

STRESS & STUDIESUCCES



(Jane, z.d.)

ONDERZOEKSRAPPORT

Proeve van Bekwaamheid TPH(DU)48

Opdrachtgever: Onderzoeksteam Studiesucces

Inhoudelijk begeleider: Jesse Roest

Tweede beoordelaar: José Marijt

Examinator: Roos Bonnier

Datum: 24 juni 2019

Roos Teubel

S1092828

VOORWOORD

Voor u ligt het afstudeeronderzoek 'Stress & Studiesucces', waar ik afgelopen half jaar in opdracht van Onderzoeksteam Studiesucces aan heb gewerkt. Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden. Samen met mijn opdrachtgever, Suzanne Slotboom, ben ik tot het onderwerp van dit onderzoek gekomen. Ik heb zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek gedaan om antwoord te geven op de nader te noemen onderzoeksvraag.

Het onderwerp was complexer dan ik van tevoren had kunnen bedenken. Daardoor was het soms lastig om het onderwerp te specificeren en te kaderen. Tijdens het schrijfproces kon ik hierdoor soms door de bomen het bos niet meer zien, wat soms zorgde voor de nodige onrust en stress. Ik wil Suzanne Slotboom, inhoudelijk begeleider, Jesse Roest, en mijn medestudenten uit de intervisiegroep, enorm bedanken voor hun verhelderende blik die mij geregeld hielp weer op de goede weg te komen. Ook wil ik Suzanne Slotboom en Jesse Roest bedanken voor het altijd beantwoorden van mijn vragen en het geven van feedback. Al met al heb ik hun begeleiding en de samenwerking als ontzettend prettig ervaren.

Bovendien wil ik alle respondenten bedanken voor hun openheid en eerlijke verhalen. Dankzij hen heeft dit onderzoek nog meer verdieping gekregen.

Tot slot wil ik mijn familie, vriend en beste vriendin bedanken voor hun steun en vertrouwen in mij. Hun motiverende woorden hebben mij geholpen dit afstudeeronderzoek tot een goed einde te brengen.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Roos Teubel

Papendrecht, 24 juni 2019

SAMENVATTING

Stress komt veel voor onder studenten, evenals studievertraging en -uitval (Adams, Meyers en Beidas, 2016). Dit afstudeeronderzoek richt zich op het beschrijven van de relatie tussen stress en studiesucces onder eerste- en tweedejaars Toegepaste Psychologie (TP) en Social Work (SW) studenten van Hogeschool Leiden. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in hoeverre de omgang met emotie en stress een rol speelt bij studiesucces. De onderzoeksvraag luidt om die reden: *"In hoeverre is er een relatie tussen de omgang met emotie en stress en studiesucces van eerste- en tweedejaars Toegepaste Psychologie en Sociaal Werk studenten?"*. Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van Suzanne Slotboom, onderzoekscoördinator bij Onderzoeksteam Studiesucces (OTS). OTS onderzoekt voorspellende factoren van studiesucces en adviseert en evalueert op basis van hun onderzoek interventies voor Hogeschool Leiden (Onderzoeksteam Studiesucces, 2019b). Zo hebben ze de Leidse Scan voor Studievaardigheden test (LSS) ontwikkeld: een test bestaande uit zes studievaardigheden die voorspellend zijn voor studiesucces. Sinds dit jaar is er een nieuwe studievaardigheid aan de LSS toegevoegd, namelijk 'omgaan met emotie en stress'.

Uit literatuuronderzoek is gebleken dat studenten meer risico lopen op psychische problemen, omdat zij zich in een kwetsbare periode bevinden als het gaat om veranderingen in hun leven en persoonlijkheid (Dopmeijer, 2018; Newman et al., 1996; Schoemaker, 2019). Mogelijke oorzaken voor stress onder studenten zijn prestatiedruk (Beiter et al., 2015; Dopmeijer, 2018; Ross et al., 2015), toekomstplannen en het onderhouden van diverse relaties (Ross et al., 2015). Gubbels en Kappe (2017) stellen dat het stressniveau van de student academische prestaties kan beïnvloeden.

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag is zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Met al bestaande data, verkregen uit de LSS, zijn analyses uitgevoerd om de betrouwbaarheid van de nieuwe studievaardigheid 'omgaan met emotie en stress' te meten. Daarnaast is gekeken naar de relaties tussen de studievaardigheden onderling en is de relatie tussen 'omgaan met emotie en stress' en de studieresultaten van de studenten onderzocht. Tevens wordt gekeken of studenten van de opleidingen TP en SW en eerste- en tweedejaars studenten verschillend scoren op de studievaardigheid 'omgaan met emotie en stress'. Vervolgens zijn er interviews met acht studenten gehouden om de persoonlijke ervaringen van deze studenten met stress te onderzoeken.

De nieuwe studievaardigheid 'omgaan met emotie en stress' bleek een lage betrouwbaarheid te hebben en tussen deze studievaardigheid en de andere studievaardigheden in de LSS was geen relatie. Drie theoretische vakken uit het eerste jaar van de opleiding TP konden voorspeld worden door onder andere de studievaardigheid 'omgaan met emotie en stress', namelijk onderzoek 1, wederzijdse beïnvloeding en SPSS. Er is sprake van een negatief verband. Een lage score op 'omgaan met emotie en stress' zou betekenen dat studenten een hoger cijfer halen op deze drie vakken. Er is geen verschil gevonden tussen eerste- en tweedejaars TP en SW studenten op de studievaardigheid 'omgaan met emotie en stress'. Uit de interviews kwam naar voren dat stress zowel positieve als negatieve kanten heeft. Enerzijds drijft het studenten om aan de slag te gaan, maar te veel stress zorgt daarentegen voor diverse fysieke en mentale klachten zoals, prikkelbaarheid, hoofdpijn, rugpijn, concentratieproblemen en piekeren.

Omdat de studievaardigheid 'omgaan met emotie en stress' een lage betrouwbaarheid heeft, moeten de resultaten met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Een beter meetinstrument over de omgang met emotie en stress kan tot andere bevindingen leiden. Een van de aanbevelingen is om de vragen die bij deze studievaardigheid horen te herzien en eventueel te herformuleren, uit te breiden of een aantal vragen zelfs weg te laten. Daarnaast wordt aanbevolen om een onderzoek uit te voeren onder studenten van Hogeschool Leiden naar de mate van stress ervaring om de omvang van het probleem op Hogeschool Leiden inzichtelijk te krijgen.

ABSTRACT

Stress is common among students, as well as study delay and dropout (Adams, Meyers and Beidas, 2016). This graduation research focuses on describing the relationship between stress and study success among first and second year Applied Psychology (TP) and Social Work (SW) students at Hogeschool Leiden. The aim of this research is to gain insight into the extent to which dealing with emotion and stress plays a role in study success. The research question therefore reads: *"To what extent is there a relationship between dealing with emotion and stress and study success of first and second year Applied Psychology and Social Work students?"*. The study was commissioned by Suzanne Slotboom, research coordinator at Onderzoeksteam Studiesucces (OTS). OTS investigates predictive factors of study success and advises and evaluates on the basis of their research interventions for Hogeschool Leiden (Onderzoeksteam Studiesucces, 2019b). For example, they have developed the Leidse Scan voor Studievaardigheden test (LSS) that is completed each year by first and second year TP and SW students. This test consists of study skills that are predictive of study success. Since this year, a new study skill has been added to the LSS, namely 'dealing with emotion and stress'.

Literature research has shown that students are more at risk for psychological problems because they are in a vulnerable period when it comes to changes in their lives and personality (Dopmeijer, 2018; Newman et al., 1996; Schoemaker, 2019). Possible causes for student stress are performance pressure (Beiter et al., 2015; Dopmeijer, 2018; Ross et al., 2015), future plans and maintaining various relationships (Ross et al., 2015). Gubbels and Kappe (2017) state that the student's stress level can influence academic performance.

To answer the research question, both quantitative and qualitative research was conducted. With existing data obtained from the LSS, analyzes were performed to measure the reliability of the new study skill 'dealing with emotion and stress'. In addition, the relationships between the study skills were examined and the relationship between 'dealing with emotion and stress' and the study results of the students was investigated. Also, the differences of 'dealing with emotion and stress' between students from TP and SW courses and first- and second-year students have been researched. Interviews were then held with eight students to investigate the personal experiences of these students with regard to stress.

The new study skill 'dealing with emotion and stress' appeared to have low reliability and there was no relationship between this study skill and the other study skills in the LSS. Three theoretical courses from the first year of the TP course could be predicted by, among other things, 'dealing with emotion and stress'. A negative relation was found. A low score on 'dealing with emotion and stress' would mean that students get a higher grade in those three courses. No difference was found between first- and second-year TP and SW students in the study skill 'dealing with emotion and stress'. The interviews revealed that stress has both positive and negative sides. On the one hand, it encourages students to get started, but too much stress, on the other hand, causes various physical and mental complaints, such as irritability, headache, back pain, concentration problems and worrying.

Because the study skill 'dealing with emotion and stress' has a low reliability, the results must be interpreted with some caution. A better measuring instrument for dealing with emotion and stress can lead to different findings. One of the recommendations is therefore to revise the questions that belong to this study skill and to reformulate, expand or even omit a number of questions. In addition, it is recommended to conduct a study about the degree of stress experience among students of Hogeschool Leiden in order to gain insight into the extent of the problem at Hogeschool Leiden.

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD	1
SAMENVATTING	2
ABSTRACT	3
1. INLEIDING	6
2. ACHTERGROND	7
2.1 ORGANISATIE	7
2.2 AANLEIDING OPDRACHT	8
3. PROBLEEMANALYSE	9
3.1 DOELSTELLING	10
3.2 PROBLEEMSTELLING	10
4. THEORETISCH KADER	11
4.1 STUDIESUCCES ALS SYNONIEM VOOR STUDIERENDEMENT	11
4.2 STUDIESUCCES IN HET HUIDIGE ONDERZOEK	12
4.3 DOELGROEP ANALYSE	12
4.4 STRESS ONDER STUDENTEN	12
4.5 MEER FACTOREN DIE INVLOED HEBBEN OP STUDIESUCCES	13
4.6 LEIDSE SCAN VOOR STUDIEVAARDIGHEDEN	17
4.7 SAMENVATTING	19
5. DEELVRAGEN	19
6. ONDERZOEKSMETHODE	20
6.1 KWANTITATIEF ONDERZOEK	20
6.2 KWALITATIEF ONDERZOEK	20
6.3 ANALYSEMETHODE	21
6.4 BETROUWBAARHEID & VALIDITEIT	22
7. ONDERZOEKSRESULTATEN	24
8. CONCLUSIE	35
9. KRITISCHE BLIK	38
9.1 INHOUDSVALIDITEIT	38
9.2 EXTERNE VALIDITEIT	38
9.3 RESULTATEN	38
9.4 BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK	39
10. AANBEVELINGEN	40
10.1 AANBEVELINGEN TEN AANZIEN VAN DE LSS	40
10.2 AANBEVELINGEN GERICHT OP INTERVENTIES EN ONDERZOEK	42
11. LITERATUURLIJST	44
12. BIJLAGEN	49
BIJLAGE 1. VOORBEELDRAPPORT LSS	49
BIJLAGE 2. VRAGEN LSS	53
BIJLAGE 3. VRAGEN SCHAAL E&S	55
BIJLAGE 4. COREQ-CHECKLIST	56
BIJLAGE 5. TOPICLIJST SEMI-GESTRUCTUREERDE INTERVIEWS	58
BIJLAGE 6. COPE INVENTORY	59
BIJLAGE 7. DASS42	62
BIJLAGE 8. OVERIGE VRAGENLIJSTEN DIE STRESS METEN	64

LIJST MET AFKORTINGEN

E&S	Omgaan met emotie en stress
hbo	Hoger beroepsonderwijs
HSL	Hogeschool Leiden
LSM	Leidse Scan voor Motivatie
LSS	Leidse Scan voor Studievaardigheden
OTS	Onderzoeksteam Studiesucces
slb	Studieloopbaanbegeleiding
SW	Sociaal Werk
TP	Toegepaste Psychologie

1. INLEIDING

Dit schooljaar startten meer studenten dan ooit aan het hoger beroepsonderwijs (hbo) (Vereniging Hogescholen, 2019). Toch blijkt uit vorige schooljaren dat een groot deel van de eerstejaars uitvalt en meer dan de helft van de studenten hun diploma niet binnen de nominale periode behaalt (Vereniging Hogescholen, 2018). Hoe wordt dit veroorzaakt en hoe kan dit voorkomen worden? Veel onderzoekers en onderwijstheoretici doen onderzoek naar voorspellende factoren van studiesucces om antwoord te kunnen geven op dit soort vragen (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Fike & Fike, 2008; Pintrich & De Groot, 1990; Tinto, 1999). Zo ook Onderzoeksteam Studiesucces (OTS) van Hogeschool Leiden (HSL), die een vragenlijst heeft ontwikkeld om studiesucces te meten en verschillende factoren in kaart heeft gebracht die van invloed zijn op studiesucces. Deze test heet de Leidse Scan voor Studievaardigheden (LSS) en bestaat uit de volgende studievaardigheden: vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, leergedrag, reflecteren, studeergedrag en omgaan met emotie en stress (Onderzoeksteam Studiesucces, 2019a).

Uit onderzoek blijkt dat studenten steeds meer stress, depressieve gevoelens en vermoeidheid ervaren (De Boer, 2017). Op Hogeschool Leiden zijn er ook steeds meer studenten met depressieve gevoelens en zelfs burn-outs (C. Gravesteijn, persoonlijke communicatie, 12 maart 2019). Sinds dit jaar is vanuit het project 'Levensvaardigheden voor studenten' daarom een extra schaal opgenomen in de door OTS ontwikkelde LSS, namelijk 'omgaan met emotie en stress' (E&S) (S. Slotboom, persoonlijke communicatie, 30 oktober 2018). Het project 'Levensvaardigheden voor studenten' is gestart om studenten te ondersteunen met dagelijkse uitdagingen in het studentenleven om welzijn en studiesucces te vergroten (Hogeschool Leiden, z.d.).

Vanuit de opleiding Toegepaste Psychologie (TP) wordt er voor de module Proeve van Bekwaamheid, in opdracht van Onderzoeksteam Studiesucces, een onderzoek uitgevoerd naar de relatie tussen studiesucces en de omgang met emotie en stress van eerste- en tweedejaars TP en Sociaal Werk (SW) studenten van Hogeschool Leiden (HSL).

Leeswijzer

In dit onderzoeksrapport wordt allereerst de aanleiding van dit onderzoek, informatie over de opdrachtgever, de probleemanalyse, de doelstelling en de probleemstelling besproken. Vervolgens is het theoretisch kader met daaruit voortvloeiend de deelvragen te lezen. In de onderzoeksopzet is omschreven hoe het onderzoek is vormgegeven en hoe de probleemstelling en deelvragen zijn beantwoord. Tot slot komen de resultaten per deelvragen, gevolgd door de conclusies, een kritische blik op het gehele onderzoek en de aanbevelingen aan de orde.

2. ACHTERGROND

2.1 Organisatie

De organisatie waarbinnen dit afstudeeronderzoek wordt uitgevoerd is Onderzoeksteam Studiesucces (OTS), voorheen genaamd Bureau Studiesucces (BSS). OTS is gevestigd te Hogeschool Leiden en bestaat uit twee TP docenten van Hogeschool Leiden. OTS is in 2011 opgericht en viel tot 2015 onder het lectoraat Talentmanagement. Sinds 2015 valt OTS onder de faculteit van de opleidingen TP en SW (S. Slotboom, persoonlijke communicatie, 30 oktober 2018).

OTS onderzoekt voorspellende factoren van studiesucces en adviseert en evalueert op basis van hun onderzoek interventies voor Hogeschool Leiden (Onderzoeksteam Studiesucces, 2019b). Tot en met 2016 richtte OTS zich op de volgende vier onderzoekslijnen (Onderzoeksteam Studiesucces, 2019b):

- | | | |
|---|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Beschrijven en monitoren: genereren van cijfermatige overzichten 2. Gedrag/competenties 3. Motivatie 4. SLB | } | onderzoek naar de voorspellende waarde van beïnvloedbare factoren in relatie tot studiesucces |
|---|---|---|

Vanaf schooljaar 2018-2019 richt OTS zich inhoudelijk op de volgende thema's (Onderzoeksteam Studiesucces, 2019b):

- **'Een bewuste studiekeuze en binding voor de poort'**
Instroom en selectie TP&SW.
- **'Een vliegende start in het hbo'**
Academische -en sociale integratie na instroom TP&SW.

OTS heeft twee vragenlijsten ontwikkeld en geïmplementeerd: (1) de Leidse Scan voor Motivatie (LSM) gericht op de selectie van studenten en (2) de Leidse Scan voor Studievaardigheden (LSS) waarin studievaardigheden worden gemeten die voorspellend zijn voor studiesucces. De LSS is bestemd voor eerste- en tweedejaars TP en SW studenten van Hogeschool Leiden. De test bestaat uit meerdere schalen, te weten (Onderzoeksteam Studiesucces, 2019a):

- Vertrouwen in academische vaardigheden;
- Communicatie;
- Omgaan met emotie en stress;
- Leergedrag;
- Reflecteren;
- Studeergedrag.

Elke schaal vertegenwoordigt een studievaardigheid waarvan in de literatuur bekend is dat die een voorspellende waarde heeft op studiesucces (Onderzoeksteam Studiesucces, 2019a). Het invullen van de vragenlijst is niet verplicht, waardoor jaarlijks ongeveer 25% van de studenten de vragenlijst invult. Uit onderzoek van het Onderzoeksteam Studiesucces blijkt dat de studenten die de vragenlijst wel invullen gemiddeld hogere cijfers halen dan de studenten die de vragenlijst niet invullen (S. Slotboom, persoonlijke communicatie, 30 oktober 2018). Uit eigen onderzoek blijkt dit ook te gelden voor de studenten uit dit onderzoek.

De uitkomsten van de test geven de studenten meer inzicht in welke studievaardigheden al ver ontwikkeld zijn en welke minder ver ontwikkeld zijn. De studenten krijgen voor iedere studievaardigheid een score van 1 tot en met 5. In het rapport staat beschreven wat een lage score (1-2) en een hoge score (4-5) inhoudt. Een voorbeeld van dit rapport is opgenomen in bijlage 1. Voorbeeldrapport LSS.

Met de resultaten kunnen de studenten zelfstandig of met begeleiding van hun studieloopbaanbegeleider (slb'er) aan de slag om hun studievaardigheden verder te ontwikkelen en daarmee de kans op studiesucces te vergroten.

2.2 Aanleiding opdracht

Zoals eerder vermeld is vanuit het project 'Levensvaardigheden van studenten', onderdeel van het lectoraat Ouderschap & Ouderbegeleiding, sinds dit jaar de schaal 'omgaan met emotie en stress' (E&S) opgenomen in de LSS. De schaal blijkt echter een lage betrouwbaarheid te hebben. Daarnaast is nog niet onderzocht:

- Of de schaal geschikt is om de omgang met emotie en stress van studenten te meten;
- In hoeverre de vragen in de test verschillende studievoordigheden (schalen) meten of dat bepaalde vragen bij meerdere schalen passen;
- Er een relatie is tussen de schalen onderling en met studiesucces;
- Of er verschillen zijn in gemiddelde scores op de schaal E&S tussen eerste- en tweedejaars studenten van de opleidingen TP en SW;
- Wat de persoonlijke ervaringen van studenten ten opzichte van stress zijn.

Met andere woorden: de voorspellende waarde van de omgang met emotie en stress op studiesucces is nog niet onderzocht. Om gerichte interventies te ontwikkelen en te implementeren is het van belang te weten welke studievoordigheden gerelateerd zijn aan studiesucces. In overeenstemming met de opdrachtgever is besloten dat dit onderzoek zich uitsluitend richt op de omgang met stress en daarmee de omgang met emotie achterwege laat. Dit heeft als reden dat emotie en stress als twee afzonderlijke constructen gezien kunnen worden. Stress is meer studiegerelateerd en emotie is meer afhankelijk van persoonlijkheid (Izard, Libero, Putnam, & Haynes, 1993). Tijdens het onderzoek wordt echter wel gebruikgemaakt van de studievoordigheid 'omgaan met emotie en stress' uit de LSS.

Het beschrijven van de persoonlijke ervaringen van studenten met stress tijdens hun studie is op grond van kwantitatief onderzoek onvoldoende mogelijk. Om meer verdieping in het onderzoek te verkrijgen, is ook kwalitatief onderzoek in de vorm van interviews gedaan.

3. PROBLEEMANALYSE

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft prestatieafspraken gemaakt met iedere hogeschool om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Toch is het slagingspercentage van studenten die starten aan een opleiding binnen de sector Gedrag en Maatschappij gedaald van 60% in 2016, naar 56% in 2018 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2019). Ook veel studenten van Hogeschool Leiden (HSL) lopen studieovertraging op met eventueel uitval tot gevolg (S. Slotboom, persoonlijke communicatie, 12 februari 2019).

In de literatuur zijn talloze onderzoeken te vinden die factoren in kaart brengen die de oorzaak zouden kunnen zijn van studieovertraging en studie-uitval (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Draper, 2008; Feltzer & Rickli, 2009; Fike & Fike, 2008; Middelkoop & Meerman, 2014; Pintrich & De Groot, 1990; Tinto, 1999). Een aantal van deze factoren is opgenomen in de LSS, die is ontwikkeld door OTS. Deze factoren worden in de test omschreven als studievaardigheden die gerelateerd zijn aan studiesucces. Zoals reeds genoemd vult slecht een kwart van de studenten de vragenlijst in en het is niet bekend in hoeverre de studenten aan de slag gaan met de uitkomsten van de test om hun studiesucces te vergroten (S. Slotboom, persoonlijke communicatie, 30 oktober 2018). De studenten kunnen met hun studieloopbaanbegeleider (slb'er) in gesprek hierover en ondersteuning krijgen. Uit onderzoek in opdracht van OTS blijkt ook dat studieloopbaanbegeleiding studieovertraging kan beperken (Verhoog, 2017).

Uit onderzoek van de Volkskrant door Van Dinther (2018) blijkt dat artsen steeds vaker studenten over de vloer krijgen wegens vermoeidheidsklachten, concentratieproblemen en angstaanvallen. Artsen stellen dat stress en studiedruk de grootste oorzaken hiervan zijn (Van Dinther, 2018). De problemen van toenemende stress onder studenten zijn bekend bij de Vereniging van Universiteiten (VSNU) en zij werken aan een actieplan voor studentenwelzijn (Van Dinther, 2018). De oorzaken van stress onder studenten in Nederland zijn dit jaar onderzocht door het Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (RIVM) in opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Volksgezondheid (Keultjes, 2019). Uit dit onderzoek blijkt dat psychische problemen het meeste voorkomen bij vrouwen en bij individuen in de leeftijdsgroep van 18 tot en met 24 jaar, namelijk bij 1 op de 15 individuen (Schoemaker et al., 2019). Uit de focusgroep gesprekken in dit onderzoek kwamen verschillende oorzaken van stress onder studenten naar voren, waaronder de stijgende prestatiedruk, verwachtingen van anderen, social media, het perfecte plaatje en spanningen van thuis (Schoemaker et al., 2019).

Het project 'Levensvaardigheden van studenten' houdt zich bezig met de dagelijkse uitdagingen van studenten waaronder stress, omdat dit steeds vaker voorkomt (Hogeschool Leiden, z.d.). Op verzoek van C. Gravensteijn, lector bij het project, is er sinds dit jaar een nieuwe studievaardigheid toegevoegd aan de LSS, namelijk, 'omgaan met emotie en stress'. Ondanks dat deze nieuwe schaal is toegevoegd en vanuit de literatuur blijkt dat stress belemmerend kan zijn voor studiesucces (Adams, Meyers en Beidas, 2016; Ross, Niebling & Heckert, 1999), is nog niet onderzocht wat de relatie is tussen de omgang met emotie en stress en studiesucces van eerste- en tweedejaars TP en SW studenten van Hogeschool Leiden. Meer inzicht in factoren die gerelateerd zijn aan studiesucces en betrouwbare en valide meetinstrumenten om deze factoren te meten zijn van belang om gericht interventies te kunnen ontwikkelen om studiesucces onder studenten te vergroten.

3.1 Doelstelling

Het doel van de opdrachtgever is om inzicht te krijgen in hoeverre de omgang met emotie en stress een rol speelt bij studiesucces, zodat hier gerichte interventies voor ontwikkeld kunnen worden (S. Slotboom, persoonlijke communicatie, 12 februari 2019).

Het doel van de onderzoeker is om een onderzoek uit te voeren dat antwoord geeft op de vraag van de opdrachtgever en daarmee meer informatie geeft over de relatie tussen studiesucces en de schaal E&S, zodat, indien nodig, het OTS geschikte vervolgstappen ten aanzien van dit onderwerp kan nemen.

3.2 Probleemstelling

OTS wil graag inzicht in welke factoren een rol spelen bij studievertraging. Met dit onderzoek krijgt de opdrachtgever meer inzicht in de rol van de omgang met emotie en stress op studiesucces. Informatie hierover geeft de opdrachtgever richting in eventuele interventies of voorlichtingen om studievertraging te voorkomen.

De onderzoeksvraag voortkomend uit de probleemanalyse luidt:

"In hoeverre is er een relatie tussen de omgang met emotie en stress en studiesucces van eerste- en tweedejaars Toegepaste Psychologie en Sociaal Werk studenten?"

4. THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van literatuur meer informatie gegeven over de belangrijkste begrippen en onderwerpen in dit onderzoek. Allereerst wordt een definitie van studiesucces gegeven, met daaropvolgend een doelgroep analyse en informatie over stress onder studenten. Daarna worden factoren omschreven die invloed hebben op studiesucces en wordt meer verdieping gegeven over de LSS en de schaal E&S. Het hoofdstuk eindigt met een korte samenvatting over de behandelde literatuur.

4.1 *Studiesucces als synoniem voor studierendement*

In de geraadpleegde literatuur over studiesucces wordt studiesucces meestal gedefinieerd aan de hand van de hoeveelheid studenten die het eerste jaar niet uitvallen en hoeveel studenten hun diploma halen binnen de periode die hier officieel voor staat, ook wel de nominale periode genoemd (Hessen, Van der Heijden & Wubbels, 2012; Kappe, 2011; Landelijke Kamer van Verenigingen (LKvV), Interstedelijk Studenten Overleg (ISO), & Landelijke Studenten Vakbond (LSVb), 2014; Van Middelkoop & Meerman, 2014). Volgens de Vereniging Hogescholen (2018) is 14,8% van de eerstejaars hbo-studenten in cohort 2016 uitgevallen. Van deze groep uitvallers vallen studenten die instromen vanuit het mbo het vaakst uit in het eerste jaar (19,6%). Van de studenten uit cohort 2012 is minder dan de helft, namelijk 49,6%, na vijf jaar afgestudeerd (Vereniging Hogescholen, 2018). Deze cijfers geven inzicht in het algemene studiesucces van de hbo-studenten in Nederland en laten zien dat er nog veel ruimte voor verbetering is. De Landelijke Kamer van Verenigingen (LKvV) (2014) stelt echter dat bovenstaande visie op studiesucces slechts studierendement behelst en de persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke betrokkenheid van de student onterecht buiten beschouwing houdt. Dit komt volgens de LKvV met name door de prestatieafspraken die zijn gemaakt, waarvan rendementsindicatoren een groot onderdeel uitmaken. Prestatieafspraken zijn afspraken die hogescholen en universiteiten met de overheid maken ter bevordering van de kwaliteit van onderwijs (Landelijke Kamer van Verenigingen (LKvV) et al, 2014). Docenten van de Hogeschool van Amsterdam (HvA) en Hogeschool Rotterdam (HR) ervaren een spanning tussen kwaliteit en rendement en stellen dat een te grote focus op rendement de kwaliteit van het onderwijs kan ondermijnen. Zij vrezen dat de normen en eisen die gesteld zijn aan hbo-opleidingen langzaam worden verlaagd door de grote focus op rendement vanuit de overheid (Van Middelkoop & Meerman, 2014).

Van Middelkoop en Meerman (2014) stellen dat docenten van de HvA en HR vinden dat studiesucces verbonden is met het succesvol opleiden van studenten voor het beroepsveld en met de persoonlijke ontwikkeling van de studenten. Als een student langer dan vier jaar over een studie doet, maar tijdens de studie problemen in de thuissituatie oplost, kan dit alsnog gezien worden als studiesucces, ondanks dat het rendement om de opleiding binnen de nominale periode te behalen niet is behaald. Door de persoonlijke ontwikkeling kan de student later beter functioneren in het beroepsveld.

De Landelijke Kamer van Verenigingen (LKvV) et al. (2014) stellen dat hogescholen en universiteiten ook maatregelen kunnen nemen die studiesucces in de breedste zin van het woord bevorderen¹ en waarbij ze tegelijkertijd ook voldoen aan de gemaakte prestatieafspraken. Voorbeelden van maatregelen die zij geven zijn het vormen van een community waarbij studenten tevreden en betrokken zijn over hun opleiding, de bereidheid van studenten om tijd te investeren in hun studie en maatregelen die ervoor zorgen dat studenten zich thuis en veilig voelen tussen hun medestudenten en docenten. Dit wordt ook wel sociale en academische integratie en academische betrokkenheid genoemd.

¹ Met inachtneming van de persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke betrokkenheid in de definitie van studiesucces naast het studierendement.

Tinto, een bekende theoreticus op het gebied van studie-uitval in het hoger onderwijs, definieert academische integratie als de academische prestaties en interactie met de staf en faculteit. Sociale integratie wordt gedefinieerd als buitenschoolse activiteiten en interactie met studenten (Chrysikos, Ahmed, & Ward, 2017).

Tevens geeft de Landelijke Kamer van Verenigingen (LKvV) (2014) aan dat begeleiding in het hoger onderwijs essentieel is omdat een studieloopbaanbegeleider die goed contact heeft met de student direct kan handelen als een student dreigt vast te lopen.

4.2 Studiesucces in het huidige onderzoek

Een definitie van studiesucces in het huidige onderzoek is geformuleerd op basis van de literatuur omschreven in de vorige paragraaf. Studiesucces bestaat deels uit het studierendement: de behaalde cijfers, de tijdsomvang waarin het diploma wordt behaald en studie-uitval. Daarnaast bestaat studiesucces uit de persoonlijke ontwikkeling van de student en de startbekwaamheid voor het beroepsveld. In dit onderzoek zal alleen gefocust worden op het meetbare deel van studiesucces, namelijk de behaalde cijfers en studie-uitval. De tijdsomvang waarin het diploma wordt behaald en de startbekwaamheid voor het beroepsveld is niet meetbaar aangezien de doelgroep van het onderzoek bestaat uit eerste- en tweedejaars studenten.

4.3 Doelgroep analyse

De doelgroep van dit onderzoek zijn eerste- en tweedejaars Toegepaste Psychologie (TP) en Social Work (SW) studenten. In de levensloop- of ontwikkelingspsychologie valt deze doelgroep onder de jongvolwassenheid (Vaidya, Gray, Haig, Mroczek, & Watson, 2008). Jongvolwassenen komen bij de start van een studie in aanraking met veel veranderingen. Zo verandert een deel van woonplaats, waardoor ze weggaan bij hun ouders en samen gaan wonen met huisgenoten of een romantische partner (Vaidya et al., 2008). Jongvolwassenen krijgen daardoor meer verantwoordelijkheden en ook op school wordt meer van ze verwacht (Ross et al., 2015). Bovendien ontwikkelen relaties in de jongvolwassenheid op een dieper niveau dan daarvoor (Vaidya et al., 2008). In de jongvolwassenheid vinden vaak de laatste veranderingen in de persoonlijkheid plaats en ontwikkelen de meeste psychiatrische stoornissen zich (Newman et al., 1996). Al deze veranderingen en ontwikkelingen maakt deze doelgroep vormbaar en kwetsbaar (Dopmeijer, 2018). Bovendien blijkt uit recent onderzoek van Schoemaker et al. (2019) dat deze doelgroep de meeste psychische problemen ervaart. Hieronder vallen depressieve klachten, angst en/of spanningsklachten die niet zo ernstig zijn dat wordt voldaan aan een psychische stoornis (Schoemaker et al., 2019). Daarnaast stellen Schoemaker et al. (2019) dat vrouwen een groter risico hebben om psychische problemen te ervaren dan mannen. De meerderheid van de doelgroep van dit onderzoek, studenten van de opleidingen TP en SW, bestaat uit vrouwen. Door deze bevindingen kan gesteld worden dat de doelgroep van dit onderzoek gezien kan worden als een risicogroep wat betreft de ervaring van stress.

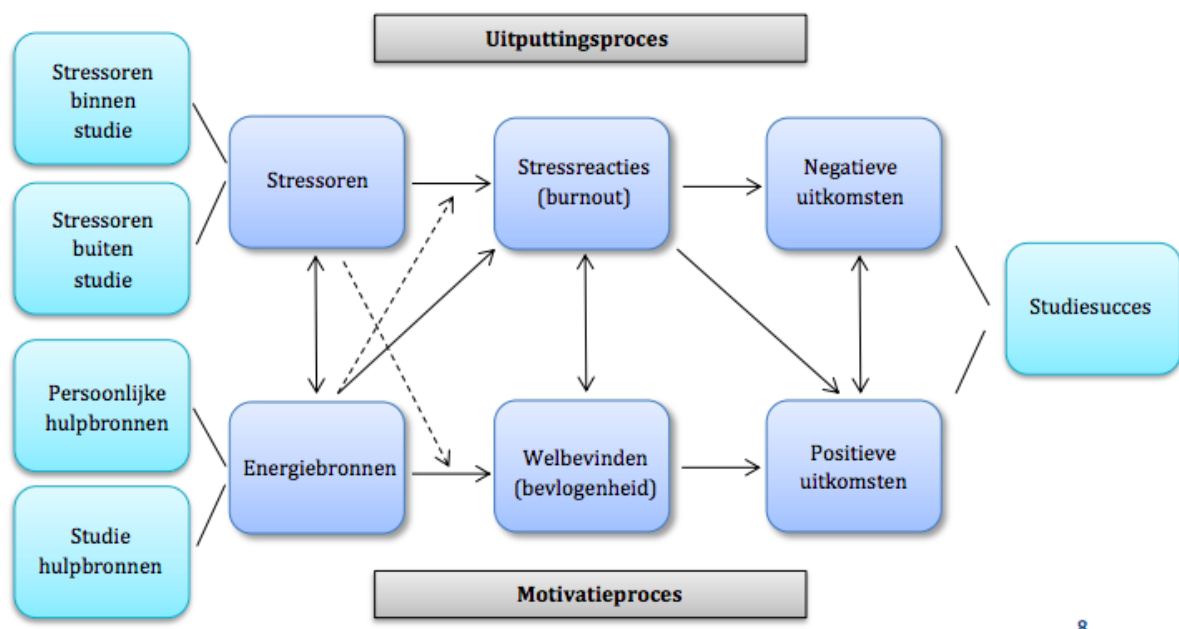
4.4 Stress onder studenten

Stress wordt ook wel mentale druk genoemd en door Adams, Meyers en Beidas (2016) gedefinieerd als de mate waarin een persoon ervaart dat zijn eisen groter zijn dan het vermogen om ermee om te gaan. In het rapport *Psychische klachten onder studenten* van de Landelijke Studentenvakbond (LSVb) wordt gesteld dat 49% van de studenten psychologische klachten als depressie, stress en vermoeidheid ervaart of heeft ervaren (De Boer, 2017). Uit onderzoek is bovendien gebleken dat hbo-studenten meer gezondheidsklachten ervaren dan niet-studerende leeftijdsgenoten (Dopmeijer, 2018). Stress wordt gezien als een belangrijke factor in academische verstoring en slechte academische prestatie (Adams et al., 2016). Er zijn diverse onderzoeken gedaan naar de oorzaken van stress onder studenten en vrijwel alle onderzoeken komen tot verschillende oorzaken.

Zo stelt Holinka (2015) dat de overgang van de middelbare school naar de hogeschool of universiteit veel veranderingen met zich mee brengt en dat dit voor veel stress zorgt.

Uit het onderzoek van Beiter et al. (2015) worden de druk om hoge cijfers te halen, de hoeveelheid leermateriaal te verwerken en het tijdsmanagement dat daarbij komt kijken gezien als belangrijke bronnen voor stress onder studenten. Uit ander onderzoek onder studenten blijken de meest voorkomende bronnen van stress nieuwe verantwoordelijkheden, veranderingen in slaap- en eetgewoontes, te veel deadlines, hoge eisen vanuit de studie, toekomstplannen wat betreft carrière en het onderhouden van diverse relaties (Ross et al., 2015). Het lectoraat Studiesucces van Hogeschool Inholland heeft het *Student Wellbeing Model (SWb-model)* ontwikkeld op basis van het *Job Demands-Resources model*, dat beter toepasbaar is op studenten (Gubbels & Kappe, 2017). Het model veronderstelt dat de balans van positieve energiebronnen en negatieve stressoren van de studententijd invloed heeft op het welzijn van de student en de academische prestaties kan beïnvloeden (Gubbels & Kappe, 2017). Zie hieronder het SWb-model.

Figuur 1. *Student Wellbeing Model* (Gubbels & Kappe, 2017).



Voorbeelden van stressoren binnen de studie zijn onduidelijkheid over regels, deadlines, samenwerkingen/projecten en tentamens. Voorbeelden van stressoren buiten de studie zijn het combineren van werk, studie en een sociaal leven, relaties, persoonlijke omstandigheden en hoge verwachtingen vanuit jezelf en anderen. Persoonlijke hulpbronnen zijn afleiding zoeken, sociale steun en de persoonlijke omgang met stress (copingstijl). Met studie hulpbronnen wordt de steun vanuit medestudenten en vrienden binnen de opleiding bedoeld, maar ook het nemen van rust en gedisciplineerd en planmatig werken (Gubbels & Kappe, 2017).

4.5 Meer factoren die invloed hebben op studiesucces

Veel onderzoeken over factoren die bepalend zijn voor studiesucces wijzen op dezelfde factoren, namelijk: motivatie, persoonlijkheidskenmerken en sociale en academische integratie (Van Middelkoop & Meerman, 2014; Feltzer & Rickli, 2009; Landelijke Kamer van Verenigingen (LKV), 2014; Draper, 2008; Kamphorst, Hofman, Jansen & Terlouw, 2012). Hieronder wordt de voorspellende waarde van deze factoren op studiesucces nader toegelicht.

Motivatatie

Motivatatie wordt gezien als een van de meest belangrijke factoren voor het bepalen van studiesucces (Van Middelkoop & Meerman, 2014; Feltzer & Rickli, 2009). Demotivatatie zou leiden tot een negatieve spiraal: minder studie-inzet leidt tot slechtere studieresultaten, die tot demotivatatie leiden. De kans op uitval wordt hierdoor verhoogd (Feltzer & Rickli, 2009). Uit onderzoek naar motivatiegebrek onder studenten blijkt dat in het eerste jaar een verkeerd beeld van de studie en de kwaliteit van de aansluiting vanuit het middelbaar onderwijs belangrijke factoren zijn voor demotivatatie en vervolgens voor studieovertraging en -uitval (Feltzer & Rickli, 2009; Kamphorst et al., 2012). Andere redenen voor motivatiegebrek van studenten blijken het zich niet thuis voelen op de opleiding, een slechte organisatie vanuit de onderwijsinstelling, slechte kwaliteit van docenten en een niet uitdagende studie. Intrinsiek gemotiveerde studenten vallen daarnaast minder snel uit dan extrinsiek gemotiveerde studenten (Feltzer & Rickli, 2009). Intrinsiek gemotiveerd betekent dat de student plezier haalt uit de taak of handeling en dit dus vanuit zichzelf uitvoert. Extrinsiek gemotiveerd betekent dat de student door een prikkel van buitenaf de taak of handeling uitvoert, bijvoorbeeld omdat vanuit huis wordt verwacht dat hij of zij een hbo-opleiding afmaakt. Een '*mastery orientation of intelligence*' kan zorgen voor meer intrinsieke motivatie en betere studieresultaten (De Cremer, Van Dick, & Murnighan, 2011). Een '*mastery orientation of intelligence*' houdt in dat de persoon gemotiveerd is door nieuwsgierigheid en het ontwikkelen van vaardigheden. Attributies van succes of falen worden toegeschreven aan de inspanningen die zijn geleverd (De Cremer, Van Dick & Murnighan, 2011).

De opleiding TP heeft een decentrale selectie waarvoor studenten de LSM-vragenlijst dienen in te vullen en een werkcollege moeten volgen waarna een toets moet worden gemaakt over de behandelde literatuur (Hogeschool Leiden, 2019). Aan de hand van de uitkomsten van de LSM worden de meest gemotiveerde deelnemers geselecteerd met als doel het percentage van de totale groep uitvallers en studenten die studieovertraging oplopen te verkleinen (S. Slotboom, persoonlijke communicatie, 30 oktober 2018). Voor de opleiding SW geldt geen decentrale selectie en kunnen deelnemers niet op dezelfde wijze als TP worden geselecteerd. Wel zijn de deelnemers die zich inschrijven verplicht om de LSM in te vullen (Hogeschool Leiden, 2018).

Persoonlijkheidskenmerken

Naast motivatie blijken twee persoonlijkheidskenmerken van de 'Big Five' ook samen te hangen met studiesucces. Consciëntieusheid hangt positief samen met studiesucces en neuroticisme negatief (Feltzer & Rickli, 2009; Furnham, Monson, & Ahmetoglu, 2009). Consciëntieusheid bevat de manier waarop we impulsen controleren en reguleren. Het bestaat uit voortvarendheid (*self-efficacy*), ordelijkheid, plichtsbesef, streven naar voltooiing, zelfdiscipline, zorgvuldigheid en bekwaamheid. Studiebegeleiding en support van vrienden en familie kunnen ervoor zorgen dat een student meer vertrouwen krijgt in zijn of haar kunnen waardoor de kans op studiesucces wordt versterkt (Feltzer & Rickli, 2009).

Emotionele stabiliteit (met als tegenhanger neuroticisme) blijkt ook positief samen te hangen met studiesucces, maar is geen significante voorspeller. Met emotionele stabiliteit wordt de omgang met uitdagingen en obstakels zonder dat men in paniek raakt bedoeld (Feltzer & Rickli, 2009). Vergelijkbaar hiermee is een sterke mate van zelfregulatie: een eigenschap die het plannen en de uitvoering hiervan vergemakkelijkt. Een aantal studies wijst uit dat de relatie tussen emotionele stabiliteit en studiesucces met de jaren toeneemt. Een verklaring hiervoor kan zijn dat er steeds een groter beroep wordt gedaan op je zelfstandigheid (Feltzer & Rickli, 2009). Neuroticisme wordt onder andere geassocieerd met negatieve fysieke consequenties zoals een verhoogd hartritme, zweetproductie, maagstoringen en spierspanningen. Deze dragen allemaal negatief bij aan academische prestaties. Bovendien is aangetoond dat neuroticisme verwant is aan negatieve zelfconcepten en een laag zelf beoordeelde intelligentie (Feltzer & Rickli, 2009).

Bij stressvolle situaties is het meestal afhankelijk van iemands zelfconcept en vertrouwen in academische vaardigheden hoe met de situatie wordt omgegaan (Feltzer & Rickli, 2009).

Omdat persoonlijkheidskenmerken als stabiel worden gezien, zou hier vanuit OTS weinig invloed op uitgeoefend kunnen worden. Zoals reeds genoemd, wijst onderzoek echter uit dat juist in de periode van 18 tot 25 jaar jongvolwassenen verschillende veranderingen doormaken in hun leven waardoor persoonlijkheidskenmerken in deze periode het meest veranderlijk kunnen zijn. Gedurende de jongvolwassenheid neigt consciëntieusheid toe te nemen en neuroticisme juist af te nemen (Vaidya et al., 2008). Bovendien kunnen bovengenoemde kenmerken van consciëntieusheid, zoals plannen, vertrouwen in academische resultaten en zelfdiscipline als studievaardigheden worden gezien, die de student gedurende de opleiding kan ontwikkelen.

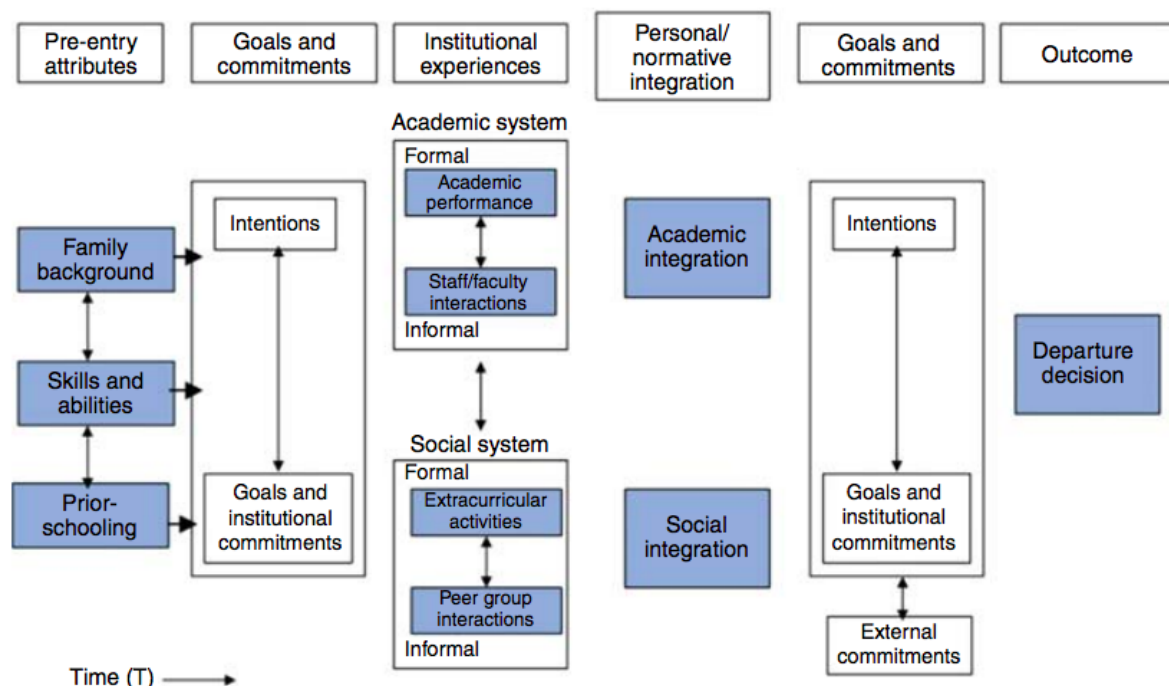
In de LSS wordt een aantal van deze studievaardigheden al getest. Uitgebreide informatie over de inhoud van de LSS is te lezen in §4.6 *Leidse Scan voor Studievaardigheden*.

Sociale en academische integratie

De Landelijke Kamer van Verenigingen (LKV) (2014) noemden een aantal maatregelen ter bevordering van studiesucces, waaronder het vormen van een community, ook wel sociale en academische integratie genoemd. Sociale en academische integratie wordt volgens Adams et al., (2016) uitgelegd als de betrokkenheid en aanpassing van studenten aan het onderwijsinstituut waar zij studeren. Academische integratie wordt voorts gedefinieerd als de academische prestaties en interactie met de staf en faculteit. Sociale integratie staat voor buitenschoolse activiteiten en interactie met studenten (Chrysikos et al., 2017).

Feltzer en Rickli (2009) stellen dat sociale en academische integratie een factor is dat studiesucces kan stimuleren of remmen. Volgens Tinto (1975) wordt studie-uitval veroorzaakt door de interactie tussen de persoon en sociale en academische systemen van het onderwijsinstituut. Tinto (1975) ontwikkelde als een van de eersten een model met factoren die invloed hebben op studie-uitval. In 1993 stelde hij dit model bij naar *Tinto's student integration theory*. Dit model is het meest geciteerde model over studentintegratie (Tinto, 1993):

Figuur 2. *Tinto's student integration theory* (Tinto, 1993).



De hoofdpunten van zijn model zijn de sociale en academische integratie van een student in relatie tot de betrokkenheid van een student bij de onderwijsinstelling (Chrysikos et al., 2017). Tinto (1999) stelt dan ook dat in het eerste jaar geen enkele student alleen mag zijn en dat het eerste jaar in het teken moet staan van academische ontwikkeling in vaardigheden, gedrag en normen om de overige collegejaren door te komen. Recenter onderzoek bevestigt dat positieve relaties in zowel academische als sociale omgevingen, de kans voor studenten op het succesvol afronden van hun studie vergroten (Davidson, Beck & Milligan, 2009). Braxton, Milem & Sullivan (2000) herzien in hun onderzoek Tinto's integratie theorie en komen tot de conclusie dat actief leren en de verschillende manieren waarop gedoceerd wordt invloed heeft op de ervaringen van de studenten en daarmee op de academische- en sociale integratie.

Zowel het model van Tinto (1993) als het *Student Wellbeing model* van Gubbels en Kappe (2017) brengen factoren in kaart die invloed kunnen hebben op studiesucces respectievelijk studie-uitval. Beide modellen geven aan dat sociale interactie met medestudenten een positieve invloed heeft op studiesucces en dat stressvolle persoonlijke omstandigheden de betrokkenheid met de opleiding kan verkleinen en daarmee een negatieve uitkomst op studieresultaten kan hebben. Het grootste verschil tussen de twee modellen is dat het *student integration model* van Tinto (1993) gericht is op voorspellende factoren voor studie-uitval en daarmee met name de aandacht legt op sociale en academische integratie. Terwijl bij het *Student Wellbeing model* van Gubbels & Kappe (2017) de nadruk ligt op het onderscheid tussen stressoren en energiebronnen die invloed kunnen hebben op studiesucces.

Het model van Tinto (1993) richt zich voornamelijk op de ervaring van activiteiten binnen en buiten de instelling, interacties met de faculteit en medestudenten en academische prestaties die invloed hebben op de betrokkenheid van de student met de onderwijsinstelling. Een lage mate van betrokkenheid met de instelling zou vervolgens ervoor kunnen zorgen dat de student de instelling verlaat. Het *Student Wellbeing model* van Gubbels & Kappe (2017) neemt meer psychologische factoren mee in het model, zoals hoge verwachtingen vanuit jezelf en anderen, copingstijl voor stress en sociale steun. De informatie uit beide modellen vullen elkaar daardoor goed aan. De structuur voor de interviews zullen daarom op basis van beide modellen worden vormgegeven.

4.6 Leidse Scan voor Studievaardigheden

De LSS wordt bij studenten van de opleidingen TP en SW in zowel het eerste als het tweede leerjaar afgenomen (S. Slotboom, persoonlijke communicatie, 30 oktober 2018). De LSS meet studievaardigheden en met de resultaten kan een analyse worden gemaakt van de mate waarin een student de studievaardigheden bezit die voorspellend zijn voor studiesucces (S. Slotboom, persoonlijke communicatie, 30 oktober 2018).

De LSS bestaat uit de volgende zes schalen, die ieder een studievaardigheid representeren (Onderzoeksteam Studiesucces, 2019a):

Tabel 4.1 Schalen LSS

Schaal	Betekenis
Vertrouwen in academische vaardigheden	Deze schaal vertegenwoordigt het vertrouwen van de student in de eigen bekwaamheid om invloed uit te oefenen op de omgeving.
Communicatie	Op een effectieve wijze communiceren met mensen om de persoonlijke kansen op studiesucces te vergroten. Voorbeelden zijn het delen van persoonlijke kwaliteiten met anderen en het netwerk vergroten en onderhouden.
Leergedrag	Dit bestaat uit het stellen van doelen, nieuw gewenst gedrag beoefenen, evalueren en zichzelf belonen voor het bereiken van doelen. Dit zorgt voor structuur en motivatie.
Reflecteren	Het reflecteren op passies, waarden, zwakten, kwaliteiten en motivatie met betrekking tot de persoonlijke ontwikkeling. Studenten die reflecteren zijn zich bewust van hun persoonlijke ontwikkeling gedurende de studieloopbaan.
Studeergedrag	Bij deze schaal hoort het zelf actief op zoek gaan naar leermogelijkheden zowel binnen als buiten de studie. Deze studenten geven zelf vorm aan het leerproces, maken een planning en stellen doelen.
Omgaan met emotie en stress	Het vermogen om op de juiste manier om te gaan met emotie en stress, kalm blijven in stressvolle situaties en weten hoe je jezelf kan opvrolijken en ontspannen.

De schalen 'vertrouwen in academische vaardigheden' en 'leergedrag' zijn gebaseerd op de vragenlijst *International Personality Item Pool* van Goldberg et al. (2006). De schalen 'reflecteren', 'communiceren' en 'studeergedrag' zijn gebaseerd op de *Career Competence Questionnaire* (Akkermans, Brenninkmeijer, Huibers & Blonk, 2013) en het artikel *Experiencing Career Succes* van Heslin (2005). De schaal 'omgaan met emotie en stress' is grotendeels gebaseerd op het artikel *Developing Life Skills Scale for High School Students through Mixed Methods Research* van Erawan (2010).

Eerder in dit hoofdstuk waren meerdere factoren te lezen die in diverse onderzoeken zijn genoemd als voorspellend voor studiesucces, namelijk: motivatie, persoonlijkheidskenmerken en sociale en academische integratie. Een aantal van deze factoren komt terug in de LSS. Motivatie komt niet terug in de LSS, maar daar heeft OTS een andere vragenlijst, de LSM, voor ontwikkeld. Van de persoonlijkheidskenmerken consciëntieusheid en emotionele stabiliteit komen er wel een aantal onderdelen terug. Zo is het streven naar voltooiing, zelfdiscipline en plannen terug te vinden in de schalen 'leergedrag' en 'studeergedrag'. De omgang met uitdagingen en obstakels valt onder de schaal 'omgaan met emotie en stress'. Zoals eerder gelezen is het bij stressvolle situaties volgens Feltzer & Rickli (2009) afhankelijk van iemands zelfconcept en vertrouwen in academische vaardigheden hoe met de situatie wordt omgegaan. Dit wordt ook gemeten in de LSS in de schaal 'vertrouwen in academische vaardigheden'. Sociale en academische integratie kan ook gemeten worden aan de hand van een aantal vragen in de LSS, zoals: "ik stel mezelf vragen over dingen waar ik mee te maken krijg en die gaande zijn in mijn omgeving".

Over de interactie met medestudenten zijn ook een aantal vragen opgesteld: "ik ken veel mensen binnen mijn studie die mij kunnen helpen met mijn studieloopbaan" en "ik kan aan mijn omgeving laten zien wat ik belangrijk vind in mijn studie". Buitenschoolse activiteiten kunnen worden gemeten met de vraag: "ik weet hoe ik aanvullende mogelijkheden kan onderzoeken die er voor mij zijn om me verder op te laten leiden".

Omgaan met emotie en stress (E&S)

Deze schaal is gebaseerd op de indicatoren van de component 'omgaan met emotie en stress' uit de Life Skill Scale van Erawan (2010). In het onderzoek van Erawan (2010) komt deze component naar voren als betrouwbaar met een Cronbach's alpha van .71. Uit onderzoek van OTS blijkt daarentegen dat de schaal een lage betrouwbaarheid heeft (S. Slotboom, persoonlijke communicatie, 30 oktober 2018).

Een lage score op de schaal E&S houdt in dat de student het lastig vindt om met emoties om te gaan, niet snel hulp zoekt in de omgeving, snel van slag raakt in een stressvolle situatie en emoties niet gemakkelijk uit. Een hoge score op de schaal betekent dat de student goed om kan gaan met emoties, met vrienden praat over gevoelens, rustig blijft in stressvolle situaties en emoties gemakkelijk uit (Onderzoeksteam Studiesucces, 2019b). In bijlage 3. Vragen schaal E&S vind je de vragen die in de schaal zijn opgenomen (Onderzoeksteam Studiesucces, 2019c).

De schaal is in de LSS opgenomen op verzoek van C. Gravesteyn, vanuit het project 'Levensvaardigheden van studenten'. Levensvaardigheden wordt gedefinieerd als het vermogen om kennis, houding en vaardigheden in het omgaan met omringende problemen in de huidige sociale situatie te compromitteren en paraatheid voor zelfaanpassing in de toekomst met betrekking tot seks, substanties, genderrol, gezinsleven, gezondheid, invloed van de media, milieu, ethiek, sociale problemen, etcetera. (Erawan, 2010).

Levensvaardigheden kunnen gezien worden als een groep psychosociale competenties en interpersoonlijke vaardigheden die mensen helpen weloverwogen beslissingen te nemen, effectief te communiceren, coping en zelfmanagementvaardigheden te ontwikkelen om een gezond en productief leven te leiden. Levensvaardigheden kunnen gericht zijn op persoonlijke acties of acties jegens anderen, maar ook op acties om de omgeving te veranderen teneinde deze bevorderlijk te maken voor de gezondheid (Erawan, 2010).

Met name de laatste schaal staat centraal in dit onderzoek. De overige schalen zullen ook onderzocht worden, maar slechts in relatie tot de schaal 'omgaan met emotie en stress', studieresultaten en studie-uitval. Volgens Feltzer & Rickli (2009) is het afhankelijk van iemands zelfconcept en vertrouwen in academische vaardigheden hoe met situaties wordt omgegaan. Dit zou kunnen wijzen op een verband tussen de schaal 'vertrouwen in academische vaardigheden' en 'omgaan met emotie en stress'.

4.7 Samenvatting

Het doel van het huidige onderzoek is om inzicht te krijgen in de relatie tussen omgaan met emotie en stress en studiesucces. De doelgroep van dit onderzoek, studenten uit het hoger onderwijs, kan volgens de literatuur gezien worden als een groep die sneller te maken heeft met stress. Bovendien blijkt uit onderzoek dat stress onder studenten toeneemt. Diverse onderzoeken bieden uiteenlopende mogelijke oorzaken voor stress onder studenten aan. Het Student Wellbeing model van Gubbels en Kappe (2017), dat is gebaseerd op het Job Demands-Resources model, sluit aan op zowel het onderwerp als de doelgroep van dit onderzoek. Om die reden wordt op basis van dit model het kwalitatieve gedeelte van dit onderzoek grotendeels ingericht. Ondanks dat Tinto's studentintegratie theorie niet gericht is op stress, maar meer op studie-uitval, wordt hierin wel de nadruk gelegd op de invloed van de rol van de onderwijsinstelling op studiesucces. Aangezien de onderwijsinstelling tevens invloed heeft op het verloop van de studietijd van studenten, is het van belang dit onderdeel ook mee te nemen in de interviews.

Omdat uit de literatuur blijkt dat vertrouwen in academische vaardigheden bepalend is voor hoe er met stressvolle situaties om wordt gegaan, is de verwachting dat in dit onderzoek een relatie tussen de twee studievaardigheden 'vertrouwen in academische vaardigheden' en 'omgaan met emotie en stress' wordt gevonden.

5. DEELVRAGEN

Aan de hand van het theoretisch kader en gesprekken met de opdrachtgever zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Wat is de betrouwbaarheid van de studievaardigheden: vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag, omgaan met emotie en stress en leergedrag?
2. Wat is de relatie tussen omgaan met emotie en stress en de overige studievaardigheden: vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag?
3. Wat is de relatie tussen omgaan met emotie en stress, vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag en het gemiddelde cijfer van de eerste en tweede periode van schooljaar 2018-2019 van de studenten?
4. Wat is de relatie tussen omgaan met emotie en stress, vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag en studie-uitval van de studenten?
5. Zijn er verschillen tussen studenten van de opleidingen TP en SW in het omgaan met emotie en stress?
6. Zijn er verschillen tussen studenten van jaar 1 en 2 in het omgaan met emotie en stress?
7. Wat zijn de persoonlijke ervaringen van eerste- en tweedejaars TP en SW studenten ten aanzien van stress?

6. ONDERZOEKSMETHODE

De onderzoeksvraag luidt: *"In hoeverre is er een relatie tussen de omgang met emotie en stress en studiesucces van eerste- en tweedejaars Toegepaste Psychologie en Sociaal Werk studenten?"*

Uit deze onderzoeksvraag komen twee belangrijke begrippen naar voren: omgaan met emotie en stress en studiesucces.

$$\text{Omgaan met emotie \& stress (X)} \rightarrow \text{Studiesucces (Y)}$$

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden is zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek verricht. Kwantitatief onderzoek is uitgevoerd aan de hand van de uitkomsten van de LSS ingevuld door eerste- en tweedejaars studenten van TP en SW begin 2019. Het kwalitatief onderzoek is gerealiseerd door middel van interviews met eerste- en tweedejaars TP en SW studenten. In dit hoofdstuk wordt uiteengezet hoe het kwantitatieve onderzoek is uitgevoerd en vervolgens hoe het kwalitatieve onderzoek is ingericht.

6.1 Kwantitatief onderzoek

Het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek is middels secundaire data-analyse uitgevoerd. De data was namelijk al via de LSS verzameld en had de opdrachtgever in bezit. Informatie over de cijfers van studenten en eventuele uitval was evenzeer in bezit van de school en diende alleen te worden opgevraagd. Door middel van diverse statistische analyses in SPSS met de verkregen data uit de LSS zijn deelvragen 1 tot en met 6 beantwoord.

De LSS is begin 2019 door de opdrachtgever uitgezet onder alle eerste- en tweedejaars studenten van de opleidingen TP en SW. De totale populatie betreft 839 studenten. Van al deze studenten hebben 231 (27.5%) de vragenlijst ingevuld. De steekproefgrootte van het kwalitatieve onderzoek is dus 231.

De onderzoeksgroep van het kwantitatieve onderdeel bestaat uit 231 eerste- en tweedejaars TP en SW studenten. Van al de respondenten studeren er 151 (65.4%) TP. De meerderheid zit in het eerste jaar van de opleiding, namelijk 172 (74.5%).

6.2 Kwalitatief onderzoek

Om meer verdieping te krijgen is in het kwalitatieve onderzoek middels interviews gevraagd naar de persoonlijke ervaringen van studenten ten aanzien van stress tijdens de studie en hoe studenten met deze stressfactoren omgaan. Van de deelnemers voor de interviews is een selecte steekproef (*purposive sampling*) genomen. Dit betekent dat deelnemers op basis van bepaalde karakteristieken gekozen zijn. Bij het uitkiezen van de deelnemers is gekeken of zij eerste- of tweedejaars TP of SW studenten zijn en of zij stress ervaren tijdens de opleiding.

Voor de semi-gestructureerde interviews is een topiclijst als meetinstrument gebruikt. De volgende topics zijn besproken: (a) frequentie van de ervaring van stress, (b) invloed van stress, (c) oorzaken van stress, (d) energiebronnen en (e) behoefte voor de omgang met stress/wat anderen kunnen betekenen. De gehele topiclijst is in bijlage 6. Topiclijst semi-gestructureerde interviews te vinden. De onderwerpen die in het interview aan bod zijn gekomen zijn gebaseerd op het Student Wellbeing model van Gubbels en Kappe (2017) en Tinto's student integratie theorie (1995). Topics (b), (c) en (d) komen uit het Student Well Being model. Het laatste topic, (e), is gebaseerd op Tinto's student integratie theorie, omdat er wordt gevraagd naar wat de onderwijsinstelling en docenten kunnen betekenen. In totaal zijn acht studenten geïnterviewd en is in verband met de tijd en het uiteindelijke gebrek aan diversiteit in de gesprekken, besloten het bij deze acht studenten te laten. Kenmerken van de onderzoeksgroep van het kwalitatieve onderdeel is in onderstaande tabel weergegeven.

Tabel 6.1 Kwalitatieve onderzoeksgroep

Respondent	Leeftijd	M/V	Vooropleiding	Huidige opleiding	Leerjaar	LSS ingevuld
1	17	V	Havo	Toegepaste psychologie	1	Ja
2	21	V	Mbo	Toegepaste psychologie	2	Ja
3	19	V	Havo	Toegepaste psychologie	1	Ja
4	20	V	Havo	Toegepaste psychologie	2	Ja
5	17	M	Havo	Social Work	1	Nee
6	19	V	Havo	Social Work	1	Nee
7	22	V	Mbo	Social Work	2	Nee
8	21	V	Vwo	Social Work	2	Nee

6.3 Analysemethode

De onderzoeksvraag is beantwoord aan de hand van de deelvragen. Per deelvraag wordt omschreven welke analyse is gebruikt om deze vraag te beantwoorden. Alle analyses zijn door middel van het programma SPSS uitgevoerd.

1. Wat is de betrouwbaarheid van de studievoordigheden: vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag, omgaan met emotie en stress en leergedrag?

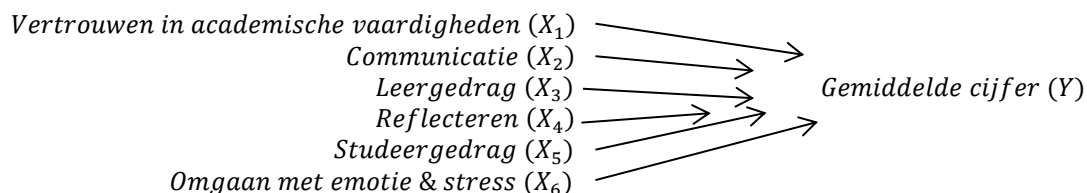
Om deze deelvraag te beantwoorden is gekeken naar de Cronbach's Alpha van de schalen en is een Principale Componenten Analyse (PCA) uitgevoerd.

Een betrouwbaarheidscoëfficiënt, zoals de Cronbach's Alpha, toont aan of de testontwikkelaars correct hebben verwacht dat een bepaalde verzameling items, interpreteerbare uitspraken over individuele verschillen oplevert (Cronbach, 1951). De Cronbach's alpha is een maat voor de homogeniteit van een test, dat wil zeggen in hoeverre de vragen in de schaal hetzelfde meten (Tavakol & Dennick, 2011).

2. Wat is de relatie tussen omgaan met emotie en stress en de overige studievoordigheden: vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag?

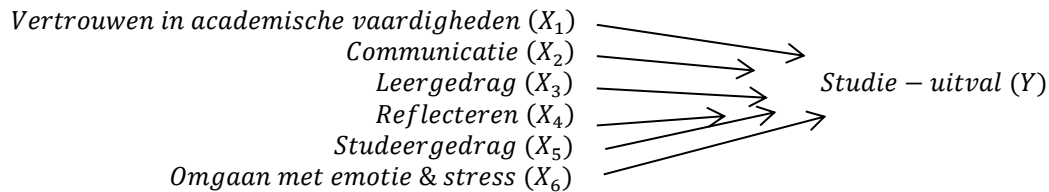
Deze deelvraag is beantwoord met Pearson correlaties. Aan de hand van deze correlaties is bekeken in hoeverre mogelijk een relatie bestaat tussen de schalen (De Heus, 2017).

3. Wat is de relatie tussen omgaan met emotie en stress, vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag en het gemiddelde cijfer van de eerste en tweede periode van schooljaar 2018-2019 van de studenten?



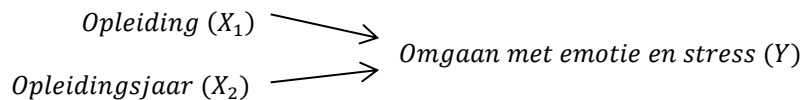
Om deze deelvraag te beantwoorden is een meervoudige regressieanalyse (MRA) gebruikt. Onderzocht is of de score op de schalen kan voorspellen wat voor gemiddeld cijfer de studenten halen in de eerste en tweede periode van de opleiding.

4. Wat is de relatie tussen omgaan met emotie en stress, vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag en studie-uitval van de studenten?



Deze deelvraag is beantwoord met een logistische regressieanalyse (LRA). Deze analyse toont aan of de score op de schalen kan voorspellen of iemand wel of niet uitvalt.

5. Zijn er verschillen tussen studenten van de opleidingen TP en SW in het omgaan met emotie en stress?
 6. Zijn er verschillen tussen studenten van jaar 1 en 2 in het omgaan met emotie en stress?



Aan de hand van een t-toets zijn deelvragen 5 en 6 beantwoord. De groepsgemiddeldes zijn op de schaal E&S met elkaar vergeleken (De Heus, 2017).

7. Wat zijn de persoonlijke ervaringen van eerste- en tweedejaars TP en SW studenten ten aanzien van stress?

Deze deelvraag is door middel van semi-gestructureerde interviews met acht studenten beantwoord. Het doel is om met behulp van het kwalitatieve gedeelte meer verdieping te krijgen in hoe studenten omgaan met stressfactoren en waar deze factoren vandaan komen.

6.4 Betrouwbaarheid & validiteit

De betrouwbaarheid van de test betreft de mate waarin een test bij herhaalde metingen hetzelfde resultaat geeft. Anders gezegd: hoe consistent is de meetmethode (Furr & Bacharach, 2018)? Bij de betrouwbaarheid is het van belang dat de test zo min mogelijk toevallige fouten bevat. Hoe groter de steekproef is, hoe nauwkeuriger de meting zal zijn. Validiteit heeft te maken met in hoeverre de meting meet wat hij hoort te meten (Furr & Bacharach, 2018). Sociaal wenselijke antwoorden of onduidelijke vragen kunnen de validiteit bijvoorbeeld in gevaar brengen.

Op de betrouwbaarheid en validiteit van de LSS is bijna geen invloed meer uit te oefenen aangezien de LSS al is afgenomen en de data al gereed is. Wel zijn de uitkomsten van de analyses door een medestudent gecontroleerd, zodat zoveel mogelijke afleesfouten zijn voorkomen. De vragenlijst is anoniem afgenomen, waarmee de kans op sociaal wenselijke antwoorden is verkleind.

Om de validiteit van de interviews te vergroten is eerst een proefinterview met een student gehouden om te controleren of de vragen duidelijk en begrijpelijk zijn. Naar aanleiding hiervan zijn bepaalde onderwerpen omgewisseld, omdat dit ervoor zorgde dat de onderwerpen in het gesprek beter in elkaar overliepen. Daarnaast zijn alle interviews opgenomen, zodat het later nog teruggeluisterd kon worden om zeker te zijn dat bepaalde informatie correct is verwerkt. De toestemmingsformulieren voor de audio-opnames zijn niet opgenomen in de bijlages van het onderzoeksrapport om de anonimiteit van de respondenten niet te schaden.

Ook is van ieder interview een samenvatting gemaakt dat is opgestuurd naar de geïnterviewde voor een akkoord dat de informatie op de juiste wijze is geïnterpreteerd. Alle deelnemers hebben akkoord gegeven op deze samenvattingen.

De betrouwbaarheid van de interviews wordt vergroot doordat alle topics van tevoren zijn vastgesteld en eenzelfde structuur bij iedere deelnemer wordt gehanteerd. Bovendien zijn de interviews ingericht op basis van relevante literatuur.

Om de betrouwbaarheid van het gehele onderzoek te vergroten is gekozen voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek. De betrouwbaarheid is mede vergroot doordat zowel van een vragenlijst als van interviews gebruik wordt gemaakt. Bovendien is gebruikgemaakt van de COREQ-checklist, zie bijlage 4. COREQ-checklist voor de inhoud van de checklist. De checklist zorgt ervoor dat onderzoekers geen belangrijke aspecten bij kwalitatief onderzoek over het hoofd zien (Tong, Sainsbury & Craig, 2007).

7. ONDERZOEKSRESULTATEN

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten per deelvraag omschreven. Samen geven deze resultaten antwoord op de onderzoeksvraag: *"In hoeverre is er een relatie tussen de omgang met emotie en stress en studiesucces van eerste- en tweedejaars Toegepaste Psychologie en Sociaal Werk studenten?"*.

Deelvraag 1: Wat is de betrouwbaarheid van de studievoordigheden: vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag, omgaan met emotie en stress en leergedrag?

Om deze deelvraag te beantwoorden zijn allereerst de Cronbach's alpha's van iedere schaal berekend in SPSS, vervolgens is een Principale Componenten Analyse (PCA) uitgevoerd in SPSS om de onderliggende dimensies in beeld te krijgen. Omdat de LSS al bestond uit zes schalen is ervoor gekozen om allereerst te kijken naar de betrouwbaarheid van deze schalen, om vervolgens een PCA uit te voeren en de structuur van de componenten te onderzoeken. Zie in onderstaande tabel de betrouwbaarheid per schaal.

Tabel 7.1 Cronbach's Alpha's

Schalen	Cronbach's Alpha	N items
Communicatie	.79	8
Vertrouwen in academische vaardigheden	.75	8
Leergedrag	.61	17
Leergedrag*	.70	12
Reflecteren	.80	6
Studeergedrag	.72	12
Emotie & stress	.55	12
Emotie & stress*	.64	9

*Na achterwege laten van N aantal items

Zoals te zien is in de tabel hebben twee schalen een lage betrouwbaarheid, namelijk leergedrag ($\alpha = .611$) en omgaan met emotie en stress ($\alpha = .548$). Nu de schaal omgaan met emotie en stress centraal staat in dit onderzoek, is het van belang dat de schaal betrouwbaar is. Door het weglaten van een aantal items verhoogde de betrouwbaarheid van de schaal naar $\alpha = .643$. De weggelaten items zijn 32: 'Als ik verdrietig ben, doe ik hier iets mee.', 44: 'Wanneer ik mij onprettig voel, wil ik altijd alleen zijn.' en 56: 'Ik ben serieus.'. Deze items zijn weggelaten vanwege een lage ($< .1$) of negatieve item-total correlatie. Voor een lage item-total correlatie bestaan twee verklaringen, namelijk (1) dat het item ambigu is en door verschillende respondenten verschillend wordt beantwoord en (2) dat het item een aspect meet van het construct dat niet door andere items in de schaal wordt gemeten (Peters, 2013). Alle drie de vragen kunnen gezien worden als 'beperkende' vragen, in de zin dat ze de respondent in een hoek duwen die niet flexibel is. Dit komt door woordgebruik als 'altijd', maar ook door een als-dan relatie zoals bij vraag 32. De nieuwe betrouwbaarheid van de schaal valt nog steeds onder de classificering 'lage betrouwbaarheid'. In de correlatietabel van de items uit de schaal is te zien in hoeverre de items los van elkaar hangen ($r < .3$), maar ook hoe ze correleren met de totale score op de schaal. Items 23, 40, 47 en 51 correleren zwak met alle andere items in de schaal. Item 3 correleert het sterkst met de overige items uit de schaal. Alle items uit de schaal correleren sterk met de totale score op de schaal ($r > .3$). Door de correlatiecoëfficiënten te kwadrateren worden de proportie verklaarde varianties (r^2) berekend.

De proportie verklaarde varianties van de correlatiecoëfficiënten tussen de items en de totaalscores van de schaal staan tussen haakjes achter de correlaties weergegeven in de tabel.

Tabel 7.2 Correlaties items

	Emotie & Stress totaal	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Emotie & Stress totaal										
1. Ik blijf kalm in stressvolle situaties.	.710** (.504)									
2. Als ik boos ben, reageer ik rustig.	.443** (.196)	.315**								
3. Mijn vrienden zeggen altijd dat ik mijn gevoelens onder controle heb.	.594** (.352)	.361**	.230*							
4. Ik vind het niet erg om van streek te raken.	.497** (.247)	.259**	.081	.261*						
5. Ik leef in het nu.	.544** (.295)	.349**	.124	.199*	.093					
6. Ik weet altijd hoe ik met stress om moet gaan.	.686** (.470)	.659**	.177*	.316*	.283*	.269**				
7. Mijn gevoelens zijn vaak hetzelfde.	.399** (.159)	.138*	.056	.281*	.075	.123	.209**			
8. Mensen zeggen altijd dat ik vrolijk ben.	.357* (.127)	.169*	.033	.139*	.109	.159*	.050	-.080		
9. Als ik mij gestresst voel, ga ik altijd iets anders doen.	.336** (.112)	-.025	.063	.070	.081	.090	.123	.056	.087	

*, $p < .05$. **, $p < .01$. (2-zijdig)

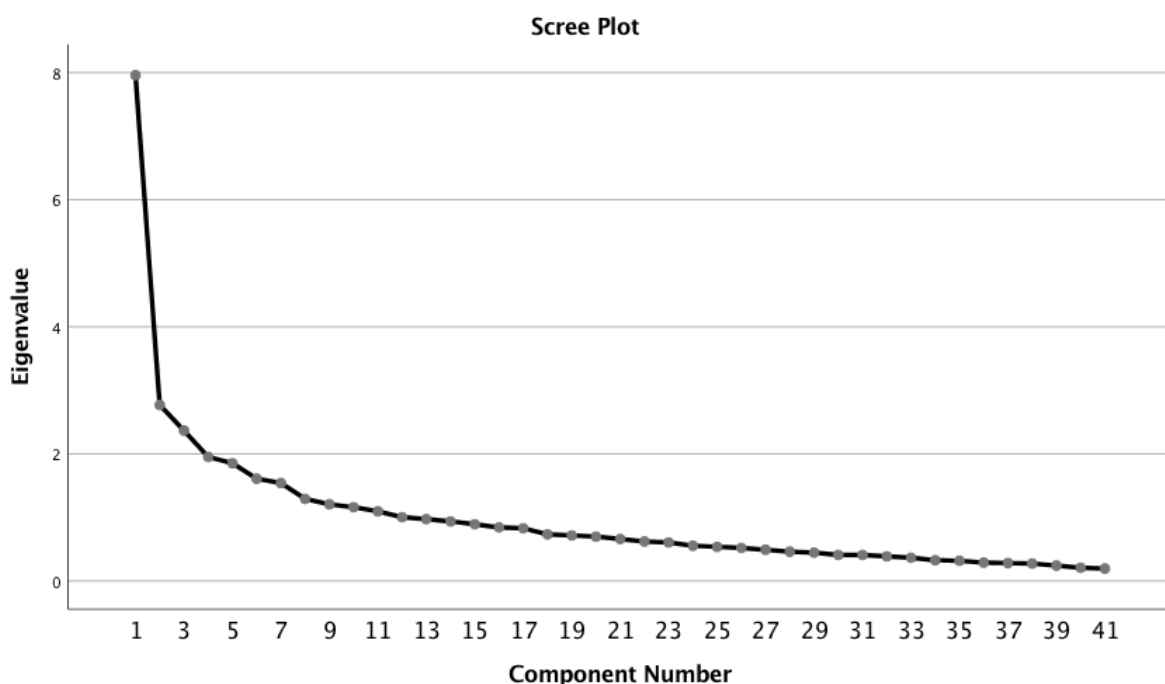
Bij de schaal leergedrag zijn ook een aantal items weggelaten, namelijk 6: 'Ik vind het prettig als mij precies verteld wordt wat er van mij wordt verwacht.', 14: 'Als persoon leer ik het meeste van onverwachte dingen die om me heen gebeuren.', 15: 'Ik vind het prettig om van tevoren precies te weten waar ik op moet letten tijdens mijn studie.', 37: 'Je kunt tijdens je studie "echt leren" niet van tevoren plannen.' en 39: 'Ik vind het prettig als mij precies verteld wordt waar ik moet zijn voor bepaalde informatie.'. De betrouwbaarheid van de schaal verhoogde hierdoor naar $\alpha = .702$ en kan daardoor als betrouwbaar worden beschouwd.

De nieuwe schalen, waarin een aantal items is weggelaten, zullen in de analyses in dit onderzoek worden gebruikt. De achterwege gelaten items zullen daarom verder in dit onderzoek buiten beschouwing worden gelaten.

Naast de betrouwbaarheid van de schalen is een PCA uitgevoerd met 41 variabelen en een Varimax rotatie. Acht variabelen laadde op meerdere componenten en zijn om deze reden in de PCA buiten beschouwing gehouden. The Kaiser-Meyer-Olkin test laat zien dat de steekproef adequaat is om een PCA uit te voeren, KMO = .814. Bartlett's test of sphericity is significant ($p < .05$) wat inhoudt dat de variabelen onderling hoog genoeg correleren.

Aan de hand van de scree plot, te zien in onderstaande tabel, is gekozen voor zes componenten. Bovendien bestaat de LSS origineel ook uit zes schalen. De zes componenten verklaren samen 41.4% van de variantie. De factorladingen op de componenten suggereren dat de eerste component door 'zelfkennis' wordt gerepresenteerd, de tweede component door 'vertrouwen in academische vaardigheden', de derde component door 'emotionele stabiliteit', de vierde component door 'toekomstperspectief', de vijfde component door 'leergedrag' en de zesde component door 'omgevingsbewustzijn'.

Tabel 7.3 Scree Plot



De eerste component bestaat uit items uit de schalen reflecteren en communicatie en heeft een Cronbach's alpha van $\alpha = .836$. De tweede component bestaat voornamelijk uit items uit de schaal vertrouwen in academische vaardigheden, behalve één item die uit de schaal studeergedrag komt en één item uit leergedrag. Deze component heeft een Cronbach's alpha van $\alpha = .785$. De derde component bestaat uitsluitend uit items uit de schaal omgaan met emotie en stress en heeft een Cronbach's alpha van $\alpha = .671$. De vierde component bestaat uit items uit de schalen communicatie, studeergedrag en reflecteren en heeft een Cronbach's alpha van $\alpha = .738$.

De vijfde component bestaat uitsluitend uit items uit de schaal leergedrag en heeft een Cronbach's alpha van $\alpha = .701$. De zesde component bestaat ook uitsluitend uit items uit de schaal leergedrag en heeft een Cronbach's alpha van $\alpha = .652$. In onderstaande tabel staan de componenten met bijbehorende items en factorladingen weergegeven.

Tabel 7.4 Componenten uit PCA

Component	Items	Schaal	Nr.	Factor-lading
1 Zelfkennis ($a = .836$)	Ik weet over welke vaardigheden ik beschik.	Reflecteren	9	.77
	Ik kan duidelijk aan anderen laten merken waar ik goed in ben in mijn studie.	Communicatie	10	.72
	Ik weet wat mijn sterke punten zijn in mijn studie.	Reflecteren	28	.78
	Ik kan aan mijn omgeving laten zien wat ik belangrijk vind in mijn studie.	Communicatie	31	.47
	Ik ken mijn eigen beperkingen in mijn studie.	Reflecteren	41	.52
	Ik ben me bewust van mijn talenten in mijn studie.	Reflecteren	53	.79
2 Vertrouwen in academische vaardigheden (VAV) ($a = .785$)	Het nauwkeurig bijhouden van mijn studieprestaties is een belangrijke bezigheid.	Leergedrag	4	.47
	Ik weet hoe ik moet studeren om goed te kunnen presteren.	VAV	12	.68
	Doorgaans doe ik het erg goed op school.		13	.72
	Ik kan mijn tijd goed indelen om mijn taken te volbrengen.		22	.60
	Ik vind mijzelf een erg goede student.		34	.74
	Ik weet hoe ik een planning maak voor wat ik wil bereiken in mijn studieloopbaan.	Studeergedrag	45	.60
	Ik heb het gevoel dat ik genoeg kwaliteiten bezit om succesvol te kunnen worden op de hogeschool.	VAV	46	.45
3 Emotionele stabiliteit ($a = .671$)	Ik blijf kalm in stressvolle situaties.	Emotie & stress	3	.80
	Als ik boos ben reageer ik rustig.		8	.49
	Mijn vrienden zeggen altijd dat ik mijn gevoelens onder controle heb.		16	.60
	Ik leef in het nu.		29	.50
	Ik weet altijd hoe ik met stress om moet gaan.		36	.73
	Mijn gevoelens zijn vaak hetzelfde.		40	.45
4 Toekomst-perspectief ($a = .738$)	Ik weet wat voor mij belangrijk is in mijn studieloopbaan.	Reflecteren	7	.55
	Ik ben in staat aan mensen duidelijk te maken wat ik wil bereiken in mijn studieloopbaan.	Communicatie	20	.62
	Ik weet wat ik over een jaar bereikt wil hebben in mijn studieloopbaan.	Studeergedrag	33	.72
	Ik kan voor mezelf doelen stellen die ik wil bereiken in mijn studieloopbaan.		57	.66
5 Leergedrag ($a = .701$)	Ik bepaal tijdens mijn werkzaamheden altijd mijn eigen leerdoelen	Leergedrag	5	.53
	Ik stel geregeld zelf leerdoelen op ter ondersteuning van mijn werkplanning.		27	.80
	Ik gebruik een lijst met leerdoelen om mijn voortgang te bepalen		50	.72
	Ik formuleer zelf leerdoelen voor mijn ontwikkeling.		52	.70
6 Omgevings-bewustzijn ($a = .652$)	Ik stel mezelf vragen over dingen waar ik mee te maken krijg en die gaande zijn in mijn omgeving.	Leergedrag	17	.72
	Ik probeer er vaak achter te komen hoe de dingen die ik leer met elkaar samenhangen.		26	.65
	Ik probeer na te gaan wat de invloed is van mijn gedrag op anderen.		35	.59
	Het is belangrijk om open te staan voor nieuwe ervaringen, want daar leer je veel van.		38	.50

In onderstaande tabel zijn de eigenwaardes en verklaarde varianties per factor te lezen. Alle zes factoren verklaren in totaal 45.1% van de verklaarde variantie.

Tabel 7.5 Eigenwaardes & verklaarde varianties

Factor	Eigenwaarde	Verklaarde variantie
1	8.0	19.4%
2	2.8	26.2%
3	2.4	31.9%
4	2.0	36.7%
5	1.9	41.2%
6	1.6	45.1%

Deelvraag 2: Wat is de relatie tussen omgaan met emotie en stress en de overige studievoordigheden: vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag?

Om deze deelvraag te beantwoorden zijn de Pearson correlaties (r) uitgevoerd in SPSS. Dit meet associaties tussen variabelen. De richtlijnen van Cohen (1992) worden gehanteerd bij de interpretatie van de correlaties. In onderstaande tabel staan alle correlaties weergegeven.

Tabel 7.6 Pearson correlaties

	Communicatie	Vertrouwen in acad.	Leergedrag	Reflecteren	Studeer- gedrag	Emotie & stress
Communicatie						
Vertrouwen in acad.	.512**					
Leergedrag	.445**	.418**				
Reflecteren	.667**	.477**	.412**			
Studeergedrag	.633**	.569**	.465**	.519**		
Emotie & stress	.227**	.161*	.153*	.283**	.092	

*, $p < .05$. **, $p < .01$. (2-zijdig)

Tussen de schaal communicatie en vertrouwen in academische vaardigheden ($r = .521$), reflecteren ($r = .667$) en studeergedrag ($r = .633$) zijn sterke correlaties gevonden ($r = > .5$). Studeergedrag correleert ook sterk met vertrouwen in academische vaardigheden ($r = .569$) en met reflecteren ($r = .519$). De schaal omgaan met emotie en stress correleert zwak met alle andere schalen ($r = .227, .161, .153, \text{en } .283$), behalve met studeergedrag ($r = .092$). Deze correlatie is niet significant.

Deelvraag 3: Wat is de relatie tussen omgaan met emotie en stress, vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag en het gemiddelde cijfer van de eerste en tweede periode van schooljaar 2018-2019 van de studenten?

Om deze deelvraag te beantwoorden was de volgende informatie beschikbaar: het gemiddelde cijfer van de eerste en tweede periode samen van eerstejaars SW studenten en cijfers per module van de eerste en tweede periode van eerstejaars TP studenten. Deze cijfers per module bestonden alleen uit voldoende. Het was niet mogelijk om cijfers van de tweedejaars SW en TP studenten mee te nemen in het onderzoek, omdat daarin ook cijfers van herkansingen uit het eerste jaar zijn meegenomen. Dit zou een onbetrouwbaar beeld geven. Voor deze deelvraag zijn daarom alleen cijfers beschikbaar van de eerstejaars SW en TP studenten.

Nadat voldaan werd aan de assumpties van de meervoudige regressieanalyse (MRA) werd gekeken of het gemiddelde cijfer van eerstejaars SW studenten kan worden voorspeld door omgaan met emotie en stress, vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag. Uit de MRA bleek de voorspellende waarde van deze variabelen op het gemiddelde cijfer van eerstejaars SW studenten niet significant, $F(6, 40) = 1.230, p = .311$.

Vervolgens is gekeken of het gemiddelde van eerstejaars TP studenten voorspeld kan worden door omgaan met emotie en stress, vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag. Uit de MRA bleek de voorspellende waarde van deze variabelen op het gemiddelde cijfer van eerstejaars TP studenten ook niet significant, $F(6, 107) = 1.729, p = .121$.

Omdat van de TP studenten cijfers per module zijn aangeleverd, is ook gekeken in hoeverre een van de schalen het cijfer van een module kan voorspellen. In onderstaande tabel staan de resultaten van de MRA per module weergegeven. Alleen de significante variabelen en regressies zijn opgenomen in de tabel. De cijfers op de overige modules, te weten gezond leven, attitudeonderzoek, interventie gezond leven, rapporteren en observeren, konden niet worden voorspeld door omgaan met emotie en stress, vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag.

Tabel 7.7 Regressieanalyses voor modules

	Psychologie v/h dagelijks leven			Onderzoek 1			Wederzijdse Beïnvloeding			SPSS		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
emotie & stress	-.070	-.738	n.s.	-.338	-3.114	.003	-.256	-2.430	.017	-.257	-2.683	.009
vertrouwen in acad.	.421	3.755	< .001	.641	4.907	< .001	.463	3.570	.001	.474	4.045	< .001
studeergedrag	-.180	-1.537	n.s.	-.387	-3.018	.004	-.310	-2.189	.031	-.406	-3.273	.001
R^2	.152			.325			.187			.216		
$R^2(\text{adj})$	.105			.269			.129			.167		
F	3.203*			5.787*			3.216*			4.399*		

* $p < .01$

Allereerst werd onderzocht of de module psychologie van het dagelijks leven kan worden voorspeld door omgaan met emotie en stress, vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag. Deze variabelen voorspellen significant de module psychologie van het dagelijks leven, $F(6, 107) = 3.203, p = .006$ met een $R^2 = .152$. Alleen vertrouwen in academische vaardigheden voegt significant aan de voorspelling toe, $t(6, 107) = 3.755, p < .001$.

Het regressiemodel is zodoende bruikbaar om het cijfer van psychologie van het dagelijks leven te voorspellen, maar de voorspelling is qua sterkte matig: 15,2% van de verschillen in de cijfers van psychologie van het dagelijks leven kan worden voorspeld door de mate van vertrouwen in academische vaardigheden.

Vervolgens is onderzocht of de module onderzoek 1 kan worden voorspeld door omgaan met emotie en stress, vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag. Deze variabelen voorspellen significant de module onderzoek 1, $F(6,72) = 5.787, p < .001, R^2 = .325$. Alleen vertrouwen in academische vaardigheden, omgang met emotie en stress en studeergedrag voegen significant aan de voorspelling toe, $p < .001$.

Hierna is onderzocht of de module wederzijdse beïnvloeding kan worden voorspeld door omgaan met emotie en stress, vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag. Deze variabelen voorspellen significant de module wederzijdse beïnvloeding, $F(6,84) = 3.216, p = .007, R^2 = .187$. Alleen vertrouwen in academische vaardigheden, omgang met emotie en stress en studeergedrag voegen significant aan de voorspelling toe, $p < .05$.

Tot slot is onderzocht of de module SPSS kan worden voorspeld door omgaan met emotie en stress, vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag. Deze variabelen voorspellen significant de module SPSS, $F(6,96) = 4.399, p < .001, R^2 = .216$. Alleen vertrouwen in academische vaardigheden, omgang met emotie en stress en studeergedrag voegen significant aan de voorspelling toe, $p < .05$. Er is gecontroleerd of er sprake was van multicollineariteit, maar dit bleek niet zo te zijn.

Deelvraag 4: Wat is de relatie tussen omgaan met emotie en stress, vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag en studie-uitval van de studenten?

Deze deelvraag zou worden beantwoord met een LRA, maar het minimale aantal van 30 respondenten in iedere groep wordt niet gehaald. De voorspeller bestaat uit vier respondenten, waardoor de uitvoering van deze analyse niet mogelijk is.

Deelvraag 5: Zijn er verschillen tussen studenten van de opleidingen TP en SW in het omgaan met emotie en stress?

De gehele steekproef scoort gemiddeld op de schaal 'omgaan met emotie en stress' ($M = 3.17, SD = .49$). Er is geen significant verschil gevonden in omgaan met emotie en stress tussen TP en SW studenten, $t(229) = -.382, p > .05$. Er is wel een significant verschil gevonden in vertrouwen in academische vaardigheden tussen TP en SW studenten, $t(229) = 3.482, p < .05$ ($M_{diff} = .2353$). TP studenten hebben significant meer vertrouwen in hun academische vaardigheden dan SW studenten. De effectgrootte, ofwel sterkte van dit gevonden effect is $r = .23$. Volgens de vuistregels van Cohen (1992) is dit een klein effect.

Deelvraag 6: Zijn er verschillen tussen studenten van jaar 1 en 2 in het omgaan met emotie en stress?

Er is geen significant verschil gevonden in de omgang met emotie en stress tussen eerste- en tweedejaars studenten, $t(229) = .426, p > .05$. Tweedejaars studenten scoren wel significant hoger dan eerstejaars studenten op communicatie $t(229) = -2.429, p < .05$ ($M_{diff} = .1916$), reflecteren $t(229) = -2.264, p < .05$ ($M_{diff} = .194$) en op vertrouwen in academische vaardigheden $t(229) = -2.572, p < .05$ ($M_{diff} = .1919$). De effectgrootte van zowel communicatie als reflecteren is $r = -.17$ en de effectgrootte van vertrouwen in academische vaardigheden is $r = -.19$. Volgens de vuistregels van Cohen (1992) is dit geen of een verwaarloosbaar effect.

Deelvraag 7: Wat zijn de persoonlijke ervaringen van eerste en tweedejaars TP en SW studenten ten aanzien van stress?

De resultaten van de interviews worden aan de hand van de vragen uit de topiclijst weergegeven.

Hoe vaak ervaart de student stress?

Uit de interviews kwam naar voren dat studenten gedurende de hele week gestrest zijn, maar voornamelijk aan het einde van de studieperiode. Voor de een is dit in week vijf en voor de ander in week zes. Studenten gaven ook aan dat het eerste jaar stressvoller was dan het tweede jaar en dat van het eerste jaar vooral de eerste twee periodes stressvol zijn.

Waarom merkt de student dat hij of zij gestrest is?

De studenten gaven zowel fysieke als mentale kenmerken aan waaraan zij merken dat ze stress hebben, maar ook kenmerken die van invloed zijn op hun studie. In onderstaande tabel staan alle genoemde kenmerken weergegeven. Sommige kenmerken kunnen overlappen, omdat alle kenmerken zoals benoemd door de studenten zijn opgeschreven.

"Eerst heb ik het niet door, maar uiteindelijk wel en dan ga ik veel nadenken en piekeren. En ja, gedachtes van: oh wat zullen ze niet van mijn stuk vinden of ik hoop echt dat ik de toets ga halen, want ik ken de stof nu nog niet zo goed. Eigenlijk niet-helpende gedachtes. Uiteindelijk merk ik dan ook wel lichamelijke klachten en dat is natuurlijk wel vervelend. Dat je je dan duizelig gaat voelen of een bepaalde druk op je voorhoofd voelt, hartkloppingen en zweethanden."

Tabel 7.7 Kenmerken van stress

Mentaal	Fysiek	Studie
Emotioneler (sneller verdrietig en boos)	Duizeligheid	Concentratieproblemen
Zorgen maken	Hartkloppingen	Motivatatieproblemen
Vermoeidheid	Zweethanden	Black-out
Vol hoofd	Versnelde hartslag	
Blokkeren	Rugpijn	
Kort lontje	Hoofdpijn	
Nadenken over wat nog te doen en wanneer	Warm	
Vluchtgedrag	Weinig energie	
Gespannen	Aanhoudende zenuwachtige kriebel in buik	
Slecht slapen	Druk op hoofd	
Prikkelbaarder		
Minder geduld		
Chagrijnig		
Kortaf		
Snel huilen		
Paniekaanvallen		
Piekeren		
Vergeetachtigheid		

"Ik heb dus al weken niks buiten de studie gedaan. Omdat ik of geen energie meer heb of geen zin. Of dan denk ik nee ik moet dit nog leren en dan ben ik tot zo laat daarmee bezig."

Wat zijn oorzaken van stress binnen de studie?

Tentamens, deadlines, herkansingen en projecten kwamen voornamelijk naar voren als oorzaken van stress. Projectgroepen worden door de studenten om verschillende redenen als stressvol ervaren. Voor de ene student komt dit omdat hij of zij het gevoel heeft de enige of een van de weinige te zijn die zijn of haar best doet, waardoor de student veel meer taken op zich neemt. Dit zorgt voor zowel stress als frustratie. Frustratie naar de medestudenten en stress doordat er meer werk bij komt kijken en er ook nog aandacht besteed moet worden aan de andere vakken. Een andere student vindt het belangrijk om projectgenoten te helpen door werk van hen over te nemen als zij het bijvoorbeeld moeilijk hebben door persoonlijke omstandigheden, ondanks dat dit voor extra stress zorgt. Voor de andere student zijn projectgroepen stressvol vanwege de druk en verwachtingen van anderen die erbij komen kijken. Ze willen een goede indruk maken op hun projectgenoten en ervaren dit als stressvol. Net als onzekerheid over zelfgeschreven stukken die door de overige projectgenoten nagekeken worden. Als de samenwerking niet goed verloopt doordat projectgenoten gemaakte afspraken niet nakomen, levert dit ook stress op.

"Ik ervaar stress, ik weet niet of dat bruikbaar is voor je onderzoek, maar als ik moet samenwerken in projectgroepen. Als het niet goed verloopt dan, als het gewoon goed verloopt is het prima. Maar vaak loop ik toch tegen bepaalde dingetjes aan. Dat er afspraken niet nagekomen worden, dat medestudenten op een andere manier te werk gaan, wat niet is afgesproken."

De druk om het schooljaar te halen of de propedeuse te halen om naar de universiteit te kunnen, zorgt bij een aantal studenten ook voor stress zelfs als er geen reden is om te denken dat dit niet gaat gebeuren. Voor een student is het belangrijk, omdat hij of zij geen idee heeft welke andere studie hij of zij dan zou moeten kiezen. Bovendien bestaat het idee bij studenten dat het falen op een hogeschool betekent dat op elke andere hogeschool zal worden gefaald. Alle nieuwe ervaringen en indrukken, met name in het eerste schooljaar, zorgen ook voor stress. Onduidelijkheden over met name de eisen die worden gesteld aan verslagen geven ook stress bij de studenten. Duidelijkheid zorgt ervoor dat de student weet of hij of zij op de goede weg zit. Overigens waren bepaalde studenten van mening dat de opleiding juist erg duidelijke eisen heeft opgesteld voor verslagen en overige zaken.

"De ene docent stelt hele andere eisen aan zijn projecten en verslagen dan de ander qua bijvoorbeeld spelling en op niveau. De ene geeft een 1 omdat hij één keer een 'me' vindt en de ander leest er zozegd overheen. Ja, dan lever ik nu een verslag in en dan heb ik het drie keer nagelopen en dan denk ik is drie keer nalopen genoeg voor deze docent of vind hij één keer genoeg of moet ik het zes keer doen."

Docenten die erop hamerden dat het belangrijk is om de tentamens in een keer te halen, gaven een student ook voor stress. De student vraagt zich nu af hoe erg het daadwerkelijk is als een tentamen niet in een keer wordt gehaald. Een andere student krijgt stress als zijn of haar planning niet loopt zoals van tevoren was gepland. De student vindt het lastig om met plotselinge wijzigingen om te gaan. Studenten leggen daarnaast de lat erg hoog voor zichzelf wat betreft de studie en hebben het gevoel dat anderen ook hoge verwachtingen van hen hebben. Mede hierdoor worden beoordeelmomenten en het onverwacht voor de klas spreken als stressvol ervaren.

Wat zijn oorzaken van stress buiten de studie om?

Ook persoonlijke omstandigheden spelen of speelden bij meerdere studenten een rol. Te denken valt aan familieruzies of bijbanen die in combinatie met de studie een te grote last werden. Ook vriendengroepen die uit elkaar vallen, waarvoor de student zich verantwoordelijk voelt om dat op te lossen, zijn een reden voor stress.

Voor een aantal studenten is alles wat nieuw is en dingen waar verwachtingen bij komen kijken stressvol. Financiën, zoals een studieschuld, en het zoeken van een kamer in Leiden werden ook genoemd als oorzaken van stress. Ondanks dat een bijbaan naast de studie als stressvol wordt ervaren, wordt deze toch aangehouden vanwege de te verwachten oplopende studieschuld.

Hoe gaan de studenten met hun stress om?

De studenten gaan op verschillende manieren om met stress. Ze praten erover met hun ouders, vrienden, slb'er en medestudenten. Daarnaast zoeken studenten afleiding en manieren om tot rust te komen door te wandelen, lezen, sporten, knuffelen met huisdieren, dansen, zingen en het kijken van series en documentaires te kijken. Voor sommige studenten is het even alleen zijn effectief om weer op te kunnen laden en voor andere studenten zorgt het omringt zijn door vrienden juist voor ontspanning. Stress is voor een student juist ook het teken om weer aan de slag te gaan en te stoppen met het vertonen van uitstelgedrag. Plannen is voor een andere student een effectieve methode om beter voorbereid te zijn, wat voor stressvermindering zorgt. Een andere student gaat met zijn stress om door zichzelf bewust te laten worden dat hij of zij al heel goed is voorbereid en er geen reden bestaat om zich zorgen te maken. Een van de studenten heeft de vijfdaagse cursus omgaan met stress en het verdiepingsweekend vanuit school gevolgd. Dit heeft de student geholpen relaxter te zijn en te relativiseren. In het verdiepingsweekend werd veel aandacht besteed aan yoga en meditatie en ook dit heeft de student goed geholpen. Een andere student gaf aan al sinds haar veertiende om te gaan met stress door te eten en is hier sinds haar zeventiende met een psycholoog over in gesprek. Dit heeft ervoor gezorgd dat ze alternatieve manieren heeft gevonden om met stress om te gaan, zoals erover praten en hardlopen.

"Ik sport wel veel en dan voornamelijk in combinatie met school voor afleiding, je hoofd verzetten. Dus dat helpt wel. Ik heb ook een goede vriendin waarmee ik bel of afsprek, gewoon even gezellig kletsen of koffie drinken. Een serie kijken en met mijn huisdieren knuffelen werkt ook ontspannend."

In hoeverre heeft hun ervaring met stress invloed op hun studiesucces?

De studenten geven aan dat ze door de stress soms black-outs krijgen of de lat voor zichzelf te hoog leggen, waardoor een tentamen niet zo goed wordt gemaakt als gehoopt. Daardoor vallen cijfers regelmatig tegen, terwijl hier wel hard voor is gewerkt. Dit kan soms demotiverend werken en ervoor zorgen dat het lastiger is om de draad weer op te pakken. Studenten geven daarnaast aan dat de stress ook positief kan zijn en juist kan zorgen voor betere prestaties. Te veel stress heeft vaak een negatieve invloed in de zin dat cijfers lager uitvallen dan gehoopt. Een student gaf daarnaast aan dat de stress soms ervoor kan zorgen dat het leerproces omtrent persoonlijke ontwikkeling stagneert, waardoor de student minder van zijn of haar leercapaciteiten/vermogen laat zien door niet-helpende gedachten of het denken voor anderen. Stress zorgt dat een student chaotischer en minder gestructureerd is dan voorheen.

Wat kan Hogeschool Leiden voor studenten die gestrest zijn betekenen?

Studenten hadden diverse ideeën over hoe Hogeschool Leiden meer kan betekenen voor studenten die gestrest zijn, zoals het organiseren van bijeenkomsten over de omgang met stress en succesvol kunnen studeren. Ook het organiseren van werkgroepen of studiesessies, waarin studenten en docenten het onderwerp stress bespreken, is een idee. Een van de studenten gaf aan dat de bestaande trainingen over de omgang met stress beter gepromoot kunnen worden, omdat deze student het idee had dat hierover weinig bekend is bij andere studenten. Het koppelen van eerste- en tweedejaars aan ouderejaars om ervaringen en tips over de omgang met stress uit te wisselen, werd ook genoemd.

Mede praktische ideeën werden aangedragen, zoals deadlines zoveel mogelijk verspreid inplannen in plaats van op één dag, bijles in basis wiskunde en Nederlands en het zoveel mogelijk wegnemen van onduidelijkheid betreffende de eisen aan verslagen en studiehandleidingen om de overgang vanuit de middelbare school naar het hbo zo klein mogelijk te maken. Een aantal studenten gaf aan dat zij zich in het eerste jaar erg in het diepe gegooid vond worden. Hiertegenover staat een student die vindt dat de overgangsnorm naar het tweede jaar omhoog mag en een strengere voorselectie een goed idee vindt om op die manier de meest gemotiveerde studenten te selecteren.

Wat kunnen docenten voor studenten die gestresst zijn betekenen?

De studenten vonden dat met name de slb'er hierin een rol kan vervullen door bijvoorbeeld persoonlijke begeleiding aan de hand van persoonlijke gesprekken te bieden en algemene tips over het omgaan met stress te geven. Docenten in het algemeen kunnen ondersteunen door te luisteren, begrip te tonen, mee te denken, open te staan voor feedback en erkenning te geven. Docenten kunnen meedenken door te kijken naar hoe een vak zo realistisch mogelijk kan worden ingedeeld in verhouding met de andere vakken in die periode, zodat voor studenten een goede balans bestaat. Nu projectgroepen als stressvol worden ervaren, kunnen docenten hierin voornamelijk aan het begin van de studie betere begeleiding bieden, zodat de studenten weten hoe zij om kunnen gaan dan wel moeten omgaan met samenwerkingsproblemen.

Wat kunnen medestudenten voor elkaar betekenen?

Studenten gaven aan dat ze elkaar kunnen ondersteunen door feedback te geven, naar elkaar te luisteren, vragen van elkaar te beantwoorden, erover te praten en medestudenten te helpen met vakken waar ze zelf goed in zijn. Uit het volgende citaat blijkt dat een student het prettig zou vinden als haar medestudenten socialer en opener naar haar zouden zijn.

"Ik vind het wel jammer om te merken dat heel veel studenten eigenlijk zeggen dat ze hier alleen zijn om te studeren en niet om vrienden te maken. En dat ze eigenlijk dus niet per se heel veel met je te maken hoeven hebben. Ik denk dan van ja, maar we zijn nog steeds wel een klas, en ja we zien elkaar niet zo vaak, zoals op de middelbare school, maar je kan nog wel sociaal naar elkaar zijn."

Score op de schaal 'omgaan met emotie en stress'

De helft van de geïnterviewde studenten heeft de LSS ingevuld en een hoge score op de schaal 'omgaan met emotie en stress'. Een aantal hiervan herkende zich niet in deze hoge score, omdat ze juist moeite hebben om met stress om te gaan en veel stress ervaren. Een student gaf hiervoor als mogelijke verklaring dat ze wel stress ervaart en daarmee om moet gaan, wat wellicht heeft gezorgd dat ze de vragen zo heeft beantwoord dat ze hoog scoort op de schaal. Een andere student herkende zich wel in deze hoge score, omdat ze goed weet hoe ze met haar stress om moet gaan en in veel situaties kalm weet te blijven.

"De tweede keer dat ik de test invulde kwam er een score van vier uit, maar daar was ik het niet helemaal mee eens. Ik vind zelf dat ik het heel erg lastig vind om met stress om te gaan, maar mijn ouders zeggen van ja je herkent het wel dat je stress hebt en dan probeer ik er iets aan te veranderen. Dus misschien daardoor."

8. CONCLUSIE

In dit hoofdstuk worden de conclusies voortkomend uit de onderzoeksresultaten per deelvraag en onderzoeksvraag beschreven.

Deelvraag 1: Wat is de betrouwbaarheid van de studievaardigheden: vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag, 'omgaan met emotie en stress' en leergedrag?

Doordat de schaal 'omgaan met emotie en stress' een lage betrouwbaarheid heeft, kan geconcludeerd worden dat er sprake is van toevallige meetfouten. De items lijken grotendeels niet hetzelfde te meten; dit wordt ook wel een gebrek aan homogeniteit genoemd. Dit zorgt ervoor dat het ambigu is wat een score op deze schaal precies betekent en maakt het lastig om vanuit onderzoek correcte uitspraken over de omgang met emotie en stress te doen. Het is bovendien belangrijk om op te merken dat een testinstrument alleen valide is, als het ook daadwerkelijk betrouwbaar is (Tavakol & Dennick, 2011). Om voor een valide en betrouwbaar testinstrument te zorgen, is het van belang dat alle schalen betrouwbaar zijn. Als een lage alpha het gevolg is van een zwakke correlatie tussen de items – wat in dit onderzoek het geval is – dienen de items te worden herzien of zelfs weggegooid, zo stellen Tavakol & Dennick (2011).

Als de originele schalen uit de LSS vergeleken worden met de componenten uit de PCA komen drie componenten gedeeltelijk overeen met drie schalen uit de LSS, namelijk: 'vertrouwen in academische vaardigheden', 'omgaan met emotie en stress' en 'leergedrag'. De items uit deze laatstgenoemde schaal werd in de PCA opgesplitst in twee componenten: 'leergedrag' en 'omgevingsbewustzijn'. Componenten met vragen die enkel gericht zijn op communicatie, reflecteren en studeergedrag zijn niet naar voren gekomen. Dit betekent dat de items in deze drie schalen volgens de PCA met elkaar overlappen en daarom niet als drie aparte componenten naar voren zijn gekomen.

Deelvraag 2: Wat is de relatie tussen omgaan met emotie en stress en de overige studievaardigheden: vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag?

Aangezien uit de literatuur is gebleken dat alle studievaardigheden uit de LSS voorspellend zijn voor studiesucces, was het interessant om te kijken wat de relatie is van de studievaardigheid 'omgaan met emotie en stress' en de andere studievaardigheden. Echter blijkt uit de resultaten dat de relatie tussen 'omgaan met emotie en stress' en de overige schalen positief zwak is, wat aangeeft dat het een heel ander construct meet dan de andere schalen. Dit komt niet overeen met de verwachting dat 'vertrouwen in academische vaardigheden' en 'omgaan met emotie en stress' sterk met elkaar correleren, omdat volgens Feltzer & Rickli (2009) het vertrouwen in academische vaardigheden bepaalt hoe er wordt omgegaan met moeilijke situaties.

Deelvraag 3: Wat is de relatie tussen omgaan met emotie en stress, vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag en het gemiddelde cijfer van de eerste en tweede periode van schooljaar 2018-2019 van de studenten?

Er is geen relatie gevonden tussen het gemiddelde cijfer van eerstejaars SW en TP studenten en 'omgaan met emotie en stress', 'vertrouwen in academische vaardigheden', 'communicatie', 'reflecteren', 'studeergedrag' en 'leergedrag'. Wel is een relatie gevonden tussen de cijfers op de modules psychologie van het dagelijks leven, onderzoek 1, wederzijdse beïnvloeding en SPSS en 'omgaan met emotie en stress', 'vertrouwen in academische vaardigheden' en 'studeergedrag'. Opvallend is dat de studievaardigheden 'omgaan met emotie en stress' en 'studeergedrag' het cijfer van studenten kon voorspellen met een negatief verband. Wat inhoudt dat een lagere score op die studievaardigheden zorgt voor een hoger cijfer voor die modules, terwijl een hoge score op de omgang met emotie en stress inhoudt dat studenten het vermogen hebben om op de juiste manier om te gaan met emotie en stress, kalm weten te blijven in stressvolle situaties en weten hoe ze zichzelf kunnen opvrolijken en ontspannen. Het is van belang te onthouden dat de schaal onvoldoende betrouwbaar is en deze resultaten niet met zekerheid vastgesteld kunnen worden.

Een hoge score op 'studeergedrag' houdt in dat studenten zelf actie ondernemen om hun studieloopbaan vorm te geven en actief op zoek gaan naar kansen om zichzelf te ontwikkelen, zowel binnen als buiten de studie. Bovendien kan geconcludeerd worden dat de meeste theorievakken wel kunnen worden voorspeld door 'omgaan met emotie en stress', 'vertrouwen in academische vaardigheden' en 'studeergedrag' en projecten en praktijkvakken niet.

Deelvraag 4: Wat is de relatie tussen omgaan met emotie en stress, vertrouwen in academische vaardigheden, communicatie, reflecteren, studeergedrag en leergedrag en studie-uitval van de studenten?

Deze deelvraag kan niet worden beantwoord, omdat de steekproef niet voldeed aan de assumpties van de benodigde techniek.

Deelvraag 5: Zijn er verschillen tussen studenten van de opleidingen TP en SW in het omgaan met emotie en stress?

Verschillen tussen studenten van de opleidingen TP en SW in de mate van stresservaring zijn niet gevonden.

Deelvraag 6: Zijn er verschillen tussen studenten van jaar 1 en 2 in het omgaan met emotie en stress?

Verschillen tussen eerste en tweedejaars TP en SW studenten in de mate van stresservaring zijn niet gevonden.

Deelvraag 7: Wat zijn de persoonlijke ervaringen van eerste en tweedejaars TP en SW studenten ten aanzien van stress?

De geïnterviewde studenten ervaren over het algemeen gedurende de gehele studieperiode stress, met name wanneer het einde van de periode nadert. Hoge verwachtingen van zichzelf en anderen, de druk om te presteren tijdens tentamens en assessments en het verloop van projectgroepen zijn hiervan de voornaamste oorzaken binnen de studie. Maar ook bijbanen en persoonlijke omstandigheden zorgen voor stress. Al deze oorzaken zijn ook in eerdere onderzoeken naar voren gekomen (Beiter et al., 2015; Ross et al., 2015; Schoemaker et al., 2019). Door de stress ervaren studenten fysieke en mentale klachten zoals hoofdpijn, vermoeidheid, prikkelbaarheid en piekeren. De studenten hebben allemaal hun eigen manier om tot rust te komen, maar erover praten met ouders, vrienden of de slb'er komt het meeste voor. Studenten geven bovendien aan dat stress zowel positieve als negatieve kanten met zich meebrengt. Enerzijds motiveert het de studenten om aan de slag te gaan en anderzijds, als de stress te hoog oploopt, zorgt het juist voor het optreden van een blokkade. Hierdoor kunnen studenten zich niet meer concentreren en halen ze lagere cijfers dan gehoopt. De studenten die veel stress ervaren, zijn de studenten die, zoals zij zelf omschrijven, de lat voor zichzelf erg hoog leggen en perfectionistisch van aard zijn.

Onderzoeksvraag: In hoeverre is er een relatie tussen de omgang met emotie en stress en studiesucces van eerste en tweedejaars Toegepaste Psychologie en Sociaal Werk studenten?

Uit het onderzoek kan geconcludeerd worden dat een lage score op de studievoordigheid 'omgaan met emotie en stress' betekent dat studenten een hoger cijfer halen voor de vakken onderzoek 1, wederzijdse beïnvloeding en SPSS. Een relatie tussen het gemiddelde cijfer van studenten en 'omgaan met emotie en stress' is niet gevonden. Het was niet mogelijk om studie-uitval mee te nemen in het onderzoek, waardoor niet het gehele begrip studiesucces in relatie tot de omgang met emotie en stress kon worden onderzocht. Geen verschil is waarneembaar tussen de stresservaringen van eerste- en tweedejaars TP en SW studenten, ondanks dat het eerste jaar als stressvoller wordt ervaren dan het tweede jaar. De studenten die de LSS hebben ingevuld konden zich over het algemeen niet vinden in hun score op de studievoordigheid 'omgaan met emotie en stress'. Zij hadden een hoge score, wat zou betekenen dat ze goed om kunnen gaan met stress. In tegenstelling tot de resultaten gaven de studenten aan dat zij juist veel stress ervaren en het lastig vinden hiermee om te gaan. Een verklaring hiervoor kan zijn dat studenten die stress ervaren toch op een bepaalde manier met de stress omgaan en hierdoor sneller hoog scoren.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat de relatie tussen de omgang met emotie en stress en studiesucces klein is en alleen betrekking heeft op de cijfers van de theorievakken uit het eerste jaar van de opleiding Toegepaste Psychologie. Aangezien de schaal een lage betrouwbaarheid heeft, is dit alsnog niet met zekerheid vast te stellen. Daarnaast gaven studenten aan dat stress zowel een positieve als negatieve invloed kan hebben op hun studiesucces. Een positieve relatie bestaat als lichte stress wordt ervaren, die ervoor zorgt dat studenten aan de slag gaan en hoge cijfers halen. Bij te veel stress ontstaat een negatieve relatie, waardoor studenten kunnen blokkeren en zich niet meer kunnen concentreren. Hierdoor kunnen cijfers lager uitvallen dan gehoopt. Dit hoeft niet per se te betekenen dat onvoldoendes worden gehaald. Deze uitkomst komt overeen met 'The Yerkes-Dodson law', die stelt dat een bepaalde mate voor stress zorgt voor betere prestaties, maar te veel stress juist zorgt voor mindere prestaties (Diamond, Campbell, Park, Halonen, & Zoladz, 2006).

9. KRITISCHE BLIK

In dit hoofdstuk worden discussiepunten aangehaald omtrent het onderzoeksproces en onderzoeksproduct. Allereerst worden twee soorten validiteit van het onderzoek besproken, gevolgd door de resultaten en eindigend met de beperkingen van het onderzoek.

9.1 Inhoudsvaliditeit

Om achter de ervaringen van studenten met stress te komen zijn semi-gestructureerde interviews gehouden. De topics die tijdens het interview zijn besproken, zijn gebaseerd op het Student Wellbeing Model van Gubbels en Kappe (2017) en het student integratie model van Tinto (1993) om ervoor te zorgen dat de belangrijkste aspecten van stress uitgevraagd zouden worden. Bij het verwerken van de resultaten bleek een belangrijke vraag toch onvoldoende beantwoord, namelijk in hoeverre de ervaring met stress invloed heeft op studiesucces. Om deze vraag te beantwoorden is de vraag na het voeren van de interviews via de mail aan de geïnterviewde respondenten gesteld. Zeven van de acht respondenten hebben deze vraag uitgebreid via de mail beantwoord, zodat ik deze resultaten alsnog in het onderzoek mee kon nemen. Bij het terugluisteren van de audio-opnames blijven altijd zaken openstaan die nader uitgevraagd hadden kunnen worden. Een voorbeeld hiervan is het beter uitvragen van de aanbevelingen die de respondenten gaven over wat de hogeschool voor studenten die stress ervaren kunnen betekenen.

9.2 Externe validiteit

Om de externe validiteit van het kwalitatieve onderdeel van het onderzoek te vergroten is een selecte steekproef genomen op basis van een aantal kenmerken, zodat deze overeenkwamen met de respondenten van het kwantitatieve onderdeel van het onderzoek, namelijk: eerste- of tweedejaars TP of SW studenten van Hogeschool Leiden. Als extra kenmerk werd toegevoegd dat de student enige ervaring met stress dient te hebben, zodat het interview over hun ervaring met stress kon gaan. Uiteindelijk zijn acht studenten geïnterviewd, waarvan vier TP studenten en vier SW studenten. Van de vier TP studenten waren twee studenten eerstejaars en twee studenten tweedejaars. Ditzelfde geldt voor de vier SW studenten. De steekproef was dus gebalanceerd. Ondanks dat deze steekproef relatief klein is in vergelijking met de respondenten van het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek, was het voor dit onderzoek voldoende om verschillende ervaringen van studenten met stress te onderzoeken.

De resultaten van het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek zijn lastiger te generaliseren naar de onderzoekspopulatie vanwege de lage betrouwbaarheid van de studievaardigheid 'omgaan met emotie en stress' en niet volledig representatieve steekproef. Zoals eerder in het onderzoeksrapport naar voren kwam, halen de studenten die de LSS ingevuld hebben hogere cijfers dan studenten die de LSS niet invullen. Dit zou kunnen betekenen dat voornamelijk de studenten met een hogere kans op studiesucces zijn onderzocht. In het volgende hoofdstuk zijn aanbevelingen gedaan om de externe validiteit voor de hierop volgende onderzoeken met de LSS te vergroten.

9.3 Resultaten

Uit de resultaten van het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek bleek dat de cijfers van drie theorievakken uit het eerste jaar konden worden voorspeld door omgaan met emotie en stress. De invloed van omgaan met emotie en stress op studieresultaten bleek negatief te zijn, wat inhoudt dat studenten die niet goed met emotie en stress kunnen omgaan een hoger cijfer halen voor de theorievakken (onderzoek 1, wederzijdse beïnvloeding en SPSS).

Dit resultaat is niet in overeenstemming met de verwachting dat studenten die hoog scoren op de studievaardigheid 'omgaan met emotie en stress' en dus het vermogen hebben om op de juiste manier om te gaan met emotie en stress, kalm weten te blijven in stressvolle situaties en weten hoe ze zichzelf kunnen opvrolijken en ontspannen een grotere kans hebben op studiesucces.

Een mogelijke verklaring voor dit resultaat biedt het kwalitatieve onderzoek, waarin door studenten die de LSS hebben ingevuld werd aangegeven dat een hoge score op de studievaardigheid 'omgaan met emotie en stress' erop zou kunnen wijzen dat ze juist veel stress hebben die aangepakt moet worden. Zij herkenden zich namelijk niet in hun hoge score op de studievaardigheid, omdat ze juist veel last hebben van stress en moeite hebben om ermee om te gaan. Het feit dat de studenten zich niet herkenden in hun score op de studievaardigheid kan ook – naast de lage betrouwbaarheid – als extra onderbouwing worden gezien dat de items bij deze studievaardigheid niet allemaal hetzelfde construct meten en de schaal om die reden onvoldoende valide is. Bovendien zijn stress en emotie twee verschillende constructen, die in een schaal met slechts twaalf vragen allebei worden gemeten. Dit zou tevens een verklaring kunnen zijn voor een lage validiteit en betrouwbaarheid.

Ondanks dat de vragen uit het onderzoek van Erawan (2010) een goede betrouwbaarheid had, heeft de studievaardigheid 'omgaan met emotie en stress' in dit onderzoek een lage betrouwbaarheid en correleren de items onderling zwak met elkaar. De betrouwbaarheidscoëfficiënt is gebaseerd op een specifieke steekproef van de test, waardoor onderzoekers niet kunnen vertrouwen op reeds gepubliceerde alpha-schattingen. De Cronbach's Alpha zal elke keer dat de test wordt toegediend opnieuw gemeten moeten worden (Tavakol & Dennick, 2011).

Het zou kunnen dat de vragen toch niet volledig toepasbaar zijn op deze doelgroep, aangezien het onderzoek is uitgevoerd in Thailand onder middelbare scholieren. De vertaling van het Thais naar Engels en van Engels naar Nederlands kan er ook voor hebben gezorgd dat de betrouwbaarheid in dit onderzoek laag is. Daarnaast acht de schaal de omgang met twee verschillende constructen te meten, namelijk emotie en stress. Emotie en stress zijn echter twee verschillende constructen. Stress wordt gedefinieerd als psychische spanning en druk (Erawan, 2010). Het zijn factoren die van invloed zijn op je emoties en kunnen leiden tot zowel positieve als negatieve emoties (Erawan, 2010). Hieruit kan niet de conclusie worden getrokken dat het ervaren van positieve emoties is uitgesloten, indien stress tot negatieve emoties leidt (Folkman & Moskowitz, 2000). Een emotie is de weergave van een gevoel, dat zowel oprecht als niet oprecht kan zijn (Shouse, 2005).

Het huidige onderzoek is een aanvulling op bestaande literatuur over de relatie tussen stress en studiesucces, omdat het inzicht geeft in zowel de negatieve als de positieve persoonlijke ervaringen van Nederlandse studenten op Hogeschool Leiden ten aanzien van stress. Het bevestigt de uitkomsten van andere onderzoeken dat stress wel degelijk voorkomt (Schoemaker et al., 2019) en dat het twee kanten heeft (Diamond, Campbell, Park, Halonen, & Zoladz, 2006).

9.4 Beperkingen van het onderzoek

De beperkte generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten uit het kwantitatieve gedeelte moet in acht worden genomen. Het advies is om die reden om vervolgonderzoek uit te voeren naar de mate van stresservaring onder de studenten van Hogeschool Leiden en deze uitkomsten te vergelijken met ditzelfde onderzoek dat nogmaals wordt uitgevoerd, met een herziende schaal 'omgaan met emotie en stress' en de verplichting tot het invullen van de vragenlijst.

10. AANBEVELINGEN

In dit hoofdstuk worden op basis van de onderzoeksresultaten en conclusies aanbevelingen gedaan voor de opdrachtgever. De aanbevelingen zijn onderverdeeld in aanbevelingen ten aanzien van de LSS en aanbevelingen gericht op interventies.

10.1 Aanbevelingen ten aanzien van de LSS

Aanbeveling 1: Herzien van alle huidige items in de schaal 'omgaan met emotie en stress' om de betrouwbaarheid te verhogen.

De items uit de schaal 'omgaan met emotie en stress' hebben een lage betrouwbaarheid en lijken daarom grotendeels niet hetzelfde te meten. Zoals eerder opgemerkt dienen items te worden herzien of zelfs weggegooid wanneer zwakke correlaties tussen de items zorgen voor een lage betrouwbaarheid. Omdat de items onderling zwak correleren is de aanbeveling om de items in de schaal te herzien. Uit bestaande vragenlijsten kan inspiratie worden gehaald voor de formulering van de items en het wellicht toevoegen of weghalen van items. Een veel gebruikte vragenlijst om de omgang met stressvolle situaties te meten is de COPE Inventory (Carver, 2013). De test is ingedeeld aan de hand van probleemgerichte coping, emotie-gerichte coping en coping-responsen die aantoonbaar minder bruikbaar zijn, zoals de focus op en ontluchting van emoties, gedragsontkoppeling en mentale terugtrekking (Carver, 2013b). De vragenlijst bestaat uit 60 vragen die beantwoord worden op een 4-punt Likertschaal (Carver, 2013). De kortere versie van de COPE Inventory, die uit 28 vragen bestaat, is vertaald in het Spaans, Frans, Duits, Grieks en Koreaans (Carver, 2013a). Zie in tabel 10.1 de schalen van de test met bijbehorende vragen. De uitwerking van de vragen is te vinden in bijlage 6. COPE Inventory. Bij het vergelijken van de vragen uit de COPE Inventory en de vragen uit de LSS, komt naar voren dat de vragen uit de COPE Inventory gericht zijn op hoe een stressvolle situatie wordt aangepakt en de vragen uit de LSS meer gericht zijn op de mate waarin iemand kalmte weet te bewaren en rustig weet te blijven, zonder aandacht te besteden aan de manier waarop daarvoor gezorgd is. Zo bestaat de schaal uit vragen als: 'ik blijf kalm in stressvolle situaties', 'als ik boos ben, reageer ik rustig', 'ik vind het niet erg om van streek te raken' en 'mijn gevoelens zijn vaak hetzelfde'.

Drie vragen zijn gericht op hoe met stressvolle situaties wordt omgegaan: 'als ik verdrietig ben, doe ik hier iets mee', 'wanneer ik mij onprettig voel, wil ik alleen zijn' en 'als ik mij gestresst voel, ga ik altijd iets anders doen'. Vragen uit de COPE Inventory zijn specifiek gericht op de daadwerkelijke omgang met stressvolle situaties, zoals: 'ik probeer advies te krijgen van iemand over wat ik het beste kan doen', 'ik probeer een strategie te bedenken voor wat ik moet doen', 'ik zoek iets goeds in wat er gebeurd', 'ik doe alsof er niks is gebeurd', 'ik leg andere activiteiten opzij om mij hierop te concentreren', 'ik leer van de ervaring' en 'ik ga naar films of ik kijk tv om er minder over na te denken'.

Na het herzien van de items in de schaal 'omgaan met emotie en stress' is het interessant om te onderzoeken of het onverwachte resultaat dat de score op de schaal 'omgaan met emotie en stress' studieresultaten negatief voorspelt, nogmaals wordt gevonden.

Tabel 10.1 Schalen COPE Inventory

Probleemgerichte coping	Actieve coping	5, 25, 47, 58
	Plannen	19, 32, 39, 56
	Onderdrukking van concurrerende activiteiten	15, 33, 42, 55
	Terughoudendheid	10, 22, 41, 49
	Op zoek naar instrumentale steun	4, 14, 30, 45
Emotiegerichte coping	Op zoek naar emotionele steun	11, 23, 34, 52
	Positieve herinterpretatie en groei	1, 29, 38, 59
	Acceptatie	13, 21, 44, 54
	Ontkenning	6, 27, 40, 57
	Zich wenden tot religie	7, 18, 48, 60
Aantoonbaar minder bruikbare coping-responsen	Focus op en ontluchting en emoties	3, 17, 28, 46
	Gedragsonttrekking	9, 24, 37, 51
	Mentale terugtrekking	2, 16, 31, 43

Aanbeveling 2: Verplicht invullen van de LSS om onderzoeken betrouwbaarder en meer valide te maken.

Om de uitkomsten van onderzoek door en in opdracht van OTS zo accuraat mogelijk te maken, is het van belang dat de steekproef representatief is. Op dit moment vullen ongeveer 25% van alle studenten die de vragenlijst opgestuurd krijgen de test in. Uit onderzoek blijkt daarnaast dat de studenten die de vragenlijst invullen hogere cijfers halen ten opzichte van studenten die de vragenlijst niet invullen. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat de steekproef uit de studenten met de grootste kans op studiesucces bestaat. Bovendien is niet op een betrouwbare wijze te achterhalen hoeveel studenten die zijn uitgevallen de LSS hebben ingevuld. Onderzoeksresultaten over de belangrijkste doelgroep, namelijk de doelgroep waar nog de meeste groei valt te behalen, ontbreekt hierdoor. Door studenten te verplichten om de LSS in te laten vullen, kunnen zinvollere conclusies worden getrokken uit onderzoeken waarbij deze data wordt gebruikt. Verplichtstelling van het invullen van de vragenlijst zou als onderdeel van slb of andere vakken kunnen worden doorgevoerd. Momenteel kunnen studenten al punten krijgen voor slb door de LSS in te vullen, maar is het slechts een optie uit een lange lijst met mogelijkheden om punten te krijgen. Het zou naast slb bij vakken als psychodiagnostisch practicum en onderzoek 1 verplicht kunnen worden, zodat de studenten ook direct aan de slag kunnen met de uitkomsten van het onderzoek.

10.2 Aanbevelingen gericht op interventies en onderzoek

Aanbeveling 3: Onderzoek naar de mate van stress onder studenten van Hogeschool Leiden.

Ondanks dat uit de theorie blijkt dat studenten steeds meer stress ervaren, is niet precies te zeggen hoe dit eruit ziet onder de studenten van Hogeschool Leiden. Een onderzoek naar de mate van stress onder studenten van Hogeschool Leiden zal de urgentie van dit onderwerp inzichtelijk maken. Op basis van deze uitkomsten kunnen programma's en interventies worden ontwikkeld, afgestemd op de specifieke behoeften van de studenten om geestelijke gezondheidsproblemen, studie-uitval en studieovertraging te voorkomen. Al bestaande vragenlijsten meten in welke mate een individu stress ervaart, zoals de 'Depression Anxiety Stress Scale' (DASS42), bestaande uit 42 vragen (Beiter et al., 2015). Ook bestaat er een kortere versie van 21 vragen, waarvan uit onderzoek is gebleken dat de betrouwbaarheid niet onder doet voor de originele test bestaande uit 42 vragen (De Beurs, Van Dyck, Marquenie, Lange, & Blonk, 2001). De test is niet bedoeld om aandoeningen te meten, maar alleen gericht op het meten van de prevalentie van symptomen van depressie, angst en stress in de voorafgaande week. De volgende kenmerken zijn geassocieerd met een hoge score op de stress schaal: te opgewonden, gespannen, niet in staat om te ontspannen, gevoelig, snel overstuur, prikkelbaar, gemakkelijk geschrokken, nerveus, zenuwachtig, onrustig en onverdraagzaamheid bij onderbreking of vertraging (Beiter et al., 2015). De score van de DASS21 rangschikt het depressie-, angst- en stressniveau van iedere deelnemer, waarbij elk gebied geclassificeerd wordt als 'normaal', 'mild', 'matig', 'ernstig' of 'extreem ernstig' (Beiter et al., 2015). Scholten, Velten, Bieda, Zhang & Margraf (2017) hebben succesvol de cross-culturele toepasbaarheid van de DASS21 onderzocht. In bijlage 7. DASS42 zijn de vragen uit de DASS42 toegevoegd.

Naast de DASS42 zijn er nog meer veel gebruikte vragenlijst die binnen het onderwijs worden gebruikt om stress bij studenten te meten. De University Stress Scale (Stallman & Hurst, 2016) bestaat uit 21 domeinen waarbij studenten op een vier-puntschaal op ieder domein moeten aangeven in hoeverre deze domeinen hen de afgelopen weken stress op heeft geleverd. De Stress Scale (O'Sullivan, 2011) bestaande uit zeven vragen die op een zes-puntschaal worden beantwoord. O'Sullivan (2011) heeft nog een korte vragenlijst, de Eustress vragenlijst, over de positieve invloed van stress. Dit wordt gemeten aan de hand van 10 vragen op een zes-puntschaal. De meest gebruikte vragenlijst om stress te meten bij adolescenten in het algemeen is de Perceived Stress Scale (Cohen, 1994), bestaande uit 10 vragen op een vijf-puntschaal. In bijlage 8 zijn de vragen van bovengenoemde vragenlijsten om stress te meten weergegeven.

Omdat uit de resultaten van het kwalitatieve onderzoek is gebleken dat studenten met name aan het einde van de periode veel stress ervaren, zou het interessant zijn om de gekozen vragenlijst zowel aan het begin van de periode als vlak voor de tentamens uit te zetten. De uitkomsten van het onderzoek naar de mate van stress onder studenten van Hogeschool Leiden kunnen vervolgens worden vergeleken met de uitkomsten van de LSS om te zien of studenten die meer stress ervaren juist hoger of lager scoren op de schaal 'omgaan met emotie en stress'. Tot slot is het interessant om te onderzoeken of studieresultaten voorspelt kunnen worden door de mate van stress onder studenten.

Aanbeveling 4: Meer promotie voor de beschikbare cursussen en trainingen over de omgang met stress.

Het decanaat van Hogeschool Leiden biedt studenten trainingen, vijfdaagse cursussen en verdiepingsweekenden aan over hoe om te gaan met studiestress. Dit is vooralsnog niet bekend bij alle studenten. Daarom wordt aanbevolen om dergelijke trainingen, cursussen en weekenden te promoten, zodat studenten die behoefte hebben aan deelname op de hoogte zijn van het aanbod. Om zoveel mogelijk studenten te bereiken met de promotie, is het van belang dat er via diverse kanalen aandacht wordt gevraagd. Alleen op DLO is er een pagina te vinden met een kort overzicht van de aangeboden trainingen op Hogeschool Leiden. Omdat uit onderzoek blijkt dat promotie via meerdere kanalen effectiever is (Van Bruggen, Lilien & Kacker, 2002), is het advies om de promotie uit te breiden naar de algemene website van Hogeschool Leiden, per e-mail en mondeling via de docenten.

11. LITERATUURLIJST

- Adams, D. R., Meyers, S. A., & Beidas, R. S. (2016). The relationship between financial strain, perceived stress, psychological symptoms, and academic and social integration in undergraduate students. *Journal of American College Health*, 64(5), 362–370. <https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1154559>
- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M. & Blonk, R. W. B. (2013). Competencies for the Contemporary Career: Development and Preliminary Validation of the Career Competencies Questionnaire. *Journal of Career Development*, 40, pp. 245–267.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Brinkman, J. (2011). Cijfers spreken. Overtuigen met onderzoek en statistiek. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Carver, C. (2013a). *Brief COPE*. Geraadpleegd 31 mei 2019, van <http://local.psy.miami.edu/faculty/ccarver/sclBrCOPE.html>
- Carver, C. (2013). *COPE Inventory*. Geraadpleegd op 31 mei 2019, van <http://www.midss.org/sites/default/files/cope.pdf>
- Carver, C. (2013b). *COPE Inventory | Measurement Instrument Database for the Social Sciences*. Geraadpleegd 31 mei 2019, van <http://www.midss.org/content/cope-inventory>
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596–1603. Geraadpleegd op 26 februari 2019, van https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30661074/Chamorro.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1551209591&Signature=USQVmWVi5I54qYvDdjKClqekxuk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPersonality_intelligence_and_approaches.pdf
- Chrysikos, A., Ahmed, E., & Ward, R. (2017). Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(2/3), 97–121. Geraadpleegd op 17 februari 2019, van file:///Users/roosteubel/Downloads/Analysis_of_Tintos_student_integration_theory_in_.pdf
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. Geraadpleegd op 13 juni 2019 van <http://www.bwgriffin.com/workshop/Sampling%20A%20Cohen%20tables.pdf>
- Cohen, S. (1994). Perceived Stress Scale. *Mind Garden*. Geraadpleegd op 18 juni 2019 van <http://www.mindgarden.com/documents/PerceivedStressScale.pdf>
- Cronbach, L. (1951). Coefficient Alpha and The Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Davidson, W., Beck, H., & Milligan, M. (2009). The College Persistence Questionnaire: Development and Validation of an Instrument That Predicts Student Attrition. *Journal of College Student Development*, 50(4), 373–390. Geraadpleegd op 13 juni 2019, van http://libres.uncg.edu/ir/asu/f/beck_hall_2009_the_college_persistence_questionnaire.pdf
- De Beurs, E., Van Dyck, R., Marquenie, L., Lange, A., & Blonk, R. (2001). De DASS: Een vragenlijst voor het meten van depressie, angst en stress. *Gedragstherapie*, 34, 35–53.

- De Boer, T. (2017). *Van succes-student naar stress-student: Hoe groot is het probleem?*. Geraadpleegd op 12 maart 2019, van <https://lsvb.nl/wp-content/uploads/2017/10/LSVb-2016-Onderzoeksrapport-mentale-gezondheid-van-studenten.pdf>
- De Cremer, D., Van Dick, R., & Murnighan, J. K. (2011). *Social Psychology and Organizations*. London, United Kingdom: Routledge.
- De Heus, P. (Red.). (2017). *MVDA Exercise book 2017-2018*. Geraadpleegd op 17 februari 2019, van https://hogeschoolleiden.sharepoint.com/sites/og1819.tp-jaar-4-periode-1-2/Gedeelde%20documenten/Forms/AllItems.aspx?FolderCTID=0x01200096A6AFDB61A2FA489A2E616EB969F089&id=%2Fsites%2Fog1819%2Etp-jaar-4-periode-1-2%2FGedeelde%20documenten%2FTPH31%2FMVDA_1718_Exercise_Book%2Epdf&parent=%2Fsites%2Fog1819%2Etp-jaar-4-periode-1-2%2FGedeelde%20documenten%2FTPH31
- Diamond, D., Campbell, A., Park, C., Halonen, J., & Zoladz, P. (2006). The Temporal Dynamics Model of Emotional Memory Processing: A Synthesis on the Neurobiological Basis of Stress-Induced Amnesia, Flashbulb and Traumatic Memories, and the Yerkes-Dodson Law. *Neural Plasticity*, 2007. <https://doi.org/10.1155/2007/60803>
- Dopmeijer, J. (2018). *Factsheet Onderzoek Studieklimaat, gezondheid en studiesucces 2017*. Geraadpleegd op 31 mei 2019, van file:///Users/roosteubel/Downloads/Factsheet_Onderzoek_Studieklimaat_april2018.pdf
- Draper, S. W. (2008). *Tinto's model of student retention*. Geraadpleegd op 13 februari 2019 van <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/loaled/tinto.html>
- Erawan, P. (2010). Developing Life Skills Scale for High School Students through Mixed Methods Research. *European Journal of Scientific Research*, 47(2), 169–186. Geraadpleegd op 10 februari 2019, van <http://www.eurojournals.com/ejsr.htm>
- Feltzer, M. J. A., & Rickli, S. G. (2009). *De Invloed van Persoonlijkheidskenmerken en Andere Factoren op Studie-Uitval in het Hoger Onderwijs*. Geraadpleegd op 13 februari 2019, van https://nolostcapital.nl/wp-content/uploads/dlm_uploads/2015/11/Publicatie_De_Invloed_van_Persoonlijkheidskenmerken_en_Andere_Factoren_op_Studie-Uitval_in_het_Hoger_Onderwijs.pdf
- Fike, D. S., & Fike, R. (2008). *Predictors of First-Year Student Retention in the Community College*. Geraadpleegd op 26 februari, van <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.979&rep=rep1&type=pdf>
- Folkman, S., & Moskowitz, J. (2000). Stress, Positive Emotion, and Coping. *Psychological Science*, 9(4), 115–118. Geraadpleegd op 22 mei 2019, van http://www.gruberpeplab.com/teaching/psych3131_summer2015/documents/14.2_FolkmanMoskowitz_2000_Stresspositiveemotioncoping.pdf
- Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943–955.
- Furnham, A., Monson, J., & Ahmetoglu, G. (2009). Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 769–782. <https://doi.org/10.1348/978185409X412147>
- Furr, R. M., Bacharach, V.R. (2018). *Psychometrics: An Introduction* (3e ed.). London, United Kingdom: SAGE Publications.
- Goldberg, L., Johnson, J., Eber, H., Hogan, R., Ashton, M., Cloninger, R., & Gough, H. (2006). The international personality item pool and the future of public-domain personality measures. *Journal of Research in Personality*, 40, 84–96. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.007>

- Gubbels, N., & Kappe, R. (2017). *Stress en Bevlogenheid bij Studenten*. Geraadpleegd op 12 maart 2019, van <https://www.inholland.nl/media/17314/stress-en-bevlogenheid-onder-studenten-van-inholland-10.pdf>
- Heslin, P. (2005). Experiencing Career Success. *Organizational Dynamics*, 34(4), 376–390. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2005.08.005>
- Hogeschool Leiden. (z.d.). Levensvaardigheden van studenten. Geraadpleegd op 26 februari 2019, van <https://www.hsleiden.nl/ouderschap-en-ouderbegeleiding/onderzoek/levensvaardigheden-van-studenten>
- Hogeschool Leiden. (2018, 28 september). Studiekeuzecheck: Kies Bewust. Geraadpleegd op 14 februari 2019, van <https://www.hsleiden.nl/sociaal-werk/iets-voor-jou/kies-bewust.html>
- Hogeschool Leiden. (2019, 15 januari). Procedure decentrale selectie (numerus fixus). Geraadpleegd op 14 februari 2019, van <https://www.hsleiden.nl/toegepaste-psychologie/inschrijven-toelating/decentrale-selectieprocedure.html>
- Holinka, C. (2015). Stress, emotional intelligence, and life satisfaction in college students. *College Student Journal*, 49(2), 300–311.
- Izard, C., Libero, D., Putnam, P., & Haynes, O. (1993). Stability of emotion experiences and their relations to traits of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(5), 847–860. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.5.847>
- Jane, B. (z.d.). *Calm*. Illustratie. Geraadpleegd op 30 mei 2019, van <https://folioart.co.uk/illustrator/bodil-jane/#illustration=calm>
- Kamphorst, J. C., Hofman, W. H. A., Jansen, E. P. W. A., & Terlouw, C. (2012). *Een algemene benadering werkt niet. Disciplinaire verschillen als verklaring van studievoortgang in het hoger beroepsonderwijs*. Geraadpleegd op 14 februari 2019, van https://research.hanze.nl/ws/files/16424023/Kamphorst_ea_2012_Discipl_Verschillen.pdf
- Kappe, R. (2011). *Determinants of succes: a longitudinal study in higher professional education*. Geraadpleegd op 13 februari 2019, van <https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/42211942/complete+dissertation.pdf>
- Keultjes, H. (2019, 28 januari). Minister: Stress studenten komt niet alleen door studieschuld. Geraadpleegd op 26 februari 2019, van <https://www.ad.nl/politiek/minister-stress-studenten-komt-niet-alleen-door-studieschuld~a782d405/>
- Landelijke Kamer van Verenigingen (LKV), Interstedelijk Studenten Overleg (ISO), & Landelijke Studenten Vakbond (LSVB). (2014). *Studiesucces: een nieuwe definitie*. Geraadpleegd op 13 februari 2019, van <https://hogeschoolleiden.sharepoint.com/sites/18191819.onderzoeksteamstudiesucces/Gedeelde%20documenten/Literatuur%20studiesucces/Studiesucces-een-nieuwe-definitie.pdf>
- Meerum Terwogt-Kouwenhoven, K. (1990). Niet gewogen, toch te licht bevonden. Analyse van de rendementsproblematiek aan de universiteit. Kampen, Mondias. Academisch proefschrift.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019, 26 februari). Verwachte verblijfsduur en slaagpercentage in het hoger beroepsonderwijs. Geraadpleegd op 27 februari 2019, van <https://www.onderwijsindicatoren.nl/kengetallen/hbo/studenten-hbo/prestaties-verwachte-verblijfsduur>
- Newman, D. L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Magdol, L., Silva, P. A., & Stanton, W. R. (1996). Psychiatric disorder in a birth cohort of young adults: Prevalence, comorbidity, clinical significance, and new case incidence from ages 11 to 21. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(3), 552–562. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.64.3.552>
- Onderzoeksteam Studiesucces. (2019a). *Voorbeeldrapport: Leidse Scan voor Studievoordigheden*. Leiden, Nederland: Hogeschool Leiden.

- Onderzoeksteam Studiesucces. (2019b). *Info OTS (voorheen BSS)*. Geraadpleegd op 13 februari 2019, van [https://hogeschoolleiden.sharepoint.com/:w:/r/sites/18191819.onderzoeksteamsudiesucces/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B9911B532-E3F4-4478-B3CC-CE63FEB864F8%7D&file=Info%20OTS%20\(voorheen%20BSS\).docx&action=default&mobileredirect=true](https://hogeschoolleiden.sharepoint.com/:w:/r/sites/18191819.onderzoeksteamsudiesucces/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B9911B532-E3F4-4478-B3CC-CE63FEB864F8%7D&file=Info%20OTS%20(voorheen%20BSS).docx&action=default&mobileredirect=true)
- Onderzoeksteam Studiesucces. (2019c, 7 februari). LSS vragen + ompolingen. Geraadpleegd op 13 februari 2019, van https://hogeschoolleiden.sharepoint.com/:w:/r/sites/18191819.onderzoeksteamsudiesucces/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7BBC5885A6-42D9-4386-AE7C-F017B03A7E82%7D&file=LSS%20vragen%20Bompolingen.docx&action=default&mobileredirect=true
- O'Sullivan, G. (2011). The Relationship Between Hope, Eustress, Self-Efficacy, and Life Satisfaction Among Undergraduates. *Social Indicators Research*, 101(1), 155–172. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9662-z>
- Peters, G. (2013, July 6). Hoe hoog moet de item-total correlation minimaal zijn voordat je een item uit je schaal gooit? - Onderzoeksvragen Q&A. Retrieved May 15, 2019, from <https://onderzoeksvragen.ou.nl/233/total-correlation-minimaal-zijn-voordat-item-schaal-gooit>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. Geraadpleegd op 26 februari 2019, van <https://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated%20learning-motivation.pdf>
- RIVM, Trimbos-instituut, & Amsterdam UMC. (2019). *Mentale gezondheid van jongeren: enkele cijfers en ervaringen*. Geraadpleegd op 30 mei 2019, van https://www.rivm.nl/sites/default/files/2019-05/011281_120429_RIVM%20Brochure%20Mentale%20Gezondheid_V7_TG.pdf
- Ross, S. E., Niebling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of Stress Among College Students. *College Student Journal*, 33(2), 312–318. Geraadpleegd op 26 februari 2019, van https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35782650/Sources_of_Stress_Among_College_Students.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1551214538&Signature=bY3PRo7BM%2FDMhBaBSdc51ecXvMI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSources_of_Stress_Among_College_Students.pdf
- Schoemaker, C., Kleinjan, M., Van Der Borg, W., Busch, M., Muntinga, M., Nuijen, J., & Dedding, C. (2019). *Mentale gezondheid van jongeren: enkele cijfers en ervaringen*. Geraadpleegd op 30 mei 2019, van https://www.rivm.nl/sites/default/files/2019-05/011281_120429_RIVM%20Brochure%20Mentale%20Gezondheid_V7_TG.pdf
- Scholten, S., Velten, J., Bieda, A., Zhang, X., & Margraf, J. (2017). Testing Measurement Invariance of the Depression, Anxiety, and Stress Scales (DASS-21) Across Four Countries. *Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1037/pas0000440>
- Segers, M. S. R. (1993). *Kwaliteitsbewaking in het hoger onderwijs: een exploratieve studie naar prestatie-indicatoren in theorie en praktijk*. Geraadpleegd op 4 februari 2019, van <https://cris.maastrichtuniversity.nl/portal/files/748304/guid-1a6b54bb-8432-49ab-8d94-8947b8bb281a-ASSET2.0>
- Shouse, E. (2005). Feeling, Emotion, Affect. *M/C Journal*, 8(6). Geraadpleegd op 22 mei 2019, van <http://www.journal.media-culture.org.au/0512/03-shouse.php>
- Stallmann, H., & Hurst, C. (2016). The University Stress Scale: Measuring domains and extent of stress in university students. *Australian Psychologist*, 51(2), 128–134. <https://doi.org/10.1111/ap.12127>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>

- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. Geraadpleegd op 17 februari 2019, van <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.874.5361&rep=rep1&type=pdf>
- Tinto, V. (1993). Tinto's student integration theory [Foto]. Geraadpleegd op 17 februari 2019, van file:///Users/roosteubel/Downloads/Analysis_of_Tintos_student_integration_theory_in_.pdf
- Tinto, V. (1999). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA Journal*, 19(2). Geraadpleegd op 17 februari 2019, van <https://www.nacadajournal.org/doi/pdf/10.12930/0271-9517-19.2.5>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007b). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357.
- Universiteit Utrecht. (z.d.). *SPSS Pearson Correlaties*. Geraadpleegd 23 mei 2019, van https://www.uu.nl/sites/default/files/fsw_ms_spss_correlatie_van_pearson.pdf
- Vaidya, J. G., Gray, E. K., Haig, J. R., Mroczek, D. K., & Watson, D. (2008). Differential Stability and Individual Growth Trajectories of Big Five and Affective Traits During Young Adulthood. *Journal of Personality*, 76, 267–304. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00486.x>
- Van Bruggen, G., Lilien, G., & Kacker, M. (2002). Informants in Organizational Marketing Research: Why Use Multiple Informants and how to Aggregate Responses. *Journal of Marketing Research*, 1. <https://doi.org/10.1509/jmkr.39.4.469.19117>
- Van der Heijden, P. G. M., Hessen, D. J., & Wubbels, T. (2012). *Studiesucces of -falen van eerstejaarsstudenten voorspellen: een nieuwe aanpak*. Geraadpleegd op 13 februari 2019, van file:///Users/roosteubel/Downloads/68_studiesucces_of_falen_voorspellen_.pdf
- Van der Leeden, R., & De Heus, P. (Reds.). (2018). *Workbook Psychometrics 2018-2019*. Geraadpleegd op 17 februari 2019, van https://blackboard.leidenuniv.nl/bbcswebdav/pid-4279405-dt-content-rid-5741185_1/courses/6462PS004-PSY-1819FSW/Psychometrics_workbook_2018_2019.pdf
- Van Dinther, M. (2018, 13 augustus). Studenten bezwijken psychisch onder prestatiedruk: 'De psychologen zijn niet aan te slepen'. Geraadpleegd op 26 februari 2019, van <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/studenten-bezwijken-psychisch-onder-prestatiedruk-de-psychologen-zijn-niet-aan-te-slepen-~b4246d57/?referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Van Middelkoop, D., & Meerman, M. (2014). *Studiesucces en diversiteit: en wat hbo docenten daarmee te maken hebben*. Geraadpleegd op 13 februari 2019, van https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Van_Middelkoop/publication/274953080_Studiesucces_en_diversiteit_en_wat_hbo_docenten_daarmee_te_maken_habben/links/552cef150cf29b22c9c48682/Studiesucces-en-diversiteit-en-wat-hbo-docenten-daarmee-te-maken-hebben.pdf
- Vereniging Hogescholen. (2018, 24 april). Factsheet: Afgestudeerden en uitvallers 2017. Geraadpleegd op 13 februari 2019, van https://www.verenighogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/893/original/factsheet_uitval_rendement_2017_definitief.pdf?1524490877
- Vereniging Hogescholen. (2019, 1 februari). Dashboard instroom, inschrijvingen en diploma's. Geraadpleegd op 18 februari 2019, van <https://www.verenighogescholen.nl/kennisbank/feiten-en-cijfers/artikelen/dashboard-instroom-inschrijvingen-en-diploma-s>
- Verhoog, K. (scriptie). (2017). *Studievertraging, kan de opleiding helpen?* Leiden, Nederland: Hogeschool Leiden.

12. Bijlagen

Bijlage 1. Voorbeeldrapport LSS

Overzicht resultaten

In de vragenlijst is op basis van de beantwoorde vragen een analyse gemaakt van de studievoordigheden van Naam Student. In totaal zijn er zes schalen waarvoor een score is berekend:

- Vertrouwen in academische vaardigheden
- Leergedrag
- Reflecteren
- Communiceren
- Studeergedrag
- Omgaan met emoties en stress

In het onderstaande overzicht wordt een samenvatting gegeven van de behaalde scores op de verschillende schalen. Voor elke schaal is een score mogelijk van 1 tot 5.

Bij de beschrijving van de resultaten wordt bij elke schaal een inhoudelijke toelichting geven en ook staat beschreven wat een hoge (4-5 punten) of lage (1-2 punten) score kan betekenen. De resultaten zijn een weerspiegeling van de antwoorden die de student zelf heeft gegeven en zullen daarom altijd besproken moeten worden om een compleet en kloppend beeld van de aanwezige vaardigheden te vormen.

Schaal	Score
Vertrouwen in academische vaardigheden	5
Leergedrag	4
Reflecteren	2
Communiceren	4
Studeergedrag	5
Omgaan met emoties en stress	2

Beschrijving resultaten

Vertrouwen in academische vaardigheden: 5

Vertrouwen in academische vaardigheden gaat over het vertrouwen van studenten in de eigen bekwaamheid om invloed uit te oefenen op de omgeving, bijvoorbeeld door een bepaalde taak te volbrengen of een probleem op te lossen.

Studenten met een hoge score (4-5) op 'vertrouwen in academische vaardigheden':

- Hebben geloof in eigen kunnen
- Hebben het gevoel van controle op eigen leven
- Hebben een goed gevoel van eigenwaarde
- Zijn zeker van hun kwaliteiten

Studenten met een lage score (1-2) op 'vertrouwen in academische vaardigheden':

- Hebben een laag zelfvertrouwen
- Hebben faalangst
- Tonen een tendens om zichzelf te beschermen
- Hebben het gevoel van lotsbestemming

Leergedrag: 4

Leergedrag zorgt voor structuur en motivatie, door doelen te stellen, nieuw gewenst gedrag te oefenen, de voortgang bijhouden en zichzelf belonen voor het bereiken van doelen.

Studenten met een hoge score (4-5) op 'leergedrag':

- Zijn gemotiveerd
- Willen zich verbeteren
- Hebben veel over voor een goed resultaat
- Laten zich uitdagen, prikkelen

Studenten met een lage score (1-2) op 'leergedrag':

- Zijn Snel tevreden
- Zijn moeilijk te motiveren
- Geven snel op
- Zijn weinig gestructureerd

Reflecteren: 2

Studenten die reflecteren zijn zich bewust van de studieloopbaan en verbinden persoonlijke reflectie met de studieloopbaan. Zij reflecteren op waarden, passies en motivaties met betrekking tot de persoonlijke ontwikkeling en kijken naar hun sterkten, zwakten en kwaliteiten.

Studenten met een hoge score (4-5) op 'reflecteren':

- Weten wat zij belangrijk vinden in de studie
- Weten waardoor zij gemotiveerd worden
- Hebben zicht op de eigen sterke en zwakke kanten
- Kennen hun kwaliteiten

Student met een lage score (1-2) op 'reflecteren':

- Zijn zich minder bewust van eigen waarden en passies
- Hebben een minder gerichte motivatie
- Gaan voorbij aan hun eigen ontwikkelpunten
- Zijn zich minder bewust van eigen kracht

Communiceren: 4

Communiceren is op effectieve wijze met mensen in de omgeving interacteren om de eigen kansen op succesvol studeren te vergoten. Men is zich bewust van het eigen netwerk en is in staat om dit netwerk te vergroten voor de studie. Persoonlijke kwaliteiten worden gedeeld met anderen.

Studenten met een hoge score (4-5) op 'communiceren':

- Kennen de waarde van zijn of haar netwerk
- Gaan zinvolle contacten aan
- Uiten hun kennis en vaardigheden aan anderen
- Benoemen hun kwaliteiten

Studenten met een lage score (1-2) op 'communiceren':

- Weten niet goed wat de waarde is van een netwerken
- Zijn minder geneigd om nieuwe contacten aan te gaan
- Houden kennis en vaardigheden voor zich
- Maken anderen niet genoeg duidelijk waar hun kwaliteiten liggen

Studeergedrag: 5

Studenten ondernemen zelf actie om hun studieloopbaan te vormen. Zij gaan actief opzoek naar kansen om zichzelf te ontwikkelen, zowel binnen als buiten de studie. Daarnaast geven de studenten zelf vorm aan het leerproces. Zij stellen doelen en maken een planning.

Studenten met een hoge score (4-5) op 'studeergedrag':

- Zijn proactief
- Zoeken actief naar kansen
- Stellen doelen
- Maken een planning

Studenten met een lage score (1-2) op 'studeergedrag':

- Stellen zich afwachtend op
- Zijn reactief
- Zijn minder doelgericht
- Werken niet gestructureerd

Omgaan met emoties en stress: 2

Studenten hebben het vermogen om op de juiste manier om te gaan met emoties en stress. Zij weten hoe zij zichzelf kunnen ontspannen en opvrolijken en blijven kalm in stressvolle situaties.

Studenten met een hoge score (4-5) op 'omgaan met emoties en stress':

- Kunnen goed met hun emoties omgaan
- Praten met vrienden over hun gevoelens
- Zijn rustig in stressvolle situaties
- Uiten hun emoties gemakkelijk

Studenten met een lage score (1-2) op 'omgaan met emoties en stress':

- Vinden het lastig om met hun emoties om te gaan
- Zoeken niet snel hulp in hun omgeving
- Raken van slag in stressvolle situaties
- Uiten hun emoties niet gemakkelijk

Bijlage 2. Vragen LSS

Construct	Ompolen
Academic self-efficacy (hoog=vertrouwen in academische vaardigheden)	
Ik weet hoe ik aantekeningen moet maken	
Ik heb het gevoel dat ik goed ben in het doen van praktijkgericht onderzoek en het schrijven van werkstukken.	
Ik weet hoe ik moet studeren om goed te kunnen presteren voor toetsen/tentamens	
Doorgaans doe ik het erg goed op school	
Ik kan mijn tijd goed indelen om mijn taken te volbrengen	
Ik vind analytisch werk interessant en boeiend	
Ik vind mijzelf een erg goede student	
Ik heb het gevoel dat ik genoeg kwaliteiten bezit om succesvol te worden op de hogeschool	
Communicatie	
Ik kan duidelijk aan anderen laten merken waar ik goed in ben in mijn studie.	
Ik ken veel mensen binnen mijn studie die mij kunnen helpen met mijn studieloopbaan.	
Ik ben in staat aan mensen duidelijk te maken wat ik wil bereiken in mijn studieloopbaan.	
Ik ken veel mensen buiten mijn studie die mij kunnen helpen met mijn studieloopbaan.	
Ik kan aan mijn omgeving laten zien wat ik belangrijk vind in mijn studie.	
Ik weet hoe ik mensen in mijn netwerk om hulp kan vragen.	
Ik weet hoe ik aanvullende mogelijkheden kan onderzoeken die er voor mij zijn om me verder op te laten leiden.	
Ik kan de juiste mensen benaderen om mij te helpen met mijn studieloopbaan.	
Emoties en stress (hoog=goed kunnen omgaan met emoties en stress)	
Ik blijf kalm in stressvolle situaties.	
Als ik boos ben, reageer ik rustig.	
Mijn vrienden zeggen altijd dat ik mijn gevoelens goed onder controle heb.	
Ik vind het niet erg om van streek te raken.	
Ik leef in het 'nu'.	
Als ik verdrietig ben, doe ik hier iets mee (bijvoorbeeld in een dagboek mijn gevoelens beschrijven of mijn gevoelens delen met een vriend(in)).	
Ik weet altijd hoe ik met stress om moet gaan.	
Mijn gevoelens zijn vaak hetzelfde.	
Wanneer ik mij onprettig voel, wil ik altijd alleen zijn.	*
Als ik mij gestrest voel, ga ik altijd iets anders doen.	
Mensen zeggen altijd dat ik vrolijk ben.	
Ik ben serieus.	*
Learning behavior (hoog=leerbaar)	
Het nauwkeurig bijhouden van mijn studieprestaties is een belangrijke bezigheid	
Ik bepaal tijdens mijn werkzaamheden altijd mijn eigen leerdoelen	
Ik vind het prettig als mij precies verteld wordt wat er van mij wordt verwacht	*
Als persoon leer ik het meeste van onverwachte dingen die om me heen gebeuren	
Ik vind het prettig om van tevoren precies te weten waar ik op moet letten tijdens mijn studie	*

Ik stel mezelf vragen over dingen waar ik mee te maken krijg en die gaande zijn in mijn omgeving	
Bij het nemen van beslissingen houd ik voortdurend rekening met anderen	
Ik probeer er vaak achter te komen hoe de dingen die ik leer met elkaar samenhangen	
Ik stel geregeld zelf leerdoelen op ter ondersteuning van mijn werkplanning	
Ik probeer na te gaan wat de invloed is van mijn gedrag op anderen	
Je kunt tijdens je studie "echt leren" niet van tevoren plannen	*
Het is belangrijk om open te staan voor nieuwe ervaringen, want daar leer je veel van	
Ik vind het prettig als mij precies verteld wordt waar ik moet zijn voor bepaalde informatie	*
Ik vind het prettig als men mij precies vertelt wat ik moet doen in mijn studie	*
Voor mijn eigen leerproces geldt dat ik planmatig te werk ga waarbij ik bepaalde leerdoelen nastreef	
Ik gebruik een lijst met leerdoelen om mijn voortgang te bepalen	
Ik formuleer zelf leerdoelen voor mijn ontwikkeling	
Reflecteren	
Ik weet wat voor mij belangrijk is in mijn studieloopbaan.	
Ik weet over welke vaardigheden ik beschik.	
Ik heb duidelijk voor ogen wat mijn passies zijn.	
Ik weet wat mijn sterke punten zijn in mijn studie.	
Ik ken mijn eigen beperkingen in mijn studie.	
Ik ben me bewust van mijn talenten in mijn studie.	
Studeergedrag	
Ik ben in staat om de toekomstige mogelijkheden te verkennen die er voor mij zijn op de arbeidsmarkt.	
Ik kan duidelijke plannen maken voor mijn studieloopbaan.	
Ik weet wat ik over een jaar bereikt wil hebben in mijn studieloopbaan.	
Ik weet hoe ik een planning maak voor wat ik wil bereiken in mijn studieloopbaan.	
Ik kan zoeken naar de ontwikkelingen binnen mijn vakgebied.	
Ik kan voor mezelf doelen stellen die ik wil bereiken in mijn studieloopbaan.	

Bijlage 3. Vragen schaal E&S

1. Ik blijf kalm in stressvolle situaties.
2. Als ik boos ben, reageer ik rustig.
3. Mijn vrienden zeggen altijd dat ik mijn gevoelens goed onder controle heb.
4. Ik vind het niet erg om van streek te raken.
5. Ik leef in het 'nu'.
6. Als ik verdrietig ben, doe ik hier iets mee (bijvoorbeeld in een dagboek mijn gevoelens beschrijven of mijn gevoelens delen met een vriend(in)).
7. Ik weet altijd hoe ik met stress om moet gaan.
8. Mijn gevoelens zijn vaak hetzelfde.
9. Wanneer ik mij onprettig voel, wil ik altijd alleen zijn.
10. Als ik mij gestresst voel, ga ik altijd iets anders doen.
11. Mensen zeggen altijd dat ik vrolijk ben.
12. Ik ben serieus.

Bijlage 4. COREQ-checklist

COREQ (Consolidated criteria for Reporting Qualitative research) Checklist

A checklist of items that should be included in reports of qualitative research. You must report the page number in your manuscript where you consider each of the items listed in this checklist. If you have not included this information, either revise your manuscript accordingly before submitting or note N/A.

Topic	Item No.	Guide Questions/Description	Reported on Page No.
Domain 1: Research team and reflexivity			
<i>Personal characteristics</i>			
Interviewer/facilitator	1	Which author/s conducted the interview or focus group?	
Credentials	2	What were the researcher's credentials? E.g. PhD, MD	
Occupation	3	What was their occupation at the time of the study?	
Gender	4	Was the researcher male or female?	
Experience and training	5	What experience or training did the researcher have?	
<i>Relationship with participants</i>			
Relationship established	6	Was a relationship established prior to study commencement?	
Participant knowledge of the interviewer	7	What did the participants know about the researcher? e.g. personal goals, reasons for doing the research	
Interviewer characteristics	8	What characteristics were reported about the interviewer/facilitator? e.g. Bias, assumptions, reasons and interests in the research topic	
Domain 2: Study design			
<i>Theoretical framework</i>			
Methodological orientation and Theory	9	What methodological orientation was stated to underpin the study? e.g. grounded theory, discourse analysis, ethnography, phenomenology, content analysis	
<i>Participant selection</i>			
Sampling	10	How were participants selected? e.g. purposive, convenience, consecutive, snowball	
Method of approach	11	How were participants approached? e.g. face-to-face, telephone, mail, email	
Sample size	12	How many participants were in the study?	
Non-participation	13	How many people refused to participate or dropped out? Reasons?	
<i>Setting</i>			
Setting of data collection	14	Where was the data collected? e.g. home, clinic, workplace	
Presence of non-participants	15	Was anyone else present besides the participants and researchers?	
Description of sample	16	What are the important characteristics of the sample? e.g. demographic data, date	
<i>Data collection</i>			
Interview guide	17	Were questions, prompts, guides provided by the authors? Was it pilot tested?	
Repeat interviews	18	Were repeat interviews carried out? If yes, how many?	
Audio/visual recording	19	Did the research use audio or visual recording to collect the data?	
Field notes	20	Were field notes made during and/or after the interview or focus group?	
Duration	21	What was the duration of the interviews or focus group?	
Data saturation	22	Was data saturation discussed?	
Transcripts returned	23	Were transcripts returned to participants for comment and/or	

Topic	Item No.	Guide Questions/Description	Reported on Page No.
		correction?	
Domain 3: analysis and findings			
<i>Data analysis</i>			
Number of data coders	24	How many data coders coded the data?	
Description of the coding tree	25	Did authors provide a description of the coding tree?	
Derivation of themes	26	Were themes identified in advance or derived from the data?	
Software	27	What software, if applicable, was used to manage the data?	
Participant checking	28	Did participants provide feedback on the findings?	
<i>Reporting</i>			
Quotations presented	29	Were participant quotations presented to illustrate the themes/findings? Was each quotation identified? e.g. participant number	
Data and findings consistent	30	Was there consistency between the data presented and the findings?	
Clarity of major themes	31	Were major themes clearly presented in the findings?	
Clarity of minor themes	32	Is there a description of diverse cases or discussion of minor themes?	

Developed from: Tong A, Sainsbury P, Craig J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*. 2007. Volume 19, Number 6: pp. 349 – 357

Once you have completed this checklist, please save a copy and upload it as part of your submission. DO NOT include this checklist as part of the main manuscript document. It must be uploaded as a separate file.

Bijlage 5. Topiclijst semi-gestructureerde interviews

Topics	Sub-onderwerpen	Indicatoren
Introductie	• Voorstellen • Uitleg onderzoek • Lijst met onderwerpen doornemen	
Algemene informatie	• Vooropleiding • Huidige studie • Studietoer • Vertraging opgelopen • LSS ingevuld	
Frequentie ervaring van stress	• Hoe vaak • Op welke momenten	
Invloed van stress	• Persoonlijk/psychisch • Fysiek • Studie	• Vermoeidheid • Hoofdpijn • Studieresultaten Motivatie Vertraging Overweging om te stoppen
Oorzaken van stress	• Stressoren binnen de studie • Stressoren buiten de studie	• Sociale- en academische integratie • Combinatie van werk, studie en een sociaal leven persoonlijke omstandigheden hoge verwachtingen prestatiedruk
Energiebronnen	• Persoonlijke hulpbronnen • Studie hulpbronnen	• Sociale steun copingstijl afleiding • Steun vanuit vrienden binnen de opleiding rust nemen planmatig & gedisciplineerd werken
Behoeftte voor de omgang met stress Wat kunnen anderen betekenen?	• Vanuit Hogeschool Leiden • Vanuit docenten • Vanuit medestudenten	
Afsluiting	• Samenvatting van de inhoud van het onderwerp • Aankondiging dat een verslag van het interview opgestuurd zal worden en de vraag of de geïnterviewde hier commentaar op wil geven.	

Bijlage 6. COPE Inventory

1. I try to grow as a person as a result of the experience.
2. I turn to work or other substitute activities to take my mind off things.
3. I get upset and let my emotions out.
4. I try to get advice from someone about what to do.
5. I concentrate my efforts on doing something about it.
6. I say to myself "this isn't real."
7. I put my trust in God.
8. I laugh about the situation.
9. I admit to myself that I can't deal with it, and quit trying.
10. I restrain myself from doing anything too quickly.

11. I discuss my feelings with someone.
12. I use alcohol or drugs to make myself feel better.
13. I get used to the idea that it happened.
14. I talk to someone to find out more about the situation.
15. I keep myself from getting distracted by other thoughts or activities.
16. I daydream about things other than this.
17. I get upset, and am really aware of it.
18. I seek God's help.

19. I make a plan of action.
20. I make jokes about it.
21. I accept that this has happened and that it can't be changed.
22. I hold off doing anything about it until the situation permits.
23. I try to get emotional support from friends or relatives.
24. I just give up trying to reach my goal.
25. I take additional action to try to get rid of the problem.
26. I try to lose myself for a while by drinking alcohol or taking drugs.
27. I refuse to believe that it has happened.
28. I let my feelings out.
29. I try to see it in a different light, to make it seem more positive.
30. I talk to someone who could do something concrete about the problem.
31. I sleep more than usual.
32. I try to come up with a strategy about what to do.
33. I focus on dealing with this problem, and if necessary let other things slide a little.
34. I get sympathy and understanding from someone.
35. I drink alcohol or take drugs, in order to think about it less.
36. I kid around about it.
37. I give up the attempt to get what I want.
38. I look for something good in what is happening.
39. I think about how I might best handle the problem.
40. I pretend that it hasn't really happened.

41. I make sure not to make matters worse by acting too soon.
42. I try hard to prevent other things from interfering with my efforts at dealing with this.
43. I go to movies or watch TV, to think about it less.
44. I accept the reality of the fact that it happened.
45. I ask people who have had similar experiences what they did.
46. I feel a lot of emotional distress and I find myself expressing those feelings a lot.
47. I take direct action to get around the problem.
48. I try to find comfort in my religion.
49. I force myself to wait for the right time to do something.
50. I make fun of the situation.
51. I reduce the amount of effort I'm putting into solving the problem.
52. I talk to someone about how I feel.
53. I use alcohol or drugs to help me get through it.
54. I learn to live with it.
55. I put aside other activities in order to concentrate on this.
56. I think hard about what steps to take.
57. I act as though it hasn't even happened.
58. I do what has to be done, one step at a time.
59. I learn something from the experience.
60. I pray more than usual.

Bijlage 7. DASS42

DASS		Naam:		Datum:	
Geef voor ieder van de onderstaande uitspraken aan in hoeverre de uitspraak de afgelopen week voor u van toepassing was door een nummer te omcirkelen. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Besteed niet te veel tijd aan iedere uitspraak, het gaat om uw eerste indruk. <i>De nummers hebben deze betekenis:</i> 0 = Helemaal niet of nooit van toepassing 1 = Een beetje of soms van toepassing 2 = Behoorlijk of vaak van toepassing 3 = Zeer zeker of meestal van toepassing					
		nooit	soms	vaak	meestal
1	Ik merkte dat ik overstuur raakte van onbelangrijke zaken	0	1	2	3
2	Ik merkte dat mijn mond droog aanvoelde	0	1	2	3
3	Ik was niet in staat om ook maar enig positief gevoel te ervaren	0	1	2	3
4	Ik had moeite met ademen (bijv. overmatig snel ademen, buiten adem zijn zonder me in te spannen)	0	1	2	3
5	Ik kon maar niet op gang komen	0	1	2	3
6	Ik had de neiging om overdreven te reageren op situaties	0	1	2	3
7	Ik voelde me beverig (bijv. onvast ter been zijn)	0	1	2	3
8	Ik vond het moeilijk me te ontspannen	0	1	2	3
9	Er waren situaties die me zo angstig maakten dat ik erg opgelucht was wanneer het ophield	0	1	2	3
10	Ik had het gevoel dat ik niets had om naar uit te kijken	0	1	2	3
11	Ik merkte dat ik gemakkelijk overstuur raakte	0	1	2	3
12	Ik was erg opgefokt	0	1	2	3
13	Ik voelde me verdrietig en depressief	0	1	2	3
14	Ik merkte dat ik erg ongeduldig werd van oponthoud (bijv. wachten op een lift, stoplichten, file)	0	1	2	3
15	Ik had het gevoel flauw te gaan vallen	0	1	2	3
16	Ik had mijn interesse in zo'n beetje alles verloren	0	1	2	3
17	Ik had het gevoel dat ik als persoon niet veel voorstel	0	1	2	3
18	Ik merkte dat ik nogal licht geraakt was	0	1	2	3
19	Ik transpireerde merkbaar (bijv. zweethanden) terwijl het niet warm was en ik me niet inspande	0	1	2	3
20	Ik was angstig zonder enige reden	0	1	2	3
21	Ik had het gevoel dat mijn leven niet de moeite waard is	0	1	2	3

<i>Ter herinnering: de nummers hebben deze betekenis:</i>				
0 = Helemaal niet of nooit van toepassing				
1 = Een beetje of soms van toepassing				
2 = Behoorlijk of vaak van toepassing				
3 = Zeer zeker of meestal van toepassing				
	nooit	soms	vaak	meestal
22 Ik vond het moeilijk op verhaal te komen	0	1	2	3
23 Ik had moeite met slikken	0	1	2	3
24 Ik was niet in staat om enig plezier te hebben bij wat ik deed	0	1	2	3
25 Ik was me bewust van mijn hartslag terwijl ik me niet fysiek inspande (bijv. het gevoel van een versnelde hartslag of het overslaan van het hart)	0	1	2	3
26 Ik voelde me somber en zwaarmoedig	0	1	2	3
27 Ik merkte dat ik erg snel prikkelbaar was	0	1	2	3
28 Ik had het gevoel dat ik bijna in paniek raakte	0	1	2	3
29 Ik vond het moeilijk tot rust te komen nadat iets me overstuurd had gemaakt	0	1	2	3
30 Ik was bang dat ik van mijn stuk zou raken bij een eenvoudige nieuwe bezigheid of taak	0	1	2	3
31 Ik was niet in staat om over ook maar iets enthousiast te worden	0	1	2	3
32 Ik vond het moeilijk om te dulden dat ik gestoord werd bij wat ik aan het doen was	0	1	2	3
33 Ik was erg nerveus	0	1	2	3
34 Ik had het gevoel niets waard te zijn	0	1	2	3
35 Ik had volstrekt geen geduld met dingen die me hinderden bij iets dat ik wilde doen	0	1	2	3
36 Ik voelde me ontzettend angstig	0	1	2	3
37 Ik kon niets in de toekomst zien om me op te verheugen	0	1	2	3
38 Ik had het gevoel dat mijn leven geen zin had	0	1	2	3
39 Ik merkte dat ik erg onrustig was	0	1	2	3
40 Ik maakte me zorgen over situaties waarin ik in paniek zou raken en mezelf belachelijk zou maken	0	1	2	3
41 Ik merkte dat ik beefde (bijv. met de handen)	0	1	2	3
42 Ik vond het moeilijk om het initiatief te nemen om iets te gaan doen	0	1	2	3

*Bijlage 8. Overige vragenlijsten die stress meten***University Stress Scale**

How often have each of the following caused you stress over the past month? If any are not applicable to you, tick *Not at all*.

	Not at all	Sometimes	Frequently	Constantly
	0	1	2	3
1. Academic/coursework demands				
2. Procrastination				
3. University/college environment				
4. Finances and money problems				
5. Housing/accommodation				
6. Transport				
7. Mental health problems				
8. Physical health problems				
9. Parenting issues				
10. Childcare				
11. Family relationships				
12. Friendships				
13. Romantic relationships				
14. Relationship break-down				
15. Work				
16. Parental expectations				
17. Study/life balance				
18. Discrimination				
19. Sexual orientation issues				
20. Language/cultural issues				
21. Other demands				

Stress scale (O'Sullivan, 2011)

1 schaalscore stress

6-puntschaal: Very True/Mostly True/Somewhat True/Somewhat False/Mostly False/False

1. I generally view myself as being stressed during the school year.
2. I rarely experience academic stress (omgescoord)
3. My friends see me as someone who is often stressed about school.
4. I experience periods of academic stress at least once a week.
5. My family sees me as someone who is often stressed about school.
6. I feel as though I often experience more academic stress than my peers.
7. I hardly ever think about how stressed I am. (omgescoord)

Eustress vragenlijst – positieve invloed van stress (O'Sullivan, 2011)

6-punt schaal: nooit/bijna nooit/soms/vaak/heel vaak/altijd

1. Hoe vaak ga je met succes om met stressvolle gebeurtenissen op school?
2. Hoe vaak ga je met succes om met dagelijkse, kleine ergernissen op school?
3. Hoe vaak heb je het gevoel dat stress bijdraagt in het aanpakken van leerproblemen?
4. Hoe vaak voel je je door stress gemotiveerd?
5. Hoe vaak lukt het je om irritaties op school succesvol de baas te blijven?
6. Hoe vaak komt het voor dat je onder druk een schooltaak niet goed uitvoert?
7. Hoe vaak komt het voor dat je niet in staat bent om voldoende tijd voor je huiswerk te reserveren?
8. Hoe vaak maak je mee dat je prestaties onder druk beter worden?
9. Hoe vaak komt het voor dat je onder druk van de school je taak beter uitvoert?
10. Hoe vaak komt het voor dat de stress van een examen een positief effect heeft op je prestaties?

PERCEIVED STRESS SCALE

The questions in this scale ask you about your feelings and thoughts during the last month. In each case, you will be asked to indicate by circling *how often* you felt or thought a certain way.

Name _____ Date _____

Age _____ Gender (Circle): **M** **F** Other _____

0 = Never 1 = Almost Never 2 = Sometimes 3 = Fairly Often 4 = Very Often

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. In the last month, how often have you been upset because of something that happened unexpectedly? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. In the last month, how often have you felt that you were unable to control the important things in your life? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. In the last month, how often have you felt nervous and "stressed"? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. In the last month, how often have you felt confident about your ability to handle your personal problems? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. In the last month, how often have you felt that things were going your way? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. In the last month, how often have you found that you could not cope with all the things that you had to do? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. In the last month, how often have you been able to control irritations in your life? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. In the last month, how often have you felt that you were on top of things? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. In the last month, how often have you been angered because of things that were outside of your control? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. In the last month, how often have you felt difficulties were piling up so high that you could not overcome them? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |