

Student mentoring onder allochtone jongeren

Een methodiek in ontwikkeling

Maurice Crul

Student mentoring for migrant pupils. A developing methodology

Of all the major migrant groups, Turkish and Moroccan pupils perform the least well in school. Although smaller in number there is also a Turkish and Moroccan group that is successful in school. In several projects these successful Turkish and Moroccan higher education students give, as a student mentor, guidance and counselling to Turkish and Moroccan pupils in secondary education. International literature has extensively reviewed the effects of mentoring. The content of mentoring as such, however, has not been studied so much. In the article I will focus on this somehow neglected aspect in the research. I will go into depth on how mentoring is practiced on a daily basis. With the aim to develop (the beginning of) a methodology I will look how a mentor relationship develops over time and describe the variety of themes a mentor relationships deals with. I will conclude with a model for student mentoring in which four successive phases of the mentoring process are described.

Inleiding

In het kader van het onderwijsachterstandsbeleid en het huidige onderwijskansenplan zijn er talloze maatregelen genomen om de positie van allochtone jongeren in het onderwijs te verbeteren. In het Voortgezet Onderwijs ligt de nadruk op diversificatie van het leeraanbod en extra leerlingbegeleiding (Ministerie v. O.C. en W., 2000). Door sommige scholen is een systeem van allochtone leerlingbegeleiders opgezet. Door het invoeren van leerlingvolgsystemen is ook de continuïteit van de begeleiding versterkt. Ondanks deze maatregelen is er nog steeds een grote uitval onder allochtone jongeren en de doorstroming naar hogere vormen van Voortgezet Onderwijs blijft nog ver achter bij die van autochtone jongeren.

De teleurstellende resultaten in de reguliere begeleiding zorgen mede voor het opkomen van meer onorthodoxe begeleidingsvormen zoals student-mentoring. In de afgelopen vijf jaar is er een groot aantal allochtone student-mentor projecten ontstaan, projecten waarin Turkse, Marokkaanse of Surinaamse studenten uit het hoger onderwijs middelbare school leerlingen uit de eigen groep begeleiden.

Maurice Crul is politicoloog en als senior-onderzoeker verbonden aan het Instituut voor Migratie en Etnische Studie (IMES) van de Universiteit van Amsterdam en het Interuniversity Centre for Social Science Theory and Methodology (ICS) van de Rijks Universiteit Groningen.

Correspondentieadres: IMES, Rokin 84, 1012 KX Amsterdam, e-mail: crul@pscw.uva.nl

Met name de laatste drie jaar heeft het aantal projecten een hoge vlucht genomen. Een voorlopige inventarisatie van allochtone studentmentor projecten levert zo'n vijftienvijftig projecten op. Initiatiefnemers van de projecten komen uit verschillende hoeken. Studentenorganisaties hebben aan de basis gestaan van de eerste studentmentor projecten. In de afgelopen jaren hebben ook veel onderwijsinstellingen het initiatief genomen om studentmentor projecten voor allochtone jongeren op te zetten.

Inhoudelijk weten we nog weinig over de relatie tussen de studentmentor en de mentee. In dit artikel probeer ik aan de hand van eigen onderzoek hier meer inzicht in te geven. Ik benadruk dat, gezien de omvang van het onderzoek, de inzichten tentatief zijn en dat uitgebreider vooral kwalitatief onderzoek nodig is om dit inzicht verder te verdiepen. Bovendien richt het artikel zich slechts op één vorm van mentoring: die van student mentoring door allochtone jongeren in het voortgezet onderwijs.

Studentmentoring

Student mentoring, waarop dit artikel zich richt, onderscheidt zich van volwassenen mentoring en peer mentoring. De studentmentoren zijn geen mentoren zoals omschreven in veel evaluatie onderzoek naar mentoring (zie bijv. Goodlad, 1995,1998). De studenten zijn nog geen volwassenen en ze zijn geen peers van de leerlingen. Het leeftijdsverschil met de mentee (vijf tot tien jaar) maakt dat zij dichter bij de mentee staan dan een leerkracht of een ouder. De begeleiding die Turkse, Marokkaanse of Surinaamse studenten uit het hoger onderwijs geven aan Turkse, Marokkaanse of Surinaamse leerlingen is een mix van mentoring en tutoring. Het accent bij mentoring ligt meer op de sociaal-emotionele aspecten en leidt over het algemeen tot veranderingen in het denken en het gedrag van de mentee. Tutoring richt zich meer op cognitieve aspecten. De positieve effecten (zie o.a. Bongers, Crul, Vaessen & Wissen, 2001) van een studentmentor mentee relatie laten zich als volgt karakteriseren:

Interactie

Interactie tussen mentor en mentee stimuleert het leerproces en de leermotivatie. Mentoren geven individuele begeleiding waarbij van de leerling een actieve inzet wordt verwacht. De persoonlijke verstandhouding tussen de mentor en de mentee en de informele sfeer tijdens de ontmoetingen zijn de belangrijkste ingrediënten voor het succes van mentoring.

Individuele begeleiding en veiligheid

De nadruk in het klassikaal leren ligt vaak op het ontwikkelen van cognitieve vaardigheden. Het sociaal-emotionele aspect van het leren is daarbij vergeleken onderbelicht. Voor het schoolse presteren is bijvoorbeeld ook zelfvertrouwen nodig. Het klassikaal leren biedt voor kinderen met weinig zelfvertrouwen vaak niet de veiligheid om fouten te maken en keer op keer te proberen en hulp te vragen. De mentor laat de mentee nooit vallen zolang de mentee het probeert. Onzekere mentees moeten stukje bij beetje ervaren dat zij iets kunnen, zodat zij hun capaciteiten optimaal leren gebruiken.

Het geringe leeftijdsverschil tussen mentor en mentee

Mentoren staan wat leeftijd betreft tussen de leerkracht en de leerling in. Bovendien vertegenwoordigt de studentmentor geen belang, niet dat van de school en niet dat van de familie. Er bestaat daarom geen machtsrelatie ten opzichte van de mentee van waaruit de studentmentor iets eist van de leerling. Juist in de puberteit is dit belangrijk.

De mentor is een ervaringsdeskundige

De studentmentor staat dicht genoeg bij de mentee om zich in te kunnen leven in de situatie van de mentee, maar heeft ook genoeg ervaring om in te zien welk gedrag productief is en welk niet. De leerling of student heeft vaak voor dezelfde vragen en problemen gestaan en daarbij oplossingen gezocht. Vanuit die ervaring kan de studentmentor adviseren, bemiddelen en begeleiden.

De mentor is een rolmodel.

Kinderen uit een kansarm milieu hebben vaak weinig voorbeelden van succesvolle jongeren in hun omgeving, bijvoorbeeld jongeren met een vergelijkbare achtergrond die op de universiteit of het hbo zitten. Het hoger onderwijs is ver weg en lijkt haast onbereikbaar voor hen. Ze richten zich daar in hun ambities dan ook niet op. Een geslaagd iemand uit dezelfde achterstandssituatie laat hen zien dat het toch mogelijk is om ver te komen. Een studentmentor is het levende bewijs dat met de nodige inzet succes kan worden behaald.

Empowerment

De mentor appelleert aan de capaciteiten van de leerling. De mentor stimuleert en geeft richting aan de talenten van de leerling, maar de leerling moet het zelf doen. De mentor neemt geen verantwoordelijkheid af van de leerling maar wijst de leerling juist op de eigen verantwoordelijkheid om te presteren.

Het ontwikkelen van een mentor methodiek

In dit artikel wil ik de eerste aanzetten geven voor het ontwikkelen van een methodiek voor student-mentoring. Onder een studentmentor methodiek verstaan we hier methoden die het doel van student-mentoring bevorderen. Bij de meeste studentmentor projecten ontbreekt een duidelijke methodiek. Studentmentoren krijgen over het algemeen wel trainingen in een aantal vaardigheden (meestal gespreksvaardigheden). Het ontbreken van een methodiek lijkt vaak een bewuste keus. Het gaat, zo benadrukken veel projectcoördinatoren, om het informele karakter van de begeleiding (Crul, 2001). Mentoring is daarmee de tegenhanger van het schoolse leren en begeleiden. Bij een te grote mate van structureren verliest de begeleiding het spontane karakter. Juist het informele karakter van de begeleiding zou de sleutel zijn tot het succes van mentoring. Impliciet is het idee dat een mentormethodiek eigenlijk niet kan bestaan. De verscheidenheid in menselijke relaties is te groot om zinvol in een methodiek te kunnen verwerken. Het succes van de mentorrelatie is daarmee tevens haar grootste probleem. Om op grote schaal student-mentoring als instrument in te voeren is een methodiek namelijk onontbeerlijk. Anders kunnen de in het klein opgedane ervaringen in projecten niet worden overgedragen en kan de studentmentor methode ook niet verder ver-

beterd worden. Een tweede nadeel van het ontbreken van een methodiek is dat nieuwe mentoren steeds opnieuw alles moeten uitvinden en bij problemen niet terug kunnen vallen op eerdere kennis en ervaring over de rol van een mentor. Dit beperkt in belangrijke mate de effectiviteit van de mentor.

Ik heb hier niet de pretentie een volledig uitgewerkte methodiek te ontwikkelen die als een blauwdruk voor een succesvol studentmentor project gebruikt kan worden. In dit artikel worden de eerste aanzetten gegeven. De nadruk zal hier liggen op het systematisch in kaart brengen van de studentmentor-mentee relatie. Die relatie is nog nauwelijks inhoudelijk onderzocht. In dit artikel worden de verschillende fases in de mentorperiode in kaart gebracht en de daarbij behorende kennis en vaardigheden die de mentor moet bezitten. Dit zouden we het eerste deel van een te ontwikkelen methodiek kunnen noemen. Het tweede deel behelst het ontwikkelen van methoden om de ondersteuning van studentmentoren te verbeteren. Dit deel is gezien de jonge praktijk van student-mentoring, nog in ontwikkeling. Ik zal op het tweede deel van de methodiek alleen afsluitend in gaan.

Voor het ontwikkelen van het eerste deel van de methodiek heb ik gekozen voor een grondige bestudering van de praktijk van student mentoring. Het is een bewuste keuze om de methodiek vanuit de praktijk te ontwikkelen en niet vanuit een theoretische raamwerk. De praktijk van student-mentoring heeft in principe alles in zich om een methodiek te ontwikkelen. Zowel succesvolle als niet succesvolle interventies zijn daarbij leerzaam. Centraal in het idee van student-mentoring is het belang van de levenservaring van de studentmentor. De persoon in kwestie is blijkbaar in staat geweest om bepaalde hindernissen te overwinnen die voor anderen in zijn of haar groep onoverkomelijk waren. Deze mensen hebben blijkbaar de juiste inzichten en vaardigheden ontwikkeld om succesvol te zijn op school (Crul, 2000). Die kennis en vaardigheden passen bovendien bij wat een persoon uit dezelfde groep nodig heeft om vooruit te komen. Een leraar, een ouder of een schoolmaatschappelijk werker heeft deze kennis niet in huis, simpelweg omdat hij deze ervaring mist en zich niet uit een dergelijke positie heeft hoeven op te werken. Het mentor idee benadrukt niet het deficit in de groep maar de potentie die in de groep aanwezig is. De potentie van individuen in de groep wordt gebruikt om anderen uit de groep verder te helpen.

In het ontwikkelen van een methodiek gaat het erom de overdracht van die unieke, op maat gesneden kennis en ervaring, in kaart te brengen. De actoren (mentoren en mentees) in het proces vormen daarbij mijn gids. In het hier gepresenteerde onderzoek geven mentoren en mentees zelf aan welke onderwerpen van belang waren in de mentor-mentee relatie en welke facetten in de relatie cruciaal waren voor succes. Deze wijze van onderzoeken, ontleend aan Bourdieu, stelt de eigen ervaringen van de actoren centraal. Bourdieu licht dit toe met een verwijzing naar zijn eigen onderzoekswerk: 'De verhouding tot verwantschap van een antropoloog die een genealogie opbouwt heeft niets gemeen met die van een Kabylische vader die een urgent praktisch probleem moet oplossen, namelijk het vinden van een geschikte echtgenote voor zijn zoon. Zo gaat ook een socioloog die het schoolsysteem onderzoekt heel anders met school om dan een vader die zijn best doet een goede school voor zijn dochter te vinden' (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 40). Bourdieu plaatst de positie van de onderzoeker die overzicht heeft vanuit theoretische vooronderstellingen tegenover de positie van de betrokken mensen in de praktijk.

Voordat ik de gegevens uit mijn onderzoek presenter wil ik vooraf nog een keer wijzen op de beperkingen van dit onderzoek en daarmee op de beperkte toepasbaarheid van de te ontwikkelen methodiek. In eerste instantie gaat het hier om

een methodiek voor een studentmentor project en niet om een methodiek voor een project waar bijvoorbeeld peer mentoring (door leeftijdsgenoten) of volwassenaan mentoring wordt toegepast. Een verdere beperking is dat in het onderzochte project geen risico jongeren worden begeleid maar 'high potentials'. Een onderzoek naar risico jongeren is wel in voorbereiding. Ten slotte richtte het onderzoek zich op jongeren in de brugklasjaren. Het doel was om deze jongeren te laten doorstromen naar havo of vwo. Het perspectief op korte termijn was doorstroming in het onderwijs en niet instroming op de arbeidsmarkt. Daardoor ligt het accent wellicht minder op het ontwikkelen van een beroepsperspectief dan in mentorprojecten op het ROC of in het vbo.

Met dit artikel beoog ik drie onderzoeksvragen te beantwoorden die naar mijn idee essentieel zijn voor het verder ontwikkelen van een methodiek:

- Welke thema's komen in de mentor-mentee relatie aan de orde;
- In welke volgorde komen de thema's aan de orde;
- Wat gebeurt er in de praktijk tussen mentor en mentee op de genoemde thema's.

De vragen zal ik beantwoorden aan de hand van recent onderzoek naar studentmentorprojecten in Nederland (Crul, 2001). Bij een groot aantal studentenorganisaties loopt momenteel een studentmentorproject. In het bovengenoemde onderzoek geef ik een overzicht van de projecten. De studentenorganisatie Cosmicus is één van de grootste en meest actieve allochtone studentenverenigingen met zeven afdelingen in alle grote studentensteden. Bijna bij alle afdelingen lopen er mentorprojecten of zijn deze in voorbereiding. De afdeling in Utrecht is de oudste met de meeste projecten. In het onderzoek heb ik het project van Cosmicus in Amsterdam en Utrecht meer in detail onderzocht. Dit deelonderzoek zal centraal staan in dit artikel. In deze twee projecten worden in totaal dertig voornamelijk Turkse jongeren op de middelbare school één op één begeleid door een studentmentor van Turkse komaf. Meisjes zijn met meisjes gematched en jongens met jongens. Het project richt zich niet op risico jongeren. Het gaat om jongeren die een hoog advies (havo/vwo) kregen van de basisschool, maar die niet op dat niveau op de middelbare school presteren of om jongeren met een laag advies (vbo/mavo) die volgens de leerkrachten met extra hulp door kunnen stromen naar havo of vwo. Beide categorieën kunnen aangeduid worden met de term 'high potentials'. De begeleiding loopt parallel aan het schooljaar en vindt buiten school plaats, meestal bij de kinderen thuis. De mentor heeft dan ook regelmatig contact met de ouders van de mentee. De begeleiding, zo wordt door de coördinatoren benadrukt, is niet bedoeld als simpele huiswerkbegeleiding maar richt zich breder op sociaal-emotionele begeleiding en het ontwikkelen van een toekomstperspectief. Van de mentoren wordt verwacht dat zij een rolmodel zijn voor de mentee. De training voor mentoren aan het begin van het project wordt gedaan door oud-mentoren. Zij geven aan de hand van eigen ervaringen adviezen en tips. De coördinator is lopende het schooljaar aanspreekpunt voor de mentoren. Hij geeft advies bij problemen met een mentee, de school of de ouders. De mentor worden ook geacht contact te onderhouden met de leerkrachtmentor van zijn mentee. Dat gebeurt echter maar zelden op een systematische wijze. De matching van mentor en mentee loopt via de coördinator. Hij krijgt informatie over de mentee via de school of de ouders die het kind hebben aangemeld en tracht dan uit de eigen kring van de studentenvereniging iemand te vinden die bij het kind past. Veelal kent de coördinator de studenten persoonlijk, omdat zij lid zijn van de studentenvereniging Cosmicus.

Ik begin met het beantwoorden van de eerste twee onderzoeksvragen. Ik doe

dat door de thematische inhoud van de mentor-mentee relaties te kwantificeren en de ontwikkeling van de mentor-mentee relaties in kaart te brengen. Dat doe ik aan de hand van eigen onderzoek en de vergelijking met onderzoek naar andere studentmentor projecten. De derde vraag vergt diepgaand kwalitatief onderzoek. Deze vraag is, zo stellen ook Fresko en Kowalski (1998), nog maar weinig gesteld. Het meeste 'kwalitatieve' onderzoek naar studentmentor projecten is in hoge mate impressionistisch (Groen, 2000; Paulides, 2000; Yerden, 1998). Aangezien er nog maar weinig bekend is over de praktijk van studentmentor relaties met hun mentee, vormen de uitkomsten van het kwalitatieve onderzoek de hoofdmoot van dit artikel.

Meest voorkomende thema's in de mentorrelatie

De eerste stap in het ontwarren van de mentor-mentee relatie is het inventariseren van de thema's in de begeleiding. De belangrijkste hulpvragen van de leerlingen die aan bod komen binnen de mentorrelatie heb ik geïnventariseerd aan de hand van een enquête onder dertig mentoren en mentees uit het Cosmicus onderzoek. In de enquête is via open en gesloten vragen naar de opbrengst van de mentorrelatie gevraagd. Ik zal eerst in het kort aangeven wie er in het mentor project deelnamen. De mentees in de twee steden zijn als volgt verdeeld:

Tabel 1. Leeftijd mentees in de Cosmicus mentor projecten in Amsterdam en Utrecht

Leeftijd	13 jaar	14 jaar	15 jaar	16 jaar	17 jaar	Totaal
Meisjes	6	7	0	4	0	17
Jongens	1	5	2	1	4	13
Totaal	7	12	2	5	4	30

Tabel 2. Schoolniveau mentees in de Cosmicus mentor projecten in Amsterdam en Utrecht

Schoolniv.	Vbo/Mavo	Mavo/Havo	Mavo	Havo	Vwo	Totaal
Meisjes	4	6	3	4	0	17
Jongens	1	2	2	3	5	13
Totaal	5	8	5	7	5	30

In de enquête van de Cosmicus mentorprojecten scoren de volgende onderwerpen onder de jongeren het hoogst:

1. Hulp bij studieproblemen en planning huiswerk;
2. Studiemotivatie;
3. Sociaal-emotionele hulpvragen.

Hulp bij studievaardigheden en planning van huiswerk wordt gegeven aan bijna alle leerlingen. Daarnaast kan op grond van de enquête worden geconcludeerd dat bij tweederde van de mentees de studiemotivatie een belangrijk onderwerp was in de begeleiding. Sociaal emotionele hulpvragen komen in bijna de helft van de mentorkoppels aan de orde.

De resultaten kan ik vergelijken met de hulpvragen die ik heb gedestilleerd uit zeven onderzoeksrapporten van studentmentorprojecten in het hele land.¹ In de zeven projecten zijn zo'n 130 leerlingen over hun bevindingen met mentoring bevraagd. De inventarisatie van hulpvragen komt in alle onderzoeksrapporten aan de orde, maar is steeds anders beschreven en bevraagd. In de meeste gevallen is er niet systematisch bevraagd en is vaak onduidelijk wat de precieze vraagstelling was. Ik kan daarom ook niet precies vaststellen wat het gewicht van de verschillende hulpvragen was ten opzicht van elkaar. De metastudie van de zeven

onderzoeksrapporten is er dan ook alleen op gericht een indicatie te krijgen van de belangrijkste hulpvragen en de vragen inhoudelijk te duiden. Opvallend is de grote overeenstemming in hulpvragen ondanks het uiteenlopende karakter van de projecten en de verschillende wijze van evaluatie. Dezelfde hulpvragen die we in het Cosmic project vonden, vinden we ook terug in de zeven projectevaluatie rapporten.

De hulpvragen kunnen op basis van de geïnventariseerde projecten geclusterd worden rond een drietal thema's. Het eerste thema is leer- en studieproblemen, het tweede thema wordt gevormd door motivatie (inclusief het ontwikkelen van een studieperspectief) en zelfvertrouwen en het derde thema is geclusterd rond sociaal-emotionele problemen.

Ontwikkeling in de mentorrelatie

De tweede onderzoeksvraag die we in het kader van dit artikel hebben gesteld kunnen we beantwoorden met behulp van de enquête in combinatie met het evaluatieverslag dat door de mentoren gemaakt is van de begeleiding. Daarin is gevraagd om de ontwikkeling in de mentorrelatie te beschrijven. De ontwikkeling van de mentorrelaties blijkt volgens een tamelijk vast patroon te verlopen. Er blijkt een grote mate van overeenstemming te bestaan over hoe en op welk moment de in de vorige alinea genoemde thema's in een mentorrelatie aan bod komen. De mentor relatie laat zich in vier fases opdelen. De eerste fase is de kennismakingsfase, de tweede fase is de intensieve begeleidingsfase, de derde fase is de verdiepingfase en in de vierde fase wordt de mentorrelatie afgesloten. In de literatuur over mentoring wordt vaak gerefereerd aan het fasemodel van Kram (zie o.a. Kram, 1983; Chao, 1997) dat hij heeft ontwikkeld op basis van mentoring in het bedrijfsleven. Kram onderscheidt de 'initiation phase', de 'cultivation phase', de 'separation phase' en de 'redefinition phase'. Aangezien mentor en mentee in dezelfde bedrijfsorganisatie werken, wordt in de laatste fase de positie tussen beiden geherdefinieerd. Een overeenkomst met het door mij ontwikkelde fasemodel is dat in beide gevallen er een duidelijke thematische ontwikkeling te vinden is in de onderzochte mentor-mentee relaties. Bovendien zijn de fasen, zoals ook Chao (1997) schetst, niet even lang en is de intensiteit van het contact tussen mentor en mentee niet altijd even groot. Zoals ik al aangeef met de term intensief is in de intensieve begeleidingsfase het contact het meest frequent. Mentoren en mentees zien elkaar vaak wekelijks en hebben daarnaast soms ook telefonisch contact. De ontmoetingen vinden meestal thuis plaats. In de verdiepingfase wordt het contact minder. Het gaat in de richting van één maal in de twee weken. Vaker worden nu ook uitstapjes ondernomen. De nadruk komt te liggen op meer informeel contact. Sociaal-emotionele ondersteuning wordt in deze fase belangrijker. In de afsluitingsfase wordt het contact sporadisch. De relatie wordt langzaam afgebouwd en vindt met het laatste schoolrapport en de vakantie een soort natuurlijk eindpunt.

Inhoudelijke invulling mentorrelatie

Met de derde onderzoeksvraag onderzoek ik inhoudelijk de vier hierboven aangeduide mentor fasen. Ik doe dat op grond van eigen kwalitatief onderzoek. Voordat ik op de resultaten inga zal ik echter eerst iets over de opzet van het kwalitatieve onderzoek vertellen. Het kwalitatief onderzoek bestaat uit vijf casestudies: drie meisjes en twee jongens. Zij zitten allemaal in de onderbouw en zijn dertien of veertien jaar oud. Twee zitten in een vbo/mavo brugklas en drie in een

mavo/havo brugklas. In elke case wordt zowel de leerling als zijn of haar studentmentor, ouders, leerkrachtmentor en projectcoördinator geïnterviewd over de voortgang van de leerling gedurende de projectperiode. Op deze wijze wordt via verschillende ingangen de werking van het instrument van mentoring beschreven. Vaak komt, doordat de verschillende actoren steeds andere puzzelstukjes aanreiken, het hele plaatje pas in beeld als alle interviews naast elkaar worden gelegd. Stap voor stap kan op basis van deze intensieve reconstructie de opbouw van de mentorrelatie en de thematiek die in de verschillende fases van de mentorperiode aan de orde komt in kaart worden gebracht. Ik concentreer mij in de onderstaande analyse van de interviews op de succesvolle interventies (good practice) omdat die bij uitstek geschikt zijn om een methodiek te ontwikkelen. Ik probeer steeds aan te geven waarom de interventies slagen en maak soms ook de vergelijking met de begeleiding door de ouders of de leerlingbegeleiding op school. Vanuit de behandelde casestudies zal ik de belangrijkste elementen in de mentor-mentee relatie in de vier fases beschrijven. Ik zal verder aangeven in hoeverre de gevonden thematiek en de inhoudelijke beschrijving van de thematiek overeenkomsten dan wel verschillen vertoont met de uitkomsten die we in de literatuur over (student) mentoring vinden.

Ik heb er in dit artikel bewust voor gekozen om één casestudy meer nadrukkelijk te behandelen zodat inzichtelijk wordt hoe de ontwikkeling in een mentormentee relatie meer precies verloopt. De case study heeft betrekking op Rahime, haar mentor, haar ouders en haar mentorleerkracht. De problematiek die Rahime inbracht was complex en leent zich daarom uitstekend om na te gaan hoe haar mentor die heeft aangepakt. Rahime is een Turks meisje van 14 jaar. Zij is in Nederland geboren en opgegroeid. Op de lagere school kreeg zij een mavo/havo advies. De Cito-toets scoorde zij op havo niveau, kortom, een getalenteerde leerling. De overgang naar de middelbare school verliep echter moeizaam. Op basis van het tweede rapport mocht zij niet eens naar het vbo. Allemaal dikke onvoldoendes. Dat was het moment dat zij een mentor toegewezen kreeg. Op mijn vraag waarom zij allemaal onvoldoendes had antwoordde Rahime:

'Ik moest nieuwe vriendinnen zoeken en het was een andere school. Je moest ook aan de vakken wennen. Ik was ook heel slecht in Engels. Verder niks, gewoon aan de nieuwe school wennen. Als ik thuis kwam, boeken weggooien en zo, televisie kijken de hele dag, geen huiswerk maken, net als op de basisschool'.

In vijf zinnen wordt een complex van factoren geschetst waarmee haar mentor aan de slag moest.

De kennismakingsfase

Het project begint met de kennismaking tussen mentor en mentee. De eerste ontmoeting wordt georganiseerd door de studentmentor. De meeste mentoren vinden het spannend om hun mentee voor de eerste keer te ontmoeten. Zij hebben soms wel hun jongere broertje of zusje met school begeleid of advies gegeven maar een vreemd iemand begeleiden is toch iets anders. Zij zijn onzeker of ze die rol aankunnen en zijn ook soms bang dat het niet klikt tussen hen en de mentee. Sommigen vrezen ook dat de mentee te hoge verwachtingen van hen heeft. In de praktijk is echter het ijs tussen de studentes en de mentees snel gebroken.

'De eerste keer dat ik mijn mentorleerling ontmoette was bij Cosmicus. Toen ik daar kwam zat zij met een vriendinnetje te giechelen. Ik dacht eerst, gaat het wel lukken?'

Maar ze was erg gemakkelijk in het contact. Ze haalde meteen de cijfers erbij, dit gaat niet goed en dat gaat niet goed. Daardoor werd het voor mij ook makkelijker. We hebben aan het eind een volgende afspraak gemaakt bij haar thuis. Toen heb ik ook kennis gemaakt met haar vader, een week later met haar moeder. Daarna hadden we steeds een afspraak bij haar thuis. Ik dacht dat dat het makkelijkst was, ook vanwege haar ouders. Ik wou haar niet extra belasten, dat ze moest regelen dat zij naar mij kwam. Volgens mij vonden haar ouders dat ook wel prettig want dan kunnen zij ook wat dingen vragen, hoe dingen gaan'.

De mentorbegeleiding vindt meestal bij de mentees thuis plaats. Het begint altijd met een bezoek van de mentor aan de ouders. Het doel van de mentorbegeleiding wordt aan de ouders en de mentee uitgelegd. Er wordt thee gedronken en over en weer wordt gevraagd naar elkaar. Voor de verslaggeving van het project krijgt de mentor een formulier mee om een aantal gegevens te verzamelen over het gezin. Meestal is dit aanleiding tot een gesprek over familie, kennissen en de herkomstplaats in Turkije. Het gesprek wordt meestal in het Turks gevoerd, omdat dat voor de meeste ouders de taal is waarin zij zich het makkelijkst uitdrukken.

Opvallend zijn de verschillen al aan het begin van het project tussen meisjes en jongens. Het eerste contact bij de meisjes loopt meestal opvallend soepel. De jongens zijn wat moeilijker te benaderen dan de meisjes zo blijkt uit de evaluatieverslagen. Vaak wordt door de mentoren gezegd dat eerst hun vertrouwen moest worden gewonnen. Jongens in het mentorproject willen ook vaker niet thuis of op school af spreken. De jongens komen soms ook zelfs helemaal niet opdagen op afspraken. Het gebeurt dan ook vaker dan bij de meisjes dat het niet klikt en dat de begeleiding voortijdig wordt gestopt. De projectcoördinator van Cosmicus constateert dat het voor meisjes makkelijker is om in korte tijd een band op te bouwen. Zij worden sneller vriendinnen en vertrouwen elkaar dan ook alles toe. De jongens kijken de kat uit de boom en laten niet zo snel wat van zichzelf zien.

De inhoudelijke invulling van de kennismakingsfase is beperkt. De eerste ontmoeting tussen mentor en mentee vindt plaats en verder wordt er meestal een bezoek aan de ouders gebracht. Daarbij wordt het doel van mentoring uitgelegd en er worden afspraken gemaakt over de begeleiding. Cruciaal voor een succesvolle kennismakingsfase is de matching tussen mentor en mentee. Het thema van matching heeft nog maar weinig systematische aandacht gekregen in onderzoek naar studentmentor projecten (zie Crul, 2001). In dit project is bewust gekozen voor een mentor en mentee uit dezelfde etnische groep en bovendien zijn meisjes aan meisjes en jongens aan jongens gekoppeld. Identificatie is het sleutelwoord. De mentee kan zich herkennen in de mentor; zij delen dezelfde sociaal-culturele achtergrond. Ook het gegeven dat de mentor de taal van de ouders spreekt speelt een belangrijke rol. Dit blijken belangrijke voorwaarden voor een goede matching. De echte kennismakingsfase is eigenlijk verrassend kort in dit project. Student en leerling gaan bijna onmiddellijk praktisch aan de slag. Te grote diversiteit in de gematchte paren kan, zo blijkt uit onderzoek, een belangrijke vertragende of belemmerende rol spelen (zie Crul & Akdeniz, 1997; Ragins, 1997). In het Cosmicus project spelen de coördinatoren een belangrijke rol bij de matching. De coördinator koppelt de leerling op basis van achtergrondinformatie (via de ouders of de leerkrachtmentor) aan een student die past bij het type leerling. Voor het laatste is het belangrijk dat de coördinator de studenten (informeel) via de studentenvereniging kent. De kleinschaligheid van de projecten laat een dergelijke persoonlijke matching toe.

Na de kennismakingsbijeenkomst spreken de koppels af om aan de slag te gaan. De mentor probeert in de eerste bijeenkomsten zoveel mogelijk informatie te verzamelen over de studiesituatie van de leerling. Dit is vaak ook de meest concrete invulling die beiden kunnen bedenken bij het mentorproject. De leerling vindt het ook legitiem dat de mentor hier naar vraagt. Meer persoonlijke vragen zullen in de eerste bijeenkomsten meestal niet aan de orde komen. De praktische vragen over de studiesituatie brengen vaak al meteen een hoop zaken aan het licht.

De intensieve begeleidingsfase; studiebegeleiding

In de tweede fase gaan de mentor en de leerling aan de slag met de geïnventariseerde leer- en studieproblemen. In deze fase is het belangrijk om kleine succesjes te boeken in de studieresultaten. Dat is belangrijk voor het vertrouwen van de mentee in de mentor. De mentor van Rahime:

'Ik kon wel eindeloos met haar praten over je goed voelen, maar zonder een houvast kun je je niet goed voelen. Er moet een overwinning zijn waardoor je zegt, ik kan het. Dus we zijn aan de slag gegaan. Het heeft goed gewerkt. Toen waren mijn woorden ook waar voor haar. Haar houding veranderde, ze ging in zichzelf geloven, ze ging betere cijfers halen. Dat was voor haar het bewijs. Ze ging daarna ook meer naar mij luisteren. Ook voor haar ouders was het een bewijs, het kan dus toch'.

De mentoren besteden in deze fase met name aandacht aan het 'leren leren' en het plannen van huiswerk. Door de mentoren wordt eerst gekeken naar de methode van leren die de jongeren gebruiken om hun huiswerk te maken of de manier waarop zij bijvoorbeeld een proefwerk voorbereiden. Juist omdat de mentoren zelf nog studeren, zijn zij zich er van bewust hoe jongeren leren en hun huiswerk maken. De mentoren vragen dan ook vaak aan de jongeren: 'Hoe lees je een boek? Waarvoor heb je een inhoudsopgave nodig?' De ervaring van begeleiders is dat de jongeren zoiets eigenlijk niet goed weten. Als de jongeren inzicht krijgen in de leermethode wordt de inhoud van een studieboek overzichtelijker en wordt het gemakkelijker grote hoeveelheden stof te verwerken. Daarmee verdwijnt de paniek die veel jongeren voelen voor bepaalde vakken.

De jongeren worden door de mentoren gedwongen zelf problemen op te lossen. Ze krijgen geen pasklare antwoorden op hun vragen maar hen wordt geleerd om zelf na te denken. Belangrijk bij het leren van studievaardigheden is de persoonlijke aandacht. De student-mentor kan op maat tips en aanwijzingen geven. Rahime geeft hieronder aan hoe zij geholpen is door haar mentor:

'Ze vroeg of ik het verkeerd leerde. Ik zei, dat kan wel. Ik heb mijn boeken gepakt en zij heeft gezegd, zo en zo moet je het leren. Bijvoorbeeld bij rekenvakken, wiskunde of economie, moet je meer op een blaadje werken en de sommetjes uitproberen. Bij een leervak moet je het opschrijven, dan leer je het veel sneller, dan leer je het schrijvend. Dat heb ik gedaan en ik heb daarna goede cijfers gehaald'.

'Heeft zij je nog meer tips gegeven?'

'Ja, met aantekeningen maken in de les. Nu maak ik, als de leraar wat vertelt, alvast aantekeningen voor de repetitie. Dan kan ik het veel beter leren. Ik had een SO geschiedenis gehad. Ik had opgelet in de klas en het een keer doorgelezen en een acht en een half gehaald. Als ik dat niet had gedaan had ik een vier gehaald denk ik'.

Haar mentor geeft aanvullend voor het vak aardrijkskunde aan wat haar mentee niet goed deed tijdens het leren en hoe zij haar geholpen heeft:

'Ze had bijvoorbeeld moeite met het vak aardrijkskunde. Dan gingen we het doorlezen. De hoofdstukken zijn best kort in het eerste en tweede jaar. Vervolgens gingen we het samenvatten en kijken waaruit een tekst bestond. We keken naar de schuin gedrukte en vet gedrukte woorden, dat ze kon zien wat er belangrijk is in een tekst. Vervolgens vragen oefenen die ze had gemaakt tijdens de les'.

Want voor haar was het niet vanzelfsprekend dat schuin gedrukte woorden belangrijk waren?

'Nee, dat zag ze niet, daar las ze overheen'.

'En samenvattingen maken?'

'Ja, wat belangrijk was of wat zij belangrijk vond even op papier zetten. Dat papiertje diende voor wat ze moest weten, wat ze in haar hoofd moest hebben'.

Verder heeft zij met haar mentor gesproken over hoe je het beste aan je huiswerk kunt werken. Ze hebben samen een ritueel verzonnen voor de start van haar huiswerk, want daar had ze altijd een beetje moeite mee. Als ze thuis kwam was ze moe en ging ze vaak voor de televisie zitten. Dan bleef ze voor de televisie hangen en kwam er niets meer terecht van haar huiswerk. Nu gaat ze als ze thuis komt eerst even koffie drinken en ontspannen met de opdracht om dan ook echt na een kwartiertje aan de slag te gaan. Na een uurtje mag ze dan weer even pauze nemen zodat ze geconcentreerd blijft werken. Zij hebben ook samen besproken hoe je het huiswerk maken beter kan plannen.

'Mijn mentrix zei, je moet niet een repetitie een dag van tevoren leren. Je moet het in dagen verdelen, dan snap je het beter. Stukje voor stukje en op de laatste dag alles herhalen. Dat heb ik geprobeerd voor de repetitie week en voor alles had ik een voldoende gehaald. Als ik op woensdag een repetitie heb begin ik maandag. We plannen dan hoeveel uur ik maandag en dinsdag moet leren'.

Soortgelijk advies over aantekeningen en 'leren leren' heeft zij ook van haar leerkrachtmentor gehad. In mijn interview met hem zegt hij dat daar in de les regelmatig aandacht aan wordt besteed. Ik vraag de leerlinge daarom of zij dit soort adviezen niet ook kreeg van haar leraren of van haar oudere broers.

'Ja, maar ik luisterde nooit'.

'Maar waarom luister je dan wel naar je mentrix?'

'Ik dacht in het begin, zij leert mij niks, ze kan niks. Maar ik moest wel naar haar luisteren want ze kwam bij mij thuis. Omdat zij iemand is van buiten huis luister je gewoon beter. Maar als iemand thuis of op school het zei ging het ene oor in en het andere uit'.

In de intensieve begeleidingsfase staat de studiebegeleiding centraal, met name het leren van studievaardigheden. Bij sommige leerlingen speelt ook de studieadviesing een rol maar bij anderen is dit een thema dat meer in de verdiepingfase aan de orde komt. Het ondersteunen van studievaardigheden lijkt veel op wat in de literatuur als tutorbegeleiding wordt omschreven (Vaessen, Walraven & Van Wissen, 1998; Vedder, 1995). Ingrediënten die ook bij tutoring succesfactoren zijn, vinden we hier terug. De begeleiding vindt regelmatig plaats (meestal één maal per week) en de student biedt ondersteuning op basis van eigen ervaringen met de leerstof. Door het relatief geringe leeftijdsverschil tussen student en leerling is er slechts een korte tijds-spanne met de eigen ervaring met (vaak) dezelfde leerstof. De mentees geven aan dat leerkrachten door overbelasting niet toe komen aan deze vorm van persoonlijke begeleiding. Er zijn behalve overeenkomsten met tutoring ook belangrijke verschillen. Tutoring vindt meestal plaats in een formele school setting onder leiding binnen

het reguliere schoolprogramma. Juist het feit dat de setting bij student-mentoring informeel is, los van school, lijkt de mentees extra te motiveren. De mentor investeert in de mentee zonder daar zelf beter van te worden. De enige wijze om dit terug te betalen, in de ogen van de mentee, is je best te doen (zie ook Meijers & Reuling, 2002).

Fase van verdieping: zelfvertrouwen en positief zelfbeeld

In de derde fase verdiept de mentorrelatie zich. De begeleiding van studievaardigheden in de tweede fase is zeer intensief waardoor de mentor en mentee elkaar beter leren kennen. Vaak ontstaat er na verloop van tijd een vriendschappelijke relatie. De intensieve begeleidingsfase gaat ongemerkt over in de verdiepingfase. Aan het eind van de fase van studiebegeleiding komen ook vragen over studiedoelen aan bod. Dat zijn vragen die meer gaan over wat voor persoon de leerling is, met wat voor capaciteiten, en wat voor ambities. Dit leidt automatisch naar meer persoonlijke vragen en vraagstukken die karakteristiek zijn voor jonge adolescenten die hun eigen weg aan het uitstippelen zijn in het leven.

Bij de helft van de koppels is er duidelijke sprake van een verdiepingfase. In andere gevallen zijn er wel elementen terug te vinden die wijzen op een diepergaand contact maar is intensieve studiebegeleiding en studieadvies toch de belangrijkste insteek van de mentor-mentee relatie. Voor verdieping van de relatie is een degelijke vertrouwensbasis nodig. Niet in alle gevallen lukt dit. In een enkel geval is het contact te oppervlakkig voor dit soort vragen of houdt de mentee afstand. Bij enkele mentorkoppels waar, gezien de problemen van de mentee, dit soort van begeleiding belangrijk zou kunnen zijn, was er gewoonweg niet genoeg tijd om een vertrouwensrelatie op te bouwen. Op basis van de evaluatieverslagen kan voorzichtig worden geconcludeerd dat de meisjes vaker dan jongens op sociaal-emotioneel gebied vragen en problemen hebben. Meisjes hebben gezien de beschrijvingen vaker een negatief zelfbeeld en hebben ook meer moeite om voor zich zelf op te komen. Het verschil tussen meisjes en jongens wordt wellicht ook beïnvloed door verschillen in de intensiteit van de mentorrelatie. Vrouwelijke mentoren weten vaker een hechte vriendschapsrelatie aan te gaan met hun mentee dan mannelijke mentoren. Ze worden sneller vriendinnen. In die termen wordt er ook vaak door de vrouwelijk mentor en mentee gesproken in de evaluatieverslagen. Daardoor komen sociaal-emotionele problemen wellicht ook sterker naar voren. Jongens hebben wellicht dezelfde problemen maar praten er niet over. Dit komt overeen met wat in de literatuur bekend is over het gender aspect in mentor-mentee relaties. Liang, Tracey, Taylor en Williams (2002) laten zien dat de relationele aspecten van mentoring (empathie, betrokkenheid, authenticiteit en empowerment) sterk zijn ontwikkeld bij vrouwelijke mentor paren. De vrouwelijke mentoren in het Cosmicus project zijn vanuit hun eigen geschiedenis, meer dan de mannelijke mentoren, bezig met sociaal-emotionele aspecten rond het onderwijs. Ze zijn zeer gevoelig, zo blijkt uit de interviews en de evaluatieverslagen, voor opmerkingen waaruit blijkt dat de Turkse meisjes zich minderwaardig voelen. Zij weten uit eigen ervaring dat er in de Turkse gemeenschap vaak weinig verwacht wordt van meisjes en dat in sommige gezinnen de meisjes eerder tegenwerkt dan gestimuleerd worden om door te leren. Zij leren hen om meer zelfvertrouwen te hebben zodat ze negatieve opmerkingen uit hun omgeving kunnen weerstaan. Na verloop van tijd merken de mentoren dat de meisjes anders over zichzelf praten. De mentor over Rahime:

'Rahime dacht, "Je kan het of je kan het niet". Ze dacht niet dat je aan je prestaties kan werken. Dat je een schema kan maken om te leren en dat je dan de dingen die je eerst niet kon wel ineens kunt halen. Als Rahime het niet kon verdween haar zelfvertrouwen totaal. "Als ik faal, ben ik niet goed." Dat is nu wel anders. Ze leert dat je er aan kan werken. Daarmee stijgt ook je zelfvertrouwen. En dan was er ook het gebrek aan stimulans, ik herken dat ook van mezelf. Je zelfvertrouwen wordt pas gewekt als je van anderen hoort dat je dingen goed doet. Als iemand tegen mij had gezegd dat ik dingen goed deed, had het ook gescheeld.

De ouders van de eerste generatie bedoelen het vaak goed met hun opmerkingen over leren en huiswerk maken maar ze maken veel fouten. Je het ziet bij Rahime ook elke keer weer als haar vader zegt dat ze naar Turkije wordt gestuurd als ze het niet haalt. Ze zegt steeds, "Als ik het nu niet haal, moet ik naar Turkije".'

'Haar vader zegt dat het een grapje van hem is'.

'Ja, maar dat is typisch. Mijn ouders ook, ze praatten me een bepaalde angst aan. Ze dachten, als ze bang is doet ze wel bepaalde dingen. Dat werkt soms averechts. Je hebt juist ondersteuning nodig. Angst blokkeert. Vooral als je geen vertrouwen hebt in jezelf. Als je wel zeker bent van jezelf en iemand komt je angstig maken, kun je daar iets aan hebben. Maar als je niet zo zeker bent van jezelf en de bevestiging nodig hebt, dan werkt het averechts. En dat zie je precies bij haar'.

Rahime wil na de mavo naar het mbo, richting boekhouden. Daarna wil ze gaan werken. Haar mentor wijst haar er op dat zij in plaats van het mbo ook naar de havo kan gaan en dan door naar het hbo om te studeren. In plaats van boekhouder kan ze dan accountant worden. Ze geeft daar mee aan dat zij vertrouwen heeft in de capaciteiten van Rahime. Dat soort opmerkingen hoort Rahime niet veel in haar omgeving. Het is eerder andersom. Haar oudere broer benadrukt juist steeds dat zij niks kan. Door haar oudere broer wordt zij als jongste meisje in het gezin niet voor vol aan gezien.

'Haar broer zegt, "Jij moet maar mijn secretaresse worden", dat soort opmerkingen. Laatst had ze zich uitgesproken, "Ik ga doorleren en kom in een hogere positie dan jij. Dan mag jij voor mij werken!" Voor haar is dat heel belangrijk. Eerst dacht ze altijd, ik kan het echt niet'.

Volgens haar mentor bijt Rahime nu voor het eerst van zich af. Rahime heeft na het gesprek bovendien een nieuw doel. Haar oudere broer, die voor een verzekeringsbedrijf werkt, voorbij streven. Het voorbeeld van Rahime en haar oudere broer laat zien hoe de vraag over studiedoelen verweven is met het zelfbeeld van Rahime. Haar ideeën over haar mogelijkheden en haar toekomstperspectief zijn verbonden met haar positie als jongste dochter in het gezin. De tweede fase van de mentorrelatie loopt dus over in de derde fase. In die zin is het onderscheid dat ik hier in fases maak dan ook meer analytisch van aard. De gesprekken die mentoren met mentees voeren kunnen het denken over onderwijs en toekomstmogelijkheden ingrijpend veranderen.

Zoals hierboven aangegeven is de mentor een belangrijk aanspreekpunt voor de mentee als jongvolwassene die bezig is haar eigen weg te zoeken. Enerzijds los van ouders en broers of zussen, maar tegelijkertijd gezien hun leeftijd en positie in het gezin ook weer sterk verbonden met hen. Het volgende voorbeeld illustreert die verwarrende dubbele relatie. De vader van Rahime heeft een hernia waarvan hij vooral in het Nederlandse klimaat veel last heeft. Hij is dan ook het liefst in Turkije waar hij veel minder pijn heeft. Bovendien moet hij voor zaken ook regelmatig in Turkije zijn. In deze vaak lange periodes verblijft Rahime bij haar oudere

getrouwde broer. Rahime voelt zich bij haar broer niet zo op haar gemak, omdat zij niet haar eigen kamer heeft en toch niet helemaal haar eigen gang kan gaan. Daarnaast mist zij gewoon ook de aanwezigheid van haar ouders. Haar mentor ziet dat Rahime zich niet erg happy voelt als zij haar bij haar oudere broer bezoekt. Ook haar prestaties zijn in korte tijd achteruit gehold.

‘Toen we daar over praatten kwam er een heel zacht jaatje uit. Ze gaf toe dat ze het niet leuk vond dat haar ouders weg waren en dat ze weer weg zouden gaan. Ze zei: “ben ik belangrijk of de zaken”. Ik zei: “het staat los van elkaar, iedereen gaat een keer zijn eigen weg. Als er dingen moeten gebeuren moeten ze gebeuren, het betekent niet dat ze niets om je geven”. Daarna gaf ze toe dat ze dingen opkropte, dat ze het niet kon uitspreken. Ze zei: “ook al doe ik het, er blijft nog iets in me zitten”. Ik suggereerde een dagboek bij te houden, dat ze iets kon opschrijven als ze zich niet lekker voelde zodat ze zich daarna weer kon concentreren op haar werk. “Dan kunnen we daarna kijken wat je dwars zat en wat we eraan kunnen doen”. Dat vond ze een goed idee’.

Toen de ouders van Rahime terugkwamen heeft haar mentor het onderwerp ook voorzichtig aangesneden bij de moeder. Maar het belangrijkste is dat zij haar een instrument in handen heeft gegeven om moeilijke situaties hanteerbaar te maken. De mentoren weten uit eigen ervaring hoe belangrijk het is om over kleine en grotere problemen met iemand te kunnen praten en advies te vragen. Doordat de jongeren bepaalde dingen niet bespreken met hun ouders ontstaat er soms een verwijdering tussen ouders en kinderen die daarna weer moeilijk overbrugbaar is.

Naast ouders en broers of zussen spelen vrienden een belangrijke rol in het leven van een jonge adolescent. En ook aan die relaties moet de mentee een nieuwe eigen invulling geven. Net zoals in de veranderende relatie met haar ouders gaat dit gepaard met veel existentiële onzekerheid. De mentor als vertrouwenspersoon wordt vaak door de mentee betrokken bij de dilemma's die spelen rond vriendschap. Vrienden zijn heel belangrijk voor het zelfbeeld en de eigenwaarde. Als een vriendin bijvoorbeeld iets zegt tegen een meisje over haar uiterlijk of intelligentie is dat voor het betreffende meisje meteen een halsoordeel over haar persoon waardoor zij helemaal van slag is. Mentoren leren dat zij zich niet zo moeten laten leiden door wat anderen over hen zeggen. Ze proberen hen weerbaarder te maken. Omdat de mentoren wat leeftijd betreft dichterbij de leerlingen staan dan de ouders zeggen zij ook andere dingen. Zij kunnen zich inleven in de jongeren maar zien ook waar ze de fout in gaan. De ouders komen vaak niet verder dan de omgang met bepaalde vrienden te verbieden. De commentaren van de vader van Rahime en haar leerkrachtmentor zijn illustratief voor hoe met zo iets wordt om gegaan. De leerkrachtmentor noemt haar vriendinnen als de belangrijkste oorzaak van de slechte prestaties van Rahime aan het begin van de eerste klas. ‘Haar vriendinnen zijn meisjes’, zo zegt hij, ‘die weinig op hebben met hun studie en die ook regelmatig spijbelen’. Tijdens de ouderavond bespreekt de leerkrachtmentor dit met de vader. De vader: ‘De leerkracht zei, ze gaat met die en die om en die hebben helemaal geen interesse in school. Als ik niet had ingegrepen had zij van school gemoeven door de slechte cijfers. Die andere meisjes zijn ook van school gegaan’. Haar vader verbiedt haar nog verder met de vriendinnen om te gaan. Ook de studentmentor van Rahime beaamt dat zij werd afgeleid door haar vriendinnen. Maar ze zegt ook dat vriendinnen erg belangrijk zijn in een nieuwe omgeving. Als je een dertienjarige alleen verbiedt om met hen om te gaan en je geeft er niets voor in de plaats dan voelt zij zich verloren.

'Ik zeg, probeer eerlijk te zijn tegenover jezelf en doe niet wat anderen van je verwachten. Als je weet wat je zelf wil en dat uitstraalt, dan zullen ze je met meer respect behandelen, dan kun je je ergens thuis voelen. Ik zeg niet, het is niet goed dat je vrienden hebt, je moet meer aan je huiswerk doen. Op die toon praat ik niet. Je moet meer zelfvertrouwen hebben, ook in de vriendschap. Waarom gaan mensen met je om? Waarschijnlijk ben je ook wel leuk, daar hoeft je dan niet aan te twifelen maar dat betekent niet dat je je school niet hoeft te doen. Je moet de dingen doen die je voor ogen hebt gesteld, daar moet je naar toe werken. En daarbij jezelf vertrouwen. Af en toe schrijft ze dingen op, wat ik heb gezegd'.

In de verdiepingsfase komen zaken aan de orde die de jonge schoolgaande adolescent bezig houden. De studentmentor fungeert daarbij als een klankbord en ideaal gesproken als een rolmodel.² Het bevorderen van zelfvertrouwen en het ontwikkelen van een positief zelfbeeld staan centraal. Het doel in deze fase is ook om de mentee weerbaarder te maken ten opzichte van negatieve invloeden van buitenaf. Vaak loopt hieraan parallel het gezamenlijk ontwikkelen van een studiedoel. Dat kan betrekking hebben op de korte termijn (vaak): doorstroming naar havo of vwo en een beredeneerde keuze van het vakkenpakket. Het kan ook betrekking hebben op de langere termijn: een oriëntatie op de beroepskeuze en daarmee de uitstippeling van de schoolloopbaan.

In de literatuur is wat Meijers en Reuling (2002) het 'warme' aspect van mentoring noemen, nog weinig beschreven en geanalyseerd. Bij sociaal-emotionele vraagstukken is het belangrijk dat de mentor de achtergrond kent van de mentee en de sociale en emotionele aspecten kan inschatten die een rol spelen bij het begrijpen van de vraagstukken. Het laatste citaat illustreert dit. De mentor geeft vervolgens de mentee overzicht over het probleem en draagt in een dialoog met de mentee vanuit eigen ervaringen instrumenten aan om met de problemen om te gaan. De mentee krijgt daardoor ideaal gesproken weer greep op de situatie. Doordat de mentor en mentee regelmatig contact hebben met elkaar kan de mentee terugkomen op eerdere gesprekken. In die zin is er ook sprake van wat Meijers en Reuling een 'evaluatie' noemen.

Een vertrouwensrelatie tussen mentor en mentee is een voorwaarde voor een dergelijke 'warme manier' van communiceren. Een belangrijke vraag die dan ook vaak wordt gesteld is hoe je dit vertrouwen kan kweken. Het antwoord uit de praktijk is tijd. Het opbouwen van vertrouwen kost tijd. Pas als mentoren en mentees veel tijd (in een informele setting) met elkaar hebben doorgebracht ontstaat een vertrouwensrelatie.³ De intensieve begeleidingsfase die vooral tutorachtige elementen bevat is, zo blijkt, tevens een investering in de meer mentorachtige verdiepingsfase. Dit inzicht lijkt triviaal maar is het niet. De mentor die in een te vroeg stadium sociaal-emotionele problemen aan de orde probeert te stellen krijgt vaak de deksel op de neus. De mentee gaat juist afstand bewaren, omdat zij dat wat privé is en wat soms met schaamte is beladen nog niet wil delen met de mentor.

Afsluiting mentorrelatie: zelfstandigheid mentee

De mentee moet in de vierde fase in de praktijk bewijzen dat hij of zij ook zonder begeleiding kan functioneren in de schoolsituatie en thuis. De mentor houdt vooral in de gaten of de begeleiding beklijft. Worden de studievaardigheden toegepast en weet de mentee zich te redden als er druk op hem of haar wordt uitgeoefend in een richting die afwijkt van het gekozen doel? Na een jaar begeleiding moeten de mentees zoveel geleerd hebben dat zij zelfstandig het geleerde kunnen toepassen. De mentor let er in de eindfase vooral op of zijn leerling zich ook in moeilijke situaties kan handhaven of dat er dan een terugval is. Als een leerling een keer een

tegenvaller heeft, hoe reageert hij of zij daar op? Gooit ze de handdoek in de ring of brengt zij in de praktijk wat haar is geleerd? Nog een keer de mentor van Rahime:

'Ze had laatst voor een proefwerk een drie gehaald terwijl ze er hard voor had geleerd. Maar ze zegt nu, waarschijnlijk heb ik het verkeerd geleerd en ze gaat een oplossing zoeken. Dat is ook mooi om te zien, dat ze dat kan loskoppelen van haar kwaliteiten en niet bij de pakken neer gaat zitten'.

Uit de literatuur wordt de afsluitingsfase vaak beschreven als een pijnlijk proces (zie o.a. Chao, 1997). De mentor neemt bewust afstand. De mentee kan dit opvatten als een afwijzing. Het is dan ook belangrijk dat de mentor hierover duidelijk communiceert. De mentor moet aan de mentee uitleggen dat die afstand bewust wordt genomen omdat zij uiteindelijk zonder een mentor haar weg moet vinden. Voor veel mentees komt het afscheid te vroeg. Dit blijkt uit het feit dat veel mentees ook na het afsluiten nog een beroep doen op de mentor en de relaties feitelijk vaak langer doorlopen. In feite zijn er twee antwoorden mogelijk op deze praktijk. Het ene antwoord zegt dat de mentor blijkbaar de relatie niet goed heeft afgesloten en dat de mentor een duidelijker markeringspunt moet aanbrengeen. Het andere antwoord overweegt de mogelijkheid om de bestaande lengte van de relatie (nu vaak minder dan één jaar) ter discussie te stellen. Ik neig naar het tweede antwoord. Dit omdat in veel relaties de verdiepingsfase niet wordt bereikt door een gebrek aan tijd.⁴

Een mentormethodiek in ontwikkeling

Vanuit de hier beschreven casestudies in de vier mentorfasen komen we tot het volgende schematische overzicht van het vier-fasen model voor student-mentoring.

De indeling in verschillende fasen, de inhoud die aan de orde komt in de verschillende fasen en de bijbehorende rollen die een mentor vervult, vormen een eerste inzicht in de praktijk van de studentmentoring. Het maakt inzichtelijk waar het bij studentmentoring om gaat en wat de potentie is van het instrument: ondersteuning studiebegeleiding, studieadvies en sociaal-emotionele begeleiding. Hiermee wordt voor scholen, mentoren en mentees duidelijk waarmee zij aan de slag gaan als zij deze vorm van begeleiding willen invoeren. Het onderzoek maakt ook duidelijk dat de mentor over de nodige vaardigheden en kennis moet beschikken en dat een succesvolle mentorrelatie aan een aantal voorwaarden moet voldoen. We beginnen bij het laatste. Het matchen op dezelfde etniciteit en geslacht vergroot de kans van slagen. Het maken van de juiste koppels is daarnaast ook handwerk waarbij een uitgebreide kennis van de eigenschappen van zowel de mentor als de mentee een rol spelen. Verder speelt de tijdsduur van de mentorrelatie een belangrijke rol voor het succes. Te laat gestarte koppels krijgen te weinig tijd om hun relatie te verdiepen waardoor een belangrijk element van de mentorrelatie niet verwezenlijkt wordt. Op andere organisatorische aspecten van een mentorprogramma ga ik hier niet in (zie daarvoor Crul, 2001). De mentor speelt verschillende rollen in de mentor-mentee relatie. De mentor legt het project uit aan de mentee en de ouders, is studiebegeleider, studieadviseur en vertrouwenspersoon. In de verschillende fasen ligt het accent steeds op een andere rol. De mentor dient over verschillende vaardigheden te beschikken. De mentoren uit de casestudies lijken deze rollen bijna natuurlijk op zich te nemen. Anderen gaat dit minder gemakkelijk af. De effectiviteit van de mentor begeleiding zou aanzienlijk kunnen worden verbeterd als de mentoren in de verschillende rollen beter zouden worden getraind en begeleid. In de rol van studiebegeleider en studieadviseur gaat het voornamelijk om overdracht

Schema 1. Vier fasen model Student-mentoring

<i>Fases</i>	<i>Kennismakingsfase</i>	<i>Intensieve begeleidingsfase</i>	<i>Verdiepingsfase</i>	<i>Afsluiting</i>
<i>Aard begeleiding</i>		Regelmatig en volgens afspraak	Informeel en onregelmatig	Sporadisch op basis van behoefte
<i>Tijdsduur</i>	Kort	Gemiddeld de helft van de mentorperiode	Gemiddeld een kwart tot een derde van de mentorperiode	Gemiddeld een kwart tot een zesde van de mentor periode
<i>Rol Mentor</i>	Gastheer of vrouw van het project	Studiebegeleider	Vertrouwenspersoon en potentieel rolmodel	Mentor op afstand
<i>Inhoud</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Matching - Etniciteit - Geslacht - Type leerling • Start Mentoring - Informeren doel mentoring - Ontmoeting ouders - Afspraken over mentorbegeleiding 	<ul style="list-style-type: none"> • Studiebegeleiding ♦ Studievaardigheden <ul style="list-style-type: none"> - ‘Leren leren’ - Plannen ♦ Studieadvies <ul style="list-style-type: none"> - Vakken pakket - Studiekeuzes/advies - Toekomstperspectief 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociaal-emotionele begeleiding waarbij de mentor een vertrouwenspersoon is die ideaal gesproken uitgroeit tot een rol model voor de mentee - Zelfstandigheid - Zelfbeeld - Weerbaarheid 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluatie - Studievaardigheden - Sociaal-emotionele vaardigheden • Afsluiting - Formele afsluiting mentorrelatie (studiejaar) - Afspraken over contact en begeleiding na het beëindigen van de mentorrelatie

van kennis. Voor de rol van vertrouwenspersoon kan gedacht worden aan trainingen door professionals of aan het overdragen van ervaringen door ex-mentoren. Het inschakelen van ex-mentoren als ervaringsdeskundigen in trainingsprogramma's benadert de werkelijke situatie waar een mentor in terecht komt het dichtst. De zwaarte van de problematiek in de verdiepingsfase rechtvaardigt echter ook trainingen door professionals. In de professionele hulpverlening is de setting anders maar vaak komen dezelfde thema's aan de orde. Hoe ga je met sociaal-emotionele problemen om, waar neem je je verantwoordelijkheid als hulpverlener en waar niet en hoe kun je de dialoog op gang brengen over onderwerpen die in de taboesfeer liggen. Sardes heeft een eerste aanzet gegeven door een begeleidingstraject voor de studentmentor op te zetten op basis van de vier opeenvolgende mentor-fasen (2002). Leidraad in de begeleiding zijn een aantal interventie bijeenkomsten die parallel lopen met de gevonden ontwikkeling in de mentor-mentee relatie. Daarbij komen aan de orde: 1) studiebegeleiding, 2) oriëntatie of vervolgstudie en beroepspraktijk, 3) en sociaal-emotionele begeleiding. De ontwikkelde methodiek is onderdeel van het uit te voeren landelijke ondersteunings programma mentoring 2002-2004.⁵

Noten

1. Het gaat om de rapporten 1) Meijers & Reuling (1998), 'Bijvoorbeeld Bekeken' (mentorprogramma Zuid-Holland), (2) Paulides (2000), "Toveren met aandacht" (mentorproject Den

- Haag), (3) Yerden (1998), 'HÖB. Meer succes op school.' (Huiswerkproject Haarlem), (4) Groen (2000), 'Mentorprojecten allochtone jongeren Haarlem.' (Mentorproject Haarlem), (5) Veugelers (2000), 'De waarde van mentor-mentee relatie.' (Mentorproject ROC-Amsterdam), (6) Hulst (2000), 'Project allochtone mentoren in het V.O.' (Mentorproject Deventer), (7) Crul & Akdeniz (1997), 'Het Utrechtse huiswerkbegeleidingproject van SOEBA.' (Huiswerkklas Utrecht).
2. Anders dan de rol van volwassen mentoren, zoals Meijers en Reuling (2002) die beschrijven, ligt het zwaartepunt niet op een 'op een verandering en verdieping van het levensperspectief gerichte aanpak'. De oriëntatie op een arbeidsidentiteit is bij de meeste mentees nog niet aan de orde. Doorstroming in het onderwijs is het korte termijn doel.
 3. Grossman en Rhodes (2002) laten zien dat de doorgebrachte tijd een belangrijke rol speelt in de effectiviteit van de mentorbegeleiding.
 4. Een verlenging met een half jaar zou op de volgende wijze kunnen plaats vinden. Het project start niet aan het begin van het schooljaar maar halverwege. Dit geeft meer ruimte om aan het begin van het jaar koppels te maken. Vervolgens blijven de koppels bestaan over de zomervakantie heen en maken de koppels het jaar daarop vol.
 5. Zie voor meer informatie www.sardes.nl.

Literatuurlijst

- Bongers, C., Crul, M., Vaessen, K., & Wissen M. van (2001). *De ongekende kracht van leerlingen. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand. Mentoring in het onderwijs*. Den Haag: PMPO.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1992). *Argumenten: voor een reflexieve maatschappijwetenschap*. Amsterdam: SUA.
- Chao, T.C. (1997). Mentoring Phases and Outcomes. *Journal of Vocational Behaviour*, 51,15-28.
- Crul, M. (2009). *De sleutel tot succes. Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie*. Amsterdam: Spinhuis.
- Crul, M. (2001). *Succes maakt succesvol. Leerlingbegeleiding door Turkse en Marokkaanse studenten in het Voortgezet Onderwijs*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Crul, M., & Akdeniz, A. (1997). *Het huiswerkbegeleidingproject van SOEBA*. Amsterdam: SOEBA.
- Fresko, B. & Kowalsky, A. (1998). Helping high school pupils in the Perach project: a comparison of mentoring and tutoring approaches. In S. Goodlad (Ed.), *Mentoring and tutoring by students* (pp. 33-49). London: Kogan Page.
- Goodlad, S. (Ed.) (1995). *Students as tutors and mentors*. London/Philadelphia: Kogan Page.
- Goodlad, S. (Ed.) (1998). *Mentoring and tutoring by students*. London: Kogan Page.
- Groen, H. (2000). *Mentorprojecten allochtone jongeren Haarlem*. Amsterdam: Bureau toegepast jeugdonderzoek.
- Grossman, J.B., & Rhodes, J.E. (2002). The test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30, 199-219.
- Hulst, P. (2000). *Project "Allochtone mentoren in het V.O."*. Deventer: GAO.
- Kram, K. E., (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-625.
- Liang, B., Tracey, A.J., Taylor, C.A., & Williams, L.M. (2002). Mentoring College-Age Women: A Relational Approach. *American Journal of Community Psychology*, 30, 271-288.
- Meijers, F., & Reuling, M. (1998), *'Bijvoorbeeld bekeken. Mentorprogramma's in Zuid Holland*. 's Gravenhage: Provincie Zuid Holland.
- Meijers, F., & Reuling, M. (2002). *Mentoring: Een zaak van handen, hoofd én hart*. Nijmegen: Meijers Onderzoek en Advies.
- Ministerie van O.C.en W. (2000), *Aan de slag met onderwijskansen*. Den Haag: Min. v. O.C. en W.
- Paulides, H. (2000). *Toveren met aandacht. Evaluatie coaching Marokkaanse rolmodellen*. Amsterdam: Radar.

- Ragins, B.C. (1997). Antecedents of Diversified Mentoring Relationships. *Journal of Vocational Behaviour*, 51, 90-109.
- Sardes (2002). *Train de mentor. Een draaiboek voor trainers van leerling,-student en volwassenmentoren*. Utrecht: Sardes.
- Vaessen, K., Walraven, G., & Wissen M. van (1998). *Tutoring en mentoring. Een klassieke methodiek in een moderne context. Een inventarisatie van de mogelijkheden*. Utrecht: Sardes.
- Vedder, P. (1995). Tutoring kan prestaties verbeteren. *Didaktief*, 8, 5-7.
- Veugelers, W., (2000). *De waarde van een mentor-mentee relatie*. Amsterdam: ILO.
- Yerden, I., (1998). HÖB. *Meer succes op school. School- en leefsituatie van Turkse scholieren, studenten en voortijdige schoolverlaters*. Haarlem: NPI.