

# Mentoring: meer vragen dan antwoorden?

## Inleiding op het themadeel

*Frans Meijers, Nathan Deen & Laurenz Veendrick*

Wanneer in Nederland het woord 'mentor' valt, denkt vrijwel iedereen aan een docent die optreedt als de mentor van een klas. De klasse- of groepsmentor is in de loop van de zeventiger jaren de klassenleraar opgevolgd in het kader van de uitbreiding van de leerlingzorg (Deen, 1998). Om deze vorm van mentoring gaat het in dit themanummer echter niet. Hier gaat het om mentoring als een methodiek die als doel heeft de overgang van jongere naar volwassene te vergemakkelijken door het bieden van ondersteuning en uitdagingen door een ervaren volwassene (Hamilton, 1991; Werner & Smith, 1982). Deze vorm van mentoring heeft zich laten inspireren door Homerus die in zijn *Odyssee* vertelt dat Odysseus zijn vriend Mentor vroeg – wetende dat de oorlog tegen de Trojanen lang zou duren en hij dus vele jaren van huis zou zijn – de 'vaderlijke zorg' op zich te nemen voor zijn zoon Telemachus. Mentor kweet zich voortreffelijk van deze taak, niet in het minst omdat hij een werktuig was van de godin Athene die via hem nadrukkelijk een oogje in het zeil hield. Godin en sterfeling begeleidden Telemachus op de weg naar zijn volwassenheid die hij – dat suggereert althans Homerus – zonder hulp waarschijnlijk met veel meer problemen en minder succes zou hebben afgelegd.

Waarom een themanummer over mentoring? Op dit moment worden op verschillende werkvelden en op heel verschillende manieren mentoren ingezet als begeleiders van jongeren. We weten echter nauwelijks onder welke condities mentoring de gewenste resultaten oplevert. Het spaarzame Nederlandse, maar ook het internationale onderzoek levert een diffuus beeld op. Ook de theorievorming staat nog in de kinderschoenen. Het gevolg is dat het moeilijk is om een zakelijke discussie te voeren over de voors en tegens van mentoring en om mentoring te conceptualiseren als een onderdeel van een bredere of meer omvattende begeleidingsmethodiek. We zijn van mening dat mentoring kan uitgroeien tot een belangrijke begeleidingsmethodiek en dat het om die reden de moeite waard is een balans op te maken met betrekking tot onderzoek en theorievorming.

**Frans Meijers** is directeur van Meijers Onderzoek & Advies te Nijmegen

**Nathan Deen** was hoogleraar Leerlingbegeleiding aan de Universiteit van Utrecht

**Laurenz Veendrick** is universitair docent bij de vakgroep Andragogiek van de Rijks Universiteit Groningen.

Correspondentieadres: fmeijers@worldonline.nl

## Achtergronden

Vanaf de jaren zeventig ontstaat in de USA en iets later ook in het Verenigd Koninkrijk een breed en zeer divers scala van mentorprojecten, niet alleen voor jongeren (waarbij de nadruk ligt op het voorkomen van voortijdig schoolverlaten, het voorkomen van criminaliteit, de doorstroom naar hogere opleidingen en de overgang van school naar werk), maar ook voor jong-volwassenen (vooral tienermoeders en jonge werklozen) en zelfs volwassenen (vooral ouders die via een mentor opvoedingsondersteuning krijgen) (Freedman, 1993). In de jaren tachtig ontwikkelt zich ook een vorm van mentoring in het bedrijfsleven: veelbelovende werknemers worden in hun loopbaanontwikkeling begeleid door een ervaren manager (Baldwin-Grossman & Johnson, 1999; Burke, 1984; Kram, 1985).

De spectaculaire opkomst van mentorprojecten in de USA is niet los te zien van een breder sociaal en politiek klimaat en van de economische discussies die op dat moment binnen de politiek werden gevoerd. Als reactie op de verschillende oproeren in de getto's in de grote steden was begin jaren zeventig de 'American War on Poverty' gestart. Centraal in dit beleid stonden grootschalige financiële injecties door de centrale overheid in de zakelijke en educatieve infrastructuur van de binnensteden. De theorie daarachter was dat oproer in het getto werd veroorzaakt door een 'armoedeval', die gekleurde jongeren a priori vrijwel geen enkele kans bood op een betere toekomst. Armoede veroorzaakt armoede en daarmee een haperende en vaak zelfs volledig mislukkende maatschappelijke integratie, was de politieke overtuiging.

Aan het eind van de jaren zeventig werd evenwel duidelijk dat de oorlog tegen de armoede veel minder succesvol verliep dan gedacht. Grootschalige interventies die zich niet op mensen zelf richten, scheppen wellicht voorwaarden voor verandering maar resulteren niet automatisch in ander gedrag. Een groeiende desillusie schiep een vruchtbare bodem voor interventies op kleinere schaal. Deze perspectiefwisseling werd ondersteund door de zichtbaar wordende crisis van de verzorgingsstaat, die aanleiding gaf tot pleidooien voor een terugtrekkende centrale overheid en voor een herstel van de eigen verantwoordelijkheid van de burger. Ook veranderende opvattingen over de opvoeding van kinderen - door De Swaan (1982) hier te lande gekarakteriseerd als een verschuiving van een bevelsnaar een onderhandelingshuishouding - bevorderden deze perspectiefwisseling. Waar in een bevelshuishouding nog vertrouwd kan worden op institutionele socialisatie en - in het verlengde daarvan - op institutionele dwang die zonder enig probleem grootschalig georganiseerd kan worden, verplicht een onderhandelingshuishouding tot kleinschaligheid, juist omdat de socialisatie als een persoonlijk onderhandelingsproces wordt gezien.

Hamilton (1991, p. 2) vat deze context als volgt samen: 'the loss of the opportunity to form close and enduring attachments with unrelated adults combined with frightening levels of problem behaviour among youth (...) make a compelling case for mentoring, particularly in view of the research on resilient children indicating an association between having a mentor and avoiding these threats to healthy development'. Hier kwam nog bij dat mentoring een relatief goedkope methodiek is die, veel meer dan de minder glamourachtige interventies vanuit het jeugdwerk, de aandacht van het bedrijfsleven trok. Het beschikbaar stellen van een mentor was goedkoop, maakte de lokale gemeenschap duidelijk dat het bedrijfsleven haar verantwoordelijkheid nam (maatschappelijk verantwoord ondernemen *avant la lettre*) en bood de deelnemende bedrijven veelal ook nog de mogelijkheid veelbelovende jongeren te recruterend.

Waarschijnlijk omdat in Nederland de grenzen van de verzorgingsstaat min-

der heftig in beeld kwamen dan in de USA en de UK en omdat derhalve de noodzaak van 'burgerinitiatieven' pas later duidelijk werd, komen mentorprojecten hier, zowel als in andere West-Europese landen, eerst in de jaren negentig van de grond. Wel volgen zij in grote lijnen qua inhoud en doelstellingen de projecten in de USA en de UK. Aanvankelijk is de mentor, zowel in projecten op het gebied van jeugdzorg als in onderwijs en opvoeding, een volwassene die geacht wordt de jongere in zowel cognitief als sociaal-emotioneel opzicht te ondersteunen in zijn ontwikkeling. Gaandeweg wordt echter een grotere plaats ingeruimd voor peer mentoring (ook wel student mentoring genoemd) en tutoring. Onder tutoring zijn al die begeleidingsvormen te verstaan waarbij het accent ligt op het oefenen van cognitieve ('schoolse') vaardigheden. Peer- of studentmentoring neemt in Nederland meestal de vorm aan van een begeleiding van jongere jaars- door oudere jaarsstudenten (Crul, 2001; Kneppers, Kuijpers & Meijers, 1999; Meijers & Reuling, 1999). De voornaamste reden voor het nauwelijks van de grond komen van de 'klassieke mentoring' is dat het bijzonder moeilijk blijkt het lokale bedrijfsleven te bewegen mentoren te leveren om 'risico-jongeren' te begeleiden (Meijers & Reuling, 2002). Het bedrijfsleven is wel bereid 'high potentials' door ervaren managers te laten coachen. Deze vorm van mentoring neemt, als onderdeel van een bredere strategie van human resource development, al spoedig een hoge vlucht (Kessels & Smit, 1994).

### Hoge verwachtingen, diffuse resultaten

Van mentorprojecten werd zowel in de USA, de UK als in Nederland bijzonder veel verwacht: mentoring werd gezien als oplossing voor vele kwalen. 'Mentoring is a strategy for teaching and coaching, for strengthening character, improving social harmony, promoting social change, assuring quality education for all, and creating opportunities for personal empowerment', aldus White-Hood (1993, p.78; voor een vergelijkbare definitie zie Van Wijngaarden, 1996). Een dergelijk breed verwachtingspatroon zien we bijvoorbeeld bij de zogenoemde techno-mentoring projecten: projecten in het middelbaar beroepsonderwijs waarbij meisjes in technische opleidingen werden ondersteund door een vrouwelijke beroepsbeoefenaar in een technisch beroep. Van Wijngaarden (1998, p. 4), landelijk coördinator van dit project, concludeert op basis van een onderzoek onder de projectleiders van de deelnemende scholen, dat de belangrijkste doelstelling is 'het verbeteren van de aansluiting met de arbeidsmarkt' (genoemd door 71% van de projectleiders). Deze doelstelling wordt direct gevolgd door 'vermindering van schooluitval' (65%), 'cultuurverandering op school' (60%) en 'verbetering stagebegeleiding' (35%). Voorwaar uiteenlopende doelen!

Het idee dat een mentor een positief effect heeft op de ontwikkeling(skansen) van jongeren klinkt intuïtief zeer waarschijnlijk. In de praktijk blijkt het niet altijd gemakkelijk een dergelijk effect empirisch aan te tonen. Er zijn veel rapportages voorhanden waarin, veelal op basis van casuïstiek en afgaande op een evaluatieve beoordeling van het programma door deelnemende jongeren, hun docenten, hun ouders en hun mentoren, een bijzonder positief beeld wordt geschetst van de effecten van mentoring (zie voor een overzicht van klassieke mentorprojecten Galbraith & Cohen, 1995; voor een overzicht voor peer/student-mentorprojecten Goodlad, 1995, 1998). Jacobi (1991) constateert evenwel dat het niet duidelijk is of mentoring bijdraagt aan succes in het onderwijs en, er van uitgaande dat er een relatie is tussen deelname aan een mentorprogramma en schoolsucces, hoe deze relatie tot stand komt. 'Both theoretical and empirical answers to these questions are lacking', aldus Jacobi (1991, p. 505). En tien jaar later trekt Philip (2001) dezelfde conclusie, niet alleen met betrekking tot de relatie tussen mentoring en school-

succes maar ook met betrekking tot de relatie mentoring en (kansen op) maatschappelijke integratie. Ook in Nederland is nogal wat onderzoek dat positieve effecten meldt op basis van retrospectieve beoordelingen door mentees, mentoren, ouders en/of docenten (zie o.a. Crul, 2001; Meijers & Reuling, 2002; Veugeliers, 2000). Er is geen onderzoek beschikbaar waarin op een methodologisch verantwoorde wijze een causaal effect wordt aangetoond tussen het hebben van een mentor en schoolsucces. Daarmee is natuurlijk niet gezegd dat een dergelijke relatie niet bestaat en evenmin dat het bevorderen van schoolsucces de enige of meest belangrijke maatstaf is voor het slagen of falen van mentorprojecten. De bijdrage van Berger en Booy aan dit nummer maakt duidelijk dat onderzoek naar mentoring op het terrein van de jeugdzorg evenmin eensluidende resultaten laat zien over de effecten van mentoring.

Johnson en Sullivan (1995) constateren op basis van een gedegen overzicht van de literatuur (a) dat er weinig zekerheid is over hoe mentoring voor jongeren het beste kan worden aangepakt; (b) dat het mentoren van iemand – en vooral van een jongere – een complexe taak blijkt die niet onderschat moet worden; en (c) dat de input van vele mentorprogramma's (in termen van geld, menskracht en ondersteuning in en door de organisatie waarin het programma wordt uitgevoerd) wel erg gering is wanneer men deze relateert aan de resultaten die het programma wil bereiken. De recente literatuur overziende lijkt deze constatering acht jaar later nog steeds geldig.

Mentoring van jonge werknemers door ervaren managers blijkt wél aantoonbaar bij te dragen aan de promotiekansen van de employé (Dreher & Ash, 1990; Whitely, Dougherty & Dreher, 1991), aan de hoogte van zijn salaris (Scandura & Schriesheim, 1994), aan zijn arbeidssatisfactie (Fagenson, 1989), socialisatie in de organisatie (Chao, Walz & Gardner, 1992), intentie om in de organisatie te blijven (Scandura & Viator, 1994) en aan de eigen inschatting van loopbaansucces (Turban & Dougherty, 1994). Daarbij zijn ook op een betrouwbare manier positieve effecten gemeten voor de manager die als mentor optreedt (in termen van hoger prestige en communicatieve vaardigheden, zie bijvoorbeeld Allen, Poteet & Burroughs, 1997) en het bedrijf (in termen van minder personeelsverloop, zie Laband & Lentz, 1995; Seibert, 1999).

## **Wat maakt mentoring succesvol?**

Het beschikbare nationale zowel als internationale onderzoek maakt duidelijk dat veel mentorprojecten die 'van bovenaf' worden gestart – de zogenoemde formele mentoring - mislukken. Dat is in Nederland bijvoorbeeld het geval met de mentorprojecten die de laatste jaren in het beroepsonderwijs zijn gestart (Kneppers et al., 1999; Meijers, 2001; Meijers & Reuling, 1998, 2002). Informele of natuurlijke mentoring – dat zijn relaties tussen een jongere en een volwassene uit zijn of haar omgeving (bijv. een familielid) blijkt vaak succesvoller (Crul, 2001; Crul & Akdeniz, 1997). Er lijken drie redenen te zijn waarom formele mentorprojecten zo moeilijk van de grond komen:

1. onduidelijkheid over wat onder mentoring verstaan moet worden, met als gevolg dat mentoring een containerbegrip wordt waarin alle betrokkenen datgene stoppen wat hen het beste uitkomt;
2. onduidelijkheid over wat het doel van de relatie tussen mentor en mentee moet zijn: aanpassing of empowerment?;
3. onduidelijkheid over de wijze waarop een mentor de houding, attitudes en het gedrag van de mentee zou kunnen beïnvloeden: een theorie over de effectieve mentorrelatie ontbreekt.

In de literatuur over mentoring treffen we letterlijk tientallen definities en omschrijvingen aan (Crosby, 1999; Healy & Welchert, 1990). Met Jacobi (1991) kan men grofweg vijf belangrijke aspecten van mentoring benoemen: (1) mentorrelaties zijn 'helpende relaties' die vaak op het leveren van bepaalde prestaties gericht zijn; (2) de mentor helpt de mentee om langere-termijn-doelen te bereiken. Mentoren bieden daartoe emotionele en psychologische steun, en/of directe hulp bij loopbaanontwikkeling, en/of functioneren als rolmodel; (3) mentorrelaties zijn reciproke relaties. Zowel de mentor als de mentee profiteren van de relatie. Hun 'winst' kan zowel emotioneel als materieel zijn; (4) mentorrelaties zijn persoonlijk: er is een directe interactie tussen de mentor en de mentee; (5) vergeleken met hun mentee, hebben mentoren meer ervaring, invloed en succes in een bepaalde organisatie of omgeving. Deze omschrijving laat echter nog grotendeels het karakter van de relatie onbenoemd: ligt het accent op de cognitieve of ook op de emotionele ontwikkeling van de mentee? In een definitie als van Gillis-Burleson (1997) wordt het accent gelegd op cognitieve ontwikkeling: 'Mentoring is een instrument om medewerkers vaardigheid, bekwaamheid of persoonlijkheid te laten ontwikkelen via gestuurde, praktische ervaring en geregelde feedback (p. 5)'. Een dergelijke definitie wordt veel aangetroffen als het gaat om mentoring in het bedrijfsleven. Jacobi (1991) daarentegen ziet mentoring veel breder. Mentoring omvat: '(a) emotional and psychological support, (b) direct assistance with career and professional development, and (c) role modeling (p. 510)'. Een dergelijke, uitgebreidere opvatting inzake mentoring treft men vooral aan bij mentorprojecten voor jongeren. Duidelijk is dat een mentorrelatie, waarin het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling via gestuurde, praktische ervaring en geregelde feedback centraal staat, een fundamenteel andere relatie is dan wanneer de mentor een rolmodel wil zijn en er om die reden in de relatie veel plaats en aandacht is voor eigen ervaringen van zowel mentor als mentee en voor de emoties die dergelijke ervaringen oproepen dan wel hebben opgeroepen. Streeft men naar een 'warme' relatie waarin de mentor zich tot een rolmodel ontwikkelt, dan is het maar helemaal de vraag of dergelijke relaties zich in een formele (d.i. geplande) context kunnen ontwikkelen. Het werk van Rodes (1994) en Rhodes, Ebert en Fischer (1992) maakt duidelijk dat dergelijke 'warme' relaties zich meestal ontwikkelen in een 'natuurlijke' (d.i. niet geplande) context. Het is bovendien de vraag, zoals Philip (2001, p.5) opmerkt, of mannelijke mentoren en mentees in een andere context dan de reguliere zorg en hulpverlening in staat zijn een 'warme' relatie met elkaar te onderhouden zonder dat hun identiteit als man op het spel komt te staan.

Onduidelijk is veelal ook wat het doel van de mentorrelatie precies is in termen van aanpassing of empowerment. Uit de literatuur wordt duidelijk dat de meeste mentorprojecten naar de mentee een deficietmodel als uitgangspunt hanteren. In relatie tot jongeren die risico lopen wordt de mentor beschreven als een middel om te compenseren voor tekorten in het gezin, de opvoeding, sociale netwerken en het onderwijs (Bronfenbrenner, 1986; Rhodes et al., 1992). Philip (2001, p. 11-12) concludeert dat de handelingsrationale van zeer veel mentorprojecten bestaat uit zes assumpties: (1) jongeren lopen risico vanwege hun leeftijd en hun gebrek aan ervaring; (2) jongeren hebben minder toegang tot 'gepaste' relaties met volwassenen dan vroeger; (3) dit is een gevolg van een veranderende gezinsstructuur (vooral de opkomst van één-oudergezinnen), het uiteenvallen van gemeenschappen en veranderende arbeidspraktijken; (4) het is vooral belangrijk dat jonge mannen volwassen mentoren hebben omdat zij een bedreiging vormen voor zichzelf en voor de samenleving vanwege hun risicovol gedrag en druk vanuit de peergroep; (5) scholen komen niet langer tegemoet aan de behoeften van jongeren aan contact

met volwassenen; (6) al deze problemen worden verergerd door armoede die op een gegeven moment tot ontevredenheid en mogelijk tot geweld leidt. Mentoring is belangrijk om jongeren een uitweg uit de armoedeval te bieden.

In overeenstemming met dit deficietmodel worden mentees in onderzoek veelal geportretteerd in individualistische termen. Ze worden vaak ook niet onderscheiden naar sociale herkomst, geslacht en etniciteit. In het onderzoek wordt ook weinig aandacht geschonken aan het verhelderen van de perspectieven die de jongeren zelf hebben inzake de meerwaarde van een mentor (Shucksmith & Hendry, 1998). De meeste mentorprojecten richten zich de facto op de aanpassing van de mentees aan de bestaande orde: jongeren aan de door de school gestelde gedrags- en houdingseisen, jonge moeders aan een middle class opvoedingsmodel, en jonge werknemers aan de mores van het bedrijf. Freedman (1993) aarzelt dan ook niet om het fenomeen 'mentorprojecten' te vergelijken met de 'friendly visiting schemes' in het Verenigd Koninkrijk waarmee de burgerij aan het einde van de 19e eeuw de arbeidersklasse trachtte 'manieren bij te brengen'. Ook in Nederland is zowel in de 19e als in de 20ste eeuw sprake van een dergelijk beschavingsoffensief (Meijers & Du Bois-Reymond, 1987). Diametraal hiertegenover staat de opvatting dat mentorprojecten een probaat middel zijn voor de empowerment van kansarme jongeren (zie bijv. Lee, 1992). Hier gaat het juist niet om aanpassing, maar om kritisch verzet op basis van een zich ontwikkelende etnische of gender identiteit. In het deficietperspectief staat veelal de (veronderstelde) hulpvraag van de mentee centraal; in een empowerment-perspectief gaat het om de leervraag van de mentee. Duidelijk is dat beide perspectieven totaal andere eisen stellen aan de mentorrelatie als leeromgeving (zie Meijers & Reuling, 2002).

Een laatste onduidelijkheid in het denken over mentoring betreft de vraag waarom een mentorrelatie eigenlijk zou moeten werken. Er is, met andere woorden, een theorie-tekort en dit tekort betreft vooral mentorprojecten voor jongeren. Vele auteurs volstaan met het presenteren van een fasenmodel als het gaat om de inhoud van een mentor/mentee-relatie. Deze fasenmodellen tonen veelal sterke overeenkomsten (zie de bijdragen aan dit themanummer). Ze onderscheiden allereerst een kennismakingsfase, waarin de relatie tussen mentor en mentee nog tamelijk zakelijk is. De kennismakingsfase wordt gevolgd door een verdieppingsfase waarin het contact tussen mentor en mentee dieper wordt en zich ontwikkelt in de richting van vriendschap. De laatste fase is er een van afbouw: de relatie tussen mentor en mentee wordt weer losser en de mentee moet zelfstandig verder. De fasenmodellen beschrijven hoe de relatie tussen mentor en mentee evolueert, maar ze maken niet duidelijk onder welke condities deze evolutie kan optreden. 'Vriendschap' lijkt moeilijk te organiseren en toch is dat precies waarom het blijkbaar draait in formele mentorprojecten.

In deze projecten wordt – zoals reeds gezegd – vaak grote nadruk gelegd op 'role modeling': de mentor moet uitgroeien tot een rolmodel. Er is eigenlijk maar één theorie waarin role modeling expliciet aan de orde komt: de sociale leertheorie van Bandura (1986; Bandura & Walters, 1963). Kort samengevat gaat deze theorie er van uit dat de motivatie om ander gedrag en daarmee verbonden attitudes te verwerven, te begrijpen is als een resultaat van zelfvertrouwen (self-efficacy), de verwachte resultaten van het handelen en de doelen die het individu heeft. Zelfvertrouwen en verwachtingen omtrent de resultaten van het handelen worden gezien als resultaten van twee leerprocessen: leren dat plaatsvindt vanwege succes of falen op een bepaald gebied (positieve of negatieve reinforcement), en 'vicarious learning', dat in essentie de imitatie is van gedrag dat positief gewaardeerd wordt door de groep waarvan men deel uit wil maken.

De sociale leertheorie lijkt evenwel op een drietal punten tekort te schieten als

het gaat om het bieden van een verklaring waarom mentorrelaties resulteren in ander gedrag en andere houdingen bij de mentee.

In de eerste plaats hebben jongeren vaak geen duidelijke toekomstdoelen. Zo hebben Meijers (1995) en Doets et al. (2000) in Nederland en Hodkinson en Sparkes (1993, 1997) in het Verenigd Koninkrijk aangetoond dat jongeren slechts een ongedifferentieerd toekomstperspectief hebben dat onder meer tot uitdrukking komt in vage beroepswensen. Volgens de sociale leertheorie zijn individuen zonder duidelijke toekomstdoelen niet gemotiveerd om te leren; het ontbreekt hen dan – kort samengevat – aan een leervraag. Het aantoonbare succes van mentorprojecten in het bedrijfsleven kan wel via de sociale leertheorie verklaard worden. De meeste werknemers die in aanmerking komen voor een mentor zijn high potentials die carrière willen maken (duidelijke doelen) en er alle belang bij hebben zich de mores van het bedrijf eigen te maken via het imiteren van het gedrag van een senior manager (positieve reinforcement).

In de tweede plaats is het voor jongeren moeilijk om zich een voorstelling te maken van de verwachte resultaten van hun handelen. Zeker in Nederland functioneert het onderwijs als een 'pedagogisch reservaat', hetgeen niet alleen resulteert in de al genoemde vage toekomstoriëntatie, maar ook in angst en onzekerheid met betrekking tot de toekomst (Dieleman 1997; Dieleman et al., 1999). In zo'n situatie is het ook moeilijk zelfvertrouwen op te bouwen.

In de derde plaats, tenslotte, schenkt de sociale leertheorie geen aandacht aan de rol van emoties en affecten. Dit is problematisch (a) omdat in veel mentorprojecten een affectieve relatie wordt nagestreefd, (b) omdat mentees veelal onzeker zijn met betrekking tot hun toekomst, en (c) omdat uit het weinige onderzoek dat aandacht schenkt aan de perspectieven van mentees duidelijk blijkt dat het delen van emoties voor mentees erg belangrijk is (Meijers & Reuling, 2002; Philip, 2001).

## De inhoud van dit nummer

In de eerste bijdrage wordt door Crul een project beschreven dat als doel had de schoolprestaties van Turkse en Marokkaanse leerlingen te verbeteren door hen te laten begeleiden door een Turkse of Marokkaanse student uit het hoger onderwijs. Met als doel een eerste aanzet te geven tot de beschrijving van een mentormethodiek beschrijft hij de manier waarop een mentorrelatie zich in de tijd ontwikkelt en de grote variëteit aan thema's die in een mentorrelatie aan de orde komen. Crul sluit zijn bijdrage af met een model van studentmentoring waarin vier opeenvolgende fasen in het mentorproces worden beschreven.

In het artikel van Berger en Booy wordt nagegaan wat de bijdrage is van mentorprogramma's die in de jeugdzorg worden ingezet en welke elementen van mentorprogramma's voor positieve effecten zorgen. De inzichten uit de literatuur worden verbonden met de praktijk van de mentoringprogramma's. Dit vindt plaats aan de hand van een beschrijving van drie Nederlandse programma's: COACHING, Match en Youth at Risk.

Van Esbroeck en Pepermans, tenslotte, geven een overzicht van het onderzoek naar mentoring in het bedrijfsleven. Zij stellen vast dat er achter het concept 'mentoring' een zeer gedifferentieerde werkelijkheid schuil gaat, zowel wat betreft de inhoud en de organisatie van mentorrelaties als wat betreft de nagestreefde doelen. Zij gaan in op de verschillende typen mentorrelaties en op de effectiviteit ervan.

## Literatuur

- Allen, T.D., Poteet, M.L., & Burroughs, S.M. (1997). The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 70-89.
- Baldwin-Grossman, J., & Johnson, A. (1999). Assessing the effectiveness of mentoring programs. In J. Baldwin-Grossman (Ed.), *Contemporary issues in mentoring* (pp. 82-91). Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- 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.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Alienation and the Four Worlds of Childhood. *Phi Delta Kappan*, 67, 430-436.
- Burke, R.J. (1984). Mentors in organizations. *Group and Organization Studies*, 9, 353-372.
- Chao, G.T., Walz, P.M., & Gardner, P.D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison of mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 1-16.
- Crosby, F.J. (1999). The developing literature on developmental relationships. In A.J. Murrell, F.J. Crosby & R. Ely (Eds.), *Mentoring dilemmas: Developmental relationships within multicultural organizations*. Mahwah, NJ: Erlbaum. Inc.
- Crul, M.R.J. (2001). *Succes maakt succesvol. Leerlingbegeleiding in het Voortgezet Onderwijs door Turkse en Marokkaanse studenten*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Crul, M., & Akdeniz, A. (1997). *Het huiswerkbegeleidingsproject van SOEBA*. Amsterdam: SOEBA.
- Deen, N. (1998). Leren doe je samen, maar met wie? In Z. Arslan & M. Peper (red.), *De begeleiding van allochtone leerlingen door allochtone functionarissen in het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs*. Utrecht: Forum
- Dieleman, A. (1997) Van tobbede puber naar lachende leerling. *Comenius*, 17, 147-159.
- Dieleman, A., Lans, J. van der, Bogt, T. ter, Daalen, R. van, Meijers, F., Mommaas, H., Pels, T., & Veugelers, W. (1999). *Heft in eigen handen; zelfsturing en sociale betrokkenheid bij jongeren*. Assen: Van Gorcum.
- Doets, C., Neuvel, J., Pauwels, T., & Dinjens, F. (2000). *Evaluatie WEB, thema 2. Deel 3: Empirisch onderzoek onder deelnemers en coördinatoren*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Dreher, G.F., & Ash, R.A. (1990). A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional, and technological positions. *Journal of Applied Psychology*, 75, 539-546.
- Fagenson, E.A. (1989). The mentor-advantage: Perceived career/job experiences of proteges vs. non-proteges. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 309-320.
- Freedman, M. (1993). *The Kindness of Strangers: adult mentors, urban youth and the new voluntarism*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Galbraith, M.W., & Cohen, N.H. (Eds.) (1995). *Mentoring: New Strategies and Challenges*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gilles-Burleson, E. (1997). *Youth mentoring : programs and practices*. New York: ERIC Clearing House.
- Goodlad, S. (Ed.) (1995). *Students as tutors and mentors*. London: Kogan Page.
- Goodlad, S. (Ed.) (1998). *Mentoring and tutoring by students*. London: Kogan Page.
- Hamilton, S.F. (Ed.) (1991). *Unrelated adults in adolescent lives*. Occasional paper No.29. New York: Cornell University.
- Healy, C.H., & Welchert, A.J. (1990). Mentoring relations: a definition to advance research and practice. *Educational Researcher*, 19 (9), 17-21.
- 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.
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology*, 18 (1), 29-44.



- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: a literature review. *Review of Educational Research*, 61, 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.
- Kessels, J., & Smit, C. (red.) (1994). *Mentoring en coaching*. Capita Selecta no.19. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Kneppers, Z., Kuijpers, M., & Meijers, F. (1999). *Techno-mentoring: wat leer je er van?* 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Kram, K.E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott, Foresman, and Co.
- Laband, D.N., & Lentz, B.F. (1995). Workplace mentoring in the legal profession. *Southern Economic Journal*, 61, 783-802.
- Lee, C.C. (1992). *Empowering young black males*. Ann Arbor: ERIC Counselling and Personnel Services Clearing House.
- Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit; studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Meijers, F. (2001). *Mentoring: van jenne naar jutte. Mogelijkheden en onmogelijkheden van mentoring binnen onderwijsleerprocessen*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Meijers, F., & Bois-Reymond M. du (red.) (1987). *Op zoek naar een moderne pedagogische norm. Beeldvorming over de jeugd in de jaren vijftig: het massajeugdonderzoek (1948-1952)*. Amersfoort/Leuven: ACCO.
- Meijers, F., & Reuling, M. (1998). *Bijvoorbeeld bekeken. Mentorprogramma's Zuid-Holland*. 's-Gravenhage: Provincie Zuid-Holland.
- Meijers, F., & Reuling, M. (1999). Schoolloopbaanbegeleiding in een turbulente samenleving. In M. Lacante, P. De Boeck & G. Vander Steene (red.), *Meer kansen creëren voor het hoger onderwijs*. (pp.11-34) Diegem: Kluwer Editorial.
- Meijers, F., & Reuling, M. (2002). *Mentoring: een zaak van handen, hoofd én hart*. 's-Gravenhage: Provincie Zuid-Holland.
- Philip, K. (2001). Mentoring: pitfalls and potential for young people. *Youth & Policy*, 71, 1-15.
- Rhodes, J. (1994). Older & Wiser - mentoring relationships in childhood and adolescence. *Journal of Primary Prevention*, 14 (3), 187-196.
- Rhodes, J., Ebert, L., & Fischer, K. (1992). Natural mentors: an overlooked resource in the social networks of adolescent mothers. *American Journal of Community Psychology*, 20 (4), 445-461.
- Scandura, T.A., & Schriesheim, C.A. (1994). Leader-member exchange and supervisor career mentoring as complementary constructs in leadership research. *Academy of Management Journal*, 37, 1588-1602.
- Scandura, T.A., & Viator, R. (1994). Mentoring in public accounting firms: An analysis of mentor-protégé relationships, mentorship functions, and protégé turnover intentions. *Accounting, Organizations & Society*, 19, 717-734.
- Seibert, S. (1999). The effectiveness of facilitated mentoring: A longitudinal quasi-experiment. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 483-502.
- Shucksmith, J., & Hendry, L.B. (1998). *Growing up and speaking out: young people's perspectives on their own health needs*. London: Routledge.
- Swaan, A. de (1982). Uitgaansbeperking en uitgaansangst; over de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding. In A. de Swaan (red.), *De mens is de mens een zorg* (pp.81-115). Amsterdam: Meulenhoff.
- Turban, D.B., & Dougherty, T.W. (1994). Role of protégé personality in receipt of mentoring and career success. *Academy of Management Journal*, 37, 688-702.
- Veugelers, W. (2000). *De waarde van een mentor-mentee relatie*. Amsterdam: UvA/Instituut voor de Lerarenopleiding.

- Werner, E.E., & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: a study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- White-Hood, M. (1993). Taking up the Mentoring Challenge. *Educational Leadership*, 51 (3), 76-78.
- Whitely, W.T., Dougherty, T.W., & Dreher, G.F. (1991). Relationship of career mentoring and socio-economic origin to managers' and professionals' early career progress. *Academy of Management Journal*, 34, 331-351.
- Wijngaarden, C. van (1996). Mentoring: 'talent-management' van de toekomst. *MesoMagazine*, 90, 2-10.
- Wijngaarden, C. van (1998). *Verslag Techno-mentoring 1997-1998*. 's-Hertogenbosch: Cinop.