereist dit van de studenten dat ze zelfstandiger zijn.

Alle eerstejaarsstudenten van de universitaire opleiding Pedagogische Wetenschappen krijgen een mentor toegewezen als onderdeel van het vak Academic Learning Communities (ALC). Deze ‘academische’ mentor, een mentor voor universitaire studenten, biedt ondersteuning bij het “doorlopen van het studieprogramma” (RUG, z.d.). Hij/zij helpt de eerstejaarsstudenten met het ontwikkelen van vaardigheden als schrijven, presenteren, reflecteren op het studiegedrag en met de tentamenvoorbereiding.



Er zijn verschillende vormen van mentorschap. Formeel mentorschap (mentor en student zien elkaar op vaste bijeenkomsten) informele mentorschap (een vriendschappelijke samenwerkingsrelatie) en groep mentorschap (een groep studenten met dezelfde mentor) zijn de meest voorkomende vormen van mentorschap (Lunsford et al., 2017). De eerstejaars Pedagogische Wetenschap studenten worden voornamelijk op basis van formeel mentorschap begeleid. De academische mentor heeft een aantal taken die bij de functie passen. De mentor kan vragen stellen aan studenten, studenten van advies voorzien, luisteren naar de ervaringen en problemen van de student, de reflectie van de student stimuleren en de student dus van begeleiding voorzien (Stenfors-Hayes et al., 2011).

Wanneer een probleem zich voordoet op het gebied van welzijn kan een eerstejaars Pedagogische Wetenschappen student contact opnemen met zijn/haar academische mentor of met het Student Service Centrum (RUG, z.d.). Binnen de faculteit is de studieadviseur het eerste aanspreekpunt bij het ervaren van problemen binnen of buiten de studie. De studieadviseur heeft taken die overeenkomen met die van een mentor. Daarom zal binnen het huidige onderzoek de studieadviseur ook beschouwd worden als mentor.

Ondanks de gevonden positieve effecten van ondersteuning vanuit een mentor op de ervaren academische stress bij studenten, is de stap om naar een mentor te gaan bij het ervaren van academische stress vaak te groot. Met het toegeven hulp nodig te hebben kunnen gevoelens van onbekwaamheid en academische minderwaardigheid gepaard gaan (Patel et al., 2015). Dit kan het zelfvertrouwen aantasten (Karabenick & Gonida, 2018).



Ongeveer 18% van de studenten die binnen het hoger onderwijs stress ervaren, maakt gebruik van hulp binnen de onderwijsinstelling in de vorm van een mentor of studieadviseur (Dopmeijer et al., 2021). Eerstejaars Pedagogische Wetenschappen studenten krijgen, zoals gezegd, een academische mentor toegewezen met wie zij tijdens het vak ALC contact hebben. Onbekend is echter of deze studenten academische stress ervaren en in hoeverre zij behoefte hebben aan ondersteuning vanuit hun mentor. Dit onderzoek tracht daarom te onderzoeken in hoeverre eerstejaarsstudenten van de universitaire studie Pedagogische Wetenschappen academische stress ervaren en wat de verwachtingen zijn van de ondersteuning vanuit de academische mentor wanneer ze behoefte hebben aan deze ondersteuning. Om dit te kunnen onderzoeken zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

Onderzoeksvraag 1

“In hoeverre ervaren eerstejaarsstudenten van de studie Pedagogische Wetenschappen vormen van academische stress?”

Onderzoeksvraag 2

“Wat voor ondersteuning verwachten de eerstejaarsstudenten van de academische mentor te ontvangen wanneer ze academische stress ervaren?”

Verwacht wordt dat de ruime meerderheid van de studenten Pedagogische Wetenschappen academische stress ervaart binnen het eerste jaar van de studie, vooral op het gebied van opdrachten en tentamens. Eerstejaarsstudenten moeten namelijk wennen aan de overstap van voortgezet onderwijs naar het hoger onderwijs, waar ze minder persoonlijke begeleiding krijgen en er meer van hen gevraagd wordt. Studenten ervaren druk bij het leren voor tentamens en zijn zich bewust van de gevolgen van een onvoldoende. Van de ondersteuning van de academische mentor wordt verwacht dat de academische mentor betrokken is bij de student, oplossingsgericht te werk gaat en kan helpen bij het plannen.



2. Methode

Onderzoeksopzet gehele groep

Het huidige onderzoek is een onderdeel van een pilotonderzoek waarin vier onderzoekers een questionnaire (vragenlijst) hebben om de ervaring van de eerstejaarsstudenten van de Pedagogische Wetenschappen van de mentorbetrokkenheid in kaart te brengen. In het huidige onderzoek is de opgestelde questionnaire gebruikt om de ervaringen van eerstejaarsstudenten over de inzet van mentoren binnen de opleiding Pedagogische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen te evalueren. Alleen de onderdelen van de questionnaire die gaan over de ervaren academische stress onder studenten en de verwachtingen van de studenten over begeleiding van een academische mentor bij het omgaan met deze stress, zijn voor het huidige onderzoek gebruikt en beschreven.

Onderzoeksopzet huidige studie

Het huidige onderzoek richt zich op academische stress als welzijnsprobleem. Er is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd waarbij middels open en gesloten vragen antwoord is verkregen op de onderzoeksvragen.

2.1 Onderzoeksdesign

Het vinden van eerstejaarsstudenten om de questionnaire in te vullen, is gedaan door middel van een gelegenheidssteekproef. Studenten die beschikbaar waren, zijn gebruikt als respondenten binnen het onderzoek. Er is binnen dit onderzoek sprake van een descriptief kwalitatief pilotonderzoek door de aanwezigheid van open vragen en weinig voorkennis over het onderwerp. Academische stress is geoperationaliseerd op basis van de vijf vormen van academische stress binnen de Academic Stress Scale: stress door opdrachten en tentamens, angst om te falen, interpersoonlijke problemen met een leerling, interpersoonlijke relatie met een leerkracht, en onvoldoende kwaliteit studiefaciliteiten (Reddy et al., 2018). De vijf vormen van academische stress zijn binnen het artikel niet concreet gedefinieerd. Daarom zijn de verschillende begrippen alsnog gedefinieerd voor gebruik binnen het huidige onderzoek. De eerste component van academische stress is de stress door opdrachten en tentamens. Daaronder vallen: het behalen van de deadline van de opdracht, stress door onduidelijkheid over de opdracht, de zware weging van de opdrachten of het tentamen, het behalen van goede cijfers voor de opdracht/tentamen, en in de tentamenlocatie zitten op moment van afname.



Angst om te falen omsluit de kenmerken van faalangst. In dit onderzoek staat dit in verhouding tot de academische stress door: weinig zelfvertrouwen, te hoge eisen vanuit de opleiding en angst om de opleiding niet te halen. Interpersoonlijke problemen met een medestudent omvat: meningsverschillen tussen studenten en medestudenten, het niet nakomen van afspraken en afhankelijkheid van een medestudent. Interpersoonlijke problemen met een leraar omvat: onduidelijkheid over de verwachtingen van de leraar, de afwezigheid van een klik met de leraar, niet naar de leraar toe durven te stappen met vragen/problemen. Bij onvoldoende studiefaciliteiten wordt er gedacht aan: de bereikbaarheid van de studielocatie, afwezigheid van middelen thuis en op de studielocatie om de studie te kunnen volgen.

2.2 Respondenten

De doelgroep van het huidige onderzoek zijn de eerstejaarsstudenten van de studie Pedagogische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen.

Aan het onderzoek hebben 16 studenten deelgenomen, waarvan 9 respondenten de volledige questionnaire hebben ingevuld. Alle respondenten zijn vrouwen binnen het eerste jaar van de opleiding Pedagogische Wetenschappen. Van de respondenten zijn er vijf vrouwen van 18 jaar, drie vrouwen van 19 jaar en een vrouw van 20 jaar. Naar waarschijnlijkheid heeft het merendeel van de studenten de middelbare school afgerond in het jaar voordat ze begonnen met de studie Pedagogische Wetenschappen.

2.3 Het onderzoeksinstrument

Er is gekozen voor een questionnaire in dit onderzoek vanwege de voordelen op het gebied van inzetbaarheid en bruikbaarheid voor dit onderzoek. De questionnaire geeft tevens een goed overzicht van de gegeven antwoorden van de groep respondenten. Dit maakt het voor de latere analyses eenvoudiger om de gegevens te analyseren. De questionnaire bestaat uit vragen verdeeld over verschillende thema's waarbij het thema 'academische stress' belangrijk is voor het huidige onderzoek. De opgestelde open en gesloten vragen die gaan over het genoemde thema, zijn opgesteld vanuit de vijf vormen van academische stress. Zo is er gevraagd met welke vormen van stress de student te maken heeft (gehad). De respondenten gaven antwoord op deze vraag door binnen een matrix per vorm van academische stress aan te geven in hoeverre ze hier last van hebben (gehad), op een vijfpuntschaal van 'heel weinig' tot 'heel veel'. Dit tracht een beeld te schetsen van de ervaren vormen van academische stress bij de respondenten. De tweede vraag gaat over de bereidheid van studenten om hulp te vragen bij hun academische mentor wanneer academische stress wordt ervaren. De respondenten



gaven antwoord in de vorm van een vijfpuntschaal van 'zeker niet' tot 'zeker wel'. Alleen respondenten die een antwoord van 'misschien' tot 'zeker wel' hebben gegeven op de tweede vraag kregen hierna verzoek antwoord te geven op de vervolgvraag "Hoe zie je de hulp voor je die een mentor je zou geven met betrekking tot stress door (vorm van stress)?". Het antwoord op de tweede vraag geeft een omschrijving van de verwachtingen van studenten van een 'academische mentor'.

2.4 Procedure

De data zijn verkregen op drie manieren: het delen van de questionnaire met een docent van een van de eerstejaarsvakken, het delen van de vragenlijst in een groeps-chat (whatsapp) van de eerstejaarsstudenten en het delen van de vragenlijst tijdens het vak ALC, waarbij de mentor aanwezig is. De studenten zijn ook ingelicht over de procedure van de questionnaire door middel van een doorgestuurd PowerPoint, met hierin de link naar de questionnaire. De PowerPoint is tijdens het college van een docent en binnen het vak ALC getoond. In de PowerPoint is aan de studenten gevraagd de questionnaire zo eerlijk mogelijk in te vullen. De link is toegevoegd aan de presentatie zodat de leerlingen de questionnaire konden

De questionnaire begint met een informatiebrief en een consent form. Deze zijn door de studenten gelezen en ingevuld waarmee zij toestemming hebben gegeven voor deelname aan het onderzoek. Hierna worden een aantal algemene vragen gesteld om een beeld te krijgen van de leeftijd, het geslacht en het opleidingsjaar van de respondent. De eerste inhoudelijk vraag is gesteld aan het begin van de questionnaire naar de omschrijving van een 'goede' relatie tussen een mentor en een student. Deze vraag is aan het begin van de questionnaire gesteld om de student zo snel mogelijk na te laten denken over de relatie met de mentor. Hierop volgens zijn vragen gesteld over de behoeftes aan verschillende soorten hulp. In het volgende onderdeel zijn vragen gesteld over de ervaren vormen van academische stress van de respondent en de verwachtingen van de eerstejaarsstudenten de academische mentor wat betreft ondersteuning bij de ervaren stress. Tot slot zijn er stellingen gegeven waarop de student aan kan geven wat er als belangrijk wordt ervaren om te spreken van een goede relatie met de mentor. De questionnaire nam naar verwachting ongeveer 15 minuten in beslag.

Door de aard van het onderzoeksinstrument is de anonimiteit van de respondenten gehandhaafd. Voor de deelname van de studenten is er een consentformulier opgesteld, via



deze weg zijn de respondenten betrokken door actief in te hebben gestemd met de voorwaarden van het onderzoek. Wanneer de respondent het niet eens was met deze voorwaarden kon hij/zij op ieder moment uitstappen. De verzamelde data zijn op een veilige plek opgeslagen en alleen de 4 onderzoekers en mogelijke begeleiders hebben hier toegang tot. Informatie binnen de open vragen die tot persoonlijke identificatie kan lijden is gemaskeerd of verwijderd. Anonieme gegevens zijn na afloop van de bachelorthese bewaard gebleven voor onderzoeks- en onderwijsdoeleinden zoals het verder uitbouwen van de vragenlijst of voor gebruik bij andere theses.

2.5 Data-analyse

Na invulling van de questionnaires is er zowel kwantitatieve als kwalitatieve data geanalyseerd. Van de vijf verschillende soorten van stress zijn de frequenties berekend om inzicht te geven in de meest voorkomende soorten van stress. De mate van voorkomen van de vorm van stress loopt uiteen naar de grootte van de steekproef, overeenkomend met het *heel weinig* of *heel veel*. Op deze manier is er een beeld geschetst over het concept “ervaren stress”, en zo antwoord gegeven op de eerste onderzoeksvraag. Per vorm van ervaren academische stress is er door een grafiek met frequenties gekeken wat het aandeel is binnen het geheel van de vormen van ervaren academische stress. De mate van voorkomen van de vorm van stress geeft vervolgens een overzicht van de absolute verdeling van de vormen van stress binnen de respondenten. De open vragen binnen de questionnaire worden middels inductieve thematische analyse gecodeerd en ingedeeld in hoofd- en codes met het programma ATLAS.ti.

Doordat er is gekeken naar de hoofdcodes is er een beeld ontstaan van de verwachtingen van eigenschappen of vaardigheden van de mentor die door de respondenten worden benoemd. Zodoende zijn de thema's gebruikt om een beeld te schetsen van de rol van de leerkracht, door de verwachtingen en behoeftes in thema's in te delen. Daarmee is er een antwoord op de onderzoeksvraag gegeven.

In dit onderzoek is er een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend door een medestudent uit de bachelor these groep codes toe te laten kennen aan de fragmenten, de overlappende toegekende codes bepaalden uiteindelijk het percentage van de interbeoordelingsbetrouwbaarheid. Voor een goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid moet het een percentage vanaf 80% zijn. Dit percentage kwam uit op 83%, dit is boven de boven de 80% en daarmee kan deze betrouwbaarheid als goed worden beschouwd.



2.6 Analyseplan

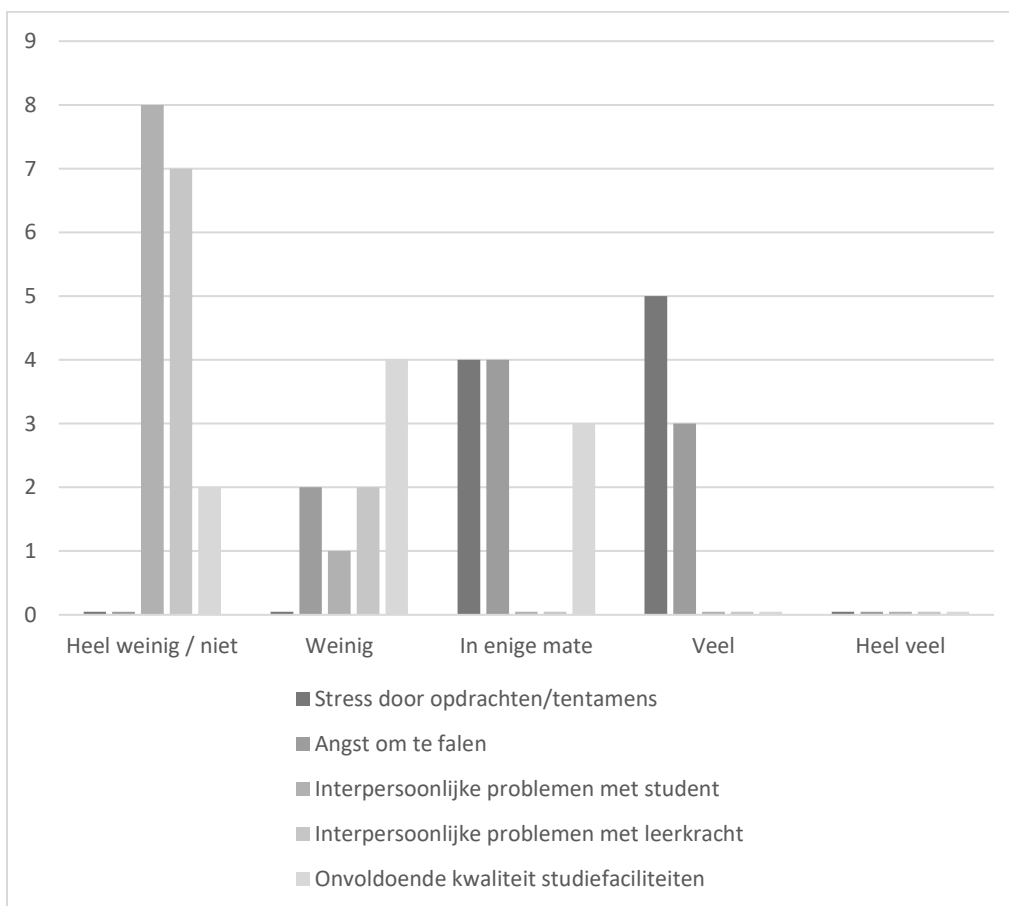
De dataset bestaat uit twee onderdelen. Het eerste onderdeel geeft antwoord op de eerste onderzoeksvraag door middel van frequenties. Het tweede onderdeel bestaat uit de analyse van de antwoorden op de open vragen, waarbij er hoofdcodes en codes zijn gevormd. Binnen het eerste onderdeel is er door middel van een frequentie gekeken wat de verdeling is van de verschillende vormen van academische stress. De frequenties zijn binnen een grafiek weergegeven, waardoor de verhoudingen in de verdeling overzichtelijk zijn gemaakt. Analyse van de grafiek heeft antwoord gegeven op de eerste onderzoeksvraag en geeft een beeld van de verdeling van ervaren van de verschillende vormen van academische stress onder de respondenten. De antwoorden van de open vragen zijn gecodeerd binnen thema's. De verschillende thema's schetsen een beeld van de onderwerpen die studenten verwachten als eigenschappen van de mentor. De uiteenzetting van de gewenste eigenschappen van de mentor geeft antwoord op de tweede onderzoeksvraag.



3. Resultaten

In de volgende paragrafen zal er gekeken worden naar de verschillende vormen van academische stress die door de studenten zijn ervaren. De vormen van academische stress, stress door opdrachten/tentamens, angst om te falen, interpersoonlijke problemen met een student, interpersoonlijke problemen met een leerkracht en onvoldoende kwaliteit studiefaciliteiten zijn in twee figuren weergegeven. Er zal een overzicht worden gegeven van de ervaren stress en een vergelijking van de verschillende vormen. Vervolgens volgt er een weergave van of de studenten hulp zouden vragen per vorm van academische stress. En ten slotte de ideeën van studenten over wat ze belangrijk achten met betrekking tot de aangeboden hulp van de mentor. De ideeën zullen per hulpvorm besproken worden.

Figuur 1. *Frequentie van ervaren academische stress*





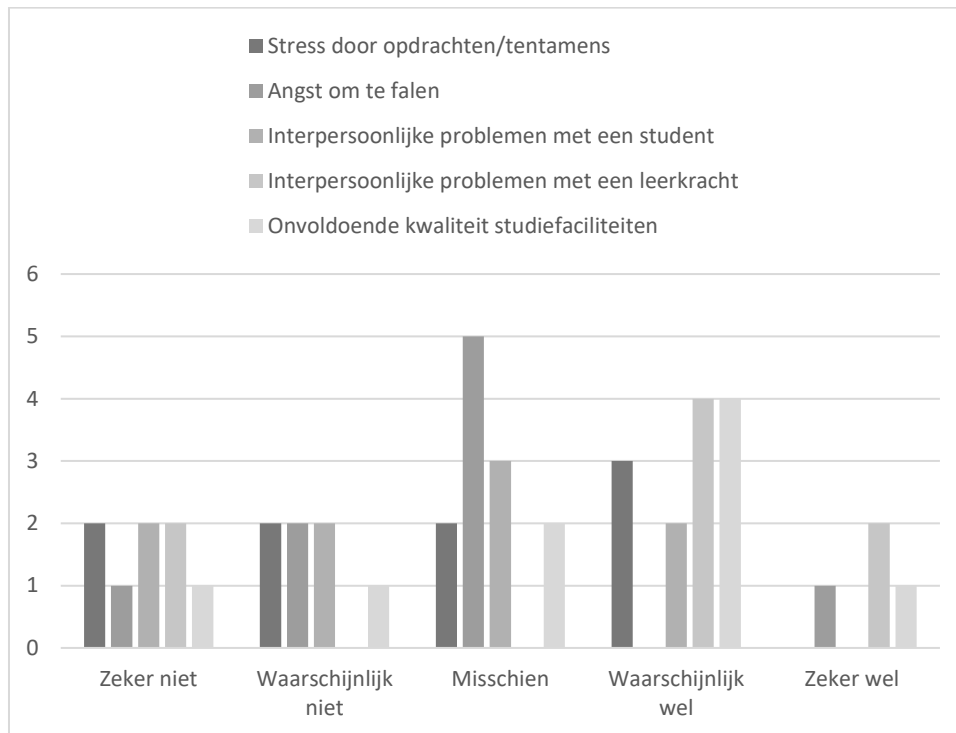
3.1 Ervaring met verschillende vormen van stress

De respondenten hebben per vraag aan kunnen geven in welke mate ze met de vormen van stress te maken hebben gehad. De antwoorden op de vraag zijn weergegeven in Figuur 1. Naar voren komt dat vier van de respondenten in enige mate en vijf respondenten veel stress ervaren door opdrachten en of tentamens gedurende het afgelopen jaar. De stress door “opdrachten en/of tentamens” is het meest voorkomend binnen deze respondentengroep. De volgende vorm van academische stress is angst om te falen. Van de respondenten zijn er drie met veel, vier met in enige mate en twee met weinig ervaringen met deze vorm van academische stress. De twee vormen van interpersoonlijke stress lijken minder voor te komen bij de respondenten. Het blijkt dat acht van de negen respondenten heel weinig tot geen interpersoonlijke problemen met een student hebben ervaren. Dit is dan ook de minst voorkomende vorm van stress binnen de dataset. Ook de “interpersoonlijke problemen met een leerkracht” is door zeven van de negen respondenten aangegeven als de vorm van stress waar heel weinig tot geen ervaring mee is geweest. Tot slot is onvoldoende studiefaciliteiten de laatste vorm van stress. Hierbinnen geven twee respondenten aan heel weinig tot geen, vier respondenten weinig en drie respondenten in enige mate te maken te hebben gehad met onvoldoende studiefaciliteiten.

3.2 Hulp zoeken bij verschillende vormen van stress

De respondenten hebben aangegeven bij welke vormen van stress ze contact op zouden nemen met een studieadviseur of ALC-mentor. De antwoorden zijn weergegeven in de figuur hieronder (Figuur 2). Uit de antwoorden kwam naar voren dat de gekozen antwoorden binnen drie vormen van academische stress verdeeld zijn over vier antwoordopties. Alleen bij de vorm van academische stress “onvoldoende kwaliteit studiefaciliteiten” werd iedere antwoordoptie minimaal één keer genoemd. Daarbij lijkt het erop dat de respondenten verdeeld zijn in de bereidheid om voor deze vorm van stress naar een mentor te stappen. Het is op te merken dat vier van de respondenten hulp aan een studieadviseur zouden vragen bij “interpersoonlijke problemen met een leerkracht”. Respondent drie heeft aangegeven zeker geen hulp te vragen aan een studieadviseur of ALC-mentor bij alle vormen van academische stress. Het lijkt erop dat deze respondent voor geen enkele vorm van stress hulp zal zoeken bij een mentor of studieadviseur.

Figuur 2. Frequentie van de bereidheid om hulp te zoeken bij een mentor



De respondenten hebben aangegeven “in enige mate” (4/9) of “veel” (5/9) te maken gehad te hebben met “stress door opdrachten en tentamens”. Van de vier respondenten die aangegeven hebben “in enige mate” stress te hebben ervaren door opdrachten en/of tentamens geeft een student aan ook daadwerkelijk hulp te zoeken. Het “in enige mate” voorkomen van de vorm van stress is naar schijn niet voldoende om hulp te zoeken bij een mentor of studieadviseur. Mogelijk zijn er andere mensen of manieren om met deze vorm van academische stress om te gaan. Van de vijf respondenten die aangegeven hebben “veel” stress te hebben ervaren door opdrachten en tentamens geven vier studenten aan ook hulp te zoeken. Wanneer er is aangegeven meer ervaring te hebben gehad met de vorm van stress lijken de respondenten eerder hulp te zoeken bij een mentor of studieadviseur.

De respondenten hebben aangegeven dat de angst om te falen van weinig tot veel is ervaren. Vier van de negen respondenten hebben aangegeven in enige mate stress te hebben ervaren. Van deze vier respondenten geven twee studenten aan hulp te zoeken bij een mentor of studieadviseur. Drie respondenten hebben aangegeven veel te maken te hebben gehad met



de “angst om te falen”. Alle drie de respondenten geven ook aan om hulp te zoeken bij een mentor. Respondent twee (R2) geeft aan “zeker wel” hulp te zoeken.

Bij acht van de negen respondenten is aangegeven heel weinig tot geen ervaring te hebben gehad met “interpersoonlijke problemen met een student”. Van de acht respondenten die aangeven “heel weinig tot geen” stress te hebben ervaren door interpersoonlijke problemen met een student geven vier studenten aan toch ook hulp te zoeken. De respondenten lijken weinig ervaring te hebben met de vorm van stress, maar zouden in geval van ervaren van interpersoonlijke problemen met een student bereid zijn naar een mentor toe te stappen. Daarbij blijken de studenten bij deze vorm van stress hulp te zoeken bij een mentor. Dit zou kunnen betekenen dat deze vorm van stress als intens wordt ervaren wanneer studenten hier onderhevig aan zijn.

Voor zeven van negen studenten is er heel weinig tot geen ervaring met interpersoonlijke problemen. Van deze zeven studenten is er bij “interpersoonlijke problemen met een leerkracht” bij vier studenten spraken van het werkelijk contact zoeken met een mentor. Het lijkt dat zelfs bij de vormen van stress die weinig zijn meegemaakt door de respondenten er toch belangstelling is voor hulp die geboden wordt door de mentor. Dit is voor beide vormen van interpersoonlijke stress het geval.

Van de negen respondenten hebben twee respondenten heel weinig tot geen, vier weinig, en drie in enige mate ervaring met “onvoldoende kwaliteit studiefaciliteiten”. Van de drie respondenten die aangegeven hebben “in enige mate” stress te hebben ervaren door onvoldoende kwaliteit studiefaciliteiten geven drie student aan ook daadwerkelijk hulp te zoeken. Het “in enige mate” voorkomen van de vorm van stress is naar schijn voldoende om hulp te zoeken bij een mentor of studieadviseur. Voldoende middelen om te kunnen studeren lijkt bij de groep respondenten van belang om te kunnen presteren. Van de vier respondenten die hebben aangegeven “weinig” ervaring te hebben gehad met “onvoldoende kwaliteit van studiefaciliteiten” geven drie studenten aan ook hulp te zoeken bij een mentor of studieadviseur. De stress door “onvoldoende kwaliteit van de studiefaciliteiten” lijkt een hulpbehoevende vorm van academische stress, ondanks de weinige ervaring binnen de respondenten.



3.3 Uitwerking van thema's binnen de verschillende vormen van academische stress

De respondenten hebben aangegeven in welke mate zij hulp zouden vragen van een mentor bij de verschillende vormen van stress. De antwoorden hiervan zijn ondergebracht in thema's en sub thema's. De thema's zijn vervolgens hieronder beschreven, daarbinnen is ook de koppeling met de vorm van stress gemaakt. Door de kleine respondentengroep zijn er geen harde uitspraken mogelijk binnen de resultaten. Wel kunnen er thema's naar voren komen over de meest aanwezige ideeën en verwachtingen van de studenten over de begeleiding van de mentor. Hier wordt in de volgende paragraaf wat over gezegd.

3.3.1 Betrokkenheid van de mentor. De eerste hoofdcode die is ontstaan na de analyse van de open vragen is betrokkenheid. Hieronder wordt een betrokken houding van de mentor bij de voortgang van de studie van de student verstaan. Ten eerste benoemen studenten dat een mentor een *luisterend oor* kan bieden. Volgens de respondent (R2) is het prettig wanneer de mentor "af en toe check[t] hoe het gaat" en dat "er geluisterd wordt naar je problemen" (R8). De respondenten lijken daarbij vooral gehoord te willen worden. Niet alleen het "checken" schijnt naar voren te komen binnen de antwoorden, de *gespreksinitiatie* wordt genoemd, door te "[helpen] waar nodig, maar ook uit zichzelf aangeven in plaats van afwachten tot de student aangeeft dat er iets is" (R2). Bij alle vormen van stress behalve bij stress door onvoldoende studiefaciliteiten, werd gespreksinitiatie genoemd door minstens één van de respondenten. Daarbij lijkt het initiatief nemen binnen gesprekken een algemene eigenschap van een mentor die studenten kunnen waarderen. Er zijn ook andere vormen waarbinnen de *gespreksinitiatie* naar voren kwam. Uit de antwoorden van de respondenten blijkt dat "ondersteuning door middel van gesprekken voeren" (R4) gezien kan worden als een mogelijke prettige eigenschap binnen het contact met de mentor. Wanneer studenten interpersoonlijke vormen van stress hebben, zou een mentor als een soort mediator op kunnen treden, door "als het heftig is met ons beiden [te praten]" (R7). Tot slot geeft een respondenten ook aan dat "het checken hoe het gaat binnen de studie" (R2), het *controleren (van de) voortgang* een taak van de mentor zou kunnen zijn. .

3.3.2 Oplossingsgerichtheid van de mentor. De tweede hoofdcode is de oplossingsgerichtheid. Hieronder wordt verstaan: het samen met de student op zoek gaan naar een oplossing voor de vorm(en) van stress. Binnen gesprekken, zo geven de respondenten aan, zouden de studenten samen met de mentor tot inzichten kunnen komen. Zo wordt het



lokaliseren van de oorzaak van stress opgemerkt door de opmerking “gesprekken te voeren om te kijken waar [de] angst vandaan komt” (R4). Vervolgens noemen de respondenten dat een mentor “samen met de student [kan] kijken of er iets gedaan kan worden aan de aard van het probleem” (R4) en daarbinnen “helpen met *relativeren*” (R2). Uit de antwoorden blijkt dat de respondenten oplossingsgerichtheid van de mentor binnen het *lokaliseren* en vervolgens *oplossen* van de vorm van stress noemenswaardig vinden.

Als problemen zich voordoen zien de respondenten de mentor aan als iemand die “tips [geeft] over hoe ik dit (interpersoonlijke problemen met een leerling) kan aanpakken” (R7). De mentor kan “eventueel *advies geven* over hoe ik het op kan lossen” (R6). Waar de respondenten aangeven een mentor die lokaliseert en problemen oplost fijn te vinden, geven ze ook aan dat een mentor *adviezen* geeft zodat de leerling het probleem zelf op kan lossen. Daarmee kan er mogelijk binnen de oplossingsgerichtheid een tweedeling van *mentor lost op* en *student lost op* worden gezien.

Zo kan de mentor “zoeken naar een oplossing” (R1) of samen met de student en “kijken waar het mis gaat” (R2). Voor het “zoeken naar een oplossing die het probleem op korte termijn kan verhelpen” (R3). De oplossing op korte termijn is specifiek benoemt bij de interpersoonlijke problemen met een leerkracht, voor de andere vormen van stress is hier weinig over te zeggen.



3.3.3 Mentor als tussenpersoon. De derde hoofdcode is “tussenpersoon”. Binnen het contact tussen de student en mentor kan er sprake zijn van de mentor met een rol als tussenpersoon. Hieronder wordt verstaan: de mentor brengt de student in contact met personen of instanties en fungeert hiermee als tussenpersoon. Zo kan een mentor degene zijn die de problemen samen met de student probeert op te lossen, maar ook kan de mentor als “tussenpersoon voor contact” (R5) fungeren en daarmee als *tussenpersoon binnen het gesprek*. De mentor kan “de juiste personen (...) vinden, waardoor de klachten bij de universiteit terecht komen” (R9), hiermee treedt de mentor op als een tussenpersoon binnen de communicatie. Het delen van het probleem van de student bij de “juiste mensen van de faculteit” (R7) of de respondent zelf die wil “weten waar hier mogelijk iets mee gedaan wordt” (R5), zijn antwoorden van respondenten met de mentor als tussenpersoon. Ook zou de respondent “willen dat de mentor (..) de juiste persoon kan vinden zodat de klachten bij de leerkracht komen” (R9). Voor de “onvoldoende kwaliteit studiefaciliteiten” en de “angst om te falen” antwoorden de respondenten voornamelijk in dit thema, doordat het vormen van stress betreft waarbij de studenten niet altijd van de mentor verwachten dat hij/zij zelf met oplossingen kan komen.

3.3.4 Mentor als planner. De laatste hoofdcode die is gevormd naar aanleiding van de antwoorden op de open vragen is *planner*. Hieronder wordt verstaan dat de mentor de student helpt bij het maken van een planning voor een bepaalde tijd. De respondenten hebben aangegeven een mentor te kunnen zien als een persoon die “zou kunnen helpen met het maken van een planning” (R4) waarbij de mentor helpt met het aanbieden van “structuur en tips” (R4) zodat de student beter uit de voeten kan met de aankomende hiaten en opgaven. Het lijkt dat de respondent een sturende en plannende rol van de mentor als prettig acht. De mentor als planner is de hoofdcode die het minst is genoemd binnen de verschillende hoofdcodes. Doordat de hoofdcode echter wel verschilt van de andere hoofdcodes is dit als hoofdcode opgesteld om een zo gevarieerd mogelijk beeld van de verwachtingen van de respondenten te krijgen.

3.4 Bevindingen en de relatie tot de onderzoeksvragen

Uit de antwoorden op de gesloten vragen blijkt dat de respondenten voornamelijk ervaring hebben met stress door opdrachten en tentamens. Hierbij gaf slechts één respondent



aan daadwerkelijk hulp bij de mentor te zoeken wanneer deze vorm van academische stress wordt ervaren. De twee vormen van interpersoonlijk problemen lijken niet tot nauwelijks te zijn ervaren door de respondenten. In het geval van het ervaren van deze vorm van stress zouden de studenten hulp zoeken bij de mentor/studieadviseur.

Uit de resultaten blijkt dat de respondenten over het algemeen ondersteuning verwachten van een betrokken, oplossingsgerichte, als tussenpersoon fungerende en plannende mentor. Bij de stress door opdrachten en/of tentamens, en stress om te falen werd er veel aangegeven een mentor te verwachten die betrokken is. Het is prettig als een mentor “af en toe checkt hoe het gaat” (R2) en “dat er geluisterd wordt naar je problemen” (R8). Daarbij lijkt de mentor zich het best te kunnen richten op deze verschillende vormen van ondersteuning om aan de behoeften van de student te voldoen.



4. Conclusie

In dit onderzoek is onderzocht welke vormen van academische stress studenten van het eerste jaar van de studie Pedagogische Wetenschappen ervaren en wat ondersteuning van de mentor hierin zou kunnen zijn. Naar aanleiding van het onderzoek kan er worden gekeken welke vormen van academische stress het meest spelen onder de respondenten uit het eerste jaar van de studie Pedagogische Wetenschappen.

Gevonden is dat de studenten de meeste ervaring lijken te hebben met academische stress door opdrachten en of tentamens. Wanneer er veel ervaring leek te zijn met deze vorm van stress werd vaker aangegeven ook contact op te nemen met de mentor. Vervolgens werd academische stress door de angst om te falen het meest gesignaleerd binnen de studenten. De meeste studenten gaven aan hier “in enige mate” tot “veel” ervaring mee te hebben gehad. Zowel de interpersoonlijke problemen met een leerling als de interpersoonlijke problemen met een leerkracht werden weinig ervaren binnen de studenten. De studenten overwogen om naar een mentor te stappen wanneer deze vormen van academische stress echter toch worden ervaren. De academische stress door onvoldoende kwaliteit van de studiefaciliteiten is ook weinig ervaren. Het merendeel van de studenten gaf toch aan om hulp te zoeken bij een mentor wanneer de student onderhevig is aan de vorm van stress.

De reacties van de studenten op de open vragen hebben geresulteerd in vier thema's die zijn samengesteld. Betrokkenheid, oplossingsgerichtheid, tussenpersoon en plannen zijn de thema's die zijn gevonden. Zowel betrokkenheid als oplossingsgerichtheid werden het meest genoemd door de studenten. Door de studenten waren een mentor die luistert, gesprekken initieert en initiatief neemt aangegeven als eigenschappen van een “goede” mentor. De studenten willen de mentor zien als oplossingsgericht door middel van het zoeken naar de oorzaken van stress, adviezen en het zoeken naar een oplossing. De laatste twee thema's werden weinig benoemt door de studenten. Wanneer een student in contact wil komen met andere mensen of instanties werd de mentor omschreven als een tussenpersoon binnen de communicatie. Het samen plannen en structureren maakt dat studenten verwachten dat de mentor over deze vaardigheden beschikt.

Er zijn verschillende verwachtingen uitgesproken aan het begin van dit onderzoekstraject. De eerste verwachting dat de ruime meerderheid stress ervaart binnen het eerste jaar is waar gebleken. Zeven van de acht respondenten hebben in ieder geval ervaring gehad met een van de vormen van academische stress. De tweede verwachting, dat stress door opdrachten en



tentamens het meest zou voorkomen binnen de studenten, is ook waar gebleken. Tot slot is de verwachting gedaan dat de studenten een betrokken, oplossingsgerichte mentor, die tevens helpt bij het plannen verwachten. Ook deze verwachting is gedeeltelijk juist, doordat er niet werd verwacht dat studenten de mentor als tussenpersoon verwachten.

De mentor kan mogelijk worden gezien als een betrokken persoon door initiatief te nemen in het vragen naar de studie, te controleren hoe het gaat, en door naar de student te willen luisteren. Ook zou de mentor de studenten kunnen ondersteunen door te kijken naar oplossingen voor de academische stress. Daarbij zoekt de mentor met de student naar de kern van het probleem, kijken ze waar het mis gaat en zoeken ze samen naar een oplossing van het probleem. Hoe de oplossing bereikt wordt valt op basis van de open antwoorden niet te zeggen. In de ondersteuning kan de mentor ook fungeren als een tussenpersoon binnen de communicatie van de student en organisaties of personen. De academische stress kan doen afnemen wanneer de studenten door de mentor in contact worden gebracht met de juiste personen. Studenten kunnen op deze manier hun mening, klachten of ideeën doorgeven aan de juiste persoon. De studenten zien de mentor ook als de persoon die kan helpen met plannen, door samen met de student te kijken naar de taken die nog verricht moeten worden en structuur aan te brengen in de planning. Er is aan alle verwachtingen binnen dit onderzoek voldaan. Er werd alleen niet verwacht dat de studenten de mentor als een tussenpersoon kunnen zien.



5. Discussie

Binnen de questionnaire hebben de studenten veelvoudig aangegeven ervaring te hebben gehad met “stress door opdrachten en/of tentamens”. Dit lijkt dan ook de meest aanwezig vorm van stress binnen de respondentengroep te zijn. Dit resultaat is consistent met wat hierover in de literatuur staat. Uit het onderzoek van Gallagher & Millar (1996) kwam naar voren dat de academische stress door opdrachten en/of tentamens het meest voorkomt. Dit lijkt overeen te komen met de gevonden resultaten, waar deze vorm van stress het meest is ervaren binnen de studenten. In de literatuur wordt er tevens gesteld dat academische stress stijgt door het tentamen maar ook door de gevolgen bij het niet halen (Mani, 2010). Hier zijn er binnen dit onderzoek geen resultaten over gevonden. De angst om te falen is de tweede vorm van stress die veel voorkwam binnen dit onderzoek. Ook dit lijkt redelijk samen te hangen met wat er in de literatuur over bekend is.

De angst om te falen werd door meerdere studies als een van de meest voorkomende vormen van academische stress beschouwd (Alzahem et al., 2011; Connor et al., 2009). In dit onderzoek is het niet als hoogst tellende vorm van academische stress uitgevallen. Omdat er niet veel verschil is met de meest voorkomende vorm is dit niet afwijkend genoeg om van afwijkende waarden te spreken. Reden hiervan kan zijn dat het aantal respondenten laag was, waardoor er mogelijk resultaat op basis van willekeur op kon treden. Of dit het geval is geweest is niet duidelijk op basis van de resultaten.

Opvallend is dat de interpersoonlijke problemen als vormen van academische stress minder zijn voorgekomen in de dataset. Op basis van Ross et al. (1999) zou je kunnen verwachten dat deze vormen van stress veel zouden voorkomen binnen de studenten. Er is echter sprake van het tegenovergestelde waarbij deze vormen van stress nauwelijks voor lijken te komen. Een mogelijke reden zou kunnen zijn dat in de korte tijd dat de studenten studeren er geen voorgevallen hebben plaatsgevonden. Tevens kan het zijn dat de studenten zich hiervoor schamen en liever niet delen dat er interpersoonlijke problemen hebben plaatsgevonden in het verleden. Ori et al. (2018) stellen tevens dat er interpersoonlijke problemen kunnen ontstaan wanneer er sprake is van een hoge mate van academische stress. Het kan zijn dat de academische stress binnen de respondenten niet hoog genoeg is om deze vorm van academische stress te hebben ervaren.

De stress door onvoldoende kwaliteit van de studiefaciliteiten is niet veel voorgekomen, maar meer dan de vormen van interpersoonlijke problemen. Ook in de



literatuur is hier weinig over gevonden. De reden dat studenten aangaven ervaring te hebben met onvoldoende kwaliteit van de studiefaciliteiten is doordat het onderwerp erg breed georiënteerd is. Daardoor konden de studenten het begrip ruim interpreteren.

Binnen het onderzoek zijn er een aantal thema's opgesteld na analyse van de gegeven antwoorden. Binnen de betrokkenheid werd voornamelijk aangegeven dat studenten een luisterend oor nodig leken te hebben. In de literatuur wordt aangegeven dat studenten zich graag gesteund en gehoord voelen, en dat de mentor luistert naar de problemen (Cureton et al., 2011). Daarmee lijken de literatuur en de uitkomsten van dit onderzoek overeen te komen. De betrokkenheid lijkt daarmee door zowel het onderzoek als de literatuur als een belangrijke eigenschap te worden beschouwd. Dit klopt ook met de verwachting binnen het onderzoek, waar er werd verwacht dat de mentor zou luisteren, steunen en begeleiden. Een mentor is door veel studenten als een "oplossingsgericht" persoon beschreven. In de literatuur komt de oplossingsgerichtheid niet nadrukkelijk aan bod. Wel wordt er benoemd dat er kan worden gekeken naar de aard van het probleem, en gesprekken te voeren om tot een oplossing te komen (Sprenkel & Job, 2004; Watson, 1999). Binnen de studenten werd de oplossingsgerichtheid vooral aangegeven door adviezen. Ook in de literatuur komt dit naar voren door een mentor die onder andere adviseert (Blackwell, 1989).

De studenten benoemen tevens dat de mentor als tussenpersoon kan worden gezien, waarbij de student in contact wordt gebracht met andere personen of instanties. Hier is echter geen literatuur over gevonden. Reden dat de mentor op deze manier kan worden gezien is doordat de mentor beschikt over een breder professioneel netwerk. In geval van gewenst contact zou een mentor sneller in staat kunnen zijn om de student in contact te brengen met instanties dan wanneer de student dit zelf uitzoekt of regelt. Tot slot werd de mentor gezien als een planner. Dit lijkt te kloppen met het beeld dat in de theorie wordt geschetst. In de literatuur wordt aangegeven dat mentoren kunnen helpen met het maken van een planning evenals het overzichtelijk maken van de te verrichten taken (Sprenkel & Job, 2004).



5.1 Beperkingen

In het huidige onderzoek is er gekeken naar de beschikbare mentorhulp binnen de universiteit. Door middel van het ontwikkelen van een questionnaire werd er in dit onderzoek getracht tot antwoorden te komen. Er is vooralsnog geen onderzoek gedaan naar de mentorhulp binnen de universiteit en daarmee is deze pilotstudie een belangrijke eerste stap.

De vragenlijst is ontworpen op basis van verschillende raamwerken en theorieën met als doel antwoord te geven op verschillende vraagstellingen. De questionnaire is ontworpen om een beeld te schetsen van de mentorhulp die beschikbaar is binnen de doelgroep. Door de vele verschillende onderwerpen en variatie tussen open en gesloten vragen is er tijd benodigd om goed antwoord te kunnen geven. Hier was rekening mee gehouden door het aantal open vragen aanzienlijk te beperken, gezien deze vragen het meeste tijd kosten om te beantwoorden. Echter was de questionnaire redelijk lang van stof, waardoor mogelijke respondenten afgehaakt zijn door de lengte van de questionnaire. Aan de andere kant werd de questionnaire veelzijdiger en vollediger door het aantal verschillende vragen. Op deze manier was er meer data om iets over te zeggen.

Door open vragen naast het gebruik van gesloten vragen te hanteren konden er ook kwalitatieve uitspraken worden gedaan. De antwoorden konden door thematische analyse worden verwerkt. Door middel van een codeboom werden de antwoorden ingedeeld in verschillende thema's. Het is voorbij aan het onderzoek om een volledig en gedetailleerd antwoord te krijgen op de open vragen. Er was binnen het onderzoeksinstrument geen mogelijkheid door te vragen op de gegeven antwoorden. De gegeven antwoorden waren echter vaak kort waardoor er minder interpretatiefouten konden worden gemaakt.

De codeboom is door middel van inductieve analyse samengesteld, op deze manier was de onderzoeker de bedenker van de codes. De onderzoeker heeft op basis van eigen kaders en subjectiviteit coderingen samengesteld om de analyse mee uit te voeren. Desalniettemin is er een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van 83% berekend over de gemaakte coderingen, dit vergroot de betrouwbaarheid van de gekozen coderingen. Ook werden de codes naar de eerste rond opnieuw bekeken om tot de uiteindelijke codes te komen.

Binnen het onderzoek waren er negen respondenten die antwoord hebben gegeven op de questionnaire. Gezien de gerichte steekproef (eerstejaarsstudenten Pedagogische Wetenschappen) en de geringe tijd dat de questionnaire online stond (11 dagen) is het aantal respondenten voldoende. Ook zijn er genoeg kwalitatieve mogelijkheden om uitspraken te doen met de kleine respondentengroep. Mogelijk had een grotere groep respondenten de



ruimte kunnen bieden voor een uitgebreidere analyse. Daarbij kon er meer worden gezegd over de verdelingen binnen de doelgroep.

De vragenlijst bestaat uit twee vragen met een matrix met als type de Likertschaal. Bij de tweede vraag hebben studenten een vervolgvraag wanneer ze een antwoord geven van “misschien” tot “zeker wel”. De studenten met negatieve antwoorden “zeker niet” en “waarschijnlijk niet” hebben geen vervolgvraag. Hierdoor is er een antwoord gegeven door de studenten die wel naar de mentor of studieadviseur zouden stappen in geval van een bepaalde vorm van academische stress. De studenten hebben aangegeven hoe ze de ondersteuning van de mentor verwachten. Deze studie behandelt niet wat studenten die niet naar een mentor toe zouden stappen van een mentor verwachten. Wellicht dat deze informatie inzichten kan bieden in eigenschappen die de mentor zou missen voor de begeleiding. Of wat studenten ervan weerhoudt om contact op te nemen met de mentor.

5.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Deze pilotstudie heeft een goed begin gemaakt met het vragen naar de ervaringen omtrent mentorhulp binnen eerstejaarsstudenten van de universiteit. Ondanks de kleine schaal van het onderzoek heeft het verschillende thema's zoals betrokkenheid en oplossingsgerichtheid aan het licht gebracht wat een goede stap kan zijn naar verdere uitwerkingen van de questionnaire. Aanbevolen wordt de questionnaire aan te passen naar de nieuwe inzichten en deze te verdelen over een nieuwe groep studenten. De questionnaire zal door verschillende rondes herhaaldelijk bijstellen toenemen in nauwkeurigheid en validiteit. Wanneer een questionnaire verder uitgewerkt is kan deze questionnaire op grotere schaal ingezet worden, waarbij verschillende jaarlagen en locaties van universiteiten worden benaderd. Aangezien de antwoorden op de open vragen de meeste informatie gaven, is het aannemelijk meer van deze informatie te verzamelen. Er was echter binnen dit onderzoek geen ruimte om door te vragen op de gegeven antwoorden. De aanbeveling is om interviews te combineren met de questionnaire, zodat de antwoorden op de open vragen verder toegelicht kunnen worden wanneer benodigd.



Literatuurlijst

- Alzahem, A. M., van der Molen, H. T., Alaujan, A. H., Schmidt, H. G., & Zamakhshary, M. H. (2011). Stress amongst dental students: A systematic review. *European Journal of Dental Education: Official Journal of the Association for Dental Education in Europe*, 15(1), 8–18.
- Brown, M. C, Davis, G. L., & McClendon, S. A. (1999). Mentoring graduate students of color: Myths, models, and modes. *Peabody Journal of Education*, 74(2), 105-118
- Calarco JM (2011) "I need help!" Social class and children's help-seeking in elementary school. *American Sociological Review* 76(6): 862–82.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545.
- Cureton, D., Jones, J. & Foster, W. (2011) The Impact of Mentoring on Stress in Higher Education *The International Journal of Mentoring and Coaching* 12 (1) 18-40
- Demir, S., Demir, S. G., Bulut, H., & Hisar, F. (2014). Effect of Mentoring Program on Ways of Coping with Stress and Locus of Control for Nursing Students. *Asian Nursing Research*, 8(4), 254–260.
<https://doi.org/10.1016/j.anr.2014.10.004>
- Dopmeijer, J.M. et al. (2021). Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs: Deelrapport I Mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs. *RIVM*. Geraadpleegd op 30 mei 2022, van <https://www.trimbos.nl/wp-content/uploads/2021/11/AF1955-Monitor-Studenten-Deelrapport-1-Mentale-gezondheid.pdf>
- Fairbrother K, Warn J (2003). Workplace Dimensions, Stress and Job Satisfaction, *J. Managerial Psychol.* 18(1): 8-21.
- Gallagher, M. & Millar, R. (1996) A survey of adolescent worry in Northern Ireland, *Pastoral Care in Education*, 14, 26–32.
- Gallardo-Lolandes, Y., Alcas-Zapata, N., Flores, J. E. A., & Ocaña-Fernández, Y. (2020). Time management and academic stress in lima university students. *International Journal of Higher Education*, 9(9), 32-40. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n9p32>
- Higher Education Statistics Authority. (2020). "Higher Education Student Statistics: UK, 2018-2019 – Student Numbers and Characteristics." *Higher Education Statistics Authority*. <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/table-15>
- Hjeltnes, A., Binder, P. E., Moltu, C., & Dundas, I. (2015). Facing the fear of failure: An explorative qualitative study of client experiences in a mindfulness-based stress reduction program for university students with academic evaluation anxiety. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 10(1), 27990. <https://doi.org/10.3402/qhw.v10.27990>



- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health, 46*(1), 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008>
- Karabenick SA and Gonida EN (2018) Academic help seeking as a self-regulated learning strategy: Current issues, future directions. In: Schunk HD and Greene JA (eds) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge, 421–433.
- Khan, M.J., Altaf, S. and Kausar, H. (2013) Effect of Perceived Academic Stress on Students' Performance. *FWU Journal of Social Sciences, 7*, 146.
- Kohn, J. P., & Frazer, G. H. (1986). An academic stress scale: Identification and rated importance of academic stressors. *Psychological Reports, 59*, 415-426.
- Lane, S. R. (2020). Addressing the Stressful First Year in College: Could Peer Mentoring Be a Critical Strategy? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 22*(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1521025118773319>
- Leshner, A. I., Scherer, L. A., National Academies, N. A. of S., National Academies, N. A. of E., & National Academies, N. A. of M. (2021). *Mental Health, Substance Use, and Wellbeing in Higher Education: Supporting the Whole Student*. National Academies Press.
- Lunsford, L. G., Crisp, G., Dolan, E. L., & Wuetherick, B. (2017). Mentoring in higher education. *The SAGE handbook of mentoring, 20*, 316-334.
- Mani, V. (2010). Students' perception of the impact of course work on exam stress. *International Journal of Arts and Sciences, 3*, 104-110.
- McDowall-Long, K. (2004). Mentoring relationships: implications for practitioners and suggestions for future research. *Human Resource Development International, 7*, 519 - 534.
- Miles Bore, Chris Pittolo, Dianne Kirby, Teresa Dluzewska & Stuart Marlin (2016) Predictors of psychological distress and well-being in a sample of Australian undergraduate students, *Higher Education Research & Development, 35*:5, 869-880, DOI: [10.1080/07294360.2016.1138452](https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1138452)
- Mire, R. & McKean, M. (2000): College student's academic stress and its relation to their anxiety, time management and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies, 120*(1), 41-51.
- Moradi Sheykhjan, T. (2015). Health Education Strategies for Coping with Academic Stress.
- Nash, S., Sixbey, M., An, S., & Puig, A. (2017). University students' perceived need for mental health services: A study of variables related to not seeking help. *Psychological Services, 14*(4), 502-512. <http://dx.doi.org/10.1037/ser0000172>



- Ofori, Isaac & Addai, Prince & Avor, John & Quaye, Mame. (2018). Too Much Academic Stress: Implications on Interpersonal Relationships and Psychological Well-being. *Asian Journal of Education and Social Studies*. 2. 1-7. 10.9734/AJESS/2018/43193.
- Patel R, Tarrant C, Bonas S, et al. (2015) The struggling student: A thematic analysis from the self-regulated learning perspective. *Medical Education* 49(4): 417–426.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2019). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Ratanasiripong, P., Sverduk, K., Hayashino, D., & Prince, J. (2010). Setting up the next generation biofeedback program for stress and anxiety management for college students: A simple and cost-effective approach. *College Student Journal*, 44, 97-100.
- Reddy, K.J., Menon, K.R. and Thattil, A. (2018) Academic Stress and Its Sources among University Students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11, 531-537.
<https://doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Reed, D. E., & Jones, G. Z. (2021). The Importance of First Semester Seminars for At-Risk First-Year Students: Analysis of Student Skills and Time Spent on Class Preparation. *Education Sciences*, 11(9), 510.
<https://doi.org/10.3390/educsci11090510>
- Ross, S. E., Niebling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, 33, 312-317.
- RUG. (z.d.). Rug.nl. Geraadpleegd op 23-02-2022, van
<https://student.portal.rug.nl/infonet/studenten/voorzieningen/studenten-service-centrum/>
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26–47
- SOSIK, J. J. & GODSHALK, V. (2000) Leadership styles, mentoring functions received and job related stress: a conceptual model and preliminary study. *Journal of Organisational Behavior*, 21, 365-390
- Shields, N. (2001). Stress, active coping, and academic performance among persisting and nonpersisting college students. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 6(2), 65–81.
- Stenfors-Hayes, T., Hult, H., & Dahlgren, L. O. (2011). What does it mean to be a mentor in medical education? *Medical Teacher*, 33(8), e423–e428. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.3109/0142159X.2011.586746>
- Verger, P., Guagliardo, V., Gilbert, F., Rouillon, F., & Kovess-Masfety, V. (2010). Psychiatric disorders in students in six French universities: 12-month prevalence, comorbidity, impairment and help-



seeking. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 45(2), 189–199.

<https://doi.org/10.1007/s00127-009-0055-z>

Versteeg, M., & Kappe, R. (2021). Resilience and Higher Education Support as Protective Factors for Student Academic Stress and Depression During Covid-19 in the Netherlands. *Frontiers in Public Health*, 9.

<https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.737223>

Watson, N. A. (1999). Mentoring today-the students' views. An investigative study of pre-registration nursing students' experiences, perceptions of mentoring on one theory/practice module of the Common Foundation Programme on a Project 2000 course. *Journal of Advanced Nursing*, 29(1), 254-262.

Zhao, X. (2011). Development under stress: The culture of academic competition and adolescent friendship participation in China's secondary school (Unpublished dissertation). *Harvard Graduate School of Education*, Cambridge, MA



Bijlage 1 Informatiebrief questionnaire

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

"Evaluatie van Mentorschap tijdens het eerste jaar van de opleiding Pedagogische Wetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen"

Waarom krijg ik deze informatie?

Dit onderzoek is onderdeel van de bachelorthese van 4 studenten in het laatste jaar van de studie Pedagogische Wetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen. Alle eerstejaarsstudenten van de Pedagogische Wetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen zijn uitgenodigd om deel te nemen aan dit onderzoek.

Moet ik meedoen aan dit onderzoek?

Meedoen aan het onderzoek is vrijwillig. Wel is uw toestemming nodig. Lees deze informatie daarom goed door. Pas daarna besluit je of je wilt meedoen. Als je besluit om niet mee te doen, hoef je niet uit te leggen waarom, en zal dit geen negatieve gevolgen hebben. Dit recht geldt op elk moment, dus ook nadat u hebt toegestemd in deelname aan het onderzoek. Je kunt dan simpelweg de browser sluiten. Wees er wel van bewust dat door de anonieme dataverzameling het onmogelijk is om na het versturen van je antwoorden deze nog te verwijderen.

Waarom dit onderzoek?

Dit onderzoek richt zich op de manier waarop mentorschap vormgegeven wordt op de Rijksuniversiteit Groningen en zoekt een evaluatie van beschikbare hulp. De vragenlijst is nieuw en zal mogelijk in toekomstig onderzoek verder worden gebruikt. De antwoorden op de vragen in dit onderzoek zijn daarvoor van grote waarde. Verder zullen de resultaten uit dit onderzoek tot nieuwe inzichten kunnen leiden die gunstig zijn voor het contact tussen mentor en leerling. Hierbij kunnen jouw antwoorden dus helpen zodat wij studenten in de toekomst beter kunnen helpen.

Wat vragen we van je in dit onderzoek?

Als je besluit mee te werken aan het onderzoek kan je op de volgende pagina toestemming geven. Vervolgens vind je een vragenlijst. We vragen je deze vragenlijst zo zorgvuldig mogelijk en naar waarheid in te vullen. Het invullen van deze vragenlijst zal ongeveer 10 minuten duren en bestaat voornamelijk uit meerkeuzevragen/stellingen aangevuld met enkele open vragen. Je bent niet verplicht om alle vragen in te vullen als je dat niet wil.

Welke gevolgen kan deelname hebben?

Door de antwoorden van zo veel mogelijk studenten te verzamelen en analyseren, kunnen we een beeld vormen van belangrijke thema's binnen de huidige mentorhulp die aangeboden wordt. Voor toekomstig onderzoek kan deze informatie nuttig zijn om mentorhulp op de Rijksuniversiteit Groningen in kaart te brengen.

Sommige vragen kunnen sensitief zijn, doordat naar je eigen ervaringen met mentorhulp of behoefte aan hulp gevraagd zal worden. Dit kan bij sommige mensen stress oproepen. De vragen zijn zo opgesteld dat er niet concreet naar ervaringen gevraagd zal worden. Tevens is de vragenlijst volledig anoniem. Op ieder moment kun je stoppen met de vragenlijst door de browser te sluiten. Wanneer je toch veel stress ervaart na het invullen van de vragenlijst is het verstandig om contact op te nemen met de studieadviseur (studieadvies.pedok@rug.nl of 050 36 36301) of de [Student Support Service](#).



Hoe gaan we met de gegevens om?

De gegevens uit de vragenlijsten worden verzameld, samengevoegd en vervolgens geanalyseerd met de computer. We vragen in de vragenlijst geen persoonlijke gegevens en de vragenlijsten zijn daarom ook volledig anoniem en niet meer terug te traceren naar de persoon die het ingevuld heeft. Wij verzoeken je om binnen de antwoorden op open vragen geen persoonlijke informatie te delen. Mocht er in deze antwoorden toch informatie staan die tot persoonlijke identificatie kan leiden, dan zullen we deze informatie ofwel verwijderen of maskeren.

De anonieme data zal na afloop van de bachelorthese bewaard blijven voor onderzoeks- en onderwijsdoeleinden zoals het verder uitbouwen van de vragenlijst. De huidige resultaten zullen niet gebruikt worden voor publicatie maar algemene resultaten kunnen wellicht gedeeld worden met relevante personen binnen de faculteit die met mentorhulp te maken hebben. De data worden op een veilige plek opgeslagen volgens de regels die hiervoor binnen GMW gelden. Alleen de 4 bachelorthese studenten en hun begeleider (Dr. Simone Bijvoet-van den Berg) hebben toegang tot de ruwe data.

Als je vragen hebt over het onderzoek kunnen deze per mail gesteld worden. Je kunt hiervoor terecht bij één van de studenten die het onderzoek uitvoeren. De studenten blijven over de mail bereikbaar na het delen van de vragenlijst tot het einde van de bachelorthesescriptie (juni 2022). Hun email adressen vind je onderaan deze brief.

Heb je vragen/zorgen over je rechten als onderzoeksdeelnemer of de uitvoering van het onderzoek? Je kunt hiervoor ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: ec-bss@rug.nl

Heb je vragen of zorgen over hoe er met je persoonsgegevens wordt omgegaan? Je kunt hierover ook contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen: privacy@rug.nl

Wij hopen je via deze brief voldoende geïnformeerd te hebben en bedanken je als je mee wil werken aan ons onderzoek!

Mare Leegte - m.leegte@student-rug.nl
Kristy van Roij - k.m.j.van.roij@student-rug.nl
Leon Davids - l.r.davids@student-rug.nl
Romy Heuvel - r.heuvel@student-rug.nl



Bijlage 2 Consent form questionnaire

Informed consent

Na het lezen van de informatiebrief ben ik akkoord met het participeren aan dit onderzoek.

Meedoen aan het onderzoek

- Ik heb de informatie op de vorige pagina gelezen en ik begrijp deze informatie.
- Ik heb de mogelijkheid gekregen om vragen te stellen over dit project.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van me gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met mijn gegevens wordt omgegaan, en wat mijn rechten als deelnemer zijn.
- Ik begrijp dat mijn deelname aan dit onderzoek vrijwillig is en dat ik op ieder moment kan stoppen voordat ik mijn antwoorden verzonden heb; ik hoef geen redenen te geven waarom ik niet langer deel wil nemen en er zitten geen nadelige consequenties verbonden aan het beëindigen van de deelname.
- Ik begrijp dat door de anonieme manier van invullen van de vragenlijst het onmogelijk is om mijn data te verwijderen nadat ik mijn antwoorden heb verzonden.

Hoe mijn informatie wordt gebruikt tijdens en na het onderzoek

- Ik begrijp dat persoonlijke details zoals mijn naam en e-mailadres niet zullen worden verwerkt tijdens dit onderzoek.
- Ik begrijp en ben akkoord dat mijn antwoorden op open vragen mogelijk worden geciteerd in de bachelorthese verslagen van de student-onderzoekers van dit onderzoek.
- Ik begrijp dat ik niet zal worden genoemd in deze publicaties, en dat eventuele persoonlijk identificeerbare informatie zal worden gemaskeerd.
- Ik begrijp en ga ermee akkoord dat andere geautoriseerde onderzoekers alleen toegang hebben tot de anonieme data als zij ermee instemmen de vertrouwelijkheid van de gegevens te bewaren, zoals gevraagd in dit formulier.
- Ik begrijp en ga akkoord met dat mijn gegevens niet gebruikt worden in publicaties, rapporten, webpagina's en andere onderzoeksresultaten, behalve ten behoeve van de bachelorthese verslagen van de student-onderzoekers van dit onderzoek.

Zou u willen verdergaan?

Om te bevestigen dat u deze informatie heeft gelezen en begrepen en dat u verder wilt gaan met het onderzoek, klikt u op "Ik ga akkoord"



Bijlage 3 De questionnaire

Wat is de leeftijd in jaren?

Open vraag

Met welk geslacht identificeer je jezelf?

- Man
- Vrouw
- Anders
- Wil ik niet zeggen

Welke opleiding volg je op dit moment?

Open vraag

In welk jaar van de opleiding zit je op dit moment?

- Eerste jaar
- Tweede jaar
- Derde jaar

.....

De vragen in deze vragenlijst is opgedeeld in 3 stukken, waarin de behoefte aan ondersteuning, ervaren (academische) stress en ten slotte ook de relatie tussen een mentor en jou als student centraal staan.

Met een **mentor** wordt tijdens dit onderzoek bedoeld: "*een persoon die je vanuit de opleiding ondersteuning biedt*", bijvoorbeeld je mentor van het vak Academic Learning Communities (ALC mentor) of de studieadviseur.

Allereerst een inleidende vraag:

Hoe ziet volgens jou een goede relatie tussen een mentor en een student eruit?

Open vraag

.....

Voor de volgende vragen zijn wij benieuwd naar de mate waarin je tijdens je studie behoefte hebt (gehad) aan verschillende soorten hulp of ondersteuning. Lees voor elk soort hulp eerst goed wat wij met hiermee bedoelen. Beantwoord daarna de vragen.

De volgende vragen gaan over je behoefte aan ondersteuning bij het **stellen van doelen en kiezen van een carrièrepad**. Hieronder wordt hier verstaan: *verkennen van interesses, vaardigheden, ideeën en overtuigingen en het stimuleren van kritisch denken*.

In welke mate heb je gedurende je opleiding ondersteuning bij het stellen van doelen en het kiezen van een carrièrepad nodig (gehad)?

- Heel weinig
- Weinig



- In enige mate
- Veel
- Heel veel

Kun je kort uitleggen waarom je deze score hebt gegeven?

Je hoeft hierbij geen persoonlijke informatie te vertellen.

Open vraag

Naar wie van de volgende personen zou je toe gaan als je ondersteuning nodig hebt bij het stellen van doelen en het kiezen van een carrièrepad?

- Familie
- Vriend/kennis
- ALC mentor/studieadviseur
- Iemand anders

Hoe makkelijk vind je het om ondersteuning bij het **stellen van doelen en het kiezen van een carrièrepad** te vragen als je deze nodig hebt?

- Heel moeilijk
- Moeilijk
- Neutraal
- Makkelijk
- Heel makkelijk

Zou je gebruik maken van ondersteuning bij het **stellen van doelen en het kiezen van een carrièrepad** als een mentor op de universiteit deze aanbod?

- Zeker niet
- Waarschijnlijk niet
- Misschien
- Waarschijnlijk wel
- Zeker wel

Waarom heb je deze score gegeven?

Open antwoord

De volgende vragen gaan over je behoefte aan ondersteuning bij het **ontwikkelen van academische vakkennis of vaardigheden**. Hieronder wordt verstaan: *het bevorderen van kennis of vaardigheden die relevant zijn voor het doorlopen en behalen van je opleiding.*

In welke mate denk je gedurende je opleiding ondersteuning bij het ontwikkelen van academische vakkennis of vaardigheden nodig te hebben (gehad)?

- Heel weinig
- Weinig
- In enige mate
- Veel



- Heel veel

Kun je kort uitleggen waarom je deze score hebt gegeven?

Open vraag

Naar wie van de volgende personen zou je toe gaan als je ondersteuning nodig hebt bij het **ontwikkelen van academische vakkennis of vaardigheden**?

- Familie
- Vriend/kennis
- ALC mentor/studieadviseur
- Iemand anders

Hoe makkelijk vind je het om ondersteuning bij **het ontwikkelen van academische vakkennis of vaardigheden** te vragen als je deze nodig hebt?

- Heel moeilijk
- Moeilijk
- Neutraal
- Makkelijk
- Heel makkelijk

Waarom heb je deze score gegeven?

Open vraag

*De volgende vragen gaan over je behoefte aan **psychische/emotionele steun**. Hieronder wordt verstaan: luisteren naar je verhaal, morele steun bieden, helpen problemen identificeren, je aanmoedigen en ondersteunen wanneer je dingen doet die je moeilijk vindt.*

In welke mate heb je gedurende je opleiding psychische/emotionele steun nodig (gehad)?

- Heel weinig
- Weinig
- Neutraal
- Veel
- Heel veel

Kun je kort uitleggen waarom je deze score hebt gegeven?

Je hoeft hierbij geen persoonlijke informatie te vertellen.

Open vraag

Naar wie van de volgende personen zou je toe gaan als je **psychische/emotionele steun** nodig hebt?

- Familie
- Vriend/kennis
- ALC mentor/studieadviseur
- Iemand anders



Hoe makkelijk vind je het om **psychische/emotionele steun** te vragen als je het gevoel hebt deze nodig te hebben?

- Heel moeilijk
- Moeilijk
- Neutraal
- Makkelijk
- Heel makkelijk

Zou je gebruik maken van **psychische/emotionele steun** als een mentor op de universiteit deze aanbod?

- Zeker niet
- Waarschijnlijk niet
- Misschien
- Waarschijnlijk wel
- Zeker wel

Waarom heb je deze score gegeven?

Open vraag

Is er een andere soort hulp die je nodig hebt (gehad) tijdens je opleiding?

- Ja
- Nee

If *Is er een andere soort hulp die je nodig hebt (gehad) tijdens je opleiding?* Ja is selected

→ Welke soort hulp?

Open vraag

In welke mate heb je gedurende je opleiding dit soort hulp nodig (gehad)?

- Heel weinig
- Weinig
- In enige mate
- Veel
- Heel veel

Kun je kort uitleggen waarom je deze score hebt gegeven?

Je hoeft hierbij geen persoonlijke informatie te vertellen.

open vraag

Naar wie van de volgende personen zou je toe gaan als je dit soort hulp nodig hebt?

- Familie
- Vriend/kennis
- ALC mentor/studieadviseur
- Iemand anders



De volgende set vragen gaan over verschillende soorten academische stress die je tijdens de studie ervaren kunt hebben.

In welke mate heb je de volgende vormen van academische stress ervaren gedurende je opleiding?

Stress door opdrachten en/of tentamens

- Heel weinig/niet
- Weinig
- In enige mate
- Veel
- Heel veel

Angst om te falen

- Heel weinig/niet
- Weinig
- In enige mate
- Veel
- Heel veel

Interpersoonlijke problemen met een student

- Heel weinig/niet
- Weinig
- In enige mate
- Veel
- Heel veel

Interpersoonlijke problemen met een leerkracht

- Heel weinig/niet
- Weinig
- In enige mate
- Veel
- Heel veel

Onvoldoende kwaliteit studiefaciliteiten

- Heel weinig/niet
- Weinig
- In enige mate
- Veel
- Heel veel



Geef hieronder voor elke vorm van academisch stress aan, in hoeverre je hiermee naar een mentor binnen de opleiding (ALC mentor, studieadviseur) zou stappen?

Stress door opdrachten en/of tentamens

- Zeker niet
- Waarschijnlijk niet
- Misschien
- Waarschijnlijk wel
- Zeker wel

Angst om te falen

- Zeker niet
- Waarschijnlijk niet
- Misschien
- Waarschijnlijk wel
- Zeker wel

Interpersoonlijke problemen met een student

- Zeker niet
- Waarschijnlijk niet
- Misschien
- Waarschijnlijk wel
- Zeker wel

Interpersoonlijke problemen met een leerkracht

- Zeker niet
- Waarschijnlijk niet
- Misschien
- Waarschijnlijk wel
- Zeker wel

Onvoldoende kwaliteit studiefaciliteiten

- Zeker niet
- Waarschijnlijk niet
- Misschien
- Waarschijnlijk wel
- Zeker wel

If Geef hieronder voor elke vorm van academisch stress aan, in hoeverre je hiermee naar een mentor binnen de opleiding (ALC mentor, studieadviseur) zou stappen?

Stress door opdrachten en/of tentamens Misschien is selected

or Geef hieronder voor elke vorm van academisch stress aan, in hoeverre je hiermee naar een mentor binnen de opleiding (ALC mentor, studieadviseur) zou stappen?

Stress door opdrachten en/of tentamens waarschijnlijk wel is selected



or Geef hieronder voor elke vorm van academisch stress aan, in hoeverre je hiermee naar een mentor binnen de opleiding (ALC mentor, studieadviseur) zou stappen?

Stress door opdrachten en/of tentamens zeker wel is selected

→ Hoe zie je de hulp voor je die een mentor je zou geven met betrekking tot stress door opdrachten en/of tentamens?

Open vraag

If Geef hieronder voor elke vorm van academisch stress aan, in hoeverre je hiermee naar een mentor binnen de opleiding (ALC mentor, studieadviseur) zou stappen? Angst om te falen Misschien is selected

Or Geef hieronder voor elke vorm van academisch stress aan, in hoeverre je hiermee naar een mentor binnen de opleiding (ALC mentor, studieadviseur) zou stappen? Angst om te falen Waarschijnlijk wel is selected

Or Geef hieronder voor elke vorm van academisch stress aan, in hoeverre je hiermee naar een mentor binnen de opleiding (ALC mentor, studieadviseur) zou stappen? Angst om te falen Zeker wel is selected

→ Hoe zie je de hulp voor je die een mentor je zou geven met betrekking tot angst om te falen?

Open vraag

If Geef hieronder voor elke vorm van academisch stress aan, in hoeverre je hiermee naar een mentor binnen de opleiding (ALC mentor, studieadviseur) zou stappen? Interpersoonlijke problemen met een student Misschien is selected

Or Geef hieronder voor elke vorm van academisch stress aan, in hoeverre je hiermee naar een mentor binnen de opleiding (ALC mentor, studieadviseur) zou stappen? Interpersoonlijke problemen met een student Waarschijnlijk wel is selected

Or Geef hieronder voor elke vorm van academisch stress aan, in hoeverre je hiermee naar een mentor binnen de opleiding (ALC mentor, studieadviseur) zou stappen? Interpersoonlijke problemen met een student Zeker wel is selected

→ Hoe zie je de hulp voor je die een mentor je zou geven wanneer je interpersoonlijke problemen ervaart met een student?

Open vraag

If Geef hieronder voor elke vorm van academisch stress aan, in hoeverre je hiermee naar een mentor binnen de opleiding (ALC mentor, studieadviseur) zou stappen? Interpersoonlijke problemen met een leerkracht Misschien is selected

Or Geef hieronder voor elke vorm van academisch stress aan, in hoeverre je hiermee naar een mentor binnen de opleiding (ALC mentor, studieadviseur) zou stappen? Interpersoonlijke problemen met een leerkracht Waarschijnlijk wel is selected

Or Geef hieronder voor elke vorm van academisch stress aan, in hoeverre je hiermee naar een mentor binnen de opleiding (ALC mentor, studieadviseur) zou stappen? Interpersoonlijke problemen met een leerkracht Zeker wel is selected



→ Hoe zie je de hulp voor je die een mentor je zou geven wanneer je interpersoonlijke problemen ervaart met een leerkracht?

Open vraag

If Geef hieronder voor elke vorm van academisch stress aan, in hoeverre je hiermee naar een mentor binnen de opleiding (ALC mentor, studieadviseur) zou stappen? Onvoldoende kwaliteit studiefaciliteiten Misschien is selected

Or Geef hieronder voor elke vorm van academisch stress aan, in hoeverre je hiermee naar een mentor binnen de opleiding (ALC mentor, studieadviseur) zou stappen? Onvoldoende kwaliteit studiefaciliteiten Waarschijnlijk wel is selected

Or Geef hieronder voor elke vorm van academisch stress aan, in hoeverre je hiermee naar een mentor binnen de opleiding (ALC mentor, studieadviseur) zou stappen? Onvoldoende kwaliteit studiefaciliteiten Zeker wel is selected

→ Hoe zie je de hulp voor je die een mentor je zou geven wanneer je onvoldoende kwaliteit van de studiefaciliteiten ervaart?

Open vraag

De laatste twee vragen zullen gaan over de relatie tussen een mentor en een student.

Geef voor elk van deze onderstaande stellingen aan in hoeverre je het er mee eens bent.

"Ik vind het belangrijk dat een mentor...

Eerlijk naar mij is

- Helemaal oneens
- Oneens
- Neutraal
- Eens
- Helemaal eens

Actief naar mij luistert

- Helemaal oneens
- Oneens
- Neutraal
- Eens
- Helemaal eens

Open is in de communicatie

- Helemaal oneens
- Oneens
- Neutraal
- Eens
- Helemaal eens

Een respectabele positie heeft binnen academische gemeenschap

- Helemaal oneens



- Oneens
- Neutraal
- Eens
- Helemaal eens

Zijn gevoelens uit naar een student

- Helemaal oneens
- Oneens
- Neutraal
- Eens
- Helemaal eens

Goed bereikbaar is

- Helemaal oneens
- Oneens
- Neutraal
- Eens
- Helemaal eens

Niet oordeelt over de student

- Helemaal oneens
- Oneens
- Neutraal
- Eens
- Helemaal eens

De sterke en zwakke eigenschappen van een student herkent

- Helemaal oneens
- Oneens
- Neutraal
- Eens
- Helemaal eens

Te vertrouwen is

- Helemaal oneens
- Oneens
- Neutraal
- Eens
- Helemaal eens

De belangen van de student vooropstelt

- Helemaal oneens
- Oneens
- Neutraal
- Eens
- Helemaal eens

Rangschik ten slotte dezelfde eigenschappen van een mentor van meest belangrijk (bovenaan) naar minst belangrijk (onderaan) voor jou in een goede mentorrelatie.



1. Eerlijk naar mij zijn
2. Actief naar mij luisteren
3. Open in de communicatie
4. Een respectabele positie hebben in de academische gemeenschap
5. Goed bereikbaar zijn
6. Niet oordelen over een student
7. De sterke en zwakke eigenschappen van een student herkennen
8. Te vertrouwen zijn
9. De belangen van de student vooropstellen

Bedankt voor de tijd die u heeft genomen om aan deze enquête deel te nemen.

Uw antwoord is geregistreerd.



Bijlage 4 Coderingsschema

Hoofdcode	Codenaam	Omschrijving
Betrokkenheid	Luisterend oor	De mentor fungeert als een luisterend oor binnen de communicatie
	Gespreksinitiatie	De mentor voert een gesprek of neemt initiatief door vragen te stellen aan de student.
	Controleren voortgang	De mentor toont belangstelling in de voortgang van de studie van de student
Oplossingsgerichtheid	Lokaliseren stress	De mentor kijkt samen met de student naar de oorzaak van het probleem
	Relativeren	De mentor helpt de student met het relateren van het probleem
	Tips/Adviezen	De mentor geeft tips en adviezen hoe om te gaan met een probleem
	Oplossing zoeken	De mentor zoekt alleen of samen met de student naar een oplossing voor het probleem
	Hulp aanbieden	De mentor biedt hulp aan
Tussenpersoon	Tussenpersoon gesprek	De mentor is de tussenpersoon die het gesprek, tussen twee studenten of een leerkracht en een student, aanstuurt.
	Andere hulp	De mentor beschikt over de kennis/middelen om de student in aanraking te brengen met andere mensen of instanties om het probleem op te lossen.
Plannen	Plannen	De mentor helpt de student bij het maken van een gestructureerde planning