

GEZOCHT: DE IDEALE MENTOR (M/V)

Een onderzoek naar de waarde die vierdeklassers hechten aan de kwaliteiten van hun mentor

Prima
Mentor

Mentor van het jaar 2011-2012

Froukje Brands
Martha van Hell-Nieuwenhuis
Hanneke Luth-van den Berg
Carien Merema

Universiteit Utrecht
Centrum voor Onderwijs en Leren
Alfa-cluster
Start augustus 2011
Juni 2012

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING	3
INLEIDING	4
1. THEORETISCH KADER	6
1.1 Mentoraat in Nederland vanuit historisch en pedagogisch perspectief	6
1.2 Leerlingbegeleiding en mentoraat	7
1.2.1 Leerlingen leren leren en kiezen	7
1.2.2 Leerlingen leren leven	8
1.3 Spanningsvelden binnen het mentoraat	10
1.3.1 De dynamische driehoek: mentor, leerling, ouders	10
1.3.2 De mentor als pedagoog en orthopedagoog	11
1.4 Bovenbouw en onderbouw	11
1.5 Onderzoeksvraag	11
2. ONDERZOEKSVRAAG EN HYPOTHESEN	13
2.1 Onderzoeksvraag en deelvragen	13
2.2 Hypothesen	13
3. METHODE	14
3.1 Informanten	14
3.2 Onderzoeksmethode	14
3.3 Procedure	15
3.4 Dataverwerking	15
4. RESULTATEN	17
4.1 Correlaties	17
4.2 Gemiddeldes	17
4.3 Analyse	17
4.4 School	18
4.5 Scholen van hetzelfde niveau	19
5. CONCLUSIE	20
6. DISCUSSIE	22
OVER DE AUTEURS	24
REFERENTIES	24
BIJLAGE – VRAGENLIJST	25

SAMENVATTING

Theorieën over mentoraat in het middelbaar onderwijs onderscheiden veel taken van de mentor, die zich richten op verschillende vlakken van de leefwereld van leerlingen. Dit PGO richt zich echter op de vraag welke waarde vierdeklassers (Tweede Fase) zelf hechten aan de kwaliteiten van hun mentor. Een enquête, uitgevoerd onder honderd leerlingen op vier scholen in Nederland, laat zien dat leerlingen met name een goede relatie met hun mentor belangrijk vinden. Opvallend is dat leerlingen relatief weinig waarde hechten aan de aandacht die een mentor heeft voor studievoordigheden en persoonlijke zaken. Hierin zijn echter wel wat verschillen te vinden tussen havisten en vwo'ers; havisten waarderen aandacht voor studievoordigheden namelijk iets meer dan vwo'ers, en de laatste groep waardeert betrokkenheid van de mentor juist weer meer dan havisten. Ook tussen scholen onderling waren er verschillen in waarderingen te ontdekken. Al met al is geconcludeerd dat het voor scholen belangrijk is mentoren aan te stellen die gericht zijn op het ontwikkelen van een goede relatie met hun mentorleerlingen en die inzicht hebben in de relaties tussen leerlingen onderling en leerlingen en docenten. Tot slot is het functioneren van het mentoraat afhankelijk van de schoolcontext. Uiteindelijk zal het ook zeer nuttig zijn om te kijken naar de waardering van het mentoraat binnen andere schoolniveaus en leerjaren.

INLEIDING

Aanleiding

Dit PGO hoort bij onze opleiding tot eerstegraadsdocent. Met vier personen hebben wij een praktijkgericht onderzoek uitgevoerd. Nadat we een groep gevormd hadden, hebben we met elkaar gebrainstormd over mogelijke onderwerpen. De leden uit onze groep geven les in verschillende talen, dus waren we op zoek naar een taaloverstijgend onderwerp dat ons allemaal aansprak. Tevens wilden we er graag allemaal iets aan hebben in onze eigen onderwijspraktijk. Daarom hebben we voor het onderwerp mentoraat gekozen. Wij verwachten allemaal dat we over één of enkele jaren mentor zullen zijn. Daarom is het relevant en praktisch om te weten wat leerlingen verwachten van een mentor.

Introductie

Dagblad Trouw hield in de eindexamentijd van 2012 interviews met eindexamenleerlingen. In een krantenartikel van 31 mei 2012 komt Sophie Bekkers (17 jaar, havo) aan het woord. In dit artikel vertelt Sophie hoeveel ze aan haar mentor Elly heeft gehad. 'Ik kon altijd bij haar aankloppen', zegt Sophie, ze heeft het hier over de onderbouw. Dat Sophie, eindexamenkandidaat, haar mentor diverse keren benoemt, geeft aan hoe belangrijk de rol van de mentor is geweest. Elke leerling doorloopt de middelbare school op zijn eigen manier. De mentor is een belangrijke schakel tussen de school, de leerling en zijn thuisbasis. Een goede relatie tussen deze drie is dan ook noodzakelijk. In dit onderzoek willen we graag nagaan welke kwaliteiten en vaardigheden van een mentor leerlingen belangrijk vinden.

Persoonlijke en praktische relevantie

De uitkomst van dit onderzoek zal ons als beginnende docenten helpen bij het docentschap. Mentorschap hoort als onderdeel van de rol 'docent in brede context' namelijk echt bij onze taak als docent. We verwachten alle vier binnen enkele jaren mentor te worden. Dus is het zeer relevant om te weten welke eigenschappen en vaardigheden leerlingen op prijs stellen in een mentor. Dit onderzoek heeft ook toegevoegde waarde voor andere (beginnende) docenten. Alle docenten die mentor zijn/worden, zijn erbij gebaat te weten wat de leerlingen van hun verwachten. Tot slot kan de uitkomst van ons onderzoek ook relevant zijn voor de vier scholen waar het onderzoek is uitgevoerd. Zij krijgen namelijk een idee van hoe hun leerlingen aankijken tegen mentoren en de rol die zij vervullen.

Onderzoek

Door middel van dit PGO willen wij graag een bijdrage leveren aan de bestudering van het mentoraat. Omdat er veel literatuur over het mentoraat vanuit pedagogisch en onderwijskundig perspectief geschreven is, richt dit onderzoek zich op de mening van leerlingen over de kwaliteiten van een ideale mentor. In dit onderzoek focussen wij ons op het perspectief van de leerlingen. Ons hoofddoel is het beschrijven van de kwaliteiten van een ideale mentor. Vervolgens leggen we deze kwaliteiten door middel van een vragenlijst voor aan de leerlingen. De leerlingen zijn immers gebaat bij een goede mentor en hebben ervaring met mentoren. Zij zijn de ervaringsdeskundigen en zullen hier een duidelijke mening over hebben. Door een overzicht te krijgen van kwaliteiten waar een mentor volgens de leerlingen aan moet voldoen, kan een mentor zijn gedrag hierop aanpassen.

De onderzoeksvraag die hierbij hoort, luidt als volgt:

Welke waarde hechten vierdeklassers (Tweede Fase) aan de kwaliteiten van hun mentor?

In het volgende hoofdstuk zullen we de relevante theorieën en literatuur bespreken die verschenen is over het mentoraat (in Nederland). Vervolgens bespreken we in hoofdstuk 3 de onderzoeksvraag. In hoofdstuk 4 komen de methodologische punten aan bod waarin we de opzet van het onderzoek bespreken. Na het verzamelen en verwerken van de data hebben we in hoofdstuk 5 de resultaten beschreven. Afsluitend wordt een conclusie gegeven van het onderzoek, waarin de belangrijkste resultaten nog eens zijn opgesomd. Tevens hebben we beschreven wat de discussiepunten van het onderzoek zijn en doen we aanbevelingen voor het mentoraat en eventueel toekomstig onderzoek.

1. THEORETISCH KADER

De meeste middelbare scholen maken gebruik van mentoren om hun leerlingen te begeleiden. Op een andere manier dan vakdocenten, begeleiden mentoren leerlingen in hun schoolloopbaan. Voor het vak mentoraat bestaat echter geen opleiding. Zonder scholing en soms ook zonder ervaring staan mentoren ieder jaar voor een uitermate belangrijke taak. “Elke leerling verdient een goede mentor (...)”, vermeldt de Nederlandse Vereniging van Schooldecanen en Leerlingbegeleiders (NVS-NVL). Wat verstaan we onder een goede mentor? Over welke kennis en vaardigheden moet een mentor beschikken? In dit theoretisch kader bespreken we ten eerste het mentoraat in Nederland vanuit pedagogisch perspectief. Vervolgens zetten we de taken van de mentor uiteen en ten slotte bespreken we enkele spanningsvelden binnen het mentoraat.

1.1 Mentoraat in Nederland vanuit historisch en pedagogisch perspectief

In het begin van de jaren '70 is men in het Nederlands voortgezet onderwijs begonnen met het begeleiden van leerlingen. In de vijftien jaar die hierop volgden, is het begeleiden van leerlingen algemeen geaccepteerd. Het voeren van gesprekken en het begeleiden als service voor leerlingen was in de jaren ervoor min of meer geïntegreerd in het takenpakket van de vakdocent. Met het opzetten van dit innovatieve project hoopte men niet alleen de leerling, maar ook de docent te helpen en zo het leerproces te verbeteren (Deen & De Vries, 1978). In de jaren '70 werd het begeleiden van leerlingen gezien als een verfijning van algemene menselijke interactie waarbij mensen elkaar, indien nodig, helpen (De Weerd, 1988). De inhoud, vormgeving en omvang van het mentoraat zijn sindsdien veranderd.

Scholen stonden onder grote sociaal-economische druk van binnenuit en van buitenaf na de entree van de tweede generatie immigranten. Daarnaast zorgden hervormingen en reorganisaties in het onderwijs voor grote spanningen. Onder andere door de komst van gastarbeiders in ons land, was het niet meer vanzelfsprekend dat men zonder diploma werk kon vinden. Hierdoor werd het behalen van een diploma belangrijker en werd school gezien als een educatieve organisatie met academische en persoonlijke groei als doel. Het begeleiden van leerlingen kwam hierdoor in het licht van ontwikkeling van het individu te staan (De Weerd, 1988).

Verder hebben scholen over het geheel genomen een toenemende pedagogische verantwoordelijkheid gekregen naast de basisfuncties kwalificatie en socialisatie. Dit is ontstaan als gevolg van toenemende maatschappelijke verwachtingen die bij scholen werden gelegd, zoals burgerschapsvorming, het tegengaan van segregatie, het voorkomen van alcoholmisbruik en het bieden van passend onderwijs voor verschillende zorgleerlingen (Onderwijsraad, 2008). De Onderwijsraad (2008) heeft aan de hand van een historische inventarisatie van deze ontwikkelingen geconcludeerd dat deze maatschappelijke verwachtingen tijdens de laatste vijftig jaar, maar in het bijzonder sinds de jaren '90 sterk zijn toegenomen. Uiteindelijk adviseerde de onderwijsraad onder andere om scholen vanuit hun visie zelf te laten beslissen aan welke maatschappelijke verwachtingen zij wel of niet willen voldoen, afgezien van hun basistaken, om de toenemende druk te verlichten. Uiteindelijk is dus ook de specifieke inrichting van de leerlingbegeleiding en het mentoraat afhankelijk van de visie van de school. Toch kunnen een aantal kerntaken van de mentor onderscheiden worden. Deze taken zullen hieronder kort toegelicht worden.

1.2 Leerlingbegeleiding en mentoraat

Allereerst wat verheldering van de terminologie. De termen 'leerlingbegeleiding' en 'mentoraat' worden vaak door elkaar gehaald. In bovenstaand gedeelte ging het over het begeleiden van leerlingen door de mentor en over het mentoraat. Het is natuurlijk juist om te zeggen dat de mentor een leerling moet begeleiden, maar het is niet juist als we met beide termen (mentoraat en leerlingbegeleiding) eenzelfde begeleiding bedoelen. Mentoraat is een onderdeel van leerlingbegeleiding. Onder leerlingbegeleiding valt bijvoorbeeld ook het coachen van dyslectische leerlingen, remedial teaching, counseling (o.a. vertrouwenspersonen) en decanaat. Op de meeste scholen is de begeleiding van bijvoorbeeld dyslectische leerlingen of leerlingen met een gedrags- en/of leerprobleem niet alleen een zaak van de mentor; vaak wordt er gebruik gemaakt van hulp van een extra aanspreekpunt en/of hulp van buitenaf. Maar in dergelijke situaties fungeert de mentor vaak wel als eerste aanspreekpunt. Deze verwijst vaak door naar tweedelijnsfunctionarissen, zoals dyslexiecoaches en zorgteams, die weer derdelijns functionarissen zouden kunnen inschakelen, zoals orthopedagogen en huisartsen. Dit laat al een belangrijke taak van de mentor zien: de signaleringsfunctie. Deze zal later nog toegelicht worden. Maar een mentor heeft natuurlijk nog veel meer taken, die onderscheiden kunnen worden op 3 verschillende vlakken; leren leren, leren kiezen, en leren leven.

1.2.1 Leerlingen leren leren en kiezen

Het ontwikkelen van studievaardigheden en een goede studiehouding bij leerlingen is een *hot item*. Op scholen wordt binnen de teams uitgebreid aandacht besteed aan het aanleren van plannen en het ontwikkelen van een effectieve studiehouding bij leerlingen. In mentorlessen wordt over het algemeen onderscheid gemaakt tussen studiegewoontes en studievaardigheden. Aangezien er veel verschillende studiegewoontes zijn en leerlingen van elkaar verschillen, kan niet gezegd worden wat goed is en wat fout. Wat voor de ene leerling werkt, kan voor de andere leerling juist averechts werken. Daarom gaan we geen waardeoordeel geven over de bestaande methodes op het gebied van studiegewoontes, maar willen we enkele algemene opmerkingen maken ten aanzien van een goede studiehouding en studievaardigheden.

Regelmaat en plannen

Over het algemeen vinden leerlingen het maken van huiswerk niet leuk en niet interessant. Al gauw lopen leerlingen een achterstand op die ervoor zorgt dat het maken, of beter gezegd het bijwerken, van huiswerk een nog grotere last wordt. Een mentor kan ervoor zorgen dat leerlingen met minder tegenzin met hun huiswerk bezig zijn. Een leerling die elke dag wat tijd besteedt aan het huiswerk voorkomt achterlopen en zorgt op die manier voor rust en regelmaat. De grootste uitdaging voor de mentor op dit gebied is het stimuleren van de leerling tot het maken van een overzichtelijke planning. In de bovenbouw wordt vooral met studieplanners gewerkt die langere tijd gebruikt worden. Leerlingen in de bovenbouw vinden het belangrijk dat een studieplanner persoonlijk is, aangezien leren een persoonlijk proces is. De mentor kan helpen bij het organiseren hiervan (Bakker-De Jong & Mijland, 2009).

Een vaste, geordende werkplek

Het is de taak van de mentor om leerlingen te stimuleren een werkplek te creëren waar ze geconcentreerd kunnen werken. In dit digitale tijdperk is er al snel afleiding door bijvoorbeeld het gebruik van telefoon en internet tijdens het studeren. Maar ook teveel rommel op het bureau kan

afleiden en is dus niet bevorderlijk voor de concentratie. De mentor kan ervoor zorgen dat de ouders betrokken worden bij dit proces. Daarnaast kunnen ouders gevraagd worden het huiswerk van hun kinderen regelmatig te controleren (Bakker-De Jong & Mijland, 2009).

Na het bespreken van deze algemene opmerkingen, is het niet onbelangrijk om te wijzen op een belangrijk verschil in focus tussen mentoren en leerlingen dat al in de eerste schoolweken van een nieuw cursusjaar zichtbaar wordt. Wentzel (1998) geeft aan dat leerlingen voornamelijk naar school komen voor de sociale contacten. Docenten zouden echter vooral naar school komen om onderwijs te geven (Wentzel, 1998). Mentoren hebben de belangrijke taak om de leerlingen te wijzen op hun studiehouding. Aan het begin van het schooljaar vergeten leerlingen regelmatig hun boeken, noteren ze hun aantekeningen niet goed en moeten ze regelmatig bij de les worden geroepen. Dit alles heeft te maken met het feit dat leerlingen in deze periode van het jaar vooral gericht zijn op het groepsproces. Het groepsproces speelt een belangrijke rol in het ontwikkelen van een goede studiehouding bij leerlingen (Bakker-De Jong & Mijland, 2009). Hoe het groepsproces tot stand komt en welke rol de mentor hierin speelt, zal worden besproken onder 'Leerlingen leren leven'.

Studiekeuzes maken

Leerlingen krijgen op de middelbare school te maken met verschillende studiekeuzes; interne keuzes zoals niveau, profiel en vakkenpakket, en uiteindelijk natuurlijk ook een grote externe keuze; de keuze voor de vervolgopleiding. Leerlingen zullen deze keuzes zelf moeten maken, maar scholen bieden leerlingen op verschillende manieren een helpende hand. Dit moet ook wel, aangezien bijvoorbeeld van de vwo'ers 35% de verkeerde (universitaire) studie kiest (Studiekeuze123).

Allereerst de interne keuzes; mentoren hebben overzicht over de studievoortgang van hun leerlingen en krijgen zo al snel een indruk welke vakken beter en minder goed bij de leerlingen passen. Mentoren zijn dan ook vaak nauw betrokken bij dergelijke keuzes. Maar deze op het eerste gezicht kleinere keuzes zijn van grote invloed op de mogelijkheden die de leerlingen na de middelbare school hebben. Leerlingen blijken onvoldoende op de hoogte te zijn van de mogelijkheden die hun profiel biedt in het vervolgonderwijs en hebben een onvolledig beeld van de beroepswereld (Tammer en Van Ginneken, 2010). Op de meeste scholen is voor hulp bij de studiekeuze een decanaat aanwezig en ook vakdocenten geven leerlingen voorlichting over de toekomstmogelijkheden van hun vak. Daarnaast volgen leerlingen vaak eenzelfde OSB-traject (Oriëntatie op Studie en Beroep), waarbij ze verschillende stappen moeten doorlopen die hen helpen nadenken over de toekomst. Leerlingen hebben echter aangegeven een persoonlijke benadering te prefereren boven een collectieve benadering. Uit het onderzoek van Tammer en Van Ginneken (2010) blijkt namelijk dat dergelijke OSB-activiteiten al snel bestempeld werden als 'bezigheidstherapie' terwijl leerlingen juist heel veel zeiden te hebben aan externe activiteiten naar keuze waarbij ze bijvoorbeeld workshops en voorlichtingen van leerlingen konden volgen. Binnen deze gewenste persoonlijke benadering coacht de mentor, die overzicht heeft over de studievoortgang, de leerling bij het maken van een uiteindelijke keuze.

1.2.2 Leerlingen leren leven

Naast 'leren leren' en 'leren kiezen' is 'leren leven' een gebied waarin de mentor een actieve rol speelt. Hierbij is zowel het groepsproces waarvan de leerlingen deel uit maken, als de individuele ontwikkeling belangrijk. De mentor heeft namelijk, samen met o.a. de ouders/verzorgers, de pedagogische taak om leerlingen op te voeden tot volwassenheid.

Groepsprocessen binnen de mentorklas

In de lerarenkamer wisselen docenten vaak ervaringen uit. Opmerkingen als: “Die leerling is echt een leuk persoon als ik hem of haar apart spreek, maar in de klas is er niets mee te beginnen”, zijn niet ongewoon. Het creëren van een veilig klimaat in de klas is een taak die door vakdocenten bevorderd kan worden, maar die grotendeels is weggelegd voor de mentoren: Al vanaf de introductie van het nieuwe schooljaar moet gewerkt worden aan een veilig en goed klimaat. Iedereen wil graag bij een groep horen en daar is ook niets op tegen. Door het bespreken van de omgang met elkaar tijdens de mentorlessen, is de kans groot dat leerlingen hun eigen afwegingen maken bij het vormen van meningen en bij gedragingen. Op deze manier wordt de kans verkleind dat ze loslaten wat ze zelf vinden om bij een populaire groep te horen (Bakker-De Jong & Mijland, 2009).

De eerste schooldag van het jaar is een dag waarop de leerlingen en de mentor een hoop indrukken opdoen die de start van het schooljaar bestempelen: Het groepsproces in een mentorklas begint onmiddellijk. Een mentor kan en moet grote invloed uitoefenen op een positieve ontwikkeling van de sfeer in de klas en de onderlinge verhoudingen. Dit is onder andere te zien in het model van groepsontwikkeling dat is ontwikkeld door Bruce Tuckman. Tuckman voorzag het groepsproces van 4 fasen: *forming*, *storming*, *norming* en *performing* (Tuckman, 1965). In 1977 herzag hij het schema en voegde er nog een vijfde label aan toe: *adjourning* (Tuckman&Jensen, 1977).

De eerste fase van het groepsproces, *forming*, is een oriëntatiefase waarin de leerlingen de kat uit de boom kijken. Leerlingen spiegelen zich in deze fase aan anderen en kijken hoe de relatie tussen henzelf en anderen verloopt. Voor mentoren is het van belang om tijdens deze periode van *forming* de groep in de goede richting te sturen en uit te stralen dat ze er voor de leerlingen zijn en dat ervoor willen gaan. Doet een mentor dat niet, dan zal de klas uiteindelijk zelf regels opstellen die het groepsproces negatief kunnen beïnvloeden (Bakker-De Jong & Mijland, 2009).

In de fase die volgt, de *storming*-fase, gaan de leerlingen uitproberen wat er gebeurt als ze de grenzen opzoeken. Ze proberen hoe ze overkomen op anderen en proberen te ontdekken bij wie ze horen. Als de mentor er in de eerste fase in is geslaagd om de groep in de goede richting te sturen, dan zal deze onrustige fase sneller verlopen (Bakker-De Jong & Mijland, 2009).

Tijdens derde fase die het label *norming* draagt, kent elke leerling zijn of haar plek in de groep. De regels zijn duidelijk en iedereen kent de grenzen en weet wat de gevolgen zijn als men over de gestelde grenzen gaat. Tijdens deze fase komt er rust in veiligheid in de groep, wat leidt tot de volgende fase: *performing* (Bakker-De Jong & Mijland, 2009).

De fase van *performing* kan alleen ontstaan wanneer de eerste drie fasen goed zijn doorlopen. Deze fase kenmerkt zich door een samenwerking tussen leerlingen, wat een positieve invloed heeft op het leerproces. Daarnaast staan leerlingen open voor vernieuwingen zoals het invoeren van actieve werkvormen en samenwerkend leren (Bakker-De Jong & Mijland, 2009).

De laatste fase, *adjourning*, is als het ware een evaluatie op het groepsproces. Als de vakantie nadert, zullen de leerlingen het als zwaar ervaren om afscheid te nemen. Vaak worden in deze periode klassenfeesten georganiseerd en zoeken de leerlingen naar mogelijkheden om de vakantietijd te overbruggen en elkaar ook in de vakantie af en toe te ontmoeten (Bakker-De Jong & Mijland, 2009).

De hierboven beschreven fasen laten een ideaalbeeld zien, maar hebben als doel mentoren bewust te maken dat hun beïnvloeding in de eerste fase een investering kan zijn voor de rest van het jaar. Deze beïnvloeding door de mentor kan zorgen voor een betere sfeer en een betere sfeer leidt vaak tot betere resultaten. Nu is het vanzelfsprekend dat niet alleen mentoren een rol spelen in deze beïnvloeding, maar ook andere docenten.

Het individu in de groep

Bij het beschrijven van het groepsproces is al aan de orde geweest hoe belangrijk een goede introductieperiode is. Tijdens deze periode wordt een basis gelegd voor respectvolle omgang met anderen. Maar ook na deze periode kan hier structureel aandacht aan besteed worden, bijvoorbeeld in de mentorlessen. Belangrijke leerdoelen van de mentorlessen zijn namelijk het verwerven van een eigen plek in de groep, het goed leren samenwerken en het omgaan met ieders belangen. De mentor kan bijvoorbeeld aandacht schenken aan het geven en ontvangen van complimenten, maar ook aan het geven en ontvangen van kritiek (Bakker-De Jong & Mijland, 2009). Dit zijn stuk voor stuk onderwerpen die leerlingen helpen bij het opgroeien en die aansluiten op één van de basisfuncties van een school zoals eerder genoemd, namelijk socialisatie. Binnen deze categorie is een veelvoorkomend probleem natuurlijk pestgedrag, waarbij de mentor vaak één van de eerste aanspreekpunten is op school. Hij heeft als taak dit verstoorde groepsproces te herstellen en een veilige leefsfeer te creëren voor de leerlingen. (Knippels en Luttikhuis, 2011).

Signaleringsfunctie

Zoals genoemd, heeft de mentor een belangrijke signaleringsfunctie bij situaties van leerlingen die buitengewoon genoemd kunnen worden. In sommige gevallen heeft de mentor zelfs een meldingsplicht (huiselijk geweld bijvoorbeeld). De mentor pakt dan niet zelf het probleem aan, maar functioneert als spil tussen de leerling en bijvoorbeeld tweede- of derdelijnshulp of de ouders.

1.3 Spanningsvelden binnen het mentoraat

Het is duidelijk dat mentoren zeer uiteenlopende (ortho-)pedagogische en onderwijskundige taken hebben. Bij het uitvoeren van deze taken bevinden ze zich in verschillende spanningsvelden, waarvan een tweetal hieronder beschreven zal worden.

1.3.1 De dynamische driehoek: mentor, leerling, ouders

Het bijzondere aan mentoraat is dat het een vak- en schooloverstijgende taak is. Mentoren hebben contact met zowel de ouders van leerlingen, de docenten die de leerlingen les geven en met de leerlingen zelf. De ouders, het kind en de mentor: Deze drie partijen staan voortdurend met elkaar in contact. Dit contact wordt ook wel de dynamische driehoek genoemd (Bakker-De Jong&Mijland, 2009).

Om een gesprek met ouders en met leerlingen goed te laten verlopen, moet een mentor over bepaalde vaardigheden beschikken. Het is van belang om een goede band en zo een goede samenwerking te creëren met de ouders. Ouders en school dragen immers samen zorg over de begeleiding en de ontplooiing van leerlingen (Bakker-De Jong&Mijland, 2009). Ook al hebben gesprekken soms een negatief karakter, de mentor en de ouders moeten een bondgenootschap creëren waarin ze samen beslissingen nemen en waarin de mentor een adviserende rol richting de ouders aan kan nemen. Voor beide partijen is het gevoel van wederzijds respect noodzakelijk. Als dat niet het geval is, kunnen gesprekken tussen ouders en de mentor gemakkelijk uitlopen op een mislukking (Bakker-De Jong&Mijland, 2009).

De dynamische driehoek kan dus een systeem zijn waarin de ouders en de mentor samen sterk staan en waarin deze twee partijen veel kunnen betekenen voor de ontwikkeling van de derde partij, de leerling. Als er tussen de mentor en de ouders echter geen goede verstandhouding is ontstaan, zal

deze driehoek als een spanningsveld worden ervaren waarin gesprekken niet tot samenwerking leiden, maar tot onbegrip.

1.3.2 De mentor als pedagoog en orthopedagoog

Scholen hebben zowel pedagogische als orthopedagogische doelen; doelen die gericht zijn op het opvoeden van leerlingen naar de volwassenheid, en doelen die inspringen op individuele problemen van leerlingen. Als pedagoog zal een mentor zijn/haar leerlingen willen uitdagen tot toenemende zelfstandigheid, terwijl de mentor als orthopedagoog leerling wil helpen met individuele problemen, en soms zelfs wil sturen. Een (extreem) voorbeeld van sturing is het inschakelen van derden in het geval van ernstige situaties. Hiervoor heeft de mentor in zijn signaleringsfunctie soms een meldplicht. Maar deze sturing kan ook gaan over alledaagse zaken zoals de hoeveelheid tijd die de leerling aan huiswerk zou moeten besteden. Hier ontstaat een spanningsveld waarbinnen de mentor aan de ene kant leerlingen wil helpen zichzelf te worden, maar ze aan de andere kant toch wil sturen. Met andere woorden, de mentor bevindt zich in het dilemma waarbij hij/zij leerlingen graag één kant op zou willen helpen maar toch ook wil dat de leerling hier zelf ook voor kiest (Praamsma, 2012). Dit is uiteraard inherent aan de levensfase waarin pubers zich bevinden, tussen het kind-zijn en volwassen-zijn in. Hierdoor lijken ze soms al heel volwassen, maar kunnen nog niet volledig op het niveau van volwassenen denken en handelen (Delfos, 2004). Als volwassene wil de mentor iets betekenen in de cognitieve ontwikkeling van de puber, maar omdat de mentor - evenals andere opvoeders, docenten, ouders - met bovengenoemd dilemma te maken heeft, heeft dit heeft gevolgen voor de manier van communiceren (Delfos, 2004).

1.4 Bovenbouw en onderbouw

Tot slot nog een opmerking met betrekking tot verschillen tussen mentoraat in de onder- en de bovenbouw. Het is duidelijk dat de rol van opvoeders, in dit geval mentoren, verandert naarmate het kind, in dit geval de leerling, zich ontwikkelt en meer op eigen benen komt te staan. Het onderwijssysteem is hierop ingesprongen door het aanbrengen van een boven- en onderbouw, ofwel een eerste en tweede fase. Er is dan ook verschil tussen de rol van de mentor in de eerste en de tweede fase. Eén van de grootste verschillen is dat de mentor in de eerste fase vooral bezig is met het aanleren van studievaardigheden, maar zich in de tweede fase meer coachend opstelt. Op veel scholen heeft het mentoraat in de tweede fase dan ook meer een individueel dan een groeps karakter (Groothuis en Verkuyl, 2008). Op veel scholen resulteert dit in mentoraat dat niet meer groepsgevoerd is, maar meer individueel ingericht is. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld zelf een mentor kiezen of kunnen een individueel gesprek aanvragen.

1.5 Onderzoeksvraag

Er is een schat aan informatie en onderzoek over mentoraat voorbijgekomen, bekeken vanuit pedagogisch, historisch, ontwikkelingspsychologisch en onderwijskundig perspectief. Tal van handboeken zijn er geschreven over hoe docenten een goede mentor kunnen zijn, als ondersteuning voor deze belangrijke en complexe taak die meestal door vakdocenten wordt uitgevoerd. Deze handboeken zijn echter vooral opgezet vanuit het perspectief van de volwassene, wat vanuit de pedagogische rol die volwassenen hebben logisch is. Interessant genoeg blijken er echter discrepanties te zijn tussen de verwachtingen die leerlingen en mentoren hebben van het mentoraat. Deze lijken het grootst te zijn op het gebied van 'Leren leven', waarbij mentoren hier een stuk meer van verwachten dan de leerlingen zelf (Knippels en Luttikhuis, 2011). Onderzoek op Israëlische

scholen laat zien dat leerlingen hun mentoren vooral benaderen voor schoolzaken (Tatar, 1997). Ook onderzoek op Nederlandse scholen (De Weerdt, 1988) bevestigt deze verschillen tussen verwachtingen van leerlingen en mentoren ten aanzien van het mentoraat. Omdat middelbare schoolleerlingen in de puberteit zitten en hun denken nog volop in ontwikkeling is, zijn het uiteraard de volwassenen die een pedagogische verantwoordelijkheid naar de leerling toe hebben, en niet andersom. Toch zijn wij heel benieuwd wat de leerlingen zelf vinden van het mentoraat en wat volgens hen de ideale mentor zou moeten en kunnen zijn. Zo zijn we uitgekomen bij de volgende onderzoeksvraag:

Welke waarde hechten vierdeklassers (Tweede Fase) aan de kwaliteiten van hun mentor?

De reden waarom we ons op vierdeklassers (Tweede Fase) hebben gericht, zal in het volgende hoofdstuk worden toegelicht onder 'Informanten'.

2. ONDERZOEKSVRAAG EN HYPOTHESEN

2.1 Onderzoeksvraag en deelvragen

De volgende onderzoeksvraag kan geformuleerd worden naar aanleiding van het overzicht van de relevantie theorieën en onderzoeken:

Welke waarde hechten vierdeklassers (Tweede Fase) aan de kwaliteiten van hun mentor?

Aan de hand van het vooronderzoek, in combinatie met de verschillende gebieden waarop mentoren volgens de literatuur hun taken uitvoeren, konden we de volgende deelvragen opstellen:

1. In hoeverre vinden leerlingen het belangrijk dat hun mentor op de hoogte is van hun persoonlijke situatie?
2. In hoeverre vinden leerlingen het belangrijk dat hun mentor aandacht heeft voor interpersoonlijke contacten binnen de school?
3. In hoeverre vinden leerlingen het belangrijk dat hun mentor schoolzaken begeleidt?
4. Welke sociale vaardigheden zien leerlingen graag terug in hun mentor?
5. In hoeverre hangt de mate waarin leerlingen deze zaken belangrijk vinden samen met niveau (Havo/VWO)?
6. In hoeverre hangt de mate waarin leerlingen deze zaken belangrijk vinden samen met de school waarop ze zitten?

2.2 Hypothesen

We verwachten dat leerlingen hoge eisen stellen aan hun mentor. We verwachten ook, op basis van de theorie, dat leerlingen vinden dat mentoren meer betrokken moeten zijn bij hun loopbaankeuzes.

Bij de deelvragen hebben we bewust onderscheid gemaakt tussen de verwachtingen van de leerlingen ten opzichte van hun mentor op persoonlijk vlak en schoolzaken, omdat we hier een verschil in verwachten. Deze scheiding tussen de thuis- en de schoolsituatie is ook goed zichtbaar in de driehoeksrelatie waarbinnen de mentor zich beweegt; ouders/kind/mentor. In eerste instantie verwachten we dat leerlingen meer betrokkenheid willen van hun mentor bij schoolzaken, dan bij persoonlijke zaken.

Tot slot verwachten we dat er verschillen zullen zitten tussen de schooltypes Havo en VWO. Op welke manier dit precies zal samenhangen met de resultaten kunnen we op basis van de theorie nog niet zeggen.

3. METHODE

In dit hoofdstuk zullen onze onderzoeksvraag en methode worden toegelicht. Als eerste zullen de informanten worden beschreven. Vervolgens zal de onderzoeksmethode beschreven worden, waarbij het vooronderzoek en de procedure zullen worden toegelicht. Tot slot geven we weer hoe de dataverwerking is verlopen.

3.1 Informanten

In de hoofdvraag hebben we 'leerlingen' iets verder gespecificeerd naar vierdeklassers in de tweede fase (dus havo/vwo) omdat zij al een aantal jaar een mentor hebben gehad en daardoor al geruime tijd ideeën over het mentoraat hebben kunnen ontwikkelen. Het leek ons sowieso van belang om ons op één leerjaar (van vergelijkbaar niveau) te richten, omdat ieder leerjaar met andere ontwikkelingen bezig is. Bovendien leek ons het vierde leerjaar interessant om op in te zoomen, omdat de leerlingen dan net hun profielkeuze hebben gemaakt en met de tweede fase een andere manier van werken ingaan.

We hebben ervoor gekozen om leerlingen van de vier verschillende scholen te bevragen waarop wij werken. Voor de bespreking hebben we de scholen gecodeerd, waarbij op school A en school B vwo-leerlingen zijn bevraged en op school C en school D de havoleerlingen. Ons doel hiermee was dat we met de gevonden resultaten mogelijkerwijs zouden kunnen generaliseren en dus iets zouden kunnen zeggen over 'de' vierdeklassers Tweede Fase in Nederland. Vervolgens hebben we van iedere school een clusterklas van minstens 25 leerlingen genomen, zodat we in totaal 100 informanten hadden. Leerlingen in clusterklassen hebben automatisch verschillende mentoren. We hebben bewust gekozen voor een clusterklas, om een eventuele evaluatie van de eigen mentor te voorkomen. (Uiteraard hebben we ook bij het afnemen van de enquête bij de leerlingen nog wel benadrukt dat het niet gaat om het evalueren van de huidige mentor, maar om het ideaalbeeld dat zij bij een mentor voor ogen hebben). Aangezien we ons richtten op vierde klassers Tweede Fase, hebben we ervoor gekozen om zowel 4HAVO als 4VWO-klassen te bevragen. Op deze manier zijn de twee verschillende niveaus binnen de Tweede Fase ook daadwerkelijk vertegenwoordigd in de resultaten.

3.2 Onderzoeksmethode

Om de ideaalbeelden van leerlingen meetbaar te maken, maken we gebruik van kwantitatief onderzoek, waarbij we deze ideaalbeelden door middel van een vragenlijst in kaart brengen.

Vooronderzoek

Om een zo volledig mogelijke vragenlijst op te kunnen stellen waarin zoveel mogelijk relevante onderwerpen aan de orde komen, konden we niet alleen het literatuuronderzoek als basis nemen omdat daar, zoals gezegd, vooral wordt uitgegaan van het gezichtspunt van de mentor. Daarom hebben we als aanvulling hierop een klein vooronderzoek gedaan door middel van korte interviews bij drie leerlingen. We hadden de intentie om de leerlingen zo min mogelijk te sturen, door ze de volgende open vraag te stellen: *Welke kenmerken/eigenschappen moet de ideale mentor volgens jou hebben?* Iets gerichtere vragen hadden we achter de hand, mochten leerlingen deze vraag te breed vinden. Al snel bleken er uit dit vooronderzoek, in combinatie met de gevonden literatuur, vier consistente categorieën uit te komen. Zoals te zien is in het overzicht hieronder, hangen onder iedere categorie weer twee of drie subcategorieën. Binnen iedere subcategorie hebben we drie vragen geformuleerd, die naar verwachting elk hetzelfde meten.

Categorie 1: Persoonlijk

Vraag 1-3: Thuisituatie (relatie opvoeders, relatie andere gezinsleden, op je plek voelen)

Vraag 4-6: Persoonlijke ontwikkeling (gelukkig, gezond, sport/hobbies)

Categorie 2: Interpersoonlijk

Vraag 7-9: Relatie met klas (pesten, je veilig voelen, effectieve werksfeer)

Vraag 10-12: Relatie met leerlingen (samenwerken, bemiddelen, vriendschappen)

Vraag 13-15: Relatie met docenten (algemeen contact, bemiddelen, evalueren)

Categorie 3: School

Vraag 16-18: Studievaardigheden (tijd besteed aan huiswerk, schoolresultaten, planning)

Vraag 19-21: Studiekeuze (open dagen, loopbaaninteresses, vakkenpakket)

Categorie 4: Eigenschappen / sociale vaardigheden

Vraag 22-24: Persoonlijk (zichzelf laten zien, te vertrouwen, vlotte babbel)

Vraag 25-27: Betrokken (je echt kennen, leefwereld begrijpen, oprecht zijn)

Vraag 28-30: Leiderschap (actie ondernemen, bereikbaar zijn, afspraken nakomen)

3.3 Procedure

Uit bovenstaande categorieën ontstaan uit het vooronderzoek, komt een vragenlijst voort, die te vinden is in de bijlage. Alle dertig vragen zijn als volgt geformuleerd: 'Hoe belangrijk vind je het dat...' om het voor de leerlingen zo overzichtelijk mogelijk te maken. De leerlingen konden de vragen beantwoorden op een 5-punts Likertschaal waarbij 1 = heel onbelangrijk en 5 = heel belangrijk. We hebben gekozen voor een 5-punts Likertschaal om de leerlingen de ruimte te bieden voor enige nuance, anders dan met bijvoorbeeld een 3-punts Likertschaal. Bij een dergelijke kwalificering vonden we een 7-punts Likertschaal te ruim omdat deze sneller onduidelijkheid zou veroorzaken over de daadwerkelijke betekenis van de punten en misschien meer denkwerk zou vereisen. Door het oneven aantal genomen punten is er ook een categorie 'even belangrijk als onbelangrijk' wat de leerlingen misschien een makkelijke uitweg zou kunnen bieden tot het geven van een mening, maar aan de andere kant leerlingen niet dwingt tot een keuze voor of tegen, die misschien niet terecht zou zijn.

Zoals beschreven is deze vragenlijst op vier verschillende scholen, in clusterklassen van twee verschillende niveaus (Havo en VWO) uitgevoerd. Dit gebeurde bij alle klassen in de eerste twee weken van mei dit jaar. Bij het invullen van de vragenlijst waren we zelf aanwezig, zodat we eventueel tekst en uitleg konden geven. Bij alle klassen bleek de vragenlijst dermate voor zich te spreken, dat dit niet nodig was.

3.4 Dataverwerking

De enquête is ingevuld door honderd vierdeklassers Tweede Fase (50 Havo en 50 VWO) op vier verschillende scholen (25 leerlingen per school). Voor de analyse van de resultaten willen we somscores berekenen, om dit te mogen doen moet de betrouwbaarheid hoger zijn dan $\alpha = .70$.

De alpha van de hele vragenlijst is .91 en hiermee zijn de resultaten betrouwbaar gebleken. Ook binnen de vier categorieën bleken de vragen betrouwbaar te zijn, namelijk $\alpha = .83$ (persoonlijk), $\alpha = .84$ (interpersoonlijk), $\alpha = .83$ (schoolzaken) en $\alpha = .80$ (sociale vaardigheden). De vier categorieën zijn elk opgedeeld in twee of drie subcategorieën. Omdat de vragen binnen elke subcategorie over een specifiek thema gaan, bekijken we ook de betrouwbaarheid per subcategorie (tabel 1).

Tabel 1 - Betrouwbaarheid per categorie en subcategorie

Categorie (α)	Subcategorie	α	
Persoonlijk (.83)	Thuisituatie	.86	
	Persoonlijke ontwikkeling	.61	
Interpersoonlijk (.84)	Relatie met klas	.72	
	Relatie met leerlingen	.72	
	Relatie met docenten	.67	
Schoolzaken (.83)	Studievaardigheden	.83	
	Studiekeuze	.82	
Sociale vaardigheden (.80)	Persoonlijk vlak	.58	α zonder vraag 22: .72
	Betrokkenheid	.66	α zonder vraag 27: .78
	Leiderschap	.68	

In de tabel is te zien dat de betrouwbaarheid bij de eerste en tweede categorie het hoogst is wanneer alle subcategorieën samen worden genomen. Daarom berekenen we hierover de somscores per categorie. Bij de derde categorie blijft de betrouwbaarheid gelijk. Omdat we benieuwd zijn naar verschillende oordelen over studiekeuze en studievaardigheid, berekenen we hier de somscores per subcategorie. In de laatste categorie daalt de betrouwbaarheid drastisch wanneer we naar de subcategorieën kijken. Als we kijken naar de betrouwbaarheid wanneer we vragen weglaten, zien we dat deze stijgt als vraag 22 en 27 buiten beschouwing worden gelaten.

4. RESULTATEN

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de statistische analyse besproken.

4.1 Correlaties

Op basis van de betrouwbaarheid en de correlaties binnen categorieën hebben we zeven somscores kunnen berekenen. We zijn benieuwd naar de correlaties tussen deze categorieën. De correlaties zijn weergegeven in tabel 5.

Tabel 5 - Correlaties tussen de categorieën

Categorie	Persoonlijk	Interpersoonlijk	SZ - SV	SZ - SK	SV - persoonlijk	SV - betrokken	SV - leider
Persoonlijk	-						
Interpersoonlijk	.48**	-					
SZ - SV	.34**	.45**	-				
SZ - SK	.21**	.29**	.49**	-			
SV - persoonlijk	.29**	.47**	.36**	.35**	-		
SV - betrokken	.48**	.53**	.40**	.34**	.45**	-	
SV - leider	.20*	.43**	.31**	.34**	.64**	.29**	-

Alle categorieën correleren significant positief met elke andere categorie, waarvan op één na met een significantie van $p < .01$.

4.2 Gemiddeldes

Tabel 6 - Gemiddelde score en standaarddeviatie per categorie

Categorie	N	Gemiddelde (sd)
Persoonlijk	100	3.19 (.79)
Interpersoonlijk	100	3.83 (.60)
Schoolzaken - studievaardigheid	100	3.17 (.95)
Schoolzaken - studiekeuze	100	3.51 (.95)
Sociale vaardigheden - persoonlijk	100	4.51 (.65)
Sociale vaardigheden - betrokken	100	3.48 (.93)
Sociale vaardigheden - leiderschap	100	4.40 (.52)

In tabel 6 is te zien dat de persoonlijke sociale vaardigheden de hoogste score krijgen van de leerlingen. Sociale vaardigheden rond leiderschap krijgen de een na hoogste score. Leerlingen scoren de persoonlijke interesse en de aandacht voor studievaardigheden het laagst.

4.3 Analyse

Tabel 7 - Gemiddeldes en standaarddeviaties voor havo en vwo per categorie

Categorie	Havo gemiddelde (sd)	Vwo gemiddelde (sd)
Persoonlijk	3.30 (.72)	3.08 (.85)
Interpersoonlijk	3.96 (.58)	3.70 (.61)
Schoolzaken - studievaardigheid	3.42 (.79)	2.93 (1.04)
Schoolzaken - studiekeuze	3.75 (.78)	3.26 (1.05)

Sociale vaardigheden – persoonlijk	4.71 (.49)	4.30 (.72)
Sociale vaardigheden – betrokken	3.66 (.98)	3.30 (.86)
Sociale vaardigheden – leiderschap	4.55 (.44)	4.24 (.56)

Uit de t-test bleken er verschillen te zijn tussen de scores van havo-leerlingen en vwo-leerlingen. De gemiddeldes zijn weergegeven in tabel 7. Er bleek een significant verschil binnen de categorie interpersoonlijk te zijn ($t(98) = 2.14, p < .05$), waarbij de score van de havo-leerlingen gemiddeld .26 hoger is dan die van de vwo-leerlingen. Eenzelfde verschil is te zien bij de categorie schoolzaken - studievoordigheid ($t(98) = 2.67, p < .01$) en bij schoolzaken - studiekeuze ($t(90) = 2.67, p < .01$). Havisten kennen gemiddeld .49 meer punten toe aan de vragen dan vwo'ers bij beide subcategorieën. In de categorie sociale vaardigheden scoren havisten hoger dan vwo'ers binnen de subcategorieën persoonlijk ($t(86) = 3.33, p < .001$) en leiderschap ($t(98) = 3.11, p < .005$), met een gemiddeld verschil van respectievelijk .41 en .31.

4.4 School

De vier verschillende scholen kunnen ook van invloed geweest zijn op de scores. Daarom kijken we of er significante verschillen zijn veroorzaakt door de scholen. De ANOVA moet uitwijzen of er verschillen zijn, waarna de Post Hoc-test aangeeft welke scholen de verschillen veroorzaken. De uitslag van de variantie-analyse en de gemiddeldes per categorie, per school zijn te zien in tabel 8.

Tabel 8 - ANOVA, gemiddeldes en standaarddeviaties per school per categorie

Categorie	ANOVA	School A	School B	School C	School D
Persoonlijk	$F(3,96) = 4.31, p < .01$	3.01 (.87)	3.15 (.83)	2.95 (.54)	3.64 (.72)
Interpersoonlijk	$F(3,96) = 3.10, p < .05$	3.57 (.61)	3.84 (.59)	4.07 (.50)	3.84 (.63)
SZ - studievoordigheid	$F(3,96) = 2.66, p = .05$	2.87 (1.03)	2.99 (1.07)	3.31 (.76)	3.53 (.83)
SZ - studiekeuze	$F(3,96) = 3.50, p < .05$	3.12 (1.13)	3.37 (.98)	3.96 (.75)	3.55 (.77)
SV – persoonlijk	$F(3,96) = 5.27, p < .005$	4.24 (.75)	4.36 (.70)	4.88 (.26)	4.54 (.59)
SV – betrokken	$F(3,96) = 3.76, p < .05$	2.98 (.96)	3.62 (.62)	3.54 (1.11)	3.78 (.83)
SV – leiderschap	$F(3,96) = 4.7, p < .005$	4.28 (.49)	4.20 (.63)	4.69 (.37)	4.41 (.46)

Opmerkelijk is dat op elke schaal sprake is van significante verschillen tussen de scholen. Het verschil in de categorie persoonlijk blijkt veroorzaakt te worden door twee verschillen. De gemiddelde score van de leerlingen van school D liggen significant hoger dan de gemiddelde score van de leerlingen van school C ($p < .05$) en die van school A ($p < .05$).

In de categorie interpersoonlijk geven de leerlingen van school C een hogere score dan de leerlingen van school A ($p < .05$).

Tussen de scores op schoolzaken - studievoordigheid zijn geen significante verschillen tussen de scholen gevonden. Er is wel een significant verschil gevonden tussen de scores van de leerlingen van school A en school C ($p < .05$), voor de vragen over schoolzaken - studiekeuze. Hierbij scoren de leerlingen van school C gemiddeld .81 hoger.

Op sociale vaardigheden – persoonlijk scoren leerlingen van school A ($p < .005$) en school B ($p < .05$) significant lager dan de leerlingen van school C.

Op sociale vaardigheden – betrokken scoren leerlingen van school D hoger dan leerlingen van school A ($p < .05$).

In de laatste categorie blijkt het significante overall-verschil veroorzaakt te worden door twee verschillen tussen de scholen. Leerlingen van school A scoren lager dan de leerlingen van school B ($p < .01$), en de leerlingen van school C ($p < .05$).

4.5 Scholen van hetzelfde niveau

Op school C en school D zijn de vragenlijsten afgenomen bij 50 havo-leerlingen. Bij school A en school B zijn de 50 vwo-leerlingen onderzocht. Dit betekent dat de hierboven beschreven verschillen mogelijk niet worden veroorzaakt door niveau, maar door de school. Daarom bespreken we hier verschillen tussen de twee scholen per niveau.

Tussen school C en school D (beide klassen havo-leerlingen) is een significant verschil te zien tussen de scores in de categorie persoonlijk ($F(1,48) = 14.46, p < .001$), in de categorie sociale vaardigheden - persoonlijk ($F(1,48) = 6.87, p < .05$) en in de categorie sociale vaardigheden - leiderschap ($F(1,48) = 5.54, p < .05$). Leerlingen van school C scoren .69 hoger dan leerlingen van school D in de categorie persoonlijk, maar leerlingen van school C scoren respectievelijk .34 en .28 punt hoger in de andere twee categorieën.

Tussen de scores van school A en school B treedt één verschil op, en wel in de categorie sociale vaardigheden - betrokken ($F(1,48) = 7.83, p < .01$). Leerlingen van school B scoren gemiddeld .64 punt hoger dan leerlingen van school A.

5. CONCLUSIE

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksvraag beantwoord. Dit onderzoek richt zich op de volgende hoofdvraag:

Welke waarde hechten vierdeklassers (Tweede Fase) aan de kwaliteiten van hun mentor?

Aan de hand van de resultaten die dit onderzoek voortgebracht heeft, kunnen er conclusies worden getrokken die bovenstaande vraag beantwoorden. Er volgen ook aanbevelingen voor de scholen. Allereerst gaan we per deelvraag in op de resultaten.

1. In hoeverre vinden leerlingen het belangrijk dat hun mentor op de hoogte is van hun persoonlijke situatie?

Leerlingen scoren de waardering voor interesse in persoonlijke zaken, zoals thuissituatie en hobby's, even belangrijk als onbelangrijk. Dit is de laagste gemiddelde score, naast aandacht voor schoolzaken. Dit gaat tegen onze verwachting in. Leerlingen hechten er dus niet veel waarde aan dat hun mentor op de hoogte is van hun persoonlijke situatie.

2. In hoeverre vinden leerlingen het belangrijk dat hun mentor aandacht heeft voor interpersoonlijke contacten binnen de school?

Aandacht voor interpersoonlijke zaken komt voor leerlingen op de derde plek in de rangorde van kwaliteiten. Leerlingen vinden het dus belangrijk dat hun mentor op de hoogte is van hun contact met medeleerlingen en docenten. Uit de theorie is gebleken dat mentoren invloed hebben op de groepsdynamiek en groepsprocessen. Een goede groepsdynamiek heeft een gunstig effect op het leerproces. Uit de resultaten blijkt dat leerlingen het ook op prijs stellen als hun mentor betrokken is bij groepsprocessen.

3. In hoeverre vinden leerlingen het belangrijk dat hun mentor schoolzaken begeleidt?

Leerlingen maken onderscheid in hun waardering voor verschillende aspecten van schoolzaken. Ze vinden het even belangrijk als onbelangrijk dat hun mentor aandacht heeft voor studievaardigheden. Betrokkenheid bij studiekeuze stellen ze meer op prijs. Dit gaat in tegen onze verwachting. We dachten dat leerlingen betrokkenheid bij schoolzaken veel belangrijker zouden vinden dan aandacht voor de persoonlijke situatie, maar leerlingen blijken andere kwaliteiten nog hoger te waarderen.

4. Welke sociale vaardigheden zien leerlingen graag terug in hun mentor?

Sociale vaardigheden rondom de persoonlijkheid van de mentor en zijn leiderschapskwaliteiten worden hoog gewaardeerd. Leerlingen vinden dit belangrijk tot heel belangrijk. Sociale vaardigheden omtrent betrokkenheid worden gewaardeerd als min of meer belangrijk. Een goede relatie met hun mentor blijken leerlingen dus erg belangrijk te vinden.

De laatste twee deelvragen beantwoorden we tegelijk, omdat er samenhang bleek te zijn tussen de invloed van niveau en school.

5 en 6. In hoeverre hangt de mate waarin leerlingen deze zaken belangrijk vinden samen met niveau (Havo/VWO) en met de school waarop ze zitten?

Havisten scoren op vijf van de zeven categorieën hoger dan vwo'ers (met uitzondering van interesse in de persoonlijke situatie en sociale vaardigheden rondom betrokkenheid). Binnen de categorie

interpersoonlijk blijkt niet alleen niveau van invloed te zijn, maar ook de school. De leerlingen van school C waarderen deze categorie hoger dan leerlingen van school A. Dit geldt ook voor de categorie studiekeuze. Sociale vaardigheden op persoonlijk vlak en qua leiderschap worden door leerlingen van school C hoger gewaardeerd dan door de leerlingen van zowel school A als school B. Op deze vlakken scoren de leerlingen van school C ook hoger dan de leerlingen van school D. Dit verschil wordt dus bepaald door de school en niet door het niveau. Het verschil in waardering voor interesse in studievaardigheden kan toegeschreven worden aan niveau, omdat hier geen verschillen tussen de scholen zijn gevonden. Kortom, havisten hechten over het algemeen meer waarde aan de kwaliteiten van hun mentor dan vwo'ers.

Nu we de deelvragen hebben beantwoord, komen we tot een antwoord op onze onderzoeksvraag. De leerlingen brengen de volgende rangorde aan in de waardering voor de zeven categorieën:

1. Sociale vaardigheden – persoonlijk
2. Sociale vaardigheden – leiderschap
3. Interpersoonlijk
4. Schoolzaken – studiekeuze
5. Sociale vaardigheden – betrokken
6. Persoonlijk
7. Schoolzaken – studievaardigheid

Hieruit blijkt dat leerlingen het relatief onbelangrijk vinden dat een mentor aandacht heeft voor studievaardigheden en persoonlijke zaken. Dit is in strijd met onze verwachtingen. Leerlingen vinden het relatief belangrijk dat een mentor qua persoonlijke vaardigheden bij hen past en dat hij/zij leiderschap toont. De verschillen die veroorzaakt worden niveau zorgen voor kleine verschillen in de rangorde tussen havo en vwo, waarbij havisten studievaardigheden iets belangrijker vinden dan persoonlijke interesse en vwo'ers sociale vaardigheden rondom betrokkenheid belangrijker vinden dan aandacht voor studiekeuze. Bij beide rangordes blijven persoonlijke sociale vaardigheden en aandacht voor leiderschap het meest belangrijk voor leerlingen.

Op basis hiervan kunnen we de volgende aanbevelingen doen aan scholen die aandacht willen besteden aan de inrichting van hun mentoraat. We adviseren de scholen om goed te overwegen welke docenten mentor worden. Als mentor is het belangrijk om bepaalde kwaliteiten te hebben of te ontwikkelen. Leerlingen vinden een goede relatie met hun mentor zeer belangrijk. Mentoren moeten zich hiervan bewust zijn, zodat ze hieraan kunnen werken. Hierin is het belangrijk dat de persoonlijkheid van de mentor aansluit bij de behoeftes van de leerling. Daarnaast moet de mentor bereikbaar zijn en actie ondernemen wanneer nodig. Tevens is aandacht voor interpersoonlijke relaties belangrijk. De mentor moet weten wat er speelt onder de leerlingen en hier invloed op uitoefenen wanneer nodig. De mentor moet ook bijdragen aan een goede relatie tussen de leerling en de docenten.

Een kanttekening die we maken, is dat iedere school anders is. Het mentoraat is dus tot op zekere hoogte contextafhankelijk.

6. DISCUSSIE

In dit hoofdstuk wordt kritisch gekeken naar de verkregen onderzoeksresultaten waarbij de toepasbaarheid en de bruikbaarheid van de resultaten en de generalisatie zal worden besproken. Vervolgens zal gereflecteerd worden op de methode van onderzoek. Hierbij zal ook verbinding worden gelegd naar de besproken literatuur over het mentoraat. Ook zullen er aanbevelingen worden gedaan voor verder onderzoek. De resultaten die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen en het advies dat hieruit voortvloeide, moeten in een bepaald licht worden bekeken. Zoals elk onderzoek, kent ook dit onderzoek zijn onvolkomenheden.

We hebben 25 leerlingen bevraagd per school. Dit maakt het lastig om te kunnen generaliseren over de 100 proefpersonen. Dit hebben we dan ook met enige voorzichtigheid gedaan. Verder volgden de 25 proefpersonen per klas onderwijs op hetzelfde niveau. Dit heeft ervoor gezorgd dat bij sommige resultaten het effect van niveau en school samenvallen, waardoor het lastig te bepalen is welke van de twee van invloed is geweest.

Bij de vragenlijst willen we ook enkele opmerkingen plaatsen. Hoewel de zeven categorieën zorgvuldig zijn geformuleerd, op basis van de theorie en het vooronderzoek, kunnen de kwaliteiten ingedeeld worden in andere categorieën. Tevens hebben we per subcategorie drie vragen gesteld. Dit is natuurlijk niet uitputtend, per categorie zouden meer vragen kunnen worden gesteld die andere resultaten zouden kunnen opleveren.

De afname van de vragenlijst is geschied volgens plan. Geen van de leerlingen heeft vragen gesteld over de formulering of betekenis van een vraag. De opzet is duidelijk uitgelegd aan de leerlingen, voorafgaand aan de afname. Alle vragen zijn door alle proefpersonen beantwoord, waardoor we geen *missing values* hebben moeten uitsluiten.

In de theorie is er vooral veel aandacht voor de vele taken van de mentor. In tegenstelling tot de theorie laat dit onderzoek zien dat leerlingen veel meer gericht zijn op de persoonlijke kwaliteiten van de mentor. Daarnaast wordt er in de literatuur aandacht besteed aan de driedeling leren leren, leren kiezen en leren leven. Op deze drie vlakken zou een mentor volgens de literatuur invloed moeten uitoefenen. Als het gaat om leren leren en leren kiezen, moet de mentor de leerlingen helpen bij het ontwikkelen van een goede studiehouding en bij het maken van een studiekeuze. Deze inmenging wordt door de geïnterviewde leerlingen niet het hoogst gewaardeerd. Dit wil echter niet zeggen dat de mentor deze taken niet uit moet oefenen. De mentor heeft immers andere belangen dan de leerling en moet soms andere keuzes maken dan de leerling graag zou willen. Het is wel belangrijk om in te zien dat de leerling het niet heel belangrijk vindt om hulp te krijgen bij studiekeuze en studievaardigheden.

Het laatste vlak waar de mentor invloed op uit zou moeten oefenen, is het leren leven. Dit wil zeggen dat de mentor oog moet hebben voor sociale contacten (groepsprocessen) en de ontwikkeling van de leerling zelf. In het theoretisch kader hebben we laten zien dat een goede groepsdynamiek een positief effect op de leeropbrengst. Het is interessant om te zien dat leerlingen het groepsproces erg belangrijk vinden. Leerlingen lijken zich bewust of onbewust te realiseren dat dit van invloed is op hun leerprestaties. Uit ons onderzoek is gebleken dat leerlingen een goede relatie met de mentor, de

sociale vaardigheden en leiderschap van hun mentor belangrijk vinden. Dit kwam in de literatuur echter niet duidelijk naar voren. De enige bron die hierover sprak is Wentzel (1998). In haar artikel *“Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers”* geeft zij aan dat leerlingen voornamelijk naar school komen voor de sociale contacten. Waar de literatuur zegt dat de mentor aandacht moet hebben voor de persoonlijke ontwikkeling van het kind, vinden de leerlingen dit niet van het grootste belang.

Ons onderzoek vanuit het oogpunt van de leerlingen laat dus andere dingen zien dan de theorie op het gebied van mentoraat en leerlingbegeleiding. Ons onderzoek is hiermee een goede aanvulling op de theorie.

Op basis van dit onderzoek willen we enkele aanbevelingen doen voor vervolgonderzoek. We hebben gezien dat er verschillen waren in waardering tussen havisten en vwo'ers. Dit doet vermoeden dat er ook verschillen zullen bestaan tussen andere niveaus, bijvoorbeeld binnen het vmbo of beroepsonderwijs. Juist omdat een mentor binnen het beroepsonderwijs een andere functie heeft dan in het voortgezet onderwijs, is het interessant om ook hier te kijken naar de waardering van basiskwaliteiten. Verder zou het interessant zijn om de kwaliteiten in een andere onderverdeling te toetsen. De sociale vaardigheden van de mentor bleken de leerlingen erg belangrijk te vinden. Het is interessant om hier een onderzoek aan te wijden, waarin gedetailleerder wordt beschreven welke sociale vaardigheden een mentor moet bezitten of ontwikkelen volgens leerlingen.

OVER DE AUTEURS

Froukje Brands, Martha van Hell-Nieuwenhuis, Hanneke Luth-van den Berg en Carien Merema zijn docent-in-opleiding, respectievelijk voor het schoolvak Engels, Frans, Nederlands en Nederlands aan het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht. In het kader van hun opleiding tot eerste-graadsdocent verrichtten zij een onderzoek naar de waarde die vierdeklassers hechten aan de kwaliteiten van een mentor. De resultaten van dit Praktijkgericht Onderzoek (pgo) en de aanbevelingen die zij naar aanleiding hiervan doen, vormen de basis van bovenstaand artikel.

REFERENTIES

Bakker-De Jong, M. & Mijland. I. (2005). *Handboek voor elke mentor*. Quirijn: Esch.

Besselink, N. (2012). 'Sophie kon altijd bij haar mentor terecht.' In: *Trouw*, 31 mei 2012.

Deen, N. & Vales, D. de (1978). Counselor Education in the Netherlands. In: *International Journal for the Advancement of Counselling*, 1 (2), p. 146-171.

Delfos, M. (2004). *Communiceren met pubers*. Symposium in de Abdij van Postel, 11 mei 2004. Geraadpleegd 20 juni 2012 via <http://www.mdelfos.nl/2004-postel-pubers.pdf>

Groothuis, M. & Verkuyl, H, (2008). *Mentor in het Voortgezet Onderwijs*. Uitgeverij Nelissen: Amsterdam.

Knippels, V. & Luttkhuis, M. (2011). *Verwachtingen over het mentoraat*; Onderzoek naar de mogelijke discrepanties tussen verwachtingen van leerlingen en mentoren over het mentoraat. IVLOS: Universiteit Utrecht, Utrecht.

Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen; Scholen kiezen zelfbewust positie*. Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag. Geraadpleegd 20 juni 2012 via http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/262/documenten/onderwijs_en_maatschappelijke_verwachtingen.pdf

Praamsma, J. (2012). *Leerlingbegeleiding*. Workshop Centrum voor Onderwijs en Leren. Universiteit Utrecht, Utrecht. 7, 14 april, 8 mei 2012.

Studenten.net (2011). *35% vwo-instromers spijt van studiekeuze*. Studenten.net 11 juli 2011. Geraadpleegd 22 mei 2012 via http://www.studenten.net/studieleven/nieuws/17922/35_vwo-instromers_spijt_van_studiekeuze

Tammer, A. & Ginneken, B. van (2010). "Pfff...moet ik dat nu al weten dan?" – Tevredenheid over het loopbaankeuzeproces onder VWO-leerlingen. IVLOS, Universiteit Utrecht. Geraadpleegd 20 juni 2012 via http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2011-0705-200558/Arjan_Tammer_en_Barrie_van_Ginneken_-_PGO_Artikel.pdf

Tatar, M. (1997). The effects of counsellor's experience and tendency to elicit disclosure on perceptions of individual counselling in school settings. In: *International Journal for the Advancement of Counselling*, 19, p. 259-27.

Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. In: *Psychological Bulletin*, 63 (6), p. 384-399.

Tuckman, B.W. & Jensen, M.A.C. (1977). Stages of small-group development revisited. In: *Group Organization Management*, 2 (4), p.419-427.

Weerdts, P. de (1988). School counsellors' perceptual sex role differences in Dutch secondary education. A pilot study. In: *International Journal for the Advancement of Counselling*, 11, p. 183-195.

Wentzel, K.R. (1998). Social Relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers and peers. In: *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), p. 202-109.

BIJLAGE - VRAGENLIJST



Universiteit Utrecht

Onderzoek

Voor de Universiteit Utrecht doen wij een onderzoek naar de ideale mentor. Wij vragen je om deze enquête in te vullen. De ideale mentor moet volgens jou misschien dingen kunnen, en bepaalde eigenschappen en/of kenmerken hebben. In de vragenlijst staan 30 zinnen. Bij elke zin geef je aan hoe belangrijk je dit vindt. Lees alle vragen daarom aandachtig door.

Bij elke zin geef je aan hoe belangrijk je het vindt dat de ideale mentor dit kan. Je kunt hierbij kiezen uit vijf categorieën:

1 = heel onbelangrijk

2 = onbelangrijk

3 = even belangrijk als onbelangrijk

4 = belangrijk

5 = heel belangrijk

Omcirkel het cijfer dat past bij hoe belangrijk jij dit vindt.

Wij zijn geïnteresseerd in jouw eigen mening. Er zijn dus geen goede of foute antwoorden. Denk bij het invullen niet te lang na. Ga bij twijfel uit van je eerste indruk. De gegevens zullen volstrekt anoniem worden verwerkt. Als je de enquête serieus invult kunnen wij na afloop zien wat leerlingen de ideale mentor vinden. We hopen daarmee de kwaliteit van het mentoraat op scholen te kunnen verbeteren.

Alvast onze hartelijke dank voor je medewerking!

Mw. F. Brands (docent Engels) Mw. H. Luth-van den Berg (docent Nederlands)

Mw. C. Merema (docent Nederlands) Mw. M. van Hell-Nieuwenhuis (docent Frans)

Enquête

Geef aan hoe belangrijk je het vindt dat een mentor weet:			
1. hoe jouw relatie met je ouders en/of opvoeders is.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
2. hoe jouw relatie met andere gezinsleden is.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
3. of jij je op je plek voelt in je gezin.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
4. of je gelukkig bent.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
5. hoe het met je gezondheid is.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
6. welke sporten en/of hobby's je leuk vindt.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
Geef aan hoe belangrijk je het vindt dat een mentor aandacht heeft voor:			
7. pestgedrag in je klas of in school.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
8. hoe jij je voelt als je op school bent.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
9. een prettige werksfeer op school.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
10. de samenwerking tussen jou en andere leerlingen.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
11. ruzies en conflicten tussen leerlingen.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
12. vriendschappen tussen leerlingen.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
13. het contact tussen leerlingen en docenten	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
14. ruzies en conflicten tussen leerlingen en docenten.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
15. hoe docenten hun werk doen.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk

Geef aan hoe belangrijk je het vindt dat een mentor je helpt bij:			
16. het organiseren van je huiswerk.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
17. Het in de gaten houden van je cijfers.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
18. het leren plannen van verschillende taken.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
19. het vinden van open dagen van vervolgoopleidingen.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
20. het ontdekken van je loopbaaninteresses.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
21. het actief meedenken over je vakkenpakket.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
Geef aan hoe belangrijk je het vindt dat een mentor:			
22. iets van zichzelf laat zien in gesprekken.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
23. te vertrouwen is.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
24. iemand is met wie je gemakkelijk kunt praten.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
25. je echt kent.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
26. zich kan inleven in wat jou bezighoudt.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
27. zich voordoeft zoals hij/zij is.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
28. actie durft te nemen als dat nodig is.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
29. bereikbaar is als je hem/haar nodig hebt.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk
30. afspraken nakomt en zorgvuldig werkt.	Heel onbelangrijk	1 2 3 4 5	Heel belangrijk

Hartelijk bedankt voor je deelname!