

Kwaliteit aan zet

Op weg naar professionele mentoring

Dr. F. Meijers



kennispuntmentoring
WEGWIJZER VOOR HET ONDERWIJS

Kwaliteit aan zet Op weg naar professionele mentoring

Dr. F. Meijers





Voorwoord

Welk urgent maatschappelijk probleem is het best oplosbaar? Om die vraag te beantwoorden lanceerde de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling in samenwerking met het Tijdschrift voor Sociale Vraagstukken en De Volkskrant in 2006 het project de Sociale Agenda. Op de eerste plaats eindigde het plan om zoveel mogelijk kansarme Nederlanders een mentor te geven die hen de weg wijst naar een opleiding of een baan.

Sinds de publicatie van de Sociale Agenda wordt er discussie gevoerd over de haalbaarheid van dit plan, maar nergens wordt getwijfeld aan het nut ervan. Toch is daar aanleiding toe. Er is veel empirisch bewijs dat kansarme jongeren het beste geholpen worden met intensieve, persoonlijke aandacht. Maar van alle mentoringprojecten die de afgelopen jaren zijn gestart, is vrijwel geen enkel aantoonbaar succesvol. De meeste projecten houden op te bestaan wanneer de externe financiering stopt.

Er is dus alle reden om na te gaan wat de slaag- en faalfactoren voor mentoringprojecten zijn. Vandaar dat FORUM, vanuit het Kennispunt Mentoring, het initiatief heeft genomen tot dit onderzoek. Het is bedoeld als handreiking voor iedereen die binnen en buiten het onderwijs bezig is met mentoringprojecten. Hiermee willen zij een bijdrage leveren aan het vergroten van de effectiviteit van mentoring en het verduurzamen van mentoringprojecten.

Deze publicatie zou niet tot stand zijn gekomen zonder de medewerking van Hélène Schram (Giving Back), Sandra Korthals (Stichting Big Brothers Big Sisters of Rotterdam), Meral Nijenhuis en José Bruins (FORUM), Karin Vaessen (Sardes), Agnes Jansen (Meijers Onderzoek & Advies), Radj Ramcharan (Federatie Asha) en Erwin van Rooijen (B&A Groep). Zij hebben mij voorzien van waardevolle informatie en praktijkervaringen waarmee ik in staat was de resultaten van wetenschappelijk onderzoek in een goede context te plaatsen. Ik dank hen hierbij hartelijk voor hun hulp.

Nijmegen, oktober 2008

Frans Meijers

© F. Meijers/FORUM, 2008. Niets uit deze uitgave mag gekopieerd of
verveelvoudigd worden, op wat voor wijze dan ook, zonder voorafgaande
schriftelijke toestemming van het Kennispunt Mentoring.

ISBN 97 89 057 141522

Inhoud

<i>pagina 7</i>	Leeswijzer
<i>pagina 9</i>	1 – Professionalisering: niet op recept
<i>pagina 13</i>	2– Een kwestie van vertrouwen
<i>pagina 19</i>	3 – Het belang van een gezamenlijke visie
<i>pagina 27</i>	4 – Mentoring als leerproces
<i>pagina 31</i>	5 – Op weg naar succes
<i>pagina 35</i>	Bijlage 1 – Het mentoringproject als kennisintensieve organisatie
<i>pagina 39</i>	Bijlage 2 – Drie vormen van leren
<i>pagina 47</i>	Literatuur



Leeswijzer

Dit rapport is een handreiking, geen 'how-to-do' boek. Mentoring is bij uitstek maatwerk en er bestaan dan ook geen kant-en-klare recepten. Succesvolle mentoring is meer dan alleen de regeltjes volgen. Er komt niet alleen kennis van zaken aan te pas maar ook inzicht en leren van ervaring. Gelukkig valt er ook veel te leren van ervaringen van anderen en uit (inter)nationaal onderzoek. In deze handreiking beschrijf ik de voorwaarden waaronder mentoringprojecten succesvol kunnen zijn, de slaag- en faalfactoren en mogelijke valkuilen. Waardevolle inzichten uit verschillende onderzoeken zijn door deze handreiking heen duidelijk herkenbaar aangegeven.

Hoofdstuk 1 gaat in op de noodzaak van een professionele aanpak van mentoring en de manier waarop die professionalisering in de praktijk vorm kan krijgen.

In *hoofdstuk 2* vindt u de resultaten van onderzoek in Nederland en Amerika naar de mentor als rolmodel en het belang van vertrouwen in mentorrelaties. *Hoofdstuk 3* beschrijft aan de hand van vier onderzoeken waarom veel mentoringprojecten in Nederland falen, namelijk door het ontbreken van een gemeenschappelijke visie.

In *hoofdstuk 4* worden de verschillende doelen van mentoring onderscheiden en de verschillende aanpak die deze vereisen.

Hoofdstuk 5 bevat ten slotte een checklist met maatregelen die mentoringprojecten tot een succes kunnen maken.

De geïnteresseerde lezer vindt in de bijlagen de achtergronden van twee belangrijke onderwerpen die in deze handreiking aan bod komen: het mentoringproject als kennisintensieve organisatie (*bijlage 1*) en drie verschillende vormen van leren: conditioneren, semantisch leren en identiteitsleren of episodisch leren (*bijlage 2*).

De bronvermeldingen in de tekst vindt u terug in de uitgebreide literatuurlijst. Ook als u meer wilt weten over mentoring, kunt u terecht bij deze literatuurlijst.

Tot slot: vanwege de leesbaarheid is in de tekst de manlijke vorm gebruikt. Vanzelfsprekend kunt u overal waar hij /hem staat ook zij /haar lezen.



I Professionalisering: niet op recept

Mentoring is hot. In Nederland is de afgelopen vijftien jaar een groot aantal mentoringprojecten opgezet, vooral in het onderwijs. In de Verenigde Staten wordt deze methode al een aantal decennia op grote schaal binnen en buiten het onderwijs toegepast, bijvoorbeeld in het programma Big Brothers Big Sisters.

De Amerikaanse onderzoekers Cohen en Galbraith (1995) geven de volgende definitie van mentoring in zijn klassieke vorm:

‘Een een-op-een interactief proces van geleid en op (persoonlijke) ontwikkeling gericht leren, gebaseerd op de premisse dat de deelnemers redelijk frequent contact met elkaar hebben en voldoende tijd met elkaar doorbrengen. Mentoren zetten hun kennis, bekwaamheid en ervaring in om jongeren (de mentees) te helpen hun (levens)doelen te bereiken.’

Een mentor laat een mentee actief kennismaken met de samenleving zodat deze hierin gaat participeren. Mentoring is niet in de eerste plaats bedoeld om de mentee psychologische hulp of ondersteuning te bieden. De mentor ondersteunt de mentee bij zijn cognitieve en sociaal-communicatieve ontwikkeling, al dan niet binnen een zelfgekozen beroep. Mentoren zijn succesvolle volwassenen, vaak van hetzelfde geslacht als de mentee en afkomstig uit dezelfde etnische groep. Omdat de mentor maatschappelijk succesvol is, is de verwachting in het algemeen dat deze uitgroeit tot een rolmodel.

Verwachtingen

De verwachtingen van mentoring zijn hoog. In de Verenigde Staten wordt mentoring gezien als remedie tegen uiteenlopende kwalen. Zo schrijft White-Hood (1993): ‘Mentoring is een leer- en coachingsstrategie om het karakter van de mentee te versterken, sociale harmonie tussen verschillende groepen te verbeteren, sociale verandering te stimuleren, kwaliteitsonderwijs voor iedereen te garanderen en mogelijkheden voor persoonlijke empowerment te creëren’. Eenzelfde breed scala aan doelstellingen zien we ook in Nederlandse mentoringprojecten, vooral in het onderwijs. Het zal duidelijk zijn dat het geen eenvoudige opgave is om deze doelstellingen te realiseren. Cohen en Galbraith stellen dat mentees alleen werkelijk profiteren van een mentor als deze met hen praat op basis van wederzijds vertrouwen, eerlijke en betrouwbare informatie geeft, ze helpt hun levensdoelen op een realistische manier te verkennen, hen uitdaagt in hun ideeën, opvattingen en daden en hen op een holistische wijze (zowel intellectueel, psychologisch als emotioneel) steunt bij hun pogingen hun dromen te realiseren. Het opbouwen van zo’n vertrouwensrelatie stelt hoge eisen aan mentee en mentor.

Mentoring is geen sinecure en vereist een professionele aanpak met heldere doelstellingen, een doordachte methodiek en een goede training en begeleiding van mentoren.

Professionele mentoring is altijd gebaseerd op een theorie, maar deze wordt continu in de praktijk getoetst en zo nodig bijgesteld.

Succesverhalen

Mentoring is geen sinecure en vereist een professionele aanpak met heldere doelstellingen, een doordachte methodiek en een goede training en begeleiding van mentoren. In de praktijk ontbreekt het daar nogal eens aan. Het is dan ook niet verwonderlijk dat veel mentoringprojecten niet voldoen aan de verwachtingen. De meeste mentoringprojecten komen weliswaar met succesverhalen over deelnemers die hun school hebben afgemaakt, zijn overgegaan of 'schoolvriendelijker' gedrag vertonen, maar deze verhalen zijn niet gebaseerd op wetenschappelijk verantwoord onderzoek. Het is maar de vraag in hoeverre deze successen zijn toe te schrijven aan het mentoringproject. In het leven van een jongere gebeurt immers nog een heleboel méér dat invloed kan hebben op zijn/haar schoolloopbaan of levenshouding.

Doelen worden niet gehaald

Feit is dat in Nederland zowel in het onderwijs als daarbuiten de meeste mentoringprojecten stoppen zodra de subsidie ophoudt. Feit is ook dat van alle mentoringprojecten die de afgelopen vijftien jaar in Nederland zijn gestart om drop-out te voorkomen, praktisch geen enkel heeft aangetoond dat dit doel ook werkelijk is gehaald. Van slechts één project is redelijk overtuigend aangetoond dat het positief bijdraagt aan het verminderen van voortijdig schoolverlaten (Crul, 2001).

Een van de redenen voor dit falen, is dat mentoringprojecten nauwelijks leren van de eigen ervaringen of die van andere projecten. Telkens wordt het wiel opnieuw uitgevonden. Mentoren en hun projectleiders die zich bewust zijn van hun gebrek aan kennis, vragen naar kant-en-klare recepten: duidelijke richtlijnen, liefst in de vorm van handzame do's en don'ts. Het onbedoelde resultaat hiervan is deprofessionalisering.

Professionalisering

Met deze publicatie willen wij de professionalisering bevorderen van iedereen die zich actief bezighoudt met mentoring: als mentor, organisator of subsidiegever. Dat betekent niet dat wij met kant-en-klare recepten komen. Leren van de ervaringen van anderen wil niet zeggen dat zogenoemde 'good practices' zonder meer in andere contexten kunnen worden toegepast. Succesvolle mentoringprojecten zijn bij uitstek projecten die maatwerk bieden: de professional maakt in overleg met de cliënt van een 'halffabricaat' een maatwerkproduct. Juist in het ontwikkelen van maatwerk, in het zoeken naar antwoorden op uitdagingen die zich in de praktijk voordoen, ontstaat de noodzakelijke professionaliteit. Voorschriften alléén, hoe goed ook, leiden niet tot kwalitatief goede mentoringprojecten. Professionele mentoring is altijd gebaseerd op een theorie, maar deze wordt continu in de praktijk getoetst en zo nodig bijgesteld.

- Professionele mentoring is gebaseerd op een 'empirische cyclus' die bestaat uit vier stappen.
- 1 Het expliciet maken van de 'praktijktheorie' van alle betrokkenen ('Wat is eigenlijk het probleem en waardoor wordt het veroorzaakt?').
 - 2 Op basis van deze theorie concrete verwachtingen formuleren, plannen en interventies ontwikkelen en deze uitvoeren ('Als ik A doe, dan zal naar verwachting B gebeuren').
 - 3 Evalueren van de interventies ('Leveren ze inderdaad op wat ik op basis van de theorie had verwacht?')
 - 4 Aan de hand van deze nieuwe feiten de eigen theorie aanpassen.

Een praktijktheorie in mentoringprojecten ter voorkoming van drop-out, houdt bijvoorbeeld in dat je onderzoekt waardoor drop-out eigenlijk ontstaat. Er zijn drie belangrijke oorzaken waarom leerlingen afhaken. Ten eerste een niet-schoolvriendelijke thuisomgeving, veelal in combinatie met psychische en gezinsproblemen. Ten tweede een schoolklimaat met weinig positieve aandacht voor 'probleemleerlingen'. En ten derde haken leerlingen af omdat ze de zin van hun opleiding niet inzien, noch voor hen persoonlijk noch in maatschappelijk opzicht. Aan het begin van een mentoringproject moet duidelijk zijn voor welk van deze problemen de mentor een oplossing moet bieden. Moet de mentor compenseren voor thuisproblemen, voor de geringe positieve aandacht die veel leerlingen op school krijgen, of moet de mentor een loopbaanbegeleider zijn? Dit zijn drie compleet verschillende rollen die om een verschillende methodiek en dus ook om een verschillende organisatie van het mentoringproject vragen.

De mentor dient als rolmodel voor de mentee: zo luidt de magische formule in de meeste mentoringprojecten. De mentee zal een voorbeeld nemen aan de mentor voor de inrichting van het eigen leven, inclusief zijn of haar dromen en ambities. Maar hoe krijg je dat voor elkaar? Welke leerprocessen en welke leeromgeving zijn nodig om de één als rolmodel te laten functioneren voor de ander? Deze vragen dienen te worden gesteld. Anders is de (impliciet) gehanteerde praktijktheorie vooral gebouwd op geloof, nauwelijks op weten.

Succesvolle mentoring vereist dat vooraf de gehanteerde praktijktheorie expliciet wordt gemaakt. Alleen dan kan ook serieuze evaluatie plaatsvinden. En alleen daardoor wordt het ook mogelijk te leren van ervaringen.

Kwaliteit aan zet

Het doel van deze publicatie is bij te dragen aan de professionalisering van mentoring in Nederland. Dat doen wij door handvatten te bieden om de vier stappen van de empirische cyclus te doorlopen en om de resultaten met anderen te delen zodat een voortdurend leerproces ontstaat. Een eerste stap in dit proces is dat de professional zich goed op de hoogte stelt van wat er aan kennis beschikbaar is. Op basis hiervan stelt hij een eigen handelingsplan op dat past bij de situatie én bij de eigen competenties. Deze publicatie start daarom met een literatuuronderzoek waarin de beschikbare kennis in binnen- en buitenland over mentoring wordt gepresenteerd.

Succesvolle mentoring vereist dat vooraf de gehanteerde praktijktheorie expliciet wordt gemaakt.



2 Een kwestie van vertrouwen

Nederlands onderzoek

Mentoren kunnen onder de juiste condities een rolmodel worden voor hun mentee, zo stellen Paulides, Luyten en Crul (2003). Een rolmodel is volgens hen een ervaringsdeskundige met dezelfde culturele achtergrond als de mentee, die een groot geloof heeft in de (kwaliteiten van de) mentee, een gelijkwaardige positie ten opzichte van de mentee inneemt en een beroep doet op de 'eigen verantwoordelijkheid van de leerling om zelf sturing te geven aan competenties. Het karakter van een dergelijke relatie maakt de jongere alert, bewust en zet hem aan tot meer verantwoordelijkheid.'

Volgens Paulides, Luyten en Crul kan een mentor uitgroeien tot rolmodel mits hij:

- 1 Zowel door de mentee, zijn ouders en vrienden als door de school wordt gewaardeerd en gerespecteerd.
- 2 In staat is om op een actieve en positieve manier om te gaan met de waarden en normen van zowel de minderheids- als de Nederlandse cultuur.
- 3 Ervaring heeft met dilemma's en problemen op school, thuis en in de samenleving en met oplossingen die wel en niet productief zijn.
- 4 Op een positieve manier kan reflecteren op groei en volwassen worden.
- 5 Een open opstelling heeft tegenover risicojongeren en hun gedrag.
- 6 Het begeleiden van jongeren een uitdaging vindt en mentoring ziet als een werkwijze om mentees aan te zetten vooral zelf tot oplossingen te komen en sturing te geven aan hun toekomst ('empowering').

Mentoren kunnen alleen uitgroeien tot een rolmodel als ook het mentoringproject voldoet aan een aantal organisatorische voorwaarden:

- 1 Een goede organisatiestructuur. Er is voldoende draagvlak binnen de organisatie en een goede werving, selectie en training van mentoren. De voortgang van de mentoringtrajecten wordt nauwkeurig gevolgd en het gehele project wordt goed aangestuurd.
- 2 Een kleinschalige opzet met duidelijke doelen: 'Werk naar een uitkomst uitgedrukt in tijd, geld, inzet en inbedding in de school'.
- 3 Leren van ervaring. Er wordt gedegen evaluatieonderzoek gedaan en het project wordt op basis van de resultaten bijgestuurd.
- 4 Een structurele inbedding binnen de school, bijvoorbeeld door de aanstelling van een docentcoach. Een docentcoach heeft de verantwoordelijkheid over vijf tot tien koppels van mentoren en mentees. Hij bespreekt met hen alle voorkomende problemen en vragen en onderhoudt het contact met de projectcoördinator, de ouders en andere docenten.
- 5 Bevorderen van ouderparticipatie.
- 6 Investeren in mentoren via training en begeleiding, waarbij ook de resultaten van hun inspanningen worden besproken.

Helaas geven de onderzoekers geen antwoord op de vraag of mentoren automatisch tot rolmodel uitgroeien wanneer aan al deze voorwaarden is voldaan. Zij verwijzen naar de veranderende rol van de mentor in de verschillende fasen van de relatie tussen mentor en mentee. Er zijn vier fasen: de kennisgeving (5-10% van de periode waarin de relatie bestaat), de intensieve begeleiding (25%), de verdieping (25-30%) en de afsluiting (15-25%). Pas in de derde fase, de verdieping, is sprake van een uitgroei tot rolmodel, waarbij *vertrouwen* de essentiële factor is. 'Hoe wordt dit vertrouwen gekweekt? Het antwoord uit de praktijk is: tijd.' Maar tijd is slechts één voorwaarde voor het ontstaan van vertrouwen. Langdurige relaties zijn immers niet vanzelfsprekend vertrouwensrelaties.

In 2007 heeft de B&A Groep onderzoek gedaan naar sociaal mentoraatprojecten die door de provincie Zuid-Holland worden ondersteund. Ook deze *Provinciale Monitor Projecten Sociaal Mentoraat* maakt niet duidelijk hoe vertrouwen ontstaat tussen mentor en mentee. In deze projecten krijgen mensen die in een sociaal isolement zitten begeleiding van een vrijwilliger zodat ze weer actief worden in de maatschappij. De projecten die door de B&A Groep zijn onderzocht, richten zich niet alleen op jongeren, maar ook op volwassenen zoals asielzoekers, allochtone vrouwen en mensen met psychiatrische of psychosociale problemen. De voornaamste conclusie van de onderzoekers is dat het handelen in de onderzochte projecten weinig reflectief is. Illustratief hiervoor is het gebruik in de projecten van het Handboek Sociaal Mentoraat: 'Alle projecten geven aan bekend te zijn met het handboek. Men vindt het over het algemeen een nuttig instrument, maar men gebruikt het niet of nauwelijks'. De door de projecten genoemde succesfactoren en knelpunten zijn vooral van praktische en niet van strategische aard.

I Voor het schrijven van deze paragraaf is dankbaar gebruik gemaakt van de lezing die Renée Spencer onder de titel 'Promoting High Quality Youth Mentoring Relationships: Current Research and Best Practices in the United States' uitsprak op het nationale congres Big Brothers Big Sisters op 14 september 2007 in Rotterdam

Internationaal onderzoek ^I

Mentoring heeft in de Verenigde Staten al een lange historie, maar vanaf 1980 is er sprake van een sterke expansie vooral van projecten voor risicojongeren. Het onderzoek in de VS richt zich in het bijzonder op het belang van een sterke relatie tussen deze jongeren en hun mentor, dat wil zeggen een relatie waarin sprake is van wederzijds vertrouwen.

In 2005 zijn er in de Verenigde Staten naar schatting:
3.000.000 volwassenen die in een 'community-based program' als mentor functioneren
870.000 kinderen die participeren in een mentorrelatie vanuit het onderwijs
17.600.000 jongeren in de leeftijd 10-17 jaar die een mentor willen hebben
(Mentor, 2006)

Ook neemt het effect van mentoring op gedragsverbetering en schoolsucces toe wanneer de relatie met de ouders verbetert.

Buiten het onderwijs

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat de resultaten van mentoring buiten het onderwijs in de Verenigde Staten weinig indrukwekkend zijn, of het nu gaat om het voorkomen van drugsgebruik, om bevordering van schoolsucces of om maatschappelijke integratie. Een belangrijke oorzaak hiervan is dat minder dan de helft van alle relaties de beginfase overleeft. Bij vroegtijdig gestopte relaties gaat het vaak om pubers en jongvolwassenen met een geschiedenis van emotioneel, seksueel of fysiek misbruik. Ook gaat het vaker om meisjes dan om jongens. Daarnaast lopen relaties een grote kans te mislukken wanneer de mentoren geen regelmatige afspraken maken met hun mentees zodat de mentee niet weet waar hij aan toe is. Last but not least mislukken relaties wanneer mentoren zich instrumenteel ('voor wat hoort wat') en voorschrijvend opstellen tegenover hun mentee in plaats van te kiezen voor een ontwikkelingsgerichte aanpak. Dit vroegtijdig afbreken van de mentorrelatie is veelal schadelijk voor de mentee, met name voor zijn vertrouwen in volwassenen.

Mentor/mentee-relaties die vruchten afwerpen, hebben de volgende kenmerken:

- 1 Ze duren tenminste een jaar, liever nog langer.
- 2 Er is een zeer regelmatig contact met een duidelijke lijn in vorm en inhoud.
- 3 De mentor focust niet op het huidige gedrag van de mentee (wat vaak leidt tot het ongevraagd geven van goede raad) maar op de ontwikkeling van zowel de mentee als van de relatie. De mentee heeft medezeggenschap in de manier waarop de relatie wordt vormgegeven en de mentor stimuleert de mentee in zijn levensdoelen.
- 4 De mentor biedt de mentee structuur in de manier waarop ze met elkaar omgaan, in het benoemen van de problemen en in het samen ontwikkelen van een strategie om hiermee om te gaan. De mentor biedt de mentee onvoorwaardelijke ondersteuning en accepteert deze zoals hij is.
- 5 De mentee ziet de mentor als een belangrijke volwassene, 'iemand waar je iets aan hebt'.
- 6 Mentor en mentee voelen zich op hun gemak bij elkaar en ervaren wederzijds vertrouwen.

Ook uit internationaal onderzoek blijkt dat *vertrouwen* essentieel is voor het effect van mentoring. De mentee moet de mentor zien als een betekenisvolle volwassene ('significant adult'). Wederzijdse betrokkenheid ('relationship closeness') is belangrijker dan de mate van contact of de activiteiten die zij ondernemen. Ook neemt het effect van mentoring op gedragsverbetering en schoolsucces toe wanneer de relatie met de ouders verbetert. Het loont dus om ouders te betrekken bij het mentoringproject. Maar de vraag hoe vertrouwen in een relatie ontstaat, wordt ook in de internationale literatuur maar zeer ten dele beantwoord.

In het onderwijs

Een recente wetenschappelijke studie naar het Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Program (Herrera et al., 2002) laat een aantal interessante zaken zien. In dit programma worden kinderen tussen de 10 – 15 jaar gekoppeld aan een mentor (meestal een student) waarbij het contact in de school plaatsvindt. ‘School-based mentoring’ blijkt positieve effecten te hebben op schoolgedrag en attitudes zoals:

- vermindering van overtredingen van schoolregels
- vermindering van ongeoorloofd verzuim
- toename van het aantal voltooide schoolopdrachten
- verbetering van de kwaliteit van het schoolwerk, en
- toegenomen redzaamheid op school (‘scholastic efficacy’)

Om permanente veranderingen in gedrag en houding te bereiken is deelname gedurende één schooljaar niet genoeg. Om continuïteit te garanderen is het belangrijk dat mentor en mentee óók tijdens de zomervakantie eens in de veertien dagen met elkaar communiceren. Dan is er grote kans dat zij ook in het volgende schooljaar samen doorgaan. Precies zoals bij buitenschoolse mentoring is ook bij mentoring binnen de school een kwalitatief goede relatie tussen mentor en mentee de spil waar alles om draait. Hoe ‘closer’ en duurzamer de relatie tussen mentor en mentee, des te meer positieve effecten gerealiseerd worden. Kortdurende en meer afstandelijke relaties doen de mentee meer kwaad dan goed: vergeleken met leeftijdsgenoten die geen mentor hadden, doen zij het zelfs slechter op school!

Kortdurende en meer afstandelijke relaties doen de mentee meer kwaad dan goed.

Hetzelfde onderzoek gaat ook in op factoren die bijdragen aan de ‘closeness’ (wederzijdse betrokkenheid) tussen mentor en mentee. Er is sprake van meer ‘closeness’ wanneer de mentoren zowel vóór als tijdens hun mentorschap een training ontvangen. Ook een frequente communicatie met de school draagt positief bij aan de ‘closeness’. Training blijkt ook een belangrijke verklarende factor voor de lengte van de mentor/mentee-relatie: mentoren die goed getraind zijn, continueren na het eerste jaar vaker de relatie met hun mentee dan mentoren die niet (goed) getraind zijn. Het blijkt echter niet goed gesteld met de trainingen van mentoren. In lang niet alle gevallen krijgen mentoren vooraf een training en nog geen kwart van de mentoringprogramma’s biedt de mentoren training aan tijdens hun mentorschap.

Er is sprake van meer ‘closeness’ wanneer de mentoren zowel vóór als tijdens hun mentorschap een training ontvangen.

Alle onderzoeksresultaten samen laten zien dat een succesvol mentoringprogramma, met kwalitatief hoogwaardige relaties tussen mentoren en mentees, aan de volgende voorwaarden voldoet:

- 1 Mentoren en mentees nemen op vrijwillige basis deel aan het programma.
- 2 De mentoren zijn gemotiveerd. Een goede mentor heeft bij voorkeur al ervaring in een helpende rol, is toegewijd aan de mentee en zijn ontwikkeling en is bereid en in staat gedurende een lange(re) periode zeer regelmatige contacten met de mentee te onderhouden.
- 3 Het mentoringprogramma heeft een heldere structuur en heldere doelen.
- 4 Het mentoringprogramma voorziet in een goede training van mentoren, zowel vóór als nadat zij aan een mentee zijn gekoppeld. Daarbij gaat het er vooral om dat de mentoren leren:
 - te focussen op de (ontwikkeling van de) relatie met de mentee en niet op de resultaten die ze samen met de mentee behalen. Het gaat erom de mentee in staat te stellen zelf zijn weg te vinden, niet om hem te disciplineren;
 - te focussen op de mentee en zijn leefwereld;
 - uit te gaan van de kwaliteiten van de mentee;
 - hun eigen verwachtingen en reacties te expliciteren en te controleren;
 - het verschil in leeftijd, cultuur en sociale klasse te overbruggen;
 - op een positieve manier om te gaan met de bestaande relaties in het gezin van de mentee (en deze vooral niet negatief te labelen);
 - een duidelijke theorie te hebben die richting geeft aan hun eigen handelen.
- 5 Het mentoringprogramma helpt jongeren en mentoren om hun verwachtingen van het programma en elkaar te expliciteren en realiseert op basis daarvan goede matches.
- 6 Het mentoringprogramma sluit zo veel mogelijk aan bij de school (in het geval van onderwijsgerelateerde mentoring) of bij de buurt (in het geval van mentoring gericht op sociale integratie en zelfredzaamheid).
- 7 Het programma bevordert participatie van de ouders zo veel mogelijk.
- 8 Het programma monitort de voortgang in de relatie tussen mentor en mentee en evalueert het programma voortdurend op basis van harde onderzoeksgegevens. Dat betekent dat de doelen helder moeten zijn voor alle betrokkenen en smart (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden) zijn geformuleerd.

Om aan al deze voorwaarden te voldoen is geen sinecure. Mentoringprojecten zijn feitelijk 'kennisintensieve organisaties' die moeten opereren in een steeds veranderende context terwijl zij tegelijkertijd via de mentoren maatwerk moeten leveren aan mentees (en hun ouders). Om dit maatwerk te kunnen leveren, moet de mentor een grote mate van zelfstandigheid hebben en hiermee op een verantwoorde manier kunnen omgaan. Dit legt een grote druk op het project om goede mentoren aan te nemen (zie bijlage 1 voor een nadere uitwerking van een mentoringproject als kennisintensieve organisatie).

De uitdaging voor een mentoringproject is om een door alle betrokkenen gedeelde visie te ontwikkelen die concreet genoeg is om het handelen van de mentoren aan te sturen zonder het tot in detail vast te leggen.



In de periode 1999-2002 zijn vier onderzoeken uitgevoerd naar het functioneren van mentoring in het Nederlandse beroepsonderwijs, die het belang aantonen van een gezamenlijke theorie over mentoring. Allereerst een kwalitatieve studie naar een programma van de Provincie Zuid-Holland om mentoring in het beroepsonderwijs te introduceren (Meijers & Reuling, 1999). Vervolgens een onderzoek naar het nationale programma 'Technomentoring' dat als doel had meisjes in technische opleidingen te ondersteunen door hen te koppelen aan een vrouwelijke technicus of ingenieur (Kneppers, Kuijpers & Meijers, 1999). In de derde plaats een onderzoek naar mentoringprojecten binnen de afdeling techniek van zeven scholen voor secundair beroepsonderwijs. Deze projecten hadden tot doel meer instroom in, en gekwalificeerde uitstroom uit technische opleidingen te genereren (Meijers, 2001). En ten slotte een case study naar 'best practices' in het mentoringprogramma van de Provincie Zuid-Holland. In dit onderzoek zijn tien interviews gehouden met mentor/mentee-koppels uit vier verschillende mentoringprojecten die door de projectcoördinatoren als succesvol werden getypeerd. Het doel van de interviews was te achterhalen hoe deze koppels zelf hun relatie beschrijven (Meijers & Reuling, 2002).

Waarom wordt een mentoringproject gestart?

In deze onderzoeken is aan scholen gevraagd waarom ze gestart zijn met het mentoringproject. Veelal was de reden dat enkele docenten enthousiast waren én omdat er vanuit een overheidsprogramma geld voor beschikbaar was.

De initiatiefnemers leggen hun managers dus een voorstel voor dat de school niets kost. Dit maakt het de managers gemakkelijk om toestemming te verlenen: het mentoringproject functioneert als een gratis HRD-instrument. In bijna geen enkel geval was het mentoringproject het gevolg van een duidelijk beleid met betrekking tot leerlingbegeleiding of een duidelijk ontwikkelde begeleidingspraktijk.

In bijna geen enkel geval was het mentoringproject het gevolg van een duidelijk beleid met betrekking tot leerlingbegeleiding of een duidelijk ontwikkelde begeleidingspraktijk.

Vraag: *Is Technomentoring hier ontstaan omdat er geld was of waren er al initiatieven op het gebied van mentoring?*

Docent-coördinator: '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.'

Docent-coördinator: 'We zijn begonnen met het Technomentoringproject omdat we met een heel geringe instroom van meisjes in de techniek zaten én 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 opleverden. We waren dus toe aan iets nieuws. En toen zich deze kans voordeed, hebben we die gegrepen. (...) We wisten in het begin eigenlijk helemaal niet waaraan we begonnen. Je wist niet wat het inhield.'

Hoe kijken mentoren aan tegen het mentorschap?

De mentoren hebben bij aanvang van hun mentorschap heel diverse verwachtingen. Zij zien de eigen rol vooral in termen van gesprekken voeren, informatie geven en emotionele ondersteuning bieden. Op de vraag of zij zich van tevoren doelen hebben gesteld, antwoorden elf van de zestien mentoren in het onderzoek naar Technomentoring ontkennend, twee mentoren hebben zich als doel gesteld de student weerbaarder te maken en drie vooral informatie te geven over werk en werken. Iedere mentor heeft zo zijn eigen doelstellingen. Hierover wordt niet gecommuniceerd met de projectcoördinator. Vier mentoren uit een en hetzelfde project noemen de volgende doelen:

: **Mentor 1:** 'In de eerste plaats dat de mentee zich begrepen voelt, daarna pas dat de mentee weerbaarder wordt.'

: **Mentor 2:** 'Een vertrouwensrelatie opbouwen.'

: **Mentor 3:** 'Dat de mentee een betere studiekeuze maakt, en dat hij zijn opleiding afmaakt en zijn gedrag verbetert.'

: **Mentor 4:** 'Dat de mentee meer inzicht krijgt in het eigen handelen en in de eigen thuissituatie.'

Deze doelen zijn op zich niet tegenstrijdig maar vragen wél een andere aanpak. Over de aanpak wordt echter niet gediscussieerd met de projectcoördinator noch met collega-mentoren. De mentoren hebben dan ook heel verschillende opvattingen over hun eigen mentorrol. Illustratief is deze mentor:

: **Mentor:** 'Ik werd mentor 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.'

Wat doen mentoren?

In het onderzoek naar Technomentoring is onderzocht welke onderwerpen in de mentorgesprekken aan de orde kwamen. Vooral de beroepservaringen van de mentor staan centraal. Niet alleen wordt dit onderwerp door verreweg de meeste mentees genoemd, het is ook het onderwerp dat het vaakst aan de orde kwam. Twee andere belangrijke onderwerpen van gesprek zijn de sociale relaties van de student en de studieproblemen. Iets minder belangrijk lijken de beroepswens van de student en zijn sterke en zwakke kanten.

Over de aanpak wordt echter niet gediscussieerd met de projectcoördinator noch met collega-mentoren.

Tabel 1 – Gespreksonderwerpen tussen mentor en mentee, volgens de mentee (N=33)

Onderwerp	Percentage mentees dat onderwerp noemt	Wat was het vaakst aan de orde volgens de mentee? (in %)
Beroepservaringen van de mentor	78	33
Sociale relaties van de student	69	23
Beroepswens van de student	66	16
Studieproblemen van de student	53	30
Sterke en zwakke kanten van de student	50	13
Studie-ervaringen van de mentor	37	7
Levensproblemen van de mentor	31	7
Levensproblemen van de student	25	7
Beroepseisen die gesteld worden	25	3
Ontwikkelingen in het werkveld waarin mentor werkzaam is	19	3
De werking van de arbeidsmarkt	16	3
Andere onderwerpen	41	33

Tabel uit: Technomentoring: wat leer je er van? – Z. Kneppers, M. Kuijpers, & F Meijers, (1999).

Uit de interviews met zowel mentoren als mentees komt naar voren dat de mentor vooral informatie geeft over zijn beroepservaringen en zich daarnaast een controlerende en stimulerende rol aanmeet wat betreft de studievoortgang van de student. Volgens de mentees wijzen de mentoren regelmatig op de relatie tussen problemen in de studieloopbaan en de manier waarop de studenten hun vrije tijd doorbrengen. Daarmee lijkt de relatie tussen mentor en student vooral in het teken te staan van ‘disciplinerende coaching’ met betrekking tot de studieloopbaan van de student. De mentoren schenken ook aandacht aan beroepservaringen en aan beroepseisen, maar dit gebeurt min of meer toevallig en is zeker niet gericht op het verwerven van een beroepsidentiteit.

Op de vraag aan de studenten of er in de mentorrelatie sprake was van een duidelijk werkplan antwoordt de overgrote meerderheid (81%) ontkennend. Als er wel een werkplan bestond, dan was dit in de helft van de gevallen op initiatief van de coördinator. De studenten is vervolgens gevraagd of zij de gesprekken met hun mentor voorbereiden. ‘Nee’, antwoordt 81%. Ook de mentoren geven in grote meerderheid aan dat zij de gesprekken niet tot nauwelijks voorbereiden. Zes van de zestien geïnterviewde mentoren zeiden dat zij zich helemaal niet voorbereiden, terwijl de voorbereiding van zeven anderen bestond uit het zich voor de geest halen van het vorige gesprek. Slechts drie mentoren selecteerden van te voren gespreksonderwerpen en formuleerden daar vragen over. De conclusie is dat deze gesprekken weinig tot niet gestructureerd verlopen en dat hieraan geen duidelijk ontwikkelingsplan ten

Op de vraag aan de studenten of er in de mentorrelatie sprake was van een duidelijk werkplan antwoordt de overgrote meerderheid (81%) ontkennend.

grondslag ligt. De inhoud van de gesprekken wordt bepaald door de problemen die de student inbrengt, waarbij de mentor een (relatief) afwachtende houding aanneemt.

Hoe kijken docenten/coördinatoren tegen het mentorschap aan?

Volgens vrijwel alle geïnterviewde docenten en projectcoördinatoren ontbreekt op hun school een visie op begeleiding en op de plaats van mentoring daarbinnen. Het gevolg is dat coördinatoren en docenten, net als de mentoren, voor een belangrijk deel zelf bepalen welke doelen zij nastreven. In vrijwel alle mentoringprojecten hebben twee docenten gezamenlijk de leiding. In drie van de vier mentoringprojecten die Meijers & Reuling in 1999 in Zuid-Holland onderzochten, bleken de coördinatoren onderling van mening te verschillen over de wijze waarop drop-out kan worden voorkomen. Volgens de een is dat vooral door verbetering van de studie- en beroepskeuze, volgens de ander door verbetering van sociaal-emotionele en communicatieve vaardigheden en het vergroten van de weerbaarheid van de mentees. Gevraagd waarom er gekozen was voor de één-op-één relatie tussen mentor en mentee, bleken eveneens grote verschillen. De een baseert deze keuze op inhoudelijke overwegingen, de ander geeft organisatorische redenen aan. Ook de kwaliteiten van een goede mentor worden verschillend gedefinieerd: voor de ene coördinator gaat het vooral om een actieve luisterhouding, voor de ander om het kunnen motiveren en stimuleren.

Volgens vrijwel alle geïnterviewde docenten en projectcoördinatoren ontbreekt op hun school een visie op begeleiding en op de plaats van mentoring daarbinnen.

Voor docenten en coördinatoren is onduidelijk wat de meerwaarde is van mentoring en voor welke leerlingen op welk moment mentoring een geschikt instrument is. Gevolg is dat mentoring vooral wordt ingezet als een laatste redmiddel voor leerlingen die dreigen uit te vallen.

: **Coördinator:** 'Hier heb je een moeilijke leerling, misschien helpt mentoring. Dat is de reactie van vrijwel al mijn collega's.'

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

In het onderzoek naar Technomentoring is de coördinatoren expliciet gevraagd naar de meerwaarde van mentoring. Vrijwel alle coördinatoren duiden deze in curatieve termen en niet in termen van ondersteuning of uitbreiding van de 'normale' leerprocessen.

: **Coördinator:** 'Het Technomentoringproject is bij ons eigenlijk nooit goed van de grond gekomen. Van degenen die we 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. Technomentoring is 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.'

De contacten tussen coördinatoren en het management

Op de vraag of zij zich door hun school voldoende ondersteund voelen, antwoorden acht van de elf voor Technomentoring geïnterviewde coördinatoren negatief; slechts drie zijn hierover positief. Het merendeel zegt dat de collega's en managers geen inhoudelijke feedback geven en dat de schoolleiding überhaupt geen belangstelling heeft. Aan het begin van een mentoringproject hebben de coördinatoren - die het initiatief voor het project hebben genomen - de hoop dat wanneer het project eenmaal goed draait, de collega's en de schoolleiding meer belangstelling zullen krijgen. Maar tijdens het project blijven de schoolleiding en de collega-docenten volharden in een passieve, afwachtende houding. Aan het einde van het project zijn veel coördinatoren moe van het feit dat zij voortdurend in hun eentje verantwoordelijk zijn voor mentoring. En gedesillusioneerd omdat er geen enkel vooruitzicht is dat de school middelen zal vrijmaken om mentoring te continueren nadat de subsidie is gestopt.

Lid van een College van Bestuur: 'Het mentoringproject had de prioriteit niet, het kwam langs waaien.'

Coördinator: '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 één 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 ik 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.'

Een visie op leerlingbegeleiding is in alle onderzochte scholen nog in ontwikkeling. Het beleid op dit gebied heeft daarom een ad hoc-karakter en is gericht op het oplossen van acute problemen. Dat maakt het moeilijk om een inhoudelijke discussie met het management te voeren over mentoring. Bovendien houden managers zich meer bezig met organisatorische zaken dan met de inhoud van het onderwijs.

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

Door het ontbreken van een inhoudelijke beleidsvisie valt mentoring tussen de wal en het schip.

Door het ontbreken van een inhoudelijke beleidsvisie valt mentoring tussen de wal en het schip.

Hoe kijken managers tegen mentoring aan?

In alle onderzochte scholen ontbreekt een duidelijke visie op mentoring als onderdeel van een bredere studieloopbaanbegeleiding.

Coördinator: '(Gevolg is) dat het mentoringproject niet echt gedragen wordt door de docenten, noch door het College van Bestuur en het middenmanagement. Er wordt geen geld beschikbaar gesteld voor de continuering, laat staan voor de uitbreiding van het project.'

Waarschijnlijk vanwege het ontbreken van een duidelijke visie neemt het management geen verantwoordelijkheid voor mentoring. Het College van Bestuur, het hoogste orgaan in de school, schuift de verantwoordelijkheid af naar het middenmanagement (de unitdirecties). Maar het middenmanagement pakt die verantwoordelijkheid niet op omdat er geen druk van bovenaf wordt uitgeoefend en het vooral in beslag wordt genomen door beheersmatige zaken.

Unitdirecteur: 'Het CvB spreekt zich niet uit over nut en noodzaak van mentoring, maar legt de beslissing hierover bij het management van de afzonderlijke units. Die units hebben evenmin een visie op mentoring. Het gevolg 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.'

Adjunct unitdirecteur: '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 unit maar ook niet binnen de school als geheel. (...) Als het ons, in het kader van de ontwikkelingen binnen de school, door het College van Bestuur was opgedragen 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.'

Het ontbreken van een heldere visie op onderwijs(vernieuwing) en de plaats van mentoring daarin resulteert in beheersmanagement

Het ontbreken van een heldere visie op onderwijs(vernieuwing) en de plaats van mentoring daarin resulteert in beheersmanagement in plaats van innovatiemanagement. Zodoende beoordelen managers mentoring vooral vanuit financieel perspectief.

Unitmanager: 'Er zijn veel vormen van begeleiding. Waarom zou je dan mentoring pakken? Dat instrument kost je waarschijnlijk meer energie en tijd dan wanneer je iemand een beroepskeuzetest laat doen.'

Conclusie

Tussen 1998 en 2002 zijn in het Nederlandse beroepsonderwijs naar schatting 250 mentoringprojecten van start gegaan. Vrijwel geen van deze projecten heeft langer dan twee jaar gefunctioneerd.

Er zijn twee redenen voor dit echech. In de eerste plaats spelen mentoringprojecten in het reguliere onderwijsleerproces vrijwel altijd slechts een marginale rol. Er is te weinig draagvlak bij docenten. Wat in de mentorrelatie gebeurt, speelt daardoor geen enkele rol in de reguliere onderwijsleerprocessen. Bij het management bestaat nauwelijks steun voor mentoring omdat de meerwaarde nauwelijks aangetoond kan worden én omdat het een dure vorm van begeleiding is. Het management is dan ook niet bereid de financiering van de projecten over te nemen wanneer de subsidie stopt.

In de tweede plaats zijn mentoringprojecten vaak inhoudelijk niet goed opgezet. De projectleiders hebben bij aanvang van het project niet voor ogen welk soort leerprocessen ze met behulp van een mentor bij de mentee op gang willen brengen. Daardoor creëren ze geen sterke leeromgeving voor de mentoren en mentees en blijkt het onmogelijk om de mentoringprojecten inhoudelijk te integreren met, of te koppelen aan, de reguliere onderwijsleerprocessen en de reguliere studieloopbaanbegeleiding.

Zowel de marginale positie van mentoring in de scholen als de diffuse opzet van de projecten wordt veroorzaakt door het ontbreken van een expliciete, door de betrokkenen gedeelde visie op de plaats en de functie van mentoring in de school. Omdat het topmanagement (het College van Bestuur) geen strategische visie formuleert op de uitdagingen waarvoor het beroepsonderwijs staat, ontbreekt de dialoog tussen topmanagement, middenmanagement en docenten over de wenselijke vorm en inhoud van onderwijs en de plaats van (studie)loopbaanbegeleiding daarbinnen. Omdat er geen strategische beleidsvisie is, hangt het starten van een mentoringproject af van initiatieven vanuit de werkvloer. Als enkele docenten om welke reden dan ook enthousiast worden voor mentoring krijgen zij toestemming om hiermee te starten op voorwaarde dat het de school weinig of niets kost. Dus gaan de initiatiefnemers op zoek naar externe financiering en nemen – zonder discussie in de eigen school – de doelstellingen over van de subsidiërende instantie.

Het ontbreken van een discussie over de doelstellingen impliceert vrijwel altijd dat deze niet vertaald worden in een concrete methodisch-didactische aanpak.

Het ontbreken van een discussie over de doelstellingen impliceert vrijwel altijd dat deze niet vertaald worden in een concrete methodisch-didactische aanpak. Verreweg de meeste coördinatoren weten niet welke leerprocessen zij met mentoring op gang willen brengen en wat zij daar zelf voor moeten doen (en laten). De coördinatoren concentreren zich op organisatorische aspecten: ‘waar vind ik mentoren?’ en ‘hoe maak ik een goede match tussen mentoren en mentees?’ De collega-docenten en het management wachten passief af. Zij zijn het meestal wel eens met de doelstellingen van het mentoringproject maar hebben evenmin als de initiatiefnemers duidelijk voor ogen hoe deze vertaald moeten worden in een concrete aanpak.

Omdat onduidelijk is voor welke problemen mentoring precies een goede oplossing is en welke concrete aanpak nodig is om van mentoring een succes te maken, is het feitelijk onmogelijk de mentoringprojecten goed te evalueren. Het project volstaat dan ook vrijwel altijd met (zeer) positieve ervaringsverhalen. Het management is hier echter niet van onder de indruk omdat het zich bij

gebrek aan een strategische visie concentreert op beheers- en organisatieproblemen. Managers valt vooral op dat mentoring een ‘dure’ vorm van leerlingbegeleiding is. Dit betekent dat de school uiterst zelden bereid is om de financiering van het mentoringproject voort te zetten wanneer de externe financiering stopt.

Om van mentoring een succes te maken is vóór alles een theorie over mentoring nodig die specificeert onder welke condities specifieke interventies van de mentor resulteren in een verandering in attitude, waarden en/of gedrag van de mentee. Een dergelijke theorie maakt het mogelijk te bepalen of mentoring een bijdrage kan leveren aan de realisering van de strategische doelen van de school en zo ja, onder welke condities.



4 *Mentoring als een leerproces*

Een theorie over mentoring moet in ieder geval een leertheorie zijn. Of het nu gaat om schoolsucces of maatschappelijke integratie: alle mentoringprojecten streven naar een verandering in gedrag en/of attitudes bij mentees.

Een theorie die duidelijk specificeert onder welke condities welke interventies van de mentor welke effecten hebben, is nog niet geformuleerd. Een theorie over mentoring moet in ieder geval een leertheorie zijn. Of het nu gaat om schoolsucces of maatschappelijke integratie: alle mentoringprojecten streven naar een verandering in gedrag en/of attitudes bij mentees. Verandering in gedrag en/of attitudes komt niet uit de lucht vallen maar is het resultaat van interventies die een leerproces bij de mentee op gang brengen of ondersteunen.

De mentor als rolmodel

Veel mentoringprojecten hanteren een summier uitgewerkte theorie waarin het concept rolmodel centraal staat. Impliciet wordt meestal de sociale leertheorie van Albert Bandura gebruikt. In deze theorie speelt 'role modeling' een belangrijke rol bij het aanleren van gedrag en bij de ontwikkeling van attitudes. De sociale leertheorie gaat er kort gezegd vanuit dat een individu het gedrag van een ander zal imiteren als het daarmee zijn eigen doelen kan realiseren. Het individu wordt gezien als een rationele actor die gemotiveerd wordt door het maximaliseren van zijn eigenbelang.

Deze vooronderstellingen gaan echter niet op voor risicjongeren en voor volwassenen die problemen hebben in de aansluiting met hun omgeving: de groepen waarop veel mentoringprojecten zich richten. De meeste risicjongeren hebben geen duidelijke persoonlijke doelen met betrekking tot werk: zij hebben geen of slechts vage beroepswensen en een diffuse toekomstoriëntatie. Jongeren hanteren een 'bounded rationality'. Hun beslissingen zijn geen samenhangende keuzen met betrekking tot hun totale leven, 'but are generally concerned with rather specific matters, assumed, whether correctly or not, to be relatively independent of other, perhaps equally important dimensions of life', aldus Simon (1983).

Coleman (1989) voegt daaraan toe dat de omgeving zich aan jongeren niet in zijn totaliteit presenteert, maar als een verzameling van deelproblemen. Alleen om die reden zijn zij in staat een oplossing te vinden voor de problemen waarmee zij tijdens de adolescentie geconfronteerd worden. Dit heeft overigens niet alleen te maken met ontwikkelingspsychologische redenen, maar ook met het feit dat hun omgeving letterlijk minder samenhangend wordt: de hedendaagse maatschappij is een samenleving in transitie. Als gevolg hiervan worden keuzes veelal gemaakt op grond van de volgorde waarin alternatieven zich presenteren. Keuzes zijn veelal rationalisaties achteraf. Emoties spelen een dubbele rol in het keuzegedrag: jongeren zijn over hun keuzes meestal erg onzeker én veel keuzes worden mede gemaakt op basis van emoties. Jongeren zijn, kortom, allesbehalve rationele actoren. Recent onderzoek vanuit de neurowetenschappen bevestigt deze conclusie.

Beter lijkt het om niet zozeer te redeneren vanuit de persoon van de mentor (het rolmodel) maar vanuit de doelen die worden nagestreefd en vanuit de aard van het leerproces dat op gang moet worden gebracht.

Een theorie over mentoring voor risicojongeren en sociaal slecht geïntegreerde volwassenen kan daarom niet gebaseerd worden op de sociale leertheorie waarin het concept 'rolmodel' zo'n belangrijke rol speelt. Hiermee is niet gezegd dat voor deze groepen een mentor niet kan uitgroeien tot een rolmodel. Maar als we erachter willen komen hoe en onder welke condities dit proces verloopt, helpt deze theorie ons niet verder.

Beter lijkt het om niet zozeer te redeneren vanuit de persoon van de mentor (het rolmodel) maar vanuit de doelen die worden nagestreefd en vanuit de aard van het leerproces dat op gang moet worden gebracht.

Drie 'soorten' van leren

In mentoringprojecten worden ruwweg drie doelen nagestreefd:

- a tamelijk snelle gedragsveranderingen (bijvoorbeeld het aanleren van regelmaat bij langdurig werklozen);
- b verandering van concrete attitudes (en achterliggend gedrag) op middellange termijn; en
- c verandering van het levensperspectief op de langere termijn.

Elk van deze doelen vereist een ander soort leerproces (zie tabel 2; zie bijlage 2 voor een uitgebreide bespreking van de verschillende vormen van leren).

Tabel 2 – Samenhang tussen leerdoel, leerproces en rol van mentor

Doel	Leerproces	Rol van de mentor
Verwerven van sociaal-communicatieve basisvaardigheden	Vooraf operant conditioneren	<ul style="list-style-type: none"> – stel heldere en bereikbare doelen – beloon of bestraf (on)gewenst gedrag onmiddellijk – biedt relevante ervaringen aan
Geven van kennis over functioneren van onderwijs en/of arbeidsmarkt	Vooraf semantisch leren	<ul style="list-style-type: none"> – bied relevante (beroeps)ervaringen aan – begin een dialoog over de kernproblemen in een beroep of in school – geef inzicht in de cultuur van de organisatie – geef feedback over de prestaties van de mentee (benchmarking) en bied gedragsmodellen aan – introduceer de mentee in specifieke communities of practice (netwerken)
Zelfsturing in de (studie)loopbaan	Vooraf episodisch of identiteitsleren	<ul style="list-style-type: none"> – bouw een relatie op die gebaseerd is op wederzijds vertrouwen – voer een dialoog met de mentee over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van grenservaringen – laat – om deze dialoog te vergemakkelijken – de mentee kennismaken met vele vormen van kunst en cultuur – introduceer de mentee in verschillende netwerken

Basale sociaal-communicatieve vaardigheden

Het verwerven van basale sociaal-communicatieve vaardigheden (bijvoorbeeld je aan afspraken houden of je kleding aanpassen aan je omgeving) is via operant conditioneren snel aan te leren. De mentor moet in dit geval heldere en voor de mentee ook bereikbare doelen stellen en de mentee in situaties brengen waarin deze doelen gerealiseerd moeten worden (de stimulus). Hij belooft gewenst bedrag en bestraft ongewenst gedrag direct (heldere feedback). De mentee wordt zo gemotiveerd om het gewenste gedrag te vertonen en het ongewenste gedrag na te laten. Natuurlijk werkt dit leerproces alleen wanneer de mentor door de mentee (en liefst ook door zijn ouders en vrienden en door de school) gewaardeerd en gerespecteerd wordt én wanneer de mentor ook inderdaad kan belonen respectievelijk straffen. Deze beide voorwaarden zijn niet eenvoudig te realiseren.

Kennismaking met onderwijs of arbeidsmarkt

Is het doel om jongeren kennis te laten maken met het onderwijs of de arbeidsmarkt, dan is een semantisch leerproces de beste aanpak. Hierbij staat de overdracht van informatie centraal. Een dergelijk leerproces verloopt het beste wanneer mentees in een levensechte context worden gebracht, waarin ze ervaringen opdoen die resulteren in concrete leervragen. Idealiter introduceert de mentor de mentee in een (arbeids)omgeving die zo inspirerend is dat de mentee er meer van wil weten. De mentor moet zich níet als een docent gedragen en antwoord geven op niet-gestelde vragen, maar de mentee 'verleiden' om zelf vragen te stellen. In het bespreken van deze ervaring gedraagt de mentor zich niet normerend ('Je moet je zus-en-zo gedragen'), maar beperkt zich tot het geven van een adequaat beeld van de normen en waarden van de organisatie ('Wil je hier succes hebben, dan wordt dit gedrag van je verwacht'). Vervolgens kan de mentor ook een gesprek aangaan over de sterke en de zwakke kanten van de mentee. ('Wat denk je dat je moet je kennen en kunnen om hier succesvol te zijn?') De bedoeling is dat de mentee wordt 'verleid' om van zichzelf een sterkte/zwakte-analyse te maken en zo steeds competentier te worden tot loopbaanzelfsturing.

Zelfsturing

De mentee wordt zelfsturend wanneer hij de aangeboden informatie zelf en actief van betekenis gaat voorzien. Dat kan pas als hij zicht heeft op zijn eigen 'levensthema' ('Wat voor soort mens ben ik?') en op de rol die hij graag wil spelen in de samenleving ('Wat voor soort werk past er bij mij?'). Het antwoord op beide vragen kan niet uit een boekje worden gehaald. Hiervoor heb je zogenoemde 'grenservaringen' nodig én een dialoog met een of meerdere personen die je vertrouwt. Een grenservaring is een ervaring waarin iemand merkt dat hij iets heel graag wil, maar tekort komt om dat ook daadwerkelijk te verkrijgen.

Wanneer de mentor een mentee heeft geïntroduceerd in een werkomgeving, bijvoorbeeld de politie, kan de mentee in het gesprek met politieagenten 'verliefd' worden op hun werk. Door het bespreken van kritische beroepssituaties en de dilemma's waarmee de agenten in hun dagelijks werk worden gecon-

fronteerd, realiseert de mentee zich gaandeweg wat hij nog allemaal moet doen om ooit politieagent te kunnen worden. Omdat een sterkte/zwakte-analyse bij de meeste mentees onverbiddelijk leidt tot de conclusie dat ze nog heel veel moeten leren en ontwikkelen, is het gevaar groot dat ze gedesillusioneerd raken en afhaken. Om dit te voorkomen is de dialoog met de mentor essentieel. De mentor begeleidt de mentee als het ware stap-voor-stap in het omvormen van informatie naar voor de mentee betekenisvolle kennis. De mentor geeft de mentee de kans zijn angsten en twijfels over de toekomst uit te spreken en vestigt tegelijkertijd de aandacht op wat de mentee al wél kan. Hij deelt de weg naar het ideaal op in kleine stapjes en overlegt met de mentee welk stapje het eerst gezet wordt en welk later. Telkens opnieuw laat de mentor, wanneer bij de mentee twijfel toeslaat, ruimte voor het bespreken van deze twijfel. Dat is iets anders dan tegen de mentee zeggen dat hij niet hoeft te twijfelen! Telkens ook nodigt de mentor de mentee uit om zijn toekomstideaal opnieuw te formuleren en samen gaan ze actief op zoek naar het levensthema van de mentee: de rode draad in zijn levensverhaal. Omdat het vaak moeilijk is om je toekomstidealen en je levensthema in woorden uit te drukken, kan de mentor de mentee kennis laten maken met verschillende vormen van cultuur (muziek- en beeldtaal).

Een mentoringproject kan alleen succes hebben wanneer het heldere doelstellingen heeft en deze vertaalt in concrete en meetbare leerprocessen. Door het leerproces te benoemen, wordt duidelijk aan welke eisen de leeromgeving en de mentor moeten voldoen. Om bijvoorbeeld een rolmodel te kunnen worden, moet de mentor niet alleen relevante beroeps- of levenservaringen aanbieden maar ook een dialoog aangaan met de mentee over de zin en de maatschappelijke betekenis van

deze ervaringen. De mentor moet bereid zijn de mentee toegang te geven tot relevante 'communities of practice', intensief en op een stimulerende wijze met de mentee te praten en – last but not least – langdurig in de relatie te investeren. Niet iedereen die zich als mentor aanbiedt is hiervoor geschikt. Veel mensen die zich aanbieden, kunnen pas besluiten of ze daadwerkelijk mentor willen worden wanneer ze weten hoeveel energie en tijd (in deze volgorde) het hen gaat kosten.

5 De weg naar succes

'Geld volgt goede ideeën en niet andersom!'

Duidelijk is dat er vele slaag- en ook faalfactoren zijn bij mentoringprojecten. Ter afsluiting geef ik een beargumenteerde checklist met maatregelen waarvan uit wetenschappelijk onderzoek en in de praktijk is gebleken dat ze bijdragen aan het duurzaam realiseren van de projectdoelen. Bij het opstellen van deze checklist heb ik dankbaar gebruik gemaakt van het Mentoring Manifest van J. Voermans.

Uitgangspunt

Succes of falen van het mentoringproject is in de eerste plaats afhankelijk van de samenhang tussen doelen, middelen en concrete methodieken. Mentoring is altijd een middel om concrete doelen te bereiken en niet een doel op zich.

Vuistregel: *naarmate in een project méér, en meer expliciet wordt nagedacht over de samenhang tussen doelen, middelen en concrete methodieken, zal het project succesvoller zijn.*

Vorbereidingsfase

- 1 De doelen van het project en de projectleider worden helder en concreet benoemd. De projectleider en eventuele subsidiënten gaan na of deze doelen consistent zijn en niet op gespannen voet met elkaar staan. De projectleider en subsidiënt benoemen expliciet de criteria waaraan wordt afgemeten of de doelen ook inderdaad bereikt zijn.
- 2 De projectleider stelt vast welk leerproces nodig is om de gekozen doelen te realiseren. Het einddoel is bijvoorbeeld het tegengaan van schooluitval. Dat wil je bereiken door het verbeteren van schoolresultaten of door het verbeteren van gedrag. Welk middel zet je hiervoor in?
- 3 De wijze waarop het project wordt gecoördineerd, is duidelijk beschreven. Er is een heldere structuur en duidelijk is wie voor welke taken verantwoordelijk is.
- 4 De projectleider gaat na of er voldoende geld en menskracht beschikbaar zijn om de projectdoelen op de vastgestelde wijze te realiseren.
- 5 In overleg met het management van de school (of andere relevante partijen) bepaalt de projectleider of er mogelijke subsidiënten zijn. Essentieel is dat op dit moment de vastgestelde doelen niet worden aangepast aan de verlangens van de subsidiënt. Hier geldt het adagium: 'Geld volgt de goede ideeën en niet andersom!'
- 6 Bij schoolgerelateerde mentoringprojecten wordt een expliciet verband gelegd tussen het onderwijsbeleid en mentoring als begeleidingsmethodiek. Hoe past het mentoringproject in het beleid? En: wil de directie zich bij gebleken succes vastleggen op een structurele inbedding van mentoring in de studieloopbaanbegeleiding?

- 7 Ga na of er voldoende en gemotiveerde mentoren en mentees beschikbaar zijn. Het uitgangspunt is dat de relatie tussen mentor en mentee ten minste één jaar moet blijven bestaan waarbij mentor en mentee elkaar ten minste een maal per maand (en vaker wanneer er sprake is van meer ingewikkelde leerprocessen) ontmoeten en een activiteit ondernemen.

De start van het project

- 8 Mentoren worden bij aannahme goed gescreend en moeten een Verklaring Omtrent Gedrag overleggen. Organisaties zijn verantwoordelijk voor de veiligheid van de mentees en voor de zorg voor de mentoren.
- 9 Er is een goede training beschikbaar voor de mentoren. Mentoren moeten in staat gesteld worden om:
 - te focussen op de (ontwikkeling van de) relatie met de mentee en niet op de resultaten die ze samen met de mentee behalen. Het gaat erom de mentee in staat te stellen zelf zijn weg te vinden, niet om hem te disciplineren.
 - te focussen op de mentee en zijn leefwereld
 - uit te gaan van de kwaliteiten van de mentee
 - hun eigen verwachtingen en reacties te expliciteren en te controleren
 - het verschil in leeftijd, cultuur en sociale klasse te overbruggen
 - op een positieve manier om te gaan met de bestaande relaties in het gezin van de mentee (en deze vooral niet negatief te labelen)
 - een duidelijke theorie te hebben die richting geeft aan hun eigen handelen.
- 10 Er is een plan voor een goede ondersteuning en een supervisiestructuur voor de mentoren.
- 11 Er is een heldere en duidelijke taakomschrijving van alle betrokkenen waarin ook de beoogde resultaten, de verantwoordelijkheden en de verwachtingen worden benoemd.
- 12 Er is een overlegstructuur waarin alle betrokken partijen (projectleiders, subsidiënten, scholen e.a.) zijn opgenomen om de voortgang van het project te managen en doelen bij te stellen.
- 13 Er vindt nulmeting plaats bij mentees zodat later eventuele effecten van het mentoringproject op een 'harde wijze' kunnen worden aangetoond.
- 14 Er is een goed volgsysteem dat relaties tussen mentor en mentee voortdurend en systematisch volgt, zowel de manier waarop de relaties zich ontwikkelen als de resultaten.

Tijdens het project

- 15 Er zijn regelmatige voortgangsrapportages op basis van de gegevens uit het eerder genoemde volgsysteem. De resultaten van de voortgangsrapportages worden besproken met de mentor en indien mogelijk met de ouders van de mentee (en in het geval van schoolgerelateerde programma's ook met de betrokken docenten).

- 16 Er zijn regelmatig intervisiebijeenkomsten voor mentoren (en in schoolgerelateerde programma's ook met de betrokken docentcoaches waarover Paulides, Luyten en Crul spreken).
- 17 De mentor/mentee-relatie wordt beëindigd op het bij aanvang afgesproken tijdstip. Het besluit tot een eventuele continuering van de relatie moet expliciet en in overleg met alle betrokkenen worden genomen. Bedenk dat het contact eindig is en dat afronding zorgvuldig dient plaats te vinden.
- 18 Aan het einde van een mentor/mentee-relatie wordt bij de mentee dezelfde meting gedaan als aan het begin van de relatie (de nulmeting).
- 19 De gegevens die beschikbaar komen via de nul- en de eindmeting worden gerapporteerd aan alle betrokkenen.
- 20 Op basis van deze rapportages wordt nagegaan hoe het project functioneert en waar veranderingen noodzakelijk en/of wenselijk zijn.

Subsidieverstrekkers

- 21 Subsidiegevers subsidiëren alleen projecten waarvoor aantoonbaar voldoende draagvlak bestaat binnen de organisatie. Voldoende draagvlak blijkt vooral wanneer de organisatie (a) zelf eveneens en gedurende langere tijd investeert in het project en/of (b) garandeert dat het project op basis van eigen middelen wordt voortgezet wanneer de gestelde doelen worden behaald.



In vele opzichten is een mentoringproject te beschouwen als een kennisintensieve organisatie die maatwerk moet leveren. De onderzoeksliteratuur over dergelijke organisaties maakt duidelijk hoe belangrijk een gedeelde visie en een daarvan afgeleid referentiekader zijn voor het handelen van alle betrokkenen (Weggeman, 1997; Marijs, 1999). Maatwerk kan niet ‘van bovenaf’ gepland worden; maatwerk kan alleen door de mentoren geleverd worden. Immers, alleen daar is veelvuldig contact met de mentees (de ‘klanten’) wat een voorwaarde is om bekend te zijn met hun wensen én hun behoeften. Het ligt daarom voor de hand om wat er precies in de relatie tussen mentor en mentee gebeurt, te laten aansturen c.q. bepalen door de mentoren. Een ‘bottum up’-aansturing resulteert echter bijna altijd in een fragmentatie: iedere mentor ‘doet zijn eigen ding’ met als gevolg dat er nauwelijks samenhang en samenwerking in het mentoringproject te ontdekken valt. Als een reactie op de optredende fragmentatie wordt in organisatiestudies veel aandacht geschonken aan de organisatiecultuur als bindmiddel. Geconcludeerd wordt dat een bottum up aansturing 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 bovenaf aangestuurde ‘machinebureaucratie’ slecht in staat was maatwerk te leveren (Van der Zee, 1997). Maar ook al kan niet teruggerepen worden op het model van de aansturing van bovenaf, toch zal er sturing van bovenaf moeten zijn om fragmentatie te voorkomen.

Figuur 1 – Een dynamisch communicatiemodel in een lerende organisatie



Kennisintensieve organisaties moeten een spagaat maken. Er moet *tegelijkertijd* zowel sturing van bovenaf als van onderop zijn. De oplossing wordt – althans in theorie – gevonden in het onderscheid tussen ‘strategische’ en ‘tactische’ (aan)sturing (zie figuur 1). De directie (i.c. de leiding van het mentoringproject) 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. De mentoren krijgen de verantwoordelijkheid om – binnen de grenzen die de projectleiding heeft gesteld toen het de strategische doelen benoemde en globaal aanduidde hoe die doelen verwezenlijkt moeten worden – zelf tactische beslissingen te nemen met betrekking tot hoe zij concreet de relatie met hun mentee vorm en inhoud geven. Zij maken telkens de afweging hoe de wensen van de mentee 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 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.’ (Senge, 1995: 302)

Het probleem is dat de dialoog tussen alle betrokkenen, die de basis vormt van het vermogen van het mentoringproject om zo effectief en efficiënt mogelijk de mentee te bedienen, niet gemakkelijk te realiseren is. Een voornamelijk 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 (Tjeenk Willink, 1984). De top heeft 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 ervoor te zorgen dat er synergie ontstaat tussen top en basis moet er voortdurend geïnvesteerd worden in de dialoog om zodoende een gezamenlijk 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 (wat wenselijke interventies zijn) 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 (Senghaas-Knobloch, 1999):

- de leiding van het mentoringproject eist van de mentoren 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 mentor/mentee-relatie niet uit handen te geven. Het gevolg is dat de mentoren weigeren verantwoordelijkheid te nemen en zich bovendien vaak gefrustreerd en ‘ontkend’ voelen;
- door projectleiding wordt van mentoren teamdenken geëist, terwijl er feitelijk geen tijd wordt vrijgemaakt voor niet-functionele sociale communicatie. Het gevolg is dat 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;
- de projectleiding postuleert openheid inzake het beleid naar de mentoren terwijl er feitelijk geen transparantie is met betrekking tot de strategische beslissingen die de mentoren betreffen. Het gevolg is de weigering van de mentoren om zich te committeren aan het strategische beleid.

Het belang van een goede ‘praktijktheorie’ voor mentoren is in onderzoek reeds aangetoond: succesvolle mentoren hebben voor zichzelf een theorie die richting geeft aan hun eigen handelen (Rhodes & DuBois, 2006). Het gaat hier echter om praktische theorieën van individuele mentoren. Het feit dat erg veel mentor/mentee-relaties al vrij snel na de start ophouden, doet vermoeden dat in de meeste mentoringprogramma’s of – projecten een gezamenlijke theorie (nog) niet bestaat. Dit te meer omdat grote mentoringprogramma’s als Big Brothers Big Sisters hun kwaliteit vooral lijken te bewaken via een ‘top down’ aansturing van de verschillende BBBS-projecten en de mentoren die in deze projecten participeren. De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat – alhoewel al veel bekend is over de effecten van mentoringprogramma’s en de condities waaronder deze programma’s het beste functioneren – het nog ontbreekt aan een theorie die duidelijk maakt welke interventies onder welke condities welke effecten hebben voor welke groepen van jongeren.



In de literatuur worden drie 'soorten' van leren onderscheiden: conditioneren, semantisch leren en leren gericht op betekenis geven (identiteitsleren of episodisch leren).

Conditioneren

Conditioneren is een leerproces waarin een bepaald gedrag op een reflexmatige manier wordt aangeleerd (behaviorisme). Er zijn twee vormen van conditioneren: het klassieke conditioneren en het operante conditioneren. Aan klassiek conditioneren is de naam van de Russische fysioloog Ivan Pavlov onverbrekkelijk verbonden. Bekend is zijn experiment met honden die regelmatig kleine hoeveelheden voedsel kregen aangeboden (een ongeconditioneerde stimulus). Het gevolg was dat zij begonnen te kwijlen (de reflex op de stimulus). Tijdens het aanbieden van het voedsel klonk echter ook steeds een neutrale stimulus, te weten een harde zoemer (de geconditioneerde stimulus). Reeds na korte tijd resulteerde de geconditioneerde stimulus (de zoemer) bij weglating van de ongeconditioneerde stimulus (het aanbieden van voedsel) in dezelfde reflex (kwijlen). Conditioneren is dus het koppelen van een neutrale stimulus aan een reflex van een ongeconditioneerde stimulus. Het is een leerproces waarbij een dier of mens zijn omgeving leert kennen in functie van zijn behoeftebevrediging. Er is sprake van leren op het diepste niveau van de hersenen: het vegetatieve of autonome zenuwstelsel. Het leerproces is gericht op de structurering van de omgeving (input structurering).

De Amerikaanse psycholoog B.F. Skinner is de grondlegger van het radicale of contextuele behaviorisme waarin operant conditioneren centraal staat. Alle gedrag is volgens Skinner uiteindelijk het product van de interactie tussen de ervaring of leergeschiedenis van een organisme en de omstandigheden of situatie waarin het zich bevindt. Bij operante conditionering legt een organisme een verband tussen een stimulus en een respons als gevolg van de consequenties die de respons heeft. Heeft het gedrag naar aanleiding van een stimulus positieve consequenties, dan zal het gedrag gecontinueerd worden. Heeft het negatieve consequenties dan zal het snel afgeleerd worden. Ook hier wordt het gedrag begrepen als instrumenteel voor de bevrediging van de basisbehoeften van het organisme. In tegenstelling tot het klassieke conditioneren gaat het echter niet om input structurering maar om output structurering (dus om de structurering van het gedrag zelf). De kracht van operant conditioneren is dat gedragsveranderingen relatief snel zijn te realiseren. Het nadeel van deze vorm van leren is dat de gedragsveranderingen zonder voortdurende externe druk niet lang blijven bestaan. Het gedrag is immers een geconditioneerde reflex; valt de bestraffing dan wel de beloning weg, dan vervalt ook de motivatie om het gedrag in stand te houden. Een tweede nadeel is dat het gedrag niet transferabel is naar andere situaties; het is niet-reflectief gedrag en daarom slechts werkzaam in de situatie waarin het is aangeleerd.

Semantisch leren

Naarmate een mens omgevingen betreedt die afwijken van de omgeving die hem van nature vertrouwd is, ontstaat een grotere noodzaak c.q. behoefte tot transfer van de geconditioneerde reflexen naar een ruimere context. Bij mensen vindt deze transfer plaats op basis van kennis over de omgeving. Oftewel: het verwerven van kennis over de omgeving wordt in complexere samenlevingen een overlevingsvoorwaarde. Dit leerproces wordt semantisch leren (cognitivism) genoemd. Een van de meest bekende theoretici is Piaget (1952; Piaget & Inhelder, 1969), voor wie leren het proces van cognitieve adaptatie aan de omgeving is. Het uitgangspunt van Piaget is dat een mens, gedreven door nieuwsgierigheid en het vermogen tot initiatief, zijn omgeving leert kennen door een voortdurende exploratie en manipulatie van die omgeving. De cognitieve prikkels die hieruit resulteren, zullen het bestaande cognitieve evenwicht verstoren. Het verstoorte evenwicht zet aan tot een leeractiviteit met als doel het evenwicht te herstellen (het proces van equilibratie). Wanneer de cognitieve prikkels een bepaalde drempelwaarde overschrijden, dwingen zij het individu tot een aanpassing van bestaande cognitieve schema's (het proces van accommodatie). Blijven de cognitieve prikkels onder een bepaalde drempelwaarde, dan zal de waargenomen werkelijkheid worden aangepast aan reeds bestaande cognitieve schema's (het proces van assimilatie).

In het proces van accommodatie zijn door Law (1996: 52; zie de box hieronder) vier opeenvolgende fasen onderscheiden: gewaarworden (sensing), onderscheiden (sifting), focussen (focussing) en begrijpen (understanding). Het accommoderende leren begint met gewaarwording: eerst wordt informatie verzameld met als doel een topografische en een metaforische kaart te maken op basis waarvan vervolgens verbanden worden geconstrueerd (via het vertellen van verhalen). Wanneer een individu in staat is om via een verhaal verbanden te leggen, kan hij de fase van onderscheiden betreden. Via het maken van vergelijkingen begint hij met het vormen van kijkwijzen ('construct formation') en het creëren van een persoonlijke kijkwijze die hij vervolgens kan gaan gebruiken. Pas wanneer het individu dit kan, kan hij leren omgaan met verschillende gezichtspunten en een eigen gezichtspunt innemen ('focussing'). Dit op zijn beurt is weer voorwaarde voor werkelijk begrip: het ontwikkelen van verklaringen en het voorzien van consequenties.

	8 – Anticipating consequences
Understanding	
	7 – Developing explanations
	6 – Taking one's own view
Focussing	
	5 – Dealing with points of view
	4 – Using concepts
Sifting	
	3 – Making comparisons (construct formation; personal constructs)
	2 – Assembling sequences (making a narrative, story-telling)
Sensing	
	1 – Gathering information (topographical and metaphorical map-making)

Vanuit het perspectief van semantisch leren moet de mentor de mentee dus begeleiden van 'sensing' via 'sifting' en 'focussing' naar 'understanding'. Meer concreet vraagt dit interventies wat betreft ondersteuning bij het maken van een topografische en metaforische 'mind map', het creëren en vertellen van verhalen, het maken van vergelijkingen met als doel persoonlijke constructen en concepten en – op basis daarvan – een persoonlijk gezichtspunt te ontwikkelen, en – uiteindelijk – verklaringen te ontwikkelen en consequenties te voorzien. De mentor moet ook inschatten (of geholpen worden een goede inschatting te maken) welke vaardigheden de mentee al beheerst, zodat hij zijn energie kan richten op de 'zone van naastbij gelegen ontwikkeling'. Via semantisch leren wordt gedrag van een duidelijke context en betekenis voorzien. Individuen worden aangesproken als een reflectief wezen, als een subject. Daardoor blijft het gewenste gedrag, wanneer het eenmaal is aangeleerd, lange tijd bestaan. Het probleem met semantisch leren is dat individuen de overgang van 'sensing' via 'sifting' en 'focussing' naar 'understanding' niet vanzelfsprekend maken als het gaat om hun eigen persoon(lijkheid).

Kegan (1994) heeft laten zien dat in de ontwikkeling van de persoon(lijkheid) de manier van weten en betekenis geven stapsgewijs verandert². Weten veronderstelt een subject (de weter of kenner) en een object (wat geweten of gekend wordt). Het subject is wat we zijn, maar wat we niet van een afstandje kunnen bekijken. Dit is te vergelijken met het oog dat zichzelf niet kan zien of de vis die alleen de wereld van het water kent en er pas achter komt wat water is op het moment dat hij op het land geworpen wordt. Object is waar we naar kunnen kijken, over kunnen denken, verantwoordelijk voor kunnen zijn. Bij elke stap in de ontwikkeling wordt er een grens bereikt en overschreden in de

² Deze en de volgende alinea is met enige weglatingen in zijn geheel overgenomen van Luken, T. (2008). De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing. In M. Kuijpers & F. Meijers (red.), *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren*. Leuven/ Apeldoorn: Garant

verhouding tussen subject en object: stapsgewijs wordt wat subject was, object. Al doende bereikt het bewustzijn hogere niveaus van waaruit meer en complexere gegevens beschouwd en met elkaar in verband gebracht kunnen worden. Bijvoorbeeld als jong kind *ben* je je emotie. Iets ouder *heb* je een emotie (in de zin dat je weet dat je iets anders bent dan je emotie, omdat je weet dat je op andere momenten andere emoties hebt). Nog later kun je een emotie over je emotie hebben en kun je erover nadenken. Tenslotte kun je anticiperen op je eigen emoties en ze bewust beïnvloeden. Kegan beschrijft de ontwikkeling in termen van vijf bewustzijnsniveaus ('orders of consciousness').

Het eerste bewustzijnsniveau wordt 'impulsief' genoemd. In dit stadium is er een tamelijk rechtstreekse relatie tussen prikkel en reactie. Daar zit nog weinig bewustzijn tussen. Het tweede niveau is het 'instrumentele': de persoon kan concrete (dat wil zeggen niet-abstracte) problemen oplossen. Het is echter vooral gericht op de eigen interesses, behoeften en verlangens: voor wat hoort wat. Daarna volgt het derde bewustzijnsniveau: het 'interpersoonlijke'. De persoon kan nu abstract en hypothetisch denken maar kijkt vooral naar zichzelf en de wereld door de ogen van belangrijke anderen (vaak eerst de ouders, dan leeftijdsgenoten, vrienden en helden en tenslotte 'autoriteiten'). Het standpunt van anderen is geïnternaliseerd. Het vierde bewustzijnsniveau wordt 'zelfsturend' genoemd: het besef ontstaat dat kennis is geconstrueerd en dat waarden en ethiek situationeel bepaald zijn. De persoon kan onderliggende aannames achter verhalen herkennen en ter discussie stellen. Op het laatste bewustzijnsniveau, het 'transformerende', is het individu in staat om overstijgende principes en nieuwe paradigma's te vinden voor het oplossen van conflicten tussen denksystemen en voor het oplossen van dilemma's. De persoon ziet zichzelf, met behoud van verworven autonomie, als onderdeel van het grotere geheel en oefent daarop bewust sturing uit. In de loop van de jaren is bij vele honderden mensen het bewustzijnsniveau vastgesteld. Enkele resultaten van dit onderzoek (Kegan, 1994; Hoare, 2006):

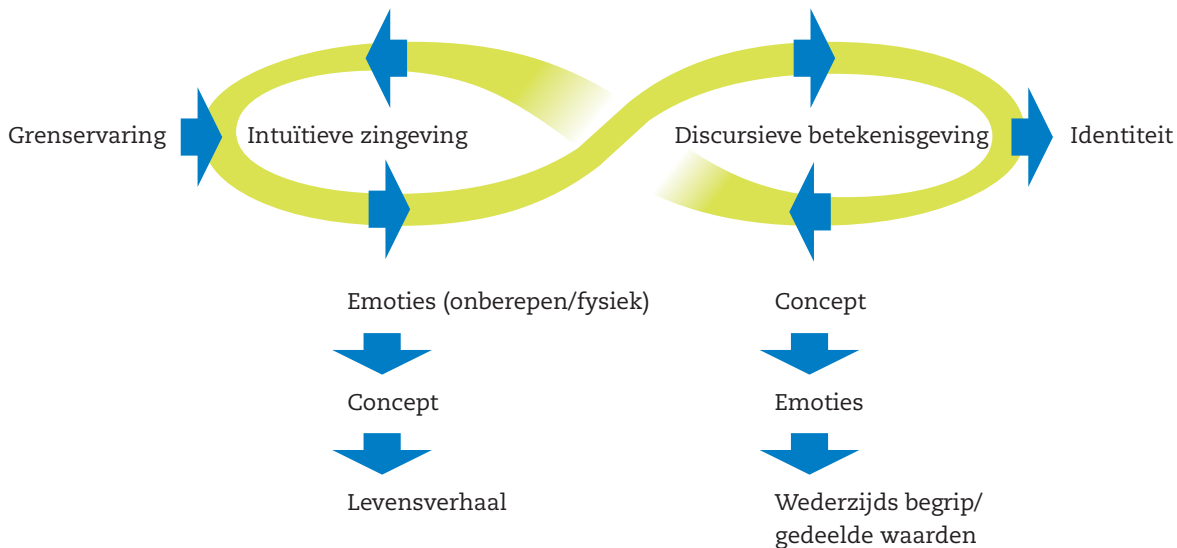
- niveau 3 is het modale niveau voor volwassenen;
- 21% van de bevolking van de VS bereikt niveau 4;
- van mensen met een diploma van een hogere opleiding in VS bereikt iets minder dan de helft niveau 4;
- vrouwen bereiken niveau 4 volgens sommige onderzoeken wat vaker dan mannen;
- mensen die op niveau 5 functioneren, zijn zeldzaam en nooit jonger dan 40 jaar.

De conclusie is duidelijk: onder 'normale omstandigheden' bereiken de meeste volwassenen slechts het derde bewustzijnsniveau (slechts vanuit zichzelf naar de buitenwereld kunnen kijken), terwijl veel mentoringprojecten bij de mentees een bewustzijnsverandering naar het vierde niveau (zelfsturing) realiseren. Er is blijkbaar een veel krachtiger leeromgeving nodig om tot zelfsturing in staat te zijn dan de meeste individuen in hun leven aantreffen. Wellicht kan de aanwezigheid van een mentor precies het verschil maken. De mentor zal dan een actieve en stimulerende rol moeten spelen in een proces van identiteitsleren.

Identiteitsleren (ook episodisch leren genoemd)

Meijers & Wardekker (2002; zie ook Geijssel & Meijers, 2005) hebben een sociaal-constructivistisch model van identiteitsvorming ontwikkeld dat laat zien hoe een identiteit gevormd wordt. Het uitgangspunt van dit model is dat een identiteit niet iets is wat een individu overkomt. Individuen proberen voortdurend hun identiteit te construeren met behulp van in een specifieke cultuur beschikbare bouwmaterialen. In die zin is het ook een leerproces: zoals we onze kennis over de wereld construeren met behulp van gegevens die ons in een bepaalde cultuur beschikbaar worden gesteld, zo construeren we ook identiteiten. Zo geformuleerd lijkt het een intellectueel en rationeel proces. Dat is maar ten dele waar: emoties spelen mee en hebben zelfs een cruciale rol omdat identiteitsontwikkeling vaak plaatsvindt als een gevolg van crises die demarcatie- of markeringspunten in de levensloop vormen (Erikson, 1968; Kunnen et al., 2001). Crisissituaties roepen onmiddellijk emoties op die het individu 'waarschuwen' dat zijn belangen op het spel staan en hem aanzetten tot actie (Lazarus & Lazarus, 1994; Frijda, 1989, 2001; Damasio, 1999).

Figuur 2 – Creatief leren: identiteit als leerproces



Identiteitsontwikkeling is dus een leerproces dat start met een significante *ervaring* die is gekoppeld aan emoties (zie figuur 2). De ervaring kan een kans zijn voor leren en groei, gekoppeld aan een positieve emotie. Maar waarschijnlijk veel vaker is het een conflictervaring, een ervaring van tekortschieten, van niet in staat zijn te handelen, van onzekerheid, gekoppeld aan negatieve emoties. Deze ervaring doet zich voor wanneer een individu probeert méér of voller te participeren in een sociale praktijk en daarmee terecht komt in een situatie, waarin het niet in staat is tot adequaat handelen omdat het zich niet volledig kan identificeren met de nieuwe situatie en de (rol)eisen die vanuit die situatie aan hem gesteld worden. Dit kan vooral een cognitief probleem zijn: de situatie

niet begrijpen, niet beschikken over de gevraagde kennis en vaardigheden. Vaker zal het een probleem van emotionele aard zijn: eerdere identificaties en bindingen staan in de weg – dat wil zeggen: de bestaande identiteitsconfiguratie is niet adequaat voor de situatie. De ervaring die aan het begin staat van identiteitsleren kan daarmee het beste een grenservaring genoemd worden: de grens van het zelfbeeld wordt zichtbaar (Künkel, z.j.).

Om de 'fit' opnieuw te herstellen, zoekt en construeert het individu een balans tussen emoties en cognities. Het kan en zal – althans in eerste instantie – dit doen door terug te vallen op geconditioneerde reflexen die zich manifesteren in de vorm van pure emoties (Frijda, 1989, 2001; Damasio, 1999). Een dergelijke reactie is meestal ontwijkend-defensief en het individu schiet er uiteindelijk weinig mee op wanneer zijn omgeving hem blijft confronteren met de grenservaring (bijvoorbeeld omdat deze omgeving zelf fundamenteel aan het veranderen is). In een dergelijke situatie zal het individu – zij het meestal pas in tweede instantie – de balans op een dialogische wijze moeten herstellen (Polking-horne, 1988; Hermans, 1999; Hermans & Kempen, 1993; Hermans & Hermans-Jansen, 2001). Het gebruikt concepten (dit zijn gedeelde betekenissen) die beschikbaar zijn in de sociale omgeving om de grenservaring en de emoties die deze ervaring oproept, voor zichzelf te begrijpen. Om dit te kunnen doen moet het individu deelnemen aan een bestaand discours. Deze stap wordt daarom 'discursief betekenis-geven' genoemd. In dit proces probeert het individu te begrijpen wat hem of haar overkomt (overkomen is) door – samen met anderen – in eerste instantie beelden te construeren die een emotioneel bevredigende uitdrukking geven aan de ervaren emoties. Vervolgens zal het – opnieuw samen met anderen – met behulp van metaforen en analogieën gaandeweg concepten (personal constructs) creëren die inzicht geven in de betekenis van de grenservaring voor en in het eigen levensverhaal (Pennebaker, 1997; Slatcher & Pennebaker, 2006). Alleen wanneer de emotie door het individu daadwerkelijk gevoeld wordt, kan deze daarna benoemd worden (Gendlin, 1981, 1996). En alleen dan kan de situatie die de emotie veroorzaakte een betekenisvolle plaats krijgen in het eigen levensverhaal. Als dit lukt, is het resultaat van discursief betekenis-geven wederzijds begrip en gedeelde waarden. Maar om dit resultaat te bereiken, moet ook – en tegelijkertijd – een introspectieve dialoog gevoerd worden. Een situatie begrijpen in termen van gedeelde concepten is niet voldoende: die 'nieuwe' concepten, en dus ook de situatie, moeten persoonlijke 'zin' krijgen voor het individu voordat het in staat en bereid zal zijn adequaat te handelen in deze situatie. 'The problem of identity is the problem of arriving at a life story that makes sense', aldus McAdams (1985:18). Dit betekent dat de (rol)eisen van de situatie niet alleen moeten worden begrepen, maar ook een plaats moeten krijgen in de identiteitsconfiguratie van het individu. Dit proces noemen we 'intuïtieve zingeving'. Hierin moeten de beelden, metaforen en analogieën zodanig gekoppeld worden met emoties en met de eigen ervaring van het zelfbeeld dat opnieuw een gevoel bereikt wordt van een 'fit' tussen persoon en situatie.

De constructie van een identiteit is dus een circulair proces, waarin ervaringen en identiteit aan elkaar gerelateerd zijn door het gebruik van beelden en concepten die van een persoonlijke zin worden voorzien. In dit proces wordt identificatie met personen, rollen, organisaties, waarden, enzovoorts tot stand gebracht door een herinterpretatie van het zelf en de situatie. Identiteit is daarmee een configuratie van betekenissen die voortdurend verandert wanneer ten gevolge van nieuwe ervaringen nieuwe elementen er een plaats in moeten krijgen (Meijers & Wardekker, 2002). Het tegenovergestelde is ook waar: concepten en betekenissen die wel beschikbaar zijn maar die niet gerelateerd kunnen worden aan ervaringen en daarmee geen persoonlijke betekenis krijgen, zullen geen onderdeel worden van de identiteitsconfiguratie.

Als mentoring wordt gebruikt als een interventie gericht op identiteitsleren moet de mentor de grenservaringen (d.i. de ervaringen waarin de mentee ervaart 'handelingsonbekwaam' te zijn) aan de orde stellen die de mentee in zijn of haar leven ervaart. Om dit te kunnen doen moet er (een begin van) wederzijds vertrouwen bestaan. Vertrouwen ontstaat wanneer de mentor (a) werkelijk geïnteresseerd is in de levenservaringen van de mentee, (b) de mentee uitnodigt om deze levenservaringen in de vorm van verhalen te vertellen, (c) naar aanleiding van deze verhalen zelf eigen relevante levenservaringen vertelt (Philip, 2001; Colley, 2003), (d) actief en samen met de mentee vergelijkingen maakt c.q. parallellen trekt tussen beider verhalen, (e) bewust stilstaat bij de emoties die de verhalen oproepen en die in de verhalen gevat zijn en samen met de mentee tracht deze emoties te benoemen (eerst letterlijk als een fysiek gevoel, daarna in de vorm van metaforen) en – last but not least – (f) samen met de mentee de maatschappelijke betekenis bespreekt van zowel de grenservaring als de eigen reactie daarop.



- Argyris, C. (1992). *On organizational learning*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers
- Aseltine, R.H., Dupre, M.E. & Lamlein, P. (2000). Mentoring as a Drug Prevention Strategy: An Evaluation of Across Ages. *Adolescent and Family Health*, 1 (1), 11-20
- Bailey, T., Hughes, K. & Moore, D. (2004). *Working Knowledge. Work-based learning and education reform*. New York/London: RoutledgeFalmer
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. & Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- B&A Groep (2007). *Provinciale Monitor Projecten Sociaal Mentoraat*. 's-Gravenhage: B&A Groep
- Bruijn, E. de, Overmaat, M., Glaude, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J. & Venne, L. (2005). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroeps- onderwijs: vormgeving en effecten. *Pedagogische Studiën*, 82, 77-95
- Cohen, N.H. & Galbraith, M.W. (1995). Mentoring in the Learning Society. In M.W. Galbraith & N.H. Cohen (Eds.), *Mentoring: New Strategies and Challenges*. (pp.5-15) San Francisco: Jossey-Bass
- Coleman, J.C. (1989). The focal theory of adolescence : a psychological perspective. In K. Hurrelmann & U. Engel (Eds.), *The social world of adolescents; international perspectives*. (pp.43-56) New York/Berlin: De Gruyter
- Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion. A critical approach to nurturing mentor relationships*. London/New York: RoutledgeFalmer
- Crul, M.R.J. (2001). *Succes maakt succesvol. Leerlingbegeleiding in het Voortgezet Onderwijs door Turkse en Marokkaanse studenten*. Amsterdam: Het Spinhuis
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. Body, emotion, and the making of consciousness*. London: Heinemann
- Doets, C., Neuvel, J., Pauwels, T. & Dinjens, F. (2000). *Evaluatie WEB, thema 2. Deel 3: Empirisch onderzoek onder deelnemers en coördinatoren*. 's-Hertogenbosch: Cinop
- DuBois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C. & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 157-197
- Eimers, T., Derriks, M., Voncken, E., Tilborg, L. van & Es, W. van (2003). *Kans van slagen. Een verdiepende studie naar het rendement van vsu-trajecten en begeleidingsmodellen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam/SCO
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton
- Freedman, M. (1993). *The Kindness of Strangers: adult mentors, urban youth and the new voluntarism*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Frijda, N. (1989). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press

- Frijda, N. H. (2001). The self and emotions. In H.A. Bosma & E.S. Kunnen (Eds.), *Identity and Emotion: Development through Self-Organization*. (pp.39-58) Cambridge: Cambridge University Press
- Galbraith, M.W. & Cohen, N.H., eds. (1995). *Mentoring: New Strategies and Challenges*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Geijssel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31 (4), 419-430
- Gendlin, E.T. (1981). *Focusing*. 2nd edition. New York: Everest House.
- Gendlin, E.T. (1996). *Focusing-oriented psychotherapy*. New York: Guilford Press
- Geurts, J. & Meijers, F. (2008). Vocational education in The Netherlands: in search for a new identity. In R. Maclean & D.N. Wilson (eds.). *International Handbook on Vocational Education and Training For the Changing World of Work*. New York: Springer (in press)
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity – the Self and Society in the Late Modern Age*. London: Polity Press
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of the Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine
- Grossman, J.B. & Johnson, A.W. (1999). Assessing the effectiveness of mentoring programs. In J.B. Grossman (Ed.), *Contemporary Issues in Mentoring* (pp.24-46). Philadelphia: Public/Private Ventures
- Grossman, J.B. & Rhodes, J.E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring programs. *American Journal of Community Psychology*, 30, 199-219
- Harnish, D. & Wild, L.A. (1993). Peer mentoring in higher education: A professional development strategy for faculty. *Community College Journal of Research and Practice*, 17 (3), 271-282
- Hoare, C. (ed.) (2006). *Handbook of Adult Development and Learning*. New York: Oxford University Press
- Healy, C.H. & Welchert, A.J. (1990). Mentoring relations: a definition to advance research and practice. *Educational Researcher*, 19 (9), 17-21
- Hermans, H. (1999). Dialogical thinking and self-innovation. *Culture & Psychology*, 5, 67-87.
- Hermans, H. & Kempen, H. (1993). *The dialogical self; meaning as movement*. San Diego: Academic Press.
- Hermans, H. & Hermans-Jansen, E. (2001). Dialogical processes and the development of the self. In J. Valsiner & K.J. Connolly (Eds.), *Handbook of Developmental Psychology*. London: Sage
- Herrera, C. (2004). *School-based mentoring: A closer look*. Philadelphia: Public/Private Ventures
- Herrera, C. Sipe, C.L. & McClanahan, W.S. (2000). *Mentoring school-age children: Relationship development in community-based and school-based programs*. Philadelphia: Public/Private Ventures
- Herrera, C., Grossman, J.B., Kauh, T.J., Feldman, A.F., McMaken, J. & Jucovy, L.Z. (2007). *Making a difference in schools: The Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study*. Philadelphia: Public/Private Ventures
- Hodkinson, P. & Sparkes, A.C. (1993). Young people's career choices and careers guidance action planning: a case-study of training credits in action. *British Journal of Guidance and Counselling*, 21, 246-261

- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: a literature review. *Review of Educational Research*, 61 (4), 505-532
- Johnson, A.W. & Sullivan, J.A. (1995). *Mentoring program practices and effectiveness*. In M.W. Galbraith & N.H. Cohen, (Eds.). *Mentoring: New Strategies and Challenges*. (pp.43-57) San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Jolles, J. (2007). Neurocognitieve ontwikkeling en adolescentie: enkele implicaties voor het onderwijs. *Onderwijsinnovatie*, maart 2007, 30-32.
- Karcher, M.J. (2005). The effects of school-based developmental mentoring and mentors' attendance on mentees' self-esteem, behavior, and connectedness. *Psychology in the Schools*, 42, 65-77
- Karcher, M.J., Benne, K., Gil-Hernandez, D., Allen, C., Roy-Carlson, L., Holcomb, M. & Gomez, M. (2006). *The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A functional approach to predicting mentor satisfaction from mentoring interactions*. Paper presented at the Society for Prevention Research, San Antonio, TX.
- Kegan, R. (1994). *In over our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Kneppers, Z., Kuijpers, M. & Meijers, F. (1999). *Technomentoring: wat leer je er van?* 's-Hertogenbosch: Cinop
- Kram, K.E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608-625
- Krogh, G. von, Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Enabling Knowledge Creation*. Oxford: University Press
- Kunnen, E.S., Bosma, H.A., Van Halen, C.P.M. & Van der Meulen, M. (2001). Introduction. In H.A. Bosma & E.S. Kunnen (Eds.), *Identity and Emotion: Development through Self-Organization*. (pp.1-10) Cambridge: Cambridge University Press
- Künkel, F. (no date). *Karakter, Groei en Opvoeding* (Character, growth and education). Amsterdam: Wereldbibliotheek
- Langhout, D., Rhodes, J.E. & Osborne, L. (2004). An exploratory study of youth mentoring in an urban context: Adolescents' perceptions of relationship styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (4), 293-306
- Lazarus, R.S., & Lazarus, B.N. (1994). *Passion and Reason*. New York: Oxford University Press
- Law, B. (1996). A career-learning theory. In A.G. Watts et al., *Rethinking Careers Education and Guidance; Theory, Policy and Practice* (pp.46-72). London: Routledge
- Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2002). 'New perspectives on career and identity in the contemporary world.' *British Journal of Guidance and Counselling*, 30 (4), 431-449
- Marijs, L. (1999). *De rol van kennis bij innovaties: een probleemverkenning*. 's-Hertogenbosch: Cinop
- McAdams, D.P. (1985). *Power, intimacy and the life story: personological inquiries into identity*. Homewood, IL: Dorsey
- Meyer, G.W. (1994). Social information processing and social networks: A test of social influence mechanism. *Human Relations*, 47 (9), 1013-1047
- Meijers, F. & Reuling, M. (1999). *Bijvoorbeeld bekeken: mentorprogramma's in Zuid-Holland*. 's-Gravenhage: Provincie Zuid-Holland
- Meijers, F. (2001). *Mentoring: van jenne naar jutte. Mogelijkheden en onmogelijkheden van mentoring binnen onderwijsleerprocessen*. 's-Hertogenbosch: Cinop

- Meijers, F. & Reuling, M.** (2002). *Mentoring: een zaak van handen, hoofd én hart*. 's-Gravenhage: Provincie Zuid-Holland
- Meijers, F.** (2006). Loopbaanbegeleiding in de beroepskolom: tussen droom en daad. *Pedagogiek*, 26 (1), 26-44
- Meijers, F.** (2008). Mentoring in Dutch vocational education: an unfulfilled promise. *British Journal of Guidance and Counselling*, 36 (3), 235-252
- Meijers, F. & Wardekker, W.** (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24 (3), 149-167
- Mentor/National Mentoring Partnership** (2006). *Mentoring in America 2005: A snapshot of the current state of mentoring*. Alexandria, VA: National Mentoring Partnership
- Morrow, K.V. & Styles, M.B.** (1995). *Building relationships with youth in program settings: A study of Big Brothers/Big Sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures
- Nonaka, I. & Takeuchi, H.** (1995). *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press
- Paulides, H., Luyten, C. & Crul, M.** (2003). *Coaches en mentoren; het succes van rolmodellen voor allochtone risicjongeren*. 's-Gravenhage: Reed Business Information
- Parra, G.R., DuBois, D.L., Neville, H.A. & Pugh-Lilly, A.O.** (2002). Mentoring relationships for youth: Investigation of a process-oriented model. *Journal of Community Psychology*, 30 (4), 367-388
- Pennebaker, J.W.** (1997). *Opening Up: The Healing Power of Expressing Emotions*. New York: The Guilford Press
- Philip, K.** (2001). Mentoring: Pitfalls and Potential for Young People. *Youth & Policy*, 71, 1-15
- Piaget, J.** (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: W.W. Norton
- Piaget, J. & Inhelder, V.** (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books
- Polking-horne, D.** (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: SUNY Press
- Rhodes, J.E.** (1994). Older & Wiser – mentoring relationships in childhood and adolescence. *Journal of Primary Prevention*, 14 (3), 187-196
- Rhodes, J.E.** (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Rhodes, J.E. & DuBois, D.L.** (2006). Understanding and facilitating the youth mentoring movement. *Social Policy Report* 20 (3), <http://www.srcd.org/documents/publications/spr/spr20-3.pdf>.
- Rhodes, J.E., Grossman, J.B. & Resch, N.R.** (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development*, 71 (6), 1662-1671
- Senge, P.** (1990). *The fifth discipline; the art and practice of the learning organization*. London: Random House
- Senghaas-Knobloch, E.** (1999). Anerkennung und Verwertung personaler Qualifikationen. Auswirkungen neuer Managementkonzepte auf die betriebliche Lebenswelt. *Journal für Psychologie*, 7 (3), 80-89
- Simon, H.A.** (1983). *Reason in human affairs*. Oxford: Basil Blackwell

- Sipe, C.L.** (1998). Mentoring adolescents : What have we learned ? In J.B. Grossman (Ed.), *Contemporary Issues in Mentoring* (pp.10-23). Philadelphia : Public/Private Ventures
- Sipe, C.L. & Roder, A.E.** (1999). *Mentoring school-age children : A classification of programs*. Philadelphia : Public/Private Ventures
- Slatcher, R.B. & Pennebaker, J.W.** (2006). How do I love thee ? Let me count the words : The social effects of expressive writing. *Psychological Science*, 17, 660-664
- Spencer, R.** (2007). 'It's not what I expected': A qualitative study of youth mentoring relationship failures. *Journal of Adolescent Research*, 22 (4), 331-354
- Tjeenk Willink, H.D.** (1984). *De mythe van het samenhangend overheidsbeleid*. Zwolle: Tjeenk Willink
- Vaessen, K., Walraven, G. & Wissen, M. van** (1998). *Tutoring en mentoring: een klassieke methode in een moderne context*. Utrecht: Sardes
- Veugelaers, W.** (2000). *De waarde van een mentor-mentee relatie*. Amsterdam: UvA/Instituut voor de Lerarenopleiding
- Voermans, J.** (2008). *Mentoring Manifest; een fundament voor mentoringactiviteiten*. Rotterdam: Stichting Lava Legato
- Watson, T.** (1994). *In search of management: culture, chaos and control in managerial work*. London: Routledge
- Weggeman, M.** (1997). *Kennismanagement; inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum
- Westenberg, P.M.** (2008). *De jeugd van Tegenwoordig! Diesoratie 433ste dies natalis*. Leiden: Universiteit Leiden
- White-Hood, M.** (1993). Taking up the Mentoring Challenge. *Educational Leadership*, 51 (3), 76-78
- Witzel, A.** (1993). Nach der Berufsausbildung – Arbeiten im erlernten Beruf? In L. Leisering, B. Geisler, U. Mergner & U. Rabe-Kleberg (Eds.), *Moderne Lebensläufe im Wandel*. (pp.47-61) Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Zee, H. van der** (1997). *Denken over dienstverlening*. Deventer: Kluwer

Kwaliteit aan zet
Op weg naar professionele
mentoring

Colofon

Auteur

Frans Meijers (Meijers Onderzoek en Advies, Nijmegen)

Eindredactie

Erna van der Veen (Movement)

Met dank aan

Hélène Schram (Giving Back), Sandra Korthals (Stichting Big Brothers Big Sisters of Rotterdam), Meral Nijenhuis en José Bruins (FORUM), Karin Vaessen (Sardes), Agnes Jansen (Meijers Onderzoek & Advies), Radj Ramcharan (Federatie Asha) en Erwin van Rooijen (B&A Groep).

Foto's

Lieske Meima Fotografie (m.m.v. Benefits voor Kids, Rotterdam en Asha, Utrecht)

André Ruigrok Fotostudio BV

Vormgeving

Bureau Op Stand, Den Haag

Druk

Drukkerij Wilco, Amersfoort

Uitgave

Kennispunt Mentoring, FORUM, instituut voor multiculturele ontwikkeling
www.forum.nl

Meer weten of reageren?

www.mentoringwijzer.nl

kennispuntmentoring@sardes.nl

ISBN 97 89 057 141522





kennispuntmentoring
WEGWIJZER VOOR HET ONDERWIJS

Te veel jongeren maken hun school niet af en slagen er niet in een goede plek te bemachtigen in de maatschappij. Overheid, scholen en maatschappelijke organisaties zoeken naar manieren om het tij te keren. Intensieve persoonlijke aandacht kan jongeren helpen, zo blijkt uit onderzoek. De afgelopen jaren zijn dan ook veel mentoringprojecten gestart, maar deze blijken in de praktijk niet die vruchten af te werpen waarop werd gehoopt. Veel projecten stoppen wanneer de subsidie ophoudt. Deze publicatie gaat in op de slaag- en faalfactoren van mentoringprojecten en omschrijft aan welke voorwaarden mentoringprojecten moeten voldoen om wél succesvol te zijn. Deze handreiking is bestemd voor iedereen die zich binnen en buiten het onderwijs bezighoudt met mentoring.

