

VAN JENNE NAAR JUTTE?

**De (on)mogelijkheid van mentoring in reguliere
onderwijsleerprocessen in de bve.**

Dr. F. Meijers

**Meijers Onderzoek en Advies
Juni 2002**

INLEIDING

De hedendaagse samenleving wordt gekenmerkt door een individualisering van de sociaal-culturele verhoudingen en een flexibilisering van de sociaal-economische verhoudingen. Beide ontwikkelingen doen een beroep op het zelfsturende vermogen van het individu. De ontwikkeling van dit vermogen vergt een leerproces waarin hoofd, hand en hart tegelijkertijd worden aangesproken.¹ Mentoring wordt steeds vaker, zowel in het onderwijs als in het bedrijfsleven, genoemd als een begeleidingsmethodiek die een dergelijk leerproces kan ondersteunen. Op talloze plaatsen wordt dan ook met mentoring geëxperimenteerd.

Een belangrijk probleem daarbij lijkt dat de methodiek nogal afwijkt van de traditionele onderwijs- en trainingscultuur. Daarin gaat het immers vooral om de ontwikkeling van hoofd (cognitieve ontwikkeling) en hand (vaardigheden), terwijl het hart (de identificatie met een beroep of activiteit) nogal wordt verwaarloosd. Mentoring wil het hart juist wel ontwikkelen omdat – in het ideale geval – de mentor moet uitgroeien tot een rolmodel. Het realiseren van dit ideaal is echter niet eenvoudig.

In het hier voorliggende onderzoek wordt nagegaan wat de kritische succesfactoren zijn als het erom gaat mentoring een vaste plaats te geven in het reguliere onderwijsleerproces in bve-instellingen. Duidelijk wordt dat het een cultuurverandering vraagt om dit te laten gebeuren. Tegelijkertijd wordt echter ook duidelijk dat mentoring een bijdrage kan leveren aan het vergroten van het zelfsturende vermogen van de cursisten en daarmee aan het realiseren van een goede kwalificatie van die cursisten voor de kennissamenleving.

Dit onderzoek had niet uitgevoerd en dit verslag niet geschreven kunnen worden zonder de medewerking van anderen. Allereerst de docenten, staffunctionarissen en managers van acht ROC's die bereid zijn geweest om in groepsinterviews uitgebreid stil te staan bij hun ervaringen met mentoring. Zij zijn daarbij bereid geweest de verslagen van de interviews uitgebreid te becommentariëren, waarmee zowel de validiteit als de betrouwbaarheid van de interviews aanmerkelijk is toegenomen. Behalve de ROC-medewerkers dank ik mijn Cinop-collega's in het 'mentorproject'. Zij hebben de talloze opzetten en concepten zorgvuldig van commentaar voorzien en daarnaast bijgedragen aan een plezierige werksfeer.

Nijmegen, juni 2001

Frans Meijers

¹ Meijers, F. (2001). Het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In J. Kessels & R. Poell (red.), Handboek Leren in Arbeidsorganisaties. Alphen a/d Rijn: Samsom (ter perse)

HOOFDSTUK 1. VRAAGSTELLING EN ACHTERGRONDEN

Voor U ligt een onderzoek naar de mogelijkheden om mentoring te koppelen aan de reguliere onderwijsleerprocessen binnen ROC's. Dit onderzoek bouwt voort op een onderzoek dat in 1998/1999 is verricht naar het functioneren van techno-mentoring.² Dit eerste onderzoek richtte zich op de vraag wat er precies in de relatie tussen mentor en mentee gebeurde. De onderzoeksresultaten (die we hieronder kort zullen bespreken) deden het vermoeden rijzen dat er binnen ROC's geen gemeenschappelijke, door management en docenten gedeelde onderwijsvisie en een daarvan afgeleide visie op studieloopbaanbegeleiding (w.o. mentoring) bestond. In dit vervolgonderzoek gaan we na of dit vermoeden correct is en – als dit vermoeden correct is – welke gevolgen het ontbreken van een gemeenschappelijke visie op onderwijs en studieloopbaanbegeleiding heeft voor de overdracht en verdere verspreiding van de (leer)ervaringen die in het project 'Technomentoring' opgedaan zijn.

Techno-mentoring startte in 1996 vanuit het toenmalige Coördinatiepunt Emancipatie van de BVE-Procescoördinatie. Het doel was toen om binnen ROC's projecten op te zetten waarin meisjes in technische opleidingen werden gekoppeld aan vakvrouwen die in de techniek werkzaam waren. In 1997 startten op 19 ROC's en vakscholen de eerste mentorprojecten. Het evaluatieonderzoek, dat in 1998 van start ging, bracht in kaart welk effect deelname aan een techno-mentoringproject bij de deelnemende cursisten had op: (a) het kiezen voor een technische opleiding, (b) het zich handhaven in een technische opleiding, (c) het kiezen c.q. vinden van een stageplaats, (d) het zich handhaven op de stageplaats en (e) het ontwikkelen van een loopbaanperspectief. Een nevendoeel was in kaart te brengen op welke wijze de projecten binnen de ROC's georganiseerd waren en hoe de coördinatoren van het project binnen de ROC's en de mentoren het project evalueerden.

Het evaluatieonderzoek liet zien dat in de techno-mentoringprojecten een groot aantal leereffecten werden gerealiseerd. In tabel 1 zijn deze leereffecten op een rijtje gezet, waarbij tevens is aangegeven waaraan de cursisten het genoemde leereffect toeschreven. Niet alleen nam het zelfvertrouwen op school toe maar ook op andere punten leek deelname positieve invloed te hebben. Kijken we naar wat er in de gesprekken tussen mentor en mentee werkelijk aan de orde kwam, dan zien we dat de mentor vooral informatie gaf over haar beroepservaringen en zich daarnaast een controlerende en stimulerende rol aanmat wat betreft de studievoortgang van de mentee. Uit kwalitatieve analyses van de interviews met mentees kwam naar voren dat de mentoren frequent en actief problemen in de studieloopbaan in verband brachten met de wijze waarop de mentees hun vrije tijd doorbrachten. Daarmee leek de relatie tussen mentor en mentee vooral in het teken te staan van coaching met betrekking tot de studieloopbaan van de cursist én van een kennismaking van de cursist met concrete beroepservaringen. Deze ervaringen leken echter, gelet op de geringere aandacht die uitging naar de dynamiek van de arbeidsmarkt en de daaruit resulterende beroepsdilemma's, vooral de vorm aan te nemen van (min of meer toevallige) casuïstiek die qua intentie niet gericht was op het verwerven van een arbeidsidentiteit.

De rol die de mentor in 1997 speelde, kon het beste een 'additionele' genoemd worden. De ervaringen van de cursisten binnen de school, de stage en de sociale relaties vormden de start van verschillende leerprocessen, waarin de mentor vervolgens slechts een rol speelde voor zover de cursist hierover met de mentor een gesprek wilde voeren. De voornaamste reden hiervoor leek het feit dat in geen enkel onderzocht mentorproject zowel de im- als

² Kneppers, Z., Kuijpers, M. & Meijers, F. (1999), Technomentoring, wat leer je er van? Cursisten, mentoren en coördinatoren aan het woord. 's-Hertogenbosch: Cinop

expliciete doelen van het project (later in dit hoofdstuk worden deze doelen nog besproken) werden vertaald in leerprocessen die moesten worden gerealiseerd.

Tabel 1. Waargenomen leereffecten in de mentor/mentee-relaties in 1997

	Effect	Toegeschreven aan
Specificiteit beroepswens	Vager geworden	Eigen ervaringen (o.a. bezoek open dagen)
Handelingsplan realisatie beroepswens	Vager geworden	Eigen ervaringen in combinatie met beroepservaringen mentor
Verschuiving werkwaarden	Verschuiving in richting van werkomstandigheden en onafhankelijkheid	Eigen ervaringen (deels in stage)
Combinatie werk-kinderen	Groeiende voorkeur voor parttime baan in combinatie met zorgtaken	Eigen ervaringen (o.a. verkering hebben)
Betekenis eigen werk voor anderen	Langzaam groeiend gevoel voor richting en identiteit	Eigen ervaringen
Zicht op specifieke functie waarin men later wil werken	Iets toenemend	Stage-ervaringen
Zicht op soort bedrijf waar men wil werken	Iets toenemend	Stage-ervaringen
Zicht op ontwikkelingen in bedrijven	Iets toenemend	Stage-ervaringen
Wat is employability?	Gelijkblijvend	
Eigen zwakke kanten	Vaker genoemd cognitieve vaardigheden	Feedback van school
Betekenis van mentor voor stage	In gelijke mate positief en negatief	
Zelfvertrouwen op school	Toegenomen bij degenen die zich aanvankelijk onzeker voelden	Mentor
Gevoel grip te hebben op de eigen situatie	Toename ambivalentie	Onduidelijk

Dit had een aantal gevolgen:

- a. de mentorprojecten waren – vanuit het perspectief van de school – veelal compensatoir: zij voorzagen in een vorm van ondersteuning en begeleiding die de school niet wilde of kon geven. Het gevolg hiervan was dat de mentorprojecten nog te veel in een isolement en in de marge van het schoolse gebeuren functioneerden;
- b. de relatie tussen het mentorproject en het ‘primaire’ proces was onduidelijk en vaak afwezig: wat er in leerprocessen binnen de school of in de stage gebeurde, werd niet systematisch en expliciet in de gesprekken met de mentor aan de orde gesteld, en ook het omgekeerde was het geval;
- c. de mentoren werden c.q. waren onvoldoende voorbereid op het entameren van leerprocessen bij de cursisten met als gevolg dat zij hun gesprekken met de cursisten niet of nauwelijks voorbereidden. Het gevolg daarvan was weer dat ook de cursisten de gesprekken met hun mentor niet of nauwelijks voorbereidden;
- d. in een dergelijke situatie werd de relatie tussen mentor en cursist vaak een min of meer ‘toevallige’ relatie: wat aan de orde kwam, was niet gepland maar afhankelijk van het toeval. Daarbij ging al snel een deficitaire aanpak overheersen: cursisten stelden slechts onderwerpen aan de orde waarop zij zich onzeker voelden, tekort voelden schieten. De

mentor trachtte vervolgens deze onzekerheid weg te nemen door informatie te geven vanuit de eigen beroeps- en levenservaring.

Naar aanleiding van deze onderzoeksresultaten pleitten de onderzoekers voor het construeren – in iedere onderwijsinstelling waarin een mentorproject van start ging - van *een gezamenlijk inhoudelijk referentiekader* met behulp waarvan synergie kan worden gerealiseerd tussen datgene wat er in de mentorprojecten gebeurt en de reguliere onderwijsleerprocessen. Het ontbrak immers vooral aan synergie omdat alle actoren aan het mentorproject – ieder overigens vanuit een grote inzet en de beste bedoelingen – een eigen invulling gaven aan de doelstellingen van het project.

1.1 Wat is het belang van een gezamenlijk referentiekader?

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.³ 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 (bottom 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 ‘bottom 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 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 bottom 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 diensteneconomie, maakte in de jaren zeventig immers al duidelijk dat de traditionele, van boven af aangestuurde ‘machineburocratie’ slecht in staat was maatwerk te leveren.⁴ 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 *tegelijkertijd* zowel sturing van boven af als van onderop zijn. De oplossing wordt – althans in theorie – gevonden in het onderscheid tussen

³ 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

⁴ zie Zee, H. van der (1997). *Denken over dienstverlening*. Deventer: Kluwer

‘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.”⁵

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.⁶ 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. 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:

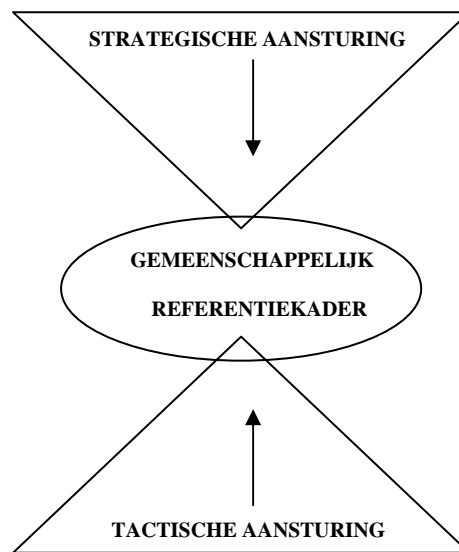
- de top van de organisatie eist van de werknemers een grote mate van verantwoordelijkheid, maar de feitelijk geboden handelingsruimte is daarvoor niet groot genoeg. Anders geformuleerd: de top durft de verantwoordelijkheid voor de tactische aansturing van de arbeidsprocessen niet uit handen te geven. Het gevolg is dat de basis weigert verantwoordelijkheid te nemen en zich bovendien vaak gefrustreerd en ‘ontkend’ voelt;

⁵ Senge, P. (1995). *Het Vijfde Discipline Praktijkboek*. Schoonhoven: Academic Service, pag.302

⁶ Tjeenk Willink, H.D. (1984). *De mythe van het samenhangend overheidsbeleid*. Zwolle: Tjeenk Willink

- 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 Kessels⁷). 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.⁸

Figuur 1. Een dynamisch communicatiemodel in een lerende organisatie



1.2 Mentoring zonder een gemeenschappelijk referentiekader

Uit het eerste onderzoek naar technomentoring maar ook uit ander onderzoek naar mentoring⁹ blijkt dat er binnen ROC's verwarring bestaat wat betreft de inzet en de resultaten van mentoring. In de praktijk blijkt er onder mentoring drie nogal van elkaar verschillende benaderingen te worden verstaan (zie tabel 2).

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) perspectief 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

⁷ Kessels, J. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. (oratie) Enschede: Universiteit Twente

⁸ Zie Senghaas-Knobloch, E. (1999). Anerkennung und Verwertung personaler Qualifikationen. Auswirkungen neuer Managementkonzepte auf die betriebliche Lebenswelt. *Journal für Psychologie*, 7 (3), 80-89

⁹ Meijers, F. & Reuling, M. (1998). *Bijvoorbeeld bekeken. Mentorprogramma's in Zuid-Holland*. 's-Gravenhage: Provincie Zuid-Holland

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). Lig de kracht van tutoring in het oefenen, dan ligt de kracht van mentoring in het zien en ervaren.

Tabel 2. 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

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 ROC's (en daarbuiten) 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 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).

Alle ROC's die aan technomentoring deelgenomen hebben, formuleerden als een van de belangrijkste doelstellingen van mentoring het voorkomen van dan wel het verminderen

van voortijdige studiestaking. Welke vorm van begeleiding moet worden ingezet om dit doel te realiseren, hangt sterk af van hoe het probleem ‘studiestaken’ wordt gedefinieerd. Wordt studiestaken vooral gezien als gedrag dat veroorzaakt wordt door onvoldoende cognitieve vaardigheden, ligt het voor de hand om te investeren in tutoring. Is men echter van mening dat studiestaken-gedrag wordt veroorzaakt door onvoldoende sociaal-communicatieve vaardigheden of door onvoldoende kennis met betrekking tot de studie en de school, dan is student-mentoring het aangewezen middel om in te zetten. Wordt studiestaken gedefinieerd als het resultaat van het ontbreken van (voldoende) toekomst- i.c. beroepsperspectief, dan is mentoring het aangewezen middel.

Uit het eerste onderzoek naar technomentoring blijkt dat ROC’s er – om welke reden dan ook - niet in slagen te komen tot een gezamenlijke definitie van het probleem ‘studiestaken’ en, als gevolg daarvan, ook niet duidelijk hebben welk instrument c.q. methodiek moet worden ingezet om dit probleem op te lossen, wat van dit instrument mag worden verwacht (en op welke termijn) en hoe het instrument geëvalueerd kan worden. Het gevolg daarvan is niet alleen spraakverwarring maar – veel belangrijker – het ontbreken van een duidelijk beleid ten aanzien van mentoring.

1.3 Vraagstelling en opzet van het vervolgonderzoek

De vraagstelling van dit onderzoek luidt:

1. bestaat er binnen een ROC een gezamenlijk referentiekader met betrekking tot de waarde van mentorprojecten in relatie tot het reguliere onderwijsleerproces en de voor dat proces wenselijke of noodzakelijke studieloopbaanbegeleiding?
2. als er – zoals wij vermoeden – geen gezamenlijk referentiekader bestaat, welke gevolgen heeft dat dan voor de wijze waarop met mentoring wordt omgegaan?
3. welke zijn de kritische succesfactoren als het er om gaat mentorprojecten te koppelen aan reguliere onderwijsleerprocessen?

De in dit verslag gepresenteerde onderzoeksresultaten zijn verzameld middels groeps-interviews die zijn afgenomen op zeven ROC’s waar mentorprojecten functioneren. Aan deze groepsinterviews namen in totaal 32 personen deel, afkomstig uit alle geledingen.¹⁰ Naast deze groepsinterviews is in een achtste ROC een individueel interview afgenomen bij een opleidings-directeur. Alle interviews zijn op band opgenomen en vervolgens in uitgewerkte vorm voorgelegd aan de gesprekspartners met de vraag alle door hen noodzakelijk geachte wijzigingen of aanvullingen aan te brengen. Alleen de aldus goedgekeurde interviews zijn gebruikt. De verzamelde gegevens zijn kwalitatief van aard: ze zijn niet zonder meer generaliseerbaar zijn naar alle ROC’s. Wel hebben de gegevens een hoge mate van betrouwbaarheid (a) omdat ze middels groepsinterviews zijn verzameld, waarin de geïnterviewden niet alleen de gelegenheid werd geboden uitgebreid in te gaan op hun ervaringen maar waarbij zij daarnaast ook nog eens konden reageren op elkaars uitspraken, en (b) omdat alle respondenten de gelegenheid kregen (en hebben genomen) om de interviewverslagen achteraf aan te vullen dan wel te corrigeren.

In het tweede hoofdstuk geven we een korte samenvatting van de interviews waarin we per interview de drie onderzoeksvragen trachten te beantwoorden. De integrale verslagen van alle interviews zijn als bijlage 2 in dit rapport opgenomen. In het derde, tevens slothoofdstuk maken we de balans op, trekken we de overall conclusies en formuleren we 15 kritische succesfactoren.

¹⁰ Zie bijlage 1 voor een gedetailleerd overzicht.

HOOFDSTUK 2. DE ONDERZOEKSRESULTATEN

2.1 Het Da Vinci College

Gemeenschappelijk referentiekader

Het interview maakt duidelijk dat er nog geen expliciete begeleidingsstructuur en -cultuur is op het Da Vinci College. Er is wel een onderwijsvisie bij het management, aldus de respondenten, maar deze visie is nog niet 'operationeel'. Het blijft vooralsnog bij een duidelijk aanwezig gevoel van 'dat het anders moet', maar hoe dat precies moet en met welke consequenties in termen van leerinhouden, overdrachts- en evaluatieprocessen is nog onduidelijk. Het schoolmanagement lijkt opgeslokt te worden door de zorgen van alledag. Er lijkt eerder sprake van ad hoc-management dan van onderwijsmanagement op basis van een duidelijk onderwijskundige visie annex beleid. Duidelijk is in ieder geval dat er bij het CvB noch in de units een operationele visie bestaat op studieloopbaanbegeleiding en op mentoring als een onderdeel daarvan.

Gevolgen

Het gevolg is dat het mentorproject niet echt gedragen wordt door de docenten en zowel het CvB als het unitmanagement. Er wordt geen geld beschikbaar gesteld voor uitbreiding van het project en voor het onderhoud van de website die ontwikkeld is in het kader van het project 'tele-mentoring'. Het is dan ook niet verwonderlijk dat mentoring in een dergelijke context vooral ontstaat omdat er 'extern geld' beschikbaar is in combinatie met een (of meerdere) enthousiaste 'trekker(s)'. Een dergelijke combinatie blijkt onvoldoende voor het succesvol inbedden van een pilotproject 'mentoring' in de reguliere onderwijsorganisatie. De trekkers voelen zich gaandeweg steeds verder gemarginaliseerd en wanneer de externe geldstroom opdroogt, blijkt de interne geldstroom niet aan te boren ten behoeve van mentoring.

Kijken we naar de factoren die van invloed zijn op het inbedden van mentoring in het reguliere onderwijsleerproces, dan leren we uit het interview allereerst dat pas gestart moet worden met mentoring wanneer er bij de cursisten een duidelijke behoefte aan bestaat. De meerwaarde van mentoring moet de cursisten van meet af aan duidelijk zijn. Wanneer cursisten in een mentorproject worden geplaatst alleen omdat zij als vrouw een minderheid zijn in een technische opleiding, dan komen zij in verzet. Ze willen niet gestigmatiseerd worden en ze zien zelf het nut van mentoring niet. De gevolgen daarvan blijken duidelijk: de inhoud van de mentorrelatie is in zo'n situatie niet vanzelfsprekend. Er moet, met andere woorden, een duidelijke leervraag zijn bij de cursisten, wil de mentorrelatie zelf niet verzanden in een louter gezelligheidsrelatie.

Een tweede conclusie is dat mentoring een onderdeel moet zijn van het normale curriculum ('niet opvallen' is immers het parool). 'Als je de inbedding in het normale programma niet heel goed organiseert, mislukt het.' En: 'Er moet een vanzelfsprekende en heel duidelijke begeleidingsstructuur zijn die ook heel expliciet verbonden is met het reguliere onderwijsleerproces.'

Kritische succesfactoren

1. De koppeling naar het reguliere curriculum moet helder zijn. Dit zou kunnen door indicatoren te formuleren met betrekking tot de begeleidingsstructuur die opgenomen worden in het kwaliteitstzorgsysteem.

2. Er moet voldoende draagvlak bestaan voor mentoring binnen het ROC en de eigen unit. Draagvlak is zelden een gegeven maar moet zorgvuldig georganiseerd worden.
3. De rol en functie van mentoren in het totale begeleidings- en kwaliteitssystem moet helder zijn, zowel voor de docenten, het management als de cursisten. De verschillende begeleidingsvormen (waaronder mentoring) moeten een plaats krijgen in een heldere begeleidingssystematiek.
4. De coördinator mentoring moet een rechtstreekse functionele relatie onderhouden met degenen die beslissen over het onderwijsbeleid (de beleidsbepalers).

2.2 ROC Westerschelde

Gemeenschappelijk referentiekader

Duidelijk is dat binnen het ROC Westerschelde een gedeelde visie op studieloopbaanbegeleiding en de plaats van mentoring daarbinnen ontbreekt. Men heeft wel een duidelijke onderwijsvisie (namelijk studenten zoveel mogelijk in staat stellen zelfstandig te werken), maar of en hoe mentoring kan bijdragen aan het realiseren van deze doelstelling, is niet duidelijk. Geen van de geïnterviewden legt een directe relatie tussen mentoring en zelfstandig werken.

Gevolgen

Mentoring moet gestart worden vanuit een heldere visie op cursistbegeleiding. Wanneer er geen duidelijke en inhoudelijk heel specifieke visie bestaat op de meerwaarde van mentoring als een onderdeel van een breder aanbod aan cursistenbegeleiding, dan treden er bij alle betrokkenen weerstanden op. Voor de deelnemende meisjes was niet duidelijk wat de opbrengst van een mentor was en derhalve waren zij slechts moeilijk te interesseren voor deelname aan de aangeboden activiteiten dan wel het onderhouden van een relatie met de mentor. ‘Het is wel duidelijk geworden dat coaching alleen werkt wanneer de juiste cursist met de juiste problemen daarvoor geselecteerd wordt.’ En: ‘Als de cursist de meerwaarde van een coach niet helder voor ogen heeft, dan zal hij terugvallen in het gedrag dat normaal is in zijn omgang met een docent. Dus afwachten, geen eigen initiatief nemen, enzovoorts.’

Duidelijk is ook dat het starten van een mentorproject omdat er extern geld en een enthousiaste trekker beschikbaar zijn, niet werkt. Mentoring is een veel te intensieve vorm van begeleiden om ‘zomaar’ ingezet te worden. Mentoring kost ook veel meer voorbereidings- en onderhoudstijd dan vaak gedacht wordt, met als gevolg dat wanneer de externe prikkel wegvalt en er (ondertussen) geen beleid ontwikkeld is met betrekking tot studieloopbaanbegeleiding waarbinnen het nut van mentoring duidelijk is voor alle betrokkenen, het hele project een zachte dood sterft.

Het lijkt erop dat mentoring niet alleen onderdeel moet zijn van een bredere, maar ook van een ‘activerende’ begeleidingssystematiek. Dat wil zeggen: van een begeleidingssystematiek dat niet alleen gericht is op het oplossen maar ook op het voorkomen van problemen. Pas dan wordt begeleiding en daarbinnen mentoring gezien als iets dat een meerwaarde heeft. Als de begeleiding slechts passief is, gericht op het oplossen van problemen, is mentoring in wezen een ‘vreemd’ instrument. Van de cursist wordt immers verwacht dat zij zich actief-communicerend opstelt naar haar mentor. Een dergelijke houding moet bij de meeste cursisten voorbereid worden binnen een context die meer leerlinggericht is dan wel wordt.

Het interview maakt ook duidelijk dat het ontbreken van een heldere, en door alle betrokkenen gedeelde visie op studieloopbaanbegeleiding en mentoring als een onderdeel daarvan het mogelijk maakt dat met name binnen de BPV (beroepspraktijkvorming)

mentoring oneigenlijk wordt gebruikt door docenten om te voorzien in begeleiding op de BPV-plaats.

Een laatste conclusie betreft meisjes in de techniek als doelgroep. Opgemerkt wordt dat de school weinig of geen direct belang heeft bij investeren in op zich goed presterende cursisten (ook al wordt opgemerkt dat dit eigenlijk wel zou moeten gebeuren). Bij dreigende voortijdige uitvallers is dat belang veel zichtbaarder. Wellicht ware het raadzaam om mentoring allereerst voor dergelijke groepen op te zetten, zodat het draagvlak binnen het management en de groep docenten voor mentoring groter is dan nu het geval is geweest.

Kritische succesfactoren

1. De koppeling naar het reguliere curriculum moet helder zijn.
2. De rol en functie van mentoren in het totale begeleidings- en kwaliteitszorgsysteem moet aan alle betrokkenen helder zijn. Is dat niet het geval dan kunnen docenten mentoren 'misbruiken' als stagebegeleiders en weten cursisten niet wat ze met een mentor moeten.
3. Om 'misbruik' te voorkomen is het belangrijk een helder, eenduidig systeem van signalering te regelen vanuit de diverse units van cursisten die voor mentoring in aanmerking komen.

2.3 ROC Zadkine

Gemeenschappelijk referentiekader

Ook in het ROC Zadkine blijkt geen gemeenschappelijk referentiekader te bestaan voor wat betreft het onderwijsleerproces, studieloopbaanbegeleiding en de plaats van mentoring daarbinnen.

Gevolgen

In dit gesprek is de centrale zinsnede: 'Het management zal er voor moeten zorgen dat er binnen de branches mensen vrijgemaakt worden. Dat zal van bovenaf opgelegd moeten worden want het korte-termijn belang overheerst op het brancheniveau. Op centraal niveau heeft men gekozen voor een verregaande autonomie van de branches. Dus het management op branche-niveau zal deze beslissingen moeten nemen.' Er blijkt een spanningsveld te bestaan tussen wat financieel en wat inhoudelijk nodig is, met als gevolg dat zowel managers als docenten voortdurend een spagaat moeten maken willen zij aan beide belangen tegemoet komen.

In veel ROC's heeft men gekozen voor een besturingsmodel dat een kopie is van de relatie tussen het Ministerie van OC&W en de ROC's: verregaande decentralisatie en deregulering. Althans: in naam, want uit onderzoek weten we dat het ministerie het vaak moeilijk vindt om de ROC's werkelijke inhoudelijke (beslissings- en inrichtings-) bevoegdheden te geven.¹¹ En zowel uit een onderzoek dat wij onlangs verrichtten naar het functioneren van intakes binnen ROC's¹² als uit het interview met de Zadkine-medewerkers blijkt dat ook het College van Bestuur moeite heeft met een goede balans te vinden. Het zou om inhoudelijke redenen voor de hand liggen dat het CvB, juist omdat er sprake is van een goed functionerend project (de uitval uit de BOL 1 en 2 opleidingen is in èèn jaar tijd teruggebracht van 70 tot minder dan 5 procent), de verdere uitbouw en verspreiding van het

¹¹ Engberts, J. & Geurts, J. (1994). Deregulering en kwaliteit in het bve-veld; hoog tijd voor een heroriëntatie. *Mesomagazine*, 72, 15-21

¹² Meijers, F. & Reuling, M. (2001). *Intake, beroepenoriëntatie en studieloopbaanbegeleiding*. Delft: Axis

mentorproject zou stimuleren. Het CvB spreekt zich hierover echter niet uit, maar legt de beslissing hierover bij het management van de afzonderlijke units.

De units – op hun beurt – hebben veelal geen inhoudelijke visie op onderwijs, op studieloopbaanbegeleiding en op de plaats van mentoring daarin. Daarin verschillen zij niet van het CvB, dat vaak verbloemt dat het nauwelijks een visie op onderwijs en cursistbegeleiding heeft door de verantwoordelijkheid voor onderwijsinnovatie bij het unitmanagement neer te leggen. Het gevolg daarvan is dat de units – die wel strak vanuit het CvB worden aangestuurd op beheersmatige aspecten - financiële belangen zwaarder laten wegen dan inhoudelijke of onderwijsinnovatieve argumenten. Dit temeer daar vele technische opleidingen geconfronteerd worden met een al jarenlang teruglopende instroom en derhalve met financiële tekorten.

Een en ander maakt duidelijk hoe belangrijk het is dat mentoring aansluit bij en onderdeel is van een expliciet onderwijsbeleid dat ontwikkeld is en gedragen wordt door zowel het CvB als het unitmanagement. Start mentoring los van een dergelijk beleid, dan zullen zeer waarschijnlijk acuut gevoelde problemen prevaleren boven het langere-termijnbelang van de ontwikkeling van een goede studieloopbaanbegeleiding en van mentoring als een onderdeel daarvan. Het ontbreken van een gemeenschappelijke visie blijkt ook hier het inbedden van mentoring ernstig te bemoeilijken, terwijl het project, in tegenstelling tot een aantal andere die in vorige en volgende hoofdstukken de revue passeren, aantoonbaar bijdraagt aan het terugdringen van voortijdige schooluitval.

In een beschrijving van het Zadkine-mentorproject op de website van Axis (www.platform-axis.nl/toolkit) wordt ook nog gesteld dat er een grote cultuurkloof bestaat tussen het bedrijfsleven (waaruit de mentoren komen) en het onderwijs. De school heeft met vallen en opstaan moeten leren – met name in de manier waarop zij potentiële mentoren benaderde en waarop zij het netwerk van mentoren onderhoudt – hoe deze kloof overbrugd moet worden.

Kritische succesfactoren

1. De visie op mentoring moet worden uitgewerkt in een concreet beleid dat aanhaakt bij c.q. een onderdeel is van een geëxpliciteerd, ROC-breed onderwijsbeleid.
2. De koppeling naar het reguliere curriculum moet helder zijn.
3. Er moet voldoende draagvlak voor mentoring zijn binnen het ROC en de eigen unit. Draagvlak is zelden een gegeven maar moet zorgvuldig georganiseerd worden.
4. De verschillen in cultuur tussen het onderwijs en het bedrijfsleven (waaruit de mentoren komen) moeten benoemd worden en er moet een strategie ontwikkeld worden om productief met die verschillen te kunnen omgaan, zowel naar de collega-docenten als naar de mentoren toe.
5. De coördinator mentoring moet een rechtstreekse functionele relatie onderhouden met degenen die beslissen over het onderwijsbeleid (de beleidsbepalers).

2.4 Friesland College

Gezamenlijk referentiekader

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

Gevolgen

Opnieuw wordt duidelijk dat mentoring gestart moet worden om aan te sluiten bij een behoefte van de cursisten of om te voorzien in een vorm van begeleiding die de school, vanuit haar onderwijsvisie, belangrijk acht. Beginnen met mentoring omdat er – min of meer toevallig – extern geld voor beschikbaar is, is onverstandig. Extern geld kan wel gebruikt worden om een reeds op gang gebrachte praktijk, waarvoor ‘bewezen’ steun is binnen de school (bijvoorbeeld in de vorm van enkele ‘structurele uren’ en/of een duidelijk uitgesproken beleidsvoornemen), verder uit te bouwen. Er moet dus draagvlak aanwezig zijn bij zowel de docenten (‘want die zijn in eerste instantie altijd huiverig voor iets nieuws’) als bij het management, voordat wordt ingetekend op een landelijk project.

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 – en een soortgelijke conclusie is ook al getrokken op basis van de ervaringen in het Da Vinci College en het Westerschelde College – 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.

Het interview maakt ook duidelijk dat het grote voordelen heeft om de verantwoordelijkheid voor mentoring bij één instantie neer te leggen (bijvoorbeeld bij het Bureau Cursisten). Niet alleen wordt het op die manier gemakkelijker te garanderen dat de behoefte van de cursist goed in kaart wordt gebracht en er een goede koppeling met een mentor gelegd kan worden, maar ook kan worden voorkomen dat mentoring als een ‘afschuifstelsel’ wordt gebruikt door docenten, en wordt het netwerk van mentoren afgeschermd voor ongecoördineerde acties vanuit diverse units of een onzorgvuldige koppeling van een cursist aan een mentor. ‘Wel duidelijk is dat je heel zorgvuldig met je netwerk, met je externe contacten om moet gaan. Je kunt ten onder gaan aan je succes, dat is wel duidelijk.’

Het blijkt voorts belangrijk te zijn om het externe netwerk goed te onderhouden, bijvoorbeeld via themabijeenkomsten, studiebijeenkomsten of etentjes. Ook het opzetten van een tweezijdige communicatie tussen school en mentoren is belangrijk. De mentoren moeten de kans krijgen hun ervaringen mee te delen aan de school. Doordat ook het management nadrukkelijk aanwezig is in het contact met de mentoren, wordt deze laatste duidelijk gemaakt dat hun mening en hun activiteiten als mentor op prijs worden gesteld.

Een organisatieonderdeel verantwoordelijk maken voor zowel de kwaliteit van de koppelingen tussen cursisten en mentoren als het onderhouden van het externe netwerk, maakt het mogelijk op termijn de voor een goed mentorprogramma benodigde competenties in de eigen organisatie op te bouwen. Vanuit de centraal opgebouwde deskundigheid worden in het

Friesland College contactpersonen in de units getraind in het bepalen van de behoefte of leervraag van de cursist.

Tenslotte blijkt opnieuw, en dat is de slotconclusie, dat het opzetten van een mentorprogramma voor 'meisjes in techniek' alleen niet verstandig is: de meisjes voelen zich gestigmatiseerd en velen van hen hebben helemaal geen behoefte aan een mentor. Voor zover er bij meisjes wel behoefte is aan een mentor, is dat niet op beroepsspecifiek gebied maar om de cultuur binnen een bedrijf te leren kennen en hoe je daar als vrouw mee om kunt gaan.

Kritische succesfactoren

1. Het is belangrijk dat duidelijk benoemd wordt wie verantwoordelijk is voor het zoeken van mentoren en het koppelen van cursisten aan mentoren. Het verdient aanbeveling deze verantwoordelijkheid exclusief toe te wijzen aan een 'bureau mentoring' dat een onderdeel is van een stafdienst.
2. Het is belangrijk een helder, eenduidig systeem van signalering te regelen vanuit de diverse units van cursisten die voor mentoring in aanmerking komen en van doorverwijzing naar het 'bureau mentoring'.
3. Het verdient aanbeveling om mogelijkheden van reflectie en zelfmonitoring voor zowel de mentor, de mentee, de docenten als de interne cursistbegeleiders te organiseren. De mentoren moeten de kans krijgen hun reeds verworven competenties wat betreft het begeleiden van mensen zichtbaar te maken, zodat zij zich gewaardeerd en geaccepteerd voelen.
4. De rol en functie van mentoren in het totale begeleidings- en kwaliteitssystemeem moet geëxpliciteerd worden, waarbij vooral van belang is dat wordt aangegeven hoe de school omgaat met de door de mentoren gegeven feedback. Het is belangrijk dat kritische opmerkingen van mentoren over het onderwijs als waardevol voor de kwaliteitszorg geaccepteerd worden.
5. De verschillen in cultuur tussen het onderwijs en het bedrijfsleven (waaruit de mentoren komen) moeten benoemd worden en een strategie moet ontwikkeld worden om productief met die verschillen te kunnen omgaan, zowel naar de collega-docenten als naar de mentoren toe.
6. Het is belangrijk dat de coördinator mentoring een rechtstreekse functionele relatie heeft met degenen die beslissen over het onderwijsbeleid (de beleidsbepalers).
7. Het is belangrijk dat er voldoende reguliere middelen en tijd beschikbaar zijn om zowel een intern als een extern netwerk te starten en te onderhouden. Het is, met andere woorden, belangrijk dat een 'basisvoorziening mentoring' wordt bekostigd uit reguliere middelen.
8. Het is belangrijk dat gedurende alle fasen het in- en externe netwerk op de hoogte wordt gehouden van de lopende zaken en nieuwe ontwikkelingen (via nieuwsbrief, website, informele bijeenkomsten, e.d.).

2.5 ROC Utrecht

Gezamenlijk referentiekader

Ook in het ROC Utrecht is geen sprake van een duidelijke en door alle betrokkenen gedeelde visie op onderwijs, op het begeleiden van leerprocessen en op mentoring als een onderdeel van die begeleiding.

Gevolgen

Het meest opvallende gevolg van het ontbreken van een gedeelde onderwijsvisie is dat nieuwe, innovatieve ideeën op dit moment tussen wal en schip vallen. ‘In de units gebeuren dan veel goede dingen maar niet in samenhang. Er is geen beleid. Je moet dus initiatieven vanuit de basis laten ontstaan zodat er draagvlak is maar tegelijkertijd moet er binnen de units veel krachtiger beleid worden ontwikkeld. De docenten dragen veel dingen niet omdat er van bovenaf ook geen visie wordt neergezet.’ Dit dilemma is moeilijk te doorbreken. Vanuit het unitmanagement en het CvB wordt gearzeld beleid te ontwikkelen omdat men – vaak niet ten onrechte - vreest dat er onvoldoende draagvlak is onder de docenten. Het gevolg daarvan is dat er voor de ideeën die op de werkvloer ontstaan, (te) weinig beleidsmatige ondersteuning is (zie ook het mentorproject van het ROC Zadkine) met als gevolg dat er met betrekking tot deze ideeën geen synergie ontstaat en dat ze – mede als gevolg daarvan - een marginaal bestaan blijven leiden of weer snel ten onder gaan in de hectiek van alledag.

Zonder een gezamenlijk referentiekader c.q. een door alle lagen van de organisatie gedragen visie op onderwijs en een daarvan afgeleide visie op studieloopbaanbegeleiding, blijkt het proces van decentralisatie vooral een proces te zijn waarin de aandacht uitgaat naar technisch-organisatorische zaken die in een managementcontract benoemd kunnen worden. De bve-sector staat als geheel echter onder een zo grote financiële druk, dat het management de beslissing om te investeren in het ontwikkelen en onderhouden van een gezamenlijke visie maar moeilijk kan of wil nemen. ‘Het probleem blijft dat het management in projecten denkt, heel beheersmatig, en niet in processen waar de aandacht gericht is op de inhoud van het onderwijs’, aldus een van de geïnterviewden.

Dit interview bevestigt opnieuw dat een mentorproject dat ‘hangt’ op een paar bevlogen mensen, geen lang leven beschoren is. Mentoring is een qua benodigde tijd erg intensieve begeleidingsvorm; daardoor is het bijzonder moeilijk om, wanneer de enthousiaste ‘starters’ wegvallen, anderen hun taken te laten overnemen. Een mentorproject dat niet beleidsmatig is ingebed, blijkt erg ‘storingsgevoelig’. ‘Als de projectleider ziek werd of een andere baan kreeg, dan lag gelijk het hele project stil. Het werd nooit gedragen door de opleiding of door het ROC als geheel.’ Draagvlak voor mentoring wordt gecreëerd wanneer wordt aangesloten bij reeds ontwikkeld onderwijsbeleid. Dit is mogelijk door mentoring te presenteren als een aanvulling op of een verbijzondering van dit beleid. Een andere conclusie, die we ook in de vorige hoofdstukken reeds getrokken hebben, is dat het koppelen van mentoring aan doelgroepenbeleid eerder een faal- dan een slaagfactor is als het er om gaat mentoring in te bedden in reguliere onderwijsleerprocessen.

Het voorbeeld van ROC Utrecht maakt duidelijk dat draagvlak onder docenten (in units) georganiseerd moet worden. Het geven van een eerste presentatie maakt het mogelijk nieuwe, innovatieve ideeën zo helder mogelijk te presenteren, maar het legt de verantwoordelijkheid voor het al dan niet starten van een mentorproject bij de unit zelf. Dat maakt het mogelijk dat op een onbevangen wijze wordt geluisterd naar nieuwe ideeën omdat het immers niet vanzelfsprekend is dat deze ideeën ook moeten worden uitgevoerd. Wel moeten in de presentatie aan de unit op een heldere wijze de meerwaarde van mentoring worden aangegeven in relatie tot de uitdagingen en problemen waarvoor de unit staat. ‘Je moet in je presentatie dus laten zien dat mentoring als instrument heel goed aansluit bij de lopende discussies over leren leren en zelfstandig leren.’ Of: ‘Dan blijkt opeens dat de uitval erg groot is en komt de vraag op ‘Wat gaan we daaraan doen?’’. In dat kader is er bij de units interesse in een instrument dat wellicht effectief is.’

Het probleem is wel dat er in een ROC als geheel en in afzonderlijke units nog weinig visie en daarvan afgeleid beleid bestaat met betrekking tot leren en met betrekking tot het begeleiden van leerprocessen. Het gevolg is dat mentoring niet geassocieerd wordt met een heel andere manier van leren en onderwijzen. Dat is anders wanneer er heel nieuwe

opleidingen gestart worden: dan blijkt er voldoende ruimte te zijn voor de ontwikkeling van een eigentijdse onderwijsvisie en is er – dientengevolge – ook meer aandacht voor mentoring als een begeleidingsvorm die het primaire proces kan ondersteunen.

De slotconclusie is dat mentoring – precies zoals ook in eerdere cases al is aangegeven – een waardevol begeleidingsinstrument kan zijn voor cursisten die in hun eigen leefwereld te weinig de kans krijgen te praten over opleidings- en loopbaanproblemen waar ze mee zitten. Voorwaarde is wel dat eerst zorgvuldig in kaart wordt gebracht om welke problemen het gaat en of de cursist de behoefte heeft om een relatie met een mentor aan te gaan.

Kritische succesfactoren

1. Mentoring moet aansluiten bij de leervraag van de deelnemende cursisten. Anders geformuleerd: het nut van mentoring moet de cursisten helder zijn. Daarbij lijkt het onverstandig om mentoring als begeleidingsmethodiek te koppelen aan specifieke doelgroepen. Het moet veeleer als methodiek worden gepresenteerd die geschikt is om specifieke leer/motivatatieproblemen op te lossen.
2. Het is belangrijk om indicatoren te formuleren die opgenomen worden in het kwaliteitszorgsysteem.
3. Het is belangrijk de doelen van mentoring te koppelen aan het onderwijsbeleid van de unit en het ROC.
4. Het is belangrijk te zorgen voor voldoende draagvlak voor mentoring binnen het ROC en de eigen unit. Draagvlak is zelden een gegeven maar moet zorgvuldig gecreëerd worden. Een goede manier hiervoor lijkt het houden van presentaties bij geïnteresseerde units.

2.6 ROC A12

Gezamenlijk referentiekader

Ook in dit ROC blijkt dat mentoring niet is opgezet vanuit een inhoudelijke onderwijsvisie en een daaruit resulterend beleid met betrekking tot onderwijs en/of cursistbegeleiding. Er is een strategisch beleidsplan, waarin probleemgestuurd onderwijs en meer zelfstandig leren door de studenten centraal staan. Er wordt echter geen inhoudelijke koppeling gelegd tussen PGO en zelfstandig leren enerzijds en mentoring, als een onderdeel van een begeleidingssystematiek gericht op het realiseren van PGO en zelfstandig leren anderzijds. Aan de ‘kracht’ van het strategische beleidsplan kan getwijfeld worden, omdat de ROC-vorming nog niet is afgesloten. Het beleidsplan lijkt erg gericht op het in technische en organisatorische zin invoeren van een bepaalde ‘externe formule’, zonder dat daarbij een inhoudelijke visie op de gewenste nieuwe manier van leren en het ondersteunen van studenten daarbij is ontwikkeld. Wat aan het einde van het interview wordt opgemerkt over het overnemen van niet zelf ontwikkelde modellen, is illustratief voor wat er – niet alleen op dit ROC maar ook op veel andere ROC’s – aan de hand is met mentoring: zomaar overgenomen modellen stranden.

Gevolgen

In de Onderwijsgroep A12 is men niet gestart met mentoring omdat men de meerwaarde van dit begeleidingsinstrument helder op het netvlies had. Veeleer was mentoring een ‘gelegenheidsmiddel’ om het hoge uitvalpercentage van allochtone jongeren tegen te gaan. Of mentoring ook inderdaad zou resulteren in minder uitval, wist men niet: dat werd afgewacht. En totdat bewezen zou zijn dat mentoring inderdaad dit effect had, was het niet alleen

afwachten maar ook vooral niet teveel investeren. Men vertrouwde er vrijwel helemaal op dat op een extern deskundige een en ander zou regelen. Vanuit het perspectief van het ROC wordt de handelingslogica ten aanzien van mentoring helemaal bepaald door de hectiek van alledag: 'Door ziekte binnen de afdeling, de hoge werkdruk bij docenten en allerlei ontwikkelingen bij Irshad (een lokale stichting die men de organisatie had toevertrouwd, FM), waardoor de communicatie wel heel moeizaam verliep, is de zaak tot nu toe niet verder van de grond gekomen', aldus een geïnterviewde.

Kritische succesfactoren

1. Het is belangrijk een verband te leggen tussen een ingezet onderwijsbeleid (in dit geval PGO) en mentoring als een begeleidingsmethodiek.
2. Het is belangrijk mentoring niet alleen te starten omdat er intern een enthousiaste 'trekker' is en er extern min of meer toevallig geld beschikbaar is. Er moet voor mentoring intern als draagvlak zijn hetgeen onder andere tot uitdrukking kan komen in de bereidheid van het CvB of het unitmanagement om reguliere middelen ter beschikking te stellen.
3. Ook hier blijkt dat er gezorgd moet worden voor de organisatie van voldoende draagvlak voor mentoring binnen het ROC en de eigen unit.

2.7 Deltion College

Gezamenlijk referentiekader

Het ontbreken van een heldere visie op en een daaruit resulterend gezamenlijk referentiekader met betrekking tot onderwijs, de functie van begeleiding daarbinnen en de plaats van mentoring binnen de begeleiding, resulteert in het Deltion College in een gering draagvlak onder docenten. De overgang van frontaal onderwijs naar PGO lijkt in veel gevallen – we hebben het al eerder opgemerkt – vooral opgevat en beleefd te worden als een technisch-organisatorisch en niet als een inhoudelijk vraagstuk. Daarom wacht de overgrote meerderheid der docenten eerst af of mentoring enig positief resultaat heeft om pas dan – dus als het positief resultaat heeft – in beweging te komen. Het voorbeeld van ROC Zadkine maakt evenwel duidelijk dat het dan ontluikende enthousiasme van docenten alsnog gefrustreerd kan worden door het (al dan niet door financiële crises afgedwongen dan wel opgedrongen) korte-termijndenken van het management. Docenten en management die beiden – weliswaar om verschillende redenen – afwachten, vormen een weinig vruchtbare voedingsbodem voor een op innovatie gerichte activiteit, dus ook voor mentoring.

Gevolgen

Veel mentorprojecten in het bve-veld maar ook daarbuiten zijn studentmentorprojecten. De keuze voor deze vorm van mentoring is meestal ingegeven – zoals ook op het Deltion College tenminste gedeeltelijk het geval is – door de praktische overweging dat studentmentoren veel gemakkelijker te 'organiseren' zijn dan ervaren beroepsbeoefenaars. Maar, zo blijkt uit dit interview, ook van studentmentoring moet het nut alle betrokkenen helder voor ogen staan. Is dat niet geval, dan mislukt deze vorm van mentoring. Dan wachten de studentmentoren tot de eerstejaars naar hen toe komen en omgekeerd, omdat beiden eigenlijk niet goed weten waarom ze precies contact met elkaar moeten onderhouden. En dan is wachten het enige dat beiden kunnen doen.

En ook hier blijkt dat het enthousiasme van de ‘voortrekker’, wanneer het niet is ingebed in een uitgewerkt onderwijsbeleid en actief wordt ondersteund vanuit het management, niet opweegt tegen de alledaagse onderwijspraktijk. Studentmentoring is in dit ROC – net als in bijna alle ROC’s die we hiervoor al besproken hebben – vooral opgestart vanuit een direct probleem. Hoe houden we de zelfstandigheid van 3^e jaars vast die ze tijdens hun tweede jaar als ze op stage zijn vertonen? Hoe betrekken we ouderejaars bij jongerejaars? Nergens lijkt een inhoudelijke probleemanalyse te zijn gemaakt rond vragen als: waarom zijn tweedejaars zelfstandiger dan derdejaars?, wat is het belang van ouderejaars om op te trekken met jongerejaars (en omgekeerd)? Het lijkt er op dat vooral de problemen van de school richtinggevend zijn geweest voor het opzetten van het mentorproject en niet de vragen of problemen van de studenten (jongere noch ouderejaars zijn van te voren bevraagd).

Kritische succesfactoren

1. De koppeling naar het reguliere curriculum moet helder zijn.
2. Mentoring moet aansluiten bij een gevoelde behoefte van de cursisten. De meerwaarde van mentoring moet hen duidelijk zijn.
3. Mentoring als begeleidingsmethodiek moet ‘van binnenuit’, dus door eigen docenten worden ontwikkeld en zeker niet worden ‘uitbesteed’ aan externe partijen.
4. Ook hier blijkt de organisatie van voldoende draagvlak voor mentoring binnen het ROC en de eigen unit een kritische succesfactor.

2.8 Een opleidingsdirecteur

In veel van de voorafgaande groepsinterviews is duidelijk geworden dat het moeilijk is het management duurzaam te interesseren voor mentoring. Deels wordt dit veroorzaakt door het ontbreken van een duidelijke onderwijsvisie, een daarop gebaseerd onderwijsbeleid en een daarvan afgeleid onderwijsinvesteringsplan. Deels – en in nauwe samenhang hiermee – door de besturingsfilosofie in veel ROC’s waardoor het unitmanagement verantwoordelijk wordt gesteld voor zowel bezuinigingen als het ontwikkelen van een onderwijsbeleid. Om het managementperspectief nog eens extra te belichten, zijn verschillende unitdirecteuren gepolst of zij bereid waren tot een interview over hun positie en mogelijkheden in relatie tot mentoring. Uiteindelijk is een directeur bereid gevonden om hierover een gesprek aan te gaan, onder de voorwaarde dat het gespreksverslag anoniem gepubliceerd zou worden.

Gezamenlijk referentiekader

Het interview met de unitdirecteur maakt opnieuw duidelijk hoezeer het ontbreken van een krachtig, wellicht zelfs ‘activerend’ beleid ten aanzien van onderwijs en de rol van studieloopbaanbegeleiding daarbinnen, vrijwel alle innovatieve initiatieven doet verstikken. Niet omdat de betrokken docenten en managers dat willen, maar bijna huns ondanks. De voornaamste reden hiervoor lijkt het feit dat de overgang van leerstof- naar leerlinggecentreerd onderwijs een veel grotere is dan de meeste managers en docenten beseffen. Hiervoor is al opgemerkt dat op veel ROC’s onderwijsinnovatie vooral wordt gezien als een technisch-organisatorisch probleem. Dat wil zeggen dat men een min of meer uitgewerkt onderwijsmodel (zoals PGO) van ‘buiten af’ overneemt en vervolgens alle aandacht richt op de vraag hoe dit model zo efficiënt mogelijk in de eigen onderwijsorganisatie kan worden geïmplementeerd en verspreid. Weinig aandacht wordt geschonken aan de vraag welke taakopvattingen op de werkvloer domineren, vanuit welk probleembewustzijn de docenten denken en handelen en hoe bij dit probleembewustzijn kan

worden aangesloten. Het gevolg is veelal dat het nieuwe onderwijsmodel formeel wordt ingevoerd maar zonder de innovatieve onderwijsfilosofie die de makers van dit model inspireerde. Heel vaak is er dan sprake van oude wijn in nieuwe zakken. Probleemgestuurd onderwijs verschilt in de meeste ROC's inhoudelijk nauwelijks van het oude leerstofgecentreerde onderwijs. Immers: nog steeds hebben de studenten geen enkele invloed op het vaststellen van wat 'geldige' leerstof is en hoe de leerstof wordt geëxamineerd. Zij hebben alleen iets meer controle gekregen over hoe de leerstof wordt overgedragen. Maar deze 'vrijheid' wordt veelal onmiddellijk teniet gedaan door het verscherpen en intensiveren van de examinering (onder het motto dat gecontroleerd moet worden of de studenten wel handelen zoals zij geacht worden te handelen). PGO blijkt zo – althans vanuit het perspectief van de studenten – vooral schijnvrijheid en de facto minder vrijheid op te leveren. Hetgeen door hen 'beantwoord' wordt met klassiek studentengedrag: geen initiatieven nemen, 'berekendend presteren', reproductief leren, etc.¹³

Gevolgen

Mentoring heeft bij managers (nog) niet de populariteit waarop PGO zich mag verheugen. Maar zij reageren vanuit eenzelfde perspectief op mentoring als ze op PGO reageren: het idee wordt gereduceerd tot een technisch-organisatorisch (d.i. vooral tot een financieel) vraagstuk en overgelaten aan enkele enthousiaste 'trekkers'. Heeft het vervolgens succes – het is al eerder opgemerkt – dan is dat mooi meegenomen. Maar ook succes resulteert niet in een meer inhoudelijk beleid.

De overgang van het traditionele leerstofgerichte naar het leerlinggerichte onderwijs is echter niet primair een technisch-organisatorisch maar een inhoudelijk, of wellicht beter: een cultuurvraagstuk. En een verandering van cultuur vraagt veel tijd en lukt alleen wanneer een school er gedurende al die tijd in slaagt de communicatie op gang te brengen en te houden over de noodzakelijke en gewenste veranderingen. Daarbij moet sprake zijn van een heldere rolverdeling tussen de top (het CvB en het hogere management) en de basis. 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 veronderstelt dat docenten – om met de bekende Nederlandse pedagoog Langeveld te spreken – zowel met hun hoofd, hun handen en hun hart aan het werk moeten. 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. De taak van het hogere management is via het formuleren van strategische onderwijsdoelstellingen en het voortdurend in het licht van deze strategische doelstellingen evalueren van de onderwijsvernieuwingen die aan de basis worden geproduceerd, synergie te organiseren. Daarbij heeft het hogere management tot 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 interview maakt duidelijk dat van een dergelijke taakverdeling nauwelijks sprake is. Weliswaar is er sprake van decentralisatie (zie ROC Zadkine) en vraagsturing (zie ROC Utrecht) maar zonder dat er sprake is van een gelijktijdige zorg voor synergie middels evaluatie, de ontwikkeling van een visie op onderwijsleerprocessen en de implementatie van - in het licht van de strategische doelstellingen - 'succesvolle' en aan de basis ontwikkelde - onderwijsvernieuwingen. Het gevolg is dat er een bestuurs/managementscultuur ontstaat waarin de verantwoordelijkheid voor de inhoudelijke onderwijsinnovatie wordt afgeschoven

¹³ Zie hiervoor Veugelers, W. (1999). De leerling in het Studiehuis: zelfsturing onder controle. *Comenius*, 19 (4), 302-320

op de lagere echelons in de organisatie terwijl deze echelons tegelijkertijd worden 'afgerekend' op kwantitatieve doelstellingen die niets met onderwijsvernieuwing van doen hebben. 'Je kunt eigenlijk alleen maar reactief bezig zijn en je wordt gedwongen – juist omdat er van boven af geen heldere onderwijsvisie is – om heel erg beheersmatig te opereren. Trachten het onderwijs te verbeteren, daar kom je niet aan toe', aldus de opleidingsdirecteur.

Kritische succesfactoren

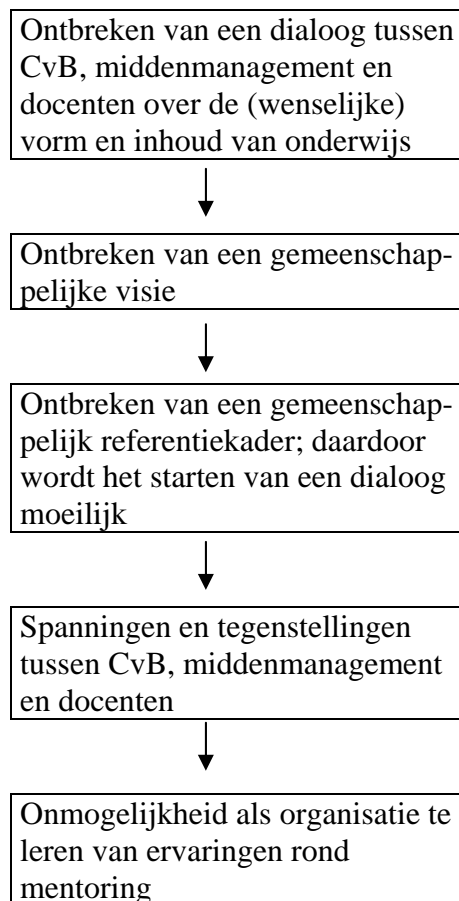
1. De koppeling naar het reguliere curriculum moet helder zijn.
2. Mentoring moet gedefinieerd worden als een onderdeel van het reguliere onderwijsbeleid. Daarvoor is een dialoog nodig over onderwijs tussen het CvB, het middenmanagement en de docenten.
3. Ontbreekt een centraal onderwijsbeleid, dan wordt het middenmanagement al snel gedwongen om een korte-termijnbeleid te voeren gericht op het oplossen van de zorgen van alledag. Mentoring heeft duidelijk geen plaats in een dergelijk beleid, omdat het een nogal intensieve en van de normale gang van zaken afwijkende begeleidingsmethodiek is.

HOOFDSTUK 3. CONCLUSIES

In dit onderzoek stellen we ons drie vragen. Allereerst gaan we na of er in ROC's een gemeenschappelijke visie bestaat op onderwijs, op studieloopbaanbegeleiding en op mentoring als een onderdeel daarvan. In de tweede plaats vragen we ons af welke gevolgen het eventueel ontbreken van een gemeenschappelijke visie heeft. En ten slotte stellen we de vraag welke de kritische succesfactoren zijn als het er om gaat mentoring te koppelen aan reguliere onderwijsleerprocessen.

Op basis van recente literatuur over kennisintensieve organisaties vermoeden we dat – als gevolg van een ontbrekende dialoog over de (wenselijke) vorm en de inhoud van het onderwijs – er geen gemeenschappelijke visie is. Het gevolg daarvan is dat er geen gemeenschappelijk referentiekader ontstaat, wat op zijn beurt weer tot gevolg heeft dat het voor alle betrokkenen moeilijk wordt een dialoog over het onderwijs te starten. Dit resulteert, op zijn beurt, in spanningen en tegenstellingen tussen het CvB, het middenmanagement en de docenten met als gevolg dat de organisatie als geheel niet of nauwelijks leert van de ervaringen die met mentoring worden opgedaan.

In schema:



In dit hoofdstuk zullen we eerst ingaan op de vraag of een door alle betrokkenen gedeelde visie op mentoring ontbreekt. Vervolgens bezien we welke gevolgen het ontbreken van een visie (èn van een daaraan ten grondslag liggende dialoog over mentoring) heeft voor de positie en het functioneren van de coördinator mentoring. In de slotparagraaf geven we een overzicht van de kritische succesfactoren.

3.1 Ontbreekt een gemeenschappelijke visie en referentiekader?

In geen van de onderzochte ROC's – met uitzondering van het Friesland College – is sprake of sprake geweest van een dialoog tussen het CvB, het middenmanagement en de docenten over mentoring in relatie tot de (gewenste) vorm en inhoud van de primaire processen. Het ontbreekt in deze 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 (en intensieve) vorm van begeleiding, in alle ROC's behalve het Friesland College 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 het eerste onderzoek naar het functioneren van Technomentoring bleek dat ROC's vier doelstellingen hebben ten aanzien van mentoring: verbetering van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt (71% van de ROC's die aan het project Technomentoring deelnamen), vermindering van de drop out (65%), 'cultuurverandering' (60%) en het verbeteren van de stagebegeleiding (35%).¹⁴ 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 ROC's 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 onderwijsvisie. De uitzondering hierop is het Friesland College waar mentoring expliciet gedefinieerd is als een begeleidingsmethodiek in aanvulling op de eerstelijnsbegeleiding. Als gevolg daarvan is in het Friesland College de 'leervraag' van de cursist bepalend voor de vraag of de cursist gebaat is bij een mentor en – indien deze vraag positief wordt beantwoord – wat voor 'soort' mentor dan gezocht moet worden.

¹⁴ Kneppers, Z., Kuijpers, M. & Meijers, F. (1999). Technomentoring, wat leer je er van? Cursisten, mentoren en coördinatoren aan het woord. 's-Hertogenbosch: Cinop

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.

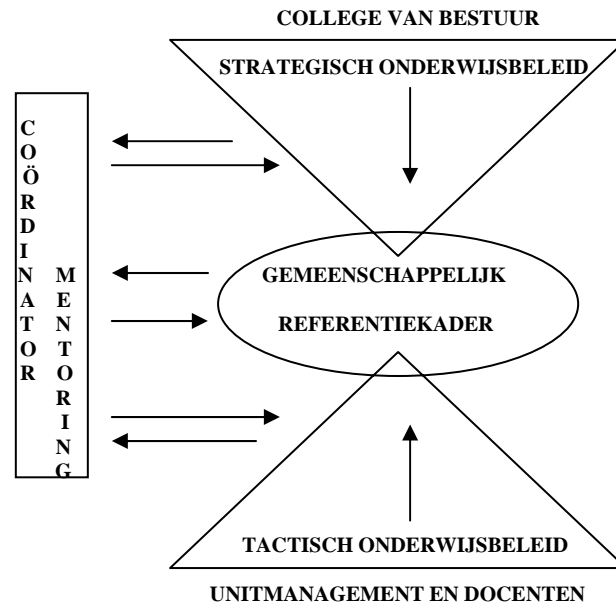
Waarschijnlijk omdat er geen expliciete relatie wordt gelegd tussen doel en middel, zijn in geen enkel ROC de ervaringen met mentoring geëvalueerd in relatie tot (a) de gestelde doelen en (b) de effectiviteit (een kosten/baten-analyse). Omdat in alle onderzochte ROC’s – behalve het Friesland College – 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. Mentoring blijkt in geen van de onderzochte ROC’s – behalve het Friesland College – een onderwerp van gesprek te zijn tussen het CvB en de units. Los daarvan geven vrijwel alle gesprekspartners aan dat er sowieso geen dialoog tussen top en basis bestaat over onderwijsinhoudelijke zaken.

3.2 De gevolgen: de coördinator mentoring als kop van jut

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 CvB, 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. Daarbij heeft het CvB en het unitmanagement 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.

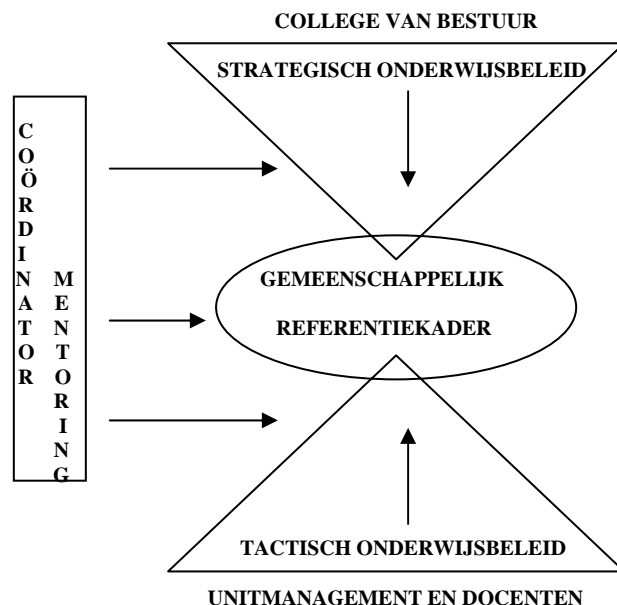
Figuur 3. De rol van de coördinator mentoring: het ideaal



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 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 3 geschetste ideale situatie in vrijwel alle ROC's nog ver weg is. Veeleer is er sprake van een situatie zoals in figuur 4 geschetst wordt. Degenen die met een innovatief project als mentoring starten, blijken in vrijwel alle door ons onderzochte 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 4. 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.

3.3 De kritische succesfactoren

We onderscheiden de kritische succesfactoren naar factoren die betrekking hebben op de structuur, de cultuur en het management van ROC’s.

Structurele succesfactoren

1. Het is belangrijk dat duidelijk benoemd wordt wie verantwoordelijk is voor het zoeken van mentoren en het koppelen van cursisten aan mentoren. Het verdient aanbeveling

deze verantwoordelijkheid exclusief toe te wijzen aan een 'bureau mentoring' dat een onderdeel is van een stafdienst.

2. Het is belangrijk een helder, eenduidig systeem van signalering te regelen vanuit de diverse units van cursisten die voor mentoring in aanmerking komen en van doorverwijzing naar het 'bureau mentoring'.
3. De koppeling naar het reguliere curriculum moet helder zijn. Dit zou kunnen door indicatoren te formuleren met betrekking tot de begeleidingsstructuur die opgenomen worden in het kwaliteitssysteem.
4. Om 'misbruik' van mentoren te voorkomen is het belangrijk een helder, eenduidig systeem van signalering te regelen vanuit de diverse units van cursisten die voor mentoring in aanmerking komen en om de rol en functie van mentoren in het totale begeleidings- en kwaliteitssysteem te expliciteren.
5. Mentoring als begeleidingsmethodiek moet 'van binnenuit', dus door eigen docenten worden ontwikkeld en zeker niet worden 'uitbesteed' aan externe partijen.

Culturele succesfactoren

6. Het is belangrijk te zorgen voor voldoende draagvlak voor mentoring binnen het ROC en de eigen unit. Draagvlak is zelden een gegeven maar moet zorgvuldig georganiseerd worden. Een goede manier hiervoor lijkt het houden van presentaties bij geïnteresseerde units.
7. Het verdient aanbeveling om mogelijkheden van reflectie en zelfmonitoring voor zowel de mentor, de mentee, de docenten als de interne cursistbegeleiders te organiseren. De mentoren moeten de kans krijgen hun reeds verworven competenties wat betreft het begeleiden van mensen zichtbaar te maken, zodat zij zich gewaardeerd en geaccepteerd voelen. Ook is van belang dat wordt aangegeven hoe de school omgaat met de door de mentoren gegeven feedback. Het is belangrijk dat kritische opmerkingen van mentoren over het onderwijs als waardevol voor de kwaliteitszorg geaccepteerd worden.
8. De verschillen in cultuur tussen het onderwijs en het bedrijfsleven (waaruit de mentoren komen) moeten benoemd worden en een strategie moet ontwikkeld worden om productief met die verschillen te kunnen omgaan, zowel naar de collega-docenten als naar de mentoren toe.
9. Het is belangrijk dat gedurende alle fasen het in- en externe netwerk op de hoogte wordt gehouden van de lopende zaken en nieuwe ontwikkelingen (via nieuwsbrief, website, informele bijeenkomsten, e.d.).
10. Mentoring moet aansluiten bij de leervraag van de deelnemende cursisten. Anders geformuleerd: het nut van mentoring moet de cursisten helder zijn. Daarbij lijkt het onverstandig om mentoring als begeleidingsmethodiek te koppelen aan specifieke doelgroepen. Het moet veeleer als methodiek worden gepresenteerd die geschikt is om specifieke leer/motivatatieproblemen op te lossen.

Succesfactoren inzake het management

11. Het is belangrijk dat de coördinator mentoring een directe toegang heeft tot degenen die beslissen over het onderwijsbeleid (de beleidsbepalers).
12. Het is belangrijk dat er voldoende reguliere middelen en tijd beschikbaar zijn om zowel een intern als een extern netwerk te starten en te onderhouden. Het is, met

andere woorden, belangrijk dat een 'basisvoorziening mentoring' wordt bekostigd uit reguliere middelen.

13. Het is belangrijk een verband te leggen tussen een ingezet onderwijsbeleid en mentoring als een begeleidingsmethodiek.
14. De verschillende begeleidingsvormen (waaronder mentoring) moeten een plaats krijgen in een heldere begeleidingssystematiek.
15. Het is belangrijk mentoring niet te starten omdat er intern een enthousiaste 'trekker' is en er extern min of meer toevallig geld beschikbaar is. Er moet voor mentoring intern als draagvlak zijn hetgeen onder andere tot uitdrukking kan komen in de bereidheid van het CvB of het unitmanagement om reguliere middelen ter beschikking te stellen.

BIJLAGE 1. DE RESPONDENTEN

Geïnterviewd zijn:

- **ROC Zadkine:** de heren R. van Eyck en H. Tdlohreg, coördinatoren van een mentorproject, op 8 november 2000
- **ROC Friesland College:** mw. S. Simon (medewerker interculturalisatie), mw. B. Bijvoets (projectleider interculturalisatie), dhr. P. van den Brink (cursistenbegeleider MBO Horeca en Voeding), en mw. H. Scholten (directeur Expertisecentrum Innovatie), op 13 december 2000. Eerder werden, buiten het kader van dit onderzoek, mw. L. Vos (lid CvB) en dhr. K. Douma (directeur onderwijs) geïnterviewd. De resultaten van deze interviews zijn in dit verslag meegenomen.
- **ROC Westerschelde:** mw. G. Krijn (coördinator mentoring), mw. I. Wullaert (mentor), mw. P. van Hoey (mentee), dhr. A. Scheele (trajectbegeleider) en dhr. G. Rietra (ex-voorzitter CvB), op 18 december 2000
- **ROC Utrecht:** de heren G. Zoppi (beleidsmedewerker interculturalisatie) en J. Moret (hoofd Servicecentrum) en mw. M. Weldam (coördinator unit V&V), mw. F. Hoitenga (docente) en mw. T. Oltheten (coördinator mentoring), op 22 januari 2001
- een directeur van een technische opleiding binnen een ROC, op 24 januari 2001
- **ROC Da Vinci College:** mw. N. Groenhart (projectleider tele-mentoring), mw. B. Los (uitvoerder project tele-mentoring), dhr. R. Kruidenhof (coördinator mentorproject) en mw. I. Meijer (coördinator technomentoring), op 20 februari 2001. Eerder werden, buiten het kader van dit onderzoek, de heren M. Hoefijzers (lid CvB), B. Smulders (coördinator mentoring), C. Meiboom (leerlingbegeleider) en P. Struik (beleidsmedewerker onderwijsontwikkeling), en mw. M. van der Sluis (unitmanager) geïnterviewd. De resultaten van deze interviews zijn in dit onderzoek meegenomen.
- **ROC A12:** dhr. J. Bezemer (afdelingsdirecteur sector Economie en Handel), mw. T. Bakker-van den Bos (stafmedewerker doelgroepenbeleid) en dhr. J. Oste (docent Bouwkunde), op 22 februari 2001
- **ROC Deltion College:** dhr. F. de Jong (afdelingsdirecteur Welzijn/dt) en mw. M. van de Vrande-Looy (docent en 2^e lijns leerlingbegeleider), op 12 maart 2001

BIJLAGE 2. DE INTEGRALE INTERVIEWS

In deze bijlage zijn alle verslagen van de interviews integraal opgenomen. Deze verslagen zijn meteen na het interview door de onderzoeker gemaakt en vervolgens voorgelegd aan de respondenten. Deze hadden (en namen) de vrijheid om het verslag, zoveel als zij nodig achtten, te veranderen. De aldus door de respondenten bewerkte verslagen zijn in deze bijlage opgenomen.

Aan de interviews namen minimaal 2 en maximaal 5 personen deel. We hebben er voor gekozen om in de interviews niet aan te geven wie aan het woord is. Dergelijke informatie voegt naar onze mening nauwelijks iets toe, vooral omdat tijdens het gesprek de respondenten voortdurend op elkaar reageren en er uiteindelijk vaak sprake is van een gezamenlijk standpunt.

De gestelde vragen zijn cursief gedrukt. Een witregel tussen de antwoorden betekent dat een andere persoon aan het woord komt.

DA VINCI COLLEGE

Hoe is mentoring binnen het Da Vinci College ontstaan?

Mijn taak is bij het begin van het technomentoring-project geweest om technomentoring zo snel mogelijk weg te zetten bij de unit Techniek. Ik heb dat op een gegeven moment overgedragen en ben toen betrokken geraakt bij een project voor herintredende vrouwen (waar later ook allochtone mannen zijn bijgekomen die rechtstreeks vanuit de taalschool doorstromen naar een opleiding voor systeembeheer). In het kader van een van de laatste emancipatie-acties is toen een project opgezet om het mentoren uit te gaan proberen via het internet, via e-mail. Dit project kon ook goed geïntegreerd worden in de opleiding omdat ze zo leren te mailen, te surfen op het internet en om websites te bouwen. Het belangrijkste van dit project is geweest cursisten die binnenstromen te koppelen aan cursisten die uitstromen. Mw. Los heeft dit project helemaal opgebouwd. Op dit moment doe ik samen met mw. Meijer een mentorproject dat voor alle cursisten bedoeld is. We zijn op dit moment erg aan het zoeken naar een goede formule waarmee we mentoring goed in de opleiding krijgen.

Wat zijn daarbij de problemen?

Het Technomentoringproject is bij ons eigenlijk nooit goed van de grond gekomen, allereerst omdat het aantal meisjes in de techniek daalde na een aanvankelijke stijging. Daarbij kon je de meisjes niet verplichten om aan het project mee te doen. En een aantal meisjes wilde niet meedoen omdat ze geen speciale positie wilden hebben. Een groot aantal meisjes viel al snel uit de technische opleiding en dus ook uit het mentorproject. Van degenen die we wel koppelden aan een mentor bleek bij de terugkomdagen dat de contacten vooral in de vriendschappelijke sfeer waren. Dat het meer voor de gezelligheid was dan dat het echt wat opleverde. We hebben toen een cursus aangeboden aan de mentoren. Maar desondanks is technomentoring toch een stille dood gestorven omdat er geen echte behoefte aan was. Misschien was die behoefte er wel, maar de meisjes wilden niet opvallen, wilden geen speciale behandeling. Uiteindelijk hebben we ongeveer 12 mentor-mentee-relaties gehad. Het koppelen bleek moeilijk omdat we hier een hele grote regio bedienen en de geografische afstand tussen mentor en mentee dus vaak een probleem bleek.

Kun je hieruit de les trekken dat je nooit een project moet organiseren voor een aparte groep (meisjes in de techniek) en dan ook nog eens een minderheidsgroep?

Inderdaad. We hebben het daarna dus ook breder getrokken. De mentorprojecten die we nu op school hebben zijn voor alle leerlingen waarvan wij verwachten dat ze misschien uit de boot zullen vallen. Wij stellen dat nu in de intake vast met behulp van een criteriumgericht interview. Alle leerlingen moeten bij de intake een toets doen in Nederlands en rekenen. En als daar uit komt dat er wellicht problemen zullen ontstaan, dan krijgt iemand een vervolginterview. En daaruit krijg je dan een bepaald beeld wat een leerling aan zorg nodig heeft: tutoring of een mentor of iets anders. Zo zijn we begonnen maar als snel bleek dat leerlingen die tekort kwamen in bijvoorbeeld wiskunde, dat als je die uit de groep haalde en daar een tutor bijzette om ze extra les te geven, dat je dan weer kreeg dat ze die bijles als een vernedering ervoeren. Het gevolg was dat tutoring ook niet echt van de grond is gekomen.

Betekent dit dat je vooral homogene groepen moet maken qua risicoprofiel?

Misschien. Mentoring en tutoring en alle andere vormen van extra begeleiding hebben alleen kans van slagen wanneer ze zo'n normaal onderdeel zijn van het gewone curriculum. Als je de inbedding in het normale programma niet heel goed organiseert, dan mislukt het.

Hoe moet dat?

Wij zien de invoering van PGO als de kans om mentoring goed in te voeren. Er worden in het PGO van leerlingen allerlei sociaal-communicatieve vaardigheden gevraagd die ze prima kunnen opdoen en oefenen door als tutor of mentor te functioneren. Dan kan tutoring of student-mentoring dus een normaal onderdeel van het curriculum worden waarvoor ook studiepunten worden gegeven. Je normaliseert het dan.

Een stigma krijg je wanneer het onduidelijk is waarom bepaalde leerlingen/cursisten worden aangesproken om deel te nemen aan tutoring of mentoring. Er moet een vanzelfsprekende en heel duidelijke begeleidingsstructuur zijn die ook heel expliciet verbonden is met het reguliere onderwijsleerproces.

Is er op het Da Vincicollege al een duidelijke cultuur wat betreft zorg en begeleiding?
Dat moet nog komen.

Nee, zo'n cultuur is er nog niet omdat nog veel techniekdocenten de noodzaak van een goede zorg/begeleidingsstructuur niet inzien. Veel techniekdocenten hebben het helemaal op eigen kracht gered om vanuit bijvoorbeeld de bouwwereld zich op te werken tot docent. En die hebben zoiets van: 'De bouwwereld is hard en daar moet je mee kunnen omgaan. Je moet voor jezelf kunnen zorgen want er is niemand daar die voor jou zorgt.' En vanuit dat perspectief is investeren in zorg/begeleiding helemaal niet wenselijk. PGO kan misschien deze houding doorbreken, dan moet de docent wel meer coach en begeleider worden.

Behalve PGO zal er toch ook een beleid moeten zijn dat docenten techniek als het ware dwingt om het roer om te gooien?

Bij het management is er al wel een duidelijke visie op dat het onderwijskundig anders moet en ook een bereidheid om daarop te investeren.

Het grote probleem bij tele-mentoring is ook dat dit project niet gedragen wordt door de docenten. Het moet helemaal apart gebeuren van het onderwijs. Er wordt ook geen geld beschikbaar gesteld om het verder uit te breiden. Terwijl de herintredende vrouwen, voor wie tele-mentoring is bestemd, heel erg gemotiveerd zijn. Ze hebben ook zelf uitdrukkelijk aangegeven dat ze graag een aanspreekpunt hadden, iemand tegen wie ze over hun problemen kunnen praten en die zelf ook die problemen heeft meegemaakt. Centraal in het tele-mentorproject staat de website en het is heel tijdrovend om die website te maken en te onderhouden. En daar blijkt nu geen geld voor beschikbaar gesteld te worden omdat er te weinig steun voor is onder de docenten. Het project is heel mooi begonnen, met veel en aantoonbaar succes ook, maar het is nu op de een of andere manier losgelaten. Men wil niet investeren in de continuering van dit project, laat staan in de uitbreiding ervan. Men blijkt het toch niet echt serieus te nemen.

Hoe is dit te rijmen met de eerdere uitspraak dat het management wel degelijk de verandering wil in de richting van meer zorg, meer begeleiding?

Er spelen op dit moment zoveel organisatorische zaken binnen de school (vooral de vorming van een leerpark) dat ze aan sommige zaken gewoon helemaal niet toekomen. En we hebben net een wisseling in management gehad. En dan duurt het weer even voordat inhoudelijke zaken echt op de agenda staan. Maar het management heeft wel degelijk een expliciete visie op waar het met het onderwijs naar toe moet. De ene manager wellicht wat meer dan de andere, maar die visie is er. En er is ook een steeds duidelijker beleid. Maar dat is nog niet zo lang. Op dit moment realiseert men zich dat onderwijskundig leiderschap heel belangrijk is en dat er meer gestuurd moet worden op inhoud. We zitten wat dat betreft echt in een omslagfase

en leerperiode. Voorheen was er veel aandacht voor organisatie, nu begint men met implementatie van beleid.

Je merkt een gedrevenheid bij het management. Maar onderwijsinnovaties kosten nu eenmaal erg veel tijd. Docenten, en al zeker docenten techniek, leggen hun prioriteiten vaak ergens anders.

Mentoring is binnen de unit techniek nog een eilandje. Het moet eerst een schiereiland worden en pas daarna wordt het misschien een stukje vasteland.

Tot nu toe is er onder docenten nog geen bereidheid om het een schiereilandje te laten worden en ontbreekt het ook aan een duidelijk beleid van de kant van het management om mentoring een onderdeel te laten zijn van het totale onderwijs.

Waar wordt in dit ROC onderwijskundig beleid gemaakt?

In de clusters zelf; we hebben geen stafafdeling.

In het College van Bestuur. En in iedere unit is er èèn manager die onderwijsinnovatie in zijn of haar portefeuille heeft. Maar dat is pas sedert een half jaar zo geregeld, dus die managers moeten hun draai ook nog vinden.

Hoeveel begeleiding is er nodig om van mentoring een succes te maken?

Voor tele-mentoring is minstens èèn dagdeel per week begeleiding nodig om te zorgen dat er op de website discussies gestart worden, dat bestaande mentor/mentee-relaties geëvalueerd worden en – last but not least – dat er meer overleg gevoerd wordt met docenten zodat tele-mentoring veel meer een onderdeel wordt van het normale onderwijsproces.

Technomentoring was ingebed in de hele zorgstructuur. Maar toch tenminste 4 uur per week.

Is techno-mentoring hier ontstaan omdat er geld was of waren er al initiatieven op het gebied van mentoring?

Omdat er geld was en ik enthousiast was. Ik zat in dat netwerk en toen ik hoorde dat er geld was, was dat een mooie kans om mentoring hier op school van de grond te tillen.

Bij tele-mentoring kwam de vraag uit de groep studenten zelf. En er is nog steeds veel vraag naar maar het kan niet meer doorgaan zonder begeleiding. En da's jammer, heel erg jammer.

ROC WESTERSCHELDE

Hoe is mentoring in dit ROC ontstaan?

“Het ROC Westerschelde is een relatief klein ROC; het telt ca. 3500 cursisten (waaronder ca. 1200 cursisten in het beroepsonderwijs). We zijn begonnen met het technomentoringproject – bij ons heten mentoren trouwens coaches - omdat we met een heel geringe instroom van meisjes in de techniek zaten en omdat er middelen voor beschikbaar kwamen. We zaten op een kruispunt: we hadden gemerkt dat de doe-dagen en zo geen hogere instroom van meisjes in technische opleidingen opleverde. We waren dus toe aan iets nieuws. En toen zich deze kans voordeed, hebben we die gegrepen. De middelen van het technomentoringproject maakten het voor ons mogelijk om iets nieuws te gaan doen om meer instroom van meisjes te krijgen. Er was dus van binnenuit wel enige behoefte om iets nieuws te gaan doen. Maar we wisten in het begin eigenlijk helemaal niet waaraan we begonnen. Je wist niet wat het inhield.

We zijn verschillende fasen doorgegaan. De eerste fase was zoals het oorspronkelijk bedoeld was, dus coaches gezocht en gekoppeld aan meisjes in technische opleidingen. Uiteindelijk deden 12 meisjes en 9 coaches mee. Het eerste jaar ging dat best leuk, het tweede jaar wat minder en het derde jaar stopte dat. Omdat de marge tussen wat een goed probleem voor een coach is om aan te pakken heel erg klein is. Of de problemen van de meisjes zijn te groot, en dan kan de coach het niet behappen en is er professionele hulp nodig. Of ze hebben eigenlijk helemaal geen probleem, en dan is de coach overbodig. Dan is het wel gezellig, maar dan ben je toch gauw uitgepraat. Wil een coach dus interessant zijn dan moet het meisje net zo'n probleem hebben dat de coach er iets mee kan. Daar kwam bij dat we het in eerste instantie min of meer verplicht hadden gesteld voor alle meisjes in techniek. Dat werkte leuk om het op te zetten, maar achteraf was het een van de oorzaken waarom het project in de oorspronkelijke opzet mislukte want heel veel meisjes in de techniek deden het gewoon prima. Die hadden helemaal geen behoefte aan een coach en hadden er dus ook niet zo'n zin in. Dat bleek onder andere uit het afspraken maken. Coaches vroegen mij wel eens: “Moet ik altijd degene zijn die het initiatief neemt voor een afspraak?”

We zijn toen in een nieuwe fase beland, we hebben een wat andere opzet gekozen. We hebben toen vijf activiteiten bedacht – samen met de meisjes – en op basis daarvan vijf bijeenkomsten georganiseerd waarop coaches en meisjes gezamenlijk werden uitgenodigd. Zo kregen de coaches en de meisjes de gelegenheid om informeel met elkaar te praten. Van die vijf bijeenkomsten zijn er uiteindelijk twee niet doorgegaan wegens te weinig belangstelling van de meisjes. De coaches wilden wel, die stonden iedere keer op de voorste rij. De eerste bijeenkomst hebben we een NLP-trainer uitgenodigd en die heeft een hele middag met ons gewerkt aan assertief zijn. Daarna hebben we een etentje georganiseerd hier op school met een praatcarroussel. Bij iedere nieuwe ronde moesten de meisjes van plaats wisselen zodat ze bij een andere coach terecht kwamen. Dat was hartstikke geslaagd. We hebben nog een excursie naar een waterzuivering gedaan met daarna een borreltje in een café; dat was ook erg geslaagd. En we zijn wezen carten.

Toen stopte de subsidie en begon eigenlijk de derde fase. We moesten wel erg veel moeite doen om de meisjes geïnteresseerd te krijgen voor de activiteiten. Er ontstonden dus ook weinig echte contacten tussen een meisje en een coach. De belangrijkste oorzaak was naar onze mening toch wel die verplichtheid. Toen is het instrument ‘coaching’ een onderdeel geworden van het aanbod van de cursistenservice. Het is nu – overigens wel voor een eerste proefjaar - een instrument temidden van alle andere instrumenten die wij hanteren binnen de cursistenservice (w.o. faalangstraining, studie- en beroepskeuzeonderzoek, assessment, remedial teaching, sociale vaardigheidstraining, enz.). Wanneer een mentor van een klas nu constateert dat er een probleem is met een cursist, gaat de mentor naar de mensen van de trajectbegeleiding toe. Die kijken dan welk instrument het meeste geschikt is voor de cursist.

En dat kan dus coaching zijn. Alle negen coaches zijn nog steeds beschikbaar, ook al kan het best zijn dat ze de eerste jaren niet of nauwelijks benaderd zullen worden.

Omdat we toch iets extra's wilden doen voor de meisjes in de techniek hebben we ze dit jaar een brief geschreven dat ze – als ze dat wilden – een coach konden krijgen. Maar dan moest het wel op basis van hun eigen initiatief gaan. En een aantal heeft aangegeven gecoached te willen worden.

Wat is de indicatie om in het kader van de cursistenservice/trajectbegeleiding een cursist coaching aan te bieden?

Dat een cursist een rolmodel nodig heeft en/of dat iemand onzeker is over wat staat mij te wachten in een werksituatie. We waken er voor dat het instrument niet wordt ingezet als een soort extra begeleiding in de BPV. Dat is natuurlijk een gevaar, dat een klassemotor voor een BPV-cursist die onzeker is snel extra begeleiding regelt.

Functioneerde de coaching als een onderdeel van een loopbaanbegeleidingstraject?

Niet echt. Er wordt hier wel uitstroombegeleiding geboden, maar alleen voor mensen die het opleidingsdoel niet halen. Dat is meer EHBO dan uitstroombegeleiding. De mensen die uitvallen, worden begeleid op het vinden van werk. Daarnaast is er permanent iemand beschikbaar in het kader van cursistenbegeleiding. In dat kader kunnen cursisten een beroep doen op de beschikbare begeleidingsvormen waarover we al gesproken hebben. Bij de balie van de cursistenservice is ook alle informatie te vinden over wat er mogelijk is na het ROC. Tenslotte is er een verplichte intake voor alle niveau 1 en 2 opleidingen. De begeleidingscultuur op ons ROC is vooral het verstrekken van informatie en het bieden van begeleiding op aanvraag.

Ook de cursisten die nu meedoen zijn nog niet echt enthousiast. Die vragen zich blijkbaar toch nog steeds af waar coaching nou eigenlijk voor nodig is.

Zou het succes van coaching afhankelijk kunnen zijn van de aard en de kwaliteit van de rest van de begeleiding die je als ROC aan je cursisten biedt?

Dat zou best kunnen, maar ik kan er eigenlijk weinig over zeggen. Ik heb dit toegeschoven gekregen. Het zou best kunnen dat cursisten aan coaching een hele lage prioriteit geven.

Er is de laatste jaren veel geïnvesteerd in de begeleiding van (potentiële) drop outs. Er verlaten hier slechts erg weinig cursisten zonder kwalificatie de school. Maar het is ook wel duidelijk geworden dat coaching alleen werkt wanneer de juiste cursist met de juiste problemen daarvoor geselecteerd wordt. In die zin kun je zeggen dat de begeleiding hier vooral geboden wordt ter oplossing van problemen. Het is overwegend nog geen begeleiding gericht op het voorkomen van problemen. Misschien dat als coaching veel nadrukkelijker gekoppeld zou worden aan ervaringen die ze opdoen in bedrijven..... Misschien dat de cursisten dan meer het nut van coaching zouden zien. Je zou, bij nader inzien, kunnen zeggen dat coaching eigenlijk niet goed past in de begeleidingsstructuur en –cultuur van ons ROC.

En je moet niet vergeten dat voor een leerling het omgaan met een coach veel moeilijker is dan het omgaan met een docent. Een coach verwacht meer van je qua betrokkenheid, qua nemen van verantwoordelijkheid. Dus als de cursist de meerwaarde van een coach niet helder voor ogen heeft, dan zal hij terugvallen in het gedrag dat normaal is in zijn omgang met een docent. Dus afwachten, geen eigen initiatief nemen, enzovoorts.

Coaching past niet goed in onze begeleidingscultuur. Nou is het natuurlijk wel de vraag – ook al gelet op de weinig positieve ervaringen met het inzetten van coaches – of we die cultuur moeten aanpassen. We zetten coaching nu low profile in. De school heeft ons de kans gegeven – voorlopig voor een jaar – om coaching in te zetten als een van de begeleidingsvormen. Coaching zou ingezet kunnen worden als een soort speerpunt om de begeleidingscultuur en –structuur te veranderen. Maar of dat nou verstandig en haalbaar is? Op onze school moeten we voor een belangrijk deel nog de omslag maken van leerstof- naar leerlinggericht. We roepen hier al drie jaar dat de leerling centraal staat, maar hoe dan? Dat veranderingsproces moet eerst goed op gang komen en pas dan krijgt coaching daar een duidelijke plek in. Ik denk niet dat coaching het instrument kan zijn die die kar kan trekken. Coaching is nu getolereerd op school, vooral ook omdat het CvB mij het wel gunde, zo heb ik dat wel gevoeld. En het is niet goed geweest dat we met coaching zijn begonnen voor meisjes in de techniek. Want dat heeft het in de marge gezet en gehouden. Het had beter kunnen starten met een groep waar meer mensen belang bij hadden, bijvoorbeeld bij dreigende uitvallers.

Hoe is de beleidsmatige ondersteuning geweest?

Het CvB heeft mij de vrijheid gegeven om coaching te mogen doen. Het CvB heeft het project altijd gesteund: ik heb er 3 uur per week voor gekregen. Ze hebben het niet alleen getolereerd maar ook als een serieus initiatief gezien. Maar wil coaching echt aanslaan, dan moet het passen binnen het geheel van je begeleiding. Als we het laten passen binnen de begeleidingsstructuur en –cultuur zoals die nu is, dan is het een instrument om een brand te blussen. En dan heb je nog andere instrumenten die daar ook geschikt voor zijn. En waarom zou je dan coaching pakken? Dat instrument kost je waarschijnlijk meer energie en tijd dan wanneer je iemand een beroepskeuzetest laat doen. Wil je coaching echt laten aanslaan, dan zul je aan loopbaanbegeleiding moeten gaan doen. Het past alleen binnen een uitgebreide loopbaanbegeleiding van cursisten. En dan zal er dus ook een ROC-breed loopbaanbegeleidingsbeleid moeten komen.

Dat denk ik ook.

Nu is het helemaal afhankelijk gemaakt van de vraag of er behoefte aan bestaat bij cursisten. En als dat over een jaar niet of onvoldoende het geval blijkt, dan gaan we misschien nog een jaar door maar dan ebt het weg.

Hoe is vanuit jullie perspectief het coachingsproject verlopen?

Ik wilde verder leren en dus had ik niet zoveel aan mijn coach. Een coach moet je kunnen helpen met je te oriënteren op je toekomst. En omdat ik nog naar de HTS wil, heb ik dus niet een coach uit het bedrijfsleven nodig maar iemand die de HTS goed kent en het studentenleven, leven op kamers en zo. Zo'n coach zou ik dus erg graag gehad hebben. Ik kon best goed opschieten met mijn coach, maar we hadden elkaar niet zoveel te vertellen. De gezamenlijke samenkomsten met de andere leerlingen en de coaches waren wel leuk, die waren veel ongedwongener. Ik had ook soms het gevoel van: 'Meisjes in technische beroepen zijn al een uitzondering, maak ons nou niet nog meer een uitzondering.'

Ik herken dit wel. Ik werd coach omdat ik vond dat meisjes wat extra ondersteuning nodig hadden. Meisjes in technische beroepen missen toch een netwerk wat jongens vaak wel hebben. Maar de leerlingen zijn nog niet echt met de toekomst bezig. Ze zijn vooral bezig met het hier en nu. Ik heb geprobeerd mijn leerlingen te stimuleren om door te leren. En ik heb geprobeerd om na te gaan of ze ergens problemen mee hadden. Maar ze willen helemaal geen

problemen hebben. En dan is het gewoon gezellig, je drinkt een colaatje met mekaar en voor de rest blijf je toch wildvreemden voor elkaar. Op de manier zoals het tot nu toe is gegaan, werkt zo'n coachingsproject dus niet goed. Het zou in ieder geval voor alle leerlingen georganiseerd moeten worden. Ze moeten allemaal bij verschillende bedrijven worden rondgeleid. Daarin zit veel meer coaching; dat je laat zien wat de mogelijkheden zijn na de school.

Wij verwachtten van dit project ook dat het een mooie gelegenheid zou bieden om er achter te komen waarom meisjes voor techniek kiezen, of beter: waarom ze niet voor techniek kiezen.

Je werd nu feitelijk gedwongen om iets te doen waar je eigenlijk helemaal geen behoefte aan had.

Hangt het succes van een coachingsproject ook af van wat er voor de rest op school aan begeleiding wordt geboden?

Absoluut.

Is de begeleiding hier op school niet vooral het geven van informatie of aanvraag, maar niet het actief praten met de student?

Als ik mijn mond open doe, dan komen er heel veel negatieve dingen uit. Qua begeleiding is het hier absoluut knudde.

Eerder in het gesprek hebben we geconcludeerd dat de begeleiding hier op school vooral gericht is op cursisten die dreigen uit te vallen. En dat er qua cursistenbegeleiding nauwelijks aandacht is voor studenten met wie alles goed gaat. Coaching van studenten met wie het verder goed gaat past dus niet in de structuur en cultuur van de reguliere begeleiding.

Toch is dat vreemd want wij zijn al tien jaar landelijk gezien koploper als het gaat om studenten te begeleiden bij meer zelfstandig werken. Daar zijn we al jaren mee bezig.

Die vorm van begeleiden is allemaal heel leuk en aardig, maar de leerlingen kunnen dat helemaal niet aan. Zo simpel is dat. Er zijn heel veel leerlingen die niet de motivatie hebben om zichzelf te sturen.

Zou een coach hiervoor een oplossing kunnen zijn?

Ik denk van wel. Als je kunt laten zien hoe het na de school werkelijk is, dan creëer je een doel waar ze naar toe kunnen leven.

Ja, ik denk ook.... Je moet veel contact hebben met de echte praktijk om gemotiveerd te blijven. Dat zie je vaak, dat wanneer iemand van stage terugkomt, dat hij dan weer gemotiveerd is. Dus als je met iemand uit het bedrijfsleven kunt praten, dan zal dat ook motiverend kunnen werken.

Maar moet dat dan via coaches of kun je dat niet veel gemakkelijker organiseren via excursies naar bedrijven?

Excursies zijn te vlak.

Excursies zijn helemaal niks. Het verplichtende karakter ervan betekent dat het helemaal niks oplevert. Pas als de leerling zelf aangeeft dat hij behoefte heeft om bij een bepaald bedrijf te komen kijken, pas dan heeft hij er wat aan. Maar als wij ze sturen, dan haalt het helemaal niks uit. Dus ook verplicht coachen, dat gaat niet.

Zou je daar dan niet een vorm van cursistbegeleiding op moeten inzetten?

We zullen eerst het onderwijs anders moeten gaan opzetten, en dat is precies wat we hier gedaan hebben. De leerling moet zelfwerkzaam worden. We moeten de leerling de dingen laten doen waaraan hij op dat moment vanuit zichzelf behoefte heeft. En dat is natuurlijk een hele opgave, om dat gerealiseerd te krijgen. Begeleid zelfstandig leren, daar gaat het om. Om de leerling duidelijk te maken: 'Dit wordt er de komende 8 of 10 weken van je verwacht' en hun dan ook duidelijk te maken dat ze zelf wat moeten gaan doen en dat wij hen daar graag begeleiding bij willen geven. Als ons dat lukt, dan zijn we een hele stap vooruit. Maar ik zie ook wel dat zowel leerlingen als personeel dat niet zomaar aankunnen en daar ook niet zomaar aan willen.

Voor studie- en beroepskeuzebegeleiding moet je de leerlingen ook motiveren. Daar zijn ze uit zichzelf ook niet onmiddellijk gemotiveerd voor.

Wat is de belangrijkste les die uit de ervaringen met het coachingsproject getrokken kunnen worden?

Dat netwerken wel erg belangrijk is en ook wel leuk kan zijn.

Dat je het niet alleen moet opzetten voor meisjes maar dat het breder moet, voor alle leerlingen. En ook breder in de zin dat je meer met groepsbijeenkomsten moet werken, waar leerlingen met meerdere coaches kunnen kennismaken en zelf kunnen besluiten bij wie ze wel en bij wie ze niet iets kunnen halen.

Ik denk dat het toch erg belangrijk is dat je als meisje in een technisch beroep de kans krijgt om te kunnen praten over de grenzen waar je tegen aanloopt, de manier waarop mannen een vrouw in een technisch beroep vaak behandelen. Dat je dus iemand en iemand kunt praten die dat zelf ook heeft meegemaakt. Maar ik weet ook wel dat meisjes niet anders willen zijn dan jongens. Dus je moet ze er niet apart uithalen; je moet coaches hebben voor zowel jongens als meisjes. En de leerlingen moeten anoniem naar een coach toe kunnen stappen.

Ik zou niet meer meisjes in de techniek pakken als doelgroep. Omdat ze niet apart genomen willen worden en omdat er te weinig is gewerkt vanuit hun eigen behoeften. Ik zou eerder de groep 'dreigende uitvallers' willen pakken. Dreigende uitvallers coachen, dat lijkt me zinvoller. Om iemand weer een toekomstperspectief te geven. Daarvoor zouden de coaches wel opgeleid moeten worden. En een probleem is dat docenten eigenlijk niet echt bij de coaching betrokken zijn, ook nu niet, nu coaching een van de instrumenten is in de cursistenbegeleiding.

En er moet ook aandacht komen voor leerlingen met wie het goed gaat. Iedereen wil serieus genomen worden. En als er alleen maar aandacht voor je is wanneer het niet goed gaat, dan heb je al gauw het gevoel dat die aandacht niet serieus bedoeld is.

Maar wat je in de techniek ook vaak ziet is dat docenten het helemaal niet zien wanneer het fout gaat. Terwijl het dan toch vaak al heel lang niet goed gaat. Daar wordt heel vaak niet op gelet.

ROC ZADKINE¹⁵

Wat moet er gebeuren om het mentorproject te verbreden en te verdiepen?

Er moet eerst succes zijn voordat een project echt in de organisatie ingang vindt. Pas als er succes is komen van alle kanten mensen op je af. Dat is aan de ene kant leuk maar aan de andere kant ook erg belastend. Want het geeft ontzettend veel werk. Het project is hier binnen de afdeling Motorvoertuigtechniek – en dan vooral voor de groep die daar de assistentenopleiding volgt – structureel gemaakt. Alle leerlingen worden dus in het mentorproject geplaatst. Binnen de afd. Motorvoertuigtechniek zijn vele docenten echt enthousiast geraakt. Maar binnen de afdeling Metaal, bijvoorbeeld, is er nog niet zoveel weerklank. Bij de afdeling Administratie, daar is men erg enthousiast geraakt ook al omdat de stageplekken via de mentor geregeld konden worden.

Alleen stoten we nu bij een aantal branches (opleidingen) op een grens: deelname aan het mentorproject kost wat. Het kost een aantal uren dat men er een begeleider op moet zetten. En dat wil of kan men niet betalen. Ze zeggen dat ze de voordelen van het mentorproject wel zien, maar ze zeggen dat ze het geld niet hebben om begeleidersuren vrij te maken. Hier binnen motorvoertuigtechniek is het geen probleem omdat het management helemaal achter het project staat en er dus geld voor vrijgemaakt heeft. 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.

Wat zijn nu eigenlijk de kosten?

Vooraf in het begin is het duur want je moet veel 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.

Jullie willen het komend jaar niet alleen werken aan de verbreding maar ook aan de verdieping van het mentorproject. Wat wordt daarmee bedoeld?

We willen het mentorproject niet langer afhankelijk laten zijn van onze inzet maar er zoveel mogelijk andere docenten actief bij gaan betrekken. En we willen de kwaliteit gaan verbeteren. De training van mentoren en leerlingen...we hebben er in het tweede jaar al meer vaardigheidstraining voor mentees in gestopt en dat kan nog wel verbeterd worden. Ook de matching van mentoren en mentees kan beter. We laten de matching nu al plaatsvinden via twee gesprekken waar wij ook bij aanwezig zijn, een op school en een op het bedrijf. Dat was eerst via èèn gesprek, maar mentees vonden het erg eng om na èèn gesprek al alleen naar de mentor toe te stappen. We zijn ook vaardiger geworden in het selecteren van mentoren. In 90% van de gesprekken met aspirant-mentoren is het resultaat dat we er een mentor

¹⁵ De geïnterviewden coördineren een mentorproject binnen de afdeling Motorvoertuigtechniek van ROC Zadkine. Aan dit zeer succesvolle mentorproject is onlangs aandacht geschonken in Uitleg van 28 maart 2001, pagina 16 en 17. Dit project is ook als een voorbeeld van good practice opgenomen in de zogenoemde 'gereedchapskist' van Axis (www.platform-axis.nl/toolkit).

bijhebben. De training van mentoren verloopt deels via een tweetal bijeenkomsten en deels via readers waarin we relevante artikelen opnemen. En de mentoren blijken die readers heel goed te lezen. Ongeveer iedere maand brengen we een nieuwe reader uit. En tussendoor gaan we natuurlijk op bezoek bij de mentoren. Je moet het netwerk immers warm houden! Want het hele mentorproject drijft feitelijk op persoonlijke contacten.

Wat moet de school doen om ervoor te zorgen dat het mentorproject doorgaat wanneer de subsidie wegvalt?

Het management zal er voor moeten zorgen dat er binnen de branches mensen vrijgemaakt worden. Dat zal van bovenaf opgelegd moeten worden want het korte-termijn belang overheerst op het brancheniveau. Op centraal niveau heeft men gekozen voor een verregerende autonomie van de branches. Dus het management op branche-niveau zal deze beslissingen moeten nemen.

Het mentorproject is nu succesvol omdat jullie er ook echt in geloven. Jullie willen wat betekenen voor de leerlingen. Maar is diezelfde instelling ook bij collega's te vinden?

Ja, maar niet bij iedereen natuurlijk. Daarom willen we ook docenten kunnen selecteren, net als we ook mentoren en mentees willen kunnen selecteren. Mensen moeten gemotiveerd zijn om mee te doen, anders wordt het natuurlijk nooit een succes. Maar we werpen geen hoge drempels op. Men hoeft alleen maar te laten zien dat men gemotiveerd is. De docenten die zich nu aanmelden voor het mentorproject zijn overigens net zo enthousiast of misschien zelfs wel enthousiaster dan wij. Er zijn genoeg docenten te vinden die er met hart en ziel tegen aan willen.

FRIESLAND COLLEGE

Is het mogelijk om met behulp van projectgeld onderwijsinnovaties te realiseren?

Dat is erg moeilijk omdat veel innovaties, die met projectgeld worden gestart, weer ophouden als het projectgeld verdwijnt. Dat heb ik ook gemerkt in het kader van het project Technomentoring. Dat men startte met enthousiaste verhalen, en als je dan aan het einde van het project keek wat er werkelijk van over was, viel dat tegen. De meesten bleven steken in ontwikkelactiviteiten en kwamen niet toe aan implementatieactiviteiten. Waar wij, op het Friesland College, anders in geweest zijn is dat we niet het projectgeld aangeboden kregen en daar dan een goed idee bij zochten. Wij hadden al een goed idee, wij hadden ook al uitgewerkte plannen rond mentoring. We wisten dat we nog wat misten in de relatie met het bedrijfsleven en wat betreft rolmodellen voor cursisten. We zijn toen naar Engeland gegaan, een collega en ik en daar hebben we bekeken wat daar gebeurde. Vervolgens hebben we plannen ontwikkeld rond een mentorproject en daarop aansluitend die plannen besproken binnen het ROC met docenten en decanen en met mensen uit het bedrijfsleven. Die bedrijven doen nu trouwens nog steeds mee. We hadden dus al draagvlak gecreëerd onder docenten, want die zijn in eerste instantie vaak huiverig voor iets nieuws. Het begint met reacties als 'Dat is toch mijn werk?', 'Word ik nu overbodig?' en 'Dat kost mij zeker weer extra tijd?' Toen het plan voldoende draagvlak had, zijn we naar het CvB gestapt en die hebben ons een jaar groen licht gegeven. We hebben een klein budget gekregen. En toen ben ik gaan kijken of er misschien projectgelden waren waaruit we dat budget zouden kunnen aanvullen. Het projectgeld was bij ons dus een extra middel om een al bestaand project extra power te geven in de startfase.

Hoeveel mentor/mentee-relaties zijn er?

Op dit moment hebben we koppelingen die al drie jaar lopen en er komen natuurlijk steeds nieuwe mentor/mentee-relaties bij. Er lopen tientallen relaties.

Wat wij aankunnen is jaarlijks tussen 45 en 60 koppelingen. Wij kunnen niet meer doen. Maar als de units taken van ons gaan overnemen, kunnen er meer koppelingen gerealiseerd worden. Wij hebben de verantwoordelijkheid voor het mentorprogramma bij het Bureau Cursisten gelegd, omdat we dan zeker weten dat de behoefte van de cursist goed in kaart wordt gebracht en er vervolgens ook een goede koppeling met een mentor gelegd kan worden. Daarmee bescherm je in wezen je netwerk van mentoren. De deskundigheid om de behoefte van een cursist voor een mentor goed in kaart te brengen is nog niet bij elke unit aanwezig. Daardoor loop je ook het gevaar dat docenten het mentorprogramma als een 'afschuifstelsel' gaan gebruiken. En dat kan natuurlijk niet. Nu moeten wij nog veel tijd en energie steken in het intaken van de cursisten. Maar als die deskundigheid in de units groter wordt, kunnen er ook meer koppelingen gemaakt gaan worden. Op korte termijn krijgen contactpersonen in de units hiervoor een training aangeboden.

Het wordt wel steeds beter. Vanuit de units wordt de vraag om een mentor voor een bepaalde cursist steeds specifieker. Naarmate men beter op de hoogte is van hoe het mentorprogramma werkt, wordt in de units ook steeds duidelijker wat men er wel en niet van kan verwachten en waarvoor men het mentorprogramma precies kan gebruiken.

Het is ook niet eenvoudig om de vraag van bepaalde cursisten duidelijk te krijgen.

Hoe is het mentorprogramma nu georganiseerd?

Het is ondergebracht bij het Bureau Cursisten. Het is uitdrukkelijk een aanvulling op de eerste lijnsbegeleiding. Iedere cursist heeft recht op een mentor, maar het moet niet, het mag. Deelname is dus vrijwillig.

Hoe worden de mentees geselecteerd?

Omdat wij al jaren bezig zijn hebben wij binnen de units contactpersonen. Dat zijn vooral coördinatoren, decanen en bijna alle klassectoren. Zij kennen de cursisten. Zij weten heel goed wat het mentorprogramma biedt. Als zij denken dat een cursist kan profiteren van wat het mentorprogramma biedt, dan bellen zij ons op. Wij geven ook voorlichting in groepen. Het gaat dan zeker niet alleen om cursisten die dreigen uit te vallen, maar ook om cursisten met wie het goed gaat die graag contact hebben met iemand uit het beroepsveld. Zodat het met hen goed blijft gaan.

Wij zoeken geen 'beroepsspecifieke mentoren' voor de cursisten. Wij gaan uit van de vraag van de cursist. Als de vraag is om een mentor uit hetzelfde beroepsveld als waarvoor de cursist wordt opgeleid, dan doen we dat. Als iemand bijvoorbeeld in de metaal zit maar tijdens de opleiding opeens begint te twijfelen. Maar we hebben ook wel eens de vraag gekregen van vrouwelijke cursisten uit de laboratoriumopleiding die tijdens hun stage merkten dat het niet makkelijk is in een door mannen gedomineerde omgeving te werken. Die wilden praten met vrouwen die daar ervaring mee hadden, van hoe die daar mee omgingen. Daar hebben we een mentor voor gevonden die niets met een laboratorium had te maken, maar wel ervaring had als vrouw te werken in een omgeving waar vooral mannen werken. Denk ook aan allochtone cursisten die nu langzaam maar zeker hun plaats beginnen te vinden in de samenleving maar vaak nog wel moeite hebben met heel cultuur-specifieke zaken. Daar zoeken wij iemand bij die ook een leerschool heeft gehad in deze zaken. Het is een algemeen mentorproject waar centraal staat dat we op de vraag van een cursist een mentor zoeken die zichzelf ook die vraag heeft gesteld en een antwoord op die vraag heeft gevonden. Dat is het belangrijkste. En in veel gevallen is er geen beroepsspecifieke koppeling. Mentoren moeten ook heel duidelijk aangeven wat hun kwalificaties zijn. En als mentoren dat zelf niet kunnen, dan gaan wij met hen in gesprek en daar komen dan vaak een heleboel kwalificaties uit die voor onze cursisten erg belangrijk zijn.

Hoe komen jullie aan de 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 via mensen die al mentor waren. We hebben 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 bekijken welke persoon het beste past bij de behoefte van de cursist.

We hebben nu zo'n 90 mentoren, maar dat is moeilijk precies aan te geven want achter de naam van zo'n directeur staan in feite weer heel veel mensen die ook beschikbaar zijn als mentor.

Wanneer en door wie wordt besloten dat een leerling een mentor nodig heeft?

Wij proberen dat zo goed mogelijk in te schatten. Het is een aanvulling op de eerste lijnsbegeleiding. Als daar, door de decaan of de klassemotor, wordt geconstateerd dat er iets ontbreekt waarvoor het mentorprogramma van belang zou kunnen zijn, dan wordt zo'n cursist aangemeld bij het Bureau Cursisten voor het mentor programma. 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. Dat is er bij een klassemotor of decaan maar heel zelden.

Uit het mentorprogramma zijn ook een aantal andere vormen van begeleiding ontstaan. Er zijn een aantal steeds terugkerende vragen zoals 'Werken of niet?' of 'Doorstuderen na het MBO of niet?' Er zijn nu enkele opleidingen waarbij automatisch eerstejaars aan vierdejaars worden gekoppeld, student-mentoren dus. Dat is dit jaar voor het eerst. Maar we hebben al voor het tweede jaar een samenwerking met de PABO.

Hoe kan voorkomen worden dat mentoren 'oneigenlijk' worden ingezet, dus ter oplossing van een probleem dat eigenlijk gewoon door de school i.c. de docenten is veroorzaakt en door hen moet worden opgelost?

Je gebruikt nu het woord 'probleem'. Maar daarvoor is het mentorprogramma niet bedoeld en ook nooit bedoeld geweest. Het gaat niet alleen om leerlingen met problemen. Iedere cursist kan een mentor krijgen als hij of zij dat wil. Of waarvan de klassemotor of de decaan van denkt: iemand zou gebaat zijn met een mentor. En dan niet omdat het slecht met iemand gaat maar gewoon omdat je zo'n cursist iets extra's kunt bieden.

We moeten voorkomen dat bepaalde docenten het mentorprogramma als een 'afschuif'-systeem gebruiken, doordat er binnen iedere unit een contactpersoon is (of op korte termijn komt) voor het mentorprogramma. Docenten kunnen slechts via deze contactpersoon cursisten aanmelden. Dat is het eerste zeef. Daarna is er een tweede zeef doordat het mentorbestand onder de verantwoordelijkheid van het Bureau Cursisten blijft. Daar werken alleen bepaalde mensen met het mentorenbestand. Alleen die mensen nemen in eerste instantie contact op met een mentor. Zij brengen de mentor op de hoogte van de wens van de cursist en van de achtergronden van de cursist. Zo krijgt de mentor de kans om bij zichzelf na te gaan of hij met die cursist in zee wil. En pas als hij dat wil, wordt de koppeling naar de cursist gelegd.

Het mentorprogramma wordt uitgebreid. Sommige units willen dat alle leerlingen voor ze op stage gaan, enige tijd een mentor hebben. Kunnen beide zeven in zo'n situatie, waarin de mentor een onderdeel wordt van een regulier onderwijsprogramma, nog functioneren?

De vraag is of we deze vraag van de units in het bestaande mentorprogramma - waar de vraag van de cursist het vertrekpunt is - moeten en kunnen honoreren. Misschien ontstaan er wel verschillende mentorprogramma's binnen het ROC. Hoe dat gecoördineerd moet worden, is nog niet duidelijk. Wel duidelijk is dat je heel zorgvuldig met je netwerk, met je externe contacten moet omgaan. Je kunt ten onder gaan aan je succes, dat is duidelijk.

Als je mentoren als onderdeel van een regulier programma inzet, krijg je natuurlijk ook de vraag naar de beloning van mentoren. Wij hebben hier nog geen vraag gehad van mentoren of hun mentorschap geld oplevert.

Hoe verhouden de doelstellingen en de praktijk van Technomentoring zich met het mentorproject zoals jullie dat hebben opgebouwd?

We hadden zes meisjes die gekoppeld waren aan vrouwen in de techniek en later nog vijf uit verschillende opleidingen die eerst niet mochten meedoen vanuit de landelijke projectleiding. Maar dat was er gewoon bij. We hebben vrij snel toestemming gevraagd om te switchen

omdat we merkten dat er een soort vermoeidheid optrad rond ‘meisjes in de techniek’, zowel bij cursisten als bij de andere betrokkenen. Alle meisjes in technische opleidingen werden ook voortdurend aangeschreven voor allerlei zaken. Zij voelden zich al snel ‘veroordeeld’ tot een probleemgeval. Er waren wel veel meisjes in niet-technische beroepsrichtingen, vooral allochtone meisjes, die graag een mentor wilden. Toen zijn we dat naar die meisjes gaan uitbreiden en snel hadden we toen een boel allochtone jongens die ook wilden. Ook vanuit Technomentoring hebben we de vraag van de meisjes centraal gesteld. We hebben vanaf het begin aan de meisjes gevraagd: ‘Wat zou jij van zo’n mentor willen weten?’ En dan bleek die vraag vaak niet gekoppeld te zijn aan het beroep dat ze uitoefenden maar aan zaken die ze tegenkwamen bij het uitoefenen van een bepaalde functie. Het ging om de cultuur binnen het bedrijf en hoe je daar als vrouw mee om kunt gaan

Het ging ook bij deze meisjes minder om een voorbereiding op het beroep in enge zin, zoals toch wel de doelstelling van het project Technomentoring was, maar veelmeer op een voorbereiding op een beroepstoekomst in brede zin.

Welke beleidsmatige ondersteuning heeft een mentorproject nodig?

Het moet – allereerst – als een gezamenlijke verantwoordelijkheid gevoeld worden om leerlingen die binnen zijn, ook binnen te houden. Een mentorproject mag niet gebruikt worden door docenten om alle problemen met cursisten af te schuiven. Toch is het niet eenvoudig om docenten tegen te spreken omdat je als leerlingbegeleider heel erg afhankelijk bent van de good will van een docent. Binnen onze unit zijn de nodige onderwijskundige veranderingen, maar die spelen zich vooral af op niveau 4. Daar zijn ook qua mentaliteit hele andere docenten bij betrokken dan de docenten die met niveau 1 en 2 bezig zijn. Dat zijn nog de echte vakleerkrachten die in de avonduren hun pedagogische aantekening hebben gehaald. Het vak staat bij hen boven de leerlingen.

Hoe veranker je innovatie? In andere units merk ik dat er beleid moet zijn om alle verschillende doelgroepen die je in huis haalt, de juiste ondersteuning en begeleiding te bieden. Daar moeten dan ook structureel uren op worden ingezet. Dat mag niet afhankelijk zijn van toevallig projectgeld. En dan moet je gaandeweg ontdekken wat er meer nodig is. Hoe je docenten vaardiger krijgt qua begeleiding en ondersteuning. En dan moeten wij, vanuit het Expertisecentrum Innovatie, in samenspraak met de units er achter zien te komen wat daarvoor nodig is.

Luisteren jullie naar wat de mentoren te zeggen hebben?

Bij een aflopende relatie èn 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 sturen we rechtstreeks door naar de betreffende unit. En daar houdt het wat ons betreft mee op. En we geven het 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.

Hoe komen jullie aan 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 tijdens zo'n bijeenkomst. Het gaat om zaken waarvan de mentoren hebben aangegeven dat ze er behoefte aan hebben.

De ene keer gaat het over de grenzen van mentorschap en de andere keer komt er 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 aan hulpverlening voor deze jongeren in Friesland. Ze wilden 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 mentoren – die bij hulpverleningsinstanties werken – werden ingebracht. We hebben gaandeweg ook steeds meer autochtone mentoren gekregen die het leuk vinden om met allochtone leerlingen te werken. Zij hebben aangegeven meer te willen weten over interculturele communicatie. Het zijn als het ware studiebijeenkomsten waarop de mentoren worden bijgeschoold op punten die ze zelf aangeven.

Als een relatie tussen een mentor en een mentee goed is, moet de mentor oppassen dat hij niet voor andere zaken wordt ingeschakeld. We kennen voorbeelden van een zusje dat ongewenst zwanger werd, en van een meisje dat uitgetrouwde ging worden. Tot wie kan men zich dan wenden? En dan wendt een cursist zich tot de mentor omdat die begaan is met die cursist. En precies om die reden stort een mentor zich dan in die problematiek. De mentor moet er voor oppassen dat de persoonlijke relatie zich beperkt tot de cursist en niet verder gaat. En als ze nu weten welke instanties er zijn, kunnen ze de cursist doorverwijzen en het gevoel hebben dat ze de zaak goed afgehandeld hebben. We organiseren ook informele bijeenkomsten, etentjes op MBO Horeca en Voeding, waar iedere mentor wordt uitgenodigd. Iedere mentor mag ook een relatie meenemen. En tussendoor hebben we ook een etentje waarbij iedere mentor iemand mag meenemen die zelf geïnteresseerd is om mentor te worden. Zo breidt ons netwerk zich voortdurend uit. We hebben een eigen logo voor ons mentorprogramma en we hebben door een goudsmid daarvan een speldje laten maken en een dasspeld voor mannen. Mentoren zijn trots dat ze gewaardeerd worden.

Is er voldoende bestuurlijke ondersteuning voor het mentorprogramma zoals dat nu bestaat?
We hebben het voordeel dat we klein begonnen zijn. Eerst met allochtonen, toen langzaam aan uitgebreid. En steeds in nauw overleg met het CvB. En telkens als er weer wat op ons afkomt, van de zijde van de units of van een andere kant, overleggen we even met het CvB. Past dit in de lange termijn-strategie? Ik denk dat er voldoende bestuurlijke ondersteuning is. Er is goed overleg, en daar gaat het toch om.

De strategie van het Friesland College is om langzaam maar zeker de cursist steeds meer centraal te stellen. En daar past de manier waarop wij het mentorprogramma hebben opgezet, prima in. Uitgaan van de behoefte, van de vraag van de cursist, dat staat centraal.

Je zult wel je kaders, je ideeën goed moeten aangeven. Het moet duidelijk zijn wat de toegevoegde waarde is van een mentorproject. Als je begint met een project zonder dat je duidelijk hebt wat die toegevoegde waarde is, mislukt het. Dan verwatert een project. Dan komen er allerlei dingen insluipen die er niet in passen. En het is voor alle betrokkenen onduidelijk wat ze precies moeten doen en waarom.

Waar je voor moet oppassen is dat een mentorproject wordt opgezet om een financieel probleem op te lossen. Het moet andersom gaan. Je moet met mentoring een probleem van de

cursist oplossen. En als dat als resultaat heeft dat het rendement stijgt, dan sla je twee vliegen in een klap.

Hoe is het project financieel geregeld?

Wij zijn geen project meer maar we zijn een programma. Dat heeft geen begin of einde meer, zoals een project. Het CvB heeft verleden jaar de uitspraak gedaan dat ze het mentorprogramma op de kaart willen houden. Ze hebben de beslissing genomen het programma binnen het Bureau Cursisten te plaatsen. Dat heeft als gevolg dat de mensen die nodig zijn voor het in stand houden van het mentorprogramma, er ook inderdaad zullen zijn. Daarnaast hebben we nog wat hobbygeld om leuke dingen te doen voor mentoren zoals informele bijeenkomsten, de speld. De provincie heeft een tijdje wat geld bijgedragen en bedrijven nemen de personeelskosten van mentoren voor hun rekening.

Vanuit een beleid van maatschappelijke betrokkenheid moedigt Fortis haar werknemers aan om vrijwilligerswerk te doen. We zijn als mentorprogramma een samenwerking met Fortis aangegaan. Voor de eerste twintig uur van een medewerker als mentor storten zij een bepaald bedrag op de bankrekening van het Friesland College voor het mentorprogramma. Dit soort samenwerking gaat naar alle waarschijnlijkheid groeien. We hebben al contacten met verschillende bedrijven hierover. Men stelt dus niet alleen tijd beschikbaar maar geeft daar ook nog geld voor.

Het mentorprogramma in de huidige omvang is structureel gefinancierd, inclusief het 'hobbygeld'. Wel met de opdracht dat we extra middelen verwerven. Die extra middelen zijn niet nodig om het programma in de lucht te houden, maar om een speciaal subproject te ontwikkelen of om er voor te zorgen dat er meer ondersteuning of begeleiding komt. Als we het mentorprogramma echt fors gaan uitbreiden, dan zullen we bij het CvB moeten aankloppen om extra middelen.

ROC UTRECHT

Hoe is mentoring binnen dit ROC ontstaan?

Mentoring startte met behulp van financiën uit de Regeling Specifieke Doelgroepen als een emancipatieproject voor meisjes. Deze vorm van mentoring liep naadloos over in het project Technomentoring, waarin uiteindelijk zo'n 18 meisjes uit drie verschillende units gekoppeld zijn aan mentoren. Dit project zakte op een gegeven moment weg. Daarna was er weer een opleving in mentoring, maar nu vooral gericht op allochtonen. Hierbij werd en wordt samengewerkt met de CNV-Jongeren, die de mentoren aanlever(d)en. In dit project zijn zo'n 45 matches gerealiseerd. Ook dit project zakte wat weg omdat er onvoldoende middelen en/of tijd beschikbaar waren om het project te coördineren. Toch is mentoring wel bij diverse units aangeslagen en het staat nu ook op diverse agenda's, zodat er wellicht binnenkort weer sprake zal zijn van een opleving van het CNV-mentoringproject.

Waarom is het Technomentoringproject (en daarna ook het CNV-project) weggezakt?

Vanwege tijdgebrek en omdat het toch altijd hangt op het enthousiasme van een paar bevlogen mensen. Als die wegvallen, zijn er vaak geen andere mensen te vinden die de coördinerende taken willen overnemen. Het kost ongelooflijk veel tijd. Het werven en trainen van mentoren, leerlingen te pakken zien te krijgen (welke leerling heeft een mentor nodig? Op vrijwillige basis of via intake-indicatoren?) en vervolgens het relatiebeheer. Die tijd ontbrak en dan houdt het op een gegeven moment op. Een paar mentor/mentee-relaties houden zichzelf in stand. Maar dat zijn geluksfactoren. Dan klikt het gewoon goed tussen mentor en leerling. Maar bij veel mentoren moest je er zelf achteraan, daar zakte het weg uit de aandacht.

Is het Technomentoringproject hier gekomen omdat er geld was of omdat jullie al plannen en misschien zelfs al een mentorproject hadden?

We hadden indertijd al een samenwerkingsverband ten dienste van de emancipatie. Daar hadden we RSD-gelden voor (Regeling Specifieke Doelgroepen) en daar moesten we dan jaarlijks projectplannen voor indienen. Een van de projecten die via RSD gestart is, was mentoring. Na twee jaar moest het op eigen kracht verder en toen is het gedeeltelijk qua financiering terecht gekomen bij 'begeleiding allochtonen'.

Maar het is altijd heel erg persoonsgebonden geweest. Als de projectleider ziek werd of een andere baan kreeg, dan lag gelijk het hele project stil. Het werd nooit gedragen door de opleiding of door het ROC als geheel.

En ook de doelgroepenbenadering heeft niet bijgedragen aan de continuïteit. Voor doelgroepenbeleid is nooit veel draagvlak binnen het ROC geweest. En tenslotte zaten we precies in de overgang van een aanbod- naar een vraaggerichte organisatie. Units moesten dus zelf gaan formuleren waar ze behoefte aan hadden, zodat er tenminste van meet af aan draagvlak was. Mentoring, daar was dus nooit naar gevraagd maar het was iets dat wij goed vonden. Dat werd dan wel gedeeltelijk overgenomen door een unit, maar er was geen contract aan verbonden en dus eigenlijk ook geen draagvlak voor binnen de unit.

Het werd dus eigenlijk van bovenaf gedropt in de units. De hele tijd dat ik in het ROS-bestuur zat (ROS = Regionale Onderwijs Samenwerking, een voorloper van het ROC), er was geld, prachtig, hoeveel werkgroepen er niet waren, hoeveel dagen mensen niet rond de tafel zaten. Maar het perspectief van een hoop zaken was totaal onduidelijk. En toen de ROS stopte omdat het ROC van start ging, toen stortten een hoop projecten onmiddellijk ineen.

Doorlopende leerlijnen, hoeveel tijd is daar niet over gesproken in ROS-verband! En nu pas wordt het wat serieuzer aangepakt. In de ROS kregen de mensen die inhoudelijke ideeën hadden, de ruimte en er was ook ruimte om dingen te doen want het interesseerde eigenlijk niemand. Het echte gevecht was in besturen over ‘Komt er ooit een echt ROC en wie gaan daar dan aan deelnemen?’

Omdat er geen vraag naar mentoring was vanuit de units, wat nu wel zou moeten, is het eigenlijk gewoon doodgebloed. Het was te kleinschalig om echt zichtbaar te zijn. 18 Matches verdeeld over drie afdelingen, dat is slecht zichtbaar in de organisatie.

Komt er vanuit de units wel een vraag naar mentoring? En zo ja: onder welke voorwaarden?
We presenteren mentoring nu eerst bij de units waar alle betrokkenen (met name ook het unitmanagement) bij zijn. Dan komt er naar aanleiding van de presentatie een evaluatie: ‘Wil je wel of niet verder met mentoring?’ En als de reacties dan overwegend positief zijn, gaat men verder. De unit zelf bij monde van de unitmanager zegt dus ‘We doen het wel of we doen het niet’.

Je moet in je presentatie een verbinding leggen tussen problemen waar de unit c.q. de unitmanager mee zit, zoals het terugdringen van voortijdige uitval, en mentoring. Je moet inspelen op de behoefte om studenten vast te houden en je moet de bijdrage die mentoring daaraan kan leveren, heel duidelijk over tafel krijgen. Je moet mentoring ook verbinden met leren in plaats van met onderwijzen. Mentoring is een leerinstrument. Je moet in je presentatie dus laten zien dat mentoring als instrument heel goed aansluit bij de lopende discussies over leren leren en zelfstandig leren.

Je moet aansluiten bij wat tegenwoordig de architectuurdiscussie heet. De discussie over hoe het primaire proces er uit moet zien. En bij druk die van buiten af op het ROC wordt uitgeoefend. Zoals bijvoorbeeld door de gemeente Utrecht in het kader van het regionale meldpunt voortijdschoolverlaten: dit ROC was niet in staat èn cijfer op tafel te leggen over de voortijdige uitval. Met veel moeite zijn die cijfers op tafel gekomen. Dan blijkt opeens dat de uitval erg groot is en komt de vraag op ‘Wat gaan we daaraan doen?’ In dat kader is er bij de units interesse in een instrument dat wellicht effectief is. Daar zijn ze benieuwd naar. De tijd is nu rijp om mentoring aan de orde te stellen.

Leeft er binnen units een besef dat mentoring echt als een leerinstrument gezien moet worden en niet als een instrument dat eigenlijk helemaal niets verandert aan de bestaande situatie binnen de unit?

Ik merk het niet binnen mijn eigen unit dat ze er helemaal van overtuigd zijn dat het een leerinstrument is. Mentoring wordt niet geassocieerd binnen de unit met een heel andere manier van leren èn van onderwijzen.

Het hangt qua mentoring een beetje tussen ad hoc reageren op problemen en visie in op dit moment. Bij nieuwe initiatieven, zoals bij ons het ITC-lyceum en ook Industrieel Design, wordt mentoring gelijk in de visie meegenomen. Daar wordt mentoring gelijk als een integraal onderdeel gezien van een nieuwe manier van leren waar een nieuwe manier van begeleiden voor nodig is. Bij alle andere units wordt vanuit een gezond pragmatisme gedacht ‘Wat heb ik er aan?’, ‘Wat levert het me op?’ en de nieuwe visie op leren, die is daar nog niet echt.

Bij interculturalisatie is dat precies hetzelfde. Er zijn een aantal pioniers die fantastisch meedoen en initiatieven nemen. In de units gebeuren dan veel goede dingen maar niet in samenhang. Er is geen beleid. Je moet dus initiatieven vanuit de basis laten ontstaan zodat er draagvlak is maar tegelijkertijd moet er binnen de units veel krachtiger beleid worden ontwikkeld. De docenten dragen veel dingen niet omdat er van bovenaf ook geen visie wordt neergezet.

Wie moet dat beleid ontwikkelen?

In het onderwijskundig overleg van de portefeuillehouders Onderwijs van alle units van het ROC – daar zaten trouwens altijd adjunct-directeuren in en nooit de unit-directeuren – daar is mentoring nooit echt doorbediscussieerd. In de zin van: ‘Wat hebben we eraan?’, ‘Waarvoor is het geschikt?’. In het onderwijskundig overleg is mentoring altijd gekoppeld aan de projectleider, maar nooit aan onderwijskundige problemen en vragen.

En op unitniveau ligt dat precies hetzelfde. Ik ben binnen de unit degene die alles weet over mentoring. Ik probeer dat wel uit te leggen aan docenten binnen mijn unit maar dat is heel erg moeilijk vooral wegens tijdgebrek.

Ik heb drie keer voorgesteld om in het onderwijskundig overleg van de portefeuillehouders mentoring op de agenda te zetten en drie keer is dat afgekaart als zijnde een te fijnmazig instrument. Ze zijn daar enkel bezig met een grofmazige beleidsstructuur en niet met die fijnmazigheid van èen instrument. Wat je dan te horen krijgt van de portefeuillehouders is ‘Ik draag het een warm hart toe’ maar daar verbinden ze verder helemaal geen consequenties aan. Dus als dan de facilitering voor mij als projectleider voorbij is en mentoring dus nog als liefdewerk-oud papier op de rails moet houden, dan ligt dat dus aan organisatiebeslissingen die aan mentoring absoluut geen prioriteit toekennen.

Waar baseert men dat op? Dat het een moeilijk instrument is of...?

Het kost teveel. Het is te intensief qua begeleiding en coördinatie. Ik heb voorgesteld om voor de coördinatie iemand aan te stellen bij het Onderwijsservice-centrum maar dat is afgewezen. Da’s jammer, want anders was het op de rails gebleven.

Heeft het unit-management de ruimte om zelf prioriteiten te stellen?

Ik denk dat iedereen hard bezig is met het ontwikkelen van een onderwijsvisie. En daarin is mentoring maar een heel klein onderwerp. In de units is men met onderwijs bezig maar ongestructureerd. Men is met allemaal verschillende onderwerpen bezig zonder dat duidelijk is wat al die onderwerpen met elkaar te maken hebben. En als men al wat grotere plannen maakt, dan staat er meestal teveel in wat toch niet direct uitvoerbaar is.

Als je in de unit aan 5 mensen zou vragen wat goed onderwijs is, zou je dan vijf verschillende antwoorden krijgen?

Ja.

Vraag: En als je het op managementniveau zou vragen?

Ook.

En op CvB niveau?

Daar krijg je twee verschillende antwoorden (NB. Het CvB bestaat uit twee leden). Er is twee jaar geleden wel een onderwijsvisie gemaakt, maar die is zo ruim, daar kun je alles instoppen wat je wil.

Er zijn wel enkele units die goed op de rails staan en die visie hebben. Maar de meesten zijn puur beheersmatig bezig en die kunnen dat blijven doen omdat ze er niet op afgerekend worden. Als het kwaliteitszorgsysteem ingevoerd wordt, zal dat wel veranderen. Dan moeten ze gaan verantwoorden wat ze allemaal aan het doen zijn.

Op dit moment is de discussie over onderwijs heel verwarrend. De tendens is dat alle beslissingen decentraal genomen moeten worden. Zo is de Dienst Onderwijs opgesplitst: de medewerkers zijn over de units verdeeld. De reden was dat de Dienst teveel top down opereerde met als gevolg te weinig draagvlak voor de plannen. De veronderstelling is dat als een unit de innovatie gaat aansturen, dat het dan wel goed is, vooral omdat de verantwoordelijkheden dan duidelijk zijn. Het gekke is nu dat op het oog een hoop zaken naar de unit toe worden geschoven terwijl er toch grote behoefte is aan een centrale visie. Omdat die ontbreekt, is het proces van decentralisering vooral een proces waarin de aandacht uitgaat naar technisch-organisatorische zaken die in het managementscontract benoemd worden. Dus dan worden units aangesproken op voortijdige uitval en zo, maar hoe ze dat moeten oplossen, wat daar voor nodig is en hoe dat gefaciliteerd moet worden, dat blijft allemaal onduidelijk. Dat moeten de units maar zien op te lossen terwijl ze voor die oplossingen heel vaak weer afhankelijk zijn van het CvB. Ik denk niet dat je een ROC kunt sturen met behulp van managementscontracten alleen. Er zal ook visie nodig zijn.

Is er ergens in het ROC al eens een discussie geweest over de voordelen van mentoring vergeleken met andere instrumenten?

Wel op unitniveau maar nooit centraal. En wij hebben de mogelijkheid niet om door te drukken, dat moet het management doen.

Op dit moment is het CvB maar ook unitmanagement eigenlijk alleen maar bezig met de vraag hoe ze financiële gaten kunnen dichten. Dus bij ieder nieuw voorstel wordt alleen maar gevraagd: 'Wat kost het?' vanuit het perspectief 'Wat moeten we er voor laten?' Dat is dus erg defensief en erg gericht op de korte termijn.

Met als gevolg dat de studenten steeds ontevredener worden.

Zou je misschien moeten inzetten op èèn succesproject? Zodat je zowel aandacht krijgt van onder als van boven?

Misschien wel, maar je moet om te beginnen toch aansluiten bij lopende trajecten, zoals de aansluiting vmbo-mbo of bij geïntegreerde trajecten (samenwerking met Arbeidsvoorziening om alloctonen die pas kort in Nederland zijn sneller naar de beroepsopleiding en daarna een werkplek toe te leiden). Daar moet je mentoring inbrengen als een goed instrument, vooral ook omdat in de geïntegreerde trajecten de begeleiding sowieso een hot issue is.

Mentoring is een onderwerp dat erbij genomen wordt en dat – als de persoon die het moet trekken wegvalt – ook onmiddellijk weer verdwijnt. Bij Industrieel Design daarentegen is het ingebed en ingevoerd via het project 'Krachtige leeromgeving' – wat daar een vrij groot project geweest is – en daar krijgt het veel meer aandacht. Daar speelde ook dat het inhaakte op wat men daar toch al aan ideeën had qua vernieuwing en dat er 12 voortrekkers waren, mensen die actief zich inzetten voor onderwijsvernieuwing. En dat het management positief besliste. De vernieuwing was daar ook veel breder omdat het een nieuwe opleiding is in het kader van het herontwerp van technische opleidingen. Daar kwam de vraag dus echt van binnen uit, vanuit de unit zelf.

Jullie stelling is dus dat mentoring aangehaakt moet worden bij bestaande beleidsprioriteiten (grofmazig) en dat je vervolgens fijnmazig moet doorgaan. Is dit laatste de komende jaren mogelijk zonder extra projectmiddelen die van buitenaf komen?

Ik denk dat extra potjes essentieel blijven.

Bij ons wel in ieder geval. Er wordt alleen maar aandacht gegeven aan bepaalde onderwerpen op het moment dat er ook een potje met geld aan vast zit. Ik moet overigens zeggen dat mijn afdeling tot nu toe probleemloos de financiering van mentoring heeft voortgezet. De financiële prioriteitsstelling is wel eens anders dan de inhoudelijke prioriteitsstelling. De organisatie wordt gedwongen tot geld-gericht-denken en docenten zijn volgens mij per definitie mens-gericht. Dit veroorzaakt natuurlijk een spanningsveld.

Tenzij van meet af aan heel duidelijk is dat mentoring bijvoorbeeld een werkzame oplossing is voor een beleidsprobleem. Dan bekostigen ze het uit eigen middelen.

Het probleem blijft dat het management in projecten denkt, heel beheersmatig, en niet in processen waar de aandacht gericht is op de inhoud van het onderwijs.

Maar de nieuwe benadering werkt, waarin we mentoring presenteren aan een gemengd gezelschap uit een unit, waarna onmiddellijk de evaluatie wordt geëvalueerd en er beslist wordt of men er al dan niet meer verdergaat.

Waar men enthousiast is, is toch vooral op de plekken waar nieuwe opleidingen van de grond zijn gekomen. Dus op plaatsen waar mensen eigenlijk gedwongen zijn om opnieuw naar de inhoud van de opleiding te kijken en – zoals in het geval van de geïntegreerde trajecten – gedwongen zijn om meer deelnemergericht te werken.

En ook bij Welzijn en Educatie. Welzijn is altijd al vernieuwingsgezind geweest en Educatie zit op de rand van een heleboel veranderingen dus die moeten ook wel.

De meer traditionele opleidingen hebben misschien toch iets anders nodig dan zo'n presentatie om over de streep getrokken te worden. Die hebben misschien ook een succesvoorbeeld nodig.

Is mentoring de moeite waard, gelet op jullie ervaringen? En als dat zo is, wat moet er dan gebeuren om mentoring vaste grond onder de voeten te laten krijgen?

Voor een bepaalde categorie leerlingen is het een heel waardevol instrument. De èèn-op-èèn-verhouding, daar hebben ze ontzettend veel steun aan. Vroeger hadden ze daarvoor wellicht een oom of tante, of hun ouders. Maar nu krijgen sommigen dat niet, thuis noch op school. Ook hier in het ROC niet. Maar het wordt pas een succes als er aan een aantal voorwaarden is voldaan: er moet draagvlak zijn, het moeten klikken tussen mentor en mentee, er moet een daadwerkelijke interesse zijn voor de ander, men moet zich willen geven. Het is in ieder geval een langzaam proces waarin mensen vaak eerst moeten merken wat er gebeurt als het er niet is.

Is het mogelijk dat de huidige beheersmatige cultuur van het ROC strijdig is met de cultuur van mentoring, waarin het gaat om het koesteren van de 'menselijke maat'?

Het probleem is inderdaad niet de mensen maar het ontbreken van een pedagogische cultuur. De vraag is dan: 'Hoe krijg je het pedagogische klimaat weer terug?' Het negatieve

pedagogische klimaat dat nu inderdaad binnen ROC's overheerst, is niet een bewuste keuze. Het is ontstaan uit onmacht, uit onvermogen. Mensen willen wel anders, maar ze zien niet goed hoe. En ze krijgen de tijd en de gelegenheid niet om aan de relatie tussen docent en leerling een nieuwe inhoud te geven.

Veel docenten zijn, juist omdat ze een goede relatie met hun leerlingen willen, wel degelijk geïnteresseerd in instrumenten zoals mentoring. Dat wijzen ze zeker niet af omdat het strijdig is met een cultuur van zakelijkheid. Want die cultuur, dat is in wezen niet hun cultuur maar een cultuur waarin ze terecht zijn gekomen en waarvan ze niet weten hoe ze die moeten veranderen.

Onderwijsgroep A12

Hoe is mentoring hier gestart?

We zijn gestart met technomentoring omdat dit mij een heel zinvol project leek voor een doelgroep die het naar verhouding moeilijker heeft op school dan andere groepen. We hebben er hard aan getrokken maar toch is het niet echt gelukt om een mentorproject van de grond te tillen, vooral omdat het erg moeilijk bleek om mentoren te vinden. We hebben geprobeerd om meisjes die hier op school hadden gezeten mentor te laten worden. Maar wat een probleem was en is, is dat de meisjes die de opleiding afmaken niet in deze streek blijven wonen. Dus ze zijn niet makkelijk te vinden. We hebben toen besloten om voor meisjes in technische opleidingen veel excursies te organiseren. We zijn toen begonnen om een groepje meisjes een bedrijf te laten bezoeken. Daar moesten ze een verslag van maken aan de hand van opdrachten. Dat is een tijdje goed gegaan, maar de laatste jaren is hierin de klad gekomen.

Wat mentoring voor allochtonen betreft is er tot nu toe niets blijvends van de grond gekomen. Mentoring was ook geen doel voor de afdeling handel, maar één van de middelen om het hoge uitvalpercentage van allochtone jongeren tegen te gaan. Wij constateerden dat veel allochtone cursisten uitvielen. Toen zijn we bij elkaar gaan zitten met de vraag wat we daaraan konden doen. Ik heb zelf een studiereis gemaakt naar Marokko, we hebben sprekers gehad uit verschillende culturen om aan docenten iets te vertellen over een andere manier van beleven en hoe je anders met leerlingen om moet gaan. We hebben geïnvesteerd in begeleiden en in diverse vormen van remedial teaching. Toen is er ook contact gezocht met 'Irshad'. Dat is een Marokkaanse organisatie in Ede, met de heer Gssime. Met die organisatie is heel vruchtbaar samengewerkt. Het doel was allochtone ouders bewust te maken van het belang om zich te actief bemoeien met de opleiding van hun kinderen. Eerst werd een bijeenkomst georganiseerd in het wijkcentrum (persoonlijk schriftelijk en daarna herhaald telefonisch en mondeling uitgenodigd door Irshad). De opkomst was goed te noemen. Daarna tijdens de bijeenkomst in het wijkcentrum, een nadrukkelijke uitnodiging om op de reguliere ouderavond te komen, samen met de andere ouders uit de klas. Die belangstelling was veel minder (alleen vaders) maar het begin was er. Een volgende fase, die we met Irshad hebben besproken was mentoring. Daar wilde Irshad graag aan mee werken, maar wij stelden de eis dat het op alle allochtone leerlingen gericht zou zijn. Vanuit de Marokkaanse achtergrond had Irshad al direct vier geschikte personen als mentor beschikbaar. Als start is in school o.l.v. Irshad, (de heer Gssime) een studiemiddag geweest met alle allochtone jongeren van Economie en Handel. Voor ons leek die bijeenkomst wat chaotisch, maar de heer Gssime was zeer tevreden. Hij noemde het een 'cultuurverschil' in beleving. Daarna zijn er herhaalde contacten met Irshad geweest over het vervolg, maar door ziekte binnen de afdeling, de hoge werkdruk bij de docenten en allerlei ontwikkelingen bij Irshad, waardoor de communicatie wel heel moeizaam verliep, is de zaak tot nu toe niet verder van de grond gekomen

Zou het kunnen zijn dat mentoring moeilijk te realiseren is omdat docenten techniek – de goede natuurlijk niet te na gesproken - minder affiniteit hebben met het begeleiden van studenten?

Ik denk dat wij wel degelijk investeren in de zorg voor en de begeleiding van onze leerlingen.

Ligt het mislukken van beide mentorprojecten echt alleen maar aan schoolexterne factoren en dan vooral het ontbreken van voldoende mentoren?

Nee, voor Handel het ligt ook wel aan ons zelf. Wij hebben ons inhoudelijk met mentoring eigenlijk nooit bezig gehouden. We vertrouwden erop dat Irshad een en ander voor ons zou regelen. Als wij het vuur hadden gehad van 'Wij willen van het mentoringproject iets maken',

dan zou het anders gelopen zijn. Bij ons was het slechts één van de mogelijkheden, en dan nog vooral omdat het door een van onze eigen medewerkers was aangedragen. Mentoring was voor ons eigenlijk helemaal geen eigen project. Zo'n project moet ook gewild worden door de docenten. Wij hebben op dit moment zoveel projecten lopen dat we er bijna in verdrinken. Iedereen is veel te druk en daarom hebben we er voor gekozen om er voorlopig even niets aan te doen.

Mag ik de conclusie trekken dat er binnen de school nog geen inhoudelijke gedachtenvorming over mentoring op gang is gekomen?

Bij de afdeling Handel in ieder geval niet. Misschien wel bij andere afdelingen, dat weet ik niet.

Wordt mentoring hier vooral gezien als een instrument in een passieve zorg voor leerlingen waarin niet de behoeften van de leerlingen centraal staan?

We zijn hier nog erg gericht op een passief zorgsysteem.

Inderdaad, een passief systeem. Mentoring is bij ons absoluut nog niet een onderdeel van een onderwijsfilosofie. We hebben er gewoon nog nooit zo diep over nagedacht. Niet alleen binnen onze afdeling maar ook niet binnen het ROC als geheel.

Hoever is men bezig met het ontwikkelen van een onderwijsvisie?

Zover mij bekend is er geen visie over mentoring. Vanuit het ROC is er wel een duidelijke onderwijsvisie, die verwoord staat in het Strategisch Beleidsplan. Door docenten wordt daar ook actief aan gewerkt. Vooral wordt geïnvesteerd in een andere manier van lesgeven, waarin de leerling een veel actievere rol moet krijgen. We worden op dit moment overspoeld met allerlei zaken, die we deels zelf opgepakt hebben. Neem alleen al de examinering en externe legitimering, de andere beroepspraktijkvorming en uiteraard de nieuwe manier van lesgeven. De docenten voelen zich op dit moment al zo zwaar belast, dat we nog niet nagedacht hebben over iets nieuws in de richting van mentoring.

We hebben eigenlijk nog niet één geïntegreerd ROC.

Het ROC bestaat nu nog uit vier verschillende scholen, die ook helemaal onder hun eigen naam opereren: het Neder-Veluwe College, het Titus College, het Technisch College Ede en de afdeling Educatie te Ede, Barneveld en Wageningen. En dat is bij de fusie ook zo afgesproken. Er zit een wereld van verschil tussen wat de ene school aan onderwijsontwikkeling doet vergeleken met de andere. Iedere school doet het geheel zelfstandig, maakt ook zelfstandig onderwijsbeleid. Onderwijsontwikkeling is de verantwoordelijkheid van de afzonderlijke directies. Uiteraard binnen het kader van de afspraken binnen het Strategisch Beleidsplan.

Ontwikkelen die directies een inhoudelijke visie op onderwijs en een inhoudelijk beleid?

Er wordt wel degelijk gedacht, er zit ook een filosofie achter. Alleen verschillen de filosofieën van de verschillende scholen die samen het ROC vormen.

In sommige opzichten lopen we mee in de kopgroep als het gaat om onderwijsontwikkelingen. Maar er is gewoon nooit een inhoudelijke relatie gelegd tussen die ontwikkelingen, zoals PGO, en mentoring. Zoiets moet ook gestimuleerd worden. (*Vraag: wie zou dat dan hebben moeten doen?*) Misschien ik wel; ik heb er in ieder geval de ruimte voor. Of misschien de sector.....ik heb geen idee. Het denken over onderwijs wordt op dit moment echter

helemaal beheerst door de vraag hoe we verschillende onderwijsinnovaties technisch en organisatorisch vorm geven. Dat houdt de docenten nu het meest bezig.

Wij hebben net een fusie meegemaakt van de afdelingen Motorvoertuigentechniek, Werktuigbouw en Bouwkunde. Daar staat nu een nieuwe afdelingsdirecteur op die er nog in moet groeien. Dat belemmert op dit moment het ontwikkelen van een duidelijke onderwijsvisie. Er is wel draagvlak bij de docenten voor vernieuwing, maar de praktische realisatie van ideeën is ontzettend moeilijk.

Waarschijnlijk het allerbelangrijkste is toch wel dat we nog geen geïntegreerd ROC zijn. De neuzen staan nog lang niet dezelfde kant op. En als de schooldirecteuren iets niet willen doen, dan staat daar geen enkele sanctie op en dan houdt het natuurlijk op. Onderwijsbeleid is officieel gemandateerd aan de schooldirecteuren en het CvB mag zich daar niet mee bezig houden.

Het zou wellicht mogelijk zijn om BPV-begeleiders mentor te laten worden.

Dat lijkt me niet verstandig. Een BPV-begeleider moet beoordelen en dat staat toch redelijk haaks op sociaal-emotionele ondersteuning.

Zijn er nog dingen die ik vergeten ben?

Wat ik van dit gesprek geleerd heb is dat je – als je met zoiets als mentoring start – je ook tijd moet nemen om een visie te ontwikkelen. We hebben aan mentoring nu gewoon geen prioriteit gegeven, dat is onze eigen keuze geweest. Die ervaring hebben we ook gehad met ‘actief-zelfstandig-leren’. We hebben eerst het model van Zorg & Welzijn overgenomen die al eerder met de ontwikkeling en invoering van PGO gestart zijn. Dat is helemaal gestrand. Toen zijn we ons opnieuw gaan bezinnen en daar hebben we twee jaar over gedaan. En als het ons, in het kader van de ontwikkelingen binnen het ROC was aangereikt om mentoring in te voeren, nou dan had ik er een paar mensen op gezet en er naar gestreefd dat het een succes zou worden. Maar die druk was er voor ons niet.

DELTION COLLEGE

Wat doen jullie aan mentoring?

We doen pas vanaf september 2000 aan mentoring. Een poos geleden, in december 1999, heb ik over het project Technomentoring gelezen. Ik heb toen de toenmalige projectleider gebeld en met haar een gesprek gehad. Ik heb vervolgens mijn idee van mentoring, namelijk dat de derdejaars als mentor gaan optreden voor de eerstejaars, bij de afdeling Welzijn neergelegd. We hebben in september de derdejaars gekoppeld aan eerstejaars, waarbij we rekening hebben gehouden met de woonplaats en de hobbies (ook al was dat wel erg moeilijk). We hebben toen die twee klassen bij elkaar gezet en met elkaar kennis laten maken. Dat bleek geen goed begin te zijn want dat was te rommelig. De klassenmentor wist te weinig van wat er precies zou gaan gebeuren. Die riepen alleen maar van 'Marjo weet alles'. Dat was dus een verkeerd begin. Daarbij hadden in de kampweek sommige derdejaars van de afdeling Sport en Recreatie, die altijd bij dit kamp betrokken zijn, al een eerstejaars uitgezocht van wie zij wel maatje wilden worden. Die hadden al afspraken gemaakt. En dat werd doorkruist door het feit dat wij ze aan een andere klas koppelden.

De bedoeling is dat een derdejaars een eerstejaars over een heleboel dingen kan informeren over hoe het hier in school gaat, hoe het met de stage gaat in het tweede jaar, enz. Als leerlingbegeleider merkte ik dat leerlingen het soms moeilijk vinden om naar hun klassenmentor te gaan (NB. De klassenmentor is een docent) en dat zij makkelijker naar een derdejaars toestappen. Wij hoopten dat het dan makkelijker zou worden voor de eerstejaars om samen met de derdejaars naar de klassenmentor te stappen.

Lukt dat nu ook?

Van èen geval weet ik dat dat ook zo gelopen is.

Wat heeft jullie er toe gebracht om voor studentmentoren in plaats van volwassen mentoren van buiten de school te kiezen?

Binnen onze afdeling bouwen leerlingen al in het tweede jaar een hechte relatie op met het beroepsveld. In het eerste jaar zijn ze vrijwel continu op school. Dus hebben we gezegd dat we in dat eerste jaar het accent van de begeleiding hier op school zouden moeten leggen. En probeer die volwassen beroepsbeoefenaars maar eens te vinden als mentor. Wel natuurlijk in de reguliere stage in het tweede jaar, daar is sprake van een harmonisch samenspel tussen student, de externe stagebegeleider en de interne stagebegeleider.

Vinden de derdejaars het leuk om student-mentor te zijn?

De derdejaars zijn verplicht om studentmentor te worden. Ze tekenen een officieel contract en ze moeten in een logboek bijhouden waarover ze het met de eerstejaars hebben gehad. Dit heb ik van het Friesland College overgenomen. De derdejaars krijgen daarvoor studiepunten. Aanvankelijk vonden de meeste derdejaars het erg leuk om studentmentor te worden. Ze zagen het als het begeleiden van een 'mentorkindje'. Maar ze vinden het nu niet meer leuk. Hoe dat precies gekomen is, weet ik niet. 'Het is het stomste project dat er ooit op school gegeven is', aldus de derdejaars. Wat ikzelf zie is dat de eerstejaars zeggen 'De derdejaars mentor komt niet naar mij toe' en de derdejaars zegt 'Ja maar, de eerste jaars komt niet naar mij toe'. Het blijkt dus toch een soort angst, een niet-weten hoe daarmee om te gaan. Sommigen zijn er in geslaagd om daar doorheen te komen en die relaties lopen nu lekker, maar verreweg de meeste derdejaars dus niet. En de derdejaars vinden dat de eerstejaars met hele goede vragen moeten komen, en dat doen ze dus niet. Wij hebben uitdrukkelijk aangegeven dat het contact niet alleen maar over moeilijke dingen hoeft te gaan. Maar dat

zien ze dus blijkbaar toch als te informeel, dat schept geen band. En de eerstejaars klagen over dat de derdejaars hen niet zien staan en alleen maar met elkaar praten over de dingen die zij belangrijk vinden. Dat heeft me toch wel verbaasd.

En aan de andere kant natuurlijk ook weer niet. Omdat leerlingen tegenwoordig een sterk onderscheid maken tussen wat je op school doet en wat je daarbuiten doet. En tot dit laatste hoort altijd al contacten aangaan met leeftijdsgenoten. Daarom ook dat we student-mentor zijn uitdrukkelijk honoreren met studiepunten. Maar dat is blijkbaar niet voldoende. Onze verwachting dat er een soort vanzelfsprekend contact zou ontstaan tussen beide groepen van leerlingen is dus veel te optimistisch geweest. Dat zul je beter moeten begeleiden, misschien zelfs moeten sturen.

Wij zullen zelf uitdrukkelijk soms impulsen moeten geven. Dingen moeten organiseren waarbij zij samenkomen en samen misschien een activiteit kunnen doen. Dat maakt het onderlinge contact een stuk makkelijker dan nu het geval is.

Hebben jullie een analyse gemaakt van de succesvolle relaties om na te gaan waarom het bij hen wel goed gaat?

Nee, niet echt. Ik heb met een paar van hen gesproken. Een derdejaars vertelde me dat ze altijd met haar 'eerstejaarskindje' in dezelfde bus zit. Dat maakt een gesprek natuurlijk erg gemakkelijk. Twee anderen die kenden elkaar van vroeger. En bij nog een ander koppel klikte het gewoon goed. Deze derdejaars is ook een echt moederlijk type die gemakkelijk contact legt.

Is mentoring een individueel initiatief dat op een gegeven moment op de passieve instemming van collega-docenten kon rekenen? Dus is het niet het resultaat van weloverwogen onderwijsbeleid?

Zo ligt het wel. Het is toch vooral Marjo's initiatief geweest.

We hebben wel geconstateerd dat de tweedejaars in hun stagejaar vaak heel zelfstandig kunnen opereren en dat dat dan weer snel weg is als ze in het derde jaar zitten. Dan vertonen ze weer acuut leerlinggedrag. We hoopten dat ze die zelfstandigheid zouden kunnen vasthouden wanneer ze mentor van een eerstejaars waren.

En we zitten al jaren met de vraag hoe we de leerlingen in de hogere leerjaren betrekken bij de lagere leerjaren. Dat hebben we wel eens gedaan via een stage-infomarkt. Maar student-mentoring leek ons ook een mogelijke oplossing hiervoor.

Hebben jullie een visie op onderwijs waarin student-mentoring past?

Ik kan niet zo heel duidelijk aangeven van 'het zit 'em daarin', maar ik denk wel dat student-mentoring duidelijk past binnen de manier waarop wij over onderwijs denken. Wij gaan voor zelfstandig opereren van de studenten.

Een aantal jaren geleden, vanaf 1997, zijn we overgegaan van frontaal onderwijs naar PGO. We kennen dus nu al drie jaar tutorschap, begeleide praktijk, enzovoorts. Toch denk ik dat je achteraf wel kunt zeggen dat het student-mentorschap te weinig gedragen is door de collegae. Daar ben ik van overtuigd. Dat komt deels omdat de docenten zeggen dat er al mentoraat bestaat. Ze zijn zelf klassenmentor. En deels omdat er al zoveel vernieuwingsactiviteiten zijn. Dat dit er nog eens bij is gekomen. En wij, als management, hebben te weinig lijnen uitgezet om student-mentoring te laten slagen.

Wij hebben de klasmentoren te weinig gevoed. Het gevolg was dat deze niet zelf zijn teruggekomen op studentmentoring, omdat ze zelf niet precies wisten hoe het in elkaar zat.

Wat zijn jullie plannen voor de toekomst met studentmentoring?

Sowieso een andere start maken. En dat we tenminste 4 keer per jaar een gezamenlijke activiteit organiseren voor derde- en eerstejaars gezamenlijk. De eerste van deze activiteiten zou gelijk in september moeten zijn. En dat we 1 keer per tien weken een overleg hebben met de klasmentoren over wat we kunnen aanbieden. Dat er in de blokboeken regelmatig een taak verschijnt die de eerstejaars verplicht om naar een derdejaars toe te stappen.

Verwachten jullie dat je op den duur meer steun voor studentmentoring zult krijgen van collegae?

Ik denk het wel. Aanvankelijk waren de collegae enthousiast, ook al omdat ze verwachtten dat ze zelf minder te doen zouden krijgen. Ze hadden zelf ook ideeën over wat er naar de derdejaars kon worden toegeschoven. Dat ze nu minder steun geven, heeft ook vooral te maken met het feit dat wij hen geen steun hebben gegeven hierbij.

We vinden het in ieder geval nog steeds een zinvol project. Dus we gaan er nog wel mee door. Het is voor ons meer een zoeken naar de goede vorm dan er niet in willen investeren. Daarbij is het natuurlijk wel zo dat de Inspectie in haar Integrale Instellingsonderzoek feitelijk het bieden van maatwerk, van flexibiliteit onmogelijk maakt. Zij vraagt een verantwoording vooraf over een periode van vier jaar. Je moet alles al vier jaar van te voren plannen en daar word je dan op afgerekend. Dat is natuurlijk waanzin.

EEN OPLEIDINGSDIRECTEUR AAN HET WOORD

Omdat uit de interviews die hiervoor gepresenteerd zijn, duidelijk werd hoe het ontbreken van een uitgewerkte onderwijs(innovatie)visie van het management een probleem is bij het consolideren en uitbouwen van mentoring als een begeleidingsmethodiek, is gezocht naar een mogelijkheid dit aspect nader uit te diepen. Een directeur van een technische opleiding binnen een ROC is bereid gevonden om zijn licht te laten schijnen op de mogelijkheden die hij heeft mentoring een onderdeel te laten zijn van de reguliere primaire processen.

Hoe groot is de ruimte die U heeft om onderwijsvernieuwingen te realiseren?

Niet erg groot. Laat ik beginnen te zeggen dat naar mijn mening het onderwijs heel anders vorm gegeven zou moeten worden. En dan heb ik het niet alleen over wat er nu in de klas gebeurt, maar het hele rooster en de hele wijze van denken over hoe je onderwijs moet verzorgen zou op zijn kop moeten. Werknemers moeten flexibel zijn, bereid zijn om altijd kennis tot zich te nemen en tot op een bepaalde hoogte zelfstandig zijn. Dat vragen ze op alle niveaus. Maar de huidige eindtermen, de toetstermen, de toetsdocumenten daar mis je de ziel van de leerling in. Daar gaat het niet om de vraag ‘Welke leerling hebben we werkelijk in huis?’ Je wordt aan de ene kant klem gezet door de formele kwalificatiestructuur en alles wat daarmee samenhangt. Aan de andere kant stuit je op de docenten die binnen technische opleidingen werken. Docenten moeten begeleiders worden dus het vakken-idee en het rooster-idee kunnen en willen loslaten. Daar zijn techniek-docenten ontzettend slecht in. Als ik gesprekken daarover voer in docententeams, dan zie ik hoe vast mensen zitten. Het geven van een bepaald vak geeft ze duidelijkheid, status in bepaalde gevallen. Het feit dat ze eigenlijk begeleider moeten zijn, coach, en wat ze daarvoor nodig hebben, dat zijn vragen die ze zichzelf helemaal niet stellen. De studenten die we nu binnen krijgen zijn zwakker dan bijvoorbeeld tien jaar geleden. Heel veel allochtonen, enzovoorts, zodat ook heel veel mensen zakken voor examens – en dat is bij sommige examens echt heel hoog, wel 80%. Voor de gemiddelde techniekdocent is een student vaak een hinderpaal voor leuk onderwijs. Een andere manier van lesgeven kunnen ze zich niet voorstellen, dat zit gewoon niet in hun lijf. En techniekdocenten worden gesterkt in hun houding door alles wat er momenteel op het ministerie gebeurt rond eindtermen, toetstermen, enz. De ideeën die ik heb over onderwijsvernieuwing worden feitelijk onderuit gehaald door het ministerie die techniekdocenten alle middelen in handen geeft om gewoon traditioneel les te blijven geven. De discussie om lesstof in kleine eenheden aan te bieden en deze kleine eenheden af te toetsen, kan wel een positief effect hebben naar de deelnemer.

Mijn eigen CvB is niet bereid of in staat een eigen, vernieuwende visie op onderwijs te formuleren en volgt passief het ministerie. Je zit dus klem aan de onderkant, ook al zijn er genoeg goede docenten, èn aan de bovenkant. Wat kun je dan nog doen? Alleen kleinere projecten ondersteunen om te laten zien dat er andere mogelijkheden zijn.

Bijvoorbeeld een mentorproject. Voor een mentorproject heb je begeleiders nodig. Daar heb je geen docenten voor nodig, maar begeleiders, mensen die in hun lijf voelen wat belangrijk is voor de deelnemers. Op een enkeling na zijn de techniekdocenten geen begeleiders. Die enkeling probeer je er dan uit te halen. Dat betekent wel dat je zo’n docent in een andere positie zet binnen zo’n docententeam. Dat kan heel moeilijk zijn omdat zo’n docent dan niet geaccepteerd wordt binnen het docententeam.

Hoe zou je je eigen positie willen karakteriseren?

Je kunt eigenlijk alleen maar reactief bezig zijn en je wordt gedwongen – juist omdat er van boven af geen heldere onderwijsvisie is – om heel erg beheersmatig te opereren. Trachten het onderwijs te verbeteren, daar kom je niet aan toe. We moeten, zoals bekend, binnen Techniek

erg bezuinigen omdat de studenteninstroom terugloopt. Dat zou een mooie kans zijn om opleidingen opnieuw vorm te geven, nieuwe leerwegen te maken. Maar zo wordt die discussie helemaal niet gevoerd.

Wat moet er gebeuren om de huidige problemen in alle technische opleidingen structureel aan te pakken, op te lossen?

Allereerst niet meer in klassen, in jaren denken, maar de lesstof aanbieden in eenheden die de studenten kunnen volgen wanneer ze daar aan toe zijn. De basis van deze eenheden is een competentieprofiel. Een competentieprofiel geeft de mogelijkheid om het vak los te laten. Een module moet dan gekoppeld zijn aan een onderdeel uit het competentieprofiel. De deelnemer moet de modules wel allemaal volgen, maar krijgt meer vrijheid om zelf te bepalen wanneer hij een bepaalde module doet. Er moet daarbij een open praktijkruimte zijn die centraal staat in het rooster evenals een open leercentrum. Daar gaan ze aan de slag met de opdrachten die in de modules worden aangereikt. Ze worden daarbij begeleid door een begeleider en dat is wat mij betreft geen schaal 10 of 11, maar dat kan een instructeur zijn op schaal 7 of 8. Een man of vrouw die het materiaal kent, voelt, ruikt, die met de deelnemer op die wijze aan de slag kan. De deelnemers doen daarnaast een stukje projectgestuurd onderwijs en voor een klein gedeelte hebben ze iedere week klassikaal onderwijs, misschien zelfs in college-vorm. En deelnemers hebben een persoonlijke begeleider waarmee ze een keer per twee weken een gesprek mee voeren en die bijhoudt of de deelnemer in lijn is met wat de opleiding van de deelnemer verwacht. En die is er ook voor alle andere ondersteuning die de deelnemer nodig heeft. De deelnemer wordt voor een deel zelf verantwoordelijk voor zijn opleiding, hij moet zichzelf sturen maar dat kan alleen als er tegelijkertijd een hele goede begeleidingsstructuur is.

Ik heb een tijdje geleden al eens een rooster gemaakt gebaseerd op deze ideeën en besproken met mijn adjuncten. Zij zagen de problemen ook en stonden dus heel positief tegenover het plan. Maar we zaten vervolgens gelijk vast omdat we het nooit gerealiseerd kunnen krijgen vanuit de positie waarin we nu zitten. Je hebt impulsen nodig van bovenaf, er moet een soort vrijhaven gecreëerd kunnen worden, ruimte om te experimenteren. Omdat zo'n omslag veel onrust gaat geven onder de docenten, heb je een sterke en actieve ondersteuning nodig van de kant van het CvB. Ik heb ook intern een procesbegeleider nodig die de docenten kan begeleiden. Zo'n procesbegeleider moet je dus van buitenaf inhuren. Dat betekent een stuk investering die ik van boven af vrij moet kunnen krijgen. Ik zit immers in een positie waarin ik geen overschotten maar tekorten heb.

Er denken wel mensen na over onderwijs maar niet binnen het management. Daar wordt geen discussie gevoerd over onderwijs en ook geen beleid geformuleerd. Zo ging er laatst een docent op schaal 11-niveau weg. Ik heb toen voorgesteld een schaal 7 instructeur terug te nemen. Maar daar krijg ik dan niet zomaar groen licht voor. Je krijgt erg weinig ruimte om zelf onderwijskundig beleid te maken.

Wordt in dit ROC een onderwijsvisie ontwikkeld?

Onder in de organisatie, door docenten. Er zijn wel degelijk docenten die de problemen zien en daar iets aan willen doen. Maar dat blijft bij her en der verspreide projectjes en initiatieven. Daar zit weinig samenhang in en dat komt er ook niet in omdat er geen centrale onderwijsvisie is. En dan loop je al heel snel tegen allerlei muren aan. Je kunt hier op dit moment geen gerichte investeringen in de toekomst doen. Er zou ruimte moeten zijn om enkele jaren financieel in het rood te blijven zolang je maar op andere punten – die essentieel zijn voor een beter, attractiever onderwijs – vooruitgang boekt. Helaas wordt je momenteel afgerekend op de financiën. En krijgt iedere opleidingsdirecteur afzonderlijk de verantwoordelijkheid in de schoot geworpen om de tekorten weg te werken. Iedereen moet

maar individueel zien te overleven en dat is niet bevorderlijk voor een inhoudelijke discussie en voor samenwerking. De sfeer onder de opleidingsdirecteuren is heel slecht op dit moment. Er is nog al wat verloop. Er is jarenlang niets gedaan aan kwaliteitszorg, aan het verbeteren van deelnemersadministratie en registratie. En dan komen de eerste signalen dat het niet goed gaat. Natuurlijk gaat het niet goed; het gaat al jaren niet goed. Er is weinig teamspirit. We zouden met elkaar als management een visie moeten ontwikkelen en daar voor kunnen gaan. Maar nu zitten we helaas in een situatie waarin de opleidingsdirecteuren al jarenlang aangeven dat het slecht gaat en dat er ingezet moet worden op kwaliteit. Maar daar is om wat voor reden ook nooit iets mee gedaan.

Hoe kan er in zulke omstandigheden toch nog een succes gemaakt worden van het mentorproject?

De bedoeling is nu dat de ervaringen die tot nu toe zijn opgedaan en de ontwikkelde methodiek via een ‘warme overdracht’ terecht komen bij andere units. Dus dat geïnteresseerde units goede docenten vinden die gedurende een jaar de kunst afkijken van de huidige projectleiders. Dit betekent dat je op afdelingen goed moet kijken waar docenten zitten die er een goed gevoel bij hebben en dat is lang niet altijd gemakkelijk. Vervolgens moet je als opleiding de keuze maken om te investeren zodat die docenten zich de methodiek ook echt eigen kunnen maken. Er wordt wel geroepen van ‘terugdringen van onderwijsuitval’ maar omdat er nooit met elkaar gesproken wordt over onderwijs en er dus ook nooit gesproken wordt met elkaar over wat het mentorproject daaraan zou kunnen bijdragen, wordt er ook niet beleidsmatig een keuze gemaakt en is het aan elke opleidingsdirecteur om te beslissen of hij of zij daar iets mee wil.

Praten jullie als opleidingsdirecteuren ooit over onderwijs?

Binnen het opleidingsmanagementteam en de adjuncten doen het weer binnen hun team. Maar niet als opleidingsdirecteuren onderling. Omdat we allemaal zo in beslag genomen worden door het beheersmatige. Als we iets willen, krijgen we alleen maar de vraag: ‘Kun je het bekostigen?’ En omdat het antwoord daarop meestal ‘Nee’ is, houdt het vervolgens op.