



**Universiteit Utrecht**

## Huiswerkbegeleiders als rolmodellen voor kinderen in Rotterdam-Zuid?

Een onderzoek naar de rolmodelfunctie van huiswerkbegeleiders bij Rotterdam Vakmanstad

Student: Kolijn, C.A. (Eline)

Studentnummer: 3646297

### **Universiteit Utrecht**

Departement: Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen

Master: Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken

Cursus: Masterthesis (201200011)

Cursusjaar: 2014/2015

Docent: dr. M. van Londen-Barentsen

Tweede beoordelaar: dr. S.M.A. Sieckelinck

### **Verwey-Jonker Instituut**

Onderzoeksgroep Jeugd, Opvoeding en Onderwijs

Begeleider: drs. M. de Gruijter

Datum: 24 december 2014

### Samenvatting

**Achtergrond.** Voor kinderen is een achterstandswijk een risicovolle omgeving om in op te groeien. Rotterdam Vakmanstad (RVS) is een organisatie die huiswerkbegeleiding aanbiedt in een achterstandswijk in Rotterdam: Bloemhof. Studenten Pedagogiek aan de Hogeschool Rotterdam (HR) geven huiswerkbegeleiding aan basisschoolleerlingen uit groep 6 en 7.

**Methode.** De doelstelling van dit onderzoek was aanbevelingen doen voor verbetering van de rolmodelfunctie binnen het project. De vraagstelling was: welke factoren dragen bij aan een optimale realisatie van de rolmodelfunctie van de huiswerkbegeleiders? Er zijn vragenlijsten afgenomen bij 20 studenten en 80 kinderen. Daarnaast vonden interviews met de coördinatoren vanuit de HR en RVS en een focusgroep met 10 studenten plaats.

**Theorie.** Er is onderscheid gemaakt tussen drie typen rolmodellen. Een *gedragsmodel* (1) is een persoon waarvan een kind of jongere door observatie en reproductie bepaalde gedragingen of vaardigheden leert. Een *voorbeeldfiguur* (2) is iemand tegen wie een kind of jongere opkijkt, voor wie hij respect heeft, door wie hij geïnspireerd wordt of op wie hij wil lijken. Een *mentor* (3) is een ervaren persoon die begeleiding biedt aan een minder ervaren persoon. Rolmodellen beïnvloeden in het algemeen de ontwikkeling van kinderen en jongeren in risico-omgevingen positief. Belangrijke voorwaarden voor succes zijn voor respectievelijk de drie typen: 1) competentie, 2) identificatie en 3) kwaliteit van de relatie en organisatie.

**Conclusies.** De studenten bleken te fungeren als *gedragsmodellen*. Hun belangrijkste taak was het overbrengen van reken- en taalvaardigheden. Er zijn mogelijkheden tot verbetering van didactische vaardigheden van de stagiaires en hun rol in de morele vorming van de kinderen. De studenten leken niet te fungeren als *voorbeeldfiguur*. Omdat identificatiemogelijkheden qua sekse en etniciteit voor veel kinderen ontbraken, zijn er in de huidige situatie nauwelijks kansen voor verbetering. Wat betreft *mentoring* zijn er veel kansen geïdentificeerd; het gaat om de organisatie van het project, de doelen vanuit RVS en de HR, de kwaliteit van de relatie tussen de stagiaires en kinderen en het werken in groepjes.

**Aanbevelingen.** Aanbevolen wordt te investeren in de voorbereiding van mentoring, effectieve matches, een goede relatie tussen mentoren en mentees, een goede ondersteuningsstructuur en de samenwerking met familie en school. In wetenschappelijk onderzoek is een beter onderscheid nodig tussen de verschillende typen rolmodellen. Daarnaast is meer onderzoek nodig naar het combineren van huiswerkbegeleiding met mentoring, groepsmentoring en het betrekken van ouders en leerkrachten bij mentorprogramma's.

---

*Trefwoorden:* rolmodel, gedragsmodel, voorbeeldfiguur, mentor, mentoring, achterstandswijk, voorwaarden, Rotterdam Vakmanstad.

### Abstract

**Background.** An inner-city deprived area is an environment with many risks for children growing up. Rotterdam Vakmanstad (RVS) is an organization providing homework assistance in a deprived neighbourhood in Rotterdam: Bloemhof. Students Pedagogics from the Hogeschool Rotterdam (HR) provide homework assistance to children in grade 4 and 5.

**Methods.** The main goal of this study was to provide recommendations for improvement of the role model aspect of the project. The research question was: Which factors contribute to an optimal realization of the role model function of the tutors? Questionnaires were completed by 20 students and 80 children. In addition interviews took place with coordinating staff of the HR and RVS and a focus group with 10 students.

**Theory.** Three types of role models have been distinguished. A *behavior model* (1) is a person that models certain behavior or skills which are learned by a child or adolescent via observation and reproduction. An *example* (2) is someone a child or adolescent looks up to, respects, is inspired by, or wants to be like. A *mentor* (3) is an experienced person providing guidance to a less experienced person. Role models in general affect the development of children and adolescents in a positive way. Important conditions for success are respectively: 1) Competence, 2) Identification, and 3) Quality of the relationship and organization.

**Conclusions.** It turned out the students served as *behaviour models*. Their most important task was transferring mathematical and linguistic skills. There are opportunities to improve the didactic skills of the students and their role in shaping the moral development of the children. The students didn't seem to serve as *examples*. There was a lack of opportunities for identification which barely creates chances for improvement in the current situation. With regard to *mentoring* a lot of opportunities has been identified. These are about the organization of the tutoring, the goals of RVS and the HR, the quality of the relationship between the students and children, and the setting of working in small groups.

**Recommendations.** It is recommended to invest in the preparation of mentoring, effective matches, a good mentor-mentee relationship, a good support system, and the cooperation with family and school. In scientific research a better distinction between the different types of role models is needed. Besides that more research should be done about combining tutoring with mentoring, group mentoring, and engaging parents and teachers in mentoring programs.

---

*Keywords:* role model, behaviour model, example, mentor, mentoring, deprived neighborhood, conditions, Rotterdam Vakmanstad

## Inleiding

In 2012 is het Nationaal Programma Rotterdam Zuid van start gegaan om problemen rond wonen, werken en onderwijs in Rotterdam-Zuid aan te pakken. In Children's Zones wordt gewerkt aan het verbeteren van de leerprestaties en de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Door steun aan gezinnen, excellent onderwijs en uitdagend buitenschools leren wil men bereiken dat de leerlingen in 2020 minstens zo goed presteren als de rest van de stad en in 2030 als de vier grote steden van Nederland (Programmabureau NPRZ, 2012).

Een organisatie die zich inzet om hieraan bij te dragen is Rotterdam Vakmanstad (RVS). RVS is een innovatief (onderwijs)programma, ontwikkeld door de filosoof dr. Henk Oosterling. De ambitie is om de prestaties van kinderen op sociaal, fysiek en cognitief niveau te verbeteren, actief burgerschap te bevorderen en duurzaam vakmanschap te realiseren in de stad. RVS voert verschillende projecten uit om dit te bereiken. Kinderen krijgen bijvoorbeeld judo-, filosofie- en tuinles en een warme maaltijd op school. Verder organiseert RVS onder andere huiswerkbegeleiding, een vakantieschool en een weekendschool. Een belangrijke spil in het programma is de openbare basisschool de Bloemhof in de wijk de Bloemhof. Op deze school zijn alle onderdelen al langere tijd geïmplementeerd en door het Verwey-Jonker Instituut gevolgd voor een proces- en effectonderzoek (Jonkman & de Gruijter, 2013). De laatste jaren worden onderdelen van het programma ook op andere basisscholen ingevoerd.

Dit onderzoek gaat over één van de genoemde projecten op OBS de Bloemhof: de Huiswerkklas. De huiswerkbegeleiding vindt elke maandagmiddag plaats na schooltijd voor de duur van een schooljaar. Groepjes leerlingen uit groep zes en zeven worden gekoppeld aan vaste begeleiders en krijgen begeleiding in rekenen en taal. De begeleiders zijn stagiaires, afkomstig van de opleiding Pedagogiek aan de Hogeschool Rotterdam (HR). Uit gesprekken met coördinatoren van RVS en een nog ongepubliceerde methodiekbeschrijving blijkt dat RVS niet alleen cognitieve doelen (reken- en taalvaardigheden) nastreeft. Men verwacht ook veel op sociaal vlak. Er wordt gesproken over een mentor- of coachfunctie van de stagiaires, het zijn van een rolmodel en het opbouwen van een persoonlijke band.

Dit gegeven vormt de aanleiding voor de vraagstelling van dit onderzoek: Welke factoren dragen bij aan een optimale realisatie van de rolmodelfunctie van de huiswerkbegeleiders? De eerste vraagstelling is: In hoeverre vervullen de stagiaires een rolmodelfunctie voor de kinderen? De tweede vraagstelling is: In hoeverre zijn voorwaarden voor het succesvol uitoefenen van een rolmodelfunctie aanwezig? De doelstelling van het onderzoek is kansen voor verbetering identificeren om uiteindelijk specifieke aanbevelingen te kunnen doen voor RVS.

### Context

Een achterstandswijk is een leefomgeving waar zich verschillende risico's voor kinderen voordoen. Kinderen in stedelijke achterstandswijken hebben vaker gedrags- en gezondheidsproblemen (Reijneveld et al., 2010; Schneiders et al., 2003). Mogelijke oorzaken zijn een gevoel van dreiging en angst, een dwingende opvoedstijl van ouders, ongeschikte leeftijdsgenoten of volwassen rolmodellen, een gebrek aan goede voorzieningen, armoede, overdracht van problemen over generaties en een laag niveau van buurtcohesie en informele sociale controle (Boyle & Lipman, 2002; Drukker, Kaplan, Feron & van Os, 2003; Leventhal & Brooks-Gunn, 2000; Sampson, Morenoff & Gannon-Rowley, 2002). Kinderen in Tel meet sinds 2006 de leefsituatie van kinderen en jongeren in de Nederlandse gemeenten. Eén van de wijken die in het Databoek aangemerkt wordt als achterstandswijk is de Rotterdamse wijk Bloemhof. In de rangorde van meer dan 4000 wijken staat Bloemhof in 2010 op nummer 23, in 2012 op nummer 35 en in 2014 op nummer 24. Er is sprake van een laag opleidingsniveau, lage inkomens, een hoge werkloosheid en een hoog percentage achterstandsleerlingen in vergelijking met het Rotterdams en Nederlands gemiddelde (Steketee, Tierolf & Mak, 2014).

Omdat er in dit onderzoek sprake is van kinderen die opgroeien in deze specifieke context wordt het onderwerp van dit onderzoek geplaatst in het kader van theorieën over veerkracht (*resilience*). Het concept veerkracht ontstond met onderzoek naar de vraag waarom sommige kinderen, ondanks tegenslagen, in staat waren negatieve effecten te vermijden terwijl dat bij andere kinderen niet het geval was (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Volgens de definitie van Masten en Coatsworth (1998) is veerkracht een 'getoonde competentie in de context van significante uitdagingen voor aanpassing of ontwikkeling'. Er is dus enerzijds sprake van een significante bedreiging van een individu en anderzijds van een kwalitatief goede aanpassing of ontwikkeling (Masten & Coatsworth, 1998). Om duidelijk te maken hoe omgevings- of individuele factoren werken in het tegengaan van de negatieve effecten van risicofactoren zijn modellen ontwikkeld door Garmezy, Masten en Tellegen (1984). Voor deze studie zijn het *protective model* en het *compensatory model* van belang. In het eerste model interacteren protectieve factoren met risicofactoren en vormen zo een buffer voor een individu dat blootgesteld wordt aan risicofactoren. Er is sprake van moderatie van het effect van een risicofactor op een negatieve uitkomst: de samenhang wordt geneutraliseerd of verzwakt. In het tweede model vormt een compenserende factor de tegenhanger van een risicofactor. De compenserende factor interacteert dus niet met de risicofactor. Beide hebben een directe (maar tegengestelde) invloed op de uitkomst (Garmezy et al., 1984).

## Theorie

### Rolmodellen

Het begrip rolmodel is een bekend en veelgebruikt begrip. Toch is het vaak onduidelijk of niet eenduidig gedefinieerd. Bryant en Zimmerman (2003) en Hurd, Zimmerman en Xue (2009) definiëren een rolmodel als ‘iemand waar een individu tegenop kijkt’. Bricheno en Thornton (2007) voegen daar nog een aantal aspecten aan toe: zij definiëren een rolmodel als ‘een persoon die je respecteert, volgt, waar je tegenop kijkt of als wie je wilt zijn’. In een onderzoek naar talentontwikkeling bij risicojongeren wordt gesproken over rolmodelschap, dat plaatsvindt in een relatie tussen twee individuen: een voorbeeld en een volger. De volger bepaalt wie het voorbeeld is door zijn aandacht te richten op een bepaald aspect van het gedrag van dat specifieke individu. Binnen de voorbeeldrelatie verandert de volger zodanig dat hij maar gaat lijken op het voorbeeld. Er wordt gesproken van een rolmodelrelatie als in de interactie tussen twee personen een overdracht plaatsvindt van kennis, vaardigheden en zelfs levenswijzen (Abdallah, Kooijmans & Raven, 2013). Het begrip rolmodel wordt verder vaak gecombineerd met een ander soort relatie, namelijk die van een mentor met een mentee. Gibson (2004) deed onderzoek naar het begrip rolmodel om het te onderscheiden van vergelijkbare concepten. Hij komt tot een onderscheid tussen rolmodellen, gedragsmodellen en mentoren. Alle drie de typen vervullen een voorbeeldfunctie, maar bepaalde eigenschappen van een rolmodel zijn uniek en wijken af van die van een gedragsmodel of mentor. Tegelijk is er ook overlap tussen de begrippen: een mentor kan fungeren als rolmodel, maar een rolmodel hoeft niet altijd een mentor te zijn. Identificatie met een rolmodel kan een bepaald niveau van gedragsmodeling in zich hebben en iemand kan zich identificeren met een gedragsmodel (Gibson, 2004). MacCallum en Beltman (2002) gebruiken een model waarin theorie, onderzoek en praktijk geïntegreerd zijn. De mate van interactie tussen een voorbeeld en een jongere is het uitgangspunt. In dit continuüm worden verschillende theoretische perspectieven, programma-kenmerken, typen rolmodellen en typen programma's geplaatst. Hier is een onderscheid te zien tussen drie verschillende soorten rolmodellen. Naar aanleiding van de besproken theoretische achtergronden wordt in dit onderzoek gekozen voor de conceptualisering die is weergegeven in tabel 1. De indeling van Gibson (2004) en de bespreking van de theoretische achtergronden en implicaties van MacCallum en Beltman (2002) zijn hier het uitgangspunt. Het begrip *voorbeeldfiguur* sluit aan op de terminologie van Raven (2013). Een combinatie van verschillende typen binnen één persoon kan voorkomen. Aan de hand van deze tabel wordt het concept rolmodel hierna verder uitgediept.

Tabel 1

*Differentiatie van het begrip rolmodel naar drie typen*

	<b>Gedragsmodel</b>	<b>Voorbeeldfiguur</b>	<b>Mentor</b>
<b>Theoretisch perspectief</b>	<i>Sociaal-cognitief</i> Sociale leertheorie	<i>Sociologisch</i> Identificatietheorie Social comparison theory	<i>Socioemotioneel</i> Need to belong Interactietheorie
<b>Functie</b>	Bron van informatie over succesvol en acceptabel gedrag	Bron van concrete voorbeelden van mogelijkheden	Bron van steun en sturing in de sociale, cognitieve of identiteits-ontwikkeling
<b>Proces</b>	<i>Observatie en leren</i> Gebaseerd op de vaardigheden van het doel en de wens om te leren van het individu (cognitief en moreel)  Ontmoeting - Imitatie - Modeling - Internalisatie	<i>Identificatie en sociale vergelijking</i> Gebaseerd op waargenomen gelijkenis en de wens van het individu om deze gelijkenis te vergroten	<i>Interactie en betrokkenheid</i> Gebaseerd op een actieve interesse in en handelen met betrekking tot vooruitgang  Kennismaking - Begeleiding - Verdieping - Afsluiting
<b>Eigenschappen</b>	Geloofwaardig Succesvol Sociale macht Competentie Interactie	Gelijkenis - Geslacht - Etniciteit Nabijheid	Competenties Ervaring Self-efficacy Positieve relatie Mentorstijl Programma-kenmerken
<b>Bewustzijn</b>	Actief	Passief	Expliciet
<b>Interactie</b>	<i>Uitgebreid</i>	<i>Beperkt</i>	<i>Intensief</i>

Gebaseerd op Abdallah, Kooijmans en Raven (2013), Gibson (2004) en MacCallum en Beltman (2002)

### **Gedragmodel**

Een gedragsmodel is iemand van wie een jongere door middel van observatie en reproductie bepaalde gedragingen of vaardigheden leert.

**Theoretisch perspectief.** Vanuit een sociaal-cognitief perspectief staat hier observationeel leren centraal. De sociale leertheorie van Bandura (1967) houdt in dat leren plaatsvindt op basis van het waarnemen van het gedrag van een ander en de consequenties van dat gedrag. Na observatie van iemand die specifieke taken of vaardigheden beheerst kan het geobserveerde gedrag ook daadwerkelijk vertoond worden. Observatie alleen is echter niet genoeg om gedrag te veranderen, zal blijken bij het beschrijven van het proces.

**Functie.** Klaassen en Wessels (2010) beschrijven in hun onderzoek dat docenten van een vakcollege kunnen fungeren als rolmodel in zowel de sfeer van vaardigheidstraining als in de sfeer van attitudinale vorming. In het eerste geval gaat het om het aanleren van bepaalde taken of beroepsvaardigheden, vaak via het observeren van de docent als gedragsmodel. Bij attitudinale vorming wil het gedragsmodel zaken als normen, waarden, beroepstrots en vakmanschap overdragen. Onderzoek laat zien dat jongeren zelf ook willen en verwachten van leerkrachten dat ze morele vaardigheden overdragen (Arthur, 2011).

**Proces.** Bandura (1986) beschrijft het proces van observationeel leren aan de hand van vier fases: aandacht, retentie, reproductie en motivatie. Ten eerste moet een jongere *aandacht* hebben voor het gedrag van het model. Deze informatie kan dan worden *opgeslagen*. Herhaling van het geobserveerde is daarbij belangrijk. Daarna kan de opgebouwde cognitieve representatie omgezet worden in de daadwerkelijke uitvoering: *reproductie*. Het gedragsmodel kan daarbij begeleiden door bijvoorbeeld feedback te geven. Tot slot is *motivatie* cruciaal. Als de motivatie ontbreekt kan een jongere het geobserveerde gedrag opgeslagen hebben en in staat zijn het te vertonen maar er alsnog voor kiezen dat niet te doen. Nucci en Narvaez (2008) beschrijven een vergelijkbaar model voor moreel onderwijs, bestaande uit vier componenten: modeling, dialoog, oefening en bekrachtiging. De eerste betreft het voordoen van moreel gedrag. Als we jongeren willen leren om morele personen te zijn dan moeten we moreel gedrag aan hen laten zien. Daarna gaat het gedragsmodel de dialoog aan met de jongere. Kenmerkend is dat dit gesprek een open einde heeft en dat ze samen op zoek gaan naar betekenis en begrip. Vervolgens is het nodig moreel gedrag te oefenen en te bekrachtigen (Nucci & Narvaez, 2008).

Abdallah et al. (2013) deden onderzoek naar talentontwikkeling in het jongerenwerk vanuit verschillende perspectieven. Raven schrijft over de rol van rolmodellen in de context van het jongerenwerk. Hij beschrijft vijf stappen die jongeren doorlopen in een leerproces



waarbij sprake is van de overdracht van bepaald gedrag. Hier komen zowel de overdracht van vaardigheden als de attitudinale of morele vorming samen. Het model is gebaseerd op bestaande theorieën en eigen observaties in de praktijk. Stap 1 is de ontmoeting met het gedragsmodel. Observatie is hierbij een voorwaarde maar contact, aandacht en bekrachtiging zijn erg belangrijk voor het slagen van het leerproces. In stap 2 spelen imitatie en herhaling een sleutelrol. In stap 3 is er sprake van het modelleren van mentaliteit en attitudes. In de vierde stap worden de kennis en vaardigheden ‘eigen gemaakt’: internalisatie van het gedrag en van de daarbij horende ideeën, gevoelens, vaardigheden en (sociale, culturele en morele) waarden. De laatste stap van het model beschrijft hoe de jongere zelf een gedragsmodel wordt voor andere jongeren (Abdallah et al., 2013).

***Eigenschappen.*** Om effectief te kunnen leren van een gedragsmodel moet diegene geloofwaardig en succesvol zijn, duidelijk het gedrag laten zien dat geleerd wordt en op andere manieren het aandachtsproces mogelijk maken (Gioia & Manz, 1985). MacCallum en Beltman (2002) beschrijven dat het waarschijnlijker is dat jongeren aandacht hebben voor een gedragsmodel (de eerste fase) als diegene over karakteristieken beschikt zoals beschreven door McInerney en McInerney (1998). Het gaat om sociale macht (in staat zijn tot belonen en straffen) competentie (specifiek in het gebied waar het om gaat) en interactie (een bepaalde mate van contact) (MacCallum & Beltman, 2002).

***Bewustzijn en minimale mate van interactie.*** Gibson (2004) maakt onderscheid tussen *distant* en *close* rolmodellen. Rolmodellen kunnen op afstand zijn, zonder interactie te hebben met de individuen die hen observeren. Gedragsmodellen zijn echter *close*, omdat ze direct en frequent interactie moeten hebben met een individu om voorbeeldgedrag te laten zien en feedback te geven op de prestaties van het individu (Gibson, 2004)

### **Voorbeeldfiguur**

Een voorbeeldfiguur is iemand tegen wie een kind of jongere opkijkt, voor wie hij respect heeft, door wie hij geïnspireerd wordt of op wie hij wil lijken.

***Theoretisch perspectief.*** Om een eigen identiteit te krijgen reflecteren adolescenten op zichzelf en zoeken ze informatie over wie ze kunnen worden. Volwassenen zijn een belangrijke informatie- en inspiratiebron in de constructie van hun zelfconcept. In de identificatietheorie van Erikson en zijn navolgers (Erikson, 1968) wordt beschreven dat mensen zich aangetrokken voelen tot anderen met wie ze gelijkenissen vertonen op het gebied van kenmerken, attitudes, gedrag, doelen of tot mensen met een bepaalde status (Kohlberg, 1963). Een bepaalde mate van gelijkheid bevordert de wens te zijn zoals de voorbeeldfiguur, mogelijk doordat bepaalde overeenkomsten een signaal zijn dat het mogelijk is te worden

zoals de voorbeeldfiguur (Hoffner & Cantor, 1991). Hoe groter de gelijkenis, hoe groter de kans dat iemand zich identificeert met een voorbeeldfiguur en hoe groter het vertrouwen van de volger dat hij kan worden zoals het voorbeeldfiguur (Bandura, 1967).

**Functie.** In de sociale vergelijkingstheorie van Festinger (1954) wordt beschreven dat mensen hun eigen vaardigheden en attitudes meten aan anderen. De theorie werd later uitgebreid door o.a. Buunk & Mussweiler (2001) door te stellen dat mensen zichzelf door vergelijking met anderen niet alleen beoordelen maar ook verbeteren. Iemand die op een relevant gebied als superieur wordt gezien kan inspirerend en motiverend werken om een bepaald doel na te streven. Het risico bestaat echter ook dat men zich door vergelijking met anderen minderwaardig voelt en daardoor gedemotiveerd wordt. Om dit negatieve effect te vermijden is een sterke motivatie voor het vergroten van de gelijkenis belangrijk (Collins, 1996).

**Proces.** Individuen construeren zelf hun voorbeeldfiguren in een cognitief proces waarin ze eigenschappen van een potentieel rolmodel observeren en vervolgens aannemen of verwerpen als gewenst. Het gaat dus meer om percepties van een individu dan om de acties van of interactie met het rolmodel zelf. (Gibson, 2003). Het meest bekend, en waarschijnlijk ook het meest effectief, zijn positieve voorbeelden: voorbeeldfiguren die bepaald gedrag stimuleren. Er kan echter ook sprake zijn van negatieve voorbeelden, die jongeren motiveren bepaald gedrag te vermijden (Lockwood, Sadler, Fyman & Tuck, 2004). Belangrijk in dit opzicht is ook de *social role theory of stereotyping*. Stereotypes worden gevormd doordat mensen kijken naar gedrag dat veel voorkomt in een bepaalde sociale groep. MacCallum en Beltman (2002) beschrijven vanuit het sociologisch perspectief hoe voorbeeldfiguren een rol kunnen spelen in het doorbreken van stereotypes. Gauntlett (2008) noemt dit *the challenging stereotypes role model*. Door de zichtbaarheid van alternatieven in de vorm van rolmodellen kunnen stereotypes doorbroken worden en zien jongeren de mogelijkheid zich bijvoorbeeld afwijkend van de sociale groep te gedragen.

**Eigenschappen.** Omdat er sprake is van de constructie van een 'ideale zelf' zijn de eigenschappen die iemand zoekt in een voorbeeldfiguur persoonlijk (Gibson, 2003). Bricheno en Thornton (2007) vroegen kinderen wat zij belangrijk vinden in 'iemand die je volgt, respecteert, tegen wie je op kijkt of als wie je wilt zijn'. Het grootste gedeelte van de kinderen noemt personen uit hun directe sociale omgeving, zoals vrienden en familie. Hetzelfde bleek uit onderzoek onder Afro-Amerikaanse adolescenten. Zij noemden voornamelijk familieleden en andere volwassenen uit hun directe omgeving tegen wie ze opkijken of op wie ze willen lijken. Daarnaast werden beroemde personen relatief vaak genoemd. Het betrof meestal

personen van hetzelfde geslacht en met dezelfde etnische achtergrond (Hurd, Zimmerman & Reischl, 2011). Dat komt overeen met eerder onderzoek van Zirkel (2002).

***Bewustzijn en minimale mate van interactie.*** Bij een voorbeeldfiguur is bewustzijn en interactie minder noodzakelijk aanwezig dan bij een gedragsmodel of mentor.

Voorbeeldfiguren kunnen personen zijn uit iemands directe omgeving, maar het kunnen ook personen zijn die bijvoorbeeld geobserveerd worden via de media en zich niet bewust zijn van hun voorbeeldfunctie voor een specifiek individu.

### **Mentor**

In het algemeen kan mentoring gedefinieerd worden als een vorm van begeleiding door een meer ervaren persoon aan een minder ervaren persoon (Crul & Kraal, 2004).

***Theoretisch perspectief.*** Levinson (1978) beschrijft de ontwikkeling die mensen doormaken in hun leven. Centraal in deze theorie staan relaties met mensen buiten de familie en het belang daarvan voor de menselijke ontwikkeling. Het idee van een universele en fundamentele behoefte aan positieve relaties met anderen wordt eerder al beschreven in de invloedrijke theorie van Maslow (1943) over menselijke behoeften. In deze theorie is sprake van een hiërarchie, wat wordt verbeeld in een piramide. Pas als er sprake is van bevrediging van een onderliggende behoefte wordt er doorgaans gestreefd naar bevrediging van een hogere behoefte. Waar het in dit verband om gaat is het derde niveau in de piramide: na lichamelijke behoeften en de behoefte aan veiligheid en zekerheid volgt de *need to belong*. Deze behoefte wordt bevredigd door acceptatie door en verbinding met anderen (Maslow, 1943). Hoewel onderzoek naar onderliggende processen en de theoretische onderbouwing en verklaring grotendeels ontbreekt (Bozeman & Feeney, 2007), lijkt een mentor-mentee relatie te kunnen voorzien in deze behoefte (Rhodes, Spencer, Keller, Liang & Noam, 2006).

***Functie.*** Er zijn verschillende manieren om onderscheid te maken tussen typen - en daarmee de functies van- mentorprojecten. Zo wordt er vaak onderscheid gemaakt tussen *school-based* en *community-based* mentoring. Bij *School-based mentoring* staat de school centraal in de doelen en activiteiten van het mentorkoppel en is school de belangrijkste samenwerkingspartner. Bij *community-based mentoring* ligt het accent op de socialemotionele ontwikkeling en socialisatie van de mentee (Herrera, Grossman, Kauh & McMaken, 2011). Een ander bekend onderscheid is dat tussen instrumentele en psychosociale mentoring. Instrumentele mentoring richt zich voornamelijk op de sociale omgeving en omstandigheden van de mentee, terwijl het bij psychosociale mentoring veel meer gaat om persoonlijke verandering of ontwikkeling (Flaxman, Ascher, & Harrington, 1988). Rhodes (2002) beschrijft ten slotte hoe mentoren de ontwikkeling van jongeren positief kunnen

beïnvloeden op drie manieren: 1) door het verbeteren van sociale vaardigheden en welzijn, 2) door het vergroten van cognitieve vaardigheden door dialoog en instructie en 3) door het bevorderen van de identiteitsontwikkeling door te fungeren als rolmodel en *advocate*.

**Proces.** In de literatuur over mentoring wordt er vaak onderscheid gemaakt tussen natuurlijke en formele mentoren. Natuurlijke mentoren zijn mensen in de leefomgeving van een kind of jongere die de functie van mentor voor hen hebben (Zimmerman & Bingenheimer, 2002). Een formele mentor wordt via een mentorprogramma gekoppeld aan een mentee. Vaak zijn deze programma's gericht op jongeren die een risico lopen op negatieve uitkomsten op academisch, gezondheids- of een ander gebied (DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn & Valentine, 2011). Onderzoek laat zien dat formele mentor-mentee relaties in te delen zijn in verschillende fasen, die verschillen qua duur, intensiteit en thema. Crul en Kraal (2004) maken in een vierfasenmodel onderscheid tussen een kennismakingsfase, een intensieve begeleidingsfase, een verdiepende fase en een afsluitende fase. In de kennismakingsfase leren de mentor en mentee elkaar kennen en worden er afspraken gemaakt. In de intensieve begeleidingsfase wordt er met name gewerkt aan instrumentele doelen. In de verdiepende fase is er inmiddels voldoende vertrouwen voor meer sociaal-emotionele begeleiding en worden geleerde vaardigheden uit de vorige fase toegepast. De mentor heeft de rol van vertrouwenspersoon en rolmodel. Tijdens de laatste fase nemen mentor en mentee afstand van elkaar. Het contact is minder frequent en er worden afspraken gemaakt over eventueel contact na beëindiging van het programma (Crul & Kraal, 2004).

**Bewustzijn en minimale mate van interactie.** Bij formele mentoren is het bewustzijn van hun mentor-zijn expliciet. Ze kiezen immers zelf voor het uitoefenen van de functie. De intensiteit en duur van een mentorrelatie blijkt een belangrijke voorspeller te zijn van succes. Regelmatig contact zorgt voor betrokkenheid bij het leven van de mentee (Rhodes, Lowe & Schwartz, 2011). Uit onderzoek blijkt dat het effect van een mentorrelatie het grootst is als die minimaal een jaar duurt (Grossman & Rhodes, 2002).

**Eigenschappen.** Persoonlijke eigenschappen van de mentor bepalen mede het effect van mentoring. Specifieke competenties, ervaring en geloof in eigen kunnen (self-efficacy) van mentoren bepalen bijvoorbeeld zowel de kwaliteit van de relatie als de mate van positieve uitkomsten voor de mentee (Rhodes et al., 2011). Omdat het bij mentoring expliciet gaat om een relatie zijn met name relatiekenmerken van groot belang. Positieve mentorrelaties worden gekenmerkt door een hoge mate van verbondenheid of nabijheid, vertrouwen, empathie en authenticiteit. (Goldner & Mayseless, 2009; Keller & Pryce 2012; Pryce & Keller, 2013; Rhodes, 2002; Rhodes et al., 2006). Genegenheid en warmte is heel belangrijk voor het

krijgen van vertrouwen in de mentor. Dit is vooral van belang bij kinderen die, gebaseerd op eerdere ervaringen, volwassenen en hun beloftes wantrouwen (Dallos & Comley-Ross, 2005). Daarnaast is het belangrijk dat de mentor oprecht oog heeft voor en gelooft in de kwaliteiten en sterke punten van de mentee (Spencer, 2006). Uyterlinde, Lub, de Groot en Sprinkhuizen (2009) onderzochten de invloed van verschillende mentorstijlen. De analyses laten zien dat de stijl die een mentor hanteert een relatief sterk zelfstandig effect heeft op de ontwikkeling van de mentee. Een mentor die een actieve, instrumentele en ondersteunende aanpak combineert, lijkt het meeste resultaat bij een jongere teweeg te kunnen brengen (Uyterlinde et al., 2009). Ook kenmerken van het programma en de organisatie spelen een grote rol. In de volgende paragraaf en de aanbevelingen wordt daar uitgebreider aandacht aan besteed.

### **Rolmodellen en Resilience**

Abdallah en collega's (2013) deden onderzoek naar talentontwikkeling in het jongerenwerk vanuit verschillende perspectieven. Eén van die perspectieven is *resistance-to-crime*: criminaliteit weerstaan. Als dit perspectief in verband wordt gebracht met rolmodelschap wordt beschreven hoe rolmodellen een bijdrage kunnen leveren aan het proces van *resistance-to-crime*. De balans tussen 'goede' en 'slechte' voorbeelden beïnvloedt de kans dat een jongere het goede boven het slechte pad verkiest. Dit verband tussen het hebben van rolmodellen en positieve uitkomsten wordt door verschillende onderzoeken ondersteund. Uit de studie van Hurd en collega's (2009) blijkt dat rolmodellen bij kunnen dragen aan de veerkracht van adolescenten die blootgesteld zijn aan de negatieve invloed van volwassenen. Het hebben van een rolmodel werkt protectief voor externaliserend en internaliserend probleemgedrag en compenserend voor schooluitkomsten. Het hebben van rolmodellen anders dan hun ouders blijkt *inner-city* jongeren verder te beschermen voor probleemgedrag zoals middelengebruik (Oman et al., 2004), seksueel risicogedrag (Oman et al., 2003; Veseley et al., 2004) en betrokkenheid bij geweld (Aspy et al., 2004). In de studie van Yancey, Siegel en McDaniel (2002) hadden adolescenten met een rolmodel hogere cijfers, meer zelfvertrouwen en een sterkere etnische identiteit dan leeftijdsgenoten die geen rolmodel hadden. Bryant en Zimmerman (2003) onderzochten het effect van rolmodellen op probleemgedrag, betrokkenheid bij school en psychologisch welzijn. De resultaten ondersteunen het idee dat volwassen rolmodellen bijdragen aan de gezondheid en het welzijn van stedelijke Afro-Amerikaanse adolescenten.

Laursen en Birmingham (2003) concluderen dat *caring adults* bijdragen aan de veerkracht van at-risk jongeren. Rhodes (2005) ontwikkelde een *model of youth mentoring*, gebaseerd op beschikbare wetenschappelijke literatuur en theorieën. Volgens het model draagt

mentoring via een kwalitatief goede relatie bij aan de sociaal-emotionele, cognitieve en identiteitsontwikkeling van jongeren.. Er zijn verschillende factoren die als mediator of moderator optreden in dit model. Het gaat om kenmerken van de mentor, de mentee, hun relatie en van het programma die het verband beïnvloeden (Rhodes, 2005). Uit de meta-analyse van DuBois en collega's (2011) blijkt mentoring inderdaad bij te dragen aan een positieve ontwikkeling van jongeren. Voorwaarden voor succes hebben vooral te maken met kenmerken van het programma. De werving en selectie van mentoren, duidelijke doelen en verwachtingen en een goede matching met mentees zijn bepalend voor het effect van het programma (DuBois et al., 2011; Pryce & Keller, 2013). Uit een analyse van *school-based* mentoring van adolescenten kwam de conclusie dat er maar een klein effect is van mentoring. Beter vormgegeven en langdurigere programma's zouden mogelijk wel kunnen bijdragen aan positieve uitkomsten (Wood & Mayo-Wilson, 2012). Als programma's goed geïmplementeerd worden kunnen jongeren uit risico-omgevingen extra profiteren van mentoring (Rhodes et al., 2011).

### Hypothesen

Op basis van bovenstaande theorie wordt ten aanzien van de verschillende typen rolmodellen het volgende verwacht. De verwachting is dat de stagiaires vooral de functie van een gedragsmodel hebben, omdat het hoofddoel van de huiswerkbegeleiding het overbrengen van reken- en taalvaardigheden is. Het is echter wel de vraag in hoeverre zij competent zijn dit te doen, omdat het geen pabo- maar pedagogiekstudenten betreft. Mogelijk zijn er daarnaast kansen voor de overdracht van morele vaardigheden en normen en waarden.

De verwachting is dat de stagiaires niet zullen fungeren als voorbeeldfiguur. Uit eerder onderzoek blijkt namelijk dat kinderen vooral vrienden en familie uit de directe omgeving kiezen als voorbeeldfiguren. Leerkrachten worden nauwelijks genoemd en aangezien de stagiaires voor de kinderen de functie van leerkracht hebben wordt verwacht dat voor hen hetzelfde geldt. Als er wel sprake is van veel overeenkomsten tussen de kinderen en stagiaires wat betreft geslacht, etniciteit en leefomstandigheden kunnen ze wel gezien worden als voorbeeldfiguur.

Wat betreft mentoring is de verwachting dat de huiswerkbegeleiding veel kansen biedt. Er zijn signalen dat het mentoringaspect door RVS erg belangrijk wordt gevonden. Het zal afhangen van de relatie tussen de stagiaires en de kinderen en van organisatorische structuren en processen of de mentorfunctie ook al optimaal vorm krijgt.

## **Methode**

### **Procedure**

De kinderen zijn voor het invullen van een vragenlijst benaderd tijdens de huiswerkbegeleiding. Deelname gebeurde op vrijwillige basis en anonimiteit werd gegarandeerd door de kinderen voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst te vermelden dat de vragenlijsten anoniem zouden worden verwerkt. De vragenlijsten zijn in een eerste sessie (30 minuten) afgenomen tijdens de huiswerkbegeleiding. De stagiaires konden zelf voor hun groepje bepalen of ze dat aan het begin, tijdens de pauze of aan het einde deden.

De stagiaires zijn voor een vragenlijst en deelname aan een focusgroep benaderd voorafgaand aan de huiswerkbegeleiding. Deelname gebeurde op vrijwillige basis en anonimiteit werd gegarandeerd door de stagiaires vooraf te vertellen dat de resultaten anoniem zouden worden verwerkt. De vragenlijsten zijn op de ene locatie afgenomen na afloop van de huiswerkbegeleiding. Op de andere locatie hebben de stagiaires de vragenlijsten thuis ingevuld en bij de volgende bijeenkomst ingeleverd. De focusgroep is gedaan tijdens een maaltijd na afloop van de huiswerkbegeleiding en duurde een uur. Een senior onderzoeker leidde de focusgroep, de masterstudente stelde aanvullende vragen en maakte aantekeningen. Een verslag van de focusgroep is voorgelegd aan de deelnemers voor goedkeuring en daarna vastgesteld.

De coördinator van RVS en de stagebegeleider van de HR zijn beiden via de e-mail benaderd voor een interview. Beide interviews vonden plaats op hun kantoor en duurden ongeveer een uur. Tijdens de gesprekken werden aantekeningen gemaakt om later uit te werken. Een verslag van de interviews is voorgelegd aan de geïnterviewden en na een aantal opmerkingen en aanvullingen gewijzigd en vastgesteld.

Alle onderzoeksactiviteiten vonden plaats in de maanden maart en april 2014.

### **Respondenten**

In totaal participeerden 80 kinderen uit groep zes (48 kinderen) en zeven (32 kinderen) van OBS de Bloemhof in het eerste gedeelte van dit onderzoek. Het betrof 44 jongens en 36 meisjes (gemiddelde leeftijd 10,55 jaar). Het grootste gedeelte (78.8%) was eerste- of tweedegeneratie allochtoon. Dat houdt in dat het kind ten minste één in het buitenland geboren ouder heeft. Het land van herkomst voor deze kinderen is bepaald aan de hand van het geboorteland van de moeder. Indien dit Nederland was is gekeken naar het geboorteland van vader. De meeste kinderen (43.8%) hadden als land van herkomst Turkije, gevolgd door Marokko (20.0%) en Suriname (10.0%). De andere landen van herkomst waren overige niet-westerse landen (10.0%), Nederland (7.5%), Antillen/Aruba (3.8%), Somalië (2.5%) en overige westerse landen (1.3%). Van één kind was zowel het geboorteland als het land van

herkomst onbekend. Van de 80 kinderen was 11.3% eerste generatie allochtoon. Vier van deze negen kinderen waren geboren in een overig niet-westers land, twee in Suriname en de overige drie in Somalië, op de Antillen/Aruba en in een overig westers land.

In vergelijking met het landelijk gemiddelde in 2013 (Sociaal en Cultureel Planbureau [SCP], 2013) was er een sterke ondervertegenwoordiging van autochtone kinderen en een oververtegenwoordiging van tweede generatie allochtone kinderen. Met name kinderen met een Turkse en Marokkaanse achtergrond waren oververtegenwoordigd (zie tabel 2).

Tabel 2

*Bevolkingssamenstelling naar herkomst op 1 januari 2013, per regio (CBS; GBA, in COS) en in huidig onderzoek*

Land van herkomst	Nederland	Rotterdam	Wijk Bloemhof	Groep 6 en 7 OBS Bloemhof
Turkije	1.2	7.8	25.4	43.8
Marokko	1.2	6.7	10.6	20.0
Suriname	1.0	8.6	11.2	10.0
Antillen/Aruba	0.4	3.7	5.4	3.8
Somalië	0.1	-	-	2.5
Overig westers	5.2	4.6	3.0	1.3
Overig niet-westers	3.2	7.9	10.5	10.0
Autochtoon	78.9	51.4	24.2	7.5
Overig/onbekend	8.8	9.3	9.7	1.3

Daarnaast namen 20 stagiaires deel aan het eerste gedeelte van dit onderzoek. Het betrof tweedejaars studenten pedagogiek aan de Hogeschool Rotterdam. Alle stagiaires waren vrouw en de leeftijden varieerden van 18,51 tot 30,01 jaar. Zonder de uitschieter van 30,01 jaar was de gemiddelde leeftijd 20,24 jaar. Voor 45% gold dat zij en beide ouders in Nederland waren geboren. De overige 55% waren eerste of tweede generatie allochtoon. De landen van herkomst waren: Antillen/Aruba (15%), een ander westers land (15%), een ander niet-westers land (10%), Suriname (5%), Turkije (5%) en Marokko (5%).

Uit de respondenten van het eerste gedeelte zijn 10 stagiaires geselecteerd om deel te nemen aan het tweede gedeelte van het onderzoek. Het betrof een gemakssteekproef (Robson, 2002) omdat alle stagiaires op één van de twee locaties deelnamen. Ook participeerden een stagebegeleider van de HR en een coördinator van RVS in dit gedeelte van het onderzoek.



## Instrumenten

**Vragenlijst kinderen.** De vragenlijst voor de kinderen bestond, naast vragen naar achtergrondgegevens, uit drie onderdelen: vragen over de huiswerkbegeleiding, vragen over de huiswerkbegeleiders en vragen over rolmodellen. De vragenlijst is opgenomen in bijlage 1.

Het eerste gedeelte bestond uit vier vragen over de huiswerkbegeleiding (bijv. “Wat vind je het leukste van de huiswerkklas?”) en leverde informatie op over het type *gedragsmodel*.

Het tweede gedeelte bestond uit twee open vragen over de huiswerkbegeleiders (“Wat vind je leuk aan jouw juffrouw” en “Wat vind je niet leuk aan jouw juffrouw”) en zeven items die samen de schaal Welbevinden in Relatie met de Leerkracht vormen. Deze items zijn ontleend aan Peetsma, Wagenaar en de Kat (2001). Voor deze schaal was Cronbach’s alpha 0,81. De schaal is dus intern consistent. Voor de beantwoording konden de leerlingen kiezen uit vijf antwoordcategorieën: (1) klopt helemaal niet, (2) klopt niet, (3) klopt soms wel/soms niet, (4) klopt, en (5) klopt precies. Dit gedeelte leverde informatie op over het type *mentor*.

Het laatste onderdeel van de vragenlijst bestond uit drie meerkeuzevragen met bijbehorende subvragen. De opbouw van de vragen is ontleend aan Bricheno & Thornton (2007) en Hurd en collega’s (2010). In dit onderzoek is de vraag naar rolmodellen opgesplitst om onderscheid te kunnen maken tussen de verschillende typen. Aan de kinderen is achtereenvolgens gevraagd voor wie ze respect hebben, op wie ze willen lijken en van wie ze iets willen leren. De eerste twee vragen leverden informatie op over *het voorbeeldfiguur* en de derde vraag over *het gedragsmodel*. In de eerste instantie mochten ze zoveel antwoorden invullen als ze wilden. Daarna werd gevraagd wie van de personen het belangrijkste was. Over die persoon is vervolgens gevraagd naar het geslacht (deze persoon is *een man* of *een vrouw*), de leeftijd (deze persoon is *ouder dan ik*, *even oud als ik* of *jonger dan ik*) en de culturele achtergrond (deze persoon heeft *dezelfde cultuur als ik* of *een andere cultuur dan ik*).

**Vragenlijst stagiaires.** De vragenlijst voor de stagiaires bestond, naast vragen naar achtergrondgegevens, uit drie onderdelen: vragen over de huiswerkbegeleiding, over rolmodellen en over de relatie met de kinderen. De vragenlijst is opgenomen in bijlage 2.

Het eerste gedeelte bestond uit tien open vragen (bijv. “Wat waren jouw verwachtingen van deze stage?”) en twee gesloten vragen (bijv. “Hoe tevreden ben je over de volgende onderdelen van de huiswerkbegeleiding: informatie vooraf, training, begeleiding, eigen functioneren”).

Het tweede gedeelte bestond uit en 22 stellingen (bijv. “Ik wil een rolmodel zijn voor mijn leerlingen”) en vijf open vragen (bijv. “Kun je een illustratie geven van hoe je zelf wel

eens een rolmodel bent geweest voor een leerling?"). Bij de stellingen moest één van de vijf antwoordmogelijkheden gekozen worden: (1) beslist onwaar; (2) onwaar; (3) niet waar, niet onwaar; (4) waar; (5) beslist waar. Deze stellingen en vragen zijn overgenomen van Klaassen en Wessels (2010) en op een aantal punten aangepast. Het woord *voorbeeld* is steeds vervangen door *rolmodel* en het woord *docent* door *huiswerkbegeleider*. Ten slotte zijn nog twee open vragen toegevoegd aan dit gedeelte van de vragenlijst. Afhankelijk van de definitie van het begrip rolmodel die de stagiaires geven zijn de resultaten van deze stellingen bruikbaar voor de bespreking van één van de drie typen.

Het laatste onderdeel was de Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst ([LLRV] Koomen, Verschueren & Pianta, 2007). De stagiaires beantwoordden de vragen voor elke leerling uit hun groepje apart. De LLRV bestaat uit 28 items met een 5-puntsschaal, lopend van 1 (Zeker niet van toepassing) tot 5 (Zeker van toepassing). De LLRV heeft drie subschalen, namelijk:

- Afhankelijkheid. De Afhankelijkheidssubschaal meet de mate waarin een leerkracht een bepaald kind als overmatig afhankelijk beoordeelt ten opzichte van zichzelf. Deze subschaal meet dus een negatieve relatiedimensie. Een voorbeelditem is: 'Dit kind is de hele dag door sterk op mij gericht.' De subschaal bestaat uit zes items. Voor deze schaal was Cronbach's alpha 0,86. De schaal is dus intern consistent.

- Conflict. De Conflictsubschaal meet de mate waarin een leerkracht zijn relatie met een bepaald kind als negatief en conflictueus beoordeelt. Een voorbeelditem is: 'Dit kind en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren.' De subschaal bestaat uit elf items. Voor deze schaal was Cronbach's alpha 0,90. De schaal is dus intern consistent.

- Nabijheid. De Nabijheidssubschaal meet een positieve relatiedimensie. Gemeten wordt de mate waarin een leerkracht genegenheid, warmte en open communicatie ervaart in de relatie met een bepaald kind. Een voorbeelditem is: 'Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind.' De subschaal bestaat uit elf items. Voor deze schaal was Cronbach's alpha 0,91. De schaal is dus intern consistent.

**Topicvragenlijst stagiaires.** Er is een groepsinterview gedaan als verdieping op de informatie die verzameld was met de vragenlijst. Het groepsinterview heeft de vorm gekregen van een focusgroep. De perspectieven en beleving van de stagiaires kon zo geëxpliciteerd en uitgediept worden. Van een focusgroep wordt gesproken wanneer het gaat over één bepaald onderwerp. Doordat verschillende respondenten gezamenlijk geïnterviewd worden, kan er tussen hen interactie ontstaan, waardoor meer informatie boven tafel komt dan in een individueel interview (Baarda, de Goede & Teunissen, 2005). Twee interviewers stelden vragen over drie verschillende topics: (1) De huiswerkbegeleiding; (2) De relatie met de leerlingen; (3)

Rolmodelschap. De topics bestonden uit verschillende open vragen. De interviewers konden doorvragen om meer gedetailleerde informatie of opheldering, waardoor de validiteit toeneemt.

**Topicvragenlijst stagebegeleider.** Er is een open interview afgenomen om inzicht te verkrijgen in de visie, doelen en begeleiding van de HR. De topics waren: (1) Stagedoelen; (2) Voorbereiding; (3) Begeleiding; (4) Ervaringen van studenten; (5) Samenwerking met RVS; (6) Rolmodelfunctie van de stagiaires. De topics bestonden uit verschillende open vragen. De interviewer kon doorvragen om meer gedetailleerde informatie of opheldering, waardoor de validiteit toeneemt.

**Topicvragenlijst coördinator RVS.** Er is een open interview afgenomen om inzicht te verkrijgen in drie verschillende topics: (1) Stand van zaken; (2) Organisatie van de huiswerkklassen; (3) Ideeën over de rolmodelfunctie van de stagiaires. De topics bestonden uit verschillende open vragen. De interviewer kon doorvragen om meer gedetailleerde informatie of opheldering, waardoor de validiteit toeneemt.

## Analyse

**Vragenlijst kinderen.** De open vragen uit de vragenlijst zijn geanalyseerd door de antwoorden op de halfvoorgestructureerde vragen (precieze vraag, open antwoord) te categoriseren. Elke categorie werd vervolgens voorzien van een label. De labels werden conceptueel zo dicht mogelijk op het niveau van het antwoord geformuleerd. Dit werd gedaan om de betrouwbaarheid en de interne validiteit van de analyse zoveel mogelijk te waarborgen. Daarna zijn de open vragen kwantitatief geanalyseerd door de categorieën te percenteren.

Voor de analyse van de schaal Welbevinden in Relatie met de Leerkracht is gebruik gemaakt van SPSS. Eerst zijn de gemiddelde scores en standaardafwijkingen per item berekend via *Descriptives*. Om de gemiddelde schaalscore per respondent te berekenen is een nieuwe variabele gemaakt via *Compute Variable*. Het item 'ik zou liever een andere juffrouw willen' is eerst omgecodeerd, zodat de schaalscores lopen van weinig naar veel welbevinden. De totale gemiddelde schaalscore is berekend via *Descriptives*. Om het verschil in scores tussen jongens en meisjes en tussen groep 6 en 7 te meten zijn t-toetsen met onafhankelijke steekproeven (*Independent-Samples T Test*) uitgevoerd. Om de scores te vergelijken met de scores van de totale steekproef van het COOL Cohortonderzoek (Driessen, Mulder & Roeleveld, 2012) is een t-toets met één steekproef (*One-Sample T Test*) uitgevoerd. Om de spreiding van scores binnen de groepjes vast te stellen zijn de minimale en maximale scores en ranges via *Explore* opgevraagd per respondentnummer van de stagiaires.

De vragen over *respect hebben voor* en *willen lijken op* zijn als volgt geanalyseerd. Eerst is via *Frequencies* vastgesteld hoeveel kinderen het antwoord 'de juffrouw van de

huiswerkklas' gaven. Vervolgens is voor de vraag "Wie van deze personen is het belangrijkste?" met *Frequencies* vastgesteld hoe de antwoorden op deze vraag procentueel gezien verdeeld waren. Over deze antwoorden is eveneens via *Frequencies* vastgesteld of het iemand betreft van hetzelfde geslacht en met dezelfde culturele achtergrond. Er zijn kruistabellen gemaakt via *Crosstabs* om vast te stellen of er een verband was tussen het geslacht van de respondent en van de persoon die gekozen werd.

**Vragenlijst stagiaires.** De open vragen uit de vragenlijst zijn geanalyseerd door de antwoorden op de halfvoorgestructureerde vragen (precieze vraag, open antwoord) te categoriseren. Elke categorie werd vervolgens voorzien van een label. De labels werden conceptueel zo dicht mogelijk op het niveau van het antwoord geformuleerd. Dit werd gedaan om de betrouwbaarheid en de interne validiteit van de analyse zoveel mogelijk te waarborgen. Daarna zijn de open vragen kwantitatief geanalyseerd door de categorieën te percenteren.

Voor de analyse van de overige vragen is gebruik gemaakt van SPSS. Van de vragen naar tevredenheid en inbreng van de eigen visie en de stellingen over rolmodelschap zijn de gemiddelden en standaardafwijkingen berekend via *Descriptives*.

Voor de LLRV zijn eerst de drie subschalen gemaakt via *Compute Variable*. De totale gemiddelde schaalscores zijn berekend via *Descriptives*. Om het verschil in scores tussen jongens en meisjes en tussen groep 6 en 7 te meten zijn t-toetsen met onafhankelijke steekproeven (*Independent-Samples T Test*) uitgevoerd. Om de scores te vergelijken met de scores van de totale steekproef van het COOL Cohortonderzoek (Driessen et al., 2012) zijn t-toetsen met één steekproef (*One-Sample T Test*) uitgevoerd. Om de spreiding van scores binnen de groepjes vast te stellen zijn de minimale en maximale scores en ranges via *Explore* opgevraagd per respondentnummer van de stagiaires.

Tot slot is met Pearson's correlatiecoëfficiënt berekend of er een significant verband is tussen de drie subschalen onderling en tussen de subschalen en de eerder besproken schaal Welbevinden in Relatie met de Leerkracht.

**Interviews.** Tijdens de focusgroep en de twee individuele interviews zijn aantekeningen gemaakt. Deze aantekeningen zijn daarna uitgewerkt in een verslag. De antwoorden zijn samengevat en begeleid door letterlijke citaten ondergebracht onder verschillende thema's. Het verslag is vervolgens voorgelegd aan de respondenten ter goedkeuring en naar aanleiding van hun opmerkingen eventueel aangepast. In de resultatensectie zijn relevante citaten weergegeven ter illustratie.

## Resultaten

Voor de beschrijving van de resultaten is dezelfde indeling aangehouden als in de theorie. Per type rolmodel zullen relevante resultaten besproken worden.

### Gedragmodel

**Motivatie.** Aan de kinderen is gevraagd waarom ze meedoen aan de huiswerkbegeleiding. Het grootste gedeelte van de antwoorden (N=85) valt in de categorie *leren* (n=53). Daarnaast antwoorden veel kinderen dat ze het ‘leuk’ of ‘gezellig’ vinden (n=18), soms in combinatie met het aspect van leren. 11.8% (n=10) van de antwoorden valt in de categorie *verplichting* (‘omdat het moet’).

Verder is gevraagd van wie ze iets willen leren. Van de 68 kinderen die deze vraag invullen (79,1%) vult 57,4% (n=39) de huiswerkbegeleider in als één van de personen van wie ze iets willen leren. Als wordt gevraagd wie van de personen het belangrijkste is worden de huiswerkbegeleiders echter nauwelijks genoemd. De meeste kinderen noemen dan hun vader of moeder (34,8%) of hun meester of juf (26,1%).

De huiswerkbegeleiders geven uiteenlopende antwoorden als gevraagd wordt naar hun motivatie om stage te lopen bij de Huiswerkklassen. Bijna de helft (n=15) van hun antwoorden (N=31) valt in de categorie *overig*. Ze noemen het bijvoorbeeld ‘goed werk met veel verantwoordelijkheid’, ‘interessant’, ‘een nieuwe uitdaging’ of antwoorden dat ‘de ideeën van RVS goed aansluiten op mijn ideeën over doceren en ontwikkeling’. Een groot gedeelte (n=10) van de antwoorden gaat over *kinderen begeleiden* en de overige zes be-noemen als motivatie dat dit het leukste was van wat ze aangeboden kregen aan stageplaatsen.

**Doelen.** De meest genoemde doelen als antwoord op deze vraag zijn antwoorden in de categorie *competenties behalen* (n=9) en *cognitieve ontwikkeling van kinderen* (n=8). Daarnaast worden *persoonlijke doelen* genoemd (n=6). Voorbeelden zijn ‘zelfontplooiing’, ‘initiatief nemen’ en ‘consequent worden’. De overige antwoorden gaan over *de doelgroep kennen* (n=4), *een band opbouwen* (n=3) en *leren over gedrag en ontwikkeling* (n=2).

De stagiaires vinden het verder belangrijk de leerling iets als persoon mee te geven. De meeste antwoorden op deze vraag in de vragenlijst (N=40) gaan over *zelfvertrouwen* (n=13) en *omgangsvormen* (n=10). Verder vallen de antwoorden in de categorieën *respect* (n=7), *normen en waarden* (n=5), *motivatie voor school* (n=4) en *overig* (n=1).

RVS is bezig met het expliciet maken van hun methodiek in een methodiekbeschrijving. Hierin is ook aandacht voor het onderdeel huiswerkbegeleiding. Als hoofddoel van dit traject wordt beschreven ‘*reken- en taalvaardigheden versterken (cognitief)*’ en als neveneffecten ‘*zelfwerkzaamheid stimuleren (mentaal)*’, ‘*een pedagogische*

*band opbouwen met de begeleider (sociaal)* en *'stagiairs leren integraal werken'*. Het sociale neveneffect wordt verder als volgt toegelicht: *“Van de beschikbare anderhalf uur besteedt de uitvoerder van de huiswerkklas een deel aan rekenen, taal en een gedeelte aan het opbouwen van een band met de kinderen. Dit laatste onderdeel, mentoring, zorgt ervoor dat kinderen beter gaan praten over wat ze meemaken en hun gevoelens leren uiten.”*

Vanuit de HR worden de studenten beoordeeld aan de hand van een formulier met verschillende kerntaken. Deze competenties worden vervolgens aan de hand van prestatie indicatoren beoordeeld. De coördinator vanuit de HR vindt dat deze stage goed aansluit op de competenties, al hangt dat wel af van de begeleider op locatie. Zij is blij met de pedagoog die de studenten begeleidt op de ene locatie, omdat zij meer pedagogisch dan didactisch gericht is. Dat sluit goed aan bij de competenties. Zie bijlage 3 voor het beoordelingsformulier. Voor huidig onderzoek zijn met name de eerste drie kerntaken van belang:

- *Verkent en analyseert de opvoedingssituatie en de achtergrond van het kind / de jongere en verheldert de pedagogische vraag.*
- *Professioneel mede-opvoeden en ontwikkeling stimuleren in dagelijkse zin.*
- *Voorwaarden scheppen voor ontwikkeling en opvoeding van kinderen en jongeren, met name in een grootstedelijke context.*

De studenten vertellen in de focusgroep dat ze vanuit deze kerntaken zelf hun leerdoelen formuleren. De stagiaires geven aan dat deze stage geschikt is voor het realiseren van hun leerdoelen. *“Alleen het leerdoel over medeopvoeders minder, omdat je niet echt met ouders en leraren te maken hebt”*. Een stagiaire: *“Ik denk dat het ook handig was geweest als we een gesprek hadden gehad van te voren met de leerkracht, zodat je meer leert over hoe een kind is. Hij/zij kan er dan meer over vertellen en dan weet je waar je je aandacht op moet leggen”*. Over het ontbreken van contact met de ouders zegt een andere stagiaire: *“Het hoort bij je competenties, het is ook wel leuk om te weten wie ze zijn. En het lijkt me logisch dat die ouders ook wel willen weten met wie je kind zo 'n hele middag is”*. Gevraagd naar ideeën hoe je dat zou kunnen regelen worden er een aantal suggesties gedaan: na afloop een ouderavond organiseren of de kinderen standaard in het lokaal laten ophalen. Dan kunnen de kinderen ook laten zien wat ze gedaan hebben.

**Verwachtingen.** De antwoorden op de vraag naar hun verwachtingen van deze stage (N=27) gaan voornamelijk over *huiswerkbegeleiding/les geven* (n=12). Negen antwoorden zijn gelijk verdeeld over de categorieën *mezelf ontwikkelen*, *leerzaam* of *geen verwachtingen*. De overige zes antwoorden vallen in de categorie *begeleiding krijgen*, *individuele aandacht*

en *overig*. Bij het grootste gedeelte van de stagiaires komen deze verwachtingen helemaal (n=11) of deels (n=5) overeen met de werkelijkheid. Bij drie stagiaires is dat niet het geval.

**Waardering.** Op de vraag wat ze het leukste aan de huiswerkklas vinden antwoordt het grootste gedeelte van de kinderen *rekenen* (n=23), gevolgd door *alles* (n=18). De overige antwoorden zijn verdeeld over de categorieën *pauze* (n=10), *leren/werken* (n=8), *spelen* (n=6), *overig* (n=6), *taal* (n=5), *samenwerken* (n=4) *huiswerkbegeleider* (n=3) en *sfeer* (n=2). Op de vraag wat ze het minst leuk vinden aan de huiswerkbegeleiding antwoordt het grootste gedeelte van de kinderen: ‘niks’ (n=36). Daarna volgt de categorie *taal/Nieuwsbegrip* (n=19). Een klein percentage gaat over de categorie *werken* (n=3) en heel weinig kinderen vinden niets leuk (n=2). De overige elf antwoorden vallen in de categorie *overig*.

**Nut.** Aan de stagiaires is ook gevraagd of ze de huiswerkbegeleiding nuttig vinden voor hun leerlingen en wat ze volgens hen dan leren. Van de antwoorden (N=28) gaat het grootste gedeelte (n=17) over *taal en rekenen*, gevolgd door de categorie *sociale vaardigheden* (n=6). Voorbeelden van antwoorden in deze categorie zijn ‘ze leren in zichzelf geloven’ en ‘mijn leerlingen leren samen praten over het onderwerp en meer beleefdheidsvormen’. De overige stagiaires (n=5) zien het nut vooral in *extra ondersteuning*: ‘ze krijgen meer aandacht en extra leerondersteuning’. Dit aspect komt ook terug in hun antwoorden (N=23) op de volgende vraag: “Als deze leerlingen geen huiswerkbegeleiding zouden krijgen, wat zouden ze dan missen?” De meeste antwoorden (n=19) vallen in de categorie *extra aandacht/begeleiding/ondersteuning*, vier antwoorden in de categorie *overig*.

**Leerervaring.** Aan de stagiaires is ook gevraagd wat ze zelf geleerd hebben van deze stage. 72% (n=18) van de antwoorden is gelijk verdeeld over drie categorieën (n=6 per categorie): *consequent zijn, omgang met de kinderen* en *didactiek*. Vier antwoorden vallen in de categorie *overig* en drie antwoorden gaan over de *eigen ontwikkeling*. De coördinator van de HR vertelt: “De studenten ervaren de stage als leuk en ze ervaren groei door de stage, zowel op persoonlijk vlak als in hun competenties.”

**Tevredenheid.** De vraag naar de tevredenheid van de stagiaires over hun eigen functioneren levert het volgende beeld op. Eén persoon is ontevreden over haar eigen functioneren in het onderdeel rekenen, vier personen neutraal, elf tevreden en vier zeer tevreden. Dit levert een gemiddelde score van 3.90 met een standaardafwijking van 0.79 op een schaal van 1-5 op. Wat betreft het onderdeel taal zijn twee personen neutraal, elf tevreden en zeven zeer tevreden. Dit levert een score van 4.25 met een standaardafwijking van 0.64 op een schaal van 1-5 op. Er is ook gevraagd naar de tevredenheid van de stagiaires over hun eigen functioneren in de omgang met de kinderen. Twee personen waren neutraal, elf

tevreden en zeven zeer tevreden. Dit betekent een gemiddelde score van 4.25 met een standaardafwijking van 0.64.

### Voorbeeldfiguur

**Definitie.** Om te beginnen is aan de stagiaires gevraagd wat volgens hen een rolmodel is. In 14 van de 19 antwoorden wordt het woord *voorbeeld* gebruikt. Eén iemand voegt hier aan toe: *“De waarden en normen die door deze persoon worden nageleefd, worden als het ware of voor een deel overgenomen.”* In twee gevallen wordt het woord *voorbeeld* gecombineerd met *tegen iemand opkijken*. Dit aspect wordt verder nog in drie antwoorden genoemd. In de overige antwoorden wordt *leren* en *inspiratie* genoemd.

**Het zijn van een voorbeeldfiguur.** De gemiddelde scores op de stellingen in deze categorie zijn weergegeven in tabel 3. Opvallend is dat de stagiaires het met bijna alle stellingen eens of beslist eens zijn (de gemiddelde score ligt rond of boven 4). Vooral op de stellingen *‘Ik wil een rolmodel zijn voor mijn leerlingen’*, *‘Het hoort bij de taak van een huiswerkbegeleider om een rolmodel te zijn voor de leerlingen’* en *‘Het is als huiswerkbegeleider belangrijk om een rolmodel te zijn voor leerlingen’* wordt hoog gescoord. De enige uitzondering is de stelling *‘Mijn leerlingen willen dat ik als rolmodel fungeer’*. Daar is sprake van een score tussen de antwoordmogelijkheden ‘onwaar’ en ‘niet waar, niet onwaar’ in. Gevraagd naar de rolmodelfunctie van de studenten reageert de coördinator van de HR *‘dat rolmodel wel een zwaar begrip is’*: *“Het heeft iets in zich van onder de indruk zijn of iets overnemen. Dat terwijl de studenten en de kinderen elkaar maar twee uur per week zien”*. In de focusgroep wordt de suggestie gedaan dat de leerlingen de stagiaires zien als rolmodel, omdat ze bijvoorbeeld een opleiding hebben gedaan. De stagiaires kunnen zich niet voorstellen dat de leerlingen zo naar hen kijken: *“Ik denk dat ze daar te jong voor zijn, dat hun interesse daar nog niet ligt. Dat komt meer op de middelbare school”, “Groep 6 is te vroeg, ik denk dat ze dat op de middelbare school meer hebben. Groep 8 is daar al meer mee bezig”*. Dat wordt bevestigd vanuit de ervaring van een stagiaire: *“Toen ik groep 8 had vroegen ze bij het kennismakingsrondje direct: welke opleiding heb je gedaan?”*

Aan de kinderen zelf is ook gevraagd voor wie ze respect hebben en op wie ze willen lijken. Respectievelijk 18.6% (n=16) en 25.6% (n=22) van de kinderen vult deze vraag niet in. Van de kinderen die de vraag wel invullen kiest 73.3% (n=63) de juffrouw van de huiswerkklas als één van de personen voor wie ze respect hebben. 20.9% (n=18) kiest de juffrouw van de huiswerkklas als één van de personen op wie ze willen lijken. Vervolgens is



Tabel 3

*Gemiddelde scores op de stellingen over rolmodelschap, per categorie (sd)*

	m (sd)
<i>Het zijn van een rolmodel</i>	
Het hoort bij de taak van een huiswerkbegeleider om een rolmodel te zijn voor de leerlingen	4.25 (0.55)
Ik wil een rolmodel zijn voor mijn leerlingen	4.45 (0.51)
Het is als huiswerkbegeleider belangrijk om een rolmodel te zijn voor leerlingen	4.25 (0.55)
Ik ben als huiswerkbegeleider een rolmodel voor mijn leerlingen	3.90 (0.85)
Een huiswerkbegeleider kan de houding van een leerling veranderen	3.95 (0.69)
Mijn leerlingen willen dat ik als rolmodel fungeer	2.80 (0.77)
Leerlingen hebben een rolmodel in de huiswerkbegeleiding nodig	3.55 (0.83)
Een huiswerkbegeleider moet naar leerlingen altijd het goede voorbeeld geven	4.05 (0.61)
<i>Aspecten van de rolmodelfunctie</i>	
Ik ken iemand van vroeger die een rolmodel voor mij is geweest	4.00 (0.80)
Ik ken een docent die voor mij vroeger een negatief rolmodel is geweest	2.95 (1.10)
Er is een zekere mate van lef of moed nodig voor het zijn van een rolmodel	3.25 (0.85)
Een huiswerkbegeleider moet zich er bewust van zijn dat hij/zij een rolmodel is voor de leerlingen	4.25 (0.72)
Een rolmodelfunctie zou onbewust uitgedragen moeten worden	3.35 (0.93)
Ik ben me er zelf vaak bewust van dat ik een rolmodel ben voor mijn leerlingen	3.45 (0.83)
Er is lef of moed nodig om als huiswerkbegeleider voor je waarden uit te komen	3.53 (0.91)
Ik zorg ervoor dat leerlingen ook naar andere standpunten leren luisteren	4.00 (0.73)
<i>De uitoefening van de rolmodelfunctie</i>	
Ik praat weleens met mijn collega-stagiaires over het zijn van een rolmodel voor de leerlingen	2.40 (0.94)
Ik leg regelmatig de begeleiding stil om in te gaan op het gedrag van de leerlingen	3.65 (1.04)
Ik reageer bijna altijd op situaties die niet door de beugel kunnen	4.16 (0.83)
Huiswerkbegeleiders moeten leerlingen vaker terecht wijzen	3.45 (0.69)
Een huiswerkbegeleider moet leerlingen de les lezen over waarden en normen	2.90 (1.07)
Huiswerkbegeleiders zouden vaker met leerlingen moeten spreken over waarden, normen en hun gedrag	3.60 (0.88)

gevraagd wie van de ingevulde personen het belangrijkste is. Er zijn veel missende antwoorden op deze vragen (resp. 40,7% en 44,2%). Van de kinderen die de vraag naar respect wel invullen noemt 94,1% (n=48) een familielid (vader/moeder, oom/tante, neef/nicht, opa/oma). Het grootste gedeelte (86,3%) kiest voor vader of moeder. Het grootste gedeelte van de kinderen kiest voor een persoon van hetzelfde geslacht (58,3% van de jongens en 64,3% van de meisjes), met dezelfde culturele achtergrond (79%) en die ouder is (88,9%). Hetzelfde beeld geldt voor de persoon op wie ze willen lijken: 70,8% noemt een familielid (vader/moeder, oom/tante, neef/nicht, broer/zus, opa/oma). 58,3% kiest voor vader of moeder. Daarnaast kiest 10,4% voor een bekend persoon. Het grootste gedeelte van de kinderen kiest voor een persoon van hetzelfde geslacht (73,1% van de jongens en 80% van de meisjes), met dezelfde culturele achtergrond (70,2%) en die ouder is (91,4%).

**Aspecten van de voorbeeldfunctie.** Op deze stellingen wordt gemiddeld ook boven de 3 gescoord. De stagiaires zijn het eens of beslist eens met de stellingen: ‘*Een huiswerkbegeleider moet zich er bewust van zijn dat hij/zij een rolmodel is voor de leerlingen*’, ‘*Ik ken iemand van vroeger die een rolmodel voor mij is geweest*’ en ‘*Ik zorg ervoor dat de leerlingen ook naar andere standpunten leren luisteren*’. Op de overige stellingen reageren ze neutraal of tussen neutraal en eens in.

**De uitoefening van de voorbeeldfunctie.** Opnieuw wordt er hier rond of boven de 4 gescoord, wat wil zeggen dat de stagiaires het met de meeste stellingen eens zijn of daarnaar neigen. Een opvallend lage score heeft de stelling ‘*Ik praat wel eens met mijn collega-stagiaires over het zijn van een rolmodel voor de leerlingen*’. De stagiaires zijn het met deze stelling niet eens of reageren neutraal.

**Illustratie.** Een kwart van de stagiaires (n=5) kan geen illustratie geven van hoe ze zelf een rolmodel zijn geweest voor een leerling. De meesten (n=8) geeft een antwoord waarin ze beschrijven hoe ze het goede voorbeeld gaven. Voorbeelden van antwoorden zijn: “Ik denk op de manier waarop ik reageerde op een leerling die vervelend is. De week daarop hoorde ik een meisje precies hetzelfde doen.”, “Ik probeer ook actief mee te doen tijdens de lessen.” en “Tijdens de les let ik als begeleider ook op de regels. Ik houd me eraan”. De overige antwoorden benoemen *over mezelf vertellen* (n=4) of *over gedrag praten* (n=3). Er is ook gevraagd hoe de stagiaires als huiswerkbegeleider een positief rolmodel voor een leerling zouden *kunnen* zijn. Weer geven de meesten (n=9) een antwoord over *het goede voorbeeld geven*. Verder lopen de antwoorden erg uiteen: 6 antwoorden vallen in de categorie *overig*, 4 in de categorie *open houding* en 3 in de categorie *problemen oplossen*. Vier stagiaires kunnen geen voorbeeld geven. Vijf stagiaires geven ook geen antwoord als er wordt

gevraagd naar een voorbeeld van hoe ze een negatief rolmodel zouden kunnen zijn voor een leerling. Zes stagiaires noemen *het slechte voorbeeld geven*, vijf een *respectloze/gesloten/autoritaire houding* en vier *slecht gedrag toelaten*.

**Bijdrage RVS/HR.** Volgens de stagiaires kan Rotterdam Vakmanstad en/of de Hogeschool Rotterdam op verschillende manieren bijdragen aan hun rolmodelfunctie. De suggesties (N=22) vallen in de categorie *begeleiding/training* (n=10), *bewustwording* (n=8) en *het goede voorbeeld geven* (n=2). Twee stagiaires geven geen antwoord op deze vraag.

### **Mentor - Relatie**

**Kinderen.** Aan de kinderen zijn vragen gesteld over hun huiswerkbegeleidster. Op de open vraag ‘Wat vind je leuk aan jouw juffrouw’ valt het grootste gedeelte van de antwoorden (N=87) in de categorie *karakter* (n=41). De kinderen geven bijvoorbeeld antwoorden als ‘*ik vind dat ze heel aardig is*’ en ‘*dat ze heel lief is*’. Ook vinden veel kinderen *alles* leuk aan hun huiswerkbegeleider (n=18) en ze waarderen hun *didactiek* (n=15), blijkt uit antwoorden zoals ‘*de uitleg*’, ‘*ze is streng wanneer ze het moet zijn*’ en ‘*dat ze alles goed uitlegt*’. Verder benoemen ze het *uiterlijk* van de huiswerkbegeleiders (n=10) en drie antwoorden vallen in de categorie *overig*. Op de vraag wat ze niet leuk vinden aan hun juffrouw antwoordt het grootste gedeelte van de kinderen (N=75) *niets* (n=58). Verder zijn de antwoorden verdeeld over de categorieën *overig* (n=8), *boos* (n=4), *streng* (n=3) en *straf* (n=2).

De zeven items die de kinderen hebben ingevuld vormen samen de schaal Welbevinden in Relatie met de Leerkracht. Een overzicht van de totale gemiddelde schaalscore en de gemiddelde scores per item naar klas en geslacht is te vinden in tabel 4.

Per item liggen alle gemiddelde scores boven de waarde 3. Dat betekent dat er gemiddeld gezien sprake is van een neutrale of positieve waardering van de relatie met de leerkracht. De hoogste scores worden behaald op de stellingen ‘Ik voel me bij de juffrouw op mijn gemak’, ‘de juffrouw begrijpt mij’ en ‘ik heb een goed contact met de juffrouw’. Er wordt opvallend laag gescoord op de stelling ‘ik zou liever een andere juffrouw willen’.

De gemiddelde score op deze schaal was 3.37 (sd = 0.63). Uit een t-toets voor twee onafhankelijke groepen bleek geen significant verschil tussen groep 6 (gemiddelde = 3.39, sd = 0.53) en 7 (gemiddelde = 3.34; sd = 0.75),  $t = -1.29$ ;  $df = 69$ ;  $p = 0.202$ . Ook het verschil tussen jongens (gemiddelde = 3.28; sd = 0.62) en meisjes (gemiddelde = 3.47; sd = 0.64) was niet significant,  $t = 0.32$ ;  $df = 50$ ;  $p = 0.752$ .

Gemiddeld genomen scoren de kinderen hoger (gemiddelde = 3.37; sd=0.63) op de schaal dan de kinderen in de steekproef in het COOL Cohortonderzoek (gemiddelde = 3.74; sd = 0.62). Dit verschil is significant;  $t = -4.92$ ;  $df = 70$ ;  $p < 0,001$ .

Om na te gaan of er binnen de groepjes spreiding aanwezig is in de scores op de subschalen is per groepje het verschil tussen de minimale en maximale score bepaald. De gemiddelde spreiding is 0.94.

**Stagiaires.** Het type band dat ze met de leerlingen hebben wordt door één van de stagiaires in de focusgroep omschreven als een vertrouwensrelatie. Volgens een andere stagiaire komt het doordat het kleine groepjes zijn dat je dan meer dingen hoort van de leerlingen. Behalve de pauze is er ook aan het begin ruimte voor een praatje, tijdens het eten van een broodje. *“Soms vertellen ze ook ineens iets tijdens de les. Dan zeg ik soms: laten we het daar in de pauze over hebben, maar soms hebben we het er dan ook direct even over”*. Het meest uitdagende aspect van deze stage is het contact met een groepje kinderen: *“Met één kind is veel makkelijker”*.

De LLRV is over 67 kinderen ingevuld. Een aantal stagiaires waren afwezig, waardoor de kinderen (n=13) uit hun groepjes verspreid werden over andere groepjes. Zij hebben zelf wel als respondent deelgenomen aan het onderzoek, maar over hen is geen LLRV ingevuld.

Een overzicht van de gemiddelde schaalscores per subschaal naar klas en geslacht is te vinden in tabel 5. Uit een t-toets voor twee onafhankelijke groepen bleek dat jongens (gemiddelde = 2.31; sd = 0.90) hoger scoorden dan meisjes (gemiddelde = 1.83; sd = 0.90) op de subschaal Conflict. Dit verschil was significant,  $t = 2.05$ ;  $df = 58$ ;  $p = 0.045$ . Op de subschaal Nabijheid scoorden jongens (gemiddelde = 3.56; sd = 0.76) lager dan meisjes (gemiddelde = 4.05; sd = 0.67). Dit verschil was significant,  $t = -2.59$ ;  $df = 58$ ;  $p = 0.012$ . Op de subschaal Afhankelijkheid was geen significant verschil tussen jongens en meisjes. De verschillen in scores tussen groep 6 en 7 waren voor geen van de subschalen significant.

Gemiddeld genomen scoren de kinderen hoger (gemiddelde = 2.86; sd=0.85) op de subschaal Afhankelijkheid dan de kinderen in de steekproef in het COOL Cohortonderzoek (gemiddelde = 2.08; sd = 0.83). Dit verschil is significant;  $t = 7.40$ ;  $df = 65$ ;  $p < 0,001$ . Gemiddeld genomen scoren de kinderen ook hoger (gemiddelde = 2.14; sd = 0.89) op de subschaal Conflict dan de kinderen in de steekproef in het COOL Cohortonderzoek (gemiddelde = 1.71; sd = 0.81). Dit verschil is ook significant;  $t = 3.92$ ;  $df = 65$ ;  $p < 0,001$ . De kinderen scoren gemiddeld genomen eveneens hoger (gemiddelde = 3.74, sd = 0.73) op de subschaal Nabijheid dan de kinderen in de steekproef in het COOL Cohortonderzoek (gemiddelde = 3.63; sd = 0.64). Dit verschil is niet significant;  $t = 1.25$ ;  $df = 65$ ;  $p = 0,216$ .

Tabel 4

*Gemiddelde schaalscores op de schaal Welbevinden in Relatie met de Leerkracht per item en naar klas en sekse (SD)*

Item	Totaal	Groep 6 (n=41)	Groep 7 (n=30)	Jongens (n=36)	Meisjes (n=35)	COOL Cohort
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
De juffrouw weet meestal wel hoe ik me voel	3.31 (1.11)	3.23 (1.16)	3.43 (1.04)	3.10 (1.19)	3.54 (0.98)	
Ik kan met de juffrouw over problemen praten	3.43 (1.30)	3.43 (1.35)	3.43 (1.25)	3.33 (1.38)	3.54 (1.22)	
Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met de juffrouw over praten	3.41 (1.31)	3.60 (1.20)	3.13 (1.43)	3.18 (1.31)	3.66 (1.28)	
Ik voel me bij de juffrouw op mijn gemak	4.05 (0.99)	4.16 (0.86)	3.90 (1.16)	4.03 (1.01)	4.09 (0.98)	
De juffrouw begrijpt mij	3.99 (0.91)	3.98 (0.86)	4.00 (0.98)	3.89 (0.95)	4.09 (0.85)	
Ik heb een goed contact met de juffrouw	3.97 (0.97)	3.84 (0.92)	4.17 (1.02)	3.89 (0.95)	4.06 (1.00)	
Ik zou liever een andere juffrouw willen (Red)	1.46 (0.98)	1.55 (1.11)	1.33 (0.76)	1.59 (1.12)	1.31 (0.80)	
Totaal Welbevinden in Relatie met de Leerkracht	3.37 (0.63)	3.39 (0.53)	3.34 (0.75)	3.28 (0.62)	3.47 (0.64)	3.74 (0.62)

Tabel 5

*Gemiddelde schaalscores op de subschalen van de LLRV naar klas en sekse (SD)*

Subschaal	Totaal (n=64)	Groep 6 (n=35)	Groep 7 (n=25)	Jongens (n=35)	Meisjes (n=26)	COOL Cohort
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Afhankelijkheid	2.86 (0.85)	2.99 (0.78)	2.73 (0.96)	2.69 (0.67)	3.15 (1.03)	2.08 (0.83)
Conflict	2.14 (0.89)	2.11 (0.98)	2.12 (0.86)	2.31 (0.90)	1.83 (0.90)	1.71 (0.81)
Nabijheid	3.74 (0.73)	3.67 (0.74)	3.91 (0.77)	3.56 (0.76)	4.05 (0.67)	3.63 (0.64)

Er blijkt een lage positieve samenhang ( $r = 0,25$ ;  $p = 0,043$ ;  $n = 65$ ) te zijn tussen de subschalen Conflict en Afhankelijkheid en een middelmatige negatieve samenhang ( $r = -0,50$ ;  $p < 0,001$ ;  $n = 65$ ) tussen de subschalen Conflict en Nabijheid. Er is geen significante samenhang tussen de subschalen Afhankelijkheid en Nabijheid en tussen één van de subschalen en de schaal Welbevinden in Relatie met de Leerkracht.

Om na te gaan of er binnen de groepjes spreiding aanwezig is in de scores op de subschalen is per groepje het verschil tussen de minimale en maximale score bepaald. De gemiddelde spreiding bij de subschaal Afhankelijkheid is 1.32, bij de subschaal Conflict 1.36 en bij de subschaal Nabijheid 1.05.

**Coördinator HR.** De coördinator vanuit de HR zei het volgende over de relatie tussen de stagiaires en de leerlingen: *“De leerlingen zien de studenten als juf. Dat is goed, want de studenten moeten bezig zijn met de verhouding tussen afstand en nabijheid. Grenzen aangeven is al moeilijk, dat de kinderen hen als juf zien helpt daarbij.”* Ook zegt zij dat er rekening mee gehouden moet worden dat de stagiaires geen pabo-studenten zijn en daarom minder gericht zijn op lesgeven en meer op de relatie: *“Het gaat om de relatie met de kinderen, de wederzijdse invloed en het werken met een groepje”*. Al eerder in het gesprek zegt zij dat de nadruk gelegd moet worden op het aangaan van een relatie, *‘wat een positieve invloed kan hebben op het zelfbeeld van het kind’*.

## **Mentor - Organisatie**

**Werving.** Vorig jaar zochten studenten zelf een stage, die vervolgens goedgekeurd moest worden door de HR. Elke student had een eigen stagebegeleider op de stageplaats. Dit jaar zijn ze begonnen met een pilot waarin de HR contact heeft met vijf instanties. Zo is er concentratie van stageplaatsen en meer diepgang met contacten uit het werkveld. RVS is één van deze instanties. Op een stagemarkt presenteren de vijf organisaties zich. Daarna kunnen de studenten hun voorkeur opgeven.

**Selectie.** De coördinator vanuit de HR vertelt dat er bij sommige stageplaatsen sollicitatiegesprekken gevoerd werden. Dat was bij RVS niet zo. Wel zijn er criteria aangegeven waar studenten aan moeten voldoen. Deze criteria hadden wat haar betreft wel wat duidelijker gemogen, bijvoorbeeld als het gaat om taal. Er zijn nu twee studenten die het Nederlands niet goed beheersen en toch stage lopen bij RVS.

**Informatie vooraf.** De stagiaires blijken uit hun antwoorden ( $N=27$ ) vooraf over de huiswerkbegeleiding en hun taken geïnformeerd te zijn op een *stagemarkt* ( $n=3$ ) en op *seminars* georganiseerd door RVS ( $n=16$ ). Vier van de antwoorden gaan over *algemene*

*informatie*. Over de informatie vooraf zijn vier personen ontevreden, tien neutraal, vijf tevreden en één persoon is zeer tevreden. Dit levert een gemiddelde score op van 3.15 met een standaardafwijking van 0.81 op een schaal van 1-5.

**Training.** Op de vraag hoe ze vooraf zijn getraind voor het geven van de huiswerkbegeleiding gaan de meeste antwoorden (n=11) eveneens over de *seminars*. Zeven van de antwoorden valt echter in de categorie *niet getraind*. Daarnaast vallen antwoorden in de categorie *overig* (n=3) en *uitleg over hoe met kinderen om te gaan* (n=2). Over de training is één persoon zeer ontevreden, twaalf personen zijn ontevreden, vier neutraal, twee tevreden en één persoon is zeer tevreden. Deze antwoorden leveren een gemiddelde score op van 2.50 met een standaardafwijking van 0.95 op een schaal van 1-5. Uit de focusgroep komt een vergelijkbaar beeld naar voren. Over de training vooraf spreken de stagiaires zich niet positief uit: *“We hebben acht weken lang informatie gehad waar ik echt niets aan heb gehad”, “Pas in de laatste les ging het nog even tien minuten over de methode die we hier gebruiken”*. Ze hebben meer behoefte aan training dan aan informatie: *“Het was allemaal informatie over instellingen en samenwerkingspartners. Ze hadden ons veel meer les moeten geven in hoe je dingen uit kunt leggen, de methode. Je kunt wel een breuk uitrekenen, maar het is de vraag of dat ook de manier is om het uit te leggen aan de kinderen. Zeker als ze in de klas misschien een andere manier leren”*. Dat blijkt ook uit de vragenlijst. Gevraagd naar tips voor verbetering geven zeven van de stagiaires een antwoord over de *training vooraf*.

Het aandeel van de HR in het trainingsprogramma voor de studenten bestond uit de aanwezigheid van de coördinator van de HR. Zo heeft ze inzicht in wat de studenten mee krijgen. In het interview vertelt ze: *“Er werd goed een kader neergezet: het gaat hier niet alleen om huiswerkbegeleiding maar ook om het pedagogische aspect. Het antwoord op de vraag ‘Wat moeten wij nu doen?’ kwam echter pas op het eind van het hele programma.”* Ze zou het een goed idee vinden als die laatste sessie naar voren wordt gehaald, zodat de rest beter aansluit en de studenten vanaf het begin beter weten wat er van hen verwacht wordt.

**Begeleiding.** Uit de antwoorden van de stagiaires (N=42) op de vraag hoe ze begeleid worden zijn verschillende categorieën af te leiden. Het grootste gedeelte van de antwoorden (n=16) gaat over de *voor- en nabespreking*: *‘Voor de les en na de les bespreken we de dag, ervaringen en vragen die er zijn met een pedagoog’*. Uit de focusgroep blijkt dat de stagiaires vinden dat ze goede ondersteuning krijgen bij hun stage. Vooral de evaluatie achteraf wordt erg gewaardeerd. Het bijeenkomen vooraf worden niet altijd als nuttig ervaren.

Elf van de antwoorden vallen in de categorie *begeleiding HR*. Uit de toelichting blijkt dat de stagebegeleider van de HR één keer in de zes weken langs komt om te kijken hoe het

gaat. Verder zijn er eens in de twee weken stagebijeenkomsten op de Hogeschool. De stagiaires kunnen bijvoorbeeld een casus inbrengen en vertellen hoe ze hebben gehandeld of er wordt gewerkt aan opdrachten. Bijvoorbeeld het beschrijven van de organisatie of het schrijven van een praktijkplan met persoonlijke leerdoelen.

Acht antwoorden vallen in de categorie *logboek*. Dit logboek moet wekelijks ingevuld worden en ‘wekelijks wordt er feedback gegeven op mijn logboek door mijn stagebegeleider van de Bloemhof’. Ook in de focusgroep wordt er gesproken over dit logboek. Een stagiaire vertelt: “*Bij mij is het twee of drie keer gebeurd dat ze het letterlijk voorlazen aan de kinderen. Dat heeft een negatief effect op de kinderen, ze gingen vragen aan mij: ‘juffrouw, ga je dit in het logboek zetten?’ Ze zijn daar echt bang voor, dat zie je terug.*”

Een klein gedeelte van de antwoorden (n=3) gaat over *hulp tijdens de les*: ‘De pedagoog loopt tijdens de lessen ook rond en als er problemen zijn kan je het vragen’.

Twee antwoorden vallen in de categorie *overig* en twee in de categorie *evaluatiegesprekken*. De coördinator vertelt dat er een tussentijdse evaluatie plaats heeft gevonden, waarbij naast haar één van de coördinatoren van RVS aanwezig was als tweede beoordelaar. Eind juni worden er eindgesprekken gevoerd. Het kan dat studenten de stage met een onvoldoende afsluiten. “*Als dat tijdens de tussentijdse evaluatie al blijkt krijgen ze dusdanige feedback dat de stage meestal alsnog met een voldoende afgesloten kan worden.*”

De gemiddelde score op de tevredenheid over de begeleiding is 3.94 met een standaardafwijking van 0.80 op een schaal van 1-5. Eén van de stagiaires is ontevreden, drie zijn neutraal, tien tevreden en vier stagiaires zijn zeer tevreden over de begeleiding.

**Inbreng eigen visie.** Een andere vraag aan de stagiaires was in hoeverre ze hun eigen visie op de huiswerkbegeleiding kunnen inbrengen bij de begeleiders/coördinatoren. De antwoorden op deze vraag leveren een gemiddelde score op van 4.7 met een standaardafwijking van 0.57 op een schaal van 1-6. Zeven van de stagiaires beantwoordt deze vraag met *niet veel/niet weinig*, twaalf met *veel* en één met *heel veel*.

**Samenwerking met RVS.** Voor deze samenwerking is een convenant gesloten tussen de HR en RVS. De communicatie met RVS loopt voornamelijk via de mail. Ze stemmen samen af wanneer de HR op bezoek komt. Dat is ongeveer eens in de twee maanden. De coördinator van de HR vertelt dat ze korte lijntjes heeft met RVS. Het eerste half jaar verliep het contact via de toenmalige coördinator en de pedagoog die de begeleiding op locatie doet. Na de tussentijdse beoordeling heeft iemand anders de coördinatie overgenomen. De pedagoog is nu het eerste aanspreekpunt.



**Verbetering.** Zoals eerder vermeld gaan zeven van de tips voor verbetering van de Huiswerkklassen (N=20) over de *training vooraf*. Nog eens zeven antwoorden gaan over de *organisatie*. In deze categorie worden antwoorden gegeven als ‘groepjes kleiner maken’, ‘het zou handig zijn als er bepaalde dingen al geregeld zijn zodat het minder chaotisch verloopt’, ‘meer ruimte’ en ‘beter organiseren, zoals ervoor zorgen dat bepaald materiaal op tijd klaar staat voor studenten’. Drie van de studenten willen *meer variatie* in de huiswerkbegeleiding en de drie antwoorden vallen in de categorie *overig*. Afgesloten werd met de vraag: “Als je zelf de invulling van de maandagmiddag mag bepalen voor jouw groepje, hoe zou die middag er dan uit zien?” Het grootste gedeelte van de antwoorden (N=23) gaat over het *lesmateriaal* (n=8) en *andere activiteiten* (n=6). Drie stagiaires noemen aspecten van de *organisatie* en twee willen *aanpassingen per kind*. Vier stagiaires zouden de invulling hetzelfde houden.

### Discussie

Dit onderzoek bestudeerde rolmodelschap in de context van de huiswerkbegeleiding van Rotterdam Vakmanstad. Op basis van de resultaten kan het volgende geconcludeerd worden. De huiswerkbegeleiding is op dit moment gebaseerd op het overbrengen van specifieke kennis en vaardigheden. De stagiaires fungeren dus als gedragsmodel voor de leerlingen. Kansen wat dit type rolmodel betreft liggen met name op het gebied van didactische training en het overbrengen van morele vaardigheden. Van een functie als voorbeeldfiguur waar leerlingen zich mee identificeren lijkt op dit moment geen sprake te zijn en daar zijn in de huidige vorm ook weinig kansen voor. De mentorfunctie is in beperkte mate aanwezig en er zijn veel kansen om deze functie beter vorm te geven. Organisatorisch zijn bepaalde randvoorwaarden aanwezig maar op sommige punten is een betere organisatie nodig. De doelen vanuit de HR en RVS en de kwalitatief goede relatie tussen de stagiaires en de leerlingen bieden kansen voor het uitbreiden van de mentorfunctie. Dat er sprake is van één begeleider met een groepje leerlingen is ten slotte een kans voor groepsmentoring.

Onderstaande zal de belangrijkste bevindingen uitgebreider bediscussiëren. Per type rolmodel wordt de stand van zaken beschreven, besproken of voorwaarden voor succes aanwezig zijn en er worden kansen voor verbetering geïdentificeerd.

### Gedragsmodel

De reden dat de leerlingen meedoen aan de huiswerkbegeleiding is met name om iets te leren. De huiswerkbegeleiders worden ook vaak genoemd als iemand van wie ze iets willen leren. De motivatie, verwachtingen en doelen van de stagiaires sluiten daarbij aan: zij verwachten en hebben de wens de kinderen op cognitief gebied te stimuleren. Het nut van de

huiswerkbegeleiding en hun bijdrage ligt volgens hen voornamelijk in extra begeleiding en ondersteuning bij taal en rekenen. Dat is in overeenstemming met wat RVS voor ogen heeft met de huiswerkbegeleiding. Het hoofddoel van het traject is namelijk het versterken van de reken- en taalvaardigheden van de kinderen. De stagiaires hebben vertrouwen in zichzelf wat betreft deze taak: ze zijn over het algemeen tevreden over hun functioneren in het overbrengen van taal en rekenen. Wel geven ze aan dat ze meer training hadden willen hebben op dit gebied. Opvallend is dat er ook aanwijzingen zijn dat de stagiaires meer willen dan alleen rekenen en taal overbrengen. Ze zien het ook als hun taak waarden en normen over te dragen en bijvoorbeeld te werken aan het zelfvertrouwen van de leerlingen. Dit past bij het beeld van een gedragsmodel zoals beschreven in de theorie. De functie van een gedragsmodel ligt, naast het overbrengen van specifieke vaardigheden, namelijk ook op het morele vlak (Klaassen en Wessels, 2010). Beide aspecten van een gedragsmodel zijn dus te zien bij de stagiaires maar er liggen op beide vlakken kansen voor verbetering.

### **Voorbeeldfiguur**

De stagiaires definiëren een rolmodel voornamelijk als een voorbeeld. Dit aspect komt ook terug wanneer ze hun rolmodelschap illustreren. Zij hielden hun eigen definitie aan bij de beantwoording van vragen over hun rolmodelschap, waardoor deze bruikbaar zijn bij de bespreking van het eerste type rolmodel, de voorbeeldfiguur. Opvallend is dat ze het belangrijk vinden om een voorbeeldfiguur te zijn en dat ook bij hun taak vinden horen. Tegelijk twijfelen ze of ze het daadwerkelijk zijn en denken ze niet dat de kinderen willen dat ze een voorbeeldfiguur zijn. Deze bevinding is mogelijk te verklaren vanuit de literatuur over de identificatietheorie van Erikson en zijn navolgers (Erikson, 1968). Als deze theorie toegepast wordt op de huiswerkbegeleiding zouden de kinderen zich eerder identificeren met de huiswerkbegeleiders als de gelijkens groter is. Op een aantal belangrijke punten is er geen sprake van gelijkens. Ten eerste is hun woonplaats anders: de kinderen wonen allemaal in de wijk Bloemhof, terwijl de stagiaires voornamelijk uit de omgeving van Rotterdam komen. In de inleiding en vanuit theorieën over resilience is beschreven dat de wijk waarin deze kinderen opgroeien specifieke uitdagingen oplevert. Mogelijk ervaren ze dat dit niet het geval is bij de stagiaires, waardoor ze zich niet snel met hen identificeren. Hun etnische achtergrond komt ook niet overeen: Het grootste gedeelte van de kinderen (80%) is eerste generatie autochtoon en tweedegeneratie allochtoon. Bij de stagiaires is dat maar bij de helft het geval. Ten slotte ontbreken er mannelijke begeleiders, wat identificatie door de jongens mogelijk minder waarschijnlijk maakt. Zoals verwacht op basis van de sociale leertheorie (Bandura,

1967) noemen de meeste kinderen inderdaad voorbeeldfiguren met dezelfde sekse en culturele achtergrond. Vooral familieleden worden vaak genoemd. Dit komt overeen met resultaten uit eerder onderzoek van Bricheno en Thornton (2007). Het grootste gedeelte van de kinderen in dat onderzoek noemde familieleden als werd gevraagd 'wie je volgt, respecteert, tegen wie je op kijkt of als wie je wilt zijn'. Net als in huidig onderzoek werden leerkrachten nauwelijks genoemd (Bricheno & Thornton, 2007).

### **Mentor**

Gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek en de resultaten uit huidig onderzoek zijn er in de context van de huiswerkklassen van RVS kansen te identificeren voor mentoring op de volgende punten: 1) Organisatie 2) Doelen 3) Relatie en 4) Groepjes

**Organisatie.** *School-based mentoring* krijgt in wetenschappelijk onderzoek veel aandacht. Omdat het plaatsvindt in de context van school biedt het, vergeleken met *community-based mentoring*, bepaalde voordelen. Er kan supervisie vanuit school geboden worden (Karcher & Herrera, 2007), het biedt mogelijkheden om aan school-gerelateerde doelen te werken (Herrera, Sipe & McClanahan, 2000) en de mentoring vindt plaats in het bijzijn van *peers* van de mentee. Interacties met *peers* kan de mentor inzicht geven in sociale vaardigheden van de mentee en mogelijk beïnvloedt de omgang van de mentor met de mentee ook de manier waarop *peers* de mentee zien (Elledge, Cavell, Ogle, & Newgent, 2010).

Aandacht voor de werving, selectie en matching van de stagiaires en kinderen ontbreekt nog in dit project. Ook de informatievoorziening en training laat in die ogen van de stagiaires nog te wensen over. Dit zijn wel belangrijke voorwaarden voor het slagen van een mentorrelatie (Beekhoven, Jepma, van der Vegt, Vaessen & Olijkan, 2008). Over de begeleiding zijn de stagiaires wel tevreden. Dat is een positieve indicatie voor het uitbreiden van hun functie naar die van mentor.

De duur en intensiteit van een mentorrelatie blijkt een belangrijke voorspeller te zijn van succes. Regelmatig contact zorgt voor betrokkenheid bij het leven van de mentee en dat heeft weer positieve effecten (Rhodes et al., 2011). Bij RVS is er voor de duur van een schooljaar contact tussen de stagiaires en de leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat het effect van een mentorrelatie het grootst is als die minimaal een jaar duurt (Grossman & Rhodes, 2002; Uytterlinde et al., 2009; Stewart & Openshaw, 2014). Een kortere duur heeft minder of zelfs negatieve effecten op de mentee (Grossman & Rhodes, 2002). Dat het contact hier niet langer dan een schooljaar duurt kan dus een risico zijn. De intensiteit van het contact is bij RVS

zoals bij de meeste mentorprogramma's wekelijks 1,5 uur. Dat het een groepje kinderen betreft maakt de intensiteit van het contact op individueel niveau echter wel lager.

**Doelen.** Ook de doelen van zowel de stagiaires, de HR als van RVS bieden aanknopingspunten voor de mentorfunctie. Uit het interview met de coördinator blijkt dat men een rolmodel- of mentorachtige functie minstens zo belangrijk vindt als het overbrengen van cognitieve vaardigheden. Dat blijkt ook uit een nog ongepubliceerde methodiekbeschrijving van het project. Daarin wordt mentoring expliciet benoemd, zei het als neveneffect van de huiswerkbegeleiding. Dit blijkt bij de stagiaires niet bekend te zijn. Hun ideeën en verwachtingen over hun taken focussen zich op het overbrengen van reken- en taalvaardigheden. Toch komt het aspect van mentoring impliciet wel terug in de beschrijving van hun doelen. Opvallend is dat veel stagiaires als doel benoemen 'het behalen van mijn competenties'. Navraag bij de coördinator van de HR leert dat er een aantal competenties geformuleerd zijn vanuit de opleiding die behaald moeten worden op de stage. Omdat het een pedagogiek opleiding betreft zijn deze competenties met name geformuleerd in de richting van pedagogische aspecten van de relatie met de kinderen. Het interview met de coördinator laat zien dat zij een grotere nadruk wil zien op het relationele aspect. Dit is een aspect waar veel kansen liggen voor mentoring in de huiswerkbegeleiding.

**Relatie.** Bij mentorprogramma's ligt de focus op het opbouwen van een relatie. Dubois, Holloway, Valentine en Cooper (2002) concluderen dat mentoringprogramma's die erop gericht zijn om mentor en mentee onderling een hechte band te laten ontwikkelen bovengemiddeld succesvol zijn. De focus ligt bij RVS op dit moment op de activiteit die wordt ondernomen, namelijk huiswerkbegeleiding. De relatie tussen de stagiaires en de leerlingen in huidig onderzoek blijkt echter wel gekenmerkt te worden door een hoge mate van nabijheid en een lage mate van conflict en afhankelijkheid. De leerlingen waarderen de relatie ook zeer positief. Dit wordt ondersteund door uitspraken van de stagiaires in de focusgroep, waarin gesproken wordt over een vertrouwensrelatie. De relatie van de stagiaires met de jongens wordt wel gekenmerkt door een lagere mate van nabijheid en een hogere mate van conflict dan de relatie met de meisjes. Verschillen met de steekproef uit het COOL Cohort worden mogelijk veroorzaakt doordat het hier geen leerkrachten betreft, terwijl de vragenlijst daar wel voor bedoeld is. Ook is de steekproef veel kleiner. Verder zijn de stagiaires tevreden over hun omgang met de kinderen en vinden zij extra aandacht een kenmerkend aspect van de huiswerkbegeleiding. Nabijheid, self-efficacy, vertrouwen en aandacht blijken belangrijke kenmerken te zijn voor een positieve mentor-mentee relatie

(Stewart & Openshaw, 2014). Dat de relatie van de stagiaires en leerlingen nu al deze kenmerken laat zien biedt kansen voor een succesvolle uitbreiding van de mentorfunctie.

**Groepjes.** Het huiswerktraject wijkt op een belangrijk punt af van de meeste mentorprogramma's: er is sprake van een begeleider met een groepje kinderen. De meeste programma's richten zich op één-op-één relaties en naar dit type is ook het meeste onderzoek gedaan (Kuperminc & Thomason, 2013). Naar groepsmentoring wordt veel minder onderzoek gedaan en van deze studies gaat het grootste gedeelte over mentoring in academische of werkgerelateerde settings (Huizing, 2012). Groepsmentoring lijkt kansen te bieden om naast het opbouwen van een relatie ook te werken aan groepsprocessen (Herrera, Vang & Gale, 2002; Karcher, Kuperminc, Portwood, Sipe, & Taylor, 2006). Kinderen hebben de kans te interacteren met andere kinderen en ze kunnen interacties tussen de mentor en andere kinderen observeren en daarvan leren (Kuperminc & Thomason, 2013; Ryzin, 2014). Wat geconcludeerd kan worden op basis van de spreiding van scores is dat de stagiaires met de kinderen in hun groepjes verschillende relaties hebben. Verder is er in huidig onderzoek weinig expliciete aandacht geweest voor groepsprocessen. Het is echter wel een gegeven waarmee gewerkt wordt en daarmee een kans voor deze relatief nieuwe vorm van mentoring.

### **Limitaties**

Huidig onderzoek heeft een aantal limitaties die beperkingen op kunnen leveren met betrekking tot de interpretatie van de resultaten. De eerste limitatie betreft de validiteit van onderdelen van het onderzoek. In eerder onderzoek is het begrip rolmodel vaak slecht of heel breed gedefinieerd. Daardoor was het moeilijk de juiste meetinstrumenten te vinden waarmee onderscheid gemaakt kon worden tussen de verschillende typen rolmodellen. Er is geprobeerd de validiteit te vergroten door bestaande meetinstrumenten te kiezen en te beargumenteren waarom deze informatie over een bepaald type rolmodel opleveren. Open vragen leverden aanvullende informatie op. Om ook vanuit het perspectief van de kinderen inzicht te krijgen in de eerste twee typen rolmodellen is op basis van eerder onderzoek een meetinstrument samengesteld. Bij de afname bleek er echter veel onduidelijkheid te zijn rond het invullen van deze vragen. Daardoor zijn er veel missende antwoorden. De interpretatie van deze resultaten is daarom voorzichtig. De stellingen over hun rolmodelschap die de stagiaires beoordeelden zijn gebruikt voor de bespreking van het type *voorbeeldfiguur*. Hier is voor gekozen omdat vrijwel alle stagiaires als definitie van het begrip rolmodel *voorbeeld* gaven. Het is echter de vraag of zij precies hetzelfde bedoelden met *voorbeeld* dan in dit onderzoek als *voorbeeldfiguur* is omschreven.

Wat betreft de betrouwbaarheid kan het moment van meten van invloed zijn geweest op de resultaten. Zoals beschreven in het theoretisch kader kent een mentorrelatie een bepaald verloop

met verschillende fases. Het moment waarop dit onderzoek plaats vond kan beïnvloed hebben hoe de stagiaires en de kinderen hun relatie beoordeelden. De afname van de vragenlijsten vond plaats in het laatste kwart van het schooljaar. Mogelijk bevond de relatie zich in een verdiepende fase, waarbij er sprake is van een vertrouwen. Het is echter ook goed mogelijk dat men dan al richting de afsluitingsfase gaat. Dat is een moment dat er meer afstand ontstaat tussen mentor en mentee.

### **Aanbevelingen**

Dit onderzoek heeft het onderwerp rolmodelschap binnen de huiswerkbegeleiding van RVS verkend en aan de hand van verschillende typen rolmodellen beschreven. Rekening houdend met bovenstaande limitaties zijn er uit huidig onderzoek aanbevelingen voor wetenschap en praktijk af te leiden.

Als RVS wil dat de huiswerkbegeleiders voorbeeldfiguren zijn waar de leerlingen zich sterk mee identificeren zou waarschijnlijk een andere vorm gekozen moeten worden. Gelijke sekse en etniciteit blijkt belangrijk te zijn voor identificatie. Voor dit type rolmodel zou de huiswerkbegeleiding dan ook gegeven moeten worden door studenten met hetzelfde geslacht en dezelfde culturele achtergrond als de kinderen. Zij kunnen een voorbeeldfiguur zijn voor de kinderen en laten zien dat succes mogelijk is. Omdat er echter een covenant is gesloten met de HR wordt er gewerkt met studentes pedagogiek. Voor hen is bovendien een expliciet doel kennismaken met de grootstedelijke context. Het lijkt er dus op dat men eerder twee verschillende werelden bij elkaar wil brengen dan dat men succes wil bevorderen door identificatie met succesvolle voorbeeldfiguren.

De stagiaires blijken als gedragsmodellen te functioneren in dat opzicht dat ze specifieke taal- en rekenvaardigheden overbrengen op de leerlingen. Om nog meer uit deze rol te halen zou RVS meer aandacht moeten besteden aan de training van didactische vaardigheden. Verder kan ingezet worden op de morele functie van een gedragsmodel. Door daar in de informatievoorziening, training en begeleiding aandacht voor te hebben kunnen de stagiaires ook morele waarden en vaardigheden bijbrengen aan de kinderen.

Wat betreft het mentorschap van de stagiaires zijn er veel aanknopingspunten voor verbetering. Als programma's goed geïmplementeerd worden kunnen de kinderen in deze risico-omgeving extra profiteren van mentoring (Rhodes et al., 2011). Voor een goede implementatie worden hier een aantal aanbevelingen gedaan.

1. Bereid de mentoring goed voor. In huidig onderzoek was er weinig bewustzijn bij de stagiaires over hun rolmodel- of mentorfunctie. Realistische verwachtingen van mentoren zijn echter wel erg belangrijk voor succes (Spencer, 2007; Stewart & Openshaw, 2014;

Beekhoven et al., 2008). Het is belangrijk duidelijk te communiceren wat er verwacht wordt van de studenten wat betreft hun mentorfunctie zodat zij een bewuste keuze kunnen maken voor deze stage. Vervolgens is het belangrijk de studenten te selecteren op basis van motivatie (Beekhoven et al., 2008). Daarna moeten de mentoren goed geïnformeerd worden over mentoring en onderliggende processen en getraind worden in de uitoefening van hun mentorfunctie. Mentoring vraagt namelijk specifieke competenties (Stewart & Openshaw, 2014). Een voorbeeld is het hanteren van effectieve mentorstijlen. Zoals eerder beschreven kan een mentor die een actieve, instrumentele en ondersteunende aanpak combineert het meeste resultaat bij een jongere teweeg brengen (Uyterlinde et al., 2009).

2. Maak effectieve matches. De juiste match tussen mentor en mentee blijkt van belang te zijn voor de effectiviteit van de relatie (DuBois et al., 2011). Onderzoek wijst uit dat geslacht en etniciteit geen belangrijke factoren zijn. Interesses, karakter of doelen zijn wel belangrijk om op te matchen (DuBois et al., 2011; Sánchez & Colon, 2005). Hoe deze matching het beste vorm gegeven kan worden in het geval van groepsmentoring is echter onbekend.

3. Zet in op de relatie tussen mentoren en mentees. De kwaliteit van de relatie tussen mentor en mentee is van cruciaal belang voor het slagen van mentoring. Uit huidig onderzoek komen veelbelovende signalen op dit punt. Deze positieve relatie kan ingezet worden als instrument om doelen te bereiken (Grossman & Rhodes, 2002; Black, Grenard, Sussman & Rohrbach, 2010). Belangrijke factoren die succes bepalen zijn ook de duur en de intensiteit van de relatie (Rhodes et al., 2011). De intensiteit moet hoog genoeg zijn om een vertrouwensband op te kunnen bouwen en de duur minimaal een jaar om het effect zo optimaal mogelijk te maken. Omdat er gewerkt wordt met studenten en basisschoolleerlingen is het praktisch niet haalbaar het traject te verlengen, tenzij er een match gemaakt zou worden voor twee schooljaren. Zeker omdat het hier groepsmentoring betreft is het belangrijk de intensiteit te verhogen, zodat er ook voldoende tijd voor individuele aandacht is.

4. Investeer in een goede ondersteuningsstructuur. Het is belangrijk om voldoende begeleiding en intervisie te bieden, zodat de mentoren hulp kunnen vragen aan een deskundige coördinator en ervaringen met elkaar kunnen uitwisselen. Door training neemt het vertrouwen van de stagiaires in zichzelf toe en dat heeft een positieve invloed op de relatie en uitkomsten (Strapp et al., 2014). De training en begeleiding moet niet alleen aan het begin van het traject plaatsvinden maar ook in de periode dat de relaties zich ontwikkelen (DuBois et al., 2002; Pryce & Keller, 2013). Om zicht te hebben op de uitvoering en effecten is monitoring

belangrijk. Evaluatieonderzoek kan bijdragen aan de verbetering van het project (Beekhoven et al., 2008; Deutsch & Spencer, 2009).

5. Heb oog voor de bredere context. In het *Model of Youth Mentoring* (Rhodes et al., 2011) wordt de context van familie en gemeenschap genoemd als moderator in het verband tussen mentoring en positieve uitkomsten. Mentoring is een aanvulling op bredere sociale netwerken zoals school en familie. Deze netwerken betrekken maakt de kans op effect groter (Jekielek, Moore & Hair, 2002; Keller, 2005; Rhodes et al., 2011; Spencer, Basualdo-Delmonico & Lewis, 2011). Aanbevolen wordt daarom om aan te sluiten bij de behoefte van de stagiaires om meer contact te hebben met de school en familie. In een systemisch model van mentoring zijn naast de mentor en mentee ook ouders en betrokken hulpverleners opgenomen. In een *school-based* mentoring programma kan de leerkracht ook een plaats krijgen in dit model (Higley, Walker, Bishop & Fritz, 2014; Keller, 2005).

Ook op wetenschappelijk gebied zijn er een aantal aanbevelingen. Aansluitend op één van de limitaties van dit onderzoek is het van belang dat er in wetenschappelijk onderzoek beter onderscheid gemaakt wordt tussen de verschillende typen rolmodellen. Een goed instrumentarium om deze verschillende typen te onderzoeken bij kinderen en jongeren ontbreekt grotendeels. Ook ontbreekt wetenschappelijk onderzoek naar mentoringprogramma's die gecombineerd worden met huiswerkbegeleiding. Aansluitend bij een aanbeveling van de National Research Agenda Mentoring (Rhodes & DuBois, 2004) is er daarnaast meer onderzoek nodig naar alternatieve vormen van mentoring, zoals groepsmentoring. In de discussie is beschreven dat dit een specifieke vorm van mentoring is die bepaalde voordelen heeft in vergelijking met individuele mentoring. Onderzocht moet worden wat de onderliggende processen zijn, wat deze vorm vraagt van mentoren en mentees en welke doelen behaald kunnen worden. Ten slotte wijst onderzoek al op het positieve effect van ouders en leerkrachten betrekken bij mentoringprogramma's. Op welke manier dit het beste vormgegeven kan worden is echter nog vaak onduidelijk (Basualdo-Delmonico, 2014).



## Referenties

- Aballah, S., Kooijmans, M., & Raven, T. (2013). *Perspectieven op talentontwikkeling in het jongerenwerk. Succeservaringen, rolmodellen en het rechte pad*. Utrecht: RAAK-PRO.
- Arthur, J. (2011). Personal character and tomorrow's citizens: Student expectations of their teachers. *International Journal of Educational Research*, 50, 184-189. doi:10.1016/j.ijer.2011.07.001
- Aspy, C. B., Oman, R. F., Vesely, S. K., McLeroy, K., Rodine, S., & Marshall, L. (2004). Adolescent violence: The protective effects of youth assets. *Journal of Counseling and Development*, 82, 268-276. doi:10.1002/j.1556-6678.2004.tb00310.x
- Baarda, B. D., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Bandura, A. (1967). The role of modeling processes in personality development. In W. W. Hartup, & N. L. Smothergill (Eds.), *The young child: Reviews of Research* (pp. 42-58). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Basualdo-Delmonico, A. (2014). The invisible hand in youth mentoring: Parent, mentor and agency perspective on parental role. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 75, 1-184.
- Beekhoven, S., Jepma, IJ., van der Vegt, A., Vaessen, K., & Olijkan, E. (2008). *Handreiking voor het evalueren van mentoringprojecten*. Utrecht: Sardes.
- Black, D. S., Grenard, J. L., Sussman, S., & Rohrbach, L. A. (2010). The influence of school-based natural mentoring relationships on school attachment and subsequent adolescent risk behaviors. *Health Education Research*, 25, 892-902. doi:10.1093/her/cyq040

- Boyle, M. H., & Lipman, E. L. (2002). Do places matter? Socioeconomic disadvantage and behavioral problems of children in Canada. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*, 378-389. doi:10.1037//0022-006X.70.2.378
- Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration and Society, 39*, 719-739. doi:10.1177 /0095399707304119
- Bricheno, P., & Thornton, M. (2007). Role model, hero or champion? Children's views concerning role models. *Educational Research, 49*, 383-396. doi:10.1080 /00131880701717230
- Bryant, A. L., & Zimmerman, M. A. (2003). Role models and psychosocial outcomes among African American adolescents. *Journal of Adolescent Research, 18*, 36-67. doi:10 .1177/0743558402238276
- Bryant, A. L., & Zimmerman, M. A. (2003). Role models and psychosocial outcomes among African American adolescents. *Journal of Adolescent Research, 18*, 36-67. doi:10 .1177/0743558402238276
- Buunk, B. P., & Mussweiler, T. (2001). New directions in social comparison research. *European Journal of Social Psychology, 31*, 467-475. doi:10.1002/ejsp.77
- Centrum voor Onderzoek en Statistiek (2013). *Rotterdam in Cijfers*. Geraadpleegd op 26-01-2014, van [www.rotterdamincijfers.nl](http://www.rotterdamincijfers.nl)
- Collins, R. L. (1996). For better or worse: The impact of upward social comparison on self-evaluations. *Psychological Bulletin, 119*, 51-69. doi:10.1037//0033-2909.119.1.51
- Crul, & Kraal (2004). *Evaluatie landelijk ondersteuningsprogramma mentoring*. Amsterdam: Instituut voor Migratie- en Etnische Studies / Universiteit van Amsterdam.

- Dallos, R., & Comley-Ross, P. (2005). Young people's experience of mentoring: Building trust and attachments. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 10*, 369-383. doi:10.1177/1359104505053755
- Deutsch, N. L., & Spencer, R. (2009). Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships. *New Directions for Youth Development, 121*, 47-70. doi:10.1002/yd.296
- Driessen, G., Mulder, L. & Roeleveld, J. (2012). *Cohort onderzoek COOL. Technisch rapport basisonderwijs, Tweede meting 2010/2011*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / Kohnstamm Instituut.
- Drukker, M., Kaplan, C., Feron, F., & van Os, J. (2003). Children's health-related quality of life, neighbourhood socio-economic deprivation and social capital. A contextual analysis. *Social Science and Medicine, 57*, 825-841. doi:10.1016/S0277-9536(02)00453-7
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 30*, 157-197.
- 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*, 57-91. doi:10.1177/1529100611414806
- Elledge, L. C., Cavell, T. A., Ogle, N. T., & Newgent, R. A. (2010). School-based mentoring as selective prevention for bullied children: a preliminary test. *Journal of Primary Prevention, 31*, 171-187. doi:10.1007/s10935-010-0215-7
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company.

- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-139.  
doi:10.1177/001872675400700202
- Flaxman, C., Ascher, C., & Harrington, C. (1988). Youth mentoring: Programs and practices. *Urban Diversity Series*, 98, 2-76.
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111. doi:10.1111/j.1467-8624.1984.tb00276.x
- Gauntlett, D. (2008). *Media, gender and identity: An introduction*. London: Routledge.
- Gibson, D. (2003). Developing the professional self-concept: Role model construals in early, middle, and late career stages. *Organization Science*, 14, 591-610.
- Gibson, D. E. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 134-156. doi:10.1287/orsc.14.5.591.16767
- Gioia, D.A., & Manz, C. C. (1985). Linking cognition and behavior: A script processing interpretation of vicarious learning. *The Academy of Management Review*, 10, 527-539. doi:10.2307/258134
- Goldner, L., & Maysless, O. (2009). The quality of mentoring relationships and mentoring success. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1339-1350. doi:10.1007/s10964-008-9345-0
- Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30, 199-219. doi:10.1016/j.jadohealth.2006.08.004
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters school bases mentoring. *Child Development*, 82, 346-361. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01559.x

- Herrera, C., Sipe, C. L., & McClanahan (2000). *Mentoring school-age children: Relationship development in community-based and school-based programs*. Boston: National Mentoring Partnership.
- Herrera, C., Vang, Z., & Gale, L. (2002). *Mentoring: A study of mentoring groups in three programs*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures and National Mentoring Partnership.
- Higley, E., Walker, S. C., Bishop, A. S., & Fritz, C. (2014). Achieving high quality and long-lasting matches in youth mentoring programmes: A case study of 4Results mentoring. *Child and Family Social Work*. doi:10.1111/cfs.12141
- Hoffner, C., & Cantor, J. (1991). Perceiving and responding to mass media characters. In J. Bryant & D. Zillmann (Red.), *Responding to the screen: Reception and reaction processes* (pp. 63–101). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Huizing, R. L. (2012). Mentoring together: A literature review of group mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20, 27–55. doi:10.1080/13611267.2012.645599
- Hurd, N. M., Zimmerman, M. A., & Reischl, T. M. (2010). Role model behavior and youth violence: A study of positive and negative effects. *The Journal of Early Adolescence*, 31, 323-354. doi:10.1177/0272431610363160
- Hurd, N. M., Zimmerman, M. A., & Xue, Y. (2009). Negative adult influences and the protective effects of role models: A study with urban adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 777-789. doi:10.1007/s10964-008-9296-5
- Jekielek, S., Moore, K. A., & Hair, E. C. (2002). *Mentoring programs and youth development: A synthesis*. Washington, DC: Child Trends.
- Jonkman, H., & de Gruijter, M. (2013). *Onderzoek Vakmanstad op OBS Bloemhof. Resultaten 2012/2013*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Karcher, M. J., Kuperminc, G. P., Portwood, S. G., Sipe, C. L., & Taylor, A. S. (2006).

Mentoring programs: A framework to inform program development, research, and evaluation. *Journal of Community Psychology*, *34*, 709-725. doi:10.1002/jcop.20125

Karcher, M., & Herrera, C. (2007). *Research in Action Series: School-based mentoring*.

Boston: National Mentoring Partnership.

Keller, T. E. (2005). A systematic model of youth mentoring intervention. *The Journal of*

*Primary Prevention*, *26*, 169-188. doi:10.1007/s10935-005-1850-2

Keller, T. E., & Pryce, J. M. (2012). Different roles and different results: How activity

orientations correspond to relationship quality and student outcomes in school-based mentoring. *The Journal of Primary Prevention*, *33*, 47-64. doi:10.1007/s10935-012-0264-1

Klaassen, C., & Wessels, J. (2010). *De voorbeeldfunctie van de docent in het vakcollege*.

Pedagogische Kwaliteit, 81. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order:

Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, *6*, 11-33.

Koomen, H., Verschueren, K., & Pianta, R. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst*

(LLRV). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Kuperminc, G. P., & Thomason, J. T. (2013). Group mentoring. In D.L. DuBois & M.J.

Karcher (Eds.). *Handbook of Youth Mentoring* (2nd Ed.), pp. 273-290. Thousand Oaks, CA: Sage.

Laursen, E. K., & Birmingham, S. M. (2003). Caring relationships as a protective factor for

at-risk youth: An ethnographic study. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, *84*, 240-246. doi:10.1606/1044-3894.101

- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhood they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, *126*, 309-337. doi:10.1037//0033-2909.126.2.309
- Levinson, D. J. (1978). *Seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Lockwood, P., Sadler, P., Fyman, K., & Tuck, S. (2004). To do or not to do: Using positive and negative role models to harness motivation. *Social Cognition*, *22*, 422-450. doi:10.1521/soco.22.4.422.38297
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, *71*, 543-562. doi:10.1111/1467-8624.00164
- MacCallum, J., & Beltman, S. (2002). *Role models for young people. What makes an effective role model program?* Hobart, Tasmania: National Youth Affairs Research Scheme.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50*, 370-396.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, *53*, 205-220. doi:10.1037/0003-066X.53.2.205
- McInerney, D. M., & McInerney, V. (1998). *Educational Psychology: Constructing learning*. Sydney: Prentice Hall Australia Pty Ltd.
- Nucci, L. P., & Narvaez, D. (2008). *Handbook of moral and character education*. New York en London: Routledge.
- Oman, R. F., Vesely, S., Aspy, C. B., McLeroy, K. R., Rodine, S., & LaDonna, M. (2003). The potential protective effect of youth assets on adolescent alcohol and drug use. *American Journal of Public Health*, *94*, 1425-1430. doi:10.2105/AJPH.94.8.1425
- Peetsma, T. T. D., Wagenaar, E., & de Kat, E. (2001). School motivation, future time perspective and well-being of high school students in segregated and integrated

- schools in the Netherlands and the role of ethnic self-description. In J. K. Koppen, I. Lunt & C. Wulf (Eds.), *Education in Europe, cultures, values, institutions in transition*. Vol. 14 (pp. 54-74). Münster/New York: Waxmann.
- Programmabureau NPRZ (2012). *Nationaal Programma Rotterdam Zuid. Uitvoeringsplan 2012-2014*. Rotterdam: Programmabureau NPRZ.
- Pryce, J. M., & Keller, T. E. (2013). Interpersonal tone within school-based youth mentoring relationships. *Youth Society*, 45, 98-116. doi:10.1177/0044118X11409068
- Reijneveld, S. A., Veenstra, R., de Winter, A. F., Verhulst, F. C., Ormel, J., & de Meer, G. (2010). Area deprivation affects behavioral problems of young adolescents in mixed urban and rural areas: The TRAILS study. *Journal of Adolescent Health*, 46, 189-196. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.06.004
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rhodes, J. E. (2005). *A theoretical model of youth mentoring*. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.) *Handbook of youth mentoring*. (pp. 30-43). Thousand Oakes, CA: Sage Press.
- Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2004). *National research agenda for youth mentoring*. Alexandria, VA: MENTOR/National Mentoring Partnership.
- Rhodes, J. E., Lowe, S. R., & Schwartz, S. E. O. (2011). Mentor relationships. *Encyclopedia of Adolescence*, 2, 196-204. doi:10.1016/B978-0-12-373915-5.00070-X
- 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, 691-707. doi:10.1002/jcop.20124
- Robson, C. (2002). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.



- Ryzin, M. J. (2014). Exploring relationships among boys and men: A retrospective, qualitative study of a multi-year community-based group mentoring program. *Children and Youth Services, 44*, 349-355.
- Sampson, R. J., Morenoff, J. D., & Gannon-Rowley, T. (2002). Assessing “neighborhood effects”: Social processes and new directions in research. *Annual Review of Sociology, 28*, 443-478. doi:10.1146/annurev.soc.28.110601.141114
- Sánchez, B., & Colon, Y. (2005). Race, ethnicity, and culture in mentoring relationships. In D.L. DuBois & M.J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp.191-204.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schneiders, J., Drukker, M., van der Ende, J., Verhulst, F. C., van Os, J., & Nicolson, N. A. (2003). Neighbourhood socioeconomic disadvantage and behavioural problems from late childhood into early adolescence. *Journal of Epidemiology and Community Health, 57*, 699-703. doi:10.1136/jech.57.9.699
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2013). *Jaarrapport integratie 2013*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Spencer, R. (2006). Understanding the mentoring process between adolescents and adults. *Youth and Society, 37*, 287-315. doi:10.1177/0743558405278263
- Spencer, R., (2007). "It's not what i expected": A qualitative study of youth mentoring relationship failures. *Journal of Adolescent Research, 22*, 331-354. doi:10.1177/0743558407301915
- Spencer, R., Basualdo-Delmonico, A., & Lewis, T. O. (2011). Working to make it work: The role of parents in the youth mentoring process. *Journal of Community Psychology, 39*, 51–59. doi:10.1002/jcop.20416
- Steketee, M., Tierolf, B., & Mak, J. (2014). Kinderen in Tel Databoek 2014. *Kinderrechten als basis voor lokaal jeugdbeleid*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

- Stewart, C., & Openshaw, L. (2014). Youth mentoring: What is it and what do we know? *Journal of Evidence-Based Social Work, 11*, 328-336. doi:10.1080/10911359.2014.897102
- Strapp, C. M., Gilles, A. W., Spalding, A. E., Hughes, C. T., Baldwin, A. M., Guy, K. L., ... Lamb, A. D. (2014). Changes in mentor efficacy and perceptions following participation in a youth mentoring program. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 22*, 190-209. doi:10.1080/13611267.2014.927096
- Uyterlinde, M., Lub, V., de Groot, N., & Sprinkhuizen, A. (2009). *Meer dan een steuntje in de rug. Succesfactoren van coaching en mentoring onderzocht*. Utrecht: Movisie.
- Vesely, S. K., Wyatt, V. H., Oman, R. F., Aspy, C. B., Kegler, M. C., Rodine, S., ... McLeroy, K. R. (2004). The potential protective effects of youth assets from adolescent sexual risk behaviors. *Journal of Adolescent Health, 34*, 356-365. doi:10.1016/j.jadohealth.2003.08.008
- Wood, S., & Mayo-Wilson, E. (2012). School-based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice, 22*, 257-269. doi:10.1177/1049731511430836
- Yancey, A. K., Siegel, J. M., & McDaniel, K. L. (2002). Role models, ethnic identity, and health-risk behaviors in urban adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 156*, 55-61. doi:10.1001/archpedi.156.1.55
- Zimmerman, M. A., & Bingenheimer, J. B. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology, 30*, 221-243. doi:10.1023/A:1014632911622
- Zirkel, S. (2002). Is there a place for me? Role models and academic identity among white students and students of color. *Teachers College Record, 104*, 357-376. doi:10.1111/1467-9620.00166

## Bijlage 1 Vragenlijst voor de kinderen

### Vragenlijst voor de leerlingen van de Huiswerkklassen

#### Aanwijzingen voor het invullen

Dit is een vragenlijst voor de kinderen die meedoen aan de Huiswerkklas. De antwoorden die je op de vragen geeft worden alleen voor dit onderzoek gebruikt. Niemand komt er achter wat je hebt ingevuld, dus ook niet je ouders, juffen, meesters of klasgenoten. Kijk niet bij iemand anders op het blaadje, maar maak de vragen voor jezelf.

Lees de vragen goed door voordat je ze beantwoordt. Geef steeds een antwoord op de vraag of kleur het rondje in dat bij jou past.

Het invullen gaat zo:

●

Als je iets niet begrijpt (bijvoorbeeld een moeilijk woord, of wat je nu eigenlijk moet doen) vraag je dat aan je juffrouw.

Succes met het beantwoorden van de vragen en alvast bedankt voor het invullen!

#### A. Algemene vragen

1. Voornaam: .....

2. Achternaam: .....

3. In welke klas zit je? .....

4. Wat is je geboortedatum? .....-.....-.....

5. Ben je een jongen of een meisje? .....

6. In welk land ben je geboren? .....

7. In welk land is je moeder geboren? .....

8. In welk land is je vader geboren? .....

## B. De huiswerkklas

Deze vragen gaan over de huiswerkklas.

9. Waarom doe je mee aan de huiswerkklas? .....

.....

.....

.....

10. Wat vind je van de huiswerkklas? .....

.....

.....

.....

11. Wat vind je het leukste van de huiswerkklas? .....

.....

.....

.....

12. Wat vind je het minst leuke van de huiswerkklas? .....

.....

.....

.....

## C. De juffrouw

Deze vragen gaan over de juffrouw van jouw huiswerkgroepje.

13. Wat vind je leuk aan jouw juffrouw? .....

.....

.....

.....

14. Wat vind je niet leuk aan jouw juffrouw? .....

.....

.....

.....

15. Kies het antwoord dat het beste bij je past:

	Klopt helemaal niet	Klopt niet	Klopt soms wel / soms niet	Klopt	Klopt precies
De juffrouw weet meestal wel hoe ik me voel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan met de juffrouw over problemen praten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met de juffrouw over praten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me bij de juffrouw op mijn gemak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De juffrouw begrijpt mij	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb een goed contact met de juffrouw	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zou liever een andere juffrouw willen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## D. Andere mensen

16. Voor wie heb je respect? Je mag meerdere antwoorden kiezen

- |  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> Vader / Moeder                         | <input type="radio"/> Meester / Juffrouw van de Vakantieschool |
| <input type="radio"/> Oom / Tante                            | <input type="radio"/> Meester / Juffrouw van de Weekendschool  |
| <input type="radio"/> Neef / Nicht                           | <input type="radio"/> Meester / Juffrouw van het Vakhuis       |
| <input type="radio"/> Broer / Zus                            | <input type="radio"/> Sportcoach                               |
| <input type="radio"/> Opa / Oma                              | <input type="radio"/> Imam / Dominee / Pastor                  |
| <input type="radio"/> Meester / Juffrouw van school          | <input type="radio"/> Bekend persoon, namelijk: .....          |
| <input type="radio"/> Meester / Juffrouw van de Huiswerkklas | <input type="radio"/> Iemand anders, namelijk: .....           |

17. Wie van de personen die je hebt gekozen is het belangrijkste? Zet voor die persoon een pijltje (->)

De volgende vier vragen gaan over de persoon waar nu een pijltje voor staat:

- a. Deze persoon is een  man  vrouw
- b. Deze persoon is  jonger dan ik  even oud als ik  ouder dan ik
- c. Deze persoon heeft  dezelfde cultuur als ik  een andere cultuur dan ik
- d. Waarom heb je respect voor deze persoon? .....
- .....
- .....
- .....
- .....

**18. Op wie wil je lijken? Je mag meerdere antwoorden kiezen**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> Vader / Moeder                         | <input type="radio"/> Meester / Juffrouw van de Vakantieschool |
| <input type="radio"/> Oom / Tante                            | <input type="radio"/> Meester / Juffrouw van de Weekendschool  |
| <input type="radio"/> Neef / Nicht                           | <input type="radio"/> Meester / Juffrouw van het Vakhuis       |
| <input type="radio"/> Broer / Zus                            | <input type="radio"/> Sportcoach                               |
| <input type="radio"/> Opa / Oma                              | <input type="radio"/> Imam / Dominee / Pastor                  |
| <input type="radio"/> Meester / Juffrouw van school          | <input type="radio"/> Bekend persoon, namelijk: .....          |
| <input type="radio"/> Meester / Juffrouw van de Huiswerkklas | <input type="radio"/> Iemand anders, namelijk: .....           |

**19. Wie van de personen die je hebt gekozen is het belangrijkste? Zet voor die persoon een pijltje (->)**

*De volgende vier vragen gaan over de persoon waar nu een pijltje voor staat:*

- a. Deze persoon is een**     man     vrouw
- b. Deze persoon is**             jonger dan ik                           even oud als ik                           ouder dan ik
- c. Deze persoon heeft**     dezelfde cultuur als ik             een andere cultuur dan ik

**d. Waarom wil je op deze persoon lijken? .....**

.....

.....

.....

.....

**20. Van wie wil je iets leren? Je mag meerdere antwoorden kiezen**

- Vader / Moeder
- Oom / Tante
- Neef / Nicht
- Broer / Zus
- Opa / Oma
- Meester / Juffrouw van school
- Meester / Juffrouw van de Huiswerkklas
- Meester / Juffrouw van de Vakantieschool
- Meester / Juffrouw van de Weekendschool
- Meester / Juffrouw van het Vakhuis
- Sportcoach
- Imam / Dominee / Pastor
- Bekend persoon, namelijk: .....
- Iemand anders, namelijk: .....

**21. Wie van de personen die je hebt gekozen is het belangrijkste? Zet voor die persoon een pijltje (->)**

*De volgende vier vragen gaan over de persoon waar nu een pijltje voor staat:*

- a. Deze persoon is een  man  vrouw
- b. Deze persoon is  jonger dan ik  even oud als ik  ouder dan ik
- c. Deze persoon heeft  dezelfde cultuur als ik  een andere cultuur dan ik
- d. Wat wil je van deze persoon leren? .....

.....

.....

.....

.....

**Bedankt voor het invullen!**



## Bijlage 2 Vragenlijst voor de stagiaires

### Vragenlijst voor de stagiaires van de Huiswerkklassen

Dit is een vragenlijst voor de studenten die stage lopen bij de Huiswerkklassen. De antwoorden zullen vertrouwelijk worden behandeld en niet op individueel niveau vrijgegeven worden. Alleen de onderzoekers hebben toegang tot de gegevens. Zou je alle vragen volledig en naar waarheid willen invullen?

De vragenlijst bestaat uit verschillende onderdelen. Eerst zijn er een aantal algemene vragen over jou. Daarna volgen er vragen over jouw stage bij de Huiswerkklassen. Tenslotte worden er vragen gesteld over rolmodellen en over jouw relatie met de leerlingen.

Succes met het beantwoorden van de vragen en alvast bedankt voor het invullen!

#### A. Algemene vragen

1. Voornaam: .....

2. Achternaam: .....

3. Geslacht: Man / Vrouw

4. Geboortedatum: .....-.....-.....

5. Woonplaats: .....

6. In welk land ben je geboren? .....

7. In welk land zijn je ouders geboren?

Vader: .....

Moeder: .....

## B. Huiswerkbegeleiding

8. Wat is jouw motivatie om stage te lopen bij de Huiswerkklassen? .....

.....

.....

9. Wat is/zijn jouw doel(en) van deze stage? .....

.....

.....

.....

10a. Wat waren jouw verwachtingen van deze stage? .....

.....

.....

.....

10b. Komen die verwachtingen overeen met de werkelijkheid? .....

.....

.....

.....

11. Hoe ben je vooraf geïnformeerd over de Huiswerkklassen en jouw taken? .....

.....

.....

12. Hoe ben je vooraf getraind voor het geven van de huiswerkbegeleiding? .....

.....

.....

.....

13. Op welke manier word je begeleid? .....

.....

.....

.....

14. Hoe tevreden ben je over de volgende onderdelen van de huiswerkbegeleiding:

	1	2	3	4	5
Informatie vooraf	0	0	0	0	0
Training	0	0	0	0	0
Begeleiding	0	0	0	0	0
Mijn eigen functioneren:					
in het onderdeel rekenen	0	0	0	0	0
in het onderdeel taal	0	0	0	0	0
in de omgang met de leerlingen	0	0	0	0	0

1 = zeer ontevreden      2 = ontevreden      3 = neutraal      4 = tevreden      5 = zeer tevreden

15. In hoeverre kun je jouw eigen visie op de huiswerkbegeleiding inbrengen bij de begeleiders/coördinatoren?

Helemaal niet	Heel weinig	Weinig	Niet veel / niet weinig	Veel	Heel veel
0	0	0	0	0	0

16. Wat is het belangrijkste wat je tot nu toe hebt geleerd van deze stage? .....

.....

.....

.....

17. Is de huiswerkbegeleiding volgens jou nuttig voor jouw leerlingen? Wat leren ze? .....

.....

.....

18. Als deze leerlingen geen huiswerkbegeleiding zouden krijgen, wat zouden ze dan missen? .....

.....

.....

19. Heb je tips voor verbetering van de Huiswerkklassen? .....

.....

.....

.....

### C. Rolmodellen

20. Wat is volgens jou een *rolmodel*? .....

.....

.....

.....

**21. Beoordeel de volgende stellingen door één van de vijf antwoordmogelijkheden te kiezen.**

Je kunt uitgaan van jouw eigen definitie van *rolmodel*.

**1 = beslist onwaar**

**2 = onwaar**

**3 = niet waar, niet onwaar**

**4 = waar**

**5 = beslist waar**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Het hoort bij de taak van een huiswerkbegeleider om een rolmodel te zijn voor de leerlingen	0	0	0	0	0
Ik ken iemand van vroeger die een rolmodel voor mij is geweest	0	0	0	0	0
Ik wil een rolmodel zijn voor mijn leerlingen	0	0	0	0	0
Ik ken een docent die voor mij vroeger een negatief rolmodel is geweest	0	0	0	0	0
Het is als huiswerkbegeleider belangrijk om een rolmodel te zijn voor leerlingen	0	0	0	0	0
Er is een zekere mate van lef of moed nodig voor het zijn van een rolmodel	0	0	0	0	0
Ik ben als huiswerkbegeleider een rolmodel voor mijn leerlingen	0	0	0	0	0
Een huiswerkbegeleider moet zich er bewust van zijn dat hij/zij een rolmodel is voor de leerlingen	0	0	0	0	0
Een huiswerkbegeleider kan de houding van een leerling veranderen	0	0	0	0	0
Een rolmodelfunctie zou onbewust uitgedragen moeten worden	0	0	0	0	0
Ik ben me er zelf vaak bewust van dat ik een rolmodel ben voor mijn leerlingen	0	0	0	0	0
Ik praat weleens met mijn collega-stagiaires over het zijn van een rolmodel voor de leerlingen	0	0	0	0	0
Mijn leerlingen willen dat ik als rolmodel fungeer	0	0	0	0	0
Leerlingen hebben een rolmodel in de huiswerkbegeleiding nodig	0	0	0	0	0
Ik leg regelmatig de begeleiding stil om in te gaan op het gedrag van de leerlingen	0	0	0	0	0
Ik reageer bijna altijd op situaties die niet door de beugel kunnen	0	0	0	0	0
Er is lef of moed nodig om als huiswerkbegeleider voor je waarden uit te komen	0	0	0	0	0
Huiswerkbegeleiders moeten leerlingen vaker terecht wijzen	0	0	0	0	0
Ik zorg ervoor dat leerlingen ook naar andere standpunten leren luisteren	0	0	0	0	0
Een huiswerkbegeleider moet leerlingen de les lezen over waarden en normen	0	0	0	0	0
Een huiswerkbegeleider moet naar leerlingen altijd het goede voorbeeld geven	0	0	0	0	0
Huiswerkbegeleiders zouden vaker met leerlingen moeten spreken over waarden, normen en gedrag	0	0	0	0	0

**22. Kun je een illustratie geven van hoe je zelf wel eens een rolmodel bent geweest voor een leerling?.....**

.....

.....

.....

**23. Wat vind je als huiswerkbegeleider belangrijk om de leerling als persoon mee te geven?.....**

.....

.....

.....

**24. Kun je een voorbeeld geven hoe een huiswerkbegeleider een positief rolmodel voor een leerling kan zijn?**

.....

.....

.....

**25. Kun je een voorbeeld geven hoe een huiswerkbegeleider een negatief rolmodel voor een leerling kan zijn?.....**

.....

.....

.....

**26. Hoe zou Rotterdam Vakmanstad of/en de Hogeschool Rotterdam kunnen bijdragen aan jouw**

**rolmodelfunctie?.....**

.....

.....

.....

.....

.....

**27. Als je zelf de invulling van de maandagmiddag mag bepalen voor jouw groepje, hoe zou die middag er**

**dan uit zien?.....**

.....

.....

.....

.....

.....

## D. Relatie met de leerlingen

De volgende stellingen gaan over **de relatie tussen jou en de leerlingen**. We vragen je voor elke leerling uit je groepje apart de vragen te beantwoorden.

Je kunt kiezen uit de volgende antwoordcategorieën:

**1 = beslist onwaar**

**2 = onwaar**

**3 = niet waar, niet onwaar**

**4 = waar**

**5 = beslist waar**

### 28a. De relatie met ..... (naam kind)

Deze leerling(e):	1	2	3	4	5
heeft voortdurend bevestiging van mij nodig	0	0	0	0	0
is de hele dag door sterk op mij gericht	0	0	0	0	0
reageert sterk op situaties waarin hij/zij niet bij mij kan zijn	0	0	0	0	0
gedraagt zich te afhankelijk van mij	0	0	0	0	0
vraagt om hulp in situaties waarin dat eigenlijk niet nodig is	0	0	0	0	0
Dit kind en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren	0	0	0	0	0
Dit kind heeft het gevoel dat ik hem/haar oneerlijk behandel	0	0	0	0	0
Als dit kind slecht gehumeurd is, weet ik dat het een lange en moeilijke middag gaat worden	0	0	0	0	0
De gevoelens van dit kind tegenover mij kunnen geheel onvoorspelbaar zijn of abrupt omslaan	0	0	0	0	0
De omgang met dit kind vergt veel energie van mij	0	0	0	0	0
Dit kind praat openhartig met mij over zijn/haar gevoelens en ervaringen	0	0	0	0	0
Als dit kind verdrietig is, zal het troost bij me zoeken	0	0	0	0	0
Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind	0	0	0	0	0
Dit kind lijkt zich veilig bij mij te voelen	0	0	0	0	0
De omgang met dit kind geeft mij een gevoel van effectiviteit	0	0	0	0	0



Je kunt kiezen uit de volgende antwoordcategorieën:

**1 = beslist onwaar**

**2 = onwaar**

**3 = niet waar, niet onwaar**

**4 = waar**

**5 = beslist waar**

**28b. De relatie met .....** (naam kind)

Deze leerling(e):	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
heeft voortdurend bevestiging van mij nodig	0	0	0	0	0
is de hele dag door sterk op mij gericht	0	0	0	0	0
reageert sterk op situaties waarin hij/zij niet bij mij kan zijn	0	0	0	0	0
gedraagt zich te afhankelijk van mij	0	0	0	0	0
vraagt om hulp in situaties waarin dat eigenlijk niet nodig is	0	0	0	0	0
Dit kind en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren	0	0	0	0	0
Dit kind heeft het gevoel dat ik hem/haar oneerlijk behandel	0	0	0	0	0
Als dit kind slecht gehumeurd is, weet ik dat het een lange en moeilijke middag gaat worden	0	0	0	0	0
De gevoelens van dit kind tegenover mij kunnen geheel onvoorspelbaar zijn of abrupt omslaan	0	0	0	0	0
De omgang met dit kind vergt veel energie van mij	0	0	0	0	0
Dit kind praat openhartig met mij over zijn/haar gevoelens en ervaringen	0	0	0	0	0
Als dit kind verdrietig is, zal het troost bij me zoeken	0	0	0	0	0
Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind	0	0	0	0	0
Dit kind lijkt zich veilig bij mij te voelen	0	0	0	0	0
De omgang met dit kind geeft mij een gevoel van effectiviteit	0	0	0	0	0

Je kunt kiezen uit de volgende antwoordcategorieën:

**1 = beslist onwaar**

**2 = onwaar**

**3 = niet waar, niet onwaar**

**4 = waar**

**5 = beslist waar**

**28c. De relatie met .....** (naam kind)

Deze leerling(e):	1	2	3	4	5
heeft voortdurend bevestiging van mij nodig	0	0	0	0	0
is de hele dag door sterk op mij gericht	0	0	0	0	0
reageert sterk op situaties waarin hij/zij niet bij mij kan zijn	0	0	0	0	0
gedraagt zich te afhankelijk van mij	0	0	0	0	0
vraagt om hulp in situaties waarin dat eigenlijk niet nodig is	0	0	0	0	0
Dit kind en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren	0	0	0	0	0
Dit kind heeft het gevoel dat ik hem/haar oneerlijk behandel	0	0	0	0	0
Als dit kind slecht gehumeurd is, weet ik dat het een lange en moeilijke middag gaat worden	0	0	0	0	0
De gevoelens van dit kind tegenover mij kunnen geheel onvoorspelbaar zijn of abrupt omslaan	0	0	0	0	0
De omgang met dit kind vergt veel energie van mij	0	0	0	0	0
Dit kind praat openhartig met mij over zijn/haar gevoelens en ervaringen	0	0	0	0	0
Als dit kind verdrietig is, zal het troost bij me zoeken	0	0	0	0	0
Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind	0	0	0	0	0
Dit kind lijkt zich veilig bij mij te voelen	0	0	0	0	0
De omgang met dit kind geeft mij een gevoel van effectiviteit	0	0	0	0	0

Je kunt kiezen uit de volgende antwoordcategorieën:

**1 = beslist onwaar**

**2 = onwaar**

**3 = niet waar, niet onwaar**

**4 = waar**

**5 = beslist waar**

**28d. De relatie met .....** (naam kind)

Deze leerling(e):	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
heeft voortdurend bevestiging van mij nodig	0	0	0	0	0
is de hele dag door sterk op mij gericht	0	0	0	0	0
reageert sterk op situaties waarin hij/zij niet bij mij kan zijn	0	0	0	0	0
gedraagt zich te afhankelijk van mij	0	0	0	0	0
vraagt om hulp in situaties waarin dat eigenlijk niet nodig is	0	0	0	0	0
Dit kind en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren	0	0	0	0	0
Dit kind heeft het gevoel dat ik hem/haar oneerlijk behandel	0	0	0	0	0
Als dit kind slecht gehumeurd is, weet ik dat het een lange en moeilijke middag gaat worden	0	0	0	0	0
De gevoelens van dit kind tegenover mij kunnen geheel onvoorspelbaar zijn of abrupt omslaan	0	0	0	0	0
De omgang met dit kind vergt veel energie van mij	0	0	0	0	0
Dit kind praat openhartig met mij over zijn/haar gevoelens en ervaringen	0	0	0	0	0
Als dit kind verdrietig is, zal het troost bij me zoeken	0	0	0	0	0
Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind	0	0	0	0	0
Dit kind lijkt zich veilig bij mij te voelen	0	0	0	0	0
De omgang met dit kind geeft mij een gevoel van effectiviteit	0	0	0	0	0

**Hartelijk bedankt voor het invullen!**

**Bijlage 3** Beoordelingsformulier stage

**Bijlage 7 Voortgang en beoordelingsformulier opleiding Pedagogiek jaar 2 vt**

Naam student/ klas : .....

Naam stagedocent opleiding : .....

Stage-instelling/ afdeling : .....

## Deel 1

Voorwaarden	Voldaan/Niet voldaan	Onderbouwing
Kwantitatieve criteria 30 weken stage, 150 uur		
Documenten*: <ul style="list-style-type: none"><li>• Praktijkplan</li><li>• Evaluatieverslag</li><li>• 360 feedback</li><li>• STARR beschrijvingen</li><li>• Reflectieverslagen</li><li>• Beschrijving van de organisatie</li></ul> <p>*Voor alle documenten geldt: geschreven in correct Nederlands en bronverwijzing volgens de richtlijnen van de APA</p>		
Begeleiding: <ul style="list-style-type: none"><li>- Aanwezigheid</li><li>- Werkinbreng</li><li>- Actieve deelname</li></ul>		

## Deel 2

Prestatie-indicator	Onderdeel	Beoordeling	Onderbouwing
		O V G	
	<b>Toetsing Handelingsgerichte kerntaken (STARR/beeldmateriaal)</b>		
	<i>Kerntaak 1.1 Verkent en analyseert de opvoedingssituatie en de achtergrond van het kind / de jongere en verheldert de pedagogische vraag.</i>		
1.1.g	<ul style="list-style-type: none"> <li>Student herkent wederzijdse beïnvloedingsprocessen in opvoedingssituaties, en factoren die stimulerend of belemmerend werken.</li> </ul>		
1.1.h	<ul style="list-style-type: none"> <li>Student communiceert met kinderen /jongeren om inzicht te krijgen in hun opvoedingssituatie.</li> </ul>		
	<i>Kerntaak 2.1 Professioneel mede-opvoeden en ontwikkeling stimuleren in dagelijkse zin.</i>		
2.1.b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Student neemt een open houding aan naar het kind/ de jongere.</li> </ul>		
2.1.f	<ul style="list-style-type: none"> <li>Student begeleidt kinderen/jongeren, individueel of in groepsverband (bijv.</li> </ul>		

	leerondersteuning, spel, sociale vaardigheden, weerbaarheid, rouwverwerking).		
--	---	--	--

	<i>Kerntaak 4.1 Voorwaarden scheppen voor ontwikkeling en opvoeding van kinderen en jongeren, met name in een grootstedelijke context.</i>		
4.1.b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Student kent de invloed van de grootstedelijke context op de ontwikkeling van kinderen en jongeren.</li> </ul>		
4.1.c	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Student kent de randvoorwaarden die nodig zijn in de drie opvoedmilieu's (gezin, school en de wijk) om de kinderen/jongeren ontwikkelingskansen te bieden.</li> </ul>		
	<i>Kerntaak 4.2 Geeft beleidsmatige sturing en advies bij de vormgeving van het pedagogisch klimaat en bij pedagogische problematiek.</i>		
4.2.a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Student beschrijft het (pedagogisch) beleid en/of visie van de organisatie.</li> </ul>		

	<i>Kerntaak 5.1 Communiceert en werkt in een multidisciplinaire project- of organisatieomgeving..</i>		
5.1.b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Student deelt relevante kennis en informatie gevraagd en ongevraagd met collega's/ ketenpartners.</li> </ul>		
5.1.d	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Student is in staat professioneel te communiceren met vakgenoten in Nederlands en Engels.</li> </ul>		
	<i>Kerntaak 5.2 Vertegenwoordigt de eigen organisatie extern en functioneert in een beleidscontext.</i>		
5.2.b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Student vertegenwoordigt de eigen organisatie extern.</li> </ul>		
5.2.c	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Student werkt samen met ketenpartners/ externe partijen/ andere disciplines in het kader van afstemming of overdracht van de pedagogische principes.</li> </ul>		
	<i>Kerntaak 6.1 Neemt verantwoordelijkheid voor het eigen beroepsmatig handelen, reflecteert erop en geeft sturing aan de verdere ontwikkeling ervan.</i>		



6.1.d	<ul style="list-style-type: none"> <li>Student is in staat de eigen emoties te hanteren en de juiste balans tussen afstand en nabijheid te behouden in de betrokkenheid bij de cliënt.</li> </ul>		
6.1.e	<ul style="list-style-type: none"> <li>Student kent de manieren om te werken aan de eigen deskundigheidsbevordering.</li> </ul>		
6.1.f	<ul style="list-style-type: none"> <li>Student reflecteert op de ontwikkeling die hij / zij tot nu toe heeft doorgemaakt als pedagoog.</li> </ul>		
	<p>Toetsing handelings-of activiteitenplan</p> <p><i>Kerntaak 2.1 Professioneel mede-opvoeden en ontwikkeling stimuleren in dagelijkse zin.</i></p>		
2.1.e	<ul style="list-style-type: none"> <li>Student past de plancyclus gedeeltelijk toe in het creëren van een aanbod voor het kind/de jongere.</li> </ul>		
<b>Overige opmerkingen ten aanzien van persoonlijke leerdoelen, voortgang, studieloopbaancoaching</b>			

**Eindbeoordeling: Voldoende/Onvoldoende**

**Naam stagedocent**.....

**Handtekening**.....

**Datum**.....