

# **MENTORING: EEN ZAAK VAN HANDEN, HOOFD ÉN HART**

**F. MEIJERS & M. REULING**

**Meijers Onderzoek en Advies  
Nijmegen  
Januari 2002**

## **Vooraf**

Voor U ligt een evaluatieonderzoek naar het functioneren van mentorprojecten die door de Provincie Zuid-Holland financieel ondersteund worden. Dit onderzoek bouwt voort op een eerste evaluatieonderzoek, dat wij in 1998 verrichten. Daarbij maakt het gebruik van enkele onderzoeken naar mentoring die wij samen of apart de afgelopen jaren hebben verricht.

Mentoring mag zich de laatste jaren in een toenemende belangstelling verheugen. Voor een deel terecht, omdat de flexibilisering van de arbeidsmarkt en de individualisering van de samenleving een steeds groter beroep doen op het zelfsturende vermogen van jongeren. De basis voor zelfsturing is een goed ontwikkelde identiteit. En uit zowel eigen als door anderen verrichtonderzoek is wel duidelijk geworden dat een goede relatie met een mentor vele jongeren kan helpen bij het ontwikkelen van hun identiteit. Voor een deel is de aandacht voor mentoring echter ook onterecht. Maar al te vaak lijkt mentoring, met name in het onderwijs, te worden beschouwd als een panacee voor alle kwalen. Dat is het niet. De wens om met mentoring te starten zonder dat er een goede probleemanalyse is gemaakt en op basis daarvan duidelijk is wat er precies van mentoring verwacht mag worden, is veelal een indicatie voor het ontbreken van een pedagogische visie op het onderwijs überhaupt.

In dit onderzoek worden beide uitersten aangetroffen. Onder de juiste voorwaarden blijkt mentoring bij de leerling/student leerprocessen op gang te brengen die resulteren in minder drop out, meer motivatie voor school en duidelijker toekomstplannen. We hebben echter ook situaties aangetroffen waarin mentoring niet van de grond komt omdat alle betrokkenen feitelijk onduidelijk is waarom zij voor mentoring in plaats van een ander middel kiezen.

Dit onderzoek had niet uitgevoerd kunnen worden zonder de medewerking van velen. In de eerste plaats danken wij de mentoren en mentees die bereid zijn geweest op een indringende wijze te spreken over hun relatie en hun leerervaringen daarbinnen. In de tweede plaats danken wij de projectleiders van vrijwel alle door de Provincie gesubsidieerde mentorprojecten die hebben deelgenomen aan een van de groepsinterviews. Een woord van dank hierbij ook aan mw. A. van de Sluys van PJ Partners voor haar grote aandeel in deze groepsinterviews. Tenslotte gaat onze dank uit naar de heren M. de Lange en A. Backx, medewerkers van de Provincie Zuid Holland, en naar de leden van de begeleidingscommissie.

Wij dragen dit onderzoek, tenslotte, op aan de heer Ronald Kruidenhof, die voor ons in meerdere opzichten een mentor is geweest.

Nijmegen, 17 januari 2002

Frans Meijers & Marianne Reuling

## Samenvatting

In dit onderzoek staan drie vragen centraal:

1. In hoeverre zijn de doelstellingen van de mentorprojecten behaald? Heeft mentoring bijgedragen aan preventie van voortijdige schooluitval of uitval uit werkgelegenheids-trajecten? Bevordert deelname aan een mentorproject de doorstroming naar vervolgonderwijs of werk? Verbetert deelname aan een mentorproject de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt en verdiept het de motivatie van de mentee voor school en beroepskeuze?
2. Welke effecten zal beëindiging van provinciale subsidie hebben op de continuering van de mentorprojecten?
3. Is mentoring wel het goed middel om de geformuleerde doelstellingen te behalen of zijn vormen van public-private-partnership wellicht effectiever?

De provinciale ondersteuning van mentorprojecten heeft in kwantitatieve zin duidelijk succes gehad. Werd er in 1995 begonnen met drie projecten, in 2000 werden 13 projecten ondersteund. In 5 projecten gaat het om student-mentoring; in de resterende 8 projecten om mentoring in de pure zin (koppeling van een jongere aan een volwassene). Tussen 1995 en 1997 werden 235 koppelingen tussen een mentor en een mentee gerealiseerd; in de periode 1998-2000 waren dat er 2375. In 80% van de gevallen ging het om een allochtone jongere die aan een (student)mentor werd gekoppeld.

Ook in kwalitatieve zin heeft de provinciale ondersteuning tot resultaten geleid. Mentoring blijkt een bijzonder succesvolle begeleidingsmethodiek te zijn. De ervaringen op het ROC Zadkine te Rotterdam laten zien dat de koppeling van BOL 1-leerlingen aan ervaren vaklieden de voortijdige schooluitval terugbrengt van 80% tot minder dan 5%. In de diepte-interviews die met succesvolle mentor/mentee-koppels zijn gehouden, geven de jongeren aan dat een mentor op talloze manieren en op verschillende levensgebieden voor hen belangrijk is. Duidelijk wordt hoezeer de mentor een rol speelt in het ontwerpen van een schoolloopbaan en – ruimer – een levensloopbaan. De ervaringen die binnen TechnoTalent in 's-Gravenhage met student-mentoren zijn opgedaan, maken duidelijk dat op bepaalde gebieden wat oudere leeftijdsgenoten evenzeer een belangrijke, koersbepalende rol kunnen spelen in de schoolloopbaan. Het is duidelijk dat deelname aan een mentorproject inderdaad de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt verbetert en de motivatie van de mentee voor school en beroepskeuze verdiept.

Deze positieve resultaten worden evenwel niet in alle door de Provincie Zuid-Holland ondersteunde projecten behaald. Hiervoor zijn twee redenen. In de eerste plaats blijken mentorprojecten in het reguliere onderwijsleerproces vrijwel altijd slechts een marginale rol te spelen. Daardoor is er voor het project te weinig draagvlak bij de docenten en bij het management met als gevolg dat wat er in de mentorrelatie gebeurt geen enkele rol speelt in de studieloopbaanbegeleiding van de leerling door de school. Het gevolg daarvan is vaak weer dat een mentorrelatie niet echt van de grond komt, omdat de leerling er de zin niet van inziet. In de tweede plaats zijn mentorprojecten vaak niet goed opgezet. De projectleiders hebben de beste bedoelingen maar zij hebben bij aanvang van het project vaak niet goed voor ogen welk soort van leerprocessen ze met behulp van een mentor bij de mentee op gang willen brengen. Daardoor blijkt het onmogelijk om de mentorprojecten inhoudelijk te integreren met of – in een minder ‘zware’ variant - zelfs maar te koppelen aan de reguliere onderwijsleerprocessen en de reguliere studieloopbaanbegeleiding.

Het gevolg hiervan is dat continuering van de projecten na beëindiging van provinciale subsidie naar alle waarschijnlijkheid in vrijwel alle gevallen niet zal plaatsvinden. De meeste

mentorprojecten zullen naar verwachting als een kaartenhuis in elkaar zakken omdat ze geen onderdeel zijn van een primair proces binnen de organisatie. Indien de provincie de subsidiering zonder meer voortzet, zal dat niet leiden tot verbetering van de kwaliteit van de huidige mentorprojecten. Provinciale subsidie is slechts zinvol als een school zelf ook en gedurende langere tijd bereid is 'regulier' geld te investeren in mentoring als een onderdeel van een meer omvattend systeem van studieloopbaanbegeleiding..

In de zoektocht naar goedlopende voorbeelden van 'mentoring of andere vormen van public-private-partnerships' waar het gaat om niet-instrumentele zaken, zijn slechts twee succesvolle voorbeelden gevonden, te weten het mentorprogramma op het Friesland College te Leeuwarden en De Pasvorm in Arnhem (ROC Rijn- IJssel College). Beiden voorbeelden laten zien dat er eerst en vanuit een hele duidelijke onderwijsvisie door de school zelf geïnvesteerd moet zijn, voordat de inbreng vanuit het bedrijfsleven aan onderwijsleerprocessen productief kan worden. Continuïteit en visie zijn noodzakelijke randvoorwaarden voor een succesvolle samenwerking met het bedrijfsleven. PPP kan op dit moment slechts voor weinige scholen een alternatief zijn voor subsidiering door de provincie.

## Inleiding

Vanaf 1995 stimuleert de Provincie Zuid-Holland het realiseren van mentorprojecten nadat uit diverse onderzoeken was gebleken dat veel, met name allochtone jongeren voortijdig het onderwijs verlieten en dus zonder startkwalificatie de arbeidsmarkt betraden. In een mentoring-project wordt, althans in de oorspronkelijke vorm, een volwassene gekoppeld aan een leerling (de mentee). Het is de bedoeling dat de mentor en de mentee een zodanige relatie opbouwen dat de mentor kan gaan functioneren als een rolmodel voor de mentee. De mentee moet zich dus gaandeweg kunnen herkennen in zijn of haar mentor. Het zal duidelijk zijn dat dit – wil de relatie tussen mentor en mentee tenminste uitgroeien tot een ‘warme’ relatie – ook geldt voor de mentor. De omgang met een mentor moet – dat is althans de verwachting – bijdragen aan het ontstaan van een positiever zelfbeeld en zelfbewustzijn.

De Provincie Zuid-Holland heeft met betrekking tot mentorprojecten een viertal doelen:

- de preventie van voortijdig schooluitval of uitval van de werkgelegenheidsstrajecten
- de bevordering van de doorstroming naar vervolgonderwijs of werk
- de verbetering van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt
- de verdieping van de motivatie voor school en beroepskeuze

Daarnaast worden als subdoelstellingen genoemd het versterken van de sociale en emotionele vaardigheden en het vergroten van de maatschappelijke weerbaarheid.

### *Drie soorten van begeleiding*

Uit een eerste evaluatie-onderzoek, dat in 1998 werd verricht naar het functioneren van de mentorprojecten die de provincie Zuid-Holland subsidieerde, bleek dat er drie ‘soorten’ van mentoring bestaan (zie tabel 1).<sup>1</sup> Aan de ene kant van het spectrum is sprake van een meer cognitief gerichte aanpak en aan de andere kant is sprake van een op (verandering of verdieping van) het levensperspectief gerichte aanpak. Met de meer cognitief gerichte aanpak correspondeert een vorm van begeleiding die in de literatuur tutoring wordt genoemd. De kracht van tutoring lijkt te liggen in de gelegenheid die de tutee wordt geboden om cognitieve en mentale vaardigheden te oefenen. Met de op een verandering of verdieping van het levensperspectief gerichte aanpak correspondeert een vorm van begeleiding die mentoring wordt genoemd. De kracht van mentoring ligt in de gelegenheid die de mentee wordt geboden om zowel een cognitieve als affectieve dialoog aan te gaan over alle problemen die men ervaart met een persoon die met betrekking tot vele van deze problemen meer (levens)ervaring heeft (en dus uit kan groeien tot een rolmodel). Ligt de kracht van tutoring in het oefenen, dan ligt de kracht van mentoring in het zien en ervaren.

Tussen tutoring en mentoring kunnen we een vorm van begeleiding plaatsen die in de literatuur student-mentoring wordt genoemd. Deze vorm van mentoring is in de meeste mentorprojecten, die op dit moment in Nederland lopen, dominant. Een student-mentor heeft met betrekking tot problemen die samenhangen met school en jong-zijn meer (levens)ervaring en kan op dit, relatief beperkte gebied, uitgroeien tot een rolmodel. Anderzijds heeft hij niet de ervaring van een volwassene die zijn plaats al heeft gevonden in de samenleving, met als gevolg dat hij de mentees niet kan helpen bij het ontwikkelen van een gevoel van richting en identiteit. Tutoring en student-mentoring zijn niet geschikt als het doel is cursisten in staat te

---

<sup>1</sup> De resultaten van deze evaluatie zijn gerapporteerd in Meijers, F. & Reuling, M. (1998). *Bijvoorbeeld bekeken. Mentorprogramma's in Zuid-Holland*. 's-Gravenhage: Provincie Zuid-Holland. Naar aanleiding van dit rapport is door de Provincie een werkconferentie georganiseerd op 21 januari 1999. Over deze conferentie wordt gerapporteerd in *Verslag van de Werkconferentie Bijvoorbeeld bekeken – Mentorprogramma's in Zuid-Holland*. 's-Gravenhage: Provincie Zuid-Holland

stellen een arbeidsidentiteit te verwerven (c.q. zich op de wereld van werk en werken te oriënteren om zodoende in staat te zijn een weloverwogen beroepskeuze te maken). Tutoring en student-mentoring kunnen wel - zij het tot op zekere hoogte - cursisten in staat stellen te komen tot een weloverwogen studiekeuze (zij het dat het gevaar bestaat dat cursist voor een studierichting of vervolgstudie kiezen op basis van de beleving van hun mentor/tutor en niet op basis van hun levensthema c.q. van hun werkelijke voorkeuren).

Tabel 1. Tutoring, student-mentoring en mentoring vergeleken

Tutoring	Student-mentoring	Mentoring
Is geschikt voor meer cognitief gerichte leerprocessen	Is geschikt voor meer cognitief gerichte leerprocessen en voor leerprocessen gericht op verdieping of verandering van het perspectief op studie en jong-zijn	Is geschikt voor leerprocessen gericht op verdieping of verandering van het levensperspectief (o.a. het verwerven van een arbeidsidentiteit)
Het accent ligt op het oefenen van schoolse vaardigheden	Het accent ligt op zowel het oefenen van schoolse vaardigheden als het spreken over (gedeelde) ervaringen van cursisten	Het accent ligt niet op oefenen maar op ervaren
Sluit goed aan bij directe behoeften van cursisten	Sluit redelijk aan bij de directe behoeften van cursisten	Is geschikt voor het vergroten van de motivatie om in het onderwijs te investeren
Is ook goed in te passen in het reguliere onderwijsprogramma	Is redelijk goed in te passen in het reguliere onderwijsprogramma	Sluit niet onmiddellijk aan bij de behoeften van cursisten
Is niet geschikt voor het verwerven van een ander levensperspectief	Is niet geschikt voor het verwerven van een ander levensperspectief	Is niet gemakkelijk in te passen in het reguliere onderwijsprogramma
Is niet geschikt voor het verwerven van een arbeidsidentiteit	Is niet geschikt voor het verwerven van een arbeidsidentiteit	Is niet geschikt voor het oefenen van schoolse vaardigheden

In het onderzoek dat nu voorligt, zullen de effecten van zowel mentoring als student-mentoring worden nagegaan. Tutoring blijft buiten beschouwing, omdat de relatie tussen een tutor en een tutee (leerling) een kwalitatief andere is dan de relatie tussen een (student)mentor en een mentee. In het eerste geval gaat het om een strikt zakelijke verhouding, in het laatste geval moet de relatie 'warm' zijn om de gewenste effecten te hebben.

#### *Welke projecten steunt de Provincie?*

Om in aanmerking te komen voor een projectsubsidie moet de doelstellingen van de subsidieaanvrager overeenkomen met tenminste één van de vier doelstellingen die de Provincie Zuid-Holland heeft met betrekking tot mentoring. Daarnaast moet het mentorproject:

- de kansen en mogelijkheden van de leerling als uitgangspunt nemen en niet uit te gaan van wat de leerling niet kan;

- draagvlak hebben binnen de school;
- op termijn worden ingebed in het schoolsysteem, hetgeen wil zeggen dat het project duurzaam moet zijn: de subsidieaanvrager moet aannemelijk maken dat hij na het wegvallen van de projectsubsidie zelfstandig met het project verder gaat. Dit moet blijken uit het projectplan en zal later worden vastgelegd in een convenant.

Indien er besloten wordt tot projectsubsidiering, wordt de subsidie verstrekt worden op basis van cofinanciering. De provincie Zuid-Holland gaat uit van een subsidie van fl. 1000,- per koppel. Onder koppel wordt een mentor-mentee relatie verstaan. In het eerste projectjaar bestaat er de mogelijkheid om de subsidieaanvrager een extra subsidie te verstrekken voor ontwikkelingskosten. De subsidie kan voor 3 jaren worden toegekend waarna er een convenant gesloten wordt.

De provincie wilde een actieve rol spelen bij de ondersteuning van de mentorprojecten. Zij wilde niet alleen subsidiëren, maar ook mogelijkheden bieden tot uitwisseling van ervaringen tussen projecten, studiedagen voor projectleiders organiseren en regionale samenwerking bevorderen.

### *Het voorliggende onderzoek*

Voor U ligt het verslag van een onderzoek naar het functioneren van de door de Provincie gesubsidieerde mentorprojecten. In dit onderzoek staan drie vragen centraal:

1. In hoeverre zijn de doelstellingen van de mentorprojecten behaald? Heeft mentoring bijgedragen aan preventie van voortijdige schooluitval of uitval uit werkgelegenheids-trajecten? Bevordert deelname aan een mentorproject de doorstroming naar vervolgonderwijs of werk? Verbetert deelname aan een mentorproject de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt en verdiept het de motivatie van de mentee voor school en beroepskeuze?
2. Welke effecten zal beëindiging van provinciale subsidie hebben op de continuering van de mentorprojecten?
3. Is mentoring wel het goed middel om de geformuleerde doelstellingen te behalen of zijn vormen van public-private-partnership wellicht effectiever?

Voor het beantwoorden van deze vragen zijn verschillende bronnen gebruikt. In de eerste plaats enkele groepsinterviews met de projectleiders van de mentorprojecten. Deze interviews zijn afgenomen door Meijers Onderzoek en Advies en PJ Partners gezamenlijk. PJ Partners heeft van de Provincie de opdracht gekregen tot het schrijven van een toekomstnotitie over de mentorprojecten. Deze toekomstnotitie verschijnt gelijktijdig met dit onderzoeksverslag.<sup>2</sup> De beslissing om de projectleiders gezamenlijk te interviewen werd vooral genomen om tijdsredenen. Gezien het korte tijdsbestek waarin zowel PJ Partners als Meijers Onderzoek en Advies hun werkzaamheden moesten afronden (oktober-november 2001), zou het een te grote tijdinvestering van de projectleiders vragen om binnen zeer korte tijd twee maal mee te werken aan een interview. Er werd besloten om zoveel mogelijk de interviews in groepsverband te doen, waarbij zowel projectleiders van oude als nieuwe(re) projecten aanwezig zouden zijn. Dit bood de projectleiders de gelegenheid op elkaar te reageren, elkaar aan te vullen en te informeren, hetgeen de kwaliteit van de verzamelde gegevens naar verwachting ten goede zou komen. Er werd door Meijers Onderzoek en Advies en PJ Partners een gezamenlijke gespreksleidraad ontwikkeld voor de interviews, waarin alle onderzoeksvragen aan bod kwamen. Bij het organiseren van deze interviews bleek dat dit een

---

<sup>2</sup> A. van de Sluys (2001). *Mentoring: van project naar programma; een toekomstvisie*. Schiedam: PJ Partners

juiste keuze was. De agenda's van de projectleiders zijn overvol. Desalniettemin is het gelukt om 2 groepsinterviews te organiseren en 2 individuele interviews met de projectleiders. In eerste instantie hadden alle projectleiders toezegging gedaan om mee te werken aan de interviews. Wegens omstandigheden konden uiteindelijk drie projectleiders niet aanwezig zijn. De geïnterviewde projectleiders zijn niet allemaal werkzaam bij een onderwijsinstelling. Twee zijn gemeentelijk beleidsambtenaar, een is consultant bij een ondersteuningsorganisatie en een is werkzaam bij de onderwijsbegeleidingsdienst.

Behalve interviews met de projectleiders van mentorprojecten, zijn ook interviews gehouden met 10 succesvolle mentor/mentee-koppels die uit 4 verschillende projecten afkomstig zijn. Naast de interviewgegevens wordt ook gebruik gemaakt van het door Meijers Onderzoek en Advies - in opdracht van Cinop- afgesloten onderzoek naar slaag- en faalfactoren van mentoring in bve-instellingen.<sup>3</sup> Een laatste bron voor de beantwoording van met name de derde onderzoeksvraag vormen de gegevens die het afgelopen jaar zijn verzameld binnen een aantal, door Axis gesubsidieerde, projecten waarin expliciet een intensieve samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven wordt nagestreefd.

Dit rapport is als volgt opgebouwd. In het eerste hoofdstuk geven we, aan de hand van de resultaten van de diepte-interviews met tien succesvolle mentor/mentee-koppels, een schets van de 'ideale' mentorrelatie gericht op identiteitsvorming. Dus van een relatie waarin de volwassen mentor uitgroeit tot een rolmodel voor de mentee, die daardoor geïnspireerd en gemotiveerd raakt om zijn of haar opleiding met succes af te ronden. In het tweede hoofdstuk gaan we in op de rol die mentorprojecten spelen in het reguliere onderwijsleerproces en op de consequenties daarvan voor het functioneren van mentorrelaties. In het derde hoofdstuk staat de vraag centraal of mentoring wel het goed middel om de geformuleerde doelstellingen te behalen of dat vormen van public-private-partnership wellicht effectiever zijn. In het vierde, tevens slothoofdstuk trekken we de conclusies en doen we enkele aanbevelingen.

---

<sup>3</sup> Meijers, F. (2001). *Mentoring: van jenne naar jutte. Mogelijkheden en onmogelijkheden van mentoring binnen onderwijsleerprocessen.* 's-Hertogenbosch: Cinop

## **HOOFDSTUK 1. DE RELATIE TUSSEN MENTOR EN MENTEE: PRODUCTIEF?**

De eerste onderzoeksvraag betreft de productiviteit van de relatie tussen mentor en mentee. Heeft mentoring bijgedragen aan preventie van voortijdige schooluitval of uitval uit werkgelegenheids-trajecten? Bevordert deelname aan een mentorproject de doorstroming naar vervolgonderwijs of werk? Verbetert deelname aan een mentorproject de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt en verdiept het de motivatie van de mentee voor school en beroepskeuze?

Het probleem bij het beantwoorden van deze vraag is tweeledig. In de eerste plaats is er in verreweg de meeste projecten nauwelijks of geen sprake geweest van een goede voor- en nameting. Harde gegevens ontbreken, met andere woorden. Het onderwijs kent nog geen cultuur waarin het verzamelen van harde gegevens wordt gezien als de hoeksteen van het kwaliteitszorgbeleid. Het tweede probleem is dat – wanneer er wel gegevens zijn – het niet duidelijk is of de verbetering in schoolmotivatie of de vermindering van drop out enkel en alleen wordt veroorzaakt door deelname aan het mentorproject.

Met deze problemen in het achterhoofd, hebben wij gekozen voor een getrapte benadering. We bespreken allereerst twee projecten waarin wel gegevens voorhanden zijn, te weten het mentorproject van TechnoTalent in 's-Gravenhage en het mentorproject van het ROC Zadkine in Rotterdam. Daarna presenteren we de resultaten van diepte-interviews met tien succesvolle mentor/mentee-koppels die zicht geven op de (potentiële) productiviteit van een mentorrelatie.

### **1.1 Het project TechnoTalent**

Binnen het project TechnoTalent worden studentmentoren, komend uit het vervolgonderwijs, ingezet in het onderwijs op hun vorige school(soort). Studentmentoren ondersteunen leerlingen en docenten zonder de docentenrol op zich te nemen. Zij inspireren leerlingen en docenten door hun actuele kennis van en ervaring in het vervolgonderwijs. TechnoTalent wil meer leerlingen interesseren voor een technische opleiding. Sluimerende technotalenten moeten wakker geschud worden en techniek-minded gemaakt. Dat kan al beginnen op de basisschool, verder groeien in het voortgezet onderwijs en uiteindelijk uitmonden in een keuze voor een technische beroepsopleiding of studie. Hoofddoelstelling van het project TechnoTalent is meer leerlingen en studenten toe te leiden naar technische beroepen. De veronderstelling die het project hanteert, is dat er geen verrijkte leeromgeving mogelijk is zonder studentmentoren:

- Jongeren leren makkelijker van andere jongeren; de studentmentoren zullen in de regel maar een paar jaar ouder zijn dan de leerlingen zelf.
- Studentmentoren vervullen een brugfunctie en fungeren als rolmodel voor de scholieren.
- Zij helpen de leerlingen zich meer expliciet te oriënteren op hun toekomst en op hun toekomstig beroep.

In TechnoTalent begeleiden MBO-studenten vmbo- en 2<sup>e</sup> jaars studenten van de Haagse Hogeschool havo/vwo-leerlingen binnen het practicumgedeelte van de vakken Natuur- en Scheikunde. De doelen zijn:

- Ondersteunen van leerlingen en docenten
- Overdragen van ervaringen aan docent en leerling
- Stimuleren van het eigen idee of ontwerp voor leren i.p.v. een eenzijdig leeraanbod
- Leerlingen uit het voortgezet onderwijs op het spoor van techniek zetten
- Voor studentmentoren: het leren van vaardigheden in het omgaan met leerlingen
- Voor studentmentoren: reflectie op hun eigen studiekeuze

### *Mentoring in havo/vwo*

2<sup>e</sup> jaars studenten van de Haagse Hogeschool en TU-Delft begeleiden 4 en 5 HAVO-en VWO-leerlingen in een open practicum Natuurkunde. 'Open' betekent dat er niet volgens een bepaald vaststaand recept gewerkt wordt, maar met een probleemstelling die de leerlingen praktisch moeten oplossen. Een Practicum-handleiding, waar proeven in beschreven staan, is het uitgangspunt, maar er zijn verschillende methodes om de proeven goed uit te voeren. Het ontbreekt de leerlingen vaak aan een aanpak om tot een oplossing te komen. Daarin begeleiden de studentmentoren de leerlingen en sturen ze bij. Een geïnterviewd docent hierover: "Om het verband tussen theorie en praktijk duidelijk te krijgen moet de opdracht opener zijn. Dan moeten ze vanuit de theorie de praktijk benaderen. Vroeger deden ze maar wat; deden metingen zonder te weten wat en waarom ze meten en gingen vervolgens de resultaten in de theorie passen. Als ze zelf vanuit de theorie moeten bedenken hoe je zou kunnen controleren en meten, dan weten de leerlingen waarom ze het probleem zo aanpakken." Dit citaat maakt overigens ook duidelijk dat het gevaar aanwezig is dat de theorie de praktijk gaat leiden, terwijl toch het omgekeerde de bedoeling is. Dit is duidelijk een aandachtspunt voor de komende tijd.

Het begeleiden en bijsturen krijgt inhoud door voorbeelden uit eigen praktijk te noemen. Door aanwijzingen te geven en gerichte vragen te stellen. Het activeren van het denkproces en het sturen en begeleiden kan men niet realiseren met een instructie. Het leerproces is alleen goed op gang brengen als dat in communicatie gaat. Studentmentoren werken met groepjes van drie of vier leerlingen, die daardoor een onderlinge verantwoordelijkheid voelen voor de oplossing van vraagstukken. De mentoren hebben een gerichte training gehad die hen voorbereidt op het werken met leerlingen onder verantwoordelijkheid van de docent. De mentoren zijn er niet om slechts antwoorden te geven op leervragen van leerlingen, ze zijn er vooral om de leerlingen te leren dat in deze fase het (gezamenlijk) toetsen van de weg naar de oplossing belangrijk is. Belangrijker soms dan het antwoord zelf.

Dat de inzet van studentmentoren in havo en vwo een succes is, blijkt uit de volgende ervaringen:

- Student-mentoren zijn enthousiast en over het algemeen competent. Ze worden geselecteerd of persoonlijk uitgenodigd en ontvangen een training die ze goed voorbereidt op de taken die ze moeten uitvoeren. Na een korte periode van inzet ontvangen de mentoren nog een training die expliciet ingaat op de vragen die zijzelf hebben naar aanleiding van hun opgedane ervaringen. Geïnterviewde student-mentoren geven aan dat het begeleiden van een groepje leerlingen bij kleine projecten voldoening geeft, met name wat betreft het didactische aspect. Zij stellen daarbij vooral ervaring te krijgen in het voortouw nemen en in het zelfverzekerd opereren. Daarbij zijn de student-mentoren van mening dat het begeleiden van het leerproces bij leerlingen van ongeveer dezelfde leeftijd in toekomstige arbeidssituaties als een pré wordt gezien (sociaal-communicatief leidinggeven).
- De deelnemende docenten zijn enthousiast. Docenten geven aan dat zij moeten wennen aan de andere manier van lesgeven in de tweede fase, waarin niet meer klassikaal maar projectmatig en soms ook probleemgestuurd onderwijs centraal staat. Een geïnterviewde docent Natuurkunde hierover: "De overstap in het natuurkunde-onderwijs van gesloten naar open practicum vergt begeleiding in de stappen die de leerlingen moeten zetten in de aanpak van de vraagstukken. Voor dat laatste bestaat geen vast recept. Om dat individueel te kunnen sturen is het verstandig gebleken daar mensen bij te hebben die veel ervaring hebben met open opdrachten. Het uitzetten van opdrachten bij de leerlingen gaat een stuk

soepeler. De docent staat niet meer alleen een hele groep aan te sturen, te motiveren en denkprocessen te activeren.”

- Student-mentoren en docenten hebben in het schooljaar 2000-2001 voor het eerst gewerkt met een onafhankelijk persoon (degene die de training voor student-mentoren verzorgt). Deze fungeert als een soort ‘intermediair’ tussen student en docent. Docenten blijken in deze persoon een welkome gesprekspartner te zien waar het gaat om de vraag hoe studenten precies in te zetten in de lessen.

Binnen het project zijn de volgende aandachtspunten geformuleerd:

- De student-mentoren pleiten voor het krijgen van studiepunten voor hun inzet. Het mentorschap is voor hen wel interessant vanwege het didactische aspect, dat in de latere beroepspraktijk van pas zal komen. Je leert hoe je mensen kan aansturen.
- De tijd dat een studentmentor aanwezig kan zijn is lastig te plannen. Het lesrooster verandert nog wel eens. Voor de mentoreninzet is het van belang dat een belangrijk deel van de theorie afgerond is, voordat je aan het practicum begint. Dat betekent dat de cyclus (toestweek – nieuwe theorie (2 à 4 weken) – practicum (2 à 3 weken) – toetsweek ) de inzet van studentmentoren fragmentarisch maakt. Aanwezigheid van mentoren, iedere week op een bepaald tijdstip, het hele jaar door, zou beter werken.
- De student-mentoren blijken erg verspreid over het jaar te worden ingezet. Sommigen worden aan het begin van het schooljaar al aangesteld, maar ze beginnen pas concreet als student-mentor te functioneren in maart. Hierdoor is de aansluiting tussen wat zij in de trainingen hebben geleerd en de feitelijke praktijk niet optimaal.
- Tenslotte blijken mentoren lang niet alle taken uit te oefenen die in de taakomschrijving zijn opgenomen. Hun rol wordt nog teveel beperkt tot het begeleiden van leerlingen in het open practicum. Een uitbreiding van de rol van studentmentoren naar informatie geven aan leerlingen die nog een profielkeuze moeten maken zou het werk diverser en daarmee aangenamer maken. Ook in de voorlichting over de vervolgscholen zijn de mensen die de beste informatie hebben de klanten, cq de studenten, zelf.
- Een bijkomend probleem is dat de praktische opdrachten, waarbij de student-mentoren in eerste instantie zouden worden ingezet, in het curriculum steeds minder tijd. Het open practicum bereidt voor op een heel andere manier van werken en denken (waarbij het accent meer ligt op ontwerpen dan op onderzoeken. De verlichting die het Ministerie van OC&W heeft aangebracht in de exameneisen in de Tweede Fase hebben de noodzaak tot het uitvoeren van natuurwetenschappelijke experimenten door leerlingen in practica ondergraven met als gevolg dat in de meeste scholen de practicumvaardigheden zijn afgenomen in plaats van toegenomen (zoals eerst in de plannen rond de Tweede Fase was voorzien). Voor het realiseren van ontwerpend onderwijs in de bèta/techniekvakken zou het beter zijn als het practicum zwaarder mee zou tellen voor het eindcijfer. Vroeger telde het practicum voor 40% mee, eind vorig jaar nog maar voor 20%.
- Het is de vraag of de huidige inzet van student-mentoren een positieve invloed heeft op dat meer mensen voor technische opleidingen gaan kiezen. Bezien vanuit de student-mentoren zou een aanpassing van practicumproeven aan vraagstukken uit het bedrijfsleven beter werken dan een meer theoretische benadering. De vraagstukken worden dan wat moeilijker en vager in omschrijving en daar kunnen nu juist de studentmentoren heel goed bij helpen. Dan wordt het voor mentor en leerling interessanter, omdat je met een echt voorbeeld bezig bent. Vanuit de school is het belangrijk dat de opdrachten heel dicht bij de theorie liggen die de leerlingen behandeld hebben gekregen. De theorie wordt getoetst in vraagstukken, waardoor die theorie verduidelijkt wordt en tastbaarder gemaakt. Ook hier blijkt opnieuw de spanning die er traditioneel bestaat tussen theorie en praktijk. Het blijkt

een hele klus om docenten zover te krijgen dat ze praktijk(ervaringen) vóór theorie laten komen. In het vervolg van het project zal hieraan continu aandacht worden geschonken.

### *Mentoring binnen het vmbo*

De inzet van student-mentoren in het vmbo is tot nu toe moeizaam verlopen. Voor een belangrijk deel heeft dit te maken met de vrij traditionele manier van lesgeven in het vmbo. In het tweede jaar wordt natuurkunde klassikaal gegeven. Nieuwe stof wordt uitgelegd en opdrachten die in het boek staan worden uitgewerkt. De docenten zijn jarenlang gewend om hun eigen plan te trekken. De invoering van de werkplekkenstructuur, waarin hun vak niet leidend, maar ondersteunend moet zijn, roept weerstand op. De lesstof, het boek, wordt als belangrijkste bron gezien om de eindtermen te halen. De kwaliteiten van student-mentoren zijn hier niet bij in te zetten. Zij kregen daardoor meer de taak van huiswerkbegeleider. Deze manier van werken is voor de studentmentoren niet motiverend te noemen. Een geïnterviewde studentmentor hierover: “Ik ben helemaal geen ster in natuurkunde, en als ik dan iemand moet helpen met huiswerk word ik daar helemaal zenuwachtig van. We zouden toch begeleiden in de les. Zo is het ook afgesproken met de docenten.”

Daarbij komt dat ook het belang van de student-mentoren door de docenten in het vmbo nog te weinig wordt onderkend. Het gevolg hiervan is dat de docenten de inzet van mentoren veelal associëren met een verhoogde tijdsbelasting (dit laatste geldt overigens ook – maar iets minder – voor het havo/vwo). Er was geen training van de docenten vmbo (maar ook de havo/vwo docenten) voorzien om de studentmentoren goed te kunnen begeleiden. Wel zijn er van te voren enkele bijeenkomsten geweest, maar daarin stond de uitvoering van de praktische opdrachten centraal.

Ook hier zijn enkele aandachtspunten geformuleerd. In de eerste plaats is duidelijk geworden dat - wanneer studentmentoren weer ingezet zullen worden - dat niet meer in het tweede jaar VMBO moet gebeuren, maar meteen in de gekozen leerweg. Het voordeel daarvan is dat NASK (Natuur en Scheikunde) daar niet meer op een traditionele manier gegeven kan worden. NASK is dan geïntegreerd in een beroepsgerichte richting. In ieder geval één uur zal worden afgestaan aan het beroepsgerichte vak. En daar kunnen dan prima de mentoren bij ingezet worden, omdat het in dat uur om praktische opdrachten gaat. Eén van de doelen van technoTalent is ‘Leerlingen uit het voortgezet onderwijs op het spoor van techniek zetten’. Daarom is in het project aanvankelijk gekozen om student-mentoren in te zetten in het tweede leerjaar aan het einde van de basisvorming. Dan staan de leerlingen voor de keuze voor techniek of niet. Wanneer student-mentoren worden ingezet nadat reeds een leerweg is gekozen, is dat eigenlijk contrair aan deze doelstelling. Maar het risico is levensgroot aanwezig dat het totale doel niet wordt gehaald als wordt vastgehouden aan de inzet van mentoren in het tweede leerjaar basisvorming. Dan kunnen de student-mentoren toch beter in het 3<sup>e</sup> en 4<sup>e</sup> leerjaar worden ingezet, waar al gekozen is voor de werkplekkenstructuur en waar ze dus een rol kunnen vervullen die past bij de andere doelstellingen van het project.

De beroepsgerichte docenten van het derde leerjaar vmbo hebben te kennen gegeven dat zij wel degelijk gebruik willen maken van student-mentoren, om zo aan de slag te kunnen met de werkplekkenstructuur, waarbij de leerling zelfstandig taken en opdrachten moet doen in zijn eigen tempo. Daarnaast zij zij, mede gedwongen door de lessentabel, bezig met de integratie van beroepsgerichte en niet-beroepsgerichte vakken. Ook hierbij lijkt de inzet van student-mentoren wenselijk.

Daarbij is besloten een hbo-student te koppelen aan een mbo-student om gezamenlijk leerlingen te begeleiden. Mbo-studenten zijn – zo blijkt – iets minder dan hbo-studenten in staat om over de stof heen te kijken. Een goed overzicht over de stof blijkt wel een belangrijke voorwaarde te zijn voor het goed kunnen begeleiden van vmbo-leerlingen. Daarbij

komt dat door hbo-studenten te koppelen aan mbo-studenten een situatie wordt gecreëerd zoals die in de latere werkomstandigheden ook vaak zal voorkomen. De hbo-student zal later opdrachten moeten laten uitvoeren door een ondergeschikte, de mbo-er, die het vervolgens concreet zal moeten maken naar een vmbo-er, die de opdracht uitvoert. Die structuur wordt nu vertaald naar de leersituatie.

Uit het vorenstaande blijkt dat het student-mentorgedeelte van het project TechnoTalent volop in ontwikkeling is. Daarbij zijn de volgende leermomenten aan te wijzen:

- De student-mentor moet een spil blijven binnen de verrijkte leeromgeving TechnoTalent. Daarvoor is het nodig dat docenten meer zicht krijgen op de meerwaarde van een student-mentor bij de uitwerking van (ontwerp)opdrachten. In concreto zal dit uiteindelijk moeten betekenen dat alle deelnemende docenten (en scholen) eenzelfde visie ontwikkelen op leren en de meerwaarde die student-mentoren voor dit leren hebben. Het zal duidelijk zijn dat deze situatie nog lang niet bereikt is. Niet alleen blijken vmbo-docenten nog tamelijk traditionele opvattingen te hanteren, maar ook onder havo/vwo-docenten is zeker nog niet sprake van een duidelijke, schoolbreed ontwikkelde én gedragen onderwijsvisie. Maar als deze gezamenlijke visie niet wordt ontwikkeld, is het gevaar levensgroot aanwezig dat student-mentoring – net als de verrijkte leeromgeving – iets kunstmatig blijft.
- Om tegemoet te komen aan de beperking van de tijd in het curriculum voor praktische opdrachten kunnen de student-mentoren wellicht ook ingezet gaan worden bij het maken van het profielwerkstuk.
- Er moet zicht komen op de eventuele extra tijd die de inzet van student-mentoren in de lessen de docenten daadwerkelijk kost. De overgang naar de tweede fase voortgezet onderwijs vraagt ook zonder deze inzet een andere werkwijze van de docent. Het is niet ondenkbaar dat de inzet van student-mentoren de docent juist tijd zal opleveren, aangezien de mentor reeds ervaring heeft met probleemgestuurd onderwijs. De mentor kan daarmee een praktische bijdrage leveren aan de invulling van praktische opdrachten en de docent inzicht geven in deze andere benadering van onderwijs. Student en docent leren daarmee van elkaar.
- Om deze processen bij de docenten in gang te zetten, lijkt het verstandig de docenten hierbij te begeleiden. Daarnaast kunnen docenten, middels collegiale consultatie, van elkaars ervaringen leren. Door bijscholings- en consultatiebijeenkomsten te organiseren, wordt het belang van de student-mentor nog meer onderstreept. Dit lijkt ook belangrijk omdat er nu nog teveel het beeld heerst dat docenten individueel en niet de scholen in hun geheel deelnemen aan TechnoTalent. TechnoTalent moet meer gaan leven binnen de deelnemende scholen, zeker binnen de sector Techniek. Dat wil zeggen dat TechnoTalent een onderdeel worden van een expliciet innovatiebeleid.
- Continu zal moeten worden nagegaan of de inzet van student-mentoren ook inderdaad resulteert in een positievere attitude van de leerlingen ten aanzien van bèta/techniekvakken en – als een resultaat daarvan – tot een grotere instroom in bèta/technische studierichtingen. TechnoTalent heeft middelen vrijgemaakt om de Universiteit Leiden dit onderzoek te laten uitvoeren

## **1.2. Mentoring binnen het ROC Zadkine**

In het schooljaar 1998-1999 startte binnen de opleidingen Motorvoertuigen en Metaaltechniek van het ROC Zadkine een mentorproject, gericht op het voorkomen van voortijdige schooluitval. Het project richt zich op zogenoemde risicoleerlingen: BOL 1 en 2-leerlingen die veelal zonder een duidelijke beroepswens hun leerplicht 'uitzitten' en massaal zonder

diploma het onderwijs verlaten. De voornaamste aanleidingen om een mentorproject voor risicoleerlingen te starten was de hoge drop out: 70% van de BOL 1 en 2-leerlingen (en dan vooral leerlingen uit etnische minderheden) verliet voortijdig het onderwijs, hetgeen niet alleen uit maatschappelijk oogpunt onacceptabel is, maar ook – gegeven de veranderde financiering van de bve – voor de school zelf een schadepost oplevert.

Als doel van het mentorproject werd geformuleerd dat het een positieve, ondersteunende bijdrage zou leveren aan het terugdringen van schooluitval en aan het verbeteren van de instroom, uitstroom en doorstroom naar vervolgonderwijs. Dit algemene doel werd als volgt gespecificeerd:

- het positief beïnvloeden van het keuzeproses van de deelnemer, door het bieden van een positief toekomstperspectief door de mentor;
- het trachten te voorkomen van studiestaakgedrag van 'risico' leerlingen;
- het bevorderen van de motivatie tot doorstuderen bij deelnemers met een negatief zelfbeeld door het zelfbeeld te verhogen;
- het beter toerusten van deelnemers voor de maatschappij door het verbeteren van sociaal-emotionele vaardigheden, presentatie en reflectievermogen;
- het verbeteren van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt, onder meer door het zoveel mogelijk beschikbaar krijgen van arbeidsplaatsen voor schoolverlaters uit de doelgroep.

Naast deze kwalitatieve doelstellingen werden ook kwantitatieve doelstellingen geformuleerd. In het eerste projectjaar was het streven om de traditionele uitval bij de doelgroep (risicoleerling) van 70% naar 40% terug te brengen. Hoewel in het eerste projectjaar de voortijdige schooluitval reeds daalde van 70 tot minder dan 5 percent, werd 40% als norm gehandhaafd voor succes van het project in het tweede projectjaar. Statistische gegevens over uitval in de Rotterdamse regio bieden mogelijkheden om op een realistische wijze de kwantitatieve resultaten van het eerste projectjaar te meten.

In het eerste jaar richtte het mentorproject zich op BOL 1 en 2-leerlingen uit de opleidingen Motorvoertuig- en Metaaltechniek. Het betreft hier voornamelijk leerlingen uit etnische minderheden. In het sociale milieu van deze deelnemers zijn er vaak aanwijsbare oorzaken die de leerprestaties negatief beïnvloeden. De problemen doen zich vooral voor op het vlak van arbeid en inkomen (veel werkloosheid bij de ouders), huisvesting (vaak wonend in sociaal zwakke buurten en in kleine en slecht onderhouden woningen) en de ouder(s)-kind relatie (veel èèn-oudergezinnen, weinig opvoedingsondersteuning van de zijde van de ouders).

In het tweede projectjaar is de doelgroep uitgebreid naar deelnemers aan de opleidingen Motorvoertuigen, Metaal, Administratie en Educatie. Bij de groep deelnemers van Educatie zijn er een aantal specifieke redenen die het risico van vroegtijdig uitval versterken. Deze deelnemers hebben pas een opleiding Nederlands als tweede taal achter de rug en zijn bezig met een opleiding waarin beroepenoriëntatie centrale doelstelling is van de opleiding. Indien ze 18 jaar zijn, komen ze niet meer in aanmerking voor studiefinanciering. Ook financiële problemen en het uitblijven van zicht op een baan maken dat deze deelnemers gefrustreerd afhaken terwijl ze midden in de opleiding zitten.

Bij de keuze van de deelnemers wordt nadrukkelijk rekening gehouden met het feit, dat met name de leerlingen uit sociaal zwakke milieus extra kansen moeten krijgen om hun potentieel mogelijke opleidingsniveau te bereiken. Juist die deelnemers hebben er, zo vermoeden de initiatiefnemers, ook het meeste baat bij om ondersteuning te ontvangen van een mentor die dicht bij hen staat.

De mentee moet een deelnemer zijn die begeleid wil worden door een mentor. De mentee moet het gevoel van eigenwaarde willen opkrikken en bereid zijn om stappen te doen, die tot de eindstreep leiden én gebruik willen maken van de praktijkervaring van de mentor.

De mentee moet inzien en toestaan dat de mentor een persoon is die in het eigen netwerk een rol speelt. Het blijkt dat slechts weinig deelnemers hiermee moeite hebben. De meesten willen graag een mentor, niet in het minst omdat zij gezien hebben dat een mentor inderdaad – nadat men een startkwalificatie heeft behaald - toegang biedt tot betaald werk.

In de jaren dat het project nu loopt is – met vallen en opstaan – ontdekt hoe mentees het beste kunnen worden benaderd. Voordat gesproken wordt met leerlingen, wordt eerst een gesprek gevoerd met de klassendocenten (vergroting draagvlak). Pas nadat deze instemmen met het project, worden de klassen bezocht met een presentatie over het mentorproject. Na afloop van deze presentatie wordt ook op papier informatie over het project meegegeven, tezamen met een aanmeldingsstrookje. Een week later is er weer een bezoek aan de klas, nu om overzicht te krijgen welke deelnemers zich vrijwillig aanmelden als mentee. Met deze deelnemers worden afspraken maken voor een intakegesprek.

Over het algemeen is door de keuze van de klas al een voorselectie gemaakt. Het afbreukrisico in de zin van vervroegd schoolverlaten is daarbij uitgangspunt. Afhankelijk van het aantal aanmeldingen vindt eventueel nadere selectie plaats. Via het intakegesprek dat de projectleider met de deelnemer heeft, wordt een aantal gegevens van de toekomstige mentee verzameld. Deze informatie wordt gebruikt voor het matchen met mentoren. Het gaat daarbij om een aantal objectieve factoren als leeftijd, mate van bemiddelbaarheid voor werk, woonplaats (van belang voor frequentie contact tussen mentee en mentor), hoelang woonachtig in Nederland (in verband met taalbeheersing en bekendheid met de Nederlandse maatschappij), thuiswonend of zelfstandig wonen. Daarnaast is er in het algemeen een aantal gedragselementen van mentee's te onderscheiden, waarmee eveneens rekening wordt gehouden bij werving en matching. Het gaat er hier vooral om of de deelnemer inderdaad gemotiveerd is om tijd en energie te steken in het opbouwen van een relatie met een mentor.

Bij het ontwikkelen van de training voor mentee's heeft de vraag centraal gestaan welke eigenschappen een deze moet bezitten om een mentor maximaal te benutten. De duur van de training, die vooral een sociaal-communicatieve vaardigheidstraining is, beslaat twee avonden. Onderwerpen die aan bod komen zijn onder andere: werkhouding en werkstijl, planning en toekomstperspectief. De training wordt verzorgd door docenten van het ROC Zadkine.

De benadering van de mentoren bleek niet gemakkelijk omdat men in het begin typische 'onderwijsfouten' maakte. Men mikte op mentoren die succesvol waren in de branche waarvoor de cursisten werden opgeleid (in eerste instantie dus Motorvoertuigtechniek). Succes werd geoperationaliseerd als: de mentor moet tenminste werkplaatschef zijn, maar als het kan liever directeur van een garage- en/of automobielbedrijf. De twee initiatiefnemers, beiden afkomstig uit het oude vormingswerk, begonnen met het aanschrijven van alle garages en automobielbedrijven in Rotterdam. Hierop kwam hoegenaamd geen reactie omdat – naar later bleek – de brief waarin om medewerking werd gevraagd, onmiddellijk onderop een stapel soortgelijke brieven kwam. Vervolgens werd, in aansluiting op de brief, telefonisch contact gezocht. Ook dit werkte niet omdat men niet verder kwam dan de receptioniste c.q. de secretaresse. Tenslotte trokken beide initiatiefnemers de stoute schoenen aan en deden ze wat ze – achteraf gezien - vanaf het begin al hadden moeten doen: de gingen persoonlijk naar de bedrijven en vroegen de directeur te spreken. "Praktijkervaringen hebben uitgewezen dat de 'overvalmethode' het beste werkt. Dat wil zeggen: zonder afspraak vooraf bedrijven bezoeken en proberen op het hoogste niveau een afspraak te maken. Wanneer dit oriënterende gesprek positief verloopt, wordt tegelijkertijd relevante informatie over de mentor verzameld. Wij

letten daarbij bewust (soms onbewust) op een aantal vaardigheden dat ons tijdens het gesprek opvallen. Een aantal eigenschappen waarop we letten hebben we op papier staan.”<sup>4</sup>

Deze aanpak bleek – na een wat aarzelend begin waarin men met name nog moest werken aan een ‘goed verhaal’ waaruit naar voren kwam dat het meedoen aan het mentorproject ook voor het bedrijf i.c. de mentor iets opleverde – bijzonder succesvol. Ongeveer 90 percent van de benaderde bedrijven leverde een mentor op het niveau van werkplaatschef of hoger. Een dergelijke aanpak is vooral in het begin van het project duur “want je moet veel tijd investeren om mentoren te vinden. Je krijgt geen mentoren via de post of per telefoon. Je moet persoonlijk naar de bedrijven toestappen om mentoren te werven. Dat moet je natuurlijk wel durven. En je moet natuurlijk geregeld contact blijven houden met de mentoren. Dat kost allemaal tijd. Maar als je eenmaal de mentoren hebt, dan loopt het vanzelf. Mentoren zoeken zelf nieuwe mentoren, niet alleen natuurlijk uit edele motieven maar ook omdat ze dringend om nieuw personeel verlegen zitten. Het is dus een win-win situatie en dat is voor iedereen goed. In het eerste jaar kostte het project 8000 gulden per koppel; in het tweede jaar daalde dit tot 5000 gulden per koppel en in het derde jaar is de begroting ongeveer 2.500 gulden per koppel.”<sup>5</sup>

Voor de training en verdere professionalisering van de mentoren is gekozen voor een tweetal bijeenkomsten per cursusjaar in combinatie met schriftelijk materiaal. Alle mentoren ontvangen regelmatig een reader met relevante informatie over het begeleiden van mentees. De mentoren blijken die readers heel goed te lezen. Tijdens de bijeenkomsten wordt ingegaan op vragen en problemen die mentoren zelf inbrengen. Tenslotte gaan beide initiatiefnemers regelmatig op bezoek bij de mentoren en evalueren met de mentor ter plekke het verloop van het project. “Je moet het netwerk immers ook warm houden.”<sup>6</sup>

#### *Het matchen van mentoren en mentee's*

De op schrift verzamelde gegevens van mentoren en mentee's worden door de projectleiders bekeken en vergeleken. Op basis daarvan wordt een voorstel voor een koppel gemaakt. Vervolgens vindt de eerste kennismaking tussen mentor en mentee plaats op het bedrijf van de mentor in aanwezigheid van de projectleider(s). Om deze eerste kennismaking al een formeel tintje te geven krijgen zowel de mentor als de mentee een symbolisch cadeau. De tweede kennismaking tussen mentor en mentee vindt plaats op de school. De mentee krijgt hierbij nadrukkelijk de rol van gastheer/gastvrouw. Wanneer deze tweede ontmoeting goed verloopt, wordt de matching afgesloten met een overeenkomst die zowel mentor als mentee ondertekenen. In deze overeenkomst staan duidelijk vermeld de afspraken die voor beide partijen gelden tijdens de duur van het mentorproject. Zowel de mentor als de mentee krijgen een bloemetje om de start van het project te markeren. In de overeenkomst is een proeftijd van één maand afgesproken. De projectleider(s) hebben zo vaak als nodig contact met de mentor en de mentee om te weten of de matching goed is verlopen.

#### *Uitbreiding*

In het tweede projectjaar deden zich twee interessante ontwikkelingen voor, die in het project niet waren voorzien. Allereerst de baangarantie: de samenwerking tussen het project en het bedrijfsleven is zo voorspoedig verlopen dat beide partijen een document hebben ondertekend waarin de deelnemende cursisten van de opleiding Motorvoertuigtechniek door de deelnemende bedrijven een baangarantie wordt gegeven wanneer zij hun startkwalificatie hebben behaald. De baangarantie is bedoeld als extra prikkel voor de mentee om de maximale

---

<sup>4</sup> H. Tdlohreg & R. van Eyck, *Eindverslag Tweede Jaar Mentorproject ROC Zadkine*, september 2000, pagina 6-7

<sup>5</sup> Interview met R. van Eyck en H. Tdlohreg, initiatiefnemers van het project, op 8 november 2000

<sup>6</sup> interview, o.c

motivatie te vinden, teneinde de begonnen opleiding ook daadwerkelijk te voltooien. Het zal duidelijk zijn dat de huidige schaarste aan vakbekwaam personeel voor de deelnemende bedrijven de belangrijkste reden is om deze baangarantie af te geven.

Tijdens de uitvoering van het project bleek ook dat deelnemende mentee's voor de te volgen opleiding stageplaatsen nodig hebben. De beroepsopleidingen gaan vaak gepaard met de verplichting van praktijktraining, waardoor het wel of niet kunnen verwerven van een stageplaats van zeer groot belang is. Indien leerlingen - en dit is vaak het geval bij de zogenaamde risicoleerlingen - geen stageplaats kunnen verwerven, kunnen zij hun kwalificatie niet halen. Hierdoor ontstond de gedachte om lopende het schooljaar te onderzoeken of er mogelijkheden zijn voor de organisatie en inrichting van een Stagebank.

#### *De resultaten van het tweede projectjaar 1999-2000*

In het tweede projectjaar zijn 40 mentees geworven, afkomstig uit de BOL-opleidingen niveau 1 en 2 van Motorvoertuigen- en Metaaltechniek, alsmede uit de afdeling Educatie. Voor hen werd gestart met de werving van de mentoren. De mentoren van het vorige projectjaar (1998-1999) werden vrijwel allen weer ingeschakeld bij Motorvoertuigen- en Metaaltechniek. Voor de mentees uit de afdeling Educatie zijn geschikte mentoren geworven. In december kregen de projectleiders het verzoek om ook een afdeling van Administratie aan het project te laten deelnemen. Met genoegen hebben zij aan dit verzoek voldaan, omdat dit paste in de strategie het mentorproject zo breed mogelijk binnen het ROC uit te voeren en te integreren. Voor zo'n tiental mentees in Administratie werd met succes gezocht naar mentoren in de branche.

Vanuit het vorige projectjaar kon het project beschikken over 30 geschikte mentoren. Voeg daarbij een lijst met een tiental personen, die om diverse redenen het vorig jaar niet konden meedoen, die weer benaderd mochten worden voor deelname. Dit maakte de start op zoek naar nieuwe mentoren een stuk makkelijker. De aandacht kon vooral gericht worden op de nieuwe deelnemers uit Educatie en Administratie. Deze actie werd succesvol afgerond en in februari hadden alle deelnemers een mentor. Alle 40 mentoren hebben reeds te kennen gegeven dat ze weer meedoen het derde projectjaar.

In het tweede projectjaar heeft geen enkele koppel de samenwerking verbroken. In een aantal gevallen is de wens uitgesproken nog een jaar met elkaar verder te willen. Met name bij Administratie, waar men later gestart is, heeft men kenbaar gemaakt dat de begeleiding zeker nog een jaar door moet gaan. Dit moet ook gelden voor mentees die in het vervolgonderwijs terechtkomen of die een baan vinden. Van de zijde van vooral de mentoren is men de mening toegedaan dat men de mentees ook tijdens het werk gedurende het eerste jaar zinvol zou kunnen begeleiden.

Van de 40 mentees die gekoppeld werden met een mentor, hebben twee om redenen van ziekte de tweede matching steeds uitgesteld. Eind april hebben de projectleiders voor deze twee de tweede koppeling als zijnde zinloos afgeblazen. Hierdoor is verder gewerkt met 38 koppels.

Zoals hiervoor reeds aangegeven bedroeg de uitval in de BOL 1 en 2-opleiding 70 percent. In het eerste projectjaar daalde deze uitval onder de deelnemers aan het mentorproject tot minder dan 4 percent. In het tweede projectjaar was er sprake van een uitval van 7 percent, waarbij moet worden aangetekend dat tenminste één deelnemer (afkomstig uit de afdeling Educatie) is gestopt omdat hij moest gaan werken, opdat zijn echtgenote een verblijfsvergunning kon verkrijgen.

Van de totale groep van 38 deelnemers aan het tweede jaar van het mentorproject hebben 26 deelnemers (68%) een succesje bereikt in de vorm van een bevordering, een certificaat of diploma. Van de 38 deelnemers kiezen 23 (60%) voor een vervolgopleiding, terwijl 14 (37%) de arbeidsmarkt zullen versterken. Van deze laatste groep van 14 gaan er 4

naar de BBL.

Uit de afdeling Motorvoertuigentechniek namen 11 deelnemers deel aan het project. Tien (10) bleven gedurende het gehele jaar op school (91%). Eèn student gaf de studie op en verkoos in een andere branche te gaan werken. Van de 10 overgebleven deelnemers hebben 8 (80%) het einddiploma gehaald, waardoor ze een startkwalificatie verkregen voor een BOL of BBL opleiding. Alle 8 zetten de opleiding voort. Twee kiezen een andere vorm van onderwijs. Uit de groep van 11 zijn nu 3 deelnemers in het arbeidsproces terechtgekomen.

De groep uit de Metaalopleiding bestond uit deelnemers van 2 klassen en telde 9 deelnemers aan het project. Alle 9 (100%) hebben het schooljaar afgerond. Er was dus geen uitval. Drie (3) haalden het einddiploma, 4 moeten een herexamen maken en 2 verkregen deelcertificaten. Vijf (5) van de 9 deelnemers (67%) gaan werken en 3 willen zeker door met de opleiding.

Het aantal deelnemers uit de afdeling Administratie bedroeg eveneens 9. Acht (8) bleven gedurende het gehele jaar op school (89%), 1 gaf de studie op en verkoos in een andere branche te gaan werken. Van de 8 overgeblevenen hebben 2 (25%) het einddiploma gehaald. Drie (3) kunnen het diploma verkrijgen, maar moeten nog één of soms twee tentamens overdoen in september of oktober. Drie zijn afgewezen. Van de groep van 9 zijn nu 3 in het arbeidsproces terechtgekomen. Zes (6) hebben besloten verder te studeren of de opleiding opnieuw te doen.

Uit de Educatie waren er ook 9 deelnemers aan het project. Één (1) moest afhaken vanwege problemen in de privé sfeer. De overige 8 (89%) haalden allen het einddiploma, waardoor ze nu naar de Assistent-opleiding mogen. Dat doen ze ook, met uitzondering van een oudere mevrouw die besloten heeft als conciërge verder door het leven te gaan. Een uitzicht op een baan als automonteur zat er voor haar niet in. In overleg met de mentor is besloten te zoeken naar iets anders. Zeven (7) van de 9 (89%) gaan door met de opleiding. Drie (3) zijn te werk gesteld op het stageadres en zullen een BBL opleiding volgen.

### *Vooruitzichten*

In het cursusjaar 2001 – 2002 gaat het project het vierde jaar van uitvoering in. De branches Motorvoertuigentechniek en Metaaltechniek, Administratie en Beveiliging, Werk en Scholing zullen gedurende het derde projectjaar participeren. De doestelling is om het mentorsysteem als begeleidingssysteem voor de zogenaamde VOA-leerlingen binnen de branches op te doen nemen. Het is de bedoeling dit jaar het mentorsysteem regulier in te zetten als één van de begeleidingssystemen met name voor de zogenoemde VOA-leerlingen. De reguliere inpassing was aanvankelijk gepland voor het vorige cursusjaar. Dit is echter niet gehaald vanwege organisatorische oorzaken: de branches waren nog niet in staat voldoende begeleidingsuren te garanderen om aan de uitvoering van het project deel te nemen.

Het aantal deelnemers, tenslotte, zal minimaal worden verviervoudigd (tot ca. 200 koppels). “Alleen stoten we nu bij een aantal opleidingen op een grens: deelname aan het mentorproject kost de opleiding geld vooral in de vorm van begeleidingsuren. Voor de overdracht van de verworven kennis en aanpak van het project naar de opleidingen is in eerste instantie personele inzet noodzakelijk. Op centraal niveau heeft men bij Zadkine gekozen voor een verregaande autonomie van de opleidingen, die verantwoordelijk zijn voor hun eigen budget. Dus moet het management op opleidingsniveau besluiten of zij al dan niet financieën beschikbaar stellen voor begeleidingsactiviteiten zoals het mentorproject. En dat blijkt niet eenvoudig want het korte-termijn belang overheerst op opleidingsniveau. Ze zeggen dat ze de voordelen van het mentorproject wel zien, maar dat ze het geld niet hebben om begeleidersuren vrij te maken. Binnen de branches motorvoertuigen en metaaltechniek is het geen probleem gebleken omdat het management helemaal achter het project staat en er dus geld voor vrijgemaakt heeft. Duidelijk blijkt dus dat een project breed draagvlak binnen het

onderwijssysteem moet verwerven alvorens regulier te kunnen worden ingezet. Eigenlijk zou op centraal niveau geld vrijgemaakt moeten worden voor het mentorproject, omdat de branches het misschien wel echt niet kunnen betalen. En aangezien de kost voor de baat uitgaat en men kan zien dat je via het mentorproject vele leerlingen binnen boord houdt, zou op centraal niveau dat geld eigenlijk voorgeschoten moeten worden. En de branches zullen natuurlijk moeten beseffen dat ze hierin moeten investeren: ook als het gaat om druk uit te oefenen voor het beschikbaar stellen van de noodzakelijke financiën.”<sup>7</sup>

### 1.3. Een schets van de ‘ideale’ mentorrelatie

Het doel van een ‘zuivere’ mentorrelatie is dat de leerling de mentor gaat zien als een rolmodel. Anders geformuleerd: het doel is dat de leerling zich identificeert met de mentor. Deze identificatie moet natuurlijk niet 100% zijn; dat zou betekenen dat de leerling letterlijk de persoonlijkheid van de mentor zou overnemen en dat zou op gespannen voet staan met het overall-doel van het onderwijs, namelijk de vorming van de leerling tot een eigen persoon(lijkheid). Het doel van een mentorrelatie is dat de leerling zich identificeert met delen van de persoon(lijkheid) van de mentor, en wel met die delen die betrekking hebben op de competentie om een voor de persoon zinvolle en voor de samenleving betekenisvolle relatie te leggen tussen investeringen in onderwijs, het verrichten van arbeid en het vormgeven van een eigen levensloop.

In dit onderzoek willen we nagaan of een dergelijke gedeeltelijke identificatie van de mentee met de mentor ook inderdaad optreedt. We doen dat door tien, in de ogen van de projectleiders ‘succesvolle’ mentor/mentee-relaties te analyseren aan de hand van diepte-interviews die de koppels zijn afgenomen. Als analysemodel hebben we gekozen voor het recent door Meijers & Wardekker ontwikkelde model van identiteitsleren.<sup>8</sup> Dit model lag ook aan de basis van de gespreksleidraad die voor deze interviews is ontwikkeld.<sup>9</sup> We presenteren eerst dit model, voordat we de resultaten van de diepte-interviews met de mentor/mentee-koppels weergeven.

#### 1.3.1 Wat is een identiteit?

Een identiteit is niet iets dat een individu of organisatie overkomt. Individuen pogen voortdurend hun identiteit te construeren met behulp van in een specifieke cultuur beschikbare bouwmaterialen. In die zin is het ook een leerproces: precies zoals we onze kennis over de wereld construeren met behulp van kennis die ons in een bepaalde cultuur beschikbaar wordt gesteld, zo construeren we ook identiteiten. Het identiteitsproces opvatten als een leerproces klinkt alsof het een erg intellectueel en rationeel proces is. Het tegendeel is waar: emoties spelen mee, ja hebben zelfs een cruciale rol in het identiteitsvormingsproces. Volgens Erikson (1968) ontstaat identiteitsontwikkeling als een gevolg van crises die demarcatie- of markeringspunten in de levensloop vormen. Lehr (1978) vroeg volwassenen aan te geven welke gebeurtenissen zij als markeringspunten in hun levensloop hadden ervaren. Ruim 7% van de genoemde gebeurtenissen had betrekking op biologische of lichamelijke factoren, zoals een ernstige ziekte of juist het herstel daarvan; 15,5% had betrekking op het werk en 17,5% bleek verbonden met maatschappelijke ontwikkelingen zoals oorlog, economische crisis enz. Ruim een vijfde (21%) betrof gebeurtenissen in het gezin, zoals de geboorte

---

<sup>7</sup> interview, o.c.

<sup>8</sup> Meijers, F. & Wardekker, W. *Career learning in a changing world*. (submitted)

<sup>9</sup> Deze leidraad is in dit rapport als bijlage opgenomen.

van een kind of het uit huis gaan van kinderen. Ruim eenderde (38,5%) van de genoemde markeringspunten bestond uit persoonlijke belevenissen en ervaringen, die de buitenwereld nauwelijks opvielen, zoals het ontmoeten van bepaalde mensen of een verhelderend gesprek met een goede vriend of vriendin. Een gebeurtenis werd meestal niet onmiddellijk als een markeringspunt herkent; pas na enige tijd werd de gebeurtenis als zodanig benoemd. De essentie van een markeringspunt is de perspectiefwisseling die bij het individu optreedt: een gebeurtenis veroorzaakt een 'existentiële onzekerheid' en dwingt daardoor het individu om op een andere manier naar zichzelf en daarmee vaak ook naar anderen te kijken. Daarbij houdt een ander het individu vaak een spiegel voor en/of benoemt de onzekerheid die het individu zelf nog niet in staat is te benoemen (zie ook Friebel et al., 2000).

Identiteitsontwikkeling is dus een leerproces dat start met een *ervaring* die is gekoppeld aan emoties. De ervaring kan een kans zijn voor leren en groei, gekoppeld aan een positieve emotie. Maar waarschijnlijk veel vaker is het een conflictervaring, een ervaring van tekortschieten, van niet in staat zijn te handelen, van onzekerheid, gekoppeld aan negatieve emoties. Deze ervaring doet zich voor wanneer een individu, wanneer het probeert méér of voller te participeren in een sociale praktijk, terecht komt in een situatie, waarin het niet in staat is tot adequaat handelen omdat het zich niet volledig kan identificeren met de nieuwe situatie en de (rol)eisen die vanuit die situatie aan hem gesteld worden. Dit kan vooral een cognitief probleem zijn: de situatie niet begrijpen, niet beschikken over de gevraagde kennis en vaardigheden. Vaker zal het een probleem van emotionele aard zijn: eerdere identificaties en bindingen staan in de weg – dat wil zeggen: de bestaande identiteitsconfiguratie is niet adequaat voor de situatie.

Om de 'fit' opnieuw te herstellen, zoekt en construeert het individu een balans tussen emoties en cognities. Hij kan dit alleen doen door concepten (dit zijn gedeelde betekenissen) te gebruiken die beschikbaar zijn in zijn sociale omgeving: het individu moet deelnemen aan een bestaand discours. Deze stap kan daarom 'discursief betekenis-geven' worden genoemd. In dit proces probeert het individu te begrijpen wat hem of haar overkomt (overkomen is) door – samen met anderen – de concepten te vinden die een verklaring geven die voor allen, die aan de dialoog deelnemen, ook emotioneel bevredigend is. Als dit lukt, is het resultaat van discursief betekenis-geven wederzijds begrip en gedeelde waarden. Maar voordat dit resultaat is bereikt, moet ook een introspectieve dialoog gevoerd worden. Een situatie begrijpen is niet voldoende: de situatie moet persoonlijke 'zin' hebben door het individu om in staat en bereid te zijn adequaat te handelen in deze situatie. Dit betekent dat de (rol)eisen van de situatie niet alleen moeten worden begrepen, maar ook een plaats moeten krijgen in de identiteitsconfiguratie van het individu. Dit proces noemen we 'intuïtieve zingeving'. In dit proces moeten de emoties, die door de situatie worden opgeroepen en in eerste instantie door de persoon niet worden begrepen, transparant gemaakt worden, in eerste instantie met behulp van beelden, metaforen en analogiën en in laatste instantie met behulp van concepten. Alleen wanneer de emotie door het individu begrepen wordt (d.i. benoemd kan worden), kan de situatie die de emotie veroorzaakte een betekenisvolle plaats krijgen in het eigen levensverhaal.

De constructie van een identiteit is daarmee een circulair proces, waarin ervaringen en identiteit aan elkaar gerelateerd zijn door het gebruik van concepten die van een persoonlijke zin worden voorzien. In dit proces wordt identificatie met personen, rollen, organisaties, waarden, enzovoorts tot stand gebracht door een herinterpretatie van het zelf en de situatie. Identiteit is een configuratie van betekenissen die voortdurend verandert wanneer

ten gevolge van nieuwe ervaringen nieuwe elementen er een plaats in moeten krijgen. Het tegenovergestelde is ook waar: concepten en betekenissen die wel beschikbaar zijn maar die niet gerelateerd kunnen worden aan ervaringen en daarmee geen persoonlijke betekenis krijgen, zullen geen onderdeel worden van de identiteitsconfiguratie. Het vorenstaande model wordt schematisch weergegeven in figuur 1.

\*\*\* hier figuur 1: Identiteit als een leerproces \*\*\*

### 1.3.2 De resultaten uit de diepte-interviews

Bij het uittesten van de vragenlijst bleek al snel dat het interview heel confronterend is, zowel inhoudelijk, als vanwege het feit dat mentor en mentee samen geïnterviewd worden. De interviewer is een 'vreemde', die naar emoties en soms zeer vertrouwelijke aspecten in en van de relatie vraagt. Dat vraagt van de koppels dat zij ook nog eens bereid zijn de interviewer te vertrouwen, cq hun ervaringen toe te vertrouwen. We hebben geprobeerd deze 'problemen' op een aantal manieren te ondervangen. Allereerst heeft de interviewer zich uitgebreider dan normaal gebruikelijk, voorgesteld aan de koppels. We hebben de indruk (maar dat weten we niet zeker) dat het feit dat de interviewer zelf mentor is geweest, voor de koppels in positieve zin verschil maakte. Daarbij is de afspraak gemaakt dat bepaalde informatie, die wel belangrijk was om de vinger achter de relatie te krijgen, maar die de geïnterviewden niet gepubliceerd wensten te zien, ook inderdaad vertrouwelijk blijft.

De vragenlijst is, na de eerste testen, aangepast: er is met opzet, voorafgaand aan de vragen waar het ons om ging, een aantal 'veilige' vragen opgenomen, die vooral wat meer 'statistische' informatie opleveren: leeftijd, geslacht, achtergrond, organisatie (wijze van matching e.d). Dit bleek, zoals verwacht het ijs te breken (samen met de uitgebreide introductie van de interviewer).

Het onderzoek zelf kent een aantal beperkingen. De eerste is dat bepaalde, verhelderende informatie op verzoek van de ondervraagden buiten het verslag is gebleven. Een tweede beperking is de operationalisering van concepten of thema's zoals levenswaarden, ervaring, rolmodel, zelfvertrouwen en dergelijke. We vragen feitelijk naar sociaal-emotionele leerprocessen. Een goede mentorrelatie wordt gekenmerkt door zijn rijke schakering aan aspecten zoals levenservaring, openheid, wederzijds respect, geduld, humor, doorzettingsvermogen, inzet, betrokkenheid, bereidheid de eigen emoties te laten zien, bereidheid bekritiseerd te worden, en dergelijke. De kern is natuurlijk vertrouwen. Het valt niet mee om dergelijke begrippen goed te operationaliseren. Behalve wat deelnemers uitspreken en benoemen blijkt de non-verbale communicatie tussen mentor en mentee veel informatie te geven over de kwaliteit van de relatie/band. De interviews riepen veel emotie op, ook bij de interviewer. In de loop van vrijwel ieder gesprek 'verdween' de interviewer als het ware: mentor en mentee gaven elkaar, in plaats van aan de interviewer, antwoord op de vragen. Het interview werd daarmee een gesprek tussen mentor en mentee over punten die door de interviewer werden ingebracht.

Wat opviel was het enthousiasme over de relatie, zonder overigens dat problemen gebagatelliseerd werden (de problemen zelf niet, noch de emoties en worstelingen die ermee gepaard gingen). Regelmatig werd spontaan en uitbundig gelachen. Mentor en mentee plaagden elkaar. Mentor en mentee hielpen elkaar soms bij het formuleren van antwoorden op de vragen en met name wanneer het ging over de emotionele aspecten ervan. Wederzijdse genegenheid was in vrijwel elke relatie zichtbaar: knipoogjes, elkaar even aanraken bij wijze van troost of aanmoediging, soms een van twee of beiden tot tranen toe geroerd door elkaars spontane uitspraken over hoe men de ander ervaart.

Voor de mentee is, wat betreft de ‘cognitieve kant’ van de relatie, van belang dat de mentor ervaring heeft op het gebied waar de mentee vragen heeft. Alle mentees hebben dat uitgesproken. Gebleken is dat bij alle onderzochte koppels de leervraag van de mentee dan ook altijd richtinggevend is geweest voor de relatie. Ook in het project van de Hogeschool Den Haag, waar het om een soort eindexamenbegeleiding ging. Ervaring wil niet zeggen dat de mentor thuis is precies op het studie- of vakterrein waarvoor de mentee zich interesseert. De mentees vatten ervaring breed op: sector, branche, vroegere studie- of werkervaring is wat hen betreft al toereikend.

Een ander ‘cognitief’ aspect dat mentees belangrijk vinden, is dat de mentor ‘de weg weet’. Vooral wanneer het gaat om vluchtelingen of allochtonen die niet goed thuis zijn in de Nederlandse samenleving is het van belang dat een mentor weet hoe en waar je een ziekenfondsverzekering afsluit, wat een arbeidsbureau wel of niet te bieden heeft, hoe met studietoelagen, papieren van de belasting, het onderwijs (eigen of van het kind) om moet gaan, enzovoort. In Nederland is alles heel goed geregeld, vertelden verschillende geïnterviewden, maar het is wel een heel ‘moeilijk’ land als je de weg niet weet in al die instanties, instellingen, bureaus en voorzieningen. De mentor hoeft vragen op dit terrein niet als een soort ombudsman te kunnen beantwoorden. Het belangrijkste is dat hij ongeveer de weg weet of tenminste weet wie of welke instantie je voor een bepaald probleem moet benaderen.

Hieraan verbonden zijn vragen van de mentee die in zijn ogen alleen de mentor kan beantwoorden, maar die (vanuit het onderzoek gezien) ‘opschuiven’ van het cognitieve naar de meer sociaal-emotionele aspecten: het gaat er niet alleen om wie je wat vraagt, maar ook hoe. Wanneer heb je een grote mond (en mag je dat hebben?) en wanneer ben je juist ‘assertief’? Wanneer kun je op je rechten staan? Moet je zakelijk zijn of mag je ook laten zien dat iets je heel erg raakt? Dat zijn vragen, waarmee mentees zich tot hun mentor richten. Zij menen ook dat je deze vragen alleen aan de mentor kunt vragen. Allereerst omdat het, naar hun mening, genant is als je dat bijvoorbeeld aan een docent vraagt (die er vaak als vanzelfsprekend van uit gaat dat je dat soort dingen weet). In de tweede plaats omdat je je mentor kunt vertrouwen: die zal eerlijk antwoorden en je helpen, desnoods door dergelijke situaties te oefenen. Hier zijn we dus bij de kern van de relatie: vertrouwen.

Mentoren en mentees noemen vertrouwen als een centraal kenmerk van hun relatie. Tegelijk zijn zij zich ervan bewust dat de relatie een doel heeft. Dat is bijvoorbeeld anders dan in vriendschappen. Ook weten zij dat de relatie vroeg of laat beëindigd wordt (‘Als ik het helemaal zelf kan, als ik mijn diploma heb, als...’) Ook dat is natuurlijk anders dan in bijvoorbeeld vriendschappen, die niet aan een ‘termijn’ gebonden zijn. Niettemin is vertrouwen het kernbegrip van de mentorrelatie.

Op merkelijk is ook het wederzijdse respect en de ruimte die mentees krijgen (ervaren) om zichzelf te mogen zijn. Zij hoeven problemen niet te verwoorden in de ‘taal van de school’ of de ‘taal van de hulpverleners’ (waardoor er iets gebeurt met de eigen conceptualisering van het probleem). Ze mogen in hun eigen (en dat is soms buitengewoon gebrekkige) Nederlands aangeven wat ze hebben meegemaakt of waar ze een probleem mee hebben. Juist hierdoor groeit het vertrouwen, maar ook het zelfvertrouwen: mentees ervaren dat ze uiteindelijk goed in staat zijn hun problemen te verwoorden en al doende ook op een rij leren zetten. Daardoor (al pratend, zoekend) beter van zichzelf begrijpen wat ze nu eigen willen of waar ze nu precies mee zitten. Een van de mentees vertelde in het interview dat hij zelden iets in de klas vroeg, omdat hij geen antwoord kreeg en werd uitgelachen. In zijn gesprekken met de mentor werden hem twee dingen duidelijk: de mentor nam hem serieus, zowel wat betreft de inhoud van de vraag als de ‘pijn’ van het uitgelachen worden. Met als resultaat dat hij in de klas vaker vragen durfde te stellen. Mentoren hebben veel geduld, zijn niet geneigd voor de

mentee te praten (in de zin van het afmaken van zinnen, het probleem van de mentee naar zich toe te trekken). Zij luisteren ook op een bijzondere manier: niet alleen naar wat iemand probeert te zeggen, maar ook naar de emoties die er soms mee gepaard gaan. Een mentor drukt dit als volgt uit: “Je moet niet alleen luisteren met je oren, maar ook met je voelhorens”.

Wanneer een mentee een probleem voorlegt aan een mentor zal deze niet, zoals reeds gezegd, reageren met een kant en klare oplossing. Het probleem als zodanig wordt besproken: de achtergrond, de omstandigheden, het gewicht ervan voor de mentee, andere betrokkenen, de emoties die mogelijk een rol spelen. Hier komen de persoonlijke ervaringen van de mentor aan bod. De mentee lijkt door deze aanpak een aantal zaken te leren. Hij leert dat hij zich niet hoeft te laten ‘overspoelen’ of ‘beheersen’ door een bepaalde kwestie; samen met de mentor neemt hij een zekere afstand. Dat gebeurt enerzijds omdat hij al zoekend naar woorden en antwoorden op de vragen van de mentor zelf beter op een rij krijgt wat er allemaal speelt en dat ook uitspreekt (letterlijk: er uit, waarmee afstand wordt gecreëerd tussen de mentee en het probleem). Anderzijds leert hij dat de mentor deze problemen ook gekend heeft en heeft weten op te lossen op een succesvolle manier. Hier is dus sprake van gezamenlijke reflectie, die leidt tot zelfreflectie. Omdat mentoren steeds weer terugkomen op eerdere gesprekken is er ook sprake van een ‘evaluatie’. Oplossingen die de mentee alleen of samen met de mentor vindt, roepen weer nieuwe vragen op, die op dezelfde wijze worden aangepakt. Deze afwisseling en ineengrijpen van interne en externe dialoog leidt, naast het maken van keuzes überhaupt, tot het maken van meer weloverwogen keuzes, tot een toenemende motivatie op bepaalde besluiten ook uit te voeren (bijvoorbeeld het behalen van een diploma, of het switchen van opleiding) en tot –last but not least- meer zelfvertrouwen bij de mentee.

Behalve vertrouwen, is het voor de mentees van fundamentele betekenis zij ervaren dat de mentor ‘altijd voor je klaarstaat’. Dat wil niet zeggen dat deze op afroep beschikbaar is, alle mentoren zijn drukbezette mensen met banen, volle agenda’s en allerlei verplichtingen. Het is veel meer de ervaring dat de mentor – als er een beroep op hem gedaan wordt – dat serieus neemt en op zo kort mogelijke termijn tijd reserveert voor zijn mentee. Alle geïnterviewde mentees zijn hiervan doordrongen: er is iemand waar je altijd op terug kunt vallen. Daarbij speelt een rol dat mentoren vrijwilligers zijn: de mentees realiseren zich heel goed dat een mentor echt voor hem kiest en hebben daar groot respect voor. Dat speelt een rol in de relatie: “Het is toch anders als een professionele hulpverlener zich met je bemoeit. Die het doet omdat het zijn vak is, hij ervoor betaald wordt en die je waarschijnlijk vergeten is als je tien minuten de deur uit bent en de volgende op zijn spreekuur verschijnt”, aldus een van de mentees. Het gevolg is dat mentees ook eerder bereid zijn te luisteren, mee te denken en – als dat nodig is - gecorrigeerd te worden. “Als hij me op mijn donder geeft, pik ik dat, ja natuurlijk”. “Nee, bij een docent denk ik: vlieg op, man”.

Samenhangend met vertrouwen en respect speelt een rol in de relatie dat de mentor bereid is zijn eigen (levens)ervaring met de mentee te delen. Daar zitten twee aspecten aan: mentees ‘leren’ ervan (in een cognitieve zin), maar ze ervaren (in emotionele zin) dat een ander bereid is zich kwetsbaar op te stellen, iets persoonlijks met hem te delen. Dat maakt vaak diepe indruk en heeft als resultaat dat mentees bereid zijn zich echt in te zetten, ook voor dingen waar ze als een berg tegenop zien. Er ontstaat persoonlijke betrokkenheid bij de mentor. Als een mentee geen intrinsieke motivatie heeft om iets te doen, zal hij soms doorzetten om zijn mentor niet teleur te stellen. Ook daar wordt in alle openheid later weer over gesproken.

Tot slot: mentees ervaren dat mentoren niet snel oordelen. Dat heeft te maken met de vertrouwensband, maar gaat er ook aan vooraf: de vertrouwensband kan mede ontstaan omdat

mentoren niet bij voorbaat oordelen. Alles is bespreekbaar, alles wordt serieus genomen. Wat overigens niet wil zeggen dat mentees altijd ‘gelijk krijgen’ of hun ‘zin krijgen’.

Wat motiveert mentoren? Vaak hun eigen levenservaring. Vrijwel alle geïnterviewde mentoren zijn studie-stapelaars, mensen die een lange en vaak zware weg hebben afgelegd om te komen waar ze nu zijn. Die daar overigens trots op zijn en kracht uit putten, maar wel de sterke overtuiging hebben dat als je iemand met een kortere route op zijn plek kunt brengen, dat zinvol en waardevol is. Het zijn mensen die, hoewel ze dat zullen ontkennen wanneer hen dat rechtstreeks gevraagd wordt, gereflecteerd hebben over hun eigen leven en die met de wijsheid die ze daaruit geput hebben, geen angst of weerzin hebben om over hun emoties en worstelingen te praten. Die overigens in veel gevallen ook de mentees bij hen thuis ontvangen en laten kennismaken met hun gezin. Die heel open tegen de mentees durven zeggen dat ze van hun mentee leren op tal van gebieden: hoe je over iets kunt denken, over andere culturen, over bepaalde aspecten aan een vak of type onderwijs. Kortom: het zijn mensen die open geesten hebben en in staat en bereid zijn zich flexibel op te stellen, terwijl tegelijkertijd duidelijk is (voor de mentee, maar ook voor de interviewer) dat zij vasthoudend zijn en niet over zich laten lopen. Mentees worden niet met fluwelen handschoenen aangepakt, er worden wel degelijk eisen gesteld. Vrijwel elke mentor vraagt inzet van zijn mentee. Inzet om mee te denken, om te praten, om samen oplossingen te vinden. Als een mentee geen inzet (hoe minimaal ook) vertoont, haakt de mentor af.

Enkele treffende citaten:

“Zij is er altijd. Ik bedoel niet letterlijk altijd, maar dat je weet dat ze er is als het echt nodig is. Dat is wel raar ja, dat iemand dat zo maar voor je doet. Nou, raar is niet het goeie woord, ik weet niet hoe ik het zeggen moet. Het is eigenlijk fantastisch (tranen in de ogen)”. (mentee).

“Je draagt je mentee bij je, zal ik maar zeggen. Zij zal altijd een beetje deel uit blijven maken van wie ik zelf ben. Je gaat samen iets aan dat met haar, maar dat heeft ook met jezelf te maken. Als je daar niet toe bereid bent, kun je beter geen mentor worden, denk ik.” (mentor).

‘Het belangrijkste is denk ik: respectvol zijn. Elkaar in je waarde laten. Ik zal hem nooit forceren, nee, daar schieten we niks mee op. Je moet natuurlijk ook jezelf durven laten zien, je eigen fouten, je eigen kwetsbaarheid durven inbrengen in de relatie. Maar zonder jezelf op te dringen, natuurlijk, dat kan absoluut niet. Respect, vertrouwen, daar gaat het om’. (mentor)

‘En vooral geen doemdenken, dat zeker niet. Moeilijk is iets anders dan onmogelijk! Geen blind optimisme of idealen ondersteunen die onhaalbaar zijn, nee, met twee benen op de grond. Dat wil niet zeggen dat je niet mag dromen. Alleen, daar moet je niet in blijven steken, het leven is geen droom”. (mentor).

“Een rolmodel? Ik? Alsjeblieft niet, ik ben maar een gewone jongen. Kijk, je hoopt dat hij iets bereikt, wat dan ook. Het doet er niet toe wat, al is het natuurlijk makkelijker als het een beetje op mijn terrein ligt. Maar het belangrijkste is, dat je goed met jezelf overweg kan, dat je gelooft in wat je kan. Daar gaan we voor.’ (mentor).

‘Ik weet niet hoe ik haar moet beschrijven. Een beetje van alles: vriendin, zusje, steunpilaar, vraagbaak, maatje, soms een beetje moeder, soms een beetje boze stiefmoeder (schaterend). Er is geen goed woord voor. Mentor, dat lijkt me het beste’ (mentee).

‘In het begin dacht ik: waarom doet die man dat? Waarom maakt hij tijd voor mij vrij? Toen ik hem beter kende, heb ik dat gevraagd. Weet je nog wat je zei? (wendt zich tot mentor). Dat je me de moeite waard vond. Toen dacht ik nog: nou ja, belachelijk man (mentor lacht). En nou denk ik: ik kan er aardig mee door.’ (mentee).

‘Ik ben wel veranderd ja, niet zo veel, maar toch wel. Door hem, ja, omdat hij me geholpen heeft. Ik durf meer, mijn mond open te doen en zo. (Wendt zich tot mentor) Hoe noemde je dat toch ook weer. Zo’n moeilijk woord, dat je niet over je laat lopen en toch geen grote mond hebt? Mentor: assertief. (beiden lachen, slaan elkaar op de schouders)’.

‘In het begin hadden we het er steeds over dat ik niet zo slim ben. Dat zei ik dan: ik ben hier gewoon te stom voor. Problemen op school en zo. Hij heeft me geholpen, met mijn huiswerk, maar eigenlijk vooral met plannen en eh... nou ja dingen die me dwars zaten. Privédingen en zo. Hij zei steeds: man, je bent tien keer slimmer dan ik, je hebt alleen geen rust in je kop en in je kont. Nou ben ik het wel met hem eens ja, dat ik slimmer ben dan hij’ (mentor en mentee komen niet meer bij van het lachen). (mentee).

“En lachen. We kunnen zo ongelooflijk lachen samen! Daar knap je behoorlijk van op, dat kan ik je wel vertellen”. (Mentee)

#### **1.4. Conclusie**

Wanneer we de gegevens overzien die we in dit hoofdstuk gepresenteerd hebben, dan is het eerste dat opvalt dat zowel student-mentoring als mentoring in zijn pure vorm (dus een volwassene als mentor met het doel deze volwassene een rolmodel te laten zijn voor de jongere) veel positieve effecten kan hebben voor zowel de mentor als de mentee. In de diepte-interviews wordt duidelijk waar precies de kracht van een mentorrelatie zit: in het wederzijdse vertrouwen dat mogelijk maakt dat de mentee haar of zijn ervaringen onder woorden gaat brengen waarmee deze ervaringen hanteerbaar worden. En doordat de ervaringen hanteerbaar worden, krijgt de mentee (meer) zelfvertrouwen, voelt zich (weer) meester over zijn of haar eigen leven. En dat – op zijn beurt – is weer een belangrijke voorwaarde om aan de toekomst te denken en om in het licht van de toekomstplannen te investeren in onderwijs.

De eerste onderzoeksvraag, betreffende de productiviteit van de relatie tussen mentor en mentee, kan – ondanks het grotendeels ontbreken van kwantitatieve gegevens - zonder enige twijfel positief worden beantwoord. In de door de Provincie Zuid-Holland financieel ondersteunde projecten draagt mentoring bij aan de preventie van voortijdige schooluitval of uitval uit werkgelegenheidstrajecten. Deelname aan een mentorproject bevordert de doorstroming naar vervolgonderwijs of werk. En deelname aan een mentorproject verbetert de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt en verdiept het de motivatie van de mentee voor school en beroepskeuze.

Het centrale element in mentoring is het wederzijdse vertrouwen. Dit komt niet uit de lucht vallen; het moet langzaam worden opgebouwd. Een goede matching van mentor en mentee kan dit proces versnellen, maar is er niet bepalend voor. Datzelfde geldt voor een training van zowel de mentor als de mentee: het biedt beiden waardevolle kennis en vaardigheden aan maar uiteindelijk is het bepalende element voor het succes van de relatie tussen de mentor en de mentee de ‘(levens)wijsheid’ van de mentor. Onder wijsheid wordt hier verstaan het vermogen van de mentor om ‘de pijn achter de ervaringen van de mentee’ te zien, om voor die pijn open te staan en pas daarna eventueel en met mate ‘goede raad’ te geven.

Dit alles geldt in mindere mate voor student-mentoren. In de projecten waar met student-mentoren wordt gewerkt, wordt van deze mentoren veelal ook niet verwacht dat zij zullen of kunnen uitgroeien tot rolmodel. Voor student-mentoren wordt immers vaak ook gekozen omdat het zoeken en vinden van volwassen mentoren een zoveel grotere investering vergt van de zijde van de school. Zeker waar student-mentoren vooral de rol van tutor vervullen, blijft de relatie dan ook vaak veel functioneler. Maar in de diepte-interviews die met student-mentoren uit het project TechnoTalent zijn gehouden, blijkt dat ook hier echt succesvolle koppels gebouwd zijn op de wijsheid van de student-mentor.

Duidelijk wordt, tenslotte, dat de effecten van mentoring afhankelijk zijn van de ruimere context waarin mentor en mentee hun relatie vorm geven. Reeds opgemerkt is dat een training van mentor en mentee en een goede matching bevorderlijk (maar niet beslissend) zijn voor het tot stand komen van een goede relatie. Daarbij maken de voorbeelden van ROC Zadkine en TechnoTalent duidelijk dat de plaats die mentoring heeft binnen het reguliere curriculum van grote invloed is op de effectiviteit. Kort samengevat komt het er op neer dat hoe meer mentoring een deel is van de bredere studieloopbaanbegeleiding, des te meer positieve effecten zichtbaar worden. In het volgende hoofdstuk zullen we hierop uitgebreid terugkomen.

## HOOFDSTUK 2. MENTORING IN HET ONDERWIJS

De geïnterviewde projectleiders zijn allen enthousiast over mentoring. Men is er gaandeweg het project van overtuigd geraakt dat mentoring een goed werkende en sympathieke methodiek is, die ingezet kan worden bij het voorkomen van schooluitval. Echter de inbedding van mentoring blijkt geen makkelijke zaak te zijn.

### 2.1 Het draagvlak<sup>10</sup>

Hraagvlak voor een nieuwe methodiek komt niet zomaar uit de lucht vallen en is dus zelden een gegeven. Het is iets dat zorgvuldig georganiseerd moet worden. Het merendeel van de projectleiders zit niet in de positie om dat op een efficiënte wijze te bewerkstelligen. Uit de gesprekken met de projectleiders bleek dat bij aanvang van het project in werkelijkheid bij het merendeel van de instellingen geen breed draagvlak was voor mentoring. Het eigen enthousiasme en doorzettingsvermogen van de projectleiders zorgden ervoor dat de directies akkoord gingen met het project. Het was niet zo dat het project mentoring aansloot bij het inhoudelijk meerjarenbeleidsplan van het College van Bestuur van de onderwijsinstelling (voorzover er al een dergelijk beleidsplan aanwezig is) en of bij de wensen en behoefte van de units.

Om het project van de grond te krijgen moesten de projectleiders in twee richtingen overtuigen. Aan de ene kant de Colleges van Bestuur en het management die zich, volgens hen, over het algemeen meer bezig met de financiële en technisch-organisatorische, dan met de inhoudelijke kant van het onderwijs. Het blijkt dat het merendeel van de projectleiders geen directe ingang heeft bij de Colleges van Bestuur, de uiteindelijk verantwoordelijke beslissers over het onderwijsbeleid. De projectleiders kwamen vaak niet verder dan de directie van de unit. De grootschaligheid van de huidige ROC's zijn hier mede de oorzaak van. Het gevolg hiervan is dat de mentorprojecten geen draagvlak hebben binnen de Colleges van Bestuur.

*'Het mentorproject had de prioriteit niet, het kwam "langswaaien"'*  
*'Het leeft daar niet. Het wordt gelijk teruggekoppeld met de mededeling dat je dat dan binnen je eigen formatie moet zien te regelen met de financiën die je als unit hebt.'*

Een duidelijke visie op leerling- en schoolloopbaanbegeleiding is vaak nog in ontwikkeling. De begeleidingsmethodiek mentoring maakt dus nog geen onderdeel uit van een heldere visie en het noodzakelijke strategische meerjarenbeleid.

*'Er was binnen de unit enthousiasme om ermee aan de slag te gaan. Vervolgens zegt de organisatie: unit-management vinden we niet alles, over naar cluster management, weer werken in grotere verbanden. Dan verdampt het in feite, dan wordt het te groot om nog heel direct met verantwoordelijke mensen die je moet enthousiasmeren een gesprek aan te gaan.'*

*'Ik vind commitment op het niveau van het college van bestuur belangrijk, maar de laag daaronder is cruciaal. Die moet je erbij hebben, want als er financiële tegenvallers zijn dan vagen ze je gewoon weg als ze zich*

---

<sup>10</sup> De nu volgende paragraaf is met enkele wijzigingen overgenomen uit Van der Sluys, o.c.

*tenminste niet daarvoor al expliciet gecommiteerd hebben aan mentoring.'*

*'Je moet een heel compacte organisatie hebben om te kunnen zeggen: we gaan met die club mensen werken, we pakken het vast, we maken het een onderdeel van het primair proces en we geven er inhoud aan op die en die manier.'*

Aan de andere kant moesten de projectleiders de docenten overtuigen, die over het algemeen een afwachtende houding aannamen. Door hun onverwoestbare enthousiasme en de positieve resultaten is het hen, in het merendeel van de projecten, wel gelukt om al doende een gedeelte van de docenten te overtuigen van het nut van mentoring en hen enthousiast te maken voor de methodiek.

*'Je moet zorgen dat het voor de uitvoerders hun project wordt'*

Sommige scholen hebben het mentorproject door externen laten ontwikkelen en in een aantal gevallen heeft de provincie het project toegekend aan organisaties buiten het onderwijs.. Er komt dan wel een doordacht concept tot stand, maar ook bij deze wijze blijkt het knelpunt te zijn dat mentoring niet breed gedragen wordt door alle gelederen van de school.

*'Tegen de school zeg je:" de mentor mag geen maatschappelijk werker zijn, het is een externe begeleider. Dat komt niet echt over bij de school. Die zien de mentor toch vooral als een oplosser van acute problemen en niet als een begeleider die een rol kan vervullen bij de schoolloopbaan.'*

*'Wij hebben met 4 scholen gewerkt en geen van die scholen heeft met ons inhoudelijk overlegd over hoe mentoring kon aansluiten bij de begeleiding die de school zelf gaf of hoe er door de school gewerkt zou kunnen worden met de resultaten van de mentorrelatie.'*

*'We hebben een project en een doelstelling. Hoe gaan we het uitvoeren? Uiteindelijk hebben we besloten een externe projectleider aan te stellen.'*

*'Het aantrekken van een externe projectleider, hoe goed ze haar werk ook heeft gedaan, is niet de juiste oplossing geweest. Met een externe krijg je te lange lijnen, je hebt dan nog meer mensen waarmee de student te maken krijgt.'*

Voor de inbedding van het mentorproject is dit wel een zeer wankel basis. Het is niet onwaarschijnlijk dat indien een mentorproject niet beleidsmatig is ingebed in een school en de projectleider wegvalt, door ziekte of verandering van werkkring, de voortgang van het project in gevaar komt.

*'We zijn aanvankelijk met zijn tweeën het mentorproject gestart. Dat liep mis, natuurlijk. Het is absolute voorwaarde dat mentoring breed gedragen wordt. Minstens door vier, vijf docenten van verschillende studierichtingen.'*

*'Het is nu teveel van één persoon afhankelijk. Als die persoon afhaakt, om welke reden dan ook, zakt het weer in. Het moet veel meer structureel ingebed worden.'*

## 2.2 Waarom met mentoring starten?

In geen van de onderzochte projecten is sprake of sprake geweest van een dialoog tussen het College van Bestuur van de onderwijsinstelling, het middenmanagement en de docenten over mentoring in relatie tot de (gewenste) vorm en inhoud van de primaire processen. Het ontbreekt in de onderzochte ROC's dan ook aan een, door alle lagen van de organisatie gedragen onderwijsvisie annex- beleid, waarin mentoring (en andere vormen van studieloopbaanbegeleiding) inhoudelijk wordt gekoppeld aan het onderwijsleerproces. Mentoring wordt, met andere woorden, niet gezien als een instrument dat de gewenste onderwijsleerprocessen (mee) helpt realiseren, maar hoogstens als een 'vangnet' dat de cursisten moet opvangen die uit het reguliere onderwijsleerproces gevallen zijn. Het gevolg is dat mentoring, als een bijzonder (èn intensieve) vorm van begeleiding, in alle ROC's een tamelijk marginaal bestaan leidt. Vrijwel overal is sprake van een bereidheid om 'iets' met mentoring te doen, maar het nut van mentoring is alleen voor de enthousiaste trekker(s) duidelijk.

Niemand - ook de trekkers niet - heeft zich gerealiseerd dat het invoeren van mentoring een cultuuromslag vraagt omdat in deze begeleidingsmethode de nadruk vooral op sociaal-affectieve leerdoelen ligt. Het gevolg hiervan is weer dat niemand zich gerealiseerd heeft dat het invoeren van mentoring alleen mogelijk is als iedereen - het management in financieel en de docenten in inhoudelijk opzicht - bereid is om langdurig in mentoring te investeren op basis van een inhoudelijk onderwijsinvesteringsplan. In geen enkel interview wordt het bestaan gemeld van een dergelijk plan.

Met mentoring wordt meestal gestart omdat er acuut gevoelde problemen zijn waarvoor mentoring, althans naar de mening van sommige docenten of stafmedewerkers die als trekker optreden, een oplossing kan bieden. Zelden is sprake van een wat diepergravende analyse van de gevoelde problemen terwijl ook nergens een discussie is gevoerd over de vraag of mentoring werkelijk aan de oplossing van deze problemen kan bijdragen. Alhoewel er niet expliciet naar is gevraagd, maken de interviews duidelijk dat er veel en verschillende doelstellingen zijn waarom met mentoring wordt begonnen.

Uit eerder onderzoek naar het functioneren van Technomentoring bleek dat ROC's vier doelstellingen hebben ten aanzien van mentoring:

- verbeteren van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt (71%),
- verminderen van de drop out (65%),
- 'cultuurverandering' (60%), en
- verbeteren van de stagebegeleiding (35%).<sup>11</sup>

Aangenomen werd dat mentoring aan de oplossing van al deze problemen kon bijdragen. Al snel werd echter duidelijk dat deze vier problemen wel iets met elkaar te maken hebben, maar niet tot één probleem herleid kunnen worden. Nog afgezien van het feit dat in geen enkel ROC expliciet was aangegeven op welke wijze en in welke mate mentoring zou moeten bijdragen aan het verminderen van (een of meerdere van) deze problemen.

Samenvattend kan men stellen dat in de onderzochte projecten geen sprake lijkt te zijn van een heldere probleemdefinitie. Waarvoor mentoring een oplossing moet bieden, is meestal erg vaag. Voor zover er doelstellingen geformuleerd worden, zijn dit meestal 'gelegenheidsdoelen' die niet verankerd zijn in bestaand beleid of een geëxpliciteerde

---

<sup>11</sup> Kneppers, Z., Kuijpers, M. & Meijers, F. (1999). Technomentoring, wat leer je er van? Cursisten, mentoren en coördinatoren aan het woord. 's-Hertogenbosch: Cinop

onderwijsvisie. Nergens is mentoring expliciet gedefinieerd als een begeleidingsmethodiek in aanvulling op de eerstelijnsbegeleiding. Als gevolg daarvan is in geen enkel door ons onderzocht project de ‘leervraag’ van de cursist bepalend voor het al dan niet gebruik maken van mentoring als begeleidingsmethodiek. In geen enkel project vinden we aanwijzingen dat er een expliciete methodiek bestaat waarin allereerst de vraag wordt gesteld en beantwoord of de cursist gebaat is bij een mentor en – indien deze vraag positief wordt beantwoord – wat voor ‘soort’ mentor dan gezocht moet worden.

Bij mentoring moet de leervraag van de leerling centraal staan. Daarom is het belangrijk om zorgvuldig de leervraag te beoordelen. Door het ontbreken van een duidelijke procedure en van beoordelingscriteria met betrekking tot de vraag wanneer een leerling in aanmerking komt voor deelname aan het mentorproject, is de koppeling van de leerling aan een mentor – en daarmee: het resultaat van deze koppeling – voor een groot deel afhankelijk van het toeval.taande mentorprojecten het geval.

*‘Hier heb je een moeilijke leerling, misschien helpt mentoring’*

*‘In een ander geval had een klasmentor in een klas enthousiast gevraagd: “Wie wil dat?” En dan kreeg je er zeven uit een klas.’*

*‘De afgelopen jaren hebben we zo gewerkt dat de leerlingen min of meer toevallig bij ons terecht zijn gekomen. Er zijn goede koppels ontstaan. Er is nooit een diagnose gesteld, er is nooit precies resultaat gemeten.’*

*‘We hebben nooit echt goed kunnen formuleren wanneer een leerling nu wel en wanneer niet in aanmerking komt voor een mentor.’*

Waarom er in sommige projecten niet voor mentoring in de zuivere zin van het woord is gekozen, maar voor student-mentoring of tutoring blijkt niet in alle gevallen een bewuste keuze te zijn. Uit de gesprekken blijkt dat de projectleiders niet goed in staat waren om duidelijk aan te geven welk soort van leerprocessen ze bij de mentee op gang wilde brengen. Centraal moet staan de specifieke vraag van de mentee, afhankelijk daarvan moeten de leerdoelen en het leerproces bepaald worden en gekeken moet worden welke vorm van begeleiding het beste aansluit. Het duidelijk formuleren van de leerdoelen en daarbij behorende leerprocessen is van belang om een bewuste keuze te maken voor mentoring, student-mentoring of tutoring.

*‘Dat is zo exemplarisch voor wat er mis is inde leerlingbegeleiding. De toegevoegde waarde voor de mentees is vaak niet goed doordacht. De vraag of de leerlingen op de plek terecht komen, die bij hen hoort, die vraag wordt in heel veel onderwijsorganisaties niet gesteld. Dat gaat dus spaak lopen.’*

*‘Op het ROC is de inspanning van mentoren ‘weggeschreven’ bij het vak maatschappelijk culturele kwalificatie. En daarmee was het probleem opgelost, hoefde je ook niet meer na te denken waarom je studentmentoren levert.’*

Hoogstwaarschijnlijk heeft het ontbreken van concreet geformuleerde leerdoelen en de daarbij behorende leerprocessen en het feit dat werving van student-mentoren en tutoren makkelijker

is dan werving van mentoren ertoe geleid dat men in het merendeel van de projecten werkt met student-mentoring en tutoring.

De interviews maken duidelijk dat er in vrijwel geen enkel ROC sprake is van het leggen van een relatie tussen doel en middel: mentoring wordt ingezet omdat enkele enthousiaste ‘trekkers’ erin geloven en de ‘benefit of the doubt’ krijgen van hun afdelingsmanager (vaak ook omdat het externe projectgeld garandeert dat de afdeling zelf weinig kosten hoeft te maken). Het is tegen deze achtergrond niet verwonderlijk dat ook vrijwel nergens het management zich verantwoordelijk voelt voor het creëren van omstandigheden waarin mentoring kan gedijen. Mentoring is een marginaal gebeuren dat door zowel het afdelingsmanagement als door collega-docenten wordt ‘gedoogd’. Onder deze omstandigheden is het dan ook niet verwonderlijk dat, wanneer een project toch een groot succes blijkt te zijn zoals in de afdeling Motorvoertuigentechniek van het ROC Zadkine, dit succes beleidsmatig niet wordt herkend en erkend en er – vanuit het staande beleid dat vooral ad hoc (d.i. reactief) is – nota bene obstakels worden opgeworpen voor een verdere uitbouw van mentoring binnen andere afdelingen/units.

Waarschijnlijk omdat er geen expliciete relatie wordt gelegd tussen doel en middel, zijn in geen enkel project – met uitzondering van het project TechnoTalent<sup>12</sup> - de ervaringen met mentoring geëvalueerd in relatie tot (a) de gestelde doelen en (b) de effectiviteit (een kosten/baten-analyse). Omdat in alle onderzochte projecten mentoring geen onderdeel was van een breder en langer lopend onderwijsbeleid, is er natuurlijk ook geen sprake van een terugkoppeling van de ervaringen die met mentoring zijn opgedaan naar het beleid. Vrijwel alle gesprekspartners geven aan dat er sowieso geen dialoog tussen top en basis bestaat over onderwijsinhoudelijke zaken.

### **2.3. Het ontbreken van een gemeenschappelijk referentiekader**

Het grootste probleem in de door ons onderzochte projecten is het ontbreken van een gezamenlijk referentiekader met betrekking tot mentoring als begeleidingsmethodiek. De recente onderzoeksliteratuur over kennisintensieve arbeidsorganisaties (helaas ontbreekt nog onderzoek naar het onderwijs als een kennisintensieve organisatie) maakt duidelijk welke effecten het ontbreken van een gedeelde visie en een daarvan afgeleid referentiekader heeft.<sup>13</sup> In een diensteneconomie worden kennisintensieve organisaties – en het onderwijs is natuurlijk een kennisintensieve organisatie pur sang – geconfronteerd met de noodzaak om maatwerk te leveren. Maatwerk kan echter niet ‘van boven af’ gepland worden; maatwerk kan alleen op de werkvloer zelf geleverd worden. Immers, alleen daar is veelvuldig contact met de klanten wat een voorwaarde is om bekend te zijn met hun wensen en de behoeften. Het ligt daarom voor de hand om de arbeidsprocessen door de werkvloer (bottum up) te laten aansturen. Daarmee is in de jaren tachtig, onder invloed van studies naar Japanse arbeidsorganisaties, dan ook geëxperimenteerd. Wat in Japan goed bleek te werken, werkte in de westerse landen echter veel minder goed. In deze laatste landen tendeerde een ‘bottum up’-aansturing van het arbeidsproces in een fragmentatie ervan: er was al snel sprake van onvoldoende samenhang tussen de verschillende bedrijfsonderdelen en van onvoldoende samenwerking tussen de verschillende productie-eenheden. In Japan trad deze fragmentatie veel minder op vanwege het feit dat er aldaar sprake was van een veel duidelijker, door zowel de werkgevers als

---

<sup>12</sup> zie hiervoor de zogenoemde ‘toolkit’ van Axis waarin een groot aantal good practices worden beschreven: [www.platform-axis.nl/toolkit](http://www.platform-axis.nl/toolkit)

<sup>13</sup> zie o.a. Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement; inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum; Marijs, L. (1999). *De rol van kennis bij innovaties: een probleemverkenning*. 's-Hertogenbosch: Cinop

werknemers onderschreven, bedrijfscultuur die functioneerde als het ‘cement’ dat de organisatie bij elkaar hield.

In de organisatiestudies van de jaren negentig wordt dan ook veel aandacht geschonken aan de organisatiecultuur als bindmiddel. Geconcludeerd wordt dat een bottum up aansturing van arbeidsprocessen resulteert in een productieverhoging op de korte termijn, maar op de langere termijn serieuze synergieproblemen veroorzaakt. Het antwoord hierop kan niet zijn dat de aansturing van de organisatie top down moet gebeuren. De overgang van een industriële, op stukwerk gebaseerde economie naar een op maatwerk gebaseerde diensteconomie, maakte in de jaren zeventig immers al duidelijk dat de traditionele, van boven af aangestuurde ‘machineburocratie’ slecht in staat was maatwerk te leveren.<sup>14</sup> Maar ook al kan niet teruggerepen worden op het model van de aansturing van boven af, dat in de industriële tijd vanzelfsprekend was in arbeidsorganisaties, toch zal er sturing van boven af moeten zijn om fragmentatie te voorkomen.

Kennisintensieve organisaties moeten – wat de aansturing van de arbeidsprocessen aangaat – een spagaat maken. Er moet *tegelijktijd* zowel sturing van boven af als van onderop zijn. De oplossing wordt – althans in theorie – gevonden in het onderscheid tussen ‘strategische’ en ‘tactische’ (aan)sturing. De directie moet de strategische beleidsdoelen benoemen, een globale aanduiding geven hoe die doelen bereikt moeten worden en zich vervolgens beperken tot het controleren of deze doelen in en door de organisatie inderdaad gerealiseerd worden. Het middenmanagement krijgt de verantwoordelijkheid om – binnen de grenzen die de directie heeft gesteld toen het de strategische doelen benoemde en globaal aanduidde hoe die doelen verwezenlijkt moeten worden – de arbeidsprocessen tactisch aan te sturen. Het middenmanagement maakt telkens de afweging hoe de wensen van de klant en de mogelijkheden van de organisatie op elkaar worden afgestemd. De scheiding tussen tactische en strategische aansturing is overigens slechts de helft van de oplossing; de andere helft bestaat uit het realiseren van een dialoog tussen alle leden van de organisatie. Dialoog kan, Senge volgend, gedefinieerd worden als “een voortdurend collectief informeren naar de alledaagse praktijken en alles wat we als vanzelfsprekend ervaren. Het doel van de dialoog is nieuw terrein te verkennen door een gemeenschappelijk veld af te bakenen: een omgeving waarin mensen de context rond hun ervaringen en de denk- en emotionele processen waarop deze ervaringen berusten, beter leren kennen.”<sup>15</sup>

Het probleem is de dialoog tussen alle organisatieleden, die de basis vormt van haar vermogen zo effectief en efficiënt mogelijk haar klanten te bedienen, niet gemakkelijk te realiseren is. Een voorname reden hiervoor is dat strategische en tactische sturing de neiging hebben uiteen te groeien, doordat de problemen van de top andere zijn dan de problemen van de basis met als gevolg een verschillend referentiekader.<sup>16</sup> De top wordt geconfronteerd met eisen die vanuit de omgeving worden gesteld en die – zeker in een globaliserende markteconomie die voor een intensere concurrentie zorgt – direct het voortbestaan van de organisatie betreffen. De top heeft derhalve de neiging zich vooral bezig te houden met technisch-organisatorische zaken (personeel, financiën, gebouwen). De basis wordt geconfronteerd met een steeds mondiger wordende klant die verwacht dat met zijn wensen en behoeften rekening wordt gehouden. Hier bestaat de neiging om technisch-organisatorische zaken ondergeschikt te maken aan de inhoudelijke problemen die het leveren van maatwerk oproept.

Om er voor te zorgen dat er synergie ontstaat tussen top en basis moet er voortdurend geïnvesteerd worden in de dialoog om zodoende een gezamenlijke referentiekader in stand te houden. Een ‘mission statement’ is hiervoor een startpunt, maar ook niet meer dan dat.

---

<sup>14</sup> zie Zee, H. van der (1997). *Denken over dienstverlening*. Deventer: Kluwer

<sup>15</sup> Senge, P. (1995). *Het Vijfde Discipline Praktijkboek*. Schoonhoven: Academic Service, pag.302

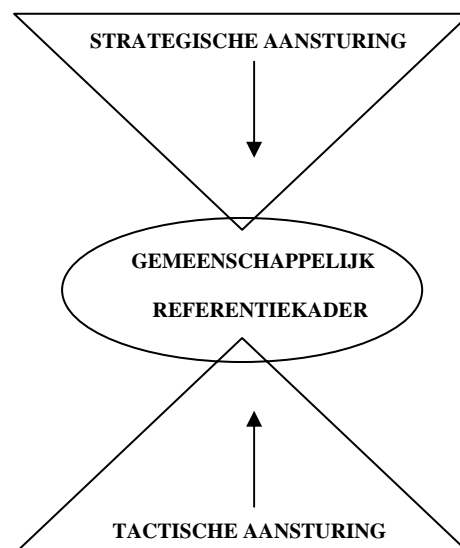
<sup>16</sup> Tjeenk Willink, H.D. (1984). *De mythe van het samenhangend overheidsbeleid*. Zwolle: Tjeenk Willink

Een gezamenlijk referentiekader is te definiëren als een gemeenschappelijke visie op (a) wat het probleem is waaraan de organisatie wil werken, (b) hoe men aan dat probleem wil werken en (c) wat de wenselijke uitkomsten van het gezamenlijke handelen zijn. Deze gemeenschappelijke visie verandert overigens voortdurend zowel onder druk van de veranderende omgeving en de daaruit resulterende eis tot aanpassing, als vanwege leerprocessen in de organisatie (een organisatie kan ‘slimmer’ maar ook ‘dommer’ worden). Het gezamenlijke referentiekader maakt het mogelijk dat de leden van de organisatie in een dynamische taakverdeling en van elkaar lerend kunnen bijdragen aan de realisatie van de strategische doelen van de organisatie.

Het ontbreken van een gezamenlijk referentiekader en van de dialoog die daaraan ten grondslag ligt, resulteert in een drietal spanningsmomenten c.q. tegenstrijdigheden:

- de top van de organisatie eist van de werknemers een grote mate van verantwoordelijkheid, maar de feitelijk geboden handelingsruimte is daarvoor niet groot genoeg. Anders geformuleerd: de top durft de verantwoordelijkheid voor de tactische aansturing van de arbeidsprocessen niet uit handen te geven. Het gevolg is dat de basis weigert verantwoordelijkheid te nemen en zich bovendien vaak gefrustreerd en ‘ontkend’ voelt;
- door zowel de directie als het middenmanagement wordt van werkeenheden teamdenken geëist, terwijl er feitelijk geen tijd wordt vrijgemaakt voor niet-functionele sociale communicatie (‘lummeltijd’ in de woorden van Kessels<sup>17</sup>). Het gevolg is dat in werknits slechts op een rituele en procedurele wijze met elkaar wordt overlegd en er geen dialoog (in de zin van Senge) ontstaat. Creatief c.q. innovatief denken vraagt om wederzijds vertrouwen en respect, al was het alleen maar omdat creativiteit slechts kan gedijen in een omgeving waarin fouten gemaakt mogen worden;
- het management postuleert openheid inzake het beleid naar de werknemers terwijl er feitelijk geen transparantie is met betrekking tot de strategische beslissingen die werknemers betreffen. Het gevolg is de weigering van de basis zich te committeren aan het strategische beleid.<sup>18</sup>

**Figuur 1. Een dynamisch communicatiemodel in een lerende organisatie**

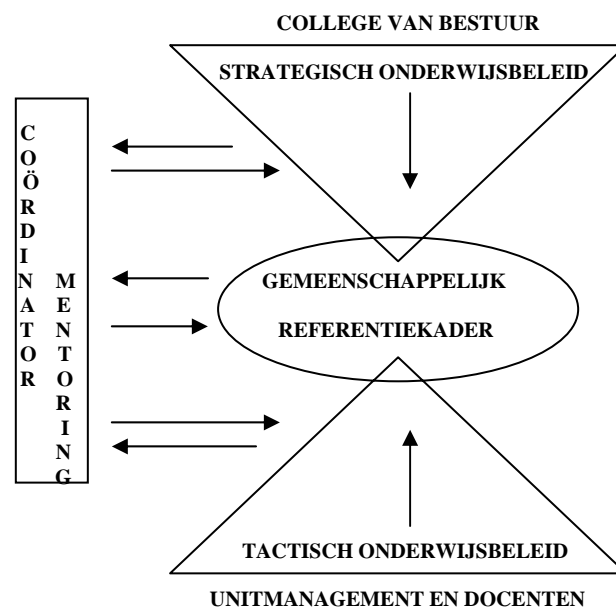


<sup>17</sup> Kessels, J. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. (oratie) Enschede: Universiteit Twente

<sup>18</sup> Zie Senghaas-Knobloch, E. (1999). Anerkennung und Verwertung personaler Qualifikationen. Auswirkungen neuer Managementkonzepte auf die betriebliche Lebenswelt. *Journal für Psychologie*, 7 (3), 80-89

In vrijwel alle ROC's wordt mentoring gezien als een goede stap in de richting van leerlinggericht onderwijs. De overgang van het traditionele leerstofgerichte naar het leerlinggerichte onderwijs is behalve een technisch-organisatorisch ook een cultuurvraagstuk. Een verandering van cultuur vraagt veel tijd en lukt alleen wanneer een school er gedurende al die tijd in slaagt de dialoog op gang te brengen en te houden over de noodzakelijke en gewenste veranderingen. Daarbij moet sprake zijn van een heldere rolverdeling tussen het College van Bestuur, het unitmanagement en de docenten. Leerlinggericht onderwijs vooronderstelt 'maatwerk', dat niet van achter de tekentafel kan worden ontworpen en vervolgens van bovenaf in de organisatie kan worden gedropt. Leerlinggericht onderwijs wordt daarom feitelijk altijd aan de basis, door docenten zelf gerealiseerd. Maar docenten zien – net als alle andere beroepsbeoefenaars – als een berg op tegen de onzekerheid, die een cultuurverandering met zich mee brengt. Daarbij zijn tamelijk geïsoleerd van elkaar werkende docenten niet in staat synergie te bewerkstelligen voor het ROC als geheel. Het is de taak van het CvB om synergie mogelijk te maken door – op basis van een voortdurende dialoog tussen alle betrokkenen - strategische onderwijsdoelstellingen te formuleren en vanuit deze doelstellingen de onderwijsvernieuwingen te evalueren die aan de basis worden geproduceerd. Het CvB en het unitmanagement hebben de taak de voorwaarden te creëren voor de docenten om aan vernieuwingen te werken en ervoor zorg te dragen dat succesvolle vernieuwingen in de gehele organisatie worden geïmplementeerd. Het unitmanagement en de bij mentoring betrokken docenten en cursistbegeleiders hebben de verantwoordelijkheid mentoring concreet vorm te geven binnen de strategische grenzen die het CvB heeft aangegeven en er voor zorg te dragen dat de beschikbare middelen en menskracht zo efficiënt mogelijk worden ingezet. Tenslotte hebben zij de verantwoordelijkheid om – op basis van de ervaringen die met mentoring (of andere onderwijsinnovaties) worden opgedaan – de organisatie tactisch aan te sturen. Zij doen dit door hun ervaringen terug te rapporteren aan het CvB en – indien de ervaringen daartoe aanleiding geven - aan het CvB voorstellen te doen voor bijstelling van het strategische beleid.

**Figuur 2. De rol van de coördinator mentoring: het ideaal**

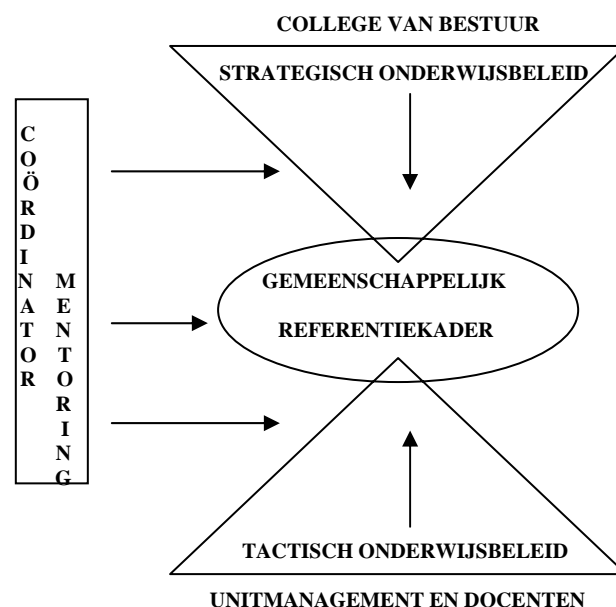


In deze ideale situatie wordt de coördinator mentoring aangestuurd door (a) de strategische doelstellingen en het daarvan afgeleide inhoudelijke meerjarenbeleidsplan van het CvB, en (b)

de wensen, behoeften en mogelijkheden van de units. Voor het verbinden van de doelstellingen van het CvB en de wensen, mogelijkheden en behoeften van de units maakt de coördinator mentoring gebruik van begrippen en redeneringen die hij ontleent aan het op dat moment beschikbaar zijnde gemeenschappelijke referentiekader. Tijdens de rit rapporteert de coördinator mentoring zijn/haar ervaringen aan zowel CvB als aan het unitmanagement om – als de ervaringen daartoe aanleiding geven - de strategische en/of tactische aansturing van het project te beïnvloeden. Het is alleszins voorstelbaar dat de coördinator mentoring zodoende ook een bijdrage levert aan de verdere ontwikkeling van het gemeenschappelijke referentiekader.

Duidelijk is dat de in figuur 2 geschetste ideale situatie in vrijwel alle door ons onderzochte projecten nog ver weg is. Veeleer is er sprake van een situatie zoals in figuur 3 geschetst wordt. Degenen die met een innovatief project als mentoring starten, blijken in vrijwel alle gevallen voor de opgave te staan om dit project helemaal op eigen kracht een plaats te geven in de reguliere onderwijsleerprocessen. Omdat er veelal geen strategisch beleid is met betrekking tot de inhoud van het onderwijsleerproces (nogmaals zij opgemerkt dat geen enkele respondent gewag maakt van een meerjarig inhoudelijk beleidskader), is er ook geen gemeenschappelijk referentiekader. Aan de basis, in de diverse units, bestaan veel ideeën over de (wenselijke) inhoud van het onderwijsleerproces, maar deze ideeën divergeren met als gevolg een gering initieel draagvlak voor innovaties. Daarbij komen de inhoudelijke ideeën die door docenten worden ontwikkeld, vaak niet verder dan een eerste aanzet omdat het unitmanagement – bij gebrek aan inhoudelijk strategisch beleid – wordt afgerekend op het realiseren van doelen in de personele en financiële sfeer.

**Figuur 3. De rol van de coördinator mentoring: de werkelijkheid**



Concreet betekent dit dat een coördinator mentoring op verschillende fronten tegelijkertijd vol aan de bak moet. Hij/zij moet trachten het CvB te ‘verleiden’ tot inhoudelijk strategisch beleid om zodoende een duurzame ruimte te creëren voor het opbouwen van ervaringen met mentoring. Hij/zij moet tegelijkertijd draagvlak creëren aan de basis, in de verschillende units. Omdat niet alleen van een gemeenschappelijk referentiekader, maar ook een dialoog tussen

top en basis ontbreekt, kunnen beide taken enkel succesvol worden uitgevoerd wanneer de coördinator investeert in het ontwikkelen van een visie op mentoring in relatie tot het onderwijsleerproces. Deze visie functioneert dan als een eerste aanzet tot een gezamenlijk referentiekader met betrekking tot de wenselijke inhoud van het onderwijsleerproces. Deze combinatie van taken is waarschijnlijk al moeilijk te realiseren wanneer de coördinator zich full time met mentoring als innovatief project kan bezig houden. In de door ons onderzochte ROC's heeft een coördinator echter gemiddeld slechts iets meer dan een dagdeel per week tot zijn of haar beschikking. In een dergelijke situatie fungeert de coördinator mentoring als een kop van jut: hij/zij heeft te weinig middelen om van mentoring een succes te maken maar wordt wel door alle betrokkenen verantwoordelijk gemaakt voor wat er fout gaat.

## **2.4. Conclusie**

Er zijn twee redenen waarom de mentorprojecten op het gebied van identiteitsvorming weinig succesvol zijn.

In de eerste plaats omdat mentorprojecten in het reguliere onderwijsleerproces vrijwel altijd slechts een marginale rol spelen. Daardoor is er voor het project te weinig draagvlak bij de docenten met als gevolg dat wat er in de mentorrelatie gebeurt geen enkele rol speelt in de studieloopbaanbegeleiding van de leerling door de school. Het gevolg daarvan is vaak weer dat een mentorrelatie niet echt van de grond komt, omdat de leerling er de zin niet van inziet.

In de tweede plaats zijn mentorprojecten op het gebied van identiteitsvorming weinig succesvol vanwege de wijze waarop ze opgezet zijn. De projectleiders hebben de beste bedoelingen maar hebben bij aanvang van het project vaak niet goed voor ogen welk soort van leerprocessen ze met behulp van een mentor bij de mentee op gang willen brengen. Daardoor blijkt het onmogelijk om de mentorprojecten inhoudelijk te integreren met of – in een minder ‘zware’ variant - zelfs maar te koppelen aan de reguliere onderwijsleerprocessen en de reguliere studieloopbaanbegeleiding.

Het gevolg hiervan is dat continuering van de projecten na beëindiging van provinciale subsidie naar alle waarschijnlijkheid in vrijwel alle gevallen niet zal plaatsvinden. De meeste mentorprojecten zullen naar verwachting als een kaartenhuis in elkaar zakken omdat ze geen onderdeel zijn van een primair proces binnen de organisatie. Indien de provincie de subsidiering zonder meer voortzet, zal dat niet leiden tot verbetering van de kwaliteit van de huidige mentorprojecten. Provinciale subsidie is slechts zinvol als een school zelf ook en gedurende langere tijd bereid is ‘regulier’ geld te investeren in mentoring als een onderdeel van een meer omvattend systeem van studieloopbaanbegeleiding..

## HOOFDSTUK 3. PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIPS?

Behalve naar de effecten van mentoring is in dit onderzoek ook nagegaan of mentoring wel het goede middel is om de door de Provincie geformuleerde doelstellingen te behalen. Hierbij speelde op de achtergrond de vraag of vormen van public-private-partnership in dit opzicht wellicht effectiever zijn. We zullen deze vraag in drie delen beantwoorden. In de eerste paragraaf geven we een schets van de ervaringen die in enkele Axis-projecten zijn opgedaan met samenwerkingsverbanden tussen het voortgezet onderwijs en het bedrijfsleven. In de tweede paragraaf geven we een schets van De Pasvorm, een onderwijstraject van het Rijn-IJsselcollege te Arnhem voor risico-jongeren, waarin nauw wordt samengewerkt met het bedrijfsleven. In de derde paragraaf geven we een schets van het systeem van mentoring binnen het Friesland College te Leeuwarden. Binnen dit ROC is men er in geslaagd om in het kader van mentoring een goed lopende samenwerking met het bedrijfsleven op te bouwen. In de vierde paragraaf trekken we vervolgens enkele conclusies.

### 3.1. Samenwerking met het bedrijfsleven: moeilijker dan gedacht.

Het landelijk project Techniek 15+ beoogt havo/vwo-leerlingen te motiveren voor techniek en technische vervolgopleidingen door technisch ontwerponderwijs in te bedden in de tweede fase havo/vwo. Techniek 15+ kent vier regio's, waarin scholen ondersteund worden bij de ontwikkeling en implementatie van ontwerponderwijs. De ondersteuning vindt plaats binnen een T15+ netwerk waarin een aantal proefscholen in een regio samenwerkt met enerzijds technische vervolgopleidingen in de omgeving en anderzijds met het regionale bedrijfsleven.

Uit onderzoek blijkt enerzijds dat er een groeiend tekort is aan technici, terwijl er zich anderzijds onder leerlingen (havo en vwo) een potentiële groep techniek kiezers blijkt te bevinden. Deze groep, jongens en meisjes, geeft te kennen geïnteresseerd te zijn in toepassingen van natuurwetenschap in de praktijk en in gerichte beroepsvoorbereiding, dimensies die in het traditionele theoriegerichte natuurwetenschappelijke onderwijs nauwelijks aan bod komen. Onderwijs in technisch ontwerpen zou dus zowel de in maatschappelijke behoefte als in de behoeften van leerlingen kunnen voorzien.

Het betrekken van het bedrijfsleven bij Techniek 15+ is om meerdere redenen belangrijk.

- Inhoudelijk is het van belang dat er bij de ontwikkeling van technisch ontwerponderwijs aansluiting gezocht wordt bij cases en werkwijzen uit de praktijk.
- Daarnaast kunnen bedrijven aantrekkelijke mogelijkheden bieden voor de oriëntatie op studie en beroep en het motiveren van leerlingen en docenten voor techniek.
- Via sponsoring kan een belangrijke bijdrage worden geleverd aan het faciliteren van ontwerponderwijs op de scholen (deelname, materiaal e.d.).

In projectfase 1 (januari 2000 – juli 2000) en projectfase 2 (juli 2000 – augustus 2001) van het T15+ project hebben de regiocoördinatoren van regio Oost, Zuid en West een aantal bedrijven of instellingen in de regio benaderd voor deelname aan het project Techniek 15+. In projectfase 2 waren hierbij naast contactpersonen uit TechnoCentra ook contactpersonen afkomstig uit KIVI/NIRIA kringen betrokken.

#### *Resultaten en bevindingen*

Er was in regio Oost vanaf het begin één bedrijf intensief bij het T15+ project betrokken, namelijk AKZO Sikkens, met name in verband met de ontwikkeling van de onderwijsmodule

“Verf”. De eerste pogingen om ook andere bedrijven te betrekken bij T15+ waren tijdrovend en niet erg effectief, omdat het moeilijk is direct de juiste personen te vinden. In samenwerking met het TechnoCentrum Twente is daarom contact gelegd met de Regionale KennisCentra (RKC’s), een netwerk van bedrijven en opleidingen in de regio. Via de contactpersonen van bedrijven in de RKC’s is uiteindelijk het aantal deelnemende bedrijven uitgebreid. Over deze aanloopfase merken de regiocoördinatoren Oost op:

“Het blijkt niet eenvoudig te zijn bedrijven zo ver te krijgen een bijdrage te geven aan het project. Het is bijna onmogelijk om een directe financiële bijdrage te verwerven. Bijdragen in de vorm van materiaal en / of menskracht lijken meer kans van slagen te hebben. Een belangrijk criterium is voorts dat een bedrijf ook na afloop van het project bereid moet zijn een dergelijke bijdrage te leveren. Het zal nodig zijn daartoe convenanten (of i.d.) af te sluiten voor een aantal jaren. Een moeilijk punt is steeds dat de bedrijven er op korte termijn weinig mee winnen, terwijl de effecten op lange termijn – bv. meer technisch personeel – nog ver weg liggen en ongewis zijn.”

Met het TechnoCentrum Twente dat hier dus een ‘makelende en schakelende rol’ vervult, is daarna veel overleg gevoerd, uitmondend in een projectplan waarin concrete contacten met bedrijven centraal staan. In vervolg daarop is er verschillende keren overlegd met een aantal bedrijven die in een daartoe opgestelde *intentieverklaring* te kennen hebben gegeven te willen meewerken, te weten: Grolsch Enschede, Urenco Almelo, Strok Delaval Hengelo, Thales Hengelo, Philips Almelo, Biomass Technology Group Enschede en Ten Cate Protec Nijverdal. Ook zijn in overleg met de contactpersoon van het Actieplan Promotie Techniek (NIRIA / KIVI) contacten gelegd die in de komende periode zullen worden uitgebouwd. In samenwerking met TechnoCentrum Twente blijkt het in regio Oost dus goed mogelijk een structurele samenwerking tussen bedrijfsleven en onderwijsinstellingen op het gebied van onderwijs in techniek en technisch ontwerpen op te zetten die binnen het APT project landelijk kan worden uitgebouwd.

In de regio Zuid is vanwege opstartproblemen de directe benadering door de regiocoördinator van bedrijven niet goed van de grond gekomen. In een later stadium zijn vanuit het interregionale project T15+ landelijke initiatieven ontplooid waardoor de ingenieursverenigingen KIVI/NIRIA werden betrokken bij het T15+ project. Per regio zijn namens deze organisaties inmiddels een of meer contactpersonen aangewezen om samen met de regiocoördinatoren bedrijven te gaan benaderen. Het grote voordeel, vindt Regio Zuid, is dat deze contactpersonen beschikken over een goed bedrijvennetwerk en voldoende tijd (!) om de regiocoördinatoren van Techniek 15+ te ondersteunen bij het leggen van contacten met bedrijven en het werven van sponsorgelden. Langs deze weg zijn in regio Zuid nu met een vijftal bedrijven concrete afspraken gemaakt over o.a. docenten excursies, te weten met: Philips Medical Systems, Vanderlande Industries, ASML, Starren en DAF Trucks.

In de regio West zijn eerste instantie door de regiocoördinatoren vanuit het regionale TechnoCentrum met een aantal bedrijven of instellingen afspraken gemaakt over mogelijke deelname aan het project Techniek 15+. Dit heeft in regio West geleid tot participatie van het bedrijfsleven met betrekking tot de ontwikkeling van modules. Zo maakt bijvoorbeeld WiNap deel uit van de klankbordgroep voor de ontwikkeling van de module Pijnstillers en is met VNI/Uneto overleg gaande over een nieuw te ontwikkelen module in de context van de installatie techniek volgens dezelfde opzet. Het gaat hierbij vooral om de inbreng van realistische ontwerp opdrachten en om de toepasbaarheid van het ontwikkeld materiaal in het uitvoerend werk. Ook zijn er initiatieven ontwikkeld met betrekking tot het opzetten van

docentenwerkplaatsen, waarbij VO docenten gezamenlijk een bedrijfsbezoek afleggen en daar een ontwerppracticum volgen. In het komende jaar (2002) zal de benadering van bedrijven, net zoals voor regio's Oost en Zuid, verder landelijke op een structurele manier worden georganiseerd en aangepakt. Met behulp van de contactpersonen afkomstig uit NIRIA / KIVI kringen zullen bedrijven gevraagd worden naar hun mogelijke participatie, die bijvoorbeeld kan bestaan uit:

- gekapitaliseerde uren van deelname in werkgroepen
- het organiseren van bedrijfsexcursies voor docenten en/of leerlingen
- de inbreng van materiaal
- sponsoring.

#### *Analyse en Leermomenten*

In de praktijk lukt het redelijk om bedrijven duidelijk te maken dat vergroten van de 'kweekvijver' van technologisch getalenteerde juist vereist dat geïnvesteerd wordt in het algemeen vormend onderwijs, dus voordat een definitieve beroepskeuze gemaakt is. Immers bedrijven zijn één van de belangrijkste 'probleemhebbers' bij de oplossing van het groeiend tekort aan technici. Aan de andere kant zijn bedrijven soms lastig te overtuigen dat ze zelf een concrete rol hebben te spelen en dus niet kunnen volstaan met door te verwijzen naar de overheid. Deze structureel-inhoudelijke reden impliceert echter niet dat het onmogelijk is om bedrijven te betrekken bij onderwijsprojecten, maar wel dat daarvoor extra inspanning nodig is. Zoals hierboven al gebleken is bestaan er een aantal belemmerende factoren voor het realiseren van bedrijfsparticipatie:

- Het is vaak moeilijk binnen een bedrijf de juiste persoon of personen te vinden waarmee 'zaken' gedaan kunnen worden.
- Voor verschillende vormen van ondersteuning (financieel, inhoudelijk, excursies) moeten binnen een bedrijf verschillende personeelsleden worden aangesproken.
- In de praktijk zijn vanaf het eerste contact meestal meerdere bezoeken nodig om tot concrete afspraken te komen. Dit maakt het organiseren van bedrijfsparticipatie tot een zeer tijdrovend proces.
- Binnen de regionale projectorganisatie van T15+ is slechts geringe ervaring met de wereld van bedrijfsleven voorhanden. Men komt meestal uit een onderwijscultuur en spreekt daarom de "taal van het bedrijfsleven" niet.

Het belangrijkste leermoment is dat we 'bemiddelaars' zijn gaan inzetten, dat wil zeggen tussenpersonen die over de juiste netwerken beschikken, de 'bedrijfstaal' spreken en die weten welke personen er binnen een bedrijf moeten worden aangezocht. Verder is duidelijk geworden dat bedrijven zijn vaak alleen maar bereid zijn om mee te doen als ze een directe win-win situatie zien. Dit is te realiseren door directe contacten met scholen, naamsvermeldingen in publicaties of door op de bedrijfstak afgestemde ontwerpmodulen met specifieke bedrijven als klankbord. De vereiste tussenpersonen zijn uiteindelijk gevonden via de inspanningen van de ingenieursverenigingen KIVI/NIRIA en van Technocentra. Zoals hierboven al kort aangegeven, hebben deze bemiddelingspogingen in de regio's Oost, West en Zuid al tot concrete resultaten geleid.

### 3.2 De Pasvorm

De Pasvorm is een onderdeel van het ROC Rijn-IJsselcollege te Arnhem met een bijzondere methodisch-didactische aanpak voor risico-deelnemers. Het project heeft de Nationale Onderwijsprijs 2000 en de Gelderse Onderwijsprijs 2000 ontvangen. Tijdens de formele opening van De Pasvorm op 15 januari 2001 heeft de Minister van OC&W aangegeven dat De Pasvorm de school van de toekomst is omdat er werkelijk maatwerk geleverd wordt. De aanleiding tot het opzetten van De Pasvorm was een onderzoek dat Van Eijndhoven en Vlug in 1998 verrichten naar de kansen van risico-leerlingen in de ROC's.<sup>19</sup> Uit het onderzoek bleek dat er ca.15.000 jongeren waren die – alhoewel leerplichtig – feitelijk niet meer in het onderwijs verbleven, terwijl er nog eens 120.000 jongeren (waarvan 50.000 in niet-kwalificerende trajecten binnen ROC's en 70.000 voortijdig onderwijsverlaters) niet in staat bleken om het kwalificatieniveau beginnend beroepsbeoefenaar te halen. De oorzaken hiervan lagen – aldus de onderzoekers - deels bij de jongeren, die over onvoldoende cognitieve vermogens beschikten of teveel problemen ervoeren om aan leren toe te komen. De oorzaken lagen echter ook deels bij het onderwijs dat niet in staat bleek de inhoud van de programma's aan te passen aan de leer- en ontwikkelingsbehoeften van deze jongeren (dus maatwerk te leveren) en bij de onderwijsgevenden die niet in staat waren om 'moeilijke jongeren' goed te begeleiden.

De Pasvorm is bedoeld om risico-leerlingen te laten instromen in een reguliere baan, het liefst nadat zij een kwalificerend traject doorlopen hebben. De doelgroep bestaat voornamelijk uit ex-deelnemers aan het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en het voortgezet speciaal onderwijs (vso) en uit jongeren en jong-volwassenen met een afgebroken schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs en het secundair beroepsonderwijs die deficiënties hebben wat betreft hun gedrag, hun opvoeding en de omgang met maatschappelijke waarden en normen. Zij komen vaak uit ontwrichte gezinnen en hebben reeds ervaringen met politie en/of justitie. De deelnemers hebben verder met elkaar gemeen dat het zelfbeeld, het zelfvertrouwen en het gevoel van eigenwaarde zijn aangetast. De meesten van hen willen zo snel mogelijk geld verdienen en zijn – voordat zij in De Pasvorm instromen - volstrekt niet (meer) gemotiveerd daartoe eerst nog een beroepsopleiding te volgen. De deelnemers komen meestal bij De Pasvorm terecht op basis van een externe verwijzing: zij worden gestuurd. In haar onlangs op verzoek van de Directie BVE van het Ministerie van OC&W uitgebrachte rapportage over De Pasvorm schrijft de Inspectie: "Nu de gunstige resultaten van De Pasvorm ook binnen het Arnhemse ROC steeds meer bekendheid krijgen, ontstaat er bij de sectoren van het beroepsonderwijs soms de neiging om de eigen inzet voor risicodeelnemers die voor problemen zorgen op een lager pitje te zetten en deze deelnemers sneller dan voorheen intern door te verwijzen naar De Pasvorm." Om dit tegen te gaan hanteert De Pasvorm een drempel: alleen echte risicoleerlingen worden toegelaten. Een risicoleerling is een leerling die in het vmbo op hoogstens B-niveau examen heeft gedaan. Leerlingen worden tot De Pasvorm toegelaten als zij minstens 16 jaar zijn. De belangrijkste toelatingsvoorwaarde is dat de leerling wil gaan werken en daarbij geholpen wil worden.

#### *Aanpak*

De aanpak en ook de naam van De Pasvorm bestaat uit vier componenten:

- praktijk – hier gaat het om het 'leren werken' in praktijkcentra die zich in de lokalen van De Pasvorm bevinden
- arbeid - hierbij gaat het om werkend leren tijdens een stage in een bedrijf

---

<sup>19</sup> Eijndhoven, E. van & Vlug, F. (1998). *Het zal ons een zorg zijn. Een onderzoek naar de kansen van risicoleerlingen in de regionale opleidingen centra in Nederland*. Arnhem: Rijn IJssel College

- scholing – hierbij gaat het om het leren leren voor een beroep of arbeidsfunctie
- vorming – hierbij gaat het om het leren leven.

Het uitgangspunt is dat alle trajecten worden aangeboden in de vorm van individueel maatwerk waarbij het accent ligt op arbeid en vorming. Wanneer een leerling De Pasvorm binnenkomt, worden er eerst via een uitgebreide intake (die tenminste 1 week in beslag neemt) de competenties en de deficiënties in kaart gebracht. De intake bestaat uit enkele testen, enkele dagdelen werken in enige praktijkcentra (zie hieronder) waar de leerling systematisch geobserveerd wordt, en uit een outdoor activiteit. Meteen aan het begin van het jaar wordt ook een stageplaats gezocht bij bedrijven die op zoek zijn naar jongeren. Op dit moment zijn er ca. 1100 bedrijven in Arnhem en omstreken die stageplaatsen voor risicojongeren aanbieden. Via een intensief begeleide stage van twee dagen per week binnen één van deze bedrijven, waarvoor speciale stagedocenten zijn opgeleid, leert de leerling werken. Iedere twee weken bezoekt de stagedocent de leerling in het bedrijf en spreekt daar met de leerling en de stagebegeleider van het bedrijf de ervaringen van de afgelopen twee weken door en de consequenties daarvan voor het onderwijsaanbod. De stage c.q. de ervaringen die in de stage worden opgedaan, sturen dus het onderwijs aan. In die zin is de leerling de maat. De Pasvorm gaat er van uit dat de leerling en het stagebedrijf bepalen wat goed is om te leren.

De stage bestaat uit drie fasen. Allereerst is er een kennismakingsfase van ca. 4 weken. In deze fase wordt de leerling door het bedrijf zonder enige interventie geaccepteerd zoals hij/zij is. Centraal in deze fase staat het benoemen van de algemene vaardigheden van de leerling. In de tweede fase, die 4 tot 6 weken in beslag neemt, staat het benoemen van de sociale vaardigheden van de leerling centraal, die nodig zijn om een baan te kunnen verkrijgen én te behouden. Hiervoor is een scorelijst ontwikkeld. In de derde fase, die dus begint na zo'n 8 tot 13 weken nadat de leerling De Pasvorm is binnengekomen, gaat het om het gericht aanleren en oefenen van bedrijfsspecifieke vaardigheden. Het gebeurt hoogst zelden dat een leerling alle drie de stagefasen in hetzelfde bedrijf doorbrengt. Meestal wisselt de leerling tenminste na afloop van de tweede fase van stagebedrijf. Dan is immers redelijk duidelijk geworden – zowel door de stage-ervaringen als door de ervaringen in de praktijkcentra (zie hieronder) – welk (soort van) werk een leerling ambieert en waarvoor hij geschikt is. Vanaf dat moment kan een redelijk gerichte beroepsopleiding starten in een stagebedrijf en – tegelijkertijd – in een praktijkcentrum dat qua werkzaamheden overeenkomt met het soort van werk dat in het bedrijf wordt verricht.

Om misbruik van de leerling door bedrijven te voorkomen, worden de volgende eisen aan het bedrijf gesteld:

- het bedrijf moet actief mee denken in het leerproces. Het moet, anders geformuleerd, actief meedenken in en naar de stage-docent ook benoemen wat de leerling nog moet leren om met succes in een reguliere baan te kunnen instromen;
- het bedrijf moet een contactpersoon aanstellen die het gehele traject in functie blijft;
- het bedrijf moet tenminste f20,- per gewerkte dag stagevergoeding betalen.

Leerlingen werken twee dagen per week in een stagebedrijf; de andere drie werkdagen van de week benut de leerling voor een lesprogramma dat aansluit bij de bedrijfspraktijk. Dit lesprogramma wordt gestructureerd door de praktijkcentra die binnen De Pasvorm zijn ingericht. Op dit moment bestaan er in totaal 18 praktijkcentra: een aantal winkels, een lunchroom, een timmer/schilder-werkplaats, een magazijn, een administratie, een hostel-praktijkruimte, een peuterspeelzaal, een fietswerkplaats, een assemblagelijijn, een metaalwerkplaats, groenvoorziening en een meldkamer beveiliging. In ieder van deze praktijkcentra wordt, zoals de directeur van de Pasvorm het uitdrukt, 'werk verricht dat in de ogen van de leerling zinvol is. Men bouwt dus niet een muurtje dat 's avonds weer moet

worden afgebroken. Men maakt zaken die vervolgens in een van onze winkels worden verkocht.’<sup>20</sup> Alle praktijkcentra produceren dus òf voor een interne markt (de administratie van De Pasvorm wordt mede door leerlingen gedaan, de groenvoorziening rond de gebouwen idem) óf voor de buitenmarkt (geproduceerde goederen worden in eigen winkels verkocht). Alle praktijkcentra worden geacht marktgericht te werken; de praktijkinstructeurs – die allen uit het bedrijfsleven komen – worden geacht hun eigen kosten terug te verdienen. De Pasvorm werkt samen met de beroepsopleidingen in het ROC om de leerlingen een kwalificatie te laten behalen op niveau 1.

### *Resultaten*

In 2000 hebben 300 leerlingen een volledig traject gevolgd en daarnaast waren nog eens 225 deelnemers ingeschreven voor verschillende beroepsopleidingen. In het schooljaar 2001-2002 zijn per 31 augustus 2001 reeds 380 leerlingen ingeschreven. In het eerste jaar dat De Pasvorm bestond sloot ca. 60% van de leerlingen het traject succesvol af. Dit percentage is ondertussen gestegen tot 80%. Succes wordt door De Pasvorm gedefinieerd als: het *binnen een jaar* instromen in regulier betaald werk plus het behalen van een kwalificatie van een beroepsopleiding dan wel het met grote kans op succes kunnen worden ingeschreven voor een beroepsopleiding.

Bedrijven blijken achter de opleidingsformule te staan. Na een aarzelend begin waarin van de zijde van De Pasvorm veel geïnvesteerd is in het opbouwen van een bedrijevnetwerk, doen nu zo’n 1100 bedrijven in de regio Arnhem mee. Op dit moment wordt er niet meer actief gezocht naar nieuwe bedrijven.

Een belangrijke voorwaarde voor het kunnen uitgroeien van De Pasvorm is de grote mate van zelfstandigheid geweest die het vormingswerk kon bedingen bij de vorming van het ROC Rijn IJssel College. Het vormingswerk werd niet ‘versnipperd’ over de oude mbo-opleidingen of ging op in een studentenservice-centrum zoals bij de meeste ROC’s het geval is geweest. Het vormingswerk is van meet af aan een zelfstandige en dus ook voor iedereen herkenbare werkeenheid geweest waarin de in het oude vormingswerk opgebouwde expertise inzake het begeleiden van risicjongeren bewaard bleef. Daardoor kon er – vanuit de traditie van het vormingswerk waarin veel in praktijk werd gebracht van wat nu in de reeds vermelde ‘Doorstroomagenda beroepsonderwijs’ als te realiseren wordt opgevoerd - een experiment als De Pasvorm worden opgezet.

Een tweede opmerking die gemaakt moet worden is dat het gevaar bestaat dat risico-leerlingen door scholen voor vmbo en door de beroepsopleidingen in het eigen ROC te gemakkelijk worden ‘afgeschoven’ naar De Pasvorm. Hiervoor is reeds opgemerkt dat De Pasvorm, om dit gevaar te voorkomen, als toelatingseis stelt dat de leerling in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs hoogstens op B-niveau examen mag hebben gedaan. Maar daarmee wordt het ‘afschuifrisico’ niet helemaal voorkomen. Naar de mening van de directeur zal dit risico pas verdwijnen wanneer zowel de scholen voor vmbo als de beroepsopleidingen binnen het ROC preventieve vormen van studieloopbaanbegeleiding realiseren.

### **3.3. Mentoring binnen het Friesland College**

Het voorbeeld van het Friesland College maakt duidelijk hoezeer een door het College van Bestuur, het unitmanagement en de docenten gedeelde visie op mentoring belangrijk is voor het slagen ervan. Juist omdat binnen het Friesland College alle betrokkenen mentoring zien

---

<sup>20</sup> Interview met de heer E. van Eijndhoven dd. 31 augustus, afgenomen door F. Meijers

als een specifieke aanvulling op de eerstelijnsbegeleiding, is mentoring veel meer dan in andere ROC's verankerd in de organisatie. Essentieel blijkt dat de coördinatoren mentoring voortdurend en nadrukkelijk contact zoeken met de beleidsbepalers om na te gaan of de ontwikkelingen in het mentorproject ook passen in de langere termijnstrategie van het ROC. Maar ook het College van Bestuur stelt zich actief op de hoogte van wat er in het kader van mentoring gebeurt (bijvoorbeeld door aanwezig te zijn op bijeenkomsten met mentoren) om mede op basis daarvan strategisch onderwijsbeleid te maken. Op deze manier ontstaat er een dialoog over (de waarde van) mentoring die resulteert in lange-termijnbeleid en in aansprekende resultaten.

Een belangrijke 'slaagfactor' als het er om gaat mentoring in te bedden in het reguliere onderwijsleerproces, is dat mentoring expliciet wordt gezien als een aanvulling op de eerstelijnsbegeleiding. Zo is mentoring een onderdeel van een omvattender begeleidingssystematiek. Dit impliceert ook dat nadrukkelijk moet worden aangesloten bij de behoefte c.q. de leervraag van de cursist. Omdat deze behoeften of leervragen divers zijn, zal er ook een uiteenlopend aanbod van mentoren moeten ontstaan. 'Waar het om gaat is dat de cursist met iemand kan praten die zijn gevoel deelt en de ervaring heeft hoe met dat gevoel om te gaan.' Iedereen kan dus een mentor krijgen als zij/hij met iemand wil praten over een gevoel dan wel wanneer de eerstelijns begeleiders vermoeden dat iemand een gevoel heeft waarover hij/zij eens zou moeten praten met iemand.

In de werving van mentoren is de afgelopen jaren veel energie en tijd gestoken maar, zoals uit onderstaande interviewfragmenten met enkele medewerkers van het Friesland College blijkt, met succes<sup>21</sup>.

*Vraag: Hoe komen jullie aan mentoren?* "Dat wordt steeds gemakkelijker. Er is echt een enorme instroom van steeds meer mentoren. In samenwerking met Partoer (instituut voor zorg en welzijn) hebben wij eerst (allochtone) netwerken aangeschreven, van de Lionsclub tot de Soroptimisten. Dat leek ons veiliger dan het rechtstreeks benaderen van mentoren. Een netwerk controleert zichzelf, terwijl als je direct een mentor benadert, je toch eigenlijk niet weet of zo iemand ook een goede mentor is. Mentoren zijn eerst via bestaande netwerken aangemeld en later natuurlijk via mensen die al mentor waren. We hebben later ook een stukje verantwoordelijkheid gelegd bij directeuren van bedrijven. Als we een mentor nodig hebben, bellen we deze directeur en die kent zijn mensen wel. Die kan dan bekijken welke persoon het beste past bij de behoefte van de cursist.

*Vraag: Luisteren jullie ook naar wat de mentoren te zeggen hebben?* Bij een aflopende relatie en een keer per jaar (meestal aan het eind van het schooljaar) hebben we een evaluatie met de mentoren. Dat kan telefonisch of schriftelijk en – vaak naar aanleiding van zo'n schriftelijk verslag – ook nog mondeling. De dingen die daaruit komen die verwerken we in het voorstel voor het jaar daarop. De op- en aanmerkingen die de mentoren hebben over het functioneren van de units, die sturen we rechtstreeks door naar de betreffende unit. En daar houdt het wat ons betreft mee op. En we geven het natuurlijk door aan het Expertisecentrum Innovatie. We organiseren ook regelmatig brainstormbijeenkomsten voor de mentoren en daar komen een heleboel goede ideeën uit. Dan zorgen we er altijd voor dat er mensen vanuit het Friesland College bij zijn, van alle disciplines, van CvB tot docenten en begeleiders.

*Vraag: hoe komen jullie nu aan de mentoren? En hoe onderhouden jullie de relatie met de mentoren?* Op dit moment is het helemaal self supporting. De ene directeur van een bedrijf geeft de naam door van een andere directeur. Wij organiseren eenmaal per drie maanden een themabijeenkomst voor mentoren. Van te voren hebben mentoren vragen gesteld en die vragen behandelen we dan tijdens zo'n bijeenkomst. Het gaat dus om zaken waarvan de

---

<sup>21</sup> Dit interview is afgenomen in het kader van een onderzoek naar de effecten van Technomentoring dat in opdracht van het Cinop werd verricht. Zie Meijers, F. (2001), *Mentoring: van jenne naar jutte.* 's-Hertogenbosch: Cinop

mentoren zelf hebben aangegeven dat ze er behoefte aan hebben. De ene keer gaat het over de grenzen van mentorschap en de andere keer komt er weer iets heel anders. Tijdens de bijeenkomst over de grenzen van het mentorschap hebben we aangegeven dat een mentor geen hulpverlener is. Okay, zeiden de mentoren, maar wat is er dan wel precies aan hulpverlening voor deze jongeren in Friesland. Ze wilden heel graag weten wat ze dan precies zelf niet meer hoefden te doen. Dus de volgende keer was dat het onderwerp, met praktijkvoorbeelden die via sommige van onze mentoren – die bij hulpverleningsinstanties werken – werden ingebracht. We hebben gaandeweg ook steeds meer autochtone mentoren gekregen die het erg leuk vinden om met allochtone leerlingen te werken. Zij hebben aangegeven meer te willen weten over interculturele communicatie. Het zijn dus als het ware studiebijeenkomsten waarop de mentoren worden bijgeschoold op punten die ze zelf aangeven.’

### 3.4. Conclusie

In de zoektocht naar goedlopende voorbeelden van ‘mentoring of andere vormen van public-private-partnerships’ op het gebied van leerlingbegeleiding, zijn slechts 2 succesvolle voorbeelden gevonden, te weten het mentorprogramma op het Friesland College te Leeuwarden en De Pasvorm in Arnhem (ROC Rijn- IJssel College). Beiden voorbeelden laten zien dat er eerst en vanuit een hele duidelijke onderwijsvisie door de school zelf geïnvesteerd moet zijn in leerlingbegeleiding, voordat de inbreng vanuit het bedrijfsleven aan onderwijsleerprocessen productief kan worden. Continuïteit en visie zijn noodzakelijke randvoorwaarden voor een succesvolle samenwerking met het bedrijfsleven.

Daarbij moet er veel aandacht zijn voor en ook geïnvesteerd worden in de contacten met het bedrijfsleven i.c. de begeleiders of mentoren. De mentoren moeten het gevoel krijgen dat hun inbreng niet alleen wordt gewaardeerd, maar dat hun op- en aanmerkingen met betrekking tot de problemen en behoeften van de door hen begeleide leerling ook worden gehoord door de school.<sup>22</sup> Zij willen, kortom, door de school serieus genomen worden als begeleider en als vakman/vrouw. Dit laatste is eigenlijk alleen maar mogelijk wanneer de school een heldere visie heeft op mentoring als aanvulling op de eerstelijns-begeleiding. Immers, alleen dan kan de door de mentor ingebrachte kennis gezien worden als productief voor de eerstelijns-begeleiding en op die manier voor het verbeteren van het schoolse functioneren van de leerling.

Tenslotte wordt duidelijk dat de doelen van mentoring (althans: voor zover deze op identiteitsvorming betrekking hebben) niet via een ‘losse samenwerking’ gerealiseerd kunnen worden. Anders geformuleerd: een samenwerking met het bedrijfsleven op overwegend technische aspecten (zoals in veel PPP projecten het geval is waar het bedrijfsleven middelen verschaft om bepaalde leerprocessen binnen het onderwijs mogelijk te maken) zal niet resulteren in het bereiken van de doelen die de Provincie zich stelde. Mentoring is voor het bevorderen van de identiteitsvorming bij de leerling de meest aangewezen methodiek zoals ook duidelijk wordt in de Pasvorm waar de praktijkbegeleiders vanuit het bedrijfsleven de facto als mentoren functioneren. Dit impliceert een inhoudelijke samenwerking waarbij wederzijds vertrouwen, een pedagogisch geïnspireerd gezamenlijk referentiekader en continuïteit de essentiële factoren zijn.

De conclusie is duidelijk: PPP kan op dit moment slechts voor weinige scholen een alternatief zijn voor subsidiering door de provincie.

---

<sup>22</sup> Zie hiervoor ook Meijers & Reuling (1998), o.c. en Kneppers e.a. (1999), o.c.

## HOOFDSTUK 4. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In dit onderzoek staan drie vragen centraal.

- Allereerst de vraag in hoeverre de doelstellingen van de mentorprojecten behaald zijn. Heeft mentoring bijgedragen aan preventie van voortijdige schooluitval of uitval uit werkgelegenheidstrajecten? Bevordert deelname aan een mentorproject de doorstroming naar vervolgonderwijs of werk? Verbetert deelname aan een mentorproject de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt en verdiept het de motivatie van de mentee voor school en beroepskeuze?
- Vervolgens de vraag welke effecten beëindiging van de provinciale subsidie zal hebben op de continuering van de mentorprojecten.
- Tenslotte de vraag of mentoring wel het goed middel is om de geformuleerde doelstellingen te behalen. Zijn vormen van public-private-partnership wellicht effectiever?

### 4.1 Zijn de doelstellingen gehaald?

Het probleem bij het beantwoorden van deze vraag is tweeledig. In de eerste plaats is er in verreweg de meeste projecten nauwelijks of geen sprake geweest van een goede voor- en nameting. Harde gegevens ontbreken, met andere woorden. Het onderwijs kent nog geen cultuur waarin het verzamelen van harde gegevens wordt gezien als de hoeksteen van het kwaliteitszorgbeleid. Het tweede probleem is dat – wanneer er wel gegevens zijn – het niet duidelijk is of de verbetering in schoolmotivatie of de vermindering van drop out enkel en alleen wordt veroorzaakt door deelname aan het mentorproject. Met deze problemen in het achterhoofd, hebben wij gekozen voor een getrapte benadering. We hebben allereerst twee projecten geanalyseerd waarvan wel gegevens voorhanden zijn, te weten het mentorproject van TechnoTalent in 's-Gravenhage en het mentorproject van het ROC Zadkine in Rotterdam. Daarna hebben we diepte-interviews gehouden met tien succesvolle mentor/mentee-koppels die zicht geven op de (potentiële) productiviteit van een mentorrelatie.

Wanneer we de gegevens overzien die we in het eerste hoofdstuk gepresenteerd hebben, dan is het eerste dat opvalt dat zowel student-mentoring als mentoring in zijn pure vorm (dus een volwassene als mentor met het doel deze volwassene een rolmodel te laten zijn voor de jongere) veel positieve effecten kan hebben voor zowel de mentor als de mentee. In de diepte-interviews wordt duidelijk waar precies de kracht van een mentorrelatie zit: in het wederzijdse vertrouwen dat mogelijk maakt dat de mentee haar of zijn ervaringen onder woorden gaat brengen waarmee deze ervaringen hanteerbaar worden. En doordat de ervaringen hanteerbaar worden, krijgt de mentee (meer) zelfvertrouwen, voelt zich (weer) meester over zijn of haar eigen leven. En dat – op zijn beurt – is weer een belangrijke voorwaarde om aan de toekomst te denken en om in het licht van de toekomstplannen te investeren in onderwijs.

De eerste onderzoeksvraag, betreffende de productiviteit van de relatie tussen mentor en mentee, kan – ondanks het grotendeels ontbreken van kwantitatieve gegevens - zonder enige twijfel positief worden beantwoord. In de door de Provincie Zuid-Holland financieel ondersteunde projecten draagt mentoring bij aan de preventie van voortijdige schooluitval of uitval uit werkgelegenheidstrajecten. Deelname aan een mentorproject bevordert de doorstroming naar vervolgonderwijs of werk. En deelname aan een mentorproject verbetert de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt en verdiept het de motivatie van de mentee voor school en beroepskeuze.

Het centrale element in mentoring is het wederzijdse vertrouwen. Dit komt niet uit de lucht vallen; het moet langzaam worden opgebouwd. Een goede matching van mentor en mentee kan dit proces versnellen, maar is er niet bepalend voor. Datzelfde geldt voor een training van zowel de mentor als de mentee: het biedt beiden waardevolle kennis en vaardigheden aan maar uiteindelijk is het bepalende element voor het succes van de relatie tussen de mentor en de mentee de '(levens)wijsheid' van de mentor. Onder wijsheid wordt hier verstaan het vermogen van de mentor om 'de pijn achter de ervaringen van de mentee' te zien, om voor die pijn open te staan en pas daarna eventueel en met mate 'goede raad' te geven.

Dit alles geldt in mindere mate voor student-mentoren. In de projecten waar met student-mentoren wordt gewerkt, wordt van deze mentoren veelal ook niet verwacht dat zij zullen of kunnen uitgroeien tot rolmodel. Voor student-mentoren wordt immers vaak ook gekozen omdat het zoeken en vinden van volwassen mentoren een zoveel grotere investering vergt van de zijde van de school. Zeker waar student-mentoren vooral de rol van tutor vervullen, blijft de relatie dan ook vaak veel functioneler. Maar in de diepte-interviews die met student-mentoren uit het project TechnoTalent zijn gehouden, blijkt dat ook hier echt succesvolle koppels gebouwd zijn op de wijsheid van de student-mentor.

Duidelijk wordt, tenslotte, dat de effecten van mentoring afhankelijk zijn van de ruimere context waarin mentor en mentee hun relatie vorm geven. Reeds opgemerkt is dat een training van mentor en mentee en een goede matching bevorderlijk (maar niet beslissend) zijn voor het tot stand komen van een goede relatie. Daarbij maken de voorbeelden van ROC Zadkine en TechnoTalent duidelijk dat de plaats die mentoring heeft binnen het reguliere curriculum van grote invloed is op de effectiviteit. Kort samengevat komt het er op neer dat hoe meer mentoring een deel is van de bredere studieloopbaanbegeleiding, des te meer positieve effecten zichtbaar worden.

Uit de gegevens die we in het tweede hoofdstuk hebben gepresenteerd wordt duidelijk dat in verreweg de meeste gevallen de mentorprojecten in het reguliere onderwijsleerproces slechts een marginale rol spelen. Daardoor is er voor het project te weinig draagvlak bij de docenten met als gevolg dat wat er in de mentorrelatie gebeurt geen enkele rol speelt in de studieloopbaanbegeleiding van de leerling door de school. Het gevolg daarvan is vaak weer dat een mentorrelatie niet echt van de grond komt, omdat de leerling er de zin niet van inziet.

Daarbij komt nog dat de wijze waarop ze opgezet zijn, niet echt bijdraagt tot een succesvol functioneren. De projectleiders hebben de beste bedoelingen maar hebben bij aanvang van het project vaak niet goed voor ogen welk soort van leerprocessen ze met behulp van een mentor bij de mentee op gang willen brengen. Daardoor blijkt het onmogelijk om de mentorprojecten inhoudelijk te integreren met of – in een minder 'zware' variant - zelfs maar te koppelen aan de reguliere onderwijsleerprocessen en de reguliere studieloopbaanbegeleiding. Daarmee zijn we meteen ook beland bij de tweede vraag.

#### **4.2. Welke effecten zal beëindiging van de subsidie hebben?**

Het gevolg hiervan is dat continuering van de projecten na beëindiging van provinciale subsidie naar alle waarschijnlijkheid in vrijwel alle gevallen niet zal plaatsvinden. De meeste mentorprojecten zullen naar verwachting als een kaartenhuis in elkaar zakken omdat ze geen onderdeel zijn van een primair proces binnen de organisatie.

Dit impliceert evenwel niet dat de Provincie haar subsidiëring ongewijzigd moet voortzetten. Dat zal niet leiden tot verbetering van de kwaliteit van de huidige mentorprojecten. In het eerste evaluatieonderzoek naar mentoring is geconcludeerd dat de

provinciale ondersteuning gebonden zou moeten worden aan een heldere probleemformulering van de zijde der scholen: welke leerprocessen worden nagestreefd en hoe wordt voorzien in de daarvoor benodigde leeromgeving?<sup>23</sup> Uit de groepsinterviews met de projectleider is duidelijk geworden dat de Provincie tekort is geschoten wat dit punt betreft. Weliswaar is de projecten die subsidie aanvroegen, gevraagd om te expliciteren op welke wijze mentoring samenhangt met de reguliere onderwijs/leerprocessen. Maar de Provincie heeft vervolgens nagelaten de ‘realiteitswaarde’ van de gegeven antwoorden na te gaan. Evenmin heeft zij de projectleiders op dit punt actief ondersteund. Daarmee heeft zij ook niet voldaan aan de derde aanbeveling die in het eerste evaluatieonderzoek werd gedaan: ‘De Provincie moet een actievere rol spelen – juist omdat zij als enige actor daartoe de middelen c.q. macht heeft – in het stimuleren van een doorlopende discussie tussen alle betrokkenen over de ervaringen met en de effecten van mentorprogramma’s. Integratie van mentorprojecten in de ‘normale’ leerprocessen in school komt niet vanzelf maar zal, vaak tegen veel weerstanden in, via een intensieve dialoog gerealiseerd moeten worden.’

Vandaar dat wij hier beide aanbevelingen uit het eerste onderzoek herhalen. Wij voegen er bovendien nog een bij: Provinciale subsidie is slechts zinvol als een school zelf ook en gedurende langere tijd bereid is ‘regulier’ geld te investeren in mentoring als een onderdeel van een meer omvattend systeem van studieloopbaanbegeleiding..

#### **4.3. Is PPP een alternatief?**

In de zoektocht naar goedlopende voorbeelden van ‘mentoring of andere vormen van public-private-partnerships’ op het gebied van leerlingbegeleiding, zijn slechts twee succesvolle voorbeelden gevonden, te weten het mentorprogramma op het Friesland College te Leeuwarden en De Pasvorm in Arnhem (onderdeel van het ROC Rijn- IJssel College). Beiden voorbeelden laten zien dat er eerst en vanuit een hele duidelijke onderwijsvisie door de school zelf geïnvesteerd moet zijn in leerlingbegeleiding, voordat de inbreng vanuit het bedrijfsleven aan onderwijsleerprocessen productief kan worden. Continuïteit en visie zijn noodzakelijke randvoorwaarden voor een succesvolle samenwerking met het bedrijfsleven.

Daarbij moet er veel aandacht zijn voor en ook geïnvesteerd worden in de contacten met het bedrijfsleven i.c. de begeleiders of mentoren. De mentoren moeten het gevoel krijgen dat hun inbreng niet alleen wordt gewaardeerd, maar dat hun op- en aanmerkingen met betrekking tot de problemen en behoeften van de door hen begeleide leerling ook worden gehoord door de school.<sup>24</sup> Zij willen, kortom, door de school serieus genomen worden als begeleider en als vakman/vrouw. Dit laatste is eigenlijk alleen maar mogelijk wanneer de school een heldere visie heeft op mentoring als aanvulling op de eerstelijns-begeleiding. Immers, alleen dan kan de door de mentor ingebrachte kennis gezien worden als productief voor de eerstelijns-begeleiding en op die manier voor het verbeteren van het schoolse functioneren van de leerling.

Tenslotte wordt duidelijk dat de doelen van mentoring (althans: voor zover deze op identiteitsvorming betrekking hebben) niet via een ‘losse samenwerking’ gerealiseerd kunnen worden. Anders geformuleerd: een samenwerking met het bedrijfsleven op overwegend technische aspecten (zoals in veel PPP projecten het geval is waar het bedrijfsleven middelen verschaft om bepaalde leerprocessen binnen het onderwijs mogelijk te maken) zal niet resulteren in het bereiken van de doelen die de Provincie zich stelde. Mentoring is voor het bevorderen van de identiteitsvorming bij de leerling de meest aangewezen methodiek zoals ook duidelijk wordt in de Pasvorm waar de praktijkbegeleiders vanuit het bedrijfsleven de

<sup>23</sup> Meijers & Reuling 1998), oc., pagina 43 (tweede aanbeveling)

<sup>24</sup> Zie hiervoor ook Meijers & Reuling (1998), o.c. en Kneppers e.a. (1999), o.c.

facto als mentoren functioneren. Dit impliceert een inhoudelijke samenwerking waarbij wederzijds vertrouwen, een pedagogisch geïnspireerd gezamenlijk referentiekader en continuïteit de essentiële factoren zijn.

De conclusie is duidelijk: PPP kan op dit moment slechts voor weinige scholen een alternatief zijn voor subsidiering door de provincie.

## **Bijlage 1. De gespreksleidraad voor de diepte-interviews met mentor-mentee koppels**

### **Persoonsgegevens mentee:**

1. Leeftijd
2. Geslacht
3. Achtergrond:  
allochtoon: specifiek  
autochtoon
4. Opleiding (incl. richting)

### **Persoonsgegevens mentor:**

1. Leeftijd
2. Geslacht
3. Achtergrond:  
allochtoon: specifiek  
autochtoon
4. Opleiding (incl. richting - zelfde branche als mentee?)

### **Organisatie**

1. Hoe zijn jullie met het mentorproject in aanraking gekomen?
  - a. mentee: (bijv. via school, via de organisatie (extern) van het project, via medeleerlingen, anders, nl.)
  - b. mentor:
2. Waarom hebben jullie besloten om mee te doen?
  - a. mentee: (bijv. nieuwsgierigheid, behoefte aan ondersteuning, problemen op school of daarbuiten, anders, nl. )
  - b. mentor:
3. Wie heeft uiteindelijk beslist over de match?  
Bijv.: organisatie (school), mentor mocht kiezen, mentee mocht kiezen, anders, nl.)
4. Zijn jullie achteraf tevreden over de manier waarop de mentorrelatie tot stand is gebracht?
  - a. ja, want
  - b. nee, want
5. Waar moet in jullie ogen de samenstelling van een koppel aan voldoen?
  - a. mentor en mentee moeten met elkaar kunnen opschieten, ongeacht overeenkomsten of verschillen
  - b. mentor en mentee moeten op zoveel mogelijk punten overeenkomen (geslacht, achtergrond, opleiding, opleidingssector, beroep/beroepswens)
  - c. anders, nl.
6. Wisten jullie van tevoren wat het precieze doel van het mentorproject was?

7. Weten jullie nu (beter) wat het precieze doel van het mentorproject is?
8. Wat zijn in jullie ogen de sterke kanten van het mentorproject? (wat zou er per se moeten blijven)
9. Wat zijn in jullie ogen de zwakke kanten van het mentorproject (wat zou er moeten veranderen).

### **De relatie**

1. Hoe vaak hebben jullie de afgelopen maanden contact gehad?
  - a. 1 x per week
  - b. 1 x per twee weken
  - c. minder
  - d. meer
2. Hadden jullie, of een van jullie, meer contact gewild?
  - a. mentee: precies goed, meer, minder (reden !)
  - b. mentor:
3. Hebben jullie afspraken over de regelmaat van het contact?
  - a. ja, vaste afspraken, nl
  - b. nee, naar behoefte (doorvragen: wiens behoefte/initiatief?)
4. Wat moet een mentor in jullie ogen vooral kunnen?
  - a. goed luisteren
  - b. helpen met schoolproblemen (accent: cognitief)
  - c. informatie geven (school/vervolgopleidingen, beroep, werk/arbeidsmarkt)
  - d. helpen met andere problemen (accent: sociaal-emotioneel, bicultureel)
  - e. een voorbeeld zijn (leg uit!)
  - f. anders
5. Wat is het belangrijkste dat een mentor moet kunnen? (rangorde aangeven!)
  - g. goed luisteren
  - h. helpen met schoolproblemen (accent: cognitief)
  - i. informatie geven (school/vervolgopleidingen, beroep, werk/arbeidsmarkt)
  - j. helpen met andere problemen (accent: sociaal-emotioneel, bicultureel)
  - k. een voorbeeld zijn (leg uit!)
  - l. anders
6. Wat doen jullie als je elkaar ontmoet?
  - a. vooral gesprekken voeren
  - b. vooral gesprekken voeren en activiteiten ondernemen (zoals ...)
  - c. vooral activiteiten ondernemen (zoals ...)
  - d. anders, nl.
7. Wie bepaalt wat jullie doen als je elkaar ontmoet?
  - a. de mentee
  - b. de mentor
  - c. overleg

8. Bereiden jullie de gesprekken/activiteiten voor?
  - a. nee
  - b. ja, door van tevoren vragen/onderwerpen te formuleren/selecteren
  - c. ja, door nog eens goed na te denken over het vorige gesprek/contact
  - d. anders, nl
  
9. Hebben jullie van tevoren een doelstelling bepaald, hebben jullie vóór het project bedacht of en wat je samen wil bereiken?
  - a. mentee:
  - b. mentor:
  
10. Wat waren jullie verwachtingen van elkaar vóór het project?
  - a. geen
  - b. anders, nl.
  
11. Zijn die verwachtingen ook uitgekomen?
  
12. Wat kun je volgens jullie vooral op *school* leren?
  
13. Wat kun je vooral in in een *mentorrelatie* leren?

### **Het contact**

1. Waar praten jullie zoal over?
  - a. sociale relaties mentee (ouders, vrienden, medeleerlingen)
  - b. levensproblemen/ervaringen van de mentee c.q. mentor
  - c. studiekeuze en/of beroepswens mentee/mentor
  - d. studieproblemen mentee/mentor
  - e. sterke/zwakke kanten mentee
  - f. toekomstverwachtingen mentee (opleiding, beroep, leven)
  - g. anders, nl.
  
2. Welke onderwerpen vinden jullie het belangrijkste, waar zou je het liefst over willen praten?
  - a. mentee:
  - b. mentor:
  
3. Verschillen jullie wel eens van mening over wat je belangrijke onderwerpen vindt?
  - a. mentee: (nee; ja, nl.)
  - b. mentor:
  
4. Hoe gaan jullie met zo'n meningsverschil om?
  
5. Kunnen jullie met elkaar over persoonlijke ervaringen en/of emoties praten?  
Indien nee: ga door met vraag 7
  
6. Doen jullie dat spontaan, uit jezelf, of alleen als de ander er naar vraagt?
  - a. spontaan
  - b. als de ander er naar vraagt (doorvragen: wie neemt dan het initiatief?)

7. Zijn er dingen waar je over zou willen praten, maar die om een of andere reden niet aan de orde komen?
8. Kun je aangeven waarom dat zo is, of zou kunnen zijn?
9. Praten jullie over:
  - a. studiekeuze / beroepswens
  - b. ontwikkelingen in je vakgebied
  - c. werk, werken en de arbeidsmarkt
  - d. werken in combinatie met 'zorgtaken' (al dan niet toekomstig ouderschap)
  - e. over allochtoon zijn in de Nederlandse samenleving
10. Als jullie hierover praten, ligt het *accent* dan op
  - a. problemen, hindernissen e.d. die je moet overwinnen
  - b. uitdagingen, competentie, motivatie
11. Als jullie het absoluut niet met elkaar eens zijn, hoe pak je dat dan aan?
  - a. mentee:
  - b. mentor:
12. Hoe zou je aan een buitenstaander jullie *relatie* beschrijven?
  - a. mentee: (bv. vriendschap, begeleiding, steun en toeverlaat, vraagbaak, zakelijk e.d.)
  - b. mentor: (...)
13. Hoe zou je aan een buitenstaander *elkaar* beschrijven?
  - a. mentee: mijn mentor is... (vriend, begeleider, coach, voorbeeld).
  - b. mentor: mijn mentee is... ( )
14. (Mentee)Kun je een voorbeeld noemen van een situatie waarin je behoefte zou hebben aan contact met je mentor?
15. (Mentee)Kun je ook aangeven wat je in zo'n situatie van hem/haar verwacht?
16. (Mentor)Kun je aangeven wat je in zo'n situatie zou doen?
17. (Mentee)Zijn er onderwerpen of ervaringen/problemen waarvan je denkt: dat kan ik beter aan de mentor voorleggen dan aan bijvoorbeeld een docent of een vriend/vriendin?  
Zo ja; kun je ook aangeven waarom dat zo is?  
(NB mentor – indien mogelijk – uitnodigen hierop te reageren)
18. (Mentee)Zijn er ook onderwerpen of ervaringen/problemen waarvan je denkt: dat hoort niet in de mentorrelatie thuis, m.a.w. dat kan ik beter bespreken met een docent of een vriend/vriendin?  
Zo ja; kun je (zonder zo'n onderwerp te hoeven benoemen) aangeven waarom dat zo is?  
(NB. mentor – indien mogelijk – uitnodigen hierop te reageren)
19. Is er een verschil tussen wat je kunt leren van een docent en van een mentor?
  - a. mentee:
  - b. mentor:

20. Kun je aangeven waar dat verschil vooral in zit?  
(bijvoorbeeld: ervaring mentor, aard relatie, buitenschoolse aspect ....)
  - a. mentee:
  - b. mentor:
  
21. Als iemand die je goed kent, je advies vraagt, zou je diegene aanraden om aan een mentorproject mee te doen (als mentee, resp. mentor)?
  - a. mentee:
  - b. mentor:
  
22. Als je terugkijkt naar jullie contact/relatie tot nu toe, zijn er dan dingen waar je van zegt: dat vind/vond ik echt heel leuk?
  
23. Als je terugkijkt naar jullie contact/relatie tot nu toe, zijn er dan dingen waar je van zegt: dat vind/vond ik echt moeilijk?
  
24. Zijn er momenten/situaties in jullie contact/relatie geweest dat je dacht: dat wil ik niet, daar heb ik helemaal geen zin in?
  
25. Hoe hebben jullie dat aangepakt/opgelost?
  
26. Als je terugkijkt naar het begin van jullie relatie, kun je dan aangeven of er iets veranderd is en wat er veranderd is?
  
27. Wat is, als je terugkijkt, het belangrijkste jullie relatie?  
(NB sociaal-affectieve of cognitieve aspecten)

## **Bijlage 2. De gespreksleidraad voor de groepsinterviews met de projectleiders**

### **1. De voorbereidingsfase**

- a. Is het doel van het mentorproject duidelijk?
- b. Is van meet af aan duidelijk via welke processen dit doel gerealiseerd moet worden? (of is mentoring een soort black box?)
- c. Is van meet af aan duidelijk hoe 'mentoring' samenhangt met de primaire processen van de organisatie?
- d. Is van meet af aan duidelijk hoe 'mentoring' samenhangt met het huidige en toekomstige beleid van de organisatie? Is mentoring, met andere woorden, gedefinieerd als een bijdrage aan het realiseren van het beleid?
- e. Is er van meet af aan steun en mede-initiatief van de directie, niet alleen voor het doel maar ook voor de inhoudelijke opzet van het mentorproject? Zo ja, Waar blijkt dat dan uit?
- f. Wordt het mentorproject (mede) uit reguliere middelen gefinancierd? Is er sprake van een langdurige reguliere (mede-)financiering? Of wordt er gebruik gemaakt van andere financieringsbronnen, zo ja welke?
- g. Is er van meet af aan steun en mede-initiatief van de collega's de eigen werkeenheden, niet alleen voor het doel maar ook voor de inhoudelijke opzet van het mentorproject? Zo Ja, waar blijkt dat dan uit?
- h. Concluderend: is er van meet af aan een duidelijk gezamenlijk verhaal over mentoring dat mentoring koppelt aan de dagelijkse werkprocessen in de organisatie?
- i. Op welke van de bovengenoemde punten had U, achteraf gesproken, hulp nodig gehad? Hoe zou die hulp er hebben moeten uitzien?
- j. Wat zijn volgens u de noodzakelijke vaardigheden en/of kwaliteiten waarover een projectleider zou moeten beschikken?

### **2. De uitvoeringsfase**

- a. Wordt mentoring opgezet als een onderdeel van een bredere studieloopbaan-begeleiding? Zo ja, hoe dan?
- b. Richt het mentorproject zich op de leervragen/leerbehoeftes van de leerling, of wordt de doelgroep door de organisatie vastgesteld?
- c. Wat zijn de selectiekriteria om te bepalen of een leerling in aanmerking komt voor het mentorproject binnen uw school?
- d. Wat zijn de selectiekriteria voor het werven van mentoren?
- e. Wordt er regelmatig met de directie/het CvB gesproken over (de resultaten van) het mentorproject? Indien dat zo is: worden dan de implicaties voor het beleid van de school besproken?
- f. Wordt er actief naar de eigen werkeenheden teruggekoppeld wat de resultaten van het project zijn? Indien dat zo is: worden dan de implicaties voor het beleid van de werkeenheden besproken?
- g. Wordt er actief gewerkt aan de inbedding van het project in de primaire processen?
- h. Wordt er actief gewerkt aan verbreding van het project naar andere werkeenheden?
- i. Op welke van de bovengenoemde punten had U, achteraf gesproken, hulp nodig gehad? Hoe zou die hulp er hebben moeten uitzien?

### 3. De evaluatiefase

- a. Wanneer wordt er voor het eerst grondig geëvalueerd? Na afloop van het project of al tijdens het project?
- b. Is het project – gemeten aan de oorspronkelijke doelstellingen – gelukt of mislukt? Expliciteer Uw redenen.
- c. Is het project – los van de oorspronkelijke doelstellingen – gelukt of mislukt? Expliciteer Uw redenen.
- d. Is er door het College van Bestuur/de directie iets gedaan met de resultaten van het mentorproject? Hebben zij er iets van geleerd?
- e. Is er door het management van de eigen werkeenheid iets gedaan met de resultaten van het mentorproject? Hebben zij er iets van geleerd?
- f. Is er door de collega's in de eigen werkeenheid iets gedaan met de resultaten van het mentorproject? Hebben zij er iets van geleerd?
- g. Is er door de mentee (de leerlingen/jongeren) iets geleerd?
- h. Is er door de mentoren iets geleerd?
- i. Wat zijn, gelet op uw ervaringen tot nu toe, de voornaamste belemmeringen in het mentorproject?
- j. Op welke van de bovengenoemde punten had U, achteraf gesproken, hulp nodig gehad? Hoe zou die hulp er hebben moeten uitzien?
- k. Zijn er nieuwe elementen of uitbreidingen die u aan het project zou willen toevoegen?
- l. Hoe verloopt de samenwerking met het bedrijfsleven? Heeft u vanuit het bedrijfsleven signalen, suggesties e.d. ontvangen die meegenomen kunnen worden bij de inbedding van het mentorproject?