

Do It Yourself (DIY) Students 4 Students (S4S)

Al het gereedschap voor het opzetten
van een coaching programma gericht
op eerstejaarsstudenten

Deel I: Theoretische verkenning

Lectoraat Jeugd en Samenleving
Lectoraat Diversiteitsvraagstukken
Lectoraat De Pedagogische Opdracht
Lectoraat Dynamiek van de Stad

Marette Ebert
Zulia Rosalina
Sietske Zweegman

Deel I: Theoretische verkenning

Door: Eline van Rooij

Mentoring

Een theoretische verkenning van mentoring als methode om studenten te ondersteunen en empoweren

Inleiding

De invulling van het concept 'leren' is in de afgelopen decennia sterk veranderd. Leren wordt niet langer gezien als eenrichtingsverkeer van kennis en kunde van een docent naar een student, maar als een sociaal en interactief proces waarin een proactieve houding van de student steeds centraler is komen te staan (Meijers & Mittendorff, 2017; Anderson & McCune, 2013). Hogeschool Inholland zet dan ook in op activerend onderwijs, waarbij studenten, docenten en de beroepspraktijk samenwerken aan het delen en ontwikkelen van nieuwe kennis en vaardigheden (zie ook Figuur 1). Binnen een dergelijke interactieve onderwijsomgeving leren studenten niet alleen van de docent maar bovenal ook van elkaar. Sterker nog, de lessen

die studenten zowel binnen als buiten de klaslokalen van elkaar leren, blijken in sommige gevallen nog grotere impact te hebben dan de lessen die door docenten worden aangeboden (Goodlad, 1998). Steeds vaker kiezen onderwijsinstellingen er dan ook voor om de ondersteuning en (praktische en theoretische) informatie die studenten elkaar bieden op structurele wijze in te richten in de vorm van een onderling mentorprogramma.

In dit document wordt, gebaseerd op wetenschappelijke literatuur en praktijkgericht onderzoek, uiteengezet wat de best mogelijke manier is om deze vorm van mentoring binnen het hoger onderwijs in te zetten en welke effecten dit kan hebben op de studenten die hierin betrokken worden.



Figuur 1: Inholland Kwaliteitsafspraken 2019-2024

Wederzijdse voordelen van mentoring

De term mentoring beslaat het proces waarin een mentor zijn of haar expertise, kennis en ervaring deelt met een ander. Centraal uitgangspunt in dit proces is de ervaringsdeskundigheid van de mentor ten aanzien van degene die hij of zij begeleidt. Zo zouden jongeren die aan de start van een opleiding bij Hogeschool Inholland staan, gebaat kunnen zijn bij een mentor die thans ervaring heeft met studeren in ditzelfde hoger onderwijs.

Onderzoek toont aan dat deze startende studenten veel kunnen leren van ouderejaarsmedestudenten, aangezien laatstgenoemden precies weten hoe het is om student te zijn en bovenal handelen vanuit een positie van relatieve gelijkwaardigheid - wat effectiever blijkt dan een hiërarchische vorm van begeleiding door bijvoorbeeld decanen of docenten (Collier, 2017; Dennison, 2010). Deze gelijkwaardigheid draagt eveneens bij aan een gevoel van 'beloning' onder de nieuwe studenten, die zich meer betrokken zullen voelen bij de hogeschool en meer geïntegreerd in diens gemeenschap (Carragher & McGaughey, 2016; Yomtov et al., 2017). Daarmee biedt een mentorprogramma ook bijzonder veel kansen ten aanzien van internationale studenten die een opleiding bij Inholland komen volgen. Bovendien zijn het niet alleen de nieuwe studenten die gebaat zijn bij een mentortraject, maar ook de ouderejaarsmentors zelf. Beide partijen zullen zich door een mentortraject namelijk in hun kracht gezet voelen en werken aan een kritische, proactieve houding waar zij de rest van hun onderwijs- en professionele carrière de vruchten van zullen plukken (Colvin & Ashman, 2010). De precieze effecten die mentoring kan hebben op de ontwikkeling van de betrokken studenten, worden aan het eind van dit hoofdstuk verder toegelicht. Allereerst wordt verder verkend hoe een mentorprogramma het best kan worden ingericht.

Basisvoorwaarden

In wetenschappelijke literatuur wordt veel aandacht besteed aan de best mogelijke manier om mentorprogramma's in te richten en de kritische afwegingen die daarbij centraal staan. Deze paragraaf biedt een overzicht van deze wetenschappelijk onderbouwde afwegingen en keuzes die de effectiviteit van een mentorprogramma ten goede zullen komen. Daarbij wordt allereerst aandacht besteed aan de vereiste gedeelde visie van de onderwijsinstelling ten aanzien van haar eigen mentorprogramma. Vervolgens wordt uiteengezet welke doelgroep studenten zij hierin het beste kunnen betrekken en in welke fases van hun opleiding zij het meest gebaat zullen zijn bij een mentortraject. Daarna wordt verder ingezoomd op de inhoudelijke inrichting van de mentortrajecten, als ook op de rol van macht en verantwoordelijkheid daarin. Ook wordt verkend in hoeverre een mentorprogramma duidelijke kaders moet hanteren of juist moet voortbouwen op haar ietwat informele, flexibele karakter. Daartoe volgt tot slot nog een aantal praktische afwegingen voor de inrichting van het programma.

Een gedeelde visie

Uit nationaal Amerikaans onderzoek naar een aanzienlijk aantal mentorprogramma's komt de volgende centrale conclusie naar voren: een mentorprogramma valt of staat bij een duidelijke 'Theory of Change' (Garringer et al., 2015). Deze Theory of Change beslaat de centrale visie waarmee het voor zowel de onderwijsinstelling en de specifieke opleidingen daarin als ook voor alle individuele betrokkenen duidelijk is wat er met het mentorprogramma beoogd wordt en hoe dit precies zal worden vormgegeven. Wanneer een opleiding een mentorprogramma in wil richten, dan is het ook van belang dit te verweven met de bestaande structuren binnen Inholland en om het goed in te bedden in het bestaande onderwijs van de opleiding. Aspecten die daarbij duidelijk afgestemd moeten worden, zijn onder meer de tijd en de kosten die met het mentorprogramma gemoeid zullen gaan en de precieze taak- en rolverdeling die daarbij gehanteerd wordt (Bussey-Jones et al., 2006). Ook is het van belang dat de gedeelde visie ten aanzien van mentoring en het belang ervan actief wordt uitgedragen. Niet alleen onder het personeel van de betrokken opleidingen, maar natuurlijk ook diens studenten. Door middel van nieuwsbrieven en voorlichtingsbijeenkomsten zullen studenten geïnformeerd en geënthousiasmeerd moeten worden over de mogelijkheid deel te nemen in het mentorprogramma (Furimsky et al., 2013).

Studenten betrekken

Naast een breed gedragen visie vanuit de onderwijsinstelling en specifieke opleidingen, dient ook de doelgroep studenten breed en integraal betrokken te worden in het mentorprogramma. Onderzoek toont duidelijk aan dat een dergelijke integrale benadering ten aanzien van de doelgroep mentees tot de beste resultaten leidt. Dat wil zeggen, in plaats van één specifieke groep studenten een mentorprogramma aan te bieden, is het wenselijk om het programma intrinsiek onderdeel te maken van ieders onderwijscarrière en curriculum (Verhulp et al., 2017; Stedenburg et al., 2020). Dit verlaagt voor studenten namelijk de drempel om van de mentoring gebruik te maken. Wanneer het programma slechts voor een specifieke groep bedoeld is, kan dit bovendien een stigmatiserende uitwerking hebben waarbij bepaalde studenten worden aangemerkt als zijnde hulpbehoevend. Onderzoek heeft aangetoond dat dit stigma het zelfvertrouwen van de studenten zodanig kan beïnvloeden dat het resulteert in een slechtere studievoortgang.

Daar waar het doel van dit mentorprogramma is om studenten te empoweren in plaats van de stigmatiseren, zal er dus gekozen moeten worden voor structurele, integrale inbedding. Ten aanzien van de mentoren die betrokken zullen worden, zijn er daarnaast weldegelijk succesfactoren die in ogenschouw genomen kunnen worden. Zo komt uit de literatuur naar voren dat er vier kenmerken van mogelijke mentoren zijn, die de effectiviteit van mentortrajecten zal verhogen: 1) begripvol en empathisch zijn, 2) toegang hebben tot medestudenten, 3) beschikken over goede communicatievaardigheden en 4) enthousiast zijn (Lee & Bush, 2003).





Fases

Uit de wetenschappelijke literatuur over de effectiviteit van mentoring blijkt dat verschillende fases en momenten van belang zijn om centraal te stellen bij het inrichten van een mentorprogramma (Weinberg & Locander, 2014). Zo is daar allereerst de voorbereidende fase, waarin de juiste personen bij het programma betrokken raken en voldoende geïnformeerd worden over de bedoelingen en verwachtingen van het mentortraject en ieders rol daarbinnen. Bijeenkomsten en trainingen in deze fase zijn in het bijzonder relevant voor de mentoren, die hierin nieuwe vaardigheden maar ook een aanvullende gevoel van eigenwaarde opdoen (Heirdsfield et al., 2008). Daarna volgt de opstartende fase waarin de mentoren en de studenten waaraan zij zijn gekoppeld elkaar leren kennen. Deze opstartende fase vindt plaats aan het begin van de opleiding dan wel het studiejaar, idealiter nog voordat het eerste onderwijs van start is gegaan (Simpson, 2000). In deze fase kunnen mentoren hun mentees namelijk alvast begeleiden in het maken van planningen en het omgaan met studiemateriaal en -opdrachten. Vanaf dit moment krijgt de mentoring, en de ontwikkeling van de betrokken studenten, daadwerkelijk vorm. Op verschillende momenten komen zij bijeen om deze ontwikkeling te bespreken, als ook de weg voorwaarts en eventuele obstakels die zij hierop voorzien. Concrete momenten die zich goed lenen om dergelijke mentorsessies te organiseren, zijn bijvoorbeeld na het afronden van een opdracht. Daarnaast biedt ook de aanloop naar de laatste examens of het afronden van een vak of semester goede aanleiding om een mentorsessie te houden. Hierin kan bijvoorbeeld worden gesproken over de best mogelijke voorbereiding of het omgaan met studiedruk of stress. Tot slot is ook de afsluitende fase van het mentorprogramma van belang. Als het goed is, hebben de betrokken studenten immers een band met elkaar opgebouwd. Door een afsluitende ceremonie te organiseren kunnen deze banden, en de positieve uitkomsten die daaruit voort zijn gekomen, gevierd en gedeeld worden.

De inhoud

Ook voor de verdere inhoudelijke inrichting van een mentorprogramma zijn, gebaseerd op eerdere ervaringen en literatuur, ondersteunende richtlijnen te vinden. Daarbij moet allereerst wel worden gesteld dat de precieze inhoud van een mentorprogramma of -traject altijd situationeel is: binnen verschillende contexten en onder verschillende doelgroepen bestaan immers veranderlijke behoeften. Toch wijst onderzoek op een aantal specifieke elementen in een mentorprogramma die bij kunnen dragen aan het succes ervan. Zo wordt er allereerst benadrukt dat er sprake dient te zijn van een multidimensionale aanpak waarin onderwijs-gerichte ondersteuning wordt gecombineerd met sociale en persoonlijke ondersteuning (Heirdsfield et al., 2005; Darlaston-Jones et al., 2001). Deze combinatie zou namelijk niet alleen resulteren in betere studieresultaten, maar ook in minder stress en meer zelfvertrouwen onder de betrokken studenten en hun mentoren, wat weer leidt tot betere studieresultaten (Fowler & Muckert, 2004).

Ook kan een mentorprogramma met deze sociale insteek goed bijdragen aan het opvangen van nieuwe – of internationale – studenten en eventuele gevoelens van eenzaamheid of zorgen verminderen. Meer specifiek, kan er binnen een mentorprogramma bijvoorbeeld ruimte worden gemaakt voor activiteiten om studenten allereerst welkom te heten in het hoger onderwijs, hen een gevoel van geborgenheid te bieden en kennis te laten maken met de faciliteiten van de hogeschool (Drew et al., 2000). Daarnaast kunnen er binnen het programma sociale evenementen worden georganiseerd waarin mentor en mentee elkaar beter leren kennen en dient er een structuur te komen voor de bijeenkomsten die zij onderling vorm gaan geven (Glaser et al., 2006). Daarbij kunnen er in het bijzonder bijeenkomsten worden georganiseerd gericht op studievaardigheden, waarbij studenten bijvoorbeeld van hun mentoren leren hoe zij een planning of opdracht het best aan kunnen pakken. Ook dienen mentees tijdens deze bijeenkomsten de mogelijkheid te krijgen hun studieobstakels of meer persoonlijke zorgen te identificeren. Tot slot moet een mentorprogramma uiteraard voldoende gelegenheid bieden om deze studiebelemmeringen bespreekbaar te maken en om samen met de mentor te kijken naar mogelijke oplossingen (Boyle et al., 2010).

Macht en verantwoordelijkheid

De centrale bouwsteen van mentoring als methode om studenten te ondersteunen, is gelijkwaardigheid. Dankzij de gelijkwaardigheid tussen de mentor en degene waarmee hij of zij diens ervaringen deelt, wordt er een vertrouwelijke situatie gecreëerd waarin beide het gevoel hebben dat er naar hen geluisterd wordt (Bussey-Jones et al., 2006). Echter, tegelijkertijd is het van belang te erkennen dat een mentor nog altijd vanuit een bepaalde machtspositie handelt. Deze positie, die gepaard gaat met een zekere mate van verantwoordelijkheid, kan namelijk verschillende risico's met zich meebrengen. Aan de ene kant kan er een situatie ontstaan waarin de, in het geval van Inholland, eerstejaarsstudent te afhankelijk wordt van diens mentor. Zo kan het zijn dat zij te veel – met name praktische – ondersteuning verwachten in hun studietraject en daardoor bijvoorbeeld teleurgesteld raken wanneer de sessies met name een sociale of emotionele insteek blijken te hebben (Gunn et al., 2017; Manathunga, 2007). Anderzijds leggen de hoge verwachtingen ook een grote druk op de mentor, die vrijwillig tijd en moeite steekt in een traject dat niet geheel lijkt te volstaan (Colley, 2001). Om een mismatch in verwachtingen tegen te gaan en een duidelijk beeld te creëren van de rollen binnen een mentorprogramma, is het volgens wetenschappelijk onderzoek dan ook essentieel om duidelijke grenzen te stellen en training en ondersteuning te bieden aan de mentoren, zowel voorafgaand aan als tijdens het mentortraject (Reid, 2008; Garringer et al., 2015). In de volgende alinea worden deze kaders verder uitgewerkt.

Mate van flexibiliteit

Om een mentorproject effectief in te richten is het noodzakelijk om duidelijke richtlijnen op te stellen en de deelnemende mentoren adequaat te trainen (Garringer et al., 2015; Bussey-Jones et al., 2006). In deze trainingen is het allereerst van belang dat de mentoren een duidelijk beeld krijgen van de rol die zij gaan vervullen en de verantwoordelijkheden die daarmee gemoeid zijn (Storrs et al., 2008; Hall et al., 2008). Ook moet het voor iedereen duidelijk zijn welke tijdsinvestering en -planning er aan het mentorprogramma ten grondslag ligt.

Naast trainingen omtrent de kaders van het mentorprogramma, kunnen er tijdens deze voorbereidingen ook inhoudelijke verdiepingen plaatsvinden. Bijvoorbeeld over bepaalde mentorstijlen, communicatieniveaus maar ook thema's als empowerment en veerkracht. Met deze strakke, en voor de doeltreffendheid van het mentorprogramma essentiële, inrichting kan het voor zowel de organistoren als mentoren echter lastig zijn om te balanceren tussen een informele, veilige omgeving enerzijds en een duidelijk afgebakend traject anderzijds. De mentorstijl van 'warm demander' (Bondy & Ross, 2008; Rhodes & Spencer, 2010), kan hier volgens onderzoek uitkomst in bieden. Binnen deze stijl is een ouderejaarsmentor tegelijkertijd duidelijk en consequent als ook warm en ontvankelijk richting de eerstejaarsstudent. Het is daarmee aan te raden om de mentoren kennis te laten maken met deze mentorstijl en hen praktische handvatten te bieden om deze stijl te hanteren.

Daarnaast heeft ook eerdere ervaring van Inholland met mentoring geleerd dat de kaders wellicht vast dienen te liggen, maar dat de inhoudelijke invulling continu aan verandering onderhevig is. Zo hebben verschillende studenten van verschillende onderwijslocaties op verschillende momenten verschillende ondersteuningsbehoeften (Verhulp et al., 2017). Voor deze veranderlijke inhoudelijke focus moet bij de inrichting van het programma dan ook ruimte worden gecreëerd.

Praktische inrichting

Naast duidelijke structurele kaders vraagt de inrichting van een mentorprogramma tevens om een aantal praktische afwegingen. Om ervoor te zorgen dat het programma door alle betrokkenen gedragen wordt, is het aan te raden om deze afwegingen gezamenlijk te bespreken en te maken. Zo moeten er keuzes worden gemaakt over de duur van het programma, de trainingen en sessies die in het mentorprogramma plaats gaan vinden, de manier waarop mentoren – groepsgewijs of 1-op-1 – gekoppeld worden aan eerstejaarsstudenten en over de eisen die men aan de verschillende deelnemers stelt. Nadat deze afwegingen hieronder zijn toegelicht, behandelt het roze kader bovendien de mogelijkheid om mentoring digitaal vorm te geven.

- **Duur van het programma:** Uit onderzoek blijkt dat een effectief mentorprogramma minimaal een jaar dient te duren, zodat mentor en mentee een goede band op kunnen bouwen (Garringer et al., 2015). Daarnaast is het ook in verband met kennisoverdracht naar volgende lichtingen studenten wenselijk dat de ouderejaarsmentors minimaal een jaar meedoen.
- **Trainingen en centrale bijeenkomsten:** Zoals gesteld is het van belang om mentoren trainingen te bieden. Naast een keuze in de thematiek die tijdens de training behandeld gaat worden, moet worden besloten wie de training gaat geven. Daarbij kan worden gedacht aan lectoren en docenten, maar ook aan externen of voormalig mentoren. Geadviseerd wordt om naast de trainingen voor mentoren ook een centrale kick-off bijeenkomst te organiseren, om elkaar te leren kennen en goede groepsdynamiek te creëren.
- **1-op-1 of groepsgewijs:** 1-op-1 mentoring leent zich het best om een persoonlijke band op te bouwen en vraaggericht te werken. Ook werkt deze vorm van mentoring beter voor studenten met minder zelfvertrouwen, die in groepsverband liever niet op de voorgrond staan (Boyle et al., 2010). Groepsmentoring maakt het echter wel mogelijk om nog meer (van elkaars proces) te leren. Het is daarnaast ook mogelijk om groeps- en 1-op-1 mentoring te combineren, al kost dat wel relatief veel tijd.
- **Match tussen eerstejaars en ouderejaars:** Uit onderzoek blijkt dat een match in persoonlijkheid tussen de mentor en de eerstejaarsstudent belangrijk is voor een soepel verloop van het mentortraject (Drew et al., 2000). Gedeelde interesses of demografische kenmerken ondersteunen het succes van de relatie tussen beide (Boyle et al., 2010). Door bij het inrichten van het mentorprogramma zowel mannelijke als vrouwelijke mentors te betrekken, en te kiezen voor mentoren van verschillende achtergronden (opleiding, etniciteit, interesses), kan aansluiting worden gevonden bij de diverse studentenpopulatie van Hogeschool Inholland.
- **Deelnemerseisen:** Voor het selecteren van mentors kunnen verschillende criteria worden gehanteerd en diverse procedures worden ingericht. Uit de literatuur komt in ieder geval naar voren dat het van belang is dat de deelnemers gemotiveerd zijn en bereid zijn de afgesproken duur van het traject en de activiteiten die daarbinnen plaats zullen vinden te volbrengen. Om dit te achterhalen, is het aan te raden om (sollicitatie)gesprekken te voeren met de mentoren-inspé (Heirdsfield et al., 2005).



e-Mentoring

Net als al het andere om ons heen, ervaart ook mentoring de gevolgen én de mogelijkheden van digitalisering. Zo kan mentoring naast face-to-face ook online worden vormgegeven, door middel van digitale bijeenkomsten, discussieborden en oefeningen. Daarmee kunnen ideeën, ervaringen en kennis worden uitgewisseld, problemen worden geadresseerd en kan zelfvertrouwen worden vergroot (Tinoco-Giraldo et al., 2020; Singh & Kumar, 2019). Ook blijkt een digitaal platform een uiterst geschikte omgeving om voortgang te monitoren en daarmee gerichte feedback en begeleiding te bieden (idem.). Er wordt bovendien gesteld dat een online vorm van mentoring verder bij kan dragen aan een gevoel van gelijkwaardigheid en belonging onder studenten, omdat de grenzen van tijd en ruimte die in een digitale omgeving vervagen, ook de grenzen van hiërarchie en leeftijdsverschil verder doet doorbreken (Leidenfrost et al., 2011; Bierema & Merriam, 2002). Het zou de ouderejaarsmentor en de eerstejaarsstudent dus nog meer op gelijke voet stellen, waardoor het gevoel van gemeenschap en inclusie verder kan worden onderschreven.

Uiteraard kan men zich afvagen of een digitale omgeving zich wel voor alle, met name gevoelige, onderwerpen perfect leent. Ook blijkt uit wetenschappelijk onderzoek onder studenten die omwille van corona een digitale vorm van mentoring aangeboden kregen, dat sommige studenten behoefte blijven houden aan praktische, face-to-face bijeenkomsten omdat zij het lastig vinden om de digitale informatie toe te passen in hun persoonlijke situaties (Rastegar Kazerooni et al., 2020). Toch is de algehele conclusie van ditzelfde onderzoek dat de studenten zich erg geholpen voelden door de digitale ondersteuning die zij van ouderejaarsstudenten ontvingen. Ook Inholland studenten die betrokken zijn bij het bestaande S4S initiatief onderschreven het belang van het blijven onderhouden van contact ten tijde van corona.

Hoewel een digitale vorm van mentoring de fysieke variant dus wellicht niet kan (of dient te) vervangen, biedt het weldegelijk goede mogelijkheden om ook in situaties waarin fysiek samenkomen minder eenvoudig is, ondersteuning te bieden en verbinding te behouden. Daarmee kan het dus ook bijzonder behulpzaam zijn bij het ondersteunen van de (aanstaande) internationale studenten van Hogeschool Inholland.

Naar een effectief mentorprogramma

Uit deze theoretische verkenning van effectieve mentorprogramma's blijkt al dat een dergelijk programma grote potentie kan hebben voor zowel de verschillende betrokken studenten als ook Hogeschool Inholland als onderwijsinstelling waarbinnen zij ondersteund en verder

geïntegreerd worden. De belangrijkste conclusies van deze verkenning, en de afwegingen die in voorbereiding op het programma in co-creatie gemaakt zullen moeten worden, zijn hieronder weergegeven.

Voor een goedwerkend mentorprogramma is het van belang:

- Een duidelijke **gezamenlijke visie en doelstelling** te genereren;
- Het programma structureel in te bedden in het **curriculum van alle studenten**;
- **Verschillende (trainings-)fases** te doorlopen met voldoende ondersteuning van de betrokkenen;
- **Een multidimensionale inhoud** met aandacht voor zowel praktische studieondersteuning als ook sociale en persoonlijke steun;
- Onder alle betrokkenen **bewustzijn te creëren omtrent macht en verantwoordelijkheid**;
- Een juiste balans te vinden tussen **duidelijke richtlijnen enerzijds en flexibiliteit anderzijds**;
- **Gezamenlijk afwegingen** te maken op de volgende gebieden:
 - Duur van het programma en frequentie van samenkomen;
 - Inhoud, vorm en aanbieder van trainingen en centrale sessies;
 - Groepsgewijs, 1-op-1 mentoring of combinatie van beide;
 - Manier waarop mentor en eerstejaarsstudent gematcht worden;
 - Eisen die gesteld worden aan de deelnemers;
 - Mogelijkheid om mentoring ook digitaal in te richten.

Effecten

Zoals uit voorgaande reeds is gebleken kan een mentorprogramma – wanneer het effectief is ingericht – veel voordelen met zich meebrengen. In deze paragraaf worden de positieve effecten van mentoring verder toegelicht, gebaseerd op wetenschappelijke literatuur en praktijkgericht onderzoek. Deze positieve effecten kunnen worden opgedeeld in verschillende categorieën:

- 1) Aanvullende ondersteuning ten opzichte van regulier onderwijs;
- 2) Verbeterde studievoordigheden en -voortgang van studenten;
- 3) Meer zelfvertrouwen en gevoel van eigenwaarde voor zowel mentees als mentoren;
- 4) Groter gevoel van belonging en lagere mate van uitval.

In onderstaande paragrafen worden deze vier categorieën van voordelen die een mentorprogramma in het hoger onderwijs tweeweg kan brengen in meer detail toegelicht.

3.1 Aanvullende ondersteuning

Het inrichten van een mentorprogramma heeft verschillende voordelen in aanvulling op het reguliere onderwijs dat op hogescholen wordt gegeven. Allereerst dienen hbo-studenten uiteraard voldoende begeleid te worden in hun onderwijscarrière, wat vraagt om een voortdurende dialoog, monitoring van de studievoortgang en waar nodig bijsturing of zelfs onderwijsaanpassingen (Ten Cate et al., 2004). Daar gaat veel tijd in zitten en die tijd is niet altijd voor iedere student in de juiste mate voorhanden. Een mentorprogramma kan hierin een uitkomst bieden. Door (ouderejaars)studenten in te zetten als mentoren voor hun medestudenten, wordt immers een grote – en kosteneffectieve – pool aan kennis en kunde in gebruik genomen die als aanvulling kan dienen op de begeleiding die studenten momenteel ontvangen (Collier, 2017; Furimsky et al., 2013).

Onderzoek wijst bovenal uit dat een mentorprogramma waarin meer ervaren studenten optreden als mentor voor andere studenten uiterst effectief kan zijn omdat er sprake is van een relatief gelijkwaardige relatie tussen beide (Collier, 2017; Dennison, 2010; Bussey-Jones et al., 2006). Door de lage mate van hiërarchie tussen studenten onderling zullen de mentees sterker geneigd zijn om hen vragen te stellen en eventuele kwetsbaarheden te tonen, dan bijvoorbeeld ten aanzien van een docent of studiebegeleider (Kram & Isabella, 1985). Praktisch gezien draagt deze gelijkwaardigheid bovendien bij aan de flexibiliteit van het mentorprogramma, omdat de beide studenten het waarschijnlijk makkelijk eens zullen worden over de wederzijdse verwachtingen maar bijvoorbeeld ook over mogelijke momenten om af te spreken. Daarnaast kan de persoonlijke relatie tussen beide studenten, die niet alleen raakvlakken kent in het onderwijs maar ook in levensfase en sociale context, zelfs uitgroeien tot een vriendschap waar beiden nog lange tijd profijt van kunnen hebben – ook na afloop van het mentortraject.

3.2 Studiesucces

Wanneer we verder inzoomen op de precieze voordelen van een mentorprogramma voor de betrokken studenten, wijst onderzoek op een positieve impact op het studiesucces van deze studenten in kwestie (Leidenfrost et al., 2011; Collier, 2017; Angélique et al., 2002). Studenten die begeleid worden door een mentor kunnen immers rekenen op aanvullende informatie over de opleiding die zij (gaan) doorlopen, maar bovendien ook op een aanvulling van hun studievoordigheden (Tinoco-Giraldo et al., 2020; Williams & Kim, 2011). Hierbij kan worden gedacht aan planning-, onderzoeks- en schrijfvaardigheden maar ook aan een bredere manier van kritisch denken en het aannemen van een actieve houding gedurende het hele studietraject. Doordat de mentees beter weten hoe zij hun studie aan moeten pakken, en in brede zin kritisch leren reflecteren op hun onderwijs-carrière, wordt de kans dat zij met succes een diploma behalen vergroot.

Hoewel het niet eenvoudig is de directe link tussen deelname in een mentorprogramma en studiesucces te onderzoeken, zijn er verschillende kwantitatieve en kwalitatieve studies uitgevoerd die weldegelijk duiden op een positieve relatie tussen de twee (Heirdsfield et al., 2008; Raymond & Sheppard, 2017; Goldner & Maysseless, 2009). Het versoepeld doorlopen van de studie is bovendien niet iets dat enkel uit onderzoek blijkt, maar ook iets dat door studenten zelf ervaren wordt. Dankzij een mentorprogramma krijgen studenten dan ook meer vertrouwen in hun eigen kunnen en in het succesvol doorlopen en afronden van de opleiding. Daarmee raken zij ook meer gemotiveerd om tijd en energie in hun studies te steken, wat weer verder bijdraagt aan het algehele studiesucces. Op deze manier kan een mentorprogramma binnen Hogeschool Inholland, met persoonlijke en gerichte aandacht voor studenten, dus een positieve cirkelwerking in gang zetten waarmee studenten vaker en met meer gemak een diploma behalen.

3.3 Empowerment

Naast een bijdrage aan het studiesucces van studenten die worden ondersteund door een mentor, draagt een mentorprogramma ook bij aan het zelfvertrouwen en de mentale gesteldheid van zowel de studenten als ook hun mentoren. Zo resulteren de contacten die tijdens een mentorprogramma tot stand worden gebracht allereerst in minder gevoelens van eenzaamheid en minder stress (Raymond & Sheppard, 2017). Ook wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van een mentorprogramma onder verpleegkundigen wijst uit dat het mentortraject heeft geresulteerd in minder stress, meer tevredenheid en zelfs psychologische empowerment (Chung & Kowalski, 2012). Zowel mentor als mentee zullen zich dankzij een mentorprogramma namelijk meer gezien en gehoord voelen. Bovendien wordt binnen een mentortraject, zowel van de eerstejaarsstudent als diens mentor, een actieve en gemotiveerde houding en een zekere mate van zelfstandigheid verwacht. Hierbij zullen beide partijen, en de mentoren in het bijzonder, ervaren over welke capaciteiten zij beschikken (Drew et al., 2000; Carragher & McGaughey, 2016).

Onderzoek wijst uit dat mentoren grote tevredenheid ervaren over de rol die zij in een mentorprogramma kunnen vervullen. Deze tevredenheid wordt in literatuur zelfs gekoppeld aan een hernieuwd gevoel van eigenwaarde en plezier in het delen van persoonlijke ervaringen en opdoen van nieuwe inzichten (Gilles & Wilson, 2004). Een mentorprogramma leent zich daarnaast goed voor het creëren van een veilige omgeving waarin betrokken studenten de gelegenheid krijgen om persoonlijke ervaringen en levensverhalen met elkaar te delen, wat verder bij zal dragen aan hun empowerment (Verhulst et al., 2017). Zo kan een mentorprogramma, zowel voor de deelnemende mentees als ook de betrokken mentoren, grote voordelen hebben.

3.4 Gemeenschapsvorming

Het laatste centrale voordeel van een mentorprogramma bevindt zich op het niveau van Hogeschool Inholland als onderwijsinstelling. Een mentorprogramma kenmerkt zich namelijk, naast vergroot studiesucces, ook door een hogere mate van verbinding van studenten aan de hogeschool en de opleiding. Dankzij de – in dit geval met name sociale en emotionele – ondersteuning van een mentor, voelen studenten zich namelijk beter thuis in de onderwijsgemeenschap (Carragher & McGaughey, 2016; Yomtov et al., 2017). Onderzoek wijst bovendien uit dat dit gevoel van ‘belonging’ in veel gevallen een nog grotere positieve impact heeft op de onderwijs- en vervolg carrière van studenten dan simpelweg het behalen van betere studieresultaten (Dennehy & Dasgupta, 2017).

Een gevoel van geborgenheid is duidelijk erg belangrijk voor het welzijn van de student en daarmee voor diens mogelijkheden om een studie succesvol te doorlopen. Een mentorprogramma leent zich bijzonder goed om dit gevoel van geborgenheid en belonging te realiseren. In potentie kan een mentorprogramma daarbij niet alleen de algehele onderwijsbeleving van studenten verbeteren, maar tegelijkertijd ook hun tevredenheid over en actieve betrokkenheid bij Inholland als hogeschool vergroten. Verschillende onderzoeken wijzen zelfs uit dat een mentorprogramma kan resulteren in maar liefst 20% meer studenten die bij diens opleiding betrokken blijven (Boyle et al., 2010) en een aanzienlijk lager aandeel studenten dat vroegtijdig de studie verlaat, ten opzichte van onderwijs waarin geen mentorbegeleiding wordt aangeboden (Tinoco-Giraldo et al., 2020; Raymond en Sheppard, 2017). Zowel in aantallen als in beleving kan studentenbetrokkenheid dus aanzienlijk worden ondersteund door het inzetten van een mentorprogramma. Het succes van Hogeschool Inholland als onderwijsinstelling kan daarmee worden vergroot.



Referenties

Anderson, C., & McCune, V. (2013). Fostering meaning: Fostering community. *Higher Education*, 66(3), 283-296.

Angelique, H., Kyle, K., & Taylor, E. (2002). Mentors and muses: New strategies for academic success. *Innovative Higher Education*, 26(3), 195-209.

Bierema, L. L., & Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative higher education*, 26(3), 211-227.

Bondy, E., & Ross, D. D. (2008). The teacher as warm demander. *Educational Leadership*, 66(1), 54-58.

Boyle, F., Kwon, J., Ross, C., & Simpson, O. (2010). Student-student mentoring for retention and engagement in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25(2), 115-130.

Bussey-Jones, J., Bernstein, L., Higgins, S., Malebranche, D., Paranjape, A., Genao, I., & Branch, W. (2006). Repaving the road to academic success: the IMERGE approach to peer mentoring. *Academic Medicine*, 81(7), 674-679.

Carragher, J., & McGaughey, J. (2016). The effectiveness of peer mentoring in promoting a positive transition to higher education for first-year undergraduate students: a mixed methods systematic review protocol. *Systematic reviews*, 5(1), 1-9.

Chung, C. E., & Kowalski, S. (2012). Job stress, mentoring, psychological empowerment, and job satisfaction among nursing faculty. *Journal of Nursing Education*, 51(7), 381-388.

Colley, H. (2001). Righting rewritings of the myth of Mentor: A critical perspective on career guidance mentoring. *British Journal of Guidance & Counselling*, 29(2), 177-197.

Collier, P. (2017). Why peer mentoring is an effective approach for promoting college student success. *Metropolitan Universities*, 28(3), 9-19.

Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134.

Darlaston-Jones, D., Cohen, L., Drew, N., Haunold, S., Pike, L., & Young, A. (2001). Addressing attrition: Why we need a unified approach to transition issues. In A. Hermann & M. M. Kulski (Eds.), *Expanding horizons in teaching and learning*. Proceedings of the 10th Annual Teaching Learning Forum, 7-9 February, 2001. Perth: Curtin University of Technology.

Dennehy, T. C., & Dasgupta, N. (2017). Female peer mentors early in college increase women's positive academic experiences and retention in engineering. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(23), 5964-5969.

Dennison, S. (2010). Peer mentoring: Untapped potential. *Journal of Nursing Education*, 49(6), 340-342.

Drew, N. M., Pike, L. T., Pooley, J. A., Young, A. H. C., & Breen, L. (2000). School of Psychology Peer Mentoring Pilot Program. Paper presented at The 4th Pacific Rim - First Year in Higher Education Conference: Creating Futures for a New Millennium. Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 July, 2000.

Education, 26(4), 423-436.

Fowler, J., & Muckert, T. (2004, February). *Tiered mentoring: Benefits for first year students, upper level students, and professionals*. In A paper presented at HERDS Conference.

Furimsky, I., Arts, K., & Lampson, S. (2013). Developing a successful peer-to-peer mentoring program. *Applied Clinical Trials*, 22(12), 27.

Garringer, M., Kupersmidt, J., Rhodes, J., Stelter, R., & Tai, T. (2015). *Elements of Effective Practice for Mentoring [TM]: Research-Informed and Practitioner-Approved Best Practices for Creating and Sustaining Impactful Mentoring Relationships and Strong Program Services*. MENTOR: National Mentoring Partnership.

Gilles, C., & Wilson, J. (2004). Receiving as well as giving: Mentors' perceptions of their professional development in one teacher induction program. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 12(1), 87-106.

Glaser, N., Hall, R., & Halperin, S. (2006). Students supporting students: The effects of peer mentoring on the experiences of first year university students. *Journal of the Australia and New Zealand Student Services Association*, 27(1), 4-19.

Goldner, L., & Mayseless, O. (2009). The quality of mentoring relationships and mentoring success. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1339.

Goodlad, S. (Ed.). (1998). *Mentoring and tutoring by students*. Psychology Press.

Gunn, F., Lee, S. H., & Steed, M. (2017). Student perceptions of benefits and challenges of peer mentoring programs: Divergent perspectives from mentors and mentees. *Marketing Education Review*, 27(1), 15-26.

Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough Jr, R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 16(3), 328-345.

Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K., & Wilss, L. (2008). Peer mentoring for firstyear teacher education students: The mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: partnership in learning*, 16(2), 109-124.

Heirdsfield, A. M., Walker, S., & Walsh, K. (2005). Developing peer mentoring support for TAFE students entering 1st-year university early childhood studies. *Journal of Early Childhood Teacher*.

Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of management Journal*, 28(1), 110-132.

Lee, L. M., & Bush, T. (2003). Student mentoring in higher education: Hong Kong Baptist University. *Mentoring & Tutoring*, 11(3), 263-271.

Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schabmann, A., Spiel, C., & Carbon, C. C. (2011). Peer mentoring styles and their contribution to academic success among mentees: A person-oriented study in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(3), 347-364.

Manathunga, C. (2007). Supervision as mentoring: The role of power and boundary crossing. *Studies in Continuing education*, 29(2), 207-221.

Meijers, F., & Mittendorff, K. (2017) (red.). *Zelfreflectie in het hoger onderwijs*. Garant.

Rastegar Kazerooni, A., Amini, M., Tabari, P., & Moosavi, M. (2020). Peer mentoring for medical students during the COVID-19 pandemic via a social media platform. *Medical education*, 54(8), 762-763.

Raymond, J. M., & Sheppard, K. (2017). Effects of peer mentoring on nursing students' perceived stress, sense of belonging, self-efficacy and loneliness. *Journal of nursing Education and Practice*, 8(1), 16.

Reid, E. S. (2008). Mentoring peer mentors: Mentor education and support in the composition program. *Composition Studies*, 36(2), 51-79.

Rhodes, J. E., & Spencer, R. (2010). Structuring mentoring relationships for competence, character, and purpose. *New Directions for Youth Development*, 2010(126), 149-152.

Simpson, O. (2000). *Supporting students in open and distance learning*. Kogan Page.

Singh, P., & Kumar, K. (2019). E-Mentoring: Alternative paradigm for entrepreneurial aptitude development. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 25(2), 1-9.

Storrs, D., Putsche, L., & Taylor, A. (2008). Mentoring expectations and realities: An analysis of metaphorical thinking among female undergraduate protégés and their mentors in a university mentoring programme. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 175-187.

Ten Cate, O., Snell, L., Mann, K., & Vermunt, J. (2004). Orienting teaching towards the learning process. *Academic Medicine*, 79(3), 219-228.

Tinoco-Giraldo, H., Torrecilla Sánchez, E. M., & García-Peñalvo, F. J. (2020). E-mentoring in higher education: a structured literature review and implications for future research. *Sustainability*, 12(11), 4344.

Verhulp, E. E., Stevens, G. W. J. M. Pels, T. V. M. Van Weert, C. M. C. , & Vollebergh, W. A. M. (2017). Lay Beliefs About Emotional Problems and Attitudes Toward Mental Health Care Among Parents and Adolescents - Exploring the Impact of Immigration. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(2), 269-280.

Weinberg, F. J., & Locander, W. B. (2014). Advancing workplace spiritual development: A dyadic mentoring approach. *The Leadership Quarterly*, 25(2), 391-408.

Williams, S. L., & Kim, J. (2011). E-mentoring in online course projects: Description of an e-mentoring scheme. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 9(2).

Yomtov, D., Plunkett, S. W., Efrat, R., & Marin, A. G. (2017). Can peer mentors improve first-year experiences of university students? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(1), 25-44.

