



CSG HET NOORDIK
vmbo • havo • atheneum • gymnasium



Meesterproef

DE TOEKOMST VAN HET HAVO-4-MENTORAAT

Emmily de Vries

Seniorteamleider havo

CSG Het Noordik

21 november 2016

NSO-CNA Leiderschapsacademie

Master of Educational Management

Cohort 2014-2016

Voorwoord

In het kader van de masteropleiding onderwijsmanagement aan de NSO-CNA Leiderschapsacademie, heb ik een praktijkgericht onderzoek op mijn werkplek, CSG Het Noordik, vestiging Noordikslaan, uitgevoerd. Dit document is het verslag van dit praktijkgerichte onderzoek en is tevens de meesterproef voor het behalen van de NSO-mastergraad.

Aan dit onderzoek heb ik het afgelopen half jaar veel tijd besteed. Voor en tijdens het schrijven heb ik van verschillende kanten onmisbare hulp gehad op zowel het inhoudelijke gebied als op het persoonlijke vlak. Ik wil graag van de gelegenheid gebruik maken om de mensen te bedanken die mij hierin ondersteund hebben.

In de eerste plaats wil ik Gert ten Hove bedanken. Naast het feit dat hij als vestigingsdirecteur heeft deelgenomen aan één van de groepsinterviews, heb ik van hem ook alle tijd en ruimte gekregen om dit onderzoek te kunnen uitvoeren binnen de school. Mijn grootste dank gaat echter uit naar de mentoren, docenten, zorgexperts, ouders en havo-4-leerlingen voor hun bereidheid om deel te nemen aan dit onderzoek. De bijdrage van deze mensen in de verschillende groepsinterviews is van onschatbare waarde geweest voor dit onderzoek.

Vestigingsexpert kwaliteitszorg Dinet Kroft en teamexpert kwaliteitszorg Leontine de Graaf wil ik graag bedanken voor het meelesen, het uitstralen van hun eigen enthousiasme voor het uitvoeren van onderzoek en het geven van overzicht op de momenten dat ik deze zelf niet meer had.

Vanuit de NSO-CNA wil ik mijn onderzoeksbegeleider Jos Zuylen bedanken. Het engelengeduld waarmee hij mij heeft begeleid met het onderzoeksproces is bewonderingswaardig. Daarnaast heeft de moral support van mijn studiemaatje Karena Water mij bij de les gehouden. De metaforisch gesproken 'schop onder de kont' heb ik van haar gelukkig met regelmaat mogen ontvangen, naast haar tomeloze vertrouwen in mij en mijn mogelijkheden.

Tot slot wil ik graag mijn lieve partner en zoon bedanken voor alle ruimte die ze mij hebben gegeven voor zowel dit onderzoek als het afronden van de masteropleiding. Zonder deze twee bijzondere mensen in mijn leven had ik de klus niet kunnen klaren.

Al deze betrokkenheid heeft bijgedragen aan leeropbrengsten die zowel voor CSG Het Noordik als voor mijzelf en mogelijk ook voor andere VO-scholen met een havo-bovenbouwafdeling interessant kunnen zijn.

Emmily de Vries

Almelo, 25 oktober 2016

Managementsamenvatting

In dit onderzoek staat het havo-4-mentoraat centraal met het oog op de onderwijskundige ontwikkelingen op CSG Het Noordik. Twee jaar geleden zijn de eerste stappen gezet om de onderwijsinrichting meer in te richten op basis van gepersonaliseerd leren. Mijn waarneming als teamleider van de havo-bovenbouw was dat de huidige mentoraatsinrichting van havo 4 zowel inhoudelijk als functioneel niet past bij deze toekomstige onderwijsinrichting. De onderzoeksvraag was daarom: *Welke mentoraatsinrichting en welke mentorcompetenties passen bij de toekomstige onderwijsinrichting van havo 4 op CSG Het Noordik, waarbinnen het gepersonaliseerd leren meer centraal staat?*

In het wetenschappelijke onderzoek over gepersonaliseerd leren zijn enkele beschouwingen beschikbaar, maar systematische analyses zijn nog schaars. Uit de literatuur blijkt dat er geen eenduidigheid is over wat 'gepersonaliseerd leren' nu precies inhoudt. Oostdam, Peetsma, Deriks & Van Gelderen (2006) hanteren zes uitgangspunten die gebruikt kunnen worden om aan te geven in hoeverre innovaties in het onderwijs het gepersonaliseerd leren representeren. Het is wel duidelijk dat er meer verantwoordelijkheid voor de inrichting van het leerproces bij de leerling komt te liggen. Leerlingen die meer zelf gaan bepalen wat, wanneer en hoe ze leren, vragen om een didactisch model waarin het leerproces van de leerling meer centraal staat. In het verlengde daarvan zal ook de functie en de taak van de mentor veranderen. Dit vraagt om een mentoraatsinrichting waarin mentoren in staat worden gesteld om leerlingen te helpen naar zichzelf te kijken en hen te coachen bij het 'oppakken' van het eigen leerproces. Een goede relatie tussen mentor en mentorleerling is hierbij van belang.

Als onderzoeksvorm is gekozen voor een beschrijvend onderzoek, kwalitatief van aard, waarbinnen informatie werd verzameld door middel van semigestructureerde interviews. Tijdens de eerste fase van het onderzoek werd de tweekoppige vestigingsdirectie en twee docenten van het havo-bovenbouwteam geïnterviewd over het toekomstige onderwijsconcept van de school. Voor dit interview is een interviewformat vastgesteld op basis van het theoretische kader en interne schooldocumenten zoals: schoolplan, vestigingsplan en documentatie over teamscenario's 'herinrichting onderwijstijd'.

Er is een passend interviewformat vastgesteld voor de vijf semigestructureerde interviews behorende bij fase twee, op basis van de uitkomst van het interview behorende bij fase één én op basis van het theoretische kader behorende bij dit onderzoek. Bij de groepsinterview waren havo-4-mentoren, vakdocenten, zorgexperts, ouders en havo-4-leerlingen betrokken. Analyse van deze interviews heeft zich gericht op de waarneembare verschillen tussen de inrichting van het huidige havo-4-mentoraat en de inrichting van het mentoraat dat past bij de toekomstige onderwijsinrichting. Analyse van de data is gebeurd door het kwantificeren van de data aan de hand van labels die reeds in het interviewformat waren verwerkt (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

Er kunnen diverse motieven onderscheiden worden om onderwijs op basis van maatwerk en gepersonaliseerd leren in te voeren. Als belangrijkste motieven worden genoemd: de intrinsieke motivatie van de leerlingen vergroten en beter aansluiten bij de leerambities en leermogelijkheden van de leerlingen.

De nieuwe onderwijsinrichting impliceert dat de ondersteuningsbehoefte van de leerling verandert, de mentor moet op de hoogte zijn van het basisniveau van de leerling en het keuzeproces van de leerling begeleiden en indien nodig de leerling bijsturen. De verantwoordelijkheid voor de (leer-)ontwikkeling van de leerling zal steeds meer worden overgedragen van de vakdocenten en mentor naar de leerling. Bepaalde groepen leerlingen zullen harder moeten werken en behoort dit tot de

verantwoordelijkheid van de leerling. Enkele van de actoren geven aan dat dit een leerproces betreft, waarbij de leerling begeleiding nodig heeft.

Het invoeren van de nieuwe onderwijsrichting zal volgens alle actoren tot gevolg hebben dat leerlingen harder gaan werken. Of dit harder werken ook leidt tot beter leren en of dat leerlingen beter tot hun recht komen, is verdeeldheid. De actoren geven aan dat dit van meerdere factoren afhankelijk is, onder andere van de mate waarin de leerling persoonlijke aandacht krijgt en de begeleiding bij het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden.

Uit de interviews blijkt dat de vernieuwde onderwijsrichting vraagt om een verandering in de wijze van leerlingbegeleiding door vakdocenten, ouders en in het bijzonder door mentoren. De ouders, vakdocenten, mentoren en leerlingen verwachten dat het daarnaast ook tot meer begeleiding zal gaan leiden. De verantwoordelijkheid van de mentor zal meer komen te liggen op het gebied van keuzebegeleiding en begeleiding bij het nemen van de eigen verantwoordelijkheid. Op het vlak van keuzebegeleiding kunnen volgens een groot deel van de actoren de ouders een grotere rol spelen: aangezien de ouders een goed beeld van de leerling heeft. Daarnaast is het belangrijk om leerlingen geleidelijk aan de controle over hun eigen leerprocessen in handen te laten nemen. Alle actoren zijn het erover eens zijn dat begeleidingsgesprekken die mentoren voeren met hun mentorleerlingen vallen onder de onderwijstijd.

Als antwoord op de onderzoeksvraag kan gesteld worden dat de resultaten die in dit onderzoek geanalyseerd zijn mogelijkheden bieden om kenmerken van de toekomstige mentoraatsinrichting te benoemen en zijn niet voldoende om de passende mentoraatsinrichting in zijn volledigheid te beschrijven. De verantwoordelijkheid voor de (leer-) ontwikkeling van de leerling zal meer worden overgedragen van de docenten en mentor naar de leerling. De leerling wordt daarmee meer eigenaar van zijn eigen leerproces. Het is de taak en verantwoordelijkheid van de mentor om de leerling aan de hand van feedback en bijsturing te begeleiden bij het keuze- en leerproces en bij het nemen van de eigen verantwoordelijkheid hierin. Het vergt ervaring om als mentor de hulpvraag van de leerling te herkennen en hier gepast op in te spelen. Daarnaast is het begeleiden van een leerling een interactief en interpersoonlijk proces, waarin meerdere competenties van de mentor een grote rol spelen. Een overzicht van deze competenties is terug te lezen in paragraaf 5.2 'Samenvatting van de resultaten'.

In de toekomstige onderwijspraktijk wordt de rol van de mentor belangrijker, maar ook complexer. Het is dan ook noodzakelijk dat deze taak met gepaste professionaliteit kan worden uitgevoerd. Daarvoor is het van belang dat mentoren voldoende worden ondersteund en begeleid vanuit de schoolorganisatie bij het vormgeven en uitvoeren van hun taak. Tevens is het van belang dat er onderzocht wordt welke hindernissen genomen moeten worden om de nieuwe mentoraatsinrichting te kunnen invoeren. In het belang van monitoring en bijsturing zal er aandacht moeten zijn voor de vraag hoe bepaald wordt of de implementatie van de nieuwe mentoraatsinrichting succesvol is. Het gebruik van een implementatieschema kan hierin van grote waarde zijn.

Colofon

Titel onderzoek:	De toekomst van het havo-4-mentoraat
Naam student:	Emmily de Vries
Naam opleidingsinstituut:	NSO-CNA Leiderschapsacademie
Opleiding:	NSO, Master Educational Management
Adresgegevens:	NSO-CNA Leiderschapsacademie Dalsteindreef 141 1112 XJ Diemen T 020 568 2030 nso@nso-onderwijsmgmt.nl
Adresgegevens werkgever:	CSG Het Noordik Noordikslaan 68 7602 CG Almelo T 0546 484848 www.noordik.nl
Begeleider:	Dr. Jos Zuylen Onderzoeksbegeleider NSO-CNA j.zuylen@nso-cna.nl
Adresgegevens student:	Emmily de Vries Seniorteamleider havo CSG Het Noordik Duivenvoorde 59 7608 KV Almelo M 06 53552441
Datum:	November 2016

Inhoud

Voorwoord

Managementsamenvatting

1	Inleiding	8
1.1	Aanleiding.....	8
1.2	Context	8
1.3	Probleemverheldering.....	9
1.4	Doel en onderzoeksvraag	10
1.4.1	Doelstelling.....	10
1.4.2	Hoofdvraag	10
1.5	Onderzoeksethiek.....	11
2	Theoretisch kader.....	12
2.1	Gepersonaliseerd leren	12
2.2	Didactiek.....	13
2.3	Mentor.....	14
2.4	‘Het zweet op de goede rug’ bij leren	16
2.5	Theoretisch kader en conceptueel model.....	18
	Samenvatting van de literatuur.....	18
3	Onderzoeksvraagstelling	20
3.1	Hoofdvraag	20
3.2	Deelvragen	20
3.3	Conceptueel model	20
4	Methode van onderzoek	22
4.1	Onderzoeksstrategie	22
4.2	Procedure	23
4.3	Onderzoeksgroep	25
4.4	Instrumentatie.....	25
4.5	Analyse	26
4.6	Betrouwbaarheid en validiteit.....	26
5	Resultaten	28
5.1	Resultaten en analyse van de resultaten	28
5.1.1	Fase 1.....	28
5.1.2	Fase 2.....	31
5.2	Samenvatting van de resultaten	43
	Samenvatting resultaten fase 1.....	43

Samenvatting resultaten fase 2.....	43
6 Conclusies en discussie.....	46
6.1 Adequate mentoraatsinrichting en mentorcompetenties.....	46
6.1.1 Beantwoording deelvraag 1: kenmerken toekomstige onderwijsinrichting.....	46
6.1.2 Beantwoording deelvraag 2: inzichten nieuwe mentoraatsinrichting.....	46
6.1.3. Beantwoording deelvraag 3: kenmerken gewenste competentieset.....	48
6.1.4 Beantwoording hoofdvraag.....	48
6.2 Discussie	49
6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek.....	50
7 Betekenis van het onderzoek voor de praktijk.....	51
Reflectie.....	52
Geraadpleegde literatuur.....	53
Overzicht bijlagen.....	55
Bijlage 1: Schrijven voor respondenten ter voorbereiding op interview fase 1	56
Bijlage 2: Schrijven voor respondenten ter voorbereiding op interview fase 2	59
Bijlage 3: Samenvatting interview fase 1	62
Bijlage 4: Uitwerkingen interviews fase 2	64
Bijlage 5: Codeerschema interviews fase 2.....	72

1 Inleiding

1.1 Aanleiding

In lijn met het schoolplan van CSG Het Noordik wil de directie van de vestiging Noordikslaan meer vorm en inhoud geven aan de toekomstige onderwijsinrichting op basis van gepersonaliseerd leren. Gepersonaliseerd leren door maatwerk aan te bieden op basis van de (leer-) behoefte van de leerling. Om dit te realiseren, zal met ingang van schooljaar 2016/2017 het onderwijs zo georganiseerd worden dat leerlingen meer verantwoordelijkheid kunnen en moeten nemen voor hun eigen leren. Een van de belangrijkste inhoudelijke wijzigingen zal zijn dat leerlingen het desbetreffende schooljaar ruimte krijgen om 10 % van de onderwijstijd in te vullen op basis van hun eigen leerbehoefte.

De doelen die we hiermee willen realiseren hebben betrekking op het vergroten van het eigenaarschap van leerlingen voor het eigen leren en het leveren van maatwerk aan leerlingen op basis van hun persoonlijke leerbehoefte. Om deze doelen mede te realiseren is het nodig dat we binnen de havo-4-afdeling aandacht hebben voor de wijze waarop docenten hun onderwijs inrichten, mentoren hun leerlingen begeleiden en de competenties die mentoren daarvoor nodig hebben.

De huidige mentoraatsinrichting van havo 4 sluit zowel inhoudelijk als functioneel aan bij de huidige onderwijsinrichting. De onderwijsinrichting in havo 4 gaat de komende jaren, zoals hierboven beknopt beschreven, veranderen. Het is onduidelijk in hoeverre de huidige mentoraatsinrichting aansluit bij deze vernieuwde onderwijsinrichting. Daarnaast is het onduidelijk welke competenties havo-4-mentoren moeten beheersen om leerlingen in deze nieuwe situatie zo optimaal mogelijk te kunnen begeleiden.

1.2 Context

CSG Het Noordik is een scholengemeenschap bestaande uit vier vestigingen, waar onderwijs wordt aangeboden van vmbo tot gymnasium. Onderwijs aan havo-4- en havo-5-leerlingen wordt alleen aangeboden op de vestiging Noordikslaan, waar ik als teamleider verantwoordelijk ben voor de dagelijkse leiding van deze afdeling. Het havo-bovenbouwteam bestaat, naast mijzelf, uit 22 docenten en één decaan. Met elkaar zijn wij in het schooljaar 2015/2016 verantwoordelijk voor het onderwijs aan 408 leerlingen (233 havo-4-leerlingen en 175 havo-5-leerlingen).

In havo 4 kennen we een groepsmentoraat, waarbij elke havo-4-mentor ongeveer twintig havo-4-leerlingen begeleidt. Aan het begin van het nieuwe schooljaar vindt er een persoonlijke overdracht plaats van leerling-informatie tussen de oude en nieuwe mentor. Steeds meer mentoren vinden dat deze persoonlijke overdracht overbodig zou moeten zijn, aangezien alle leerling-informatie in het leerlingvolgsysteem Magister behoort te staan en dus direct beschikbaar is voor de nieuwe mentor. In de praktijk blijkt echter dat lang niet alle leerling-informatie op de juiste wijze in Magister wordt geregistreerd.

Het schooljaar kent vier periodes, waarvan elke periode in de bovenbouw afgesloten wordt met een toetsweek. Nadat de resultaten bekend zijn, vinden er na periode één tot en met periode drie begeleidingsvergaderingen plaats. Na periode vier is er alleen een overgangsvergadering. Tijdens de begeleidingsvergaderingen bepalen de mentoren voor aanvang van de vergadering, waar alle lesgevende docenten aan deelnemen, welke leerlingen besproken worden. Over wat de opbrengst moet zijn van de leerlingbespreking bestaat geen eenduidigheid onder de teamleiders, mentoren en docenten.

Overigens zijn er naast de mentoren meerdere medewerkers binnen de school, die in meer of mindere mate vormen van leerlingbegeleiding uitvoeren. Dit zijn in willekeurige volgorde: zorgexperts, vertrouwensdocenten, decanen, teamleiders en remedial teachers.

1.3 Probleemverheldering

Kijkend naar het havo-4-mentoraat zijn er verschillende aspecten die direct of indirect van invloed zijn op de kwaliteit ervan.

Herinrichting onderwijstijd

Een belangrijke reden om aandacht te hebben voor het mentoraat is dat met ingang van schooljaar 2016/2017 op Het Noordik, vestiging Noordikslaan, de lessentabel losgelaten zal worden. Hoe verder de tijdshorizon, hoe meer keuzeruimte voor de leerling. Het streven van de school is om binnen drie jaar door te groeien naar een onderwijsmodel waarbij elke leerling voor minimaal 20% van de onderwijstijd zelf keuzeruimte heeft. Voor het realiseren van minimaal één dagdeel onderwijs op basis van keuzeruimte, is het nodig om de huidige lessentabel los te laten. Hoe meer keuzeruimte er aangeboden wordt aan leerlingen, hoe meer de noodzaak aan begeleiding toeneemt. Leerlingen moeten leren kiezen en leren om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces.

Effect mentorinterventie

Het effect van mentorinterventies wordt door meerdere factoren bepaald. Leerlingen hebben te maken met leerdoelen, schoolorganisatie en leerbronnen als het om leren gaat. Vakdocenten kunnen binnen de didactische driehoek van Ros (2007) gezien worden als leerbron. Bij elke mentorinterventie speelt niet alleen de mentor en de leerling een rol, maar ook de vakdocent als belangrijke leerbron. Dit maakt dat bij de meeste mentorinterventies meerdere actoren of factoren betrokken kunnen zijn. Daarnaast zal de mentorinterventie een effect moeten hebben op de manier waarop de leerling toegerust wordt om zelfstudieopdrachten uit te kunnen voeren. We speculeren er immers nog steeds op dat leerlingen, door het maken van zelfstudieopdrachten, voldoen aan hun schoolprestaties.

Als we puur kijken naar de interventie, zou gesteld kunnen worden dat het gaat om het aantal interventies en de kwaliteit van deze interventies. Kwaliteitszorgmedewerkers van CSG Het Noordik hebben onderzocht of er een verband bestaat tussen het aantal keren dat een leerling besproken wordt tijdens de leerlingbespreking in havo 4 en havo 5 en de mate waarin die leerling onvertraagd de havo-bovenbouw doorloopt. Van alle geslaagde havo-5-leerlingen is ongeveer 30% meer dan één keer besproken in havo 4 en havo 5. Van alle gezakte leerlingen is ongeveer 60 % meer dan één keer besproken in deze leerjaren. Voor aan deze kwaliteitszorggegevens conclusies verbonden kunnen worden, zal er meer duidelijkheid moeten komen over: 1) wat de richtlijnen zijn voor het bespreken van een leerling, 2) wat de opbrengst moet zijn van een begeleidingsvergadering voor leerling, docent en mentor en 3) wat de rol van de mentor is in acties die voortkomen uit de bespreking.

Functie en competentie van mentoren

Gesprekken met ouders en leerlingen doen vermoeden dat er grote verschillen zijn tussen de werkwijze en betrokkenheid van de mentoren. De verschillen hebben onder andere te maken met de frequentie en intensiteit van het contact tussen mentor en leerling en de mate waarin ouders geïnformeerd dan wel betrokken worden bij de voortgang van hun zoon/dochter. In hoeverre deze opmerkingen voortkomen uit te hoge verwachtingen die leerlingen en ouders hebben van de bekwaamheid van de mentor, persoonlijkheidseigenschappen van de mentor, of de wijze van communiceren, is niet duidelijk. Naast ouders en leerlingen hebben ook lesgevende docenten,

teamleiders, de decaan en de zorgexperts van onze vestiging bepaalde verwachtingen van mentoren. Een taakomschrijving van de mentor staat onvolledig beschreven in een conceptversie 'taakomschrijving mentor' en dateert uit 2013. In deze conceptversie staat beschreven wat elke partij van een mentor mag verwachten, binnen de beschikbare tijd die een mentor heeft om zijn mentoraatwerkzaamheden te vervullen,

Het zweet op de goede rug

In havo 4 is er een grote groep leerlingen die moeilijk tot leren komt, omdat het hun onvoldoende lukt gemotiveerd te zijn voor het schoolse leren en mogelijk ook doordat docenten hun niet in staat stelt om de verantwoordelijkheid voor het eigen leren te nemen. Vanuit zorg voor het leren van de leerling blijkt in de praktijk dat docenten vaak teveel hulp aan leerlingen bieden bij het leren. Dat kan ertoe leiden dat voor leerlingen de mogelijkheden afnemen om zelf te leren. Op zo'n moment staat het zweet op de rug van de docent. In de personeelsruimte klagen docenten dan: 'ze zijn niet vooruit te branden', 'als je ze even loslaat, dan gebeurt er maar weinig', 'het lijkt wel alsof ik komend schooljaar examen moet doe'. De vraag is gerechtvaardigd of er geen onderwijsinrichting bestaat die leerlingen meer motiveert voor schoolse zaken.

Eén van de doelen die we op CSG Het Noordik willen realiseren met de aanpassingen in de onderwijsinrichting is het vergroten van het eigenaarschap van leerlingen over het eigen leren. Als we van leerlingen verwachten dat ze eigenaarschap etaleren en meer verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces, dan zullen we leerlingen daartoe in de gelegenheid moeten stellen. In de nieuwe onderwijsinrichting betekent dat, dat leerlingen in staat gesteld zullen moeten worden om meer verantwoordelijkheid te kunnen nemen voor de componenten van het leerproces. Simons en Zuylen (1997) benoemen vijf componenten van het leerproces, te weten: doelen stellen, criteria bepalen, uitvoeren van het leergedrag (dat moet leiden tot het realiseren van de doelen), beoordelen van het leerproduct en reflecteren op het leerproces.

Als we dit van leerlingen gaan verwachten, zal dat consequenties hebben voor de rol van vakdocenten en mentoren, omdat zij de verantwoordelijkheid voor de componenten van het leerproces meer dan nu toe in handen van de leerlingen moeten leggen. Dat heeft grote consequenties voor de wijze waarop docenten lesgeven en voor de manier waarop mentoren de leerlingen begeleiden. Ter overvloed wordt hier nog opgemerkt dat met de metafoor 'het zweet op de goede rug' niet wordt bedoeld dat docenten en mentoren minder hard gaan werken. Het zal duidelijk zijn dat ermee bedoeld wordt dat mentoren hun werk anders gaan doen.

1.4 Doel en onderzoeksvraag

1.4.1 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is inzicht te verwerven in de functie van het mentoraat in havo 4 binnen ons huidige onderwijssysteem. Vandaaruit wil ik met collega's verkennen hoe het mentoraat veranderd zou kunnen worden om het te laten passen bij een inrichting die aansluit bij een onderwijsconcept dat ertoe leidt dat leerlingen meer verantwoordelijkheid kunnen nemen voor het eigen leerproces. De verzamelde informatie kan behulpzaam zijn bij het aanpassen van onze mentoraatsinrichting en bij het geven van adequate begeleiding aan havo-4-leerlingen.

1.4.2 Hoofdvraag

Welke mentoraatsinrichting en mentorcompetenties passen bij de toekomstige onderwijsinrichting van havo 4 op CSG Het Noordik?

1.5 Onderzoeksethiek

In dit onderzoek werden havo-4-mentoren door mij geïnterviewd over werkzaamheden behorende bij het havo-4-mentoraat en de wijze waarop ze hier invulling aan geven. Aangezien ik teamleider ben van het havo bovenbouwteam en bijna alle havo-4-mentoren tot ditzelfde team behoren, heb ik mij terdege gerealiseerd dat het voor alle partijen duidelijk moet zijn wat er met de opbrengst van het onderzoek gaat gebeuren.

Mentoren werden geïnterviewd over wat ze kunnen en doen en over wat ze zouden moeten kunnen en doen met betrekking tot werkzaamheden die horen bij het mentoraat. Bij het ontwerpen van de gewenste competentieset werd alleen naar de toekomst gekeken en geen vergelijking gemaakt met wat de mentoren ten tijde van het interview ook daadwerkelijk konden. De onderzoeksopbrengsten hebben op geen enkele manier een beoordelend karakter voor medewerkers binnen de school.

Mentoren werden niet individueel geïnterviewd, maar in een groep. Voor deze interviewvorm is gekozen om de kans te verkleinen dat een mentor deze informatie-uitwisseling, onder de dekmantel van onderzoek doen, zou gaan aanvoelen als een verkapt functioneringsgesprek.

2 Theoretisch kader

De keuze voor de inrichting van het onderwijs binnen een school is over het algemeen gebaseerd op de missie en visie van de school. De onderwijsinrichting geeft daarmee ruimte en doet recht aan deze missie en visie. De keuze voor de inrichting van het onderwijs is onder andere richtinggevend voor de mate van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen. CSG het Noordik wil aan de toekomstige onderwijsinrichting van havo 4 meer vorm en inhoud geven door leerlingen meer gepersonaliseerd te laten leren op basis van leerbehoefte.

In dit theoretische kader zal in eerste instantie ingegaan worden op het begrip 'gepersonaliseerd leren'. Vervolgens komt didactiek en de positie van de mentor binnen de didactische driehoek van Ros (2007) aan bod. Het is belangrijk om de positie van de mentor vast te kunnen stellen om organisatieaspecten in kaart te brengen en om een taakomschrijving voor de mentor vast te kunnen stellen (Fiddelaers-Jaspers, 1999). De metafoer 'Het zweet op de goede rug', zoals reeds opgemerkt in de probleemverheldering (paragraaf 1.3, pagina 9), zal daarna in het theoretisch kader nader toegelicht worden. Tot slot zal het conceptuele model, dat op basis van het theoretisch kader tot stand gekomen is, kort ingeleid worden.

2.1 Gepersonaliseerd leren

Volgens het vestigingsplan, volgt de leerling in de toekomst niet langer de structuur van de school, maar moet de structuur ingevuld worden op basis van de (leer-)behoefte van de leerling (Ten Hove, 2014). Het gepersonaliseerde leren van de leerling komt steeds meer centraal te staan. In de literatuur wordt in dit kader vaak gesproken over het 'nieuwe leren', een term die Simons (Simons, van der Linden & Duffy, 2000) heeft geïntroduceerd. Anno 2010 gebruikt hij de term liever niet meer, aangezien er volgens hem veel misverstanden over zijn ontstaan (Prima onderwijs, 2010).

In het wetenschappelijke onderzoek over gepersonaliseerd leren zijn enkele beschouwingen beschikbaar, maar systematische analyses zijn nog schaars. Onderzoek over gepersonaliseerd leren concentreerde zich de afgelopen jaren vooral op het ontwerpen van diverse leersituaties. Het ontbreekt aan effectstudies (o.a. effect op leeruitkomsten). De onderwijspraktijk vraagt wel om duiding van gepersonaliseerd leren.

Het blijkt dat zowel over de terminologie als over de inhoud geen eenduidigheid bestaat van dit begrip. Volgens Martens (2006) gaat het niet zozeer om nieuw leren, maar om een andere inrichting van het onderwijs, waardoor leerprocessen beter verlopen en meer verschillende leeractiviteiten door leerlingen worden ontplooid. Volgens Ros en Wassink (2008) vloeit het nieuwe leren voort uit een andere oriëntatie op kennis en leren, namelijk een professionele praktijk die recente wetenschappelijke inzichten in hoe kinderen leren, vertaalt in leerarrangementen en bijbehorend gedrag van leraren, gericht op het aanleren van relevante kennis. Volgens Ros en Wassink wordt het nieuwe leren vaak geassocieerd met het (sociaal-)constructivistische onderwijsconcept. Een van de belangrijkste namen die hoort bij het sociaal constructivisme is die van Lev Semyonovich Vygotsky (1896 - 1934). De kern van Vygotsky's theorie is de integratie van interne en externe aspecten van het leren en de nadruk op de sociale leeromgeving. Het mogelijk meest invloedrijke concept van de theorie van Vygotsky is de zone van naaste ontwikkeling. Deze kan worden gedefinieerd als het verschil in moeilijkheidsgraad dat de leerling zelf aankan en het niveau dat de leerling aankan met behulp van een docent. (Ruijters, Simons, 2012)

Leren moet zo vorm krijgen, dat de leerling in toenemende mate zelfstandig gaat leren en zodoende 'leert hoe te leren'. Scholen zijn ervoor bedoeld om leerlingen te laten leren, c.q. tot hoogwaardige leerresultaten te brengen. Het onderwijs is daarbij functioneel ondergeschikt aan het leren. Volgens Hilhorst (2009) veranderen leerlingen. Ze zijn snel afgeleid en tonen weinig interesse. Ze groeien op in een samenleving waar een overdaad aan informatie en keuzemogelijkheden bestaat. Volgens Ryan en Deci (2000) zijn leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd als zij zelf invloed hebben op de manier van leren.

Problemen op het gebied van demotivatie (zesjes cultuur) is volgens Ros en Wassink (2008) een belangrijk motief voor gepersonaliseerd leren. De Wolf (2013) onderscheidt naast het verbeteren van de intrinsieke motivatie van leerlingen nog vijf motieven voor gepersonaliseerd leren, te weten:

- Talentontwikkeling; Betere aansluiting bij leerambities en leermogelijkheden van leerlingen en staat daarmee het leren in de weg → uitval aan de onderkant en niet kunnen excelleren.
- Gebruik maken van hedendaagse leermiddelen; Er wordt geen gebruik gemaakt van de inzichten die we hebben over leren en de manier waarop leren het beste kan worden ondersteund.
- Leren staat centraal; Leerling bepaalt zelf wat, wanneer, in welke volgorde en tempo ze leren; Als eenmaal de schoolsoort is bepaald, hebben leerlingen niets te vertellen over wat, wanneer, in welke volgorde en tempo ze leren.
- Selectief leergedrag verminderen; (Voor een vak of een leraar die de leerling leuk vindt, willen ze nog wel eens iets extra's doen.) Leerlingen begrijpen niet waarom je bepaalde leerstof zo nodig moet leren.
- Globalisering van de wereld; economische verhoudingen zijn veranderd, ict heeft haar intrede gedaan, Nederland is multicultureel en Nederland is multireligieus.

Volgens Oostdam, Peetsma, Derricks & Van Gelderen (2006) verwijst de term het 'nieuwe leren' naar vormen van onderwijs die worden gekenmerkt door één of meer van de volgende uitgangspunten:

- er is aandacht voor zelfregulatie en metacognitie;
- er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren;
- leren vindt plaats in een authentieke leeromgeving;
- leren wordt beschouwd als een sociale activiteit;
- leren vindt plaats met behulp van ict;
- er wordt gebruik gemaakt van nieuwe beoordelingsmethodieken, die passen bij een of meer van de hiervoor genoemde uitgangspunten.

Daarnaast denken zij dat deze beschrijving van het begrip recht doet aan de verscheidenheid die in de schoolpraktijk wordt aangetroffen. De beschrijving kan gebruikt worden om aan te geven in welke mate innovaties in het onderwijs het 'gepersonaliseerd leren' representeren. Aan hoe meer uitgangspunten er recht wordt gedaan, des te meer is er sprake van 'gepersonaliseerd leren'.

Naast de onderwijspraktijk vraagt ook dit onderzoek om duiding van het begrip 'gepersonaliseerd leren'. De hierboven beschreven opvattingen over, motieven voor en kenmerken van 'gepersonaliseerd leren', vormen de input van het gerealiseerde begrippenkader. Dit begrippenkader is in hoofdlijnen een samenvatting van de consequentie van een onderwijsinrichting op basis van 'gepersonaliseerd leren' en als uitgangspunt dienen voor de interviews behorende bij fase 1 van dit onderzoek.

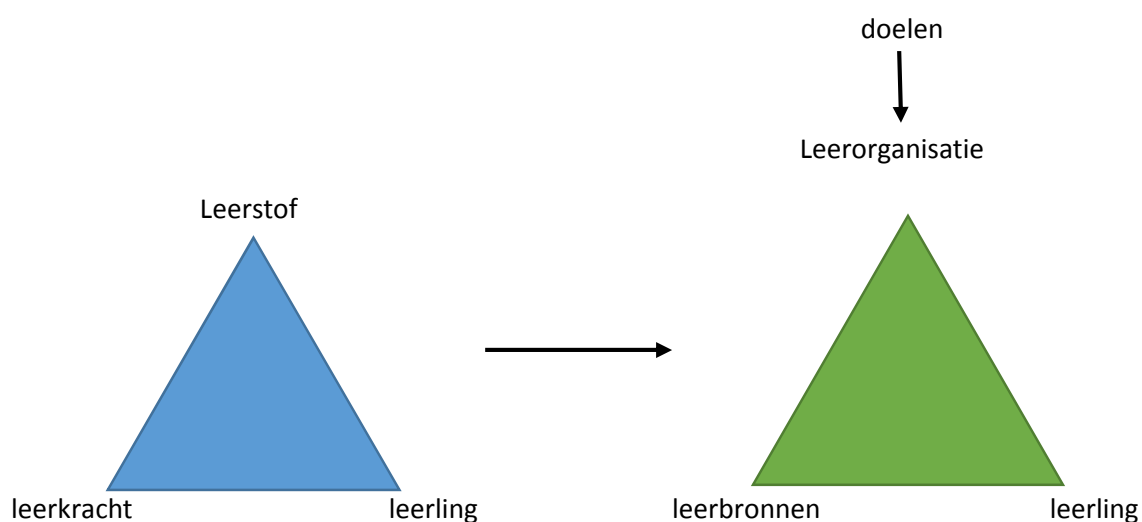
2.2 Didactiek

Ouders en maatschappij verwachten vandaag de dag dat voor elke leerling een passend onderwijsaanbod wordt verzorgd (Ros, 2008). Het klassikale onderwijs dat op veel VO-scholen

aangeboden wordt en gericht is op het leerproces van leerlingen, is voor een passend individueel onderwijsaanbod zoals gepersonaliseerd leren, niet toereikend. Het onderwijsleerproces, gebaseerd op de didactische driehoek van Van Gelder (Van Gelder & Van der Velde, 1969), met de elementen leerling, leerkracht en leerstof, staat binnen het huidige onderwijs nog vaak centraal. Binnen deze didactische driehoek bepaalt de methode wat leerlingen leren en de docent hoe leerlingen leren.

Als er van docenten verwacht wordt dat elke leerling een passend onderwijsaanbod krijgt, op basis van de individuele leerbehoefte van elke leerling, dan wordt er volgens Ros en Wassink (2008) van docenten ook verwacht dat ze ontwerpers worden van passende leerarrangementen en niet langer alleen maar uitvoerders zijn van een lesmethode.

Het nieuwe leren kent een nieuwe didactische driehoek, waarbij het leerproces van leerlingen centraal staat (Ros, 2007). Volgens Ros moeten leerlingen ook invloed hebben op wat, wanneer en hoe ze willen leren. Leerlingen worden daardoor in de gelegenheid gesteld meer eigenaar te worden van hun eigen leerproces. Zimmerman (2000) heeft het in dat opzicht over zelfregulatie. Zelfregulatie kan volgens hem omschreven worden als: 'de mate waarin individuen op metacognitief, gedrags- en motivationeel niveau proactieve deelnemers aan hun eigen leerprocessen zijn'. Simpel gezegd zorgt zelfregulatie voor efficiënter leren, omdat de lerende de leeromgeving beter kan structureren en zich meer bewust is van het leerproces.



Figuur 1: Nieuwe didactische driehoek (Uit Ros, 2007).

In de didactische driehoek van Ros (2007) is de mentor, als begeleider van het leerproces, voor de leerling een leerbron waar beroep op gedaan kan worden. De rol van de mentor wordt in de volgende paragraaf nader toegelicht.

2.3 Mentor

De mentor fungeert binnen de school als eerste aanspreekpunt voor de leerling en houdt zicht op de ontwikkeling van de leerling. Door nabijheid en kennis vanuit de relatie met de leerling heeft de mentor mogelijkheden de leerling te helpen in zijn ontwikkeling (Fiddelaers-Jaspers, Hoorens-Maas, Konig, 1998). Als er binnen dit onderzoek wordt gesproken over de positie van de mentor binnen de

bestaande organisatiestructuur en onderwijsinrichting van de school en de daarbij behorende taken en verantwoordelijkheden, dan hebben we het over de mentoraatsinrichting. Voor een optimale begeleiding van leerlingen binnen de gekozen onderwijsinrichting, dienen mentoraatsinrichting en onderwijsinrichting met elkaar in lijn te liggen (Fiddelaers-Jaspers,1999).

Groothuis en Verkuyl (2008) ordenen de taken van de mentor in begeleidingsaspecten die betrekking hebben op: leren leren, leren leven, leren kiezen en leef- en werksfeer. Voor mentoren ligt hier de kans en de uitdaging leerlingen te helpen naar zichzelf te kijken en hen te coachen bij het oppakken van het eigen leerproces. Dat betekent voor de mentor: dicht bij de individuele leerling staan, actief en acceptierend luisteren en samen met de leerling onderzoeken welke manier van studeren het meest past bij deze leerling en welke manier het meest effectief is.

Volgens Korthagen en Lagerwerf (2008) is het UI-model een geschikt model voor coaching van leerlingen. Binnen dit model blijf je als coach (mentor) uitgaan van het idee dat de leerling in potentie veel kwaliteiten in huis heeft om met leerproblemen om te gaan die zich bij schools leren voordoen, maar dat er ergens een belemmering zit die uit de weg geruimd kan worden. Deze belemmering kan op zes verschillende lagen zitten die in en buiten de leerling kunnen liggen en elk hun eigen impact hebben. Het model geeft steun aan de mentor bij het nadenken over discrepanties die leerlingen ervaren en bij het vinden van mogelijkheden om die te overwinnen.

Een model om de tevredenheid van leerlingen met het mentorschap te evalueren, is in tabel 1 schematisch weergegeven. In het model staan de karakteristieken van de mentor, karakteristieken van de relatie tussen mentor en leerling en het effect van de relatie centraal. Het onderzoek, dat door de Canadese overheid naar de mentor/mentee relatie in het Canadese bedrijfsleven werd uitgevoerd, benoemde als belangrijkste resultaat 'het gevoel begrepen te worden'.

Tabel 1: Aspecten van tevredenheid met het mentoraat van de leerling, vrij naar model van St. Jean en Audel (2009)

Karakteristieken van mentor	Karakteristieken van de collectieve en individuele relatie	Ervaren veranderingen als gevolg van het mentorschap
<ul style="list-style-type: none"> - Inlevingsvermogen - Aanpassingsvermogen - Vertrouwelijkheid - Begrijpen van de situatie - Krijgen van energie - Beschikbaarheid - Kennis en ervaring - Oplossend vermogen 	<ul style="list-style-type: none"> - Organisatie van het contact - Wederzijds vertrouwen - Overeenstemming over moreel contact - Anders dan leerling/docent relatie - Intermediair, maar niet alleen - Naast de leerling, niet naast andere docenten 	<ul style="list-style-type: none"> - Verandering leergedrag - Verandering leerling-resultaten - Toegenomen zelfvertrouwen - Oplossing van problemen - Positieve ontwikkeling binnen de schoolgemeenschap - Vermindering lesuitval - Vermindering schooluitval
INPUT	PROCESS	OUTPUT

Het model is door Crijns en Verheugd (2012) gebruikt om een vragenlijst op te stellen ten behoeve van leerlingen en mentoren. Het is een input - process - output model, op grond waarvan 'het gevoel begrepen te worden' omgezet is naar meetbare vragen.

De karakteristieken van de mentor, beschreven in de eerste kolom van tabel 1, zijn voor het onderzoek herschreven tot mentorkwaliteiten en mentorcompetenties. Deze mentorkwaliteiten en mentorcompetenties worden binnen de interviews van fase 2 besproken om inzichtelijk te maken in

hoeverre deze kwaliteiten en competenties ook relevant zijn binnen een onderwijsinrichting die gebaseerd is op gepersonaliseerd leren.

Het verschil tussen kwaliteiten en competenties is dat kwaliteiten van kinds af aan in je zitten. Ze bepalen als het ware wie je bent, wat maakt dat ze ook wel benoemd worden als kernkwaliteiten. Competenties kun je tot op grote hoogte aanleren, ook als je ouder bent (Korthagen en Vasalos, 2007). In tabel 2 zijn de verschillen tussen competenties en (kern-)kwaliteiten weergegeven volgens Korthagen en Vasalos.

Tabel 2: Verschillen competenties en kernkwaliteiten (Korthagen en Vasalos, 2007)

Competentie	Kernkwaliteit
Opdeelbaar	Ondeelbaar
Aan te leren	Heb je al
Domein specifiek	Grote transferwaarde
Het gaat om 'kunnen'	Het gaat om 'zijn'

Competenties zijn persoonlijke, positieve eigenschappen zoals kennis, vaardigheden en capaciteiten die je nodig hebt om een bepaalde functie te kunnen uitvoeren. Kenmerkend voor het begrip competentie is dat het gaat om een combinatie van kennis, houding en vaardigheden. Volgens sommigen (Ten Dam e.a., 2003; Rychen & Salganik, 2003) kan van een echte competentie pas gesproken worden als de bezitter van die competentie niet alleen vaardigheden, kennis en houdingen (geïntegreerd) kan 'toepassen', maar ze ook kan onderwerpen aan kritisch nadenken en zelfreflectie.

Volgens Verbiest (2014) doet innoveren in scholen altijd een beroep op het leren van de betrokken professionals. Innovatiebenaderingen hebben volgens Verbiest vaak weinig effect of leveren zelfs contraproductieve effecten op als er onvoldoende aandacht is voor de noodzakelijke leerprocessen van de betrokken professionals. Als betrokken professional dient de mentor nieuwe kennis, nieuwe vaardigheden, andere opvattingen en attitudes en/of ander gedrag te verwerven en te gebruiken. We hebben het dan over de competentieset van mentoren.

2.4 'Het zweet op de goede rug' bij leren

Simons en Zuylen (1997) onderscheiden zes grondvormen van leren. Deze grondvormen zijn: zelfstandig werken, zelfstandig samenwerken, zelfstandig leren, samenwerkend leren, zelf reguleren en samen reguleren. Daarnaast is Zuylen (1997) van mening dat het proces rond leren is opgebouwd uit vijf componenten, namelijk:

1. doelen stellen;
2. criteria bepalen;
3. uitvoeren van het leergedrag dat tot de realisatie van het doel leidt (leer-strategieën uitkiezen en in de gaten houden);
4. testen (en beoordelen) of het doel bereikt is;
5. reflectie.

Het behartigen van al deze vijf componenten is van belang om tot leren te komen.

Om leerlingen van de grondvorm 'zelfstandig werken' meer in de richting te krijgen van de grondvormen 'zelf reguleren' en 'samen reguleren', wat past bij gepersonaliseerd leren, vraagt dat een andere taakverdeling van zowel de docent als van de leerling. De kern van deze nieuwe taakverdeling is, dat leerlingen meer verantwoordelijkheid krijgen voor de uitvoer van de

verschillende componenten van het leerproces en dat docenten leerlingen meer in de positie brengen dat ze deze verantwoordelijkheid ook kunnen nemen.

In tabel 3 heeft Zuylen (1997) deze veranderende taakverdeling inzichtelijk gemaakt. Bestudering van de tabel zal duidelijk maken dat een verschuiving van zelfstandig werken naar zelf reguleren vraagt om een nieuwe taakverdeling tussen docenten en leerlingen. In de tabel is deze taakverdeling verwoord aan de hand van de woorden 'wat', 'hoe', 'wanneer' en 'waar'. Het 'wat' komt daarbij overeen met het doelen stellen en criteria bepalen. Het 'hoe' heeft te maken met het uitkiezen van leerstrategieën en de wijze waarop beoordeeld wordt of het doel bereikt is. Het 'wanneer' gaat over tijdstip waarop geleerd wordt en in welk tempo, om tenslotte met het woord 'waar' de locatie van het leren te duiden.

De veronderstelling is dat naarmate de leerling meerdere componenten van het leerproces zelf behartigt, dit de kwaliteit van het leerproces en dus ook het leerproduct ten goede komt.

Tabel 3: Zes grondvormen van leren, uitgewerkt aan de hand van de vijf componenten van het leerproces (Zuylen, 1997)

Grondvormen	Taakverdeling	
	Docent	Leerling
Zelfstandig werken	bepaalt het 'wat' bepaalt het 'hoe'	voeren uit volgens de richtlijnen
Zelfstandig samenwerken	bepaalt het 'wat' bepaalt het 'hoe'	voeren uit volgens de richtlijnen. Problemen m.b.t. rolverdeling en omgaan met afleiders
Zelfstandig leren	bepaalt het 'wat' geeft keuzeruimte op het 'hoe', het 'wanneer' en 'waar'	bepalen zelf het 'hoe', het 'wanneer' en 'waar'. Gevolg: er kunnen fouten gemaakt worden
Samenwerkend leren	bepaalt het 'wat' geeft keuzeruimte op het 'hoe', het 'wanneer' en 'waar'	bepalen zelf het 'hoe', het 'wanneer' en 'waar'. Gevolg: er kunnen fouten gemaakt worden voeren uit volgens de richtlijnen. Problemen m.b.t. rolverdeling en omgaan met afleiders
Zelf reguleren	docent besteedt doelen, criteria, uitvoering en beoordeling geheel of gedeeltelijk uit	bepalen doelen, criteria, uitvoering en beoordeling geheel of gedeeltelijk zelf
Samen reguleren	docent besteedt doelen, criteria, uitvoering en beoordeling geheel of gedeeltelijk uit	bepalen doelen, criteria, uitvoering en beoordeling geheel of gedeeltelijk zelf voeren volgens de richtlijnen. Problemen m.b.t. rolverdeling en omgaan met afleiders

Het is niet verwonderlijk dat het aandacht besteden aan alle componenten meer inspanning vraagt van de havo-4-leerling. Als we in metaforen spreken, zullen leerlingen meer zweet op de rug krijgen

als ze meer verantwoordelijkheid nemen voor het behartigen van alle componenten van het leerproces. Als in het kader van dit onderzoek de metafoor ‘het zweet op de goede rug’ gebruikt wordt, dan wordt hiermee bedoeld dat:

- de leerling zoveel zweet op zijn rug heeft als nodig is om tot een goed leerproduct te komen;
- er zoveel zweet op de rug van de docent moet komen dat de docent precies genoeg doet om het zweet op de rug van de leerling te krijgen.

Naarmate een docent meer componenten van het leerproces van de leerling overneemt, komt het zweet bij de docent op de rug te staan in plaats van op de rug van de leerling.

2.5 Theoretisch kader en conceptueel model

Op basis van het theoretische kader is een conceptueel model construeren. Dit conceptuele model is weergegeven op pagina 21. Het model laat zien dat de kwaliteit van het leerproces van de leerling afhangt van de mate waarin de leerling verantwoordelijkheid neemt en kan nemen voor het eigen leerproces binnen de onderwijsinrichting van de school. Verantwoordelijkheid nemen door meer aandacht te besteden aan alle componenten van het leerproces en de ruimte die de leerling krijgt van mentor en docent om deze verantwoordelijkheid ook te kunnen nemen. Vakdocent en mentor kunnen invloed uitoefenen op de mate waarin een leerling verantwoordelijkheid neemt en kan nemen. De mentor is daarin wel afhankelijk van de mentoraatsinrichting waarbinnen hij de vastgestelde mentortaken moet vervullen en de mate waarin de mentor de bijbehorende competenties beheerst.

Samenvatting van de literatuur

Uit de literatuur blijkt dat er geen eenduidigheid bestaat over wat ‘gepersonaliseerd leren’ nu precies inhoudt. Wel is duidelijk dat er meer verantwoordelijkheid voor de inrichting van het leerproces bij de leerling komt te liggen. Vanuit dit principe zijn, als onderwijs het ‘gepersonaliseerd leren’ niet in de weg wil zitten, kenmerken te benoemen waar het onderwijs aan moet voldoen. Deze kenmerken zijn:

- er is aandacht voor zelfregulatie en metacognitie;
- er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren;
- leren vindt plaats in een authentieke leeromgeving;
- leren wordt beschouwd als een sociale activiteit;
- leren vindt plaats met behulp van ict;
- er wordt gebruik gemaakt van nieuwe beoordelingsmethodieken, die passen bij een of meer van de hiervoor genoemde uitgangspunten.

Zuylen (1997) onderscheidt binnen het leerproces vijf componenten, te weten:

- doelen stellen;
- criteria bepalen;
- uitvoeren van het leergedrag dat tot de realisatie van het doel leidt (leer-strategieën uitkiezen en in de gaten houden);
- testen (en beoordelen) of het doel bereikt is;
- reflectie.

Naarmate een leerling alle componenten van het leerproces zelf behartigt, dan komt dit de kwaliteit van het leerproces en dus ook van het leerproduct ten goede.

Leerlingen die meer zelf gaan bepalen wat, wanneer en hoe ze leren, vragen om een didactisch model waarin het onderwijzen van de docent minder centraal komt te staan en het eigen leerproces van de leerling centraler komt te staan. In het verlengde daarvan zal ook de functie en de taak van de mentor veranderen. In tegenstelling tot wat Ros (2007) beschrijft is de mentor, in een onderwijsinrichting die gebaseerd is op gepersonaliseerd leren, minder een leerbron waar de leerling een beroep op kan doen en meer een volger van het individuele leerproces van de leerling. De mentor stelt de leerling in staat om hem hulpvragen te stellen en biedt vanuit zijn inzicht hulp waar hij dat wenselijk vindt. Het is de uitdaging voor mentoren om leerlingen te helpen naar zichzelf te kijken en hen te coachen bij het nemen van verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces. Een goede relatie tussen mentor en mentorleerling is hierbij van belang. Onderzoek heeft aangetoond dat een goede relatie in eerste instantie te maken heeft met de mate waarin de mentorleerling het gevoel heeft zich begrepen te voelen en te voelen dat de mentor aandacht heeft voor het welbevinden van de leerling. Daarnaast dient de mentor als betrokken professional de competentieset te verwerven die hoort bij de onderwijsinnovatie. In dit onderzoek zullen competenties en kenmerken van mentoren naar voren komen die van belang zijn voor het goed kunnen vervullen van het mentoraat binnen de nieuwe onderwijsinrichting gebaseerd op gepersonaliseerd leren.

3 Onderzoeksvraagstelling

Hieronder wordt de onderzoeksvraag voor de volledigheid in paragraaf 3.1 herhaald. Daarnaast zijn in paragraaf 3.2 deelvragen opgenomen waaruit de onderzoeksvraag is opgebouwd. Deze deelvragen zijn geformuleerd op basis van het theoretische kader en zijn behulpzaam geweest bij de inrichting van het onderzoek. Tot slot wordt in paragraaf 3.3 een conceptueel model gepresenteerd dat behulpzaam is bij de verdere inrichting van het onderzoek.

3.1 Hoofdvraag

In het theoretisch kader zijn inzichten aangereikt die behulpzaam kunnen zijn bij het ontwerpen van een mentoraatsinrichting die past bij het concept gepersonaliseerd leren. Vandaaruit kunnen in zijn algemeenheid onderdelen van de competentieset van mentoren worden benoemd die bij dat concept passen. Waar het nu op aan komt is om te benoemen hoe gepersonaliseerd leren op CSG Het Noordik vorm gaat krijgen om vandaaruit de bijbehorende mentoraatinrichting te ontwerpen. Om die reden is de hoofdvraag uit paragraaf 1.4 gehandhaafd. Eerst zal onderzocht moeten worden hoe gepersonaliseerd leren op CSG Het Noordik vorm krijgt en vervolgens kan onderzocht worden welke mentoraatinrichting en welke mentorcompetenties daarbij passen. De hoofdvraag blijft derhalve: Welke mentoraatsinrichting en welke mentorcompetenties passen bij de toekomstige onderwijsinrichting van havo 4 op CSG Het Noordik, waarbinnen het gepersonaliseerd leren meer centraal staat?

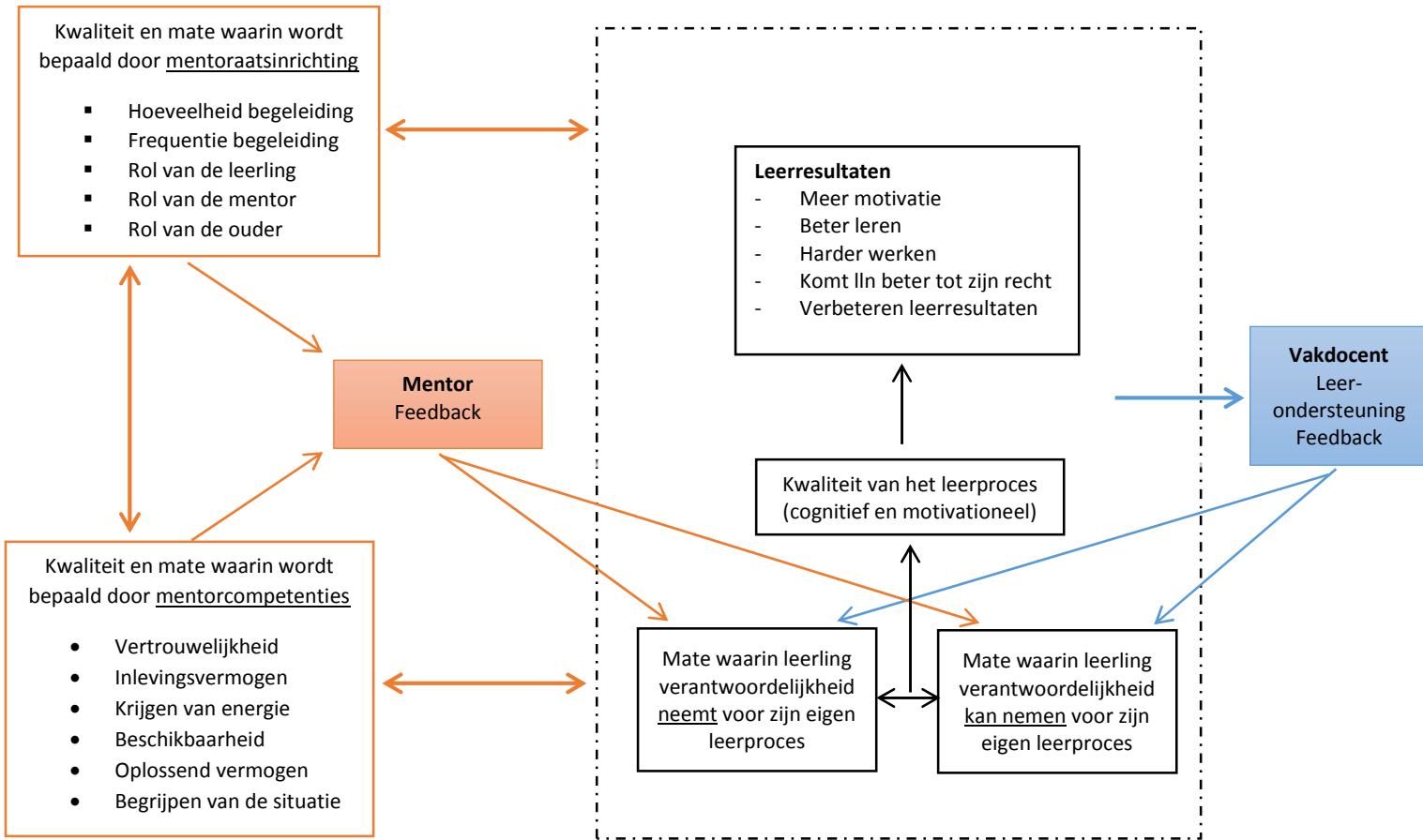
3.2 Deelvragen

- 1) Wat zijn de kenmerken van de toekomstige onderwijsinrichting in havo 4 volgens de directie van CSG Het Noordik?
- 2) Wat zijn de inzichten van docenten, mentoren, ouders, leerlingen en zorgexperts met betrekking tot de herinrichting van het mentoraat in havo 4, passend bij de kenmerken van de toekomstige onderwijsinrichting zoals de directie deze heeft geformuleerd?
- 3) Wat zijn de kenmerken van de gewenste competentieset van havo-4-mentoren in de toekomstige onderwijsinrichting, waarbij er meer keuzeruimte voor leerlingen binnen de onderwijstijd zal zijn?

3.3 Conceptueel model

Zoals reeds beschreven in paragraaf 2.5 (pagina 18), kan op basis van de theorie een conceptueel model weergegeven worden. De leerling en zijn leren in de toekomstige onderwijsinrichting op CSG Het Noordik (deelvraag 1) staat in het conceptueel model centraal. In dit conceptuele model wordt duidelijk gemaakt wat de afstemming van activiteiten zou moeten zijn tussen mentor en vakdocent om deze passend te laten zijn bij de ontwikkeling van eigenaarschap van leerlingen voor het eigen leerproces. De kwaliteit van het leerproces van de leerling hangt af van de mate waarin de leerling verantwoordelijkheid neemt en kan nemen voor het eigen leerproces. Cruciaal in het conceptuele model is dat zowel de mentor als de vakdocent invloed kunnen uitoefenen op de mate waarin de leerling deze verantwoordelijkheid neemt en kan nemen, door het aanbieden van de juiste leerondersteuning en het leveren van adequate feedback. De kwaliteit van de feedback van de mentor wordt daarbij bepaald door de mentoraatsinrichting (deelvraag 2) en de mentorcompetenties (deelvraag 3).

De leerling en zijn leren in de toekomstige onderwijsinrichting



Figuur 3: Conceptueel model. Afstemming van de activiteiten van mentor en vakdocent passend bij de ontwikkeling van eigenaarschap van leerlingen voor het eigen leerproces binnen de toekomstige onderwijsinrichting.

4 Methode van onderzoek

4.1 Onderzoeksstrategie

Als onderzoeksvorm is gekozen voor een beschrijvend onderzoek, kwalitatief van aard, waarbinnen informatie werd verzameld door middel van semigestructureerde interviews. Het onderzoek bestond uit twee fases. Tijdens de eerste fase werd de tweekoppige vestigingsdirectie en twee docenten van het havo-bovenbouwteam geïnterviewd over het toekomstige onderwijsconcept (deelvraag 1). De uitkomst van dit interview werd verwerkt in een interviewformat behorende bij deelvraag 2 en 3 dat werd gebruikt tijdens de interviews van fase twee.

Hieronder wordt per deelvraag aangegeven hoe het onderzoek zijn beslag heeft gekregen (vrij naar model van Van der Werff, 2014).

Tabel 4: Overzicht van de onderzoeksstrategie

Deelvraag	Variabele
1. Wat zijn de kenmerken van de toekomstige onderwijsinrichting in havo 4?	Perceptie van de geïnterviewden over de kenmerken van de toekomstige onderwijsinrichting in havo 4 aan de hand van de thema's: <ul style="list-style-type: none">- Definiëring van gepersonaliseerd leren en de mate waarin deze toereikend is om onze toekomstige onderwijsinrichting in havo 4 te definiëren.- Motieven voor gepersonaliseerd leren en in het verlengde hiervan de motieven voor de gewijzigde onderwijsinrichting van de school.- Consequentie om onderwijs aan te bieden op basis van gepersonaliseerd leren.
Kwalitatief	1 semigestructureerd interview Interviewformat waarin drie thema's aan bod zijn gekomen, is vastgesteld op basis van het theoretische kader en interne schooldocumenten zoals: schoolplan, vestigingsplan en documentatie over teamsценario's 'herinrichting onderwijstijd'.
Doelgroep/populatie	Kwalitatief: N=4 Eén interview met de vestigingsdirectie (directeur en adjunct-directeur) en twee docenten van het havo-bovenbouwteam die betrokken zijn bij de totstandkoming van de toekomstige onderwijsinrichting in havo 4.

Deelvraag	Variabele
2. Wat zijn de inzichten van docenten, mentoren, ouders, leerlingen en zorgexperts met betrekking tot de herinrichting van het mentoraat in havo 4, passend bij de toekomstige onderwijsinrichting?	Perceptie van de geïnterviewden over de inrichting van het mentoraat havo 4, passend bij de toekomstige onderwijsinrichting.
3. Wat zijn de kenmerken van de gewenste competentieset van havo-4-mentoren in de toekomstige onderwijsinrichting, waarbij er meer keuzeruimte voor leerlingen binnen de onderwijstijd zal zijn?	Perceptie van de geïnterviewden over de benodigde competentieset van mentoren in de toekomstige onderwijsinrichting
Kwalitatief	Vijf semigestructureerde interviews waarin drie categorieën worden onderscheiden te weten: algemeen, deelvraag 2, deelvraag 3.
Doelgroep/populatie	Kwalitatief: N=25 Vijf interviews, waarbij aan elk interview deelneemt een mentor havo 4, vakdocent, ouder havo-4-leerling, leerling havo 4 en een zorgexpert bovenbouw.

Om te waarborgen dat alle deelnemers dezelfde beelden hadden over de toekomstige onderwijsinrichting in havo 4, werd voorafgaand aan de interviews behorende bij deelvraag 2 en 3, een duidelijke beschrijving van deze toekomstige onderwijsinrichting verstuurd naar alle betrokkenen en werd deze beschrijving aan het begin van het interview nogmaals ter verduidelijking besproken.

De analyse van de interviews heeft zich gericht op de waarneembare verschillen tussen de inrichting van het huidige havo-4-mentoraat en de inrichting van het mentoraat dat past bij de toekomstige onderwijsinrichting.

4.2 Procedure

Het betreft een beschrijvend onderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Er is een beeld geschetst van hoe de inrichting van het havo-4-mentoraat eruit moet zien binnen de toekomstige onderwijsinrichting (fase 1) en welke competenties mentoren daarvoor nodig hebben (fase 2).

Vorbereitung fase 1
<ul style="list-style-type: none"> - Het onderzoeksvorstel is afgestemd en aangepast met belanghebbenden. - Er is vooronderzoek verricht op basis van het schoolplan en bestaande documentatie over de toekomstige onderwijsinrichting op CSG Het Noordik. - Beschrijving gemaakt van de toekomstige onderwijsinrichting voor havo-4-leerlingen, op basis van de documentatie en het theoretisch kader, voor het interview behorende bij fase 1. - Interviewformat vaststellen in overleg met medewerkers kwaliteitszorg binnen de school. - Deelnemers interview (mondeling) gevraagd deel te nemen aan het onderzoek. - Datum en tijdstip gepland voor het interview. - Deelnemers schriftelijk uitgenodigd en daarbij mijn beschrijving van de toekomstige onderwijsinrichting ter voorbereiding meegestuurd.



Interview fase 1

Interview afgenomen volgens een vaste procedure en aan de hand van een vooraf vastgesteld format.

Procedure interview:

- Beschrijving gegeven van het doel van het interview.
- Informatie gegeven over de duur van het interview (60 minuten) en de wijze waarop het gesprek wordt opgenomen.
- Afspraken over anonimiteit en het terugkoppelen van resultaten doorgenomen met alle respondenten.
- Gespreksverslag is aan de respondenten ter hand gesteld en is op onjuistheden gecontroleerd.

Format interview:

Het interview is afgenomen aan de hand van vooraf vastgestelde thema's.



Analyse interview fase 1

- Het interviewtranscript is geanalyseerd en de data is gekwantificeerd.
- De uitspraken zijn ingedeeld naar soort en type, zodat de antwoorden van verschillende respondenten met elkaar vergeleken konden worden. Het interview is uitgewerkt in het interviewformat en is daarmee tevens de verslaglegging van het interview.



Voorbereiding fase 2

- Opbrengst interview fase 1 is samen met het theoretisch kader gebruikt om het interviewformat van fase 2 vorm te geven.
- Vaststelling interviewformat samen met twee medewerkers kwaliteitszorg.
- Deelnemers interview (schriftelijk en mondeling) gevraagd deel te nemen.
- Datum en tijdstip gepland voor de vijf interviews.
- Deelnemers schriftelijk uitgenodigd en mijn beschrijving van de toekomstige onderwijsinrichting, ter voorbereiding op het interview meegestuurd.



Interview fase 2

Interview afgenomen volgens een vaste procedure en aan de hand van een vooraf vastgesteld format.

Procedure interview:

- Beschrijving van het doel van het interview.
- Informatie gegeven over de duur van het interview (60 minuten) en de wijze waarop het gesprek wordt opgenomen.
- Beschrijving van de afspraken over anonimiteit en het terugkoppelen van resultaten.
- Gespreksverslag is aan de geïnterviewden ter hand gesteld om op onjuistheden te controleren.

Format interview:

Het interviews is afgenomen aan de hand van vooraf vastgestelde onderwerpen. Elk onderwerp kent een aantal te behandelen thema's waar tijdens het interview over gesproken is, te weten:

- Metafoor: 'Het zweet op de goede rug'.
- Wat is er voor nodig om het zweet op de goede rug te krijgen?

- Welke eigenschappen van een mentor vind jij belangrijk?



Analyse interview fase 2

- Interview is geanalyseerd en de data is gekwantificeerd.
- De uitspraken zijn ingedeeld naar soort en type, zodat de antwoorden van verschillende respondenten met elkaar vergeleken konden worden. Het interview is uitgewerkt aan de hand van het interviewformat en is daarmee tevens de verslaglegging van het interview. Vervolgens is de verslaglegging verwerkt in een codeerschema.

Voor de interviews is een passend interviewformat vastgesteld. De experts kwaliteitszorg, ervaren onderzoekers binnen de school, hebben samen met de onderzoeker de interviewformats vastgesteld. Bij het vaststellen van de interviewformats zijn de volgende criteria gehanteerd:

- Format sluit aan bij de vraagstelling van het onderzoek;
- geschikt voor een semigestructureerd interview;
- inhoud op basis van theorie.

4.3 Onderzoeksgroep

Dit onderzoek is afgenomen op de school waar de onderzoeker werkzaam is. Vanuit het managementteam neemt de vestigingsdirecteur en de adjunct-vestigingsdirecteur deel aan het onderzoek.

De geïnterviewde docenten en mentoren zijn door de onderzoeker uitgekozen op basis van betrokkenheid bij de school, ervaring en leeftijd. Ondanks dat alle mentoren ook docenten zijn, zullen de vakdocenten die benaderd worden voor deelname aan het onderzoek geen mentoren havo 4 zijn. Namen van mentoren en docenten die zijn benaderd voor deelname aan het onderzoek zijn, ten behoeve van een second opinion over de gemaakte keuze, in grote vertrouwelijkheid voorgelegd aan twee seniordocenten.

De geïnterviewde ouders en leerlingen zijn benaderd aan de hand van een schriftelijke oproep gericht aan alle havo-4-leerlingen en diens ouders, om mee te werken aan dit onderzoek.

4.4 Instrumentatie

Voor het interview met de vestigingsdirectie, behorende bij fase 1, is een interviewformat vastgesteld op basis van het theoretische kader en interne schooldocumenten zoals: schoolplan, vestigingsplan en documentatie over teamsenario's 'herinrichting onderwijstijd'.

Het interviewformat dat gebruikt werd bij de vijf semigestructureerde interviews van fase 2, is vastgesteld op basis van de uitkomst van het interview behorende bij fase 1 én op basis van het theoretische kader behorende bij dit onderzoek.

Om de objectiviteit te vergroten is ervoor gekozen om de interviews af te nemen in groepjes van vijf personen. De onderzoeker is direct leidinggevende van een deel van de mentoren en docenten die mee hebben gewerkt aan het onderzoek en daarmee is geprobeerd te voorkomen dat het interview leek op een functioneringsgesprek.

4.5 Analyse

De analyse van het eerste semigestructureerde interview, behorende bij fase 1, heeft informatie opgeleverd waarmee antwoord kon worden gegeven op deelvraag 1. Deze deelvraag luidt: Wat zijn de kenmerken van de toekomstige onderwijsinrichting in havo 4?

Het interview werd digitaal opgenomen en is na afloop uitgewerkt in een geanoniseerd transcript dat is opgedeeld in betekenisvolle tekstfragmenten die betrekking hebben op eenzelfde onderwerp. Deze tekstfragmenten zijn gelabeld en zijn vervolgens gebruikt om een beschrijving te maken van de toekomstige onderwijsinrichting op Het Noordik. Nadat de beschrijving was goedgekeurd door de vier geïnterviewden, is de opbrengst (beschrijving) als uitgangspunt gebruikt bij de interviews van fase 2. Deze beschrijving is voorafgaand aan de vijf interviews behorende bij fase 2 naar de, bij deze interviews, betrokken personen gemaald.

Analyse van de overige vijf semigestructureerde interviews heeft informatie opgeleverd waarmee antwoord gegeven kon worden op de hoofdvraag en de bijbehorende deelvragen 2 en 3. Deze hoofdvraag en deelvragen zijn:

Hoofdvraag: Welke mentoraatsinrichting en welke mentorcompetenties passen bij de toekomstige onderwijsinrichting van havo 4 op CSG Het Noordik, waarbinnen het gepersonaliseerd leren meer centraal staat?

Deelvraag 2: Wat zijn de inzichten van docenten, mentoren, ouders, leerlingen en zorgexperts met betrekking tot de herinrichting van het mentoraat in havo 4, passend bij de toekomstige onderwijsinrichting?

Deelvraag 3: Wat zijn de kenmerken van de gewenste competentieset van havo-4-mentoren in de toekomstige onderwijsinrichting, waarbij er meer keuzeruimte voor leerlingen binnen de onderwijstijd zal zijn?

Alle interviews van fase 2 zijn digitaal opgenomen en na afloop uitgewerkt volgens de gebruikte interviewformats. Analyse van de data is gebeurd door het kwantificeren van de data aan de hand van labels die reeds in het interviewformat waren verwerkt. De data afkomstig uit de digitale opnames van de interviews zijn opgedeeld in kleine betekenisvolle tekstfragmenten die vervolgens zijn ondergebracht bij één of meerdere labels (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Na de analyse is er een samenvatting geschreven van de resultaten.

4.6 Betrouwbaarheid en validiteit

Om de gegevens te kunnen analyseren is een coderingssysteem opgesteld. De thema's die in het gesprek naar voren kwamen waren deels al bekend. Per thema zijn er subthema's geformuleerd op basis van de literatuurstudie. Deze subthema's zijn gebruikt voor het opstellen van een coderingsoverzicht. Dit overzicht is besproken met de kwaliteitszorgmedewerker van Het Noordik. Na het opstellen van een definitief coderingsoverzicht zijn alle groepsinterviews met behulp hiervan gecodeerd. Een overzicht hiervan is weergegeven in bijlage 5.

Een maat van objectiviteit is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Twee personen gebruiken hetzelfde codeerschema om onafhankelijk dezelfde tekst te coderen. De hoeveelheid overeenkomsten tussen de twee personen is de schatting van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Boeije, 2005). Om een indicatie te krijgen van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid hebben de kwaliteitszorgmedewerker en de onderzoeker onafhankelijk van elkaar een groepsinterview

gecodeerd. De uitkomsten zijn vervolgens met elkaar vergeleken en de verschillen zijn besproken om tot een beslissing te komen.

Nadat alle interviews gecodeerd waren, vond een kwalitatieve analyse plaats. Uit alle interviews zijn de antwoorden met dezelfde code verzameld. Van elk subthema is een samenvatting gemaakt, waarin de data van de verschillende groepen werd geïntegreerd. Uit de samenvattingen zijn conclusies getrokken. Omdat de conclusies door één onderzoeker werden opgesteld, werd steekproefsgewijs een aantal samenvattingen en conclusies met de kwaliteitszorgmedewerker besproken om eventuele subjectiviteit tegen te gaan.

5 Resultaten

In paragraaf 5.1 zijn de resultaten en analyse van de resultaten opgenomen. Eventuele wijzigingen in de onderzoeksstrategie of de procedure die hebben plaatsgevonden tijdens het onderzoek staan beschreven bij de verschillende uitwerkingen.

Resultaten van het onderzoek zijn binnen paragraaf 5.1 verwerkt in twee fasen. Fase 1 zijn de resultaten die horen bij het eerste interview met de vestigingsdirectie en twee docenten van het havo-bovenbouwteam en geven een duidelijk beeld van de belangrijkste kenmerken die horen bij de toekomstige onderwijsinrichting op CSG Het Noordik. Deze resultaten zijn de input geweest voor de overige vijf interviews die horen bij fase 2 van dit onderzoek.

De resultaten in fase 2 geven de belangrijkste inzichten weer van mentoren, docenten-havo-4, ouders, zorgexpert en leerlingen-havo-4, voor een mentoraatsinrichting die past bij de toekomstige onderwijsinrichting en de kwaliteiten en competenties die mentoren daarvoor nodig hebben. Hiervoor zijn vier tabellen gebruikt. Tabel 6 geeft weer hoe de verschillende groepen de metafoor 'Het zweet op de goede rug' interpreteren en wie er volgens hen het zweet op de rug moet hebben binnen het onderwijs in havo 4. Zie paragraaf 4.2 voor een korte toelichting op deze metafoor in dit resultatenhoofdstuk. Tabel 7 geeft weer wat de consequentie is van 'het zweet op de goede rug hebben'. Tabel 8 geeft weer wat de consequentie is van de vernieuwde onderwijsinrichting in havo 4 voor de inrichting van het havo-4-mentoraat. Tot slot wordt in Tabel 9 aangegeven wat vervolgens de kwaliteiten en competenties van een havo-4-mentor moeten zijn om dit mentoraat goed vorm te kunnen geven.

Om een beter beeld te krijgen van de resultaten die beschreven staan in de verschillende tabellen, is in paragraaf 5.2 een samenvatting van de resultaten opgenomen. In deze samenvatting staan de belangrijkste bevindingen.

5.1 Resultaten en analyse van de resultaten

5.1.1 Fase 1

Het interview met de vestigingsdirectie en twee docenten van het havo-bovenbouwteam, die nauw betrokken zijn bij de onderwijsontwikkelingen in havo 4, heeft plaatsgevonden in juni 2016. Tijdens het interview kwamen onderstaande drie thema's aan bod:

1. Definiëring van gepersonaliseerd leren en de mate waarin deze toereikend is om onze toekomstige onderwijsinrichting in havo 4 te definiëren.
2. Motieven voor gepersonaliseerd leren en in het verlengde hiervan de motieven voor onze eigen gewijzigde onderwijsinrichting.
3. Consequentie om onderwijs aan te bieden op basis van gepersonaliseerd leren.

Hieronder zal er van elk thema afzonderlijk een aparte analyse gegeven worden van de interviewopbrengsten.

Ad. 1

De definiëring van gepersonaliseerd leren is uitgewerkt aan de hand van een beschrijving van de hoofdkenmerken van de vernieuwde onderwijsinrichting. Hieronder een puntsgewijze weergave.

- We bieden onderwijs aan waarbinnen leren en talentontwikkeling centraal staat;
- De leerling centraal op basis van 'willen' - 'kunnen' - 'mogen'!
 - Wat wil je leren? Leerlingen stellen zichzelf persoonlijke (ontwikkelings-) doelen!
 - Wat kunnen wij vanuit school doen, zodat jij dit kunt leren? Wat heb je nodig?
 - Wat is er allemaal mogelijk, binnen de aangeboden onderwijsinrichting?

- Elke leerling krijgt binnen lessituaties een basisarrangement aangeboden, gebaseerd op een (basis-)niveau dat minimaal nodig is om een havo diploma te halen;
- De verantwoordelijkheid voor de (leer-)ontwikkeling van de leerling wordt overgedragen van de docenten en mentor naar de leerling;
- Docenten, mentoren en ouders zijn begeleider/coach in het leerproces van de leerling en ondersteunen de leerling bij het doelen stellen en het maken van verantwoorde keuzes die bijdragen aan het realiseren van de gestelde doelen.

Ad. 2

De zes motieven voor gepersonaliseerd leren, beschreven in het theoretisch kader, zijn opgenomen in de linkerkolom van schema 1. Deze motieven zijn tijdens het interview het uitgangspunt geweest om met elkaar in gesprek te komen over motieven voor het invoeren van de vernieuwde onderwijsinrichting op CSG Het Noordik.

In eerste instantie was het de bedoeling dat de zes motieven in volgorde van belangrijkheid werden gewaardeerd. Het cijfer 1 voor 'niet belangrijk' tot het cijfer 6 wat 'belangrijk' weergeeft. Tijdens het interview gaven de geïnterviewde personen aan dat dit niet mogelijk was, aangezien sommige motieven in hun ogen even belangrijk zijn. De onderzoeker heeft tijdens het interview besloten om het verzoek om prioritering aan te brengen van 1 tot 6 te veranderen in het aangeven van nuanceverschillen tussen de verschillende motieven door aan elk motief een afzonderlijke waarde toe te kennen. Dit kan er toe leiden dat meerdere motieven door één geïnterviewde als even belangrijk gevonden kunnen worden.

In schema 1 is de waardering die elk geïnterviewd persoon aan een motief toegekend heeft weergegeven. De motivering voor deze waardering is geanalyseerd aan de hand van de samenvatting van het gecodeerde interviewtranscript.

Schema 1: Waardering van motieven voor gepersonaliseerd leren door geïnterviewden

Motieven	Waardering (6 = belangrijk / 1 = niet belangrijk)			
	Geïnterviewde	1	2	3
Motivatie verhogen.	6	6	5	4
Verbeteren van de aansluiting bij leerambities van leerlingen.	6	4	6	6
Verbeteren van de aansluiting bij leermogelijkheden van leerlingen.	6	4	5	5
Gebruik maken van de inzichten die we hebben over leren en de manier waarop leren het beste kan worden ondersteund.	4	6	6	2
Leren centraal stellen.	4	5	4	3
Selectief leergedrag verminderen.	1	6	4	1

Uit schema 1 en uit de samenvatting van het interview (zie bijlage 3) komen een aantal opvallende punten naar voren, te weten:

- Motivatie en ambitie liggen voor drie geïnterviewde personen dicht bij elkaar.

- Het belang van het centraal stellen van leren heeft niet de hoogste waardering gekregen. Het wordt meer gezien als bijeffect en niet als motief op zich om de onderwijskundige verandering door te voeren.
- Het motief 'selectief leergedrag verminderen' wordt zowel als positief als negatief ervaren. Dit verklaart ook de wisselende score bij dit motief. Selectief leergedrag wordt door twee van de vier personen als negatief ervaren, terwijl de andere twee het iets positiefs vinden. Het verschil zit in de motivatie van de leerling om selectief leergedrag te vertonen. Wordt er selectief gekozen op basis van leerbehoefte of leergedrag dan is het positief. Is het op basis van de keuze voor de weg van de minste weerstand en dus op basis van motivatie, dan is het negatief.
- Aanvullende motieven voor gepersonaliseerd leren, die tijdens het interview naar voren kwamen, zijn:
 - Vergroten van de keuzeruimte van leerlingen en daarmee leerlingen de ruimte geven om het leerproces zelf vorm te geven.
 - Uitbreiden van het aanbod van didactische werkvormen door docenten. De vernieuwde onderwijssituatie dwingt docenten hiertoe aangezien er meer verscheidenheid ontstaat in de contacttijd tussen docent en leerling.
 - Een breder aanbod aan keuzeruimte verlaagt de groepsgrootte waaraan docenten in de nieuwe situatie lesgeven. Docenten ervaren daarmee dat ze meer mogelijkheden hebben om een verscheidenheid aan didactische werkvormen toe te passen.

Ad. 3

Gepersonaliseerd leren heeft consequenties voor het leerproces, de taken van de docent, mentor en leerling, het leermateriaal, de leeromgeving en het beoordelingsmateriaal. Om de consequentie van het aanbieden van onderwijs op basis van gepersonaliseerd leren zo volledig mogelijk met elkaar te kunnen bespreken, is er tijdens het interview gebruik gemaakt van een begrippenkader dat is gebaseerd op het model van Wijnen en Zuylen (2013). Zowel de huidige situatie als de wenselijke situatie, in lijn met de aangescherpte onderwijsvisie, is ingevuld en aangevuld op basis van de opbrengst van het interview. Een volledige weergave van het spreekkader is terug te vinden in bijlage 3.

Gezien het onderwerp van het onderzoek, 'De toekomst van het havo-4-mentoraat', is er specifiek gekeken naar de taken van de mentor. Hier zijn duidelijke verschillen te constateren tussen de huidige situatie en de wenselijke situatie, passend bij de aangescherpte onderwijsvisie. In tabel 5 een schematische weergave van de verschillen.

Tabel 5: Taken van de mentor

Huidige situatie	In lijn met de aangescherpte onderwijsvisie
<ul style="list-style-type: none"> – begeleiding gericht op optimaal functioneren van de leerling – Informatie verzamelen, verwerken en delen – problemen signaleren en diagnosticeren – begeleidingstrajecten opstellen en uitvoeren 	<ul style="list-style-type: none"> – op de hoogte zijn van het basisniveau van de leerling – begeleiding gericht op het achterhalen en formuleren van de (leer-)doelen van de leerling – begeleiden van het keuzeprocess van de leerling en indien nodig de leerling bijsturen – problemen signaleren en diagnosticeren – begeleidingstrajecten initiëren en toezien op de uitvoering

5.1.2 Fase 2

Tabel 6: Opmerkingen van verschillende actoren over de metafoor 'Het zweet op de goede rug!'

Tijdens het interview kwam in het gesprek, dat volgde bij de vraag: wat voor gedachten roept de uitspraak 'Het zweet op de goede rug!' bij u op, duidelijk twee aspecten naar voren. Deze twee aspecten zijn gelabeld en verwerkt in onderstaande tabel. Uitleg van de metafoor 'Het zweet op de goede rug!' staat beschreven in het theoretisch kader onder paragraaf 2.3.

Label	Mentor havo 4	Vakdocent	Zorgexpert bovenbouw	Ouder havo-4-leerling	Leerling havo 4
Wie moet het zweet op de rug hebben?	Alle vijf mentoren zijn het erover eens dat er een bepaalde groep havo-4-leerlingen is waar het zweet meer op de rug zou moeten zitten. Twee mentoren geven aan dat het zweet naar evenredigheid op zowel de rug van de leerling als op de rug van de mentor moet zitten.	Alle vijf vakdocenten sluiten zich aan bij de mentoren dat het om een bepaalde groep havo-4-leerlingen gaat die meer zelf kunnen doen. Onderling verschillen de meningen over hoe groot deze groep leerlingen is.		Er is geen eenduidigheid onder de ouders over wie nu precies het zweet op de rug moet hebben.	Alle vijf leerlingen zijn het erover eens dat het zweet zeker op de rug van de leerling moet staan. Ze geven echter ook aan dat ze het niet alleen kunnen.
Wie is er verantwoordelijk voor, dat het zweet op de goede rug staat?	Volgens drie mentoren moet meer verantwoordelijkheid bij de leerling liggen en minder bij de mentor.	Eén vakdocent geeft aan dat de hersenen van 16 jarigen nog niet voldoende ontwikkeld zijn om verantwoorde keuzes te kunnen maken.	Alle zorgexperts geven aan dat we leerlingen moeten leren om verantwoorde keuzes te maken. Dit betekent dat we met elkaar de leerling aan de hand nemen en verantwoordelijkheid geven. Hierin moet een balans gevonden worden.	Twee van de vijf ouders zijn van mening dat de hersenen van pubers nog niet voldoende ontwikkeld zijn om goed te kunnen plannen/structureren.	Alle leerlingen geven aan dat ze hulp nodig hebben om van mentor, vakdocenten en ouders om het zweet op hun eigen rug te krijgen. Dit omdat ze zelf niet alles overzien. Vier leerlingen geven aan dat ze m.n. hulp nodig hebben bij het in beweging komen voor school.

Uit tabel zes komt naar voren dat met name mentoren, vakdocenten en leerlingen het in grote lijnen met elkaar eens zijn dat het zweet bij leerlingen op de rug moet komen te staan. Daarbij geven alle leerlingen duidelijk aan, dat ze hierbij wel hulp nodig hebben. Ouders zijn minder eenduidig in hun mening over wie nu het zweet op de rug moet hebben. De verschillen zitten in de mate waarin ze van mening zijn dat het zweet meer op de rug van de mentor moet komen in plaats van bij de leerling.

In grote lijnen zijn alle respondenten het erover eens dat er meer verantwoordelijkheid bij de leerling moet komen te liggen, maar dat de leerling daar wel begeleiding bij nodig heeft. Meerdere respondenten geven als reden hiervoor aan dat de hersenen van een puber nog niet voldoende ontwikkeld zijn om zelf alle verantwoordelijkheid al aan te kunnen. Het zweet mag in dat opzicht dan ook op de rug van vakdocenten en mentoren komen.

Tabel 7: Gevolgen van 'zweet op de goede rug', volgens havo-4-mentoren, vakdocenten, zorgexperts, ouders en leerlingen

Label	Mentor havo 4	Vakdocent	Zorgexpert bovenbouw	Ouder havo-4-leerling	Leerling havo 4
Gaat de leerling beter leren als het zweet op de goede rug staat?	Drie mentoren geven aan dat de leerling 'beter' gaat leren als ze meer zweet op de rug hebben. Twee mentoren betwijfelen dit, aangezien harder werken niet altijd tot 'beter leren' hoeft te leiden.	Of de leerling beter gaat leren, zijn onder de docenten de meningen verdeeld. Beter leren hangt in hun ogen van meer factoren af dan van alleen harder werken. Factoren die genoemd worden zijn: <ul style="list-style-type: none"> - effectief leren - serieuzeheid van leren - vaardigheden voor leren beheersen - vermogen om te reflecteren. 	De twee zorgexperts geven onafhankelijk van elkaar aan dat leerlingen alleen dan beter gaan leren als alle 'overige' omstandigheden (thuisituatie e.d.) ook goed zijn en de leerling weet 'hoe' hij moet leren.	Volgens geen enkele ouder gaat een leerling beter leren als het zweet op de goede rug staat. Twee ouders geven aan dat de lln vaardigheden moeten beheersen om tot leren te kunnen komen. Persoonlijk contact is volgens één ouder ook een voorwaarde. Eén ouder ziet geen correlatie tussen harder werken en beter leren.	Vier van de vijf leerlingen zijn van mening dat ze beter gaan leren als het zweet op de goede rug staat, omdat ze meer tijd en energie in de leerstof steken en meer eigen verantwoordelijkheid hebben/nemen.
Wordt leren voor de leerling leuker?	Drie van de vijf mentoren geven aan dat leren leuker wordt doordat de resultaten omhoog gaan. Leerlingen ervaren loon naar werken. Twee mentoren geven aan dat niet het primaire doel is leren leuker te maken.	Twee van de vijf docenten geven aan dat leren leuker wordt. De argumentatie hiervoor is echter niet hetzelfde. Volgens één docent gaat de leerling zelf meer de noodzaak zien. De andere docent is van mening dat het doel van een bepaalde vaardigheid / module sneller duidelijk is en daardoor wordt het leuker voor de leerling. Eén docent geeft aan dat leren ook minder leuk kan worden.	Eén zorgexpert geeft aan dat leren leuker kan worden als een leerling ervaart dat inzet beloond wordt. De andere zorgexpert heeft hier geen mening over.	De meningen van de ouders zijn zeer uiteenlopend en divers.	Alle leerlingen geven aan dat leren niet leuker wordt als het zweet op de goede rug staat. Eén leerling geeft als aanvulling dat het daarin wel uitmaakt om welk vak het gaat.

Tabel 7 (vervolg)

Label	Mentor havo 4	Vakdocent	Zorgexpert bovenbouw	Ouder havo-4-leerling	Leerling havo 4
Gaat de leerling harder werken?	In grote lijnen waren de geïnterviewde mentoren het erover eens dat meer zweet op de rug van de leerling betekent dat de leerling harder gaat werken.	Vier docenten geven aan dat een leerling harder gaat werken als het zweet op de goede rug staat. Twee docenten noemen 'intrinsieke motivatie' als argument, twee andere docenten het 'sturen van eigen leerproces'. Eén docent twijfelt, aangezien school voor een leerling altijd korte termijn werk is. Sociale aspecten zijn veel belangrijker in het leven van een leerling.	Beide zorgexperts geven aan dat meer zweet op de rug leidt tot harder werken bij de leerlingen.	Drie ouders geven aan dat de leerling harder gaat werken. Volgens twee ouders komt dit doordat het harder werken leidt tot betere resultaten. Deze betere resultaten leiden weer tot harder werken (succeservaring).	Alle leerlingen geven aan dat een leerling harder gaat werken als het zweet op de goede rug staat, waarbij één leerling aangeeft dat daarbij een goede motivatie ook een voorwaarde is. Er werden verschillende redenen genoemd, waarom een leerling harder gaat werken, nl.: - er wordt minder voor ze gedaan; - ouders gaan zich ermee bemoeien; - leerlingen stellen het leerwerk niet meer uit.
Gaat de motivatie voor leren omhoog?	In grote lijnen waren de geïnterviewde mentoren het erover eens dat meer zweet op de rug van de leerling betekent dat de leerling harder gaat werken, wat een verbetering van de motivatie tot gevolg heeft.	Volgens vier van de vijf docenten gaat de motivatie van de leerling omhoog. Twee docenten geven aan dat dit niet direct komt door het zweet op de goede rug, maar doordat er een succeservaring gaat plaatsvinden doordat er harder gewerkt wordt. Deze succeservaring leidt tot meer (intrinsieke) motivatie. De vijfde docent vraagt zich af wat eerst komt, motivatie of harder werken.	Of harder werken ook motivatie verhogend werkt, zijn de zorgexperts het niet over eens. Volgens de ene zorgexpert moet er eerst motivatie zijn voordat een leerling harder gaat werken. Volgens de andere, leidt harder werken tot meer motivatie.	Vier van de vijf ouders vinden dat de motivatie omhoog gaat bij de leerling als ze harder werken (loon naar werken ervaring).	Vier leerlingen geven aan dat de motivatie voor leren niet omhoog gaat. Twee van deze vier leerlingen geven aan eerst motivatie nodig te hebben, voordat ze aan het werk gaan. Eén leerling geeft nadrukkelijk aan dat de relatie met de docent zeker zo belangrijk is, terwijl weer een andere leerling aangeeft dat de hoogte van het resultaat er bij een havo leerling minder toe doet dan bij een vwo leerling (zesjes cultuur)

Tabel 7 (vervolg)

Label	Mentor havo 4	Vakdocent	Zorgexpert bovenbouw	Ouder havo-4-leerling	Leerling havo 4
Komt de leerling beter tot zijn recht?	Of een leerling ook beter tot zijn recht gaat komen, hangt volgens de mentoren af van teveel verschillende factoren om er iets eenduidigs over te kunnen zeggen.	Op één na geven alle docenten aan dat de leerlingen beter tot hun recht komen. De argumenten die hiervoor gegeven worden zijn echter dusdanig divers dat er geen kern inzit die hier te benoemen valt.		Volgens vier van de vijf ouders gaan leerlingen beter tot hun recht komen als het zweet op de goede rug staat.	Of de leerling van mening is dat het zweet op de goede rug leidt tot het meer tot hun recht komen, is in het interview te weinig naar voren gekomen om er iets over te kunnen zeggen.
Leidt het zweet op de goede rug voor de leerling tot verbetering van de resultaten?		Vier van de vijf docenten geven aan dat leerlingen beter tot hun recht gaan komen en betere resultaten zullen halen als het zweet op de goede rug komt.		Volgens alle ouders leidt het zweet op de goede rug tot betere resultaten. Volgens één ouder is een goede adequate begeleiding vanuit huis en school wel een voorwaarde.	Of de leerling van mening is dat het zweet op de goede rug leidt tot verbetering van de resultaten is in het interview te weinig naar voren gekomen om er iets over te kunnen zeggen.

Tijdens het interview is met alle respondenten doorgesproken over wat er gebeurt als een leerling het zweet op de rug krijgt of heeft. De meningen van de respondenten lopen hierover uiteen. Opvallend is dat leerlingen wel van mening zijn dat ze beter gaan leren als ze meer aan het werk gaan, terwijl enkele mentoren, vakdocenten en ouders daar aan twijfelen. Ze merken op dat meer werk verzetten per definitie niet persé leidt tot beter leren. Beter leren is van meer factoren afhankelijk, o.a. of leerlingen beschikken over metacognitieve vaardigheden en het persoonlijke contact tussen leerling, docent en mentor. Leerlingen geven heel duidelijk aan dat leren niet leuker wordt ongeacht wat je ook doet.

Alle respondenten geven aan dat leerlingen harder gaan werken als het zweet op de juiste rug staat. De geïnterviewden zien een verband tussen harder werken en motivatie voor leren. Echter de richting van het causale verband is discutabel. Een kleine meerderheid is van mening dat leerlingen meer motivatie krijgen voor leren als ze harder gaan werken en daardoor gaan ervaren dat harder werken leidt tot resultaatverbetering. Het hebben van succeservaringen (in de vorm van

hogere resultaten) wordt als interveniërende variabele beschouwd tussen harder werken en motivatie. De overige respondenten zijn van mening dat leerlingen eerst motivatie moeten hebben voordat ze ook daadwerkelijk aan het werk gaan.

Opvallend is dat de docenten, mentoren, zorgexperts en ouders van mening zijn dat het zweet op de goede rug leidt tot een grotere motivatie en dat terwijl de leerlingen hier vrij kritisch over zijn.

Tabel 8: Consequenties van de vernieuwde onderwijsinrichting voor de inrichting van het havo-4-mentoraat

Label	Mentor havo 4	Vakdocent	Zorgexpert	Ouder havo-4-leerling	Leerling havo 4
Mate van mentorhulp in vergelijking met de huidige situatie.	Alle mentoren zijn het erover eens dat meer keuzeruimte vraagt om meer begeleiding van mentoren. Het gaat daarbij volgens drie mentoren om keuzebegeleiding en volgens twee mentoren om begeleiding in het nemen van eigen verantwoordelijkheid. Twee mentoren geven aan dat de wijze van begeleiding ook verandert. Het gaat met name om het voeren van reflectiegesprekken.	Drie van de vijf vakdocenten geven aan dat het keuzeproces van de leerling goed begeleid moet worden door de mentor. Het gaat dan met name om het leren reflecteren. Eén vakdocent geeft aan dat de mate van begeleiding alles te maken heeft met de hulpvraag die de leerling zelf heeft.	De mate van mentorhulp moet volgens de beide zorgexperts niet meer of minder worden, maar adequater waarbij de 'lijntjes' kort moeten zijn. Dit betekent dat de leerling bij alle gesprekken aanwezig is.	Drie ouders geven aan dat meer keuzeruimte voor leerlingen vraagt om meer individuele begeleiding. Volgens één ouder hoeft dit niet altijd te leiden tot meer begeleiding.	Tijdens de interviews valt het op dat vier leerlingen aangeven meer begeleiding nodig te hebben. De redenen zijn echter totaal verschillend, maar hebben allemaal te maken met extra controle op hun eigen handelen.
Mate van flexibiliteit in de mentor-gesprekken in vergelijking met de huidige situatie.	De wijze van mentorcontact vraagt volgens alle mentoren om meer flexibele contactmomenten. Twee mentoren geven aan dat vaste ingeroosterde mentor-contactmomenten ook belangrijk blijven.	Er wordt door alle vakdocenten gesproken over het belang van flexibele mentorgesprekken, maar om uiteenlopende redenen.		Vier ouders zijn van mening dat het wel vraagt om meer flexibele (individuele) gesprekken.	Drie leerlingen geven aan behoefte te hebben aan zowel een vast mentoruur in de week als de mogelijkheid om individuele gesprekken te hebben met de mentor.

Tabel 8 (vervolg)

Label	Mentor havo 4	Vakdocent	Zorgexpert	Ouder havo-4-leerling	Leerling havo 4
Mate waarin de leerling meer eigenaarschap moet laten zien voor de input van de mentorgesprekken.	Volgens alle mentoren moet de leerling meer verantwoordelijkheid nemen voor de input van het mentorgesprek.	Of de leerling de input van de mentorgesprekken moet gaan bepalen zijn de meningen over verdeeld. Eén vakdocent vraagt zich af of leerlingen dit wel kunnen, terwijl een andere vakdocent dit volledig tegenspreekt. Wel vinden alle vakdocenten dat de leerling zich wel meer kan voorbereiden op de gesprekken dan wat er nu gebeurt.		Alle ouders zijn het er in grote lijnen over eens dat de leerling meer eigenaar moeten worden van de mentorgesprekken en daarmee de input van het gesprek gaat (mede-) bepalen. Wel wordt er door één ouder de kritische kanttekening geplaatst dat de situatie dan wel veilig moet zijn voor de leerling om zich open over situaties/personen uit te kunnen laten.	Alle leerlingen geven aan een mentorgesprek zelf voor te kunnen bereiden. Eén leerling geeft aan dat andere aanwezigen bij het gesprek, het gesprek ook voor moeten bereiden. Daarnaast geeft een andere leerling aan dat het voorbereiden van een mentorgesprek moeilijker wordt naargelang er meer mensen bij het gesprek aanwezig zijn.
Mate waarin de leerling de frequentie bepaalt van de mentorgesprekken.	De frequentie van de gesprekken wordt volgens de mentoren bepaald door zowel de leerling als de mentor.	Drie docenten geven aan dat idealiter de leerlingen de frequentie van de gesprekken zou moeten bepalen. Twee docenten geven echter aan dat de leerling ook gezien moet worden. Dit kan betekenen dat de mentor ook gesprekken initieert.	Zorgexperts hebben hier geen uitgesproken mening over.	Ouders verschillen onderling aanzienlijk van mening over de mate waarin een leerling zelf de frequentie van de mentorgesprekken mag bepalen.	In hoeverre de leerling zelf de frequentie van de mentorgesprekken bepaalt, zijn de meningen over verdeeld. Opvallend is dat de leerlingen de verantwoordelijkheid voor de frequentie van de gesprekken wel willen nemen, maar tegelijkertijd geven ze aan dat niet altijd goed te kunnen. Vooral als het niet goed gaat.

Tabel 8 (vervolg)

Label	Mentor havo 4	Vakdocent	Zorgexpert	Ouder havo-4-leerling	Leerling havo 4
Mate waarin ouders betrokken moeten worden bij de begeleiding van de leerling.	Vier mentoren geven aan dat ouders meer betrokken moeten worden bij het keuzeprocés van hun kind.	In tegenstelling tot de mentoren, ouders en leerlingen zijn de meningen verdeeld over de mate waarin ouders betrokken moeten worden bij het keuzeprocés van hun kind.		Alle ouders zijn wel van mening dat ouders meer betrokken mogen worden bij het keuzeprocés van hun kind. Met name als het kiezen niet goed gaat. Ouders geven als voornaamste reden aan dat zij hun eigen kind het beste kennen en daardoor het keuzeprocés goed kunnen begeleiden.	Vier van de vijf leerlingen geven aan dat ouders meer betrokken moeten worden. Voornaamste reden hiervoor is dat de ouders hun kind goed kennen.
Mate waarin er meer/minder verantwoordelijkheid gevraagd wordt van de mentor.	Twee mentoren geven aan dat het vraagt om een andere verantwoordelijkheid. Eén mentor geeft aan dat de verdeling van verantwoordelijkheid door de keuzeruimte meer gaat verschuiven in de loop van het schooljaar. Van mentor naar leerling. Van twee mentoren is er geen informatie.	In hoofdlijnen zijn de vakdocenten het er wel over eens dat mentoren dezelfde mate van verantwoordelijkheid hebben, maar dat het een andere verantwoordelijkheid wordt als leerlingen meer keuzeruimte hebben. Mentor meer een coach door het voeren van reflecterende gesprekken met de mentorleerlingen. (leren reflecteren)	De zorgexperts zijn het eens met de vakdocenten dat de verantwoordelijkheid van de mentor anders wordt, doordat ze meer moeten sturen op het eigenaarschap van de leerling. Eén zorgexpert geeft aan dat we leerlingen niet moeten vertellen hoe ze het moeten doen, maar dat we ze veel meer moeten bevragen op hoe ze het zelf zouden doen.	Alle ouders zijn het er over eens dat de verantwoordelijkheid van de mentor verandert. Mentor moet meer het keuzeprocés gaan begeleiden en leerlingen coachen in het nemen van eigen verantwoordelijkheid. Twee ouders geven aan dat hierdoor de verantwoordelijkheid van de mentor groter wordt.	Twee leerlingen geven aan dat er meer verantwoordelijkheid bij de mentor komt, om het keuzeprocés van de leerlingen beter te begeleiden. Eén leerling geeft aan dat er juist meer verantwoordelijkheid gevraagd wordt van de leerling zelf.

Alle respondenten, met uitzondering van de zorgexperts zijn het erover eens dat meer keuzeruimte voor de leerlingen vraagt om meer begeleiding. De zorgexperts zijn van mening dat het om dezelfde hoeveelheid begeleiding gaat, maar dat deze begeleiding wel inhoudelijk verandert. Ondanks dat mentoren, vakdocenten en ouders vinden dat meer keuzeruimte vraagt om meer begeleiding, sluiten ze zich aan bij de zorgexperts als het gaat om de invulling van deze begeleiding. Alle respondenten zijn ze het erover eens dat de begeleiding inhoudelijk moet veranderen, namelijk meer gericht op eigenaarschap en gericht op het begeleiden van het keuzeproces van de leerlingen. De zorgexperts voegen hieraan toe dat de begeleiding ook adequater moet zijn.

Alle respondentengroepen vinden het belangrijk dat er voldoende ruimte is om flexibele gesprekken met de leerlingen te kunnen voeren. Twee mentoren en alle leerlingen geven daarnaast expliciet aan dat ze het belangrijk vinden dat er een vast mentoruur in de week blijft bestaan. Dat de leerlingen meer de input van de mentorgesprekken kunnen en zouden moeten bepalen is iedereen het over eens, met uitzondering van de vakdocenten. Bij de vakdocenten zijn de meningen hierover verdeeld, met name over de vraag of leerlingen hiertoe in staat zijn. Wel vinden de vakdocenten dat de leerlingen meer voor kunnen bereiden dan wat nu het geval is. Idealiter gezien zou de leerling zelf de frequentie van de mentorgesprekken moeten bepalen, echter zowel de leerlingen, docenten en mentoren geven aan dat leerlingen dit niet altijd goed kunnen overzien.

Over de mate waarin ouders betrokken moeten zijn bij de begeleiding van de leerling zijn de respondentengroepen vrij eensgezind. Behalve enkele vakdocenten, zijn alle respondenten het erover eens dat ouders meer bij het keuzeproces van hun kinderen betrokken moeten worden. De voornaamste reden die wordt genoemd is dat ouders hun kinderen goed kennen en daardoor het keuzeproces goed kunnen begeleiden.

De verantwoordelijkheid van de mentor verandert qua inhoud, maar zal naar omvang gelijk blijven. Het is de verantwoordelijkheid van de mentor om het keuzeproces te begeleiden en de leerlingen hierin te coachen.

Onvoorziene opbrengst interviews: Tijdens de vijf interviews is nadrukkelijk naar voren gekomen dat bijna alle respondenten van mening zijn dat mentorgesprekken vallen onder de onderwijstijd en zeker zo belangrijk zijn als de vaklessen die gegeven worden. De winst van een goede begeleiding van een havo-4-leerling, betaalt zich onder andere ook uit in de vaklessen. De vakdocent heeft er ook baat bij. Havo-4-mentoren op CSG Het Noordik hebben één ingeroosterde mentorles en 25 klokuren de tijd om invulling te geven aan het mentoraat. De havo-4-mentoren zijn van mening dat ze binnen deze tijd de klus moeten klaren, wat in hun ogen een onmogelijke opgave is. De directie zal geen extra gelden vrijmaken om meer tijd voor het mentoraat te bekostigen. Alle teams hebben de vrijheid om meer tijd vrij te maken voor het mentoraat, op voorwaarde dat dit budget neutraal gebeurt. Meer mentortijd betekent dat er ergens anders tijd weggehaald moet worden. Er is behoefte aan meer tijd om het mentoraat goed te kunnen uitvoeren, maar binnen het havo-bovenbouwteam heerst de opvatting dat de vakles prioriteit heeft.

Tabel 9: Mentorkwaliteiten en -competenties

Label	Mentor havo 4	Vakdocent	Zorgexpert	Ouder havo-4-leerling	Leerling havo 4
Is betrouwbaar	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk
Begrijpt mijn situatie	Wordt als belangrijk ervaren, maar staat niet bovenaan in de prioritering.	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk
Geeft energie	Alle mentoren geven aan dat energie geven belangrijk is, maar dit staat niet bovenaan in de prioritering.	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk	Belangrijk, maar twee leerlingen geven aan dat dit niet het belangrijkste is.
Is beschikbaar	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk	Twee leerlingen vinden beschikbaarheid mentor belangrijk, terwijl twee andere leerlingen het een minder hoge prioritering geven.
Is deskundig	Om deskundig te zijn hoef je niet alle expertise zelf in huis te hebben, maar wordt verstaan dat je op de juiste momenten hulp vraagt of een leerling doorverwijst.	Unaniem belangrijk. Indien de situatie erom vraagt, moet de mentor wel externe hulp inschakelen.	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk	Een deskundige mentor is belangrijk, maar niet het belangrijkste.
Helpt als er iets op te lossen is.	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk	Unaniem belangrijk
Aanvullende eigenschappen / kwaliteiten van een mentor	Aanvullend geven mentoren individueel aan dat: - het belangrijk is dat een mentor goed kan luisteren;	Aanvullend geven docenten individueel aan dat mentoren: - gesprekken moeten kunnen voeren;	Aanvullend geven de zorgexperts aan dat mentoren: - proactief / signalerend moet zijn;	Daarnaast vinden twee van de vijf ouders het belangrijk dat de mentor persoonlijke aandacht geeft aan hun kind en kritisch is ten	Aanvullend geven de leerlingen individueel aan dat ze het belangrijk vinden dat de mentor: - hen serieus neemt;

	<ul style="list-style-type: none"> - de leerling serieus genomen wordt; - gesprekken kan voeren (communicatief is); - kritisch is ten aanzien van zijn eigen handelen. 	<ul style="list-style-type: none"> - overzicht houdt voor de leerling; -kritisch is ten aanzien van zijn eigen handelen. 	<ul style="list-style-type: none"> - georganiseerd moet zijn om het goede voorbeeld te geven; - goed luistert naar wat de leerling nodig heeft. 	<p>aanzien van zijn eigen handelen. Een enkele ouder geeft aan dat de mentor proactief en georganiseerd moet zijn.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - hen voldoende persoonlijke aandacht geeft; - georganiseerd is.
--	---	--	---	--	---

De zes kwaliteiten/competenties die uit de literatuur naar voren komen en als uitgangspunt gebruikt zijn tijdens de interviews, zijn kwaliteiten die over het algemeen door alle betrokken partijen als belangrijk tot zeer belangrijk worden ervaren. Opvallend is dat alleen de mentor bij enkele kwaliteiten een aanzienlijk lagere waardering heeft gegeven dan de vakdocenten, zorgexperts, ouders en leerlingen. Betrouwbaar zijn en hulp bieden bij problemen wordt door alle respondentengroepen als zeer belangrijk ervaren.

Alle respondentengroepen zijn daarnaast van mening dat er ook nog andere kwaliteiten van belang zijn. Het proactief zijn als mentor wordt als belangrijk ervaren door meerdere mentoren, zorgexperts en ouders. De mentoren, vakdocenten en zorgexperts vinden de communicatieve vaardigheden van de mentor belangrijk zoals gesprekken moeten kunnen voeren en het luisteren naar de leerlingen. De ouders, leerlingen en zorgexperts vinden juist het persoonlijke contact/ aandacht belangrijk. Mentor, vakdocent en ouders vinden het daarnaast belangrijk dat mentoren kritisch moeten zijn ten aanzien van hun eigen handelen.

5.2 Samenvatting van de resultaten

Samenvatting resultaten fase 1

In fase 1 van het resultatenoverzicht wordt in kaart gebracht hoe de vestigingsdirectie en twee docenten, die nauw betrokken zijn bij de vernieuwde onderwijsinrichting in havo 4, denken dat toekomstige onderwijsinrichting zijn beslag gaat krijgen. De ontwikkeling naar maatwerk en gepersonaliseerd leren zijn de komende jaren kenmerkend voor de onderwijsinrichting op CSG het Noordik. Gepersonaliseerd leren zal, volgens de respondenten, vorm gegeven worden door leerlingen binnen de lessituatie een basisarrangement aan te bieden en daarnaast de keuze te geven om verbredende, verdiepende of ondersteunende modules te volgen. De verantwoordelijkheid voor de (leer-)ontwikkeling van de leerling zal steeds meer worden overgedragen van de vakdocenten en mentor naar de leerling.

Er kunnen diverse motieven onderscheiden worden om onderwijs op basis van maatwerk en gepersonaliseerd leren in te voeren. De vier respondenten zijn eensgezind in hun beeld dat de belangrijkste motieven zijn: de intrinsieke motivatie van de leerlingen vergroten en beter aansluiten bij de leerambities en leermogelijkheden van de leerlingen.

De nieuwe onderwijsinrichting impliceert dat de ondersteuningsbehoefte van de leerling verandert. Volgens de respondenten moet de mentor op de hoogte zijn van het basisoniveau van de leerling, het keuzeproces van de leerling begeleiden en indien nodig de leerling bijsturen. Dit betekent dat de mentor voldoende toegerust moet zijn om daarnaar te handelen, dit komt in fase 2 van dit onderzoek naar voren.

Samenvatting resultaten fase 2

Als het zweet op iemands rug komt, dan zal dit volgens alle respondenten betekenen dat er harder wordt gewerkt. Mentoren, vakdocenten en leerlingen zijn het in grote lijnen met elkaar eens zijn dat een bepaalde groep leerlingen harder aan het werk kan voor school. Alle leerlingen zijn het hiermee eens, maar geven daarbij duidelijk aan dat ze hierbij wel hulp nodig hebben. Ouders zijn minder eenduidig in hun mening over wie harder moet werken om de leerling meer inspanning te laten leveren voor school. De verschillen zitten in de mate waarin ze van mening zijn dat naast de leerling zelf ook mentoren harder moeten werken om leerlingen aan het werk te krijgen. Twee ouders zijn van mening dat de hersenen van een puber nog niet voldoende ontwikkeld zijn om zelfstandig aan het werk te gaan en te blijven.

Er is geen eenduidig antwoord of harder werken ertoe leidt dat leerlingen beter leren en of dat de leerlingen beter tot hun recht zullen komen. Vier van de vijf leerlingen geven aan dat harder werken leidt tot beter leren, omdat ze meer tijd en energie in de leerstof steken en meer eigen verantwoordelijkheid nemen. De overige respondentengroepen geven aan dat het beter leren van meerdere factoren afhankelijk is, dan alleen van harder werken. Het hangt volgens hen onder andere af van de mate waarin de leerling persoonlijke aandacht krijgt en de mate van begeleiding bij het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden. De leerlingen zijn er daarentegen wel kritisch over of harder werken zal leiden tot meer motivatie voor het leren.

Alle respondenten zijn eenduidig in hun opvatting dat meer inspanning leveren voor school tot de verantwoordelijkheid van de leerling behoort. Enkele van de respondenten geven aan dat dit een leerproces betreft, waarin de leerling begeleid moet worden. De vernieuwde onderwijsinrichting vraagt volgens alle respondenten om een verandering in de wijze van leerlingbegeleiding door vakdocenten, ouders en in het bijzonder door mentoren. De ouders, vakdocenten, mentoren en leerlingen verwachten dat het daarnaast ook tot meer begeleiding zal gaan leiden. De

verantwoordelijkheid van de mentor zal meer komen te liggen op het gebied van keuzebegeleiding en begeleiding bij het nemen van de eigen verantwoordelijkheid. De meningen zijn verdeeld of dit tot een grotere verantwoordelijkheid van de mentor zal leiden. Alleen enkele ouders en de leerlingen spreken van een grotere verantwoordelijkheid.

Opvallend is dat alle respondenten het erover eens zijn dat begeleidingsgesprekken, die mentoren voeren met hun mentorleerlingen, vallen onder de onderwijstijd.

Op het vlak van keuzebegeleiding kunnen volgens een groot deel van de respondenten de ouders een grotere rol spelen: aangezien de ouders een goed beeld van hun eigen kind hebben. De respondentengroep docenten delen deze mening niet. De leerling zal zelf meer sturing aan zijn eigen ontwikkeling moeten geven. De eigen verantwoordelijkheid van de leerling is als een continuüm te beschouwen, van leraar gestuurd gepersonaliseerd leren aan de ene zijde, tot gepersonaliseerd leren dat de leerling zelf organiseert. Door leerlingen en mentoren wordt geopteerd voor een tussenvorm waarbij sprake is van gedeelde sturing tussen vakdocent, mentor en leerling. Daarnaast is het van belang om leerlingen de kans te geven geleidelijk aan de controle over hun eigen leerprocessen zelf in handen te laten nemen.

Op basis van de interviews kunnen we de mentorkwaliteiten en mentorcompetenties die nodig zijn om goed mentorschap te bewerkstelligen binnen de nieuwe onderwijsinrichting als volgt verwoorden:

Vertrouwelijkheid/ betrouwbaar zijn:

- Gaat zorgvuldig om met persoonlijke en/of gevoelige informatie
- Kan vertrouwen wekken zodat de ander bereid is om (persoonlijke) problemen te bespreken

Inlevingsvermogen:

- Herkent de behoeften van de leerling en houdt hiermee rekening.

Energie geven:

- Motiveert, stimuleert

Beschikbaarheid, aanwezig zijn:

- Hij/ zij hoeft niet gelijk aanwezig te zijn, maar bereikbaar

Oplossend vermogen/ Hulp bij problemen bieden:

- In staat zijn om leerlingen met problemen te begeleiden
- Is in staat om door te verwijzen bij complexere problemen

Kennis en ervaring, deskundig zijn:

- Signaleert afwijkingen tijdig en stuurt zo nodig bij in samenspraak met de leerling
- Controleert tussentijds activiteiten van mentorleerlingen op inhoud en voortgang
- Ziet erop toe dat gemaakte afspraken worden nagekomen

Kunnen luisteren:

- Kan belangrijke, gevoelige informatie oppikken in mentorgesprekken
- Vraagt door
- Geeft anderen de ruimte om uit te praten

Op gemak stellen/ contact maken:

- Weet mentorleerlingen in een gesprek of bespreking op hun gemak te stellen
- Weet een situatie te creëren waardoor gesprekspartners ontspannen tegenover elkaar zitten

- Is in staat om begrip op te brengen

Gestructureerd zijn:

- Heeft overzicht
- Is georganiseerd

Zelfinzicht hebben:

- Zoekt zelf naar persoonlijke feedback
- Beschikt over een reëel eigen beeld, qua sterke en zwakke punten beschikken

Kunnen anticiperen:

- Weet tijdig op kritische situaties in te spelen
- Voorkomt dat zaken uit de hand lopen door tijdig maatregelen te nemen

Ondersteunen:

- Stimuleert leerlingen een eigen leerstrategie te ontwikkelen
- Motiveert leerlingen
- Neemt leerlingen serieus

6 Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen beantwoord. Ook zal er worden gekeken of deze conclusies overeenkomen met de literatuur zoals die is besproken in hoofdstuk 2. Paragraaf 6.2 is een discussie paragraaf waarin kritisch wordt gereflecteerd op de opzet en uitvoering van dit onderzoek. Tenslotte worden in paragraaf 6.3 suggesties gedaan voor vervolgonderzoek.

6.1 Adequate mentoraatsinrichting en mentorcompetenties

Alvorens de hoofdvraag *‘Welke mentoraatsinrichting en welke mentorcompetenties passen bij de toekomstige onderwijsinrichting van havo 4 op CSG Het Noordik, waarbinnen het gepersonaliseerd leren meer centraal staat?’* te beantwoorden, zullen in onderstaande paragrafen eerst de deelvragen beantwoord worden.

6.1.1 Beantwoording deelvraag 1: kenmerken toekomstige onderwijsinrichting

Ter beantwoording van de eerste deelvraag, *‘Wat zijn de kenmerken van de toekomstige onderwijsinrichting in havo 4 volgens de directie van CSG Het Noordik?’* is in het theoretisch kader de onderwijsvorm gepersonaliseerd leren verkend. De verkenning laat zien dat op verschillende manieren invulling kan worden gegeven aan gepersonaliseerde leersituaties. In de wetenschappelijke theorie en onderzoeksliteratuur ontbreekt het echter aan eenduidige definities voor gepersonaliseerd leren. Wel zijn er uitgangspunten die passen bij gepersonaliseerde leersituaties. Van deze uitgangspunten worden de uitgangspunten: aandacht voor zelfregulatie en metacognitie en ruimte voor zelfverantwoordelijk leren met name door de respondentengroepen onderstreept.

Om antwoord te kunnen geven op de eerste deelvraag is een interview afgenomen onder vestigingsdirectie en twee docenten uit het havo-bovenbouwteam. Tijdens het interview is ingegaan op drie thema's, te weten begripsdefiniëring, motieven en consequenties. Kern van de toekomstige onderwijsinrichting is dat leren en talentontwikkeling centraal staan en de verantwoordelijkheid voor de (leer-)ontwikkeling van de leerling wordt overgedragen van de docenten en mentor naar de leerling. Met de toekomstige onderwijsinrichting wordt met name beoogd de motivatie van de leerlingen te verhogen, evenals beter aan te sluiten op de leerambities en leermogelijkheden van de leerlingen. Daarmee legt de toekomstige onderwijsinrichting meer verantwoordelijkheid voor de inrichting van het leerproces bij de leerling en stelt daardoor eisen aan de (metacognitieve) vaardigheden van leerlingen voor o.a. planning en zelfsturing.

6.1.2 Beantwoording deelvraag 2: inzichten nieuwe mentoraatsinrichting

Onder mentoraatsinrichting wordt in dit onderzoek de positie van de mentor binnen de bestaande organisatiestructuur en onderwijsinrichting van de school verstaan en de daarbij behorende taken en verantwoordelijkheden.

Bij dit onderzoek zijn vijf verschillende groepen binnen de context van de organisatie betrokken: havo-4-mentoren, docenten, ouders, experts leerlingenzorg en de havo-4-leerlingen. De tweede deelvraag luidt: *‘Wat zijn de inzichten van docenten, mentoren, ouders, leerlingen en zorgexperts met betrekking tot de herinrichting van het mentoraat in havo 4, passend bij de kenmerken van de toekomstige onderwijsinrichting zoals de directie deze heeft vastgesteld?’*

In grote lijnen wordt aangegeven dat bepaalde groepen leerlingen harder moeten werken en dat dit ook de verantwoordelijkheid van de leerling zelf is. Echter leerlingen hebben hier wel begeleiding bij nodig. Uit het literatuuronderzoek kwam naar voren dat de taken van de mentor ingedeeld worden

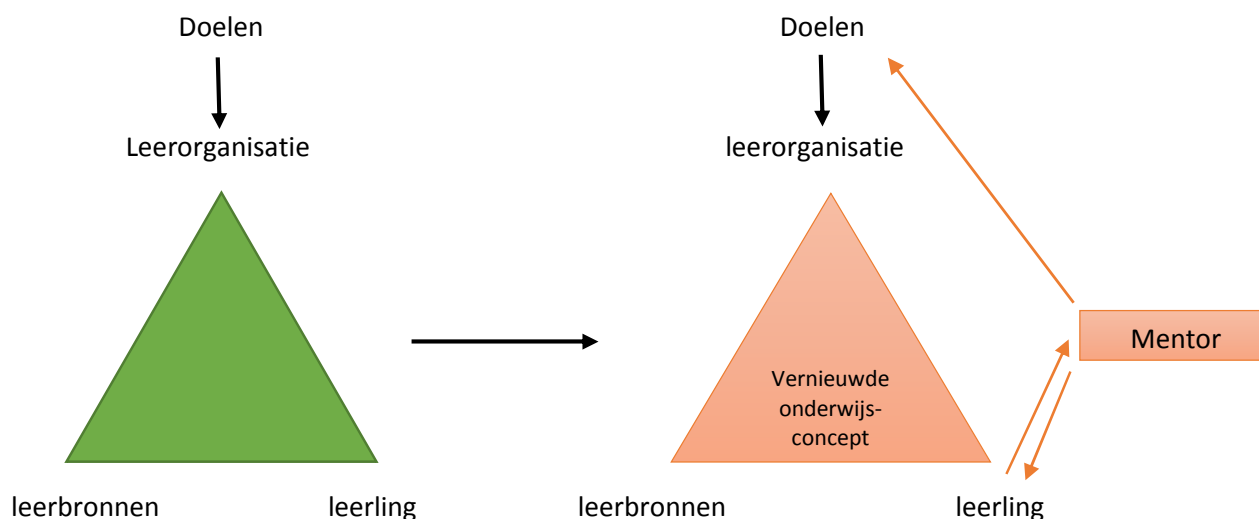
naar: leren leren, leren leven, leren kiezen en leef- en werksfeer. De respondenten geven aan dat er een grotere nadruk zal komen te liggen op het leren leren en het leren kiezen.

Uit de interviews bleek dat er duidelijk verschillen te constateren zijn tussen de huidige situatie en de wenselijke situatie, passend bij de aangescherpte onderwijsvisie. In de huidige situatie behoort tot het takenpakket van de mentor: het begeleiden gericht op het optimaal functioneren van de leerling, het verzamelen en analyseren van informatie, het signaleren en diagnosticeren van problemen en tot slot het opstellen en uitvoeren van begeleidingstrajecten. In de wenselijke situatie komt daar een aantal taken bij te weten: op de hoogte zijn van het basisniveau van de leerling, begeleiding gericht op het achterhalen en formuleren van de leerdoelen, begeleiding van het keuzeproces en indien nodig leerlingen bijsturen. De vraag of de verandering van mentorwerkzaamheden ook een andere verantwoordelijkheid vraagt van de mentor kan niet eenduidig beantwoord worden. Volgens enkele respondenten wordt de rol van de mentor meer coachend. Enkele andere respondenten geven aan dat de mate van verantwoordelijkheid niet verandert, maar dat het een andere verantwoordelijkheid wordt. Daarnaast zijn er ook enkele respondenten die aangeven dat de mentor een grotere verantwoordelijkheid krijgt, terwijl één leerling juist van mening is dat de verantwoordelijkheid kleiner wordt, omdat de verantwoordelijkheid van de leerling voor het eigen leerproces toeneemt.

Alle respondentengroepen zijn eenduidig over waar het takenpakket van de mentor in de nieuwe situatie aan moet voldoen. De verantwoordelijkheid van de mentor zal meer komen te liggen op het gebied van keuzebegeleiding en begeleiding van leerlingen bij het nemen van de eigen verantwoordelijkheid. Daarvoor moet de mentor zicht krijgen op het basisniveau van de leerling, de studievoortgang en het zich bewust worden van factoren die van invloed kunnen zijn op de studievoortgang. De respondenten zijn het er echter niet over eens of het naar behoren de mentortaken in de nieuwe situatie meer tijd vergt van de mentor of dat de reeds bestaande mentortijd anders ingericht moet worden.

Op basis van de interviews en het theoretisch kader kan gesteld worden dat de mentor, in een onderwijsinstelling die gebaseerd is op gepersonaliseerd leren, beschouwd wordt als een begeleider van het individuele leerproces van de leerling en niet zoals de didactische driehoek van Ros (2007) laat zien, een leerbron is waar leerlingen een beroep op kunnen doen als ze daar behoefte aan hebben. In de nieuwe situatie is de mentor geen leerbron, maar een lid van het coachteam van de leerlingen die het welbevinden, het leerproces en leerproducten monitort. Vanuit dit monitoren onderhoudt de mentor op regelmatige basis contact met de leerling en indien nodig ook adhoc. De mentor krijgt daarmee een andere positie in de didactische driehoek. Deze nieuwe positie is op pagina 48 weergegeven in figuur 2.

In figuur 2 is de mentor in de nieuwe situatie buiten de didactische driehoek gepositioneerd. Dat is het verschil met de huidige situatie, waarin de mentor in zijn taakbeleid bovenop zijn docentenuren 75 uur op jaarbasis krijgt om aanspreekpunt te zijn voor de leerling als er problemen zijn en om organisatorische en administratieve klussen te klaren, die gerelateerd zijn aan het onderwijsleerproces.



Figuur 2: Positie havo-4-mentor in de didactische driehoek horende bij het vernieuwd onderwijsconcept op CSG Het Noordik.

6.1.3. Beantwoording deelvraag 3: kenmerken gewenste competentieset

Wat zijn de kenmerken van de gewenste competentieset van havo-4-mentoren in de toekomstige onderwijsinrichting, waarbij er meer keuzeruimte voor leerlingen binnen de onderwijstijd zal zijn? Voor het beantwoorden van deze deelvraag is het begrip competenties in dit onderzoek gedefinieerd als persoonlijke, positieve eigenschappen zoals kennis, vaardigheden en capaciteiten die je nodig hebt om een bepaalde functie te kunnen uitvoeren. Uit de interviews met de verschillende respondentengroepen bleek dat de mentor over veel competenties moet beschikken. Een centraal element in de mentor-mentorleerling relatie is wederzijds vertrouwen. Dit wordt ook wel als de basis gezien, maar tegelijkertijd wordt dit langzaam opgebouwd. Daarnaast dient de mentor een open, communicatieve persoonlijkheid te zijn en stimulerend, motiverend, coachend en triggerend op te treden. Kortom, een veelheid aan competenties! Andere, aanvullende mentorcompetenties die tijdens de interviews naar voren kwamen zijn: leerlinggericht zijn, energie geven, beschikbaar aanwezig zijn, hulp bij problemen bieden, deskundig zijn, kunnen luisteren, op gemak stellen/contact kunnen maken, gestructureerd zijn, zelfinzicht hebben, kunnen anticiperen, ondersteunen.

6.1.4 Beantwoording hoofdvraag

Welke mentoraatsinrichting en welke mentorcompetenties passen bij de toekomstige onderwijsinrichting van havo 4 op CSG Het Noordik, waarbinnen het gepersonaliseerd leren meer centraal staat?

De resultaten die in dit onderzoek geanalyseerd zijn, bieden mogelijkheden om kenmerken van de toekomstige mentoraatsinrichting in havo 4 te benoemen. Ondanks dat er over een aanzienlijk aantal kenmerken van de toekomstige mentoraatsinrichting eenduidigheid bestaat onder de respondenten, is het niet mogelijk om een beschrijving op te stellen van een passende mentoraatsinrichting die door alle respondenten gedeeld wordt.

De ontwikkeling naar maatwerk en gepersonaliseerd leren zijn de komende jaren kenmerkend voor de onderwijsinrichting. Gepersonaliseerd leren zal vorm gegeven worden door leerlingen, binnen de lessituatie, een basisarrangement aan te bieden en daarnaast de keuze te geven om verbredende, verdiepende of ondersteunende modules te volgen. De verantwoordelijkheid voor de (leer-)

ontwikkeling van de leerling zal meer worden overgedragen van de docenten en mentor naar de leerling. De leerling wordt daarmee meer eigenaar van zijn eigen leerproces. Onder eigenaarschap wordt op CSG Het Noordik verstaan dat leerlingen hun verantwoordelijkheid voor hun leerproces nemen en dat docenten hen daarin ondersteunen. Uit de gesprekken met de leerlingen, ouders, mentoren, docenten en zorgexperts komt naar voren dat dit een gezamenlijk proces is maar dat de regie bij de leerling ligt. Het is de taak en verantwoordelijkheid van de mentor om de leerling te begeleiden bij de het keuzeprocess en bij het nemen van de eigen verantwoordelijkheid. De mentor begeleidt zowel het keuzeprocess als het nemen van eigen verantwoordelijkheid door feedback en bijsturing te geven, door problemen te analyseren, door alles in goede banen te leiden. Het begeleiden is een interactief en interpersoonlijk proces, waarin meerdere competenties van de mentor een grote rol spelen. Een overzicht van deze competenties is terug te lezen in paragraaf 5.2 'Samenvatting van de resultaten'.

Het vergt ervaring om als mentor de hulpvraag van de leerling te herkennen en hier gepast op in te spelen. Het beheersen van competenties zoals: afwijkingen signaleren, inlevingsvermogen, luisteren, anticiperen en adequate ondersteuning kunnen bieden, zijn van belang. Enerzijds om bewust te zijn omtrent het eigen functioneren en anderzijds om de leerling goed te kunnen begeleiden.

6.2 Discussie

Het gebruik van interviews voor de dataverzameling brengt voor- en nadelen met zich mee. Voor de interviews was een uur de tijd ingepland met een uitloop van een kwartier. Dit zorgde ervoor dat er niet altijd dieper ingegaan kon worden op bepaalde onderwerpen als dat vanuit de onderzoeker of respondent gewenst was. Daarnaast is gekozen voor de methodiek van een groepsinterview. Bij het interview was de zorgexpert, één vakdocent, één mentor, één ouder en één havo-4-leerling aanwezig. Bij het gebruik van interviews kan er sprake zijn van beïnvloeding door de onderzoeker of door de andere geïnterviewden. Wanneer een van de respondenten bijvoorbeeld een negatieve houding aanneemt, kan de respondent dit verbaal of non-verbaal merken en daar bewust dan wel onbewust de antwoorden op aanpassen. Ook kan de metafoor 'Het zweet op de goede rug!', bepalend zijn geweest voor het verdere verloop van het interview. Deze metafoor zou de mindset van de respondent voor het verdere interview hebben kunnen beïnvloeden.

Tijdens de interviews werd gesproken over de verschillende of eenduidige opvattingen van alle respondenten. Vooral als de respondenten er onderling verschillende opvattingen op na hielden ontstonden er inhoudelijk waardevolle discussie. De opbrengst van deze interviewdiscussies waren dat:

- respondenten elkaar confronteerden met hun eigen tunnelvisie. Onderwerpen werden in dat geval door een respondent teveel van één kant belicht;
- respondenten soms vanuit verschillende opvattingen wel tot een éénduidige mening kwamen;
- thema's van meerdere kanten belicht werden, wat ten goede is gekomen aan de opbrengst van dit onderzoek.

Zowel mentoren als leerlingen geven aan het mentoraat belangrijk te vinden. In de toekomstige onderwijspraktijk wordt de rol van de mentor belangrijker, maar ook complexer. Het is dan ook noodzakelijk dat deze taak met gepaste professionaliteit kan worden uitgevoerd. Daarvoor is het van belang dat mentoren voldoende worden ondersteund en begeleid vanuit de schoolorganisatie bij het vormgeven en uitvoeren van hun taak. Ook binnen de gesprekkencyclus zal hier voldoende aandacht voor moeten zijn.

6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

De bevindingen leiden tot enkele lijnen voor toekomstig onderzoek.

1. Bij het invoeren van een nieuwe mentoraatsinrichting op basis van de kenmerken die in dit onderzoek naar voren zijn gekomen, moet onderzocht worden welke hindernissen genomen moeten worden om de nieuwe mentoraatsinrichting te kunnen invoeren. Er zal een implementatieschema moeten komen, waarin aandacht is voor de vraag hoe bepaald wordt of de invoering succesvol is.
2. Na invoering van een andere mentoraatsinrichting zal de afdeling kwaliteitszorg onderzoeken in hoeverre de mentoren havo bovenbouw hun nieuwe rol oppakken en uitvoeren. Dat kan door middel van interviews gebaseerd op de in dit onderzoek gebruikte vragenlijsten, maar ook door leerling- en oudertevredenheid te meten. Voor de mentorgerelateerde vragen is een benchmark beschikbaar, en dergelijke vragenlijsten zijn al een aantal jaren afgenomen binnen CSG Het Noordik.
3. In vervolgonderzoek kan op grotere schaal aan verschillende actoren, zoals docenten, mentoren gevraagd worden op een Likertschaal aan te geven hoe zwaar zij bepaalde competenties vinden meetellen. Deze opbrengst kan input opleveren om prioritering aan te brengen in de competenties die mentoren zouden moeten beheersen om adequaat hun mentorleerlingen te kunnen begeleiden. Nadat in kaart is gebracht welke competenties de mentoren reeds bezitten, en welke competenties ontbreken of onvoldoende beheerst worden, kan een gericht trainingsprogramma worden opgestart.
4. De lijst van gewenste mentorcompetenties voor havo bovenbouw mentoren kan worden aangepast naar de gewenste competenties voor mentoraat in andere teams (havo onderbouw, vwo onderbouw en bovenbouw). Hierbij moet rekening gehouden worden met de verschillende types leerling en hun leeftijd. Mogelijk is een serie gesprekken noodzakelijk met leerlingen, ouders, docenten, mentoren en zorgexperts van de desbetreffende teams om tot de set gewenste competenties te komen.
5. De afdeling kwaliteitszorg kan vanuit het havo bovenbouwteam verder ingaan op de veranderde mentoraatsinrichting en met name op welk effect merkbaar is op bijvoorbeeld de motivatie en de kwaliteit van het keuzeproces van de leerlingen. Hierbij kan ingegaan worden op de rol van ouder en of de mentor bij het keuzeproces van de leerling bij keuze-uren in havo 4.

7 Betekenis van het onderzoek voor de praktijk

Twee jaar geleden zijn binnen CSG Het Noordik de eerste stappen gezet in het ontwikkelen en doorvoeren van een nieuwe onderwijsinrichting gebaseerd op gepersonaliseerd leren. Het havo-bovenbouwteam heeft hier invulling aan gegeven door met ingang van schooljaar 2016-2017 te starten met keuzeruimte voor de leerlingen gebaseerd op de persoonlijke leerbehoefte van de leerlingen. Mijn waarneming als teamleider van de havo-bovenbouw, dat de huidige mentoraatsinrichting van havo 4 zowel inhoudelijk als functioneel niet past bij deze toekomstige onderwijsinrichting, is juist gebleken. Om leerlingen binnen deze onderwijsinrichting adequaat te kunnen begeleiden zal het mentoraat anders ingericht moeten worden en zal op meerdere, maar ook andere mentorencompetenties een beroep gedaan moeten worden. Kijkend naar het Klaver-6-model (Kouwenhoven, Van Hooft en Hoeksema, 2005) hebben de gewenste veranderingen impact op verschillende elementen van de school, te weten:

- Schoolstructuur; wijze waarop de taken van mentoren zijn gestructureerd binnen de school en de mentoractiviteiten op elkaar zijn afgestemd.
- Werk (leer-)processen; wat zijn kritieke stappen in de leerprocessen van de leerlingen en hoe houden we met elkaar de kwaliteit van de leerprocessen beheersbaar.
- Cultuur; betrokkenheid van leerlingen bij hun eigen leerdoelen en leerprocessen en daarmee samenhangend de bereidheid tot verandering van mentoren en vakdocenten in het leveren van een wezenlijke bijdrage hierin.
- Management; span of control van de mentor binnen de vernieuwde onderwijsinrichting en de veranderingsbereidheid en –vermogen van het management om de vernieuwde onderwijsinrichting te realiseren.
- Personeel; welke competenties beheersen de huidige havo-4-mentoren en wat is ervoor nodig om havo-4-mentoren te professionaliseren in de nieuwe benodigde competenties.

De opbrengst van dit onderzoek heeft inzichtelijk gemaakt wat de kenmerken zijn van de wenselijke mentoraatsinrichting. Komende jaren zullen de ontwikkelingen rond gepersonaliseerd leren binnen de school verder doorgevoerd worden. Voor leerlingen is het nodig om goede adequate begeleiding te krijgen om succesvol te kunnen zijn binnen deze nieuwe onderwijsinrichting. Simultaan aan de ontwikkelingen rond de onderwijsinrichting zal daarom ook de mentoraatsinrichting moeten mee ontwikkelen. Het is aan het havo-bovenbouwteam om de aankomende (twee) schooljaren keuzes te maken die nodig zijn om deze wenselijke veranderingen te kunnen realiseren passend bij de schoolorganisatie.

Reflectie

Ik had bij aanvang van het onderzoek niet verwacht dat de opbrengst zo waardevol zou zijn. De beelden die ik had bij een toekomstige mentoraatsinrichting waren met name gebaseerd op mijn eigen ervaring, intuïtieve ideeën en aannames. Daarnaast waren er meer vragen dan antwoorden over waartoe we het mentoraat in havo 4 zouden moeten veranderen. Door het gebrek aan concrete en betrouwbare informatie kwam het gesprek over de mentoraatsinrichting binnen het havo-bovenbouwteam maar moeizaam op gang. Noodzaak om het mentoraat te veranderen werd door mijn collega's anders ervaren dan hoe ik dit ervaaarde. Hierdoor was de opbrengst van eerdere gesprekken over de mentoraatsinrichting voor mij steeds teleurstellend.

Door mijn meesterproef heb ik informatie verkregen, op basis van bestaande (onderzoeks-)literatuur en een zorgvuldig praktijkonderzoek, waar we als team niet omheen kunnen. Met name het schrijven van het theoretische kader heeft mij aangenaam verrast. De hoeveelheid informatie die er is te vinden over één bepaald onderwerp en de vele inzichten die auteurs met elkaar hebben ten aanzien van het desbetreffende onderwerp is vele malen groter dan ik had verwacht. Dit dwingt mij als onderzoeker om tot de kern te komen, om overzicht te houden, zonder dat ik daarmee één of meerdere inzichten tekort doe. Dit laatste heb ik met name ervaren als een lastig proces, maar ook als een proces, waarin ik geleerd heb mijn denken te scherpen en gedisciplineerd te denken.

Dit onderzoek is mijn eerste onderzoek. Het traject dat ik binnen de masteropleiding heb doorlopen, ter voorbereiding op de meesterproef, heeft er niet voor gezorgd dat ik direct de aansluiting kon vinden bij aanvang van het onderzoek. De drempel om te beginnen was hoog, het gevoel van falen nam de overhand. Eenmaal begonnen aan het onderzoek heb ik persoonlijk ervaren wat er komt kijken bij het doen van onderzoek. Het vraagt om diepgang in de materie en om systematisch werken. Beide aspecten kosten tijd. Hier kwam bij mij een belangrijk knelpunt naar voren. Naast een fulltime baan, die nogal wat van mij vraagt, is het moeilijk om voortdurend tijd vrij te maken voor het onderzoek. Dit had tot gevolg dat er lange pauzes ontstonden in de voortgang. Juist op de momenten dat er tijdsdruk was wegens het naderen van bepaalde deadlines kreeg ik focus. Voor het uitvoeren van onderzoek is echter een voortdurende focus nodig. Gedegen onderzoek kost tijd en dan met name nadenktijd.

Als het gaat om systematisch werken past onderzoek doen zeker bij mij. Orde en structuur die ik van nature in mijn werk heb komen daarbij goed van pas. Door de ervaring in onderzoek, die ik met het afronden van deze meesterproef heb opgedaan, ben ik in de toekomst beter in staat om lopende onderzoeken van collega's te begrijpen, om mee te denken en om de onderzoeksresultaten en bijbehorende conclusie op waarde in te schatten. Daarnaast stelt het me nu in staat om (indien nodig) kritische vragen te plaatsen bij onderzoeken van andere mensen en zelf een volgende keer gefundeerder beslissingen te nemen.

Geraadpleegde literatuur

- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom
- Crijns, F. & Verheugd, R. (2012), *Tevredenheid van bovenbouwleerlingen en mentoren over het mentoraat*. Centrum voor Onderwijs en Leren. Universiteit Utrecht.
- Dam, G.. ten, M. Volman, K. Westerbeek, P. Wolfgram & G. Ledoux (2003). *Sociale competentie langs de meetlat. Het evalueren en meten van sociale competentie*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Donk, C. van der, & Lanen, B. van (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Fiddelaers-Jaspers, R. (1999). *Mentoraat in het studiehuis. Studiehuisreeks, 25*. Biezenmortel: MesoConsult B.V.
- Fiddelaers-Jaspers, R., Hoorens-Maas, R., & Konig, A. (1998). *Uit evenwicht*. Houten: Educatieve Partners Nederland BV.
- Groothuis, M., & Verkuyl, H. (2008). *Mentor in het Voortgezet Onderwijs*. Uitgeverij Nelissen.
- Hilhorst, P. (2009). *Essay Nieuwe Leren. Onderwijs maak je samen*.
<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/inspirerend-onderwijs/essay-nieuwe-leren>
Geraadpleegd op 26 januari 2016.
- Hove, G. ten. (2014). *Vestigingsplan HAVO/VWO*. Almelo: CSG Het Noordik.
- Korthagen, F., & Vasalos, A., (2007). *Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. Tijdschrift voor lerarenopleiders - 28(1)*
<http://www.magix-website.com/mppo19/50/261/261939D01B3C11E0848C8D745451776D.pdf>
Geraadpleegd op 17 oktober 2016.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2008). *De sleutel voor onderwijsverbetering: Coachen op de kwaliteiten en talenten. Onderwijsvernieuwingsreeks, 5*. Biezenmortel: MesoConsult B.V., 25-36.
- Kouwenhoven, C.P.M., Hooft, P.L.R.M. van & Hoeksema, L.H. (2005). *De praktijk van strategisch personeelsmanagement*. Alphen aan de Rijn: Kluwer, 37-47.
- Martens, R. (2006). *Onderwijs als nationale klagmuur. OnderwijsInnovatie, 8 (3), 11-16*.
- *Prima onderwijs (2010)*. <http://www.primaonderwijs.nl/vo/robert-jan-simons-%E2%80%98ik-gebruik-de-term-nieuw-leren-liever-niet-meer%E2%80%99/>
Geraadpleegd op 22 maart 2016.
- Ros, A. (2007). *Kennis en leren in het basisonderwijs. Oratie*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.

- Ros, A., & Wassink, A. (2008). Kennis en Leren: Noodzaak, onderzoek en praktijk van het nieuwe leren. *Onderwijsvernieuwingsreeks, 1*. Tilburg: MesoConsult, 11-12, 17-28.
- Ruijters, M., & Simons, P. R. J. (2012). Canon van het leren. Deventer: Uitgeverij Kluwer.
- Ryan, M.R., & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being. *American Psychologist, 55* (1), 68-78.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (2003). Key competencies for a successful life and wellfunctioning society. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Simons, P. R. J., Linden, J. L. van der, & Duffy, T. (Eds.). (2000). New Learning. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Simons, P. R. J. & Zuylen, J. G. G. (1997). Het reguleren van leren. *Studiehuisreeks, 18*. Tilburg: MesoConsult, 7-31.
- St-Jean, E. & Audet, J. (2009). Factors Leading to Satisfaction in a Mentoring Scheme for Novice Entrepreneurs. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, Vol. 7, No.1*, 148 – 161.
- Oostdam, R., Peetsma, T., Derriks, M., & Van Gelderen, A. (2006). *Leren van het nieuwe leren: Casestudies in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Verbiest, E. (2014). *Leren innoveren: Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen, Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Wijnen, W. & Zuylen, J. (2010). Gebruik van digitaal leermateriaal. *Onderwijsvernieuwingsreeks, 15*. Tilburg: MesoConsult.
- Wijnen, W. & Zuylen, J. (2013). Gepersonaliseerd leren, waarom en hoe? Talenten tellen. *Onderwijsvernieuwingsreeks, 36*. Tilburg: MesoConsult, 39-42.
- Werff, van der, H. (2014). *Docent-Onderzoeker!? Onderzoek in het HBO*. Amsterdam: NSO.
- Wolf, de, H. (2013). Gepersonaliseerd leren, waarom en hoe? Motieven om te personaliseren. *Onderwijsvernieuwingsreeks, 36*. Tilburg: MesoConsult, 7-25.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA, US: Academic Press, 13-39.
- Zuylen, J. (1997). Zes grondvormen van zelfwerkzaamheid. *Van twaalf tot achttien*. Meppel: Uitgeverij Ten Brink.

Overzicht bijlagen

	Pagina
1. Schrijven voor respondenten ter voorbereiding op interview fase 1	46
2. Schrijven voor respondenten ter voorbereiding op interviews fase 2	50
3. Samenvatting interview fase 1	53
4. Uitwerking interviews fase 2	55
5. Codeerschema interviews fase 2	63

Praktijkonderzoek: **De toekomst van het havo-4-mentoraat**

Schrijven voor respondenten ter voorbereiding op het interview

Datum interview: maandag 13 juni 2016

Aanvang: 11.30 uur

Locatie: kamer vestigingsdirecteur

Interviewer: Emmily de Vries

Interview vindt plaats in het kader van mijn praktijkonderzoek naar de mentoraatsinrichting en mentorcompetenties die passen bij de toekomstige onderwijsinrichting in havo 4 op CSG Het Noordik, waarbinnen het gepersonaliseerd leren meer centraal staat.

Het 'gepersonaliseerd leren' komt binnen het vestigingsplan van onze locatie steeds meer centraal te staan. Herinrichting van de onderwijstijd, waardoor leerlingen meer keuzeruimte krijgen is volgens het vestigingsplan één van de voorwaarden voor gepersonaliseerd leren.

Met ingang van schooljaar 2016/2017 gaat elk team, waaronder ook het havo-bovenbouwteam, een deel van de onderwijstijd anders inrichten om meer maatwerk te kunnen realiseren als voorwaarde voor gepersonaliseerd leren. Maar wat zijn nu de kenmerken van deze vernieuwde onderwijsinrichting op onze vestiging en wat zijn de consequenties hiervan voor de mentoraatsinrichting en in het verlengde hiervan de mentorencompetenties van havo-4-mentoren?

Tijdens dit eerste interview wil ik graag antwoord vinden op de eerste deelvraag van mijn onderzoek die luidt: **Wat zijn de kenmerken van de toekomstige onderwijsinrichting in havo 4?**

Tijdens het interview komen onderstaande drie thema's aan bod:

- 1) Definiëring van gepersonaliseerd leren en de mate waarin deze toereikend is om onze toekomstige onderwijsinrichting in havo 4 te definiëren.
- 2) Motieven voor gepersonaliseerd leren en in het verlengde hiervan de motieven voor onze eigen gewijzigde onderwijsinrichting.
- 3) Consequentie om onderwijs aan te bieden op basis van gepersonaliseerd leren.

Een beknopte uitwerking van bovenstaande drie thema's is terug te vinden op de volgende pagina's. Verzoek aan zowel de vestigingsdirectie als docenten om deze pagina's goed door te lezen en de voorbereidende opdrachten [voor aanvang van het interview](#) te maken en uitwerking hiervan mee te nemen naar het interview.

Het interview is een groepsinterview met de vestigingsdirectie, bestaande uit de directeur en de adjunct-directeur en twee docenten van het havo bovenbouwteam die betrokken zijn bij de totstandkoming van de toekomstige onderwijsinrichting in havo 4 en reeds meerdere jaren ervaren mentoren zijn in de havo bovenbouw.

Duur van het interview 1 klokkuur, met uitlooptijd van maximaal 15 minuten.

Om de opbrengst van dit interview goed te kunnen verwerken, zal het interview digitaal opgenomen worden en zal ik enkele steekwoorden noteren.

Groeten Emmily

Gepersonaliseerd leren

Definitie van gepersonaliseerd leren volgens Henk de Wolf:

Het zoeken naar de optimale ruimte om de voorkeuren van leerlingen te honoreren.

Om ruimte te creëren voor iedere leerling, om op school (onze vestiging) optimaal te kunnen leren, is het belangrijk dat:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Graag minimaal 3 punten noteren!

Motieven voor het organiseren van gepersonaliseerd leren

Motieven	Waardering (6 = belangrijk / 1 = minst belangrijk)
Motivatie verhogen	
Verbeteren van de aansluiting bij leerambities van leerlingen	
Verbeteren van de aansluiting bij leermogelijkheden van leerlingen	
Gebruik maken van de inzichten die we hebben over leren en de manier waarop leren het beste kan worden ondersteund	
Leren centraal stellen	
Selectief leergedrag verminderen	
.....	

De interviewer zal bovenstaande motieven tijdens het interview kort toelichten. Daarna zullen we de motieven bespreken en indien nodig wijzigen / aanvullen en krijgt iedereen gelegenheid om per motief zijn eigen waardering aan te brengen. Denk zelf voor aanvang van het interview vast na over motieven die volgens jou aan de orde zijn voor invoering van gepersonaliseerd leren!

Begrippenkader consequentie onderwijsinrichting gebaseerd op 'gepersonaliseerd leren'

Minder van het één, meer van het ander.

	Huidige situatie?				In lijn met de aangescherpte onderwijsvisie van CSG Het Noordik?			
		helemaal	ten dele	niet		helemaal	ten dele	niet
Onderdelen van de schoolorganisatie	Het onderwijzen centraal <ul style="list-style-type: none"> • Uniformiteit • eenvormig onderwijs • statische schoolorganisatie 				Het leren centraal <ul style="list-style-type: none"> • talentontwikkeling • diversiteit in onderwijsprocessen • flexibele schoolorganisatie 			
Leerproces	<ul style="list-style-type: none"> – kennisoverdracht – vakken – inhoudsgericht 				<ul style="list-style-type: none"> – kennisverwerving – leergebieden – leerprocesgericht 			
Taken van de docent	<ul style="list-style-type: none"> – sturen – voorschrijven – antwoorden geven 				<ul style="list-style-type: none"> – begeleiden – uitdagen – vragen stellen 			
Taken van de leerling	<ul style="list-style-type: none"> – uitleg vragen – reproduceren – luisteren en schrijven 				<ul style="list-style-type: none"> – antwoorden zoeken – produceren – actief bezig zijn 			
Taken van de mentor	<ul style="list-style-type: none"> – Begeleiding gericht op optimaal functioneren van de leerling. – Informatie verzamelen, verwerken en delen. – Problemen signaleren en diagnosticeren. – Begeleidingstrajecten opstellen en uitvoeren. 				–			
Leermateriaal	<ul style="list-style-type: none"> – statisch – eenvormig – massawerk 				<ul style="list-style-type: none"> – dynamisch – multimediaal/ interactief – maatwerk 			
Beoordelings-systeem	<ul style="list-style-type: none"> – beoordelend en afsluitend – oordeel over elementen – traditionele eisen 				<ul style="list-style-type: none"> – diagnostisch en ondersteunend – oordeel over integratie – eigentijdse eisen 			
Leeromgeving	<ul style="list-style-type: none"> – homogeen en uniform – vaste plaats en tijd – lesrooster 				<ul style="list-style-type: none"> – gevarieerd en flexibel – flexibele plaats en tijd – studierooster 			

Vrij naar model van Wijnand en Zuylen (2013)

Het begrippenkader zal tijdens het interview besproken worden op basis van juistheid en volledigheid volgens de eerder beschreven motieven voor gepersonaliseerd leren. Daarnaast zullen we met elkaar in kaart brengen wat de taken van de mentor zouden moeten zijn binnen deze nieuwe onderwijsinrichting. Het is goed om voor aanvang van het interview het begrippenkader te bestuderen en na te denken over de juistheid en volledigheid van dit kader. (Maak eventueel aantekeningen)

Praktijkonderzoek: **De toekomst van het havo-4-mentoraat**

Beste leerling, ouder en collega,

Dank voor uw/je toezegging om deel te nemen aan één van de interviews behorende bij het onderzoek naar de mentoraatsinrichting in havo 4, passend bij een onderwijsinrichting dat meer is gebaseerd op gepersonaliseerd leren.

Tijdens het interview zullen er drie thema's centraal staan:

- 4) Het zweet op de goede rug;
- 5) Wat is er voor nodig om het zweet op de goede rug te krijgen;
- 6) Welke eigenschappen van een mentor vind jij belangrijk?

Een beknopte uitwerking van bovenstaande thema's is terug te vinden op de pagina's 2 en 3. Ik wil u/je vragen om ter voorbereiding op het interview deze pagina's door te lezen.

Het interview is een groepsinterview. Bij het interview zijn aanwezig de zorgexpert van het havo-bovenbouwteam, één vakdocent havo 4, één mentor havo 4, één ouder van een havo-4-leerling en één havo-4-leerling.

Het interview zal plaatsvinden op woensdag 29 juni 2016 om 09.30 uur in spreekruimte 1.07. Het interview zal een uur duren met een maximale uitlooptijd van 15 minuten.

Om de opbrengst van dit interview goed te kunnen verwerken, zal het interview digitaal opgenomen worden en zal ik indien nodig enkele steekwoorden noteren. Ik wil benadrukken dat de informatie en gegevens die uit het interview naar voren komen vertrouwelijk zullen worden behandeld.

Met vriendelijke groet,
Emmily de Vries

Het Zweet op de goede rug. (15 minuten)

'Het zweet op de goede rug!'

Wat voor een gedachten roept deze uitspraak bij je op?

	Wel / niet	Reflectie (waarom wel/niet)				
		Leerling	Docent	Mentor	Ouder	Zorgexpert
Gaat de leerling beter leren?						
Wordt leren voor de leerling leuker?						
Gaat de leerling harder werken?						
Gaat de motivatie voor leren omhoog?						
Komt de leerling beter tot zijn recht?						
Leidt het voor de leerling tot verbetering van de resultaten?						

Aan het begin van de 15 minuten invullen. Aan het eind van het gesprek is er de mogelijkheid om aanpassingen te maken n.a.v. de opbrengst van het gesprek.

Wat is er voor nodig om het zweet op de goede rug te krijgen? (25 minuten)

Volgend schooljaar wordt een deel van de onderwijstijd in havo 4 anders ingericht. De kenmerken van deze vernieuwde onderwijsinrichting zijn:

- Onderwijs waarbinnen leren en talentontwikkeling centraal staat;
- De leerling centraal op basis van 'willen' - 'kunnen' - 'mogen'!
 - Wat wil je leren? Leerlingen stellen zichzelf persoonlijke (ontwikkelings-) doelen!
 - Wat kunnen wij vanuit school doen, zodat jij dit kunt leren? Wat heb je nodig?
 - Wat is er allemaal mogelijk, binnen de aangeboden onderwijsinrichting?;
- Een basisprogramma voor iedereen, daarnaast keuzeruimte om je eigen (leer-)doelen ten realiseren en het daarbij behorende leerproces in te richten;
- Verschuiving van de verantwoordelijkheid voor het (leer-)proces van docent en mentor naar de leerling;
- Docenten, mentoren en ouders zijn begeleider/coach in het (leer-)proces van de leerling.

Samengevat gaan we naar een onderwijsinrichting in havo 4 waarbinnen de leerling meer verantwoordelijkheid heeft voor het eigen leren. Dit kan alleen als er meer te kiezen is voor de leerling. Meer keuzeruimte vergroot echter de kans op fouten maken in het kiezen. De mentor wordt daarom in een onderwijssysteem waarin leerlingen keuzeruimte hebben belangrijker.

Wat betekent dit voor de inrichting van het mentoraat?

	Waarom?
Veronderstelt dat meer / minder mentor hulp?	
Vraagt dit om vaste / flexibele mentorgesprekken?	
Veronderstelt dit meer / minder eigenaarschap van de leerling voor de input van een mentorgesprek?	
Veronderstelt dit meer / minder digitale begeleiding?	
Veronderstelt dit dat de leerling de frequentie van de mentorgesprekken bepaalt?	
Moeten ouders meer / minder betrokken worden bij de begeleiding van de leerling op school?	
Vraagt dit om meer / minder verantwoordelijkheid van de mentor of een andere verantwoordelijkheid?	

Welke eigenschappen van een mentor vind jij belangrijk? (15 minuten)

Mentor kwaliteit	Waardering (6= belangrijk / 1 = onbelangrijk)
Is betrouwbaar	
Begrijpt mijn situatie	
Geeft energie	
Is beschikbaar	
Is deskundig	
Helpt als er iets op te lossen is	
...	
...	

Je krijgt 21 punten om te verdelen over de verschillende categorieën. (1 minuut de tijd)

- 1) Zijn er mentorkwaliteiten die ontbreken in het overzicht, maar die wel van belang zijn?
- 2) Daarna zou ik met jullie willen praten over:
 - wat verwacht je van een mentor in een situatie waarin de leerling meer verantwoordelijkheid krijgt voor het eigen leren?
 - Wat maakt een mentor in deze nieuwe situatie een goede mentor?

Korte reflectie op het gesprek (5 minuten)

Dit blad s.v.p. na het interview inleveren bij de interviewer

De hoofdkenmerken van de onderwijsinrichting die we komend jaar in havo-4 kunnen verwachten, en die een groeimodel zijn voor de toekomst, heb ik hieronder puntsgewijs samengevat.

- We bieden onderwijs aan waarbinnen leren en talentontwikkeling centraal staat;
- De leerling centraal op basis van *'willen'* - *'kunnen'* - *'mogen'*!
 - Wat wil je leren? Leerlingen stellen zichzelf persoonlijke (ontwikkelings-) doelen!
 - Wat kunnen wij vanuit school doen, zodat jij dit kunt leren? Wat heb je nodig?
 - Wat is er allemaal mogelijk, binnen de aangeboden onderwijsinrichting?
- Elke leerling krijgt binnen lessituaties een basisarrangement aangeboden, gebaseerd op een (basis-)niveau dat minimaal nodig is om een havodiploma te halen;
- De verantwoordelijkheid voor de (leer-)ontwikkeling van de leerling wordt overgedragen van de docenten en mentor naar de leerling;
- Docenten, mentoren en ouders zijn begeleider/coach in het leerproces van de leerling en ondersteunen de leerling bij het doelen stellen en het maken van verantwoorde keuzes die bijdragen aan het realiseren van de gestelde doelen.

Toelichting: een uitgebreidere toelichting is nog in de maak, maar is nog niet af vanwege de tijdsdruk rond mijn vervolg interviews.

	Huidige situatie	In lijn met de aangescherpte onderwijsvisie van onze vestiging
Onderdelen van de schoolorganisatie	Leren en onderwijzen staan beide centraal <ul style="list-style-type: none"> • Uniformiteit en talentontwikkeling • eenvormig onderwijs • statische schoolorganisatie 	Leren en talentontwikkeling staan centraal <ul style="list-style-type: none"> • basisarrangement met aanvullende keuzemogelijkheden • diversiteit in onderwijsprocessen • flexibele schoolorganisatie
Leerproces	<ul style="list-style-type: none"> – kennisoverdracht en kennisverwerving – vakken – gericht op inhoud en op leerproces 	<ul style="list-style-type: none"> – kennisoverdracht en kennisverwerving – leergebieden – gericht op inhoud en op leerproces
Taken van de docent	<ul style="list-style-type: none"> – sturen en begeleiden – voorschrijven en uitdagen – antwoorden geven en vragen stellen 	<ul style="list-style-type: none"> – begeleider en ondersteuner – aanbieden van basisarrangement – helpen bij het stellen van doelen – uitdagen – variatie in werkvormen aanbieden – antwoorden geven en vragen stellen
Taken van de leerling	<ul style="list-style-type: none"> – uitleg vragen en antwoorden zoeken – reproduceren en produceren – luisteren, schrijven en actief bezig zijn 	<ul style="list-style-type: none"> – uitleg vragen en antwoorden zoeken – produceren – actief bezig zijn
Taken van de mentor	<ul style="list-style-type: none"> – Begeleiding gericht op optimaal functioneren van de leerling – Informatie verzamelen, verwerken en delen – Problemen signaleren en diagnosticeren – Begeleidingstrajecten opstellen en uitvoeren 	<ul style="list-style-type: none"> – Op de hoogte zijn van het basisniveau van de leerling – Begeleiding gericht op het achterhalen en formuleren van de (leer-)doelen van de leerling – Begeleiden van het keuzeproces van de leerling en indien nodig de leerling bijsturen – Problemen signaleren en diagnosticeren – Begeleidingstrajecten initiëren en toezien op de uitvoering
Leermateriaal	<ul style="list-style-type: none"> – Schoolboeken aangevuld met door de docent zelf ontwikkeld materiaal – Interactief, maar nog beperkt – Massawerk met af en toe maatwerk 	<ul style="list-style-type: none"> – dynamisch – multimediaal/ interactief – basisarrangement met aanvullend maatwerk
Beoordelings-systeem	<ul style="list-style-type: none"> – diagnostisch en beoordelend – ondersteunend en afsluitend – gericht op traditionele eisen (eindexamen) 	<ul style="list-style-type: none"> – diagnostisch en beoordelend – ondersteunend en afsluitend – eigentijdse eisen binnen de inspectiekaders
Leeromgeving	<ul style="list-style-type: none"> – klassikaal (bus opstelling) en flexibel – vaste plaats en tijd – lesrooster 	<ul style="list-style-type: none"> – gevarieerd en flexibel – vaste en flexibele plaatsen en tijden – studierooster

Vrij naar model van Wijnand en Zuylen (2013)

Bijlage 4: Uitwerkingen interviews fase 2

Het zweet op de goede rug!					
interview	mentor	vakdocent	zorgexpert	ouder	leerling
1	De leerling zou zich meer moeten inzetten, meer moeten interesseren voor zijn eigen carrière. De mentor speelt hierin een belangrijke rol. Hoe kunnen we de leerling begeleiden naar betere cijfers. Hier zit wel een grens aan, m.n. als er capaciteitsproblemen zijn. Bij deze leerlingen staat namelijk over het algemeen wel het zweet op de rug.	De juiste personen aan het werk, zich druk maken. In dit geval de leerling. De leerling druk aan het werk met zichzelf. De vakdocent moet wel zijn zaken voor elkaar hebben, heeft daarin zijn eigen inspanningsverplichting		De verantwoordelijkheid bij de juiste persoon. Waar de leerling verantwoordelijk voor kan zijn, ook bij de leerling houden. Er zit wel verschil tussen leerlingen. Het is aan de vakdocent/mentor om dat ook te zien en om daarvoor ook een inspanning te leveren. (zweet op de rug). Ouder moet/is hier ook bij betrokken.	Zweet hoort op de rug te staan van de leerling. De leerling moet er zelf wat voor doen als ze over willen gaan naar het volgende leerjaar. De mentor moet gesprekken aangaan met de leerling om hem/haar in beweging te krijgen. Maar als de leerling niet wil, dan houdt het op.
2	Het zweet zou iets meer op de rug van de lln moeten, maar de mentor zweet wel mee.	Leerlingen kunnen meer zelf doen, waardoor de mentor minder sturend hoeft op te treden. Bij 75% v.d. lln zit het zweet op de goede rug. Bij de overige 25% zou het zweet meer op de rug van de lln moeten komen.		Als ouder zie ik maar 20 minuten per jaar het zweet van de mentor. Dit zou ik wel meer willen zien, vooral als het niet goed gaat. Nu moeten veel initiatieven nog van de ouder komen. Als de mentor meer zweet op de rug zou hebben, levert dat meer mentorcontact met de leerling op en dat leidt tot betere resultaten.	Als de mentor minder zweet op de rug heeft, gaat de leerling minder presteren. De mentor moet toch goed achter de lln aan zitten. lln komen over het algemeen slecht uit zichzelf in beweging. Uiteindelijk moet er ook zweet op de rug van de leerling komen, anders gaan lln geen diploma halen. Zelfs meer zweet als bij de mentor.
3	Ik doe werkzaamheden die eigenlijk de leerling zou moeten doen. Het gaat hier om een beperkte groep lln. M.n. de leerlingen die vaak besproken worden bij begeleidingsvergaderingen. De lln die met zo min mogelijk inzet zoveel mogelijk resultaat willen halen. lln kunnen die nog niet op die leeftijd, maar wij zorgen er met elkaar ook voor dat ze het niet gaan leren. We houden ze te lang de hand boven het hoofd. De consequentie voor lln als we ze niet aan de arm nemen is te groot. Leerling gaat niet over.	Het is over het algemeen een groep lln die jou het werk laten doen. Bij strikte deadlines, gaan te veel lln gewoon niet over. Wil je dit als school of als vakdocent?		Als ouder is het de kunst om niet ook het zweet op de rug te krijgen, maar dat je kind het zweet op de rug krijgt. De ene leerling kan beter plannen dan de andere leerling. De neus een keer flink stoten is helemaal niet erg.	Het zweet moet op de rug staan van de leerling. Mentor, vakdocenten en ouders moeten de lln nog wel enigszins achter de broek zitten. Ik overzie het nog niet altijd. Zelfs als de school hardere deadlines hanteert, dan zou ik het nog kunnen vergeten. Je bent druk met zoveel dingen tegelijkertijd. Werk op tijd inleveren is deels ook docent afhankelijk. Soms kom je er ook wel heel makkelijk mee weg als je je werk niet af hebt.
4	Als mentor zijnde, ligt het zweet nogal eens op mijn rug. Denk hierbij aan de planning van leerlingen etc. De meeste leerlingen doen dit niet uit hunzelf. Ze zouden het wel kunnen (eventueel met begeleiding), maar teveel leerlingen maken geen planning of houden zich niet aan een planning. Onderbouwmentoren zijn echt heel erg druk. Hebben voortdurend contact met ouders. Zodra een leerling een toets gemist is, bellen ze er al achteraan. Als mentor in havo 4 doe ik dat bewust niet. Er is ook een verantwoordelijkheid bij leerling en ouders. In de derde klas neemt de mentor de leerlingen veel te veel aan het handje mee. Als de leerling hard loopt, dan ga je als mentor zelf ook harder lopen.	Zweet nu vaak op de rug van de docent. De gemiddelde havo-4-leerling heeft een passieve houding. Dit zou omgedraaid moeten worden. Dit is niet bij alle leerlingen zo, maar wel bij de meerderheid. De afweging die je als vakdocent altijd maakt bij het leerlingen pampereken of juist niet is, wat de consequentie is. Het kwam in de derde allemaal wel goed, ook al stond je er bij bepaalde vakken slecht voor. Dan zal het in de 4de klas ook wel goedkomen. Zweet mag op de rug van de vakdocenten en mentor blijven staan, als de leerling maar zelf meer gaat aangeven wat ze van de docent/mentor nodig hebben. Je gaat dan meer samenwerken. Pas vanaf de 22ste levensjaar zijn de hersenen voldoende ontwikkeld zodat de leerlingen zelfstandig verantwoorde keuzes kunnen maken.	Leerlingen op die leeftijd (havo 4) hebben te weinig geleerd om zelfstandig keuzes te maken. Leerlingen kunnen die niet vanzelf, we moeten het ze leren. De hersenontwikkeling van een havo-4-leerling is nog niet ver genoeg dat ze dit kunnen. We moeten ze daarmee dus helpen. We moeten een balans vinden. Ze aan de hand nemen, maar ook een eigen verantwoordelijkheid geven. Wij gaan bij ons op school van heel veel begeleiding naar misschien wel te weinig begeleiding. Het verschilt ook per mentor.	Veel leerlingen kunnen het nog helemaal niet aan op die leeftijd (15 à 16 jaar) om een eigen planning te maken. In de aanloop naar havo 4 moeten leerlingen al meer begeleiding krijgen in hoe ze het zelf moeten doen. Leerlingen worden nu teveel gepamperd. Ze hoeven niet veel zelf te doen. Wij doen het wel voor ze. We hebben natuurlijk wel te maken met pubers. Ze zitten in een leeftijdsfase dat ze zich overal tegen afzetten.	Leerlingen worden wel heel veel geholpen met alles op school. Over het algemeen wel op de goede momenten. Ondanks dat ben ik een jaar blijven zitten in havo 4. Ik heb gewoon in het eerste jaar te weinig gedaan. Ik dacht dat het veel makkelijker zou zijn i.p.v. klas 1 t/m 3. Een onvoldoende aan het eind van het 3de jaar kon ik met 1 toets nog rechtekken. Docenten hadden vorig jaar niet veel anders kunnen doen om mij te helpen. Ik had sowieso al het verdeeerde vak gekozen (economie). De begeleiding is in klas 3 veel intensiever dan in klas 4.
5	Generaliserend staat het zweet meer op de rug van de vakdocenten en mentoren als bij de leerlingen. Er zijn echter ook genoeg leerlingen die het zweet op de rug hebben. Het zweet moet op beide ruggen staan. Op de rug van de mentor, vakdocent en leerling. Je doet het met z'n allen. Je kunt moeilijk inschatten in welke mate er ook zweet op de rug staat van de ouders. Er zit soms zoveel stress (zweet) bij ouders omdat ze niet weten hoe ze moeten omgaan met bepaalde situaties (b.v. zakken voor examens, ruzies thuis, huiswerk wel/niet gemaakt, etc.). Er zou wat meer openheid moeten zijn over wat er thuis gebeurt om er vervolgens het gesprek met elkaar over aan te gaan. Ouders/mentoren kunnen helpen door aan te geven wat mogelijke oplossingen/richtlijnen zijn. Iedereen heeft zweet op de rug, maar...leerling neemt zelf meer verantwoordelijkheid.	Het insinueert dat het zweet nu op de verkeerde rug zou staan. Er zijn situaties waarin inderdaad de docent meer aan het werk is dan de leerling. Dit zou andersom moeten zijn. Het streven moet zijn om zoveel mogelijk leerlingen in deodus te krijgen dat ze iets willen bereiken. Zowel docent, mentor als lln moeten aan het werk zijn. Bij leerlingen kan hierin nog heel wat verbeterd worden. OUDers zijn hierin m.n. een ondersteunende rol. Ze voeren gesprekken met zoon/dochter en kan begeleiden indien nodig.		Het zweet zou moeten verdwijnen van ieders rug doordat leerlingen zelf meer kunnen kiezen in hun lesprogramma. Hierdoor kunnen ze meer tijd besteden aan de vakken die ze moeilijk vinden. Op die manier zou het zweet op ieders rug moeten verdwijnen. We willen allemaal onze school zo relaxed mogelijk doorlopen. Het puberbrein is bij leerlingen onvoldoende ontwikkeld om goed te kunnen plannen en structureren. Ik als ouder houdt wel een vinger aan de pols door te helpen met de planning. Als ouder ben je begeleidend en niet leidend.	Zweet op mijn rug is juist wel goed. Dan zet ik mij goed in. Het is niet verkeerd als iedereen wat zweet op de rug zou hebben met het doel om het beste met de leerling voor te hebben. Ouders moeten weten wanneer hun kinderen veel huiswerk of toetsen hebben. Ouders zijn ondersteunend in het plannen, samen met je leraren. Leerlingen schuiven vaak (huis-)werk voor zich uit. Alles kunnen ze in hun beleving wel doen in het weekend. Mentoren hoeven niet harder te lopen als de leerlingen, maar ze moeten wel betrokken zijn. Vooral aan het begin van havo 4 moeten de ouders goed opletten. Er zijn veel minder toetsen, waardoor de cijfers in de toetsweek veel zwaarder meetellen.

Gevolgen van het zweet op de goede rug											
Interview	Mentor		Docent		zorgexpert		Ouder		Leerling		
	wel / niet	waarom wel/niet	wel / niet	waarom wel/niet	wel / niet	waarom wel/niet	wel / niet	waarom wel/niet	wel / niet	waarom wel/niet	
Gaat de leerling beter leren?	1	wel	Als een leerling zweet op de rug heeft, werkt hij beter/harder. Leerling gaat alleen beter leren als de leerling ook geconcentreerd aan het werk gaat.	wel	Mits de leerling effectief studeert. De vraag is wel of de leerling dat ook kan.	wel	Het begint bij motivatie. Als de omstandigheden (motiverende ouders, thuisituatie goed zijn, zou dat tot betere resultaten moeten (kunnen) leiden.	wel/twijfel	Meer tijd en inzet betekent niet altijd dat de leerling beter gaat leren.	wel	Als er goed aandacht wordt besteed
	2	?	De manier van leren heeft niet zoveel invloed als de tijd die je investeert. Aanpak van leren ligt bij de vakdocent, aangezien er veel verschillen zijn tussen de vakken.	wel	Er wordt efficiënter en beter geleerd. Stimuleren van het zelfvertrouwen bij de lln. Als dat in orde is, dan kunnen ze het gewoon. Elk kind kan je over de streep krijgen, mits ze voldoende inzet leveren. Het komt over het algemeen op zelfvertrouwen aan. Het is wetenschappelijk bewezen dat het planningscentrum van de lln pas op hun 21ste ver genoeg ontwikkeld is. We moeten oppassen dat we lln niet overvragen.	wel	Het begint bij motivatie. Als de omstandigheden (motiverende ouders, thuisituatie goed zijn, zou dat tot betere resultaten moeten (kunnen) leiden.	wel	Bij meer persoonlijk contact worden de prestaties van de leerling beter. (meer zweet op de rug van de lln) Sommige lln kunnen er veel tijd en energie in steken, maar waarbij ze niet beter gaan leren. Veel lln hebben moeite met plannen. Hier kan de mentor een sturende rol in spelen.	wel	lIn steekt er meer tijd en energie in om de stof eigen te maken en om te leren hoe hij/zij moet leren. De vakdocent weet het beste voor zijn vak hoe je als lln tot het beste resultaat kan komen.
	3	?	Dit vraag ik mij af. Beter leren heeft niet altijd te maken met harder werken. Als leerlingen overzicht hebben, gaan ze beter leren. lln die de planning goed kunnen maken, kunnen vaak beter leren. De vraag is of ze dit kunnen op die leeftijd.	?	Het gaat erom dat de leerling in de juiste spiraal komt. Dan gaan de resultaten omhoog, dan gaat de motivatie omhoog. Of de lln beter gaat leren hankt ook af van de serieuzeheid waarmee een lln leert.	wel	Het begint bij motivatie. Als de omstandigheden (motiverende ouders, thuisituatie goed zijn, zou dat tot betere resultaten moeten (kunnen) leiden.	wel	Harder werken leidt niet altijd tot beter leren. Beter leren zou er b.v. ook tot toe kunnen leiden dat lln minder hard hoeven te leren. Bij beter leren denk ik aan betere tools / systematiek e.d. Op een slimmere manier leren.	?	
	4	wel	Met verantwoordelijkheid gebeurt er veel meer. Leerling kan er op bevestigd worden.	?	Anders, of het beter is moet blijken. Om beter te leren moet er een goede link zijn met de motivatie en de bijbehorende resultaten. Je hebt het alle drie nodig.	?	Alleen als de leerling ook weet hoe hij dat moet doen / wat de beste manier is.	wel	Wanneer zelf de verantwoordelijkheid bij de leerling ligt en niet bij de ander.	wel	omdat ze meer verantwoordelijkheid krijgen voor hun studie
	5	wel	als lln zelf verantwoordelijk wordt, is zijn motivatie groter.	?	Niet perse. De lln moeten de vaardigheden hebben / reflectief vermogen.	wel	Het begint bij motivatie. Als de omstandigheden (motiverende ouders, thuisituatie goed zijn, zou dat tot betere resultaten moeten (kunnen) leiden.	niet	lIn ziet de toegevoegde waarde niet.	wel	De lln heeft een beter overzicht, dus kan beter leren en kan zich beter inzetten.
Wordt leren voor de leerling leuker?	1	neutraal	Hoeft niet, maar ook niet minder leuk. Stof daadwerkelijk onder de knie krijgen werkt wel bevredigend, waardoor leren leuker wordt.	twijfel	Niet alle vakken/onderdelen zijn leuk, maar gemiddeld wel.	?		niet altijd	Het wordt niet leuker voor lln die veel doen en toch tegenslag ervaren.	wel/niet	Het ligt eraan voor welk vak
	2	wel	Leren geeft resultaat			?		wel	persoonlijk contact	wel	
	3	wel	wanneer de resultaten omhoog gaan, wordt leren leuker.	?	Leren kan ook minder leuk worden.			?	Niet persé, hoewel betere resultaten wel helpen.	?	Als je alle druk krijgt, dan wordt het leren niet leuker.
	4	nee	dat is niet het primaire doel	wel	"ziet" zelf noodzaak in.	ja	Als de leerling ervaart dat inzet beloond wordt.	wel	Meer uitdaging	niet	Omdat leerlingen vaak niet zo'n zin hebben in leren.
	5	soms	Leren is af en toe niet leuk, maar als je werkt voor een zelfgekozen doel doe je het gemotiveerd.	wel	de lln hebben meer keuzeruimte: het doel aan een bepaalde module / vaardigheid is duidelijker.	?		niet	lln vinden 'algemeen' leren niet leuk, als het nog niet vakgericht is.	niet	Het wordt wel makkelijker (het blijft leren).
Gaat de leerling harder werken?	1	wel	In ieder geval wel efficiënter.	wel	Ja, als de motivatie voor het leren van binnenuit komt. Een lln gaat wel harder werken als de motivatie er is. Zonder motivatie harder gaan werken om motivatie te krijgen is wel een hele stap moeilijker dan om te werken vanuit motivatie. Motivatie zit heel diep van binnen.	wel		wel/niet	Als lln ervaart dat het wat opleverd dan gaat lln harder werken.	wel	Als er een goede motivatie is. Zonder motivatie doet een lln niets.
	2	wel	lIn gaat het zelf doen.	wel	lIn stuurt het eigen leerproces	wel		wel	voelt zich begrepen	wel	
	3	?	Hoeft niet. Duidelijkheid zorgt ervoor dat lln minder tijd mee hoeven te doen.	wel	Om eigen verantwoordelijkheid te kunnen nemen, moet een lln. Harder werken.	wel		?	Hoeft niet als er beter geleerd wordt hoeft dat niet te betekenen dat er harder gewerkt wordt.	wel	Ja, want je merkt dat als je dingen gaat uitstellen je eigenlijk alles ophoopt.
	4	wel	Er is een stok achter de deur.	wel	legt het zichzelf op, werkt beter.	?	In ieder geval efficiënter. Ik weet niet of de leerling het zal ervaren als harder werken.	?	Het zijn wel pubers.	wel	Ze zullen harder werken omdat er minder voor ze gedaan zal worden.
	5	wel		?	Op de lange termijn is het (nog steeds) een verplichting, terwijl het sociale aspect bij lln belangrijk is.	wel		wel	als de leerling resultaat ziet.	wel	De lln gaat harder werken want de ouders gaan zich ermee bemoeien.

Gaaf de motivatie voor leren omhoog?	1	wel	Waarschijnlijk wel. Harder werken --> betere cijfers --> Betere motivatie.	wel	Harder werken --> betere resultaten --> goed gevoel --> betere motivatie.	?	Hangt dat hier vanaf? Het begint allemaal met bij motivatie.	wel	Bij positieve resultaten wel.	wel	Beter leren zorg ervoor dat leerlingen beter tot hun recht komen.
	2	wel	ln ervaart succes. 1e voorwaarde is wel enige motivatie om aan het werk te gaan.	wel	ln stuurt het eigen leerproces	?	Hangt dat hier vanaf? Het begint allemaal met bij motivatie.	wel	als iemand interesse toont	wel	Ik heb eerst motivatie nodig om aan het werk te gaan.
	3	wel	Betere resultaten leiden tot een hogere motivatie bij de ln. Dat merk je bij mentorgesprekjes ook.	?	Bij de ene leerling gaat de motivatie omhoog door aan het werk te gaan en een andere leerling heeft eerst motivatie nodig om aan het werk te kunnen voor school. Goede/succesvolle ervaringen tijdens het leren, maakt dat ze het leuk gaan vinden, wat leidt tot een betere motivatie. Een havo-4-leerling werkt ook voor de relatie, voor de persoon. Bij de ene docent hebben ze daardoor een betere motivatie dan bij de ander.	?	Hangt dat hier vanaf? Het begint allemaal met bij motivatie.	wel.	als de resultaten beter worden, ga je er meer aardigheid in krijgen. De ene leraar ligt beter bij de ln, dan de andere leraar. Mijn dochter werkt voor de ene docent harder dan voor de ander. Leerlingen moeten hiermee leren omgaan. Daarnaast is er meer aandacht voor eigen belang!	wel	Het werkt als leerlingen een focus kunnen hebben op 1 ding (bv. school) en dat ze niet met heel veel dingen tegelijk bezig zijn (buiten school om). Leerlingen in havo 4 werken voor een docent. De mate waarin is afhankelijk van de relatie met de docent. Dit heeft met het vak en met de persoon te maken.
	4	?	Hangt af of de motivatie intrinsiek is of extensiek.	wel	wil zelf leren en gaat het dan ook doen. Loon naar werken verhoogd ook de motivatie. Als de resultaten omhoog gaan doordat leerlingen er meer energie in zijn gaan steken, dan gaat de (intrinsieke) motivatie ook omhoog.	ja	Als je weet hoe je iets moet aanpakken en je ziet dat het werkt, zal dat je motivatie verhogen. Leerlingen zullen eerst aan het werk moeten, daardoor zal de motivatie voor het schoolwerk omhoog gaan.	? / wel	afhankelijk van de leerling		Bij mij moest eerst de motivatie omhoog voordat ik aan het werk ben gegaan. Die motivatie was er omdat ik het 2de jaar havo 4 wou halen.
	5	wel	Ik denk het wel. Ook al hebben ln nog geen cijfer terug, ze kunnen wel trots zijn op zichzelf omdat ze b.v. wiskunde in orde hebben of een goede samenvatting bij biologie hebben gemaakt. Als het cijfer dan tegen valt, is dat wel enorm teleurstellend. Neemt net weg dat een goede werkhouding ook al motivatie verhogend kan zijn. Een leerling die zelf mag kiezen zal er waarschijnlijk meer voor gaan.	wel	de ln hebben meer keuzeruimte: het doel an een bepaalde module / vaardigheid is duidelijker.	?	Hangt dat hier vanaf? Het begint allemaal met bij motivatie.	wel	Als er resultaat is en een positieve beloning. Dit zal wel eerst moeten blijken.	niet	Het blijft gewoon leren. Als je echter goede cijfers haals, gaat de motivatie wel omhoog om vaker hoge cijfers te halen. Er is wel een groot verschil tussen vwo en havo. Op het vwo heerst er gewoon een hele andere werkhouding dan op het havo. De helft van de havo leerlingen had zeker een half punt of zelfs een heel punt hoger kunnen staan als ze zich meer ingezet hadden. Bij vwo leerlingen is dat meestal niet zo.
Gaaf de leerling beter tot zijn recht komen?	1	wel	Alles zou beter kunnen lukken.	wel	Ja, hij voelt succes			wel	Meer verantwoordelijkheid, maar zelfreflectie.	wel	Als je beter je best doet, kan je betere cijfers halen.
	2	wel	Vakdocenten leren dan het echte niveau van een ln pas kennen.	wel	ln stuurt het eigen leerproces			wel		wel	
	3	wel	wanneer de resultaten omhoog gaan, komen ln beter tot hun recht.	wel	ln leert om eigen verantwoordelijkheid te nemen.			wel	Je haalt meer uit de leerlingen.	?	
	4	?	Daarvoor is intrinsieke motivatie nodig.	?	Ene leerling wel, andere niet. Ligt aan het type leerling.	zeker!		? / wel	uiteindelijk wel		
	5	?	Dat blijft toch afhankelijk van zijn inzet en zijn vermogen zich te focussen. Dus ja, als het goede keuzes maakt.	wel	ln kunnen door keuzes eigen talent meer ontwikkelen / hulp krijgen bij zwakkere punten.			wel	Indien goed begeleid door school en thuis.	wel	Hij kan voor de vakken die moeilijk zijn, zich beter in gaan zetten.
Leidt het voor de leerling tot verbetering van de resultaten?	1	wel	Bij de meeste ln wel, tezij de capaciteiten te laag zijn.	wel							
	2	wel	Ik heb er meer aan gedaan en dat heeft invloed op mijn resultaten. Deze worden beter.	wel	ln stuurt het eigen leerproces			wel		wel	
	3	wel	harder werken leidt tot betere resultaten (loon naar werken)		Misschien in het begin niet, maar in de toekomst wel. Havo-4-leerlingen werken veelal voor de persoon/relatie.			wel	De inzet wordt hoger.	wel	
	4	wel		wel	Zelfverantwoordelijke zal er serieuzer voor aan het werk zijn.	ja		? / wel	uiteindelijk wel		
	5	wel	waarschijnlijk wel.	?	In sommige gevallen: motivatie en goede keuzes zijn belangrijk.			wel	dat is uiteindelijk de bedoeling van het aanbieden van keuzeruimte.	wel	Als houders helpen gaat de leerling meer voor school doen.

Wat zijn de consequenties voor de inrichting van het mentoraat als we naar een onderwijsinrichting gaan waarbinnen er meer keuzeruimte is voor de leerlingen?

	Interview	Mentor	Docent	Zorgexpert	Ouder	Leerling
Mate van hulp van de mentor	1	Anders. Sommige lln veel minder, andere (i.v.m. hulp keuze) meer	Anders. Bij een beperkt aantal lln meer begeleiding.	Meer of minder is moeilijk te zeggen. Wel adequater.	De hulp zal meer individueel zijn	Meer hulp. Mentor moet de leerling goed in de gaten houden.
	2	Meer mentorhulp. Vooral aan het begin om het proces op gang te brengen.	Is afhankelijk van de (hulp)vraag van de lln.	Meer of minder is moeilijk te zeggen. Wel adequater.	Meer begeleiding/hulp bij het plannen	Gesprekken met mentor/ouders/lln als er gekozen moet worden. Ouders kennen hun kind heel goed. Keuzes moeten wel goed gecontroleerd worden.
	3	In het begin van het schooljaar meer tijd investeren. Geen 10-minutengesprekken, maar een soort van planningsgesprekken met mentorleerling en met ouders. Wat ga je dit schooljaar doen, waar denk je dat het lastig wordt en wat verwacht je van mij als mentor (hoe kan ik je daarin helpen). Wat verwacht je van je ouders? Dit kan een mooie oplossing zijn voor leerlingen die gedurende het schooljaar enigszins tussen het wal en het schip vallen. Eind periode twee ga je nog een keer met alle betrokken partijen bij elkaar zitten bij de lln waar het niet goed gaat. Je gaat als mentor andere hulp/begeleiding bieden, maar tevens ook meer.	Keuzeruimte voor leerlingen resultaat ook in meer onzekerheid van leerlingen. Hierdoor gaan lln om meer bevestiging vragen, wat maakt dat de mentor meer hulp moet bieden. lln moet nog leren kiezen en dat vraagt om meer begeleiding en meer flexibiliteit van de mentoren. Je vraagt daardoor meer van de mentor, want je vraagt wat extra van de mentor wat voor de komst van het scenario er niet was. Naast wat je standaard als mentor al deed, komt er nu ook een stuk keuze-begeleiding bij.	Korte lijntjes zijn bij een goede begeleiding van lln belangrijk. De meerwaarde van een lesgevende mentor is hierom ook groot.	Begin van het schooljaar een gesprek met alle betrokken partijen zou zeker een goed uitgangspunt zijn. Of het meer begeleiding vraagt van een mentor, zal afhangen van de lln en de keuze van de lln. Er zijn ook lln.	Er moet meer gepraat worden tussen mentor en leerling. Als een lln de mentor niet opzoekt, blijft contact vaak achterwege. Het is belangrijk om regelmatig even contact met je mentor te hebben. Zeker als het niet goed gaat. Zowel lln als mentor moeten initiatieven nemen voor de gesprekken. Niet alle lln kunnen dit zelf goed aangeven. Ouders hoeven niet bij alle gesprekken aanwezig te zijn. Twee keer per jaar is voldoende. Op deze manier horen ouders ook hoe het gaat met hun zoon/dochter en kunnen ze ook helpen als het nodig is. Hoe meer leerlingen zelfstandiger moeten werken, des te meer hulp hebben ze hierbij nodig van de mentor.
	4	De leerling moet het 'voelen'. Helaas voelt de leerling het vaak pas, als het al te laat is. Het is als mentor in de derde klas moeilijker om het de leerling te laten 'voelen'. Met wat meer inspanning trekken ze het namelijk allemaal nog vaak gewoon recht.		Wij docenten bepalen nog vaak hoe een leerling het moet doen. We moeten leerlingen meer bevragen op hoe ze het zelf zouden doen. De kunst van een goede begeleiding zit in het stellen van de 'goede' vragen.	Leerlingen moeten ervaren wat de consequentie is van hun eigen gedrag. Als ze het niet zelf ervaren, leren ze er niets van. Het is moeilijk in te schatten wanneer je als mentor wel moet ingrijpen. In het derde leerjaar moet je hiermee beginnen (leerlingen het laten 'voelen')	
	5	Meer mentorhulp. De mentor zet aan tot reflectie en begeleidt keuzes.	De keuzeprocessen moeten begeleid worden. Dit vraagt om meer mentor hulp. De lln leren reflecteren.		Dit vraag om meer hulp van de mentor. Vooral individuele hulp.	Dit vraagt om meer mentorhulp, omdat de lln belangrijke keuzes moet maken die hij misschien niet kan maken.
Mate van flexibiliteit van de mentorgesprekken	1	Vraag om meer flexibele mentorgesprekken	Je wilt wel een vast moment in de week (organisatorisch makkelijk), maar dan wel de flexibiliteit om niet alle lln te hoeven spreken.	Indien nodig meer flexibiliteit, maar wel vast mentormoment in de week.	Meer flexibele gesprekken met individuele lln die dit nodig hebben. Daarnaast 1 vast moment in de week.	1x in de week mentorgesprek. In de loop van het jaar alleen nog gesprekken met lln met wie het niet goed gaat.
	2	Zowel vaste als flexibele gesprekken. Er moet regelmatig een mentor-lln gesprek zijn en daarnaast gesprekken op verzoek.	Afhankelijk van de (hulp)vraag van de lln.	Indien nodig meer flexibiliteit, maar wel vast mentormoment in de week.	Nieuwe situatie vraagt om meer flexibelere mentorgesprekken bij problemen.	
	3	Vraagt om flexibele gesprekken. Leerling moet op verschillende momenten naar de mentor kunnen.	Vraagt om meer flexibelere gesprekken, aangezien een keuze proces van de lln begeleid moet worden.		Er zal meer behoefte zijn aan flexibele gesprekken. Het vaste mentoruur hoeft volgens mij niet. Er zullen een minimum aantal gesprekken in ieder geval moeten zijn gedurende het schooljaar. Daarnaast op behoefte van de leerling/mentor.	Vaste en flexibele momenten. Wanneer je hulp nodig hebt, moet je bij de mentor terecht kunnen.
	4					
	5	Er moeten zowel vaste als flexibele mentorgesprekken zijn. Vast moet de evaluatie vorige periode zijn en voorbereiding nieuwe periode. Individuele gesprekken vragen heel veel tijd van de mentor.	Aan het begin van het schooljaar vraagt dit om meer flexibele mentorgesprekken. Daarna is het afhankelijk van de leerling.		Vraagt om flexibele mentorgesprekken.	Beide. Uitleg van algemene onderwerpen kan met de hele mentorgroep tegelijk. Zodra de gesprekken gaan over persoonlijke zaken, dan zijn individuele gesprekken belangrijk. Ook omdat het pívé is. Discretie!

Mate waarin de leerling de input van een mentorgesprek bepaald.	1	Meer eigenaarschap bij de lln.	Voorbereiding door vakdocent en lln. Als vakdocent weet je over het algemeen al met welke hulpvraag een leerling komt. Je kunt je daar dan vast op voorbereiden. Het vraag om meer eigenaarschap bij de lln, omdat de lln de keuzes moet maken.	Meer input voor mentorgesprek bij de lln. Lln moeten bij gesprekken aanwezig zijn. Lijntjes worden daarmee veel korter.	Meer input dan nu voor de leerling. Leerling leert zo meer verantwoordelijkheid te krijgen over het eigen leerproces. Mer verantwoordelijkheid vraagt om meer eigenaarschap. In hoeverre durft een lln alles te zeggen in gesprekken waar meerdere partijen bij aanwezig zijn.	Een leerling zal niet snel het initiatief nemen voor een mentorgesprek. Dit hangt wel af van hoe je als leerling bent. Lln met een slechte motivatie voor school zullen geen gesprekken initiëren. Initiatief vaker bij de vakdocent/mentor, aangezien ouders alleen maar de cijfers zien in Magister en daarmee niet altijd even goed kunnen inschatten hoe hun kind het op school doet. Leerling moet wel met een 'hulp'vraag komen tijdens b.v. de 10-minutengesprekken. Je weet toch waarom je er zit!
	2	meer input voor gesprek bij de lln, omdat de lln ook eigen keuzes maakt.		Meer input voor mentorgesprek bij de lln. Lln moeten bij gesprekken aanwezig zijn. Lijntjes worden daarmee veel korter.	Lln moet mentor laten weten wat hem/haar dwars zit.	Sommige lln kunnen de input van een gesprek bepalen. Echter, hoe meer mensen bij elkaar moeten komen, des te lastiger wordt het voor een leerling om het gesprek voor te bereiden.
	3	Lln hebben reeds drie schooljaren achter de rug. Ondanks dat ze niet goed weten wat ze kunnen verwachten in havo 4, kunnen we volgens mij prima aangeven welke problemen ze denken tegen te komen op vakniveau. Lln kunnen wel aangeven waar ze denken dat er problemen gaan komen. Tijdens het 1e mentorgesprek (met ouders erbij) moet samen de keuze bepaald worden voor de les(sen) die gevolgd gaan worden binnen het scenario. Daarna moet het wat meer aan de lln over gelaten worden. Ongemotiveerde lln zullen hier moeite mee hebben.	In welke mate kunnen leerlingen op deze leeftijd zelf al aangeven of een gesprek nodig is? Weten lln wat ze kunnen verwachten in havo 4?		Lln weten wel bij welke vakken hun sterke/zwakke punten zitten. Daarnaast mogen wij hier best meer eigenaarschap van de leerlingen verwachten. Vraagt om meer verantwoordelijkheid van de leerling en dan mag je ook meer eigenaarschap verwachten.	Er zijn wel duidelijke verschillen tussen dezelfde vakken in klas 3 of in klas 4. Hierdoor kun je in het begin van het schooljaar volgens mij nog niet goed kiezen waarin je ondersteuning nodig hebt. Ik kan een mentorgesprek best zelf voorbereiden. Dat doe ik nu al samen met mijn ouders.
	4		Leerlingen bereiden een mentorgesprek nu nog niet voor. Ik vind het een hele goede. Ik leg nu de bal vaak bij de ouders. Soms schikken ouders daar van. Leerlingen zouden een veel grotere rol moeten krijgen in de voorbereiding van mentor/docentgesprekken.	Gesprekken met leerlingen is onderwijstijd. Zelfs hele belangrijke onderwijstijd.	Het moet eigenlijk verplicht zijn dat leerlingen altijd bij een gesprek op school aanwezig zijn. Kan een leerling 'leerlijk' zeggen wat ze van een bepaalde situatie vinden? Kan een leerling zijn/haar kritiek op een docent uiten? Ik denk dat ze het wel zouden kunnen, maar niet altijd doen. Met ouders erbij levert dit geen problemen op, maar de volgende dag zitten ze wel in de les zonder de ouders. En passen precare situaties wel in een 10-minutengesprek. heb je dan wel genoeg tijd? Zou de hele opzet van de 10-minutengesprekken niet anders moeten?	Ik zou een mentorgesprek wel zelf kunnen voorbereiden. Hoe is mijn houding in de klas t.o.v. mijn cijfers.
	5	Lln moet meer eigenaarschap vertonen als het gaat om de mentorgesprekken. Lln moet eerst zelf zijn keuzes maken (gemotiveerd).	In de ideale situatie heeft de leerling voldoende zelfinzicht en kan die eigen problemen verwoorden.		Dit vraagt om meer input van de leerling voor de gesprekken met de mentor. Het is aan de lln om aan te geven wat hij/zij wil. Vervolgens tijdens een mentorgesprek bij de mentor toetsen of dit verstandig is.	Mentorgesprekken vragen een goede voorbereiding van beide kanten.
Mate van digitale begeleiding	1	Niet meer dan nu	Hangt heel erg van de lln af en ook van of je als mentor de leerling ook in de klas hebt.	face-to-face is m.i. altijd beter.	Dit is per lln verschillend.	Alleen begeleiding per mail als er een kleine vraag is.
	2	meer dan nu omdat.....?	meer dan nu	face-to-face is m.i. altijd beter.	Vraag om meer digitale begeleiding bij planning	
	3	?			Dat hangt van de leerling af.	Minder digitale begeleiding. Face-to-face contact is veel belangrijker.
	4					
	5	Meer digitale begeleiding dan nu het geval is. Wie legt vast wat gekozen is, wat het doel is en wat de resultaten waren/zijn.	Magister (ook vanuit vakken) is erg belangrijk om bij te houden.		Docenten en mentoren moeten überhaupt meer digitaal ingesteld zijn. Magster optimaal gebruiken.	

Mate waarin de leerling de frequentie van de mentorgesprekken bepaald	1	Ja, maar kan ook van mentor uitgaan	Leerling bepaalt meer de frequentie door zelf aan te geven of een gesprek nodig is.	?	Voor sommige lIn is de drempel te hoog om naar de mentor te gaan.	Ja, verantwoordelijkheid ligt bij de lIn zelf.
	2	Evenveel zeggenschap bij docent/mentor als bij de lIn als het gaat om de frequentie van de gesprekken. In principe is de lIn bij een gesprek aanwezig, enkele uitzonderlijke gesprekken daargelaten. Het gaat over de lIn.	Leerling bepaalt de frequentie van de mentorgesprekken. lIn is wel zelf aanwezig bij het gesprek. Er moet met de leerlingen gesproken worden en niet over de lIn. Elke leerling zien en meerdere keren een mentorgesprek mee hebben is misschien nog wel belangrijker dan een vast mentoruur in de week. Deze mentorgesprekken kunnen / moeten wel gepland worden.	?	lIn bepaald de frequentie van de gesprekken. Bij 10-minutengesprekken mogen mijn kinderen zelf bepalen of ze meegaan.	lIn mag daarin meer zelf aangeven. Vooral als het niet goed gaat met een lIn op school, hadden er best meer gesprekken mogen zijn. Met 10-minutengesprekken mag ik niet mee van mijn ouders.
	3	Wanneer een leerling een gesprek wil, moet dat ALTIJD kunnen.			lIn is mede bepalend. Initiatief voor een gesprek kan zowel van de lIn als van de mentor komen.	
	4					
	5	lIn kunnen de frequentie (flexibiliteit) van de mentorgesprekken bepalen, maar ze worden ook door de mentor bepaald.	Idealerter wel, maar soms zal de mentor lIn moeten uitnodigen.		Leerling bepaalt niet de frequentie van de mentorgesprekken.	Een deel wel, maar er moeten ook vaste gesprekken zijn.
Mate waarin de ouders betrokken moeten worden bij de begeleiding van hun kind (op school)	1	Indien de lIn minder goede keuze maakt, moeten ouders meer betrokken worden.	Meer ouderbetrokkenheid bij de lIn die de 'foute' keuze maken.	Een goede betrokkenheid is belangrijk. Ouders moeten altijd betrokken zijn.	Ouder moet betrokken worden bij het keuzeprocess van de leerling. Ouder heeft er niet altijd zicht op wat docenten belangrijk vinden Met meer keuzeruimte voor lIn wordt juist voor de lIn die wel willen, maar het niet doen wordt de rol van de ouders belangrijker. Betrokkenheid van de ouders is groter bij leerlingen die niet in staat zijn keuzes te maken of verantwoordelijkheid te nemen. Initiatief voor gesprekken ligt bij de leerling, mits deze in staat is om het initiatief te nemen. Anders initiatief bij school én bij de ouders voor gezamenlijk plan van aanpak. Betrokkenheid van de ouders is ook aan de ouders.	Meer --> ouders kennen hun kind en hebben invloed op de keuze die de leerling maakt. Ouders moeten ook leerlingen in de gaten houden.
	2	Ouders moeten meer betrokken worden als er keuzeruimte voor leerlingen is.	Dit is afhankelijk van de ouders.	Een goede betrokkenheid is belangrijk. Ouders moeten altijd betrokken zijn.	Er hoeven niet meer gesprekken te komen op jaarbasis, maar er moet per gesprek wel meer tijd beschikbaar komen. 10-minutengesprekken zijn te kort. Ouders moeten meer betrokken worden. Ik ken mijn kind goed en kan helpen bij het maken van de juiste keuze. Als ouder heb je er geen kijk op wat je kind op school doet.	Ouders worden op dit moment voldoende betrokken door school. Als er keuzeruimte komt voor lIn, dan ook de ouders betrekken bij het keuzeprocess.
	3	Alle ouders hebben inzage in Magister. De verantwoordelijkheid voor contact tussen ouders en school ligt bij beide partijen.	?		Contact tussen ouders en school is de verantwoordelijkheid tussen alle betrokken partijen. De mate waarin ouders betrokken moeten worden verschilt per leerling. Ouders kunnen een belangrijke rol vervullen in het sturen van hun eigen kind.	Ouders moeten meer betrokken worden. lIn hebben meer keuzeruimte en dus meer vrijheid. Ouders moeten hierin meedenken.
	4			Als ouder moet je er niet teveel bovenop zitten, maar ook niet te weinig. Er moet aandacht zijn voor de schoolse zaken. De leerling en het schoolwerk mag er zijn.	Ouder heeft er niet altijd zicht op wat docenten belangrijk vinden Met meer keuzeruimte voor lIn wordt juist voor de lIn die wel willen, maar het niet doen wordt de rol van de ouders belangrijker. Van ouders mag je vragen om ook overdag beschikbaar te zijn voor oudersgesprekken op school. Rol van de ouders moet niet te groot zijn, als je wilt dat de leerling zijn eigen verantwoordelijkheid gaat nemen.	Ik ga mee naar de 10-minuten gesprekken omdat dat van mij verwacht wordt door mijn ouders. Het maakt mij niet zoveel uit of ik erbij ben of niet. Ik kan zelf redelijk goed keuzes maken. Mijn ouders kunnen mij hierbij helpen. Zij kennen mij goed en weten wat ik wil.
	5	Ouders moeten meer betrokken worden. Zij kennen hun kin goed / beter.	Zelfde als nu.		Ouders moeten meer betrokken worden bij de begeleiding van het keuzeprocess van hun kind. Ze moeten de keuzes met hun kinderen bespreken.	Ouders moeten meer betrokken worden, maar de leerlingen hebben de verantwoordelijkheid.
Mate van verantwoordelijkheid van de mentor (of andere verantwoordelijkheid?)	1	Anders! Nu hebben lIn geen keuzeruimte. Als lIn de verkeerde keuze maken, hebben ze meer hulp nodig. Sommige lIn veel minder, andere (i.v.m. hulp keuze) meer.	Anders, meer als coach	Mentor moet meer sturen op eigenaarschap van de lIn. De verantwoordelijkheid van de mentor wordt daarmee anders.	Een andere verantwoordelijkheid. lIn die verantwoord kunnen kiezen hebben minder mentorbegeleiding nodig.	Leerling moet meer verantwoordelijkheid nemen.
	2	Vraagt om een andere verantwoordelijkheid, nl.....?	Zelfde verantwoordelijkheid.	Mentor moet meer sturen op eigenaarschap van de lIn. De verantwoordelijkheid van de mentor wordt daarmee anders.	Andere verantwoordelijkheid (persoonlijker)	
	3		Er komt een stukje keuze bij, dus meer verantwoordelijkheid van de mentor. Het gaat echter om een andere begeleiding als wat nu "normaal" is.		Meer verantwoordelijkheid en tevens een andere verantwoordelijkheid. Veel meer individueel en gericht op het bewaken van keuzes.	Vraagt om meer verantwoordelijkheid van de mentor.
	4					
	5	Waarschijnlijk vraagt het keuze gebeuren meer verantwoordelijkheid van de mentoren aan het begin van het jaar. Als het goed is wordt het later in het jaar minder.	Ontwikkeling van reflectievermogen. Daarnaast lIn ondersteunen.		Vraagt om meer verantwoordelijkheid van de mentor. Mentor moet begeleidend sturen.	Meer verantwoordelijkheid bij de mentor om de lIn te helpen met het maken van de 'goede' keuzes.

Aanvullingen vanuit de gesprekken.						
Mate waarin de vakdocenten bij het keuzeproces betrokken worden	1		Hoe meer vakken er aangeboden worden binnen de keuzeruimte, hoe meer vakdocenten erbij betrokken zijn. Een leerling heeft een bepaalde hulpvraag voor een vak --> vakdocent moet betrokken worden bij aanpak hulpvraag.			
	2					
	3					
	4					
	5					
Initiatief voor mentorgesprekken, bij wie?	1					
	2	Leerling en mentor.				
	3					
	4					
	5			Verantwoordelijkheid ligt bij ouder en bij mentor/vakdocent. Mocht het nodig zijn, dan moet je ook als ouder de stap richting school weten te zetten.		
Wijze van begeleiding	1					
	2					
	3					
	4	Bevragend de leerling begeleiden. Ik ga niet bepalen voor de leerling. M.n. reflecterende vragen. Na periode 1 met elke leerling in gesprek om te kijken naar wat ze gekozen hebben in combinatie met hoe dit uitpakt is. Wat heeft het de leerling opgeleverd?		Leerlingen tijdens de begeleiding veel meer bevragen i.p.v. bepalen. Bijvoorbeeld: - wat doe je zelf? - wat is je eigen rol hierin? - waarom doe je dingen niet? Door te vragen aan leerlingen wat voor een gedrag ze zelf vertonen. En ze daar vervolgens mee confronteren. De mentor moet hier aan het begin van het schooljaar heel erg op investeren		
	5					

Bijlage 5: Codeerschema interviews fase 2

		Mentoren					Vakdocenten					Zorg-experts		Ouders					Leerlingen				
	Res-pondent	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Zweet op de goede rug																							
Wie moet dit hebben?		L	L/M	L	L/D	L/D/M	L	L	L	L/D/M	L/D/M	0	L	L	M	L	L	Niemand	L	L/M	L	L	L
Bij alle leerlingen?		N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	0	N	N	0	N	N	0	N	N	N	N	N
Wie verantwoordelijk?		M/L	0	L/D/M	L/M/O	L	L/D	0	0	L	O/L	0	L/M	L/D/M/O	M	L	L	L/O	L/M	M/L	L/M/D/O	L	L/M/O
Zijn er belemmeringen?		0	0	J	0	0	0	0	j	J	0	0	J	0	0	0	J	J	0	0	0	J	0
Motieven																							
Beter leren		J	Tm	T	J	J	J	J	Tm	T	Tm	J	Tm	T	J	J	J	N	J	J	T	J	J
Leren leuker		T	J	J	N	T	T	0	T	J	J	T	J	Tm	J	T	J	Tm	Tm	J	T	N	N
Harder werken		J	J	T	J	J	J	J	J	J	Tm	J	Tm	Tm	J	T	T	Tm	J	J	J	J	J
Meer motivatie		J	J	J	Tm	J	J	J	T	J	J	T	J	Tm	Tm	Tm	Tm	Tm	J	J	J	Tm	N
Lin komt beter tot zijn recht		J	J	J	Tm	Tm	J	J	J	Tm	J	0	J	J	J	J	J	Tm	J	J	T	0	J
Verbetering van de resultaten		J	J	J	J	J	J	J	J	J	J	0	J	0	J	J	J	J	0	J	J	0	J
Consequenties																							
Meer of minder mentor hulp?		Tm	+	+	0	+	Za	Tm	+	0	-	Za	Za	Za	+	Tm	Za	+	+	Za	+	0	+
Vaste of flexibele mentorgesprekken?		F	V/F	F	0	V/F	V/F	Tm	F	0	F	V/F	0	V/F	F	F	0	F	V/F	0	V/F	0	V/F
Meer of minder eigenaarschap van de leerling voor de input van een mentorgesprek?		+	+	+	0	+	+	0	Tm	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Tm	Tm	+	+
Meer of minder digitale begeleiding?		Z	+	0	0	+	Tm	+	0	0	+	-	-	Tm	+	Tm	0	+	-	0	-	0	0
Wie bepaalt de frequentie mentorgesprekken?		L	L/D/M	L	0	L/M	L	L	0	0	L/M	?	?	L/M	L	L/M	0	L	L	L	0	0	L/M

Ouders meer of minder betrekken bij de begeleiding?		+	+	+	0	+	+	Tm	?	0	Z	+	T	+	+	+	+	+	+	Z	+	+	+
Meer of minder verantwoordelijkheid mentor?		Za	Za	0	0	+	Za	Za	+	0	Za	Za	0	Za	Za	+/Za	0	+	-	0	+	0	+
Competenties mentor																							
Vertrouwelijkheid		6	6	6	5	6	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	0	0	6	6	5	6
Inlevingsvermogen/ leerlinggericht zijn		6	5	6	5	3	6	6	5	5	6	6	6	6	6	5	5	0	0	6	6	6	6
Energie geven		6	4	4	3	6	6	6	4	5	5	6	6	6	6	4	5	0	0	5	6	4	6
Beschikbaar/ aanwezig zijn		6	5	6	6	5	6	6	6	5	5	6	6	6	5	5	6	0	0	6	6	4	5
Deskundig zijn		6	5	5	4	6	6	6	5	5	6	6	6	6	6	4	6	0	0	5	5	5	6
Hulp bij problemen bieden		6	6	6	5	5	6	6	4	6	5	6	6	6	6	5	5	0	0	6	6	5	6

- M= Mentor
L= Leerling
D= Docent
O= Ouder
L/D = Leerling en docent gezamenlijk
0= Geen antwoord gegeven/ missing value
J= Ja / Positief/ Belangrijk
N= Nee/ Negatief/Niet belangrijk
T= Twijfel dat de relatie opgaat
Tm= Twijfel er spelen meerdere factoren een rol
+= Meer
- = Minder
Z= Zelfde
Za= Zelfde hoeveelheid, maar andere
V= Vaste mentorgesprekken
F= Flexibele mentorgesprekken
V/F= Vaste en flexibele mentorgesprekken
1= Niet van belang
2= Van minder belang
3= Iets minder van belang
4= Van belang
5= van groot belang
6= Van zeer groot belang
?= Geen mening