

NRO-PROJECT 'MENTORING URBAN TALENT'

**“IK DACHT ALTIJD  
DAT IK GEEN TALENTEN HAD,  
MAAR DAT IS NIET ZO.”**

Opbrengsten van mentoring voor leerlingen  
in het vwo en gymnasium



Loïs Schenk, Ismintha Waldring, Maurice Crul, Lonneke de Meijer,  
Sabine Severiens, Guusje Tavecchio

## Colofon

Dit rapport is onderdeel van het NRO Mentoring Urban Talent onderzoeksproject (40.5.18540.115).  
Dit project is gefinancierd door het NRO.



Onderzoeksteam: Sabine Severiens (projectleider EUR), Maurice Crul (projectleider VU), Lonneke de Meijer (EUR), Ismintha Waldring (VU), Loïs Schenk (EUR) & Gusta Tavecchio (EUR)

Januari 2022

# Inhoudsopgave

<b>Samenvatting .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Afstroom in grootstedelijke context .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Mentoring om afstroom te voorkomen.....</b>	<b>7</b>
2.1 Empirisch overzicht mentoring .....	9
2.2 Moderatoren .....	11
<b>3. Mentoring Urban Talent: programma en onderzoek .....</b>	<b>14</b>
3.1 Programmabeschrijving.....	14
3.2 Onderzoek .....	14
3.3 Methode .....	15
<b>4. Resultaten .....</b>	<b>17</b>
4.1 Quasi-experimenteel onderzoek: in hoeverre draagt mentoring bij aan gewenste uitkomsten?.....	17
4.2 Moderatoren: welke kenmerken versterken of verzwakken de effecten? .....	19
4.3 Kwalitatieve resultaten: hoe reflecteren mentees en mentoren op de uitkomstmaten?.....	20
<b>5. Conclusies en aanbevelingen .....</b>	<b>32</b>
<b>Referenties.....</b>	<b>36</b>

# Samenvatting

In dit rapport wordt besproken hoe Mentoring Urban Talent bij kan dragen aan het schoolsucces van leerlingen in de derde klas van het vwo en gymnasium in Rotterdam en Amsterdam. In Mentoring Urban Talent werden studentmentoren aan leerlingen gekoppeld, waarmee beoogden bij te dragen aan de sociaal-emotionele, cognitieve en identiteitsontwikkeling van leerlingen. Met kwantitatieve en kwalitatieve methoden onderzochten we de effecten van mentoring op gevoel van verbondenheid met school, motivatie, netwerk oriëntatie (houding t.o.v. [academisch] hulp vragen) en geloof in eigen kunnen. Trends in de data lijken te wijzen op een bufferend effect van mentoring. Ook uit de interviews blijkt dat mentees ervaren dat mentoring bijdraagt aan hun schoolsucces, voornamelijk door het vergroten van hun motivatie. Suggesties voor vervolgonderzoek betreffen de uitvoer van het programma en het in meer detail onderzoeken van de bijdrage van overeenkomsten tussen mentor en mentee voor de verschillende uitkomsten.

# 1. Afstroom in grootstedelijke context

Het Mentoring Urban Talent programma is opgezet om onvrijwillige afstroom van leerlingen in het vwo en gymnasium te voorkomen. Door het koppelen van leerlingen aan een studentmentor, beoogt het programma leerlingen te ondersteunen in hun schoolse- en sociaal emotionele ontwikkeling. Leerlingen in het Nederlandse onderwijssysteem krijgen in groep 8 van het primair onderwijs een schooladvies voor wat betreft het niveau van middelbaar onderwijs. Leerlingen die op het gymnasium of vwo beginnen kunnen afstromen naar een lager niveau zoals havo, en vervolgens naar het vmbo. Er is sprake van vrijwillige afstroom wanneer leerlingen wel voldoende resultaten hebben om door te gaan op het huidige niveau, maar alsnog willen afstromen. Onvrijwillige afstroom komt echter vaker voor, en de primaire reden daarvoor is onvoldoende prestatie van de leerling om op het huidige niveau door te gaan [Dittrich, 2013]. De onvrijwillige afstroom is problematisch wanneer leerlingen wel in staat zijn het onderwijsniveau te behalen, maar door secundaire redenen (zoals motivatie en ondersteuning) worden belemmerd in het behalen van voldoende resultaten voor het gymnasium of vwo. Verklaringen voor afstroom bevinden zich op het individuele niveau (bijv. onvoldoende motivatie), gezinsniveau (bijv. weinig ondersteuning vanuit ouders), en/of schoolniveau (bijv. schoolpopulatie, instructie) [Dittrich, 2013]. Om onvrijwillige afstroom tegen te gaan is het nodig meer zicht te krijgen op welke groepen leerlingen vaker afstromen, en welke verklaringen daarin een rol spelen.

In gesprek met enkele Rotterdamse en Amsterdamse scholen bleek dat zij een relatief groot aandeel van hun leerlingen met een lage sociaaleconomische status en/of migratieachtergrond zagen afstromen. Deze afstroom vindt voornamelijk plaats in het derde of vierde jaar van het voortgezet onderwijs. Naar aanleiding van deze constatering en de maatschappelijke noodzaak om alle leerlingen de mogelijkheid te geven onderwijs te volgen op een niveau dat past bij hun capaciteiten, hebben wij grootschalig onderzoek uitgevoerd naar kenmerken van leerlingen die afstromen [Waldring et al., 2022] en mogelijkheden om afstroom te voorkomen middels een mentoring programma [Schenk et al., 2022].

Uit de analyse van gegevens over leerlingen met een vwo-advies in groep 8 die in jaar drie of vier van het voortgezet onderwijs naar een lager onderwijsniveau zijn afgestroomd [Waldring et al., 2022], blijkt een sterke oververtegenwoordiging van bepaalde groepen leerlingen op het vwo en gymnasium in Amsterdam en Rotterdam. Leerlingen zonder migratieachtergrond, leerlingen met ouders met een hoger onderwijsdiploma, en leerlingen uit huishoudens met hoge inkomens zijn (sterk) oververtegenwoordigd in de populatie groep 8 leerlingen met een vwo-advies. Ondervertegenwoordigd zijn leerlingen uit huishoudens met de laagste inkomens, met laag- opgeleide ouders en leerlingen met een migratieachtergrond [Waldring et al., 2021]. De onder- en oververtegenwoordiging van deze groepen is vergeleken bij landelijke gemiddelden, sterker in Rotterdam en Amsterdam. Niet alleen is er een ondervertegenwoordiging van bepaalde groepen leerlingen in het vwo, ook is er een grotere afstroom van het vwo naar de havo voor leerlingen met een (niet-westerse) migratieachtergrond, en leerlingen waarvan de ouders een mbo-diploma of lager hebben. In Rotterdam is daarnaast ook het inkomen van ouders een voorspeller van afstroom; leerlingen met ouders met lagere inkomens stromen vaker af. De migratieachtergrond van leerlingen en de sociaaleconomische status (SES) van

ouders, lijken daarmee voorspellers te zijn van afstroom. Leerlingen die al ondervertegenwoordigd zijn op deze niveaus, stromen ook sneller af dan hun leeftijdsgenoten.

Om de onvrijwillige afstroom van ondervertegenwoordigde leerlingen in het vwo en gymnasium te verminderen, is het belangrijk om factoren te beschrijven die hierin een rol spelen. Mogelijke verklaringen voor onvrijwillige afstroom zijn een botsing tussen school-, thuis- en straatcultuur (El Hadioui, 2010), maar ook motivatie, meta-cognitieve vaardigheden (zoals organiseren) en faalangst van leerlingen (Dittrich, 2014). Deze puur contextuele, of juist individuele verklaringen van afstroom geven echter geen inzicht in waarom groepen leerlingen met overeenkomsten op gezinsniveau (zoals migratie, SES; zie Waldring et al, 2022) een grotere kans op afstroom hebben. De sociaal-cognitieve loopbaantheorie (Lent et al., 1994) biedt een kader voor de integratie van zowel individuele processen als contextuele invloeden gerelateerd aan academische ontwikkeling. In deze theorie staat de overtuiging van leerlingen centraal dat ze in staat zijn bepaalde onderwijsdoelen te behalen. Dit staat ook wel bekend als 'geloof in eigen kunnen' of *self-efficacy*. Dit geloof in eigen kunnen is cruciaal in het vormen van interesse, het stellen van doelen, het selecteren van activiteiten en uiteindelijk in de schoolprestaties van leerlingen. Dit proces is iteratief/zichzelf versterkend en herhaalt zichzelf voortdurend. Bijvoorbeeld, leerlingen die geloven dat het maken van hun huiswerk bijdraagt aan een goed resultaat op de toets, zijn beter in staat zichzelf te motiveren om dat huiswerk te maken, wat bijdraagt aan goede schoolresultaten. Een positieve uitkomst (een goed schoolresultaat), versterkt vervolgens weer het geloof in eigen kunnen, de interesse van leerlingen en het stellen van de juiste doelen etc.

Hoe dit proces verloopt en zich herhaalt is echter afhankelijk van contextuele factoren. Blootstelling aan diverse activiteiten, positieve rolmodellen en feedback krijgen, zijn factoren die dit individuele proces beïnvloeden (Lent et al., 1994). Leerlingen moeten mogelijkheden krijgen om hun leerproces te verbeteren, dit verwijst naar de zogenaamde kansenstructuur. Krijgen leerlingen de kans en mogelijkheid om verschillende taken uit te proberen, krijgen ze te maken met verschillende positieve rolmodellen? De bronnen die leerlingen in hun sociale netwerk hebben, ook wel sociaal kapitaal genoemd, zijn belangrijk in dat kader, evenals het cultureel kapitaal (kennis, vaardigheden, normen en waarden van heersende cultuur) dat beschikbaar is voor de leerlingen (Bourdieu, 1977).

De kwaliteit en soorten leerervaringen die leerlingen krijgen, kunnen afhankelijk zijn van cultuur en genderrolsocialisatie, maar ook van de aanwezigheid van rolmodellen. Bijvoorbeeld, een vergelijkbare ander (op basis van gender of achtergrond) zien slagen of juist afstromen in het vwo, kan iemands geloof in eigen kunnen beïnvloeden. Bij een grotere kansenstructuur kunnen leerlingen hun vaardigheden verfijnen, hun geloof in eigen kunnen versterken, en realistische verwachtingen creëren over de resultaten van hun prestaties.

Belangrijke factoren in het verklaren en voorkomen van afstroom bevinden zich dus op het individuele niveau, maar worden versterkt of onvoldoende bevorderd door kenmerken op het contextuele niveau. Leerlingen die meer kansen krijgen om te leren en worden blootgesteld aan positieve rolmodellen, zullen een groter geloof in eigen kunnen ontwikkelen wat hun motivatie en interesse en prestaties beïnvloedt. Scholen hebben een emancipatoire verantwoordelijkheid; zij kunnen de positie versterken van leerlingen die minder cultureel en sociaal kapitaal hebben. Echter, het is mogelijk dat het ook de kansenstructuur *buiten* school is die de positie van sommige leerlingen versterkt en van andere leerlingen juist verzwakt. Als scholen dus een bijdrage willen leveren aan kansengelijkheid, is het van belang dat hier niet alleen binnen de school aan gewerkt wordt, maar er ook gekeken wordt naar wat leerlingen buiten school nodig hebben om te profiteren van wat school aanbiedt. Emotionele steun en hulp bij huiswerk bijvoorbeeld, zijn uitingen van sociaal kapitaal die door school vergroot of gemobiliseerd kunnen worden middels een mentorprogramma.

## 2. Mentoring om afstroom te voorkomen

Naast individuele kenmerken van leerlingen zijn er mogelijkheden in de omgeving van leerlingen om hun geloof in eigen kunnen en uiteindelijke schoolprestaties te beïnvloeden. Versterking of uitbreiding van deze omgeving vergroot de kansenstructuur voor leerlingen, wat afstroom naar een lager onderwijsniveau kan voorkomen. Positieve ervaringen in leren, de mogelijkheid om ondersteund te worden in het leerproces, en de aanwezigheid van positieve rolmodellen zijn elementen die in mentorprogramma's centraal staan. Een mentor committeert zich daarbij vrijwillig en voor langere tijd aan een leerling, door regelmatig af te spreken en de behoeften van de leerling centraal te stellen (Rhodes, 2005). Mentorprogramma's op middelbare scholen kunnen een bijdrage leveren aan het versterken van de kansenstructuur voor leerlingen op het vwo en gymnasium. In het bijzonder voor ondervertegenwoordigde leerlingen zou het uitbreiden van hun kansenstructuur door een mentorprogramma hun inclusie en succes op school kunnen vergroten. Mentoring is in die zin een (preventieve) interventie met als doel afstroom te voorkomen door leerlingen te voorzien van sociaal kapitaal door de aanwezigheid en toewijding van een mentor. Voorgaand onderzoek onder Turkse, Marokkaanse en Surinaamse jongeren in het voortgezet onderwijs in Nederland onderstreept het belang en de functie van het koppelen van ondervertegenwoordigde jongeren aan een succesvol rolmodel (Crul, 2003; Crul & Kraal, 2004). Leerlingen kunnen profiteren van een mentor die zelf bepaalde structurele obstakels heeft weten te vermijden of overwinnen, door het geven van informatie of stimuleren van het inzetten van bepaalde vaardigheden. Meer motivatie, minder schooluitval en hogere schoolcijfers werden gemeten onder jongeren die een mentor hadden. Evaluaties van andere Nederlandse mentorprogramma's zijn ook overwegend positief over het vergroten van onderwijskansen voor ondervertegenwoordigde leerlingen door mentoring. Basisschoolleerlingen met een migratieachtergrond die deelnamen aan een Amsterdams mentorprogramma kregen een hoger schooladvies en hadden meer kennis over het voortgezet onderwijs dan hun medeleerlingen zonder mentor (Crul, Belkadi, Belkadi, & van der Geld, 2013). Uit evaluatieonderzoek van 25 mentorprogramma's in het Stimuleringsprogramma Mentorprojecten van het Oranjefonds blijkt dat schoolvaardigheden, zelfvertrouwen en de inzet van het netwerk toeneemt onder jongeren die een mentor hebben (Vos, Pot, & Dotinga, 2012). Ook het Mentoren op Zuid programma is gebaseerd op de aanname dat 1 op 1 begeleiding door een studentmentor tot hogere schoolcijfers en meer zelfvertrouwen van leerlingen leidt, hoewel zij deze effecten niet terugvonden in het onderzoek (Panteia, 2019). In de pilot van het Mentoring Urban Talent programma werd een positieve trend gevonden in de opbrengsten die het programma had voor ondervertegenwoordigde leerlingen (de Meijer & Severiens, 2020). Ten opzichte van de controlegroep lieten de leerlingen met een mentor een lichte stijging zien in geloof in eigen kunnen, intrinsieke en extrinsieke motivatie, en gevoel van verbondenheid met school.

Er wordt verondersteld dat mentoring het geloof in eigen kunnen van leerlingen direct kan verbeteren, maar ook indirect via bijdragen aan de sociaal-emotionele, cognitieve en identiteitsontwikkeling van leerlingen (Rhodes, 2005). Mentees kunnen expliciet leren van hun mentor (door directe instructie of informatieverstopping), maar ook door observationeel leren (Bandura, 1977). In dit geval fungeert de mentor als rolmodel, en kan de mentee bepaald gedrag bij de mentor observeren en zo vertrouwd raken met dit gedrag en het zelf toepassen. Op basis van Rhodes' model van mentoring voor jongeren in het algemeen (2005), stelde Hagler (2018) een

model voor dat specifiek gericht is op hoe mentoring schoolsucces kan bevorderen. Het vergroten van het sociaal kapitaal van leerlingen in drie ontwikkelingsdomeinen is daarbij van cruciaal belang. Ten eerste stelt het model dat de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen wordt ondersteund door mentoring. Een nauwe relatie tussen een mentor en mentee kan dienen als een herstellende ervaring voor leerlingen die eerder te maken hebben gehad met afwijzing, discriminatie of vervreemding van school(cultuur). De ervaring van een vertrouwensrelatie met een mentor kan de eigenwaarde van de leerlingen en positief hulpzoekgedrag bevorderen. Deze ervaring kan leerlingen in staat stellen om meer hulp te vragen aan personen in hun eigen netwerk. Bovendien kan de ervaring van een mentor op school het vertrouwen en de verbondenheid van leerlingen met school verder vergroten, wat hen aanmoedigt om extra ondersteuning op school te zoeken. Ten tweede kan mentoring bijdragen aan de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Mentoren kunnen leerlingen direct kennis bijbrengen (via bijles/tutoring), maar ook meer indirect door jongeren nieuwe leerervaringen en kansen te bieden en door leerlingen te 'leren leren'. Bovendien kunnen mentoren culturele kennis overdragen aan leerlingen door waarden zoals assertiviteit in de onderwijscontext uit te leggen of als rolmodel te fungeren. Ten derde, en als laatste, kunnen mentoren een rol spelen in de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Een sleutelfactor voor het volharden in het onderwijs is het gevoel bij de schoolcultuur te horen. Mentoren kunnen leerlingen ondersteunen om zichzelf te zien als mogelijke universiteitsstudenten en hen helpen dit te integreren in hun identiteit. In het bijzonder voor biculturele leerlingen kan een (biculturele) mentor hen ondersteunen bij het navigeren door verschillende culturen thuis en op school.

Het is afhankelijk van de fase waarin de mentoring zich bevindt, welke vaardigheid of vraagstuk centraal staat. Crul (2003) beschrijft vier fasen in studentmentoring; introductiefase, intensieve begeleidingsfase, verdiepingsfase, en afsluitende fase. De mentoring begint met de introductiefase, die de eerste drie weken beslaat. Hierin leren de mentees en mentoren elkaar kennen en bespreken ze waar ze aan willen werken. Hierna vindt de intensieve begeleidingsfase plaats, waarin het actieplan om de doelen te bereiken wordt uitgevoerd. De cognitieve ontwikkeling van de mentee staat hier voornamelijk centraal. Het leren leren, huiswerk plannen en studieadvies krijgen de meeste aandacht. Pas in de verdiepingsfase is er ruimte voor meer sociaal emotionele vraagstukken zoals het vergroten van zelfvertrouwen. De mentee moet in deze fase een bepaalde mate van vertrouwen hebben in de mentor. Niet alle koppels bereiken de verdiepingsfase; Crul (2003) vond dat enkel de helft van de koppels kwam tot sociaal emotionele vragen en de Meijer en Severiens (2020) constateren ook dat niet alle koppels de stap van de intensieve begeleidingsfase naar de verdiepingsfase weten te maken. Voor alle mentees in huidig project geldt dat na 20 weken de relatie is afgerond met de afsluitingsfase.

Overigens is er wel enige overlap in de fasen, ontwikkelingsdomeinen en uitkomsten. Diverse hulpvragen komen niet altijd gefaseerd aan bod (Vos, Pot, & Dotinga, 2012) en Crul (2003) illustreert hoe studiedoelen van mentees (cognitieve ontwikkeling in de intensieve begeleidingsfase) sterk verweven zijn met het versterken van het zelfbeeld (sociaal emotionele ontwikkeling in de verdiepingsfase) van mentees. Een nieuw toekomstperspectief door de begeleiding van een mentor kan tot nieuwe school-gerelateerde doelen leiden, en succeservaringen in studie kunnen het zelfvertrouwen ook weer vergroten. Ontwikkelingen in verschillende domeinen kunnen elkaar dus afwisselen en versterken.

Kortom, mentoring kan de kansenstructuur van leerlingen vergroten met potentie voor een versterking van het geloof in eigen kunnen van leerlingen, het gevoel bij de school(cultuur) te horen, door het direct vergroten van kennis en vaardigheden en een positieve houding ten opzichte van hulp zoeken te ontwikkelen (zie tabel 1). Deze uitkomsten kunnen elkaar in verschillende fasen weer versterken, omdat succeservaring in een ontwikkelingsdomein en mentoringfase weer gevolgen heeft voor ontwikkelingen binnen andere domeinen en fasen. Uiteindelijk kan dit proces leiden tot verbetering van de schoolprestaties van leerlingen, wat afstroom voorkomt.



**Tabel 1.** Veronderstelde mechanismen en uitkomsten per fase voor leerlingen door mentoring [o.b.v. Lent et al., 1994, Hagler, 2018 en Crul, 2004].

Kansenstructuur vergroten in ontwikkelingsdomein leerling	Fase	Door middel van	Potentiële leerling uitkomsten
Cognitieve ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intensieve begeleidingsfase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Directe instructie (tutoring) en leerervaringen bieden</li> <li>mentor als rolmodel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Geloof in eigen kunnen</li> <li>Motivatie</li> </ul>
Sociaal-emotionele ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verdiepingsfase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vertrouwensband tussen mentor en mentee</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Positieve houding ten opzichte van hulp vragen</li> <li>Gevoel van verbondenheid met school</li> </ul>
Identiteitsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verdiepingsfase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>mentor als rolmodel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Geloof in eigen kunnen</li> <li>Gevoel van verbondenheid met school</li> </ul>

## 2.1 Empirisch overzicht mentoring

Op basis van de sociaal-cognitieve loopbaantheorie (Lent et al. 1994) en Hagler's (2018) mentoringmodel voor schoolsucces, kan er verondersteld worden dat mentoring bij kan dragen aan het vergroten van de kansenstructuur van leerlingen, en daarmee afstroom kan worden voorkomen. Empirische aanwijzingen die erop duiden dat mentoring de potentiële school gerelateerde uitkomsten (zie Tabel 1) daadwerkelijk beïnvloedt, zijn positief, maar nog niet eenduidig. De onderzoeken die zijn gedaan naar ondervertegenwoordigde leerlingen richten zich voornamelijk op zogenaamde eerste-generatie studenten in het hoger onderwijs, en vrouwen in de exacte wetenschappen. De mechanismen van mentoring voor schoolsucces lijken echter hetzelfde te zijn voor deze ondervertegenwoordigde doelgroepen als voor middelbare scholieren, namelijk; door het uitbreiden van het sociaal kapitaal en daarmee kansenstructuur, kunnen met name ondervertegenwoordigde leerlingen hun individuele competenties en zelfvertrouwen vergroten en daarmee hun positie in het onderwijs versterken.

Hieronder volgt een kort overzicht van empirische bevindingen over de uitkomsten die als essentieel gezien worden in de het voorkomen van afstroom van leerlingen (zie Tabel 1).

### 2.1.1 Houding ten opzichte van hulp vragen

Met mentoring beoogt men dat leerlingen niet alleen profiteren van een mentor zelf, maar ook leren hun eigen netwerk in te zetten. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen met een mentor hun netwerk wisten te vergroten, doordat ze vaardigheden leerden om om hulp te vragen (Vos, Pot, & Dotinga, 2012). In de onderwijscontext kan het leren vragen om hulp gebaseerd zijn op vaardigheden en attitudes die leerlingen hebben. Sommige leerlingen zijn mogelijk minder gesocialiseerd in het zoeken naar hulp in een academische context, zoals het vragen van aandacht en hulp van hun leerkracht (Calarco, 2011). Het leren van ongeschreven regels over het

vragen om ondersteuning, maar ook het versterken van de overtuiging dat ze het verdienen om geholpen te worden, kan leerlingen stimuleren om hulp te zoeken (Lareau, 2015). Het cultiveren van een positieve houding ten opzichte van hulp vragen kan ook van toepassing zijn op het vinden van steun buiten de onderwijscontext of het versterken van bestaande relaties. Mentoren kunnen niet alleen laten zien hoe leerlingen om ondersteuning kunnen vragen, maar kunnen ook laten zien dat het gezond en nuttig kan zijn om hulp te vragen. Een aantal recente onderzoeken heeft zich gericht op hoe mentoring kan bijdragen aan de houding en netwerkoriëntatie van studenten. Netwerk oriëntatie betreft het willen en kunnen vragen om ondersteuning uit de omgeving, en de ervaring hebben dat dat zinvol en gerechtvaardigd is. Onder 400 eerste-generatie universiteitsstudenten vergrootte een sociaal kapitaalinterventie het vermogen en de bereidheid van studenten om natuurlijke mentoren (volwassenen uit hun eigen omgeving) te identificeren en een mentorrelatie met hen te ontwikkelen (Parnes et al., 2020). Dit was op zijn beurt significant gerelateerd aan hogere schoolcijfers. Bovendien liet een onderzoek onder 766 adolescenten in een buitenschools mentorprogramma significante verbeteringen zien in het vragen van hulp (Austin et al., 2020).

### **2.1.2 Gevoel van verbondenheid met school**

Een gevoel van verbondenheid met school is belangrijk voor het welbevinden van leerlingen en hun leervermogen. Over het algemeen wordt aangenomen dat gevoelens van verbondenheid met school voorspellers zijn van schoolprestaties (McCoach, 2014). Voor leerlingen die niet bekend zijn met, of zich niet op hun gemak voelen bij, de dominante (witte, hogere klasse) cultuur van school, zijn deze gevoelens van verbondenheid mogelijk minder aanwezig. Als je je minder thuis voelt in het vwo of gymnasium kan dit leiden tot psychologische, sociale en emotionele vervreemding en terugtrekking. Jongeren begeven zich in verschillende leefdomeinen waarin verschillende waarden heersen (El Hadioui, 2010). Waarden van thuis en waarden van de straat kunnen botsen met de waarden van school en zo tot minder verbondenheid met de school leiden. Dit wordt de 'pedagogische mismatch' genoemd (El Hadioui, 2010). Bijvoorbeeld, jongeren kunnen op straat onenigheid oplossen door ruzie en gevecht, waar op school wordt verwacht dat onenigheid wordt opgelost door discussie en samenwerking. Het kan zijn dat docenten bepaalde gedragingen die voor leerlingen gebruikelijk zijn in de thuiscultuur, niet herkennen, en daarom als een gebrek aan betrokkenheid interpreteren (Bingham & Okagaki, 2012). Docenten kunnen daarnaast hun verwachtingen van leerlingen baseren op de sociaaleconomische en culturele achtergrond van leerlingen, wat het zelfconcept van leerlingen kan beïnvloeden, en vervolgens de resultaten (teacher expectancy effect, Szumski & Karwowski, 2019). Wanneer scholen geen rekening houden met de verschillende socialisaties (thuis, straat, school) van leerlingen, kan het voor leerlingen moeilijk zijn zich aan te passen aan, en thuis te voelen in de schoolcultuur.

Empirische onderbouwing van hoe schoolverbondenheid door mentoring versterkt kan worden is schaars en het is de vraag of dit een direct of indirect gevolg is van mentoring. In onderzoek onder adolescenten die deelnamen aan een combinatie van buitenschoolse en schoolgerichte mentorprogramma's, nam de verbondenheid met de school niet toe in vergelijking met de controlegroep (Marino et al., 2020). Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat een overgrote meerderheid van de programma-activiteiten buiten de school plaatsvond en niet rechtstreeks inging op de verbondenheid met de school. Het Mentoren op Zuid programma vindt wel op school plaats. In 2015-2017 werden er geen effecten gevonden van mentoring op de schoolbetrokkenheid van leerlingen. Een mogelijke verklaring hiervoor werd in aanwezigheid en 1 op 1 mentoring gevonden, want het gevoel van verbondenheid met school van mentees nam toe als mentees vaker aanwezig waren bij de mentoring, en wanneer ze alleen maar 1 op 1 mentoring ontvingen (niet 1 op 2) (Panteia, 2019).

### 2.1.3 Motivatie en geloof in eigen kunnen

Als leerlingen het maken van huiswerk belangrijk vinden, is de kans groter dat ze doorstromen naar het hoger onderwijs. Het is bekend dat leerlingen die afstromen minder gemotiveerd zijn voor huiswerk (Dittrich, 2014; McCoach, 2014). Motivatie voor school kan afnemen door een botsing van verwachtingen van school, thuis en op straat (El Hadioui, 2010). Daarnaast kan gebrek aan geloof in eigen kunnen een motivatiebarrière zijn (Isik et al., 2018). Om de motivatie van leerlingen voor school te vergroten, zou het bieden van inzicht in de mogelijkheden van een universitaire studie door een student hen kunnen ondersteunen bij hun toekomstoriëntatie. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen en studenten met een perspectief op de toekomst (*future time perspective*; d.w.z. ze waarderen en zijn verbonden met toekomstig onderwijs) meer gemotiveerd zijn om huidige taken uit te voeren (Andriessen et al., 2006). Motivatie en studieperspectief is in veel mentorrelaties een belangrijk onderwerp en kan ook relatief vroeg in de relatie aan bod komen (Crul, 2003). In een groot effectonderzoek naar mentoring op school voor adolescenten, rapporteerden mentees aan het einde van het schooljaar een hogere mate van geloof in eigen kunnen in vergelijking met hun leeftijdsgenoten die geen mentor hadden (Herrera et al., 2011). Sanches et al. (2021) laten zien hoe studenten die een mentor hebben op de universiteit, de mogelijkheden voor hun toekomstige 'zelf' vergroten en daarmee hun geloof in eigen kunnen. Een ander groot onderzoek onder studenten vond dat studenten met een mentor meer geloof in eigen kunnen kregen, wat vervolgens van invloed was op hun toenemende motivatie (Chemers et al., 2011). Een onderzoek onder 2573 adolescenten die mentoring op school ontvingen, liet ook een toename van geloof in eigen kunnen zien (Bernstein et al., 2009). Ook in de Nederlandse context is er onder 25 mentorprogramma's voor adolescenten gevonden dat jongeren meer in zichzelf geloven na een mentortraject (Vos, Pot, & Dotinga, 2012). Uit het Mentoring Urban Talent onderzoek voorafgaand aan de huidige studie blijken verschillende patronen voor intrinsieke en extrinsieke motivatie van leerlingen (de Meijer & Severiens, 2020). Mogelijk heeft mentoring verschillende gevolgen voor de intrinsieke en extrinsieke motivatie van leerlingen. Intrinsieke motivatie is het uitvoeren van een activiteit voor de intrinsieke voldoening die het geeft in plaats van het uitvoeren van een activiteit vanwege de externe controle. Interesse en plezier beleven aan iets zijn voorbeelden van intrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie daarentegen, is de motivatie straf te vermijden of een extern gesteld doel te behalen (Ryan & Deci, 2000).

Kortom, er zijn empirische aanwijzingen dat mentoring bij kan dragen het vergroten van geloof in eigen kunnen en motivatie van leerlingen. Ook voor indirecte voorspellers van schoolsucces, zoals een gevoel van verbondenheid met school en een positieve houding ten opzichte van hulp zoeken, zijn aanwijzingen dat mentoring daar aan bij kan dragen. De genoemde onderzoeken zijn echter veelal gericht op andere contexten (VS, universiteit) of richten zich op een andere manier van mentoring (buiten school, of natuurlijk mentorschap). Onderzoek naar hoe mentoring leerlingen in het voortgezet onderwijs op het vwo en gymnasium kan ondersteunen, en in het bijzonder voor ondervertegenwoordigde leerlingen, is daarmee van groot belang.

## 2.2 Moderatoren

De veronderstelde mechanismen waardoor mentoring bij kan dragen aan bovenbeschreven uitkomsten (zie ook Tabel 1) zijn onder andere de mentorrelatie zelf en met name de kwaliteit ervan. Het is niet aannemelijk dat leerlingen profiteren van mentoring als ze geen klik ervaren met hun mentor. Ook leerlingkenmerken (zoals leeftijd en SES) kunnen van invloed zijn op de uitkomsten van mentoring. Deze zogenaamde moderatoren zijn in voorgaand onderzoek herhaaldelijk belangrijk gebleken in het verklaren van uitkomsten (DuBois et al., 2011; Raposa et al., 2019). We onderscheiden daarom drie typen kenmerken die belangrijk zijn gebleken in het bestuderen van mentoringuitkomsten: kenmerken van de mentee, kenmerken van de mentor-mentee match en relatiekwaliteit.

### 2.2.1 Kenmerken van mentees

Kenmerken van mentees zoals hun afkomst, sociaaleconomische status en leeftijd kunnen mogelijk beïnvloeden hoeveel ze van mentoring profiteren. Er zijn echter geen eenduidige resultaten uit studies naar deze kenmerken. Wat betreft afkomst worden er in twee meta-analyses geen andere effecten gevonden voor mentees afhankelijk van hun etniciteit (Dubois et al., 2011; Raposa et al., 2019). In Nederland zijn er wel verschillen gevonden voor mentees met een migratieachtergrond; jongeren zonder migratieachtergrond lieten een sterkere groei zien in geloof in eigen kunnen ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond, maar jongeren met een migratieachtergrond hadden een grotere toename in de ontwikkeling van hun sociale netwerk (Vos, Pot, & Dotinga, 2012). Ook in de pilot van huidig onderzoek werden er verschillen gevonden voor mentees met migratieachtergrond ten opzichte van mentees zonder migratieachtergrond. De trends lijken te wijzen op een minder sterke afname van *schoolbelonging* en een sterkere toename van intrinsieke motivatie voor mentees met migratieachtergrond vergeleken bij mentees zonder migratieachtergrond (de Meijer & Severiens, 2020). Wat betreft sociaaleconomische status vinden Raposa et al. (2019) geen verschillen naar sociaaleconomische status van leerlingen, hoewel Dubois et al. (2011) wel aanwijzingen vinden dat leerlingen met een lagere sociaaleconomische status meer profiteren van mentoring. Dit komt ook uit een studie van Thompson et al. (2013). Leerlingen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status ervaren mogelijk meer stress en minder ouderbetrokkenheid, waardoor ze juist het meest gebaat zijn en de grootste progressie kunnen maken door mentoring. Beide meta-analyses vinden geen effect voor leeftijd als moderator in mentoringprogramma's, hoewel een individuele studie naar mentoring op school in Nederland (Mentoren op Zuid, Schenk et al., 2020) vond dat de leeftijd van leerlingen van invloed is op de mate van relatiekwaliteit. Voor sommige jongere leerlingen was het moeilijker van het mentorprogramma te profiteren dan voor oudere leerlingen.

### 2.2.2 Overeenkomsten tussen mentor en mentee

Over het algemeen wordt verondersteld dat overeenkomsten tussen mentor en mentee tot betere uitkomsten van de relatie leiden. Overeenkomsten tussen mentoren en mentees kunnen belangrijk zijn voor hoe jongeren zich kunnen identificeren met hun mentor (Rhodes, 2005) en zouden voor meer aantrekkingskracht, ervaren nabijheid en relatieduur zorgen en specifiek voor meer *cultural understanding* (Birman & Morland, 2014; Byrne, 1971). Uit onderzoek van Crul (2003) blijkt het belang van overeenkomst in etniciteit. Mentoren die gematcht waren op overeenkomstige etniciteit en gender gaven aan zich goed te kunnen verplaatsen in de gevoelens en behoeften van hun mentees. Bijvoorbeeld, een Turkse vrouwelijke mentor kan de positie van een Turks meisje herkennen en de verwachtingen die er vanuit het gezin zijn. Een mentor die dit herkent kan dit bespreekbaar maken en de mentee ondersteuning bieden. Voornamelijk in de verdiepingsfase is het belangrijk dat mentoren bij sociaal-emotionele vraagstukken de achtergrond van de mentee herkennen. In het algemeen lijken vrouwelijke mentoren ook meer open te staan voor de sociaal-emotioneel problemen van meisjes dan mannelijke mentoren. In zo een match is de vrouwelijke mentor dus meer gevoelig voor het opmerken van sociaal emotionele problemen en de behoefte van vrouwelijke mentees om daar over te praten. Dit kan sneller leiden tot een hechte relatie (Crul, 2003). Echter, ook hierin zijn tegenstrijdige uitkomsten. Het matchen van mentoren en mentees op basis van afkomst (etniciteit) bleek uit voorgenoemde meta-analyse (Dubois et al., 2011) geen significante moderator te zijn.

Er kan ook verondersteld worden dat, om te profiteren van een mentor, er juist een bepaald verschil moet zijn tussen beide. Een mentee kan leren en profiteren van een mentor, juist wanneer deze andere ervaringen en kennis heeft. Hoe mentees zichzelf zien in termen van sociale klasse (identiteit) kan de verhouding tot hun mentor beïnvloeden. Enerzijds kunnen gedeelde migratieachtergrond of sociale klassekenmerken de band versterken door ervaren gelijkenissen (Byrne, 1971). Anderzijds kan een discrepantie het kapitaal van de mentee versterken (Bourdieu, 1977).

### **2.2.3 Relatiekwaliteit**

Er zijn duidelijke aanwijzingen dat kwaliteit van de relatie tussen mentor en mentee van groot belang is in het evalueren van de uitkomsten. Het is niet moeilijk voor te stellen dat wanneer leerlingen geen positieve ervaring hebben met hun mentor, ze ook minder goede resultaten laten zien. Empirisch onderzoek ondersteunt dit; mentees met hogere relatiekwaliteit hebben ook betere academische en gedragsmatige uitkomsten dan mentees met een lage relatiekwaliteit [DuBois et al., 2011; Jablon, & Lyons, 2020]. Relatiekwaliteit in mentoring wordt voornamelijk gedefinieerd als een nabije relatie met de mentor en vertrouwen [Rhodes, 2005]. Echter, in doelgerichte mentoring (mentoring waarbij niet alleen vriendschap centraal staat, maar ook het nastreven en evalueren van doelen) speelt ook de ervaring van de mentee mee in hoeverre de mentor in staat is de mentee te ondersteunen in gestelde doelen [Christensen et al., 2020; Lyons, McQuillin, & Henderson, 2019]

# 3. Mentoring Urban Talent: programma en onderzoek

## 3.1 Programmabeschrijving

Mentoring Urban Talent is gericht op leerlingen in het derde jaar van het vwo of gymnasium op vijf scholen in Rotterdam en Amsterdam. In het derde jaar moeten alle leerlingen een profiel kiezen. De mentoren zijn zogenaamde studentmentoren: studenten van de Vrije Universiteit Amsterdam en Erasmus Universiteit Rotterdam. Door het geringe leeftijdsverschil tussen mentoren en mentees kunnen mentees zich zowel herkennen in de mentoren, als zich aan de mentoren optrekken. Het feit dat de mentoren zelf de middelbare school hebben voltooid, soms via de stapelroute, en nu aan een universiteit studeren, kan leerlingen inspireren om dit ook na te streven. Er is speciale aandacht besteed aan de matching van de leerlingen aan een studentmentor. Zowel leerlingen als mentoren vulden voorafgaand aan het programma een formulier in met achtergrondkenmerken, sterke punten, zwakke punten, en interesses. Op basis van overeenkomsten in deze formulieren werden de leerlingen aan een mentor gekoppeld. Het programma vond 20 weken lang op school plaats.

De mentoren werden voorafgaand aan de mentoring getraind en van een handleiding voorzien maar konden hun activiteiten per bijeenkomst afstemmen op de behoeften van hun mentees. Het programma volgde de vier door Crul (2003) geformuleerde fasen van kennismaking, intensieve begeleidingsfase, verdiepingsfase en afsluiting. Per fase werden er daarom verschillende activiteiten aangeboden. Elke bijeenkomst duurde een lesuur (50 of 60 minuten). In beide steden was er een coördinator aanwezig die mentoren kon begeleiden en beschikbaar was voor vragen. Voorafgaand aan elke bijeenkomst, en na elke bijeenkomst, kwamen mentoren samen om plannen en eventuele vragen te bespreken. Voor een uitgebreide programmabeschrijving verwijzen we naar het handboek (Tavecchio & Roseval, 2021).

## 3.2 Onderzoek

Om Mentoring Urban Talent te evalueren is er zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek uitgevoerd onder de leerlingen en mentoren die betrokken waren bij het programma. Om stigma en exclusie te voorkomen, zijn de mentorprogramma's aan complete klassen aangeboden, in plaats van aan een selectie van (ondervertegenwoordigde) leerlingen<sup>1</sup>. Vijf scholen deden mee aan het mentorprogramma en van deze vijf scholen hebben drie scholen een controlegroep (klas) aangeleverd. De controleklassen werden door de schoolleiding aangewezen en dit betroffen klassen uit het derde leerjaar. De klassen die meededen aan de mentoring en de controleklassen die geen mentoring ontvingen, hebben op drie momenten vragenlijsten ingevuld. Voorafgaand aan de mentoring werd in september 2019 een zogenaamde nul-meting afgenomen, eind juni 2020 een na-meting, en in het najaar van 2020 een laatste meting. Op deze manier kunnen

---

1. Op een van de vijf deelnemende scholen was dit niet geval, daar konden leerlingen kiezen deel te nemen.

ontwikkelingen over tijd en in vergelijking met een controlegroep in kaart worden gebracht. Ook zijn er interviews met mentees gehouden na afloop van het mentoringprogramma. In deze interviews stonden de ervaringen van de leerlingen met het mentorprogramma en hun mentor centraal. De bevindingen uit deze interviews kunnen de kwantitatieve uitkomsten duiden en aanvullen.

Het programma is niet volledig uitgevoerd zoals beoogd. Ten eerste werd er beoogd dat er 1-op-1 begeleiding zou plaatsvinden. Er waren echter te weinig aanmeldingen van studentmentoren om elke leerling van een individuele mentor te voorzien. De mentoring vond daarom voornamelijk in groepsverband plaats. Leerlingen hadden vaak per twee- drie- of soms viertal, één mentor, wat beide even effectief kan zijn (Haddock et al., 2020). Een voordeel van het programma is dat het op school plaatsvond en tijd en locatie dus gefaciliteerd werd door school. Ten tweede had het wereldwijde coronavirus tot gevolg dat scholen tijdelijk moesten sluiten en er werd overgegaan op digitaal onderwijs. Dit had gevolgen voor de uitvoering van het mentorprogramma. Uiteindelijk hebben tien van de 20 bijeenkomsten op school plaatsgevonden. Van de overige tien bijeenkomsten zijn er uiteindelijk één of twee online aan het eind van het schooljaar geweest. Tijdens deze laatste, online bijeenkomst(en) lag de focus op de afsluiting van het mentorprogramma. Met name de verdiepingsfase is door het grotendeels wegvallen van de tweede helft van het programma in het gedrang gekomen. De schoolsluiting en het wegvallen van een deel van de mentorbijeenkomsten heeft ook effect gehad op het onderzoek; door de sluiting van de scholen in het voorjaar van 2020 hebben niet alle leerlingen aan de tweede meting meegedaan. Bij de interpretatie van onderstaande resultaten moeten bovenstaande beperkingen in overweging worden gehouden.

### 3.3 Methode

In totaal deden 124 mentees mee aan het onderzoek (mentees) en de controlegroep bestond uit 66 leerlingen. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen in het mentorprogramma was 14.33 jaar ( $SD = .51$ ) en 45% identificeerde zich als meisje. 19,4 % van de leerlingen had een lage sociaaleconomische status (geen van de ouders heeft een afgeronde havo-opleiding of hoger) en 57,3 % een hoge sociaaleconomische status (minstens een van beide ouders heeft hbo of wo-diploma). Omdat het waarschijnlijk lastig is voor leerlingen om het opleidingsniveau van hun ouders in te vullen ontbraken van 23,4 % van de leerlingen deze gegevens. De afkomst van leerlingen werd vastgesteld op basis van hun en hun ouders' geboorteland. 61,3 % van de leerlingen had een migratieachtergrond (21,8 % Marokkaans, 12,1 % Turks, 6,5 % Surinaams, 4,8 % anders westers, 16,1% anders niet-westers). Van 26,6% van de leerlingen had geen van de ouders vwo of een universitaire opleiding afgerond (zgn. eerste generatieleerlingen in het vwo).

De gemiddelde leeftijd van de controlegroep was 14.13 ( $SD=1.33$ ), 49% identificeerde zich als meisje. 11,1% van de leerlingen had een lage sociaaleconomische status, en 73% een hoge sociaaleconomische status (15,9% missend). 31,7% van de leerlingen had een migratieachtergrond (6,3 % Marokkaans, 3,2 % Turks, 3,2 % Surinaams, 1,6% Antilliaans 4,8 % anders westers, 12,7% anders niet-westers). Van 22,2% van de leerlingen had geen van de ouders vwo of universitaire opleiding afgerond. De mentorgroep en controlegroep komen op de meeste kenmerken overeen, maar er zitten wel significant minder leerlingen met een migratieachtergrond in de controlegroep.

Van alle leerlingen in het onderzoek hebben we op drie meetmomenten hun scores (van 1 -5) gemeten op de volgende variabelen: geloof in eigen kunnen en motivatie (intrinsiek en extrinsiek; Pintrich, 1990), gevoel van verbondenheid met school (Goodenow, 1993), houding ten opzichte van hulpvragen (algemeen en academisch; Karabenick, 2003; Vaux, Burda & Stewart, 1986). We vergeleken de scores van de leerlingen in het mentorprogramma met de scores van de leerlingen in de controlegroep middels *repeated measures* analyses.

Hierbij zijn alleen de scores meegenomen van leerlingen die alle drie de meetmomenten de vragenlijst hebben ingevuld. Om binnen de groep mentees verschillen te onderzoeken (bijvoorbeeld verschillende uitkomsten naar kenmerken van mentees) hebben we ook kenmerken van de relatie gemeten, zoals overeenkomsten tussen de mentor en mentee en relatiekwaliteit (Nakkula & Harris, 2013). We voerden moderatie analyses uit voor demografische kenmerken (leeftijd, gender, migratieachtergrond, ses, generatie) en relatiekwaliteit om de verbanden binnen de mentorgroep te analyseren.

De methode van het kwalitatieve onderzoek wordt in het betreffende hoofdstuk beschreven.



## 4. Resultaten

### 4.1 Quasi-experimenteel onderzoek: in hoeverre draagt mentoring bij aan gewenste uitkomsten?

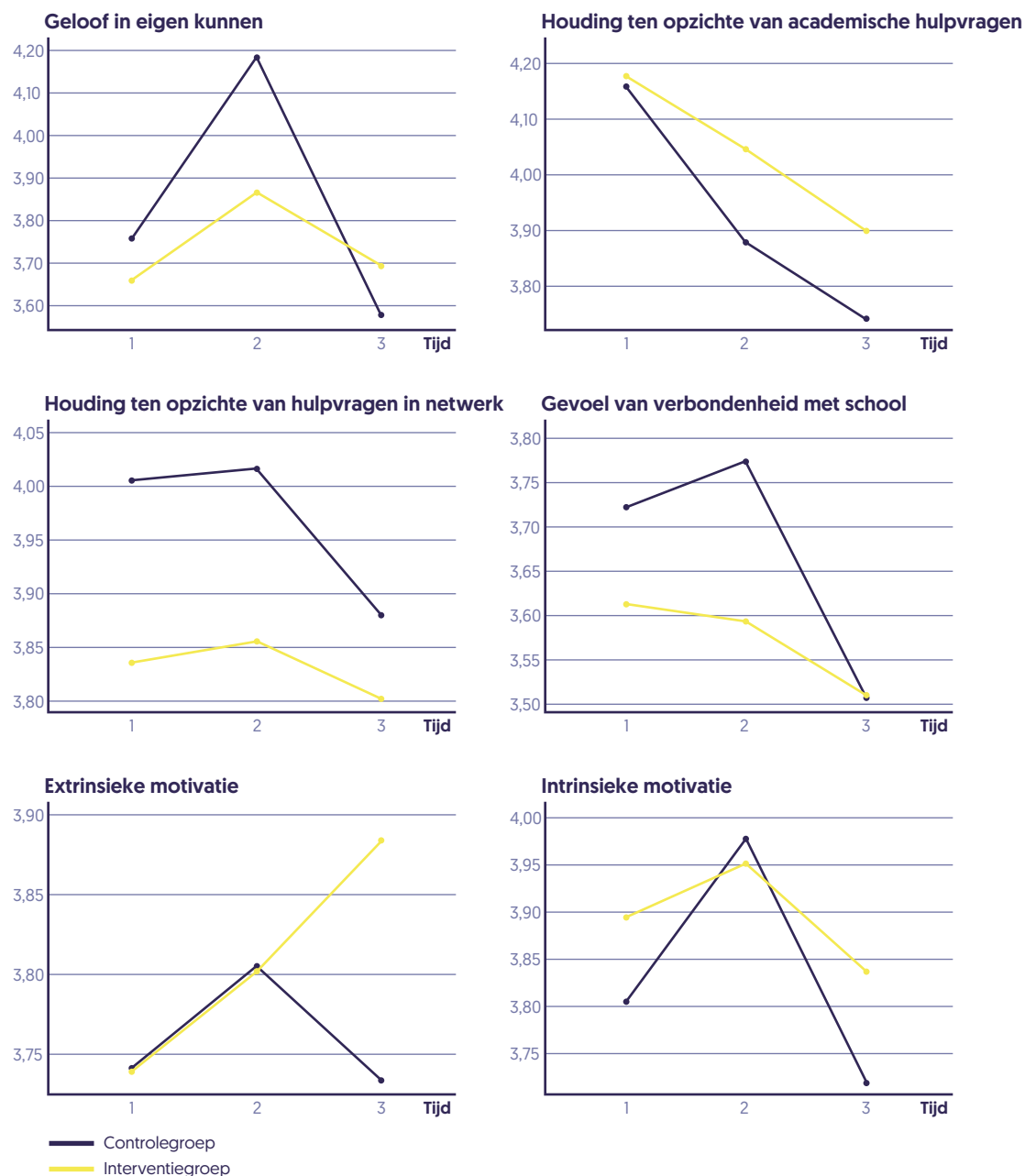
**Tabel 2** Gemiddelde scores per meetmoment en conditie

	Mentees		Controlegroep	
	Totaal (n = 122)		Totaal (n = 62)	
	M	SD	M	SD
Leeftijd	14.33	.51	14.13	1.33
Gender (meisje)	49.2%	-	45.2%	-
<b>Geloof in eigen kunnen</b>				
T1	3.66	.45	3.76	.41
T2	3.87	.59	4.18	.47
T3	3.69	.57	3.58	.56
<b>Houding t.o.v academisch hulpvragen</b>				
T1	4.18	.90	4.16	.68
T2	4.04	.77	3.88	.71
T3	3.90	1.02	3.74	.74
<b>Houding t.o.v hulpvragen in netwerk</b>				
T1	3.84	.55	4.01	.34
T2	3.86	.46	4.01	.59
T3	3.80	.53	3.88	.53
<b>Intrinsieke Motivatie</b>				
T1	3.89	.52	3.80	.60
T2	3.95	.56	3.98	.60
T3	3.84	.61	3.71	.68
<b>Extrinsieke Motivatie</b>				
T1	3.74	.53	3.74	.55
T2	3.80	.60	3.80	.64
T3	3.88	.41	3.73	.63
<b>Gevoel van verbondenheid met school</b>				
T1	3.61	.71	3.72	.72
T2	3.59	.79	3.77	.86
T3	3.51	.85	3.50	.88

In de onderstaande analyses gaan we in op de volgende onderzoeksvraag:

*Op welke van de uitkomstmaten profiteren mentees meer dan hun leeftijdsgenoten in de controlegroep?*

Voor vrijwel alle uitkomstmaten is er sprake van een daling tussen T1 en T3, soms na een lichte stijging tussen T1 en T2. In het algemeen is voor de leerlingen die mentoring hebben ontvangen de daling in alle uitkomsten minder sterk dan de daling in uitkomsten voor de controlegroep [zie Tabel 2]. Dit lijkt te wijzen op dat het mentorprogramma mentees beschermt tegen een sterke daling van deze school-gerelateerde uitkomsten. Voor houding ten opzichte van hulpvragen, gevoel van verbondenheid met school, intrinsieke en extrinsieke motivatie echter, is dit verschil niet significant. Voor geloof in eigen kunnen is het verschil wel significant: tussen T2 en T3 is er een significante afname van geloof in eigen kunnen bij de controlegroep en die afname is er niet bij interventiegroep ( $F = 4.21$   $df = 2$ ,  $p = .02$ ).



## 4.2 Moderatoren: welke kenmerken versterken of verzwakken de effecten?

### 4.2.1 Kenmerken van mentee

In de onderstaande analyses gaan we in op de volgende onderzoeksvraag:

*Welke kenmerken van mentees zijn van invloed op de effecten van mentoring?*

Vervolgens hebben we onderzocht of bepaalde kenmerken van de mentees (leerlingen die deelnamen aan de mentoring) van invloed waren op het effect van mentoring. De afkomst (migratie ja/nee), sociaaleconomische status, en eerste generatie status van leerlingen, hadden op geen enkele van de uitkomsten een effect. De leeftijd van leerlingen was wel van invloed op de afname van gevoel van verbondenheid met school tussen T1 en T3 ( $b = -.284$ , 95% CI [-.499, -.039]  $p = .02$ ). Hoewel dit gevoel van verbondenheid afnam tussen T1 en T3, wordt deze afname gebufferd door de leeftijd van leerlingen. Voor de jongste leerlingen ( $M - 1SD = 13.82$ ) was er de minste afname in gevoel van verbondenheid met school ( $b = -3.58$ , 95% CI [-6.478, -.182],  $p = .03$ ), voor leerlingen met een gemiddelde leeftijd (14.33) was de afname groter ( $b = -3.72$ , 95% CI [-6.733, -.203],  $p = .03$ ), en voor de oudste leerlingen ( $M + 1SD = 14.84$ ) was de afname het grootst ( $b = -3.87$ , 95% CI [-6.992, -.223],  $p = .03$ ).

### 4.2.2 Overeenkomsten tussen mentor en mentee

#### *Overeenkomst SES*

De intrinsieke motivatie van mentees nam in het algemeen af. Overeenkomstige sociaaleconomische status tussen mentor en mentee was van invloed op deze afname ( $b = -0.863$ , 95% [-1.522, -.189]  $p = .01$ ). Voor mentees zonder overeenkomst in SES met hun mentor was er een minder sterke afname in intrinsieke motivatie ten op zichte van leerlingen met een overeenkomst ( $b = 0.769$ , 95% [.179-1.196],  $p = .003$ ). Voor mentees die wel overeenkomst hadden met hun mentor in SES was er een (non-significante) afname van intrinsieke motivatie ( $b = -.094$ , 95% CI [-.463,.367],  $p = .680$ ). Tussen T1 en T3 is eenzelfde patroon zichtbaar.

#### *Overeenkomst afkomst*

Geloof in eigen kunnen nam toe tussen T1 en T3 (n.s.), en overeenkomst in afkomst (migratieachtergrond ja/nee) tussen mentor en mentee was van invloed op deze toename ( $b = 1.032$ , 95% [0.110, 1.977],  $p = .03$ ). Leerlingen met overeenkomst in afkomst met hun mentor hadden een grotere toename in geloof in eigen kunnen dan leerlingen zonder overeenkomst ( $b = 1.16$ , 95% [.508, 1.776],  $p = <.001$ ). Mentees die geen overeenkomst in afkomst hadden met hun mentor hadden een lichte, maar non-significante toename in geloof in eigen kunnen ( $b = .132$ , 95% [-.257, .501],  $p = .493$ ).

#### *Overeenkomst gender*

Een overeenkomst tussen mentor en mentee in gender is van invloed op de afname van de intrinsieke motivatie van mentees tussen T1 en T3 ( $b = .500$ , 95% [.020, .954]  $p = .04$ ). Mentees met eenzelfde gender als hun mentor hadden een minder sterke afname in hun intrinsieke motivatie ( $b = .306$ , 95% [.005, .541]  $p = .02$ ) dan mentees zonder een overeenkomst ( $b = -.194$ , 95% [-0.566, 0.205]  $p = .33$ ).

### **Relatiekwaliteit**

De kwaliteit van de relatie tussen de mentor en mentee is van invloed op de verandering in extrinsieke motivatie van mentees ( $b = .722$ , 95% CI [.101, 1.365]  $p = .03$ ). Leerlingen met de hoogste relatiekwaliteit hadden de minste afname in extrinsieke motivatie ( $b = 1.569$ , 95% CI [.376, 2.633],  $p = .01$ ). Leerlingen met gemiddelde relatiekwaliteit hadden een iets grotere afname van extrinsieke motivatie ( $b = 1.092$ , 95% CI [.275, 1.767],  $p = .01$ ). Leerlingen met lage relatiekwaliteit hadden de grootste afname in extrinsieke motivatie ( $b = .616$ , 95% CI [.143, .973],  $p = .01$ ).

## **4.3 Kwalitatieve resultaten: hoe reflecteren mentees en mentoren op de uitkomstmaten?**

### **4.3.1 Het kwalitatieve onderzoek**

Het kwalitatieve onderzoek naar de effecten van mentoring door het Mentoring Urban Talent programma is erop gericht een bepaalde mate van verdieping te brengen in de kwantitatieve analyses. Deze verdieping brengen we door middel van de volgende onderzoeksvraag centraal te stellen:

*Op welke uitkomstmaten vinden mentees dat ze hebben geprofiteerd van het Mentoring Urban Talent project, en in hoeverre was de relatiekwaliteit met de mentor van belang?*

Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn in totaal dertien mentees uit Amsterdam en Rotterdam geïnterviewd over hun ervaringen met het Mentoring Urban Talent project. Daarnaast hebben we ook twaalf mentoren geïnterviewd. De interviews met de mentoren worden in deze rapportage gebruikt als “spiegel” in de paragraaf die zich richt op de relatie tussen mentees en hun mentor, waarbij we willen laten zien op welke manieren de reflecties van de mentees en hun mentoren op de relatiekwaliteit overeenkomt.

### **4.3.2 Methode**

De in totaal 25 interviews hebben plaatsgevonden na afloop van het mentorprogramma en na de T3 meting. We hebben gebruik gemaakt van een semi-gestructureerde vragenlijst. Hierdoor konden we enerzijds vragen stellen die verband houden met theoretische concepten die voor het onderzoek relevant zijn, zoals geoperationaliseerd in bovengenoemde uitkomstmaten, maar bleef er ook ruimte voor de geïnterviewde mentees om thema's te benoemen die voor hen relevant waren, en waar wij wellicht niet naar zouden hebben gevraagd (Gomm, 2008; Gilbert, 2008). Vragen naar de theoretische concepten is gedaan middels Q sorting waarbij de Q set bestond uit de vier uitkomstmaten. Q sorting nodigt respondenten uit om gegevens te structureren en betekenis te geven (Watts & Stenner, 2005). De mentees werd gevraagd de vier kaartjes met uitkomstmaten op volgorde te zetten in de mate waarin ze vonden dat het mentorprogramma aan deze specifieke uitkomst had bijgedragen. Zo ontstond er per mentee een bepaalde rangorde naar uitkomsten. De resultaten zullen naar deze rangorde verwijzen.

De interviews met de Amsterdamse mentees hebben grotendeels plaatsgevonden op één van de deelnemende scholen. Eén interview is online uitgevoerd. In Rotterdam zijn alle mentees online geïnterviewd. Zowel voor Amsterdam als Rotterdam geldt dat de beslissing om online te interviewen is ingegeven door de tweede landelijke sluiting van alle middelbare scholen naar aanleiding van een opleving van het Covid-19 virus eind 2020.

Of er wezenlijk verschil is tussen de interviews die face-to-face of online zijn afgenomen, is lastig te zeggen. De analyse van de interviews laat een aantal overeenkomsten en verschillen zien tussen de mentees, maar deze verschillen en overeenkomsten lijken niet te lopen langs de lijn van face-to-face of online geïnterviewden. We gaan er daarom vanuit dat de methode van interviewen geen impact heeft gehad op de uitkomsten.

### 4.3.3 Analyses

In de onderstaande analyses gaan we in op de volgende onderzoeksvraag:

*Op welke van de uitkomstmaten zeggen mentees het meest te hebben geprofiteerd, en waarom?*

Hieronder laten we de dertien geïnterviewde mentees aan het woord om een antwoord te kunnen geven op bovenstaande vraag. Allereerst beschrijven we de reflecties van de mentees op de uitkomstmaten en laten we zien op welke van de uitkomstmaten de mentees aangeven de meeste voortgang te hebben geboekt door het mentoringtraject. Daarna richten we ons op de relatie tussen de mentees en hun mentor. Naast het perspectief van de mentees vullen we deze sectie aan met de perspectieven van hun mentoren, die apart van hun mentees zijn geïnterviewd.

### 4.3.2 De reflecties van mentees op de uitkomstmaten

Tijdens het interview zijn mentees gevraagd een rangorde aan te brengen in de vier uitkomstmaten die leidend waren in het onderzoek van het Mentoring Urban Talent project: geloof in eigen kunnen; motivatie; gevoel van verbondenheid met school; en houding ten opzichte van hulpvragen, zowel algemeen als academisch.

#### *Gevoel van verbondenheid met school*

Eén van de meest in het oog springende resultaten die voortkomt uit de interviews, is dat het gevoel van verbondenheid met school verreweg het minst is beïnvloed door het mentoringproject. Van de dertien geïnterviewde leerlingen zetten elf “gevoel van verbondenheid met school” op de laagste plaats bij het maken van een rangorde van de vier uitkomstmaten. Twee leerlingen zetten deze uitkomstmaat op de één-na-laatste plaats. Dat het “gevoel van verbondenheid met school” nauwelijks positief door het mentorproject is beïnvloed kan enerzijds als een gemiste kans worden beschouwd wanneer we in ogenschouw nemen dat Olzewski-Kubilius and Clarenbach (2012) aangeven dat leerlingen met een migratieachtergrond of een lagere SES achtergrond kwetsbaar kunnen zijn voor *stereotype threat*, en op school te maken kunnen krijgen met negatieve stereotypen over hun culturele of economische achtergrond, die vervolgens kunnen leiden tot minder binding met en motivatie binnen de schoolomgeving (Idem; zie ook Hagler, 2018; Oyserman & Lewis, 2017). Juist een mentor zou kunnen fungeren als buffer om een eventueel gebrek aan binding te verminderen. Anderzijds, kijkend naar de kwantitatieve data (figuur in paragraaf 4.1) zien we dat mentoring wel als een buffer lijkt te hebben opgetreden wanneer we de leerlingen met een mentor vergelijken met de leerlingen zonder mentor. Zo komt uit de figuur naar voren dat het gevoel van verbondenheid met school bij beide groepen is gedaald, maar dat deze daling minder scherp was voor de groep leerlingen met een mentor. Op het eerste gezicht lijken de kwalitatieve en kwantitatieve data dan ook niet helemaal met elkaar op één lijn te liggen. Maar de interviews laten bij doorvraag zien waarom leerlingen het “gevoel van verbondenheid met school” op de laagste plaats zetten: alle geïnterviewden gaven aan dat ze voor aanvang van het mentorproject zich al goed thuis voelden op school.

*En je thuis voelen op school, dat deed ik al. Dat... Ik heb genoeg vriendinnen hier op school en ik voelde me altijd al thuis. Dus daarom is die al enorm bij mij... (mentee, meisje, Amsterdam)*

Een mogelijke verklaring waarom leerlingen zich al thuis voelen op school kan liggen in de demografische samenstelling van Amsterdam en Rotterdam. Beide steden zijn zogenoemde *majority-minority* steden, waarin geen enkele etnische groep nog een meerderheid vormt (Crul & Lelie, 2019). De scholen die hebben deelgenomen aan het Mentoring Urban Talent project vormen, op verschillende manieren, een afspiegeling van de superdiversiteit die we in beide steden zien (Vertovec, 2007; Crul et al., 2013). De geïnterviewde leerlingen, of ze nu een migratieachtergrond hadden, of niet, voelden zich geen minderheid op school.

*Daarnaast is het ook zo dat op onze school... Er is veel verschil in etniciteit en geloof. En dat soort dingen. Zeg maar, je kan echt gewoon van elke kleur misschien wel iemand vinden hier. En ondanks dat is er niet echt een verschil in 'oke, deze groep, deze groep'. Het is gewoon als je kijkt naar de vriendengroepen zelf, is er ook in de vriendengroepen een verschil. Dus ik denk dat dat ook misschien een reden is dat we toch ons thuis voelen, want iedereen is zeg maar anders. (mentee, meisje, Amsterdam)*

Het gevoel verbonden te zijn met school lijkt dus in de context van de twee grootste steden van Nederland wellicht gemakkelijker te realiseren voor leerlingen met een migratieachtergrond en met een lagere SES achtergrond, omdat ze minder zichtbaar "Anders"<sup>2</sup> zijn. Het lijkt dan ook dat het mentoringproject hier het minst heeft kunnen bijdragen.

*Ja, ik voel me gewoon prima op school, maar het is gewoon niet... Die mentorgesprekken hebben me gewoon niet meer thuisgevoel per se gegeven ofzo. (mentee, jongen, Amsterdam)*

In het geval van "gevoel van verbondenheid met school" wordt duidelijk dat de context waarbinnen hiernaar wordt gekeken van belang kan zijn voor een beter begrip van waarom mentees hier meer of minder aan hebben gehad in het mentortraject. De eensgezindheid onder mentees in hun oordeel over "gevoel van verbondenheid met school" zien we ten dele terugkomen wanneer we kijken naar de uitkomstmaat "motivatie".

### **Motivatie**

Bij twaalf van de dertien geïnterviewden stond "motivatie" op de eerste of tweede plek in de door hen gemaakte rangorde van de uitkomstmaten. De meeste mentees vonden dus dat de mentoring had bijgedragen aan hun motivatie. Slechts één geïnterviewde uit Rotterdam gaf aan dat haar motivatie al in voldoende mate aanwezig was voor aanvang van het mentoringprogramma, en dat ze daarom weinig stappen op dit gebied heeft gezet. Op zich is het niet verwonderlijk dat veel geïnterviewde leerlingen juist op het gebied van motivatie een slag hebben weten te maken via het mentorproject, gezien het feit dat leerlingen in het VO in Nederland zich kenmerken door een lage motivatie (Staat van het Onderwijs, 2021, p. 94).

In de interviews is geen onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie, zoals we dat wel bij de vragenlijsten hebben gedaan. Maar meer dan bij "gevoel van verbondenheid met school" zien we bij "motivatie" dat de oorzaken voor de plaats in de rangorde uiteen lopen onder de geïnterviewden. Zo waren er geïnterviewden die door gesprekken met hun mentor erachter kwamen dat school niet altijd leuk hoeft te zijn, maar dat ze toch moeten doorzetten omdat er een groter plaatje is dan school alleen.

*Ik dacht gewoon, dit gaat mij op een manier helpen, en ik denk dat ik nu pas besef van, nou ja, het heeft me wel geholpen om te zien van... Ik vind de middelbare school, dus de lesstof, vind ik heel veel vakken, nou sommige vakken, vind ik niet echt heel leuk. Alleen het heeft me geholpen om te beseffen, ja niemand vindt de middelbare school nou helemaal 'it'. Je moet er gewoon doorheen om uiteindelijk te komen waar je wilt komen. Ik vind een aantal vakken echt heel leuk, alleen andere vakken weer niet. (mentee, jongen, Rotterdam)*

*Motivatie, dat was echt... ze had me echt gemotiveerd om gewoon goed je best te doen en dan naar de universiteit te gaan en dan te werken. (mentee, meisje, Amsterdam)*

2. "Anders" heeft betrekking op het begrip "Othering".

Uit bovenstaande citaten blijkt dat leerlingen op een andere, meer lange-termijn manier gaan nadenken over school door gesprekken met hun mentor. Voor deze geïnterviewde mentees boden de gesprekken met hun mentoren een blik op de toekomst, waarvoor school een opmaat vormt, en daardoor niet altijd of alleen maar leuk hoeft te zijn [zie ook Andriessen et al., 2006].

Andere geïnterviewden gaven aan dat hun motivatie voor school is toegenomen, omdat ze met hun mentor hebben gewerkt aan beter leren plannen, wat betere schoolresultaten opleverde, en dit leidde vervolgens weer tot een sterkere motivatie voor school.

*Ja omdat de mentoren heel erg aanmoedigden om te leren en je hielpen met bijvoorbeeld plannen en op die dag doe je dit. (...) Ja, ik vind het nog steeds enorm moeilijk. Maar ja, ik probeer nu een leertechniek te gebruiken en dat helpt wel heel erg. (mentee, meisje, Rotterdam)*

*Ik denk ook motivatie, want eerst maakte ik mijn huiswerk niet echt regelmatig, ik deed het gewoon soms. Als ik geen zin had, dan maakte ik mijn huiswerk niet. Maar nadat ik die planning en zo heb gemaakt met de mentor, toen was het niet zo'n grote moeite om het huiswerk te maken, en ik denk dat mijn motivatie voor school wel vooruit is gegaan, doordat ik zo een betere planning had gemaakt en al die dingen. (mentee, meisje, Rotterdam)*

Eén van de leerlingen die enorme moeite had met zijn motivatie en planning, omdat hij naar eigen zeggen "een beetje een luie hond" is, gaf dan ook aan dat wat hem betreft mentoring beter in het eerste jaar van de middelbare school kan worden aangeboden, omdat hij door een betere planning, meer motivatie heeft gekregen en zijn doel heeft behaald om dat jaar over te gaan. Naast planning gaven meerdere geïnterviewde mentees aan ook te hebben gewerkt aan hun leerstrategieën, bijvoorbeeld in het kader van effectiever leren en beter leren leren. Eén geïnterviewde mentee gaf aan dat ze tijdens de reguliere mentoruren op school nooit toekomen aan praten over en werken aan leerstrategieën, maar dat ze dat tijdens het mentoringproject wel kon doen.

*Op school hebben we gewoon mentoruur en dan wordt daar meestal problemen besproken. Maar als er bijvoorbeeld niks aan de hand is en je hebt gewoon goede cijfers, dan wordt er niet echt met je gesproken. Maar als je cijfers bijvoorbeeld iets slechter zijn, dan gaan ze wel met je praten. En ja. Ik weet niet, ik vond het gewoon altijd wel een beetje hetzelfde. Want het [reguliere en door school georganiseerde mentoruur] ging meer over problemen van cijfers enzo dan over leerproblemen en hoe je het beste kan leren. (mentee, meisje, Rotterdam)*

Er waren ook geïnterviewden die aangaven dat hun motivatie voor school is toegenomen omdat hun mentoren openlijk positief over ze waren.

*Nou, ik denk dat dat vooral komt doordat mijn mentor mij en het meisje waarmee ik in het groepje zat, ze gaf ons elke keer heel veel complimenten en ze legde ons uit... Uhm. Ze gaf ons altijd veel complimenten en benadrukte onze goede eigenschappen in plaats om te zeggen wat beter kon en dat hielp mij ook om mijn goede eigenschappen te ontwikkelen. En dat heeft me wel erg gemotiveerd. (mentee, meisje, Rotterdam)*

*Mijn motivatie. Het is altijd heel positief. De Mentoring urban talent was altijd heel positief, ze hadden altijd veel vertrouwen in ons. Dat motiveert je zeer zeg maar. (mentee, jongen, Rotterdam)*

Deze reden voor een toegenomen motivatie is wellicht het meest gekoppeld aan extrinsieke motivatie die door het hebben van een mentor kan toenemen. Deze bevinding is in lijn met de kwantitatieve analyse die een continue stijging tussen T1 en T3 laat zien in extrinsieke motivatie bij leerlingen die een mentor hebben gehad, terwijl leerlingen uit de controlegroep juist een daling laten zien in hun extrinsieke motivatie tussen T2 en T3. Het langdurige effect van het hebben van een mentor op extrinsieke motivatie (T3 was ruim na afsluiting van de mentorperiode) wordt nog versterkt door het feit dat de interviews geruime tijd na T3 zijn afgenomen, en ook het contact met de mentor doorgaans was afgesloten, maar de motivatie leek te zijn behouden. Het effect van de uitgesproken positiviteit van de mentor over de mentees lijkt dan ook langduriger stand te houden dan de feitelijke mentor/mentee relatie zelf. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de positieve houding van de mentor, zoals eerder gemeld, een buffer kan vormen tegen bijvoorbeeld (subtiel) ervaren vooroordelen en stereotypen onder leerlingen met een migratieachtergrond of lagere sociaaleconomische achtergrond. Oyserman en Lewis (2017) laten zien hoe motivatie voor school kan toenemen wanneer leerlingen zichzelf bijvoorbeeld kunnen voorstellen als toekomstige student aan de universiteit. Zo kan hun “possible future self” (Idem) als universiteitsstudent mede bepalen of ze een uitdaging willen aangaan omdat ze denken dat het de moeite waard is omdat de specifieke uitdaging (bijvoorbeeld een moeilijke toets) bij hun identiteit past, of dat leerlingen bij een uitdaging de handdoek in de ring gooien omdat ze het idee hebben dat het onmogelijk is om er succesvol uit te komen. Door de positieve aandacht en het vertrouwen van de mentoren in de educatieve mogelijkheden van hun mentees, hebben ze wellicht een bijdrage geleverd aan het creëren van een “possible self” die op langere termijn een bijdrage levert aan de motivatie van de mentees.

#### ***Vertrouwen in eigen kunnen en hulp vragen: een kwalitatief genderverschil in uitkomstmaten***

Van de dertien geïnterviewden waren er negen meisjes en vier jongens. Uiteraard kunnen we op basis van deze aantallen geen harde uitspraken doen, ook omdat de kwantitatieve data geen significante verschillen lieten zien tussen jongens en meisjes op de uitkomstmaten vertrouwen in eigen kunnen en hulp vragen, maar toch willen we de aandacht richten op een onderscheid dat langs genderlijnen loopt, namelijk dat de jongens altijd aangaven al vertrouwen te hebben in eigen kunnen (stond bij alle jongens op de derde plek):

*Vertrouwen in eigen kunnen heb ik altijd al, dus dat.* (mentee, jongen, Rotterdam)

*Vertrouwen in eigen kunnen heb ik eigenlijk wel. Als ik leerde haalde ik een goed cijfer voor een toets, dus ik heb gewoon vertrouwen van, als ik het haal heb ik gewoon geleerd, en als ik niet geleerd heb ga ik het niet halen. Dat heeft voor- en nadelen maar vertrouwen heb ik wel.*  
(mentee, jongen, Rotterdam)

*Nou dat vertrouwen in eigen kunnen, heb ik eigenlijk sowieso wel, bot gezegd.*  
(mentee, jongen, Rotterdam)

*Ja, nou ik wist wel gewoon dat ik het aankon enzo.* (mentee, jongen, Amsterdam)

Terwijl de meisjes juist aangaven vooral hierin stappen te hebben gezet tijdens de mentorperiode. Daarentegen zagen we dat de jongens die we hebben geïnterviewd met name “hulp vragen” niet gemakkelijk uit zichzelf deden en via het mentorproject hierin stappen hebben gezet.



Bij meerdere geïnterviewde meisjes heeft het toegenomen vertrouwen in eigen kunnen ervoor gezorgd dat ze het profiel durfden te kiezen dat ze eigenlijk wilden, maar waarvan ze dachten dat het misschien te lastig voor ze zou zijn. Zo geeft deze mentee uit Rotterdam aan:

*Interviewer: Ik ben benieuwd naar nummer twee: Vertrouwen in eigen kunnen.*

*Respondent: Ja dat heeft weer een beetje te maken met wat ik net zei, doordat ze mij heel veel complimentjes gaf en benadrukte wat we allemaal goed deden, ben ik meer in mezelf gaan geloven en ben ik ook iets meer risico's gaan nemen. Dus het profiel dat ik bijvoorbeeld gekozen heb is lastig, maar ik dacht van ik ga het gewoon proberen. (mentee, meisje, Rotterdam)*

In één geval gaf een geïnterviewde mentee zelfs aan dat haar mentor heeft opgemerkt en aangekaart dat de mentee faalangst heeft. De mentee pakt dit nu samen met school aan, maar in het traject heeft de mentor het niet alleen opgemerkt, maar er ook voor kunnen zorgen dat de mentee alsnog haar gewenste profiel heeft gekozen, zodat haar droom om arts te worden nog altijd tot de mogelijkheden behoort.

*En ik was bang dat wanneer ik lagere cijfers zou halen in de bovenbouw, dat ik niet zou kunnen studeren wat ik zou willen studeren, medicijnen. Maar daarin had ze mij ook gemotiveerd, want ze was geslaagd met vieren en vijven, en werd toegelaten tot geneeskunde. Dus daarom was het een soort van, het kan wel gewoon, als je het echt wilt, als je ervoor werkt. Dus dat was op zich wel fijn, qua motivatie, dat het omhoog ging.*

*(mentee, meisje, Rotterdam)*

De verbinding die deze geïnterviewde maakt tussen vertrouwen in eigen kunnen en motivatie, kwam vaker terug. Ook twee van de geïnterviewde mentees uit Amsterdam geven expliciet aan dat de twee uitkomstmaten, wat hen betreft, met elkaar in verbinding staan.

*Ik heb motivatie eerst omdat ze [mentor] mij in die tijd heel erg heeft gemotiveerd, want we hadden een doel voor ogen. En dat doel was dus overgaan met N&G en N&T en meer zelfvertrouwen hebben. En zij motiveerde mij elke week van 'hoe gaat het?' En 'je moet je best doen' en 'als je hulp hebt...', 'Kan ik je helpen?', 'en weet je over drie jaren dan ben je d'r vanaf' enzo. Dus motivatie en vertrouwen in eigen kunnen, ik vind het een beetje hetzelfde omdat zij altijd tegen mij zei van 'je kunt het! Je kunt het halen en je gaat het ook halen N&G!'. En dus, want ik was nog een beetje twijfelachtig of ik wel natuur en gezondheid kon kiezen, omdat er zijn daar eisen voor gesteld. (mentee, meisje, Amsterdam)*

*Als ik vertrouwen krijg in eigen kunnen dat is dan ook tegelijkertijd motivatie. Het is eigenlijk hetzelfde, ja. (...) Zeg maar bijvoorbeeld. Ik dacht altijd dat ik geen talenten had, maar dat is niet zo. Er zijn sommigen, maar die zijn dan goed in talen en de andere juist in wiskunde. Maar ik had zeg maar in alles was ik normaal. Ik was niet goed. Ik was niet heel slecht, dus ik had altijd het gevoel dat ik gewoon... Geen, niks kon, gewoon niets speciaals. Er was niet iets voor mij bestemd, zeg maar. Toen ik dus met haar [mentor] ging praten, merkte ik dat ik eigenlijk psychologie wel echt interessant vind en dat het echt een van de belangrijkste dingen was. En daarbij zei ze dan ook bijvoorbeeld dingen zo van, zoals 'hoe je denkt is best wel mooi'. Of 'je denkt best wel volwassen voor je leeftijd'. En dat soort dingen zijn natuurlijk positief, zie ik dan. En dat gaf me motivatie om echt te denken van 'oke, dus dit is dan misschien toch wel voor mij bestemd'. Dus dan is er toch misschien wel een richting voor mij om op te gaan. (mentee, meisje, Amsterdam)*

Dat vertrouwen in eigen kunnen in alle citaten gekoppeld is aan de profielkeuze, komt door het derde leerjaar waarin de geïnterviewde mentees op dat moment zaten, waarin ze voor de keuze stonden welk profiel ze vanaf de vierde klas zouden volgen. Maar het wijst ook op de nadruk die binnen het mentorproject op de profielkeuze lag. Alle geïnterviewde mentees hebben met hun mentor aandacht besteed aan de te maken profielkeuze. Sommige mentees wisten al goed wat ze wilden kiezen voor aanvang van het mentoringtraject, maar ook zij gaven aan baat te hebben gehad bij de aandacht die ze er met hun mentor aan hebben besteed, bijvoorbeeld omdat het ze sterkte in hun overwegingen. Maar veel van de geïnterviewde mentees wisten nog niet zeker wat ze wilden kiezen en hebben meerdere mentorbijeenkomsten besteed aan oriëntatie op de profielkeuze.

*[I]k had een beetje, klein beetje keuzestress gewoon met wat ik moest kiezen qua profiel. Dus ik dacht ja, het is wel gewoon fijn als iemand me een beetje begeleidt enzo.*

[mentee, jongen, Amsterdam]

*Alle dingen die we met [naam mentor] hebben gedaan, de enquêtes, de opdrachten die we hebben gedaan heeft mij echt geholpen met mijn profielkeuze. Ik heb nu Natuur en Techniek gekozen. Daar ben ik ook blij mee, dat was ook wat er uit kwam uit alle dingen die ik met [naam mentor] heb gedaan. Dus ja het was zeker nuttig ja.* (mentee, jongen, Rotterdam)

Bij de geïnterviewde jongens was “hulp vragen” één van de uitkomstmaten waar het mentoringproject een verschil heeft gemaakt. Twee van de geïnterviewden vonden hulp vragen lastig. Zij hebben een stap kunnen zetten met ondersteuning van de mentor.

*Heb je misschien bij jezelf gemerkt dat er daarmee iets is veranderd tijdens het project? Aan de hand van het mentorschap?*

*R: Hulp zoeken denk ik, daar ben ik nou niet zo goed in. Ik wil het graag zelf doen. Daardoor kon ik dat wel beter, dan kon ik altijd hulp aan hem vragen enzo.* (mentee, jongen, Rotterdam)

*Het was, hoe zal ik het zeggen. Ja, het was heel individueel, tenminste voor mij. Ik was heel individueel bezig. Ik vroeg mijn docenten amper om hulp buiten de les zeg maar. Ook tijdens de les, ik probeer het altijd zelf te doen, mezelf te ontwikkelen. Maar met het hele project is er heel wat van mijn schouders afgegaan. Iemand anders hielp mij en dat heeft wel geholpen.*

[mentee, jongen, Rotterdam]

Bovenstaande twee citaten laten zien dat deze jongens graag zelf hun problemen willen oplossen en daarom niet gemakkelijk hun netwerk inschakelen. Dit kunnen we -weliswaar voorzichtig- koppelen aan het vertrouwen in eigen kunnen van de jongens. De jongens lijken, meer dan de meisjes, te koersen op hun eigen kennis en kunde. Dat dit niet altijd even gemakkelijk is, laat het tweede citaat zien. Daarnaast weten we ook dat jongens het over de gehele linie minder goed doen dan meisjes in het onderwijs (Staat van het Onderwijs, 2021). Vanuit de interviews, en de gekozen uitkomstmaten, kunnen we voorzichtig stellen dat de combinatie van weinig motivatie, hoog vertrouwen in eigen kunnen en weinig hulp vragen kan leiden tot een situatie waarin jongens kwetsbaar zijn door de individuele koers die ze lijken te varen. Het hebben van een mentor heeft deze jongens een steuntje in de rug geboden. De geïnterviewden waren dan ook, zonder uitzondering, blij met hun mentor en ze zagen het nut in dat hun mentor voor ze heeft gehad.

Hoe de relatie tussen de geïnterviewde mentees en hun mentoren was, staat in paragraaf 4.3.3 beschreven.

### 4.3.3 De band met de mentor

Alle geïnterviewde mentees gaven aan dat ze een goede relatie hadden met hun mentor. Deze goede relatie werd gekenmerkt door vertrouwen van de mentee in de mentor, en in sommige gevallen, met name bij de koppels die uit meisjes/vrouwen bestond, was er zelfs sprake van een gevoel van verbondenheid of vriendschap van de mentee met de mentor.

*Ik was persoonlijk met [naam], onze mentor, en buiten al het schoolgedoe was het ook heel leuk om met hem te zijn. En in ons groepje openlijk te praten, te debatteren. Ik had heel veel plezier, buiten het nut. (mentee, jongen, Rotterdam)*

*Bijvoorbeeld, als we terugliepen van de tafel waar we zaten, bespraken we dingen alsof we elkaar gewoon al langer kenden. Dat is gewoon goed enzo. En wanneer we gingen opstarten, de les, en dan waren de mentoren die achterin de klas zaten, dan zei ik "hey!", en dan zei ze ook "hey!", snap je. Het was niet van "hey, goedemorgen" ofzo. Het was gewoon "hey!", als u snapt wat ik bedoel. (mentee, meisje, Amsterdam)*

In bovenstaand citaat verwijst de mentee naar de informele begroeting met haar mentor en deze informaliteit gaf haar het gevoel een goede band te hebben met haar mentor. Er was weinig afstand en de begroeting verliep zoals de mentee ook haar vriendinnen zou begroeten. De goede band met de mentor lijkt voor een deel bepaald te zijn door een zekere herkenning die veel van de geïnterviewde mentees leken te ervaren met hun mentor. Deze herkenning kwam voort uit de koppeling tussen mentee en mentor die voor aanvang van het mentoringtraject was gemaakt door de onderzoekers. De koppeling kon gebaseerd zijn op gender, studiekeuze, migratieachtergrond, of interesses en hobbies.

Ook mentees die niet direct een herkenning hadden met hun mentor spraken tijdens de interviews hun waardering uit voor het feit dat iemand interesse in ze toonde en dat er, buiten de reguliere vakken op school, tijd voor ze werd genomen. Zo was er een jongen uit Amsterdam die een vrouwelijke mentor had, die niet een studie deed die hij op het oog had, en die ook niet dezelfde hobbies of etnische achtergrond deelde, maar die hem wel goed wist te ondersteunen bij de oriëntatie op de profielkeuze en daarnaast op allerlei subtiële manieren wist duidelijk te maken dat ze interesse had in hem als persoon en de dingen die op dat moment belangrijk voor hem waren in zijn leven.

*G: Ja, ze was gewoon chill enzo. Ze begreep gewoon echt wat ik wou en dat soort dingen. Dus ze luisterde gewoon echt precies naar wat ik een beetje wou bereiken enzo. En ze heeft daar gewoon allemaal dingen voor me opgezocht enzo, hoe ik beter mijn keuze kon maken enzo. En ze luisterde ook oprecht naar wat ik zei over mijn muziek enzo. Ze snapte heel goed de situatie waar ik in stond. Dus het heeft wel erg geholpen, denk ik.*

*[...]*

*G: Het werd wel gewoon, zeg maar, bij de laatste meetings enzo vroeg ze gewoon naar dingen die ik gewoon een week geleden dan vertelde ofzo. Vroeg ze gewoon 'hoe gaat dat nog? Hoe gaat dit nog?'. Dus het werd wel steeds een betere band.*

*[...]*

*G: Ja, nou, ik had niet echt dezelfde hobby's als haar ofzo per se. Ik zou zeggen dat zij wel met [naam andere mentee] matchte enzo op die manier. Maar ze had gewoon begrip enzo en ze was gewoon heel positief over wat ik gewoon na school ook enzo deed.*

*(mentee, jongen, Amsterdam)*

De positiviteit en interesse van deze mentor ten opzichte van de mentee zien we veelvuldig terugkomen in de interviews met de mentees. Daarnaast komt er ook een beeld naar voren uit de interviews dat wanneer een mentee wel een match met de mentor ervoer op een bepaald aspect, zoals migratieachtergrond, gender, studiekeuze of interesses, dat deze match altijd als positief werd ervaren voor de relatie, ook wanneer andere aspecten in de matching ontbraken. Een voorbeeld komt van een leerling uit Rotterdam. Zij gaf als enige geïnterviewde expliciet aan dat ze blij was dat haar mentor een vrouw was:

*Nou ja, de eerste keer dat ik haar zag. Ik was al blij, want het was een vrouw en daar was ik blij mee, want ik kan makkelijker met meisjes opschieten.*

Maar al snel ontdekte de mentee ook een aspect van verschil aangezien haar mentor overkwam als iemand die veel zekerder van zichzelf was dan de mentee. Dit verschil veroorzaakte een gevoel van ongemak bij de mentee:

*Omdat, ze leek in het begin heel anders dan ik. Ze kwam heel zelfverzekerd over, maar dat gaf me ook een beetje het gevoel dat ze mij niet zou snappen omdat ik aan het twijfelen was over alles.*

Maar ook voor deze leerling bleek al snel dat de positieve houding van haar mentor ervoor zorgde dat er ruimte ontstond voor het opbouwen van een goede relatie tussen mentee en mentor:

*Ja, zeker. Ik denk in het begin twijfelde ik daar nog wel een beetje aan. Alleen naarmate ik haar meer leerde kennen, toen ze meer over haarzelf ging vertellen, dan merkte ik dat ze wel echt een hele goede mentor was voor mij. Omdat zij had alles op een rijtje en dat had ik. Ik had iemand nodig die dat had en die alles goed kon uitleggen aan mij.*

[mentee, meisje, Rotterdam]

In bovenstaand citaat komt ook het belang naar voren van de expertise en levenservaring die mentoren meebrachten in de relatie met hun mentee. In het citaat geeft de mentee letterlijk aan dat ze iemand nodig had zoals haar mentor, en dit zagen we in meerdere interviews terug komen. Vooral in de interviews waarin een mentee een mentor had toegewezen gekregen die een studie deed die de mentee zelf ook ambieerde. Hier diende de herkenning vooral het doel dat de mentor als ervaringsdeskundige zeer goede en bruikbare tips kon geven aan de mentee. Dit is in lijn met de literatuur over doelgerichte mentoring (Christensen et al., 2020; Lyons, McQuillin, & Henderson, 2019) waarin een mentor bij uitstek geschikt is in het ondersteunen van de doelen van de mentee, zoals bijvoorbeeld het doel om tot een numerus fixus studie als Geneeskunde te kunnen worden toegelaten.

*En we hebben ook gesproken over de banen later, zoals ik net zei, en dat heeft me ook gewoon geholpen. Ze zei van "als ik jou was zou ik nu al aan je cv werken en bijvoorbeeld langs het ziekenhuis gaan om een dagje rond te lopen". En die tip was heel belangrijk, want ik wil het echt gaan doen omdat ik dan mijn cv alvast aan het opbouwen ben. En ze zei tegen mij van "stuur een mail naar een ziekenhuis waar ik een dag mag meelopen om te kijken hoe dat is eigenlijk. En kijken of het ook bij je past voor wat je later weer worden". Want ik wil later kinderarts worden. (mentee, meisje, Amsterdam)*

Bovenstaande mentee was zeer positief over de input van haar mentor en ook zeer positief over de band die ze had met haar mentor. In dit specifieke geval was er overigens ook een match op een aantal andere kenmerken, behalve de studierichting. Zo had de mentor op dezelfde middelbare school gezeten als waar de mentee op zit, zijn het beide vrouwen, en dragen ze beide een hoofddoek. Hier kwamen dan ook meerdere

identiteitsaspecten samen en de intersectie van deze identiteitsaspecten [cf. Crenshaw, 1989] van zowel gender, migratieachtergrond, religie en studiekeuze, kan voor een sterke(re) band hebben gezorgd van de mentee en mentor.

De positieve reflecties van de mentees op de relatie met hun mentor, kwam ook terug in de interviews met de mentoren. Zoals in paragraaf 4.3.2 staat vermeld, zijn in totaal 12 mentoren in Amsterdam en Rotterdam geïnterviewd. De mentoren die we geïnterviewd hebben, waren een match met minstens één van de geïnterviewde mentees. Hierdoor leveren de interviews met de mentoren deels een spiegel voor de reflecties van de geïnterviewden.

Mentoren gaven in de interviews aan dat ze het vaak spannend vonden om als mentor van één of meerdere middelbare scholieren aan de slag te gaan. Doorgaans hadden ze nog niet eerder ervaring opgedaan als mentor of hadden ze al een tijd weinig tot geen contact met jongeren van de middelbare school. Tegelijkertijd voelden de geïnterviewde mentoren een sterke drive om als mentor een bepaalde bijdrage te leveren aan het leven van hun mentees. De mentoren werden dan ook gekenmerkt door hun betrokkenheid, maar ook door hun respect voor hun mentee(s).

*Ik denk dat ik gewoon heel veel heb geleerd van ze, en dat vind ik heel mooi. Het was gewoon een school met veel mensen die uit een ander milieu kwamen dan dat ik kwam. En ik ben gewoon heel blij dat ik heb kunnen ervaren hoe het voor hen is. Ik vind het gewoon heel belangrijk om te leren hoe verschillende mensen in Nederland opgroeien en leven en wat dat met zich meebrengt en hoe zich dat vertaalt naar hoeveel kansen mensen hebben. En ik vond het gewoon heel mooi om van hen te leren, aan de ene kant dat ze best wel veel moeilijkheden hebben gehad, maar dat ze dat ook echt vertalen in kracht en ik ga het wel doen. Ze hebben mij gewoon geïnspireerd op een manier, dat vond ik heel mooi.*

[mentor, man, Rotterdam]

Bovenstaand citaat laat zien dat deze relatie, maar ook de relatie van veel andere mentoren en mentees, kan worden begrepen als een relatie waarin beide partijen van elkaar konden leren. Ondanks het leeftijdsverschil of het verschil in sociaal-economische achtergrond, herkenden mentoren zich in hun mentee(s) en in het leven op de middelbare school, aangezien dat doorgaans nog niet ver achter ze lag. Deze gelijkwaardigheid ging gepaard met de realisatie van mentoren dat er vaak een “klik” was op een bepaald vlak met hun mentee(s).

*Wat ik heel leuk vond, is dat zeg maar... Ik had natuurlijk ook op het matching formulier aangegeven dat ik veel van muziek hield en daarmee bezig ben. Ik kreeg inderdaad ook 3 mensen die of zongen of 2 een instrument bespeelden. Dus dat vond ik heel leuk, ik merkte wel echt dat ik ook wel gelinkt was aan mensen die ook een beetje dezelfde hobby's hadden en passies hadden. [mentor, man, Rotterdam]*

*G: Ik herkende mijzelf ook heel erg goed in mijn mentees, dus ik denk dat dat... Dus volgens mij hebben zij vooraf een soort van matchingsgesprek, of op basis van wat ik had ingestuurd mij gematched aan die mentees. Dat vond ik wel heel grappig want ik herkende me heel erg in die mentees als hoe ik was als scholier.*

*I: Ja?*

*G: Heel verlegen, heel stil. Dat is inmiddels wel een beetje weggevaagd. Dus dat was wel heel leuk van 'zo was ik ook', dacht ik. Ja, dan had ik heel vaak het gevoel van 'ah, zo was ik ook' of 'ah, op die manier ging ook met bepaalde dingen om'. Dus dat vond ik wel heel leuk om, ja, te zien dat je je als mentor je ook erg in je mentees gaat herkennen. [mentor, vrouw, Rotterdam]*

Deze klik, op welk vlak dan ook, gaf de mentoren ook weer een bepaalde mate van zelfvertrouwen dat ze hun mentee(s) iets te bieden hadden in het mentortraject.

*Ik verwachtte gewoon om mijn eigen ervaring door te kunnen geven. Maar dus in het geval van [naam mentee] was het heel erg leuk omdat zij ook geneeskunde wilde studeren. Dus ik kan haar ook gaan vertellen van, kijk zo werkt dan decentrale selectie, en dit profiel moet je kiezen bijvoorbeeld. En ja, ik kon haar gewoon echt helpen en gewoon mijn eigen ervaringen delen met haar. Dat is wel fijn. (mentor, vrouw, Amsterdam)*

In het geval van een overeenkomstige studiekeuze, zoals in het citaat hierboven, weten mentoren goed wat ze hun mentee(s) te bieden hebben. Maar ook mentoren die een match met hun mentee(s) hadden op basis van een ander kenmerk dan studiekeuze, wisten door hun eigen ervaringen met het studentenleven meestal goed een brug te slaan naar hun mentee(s) en ze van belangrijke informatie te voorzien.

*Ja, ik denk dat het, als ik er nu zo over nadenk, misschien omdat ik sociologie heb gestudeerd, heb ik op een gegeven moment ook tijdens die masterstudie gehad over onderwijs-ongelijkheid. En dat ik me soms ook wel in hen herkende, als ik bijvoorbeeld die verhalen hoorde dat ze bijvoorbeeld dan hadden van 'ik ben niet goed in bepaalde toetsen' en 'ik ben niet zo goed in bepaalde leermethodes' en dat soort dingen. En dan hadden we het bijvoorbeeld tijdens de studie over dat niet iedereen op dezelfde manier leert, maar je wel op dezelfde manier getoetst wordt. En dat ik dan daarover ook informatie ging delen op een hele laagdrempelige manier. En dat ze denk ik dat ook wel heel leuk vonden om te horen, van dat het probleem niet altijd bij de scholier of student ligt als je een slecht cijfer haalt, maar soms als je op een bepaalde manier geleerd hebt en op een bepaalde manier een toets krijgt, dat dat soms gewoon niet matcht. (mentor, vrouw, Rotterdam)*

*Ja ik heb heel kort toen ze op de universiteit waren, heb ik ze wel verteld, van ja kijk, in eerste instantie had ik geen interesse in studentenverenigingen bijvoorbeeld. Maar ik vertelde wel dat het voor mij wel deuren had geopend naar bepaalde plekken, of mij kansen had geboden die ik zelf niet voor ogen had. Dus naast dat ik echt een leuke tijd heb gehad, heb ik eigenlijk op carrièrevlak, heb ik daar heel veel kansen uit kunnen halen, terwijl je dat helemaal niet had verwacht. Dus ik had wel gezegd van joh dit bestaat, dit is er, ik wist niet dat het er was, ik wist niet dat het studentenvereniging leven zo belangrijk was op de universiteit. Ik kwam er eigenlijk heel toevallig ingerold, maar weet wel dat dit bestaat. Het is leuk want je kan daar ook mensen die dezelfde interesses hebben als jij ontmoeten, leuke dingen mee doen. Maar eigenlijk is het op carrièrevlak ook heel goed voor jou als je betrokken bent bij dit soort instanties, verenigingen of iets rondom de universiteit. Dus dat heb ik wel kort benadrukt en uitgelegd dat dat er is dus dat is ook wel goed, dat weten. (mentor, vrouw, Rotterdam)*

Door het beperkte leeftijdsverschil en een doorgaans goede match beschouwden de mentoren zichzelf tijdens de interviews soms expliciet als rolmodel. Mentoren begrepen dat ze mentee(s) konden bijstaan door middel van de oefeningen in de toolkit [Tavecchio & Roseval, 2021], en daarin waren ze ook getraind, maar naast de oefeningen waren mentoren tijdens de bijeenkomsten vooral bezig met nagaan en begrijpen wat hun mentee(s) op dat moment van ze nodig hadden. Dit kon resulteren in mentorsessies die los stonden van de toolkit en gericht waren op de specifieke behoeften van de mentee(s) op dat moment.

*Ik probeerde ze eigenlijk te enthousiasmeren, van het kan wel met jouw achtergrond, en maak gebruik van die kennis of die capaciteit die je hebt om echt naar de universiteit te gaan. Dus wat dat betreft voelde ik me wel daarin een rolmodel, om te laten zien van joh, ik heb het toch ook gedaan en het is mij ook gelukt, en ik heb het ook naar mijn zin daar, dus op die manier. (mentor, vrouw, Rotterdam)*

*Dat je echt een voorbeeld bent. En dan wil je niet het verkeerde beeld geven dat zij iets verkeerd van je overnemen of zo, maar je wilt gewoon echt... Je wilt ze ook niet dwingen van je moet dit en dit en dit doen, maar meer gewoon een handvat voor ze zijn, en ze opties geven naar hun eigen behoeftes. (mentor, vrouw, Amsterdam)*

*En tijdens het mentoren zelf, ik vond het wel echt uitdagend inderdaad. Ik voelde me heel verantwoordelijk, dus ik vond het wel uitdagend om ze iets te leren wat effectief of nuttig voor hen was. Dus ik merkte wel dat ik gaandeweg heel erg erop lette dat het nuttig was voor hen en dat ze niet eigenlijk een uurtje verspilden met mij. Dus daar hield ik zelf wel echt streng toezicht op, dat ik dacht van ik wil wel dat ze iets nuttigs leren, dat ze hier iets van meekrijgen want anders zijn ze snel afgeleid. (mentor, vrouw, Rotterdam)*

Het verantwoordelijkheidsgevoel van de mentoren, in combinatie met hun betrokkenheid, inzet, oprechte interesse en een specifieke en herkenbare match met hun mentee(s) vormen een bevestiging van de positieve relatie die de geïnterviewde leerlingen ervaren hebben. Deze relatiekwaliteit tussen mentee en mentor is van belang bij het evalueren van de uitkomsten, zoals we in paragraaf 2.3.3 hebben aangegeven, en de sterke relatiekwaliteit binnen het Mentoring Urban Talent project kan een verklaring bieden voor de overwegend positieve toon over het mentoringproject in de interviews met de mentees, ondanks de schoolsluiting en het sterk verminderde contact tussen mentees en hun mentoren in die periode.



## 5. Conclusies en aanbevelingen

Het Mentoring Urban Talent programma beoogt het voorkomen van afstroom onder leerlingen op het vwo en gymnasium in Amsterdam en Rotterdam. Studenten van de Vrije Universiteit Amsterdam en Erasmus Universiteit Rotterdam dienden als mentor in het programma en spraken doorgaans wekelijks, en soms één keer in de twee weken één-op-één of in groepsverband af met hun mentees. In huidig onderzoek zijn de effecten van dit mentorprogramma onderzocht bij de mentees. We onderzochten hun gevoel van verbondenheid met school, motivatie, netwerk oriëntatie (houding t.o.v. [academisch] hulp vragen) en geloof in eigen kunnen. Vervolgens is onderzocht of er onder de mentees verschillen in effecten werden gevonden naar (demografische) kenmerken. Daarnaast is de relatie met de mentor bestudeerd in termen van overeenkomsten en relatiekwaliteit.

Het kwantitatieve deel van het onderzoek laat zien dat voor de meeste uitkomstmaten een afname tussen T2 en T3 is gevonden. Bijvoorbeeld in motivatie en gevoel van verbondenheid met de school. Echter, deze afname leek voor de groep leerlingen met een mentor minder groot te zijn dan voor leerlingen zonder mentor (controlegroep). Deze verschillen waren echter niet significant, en we kunnen daarom alleen van trends spreken. Wel vonden we voor geloof in eigen kunnen een significant verschil tussen de controlegroep en leerlingen met een mentor. Leerlingen met een mentor hadden een significant minder sterke afname van geloof in eigen kunnen ten opzichte van hun leeftijdsgenoten zonder mentor. Ook de pilotstudie naar Mentoring Urban Talent liet deze afname zien (de Meijer & Severiens, 2019). Tegelijkertijd is het zeer aannemelijk dat de tijdelijke lockdown van het voorjaar in 2020 hier een rol in heeft gespeeld. Hoewel het uit huidig onderzoek lijkt dat mentoring deze afname tempert, vinden we geen significante verschillen tussen de controle en mentorgroep. Ook dit zou te wijten kunnen zijn aan de landelijke sluiting van de scholen in verband met covid, waarmee de uitvoer van het mentorprogramma werd onderbroken. Het is aannemelijk dat leerlingen (hierdoor) niet in de verdiepingsfase zijn gekomen zoals beschreven door Crul [2003], waarmee beoogde effecten niet in onze kwantitatieve resultaten zichtbaar zijn. Een andere mogelijke verklaring is dat de mentoring in groepsverband heeft plaatsgevonden. Echter, uit onze aanvullende analyses blijkt geen verschil in effecten afhankelijk van of de mentoring in groepsverband of individueel is uitgevoerd. Ook ander onderzoek laat zien dat de effecten van een-op-een mentoring en groepsmentoring overeenkomen (Haddock et al. 2020).

Uit de interviews die zijn afgenomen bij de mentees en hun mentor in het kader van het kwalitatieve deel van het onderzoek blijkt dat mentees op de uitkomstmaat 'motivatie' het meest hebben gehad aan het Mentoring Urban Talent project. En hoewel we in de kwantitatieve data een daling zagen in motivatie tussen T2 en T3, zagen we ook dat deze daling in motivatie van de mentees minder was dan die van leerlingen zonder mentor, wat kan duiden op de bufferfunctie van een mentor. Belangrijk is om beter te begrijpen hoe deze bufferfunctie van het hebben van een mentor werkt.

Uit de interviews blijkt dat mentoring op drie verschillende manieren kan dienen als buffer bij de uitkomstmaat 'motivatie'. De eerste manier is cognitief. Hiermee bedoelen we dat mentees aangeven door hun mentor beter te hebben leren plannen en leren leren en dat dit heeft gezorgd voor betere schoolresultaten, wat vervolgens weer heeft geleid tot een grotere motivatie voor school. De tweede manier is toekomstgericht, en in het verlengde hiervan ook een ontwikkeling op het gebied van identiteit. Hiermee bedoelen we dat mentees hebben aangegeven dat ze door hun mentor zich bewust(er) zijn geworden dat de middelbare school slechts één schakel is het grotere geheel van hun loopbaan. Deze schakel hoeft niet op alle vlakken leuk of interessant te zijn, maar het is wel een belangrijke schakel om bijvoorbeeld te kunnen doorstromen naar een gewenste



vervolgopleiding. Dit besef bij mentees van een toekomstvisie zorgde ervoor dat mentees zichzelf duidelijker zagen in een grotere context van ontwikkeling, en dit leidde weer tot meer motivatie. De derde manier is sociaal-emotioneel. Hiermee bedoelen we dat mentees zich op een positieve manier gezien en gehoord maar ook gewaardeerd voelden door hun mentoren, en dat dit heeft geleid tot meer motivatie bij de mentees voor school. Wellicht vormt dit gevoelsmatige aspect een deel van de verklaring waarom motivatie vanuit de kwalitatieve data de belangrijkste uitkomstmaat is gebleken.

Dat mentoring op drie ontwikkelingsdomeinen (cognitief, sociaal-emotioneel en identiteit) bij kan dragen aan het schoolsucces van leerlingen komt overeen met Hagler's en Rhodes' (Hagler, 2018; Rhodes, 2005) theoretische modellen van mentoring. In de MUT Methode is bij de inrichting van de toolkit (opdrachten voor mentoren en mentees) rekening gehouden met juist deze drie ontwikkelingsdomeinen (Tavecchio & Roseval, 2021). Hagler benoemt de rol van motivatie voornamelijk in het domein van identiteitsontwikkeling; mentoren dragen bij aan het idee van leerlingen dat ze een vwo-leerling mogen zijn, dat ze onderdeel zijn van de school, en mogen streven naar een doel zoals het volgen van een universitaire opleiding. Dit motiveert leerlingen om door te blijven werken. In ons onderzoek komt echter naar voren dat motivatie ook in de overige twee ontwikkelingsdomeinen een centrale rol speelt. Zowel in de sociaal-emotionele ontwikkeling als cognitieve ontwikkeling draagt mentoring bij aan de motivatie van leerlingen. Vanuit de literatuur (Crul, 2003) weten we dat motivatie vaak pas in de verdiepingsfase van mentoring aan de orde komt, terwijl we er voorzichtig vanuit mogen gaan dat gezien de abrupte onderbreking van het Mentoring Urban talent project, veel mentees niet in deze verdiepingsfase terecht zijn gekomen met hun mentor. Dit kan ook de kwantitatieve resultaten verklaren. Tegelijkertijd laten de interviews zien dat de kennismakingsfase, waarin doorgaans praktische hulpvragen centraal staan zoals planning, leren leren, maar ook hulp bij keuzes maken in termen van profielen of vervolgopleidingen (Crul, 2003), ook kan leiden tot een grotere motivatie voor school. We lijken het belang van de praktische hulpvragen op het vergroten van de motivatie te kunnen aanvullen met het belang van een positieve affectieve ervaring met een mentor tijdens de kennismakingsfase. Dat leerlingen ervaren dat mentoring bijdraagt aan hun motivatie, is zeer relevant te noemen in het licht van de sociaal-cognitieve loopbaantheorie (Lent et al., 1994). Individuele processen die het geloof in eigen kunnen vergroten, worden versterkt door contextuele invloeden zoals het sociale netwerk van leerlingen. Leerlingen die buiten school cognitief en sociaal-emotioneel worden gestimuleerd en uitgedaagd, worden gesterkt in hun individuele processen die bijdragen aan hun geloof in eigen kunnen en vervolgens schoolsucces. Hoewel uit de kwantitatieve data niet blijkt dat leerlingen een toename in hun geloof in eigen kunnen ervaren door mentoring, kwam uit de interviews wel naar voren dat mentees een toename in hun geloof in eigen kunnen hebben ervaren. Daarnaast bleek uit de interviews, en dit is in overeenstemming met de literatuur, dat motivatie sterk gerelateerd is aan geloof in eigen kunnen. De overtuiging van leerlingen dat ze bepaalde onderwijsdoelen kunnen halen en gemotiveerd zijn hieraan te werken, is essentieel in schoolsucces (zie bijvoorbeeld Oyserman & Lewis, 2017).

De uitkomstmaat waar mentees aangeven het minst te hebben gehad aan het Mentoring Urban Talent project is 'verbondenheid met school'. In eerste instantie lijkt deze uitkomst niet in lijn te zijn met de literatuur (Olzewski-Kubilius & Clarenbach, 2012) die juist aangeeft dat leerlingen met een migratieachtergrond of een lagere sociaaleconomische status baat kunnen hebben bij mentoring omdat ze kwetsbaar kunnen zijn voor stereotype threat, en op school te maken kunnen krijgen met negatieve stereotypen over hun culturele of economische achtergrond, die vervolgens kunnen leiden tot minder binding met de schoolomgeving (Idem). Aan de andere kant is het belangrijk om de specifieke schoolcontext waarbinnen de mentees zich bevinden in ogenschouw te nemen. De scholen die hebben deelgenomen aan het Mentoring Urban Talent project zijn alle vijf in ieder geval etnisch diverse scholen. De geïnterviewde mentees gaven dit meermaals ook zelf aan. Door de diverse samenstelling van de leerlingen op de scholen ervoeren de mentees allereerst geen etnische uitzonderingspositie op het vwo. Daarnaast zorgde de diverse samenstelling op de scholen er juist voor dat

de mentees zich verbonden voelden met hun school, deels omdat ze geen uitzonderingspositie hadden, maar ook omdat de scholen uit dit onderzoek de diversiteit onder hun leerlingen zien en erop inspelen, bijvoorbeeld door diversiteitsgevoelig onderwijs (zie ook Thijs & Verkuyten, 2014). De samenstelling van de scholen is, in zekere mate, een afspiegeling van de samenstelling van de beide steden waarin de scholen staan, en kan dus op school voor herkenning zorgen onder alle leerlingen (El Hadioui, 2010; Thijs & Verkuyten, 2014). Wij achten het daarom van belang voor onderzoek naar mentoring om de specifieke context van school, onder andere in termen van de demografische samenstelling van de leerlingpopulatie, mee te nemen in de analyse. Vooral omdat op scholen met een minder etnisch gemengde leerlingpopulatie stereotype threat en subtiele vormen van lagere verwachtingen over leerlingen die minder goed passen in het plaatje van de “norm” leerling, wel degelijk een negatief effect kunnen hebben op de “future possible selves” (Oyserman & Lewis, 2017) van leerlingen. Dit kan bij deze leerlingen bijvoorbeeld het risico vergroten op een afname van motivatie.

We vinden geen structurele verschillen op basis van leerlingkenmerken die van invloed zijn op hoe leerlingen van mentoring profiteren. Afkomst, sociaaleconomische status, en eerste generatie status van leerlingen zijn op geen van de uitkomsten van invloed. Alleen de leeftijd van leerlingen lijkt belangrijk voor gevoel van verbondenheid met de school. Hoe jonger mentees waren, hoe minder sterk de afname van verbondenheid was. Mogelijk is mentoring voor deze jongere mentees relevant in de mentees het gevoel te geven thuis te horen op hun school, omdat zij vergeleken bij hun oudere klasgenoten misschien meer hun best moeten doen hun plek binnen de klas te verwerven. Het hebben van een mentor kan hier impliciet en expliciet aan bijdragen.

Als we naar de match tussen mentor en mentee kijken, vinden we dat sommige overeenkomsten van invloed zijn op sommige uitkomsten, maar geen enkele overeenkomst is een structurele voorspeller van alle uitkomsten, overeenkomstig met eerdere meta-analyses (DuBois et al., 2011; Raposa et al., 2019). Het is onduidelijk hoe en waarom sommige overeenkomsten belangrijk lijken te zijn voor de ene uitkomst (bijvoorbeeld een overeenkomst in afkomst op geloof in eigen kunnen) en niet voor de andere uitkomsten. Vervolgonderzoek zou hier meer inzicht in op moeten leveren, hoewel uit de kwalitatieve data blijkt dat leerlingen verschillende overeenkomsten aangrijpen om hun goede band met hun mentor te verklaren. Het zou kunnen dat overeenkomsten dus voor de vertrouwensband van belang zijn, of dat overeenkomsten daadwerkelijk de inhoud van de mentoring beïnvloeden. Worden er gedeelde ervaringen besproken, of is de herkenning in elkaars achtergrond een voorwaarde om gestimuleerd te worden in schoolsucces? Voor dit laatste zou nader onderzoek naar de rol van de inhoud van de bijeenkomsten meer inzicht kunnen bieden.

De interviews gaven meer inzicht in wat belangrijk is voor mentees in de relatie met hun mentor. Het lijkt er vanuit de interviews op dat de overeenkomsten tussen mentees en hun mentor belangrijk zijn voor een eerste klik, maar tegelijkertijd vormt een gebrek aan overeenkomsten geen horde voor het opbouwen van een goede band tussen mentee en mentor, noch voor het kunnen profiteren van mentoring. Belangrijk voor de mentees lijkt vooral de onvoorwaardelijk positieve houding van de mentor te zijn. Mentees profiteren van deze positieve mentorhouding op het gebied van motivatie, maar ook op het gebied van vertrouwen in eigen kunnen. Met name de vrouwelijke mentees hadden op laatstgenoemde uitkomstmaat baat bij de positieve houding van hun mentor.

Op basis van huidig onderzoek is er reden om mentoring voor middelbare scholieren op het vwo in te blijven zetten in het bevorderen van schoolsucces. Hoewel er vrijwel geen significante verschillen waren tussen de mentee- en controlegroep, lijken de kwantitatieve resultaten in het voordeel van de leerlingen met een mentor te zijn, en wijzen de kwalitatieve resultaten op een bijdrage aan de motivatie van leerlingen. Deze resultaten zijn behaald ondanks het feit dat de verdiepingsfase, waar de grootste ontwikkelingen plaatsvinden, niet is bereikt vanwege de Covid-19 situatie met de bijbehorende lockdowns en quarantaine. Onderzoek laat zien dat online mentoring bij kan dragen aan motivatie en geloof in eigen kunnen wanneer leerlingen een jaar lang

online afspreken met een mentor [Stoeger et al., 2019]. Mentoring Urban Talent zou een hybride vorm kunnen aanbieden om te voorkomen dat de mentoring stil komt te liggen. We gaan ervan uit dat, bij het voortzetten van dit mentorprogramma met de geplande twintig bijeenkomsten en een organisatie waarin sneller en makkelijker geschakeld kan worden naar online mentoring, de verdiepingsfase wel bereikt kan worden, en de effecten op de uitkomstmaten zullen versterken.

# Referenties

- Andriessen, I., Phalet, K., & Lens, W. [2006]. Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 827-850.
- Austin, L. J., Parnes, M. F., Jarjoura, G. R., Keller, T. E., Herrera, C., Tanyu, M., & Schwartz, S. E. [2020]. Connecting Youth: The Role of Mentoring Approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(12), 2409-2428.
- Bernstein, L., Rappaport, C. D., Olsho, L., Hunt, D., & Levin, M. [2009]. Impact Evaluation of the US Department of Education's Student Mentoring Program. Final Report. NCEE 2009-4047. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Bourdieu, P. [1977]. *Outline of a Theory of Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Bingham, G. E., & Okagaki, L. [2012]. Ethnicity and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 65-95). Springer, Boston, MA.
- Birman, D., & Morland, L. [2014]. Immigrant and refugee youth. *Handbook of youth mentoring*, 355-368.
- Byrne, D. [1971]. *The attraction paradigm*. New York: Academic Press.
- Calarco, J. M. [2011]. "I need help!": Social class and children's help-seeking in elementary school. *American Sociological Review*, 76, 862-882.
- Chemers, M. M., Zurbriggen, E. L., Syed, M., Goza, B. K., & Bearman, S. [2011]. The role of efficacy and identity in science career commitment among underrepresented minority students. *Journal of Social Issues*, 67(3), 469-491.
- Crenshaw, K. [1989]. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, volume 1989: issue 1, Article 8.
- Christensen, K. M., Hagler, M. A., Stams, G. J., Raposa, E. B., Burton, S., & Rhodes, J. E. [2020]. Non-specific versus targeted approaches to youth mentoring: a follow-up meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-14. doi:10.1007/s10964-020-01233-x
- Crul, M. [2002]. Success breeds success. Moroccan and Turkish student mentors in the Netherlands. *International journal for the advancement of counselling*, 24(4), 275-287.
- Crul, M. [2003]. Student mentoring onder allochtone jongeren. Een methodiek in ontwikkeling. *Pedagogiek*, 23(1), 21-39.
- Crul, M., & Kraal, K. [2004]. Evaluatie landelijk ondersteuningsprogramma mentoring. Universiteit van Amsterdam: Instituut voor Migratie- en Etnische Studies.
- Crul, M., Belkadi, M., Belakdi, H., & van der Geld [2013]. Effectonderzoek Mentorproject. Stichting voor Kennis en sociale cohesie. <https://docplayer.nl/11953458-Effectonderzoek-mentorproject.html>
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. [2013]. *Super diversity*. Amsterdam: VU University Press.
- Crul, M., & Lelie, F. [2019]. The 'Integration' of People of Dutch Descent in Superdiverse Neighbourhoods. P. Scholten et al. (eds.), *Coming to Terms with Superdiversity*, IMISCOE Research Series, [https://doi.org/10.1007/978-3-319-96041-8\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-96041-8_10).
- De Meijer, L. A. L., & Severiens, S. E. [2020]. *Mentoring Urban Talent in The Netherlands: A School-Based Mentoring Program in Rotterdam*.
- Panteia [2019]. *Mentoren op Zuid. Effectmeting 2015-2017*.
- Dittrich, E. [2014]. Underachievement leading to downgrading at the highest level of secondary education in The Netherlands: A longitudinal case Study. *Roeper Review*, 36(2), 104-113.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. [2011]. How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91.

- El Hadioui, I. (2010) De straten-generaal van Rotterdam. Naar een stadssociologisch perspectief op jeugd-culturen. *Pedagogiek*, 30(1), 26-42.
- Gilbert, N. (2008). *Researching social life*. London: SAGE Publications.
- Gomm, R. (2008). *Social research methodology: A critical introduction*. New York: Palgrave Macmillan.
- Haddock, S. A., Weiler, L. M., Lee, H., Henry, K. L., Lucas-Thompson, R., Zimmerman, T. S., ... & Youngblade, L. M. (2020). Does Organizing Mentor-Mentee Matches into Small Groups Enhance Treatment Effects in a Site-Based Mentoring Program for Adolescents? Results of a Randomized Controlled Trial. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(9), 1864-1882.
- Hagler, M. (2018). Processes of natural mentoring that promote underrepresented students' educational attainment: A theoretical model. *American journal of community psychology*, 62(1-2), 150-162.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). De Staat van het Onderwijs. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jablon, E. M., & Lyons, M. D. (2020). Dyadic report of relationship quality in school-based mentoring: Effects on academic and behavioral outcomes. *Journal of Community Psychology*, n/a(n/a), 1-14.
- Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary educational*
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, 80, 1–27.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.
- Lyons, M. D., McQuillin, S. D., & Henderson, L. J. (2019). Finding the Sweet Spot: Investigating the Effects of Relationship Closeness and Instrumental Activities in School based Mentoring. *American Journal of Community Psychology*, 63(1-2), 88-98.
- Nakkula, M. J., & Harris, J. T. (2013). Assessing mentoring relationships. *Handbook of youth mentoring*, 45-62.
- Olszewski-Kubilius, P. & Clarenbach, J. (2012). Unlocking Emergent Talent: Supporting High Achievement of Low-Income, High-Ability Students. Washington DC: National Association for Gifted Children.
- Oyserman, D. & Lewis, N.A. (2017). Seeing the Destination AND the Path: using Identity-Based Motivation to Understand and Reduce racial Disparities in Academic Achievement. *Social Issues and Policy Review*, 11(1), 159–194.
- Parnes, M. F., Kanchewa, S. S., Marks, A. K., & Schwartz, S. E. (2020). Closing the college achievement gap: Impacts and processes of a help-seeking intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67, 101121.
- Raposa, E. B., Rhodes, J., Stams, G. J. J., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., ... & Hussain, S. (2019). The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(3), 423-443.
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 691-707.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sánchez, B., Mroczkowski, A. L., Flores, L. Y., de los Reyes, W., Ruiz, J., & Rasgado-Flores, H. (2021). How Mentors Contribute to Latinx Adolescents' Social Capital in the Sciences. *Journal of Adolescent Research*, 0743558420985454.
- Schenk, L., Crul, M., Meijer, L. de, Severiens, S., Tavecchio, G. & Waldring, I. (2022). *Opbrengsten van mentoring voor studentmentoren in Amsterdam en Rotterdam*. Erasmus Universiteit Rotterdam en Vrije Universiteit. Onderzoek gefinancierd door Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO Mentoring Urban Talent onderzoeksproject 40.5.18540.115)
- Stoeger, H., Debatin, T., Heilemann, M., & Ziegler, A. (2019). Online mentoring for talented girls in STEM: the role of relationship quality and changes in learning environments in explaining mentoring success. *New directions for child and adolescent development*, 2019(168), 75-99.
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2019). Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101787.

- Tavecchio, G. & Roseval, W. (2021). Handboek Mentoring Urban Talent. Erasmus Universiteit Rotterdam en Vrije Universiteit. Onderzoek gefinancierd door Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO Mentoring Urban Talent onderzoeksproject 40.5.18540.115)
- Thijs, J. & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 1-21. doi: 10.1111/bjep.1203
- Thompson, R. B., Corsello, M., McReynolds, S., & Conklin-Powers, B. (2013). A longitudinal study of family socioeconomic status (SES) variables as predictors of socio-emotional resilience among mentored youth. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(4), 378-391.
- Vaux, A., Burda, P., & Stewart, D. (1986). Orientation toward utilization of support resources. *Journal of Community Psychology*, 14(2), 159-170.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30:6, 1024-1054, DOI: 10.1080/01419870701599465
- Vos, M., Pot, H., & Dotinga, A. (2012). *Met mentoring naar de TOP!: Toekomst, Ontwikkeling en Perspectief: evaluatieonderzoek stimuleringsprogramma Mentorprojecten*. ISW Instituut voor integratie en sociale weerbaarheid.
- Waldring, I., Tavecchio, G., Crul, M., Meijer, L. de, Schenk, L., Severiens, S., Wensveen, P. van & Wolff, R. (2022). "Het is fijner om te zakken naar 4 havo, maar op langere termijn is het beter om te blijven zitten." *Afstroom van grootstedelijk talent: cijfers en percepties*. Erasmus Universiteit Rotterdam en Vrije Universiteit. Onderzoek gefinancierd door Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. [NRO Mentoring Urban Talent onderzoeksproject 40.5.18540.115] [NRO Mentoring Urban Talent onderzoeksproject 40.5.18540.115]
- Watts, S., & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2(1), 67-91.