

NRO-PROJECT 'MENTORING URBAN TALENT'

OPBRENGSTEN VAN MENTORING VOOR STUDENTMENTOREN IN AMSTERDAM EN ROTTERDAM



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

Colofon

Dit rapport is onderdeel van het NRO Mentoring Urban Talent onderzoeksproject (40.5.18540.115)

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

Januari 2022

Inhoudsopgave

1. Studentmentoren	4
1.1 Effecten voor mentoren: theoretische achtergrond	5
1.2 Empirisch overzicht mentor-effecten	5
2. Het Mentoring Urban Talent programma	7
2.1 Programmabeschrijving	7
2.2 Het onderzoek	7
3. Resultaten	9
3.1 Profiteren studenten van mentor zijn?	9
3.2 Welke studenten profiteren het meest van mentor zijn?	11
4. Conclusies en aanbevelingen	14
Referenties	18
Bijlage 1: Meetinstrumenten	20

1. Studentmentoren

Mentoring Urban Talent is een mentorprogramma gericht op Amsterdamse en Rotterdamse scholieren om afstroom van het vwo of gymnasium te voorkomen, en doorstroom te bevorderen door middel van ondersteuning en begeleiding door een mentor. Mentoren waren studenten van de Vrije Universiteit Amsterdam en Erasmus Universiteit Rotterdam die zich vrijwillig hadden opgegeven en voor een periode van 20 weken wekelijks met de leerling afspraken. Het programma was gestructureerd, waarbij leerlingen stapsgewijs toegerust werden in studievaardigheden en emotionele ondersteuning en loopbaanbegeleiding ontvingen van hun mentor. Studentmentoren konden daarbij vanuit hun eigen ervaring leerlingen kennis laten maken met de universiteit en obstakels in leren en ontwikkeling bespreken. Onderzoek naar dit programma richt zich in de eerste plaats op de effecten voor de leerlingen met een mentor (zgn. mentees), maar ook voor de studentmentoren zijn er mogelijk positieve effecten van de deelname aan het programma. In dit rapport beschrijven we de aanleiding en uitkomsten van onderzoek naar effecten op mentoren.

Oudere leeftijdsgenoten die hun jongere *peers* (leeftijdsgenoten) mentoring geven, is een vorm van *cross-age peer mentoring*. Een belangrijk kenmerk van dit type mentoring is dat de mentoren niet veel schelen in leeftijd met hun mentees, zoals studenten en middelbare scholieren. De mentor is wel ouder dan de leerling en heeft meer ervaring, maar kan nog wel makkelijk aansluiting vinden met de belevingswereld van de mentee (Karcher, 2009). Het werven en trainen van studenten wordt over het algemeen gezien als makkelijker dan het werven en trainen van volwassenen buiten een onderwijsinstelling en er heeft daarom ook een sterke groei van dit type mentoring plaatsgevonden. Een bijkomend voordeel van dit type mentoring is dat studenten die mentor zijn ook zelf kunnen profiteren van mentoring. Uit onderzoek naar werk-gerelateerde mentoring blijkt dat het begeleiden van jongere collega's bijdraagt aan meer succes, toewijding en tevredenheid van de mentoren op de werkvloer (Ghosh, & Reio, 2013). Deze resultaten zijn mogelijk ook voor studentmentoren te verwachten en kunnen studenten motiveren om mentor te worden. Traditioneel onderwijs bereidt studenten bijvoorbeeld niet volledig voor op de vaardigheden die nodig zijn op de werkvloer. Het in aanraking komen met andere (leeftijds- en migranten) groepen door mentoring, draagt bij aan meer kennis en begrip over anderen en vermindert vooroordelen (Dallinger et al., 2017). Maar ook het inzetten van kritisch denkvermogen en probleemoplossend vermogen kan bijdragen aan de ontwikkeling en versterking van competenties van studenten die belangrijk zijn voor de werkvloer (Cavell et al., 2018). De laatste reden waarom studentmentoring ingezet kan worden, is de bijdrage die hoger onderwijsinstellingen willen doen aan de maatschappij door studenten in te zetten voor lokale mentorprogramma's, maar ook voor studenten zelf draagt het deelnemen aan een mentorprogramma bij aan meer binding met de maatschappij (Karcher, 2009).

Door de praktische, maatschappelijke en mogelijke studie en werk gerelateerde voordelen, neemt het aantal programma's met studentmentoren toe. Hiermee rijst de vraag in hoeverre en op welke domeinen studenten dan precies kunnen profiteren van hun deelname aan een mentorprogramma. Onderzoek laat zien dat zelfontplooiing een belangrijkere motivatie is voor jonge vrijwilligers om vrijwilligerswerk te gaan doen dan altruïstische motieven (Vos et al., 2012). Veel (student)mentoren geven bijvoorbeeld aan mentor te willen worden om hun netwerk uit te breiden door andere mentoren te ontmoeten (Vos et al., 2012). Er is echter nog weinig onderzoek gedaan naar hoe deelname als mentor een bijdrage levert aan positieve uitkomsten voor de mentor zelf. Mentoring Urban Talent onderzoekt daarom, naast de effecten voor de mentees, de effecten die deelname aan het programma voor de studentmentoren kan opleveren.

1.1 Effecten voor mentoren: theoretische achtergrond

Mentoring is gebaseerd op het ondersteunen en begeleiden van een ander. Volgens de *helper therapy principle* kan dit steunen en begeleiden ook positieve opbrengsten hebben voor degene die de ondersteuning aanbiedt (Riessman, 1965). Riessman (1965) opperde dat sommige mensen zich niet zozeer intellectueel ontwikkelen door uitgedaagd te worden door iemand boven hen, maar juist door iemand met minder ervaring of kennis te helpen. De helper kan dus net zo veel baat hebben bij het geven van ondersteuning als degene die die steun ontvangt. Mentor zijn kan op verschillende manieren bijdragen aan de ontwikkeling van de mentee. In de eerste plaats kan het mentoren meer zelfvertrouwen geven wanneer ze in een verantwoordelijke rol geplaatst worden. Het feit dat ze geselecteerd zijn voor de functie en een verantwoordelijkheid dragen voor hun mentees kan mentoren daarmee een geloof in eigen kunnen geven. Zeker wanneer er vooruitgang zichtbaar is, of mentees hun waardering voor de mentor laten blijken, kan dit geloof in eigen kunnen van mentoren versterken. Ook kan het de sociale status van mentoren vergroten omdat ze misschien het gevoel krijgen belangrijk gevonden te worden. In die zin kan het zijn van mentor gepaard gaan met een bepaalde mate van status wat het zelfvertrouwen van de mentor vergroot. Cognitieve voordelen van de rol van mentor zijn dat mentoren zelf kunnen leren door iets aan anderen te leren. Mentoren moeten soms zelf iets leren of herhalen, voordat ze het kunnen overdragen op hun mentees. Hiermee verbeteren ze ook hun eigen academische vaardigheden.

Ook kan de studiemotivatie van studenten toenemen door het begeleiden van een mentee. De zelfdeterminatie theorie stelt dat autonomie, verbondenheid en competentie de drie psychologische basisbehoeften zijn van mensen (Deci & Ryan, 1985). Het vervullen van een mentorrol kan mogelijk in die behoeften voorzien. Ten eerste kan het aangaan van een mentorrelatie ervoor zorgen dat de mentor zich verbonden voelt met de mentee en andere studentmentoren. Daarnaast kan de deelname aan het programma ook tot meer verbondenheid met de opleiding en onderwijsinstelling leiden, en eventueel ook in verbondenheid met de samenleving. Ten tweede worden studenten in hun rol als mentor uitgedaagd om competenties in te zetten en uit te breiden wat hun zelfvertrouwen en academische betrokkenheid kan vergroten (Deci & Ryan, 2000). Als laatste doen het toegewezen krijgen van verantwoordelijkheden in een mentorprogramma en het vormgeven van een relatie met een mentee een beroep op de autonomie van studentmentoren. Het zijn van een mentor kan dus bijdragen aan de drie basisbehoeften van autonomie, verbondenheid en competentie, en dit samen leidt volgens Deci en Ryan weer tot een toename in motivatie voor de eigen loopbaanontwikkeling.

De *helper therapy principle* veronderstelt dat het helpen van een ander positieve effecten kan hebben voor zowel de ontvanger als de hulpverlener (Riessman, 1965). Meer specifiek, het vervullen van een mentorrol kan tegemoetkomen aan de drie psychologische basisbehoeften van verbondenheid, competentie en autonomie van studentmentoren (Deci & Ryan, 1985, 2000). Op basis van deze theorieën is het mogelijk dat studentmentoren die middelbare scholieren ondersteunen in hun emotionele ontwikkeling, leervaardigheden, en loopbaan oriëntatie, hier zelf ook van profiteren.

1.2 Empirisch overzicht mentor-effecten

Hoewel er theoretische aannames zijn dat er opbrengsten zijn voor mentoren zelf, is er nog weinig onderzoek naar gedaan. Nederlands kwalitatief onderzoek naar mentorprogramma's op basisscholen en het voortgezet onderwijs laat zien dat de mentoren in het programma op meerdere vlakken groeien door hun rol als mentor, zoals in hun communicatieve vaardigheden en binding met de school (Bongers et al., 2001). Door het samen aan huiswerk te werken met leerlingen verdiepen de mentoren hun eigen kennis. Ook docenten en programmaleiders zien dit terug bij de mentoren: het vervullen van een mentorrol geeft mentoren meer

zelfvertrouwen door de verantwoordelijkheid die ze krijgen, maar ook door de positie die ze met hun rol verwerven binnen de school (Bongers et al., 2001).

Een van de eerste kwantitatieve onderzoeken naar effecten voor (student)mentoren is van Karcher (2009). In dit onderzoek werden 46 middelbare school mentoren in een *cross-age peer* mentorprogramma vergeleken met hun leeftijdsgenoten die geen mentor waren (de controlegroep). Vergeleken met de controlegroep voelden de mentoren zich meer verbonden met school en hadden ze meer zelfvertrouwen na het mentoren van een jongere schoolgenoot. Een gevoel van (schoolse)verbondenheid neemt vaak af in de loop van het studieprogramma, maar deelname aan een mentorprogramma lijkt een beschermende factor te zijn voor leerlingen en studenten die mentor zijn. Zo vinden Nelson et al. (2017) en Coyne-Foresi (2015) een toename of minder sterke afname van de verbondenheid met hun onderwijsprogramma- en instelling bij mentoren in een mentorprogramma. Mentor zijn hoeft niet alleen directe opbrengsten op te leveren, zoals het vergroten van het netwerk door medementoren te ontmoeten, maar kan ook indirect bijdragen aan de capaciteit van studenten om met anderen contact te maken. Meltzer en Saunders (2020) bijvoorbeeld, laten zien dat jongeren die mentor zijn, niet alleen hun vaardigheden richting de mentee aanscherpen, maar dit daarna ook zeggen in te zetten in het maken van connecties met mensen in hun eigen omgeving, zoals vrienden en familie en andere mensen in hun netwerk.

Concluderend, hoewel er nog weinig onderzoek is gedaan naar de effecten van mentoring voor mentoren zelf, zijn er aanwijzingen in de literatuur dat mentoren op verschillende vlakken kunnen profiteren. Een toename in zelfvertrouwen (Bongers et al., 2001; Karcher, 2009), verbondenheid met school of universiteit (Coyne-Foresi, 2015; Karcher, 2009; Nelson et al., 2017) en vaardigheden en attitudes om contacten te leggen met mensen (Meltzer & Saunders, 2020) zijn mogelijke uitkomsten voor mentoren. Deze bijdragen aan de ontwikkeling van studentmentoren ondersteunen de drie basisbehoeften van competentie, relatie, en autonomie, en zouden samen de motivatie van studenten voor hun eigen opleiding uiteindelijk kunnen vergroten (Deci & Ryan, 2000). Het Mentoring Urban Talent programma was op precies deze uitkomsten gericht bij de mentees. Riessman (1965) stelde al dat studenten hun eigen academische vaardigheden vergroten doordat ze de onderwerpen en stof weer zelf tot zich nemen, en eerst zelf moeten begrijpen voordat ze het uitleggen aan hun mentee. Naast de theoretische en empirische aanwijzingen zoals hierboven besproken, is het dan ook aannemelijk dat wanneer een mentor iets uitlegt aan de mentee, een vaardigheid oefent, of een attitude bespreekt, de mentor hier ook bij zichzelf op reflecteert (Lyman, 2016). De te verwachten uitkomsten bij de mentees, zijn daarom ook de uitkomsten die we onderzoeken bij de mentoren. Gebaseerd op de theoretische en empirische aanwijzingen uit de literatuur onderzoeken we daarom in huidig onderzoek de uitkomsten voor mentoren in hun geloof in eigen kunnen, motivatie, gevoel van verbondenheid met de universiteit en hun houding ten opzichte van hulp vragen in een algemene context en academisch gerelateerd.

2. Het Mentoring Urban Talent programma

2.1 Programmabeschrijving

Mentoring Urban Talent is gericht op leerlingen in het derde jaar van het vwo of gymnasium op vijf scholen in Rotterdam en Amsterdam. Vanuit deze scholen zijn er klassen toegewezen aan het huidige mentorprogramma. Studenten van de Erasmus Universiteit Rotterdam en Vrije Universiteit Amsterdam werden uitgenodigd om deel te nemen als studentmentor aan het mentorprogramma via een advertentie. Alle mentoren hadden eerst een intakegesprek waarin de opzet en verwachtingen van het programma werden uitgelegd. Vervolgens werden de geselecteerde studenten mentor van een of meerdere leerlingen op een middelbare school in dezelfde stad als hun universiteit (Rotterdam of Amsterdam). Er zijn drie trainingen gegeven door een programmamedewerker van Mentoring Urban Talent voor de mentoren. Studentmentoren kregen aan het einde van het programma een vergoeding van €200.

Er is speciale aandacht besteed aan de matching van de leerlingen aan een studentmentor. Zowel leerlingen als mentoren vulden voorafgaand aan het programma een formulier in met hun sterke punten, zwakke punten, en interesses. Op basis van overeenkomsten in deze formulieren werden de leerlingen aan een mentor gekoppeld. Het programma vond 20 weken lang op school plaats en was semi-gestructureerd. De mentoren werden voorafgaand aan de mentoring getraind en van een handleiding voorzien maar konden hun activiteiten per meeting afstemmen op de behoeften van hun mentees. Het programma volgde de vier door Crul (2003) geformuleerde fases van kennismaking, intensieve begeleidingsfase, verdiepingsfase en afsluiting. Per fase werden er daarom verschillende activiteiten aangeboden. Elke bijeenkomst duurde een lesuur (45-60 minuten). In beide steden was er een coördinator aanwezig die mentoren kon begeleiden en beschikbaar was voor vragen. Voorafgaand aan elke bijeenkomst, en na elke bijeenkomst, kwamen mentoren samen om plannen en eventuele vragen te bespreken. Voor een uitgebreide programmabeschrijving verwijzen we naar het handboek Mentoring Urban Talent.

2.2 Het onderzoek

Naast de evaluatie van Mentoring Urban Talent in opbrengsten voor de mentees, beoogt het huidige onderzoek ook de effecten voor mentoren te evalueren. Studenten van beide universiteiten werden uitgenodigd deel te nemen aan het programma, en vervolgens gevraagd ook deel te nemen aan het onderzoek. Om een vergelijking te maken tussen de opbrengsten voor studenten die mentor waren in vergelijking tot studenten die geen mentor waren, is er een controlegroep samengesteld. Alle studentmentoren werd gevraagd een enigszins vergelijkbare leeftijdsgenoot die ook studeerde te vragen deel te nemen aan het onderzoek om zo een controlegroep samen te stellen. Beide groepen (de mentoren en de controlegroep), vulden op drie meetmomenten vragenlijsten in. In september 2019 werd voorafgaand aan het programma, de eerste vragenlijst ingevuld. Na afloop van het programma eind juni 2020 werd een na-meting gedaan. In het najaar van 2020 volgde een laatste meting om

te onderzoeken of de effecten voortduurden. Door de meerdere metingen over tijd en de toevoeging van een controlegroep, kunnen de unieke effecten van mentoring voor mentoren onderzocht worden. De gemeten concepten kwamen overeen met de concepten die bij de mentees zijn gemeten; geloof in eigen kunnen, motivatie (intrinsiek, extrinsiek, totaal), houding ten opzichte van hulp vragen in netwerk, houding ten opzichte van academisch hulp vragen en gevoel van verbondenheid met de universiteit (zie bijlage 1 voor instrumenten en betrouwbaarheden). Voor de vragenlijsten voor de studenten zijn dezelfde meetinstrumenten als bij de leerlingen gebruikt, eventueel met aanpassingen naar situatie (bijvoorbeeld 'ik kan mijzelf zijn op deze school' is 'ik kan mijzelf zijn op deze universiteit'). Omdat er nog maar weinig onderzoek is gedaan naar effecten voor mentoren, zijn er tot op heden ook nog maar weinig details onderzocht, zoals hoe kenmerken van de mentor de uitkomsten voor de mentor beïnvloeden. In het huidige onderzoek zijn kenmerken van mentoren zoals leeftijd, gender, migratieachtergrond, generatie student en sociaaleconomische status meegenomen om mogelijke effecten voor mentoren preciezer in kaart te brengen. Studenten hebben een migratieachtergrond wanneer een van beide ouders, of de student zelf, in het buitenland geboren is (CBS, z.d.). Sociaaleconomische status werd vastgesteld op basis van de hoogste opleiding van (een van de) ouders. Een student waarvan minstens een ouder een afgeronde hbo of wo opleiding had, werd geclassificeerd als hoge sociaaleconomische status. Overige hoogst afgeronde opleidingen van ouders werden als lage sociaaleconomische status geclassificeerd. Studenten waarvan geen van de ouders een vwo of universitaire opleiding hadden voltooid werden als eerste generatie studenten aangemerkt.

Het programma is niet volledig uitgevoerd zoals beoogd. Ten eerste werd er beoogd dat er één-op-één begeleiding zou plaatsvinden. Er waren echter te weinig aanmeldingen van studentmentoren om elke leerling van een individuele mentor te voorzien. In Amsterdam vond de mentoring voornamelijk één-op-één plaats, en maximaal één-op-twee. De mentoring in Rotterdam vond voornamelijk in groepsverband plaats. Een voordeel van het programma is dat het op school plaatsvond en tijd en locatie dus gefaciliteerd werd door school. Echter, in de praktijk waren er veel gevallen waardoor de mentoring niet door kon gaan (verschillende redenen per klas, maar ook 'rooster technisch'). Daarnaast had het wereldwijde coronavirus tot gevolg dat scholen tijdelijk moesten sluiten en er werd overgegaan op digitaal onderwijs. Dit heeft grote gevolgen gehad voor de uitvoering van het mentorprogramma. Negen van de beoogde twintig bijeenkomsten zijn hierdoor niet doorgegaan en de afsluiting vond online plaats. Bij de interpretatie van onderstaande resultaten moet met bovenstaande beperkingen rekening gehouden worden.

3. Resultaten

3.1 Profiteren studenten van mentor zijn?

Om antwoord te geven op de vraag of studenten die deelnamen aan het mentorprogramma een toename lieten zien in de uitkomstmaten ten opzichte van de controlegroep, zijn er meerdere metingen gedaan. In tabel 1 is de response rate te zien; het percentage studenten dat op twee of drie meetmomenten de vragenlijsten hebben ingevuld. De mentoren laten een relatief hoge response rate zien; bijna 70% van alle mentoren heeft op alle drie de meetmomenten de vragenlijst ingevuld. Voor de controlegroep is de response aanzienlijk lager. 12% heeft maar aan alle drie de meting meegedaan. Dit bemoeilijkt de vergelijkende analyse tussen de mentorgroep en de controlegroep over tijd, daarom kijken we binnen elk meetmoment naar verschillen tussen beide groepen, in plaats van de verandering van meetmoment tot meetmoment.

Tabel 1 Response rate

	Mentoren (n = 62)	Controlegroep (n = 41)
T1 en T2	50 (81%)	10 (24%)
T1 en T3	47 (76%)	7 (17%)
T1, T2 en T3	43 (69%)	5 (12%)

Tabel 2 Demografische kenmerken

	Mentoren (n = 62)	Controlegroep (n = 41)
Leeftijd	21.52	20.83
Standaarddeviatie	2.19	2.38
Range	18.32-26.62	18.38-29.77
Gender		
Vrouw	47 (76%)	30 (73%)
Man	13 (21%)	9 (22%)
Missing	2 (3%)	2 (5%)
Migratieachtergrond		
Ja	38 (61%)	15 (37%)
Nee	21 (34%)	11 (27%)
Missing	3 (5%)	15 (36%)

	Mentoren (n = 62)	Controlegroep (n = 41)
Eerste generatie student		
Ja	39 (63%)	16 (39%)
Nee	19 (31%)	10 (24%)
Missing	4 (6%)	15 (37%)
SES		
Laag	29 (47%)	7 (17%)
Hoog	29 (47%)	19 (46%)
Missing	4 (6%)	15 (37%)

Tabel 3 Gemiddelden en ANOVA's

	Mentoren		Controlegroep		Verschil		
	Totaal (n = 62)		Totaal (n = 41)		F	p	
	M	SD	M	SD			
Geloof in eigen kunnen							
T1	3.94	.57	3.91	.49	.03	.04	.84
T2	3.89	.71	3.99	.58	-.10	.44	.51
T3	3.75	.64	3.97	.54	.22	1.63	.21
Houding t.o.v. academisch hulp vragen							
T1	4.36	.59	4.34	.65	.02	.03	.87
T2	4.19	.71	4.13	.67	.06	.01	.76
T3	4.09	.83	4.11	.85	-.02	.01	.92
Houding t.o.v. hulp vragen in netwerk							
T1	4.00	.46	3.87	.50	.13	1.32	.26
T2	4.00	.47	3.98	.46	.02	.04	.85
T3	3.94	.55	3.87	.43	.07	.28	.60
Intrinsieke Motivatie							
T1	3.86	.61	3.84	.64	.02	.03	.86
T2	3.93	.56	3.81	.52	.12	.83	.37
T3	3.79	.58	3.81	.50	-.02	.01	.93
Extrinsieke Motivatie							
T1	3.43	.67	3.58	.65	-.15	.85	.36
T2	3.48	.75	3.67	.79	-.19	1.04	.31
T3	3.47	.76	3.80	.72	-.33	2.53	.12
Motivatie							
T1	3.61	.53	3.68	.48	-.07	.40	.53
T2	3.66	.55	3.73	.52	-.07	.24	.62
T3	3.60	.55	3.80	.51	-.02	1.87	.17

	Mentoren		Controlegroep		Verskil		
<i>Gevoel van verbondenheid met de universiteit</i>							
T1	3.87	.58	3.56	.65	.31	4.62	.03*
T2	4.00	.62	3.71	.66	.29	3.38	.07†
T3	3.94	.59	3.70	.50	.24	2.35	.13

† $p < .10$ [borderline significant]

Per meetmoment en per uitkomstvariabele is er gekeken of er verschillen in scores waren voor de studenten die mentor waren en de studenten die geen mentor waren (controlegroep). De uitkomsten hiervan zijn gerapporteerd in tabel 4. De groepen verschillen niet significant van elkaar op T1, dus zijn vergelijkbaar met elkaar. Alleen voor gevoel van verbondenheid met de universiteit, scoort de mentorgroep significant hoger op T1 dan de controlegroep. Voor geloof in eigen kunnen en academisch hulp vragen op T2 en T3 verschilt het per meetmoment welke groep hoger scoort. De overige verschillen tussen de controlegroep en mentoren zijn in de meeste gevallen niet groot genoeg, maar er zijn wel lichte trends te zien. Voor houding ten opzichte van hulp vragen scoren de mentoren op alle metingen hoger dan de controlegroep. Ook voor gevoel van verbondenheid met de universiteit scoort de interventiegroep op beide momenten hoger dan de controlegroep, en op het tweede meetmoment is dat zelfs [borderline] significant ($F(1,74) = 3.38$, $p = .07$). Echter, de mentorgroep scoorde hier op T1 al significant hoger dan de controlegroep. Een tegengesteld effect vinden we op motivatie; op alle drie de soorten (extrinsiek, intrinsiek en totaal) scoort de controlegroep voornamelijk hoger dan de mentoren.

3.2 Welke studenten profiteren het meest van mentor zijn?

Vervolgens hebben we binnen de groep studentmentoren onderzocht of er verschillen aanwezig waren tussen studenten in hoeverre ze van mentoring profiteerden. We voerden daarbij moderatieanalyses uit, waarbij we voor elke uitkomstmaat keken of er verschillende verbanden waren tussen T1-T2 scores en T1-T3 scores naar migratieachtergrond van de student, het behoren tot eerste generatiestudenten, sociaaleconomische status, gender en leeftijd van de studentmentor. Hieronder lichten we de effecten toe en in tabel 4 worden de significante effecten weergegeven.

3.2.1 Migratieachtergrond en generatie

Er zijn verschillen in geloof in eigen kunnen naar migratieachtergrond van de mentoren tussen T1 en T2. Mentoren met een migratieachtergrond hebben een sterkere toename van hun geloof in eigen kunnen in vergelijking tot mentoren zonder migratieachtergrond. Ook is er voor mentoren met een migratieachtergrond een positieve verandering (minder grote afname) in hun houding ten opzichte van hulp vragen in hun netwerk (netwerk oriëntatie) vergeleken met mentoren zonder migratieachtergrond. Eerste generatie studenten laten ook een sterkere verbetering in hun houding ten opzichte van hulp vragen zien, in het algemeen, maar ook in academisch hulp vragen ten opzichte van niet-eerste generatie studenten. Voor motivatie en het gevoel bij de universiteit te horen, zijn deze effecten niet gevonden naar migratieachtergrond en eerste generatiestudenten.

3.2.2 Sociaaleconomische status

Het geloof in eigen kunnen van mentoren met een hoge sociaaleconomische status neemt sterker toe dan het geloof in eigen kunnen van mentoren met een lage sociaaleconomische status. Voor hun houding ten opzichte van academisch hulp vragen zijn het juist de mentoren met een lage sociaaleconomische status die een positievere houding ten opzichte van hulp vragen ontwikkelen vergeleken bij mentoren met een hoge sociaaleconomische status. Voor de overige uitkomstmaten zijn er geen effecten voor sociaaleconomische status gevonden.

3.2.1 Gender en leeftijd

Voor geen van de uitkomsten is een verschil gevonden in effecten naar gender van de mentor. Voor leeftijd is er maar voor één uitkomst een effect gevonden; hoe ouder mentoren zijn, hoe sterker hun stijging in extrinsieke motivatie is.

Tabel 4 Significante moderatoren

	b [95% CI]	SD	p
<i>Geloof in eigen kunnen T1-T2 *SES</i>	1.218 [.278, 2.010]	0.432	.01*
Lage SES	.387 [.109, .759]	0.160	.02*
Hoge SES	1.605 [.910, 2.244]	0.333	< .001*
<i>Geloof in eigen kunnen T1-T2 *migratieachtergrond</i>	0.959 [-0.121, 2.092]	0.551	.082**
Met migratieachtergrond	1.428 [0.672, 2.291]	0.410	.001*
Zonder migratieachtergrond	0.470 [0.019, 0.934]	0.214	.028*
<i>Academisch hulp vragen T1-T3 *SES</i>	-0.964 [-1.960, -0.048]	0.517	.062**
Lage SES	0.712 [0.456, 1.249]	0.208	.001*
Hoge SES	-0.252 [-1.044, 0.479]	0.390	.518
<i>Netwerk oriëntatie T1-T2*migratieachtergrond</i>	1.396 [0.005, 2.916]	0.733	.057**
Met migratieachtergrond	1.457 [0.246, 2.534]	0.575	.011*
Zonder migratieachtergrond	0.060 [-0.503, 0.445]	0.238	.799

	b [95% CI]	SD	p
Netwerk oriëntatie T1-T3*generatie	-1.539 (-3.782, -0.141)	0.931	.098**
Eerste generatie student	0.511 (0.217, 0.799)	0.143	< .001*
Niet eerste generatie student	-1.028 (-3.259, 0.237)	0.890	.248
Academisch hulp vragen T1-T3*generatie	-1.191 (-2.460, -0.238)	0.570	.037*
Eerste generatie student	0.615 (0.386, 0.969)	0.148	< .001*
Niet eerste generatie student	-0.576 (-1.779, 0.260)	0.517	0.265
Extrinsieke motivatie T1-T2*leeftijd	0.288 (0.130, 0.464)	0.087	.001*
19.33 [M – 1 SD]	2.632 (1.468, 3.812)	0.601	< .001*
21.52 [M]	3.263 (1.761, 4.829)	0.789	< .001*
23.71 [M + 1 SD]	3.893 (2.045, 5.844)	0.977	< .001*

* p < .05 **p < .10

4. Conclusies en aanbevelingen

Het Mentoring Urban Talent programma beoogt het voorkomen van afstroom onder leerlingen op het vwo en gymnasium in Amsterdam en Rotterdam. Studenten van de Vrije Universiteit Amsterdam en Erasmus Universiteit Rotterdam dienden als mentor in het programma en spraken wekelijks 1 op 1 of in groepsverband af met hun mentees. In onderzoek naar de effecten van mentoring staan voornamelijk de opbrengsten voor mentees centraal. Er zijn echter theoretische en empirische aanwijzingen dat mentoren zelf ook kunnen profiteren van hun deelname aan een mentorprogramma. Om meer zicht te krijgen op hoe mentoren kunnen profiteren van mentor zijn, is er in huidig onderzoek gekeken naar of studentmentoren profiteren van mentor zijn ten opzichte van hun leeftijdsgenoten die geen mentor zijn. Er is gekeken naar hun gevoel van verbondenheid met de universiteit, motivatie, netwerk oriëntatie (houding t.o.v. (academisch) hulp vragen) en geloof in eigen kunnen. Vervolgens is onderzocht of er onder de studentmentoren verschillen in effecten werden gevonden naar (demografische) kenmerken.

Voor de meeste uitkomstmaten is er geen significant verschil gevonden tussen de mentoren en de controlegroep binnen de drie meetmomenten. Alleen wat betreft verbondenheid met de universiteit scoren de studentmentoren significant hoger dan hun leeftijdsgenoten die geen mentor zijn geweest. Deze uitkomst komt overeen met voorgaand onderzoek waar een grotere verbondenheid met school werd gevonden onder mentoren [Coyne-Foresi, 2015; Karcher, 2009; Nelson et al., 2017]. Het deelnemen aan een mentorprogramma brengt studenten in aanraking met medestudent(mentoren), waardoor ze mogelijk ook meer verbondenheid met hun opleiding gaan ervaren. Programma's die geïntegreerd zijn in het schoolsysteem (curriculum) kunnen een connectie met de onderwijsinstelling vergroten door het vergroten van competenties, succeservaringen, en contact met studiegenoten [Coyne-Feresi, 2019]. Wel verschilde de mentorgroep van de controlegroep voorafgaand aan het programma op gevoel van verbondenheid. We kunnen dus niet met zekerheid zeggen dat een sterker gevoel van verbondenheid door de deelname aan het mentor programma komt, of dat de mentoren sowieso al een hoger gevoel van verbondenheid ervaren die doorzet over de meetmomenten heen (zgn. selectie effect). Voor de overige uitkomsten zijn er geen verschillen gevonden tussen mentoren en studenten in de controlegroep in het voordeel van de mentoren. Op basis van de helper therapy principle [Riessman, 1965] en de drie psychologische basisbehoeften [Deci & Ryan, 1985] verwachtten we dat het zelfvertrouwen van mentoren en hun vaardigheden zouden vergroten door het krijgen van verantwoordelijkheden. De uitkomsten uit het huidige onderzoek onderstrepen deze theoretische aannames en de geringe basis aan empirische bevindingen echter niet. We verwachtten op specifiek deze uitkomsten effecten bij mentoren, omdat we aannamen dat mentoren zelf ook reflecteren op de stof die ze met hun mentees behandelen [Lyman, 2016]. Echter, de uitvoering van de mentoring heeft blijkbaar niet geleid tot de verwachte reflectie.

Invloed Covid-maatregelen op uitkomsten

Het huidige onderzoek vond plaats ten tijde van de coronacrisis. Onderwijsinstellingen boden voornamelijk onderwijs op afstand aan en onderlinge ontmoetingen werden beperkt. Onderzoek onder Nederlandse studenten laat zien dat de lockdown studenten in het algemeen beperkt heeft in de vervulling van de drie basisbehoeften zoals geformuleerd door Deci en Ryan [2000] [De Jonge et al., 2020]. Onderzoek van De Jonge et al. [2020] liet zien dat door het verplichte thuisblijven de onderlinge verbondenheid met leeftijdsgenoten en de autonomie van studenten sterk beperkt werd, en studenten gaven aan onzeker te zijn over hun competenties in de nieuwe omstandigheden. De beperkingen van de lockdown en overige maatregelen

kunnen onze resultaten op meerdere manieren hebben beïnvloed. Ten eerste heeft het invloed gehad op de uitvoering van het programma. Doordat het programma niet volledig is uitgevoerd zoals beoogd (in intensiteit en duur) kan het zijn dat dit het uitblijven van effecten in ons onderzoek verklaart. Ten tweede rapporteert het CBS toegenomen angst- en depressieklachten onder jongvolwassenen ten tijde van de coronacrisis (Reep & Hupkens, 2021). Dit zou mogelijk verklaren waarom de veronderstelde opbrengsten van het mentorprogramma voor de mentoren in veel gevallen zijn tegengevallen en we geen effecten vinden in toegenomen netwerkoriëntatie, geloof in eigen kunnen en motivatie. Mogelijk heeft het programma wel bijgedragen aan verschillende ontwikkelingen bij mentoren, maar hebben de gevolgen van de coronacrisis, zoals toegenomen stress, deze effecten tenietgedaan. Opvallend is dat de motivatie van de controlegroep in veel gevallen zelfs groter was (maar niet significant) dan die van de mentoren. Ook dit kan verklaard worden door de omstandigheden. We veronderstelden dat door het versterken van competenties, het aanmoedigen van autonomie en mogelijkheid geven tot verbinding door het vervullen van een mentorrol, de motivatie van studentmentoren sterker zou zijn dan die van de controlegroep. Echter, de studenten die geen mentor waren lieten juist een hogere motivatie (extrinsiek, intrinsiek, en totaal) zien. Karcher (2009) stelt dat wanneer mentoren voor te grote uitdagingen worden gesteld, er juist negatieve effecten kunnen optreden voor de mentor. Door de sluiting van de scholen waren studentmentoren genoodzaakt zelf (online) contact op te nemen met hun mentees. Veel studentmentoren konden moeilijk contact krijgen door technische redenen of de mentees reageerden niet. De extra verantwoordelijkheid die ze mogelijk hebben ervaren ten opzichte van hun leeftijdsgenoten die geen mentor waren, kan ervoor hebben gezorgd dat ze juist negatieve gevolgen hebben ervaren van de mentoring, zoals meer stress en onzekerheid. De omstandigheden kunnen dus tot meer stress hebben geleid dan hun niet-mentor leeftijdsgenoten, door de te grote verantwoordelijkheid en uitdaging, maar kan ook het uitblijven van algemene effecten verklaren.

Kenmerken van studentmentoren

Kenmerken van studentmentoren leiden soms tot verschillen in de mate waarin ze profiteerden van het zijn van mentor. Geen van de studentkenmerken liet een structureel verschil zien op alle uitkomstmaten. Wel zien we over het algemeen dat er of geen verschillen zijn tussen studenten in hoeverre ze profiteren van mentor zijn, of dat voornamelijk de zogenaamde ondergerepresenteerde studenten (lage SES, eerste generatie student, migratieachtergrond), het meest profiteren vergeleken bij hun medementoren. Dit gold voor geloof in eigen kunnen (studenten met een migratie achtergrond grotere toename), en hun houding ten opzichte van algemene en academische hulp vragen (studenten met migratieachtergrond, eerste generatie studenten en lage SES hebben een grotere toename). Een uitzondering is het verschil dat we vinden voor studenten met een hoge en lage SES voor geloof in eigen kunnen. Hier zijn het juist studenten met een hoge SES die een grotere toename in geloof in eigen kunnen laten zien. Onderzoek onder eerste generatie (oud)studenten met een migratieachtergrond laat zien dat deze groep in het bijzonder gemotiveerd is om emotionele en informatiele steun te bieden aan jongeren in hun educatie (Rezai et al., 2015). Omdat deze studenten vaak zelf informatie aangaande hun studieloopbaan hebben gemist, zijn ze extra gemotiveerd om jongere generaties hierin te voorzien. Mogelijk vertaalt deze motivatie (giving back) zich in betere uitkomsten voor hun eigen ontwikkeling ten opzichte van zogenaamde 'traditionele' studenten. Tevens kan het zijn dat deze specifieke groep studenten door mentor te worden, zich bewust werden van hun eigen deficiëntie (in geloof in eigen kunnen en hun houding t.o.v. hulp zoeken bijvoorbeeld) en dus ook zelf leerden van de opdrachten die ze hun mentees aanboden. Vervolgonderzoek is nodig om deze verschillen te verklaren.

Verder vinden we dat hoe ouder mentoren zijn, hoe groter de toename is in hun extrinsieke motivatie. Een mogelijke verklaring is dat oudere mentoren meer gericht zijn op hun positie op de arbeidsmarkt na het afronden van hun opleiding dan jongere mentoren. Hun rol als mentor kan hun motivatie om goed te presteren voor hun opleiding versterken, omdat ze bij hun mentees zien dat school en studiesucces niet vanzelfsprekend is. Ook hiernaar is aanvullend onderzoek nodig.

Aanbevelingen vervolgonderzoek

Hoewel er in dit onderzoek geen significante effecten zijn gevonden voor studentmentoren, doen we verschillende aanbevelingen voor vervolgonderzoek. De meest aannemelijke verklaring voor het uitblijven van effecten is de onderbreking van het programma ten gevolge van de uitbraak van corona. Toch zijn er theoretische aanwijzingen en trends in onze data die laten zien dat het waardevol kan zijn dit onderzoek nogmaals uit te voeren onder meer gunstige omstandigheden. Verschillende punten strekken hier tot de aanbeveling. Ten eerste blijkt uit ons onderzoek dat het voor mentoren lastig is om in onvoorziene omstandigheden hun taak als mentor uit te blijven voeren. Ondersteuning vanuit het programma is daarbij onmisbaar, bijvoorbeeld het frequenter samenkomen voor intervisie. Onderzoek laat zien dat mentoren die tijdens de corona uitbraak vaker (online) samen kwamen met medementoren en programmamedewerkers, beter waren toegerust hun mentee te ondersteunen en zich aan te passen aan de omstandigheden (Kaufman et al., 2021).

Ten tweede is de grootte van de controlegroep van belang in het uitvoeren van analyses over tijd. In ons onderzoek werden studentmentoren zelf gevraagd een controlegroep samen te stellen door elke mentor een leeftijdsgenoot te laten benaderen. Hoewel deze aanpak praktisch van aard is en het over het algemeen moeilijk is controlegroepen samen te stellen, heeft het in ons onderzoek geleid tot een kleine controlegroep en kleine response rate over de meetmomenten heen. In vervolgonderzoek zou een controlegroep samengesteld kunnen worden via de onderwijsinstellingen in plaats van via participanten, of kan de langdurige deelname van de controlegroep meer gestimuleerd worden door tussentijds contact en een kleine vergoeding.

Een kanttekening waar bij vervolgonderzoek dieper op ingegaan kan worden is de rol van demografische kenmerken van studenten in het profiteren van mentoring. In het huidige onderzoek zien we voornamelijk effecten voor ondergerepresenteerde studenten, omdat we grotendeels sterkere positieve effecten vinden voor studenten met een migratie achtergrond, lage SES of eerste generatie studenten. Dit wijst op een potentie voor mentorprogramma's ter ondersteuning van deze studenten. De uitkomsten die het programma beoogt te bewerkstelligen bij middelbare scholieren, zijn blijikbaar ook van belang voor studenten voor wie het minder vanzelfsprekend is een universitaire opleiding te volgen. Echter, migratieachtergrond, eerste generatie, en lage SES correleerden onderling niet hoog in huidig onderzoek. In andere woorden, eerste generatie studenten hadden niet vanzelfsprekend een migratie achtergrond of een lage SES. En leerlingen met een migratie achtergrond kwamen niet vanzelfsprekend uit een gezin met een lage SES. Hoewel deze kenmerken vaak verondersteld worden samen te hangen, lijkt het in deze specifieke selecte groep studenten niet het geval. Mogelijk zijn er per demografisch kenmerk toch andere mechanismen gaande die hun profijt verklaren, in plaats van dat we deze uitkomsten wijten aan de koepelterm 'ongerepresenteerde studenten'.

Conclusie

Het huidige onderzoek presenteert eerste aanwijzingen dat studentmentoren mogelijk profiteren van hun deelname aan een mentorprogramma. Ondanks de obstakels die er in de uitvoering van het programma en onderzoek zijn geweest door de uitbraak van corona, vinden we bijvoorbeeld dat studenten een groter gevoel van verbondenheid met de universiteit ervaren wanneer ze mentor zijn. Ook presenteren we eerste aanwijzingen dat mentoren met een migratieachtergrond, lage sociaal economische status, en eerste generatie studenten, mogelijk het meest profiteren van mentor zijn. Hun motivatie om iets te betekenen voor een nieuwe generatie leerlingen voor wie het niet vanzelfsprekend is dat alle soorten informatie en ondersteuning aanwezig is tijdens hun schoolcarrière, kan ervoor zorgen dat de mentoren die dit herkennen, extra profiteren van mentor zijn. Deze bevindingen onderstrepen het belang van vervolgonderzoek en de relevantie voor universiteiten zich open te blijven stellen voor de integratie van mentorprogramma's in hun curriculum. Op deze manier kunnen zij een maatschappelijke bijdrage leveren aan de stad en ondersteunen ze hun studenten in het uitbreiden van hun academische vaardigheden.

Referenties

- Bongers, C., Vaessen, K., & Van Wissen, M. [2001]. *De ongekende kracht van leerlingen*. Veghel: Sardes. Retrieved from <https://anzdoc.com/queue/1-de-ongekende-kracht-van-leerlingen.html>
- Cavell, T. A., Gregus, S. J., Craig, J. T., Pastrana, F. A., & Rodriguez, J. H. (2018). Program-specific practices and outcomes for high school mentors and their mentees. *Children and Youth Services Review*, *89*, 309-318.
- CBS [z.d]. Afbakening generaties met migratieachtergrond. <https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/persoon-met-een-migratieachtergrond>
- Coyne-Foresi, M., Crooks, C. V., Chiodo, D., Nowicki, E. A., & Dare, L. [2019]. Teaching them, teaching me: youth conceptualize benefits of being a mentor in an indigenous high school peer mentoring program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *27*(5), 531-548.
- Coyne-Foresi, M. [2015]. Wiz Kidz: Fostering school connectedness through an in-school student mentoring program. *Professional School Counseling*, *19*(1), 68–79.
- Dantzer, B. [2017]. Psychological well-being: Using self-determination theory to examine the reciprocal benefits of mentoring and teaching others. *International Journal of Social Science and Humanity*, *7*(2), 93-101.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. [1985]. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. [2000]. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. https://doi-org.eur.idm.oclc.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- De Jonge, E., Kloppenburg, R., & Hendriks, P. [2020]. The impact of the COVID-19 pandemic on social work education and practice in the Netherlands. *Social Work Education*, *39*(8), 1027-1036.
- Ghosh, R. & Reio, T.G. [2013]. Career benefits associated with mentoring for mentors: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *83*, 106-116.
- Goodenow, C. [1993]. The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, *30*(1), 79-90.
- Karcher, M. [2009]. Increases in academic connectedness and self-esteem among high school students who serve as cross-age peer mentors. *Professional School Counseling*, *12*(4), 2156759X0901200403.
- Kaufman, M. R., Wright, K., Simon, J., Edwards, G., Thrul, J., & DuBois, D. L. [2021]. Mentoring in the Time of COVID-19: An Analysis of Online Focus Groups with Mentors to Youth. *American Journal of Community Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12543>
- Lyman, A. [2016, 1 juni]. It's a two-way street: Four ways mentoring benefits the mentor. <https://www.evidencebasedmentoring.org/four-ways-mentoring-benefits-mentor>
- Meltzer, A., & Saunders, I. [2020]. Cultivating supportive communities for young people—Mentor pathways into and following a youth mentoring program. *Children and Youth Services Review*, *110*, 104815.
- Nelson, K., Sabel, J., Forbes, C., Grandgenett, N., Tapprich, W., & Cutucache, C. [2017]. How do undergraduate STEM mentors reflect upon their mentoring experiences in an outreach program engaging K-8 youth?. *International Journal of STEM Education*, *4*(1), 1-13.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. [1990]. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, *82*(1), 33.
- Reep, C. & Hupkens, C. [2021, 3 september]. Ervaren impact corona op mentale gezondheid en leefstijl. <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/ervaren-impact-corona-op-mentale-gezondheid-en-leefstijl>
- Rezai, S., Crul, M., Severiens, S., & Keskiner, E. [2015]. Passing the torch to a new generation: Educational support types and the second generation in the Netherlands. *Comparative Migration Studies*, *3*(1), 1-17.

- Riessman, F. (1965). The "Helper" Therapy Principle. *Social work*, 10(2), 27-32. <https://doi-org.eur.idm.oclc.org/10.1093/sw/10.2.27>
- Schwartz, S. E., Kanchewa, S. S., Rhodes, J. E., Gowdy, G., Stark, A. M., Horn, J. P., ... & Spencer, R. (2018). "I'm Having a Little Struggle With This, Can You Help Me Out?": Examining Impacts and Processes of a Social Capital Intervention for First-Generation College Students. *American journal of community psychology*, 61(1-2), 166-178.
- Vos, M., Pot, H. & Dotinga, A. (2012). *Met mentoring naar de top*. Groningen: ISW.

Bijlage 1: Meetinstrumenten

Alle vragenlijsten werden gescoord op een schaal van 1-5:

1 = helemaal oneens, 2 = enigszins oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins eens, 5 = helemaal eens.

Geloof in eigen kunnen en motivatie (Pintrich & de Groot, 1990)

Geloof in eigen kunnen:

1. Ik denk dat ik dit jaar goede cijfers ga halen.
2. Ik heb er vertrouwen in dat ik de teksten die ik moeten lezen – hoe moeilijk ze ook zijn – kan begrijpen.
3. De basisbegrippen krijg ik in elk geval onder de knie.
4. Ik vertrouw erop dat ik ook de ingewikkelde onderwerpen die docenten aan de orde stellen, kan begrijpen.
5. Ik ben vol vertrouwen dat ik mijn opdrachten en toetsen goed ga maken.
6. Ik haal gemakkelijk voldoende, verwacht ik.
7. Ik weet zeker dat ik de vaardigheden die ik dit jaar ga leren, ga beheersen.
8. Wanneer ik kijk naar wat dit jaar van me wordt verwacht, naar de docenten en naar wat ik al kan en weet, dan weet ik zeker dat ik het haal.

Intrinsieke motivatie:

9. Ik heb het liefst een studieboek dat mij nieuwsgierig maakt, ook al is de stof moeilijk.
10. Ik vind het fijn om de stof die ik moet bestuderen helemaal te begrijpen.
11. Als ik de kans krijg, kies ik onderwerpen waar ik iets van leer, zelfs als dat betekent dat ik een minder goed cijfer haal.
12. Ik wil doorgaans graag een uitdagend studieboek zodat ik nieuwe dingen kan leren.

Extrinsieke motivatie:

13. Op dit moment is het mij heel wat waard om een goede cijfers te halen.
14. Ik ben er wel op uit zo hoog mogelijke cijfers te halen.
15. Ik wil anderen graag laten zien dat ik in staat ben om vakken met succes te volgen.
16. Ik wil graag beter zijn dan de gemiddelde student.
17. Ik leer altijd voor een goed cijfer, of ik een vak nou leuk vind of niet.
18. Ik vind het wel mooi als toetsresultaten publiekelijk bekend worden gemaakt.
Dan kan ik zien hoe goed ik scoor.

Netwerk oriëntatie (Schwartz et al., 2018)

Houding t.o.v. hulp vragen in netwerk

1. Volwassenen (bijvoorbeeld docenten, professoren, familie, coaches e.d.) hebben vaak goede adviezen.
2. Soms is het nodig om met een volwassene te praten over je problemen.
3. Ik krijg vaak nuttige informatie van volwassenen.
4. Mensen zouden hun problemen voor zich moeten houden.
5. In het verleden hebben volwassenen me echt geholpen bij problemen die ik had.
6. Wanneer een persoon verdriet heeft zou hij of zij er met anderen over moeten praten.
7. Als je je probleem niet zelf kunt oplossen, kan niemand dat.
8. Het is okay om een gunst te vragen aan volwassenen.

Houding t.o.v. academisch hulp vragen

9. Het zou voelen als falen als ik hulp nodig zou hebben in een les.
10. Ik zou niet willen dat iemand het weet als ik hulp nodig heb ik een les.
11. Hulp nodig hebben in een les zou betekenen dat ik toegeef dat ik niet slim genoeg ben om het werk alleen te doen.
12. Als ik iets niet zou begrijpen in de les, zou ik eerder raden dan iemand vragen om hulp.
13. Ook al zou het werk in een les te moeilijk zijn om alleen te doen, zou ik nog geen hulp vragen.
14. Ik zou liever slechter presenteren bij een opdracht, dan dat ik om hulp zou vragen.

Gevoel van verbondenheid met de universiteit (Goodenow, 1993)

1. Ik voel me echt deel van deze universiteit.
2. Ik neem deel aan verschillende activiteiten op deze universiteit.
3. Ik kan echt mezelf zijn op deze universiteit.
4. Ik wou dat ik op een andere universiteit zat.
5. Ik ben trots op deze universiteit te zitten.

Tabel 1 Betrouwbaarheden meetinstrumenten

	Betrouwbaarheid T1	Betrouwbaarheid T2	Betrouwbaarheid T3
Geloof in eigen kunnen	.88	.90	.89
Intrinsieke motivatie	.59	.54	.65
Extrinsieke motivatie	.70	.75	.82
Motivatie totaal	.66	.82	.77
Houding t.o.v. hulpvragen in netwerk	.72	.73	.77
Houding t.o.v. academisch hulpvragen	.82	.87	.91
Gevoel van verbondenheid met de universiteit	.68	.75	.70

