

Het mentoraat als aangrijpingspunt?*

Over de vormgeving van de eerste-lijnleerlingbegeleiding in het voortgezet onderwijs

D.R. Veenstra**

Samenvatting

Aan het mentoraat besteden vrijwel alle scholen voor voortgezet onderwijs aandacht. Op scholen zijn vaak in de onderbouw en soms in de bovenbouw mentoruren ingeroosterd. Die uren gebruiken mentoren bijvoorbeeld voor het begeleiden van groepsprocessen, het geven van studievaardigheidslessen of sociale vaardigheidstrainingen. Ook zijn mentoren het aanspreekpunt voor leerlingen, ouders en docenten wanneer er problemen zijn met een leerling. In dit onderzoek wordt nagegaan hoe scholen voor voortgezet onderwijs het mentoraat inrichten. Met gegevens van 138 scholen uit het cohortonderzoek VOCL'93 wordt deze vraag beantwoord. Voor de beantwoording worden verscheidene beschrijvende analyses verricht. Uit deze analyses blijkt dat scholen sterk verschillen in de mate van aandacht voor het mentoraat. Op slechts 11 van de 138 scholen blijkt het mentoraatsysteem uitgebreid opgezet, wat inhoudt dat zowel het aantal mentorlessen als de frequentie van overleg tussen mentoren hoog is. Op 53 scholen is het mentoraatsysteem beperkt opgezet. De overige scholen nemen een tussenpositie in.

1 Inleiding

Aan leerlingbegeleiding besteden de meeste scholen voor voortgezet onderwijs aandacht. Voor leerlingen is hun mentor de persoon

waarvan ze als het goed is de eerste begeleiding krijgen. Mentoren zijn docenten die een bepaalde groep leerlingen begeleiden. Zij zijn het aanspreekpunt voor die groep leerlingen, hun ouders en docenten en fungeren op die manier als eerste-lijnfunctionaris. Samen met de andere docenten van een klas pakken zij binnen een school de lichte problemen van leerlingen aan, zoals pestgedrag of moeilijkheden tussen een docent en een groep leerlingen. Verder kunnen zij zich tijdens studielessen en mentoruren inzetten om leerlingen studievaardigheden aan te leren, de sfeer in de klas te bevorderen en het zelfbeeld van leerlingen te verhelderen en ontwikkelen. Wanneer de prestaties van een bepaalde leerling of een gehele klas slecht zijn, kan de mentor naar oplossingen zoeken. Scholen zijn niet bij wet verplicht om mentorlessen op het rooster te zetten, maar talrijke scholen gebruiken een deel van hun zogeheten vrije ruimte voor dergelijke lessen.

Voor de begeleiding van de persoonlijke ontwikkeling, leerprocessen, keuzeprocessen en groepsprocessen van leerlingen zijn mentoren de eerst aangewezen personen (Luna Rubio, 1996). Zij zijn degenen die problemen van leerlingen vroegtijdig kunnen opsporen, waardoor moeilijkheden met een bepaalde leerling of een klas snel kunnen worden opgepikt. Bij specifieke vragen of moeilijkheden kunnen zij leerlingen verwijzen naar specialisten zoals vertrouwenspersonen, *remedial teachers* of decanen. De expertise van deze tweede-lijnfunctionarissen is bijvoorbeeld nodig bij depressiviteit, mishandeling, dyslexie, faalangst of specifieke keuzevoorlichting. Deze begeleiders kunnen op hun beurt de zware problemen van leerlingen overdragen aan begeleiders buiten de school. Vertrouwenspersonen hebben bijvoorbeeld geen tijd of onvoldoende kennis om een groot deel van de sociaal-emotionele en thuisproblemen van

* Dit artikel is een verkorte versie van een paper dat in mei 1997 is gepresenteerd op de Marktdag van de Nederlandse Sociologische Vereniging.

** Met dank aan A.B. Dijkstra, L. Geuzinge, J. Peschar, T. Snijders, H. Steenbergen en S. Waslander voor hun reactie op dit artikel.

leerlingen aan te pakken. Vandaar dat zij leerlingen kunnen verwijzen naar onder andere een maatschappelijk werker, een arts of het Riagg.

Naar de begeleiding van leerlingen is weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan. Empirische bevindingen zijn aan te treffen in de dissertaties van Bakker (1986) en Luna Rubio (1996) en in het rapport van Bos, Vermeulen en Cremers-van Wees (1993). Verder zijn er verscheidene beschouwingen en praktische handleidingen over dit onderwerp verschenen, waarbij vooral het werk van Deen (1985, 1988) van belang is. Door de ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs is aandacht voor leerlingbegeleiding nodig. De invoering van de basisvorming en de komst van het studiehuis in de bovenbouw van HAVO en VWO doen de noodzaak van een koppeling tussen onderwijs en begeleiding toenemen (vergelijk Procesmanagement voortgezet onderwijs, 1997). Voor de basisvorming houdt dit in dat leerlingen een ontwikkeling doormaken die verloopt van geleid naar begeleid leren leren. Op deze manier legt een school de basis voor de tweede fase waarin leerlingen zelfverantwoordelijk hun weg moeten bepalen. In de beide fasen kunnen mentoren leerlingen begeleiden bij het ontwikkelen van studievaardigheden, het maken van keuzen of de persoonlijke ontwikkeling.

In dit artikel wordt beschreven hoe scholen in het voortgezet onderwijs het mentoraat inrichten. Hierna wordt als eerste de manier behandeld waarop dit onderzoek is opgezet en uitgevoerd. De resultaten worden daarna weergegeven en aan het einde worden deze uitkomsten vergeleken met eerder onderzoek en wordt ingegaan op mogelijke vervolgstudies.

2 Methode

Om na te gaan hoe scholen voor voortgezet onderwijs het mentoraat inrichten, worden gegevens gebruikt uit het cohortonderzoek VOCL'93. Voor dat cohortonderzoek verzamelen het CBS, het GION en het OCTO gegevens over scholen, docenten, leerlingen en ouders. Deze gegevens worden in eerste instantie verzameld voor de evaluatie van de basisvorming en het onderwijsvoorrrangsbeleid.

Over dit cohortonderzoek verschijnen regulier enkele rapporten (Brandsma, Lugthart & Van der Werf, 1997; Brandsma & Van der Werf, 1997). Voor secundaire analyses kunnen deze bestanden ook worden gebruikt.

Voor dit artikel zijn alleen gegevens op schoolniveau gebruikt. Deze gegevens zijn gehaald uit de vragenlijsten aan de schooldirectie uit het schooljaar 1995-'96. Van de 140 respondenten op dat tijdstip hebben twee directieleden geen gegevens ingevuld over de leerlingbegeleiding. Voor de analyses blijven er dus 138 respondenten over. De eenheid van rapportage is doorgaans het niveau van de school. Voor sommige vragen is echter een onderscheid gemaakt naar schooltype, zoals de vraag naar het aantal mentorlessen. Wanneer er sprake is van een gemeenschappelijk brugjaar, bijvoorbeeld VBO/MAVO, hebben directieleden de gegevens over het aantal mentorlessen voor elk schooltype afzonderlijk verstrekt, dus ze hebben zowel een antwoord voor VBO als MAVO ingevuld.

Om de probleemstelling te beantwoorden worden beschrijvende analyses verricht op de directiegegevens uit VOCL'93. Daartoe worden onder meer gegevens gebruikt over het aantal jaren waarin leerlingen een mentor hebben, de taken van mentoren, de frequentie van overleg tussen mentoren en het aantal functionarissen met taakuren voor leerlingbegeleiding. Vervolgens wordt met clusteranalyse (Everitt, 1974) geprobeerd scholen in clusters te groeperen. Op deze manier wordt de informatie over het mentoraat gereduceerd en ontstaat mogelijk een typologie. Hierbij wordt ook onderzocht of er een eendimensionale of een meerdimensionale ordening in de intensiteit van het mentoraat valt te onderkennen.

Met een hiërarchische clusteranalyse wordt het aantal clusters bepaald, waarbij gebruik wordt gemaakt van de Ward-methode en de euclidische metriek. Bij het beoordelen van de clusterindelingen moet worden gelet op veranderingen in de zogeheten fusion-coëfficiënt. Voorafgaand aan de clusteranalyse zijn alle te gebruiken kenmerken van de leerlingbegeleiding gestandaardiseerd (gemiddelde van 0 en variantie van 1). Net als alle andere hiërarchische clustermethoden is de Ward-methode statisch. Vandaar dat de indeling van de Ward-

Tabel 1

Mentorlessen per schooltype: percentage scholen/locaties met mentorlessen (tussen haakjes de absolute aantallen) en frequentieverdeling van het aantal mentoruren per week

	WEL	1	2	3	N
IVBO-1	86% (48)	35	12	1	56
IVBO-2	70% (39)	32	6	1	56
IVBO-3	23% (13)	12	1	-	56
IVBO-4	18% (10)	9	1	-	56
VBO-1	80% (67)	55	10	2	84
VBO-2	64% (54)	47	6	1	84
VBO-3	21% (18)	17	1	-	84
VBO-4	15% (13)	13	-	-	84
MAVO-1	77% (79)	63	14	2	102
MAVO-2	53% (54)	49	4	1	102
MAVO-3	35% (36)	35	1	-	102
MAVO-4	14% (14)	14	-	-	102
HAVO-1	83% (60)	45	13	2	72
HAVO-2	51% (37)	34	2	1	72
HAVO-3	43% (31)	29	2	-	72
HAVO-4	15% (11)	11	-	-	72
VWO-1	81% (61)	46	13	2	75
VWO-2	48% (36)	34	1	1	75
VWO-3	40% (30)	28	2	-	75
VWO-4	11% (8)	8	-	-	75

methode vervolgens wordt verfijnd door een iteratieve clusteranalyse uit te voeren met de zogenoemde K-groepmethode. Bij deze methode staat de letter K voor het aantal clusters, dat gelijk is gesteld aan het aantal dat via de Ward-methode is bepaald (vergelijk Wilmink & Uytterschaut, 1984). Beide methoden maken gebruik van de kleinste-kwadratenmethode.

3 Resultaten

Vrijwel alle leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben tegenwoordig een mentor. Zo geeft 92 procent van de schooldirecties aan dat leerlingen in leerjaar 3 een mentor hebben. Uit de gegevens van de 138 scholen blijkt verder dat er gemiddeld per 25 leerlingen een mentor is. Voor mentoren stellen 87 van de 138 schooldirecties formatie beschikbaar. Deze formatie wordt meestal alleen aan een beperkt aantal mentoren verstrekt, bijvoorbeeld mentoren uit de onderbouw. Gemiddeld reserveren scholen per mentor minder dan een half taakuur.

Mentorlessen worden vooral in de onderbouw gegeven. In de brugklas heeft 81 procent

van de scholen een mentorles ingeroosterd. Dit percentage bedraagt 57, 33 en 14 voor de leerjaren 2, 3 en 4. In de hogere leerjaren roosteren minder scholen mentoruren in, waardoor de mentor zich vaak genooddacht ziet om tijdens vaklessen praktische zaken te regelen of begeleiding te geven. Per schooltype en per leerjaar geeft Tabel 1 aan of er mentorlessen worden gegeven. De gegevens hebben betrekking op de eerste vier leerjaren.

Wat het percentage scholen met mentorlessen betreft zijn de verschillen tussen de schooltypen niet al te groot. Opvallend is echter wel dat in leerjaar 2 scholen voor beroepsonderwijs vaker mentorlessen hebben ingeroosterd dan MAVO-, HAVO- of VWO-scholen. Voor leerjaar 3 geldt het omgekeerde. De verklaring hiervoor is eenvoudig. IVBO- en VBO-leerlingen moeten al in de tweede klas kiezen voor een beroepsrichting. Andere leerlingen kunnen met die keuze nog minimaal een jaar wachten. Wanneer de eerste vier leerjaren bij elkaar worden genomen, dan roosteren scholen voor voortgezet onderwijs gemiddeld genomen twee mentoruren in.

Mentoren hebben talrijke taken. In Tabel 2 wordt een aantal van die taken op een rij gezet.

Tabel 2

Taken van mentoren: gemiddelde score en standaarddeviatie voor vierpuntsitems (N=138)

	M	(SD)
Aanspreekpunt voor leerlingen	3.7	(.5)
Aanspreekpunt voor ouders	3.7	(.5)
Bijhouden studieresultaten	3.5	(.6)
Geven van studievaardigheidstrainingen	2.7	(1.1)
Geven van sociale-vaardigheidslessen	2.2	(1.0)
Organiseren buitenschoolse activiteiten	2.1	(.9)

Directieleden hebben deze gegevens verstrekt voor alle docenten van hun school. Bij deze vragen is geen onderscheid gemaakt tussen leerjaren. De antwoordcategorieën bij deze vragen zijn: niet of in geringe mate (1), in enige mate (2), in belangrijke mate (3) en volledig (4). Op alle scholen zijn mentoren het eerste aanspreekpunt voor leerlingen met problemen. De gemiddelde score is 3.7. De mentoren zijn op de verschillende scholen ook degenen die ouders normaal gesproken als eerste benaderen. Op de meeste scholen houden mentoren ook de studieresultaten van hun mentorgroep bij. Op negen scholen gebeurt dit niet of hoogstens in enige mate. Wat de voorgaande taken betreft zijn er nauwelijks of geen verschillen tussen scholen. Dat onderscheid is er wel in de mate waarin mentoren buitenschoolse activiteiten organiseren, studievaardigheidstrainingen of sociale-vaardigheidslessen geven. Ongeveer de helft van de mentoren besteedt in ieder geval in belangrijke mate aandacht aan de studievaardigheden van leerlingen. Aan sociale vaardigheden (een score van 2.2) en buitenschoolse activiteiten (een score van 2.1) besteden mentoren gemiddeld genomen slechts in enige mate aandacht.

Uit VOCL'93 zijn ook gegevens te achterhalen over andere taken van mentoren, zoals huisbezoek aan ouders van leerlingen en het begeleiden van leerlingen bij de keuze voor een beroepsrichting, vakkenpakket of vervolgopleiding. Op 42 van de 138 scholen krijgen ouders van alle brugklassers bezoek van een van de docenten, doorgaans de mentor. Op de overige scholen komt dit niet of slechts incidenteel voor. Op 30 procent van de scholen voeren mentoren het keuzeprogramma grotendeels uit en hebben decanen een coördinerende rol. Op 40 procent van de scholen voeren mentoren en decanen de keuzebegeleiding samen uit. Op de resterende scholen verrichten decanen deze taak grotendeels alleen.

Aan directieleden zijn ook vragen gesteld over de overlegfrequentie van mentoren. De antwoordcategorieën bij deze vraag zijn: (bijna) nooit (1), elk kwartaal (2), elke maand (3) en elke week (4). De overlegfrequentie tussen mentoren is in de lagere leerjaren het hoogst. Uit Tabel 3 valt op te maken dat brugklasmentoren op 70 procent van de scholen minimaal een keer per maand vergaderen. Op meer dan de helft van de scholen overleggen bovenbouwmentoren hoogstens eens per kwartaal. Uit een vergelijking tussen schooltypen blijkt dat er geen duidelijke verschillen zijn in de overlegfrequentie.

Tabel 3

Overleg tussen mentoren: gemiddelde score, standaarddeviatie en frequentieverdeling* (N=138)

	M (SD)	1	2	3	4
Brugklas	2.8 (.8)	9	36	65	28
Onderbouw	2.6 (.8)	16	46	60	16
Bovenbouw	2.2 (.9)	34	49	43	12

- * 1= (bijna) nooit
2= elk kwartaal
3= elke maand
4= elke week

In het bovenstaande zijn talrijke aspecten van de leerlingbegeleiding op een rij gezet. Als volgende stap is gekeken of er in deze kenmerken een samenhang te ontdekken valt. Hierbij zijn de gegevens over het aantal mentorlessen en de overlegfrequentie tussen mentoren gebruikt. Met deze twee scores wordt een maat gebruikt voor wat enerzijds leerlingen en anderzijds docenten structureel merken van het mentoraat.

Om een eerste samenhang te ontdekken is een hiërarchische clusteranalyse uitgevoerd volgens de Ward-methode. Bij het beoordelen van de clusterindelingen is gelet op veranderingen in de fusie-coëfficiënt. Een goede indeling wordt verkregen met vier clusters,

bestaande uit 53, 46, 28 en 11 scholen. Deze indeling is vervolgens verfijnd door een iteratieve clusteranalyse uit te voeren met de zogenoemde K-groepmethode. Met deze methode kwamen na vijf iteraties tien scholen in een ander cluster terecht. Voor de iteratieve clusteranalyse vat Tabel 4 de belangrijkste uitkomsten samen. In deze tabel wordt per cluster de gemiddelde score op het aantal mentoruren en het aantal mentorvergaderingen weergegeven.

Tabel 4
Iteratieve clusteranalyse: gemiddelde score, standaarddeviatie en aantal cases

Cluster	M-uren	M-overleg	N
	M (SD)	M (SD)	
1	.3 (.2)	2.0 (.4)	53
2	.4 (.2)	3.1 (.4)	46
3	.9 (.2)	2.2 (.6)	28
4	1.3 (.4)	3.6 (.5)	11
Tot.	.5 (.4)	2.5 (.7)	138

De 11 scholen uit het vierde cluster scoren hoog op beide kenmerken. Op het gemiddelde aantal mentoruren scoren deze scholen 1.3, wat inhoudt dat er in de eerste vier leerjaren ongeveer vijf mentoruren staan ingeroosterd. De score voor het overleg tussen mentoren is 3.6, wat betekent dat mentoren voor een groot deel wekelijks en voor een klein deel maandelijks vergaderen. Het laagst op beide kenmerken scoren de 53 scholen uit het eerste cluster. Op deze scholen staat in de eerste vier leerjaren gemiddeld een mentoruur ingeroosterd (een score van .3). Op deze scholen komt een mentoruur doorgaans dus alleen in de brugklas voor. De score voor het overleg tussen mentoren is 2.0, wat inhoudt dat mentoren op de scholen uit dit cluster gemiddeld genomen eens per kwartaal vergaderen. In de andere twee clusters scoren scholen hoog op het ene en laag op het andere kenmerk. Het tweede cluster is samengesteld uit 46 scholen, waar een mentoruur niet al te vaak voorkomt, hoewel een mentorenoverleg maandelijks op het rooster staat. Het omgekeerde geldt voor de scholen uit het derde cluster. Op deze 28 scholen komt in de meeste leerjaren een mentoruur voor, maar mentoren overleggen gemiddeld niet veel vaker dan eens in de drie maanden.

De K-groepmethode maakt gebruik van de kleinste-kwadratenmethode. Het succes van de

clusteranalyse kan daarom worden afgelezen aan een vergelijking van de binnengroepsvariantie. Wanneer in Tabel 4 per kenmerk de standaarddeviatie voor alle scholen wordt vergeleken met die per cluster, dan blijkt dat deze maat per cluster kleiner en soms zelfs veel kleiner is dan voor alle scholen te zamen.

Door de clusteranalyse worden 11 scholen onderscheiden waar het mentoraat uitgebreid is opgezet. Voor leerlingen zijn er veel mentoruren ingeroosterd en mentoren overleggen onderling veelvuldig. De scholen uit dit cluster worden voortaan scholen met een breed, horizontaal mentoraatsysteem genoemd¹. Naarmate er meer mentoruren op het rooster staan kan het mentoraatsysteem breder worden genoemd en naar gelang mentoren vaker overleggen wordt het systeem als meer horizontaal getypeerd. Daartegenover staan 53 scholen waar leerlingen en docenten weinig merken van het mentoraat. De leerlingen hebben alleen in de brugklas een mentoruur en de mentoren vergaderen slechts enkele keren per jaar. Deze scholen worden getypeerd als smal en verticaal. Tussen deze twee uitersten bevinden zich 74 scholen, waar de twee gekozen kenmerken tegengesteld zijn. Aan de ene kant gaat het hier dus om scholen waar wel een mentoruur is, maar waar mentoren onderling weinig overleggen. Voor deze scholen wordt het label breed en verticaal gehanteerd. Aan de andere kant gaat het om scholen waar mentoren geregeld overleggen, maar waar slechts in een deel van de leerjaren een mentoruur voorkomt. Deze scholen zijn te beschouwen als scholen met een smal, horizontaal mentoraatsysteem.

Andere gegevens over leerlingbegeleiding ondersteunen deze indeling. Scholen met een breed, horizontaal mentoraatsysteem hebben de hoogste score op bijvoorbeeld de taken van mentoren, de taakuren voor de coördinatie van het mentoraat en formatie voor remediale hulp, terwijl scholen met een smal, verticaal mentoraatsysteem steeds de laagste score hebben. Op scholen met een breed, horizontaal mentoraatsysteem zijn de mentoren voor een groot deel belast met de keuzebegeleiding. De decaan fungeert op dergelijke scholen meer als tweede-lijnfunctionaris. Op deze scholen krijgen leerlingen al in een vroeg stadium informatie over het kiezen van een vakkenpakket, studie en beroep. Het meest duidelijk is dit voor

HAVO- en VWO-leerlingen. Zij krijgen namelijk gemiddeld genomen voor het einde van de tweede klas de eerste keuzebegeleiding. Op scholen met een smal, verticaal mentoraatsysteem vangt die begeleiding in de tweede helft van het derde leerjaar aan.

4 Conclusie en discussie

Voor het mentoraat hebben talrijke scholen aandacht. Zo heeft vrijwel elke leerling in het voortgezet onderwijs enkele jaren een mentor. De meeste schooldirecties geven mentoren taakuren om hun begeleiding te kunnen uitvoeren. Onderling overleggen mentoren in ieder geval enkele keren per jaar.

Tussen scholen zijn er aanzienlijke verschillen in de aandacht voor het mentoraat. Op scholen met een breed, horizontaal mentoraatsysteem hebben leerlingen in de eerste leerjaren in ieder geval één en vaak twee of drie mentoruren per week. Niet alleen voor de leerlingen maar ook voor de docenten is het mentoraat in dat systeem intensief, want op deze scholen overleggen mentoren doorgaans wekelijks. Daartegenover staat een grote groep van scholen met een smal, verticaal mentoraatsysteem. Op deze scholen hebben leerlingen meestal alleen in de brugklas een mentoruur en overleggen mentoren eens in de drie maanden. Tussen deze twee uitersten bevinden zich scholen met een breed, verticaal of een smal, horizontaal mentoraatsysteem.

Op scholen met een breed, horizontaal mentoraatsysteem zijn begeleiding en onderwijs gekoppeld. Het mentoraat behoort daar tot de basis van de school. Voor slechts 11 van de 138 scholen uit dit onderzoek is die situatie van kracht. Op de overige scholen is het mentoraat minder uitvoerig opgezet. Docenten moeten dan bijvoorbeeld hun vaklessen aanwenden om leerlingen informatie of ondersteuning te geven of tussen mentoren is onderling alleen sporadisch overleg. Op veel scholen kan het mentoraatsysteem dan ook nog sterk worden uitgebreid. Door de ontwikkelingen in de eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs zijn dergelijke veranderingen mogelijk ook gewenst. Het mentoraat kan namelijk dienen als een eerste vangnet voor leerlingen met vragen of problemen.

Deze studie moet niet meteen worden gezien als een pleidooi voor extra aandacht voor het mentoraat. Om een krachtig betoog op te zetten moet er meer bekend zijn over de effecten van het mentoraat en de leerlingbegeleiding. Naar de invloed van leerlingbegeleiding op prestaties van leerlingen is te weinig onderzoek gedaan. Enige empirische steun is te vinden in drie studies. Van Marwijk Kooy-von Baumhauer (1984) heeft de mate van leerlingbegeleiding meegenomen in haar onderzoek. Zij stelt dat scholen die een actief beleid voor begeleiding van leerlingen voeren, goede examenresultaten behalen. Tesser (1986) vindt op het VWO een positieve correlatie tussen de hoeveelheid leerlingbegeleiding en het bereikte onderwijsniveau na vijf jaar in het voortgezet onderwijs. Tot slot laat Van der Tuin (1993) voor scholengemeenschappen zien dat er een positieve bijdrage uitgaat van leerlingbegeleiding op de prestaties van leerlingen.

In vervolgonderzoek zal worden gekeken naar de invloed van het mentoraat op leerlingkenmerken, zoals de schoolbeleving of de prestaties. Hierbij kan ook rekening worden gehouden met verschillen binnen scholen, want aan de leerlingen is bijvoorbeeld gevraagd of hun mentor hen goed kent, luistert naar wat je te zeggen hebt en te vertrouwen is. Ook zou mogelijk gekeken kunnen worden naar uitkomsten op schoolniveau, zoals het percentage zittenden of de mate van schooluitval.

Noten

- 1 Aan iedere categorie is een label toegekend, zodat de categorieën makkelijk te duiden zijn.

Literatuur

- Bakker, J.C. (1986). *Docenten en leerlingen. Onderzoek naar tijdsbesteding, begeleidingsgedrag en motivatie van avo-docenten in het kader van leerlingbegeleiding* (Academisch proefschrift Vrije Universiteit). Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Bos, K.T., Vermeulen, C.J.A.J., & Cremers-van Wees, L.M.C.M. (1993). *Leerling- en keuzebegeleiding bij de basisvorming*. Enschede: OCTO.
- Brandsma, H.P., Lugthart, E., & Werf, M.P.C. van der (1997). *Beschrijving van de school- en docent-*

- kenmerken in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs. Een analyse op de eerste meting van VOCL'93. Enschede/Groningen: OCTO/GION.
- Brandsma, H.P., & Werf, M.P.C. van der (1997). *Beschrijving van het onderwijspeil in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs. Een analyse op de eerste meting van VOCL'93.* Enschede/Groningen: OCTO/GION.
- Deen, N. (1985) [1992²], *Mensen scholen mensen. Beschouwingen over onderwijs.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Deen, N. (1988). Leerlingbegeleiding in de basisvorming. In J. Ahlers, T. Hoogbergen, N. Lagerweij & P. Leenheer (red.), *Handboek basisvorming. Deel 4: toetsing, begeleiding en doorstroming* (pp. IV.5-1/9). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Everitt, B. (1974). *Cluster analysis.* London: Heinemann.
- Luna Rubio, M. (1996). *Leerlingbegeleiding – wens en werkelijkheid* (Academisch proefschrift Rijksuniversiteit Utrecht). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Marwijk Kooy-von Baumhauer, L. van (1984). *Scholen verschillen. Een verkennend vergelijkend onderzoek naar het intern functioneren van vijftientwintig scholengemeenschappen vwo-havo-mavo* (Academisch proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Procesmanagement voortgezet onderwijs (1997). *De ideale mentor is als een oudere broer of zus. PMVO jaarnaal, 10, 9-10.*
- Tesser, P.T.M. (1986). *Sociale herkomst en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs* (Academisch proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam). Nijmegen: ITS.
- Tuin, A.C. van der (1993). *Schoolkenmerken en effectiviteit van scholengemeenschappen* (Doctoraal-scriptie Vakgroep Sociologie, Rijksuniversiteit Groningen). Groningen: s.n..
- Wilmink, F.W., & Uytterschaut, H.T. (1984). Cluster analysis, history, theory and applications. In G.N. van Vark & W.W. Howells (Eds.), *Multivariate statistical methods in physical anthropology. A review of recent advances and current developments* (pp.135-175). Dordrecht: Reidel.

Auteur

D.R. Veenstra is assistent-in-opleiding bij de onderzoeksschool ICS en doceert statistiek bij de Vakgroep Sociologie van de Rijksuniversiteit Groningen.

Correspondentie-adres: D.R. Veenstra, ICS/Vakgroep Sociologie, Grote Rozenstraat 31, 9712 TG Groningen. E-mail: d.r.veenstra@ppsw.rug.nl

Abstract

An advocate-mentor system as point of impact? About the design of counseling in secondary education

D.R. Veenstra. *Pedagogische Studiën*, 1998, 75, 277-283.

Most secondary schools have an advocate-mentor system. Students have one teacher as their point of contact for guidance and advice. In the first three years of secondary education there are often regular meetings between these teachers and their students. Advocate-mentors use these meetings to stimulate the class climate and to teach meta-cognitive skills, and social competencies. If a student has problems, the advocate-mentor will also be the main person to contact for the team of teachers or the student's family. This study shows how secondary schools organize this advocate-mentor system. Data on 138 schools from a longitudinal Dutch data set are used. Several descriptive analyses were carried out. The results make clear that schools differ to a large extent in the attention that they devote to guidance and advice. The advocate-mentor system is intensive at 11 of the 138 schools. 53 Schools have a weak advocate-mentor system. The other schools hold a position in between.