

Mentortijd: op weg naar verbetering!

Kees Jacobs

Studentnummer 2099961

Master SEN Coachend Innoveren

Begeleider: Ans Boosten

Mei 2011

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	5
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Mentortijd	7
2.2.1 Visie	8
2.2.2 Invulling mentoruur	9
2.2.3 Het lesrooster	11
2.2.4 Groepsgrootte en groepssamenstelling	11
2.2.5 Groepsfasen	13
2.2.6 Meerjarig mentorschap	13
2.2.7 Faciliteiten	14
2.3 Samenvatting	16
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	17
3.1 Type onderzoek	17
3.2 Onderzoeksopzet	17
3.3 Dataverzamelingsmethodes	17
3.3.1 Schriftelijke vragenlijst	18
3.3.2 Interview	18
3.4 Respondenten	19
3.4.1 De mentoren	19
3.5 Triangulatie	20
3.5.1 Methodische triangulatie	20
3.5.2 Datatriangulatie	20
3.6 Betrouwbaarheid en validiteit	21
3.7 Ethiek	21
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	23
4.1 Inleiding	23
4.2 De vragenlijst	23
4.2.1 Data vragenlijsten	23
4.3 Het interview	26
4.3.1 Data interviews	27

Hoofdstuk 5	Beantwoording van de onderzoeksvraag	28
5.1	Inleiding	28
5.2	Deelvragen	28
5.2.1	Deelvraag 1: conclusies	28
5.2.2	Deelvraag 2: conclusies	29
5.2.3	Deelvraag 3: conclusies	31
5.2.4	De beantwoording van mijn onderzoeksvraag	32
Hoofdstuk 6	Conclusies en aanbevelingen	34
6.1	Inleiding	34
6.2	Conclusies en bevindingen	34
6.3	Conclusies voor mijn onderzoeksdomein	35
6.4	Inhoudelijke aanbevelingen voor mijn praktijk	35
6.5	Inhoudelijke aanbevelingen voor vervolgonderzoek	37
Hoofdstuk 7	Evaluatie	38
7.1	Evaluatie op mijn proces als onderzoeker	38
7.2	Aanbevelingen voor onderzoekers	39
Literatuur		40
Bijlagen		
Bijlage 1:	Lesprogramma	41
Bijlage 2:	Vragenlijst	42
Bijlage 3:	Begeleidend schrijven vragenlijst	46
Bijlage 4:	Interview	47
Bijlage 5:	Begeleidend schrijven interview	48
Bijlage 6:	Aanbevelingen aan KT-leider	49
Bijlage 7:	Uitwerking vragenlijst mentoren bovenbouw	50
Bijlage 8:	Data-analyse vragenlijst bovenbouw	61
Bijlage 9:	Data-analyse interviews	64

Samenvatting

Ik heb onderzoek gedaan naar een nieuw fenomeen op onze school: de mentortijd in de bovenbouw. De afgelopen twee schooljaren hebben de mentoren van de bovenbouw aan de hand van een lesprogramma een aantal uren per week invulling gegeven aan de mentortijd. Als kernteamleider ben ik zeer benieuwd naar de ervaringen van de mentoren. De onderzoeksvraag die ik daarom heb geformuleerd luidt als volgt:

“Hoe ervaren de mentoren van de bovenbouw de mentortijd sinds de invoering hiervan in schooljaar 2009-2010?”

Mijn onderzoek is een casestudy. Hierin beschrijf ik de ervaringen en belevingen van de mentoren met de mentortijd. Ik ga vooral op zoek naar belemmerende en bevorderende aspecten. Om deze gegevens te kunnen verzamelen heb ik gebruik gemaakt van een vragenlijst en van open interviews. Uit de analyse van de kwalitatieve gegevens blijkt dat er aan de mentortijd nog erg veel valt te verbeteren. Over het algemeen zijn de mentoren niet tevreden over hoe het verloopt. De aanbevelingen die ik doe staan in het licht van de bovenstaande bevinding. Het zijn aanbevelingen die moeten leiden tot een verbetering van de mentortijd en daarmee ook de begeleidende rol en de positie van de mentor moeten versterken.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

De school waar ik werk is een school voor praktijkonderwijs. Het team bestaat uit onder- en bovenbouw. Ik ben kernteamleider van de bovenbouw. De bovenbouw bestaat uit derde- vierde- en vijfdejaars leerlingen. De mensen in mijn team geven theorie- en praktijklessen aan bovengenoemde leerlingen.

Er zijn 12 bovenbouwgroepen. Iedere groep leerlingen heeft een mentor. In twee gevallen is er sprake van een duo-mentoraat. De meeste mentoren zijn ook stagebegeleider. Sinds vorig schooljaar worden leerlingen uit leerjaar drie, vier en vijf bij elkaar in een groep geplaatst. Bij de invoering van dit systeem van leerjaardoorbekend werken is een aantal voorwaarden gesteld om de leerlingen zo goed mogelijk te kunnen begeleiden en om de rol van mentor zo goed mogelijk uit te kunnen oefenen.

1. Leerlingen beginnen hun lesdag met mentortijd.
2. Leerlingen hebben drie jaar lang dezelfde mentor.
3. Er is een lesprogramma voor de mentortijd.

Als kernteamleider ben ik er verantwoordelijk voor en vind ik het van groot belang dat de omstandigheden waarin de mentoren van de bovenbouw hun taken als mentor moeten uitvoeren zo optimaal mogelijk zijn. Daarnaast vind ik dat alle leerlingen recht hebben op een goede invulling van de mentortijd. Deze zaken zijn naar mijn mening voorwaarden voor een optimale ontplooiing van de mogelijkheden van iedere individuele leerling. Hiermee is een directe relatie gelegd naar de visie van onze school.

Visie:

- De mogelijkheden, kansen en behoeften van de individuele leerling vormen de basis van het onderwijs.
- De leerling leert de eigen mogelijkheden kennen en gebruiken.
- De leerling leert door doen, waarbij de motivatie van de leerling uitgangspunt is.
- De leerling wordt voortdurend uitgedaagd om de eigen mogelijkheden te ontwikkelen.
- De schoolloopbaan komt tot stand in nauw overleg tussen leerling, ouders/verzorgers en school. (2008)

Momenteel is nog niet bekend wat de ervaringen zijn met de mentortijd. Als kernteamleider ben ik daar zeer benieuwd naar. Dat is het doel in mijn onderzoek. De onderzoeksvraag die ik daartoe heb geformuleerd is de volgende:

“Hoe ervaren de mentoren van de bovenbouw de mentortijd sinds de invoering hiervan in schooljaar 2009-2010?”

Deelvragen die ik hierbij heb geformuleerd zijn:

1. Waaruit bestaat het programma van de mentortijd voor bovenbouwleerlingen?
2. Welke aspecten spelen voor de mentoren van de bovenbouw in de praktijk een bevorderende of belemmerende rol bij het verzorgen van de mentortijd?
3. Welke aanbevelingen doen de mentoren ter verbetering van de mentortijd?

Het uiteindelijke doel van mijn onderzoek is dat door een goede invulling van de mentortijd in de bovenbouw de volgende zaken worden gerealiseerd:

1. Een versterking van de rol van mentor in de bovenbouw.
2. Goede individuele ontplooiingsmogelijkheden voor de bovenbouwleerlingen.

Als aan deze voorwaarden is voldaan, ligt er naar mijn idee een goede basis voor het onderwijs- en begeleidingssysteem in de bovenbouw.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

Sinds schooljaar 2009-2010 is er op mijn school in de bovenbouw sprake van een heterogene groepssamenstelling: leerlingen van het derde, vierde en vijfde leerjaar zitten bij elkaar. Met de introductie van deze nieuwe groepssamenstelling is ook de mentortijd geïntroduceerd. In 2009 werd door een projectgroep (Projectgroep Het nieuwe werken, 2009) de volgende aanbeveling gedaan: *“Volgend schooljaar starten met leerjaardoorbekend mentorschap met daaraan gekoppelde coachingsuren zoals voorgesteld.”* Voorgesteld werd om leerlingen maximaal 4 keer per week de dag te laten starten met mentortijd. In de aanbeveling worden dit nog coachingsuren genoemd. Voor het schooljaar daarna is dat aantal bepaald op maximaal 3 keer. Er is ook een lesprogramma gemaakt voor de mentoruren. Dit programma is niet geëvalueerd.

Mijn onderzoek is erop gericht om duidelijk te krijgen wat de ervaringen zijn van de bovenbouwmentoren met de mentortijd. De concrete onderzoeksvraag die ik daartoe heb geformuleerd is de volgende:

“Hoe ervaren de mentoren van de bovenbouw de mentortijd sinds de invoering hiervan in schooljaar 2009-2010?”

In de bovenstaande onderzoeksvraag staat één nader uit te werken term: mentortijd. Dit onderwerp zal ik hieronder vanuit de literatuur op een aantal aspecten nader uitwerken en in verband brengen met mijn onderzoek en mijn werkcontext.

2.2 Mentortijd

Bij de theoretische onderbouwing heb ik ervoor gekozen om een aantal aspecten uit te werken. Ik heb dat gedaan door middel van een kritische vergelijking van de door mij gelezen literatuur en deze in relatie te brengen met de praktijk op mijn school.

2.2.1 Visie

Groothuis en Verkuyl (2008) schrijven in hun boek over het mentorschap in het voortgezet onderwijs dat het onderwijs dat op een school wordt gegeven in dienst moet staan van de ontwikkeling van leerlingen en dat zij daarmee de kans moeten krijgen om er achter te komen welke kwaliteiten zij bezitten, wat hen motiveert, waar hun interesses liggen en wat hen bezighoudt. Leren leren, leren leven en leren kiezen zijn aspecten of gebieden waarvan zij vinden dat die daarbij centraal dienen te staan.

Naar mijn mening onderschrijven zij daarmee hetgeen staat omschreven in de missie en visie van onze school. Een vergelijking leert dat de aspecten die bovengenoemde auteurs belangrijk vinden en aandacht moeten krijgen bij de ontwikkeling van iedere leerling, genoemd worden in de missie en visie van de school waar ik werk.

Missie:

“Onze school begeleidt leerlingen, met respect voor hun intellectuele capaciteiten, zodanig dat zij, na het verlaten van de school met een positieve en kritische houding zo zelfstandig mogelijk kunnen deelnemen aan alle facetten van het maatschappelijk leven: wonen, werken, vrije tijd, burgerschap en eventueel vervolgonderwijs. De sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling staat hierbij centraal” (2008)

Visie:

- De mogelijkheden, kansen en behoeften van de individuele leerling vormen de basis van het onderwijs.
- De leerling leert de eigen mogelijkheden kennen en gebruiken.
- De leerling leert door doen, waarbij de motivatie van de leerling uitgangspunt is.
- De leerling wordt voortdurend uitgedaagd om de eigen mogelijkheden te ontwikkelen.
- De schoolloopbaan komt tot stand in nauw overleg tussen leerling, ouders/verzorgers en school.

Groothuis en Verkuyl (2008) menen dat met name de mentor ervoor dient te zorgen dat er tijdens het begeleiden van leerlingen een integratie plaatsvindt van de aspecten leren leren,

leren leven en leren kiezen. Zij zien mentorlessen als momenten waarbij leerlingen als groep worden gestimuleerd en gemotiveerd om na te denken over en te reflecteren op leer- en studieprocessen, keuzeprocessen en levensvragen. Daarbij dient gebruik gemaakt te worden van activerende werkvormen die passen bij de beleving en in de context van leerlingen.

Bakker-de Jong en Mijland (2005) noemen in het handboek dat zij voor mentoren hebben geschreven een drietal pijlers waarop de mentortijd zou moeten zijn gebaseerd. Ook zij spreken over het maken van keuzes en vaardigheden die betrekking hebben op leren en studeren. Als derde noemen zij respect en zelfvertrouwen als pijler. Twee zaken die naar mijn mening een relatie hebben tot levensvragen en leren leven.

In mijn praktijk merk ik dat bovengenoemde aspecten in het lesprogramma voor de mentortijd (zie bijlage 1) niet expliciet worden genoemd. In meerdere lessen en bij verschillende mentorgroepen komen wel zaken aan bod die daarmee te maken hebben. In het programma worden geen suggesties opgenomen voor (activerende) werkvormen. Op mijn school bestaat er een duidelijk visie op onderwijs. Echter, de vertaling daarvan naar de mentorlessen en mentortijd heeft niet plaatsgevonden. Er is geen gemeenschappelijke visie op mentortijd.

2.2.2 Invulling mentoruur

Groothuis en Verkuyl (2008) staan in hun boek ook stil bij het gebruik van een lesmethode om de mentorlessen inhoud te geven. Zij doen dat omdat mentoren zich volgens hen nogal eens afvragen wat ze precies moeten doen tijdens een mentoruur. Zij stellen dat het werken met methodes niet eenvoudig is en dat positieve reacties van mentoren en leerlingen niet vaak gehoord worden. Daarnaast willen mentoren, zo menen zij, graag een richtlijn, maar niet een boek of een methode hoofdstuk voor hoofdstuk doorwerken. Ook de aanschaf van een dure methode en de daarmee de gevoelde verplichting om het boek te gebruiken zorgt voor een spanningsveld. Het kiezen van een methode dient volgens hen te worden bepaald door de achterliggende visie en dient te gebeuren in overleg met de gebruikers, de mentoren.

Met betrekking tot de inhoud van de mentorlessen pleiten Groothuis en Verkuyl (2008) voor een afstemming op het jaarprogramma van de school en de daarin opgenomen activiteiten. Op die manier kunnen mentoren hiermee rekening houden en hun mentorlessen daarop afstemmen.

In het handboek van Bakker-de Jong en Mijland (2005) wordt door de auteurs in relatie tot de inhoud van het mentoruur vooral de nadruk gelegd op de eerder genoemde pijlers: respect en zelfvertrouwen, studievaardigheden en het maken van keuzes. Zij werken deze verder uit en verwijzen naar een in het boek opgenomen literatuurlijst van methodes waarin de pijlers aan bod komen. Over de bijkomende effecten van het kiezen of gebruiken van een methode worden door hen geen uitspraken gedaan.

Ook deze auteurs zijn van mening dat de invulling van het mentoruur wordt bepaald door de visie van de school op onderwijs en de begeleiding van leerlingen. Zij vinden dat de school zich moet afvragen wat de visie betekent voor de inhoud van de mentorlessen en welk gedrag daarbij hoort.

Op mijn school merk ik dat een aantal mentoren onvoldoende houvast en basis hebben voor een goede invulling voor de mentortijd. Er is behoefte aan meer afstemming en richtlijnen. Daarmee wordt onderschreven wat Groothuis en Verkuyt (2008) in hun boek aangeven met betrekking tot de behoefte aan een richtlijn voor de mentortijd. In het programma-aanbod voor mentortijd op onze school worden twee methodes genoemd. In de eerste plaats de methode Leefstijl (Edu'Actief, 2010), een methode voor verdere ontwikkeling van de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen. De praktijk maakt duidelijk dat hiervan slechts in geringe mate gebruik van wordt gemaakt. Daarnaast wordt veelvuldig gebruik gemaakt van kaarten van de methode Kr8 (Edu'Actief, 2008), een methode die als doel heeft om competenties van leerlingen verder te ontwikkelen. Afstemming op het jaarprogramma en de daarmee samenhangende activiteiten vindt veelvuldig plaats.

Zoals ik eerder heb aangegeven, bestaat er op mijn school geen gemeenschappelijke visie op mentorlessen en mentortijd. Een gemeenschappelijke doel is niet geformuleerd. Er zijn geen afspraken gemaakt over werkvormen en welk mentorgedrag wordt verlangd tijdens de mentorlessen. Volgens Senge (1992) is een gemeenschappelijke visie “de eerste stap op weg naar samenwerking” en zal deze uiteindelijk een gemeenschappelijke richting bepalen. Hij schrijft ook dat een team dat niet een gelijke richting opgaat of niet hetzelfde doel of visie heeft, energie verspild. Als kernteamleider vind ik het belangrijk dat mijn team goed samenwerkt en dat ieder teamlid de beschikbare tijd en energie op een juiste en efficiënte manier weet in te zetten. Ik vind het daarom van belang dat er een gemeenschappelijke visie op de mentortijd wordt geformuleerd.

2.2.3. Het lesrooster

In hun boek schrijven Groothuis en Verkuyl (2008) dat het moment waarop de mentortijd wordt gegeven van belang is voor een goed verloop en rendement van de mentortijd. Het moet voor leerlingen duidelijk zijn op welk moment de mentorles wordt gegeven. Zij moeten ervan op aan kunnen dat zij de mentor ontmoeten. De auteurs pleiten daarom voor het inroosteren van mentorlessen op gewone lesuren, bij voorkeur niet aan het einde van een dag op een vergadermiddag. Daarmee wordt vermeden dat het mentoruur uitvalt in verband met vergaderingen of studiemiddagen.

Ook Bakker-de Jong en Mijland (2005) bepleiten het opnemen van het mentoruur in het lesrooster. Zij geven aan dat dit voor alle leerjaren zou moeten gelden, maar zeker voor de eerste vier leerjaren. Zij doen geen uitspraak over het moment van de dag waarop dat het best zou kunnen.

Op mijn school is bij de invoering van het leerjaardoorbekend werken aangegeven dat het van belang is om een aantal keren per week de dag te starten met een mentorles. De mentor en de leerlingen ontmoeten elkaar op een afgesproken moment en kunnen de dag gezamenlijk beginnen. Om dit te garanderen, is ervoor gekozen om de mentorlessen in het lesrooster op te nemen en deze aan het begin van de dag in te roosteren. Door tussentijdse, individuele roosterwijzigingen en aanpassingen blijkt in de praktijk echter dat niet alle leerlingen het aantal mentorlessen krijgen dat zij op het rooster hebben staan. Hiermee vervalt voor de betreffende leerlingen een moment waarop zij hun mentor kunnen ontmoeten, iets waar ze volgens Groothuis en Verkuyl (2008) van op aan moeten kunnen voor een goed rendement van de mentortijd.

2.2.4 Groepsgrootte en groepssamenstelling

Ten aanzien van de grootte van een mentorgroep schrijven Groothuis en Verkuyl (2008) dat het begeleiden van 25 leerlingen of meer de mogelijkheden van een mentor overstijgt. Het gaat volgens hen immers om het individueel volgen van de leerlingen. Een te grote groep mentorleerlingen werkt volgens hen in de hand dat met name de leerlingen die extra zorg behoeven, de meeste aandacht krijgen. Als mogelijke oplossing dragen zij het duomentoraat aan. Een mentoraat waarbij twee docenten gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor één

mentorgroep. Als voordelen noemen zij onder meer dat het de mogelijkheid biedt tot het verdelen van taken, het samen kunnen overleggen en het coachen van minder ervaren mentoren door ervaren mentoren. Zij beweren dat een duomentoraat tot minder stress leidt.

Bakker-de Jong en Mijland (2005) doen geen uitspraken over de groepsgrootte in relatie tot de mentorlessen.

Op mijn school gelden bij de aanname van leerlingen een aantal wettelijk vastgestelde criteria. De criteria hebben betrekking op de intelligentie van de leerling (een IQ tussen 55 en 75/80), de didactische vorderingen en ontwikkeling (drie jaar leerachterstand op tenminste twee van de volgende vier domeinen: inzichtelijk rekenen, begrijpend lezen, technisch lezen en spellen) en er kan sprake zijn van sociaal-emotionele problematiek. De combinatie van bovengenoemde zaken leidt ertoe dat leerlingen op onze school allemaal extra zorg en aandacht behoeven. Daarom is op de school waar ik werk de groepsgrootte voor theorievakken en mentorlessen bepaald op maximaal 16 leerlingen. Daarmee ligt het aantal leerlingen ruim onder het maximum van 25 dat Groothuis en Verkuyl (2008) stellen en zou het zo moeten zijn dat de mentoren voldoende mogelijkheden hebben om hun mentorgroep te begeleiden. De auteurs geven echter niet expliciet aan of zij bij het aantal van 25 uitgaan van een leerlingenpopulatie die gemiddelde zorg of extra zorg behoeft. Het is daarmee niet duidelijk hoe beide getallen zich tot elkaar verhouden.

Daarnaast is het zo dat er tijdens de mentoruren sprake is van een variabele groepssamenstelling. De variëteit heeft betrekking op een tweetal zaken: de 3^e, 4^e en 5^e jaars leerlingen zitten door elkaar in één groep en het aantal 3^e, 4^e en 5^e jaars leerlingen is per bovenbouwgroep verschillend. Dat laatste is er de oorzaak van dat er ook sprake is van een variabele groepsgrootte per mentoruur.

Bij de introductie van het leerjaardoorbekend werken in de bovenbouw is er ten aanzien van het duomentoraat een aanbeveling gedaan. Gesteld werd dat het van belang is om mentoren die een parttime baan hebben aan elkaar te koppelen en een duomentoraat te laten vormen. Hierbij zou gezorgd moeten worden voor een overlap in werkdagen. Daarnaast werd benadrukt dat het werken met een maatje overwogen dient te worden (Projectgroep Het nieuwe werken, 2009).

In de bovenbouw is in twee mentorgroepen sprake van een duomentoraat. Hierbij is er sprake van een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de hele mentorgroep. In beide gevallen is gekozen voor een duomentoraat omdat drie van de vier duomentoren onervaren zijn als mentor op onze school. Zij hebben een duomentoraat om elkaar als mentor te kunnen ondersteunen. Twee mentoren hebben een parttime betrekking. Door middel van het duomentoraat is er voor de leerlingen altijd een mentor beschikbaar.

2.2.5 Groepsfasen

Bakker-de Jong en Mijland (2005) beschrijven in hun boek de fasen die een groep doorloopt. Zij geven aan dat deze fasen voor iedere groep mensen geldt die bij elkaar komen. Het doorlopen van de stadia met een goede begeleiding van de mentor leidt volgens hen tot positief leer- en leefklimaat. Dit leidt vervolgens tot een groep die beter presteert. Zij onderscheiden de volgende fasen: oriënteren, presenteren, normeren, presteren en evalueren. Met name de inzet in de eerste fase is van groot belang, zo menen zij. Mocht die onvoldoende zijn, dan wordt het daarna een stuk lastiger en kost het veel meer inspanning om alsnog een positieve draai te geven aan de groep.

In het boek van Groothuis en Verkuyl (2008) worden ook vijf groepsfasen genoemd. Deze komen overeen met die van Bakker-de Jong en Mijland (2005). Echter, hier worden de Engelse benamingen gebruikt: forming, norming, storming, performing en termination. Ook zij stellen dat het op een goede manier doorlopen van de verschillende fasen een grote kans biedt op het ontstaan van een gezonde leef- en werksfeer en dat daarmee het welbevinden van de afzonderlijke leerling wordt bevorderd. Zij zeggen dat de lengte van iedere fase afhangt van veel factoren. Zij noemen onder meer de wijze van begeleiden, de gemeenschappelijke doelen, de groepsgrootte en de groepssamenstelling. Op welke manier deze factoren de lengte van de groepsfasen kunnen beïnvloeden, wordt door de auteurs niet beschreven.

2.2.6 Meerjarig mentorschap

In hun boek schrijven Groothuis en Verkuyl (2008) dat het voor een school van belang is om de overweging te maken om een mentor voor meerdere jaren aan een mentorgroep te koppelen. Een meerjarig mentorschap. Zij geven aan dat het voor leerlingen en mentoren bezwaarlijk kan zijn om, na een jaar van samenwerking en het opbouwen van een

vertrouwensband, het schooljaar daarna opnieuw contact te moeten opbouwen met elkaar. Daarnaast wijzen zij op het feit dat het langer meegaan met een mentorgroep tijd en energiebesparend kan zijn voor mentor en leerling.

Eén van de uitgangspunten die geformuleerd zijn bij de introductie van het leerjaardoorbekend werken heeft betrekking op het meerjarig mentorschap. De toenmalige projectgroep heeft in haar notitie (Projectgroep Het nieuwe werken, 2009) gepleit voor een driejarig mentorschap, waarbij de vijfdejaars leerlingen die ieder jaar de school verlaten, worden aangevuld met nieuwe derdejaars leerlingen. De projectgroep noemt twee argumenten om te kiezen voor het meerjarig mentorschap. In de eerste plaats verwijzen zij naar een efficiëntere manier van werken omdat er bijvoorbeeld sprake is van minder overdracht van leerling-gegevens van de ene naar de andere mentor. Hiermee wordt tijd en energie bespaard. De projectgroep spreekt in dit verband over continuïteit. Daarnaast spreken zij over de mogelijkheid van meer diepgang en vertrouwen in de band tussen mentor en leerling bij een meerjarig mentorschap. Beide zaken zijn zoals boven beschreven, te lezen bij Groothuis en Verkuyl (2008).

2.2.7 Faciliteiten

Groothuis en Verkuyl (2008) onderschrijven het belang van een goede facilitering van mentoren. Zij zeggen dat, indien een school het van belang vindt om goede mentoren te hebben, dit moet blijken uit een goede taaktoewijzing en begeleiding. Verder menen zij dat het daarom ook voor de hand ligt dat mentoren vaklessen geven aan hun eigen mentorgroep.

In hun boek geven zij aan dat op veel scholen mentoren de ervaring hebben dat zij te weinig tijd krijgen toegewezen in hun normjaartaak voor de uitvoering van hun mentorschap en dat de mentoren daardoor prioriteiten moeten stellen en keuzes maken. De auteurs geven aan dat dit vooral voor beginnende mentoren lastig kan zijn en dat begeleiding van ervaren mentoren daarbij van belang kan zijn.

Groothuis en Verkuyl (2008) pleiten in hun boek ook voor scholing voor mentoren. Zij geven aan dat in veel gevallen op scholen docenten een mentoraat krijgen toegewezen zonder enige voorbereiding of opleiding. Volgens hen brengt dit onnodige onzekerheid met zich mee. Zij

stellen daarom dat het van belang is om mentoren in de gelegenheid te stellen om zich individueel te scholen en om als school een mentorenteamscholing op maat aan te bieden.

Ook het mentorenoverleg wordt genoemd als een belangrijke vorm van facilitering. Groothuis en Verkuyl (2008) zien het overleg, naast het bespreken van praktische en organisatorische zaken, vooral als een mogelijkheid voor intervisie en onderlinge professionalisering. Daarnaast geven zij de suggestie om een databank aan te leggen van “good practice”, een beschrijving van mentorlessen rondom diverse thema's.

Het mentorschap wordt op de school waar ik werk als een erg belangrijke taak beschouwd. Aangezien de schoolpopulatie bestaat uit leerlingen die extra zorg en begeleiding behoeven, investeert de school op een aantal manieren in de facilitering van het mentorschap. In de eerste plaats zijn er voor een fulltimer die mentor is, tweehonderd klokuren op jaarbasis opgenomen in de normjaartaak. Omgerekend betekent dit dat een mentor per dag iets meer dan één klokuur aan het mentorschap kan besteden. Verder krijgt de groep mentoren scholing aangeboden. De bedoeling hiervan is, dat zij hun werk als mentor beter uit kunnen oefenen. Momenteel volgen de mentoren een scholingstraject op het gebied van coachen en het Individueel Ontwikkelingsplan (IOP). Ook vindt er een aantal keren per schooljaar een mentorenoverleg plaats. Er wordt vergaderd aan de hand van een agenda, er is een vaste voorzitter en van de bijeenkomsten worden notulen gemaakt. Tijdens dit overleg worden zaken die voor de mentoren relevant zijn, besproken. Dat kunnen organisatorische zaken zijn, maar ook zeker zaken betreffende leerlingen. Een andere vorm van facilitering vindt plaats door middel van het laten geven van theorie(vak)lessen aan de eigen mentorgroep. Hier is voor gekozen, om ervoor te zorgen dat de mentor naast de te geven mentorlessen nog meer ingeroosterde contacttijd heeft met leerlingen. Bij de invoering van het leerjaardoorbrekend werken is daar ook voor gepleit.

Bakker-de Jong en Mijland (2005) schrijven in het begin van hun boek over het gebruik van werken in (kern)teams. Zij zien dit als een nieuwe impuls voor het mentoraat. Aangezien mentoren deel uitmaken van een (kern)team, zien zij het werken in zo'n team als een versterking van de positie en de rol van de mentor. In algemene zin noemen zij een aantal voordelen van het werken in een kernteam: meer personen kennen de leerlingen, er zijn meer mogelijkheden voor een gezamenlijke aanpak en er is sprake van een gedeelde verantwoordelijkheid. Binnen deze manier van werken, zo zeggen zij, blijft de mentor de

eerstverantwoordelijke voor het wel en wee van de leerlingen in de mentorgroep. Echter, de kracht zit hem volgens hen in het feit dat de mentor er niet alleen voor staat en dat de andere teamleden hem zullen ondersteunen waar dat nodig is. Op de school waar ik werk zijn twee kernteams. Een onder- en een bovenbouwkernteam. Kijkend naar wat Bakker-de Jong en Mijland (2005) schrijven is daarmee een voorwaarde om de rol en positie van de mentor te versterken aanwezig.

2.3 Samenvatting

Mijn onderzoeksvraag is erop gericht om duidelijk te krijgen wat de ervaringen van de mentoren zijn met de mentortijd in de bovenbouw. In dit hoofdstuk heb ik vanuit de door mij bestudeerde literatuur een aantal aspecten belicht die volgens de auteurs en volgens mijzelf een rol spelen bij het verzorgen van de mentorlessen. Daarmee zijn deze aspecten tegelijkertijd factoren die van invloed zijn op de beleving en de ervaringen van de mentoren.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Type onderzoek

Mijn onderzoek gaat over de mentortijd in de bovenbouw. Ik zal vanuit het gezichtspunt van de mentoren hun ervaringen met de mentortijd inventariseren en beschrijven. Om data te verzamelen maak ik gebruik van een vragenlijst en interviews. Beide datverzamelingsmethodes pas ik toe binnen mijn eigen werkcontext. De resultaten van mijn onderzoek zijn daarom niet generaliseerbaar, zij gelden slechts voor de school waar ik werk. Daarnaast maak ik gebruik van verschillende databronnen: de mentoren en bestaande schooldocumenten. Bovenstaande aspecten zijn kenmerkend voor een kwalitatief beschrijvend onderzoek (Baarda, De Goede en Teunissen, 2009). Ik heb hiervoor gekozen omdat dit type onderzoek mij in staat stelt om de situatie die ik onderzoek, de ervaringen van de mentoren met de mentortijd, te kunnen beschrijven en daardoor te begrijpen.

3.2 Onderzoeksopzet

In mijn onderzoek inventariseer en beschrijf ik de ervaringen van een groep mentoren van de bovenbouw met de mentortijd. Hun opvattingen breng ik in beeld in mijn onderzoek. Op die manier ontstaat er een breed beeld van hetgeen ik onderzoek en wil ik ontdekken of er persoons- of groepsoverstijgende patronen bestaan. Bij mijn onderzoek beperk ik me tot het onderwerp mentortijd. Baarda, De Goede en Teunissen (2009) spreken over het onderzoeken van een fenomeen. Daarnaast maak ik gebruik van verschillende dataverzamelingsmethodes. Mijn onderzoek is derhalve een casestudy.

3.3 Dataverzamelingsmethodes

In mijn onderzoek verzamel ik gegevens door middel van het bevragen van mentoren en door middel van het lezen van bestaande documenten. De instrumenten die ik gebruik zijn een schriftelijke vragenlijst en een mondeling interview. Ik kies hiervoor omdat bevragen een goede manier is om de ervaringen van mijn respondenten in kaart te brengen en te beschrijven. De keuze van mijn methodes is derhalve bepaald door mijn onderzoeksvraag.

3.3.1 Schriftelijke vragenlijst

In de eerste plaats vraag ik de mentoren van de bovenbouw om een korte vragenlijst (zie bijlage 2) in te vullen. De vragenlijst levert mij kwantitatieve en kwalitatieve gegevens op. Het doel van de vragenlijst is om antwoord te geven op mijn eerste deelvraag: “Waaruit bestaat het programma van de mentortijd voor bovenbouwleerlingen?” Ik wil dat weten om te zien of er verschillen bestaan in het programma-aanbod. Daarnaast is er in de vragenlijst een open vraag opgenomen die richtinggevend is voor het verdere verloop van mijn onderzoek. Ik heb ervoor gekozen om bij een aantal vragen ruimte te laten voor aanvullende opmerkingen. Op die manier kunnen mijn respondenten relevante opmerkingen aan de vragenlijst toevoegen en zijn zij niet beperkt tot de daadwerkelijke vraag.

Ik heb gekozen voor een korte schriftelijke vragenlijst omdat het een instrument is dat toegankelijk is voor mijn respondenten. Zij zijn bekend met het invullen van vragenlijsten en het kost hen weinig tijd. Daarnaast heb ik er voor gekozen om de vragenlijst zowel schriftelijk als digitaal te verspreiden. Mijn respondenten kunnen daarmee een keuze maken voor de manier van invullen die hun voorkeur geniet. Om de vragenlijst bij mijn respondenten te introduceren heb ik er een begeleidend schrijven (zie bijlage 3) en een korte toelichting bijgevoegd (zie bijlage 2). Ik heb voor deze werkwijze gekozen om een zo’n hoog mogelijke respons te verkrijgen.

3.3.2 Interview

Het interview (zie bijlage 4) is bedoeld om antwoord te krijgen op deelvraag 2 en 3.

Deelvraag 2: Welke aspecten spelen voor de mentoren van de bovenbouw in de praktijk een bevorderende of belemmerende rol bij het verzorgen van de mentortijd?

Deelvraag 3: Welke aanbevelingen doen de mentoren ter verbetering van de mentortijd?

Ik kies voor een interview omdat dit mij als onderzoeker in staat stelt om dieper in te gaan en door te vragen op hetgeen de respondenten als antwoord geven. Daarnaast is een interview een instrument om te weten te komen wat mensen voelen, denken en willen ten aanzien van bepaalde onderwerpen (Baarda, De Goede en Teunissen, 2009). En dat is precies wat ik wil.

Deelname aan het interview gebeurt op vrijwillige basis. Ik benader de mentoren van de bovenbouw middels een korte brief (zie bijlage 5) waarin ik verzoek om aan het interview deel te nemen. In de brief geef ik aan wat de bedoeling van het interview is en wat er met de gegevens gebeurt.

Ik kies voor een open interview (Baarda, De Goede en Teunissen, 2009). Ook Kallenberg (2007) gebruikt deze term. Beide geven aan dat dit een geschikt instrument is om meer inzicht te verkrijgen in ervaringen en belevingen van personen met betrekking tot een bepaald onderwerp. Dat is precies wat ik wil in mijn onderzoek. Harinck (2010) schrijft in dit verband over een vrij interview.

Om iets meer structuur aan te brengen en te voorkomen dat bepaalde onderwerpen niet aan bod komen stel ik een topiclijst op. Daarnaast formuleer ik een aantal trefwoorden of doorvragen die ik gedurende het interview aan de respondenten kan voorleggen. Baarda, De Goede en Teunissen (2009) spreken in dit verband over een topicinterview.

Ik neem het interview individueel af. Deze keuze wordt bepaald door het feit dat ik vraag naar persoonlijke ervaringen met de mentortijd en dit verder wil uitdiepen. Een groepsinterview is daarvoor volgens Baarda, De Goede en Teunissen (2009) minder geschikt. De vragen van de vragenlijst vinden hun oorsprong in de uitgangspunten die geformuleerd zijn ten aanzien van de mentortijd in de bovenbouw (zie bijlage 1 en 6). De vragen en topics van het interview zijn gebaseerd op de literatuur en op de gegevens die de vragenlijst heeft opgeleverd. Het interview levert mij kwalitatieve gegevens op.

3.4 Respondenten

De respondenten voor mijn onderzoek zijn de mentoren van de bovenbouw. De keuze voor deze respondenten komt direct voort uit mijn onderzoeksvraag. Immers, ik ga onderzoeken wat de ervaringen zijn van mentoren uit de bovenbouw met de mentortijd.

3.4.1 De mentoren

Momenteel zijn er 12 bovenbouwgroepen. Bij 10 van deze groepen wordt het mentorschap uitgevoerd door één persoon. Bij twee groepen is er sprake van een duomentoraat. Omdat alle

mentoren één of meerdere lesuren per week mentortijd verzorgen, kies ik ervoor om de schriftelijke vragenlijst aan alle mentoren voor te leggen. In één geval heb ik ervoor gekozen om geen vragenlijst voor te leggen. Deze mentor heeft nog geen mentortijd gegeven omdat hij pas sinds kort een afwezige mentor vervangt. In totaal verstuur ik dus 13 vragenlijsten.

Bij de keuze voor het interview ga ik uit van de veronderstelde mate van betrouwbaarheid en representativiteit van mijn onderzoek. Ik streef naar een minimumpercentage van 30%. Dit betekent dat ik een interview afneem bij 5 mentoren.

De keuze van de mentoren wordt bepaald door mijn onderzoeksvraag. Aangezien ik daarin spreek van “...de ervaringen van mentoren van de bovenbouw..”, kies ik er niet voor om een bepaalde groep met een bepaald kenmerk te selecteren. Willekeur bepaalt de deelnemende mentoren aan het interview. Baarda, De Goede en Teunissen (2009) spreken in dit geval over een “toevallige steekproef” of “accidental sample”. In zijn boek over praktijkonderzoek gebruikt Harinck (2010) de term “random steekproef”.

3.5 Triangulatie

Om mijn onderzoek valide en betrouwbaar te doen zijn, maak ik in mijn onderzoek gebruik van verschillende vormen van triangulatie:

1. Methodische triangulatie
2. Datatriangulatie

3.5.1 Methodische triangulatie

In mijn onderzoek maak ik gebruik van verschillende dataverzamelingsmethodes: vragenlijsten en een interview. Deze “multimethode-aanpak” (Baarda, De Goede en Teunissen, 2009) wordt methodische triangulatie genoemd.

3.5.2 Datatriangulatie

Mijn onderzoeksvraag laat zien dat ik wil onderzoeken wat de ervaringen zijn van mentoren in de bovenbouw met de mentortijd. Het gaat hierbij om “percepties van verschillende

belanghebbenden” (Harinck, 2010). Daarnaast maak ik gebruik van literatuur en bestaande schooldocumenten als databronnen. Op die manier is er sprake van datatriangulatie (Baarda, De Goede en Teunissen (2009).

3.6 Betrouwbaarheid en validiteit

Met betrekking tot betrouwbaarheid noemt Kallenberg (2007) het gebruik maken van critical friends en transparantie.

Mijn critical friends bij mijn onderzoek zijn mijn medestudenten van de Master SEN opleiding die ik volg en de begeleider van mijn onderzoeksgroep van Fontys OSO. Daarnaast heeft een voormalig student van Fontys OSO mij van feedback voorzien. Gedurende mijn onderzoek hebben zij feedback gegeven op alle door mij ondernomen stappen.

In het hoofdstuk waarin de ik de door mij gekozen onderzoeksmethodologie beschrijf, verantwoord ik iedere keuze die ik maak en de stappen die daaruit volgen. Hiermee is er sprake van transparantie.

Baarda, De Goede en Teunissen (2009) leggen in het kader van validiteit of geldigheid een directe link naar de praktijk. Zij menen dat de kwaliteit van de verzamelde gegevens een weergave moet zijn van de praktijk. Daarnaast voeren zij nog twee zaken op die van belang zijn. In de eerste plaats moet de keuze van de onderzoeksopzet verantwoord zijn. Tenslotte moet tijdens het onderzoek de alledaagse situatie intact gelaten worden. Mijn onderzoek voldoet aan deze door de auteurs genoemde validiteitaspecten.

3.7 Ethiek

Voordat ik met mijn onderzoek ben begonnen heb ik de schoolleiding geïnformeerd over het doel van mijn onderzoek. Vervolgens heb ik het team hiervan op de hoogte gebracht. De respondenten van mijn onderzoek hebben op vrijwillige basis hieraan deelgenomen. Zij hebben toestemming gegeven voor het verwerken en analyseren van de onderzoeksgegevens. Ik heb geen onderzoeksgegevens achtergehouden.

Aan de leden van het team heb ik gevraagd of ik bij mijn onderzoek gebruik mocht maken van interne notities. Mijn collega's hebben hiermee ingestemd.

De respondenten die hebben deelgenomen aan mijn onderzoek heb ik anonimiteit gegarandeerd. In mijn onderzoeksverslag zijn derhalve geen persoonsgegevens opgenomen. De door mij gebruikte gegevens zijn niet te herleiden tot personen.

Bij mijn onderzoek heb ik rekening gehouden met de belasting en belastbaarheid van mijn respondenten. De vragenlijst die ze hebben ingevuld was niet erg lang. Uit de feedback die ik daarop heb gekregen, blijkt dat het invullen niet lang duurt en dat het een duidelijke en overzichtelijke vragenlijst is. Het interview heb ik in tijd weten te beperken tot een half uur.

Gedurende mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van meerdere critical friends. De vragenlijsten en het interview heb ik eerst aan hen voorgelegd alsmede aan de begeleidster van mijn onderzoeksgroep. De feedback die ik van hen heb gekregen, heb ik verwerkt voordat ik er in mijn praktijk mee aan de slag ben gegaan.

De data-analyse van mijn onderzoeksgegevens zijn gevalideerd tijdens een validatiesessie op 9 mei 2011. Tijdens die sessie waren mijn medestudenten, critical friends en de begeleidster van mijn onderzoeksgroep aanwezig.

Mijn onderzoeksverslag is tot stand gekomen door gebruik te maken van verschillende schriftelijke bronnen. Deze bronnen hebben betrekking op mijn onderzoek. Verwijzing naar de gebruikte bronnen doe ik conform de vastgestelde APA-norm.

Ik heb mijn onderzoek en de resultaten daarvan gepresenteerd aan mijn medestudenten en opleiders van Fontys OSO. Daarnaast heb ik mijn onderzoek gepresenteerd aan mijn collega's.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk presenteer ik de data die verkregen zijn uit de vragenlijst en de interviews. De conclusies die ik daarbij trek zijn conclusies op dataniveau.

4.2 De vragenlijst

De vragenlijst (zie bijlage 2) is verstuurd naar 13 mentoren. Daarvan hebben er 12 de vragenlijst ingevuld. Na ontvangst van de ingevulde vragenlijsten heb ik de gegevens overzichtelijk bij elkaar gebracht (zie bijlage 7). De gegevens zijn onder te verdelen in kwantitatieve en kwalitatieve gegevens. De antwoorden op de vragen 1 tot en met 4 zijn kwantitatief. De aanvullende opmerkingen bij de vragen 2 tot en met 4 en de antwoorden op de vragen 5 en 6 zijn kwalitatief. Dit verschil heeft geleid tot een verschil in analyse. Bij de analyse van de kwantitatieve gegevens heb ik gebruik gemaakt van frequentieverdeling (Harinck, 2010). Hierbij wordt aangegeven hoe de respondenten zijn verdeeld over de antwoordmogelijkheden. Bij vraag 5 heb ik gebruik gemaakt van het schoenendoosmodel (Harinck, 2010). Alle antwoorden heb ik zonder verdere ordening bij elkaar gezet. Bij vraag 6 en bij de aanvullende opmerkingen op de vragen 2 tot en met 4 heb ik gebruik gemaakt van kleurcodering. Voor iedere categorie heb ik een kleur gebruikt. Een aantal categorieën heb ik vooraf bepaald op grond van de vragen die ik heb gesteld. Deze categorieën zijn groepssamenstelling, lesrooster, lokaal/ faciliteiten en programma-aanbod. Twee categorieën zijn ontstaan op grond van de analyse van de gegevens. Dat zijn ervaringen van leerkrachten en ervaringen van leerlingen. Als analyse-eenheid heb ik zinnen en fragmenten gebruikt (Baarda, De Goede en Teunissen, 2009). Voor een gedetailleerd overzicht verwijs ik naar bijlage 8.

4.2.1 Data vragenlijsten

Hieronder volgt per vraag een presentatie van de data van de vragenlijsten gevolgd door een conclusie op dataniveau. Bij de vragen 1 tot en met 5 heb ik het uitgangspunt genoemd zoals die zijn geformuleerd door de initiatiefgroep bij de introductie van het leerjaardoorbekend werken. Voor een weergave van de data verwijs ik naar bijlage 7 van het onderzoeksverslag.

1

Onderstaande gegevens zijn gehaald uit Magister. Controleer of deze kloppen. Als ze niet juist zijn, wil ik je vragen om ze te corrigeren.

Bij deze vraag moeten de mentoren aangeven hoe hun mentorgroep is samengesteld.

Het uitgangspunt is dat er in iedere groep een aantal 3^e, 4^e en 5^e jaars leerlingen zitten.

Uit de antwoorden blijkt dat in alle mentorgroepen één of meerdere leerlingen uit de verschillende leerjaren zitten en dat er onderlinge verschillen bestaan in de samenstelling van de verschillende mentorgroepen.

2

Hoeveel lesuren per week staat er mentortijd voor jouw mentorleerlingen op het lesrooster?

Het uitgangspunt is dat 3^e jaars leerlingen 3 x per week, de 4^e jaars en 5^e jaars AKA leerlingen 2x per week en de 5^e jaars 2 x per week mentortijd hebben.

Uit de antwoorden blijkt dat er bij de 5^e jaars leerlingen in alle gevallen wordt voldaan aan het uitgangspunt. Bij de 3^e, 4^e en 5^e jaars AKA-leerlingen niet.

Bij de aanvullende opmerkingen geven twee respondenten aan dat door een afwijkend programma of door wisselende stagedagen, leerlingen maar één uur mentortijd hebben.

3

Hoeveel lesuren per week geef jij mentortijd aan (een deel van) jouw mentorgroep?

Het uitgangspunt is dat de mentor de mentortijd geeft aan de eigen mentorgroep.

Uit de antwoorden blijkt dat de mentortijd in alle gevallen door de eigen mentor wordt gegeven.

Bij deze vraag is een beperkt aantal aanvullende opmerkingen gemaakt. Drie opmerkingen hebben betrekking op roostertechnische zaken. Eén opmerking heeft betrekking op de groepssamenstelling.

4

Hoe is de samenstelling van de leerlingengroep tijdens het lesuur / de lesuren dat jij mentortijd geeft?

Het uitgangspunt hierbij is dat 1 x per week de 3^e jaars leerlingen samen zijn, 1x keer per week de 3^e en 4^e jaars en 1x de 3^e, 4^e en 5^e jaars leerlingen.

Uit de antwoorden blijkt dat in 2 groepen wordt voldaan aan het geformuleerde uitgangspunt. Verder komen er 6 vormen van een groepssamenstelling voor die niet in de uitgangspunten zijn opgenomen.

Bij de aanvullende opmerkingen geven 3 respondenten aan dat er tijdens een mentoruur maar één 5^e jaars leerling in de groep zit. In één geval is dat incidenteel.

5

Wat is het programma-aanbod tijdens het lesuur / de lesuren dat jij mentortijd geeft?

De uitgangspunten zijn opgenomen in bijlage 1 van het onderzoeksverslag.

Uit de antwoorden blijkt dat stage en de daarmee samenhangende zaken het meest voorkomt. Verder wordt door meerdere respondenten het gebruik van CGO-kaarten genoemd. Tenslotte merk ik op dat één respondent het programma zoals dat is te vinden op het intranet van de school letterlijk heeft gekopieerd en heeft ingevuld bij de vraag.

6

Geef hieronder aan wat jij met betrekking tot de mentortijd zoals die nu wordt gegeven kwijt wilt. Denk daarbij bijvoorbeeld aan wat je goed of niet goed vindt gaan, wat je wilt veranderen of al hebt veranderd.

Deze vraag heeft kwalitatieve gegevens opgeleverd. Met behulp van kleurcodering heb ik de gegevens gecategoriseerd. Een aantal categorieën is vooraf bepaald op grond van de gestelde vragen: groepssamenstelling, lesrooster, lokaal / faciliteiten en programma-aanbod. Twee

andere categorieën zijn ontstaan na data-analyse: ervaringen van leerkrachten en ervaringen van leerlingen.

Bij deze vraag maken zes respondenten een opmerking over het lesprogramma. Er wordt gesproken over te weinig afstemming en zoeken naar geschikte lesstof. Vier respondenten zeggen iets over het lokaal en de faciliteiten. Vooral het OLC wordt genoemd als een ongeschikt lokaal. Ook het belang van een digibord wordt een aantal keren genoemd. Over de groepssamenstelling zeggen respondenten dat deze niet ideaal is en dat er soms sprake is van verkeerde combinaties. Twee respondenten geven aan tevreden te zijn over de mentortijd. Voor een uitwerking van de kwalitatieve gegevens verwijs ik naar bijlage 8 in mijn onderzoeksverslag.

4.3 Het interview

Ik heb alle mentoren gevraagd of zij aan het interview wilden deelnemen. Het interview heb ik afgenomen bij vijf mentoren van de bovenbouw. Ik heb de interviews opgenomen met een voicerecorder. Na de afname heb ik ze letterlijk uitgetikt en heb ik kopieën gemaakt. Als voorbereiding op de gegevensanalyse heb ik de tekst gereduceerd door niet relevante tekst te schrappen. In eerste instantie op papier met behulp van kleuren, daarna in het digitale tekstbestand. Om de overgebleven tekst te kunnen analyseren heb ik deze opgedeeld in fragmenten en ook zinnen. Het voordeel van fragmenten is, dat ik de tekst kan comprimeren waardoor het geheel overzichtelijker wordt (Baarda, De Goede en Teunissen, 2009).

De fragmenten en zinnen heb ik onderverdeeld in een aantal categorieën. De categorieën zijn deels bepaald door de topics die tijdens de interviews aan de orde zijn gekomen. Deze zijn op hun beurt bepaald door de resultaten van de vragenlijsten. De categorieën die ik op voorhand heb gehanteerd zijn groepssamenstelling, lesprogramma en faciliteiten. Bij faciliteiten heb ik een onderverdeling gemaakt in het lesrooster, het lokaal en de urenvergoeding voor de mentor vanuit de normjaartaak. Een tweetal categorieën zijn algemeen van aard: algemene ervaringen en algemene aanbevelingen. In het interview is hier expliciet naar gevraagd. De vraag naar ervaringen komt voort uit mijn onderzoeksvraag. De vraag naar de algemene aanbevelingen komt voort uit deelvraag 3: “Welke aanbevelingen doen de mentoren ter verbetering van de mentortijd?”

Tijdens de analyse heb ik een verdere indeling en onderverdeling gemaakt. Twee nieuwe categorieën zijn uit de data-analyse ontstaan: meerjarig mentorschap en individueel coachen.

Bij de categorieën algemene ervaring, groepssamenstelling, lesprogramma, meerjarig mentorschap en individueel coachen heb ik een onderscheid gemaakt tussen belemmerend, bevorderend en neutraal. Dat heb ik ook gedaan bij de subcategorieën lesrooster, lokaal en urenvergoeding. Deze keuze komt voort uit deelvraag 2: “Welke aspecten spelen voor de mentoren van de bovenbouw in de praktijk een bevorderende of belemmerende rol bij het verzorgen van de mentortijd?”

Voor een ingevuld overzicht van bovengenoemde (sub)categorieën verwijs ik naar bijlage 9 in mijn onderzoeksverslag.

4.3.1 Data interviews

Bij de categorie algemene ervaring geven respondenten voornamelijk aan dat zij de mentortijd als ongestructureerd ervaren. Ze vinden het onduidelijk en missen een lijn. Bij groepssamenstelling geven respondenten aan dat met name de derde en vijfdejaars leerlingen niet goed bij elkaar passen en dat ze weinig met elkaar hebben. Respondenten geven ook aan dat er niet echt sprake is van een groep, er is geen groepsgevoel. De aanbevelingen wijzen allemaal in de richting van een verandering van de groepssamenstelling. Het lesprogramma wordt door bijna alle respondenten als onduidelijk ervaren. Het werken met thema's wordt als een positieve invulling gezien. Verder geven respondenten tijd te besteden aan stage en CGO-kaarten. Bij de aanbevelingen wordt de behoefte aan een duidelijker programma aangegeven. Het starten met mentortijd wordt door respondenten als positief ervaren. Zij vinden dat een prettige start van de dag. Bij de categorie lokaal wordt het lesgeven in een praktijklokaal als negatief ervaren. Ook het gemis van een computer of digibord wordt benadrukt. De aanbeveling die het meest wordt gedaan heeft betrekking op de aanwezigheid van digitale hulpmiddelen in het lokaal. Bij urenvergoeding geven de meeste respondenten aan dat ze te weinig tijd hebben. De oorzaak die het meest wordt genoemd is de zorg die zij aan hun leerlingen moet verlenen. Het meerjarig mentorschap wordt als positief ervaren door respondenten. Het individueel coachen wordt door een groot aantal respondenten als belangrijk gezien. Respondenten geven aan dat ze daar in de praktijk te weinig aan toe komen. De algemene aanbevelingen hebben vaak betrekking op eerdergenoemde categorieën. Wat opvalt, is dat een aantal keren wordt genoemd dat het niet helemaal duidelijk is wat het doel van de mentortijd is.

Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal ik mijn bevindingen weergeven die bijdragen aan het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag en de deelvragen. Vervolgens zal ik een aantal conclusies trekken. Deze zal ik relateren aan de door mij bestudeerde literatuur. Mijn onderzoeksvraag is:

“Hoe ervaren de mentoren van de bovenbouw de mentortijd sinds de invoering hiervan in schooljaar 2009-2010?”

5.2 Deelvragen

Om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden heb ik een aantal deelvragen geformuleerd. Mijn deelvragen zijn:

1. Waaruit bestaat het programma van de mentortijd voor bovenbouwleerlingen?
2. Welke aspecten spelen voor de mentoren van de bovenbouw in de praktijk een bevorderende of belemmerende rol bij het verzorgen van de mentortijd?
3. Welke aanbevelingen doen de mentoren ter verbetering van de mentortijd?

Met de beantwoording van de bovenstaande deelvragen moet duidelijk worden hoe de mentoren in de bovenbouw de mentortijd beleven en wat hun ervaringen daarmee zijn. Daarbij ligt de nadruk op een aantal aspecten die een rol spelen bij het geven en verzorgen van de mentortijd. Deze aspecten worden ook genoemd in de door mij bestudeerde literatuur.

5.2.1 Deelvraag 1: conclusies

“Waaruit bestaat het programma van de mentortijd voor bovenbouwleerlingen?”

Zowel bij de vragenlijst als bij het interview heb ik respons gehad op deze deelvraag. Uit de data-analyse blijkt dat alle mentoren op de hoogte zijn van het vastgestelde lesprogramma voor de mentortijd. Verder is er sprake van een verschillende invulling van de mentortijd.

Ook wordt aangegeven dat er sprake is van onduidelijkheid en ongestructureerdheid. Ook noemen respondenten het tekort aan onderlinge afstemming waardoor er sprake is van overlap in het aanbod.

Groothuis en Verkuyl (2008) noemen in hun boek het gebruik van een lesmethode om de mentorlessen inhoud te geven. Zij doen dat omdat mentoren zich volgens hen nogal eens afvragen wat ze precies moeten doen tijdens een mentoruur. Uit de vragenlijsten en uit de interviews blijkt dat dit op mijn school ook het geval is. Afstemming kan volgens Groothuis en Verkuyl (2008) gezocht worden in het jaarprogramma en de daarin opgenomen activiteiten.

Mijn conclusie is dat er sprake is van een grote verscheidenheid in invulling van de mentortijd en dat er onduidelijkheid bestaat hierover. Daarnaast ontbreekt het aan onderlinge afstemming ten aanzien van de invulling van de mentortijd. Dit wordt door veel mentoren als een belemmerende factor ervaren.

5.2.2 Deelvraag 2: conclusies

“Welke aspecten spelen voor de mentoren van de bovenbouw in de praktijk een belemmerende of bevorderende rol bij het verzorgen van de mentortijd?”

Een aspect waar veel aandacht aan is gegeven is de groepssamenstelling tijdens de mentoruren. De samenstelling van de bovenbouwgroepen tijdens de mentoruren is verschillend. Ook het aantal derde- vierde en vijfdejaars leerlingen per mentorgroep loopt uiteen. Groothuis en Verkuyl (2008) stellen dat het begeleiden van 25 leerlingen of meer de mogelijkheden van een mentor overstijgt. Het gaat volgens hen immers om het individueel volgen van de leerlingen. Op onze school wordt in de bovenbouw dat aantal in geen enkel geval overschreden. Daarnaast ervaren respondenten dat er tijdens de mentoruren leerlingen bij elkaar zitten, die geen groep vormen. Een aantal mentoren geeft aan dat met name derde- en vijfdejaars leerlingen weinig met elkaar hebben en weinig behoefte hebben om van elkaar te leren en ervaringen met elkaar te delen. Een aantal respondenten ziet de verschillen in groepssamenstelling als oorzaak van ongestructureerdheid van de mentortijd waar volgens hen sprake van is. Zij menen dat daardoor afstemming van het programma op de groep leerlingen niet of moeilijk haalbaar is. Ook geven respondenten aan dat de samenstelling van

de groepen in de loop van het schooljaar kan wisselen in verband met het wijzigen van het rooster van leerlingen. Wat ik met bovenstaande in verband wil brengen is het doorlopen van de verschillende fasen in een groep. Zowel Groothuis en Verkuyl (2008) als Bakker-de Jong en Mijland (2005) geven aan dat het op een goede manier doorlopen van de vijf fasen van belang is voor het ontstaan van een goed leer- en leefklimaat. Een kritische kanttekening die ik wil plaatsen is dat ik me afvraag in hoeverre op onze school de groepssamenstelling van de verschillende mentorgroepen, die in de loop van het schooljaar kan veranderen, dit (on)mogelijk maakt. Mijn conclusie is dat er sprake is van een onevenwichtige groepssamenstelling. Voor een aantal mentoren is dit een belemmerende factor.

Met betrekking tot het lesrooster zijn de respondenten duidelijk. Het beginnen met de eigen groep op een vast uur wordt als positief ervaren en goede start van de dag ervaren. Een ander belangrijk aspect dat wordt genoemd is het ingeroosterde lokaal waar de mentortijd wordt gegeven. Het blijkt dat de ervaringen op dit punt verschillen. Mentoren die ingeroosterd zijn in een theorielokaal ervaren dit als positief. Mentoren die niet in een theorielokaal zitten, ervaren dit als negatief. Zij spreken over een te onrustige omgeving en onvoldoende middelen om de lessen goed te kunnen verzorgen. Groothuis en Verkuyl (2008) onderschrijven dat het moment waarop de mentortijd wordt gegeven van belang is voor een goed verloop en rendement van de mentortijd. Het moet voor leerlingen duidelijk zijn op welk moment en waar de mentorles wordt gegeven. Uit bovenstaande concludeer ik dat het moment waarop de mentoruren zijn ingeroosterd, een goed moment is en bevorderend werkt. Het lokaal waar de mentortijd gegeven wordt, moet een theorielokaal zijn met een aantal basisvoorzieningen. Is dat laatste niet het geval, dan is er sprake van een belemmerende factor.

Ten aanzien van de urenvergoeding geven respondenten aan dat die onvoldoende of net toereikend is. Als oorzaak wordt de combinatie van taken genoemd. Daarnaast wordt ook de samenstelling van de groep en de daarmee samenhangende extra zorg voor leerlingen als een factor genoemd. Het gevolg van het tekort aan tijd is het moeten stellen van prioriteiten en het maken van keuzes. Groothuis en Verkuyl (2008) onderschrijven het belang van een goede facilitering van mentoren. In hun boek geven zij aan dat op veel scholen mentoren de ervaring hebben dat zij te weinig tijd krijgen toegewezen in hun normjaartaak voor de uitvoering van hun mentorschap en dat de mentoren daardoor prioriteiten moeten stellen en keuzes maken. Uit de data blijkt dat dit op mijn school ook zo wordt ervaren. Respondenten geven aan dat dit

een spanningsveld oplevert. Voor een aantal respondenten is het tekort aan uren voor het mentoraat een belemmerende factor.

Twee respondenten hebben in het interview aangegeven dat zij het meerjarig mentorschap als positief ervaren. Met name het elkaar al langer kennen en weten wat men aan elkaar heeft wordt als bevorderend ervaren. In hun boek schrijven Groothuis en Verkuyt (2008) dat het voor leerlingen en mentoren bezwaarlijk kan zijn om ieder schooljaar opnieuw contact te moeten opbouwen met elkaar. Voor een school is het volgens hen daarom belangrijk om een meerjarig mentorschap te overwegen. Daarmee onderschrijven zij de beleving van bovengenoemde respondenten. Mijn conclusie is dat een meerjarig mentorschap een bevorderende factor kan zijn.

Meerdere respondenten hebben te kennen gegeven dat zij behoefte hebben aan een moment waarop zij hun leerlingen individueel kunnen coachen. Zo'n moment staat niet ingeroosterd. Om toch in de behoefte te voorzien nemen mentoren hun vlucht naar andere oplossingen: tijdens de mentortijd individuele gesprekken plannen of stagetijd daarvoor gebruiken. Mijn conclusie is, dat het ontbreken van een ingepland moment voor individuele coaching als een gemis wordt ervaren. Voor meerdere respondenten is dat een belemmerende factor.

5.2.3 Deelvraag 3: conclusies

“Welke aanbevelingen doen de mentoren ter verbetering van de mentortijd?”

Met betrekking tot de groepssamenstelling bij de mentortijd hebben respondenten aanbevolen om te streven naar een samenstelling van alle mentorgroepen zoals dit is geformuleerd in de uitgangspunten. Volgens hen is hiermee een betere programmatische afstemming realiseerbaar. Daarnaast is aanbevolen om te overwegen om de groepen anders samen te stellen dan in de uitgangspunten staat vermeld. Respondenten geven hiervoor als reden aan dat er soms leerlingen bij elkaar zitten, die op grond van hun leeftijd en ervaring weinig of niets met elkaar hebben.

Respondenten hebben aanbevelingen gedaan ten aanzien van het lesprogramma. Aangegeven wordt dat het goed zou zijn om een basisprogramma vast te stellen waar alle mentoren zich aan houden. Thema's en workshops zouden daarvan onderdeel uit kunnen maken. Mentoren

moeten de vrijheid hebben om daar van af te kunnen wijken, het programma dient een richtlijn te zijn. Groothuis en Verkuyl (2008) spreken ook over een richtlijn als basis, en niet het per hoofdstuk doorwerken van een methode.

Ten aanzien van lokaal waar de mentortijd gegeven moet worden, menen respondenten dat het een lokaal moet zijn met voldoende ruimte en rust en audiovisuele en digitale basisvoorzieningen. Indien het rooster het niet toelaat om elke mentor een theorielokaal toe te wijzen, dan moet overwogen worden om in de loop van het schooljaar of voor afzonderlijke lessen van lokaal te ruilen.

Mijn respondenten hebben ook een groot aantal algemene aanbevelingen gedaan. Het blijkt dat veel van deze aanbevelingen betrekking hebben op de eerder genoemde aspecten. Die aanbevelingen heb ik al in bovenstaande alinea's verwerkt en laat ik hier buiten beschouwing. Wat op te maken valt uit de resterende aanbevelingen is, dat er geen duidelijkheid bestaat met betrekking tot het doel van de mentortijd. Voor de één is het lestijd aan de hand van een duidelijk programma, voor de ander is het tijd om te coachen, groepsgewijs of individueel en werken aan een goede pedagogische sfeer in de groep. Hiermee komen we op het punt van een gemeenschappelijk doelstelling en visie ten aanzien van de mentortijd. Groothuis en Verkuyl (2008) menen dat de mentor ervoor dient te zorgen dat er tijdens het begeleiden van leerlingen een integratie plaatsvindt van de aspecten leren leren, leren leven en leren kiezen. Mentorlessen zijn de momenten waarbij leerlingen als groep worden gestimuleerd om te denken over en te reflecteren op leer- en studieprocessen, keuzeprocessen en levensvragen. Activerende werkvormen dienen daarbij te worden toegepast. Bakker-de Jong en Mijland (2005) noemen in hun boek een drietal pijlers waarop de mentortijd zou moeten zijn gebaseerd: het maken van keuzes en vaardigheden die betrekking hebben op leren en studeren. Verder noemen zij respect en zelfvertrouwen als pijler. Mijn conclusie is, dat het op mijn school ontbreekt aan een gemeenschappelijke visie op het gebied van de mentortijd.

5.2.4 De beantwoording van mijn onderzoeksvraag

“Hoe ervaren de mentoren van de bovenbouw de mentortijd sinds de invoering hiervan in schooljaar 2009-2010?”

Op grond van de verzamelde data en de analyse daarvan, kan ik deze vraag kort beantwoorden: ongestructureerd, onoverzichtelijk en daardoor in een aantal gevallen onbevredigend. De belemmerende factoren die door mijn respondenten zijn aangedragen zijn: de verschillen in groepssamenstelling en groepsgrootte, een onvoldoende onderlinge afstemming van het programma van de mentortijd, het ontbreken van een goed lokaal en de daarbij behorende faciliteiten, het tekort aan tijd voor het mentorschap en het ontbreken van een gemeenschappelijk visie op de mentortijd. Daarnaast ervaren mijn respondenten het ontbreken van een ingepland individueel coachmoment als een gemis.

Naast de belemmerende factoren is ook een aantal bevorderende factoren genoemd: het inroosteren van het mentoruur aan het begin van de dag, het ingeroosterd zijn in een lokaal met voldoende faciliteiten en het meerjarig mentorschap. Deze zaken worden als positief ervaren.

Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal ik de conclusies die ik in het vorige hoofdstuk heb getrokken, omzetten naar algemene conclusies voor mijn onderzoeksdomein, inhoudelijke aanbevelingen voor mijn praktijk en inhoudelijke aanbevelingen voor vervolgonderzoek. De aanbevelingen die de mentoren van de bovenbouw hebben gedaan, zal ik daarin verwerken.

6.2 Conclusies en bevindingen

De conclusies en bevindingen die ik in het vorige hoofdstuk heb beschreven, staan hieronder bij elkaar. Ter verduidelijking maak ik een onderscheid tussen bevorderende en belemmerende factoren.

Bevorderende factoren:

- Het moment waarop de mentoruren zijn ingeroosterd.
- Het meerjarig mentorschap.
- Een theorielokaal met basisvoorzieningen.

Belemmerende factoren:

- Een grote verscheidenheid in invulling van de mentortijd.
- Het ontbreken van onderlinge afstemming ten aanzien van de invulling van de mentortijd.
- Een onevenwichtige groepssamenstelling.
- Een andere ruimte dan in een theorielokaal met basisvoorzieningen.
- De urenvergoeding voor het mentoraat.
- Geen ingepland moment voor individuele coaching.
- Geen gemeenschappelijke visie op de mentortijd.

6.3 Conclusies voor mijn onderzoeksdomein

Bovenstaande conclusies hebben betrekking op mijn onderzoeksdomein: de mentortijd in de bovenbouw. Het overzicht maakt duidelijk dat er ten aanzien van de mentortijd sprake is van meer belemmerende dan bevorderende factoren. Zoals ik in het vorige hoofdstuk heb aangegeven, ervaren de mentoren de mentortijd zoals die nu gestalte krijgt, vaak als ongestructureerd, onoverzichtelijk en daardoor ook als onbevredigend. Daarmee kunnen naar mijn idee de doelen die zijn gesteld bij de invoering van de mentortijd moeilijk of misschien wel niet worden bereikt. De mentortijd is bij de invoering van het leerjaardoorbrekend werken geïntroduceerd om de leerlingen zo goed mogelijk te kunnen begeleiden zodat zij zich optimaal kunnen ontwikkelen. Daarnaast moet de mentortijd de rol van mentor in de bovenbouw versterken. Op grond van mijn onderzoek concludeer ik dat daarvan onvoldoende sprake is.

6.4 Inhoudelijke aanbevelingen voor mijn praktijk

Hieronder zal ik een aantal inhoudelijke aanbevelingen doen ten aanzien van de mentortijd in de bovenbouw op de school waar ik werk. De aanbevelingen die de mentoren hebben gedaan tijdens de interviews, zal ik hierin verwerken.

Aanbeveling 1: het lesprogramma

Ten aanzien van het lesprogramma voor de mentortijd in de bovenbouw moet er meer onderlinge afstemming worden gezocht. Die afstemming moet leiden tot een basisprogramma dat jaarlijks wordt doorgewerkt. Een belangrijke factor bij het samenstellen van het basisprogramma is de afstemming op de verschillende groepssamenstellingen die er tijdens de mentortijd zijn. Daarnaast moet ook afstemming worden gezocht met het jaarprogramma van de school. Het basisprogramma moet de mentoren de ruimte geven voor eigen inbreng, afgestemd op de behoeften van de mentor en de leerlingen.

Aanbeveling 2: de groepssamenstelling

Ten aanzien van de groepssamenstelling moet worden gestreefd naar meer evenwicht. De groepen tijdens de mentortijd moeten allemaal op dezelfde manier zijn samengesteld. Daarbij

dient het uitgangspunt dat bij de introductie van de mentortijd is geformuleerd (1x derdejaars, 1x derde- en vierdejaars en 1x derde-, vierde en vijfdejaars), in heroverweging genomen te worden. Verder dient gestreefd te worden naar een evenwichtigere verdeling van het aantal derde- vierde- en vijfdejaars leerlingen in een mentorgroep.

Aanbeveling 3: het lesrooster

De mentoruren dienen aan het begin van de dag te worden ingeroosterd. De voorkeur gaat uit naar het eerste lesuur van de leerlingen op de dag dat mentortijd op hun rooster staat.

Aanbeveling 4: het lokaal

De mentortijd dient bij voorkeur gegeven te worden in een theorielokaal audiovisuele en digitale voorzieningen. Concreet gaat het om: TV, computer en digibord. Indien het niet haalbaar is om iedere mentor in te roosteren in een theorielokaal met bovenstaande voorzieningen, dan moet in de loop van het schooljaar van lokaal geruild worden zodat iedere mentor een deel van het jaar een lokaal tot zijn beschikking heeft, dat aan de eisen voldoet.

Aanbeveling 5: urenvergoeding in de normjaartaak

Er moet duidelijkheid komen met betrekking tot de urenvergoeding voor het mentoraat in de bovenbouw. Daarbij dient duidelijk te worden wat de taken van een mentor in de bovenbouw precies zijn, hoe dat gecombineerd kan worden met andere taken en of dat laatste wenselijk en haalbaar is.

Aanbeveling 6: meerjarig mentorschap

Het dient aanbeveling om het meerjarig mentorschap in de bovenbouw te handhaven.

Aanbeveling 7: individueel coachen

Het is van belang dat er een moment komt voor individuele coaching of het voeren van individuele gesprekken met leerlingen. De voorkeur gaat uit naar een ingepland moment

tijdens de week. Een overweging is om dit in het lesrooster van leerlingen en mentoren op te nemen.

Aanbeveling 8: gemeenschappelijke visie

Het mentorenteam van de bovenbouw dient een visie te ontwikkelen op de mentortijd. Daarbij moet een gemeenschappelijk doel worden bepaald. Afhankelijk daarvan moet besproken worden welke invulling gegeven gaat worden aan de mentoruren en op welke manier dat moet gebeuren.

Aanbeveling 9: mentorenoverleg

Om een betere invulling te kunnen geven aan de mentortijd in de bovenbouw, zal dit onderwerp moeten worden geagendeerd tijdens het mentorenoverleg. Het verdient aanbeveling om in ieder geval het volgend schooljaar de mentortijd als vast agendapunt van dit overleg op te nemen. De bevindingen van dit onderzoek kunnen hierin worden meegenomen.

6.5 Inhoudelijke aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Op grond van bovenstaande aanbevelingen vind ik het belangrijk dat er vervolgonderzoek wordt gedaan. Het is van belang dat nader onderzocht wordt in hoeverre de urenvergoeding in de normjaartaak toereikend is voor de mentoren in de bovenbouw. In het onderzoek moet duidelijk worden wat de precieze taak van de mentor inhoudt en of de daarvoor beschikbaar gestelde tijd toereikend is. In het onderzoek moet worden meegenomen in hoeverre de bestaande combinatie van taken bij mentoren in de bovenbouw haalbaar en wenselijk is.

Hoofdstuk 7 Evaluatie

7.1 Evaluatie op mijn proces als onderzoeker

Eén van de opbrengsten van het onderzoek dat ik heb gedaan, is mijn bewustwording van het belang van een onderzoeksmatige houding. Hieronder versta ik een houding die zich kenmerkt door een systematische aanpak waarbij ik iedere stap die ik zet en iedere keuze die ik maak, moet verantwoorden. Een verantwoording die zijn oorsprong kent vanuit de bestudeerde literatuur in relatie tot mijn geformuleerde onderzoeksvraag. Aangezien die onderzoeksvraag is ontstaan vanuit een verlegenheids situatie in mijn praktijk, vindt ook automatisch verantwoording aan mijn praktijk plaats.

De systematiek is voor mij terug te vinden in het formuleren van een goede onderzoeksvraag, waarbij mijn eigen drijfveren en motivatie tot het verbeteren van mijn praktijk bepalende factoren zijn. Daarnaast vereisen het bijhouden van een logboek en het bewust kiezen voor of laten vallen van bepaalde literatuur een systematische aanpak. Tot slot wil ik dit verband ook de keuze voor de onderzoeksmethode, de datverzamelingsmethodes en de analyse van gegevens noemen. Bij dit alles is mijn onderzoeksvraag leidend en richtingbepalend.

Door het ontwikkelen van deze onderzoeksmatige houding heb ik gemerkt dat ik op een andere manier naar mijn organisatie kan kijken. Deze houding impliceert voor mij dat ik mijn pet van kernteamleider afzet en deze vervang door mijn onderzoekspet. Als kernteamleider heb ik immers weet van heel veel zaken in relatie tot mijn onderzoek. Deze wetenschap zou kunnen leiden tot een verkeerde interpretatie van bijvoorbeeld data en de daaruit te trekken conclusies. Om dit te voorkomen heb ik me iedere keer gefocust op mijn rol en verantwoordelijkheid als onderzoeker, een besef dat voor mij uiteindelijk een voorwaarde is gebleken om een betrouwbaar en valide onderzoek te kunnen doen. Ik heb me telkens als het ware leeggemaakt en mezelf voorgehouden dat ik niets wist. Op die manier heb ik zo onbevangen en onbevooroordeeld mogelijk de verschillende fases in mijn onderzoek kunnen doorlopen.

Daarnaast heb ik geleerd om critical friend te zijn en het belang daarvan in te zien. Door het doen van mijn onderzoek en mezelf daarbij te richten naar de vastgestelde kaders en

voorschriften, heb ik mijn vaardigheden als critical friend kunnen ontwikkelen. Concrete, duidelijke feedback geven op mijn eigen geschreven verslag en op dat van medestudenten. Soms gevoeld als kritisch, maar wel steeds opbouwend met respect voor de ander. In het afgelopen schooljaar heb ik buiten de opleiding om nog twee keer een onderzoeksopzet met de daarbij geformuleerde onderzoeksvraag voorgelegd gekregen. Ik heb gemerkt dat mijn eigen onderzoeksproces, de daarvoor bestudeerde literatuur en de uitwisseling van ervaringen tijdens de onderzoeksbijeenkomsten, mij in staat stellen om een onderzoeksvraag en de daarbij behorende opzet van concrete feedback te voorzien.

7.2 Aanbevelingen voor onderzoekers

Mijn belangrijkste aanbeveling heeft te maken met tijd. Als onderzoeker moet je tijd investeren en tijd nemen. Met het investeren van tijd bedoel ik dat je als onderzoeker het besef moet hebben dat een onderzoek doen enorm veel tijd kost en dat je die tot je beschikking moet hebben om in je onderzoek te kunnen investeren. Het nemen van tijd wil ik graag op twee manieren uitleggen. In de eerste plaats in figuurlijke zijn. Het even tijd nemen om op adem te komen, afstand te nemen van je onderzoek en ruimte en tijd nemen voor andere, ontspannende zaken. Ik heb gemerkt dat deze aanpak mij in balans heeft weten te houden. In de tweede plaats moet je als onderzoeker vaak letterlijk tijd nemen, of liever gezegd claimen, vooral voor of van jezelf. Dit vereist een stevige discipline, het stellen van de juiste prioriteiten en het maken van de goede keuzes.

Tenslotte beveel ik iedere onderzoeker aan om je kennis, ervaringen, knelpunten en opstekers met collega-onderzoekers te delen. Delen heeft een grote kracht in zich, zeker als dit gebeurt onder leiding van een professional. Daarnaast impliceert delen dat je communiceert, praat en mailt met anderen. Onderzoek doen is dus eigenlijk een hele sociale en geen solitaire bezigheid. En dat heb ik als een uitermate prettige bijkomstigheid ervaren.

Literatuur

- Baarda, D, De Goede, M. & Teunissen, J. (2009) Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek, Groningen: Noordhoff
- Bakker-de Jong, M. & Mijland, I. (2005) Handboek voor elke mentor, Esch: Quirijn
- Groothuis, M. & Verkuyl., H. (2008) Mentor in het voortgezet onderwijs, gids voor een aanpak met visie, Barneveld: Nelissen
- Harinck, F. (2010) Basisprincipes praktijkonderzoek, Apeldoorn: Garant
- Kallenberg e.a. (2007) Ontwikkeling door onderzoek, Utrecht / Zutphen: Thieme Meulenhoff
- Projectgroep Het nieuwe werken (2009) Aanbevelingen naar KT 2, interne notitie
- Projectgroep Het nieuwe werken (2009) Presentatie Het nieuwe werken, interne notitie
- Senge, P. (1992) De vijfde discipline: de kunst & praktijk van de lerende organisatie, Schiedam: Scriptum

Bijlage 1

Invulling mentoruren bovenbouw

- 1 keer per week klas 3
- 1 keer per week klas 3/4
- 1 keer per week klas 3/4/5

Klas 3

- gang van zaken bespreken rondom stage; waar loop je tegenaan
- stagewerkschrift (oranje werkboekje Thieme)
- CGO kaarten (de groepsopdrachten):
1-2-3-10 (aanpassen tot stukje voor schoolnieuws maken)-16-17-23-31-32-73 (evt onderwerp aanpassen naar eigen inzicht).

Klas 3/4

- beroepenoriëntatie (is **nog geen lesstof voor, wel filmpjes op websites**)
- workshops uit oranje map Kr8 (Aan het werk met AKA, fase 1)
- CGO kaarten (de opdrachten met tweetallen of individuele opdrachten):
5-9-11-14 (voor de betere lln)-18-22 (onderwerp aanpassen)-24-25-28-34 (aanpassen naar beroepen die je interessant vindt)-45-48-51 (aanpassen in serveren tijdens de les)-54-61 (afsluiting schooljaar)-70-84-85.

Klas 3/4/5

- organisatorische zaken (roosters/ sportdagen etc.)
- stageboekjes aftekenen en lopende zaken bespreken
- stageverslag maken (adhv format)
- groepsbindingsactiviteiten; leefstijl (worden 12 besteld, iedere mentor 1) energizers
- DVD 'C Yourself' (wordt voor iedere mentor gekopieerd)
- CGO kaarten (de opdrachten met tweetallen of individuele opdrachten) (zie bij klas 3/4)

Registratie

Per lln op netwerk.

Bijlage 2

TOELICHTING VRAGENLIJST VOOR MENTOREN BOVENBOUW

- Vul de onderstaande lijst met vragen volledig in en stuur deze vóór (datum) via e-mail aan mij toe.
- De vragenlijst bestaat uit zes vragen. De lijst begint met een controlevraag. Verder zijn er drie meerkeuzevragen. Twee vragen hebben een open karakter.
- De vragen hebben betrekking op het aantal lesuren mentortijd, de groepssamenstelling en het programma-aanbod.
- Bij een aantal vragen is er een mogelijkheid om aanvullende of verduidelijkende opmerkingen te plaatsen.
- Er is een mogelijkheid om feedback te geven op de vragenlijst.
- Tenslotte vraag ik je om aan te geven hoeveel tijd het invullen van de vragenlijst heeft gekost.

VRAGENLIJST

VRAAG 1

Onderstaande gegevens zijn gehaald uit Magister. Controleer of deze kloppen. Als ze niet juist zijn, wil ik je vragen om ze te corrigeren.

- Jij bent mentor van klas BB.
- In jouw mentorgroep zitten 3^e jaars leerlingen.
- In jouw mentorgroep zitten 4^e jaars leerlingen.
- In jouw mentorgroep zitten 5^e jaars leerlingen.
- In jouw mentorgroep zitten 5^e jaars AKA-leerlingen.
- In totaal zitten er leerlingen in jouw mentorgroep.

VRAAG 2

Hoeveel lesuren per week staat er mentortijd voor jouw mentorleerlingen op het lesrooster?

- 3^e jaars leerlingen ☐ 1 lesuur
 ☐ 2 lesuren

- | | | |
|---------------------------------|--------------------------|----------|
| | ☐ | 3 uren |
| 4 ^e jaars leerlingen | ☐ | 1 lesuur |
| | ☐ | 2 uren |
| | ☐ | 3 uren |
| 5 ^e jaars leerlingen | ☐ | 1 lesuur |
| | ☐ | 2 uren |
| | ☐ | 3 uren |

Aanvullende opmerkingen bij deze vraag

VRAAG 3

Hoeveel uren per week geef jij mentortijd aan (een deel van) jouw mentorgroep?

- ☐ 1 lesuur
- ☐ 2 uren
- ☐ 3 uren

Aanvullende opmerkingen bij deze vraag

VRAAG 4

Hoe is de samenstelling van de leerlingengroep tijdens het lesuur / de uren dat jij mentortijd geeft?

- Lesuur 1*
- ☐ 3^e jaars leerlingen
- ☐ 4^e jaars leerlingen
- ☐ 5^e jaars leerlingen
- ☐ 3^e en 4^e jaars leerlingen
- ☐ 3^e, 4^e en 5^e jaars leerlingen

- ☐ een andere samenstelling, namelijk.....
- Lesuur 2*
- ☐ 3e jaars leerlingen
- ☐ 4e jaars leerlingen
- ☐ 5^e jaars leerlingen
- ☐ 3^e en 4^e jaars leerlingen
- ☐ 3^e, 4^e en 5^e jaars leerlingen
- ☐ een andere samenstelling, namelijk.....
- Lesuur 3*
- ☐ 3e jaars leerlingen
- ☐ 4e jaars leerlingen
- ☐ 5^e jaars leerlingen
- ☐ 3^e en 4^e jaars leerlingen
- ☐ 3^e, 4^e en 5^e jaars leerlingen
- ☐ een andere samenstelling, namelijk.....

Aanvullende opmerkingen bij deze vraag

VRAAG 5

Wat is het programma-aanbod tijdens het lesuur / de lessen dat jij mentortijd geeft?

Lesuur 1

-

-

-

-

-

-

Lesuur 2

-

-

-

-

-

-

Lesuur 3

-
-
-
-
-
-

VRAAG 6

Geef hieronder aan wat jij met betrekking tot de mentortijd zoals die nu wordt gegeven kwijt wilt. Denk daarbij bijvoorbeeld aan wat je goed of niet goed vindt gaan, wat je wilt veranderen of al hebt veranderd.

--

FEEDBACK

Hieronder is ruimte voor het geven van feedback op deze vragenlijst.

-
-
-
-
-
-

INVULTIJD

Hoeveel tijd heeft het je gekost om de vragenlijst in te vullen?

.....minuten.

DANK JE WEL VOOR JE MEDEWERKING!!!

Bijlage 3

Aan: de mentoren van de bovenbouw

Betreft: vragenlijst in het kader van onderzoek Master SEN

22 januari 2011

Beste collega,

In de kernteamvergadering van 25 november jl. heb ik je de aanleiding voor mijn onderzoek en de daarbij behorende onderzoeksvraag voorgelegd. Mijn onderzoek, zoals je jezelf wellicht zult herinneren, zal zich uiteindelijk richten op jouw ervaringen én die van de leerlingen met de mentortijd (CG) die sinds de invoering van het leerjaardoorbekend werken een aantal uren per week op het lesrooster staat.

Het moment is aangebroken om, zoals dat in onderzoekstermen heet, data te gaan verzamelen. Daarbij heb ik jouw hulp en expertise nodig. De eerste concrete stap bestaat uit het laten invullen van een vragenlijst. De vragen hebben betrekking op het aantal lesuren mentortijd, de groepssamenstelling en het programma-aanbod.

Zodra ik de ingevulde lijsten heb ontvangen, zal ik starten met de gegevensverwerking. Op grond van de gegevensanalyse wordt de volgende stap in mijn onderzoek bepaald. Vanuit onderzoekethisch oogpunt is er sprake van anonimisering. Dit betekent dat alle gegevens vertrouwelijk zullen worden behandeld. Privacy is gewaarborgd. Daarnaast staat het je vrij om de lijst wel of niet in te vullen, er is dus sprake van vrijwillige deelname.

Ik wil je vragen om de bijgaande lijst met vragen volledig in te vullen en per e-mail aan mij te retourneren. Ik zou het op prijs stellen als je mij de lijst uiterlijk vóór 4 februari ingevuld hebt toegestuurd. Naar mijn inschatting kost het invullen van lijst maximaal 30 minuten.

Uiteraard staat het je vrij om te reageren op de lijst met vragen. Feedback van jouw kant is altijd van harte welkom!

Op voorhand mijn oprechte dank voor je medewerking!

Met vriendelijke groet,

Kees Jacobs

Bijlage 5

4 april 2011

Beste collega,

Enige tijd geleden heb ik jou gevraagd om een vragenlijst in te vullen in het kader van mijn onderzoek naar de ervaringen met de mentortijd in de bovenbouw.

De gegevens van de vragenlijst zijn uitgewerkt en geanalyseerd. De analyse heeft een groot aantal bruikbare zaken opgeleverd. Echter, voor mijn onderzoek is het van belang om een aantal aspecten verder uit te diepen.

Ik wil dat graag doen in de vorm van een interview. Het interview stelt mij als onderzoeker in staat om dieper in te gaan en door te vragen op bepaalde onderwerpen die te maken hebben met de mentortijd en de ervaringen die jij als mentor daarmee hebt.

Ik wil je daarom vragen of je bereid bent om hieraan mee te werken en een half uur van je tijd ter beschikking wilt stellen voor mijn onderzoek. In totaal wil ik vijf mentoren interviewen. Degenen die zich als eerste melden, wil ik graag in aanmerking laten komen.

Tijdens het interview zal ik geluidsopnames maken. Dit is van belang voor het uit kunnen schrijven van het interview en voor het kunnen analyseren van de gegevens. Ondergetekende zal de gegevens verwerken en analyseren. De gegevens zullen worden verwerkt in mijn onderzoeksverslag. Anonimiteit is hierbij gewaarborgd. Na verwerking van de gegevens zullen de opnames worden gewist.

Om je een idee te geven over de inhoud van het interview staan hieronder de onderwerpen die tijdens het interview aan bod zullen komen:

1. Groepssamenstelling van de mentorgroep.
2. Het lesprogramma van de mentortijd.
3. Het lokaal / de faciliteiten m.b.t. de mentortijd.

Ik zou je willen vragen om uiterlijk op vrijdag 15 april te laten weten als je deel wilt nemen aan het interview.

Bij voorbaat mijn hartelijke dank voor je medewerking!

Met vriendelijke groet,

Kees Jacobs

Bijlage 6

Aanbevelingen naar KT-leider vanuit de initiatiefgroep n.a.v. 3 bijeenkomsten

1. Info KT2
2. bijeenkomst 3^e jaarsmentoren
3. bijeenkomst stagegroep

Vooraf: Alle voor- en nadelen en consequenties kunnen in dit stadium onmogelijk in beeld gebracht worden.

Zullen in eventueel te vormen subgroepjes na de kt bijeenkomst van 26 mei verder uitgewerkt moeten worden

Voor een zorgvuldige stap na stap invoering, met vooraf vastgestelde evaluatiemomenten, lijkt meer dan voldoende basis binnen het KTeam.

Aanbevelingen

1. Volgend schooljaar starten met klassendoorbrekend mentorschap met een daaraan gekoppelde coachingsuren zoals voorgesteld.
De groepen zo samenstellen dat:
 - die recht doet aan een evenwichtige groepssamenstelling die gedragen wordt door het KTeam
 - die het mogelijk maakt dat leerlingen zo maximaal als mogelijk “lessen” volgt bij zijn coach. (contacturen coach / leerling)
2. De stagebegeleiding op dit moment nog niet uit te bereiden behalve indien dit de organisatorisch noodzakelijk is.
Gaandeweg het jaar dit vanuit de evaluaties zo nodig aan te passen aan de wensen en eisen van dat moment.(te veel stage zou ook een belemmering in contacturen (lesuren) kunnen betekenen).
3. Gebruik te maken van de talenten van personeelsleden door het inzetten van specialisme per “vak”.
Hierbij worden de contacturen coach / leerling als uitgangspunt genomen.
Om continuïteit te waarborgen gaan we uit van minimaal 2 specialisten per “vak”.
4. Indien wenselijk in onderling overleg een “maatje” of maatjes te koppelen.

Bijlage 7

Uitwerking vragenlijst mentoren bovenbouw versie 2

- Respons: 92,3 % (12 van de 13 hebben de vragenlijst ingevuld)
- 4 x schriftelijk, 8 x digitaal

1. Samenstelling van de bovenbouwgroepen

Uitgangspunt: de bovenbouwgroepen bestaan uit derde-, vierde- en vijfdejaars leerlingen.

Groep	Totaal aantal lln.	3 ^e jaars	4 ^e jaars	5 ^e jaars	5 ^e jaars AKA
BB1	16	5	8	3	0
BB2	11	1	5	2	3
BB3	14	5	5	2	2
BB4	14	7	4	2	1
BB5	14	6	3	1	4
BB6	16	6	5	2	3
BB7	16	4	7	5	0
BB8	14	9	3	1	1
BB9	14	4	7	1	2
BB10	15	5	3	2	5
BB11	16	5	5	5	1
BB12	14	4	3	5	2

Weergegeven in percentages:

Groep	Totaal aantal lln.	3 ^e jaars	4 ^e jaars	5 ^e jaars	5 ^e jaars AKA
BB1	100	31,25	50	18,75	0
BB2	100	9,09	45,45	18,18	27,27
BB3	100	35,71	35,71	14,28	14,28
BB4	100	50	28,57	14,28	7,14
BB5	100	42,85	21,42	7,14	28,57
BB6	100	37,50	31,25	12,50	18,75
BB7	100	25	43,75	31,25	0
BB8	100	64,28	21,42	7,14	7,14
BB9	100	28,57	50	7,14	14,28
BB10	100	33,33	20	13,33	33,33
BB11	100	31,25	31,25	31,25	6,25
BB12	100	28,57	21,42	35,71	14,28

Gemiddelden in aantallen leerlingen en percentages per bovenbouwgroep:

Gemiddeld	3 ^e jaars	4 ^e jaars	5 ^e jaars	5 ^e jaars AKA
Aantallen	5,08	4,83	2,58	2
Percentages	34,78	33,35	17,57	14,27

Conclusie t.a.v. het geformuleerde uitgangspunt m.b.t. de samenstelling van de bovenbouwgroepen:

- In alle bovenbouwgroepen zitten één of meerdere leerlingen uit de verschillende leerjaren.
- Het valt op dat er grote onderlinge verschillen bestaan in de samenstelling van de verschillende bovenbouwgroepen.

2. Aantal lesuren mentortijd:

Uitgangspunten (lessentabel bovenbouw)

- derdejaars 3x per week
- vierdejaars 2x per week
- vijfdejaars 1x per week
- vijfdejaars AKA 2x per week

Groep	3 ^e jaars	4 ^e jaars	5 ^e jaars	5 ^e jaars AKA
BB1	3x	2x	1x	0
BB2	2x	2x	1x	?
BB3	1x	1x	1x	?
BB4	3x	2x	1x	?
BB5	3x	2x	1x	?
BB6				
BB7	3x	2x	1x	0
BB8	3x	2x	1x	?
BB9	3x	2x	1x	?
BB10	3x	2x	1x	2x
BB11	2x	2x	1x	?
BB12	3x	2x	1x	2x

Aanvullende opmerkingen bij deze vraag:

- Omdat ik de vijfdejaars maar weinig zie, is 1 mentoruur te weinig.
- De eerste lessen waren vrij chaotisch. Ook vanwege mijn eerste stage-ervaringen. In overleg met de kernteamleider en mijn begeleider zijn de groepen opgedeeld. Op dinsdag alleen de vijfdejaars een stage-uur. Op woensdag alleen de derdejaars en op donderdag alleen de vierdejaars een stage-uur. Zo behoud ik tot nu toe het overzicht.
- Onze twee vijfdejaars hebben op verschillende dagen hun mentoruur. Eén heeft aangegeven het vervelend te vinden om als enige vijfdejaars bij de “kleintjes” te zitten.
- Ik zie mijn vierde- en vijfdejaars niet!
- Deze gegevens gelden niet voor alle leerlingen. Als een leerling een afwijkend lesprogramma heeft, dan heeft hij maar 1 uur mentortijd!
- De derdejaars leerlingen hebben geregeld wisselende stagedagen. Voor sommige is het dus maar 1 uur mentortijd per week.

3. Lesuren mentortijd per mentor aan mentorgroep

Uitgangspunt:

- De mentor geeft de mentortijd aan de eigen mentorgroep.

Groep	Aantal uren mentortijd
BB1	3x
BB2	2x
BB3	3x
BB4a*	2x
BB4b	1x
BB5	3x
BB5	1x
BB6	4x
BB7	3x
BB8a*	2x
BB8b	1x
BB9	3x
BB10	3x
BB11	4x
BB12	3x

*De groepen BB4 en BB8 hebben twee mentoren (BB4a-b en BB8a-b)

Aanvullende opmerkingen bij deze vraag:

- Omdat ik slechts één derdejaarsleerling heb, krijgt zij 1 lesuur bij een collega in de groep. De andere uren geef ik wel zelf.
- Volgens roosteruitgangspunten.
- Ik zie mijn vierde- en vijfdejaars niet!
- Ik geef 4 lesuren mentortijd aan mijn mentorgroep.

4. Groepssamenstelling tijdens mentortijd:

Uitgangspunten:

- 1x 3^e jaars leerlingen samen
- 1x 3^e / 4^e jaars leerlingen samen
- 1x 3^e / 4^e / 5^e jaars leerlingen samen

Groep	Lesuur 1	Lesuur 2	Lesuur 3	Lesuur 4
BB1	3 ^e jaars	3 ^e / 4 ^e / 5 ^e jaars	3 ^e / 4 ^e / 5 ^e jaars	-
BB2	4 ^e / 5 ^e jaars AKA	3 ^e / 4 ^e / 5 ^e jaars	-	-
BB3	3 ^e jaars	3 ^e / 5 ^e jaars AKA	4 ^e / 5 ^e jaars	-
BB4	3 ^e / 4 ^e / 5 ^e jaars	3 ^e / 4 ^e / 5 ^e jaars	??	-

BB5	5 ^e jaars	3 ^e jaars	4 ^e jaars	
BB6				
BB7	3 ^e jaars	3 ^e / 4 ^e jaars	3 ^e / 4 ^e / 5 ^e jaars	-
BB8	3 ^e / 4 ^e / 5 ^e jaars	3 ^e / 4 ^e / 5 ^e jaars	3 ^e jaars	-
BB9	3 ^e jaars	3 ^e / 4 ^e / 5 ^e jaars	3 ^e / 4 ^e jaars	-
BB10	3 ^e jaars	3 ^e / 4 ^e / 5 ^e jaars	3 ^e / 4 ^e / 5 ^e jaars AKA	
BB11	3 ^e jaars	3 ^e jaars	4 ^e / 5 ^e jaars	4 ^e jaars
BB12	3 ^e / 4 ^e / 5 ^e jaars AKA	3 ^e jaars	3 ^e / 4 ^e / 5 ^e jaars	

Verschillende groepssamenstellingen: aantal keren in aantal verschillende bovenbouwgroepen

Groepssamenstelling	Aantal keren	Aantal bovenbouwgroepen
3 ^e jaars	10	9
4 ^e jaars	2	2
5 ^e jaars	1	1
3 ^e / 4 ^e jaars	2	2
4 ^e / 5 ^e jaars	2	2
3 ^e / 5 ^e jaars AKA	1	1
4 ^e / 5 ^e jaars AKA	1	1
3 ^e / 4 ^e / 5 ^e jaars	11	8
3 ^e / 4 ^e / 5 ^e jaars AKA	2	2

Conclusie t.a.v. de geformuleerde uitgangspunten m.b.t. groepssamenstelling tijdens mentortijd:

Het totaal is 12 bovenbouwgroepen.

- 1 x 3^e jaars leerlingen: in 9 bovenbouwgroepen wordt hier aan voldaan
- 1 x 3^e en 4^e jaars leerlingen: in 2 bovenbouwgroepen wordt hier aan voldaan
- 1 x 3^e / 4^e / 5^e jaars leerlingen: in 8 bovenbouwgroepen wordt hier aan voldaan
- In twee bovenbouwgroepen (BB7 en BB9) wordt voldaan aan de uitgangspunten.

Daarnaast komen er zijn 6 vormen van groepssamenstelling voor die niet in de uitgangspunten zijn opgenomen.

Aanvullende opmerkingen bij deze vraag:

- Wat mentoruren betreft hebben ik en mijn groep een goed rooster. Het voldoet helemaal aan de opgestelde roostereisen voor het mentoruur. Dit is echter niet het geval voor alle overige bovenbouwgroepen.
- Eén lesuur heb ik alle vijfdejaars. Het andere lesuur maar één vijfdejaars leerling.
- Ik ervaar het ook als vervelend om ook steeds maar één vijfdejaars erbij te hebben. Anders kun je makkelijker ingaan op door- en uitstroommogelijkheden. Nu gebeurt dit buiten de lessen om.
- Lesuur 3 heeft een tijdje één leerling van klas 5 erbij gezeten omdat deze geen stage had. Maar dat is incidenteel.
- Mijn vierde lesuur: vierdejaars. Individueel (coachen).

5. Het programma-aanbod

Uitgangspunten:

Invulling mentoruren bovenbouw

Nu: 1 keer per week klas 3
2 keer per week klas 3/4*
1 keer per week klas 3/4/5

Wenselijk: 1 keer per week klas 3
1 keer per week klas 3/4
1 keer per week **individuele** coaching klas 3/4
1 keer per week klas 3/4/5

Klas 3

- gang van zaken bespreken rondom stage; waar loop je tegenaan
- stagewerkschrift (oranje werkboekje Thieme)
- CGO kaarten (de groepsopdrachten): 1-2-3-10 (aanpassen tot stukje voor school nieuws maken)-16-17-23-31-32-73 (evt. onderwerp aanpassen naar eigen inzicht).

Klas 3/4

- beroeporiëntatie (**is nog geen lesstof voor, wel filmpjes op websites**)
- workshops uit oranje map Kr8 (Aan het werk met AKA, fase 1)
- CGO kaarten (de opdrachten met tweetallen of individuele opdrachten): 5-9-11-14 (voor de betere leerlingen)-18-22 (onderwerp aanpassen)-24-25-28-34 (aanpassen naar beroepen die je interessant vindt)-45-48-51 (aanpassen in serveren tijdens de les)-54-61 (afsluiting schooljaar)-70-84-85.

Klas 3/4/5

- organisatorische zaken (roosters/ sportdagen etc.)
- stageboekjes aftekenen en lopende zaken bespreken
- stageverslag maken (adhv format)
- groepsbindingactiviteiten; leefstijl (worden 12 besteld, iedere mentor 1)energizers
- DVD 'C Yourself' (wordt voor iedere mentor gekopieerd)
- CGO kaarten (de opdrachten met tweetallen of individuele opdrachten) (zie bij klas 3/4)

BB1	Programma-aanbod
Les 1	- oranje stageboekje - stagebespreking, stageafspraken, evaluaties voor- en nabespreking - alles wat ter tafel komt - brieven uitdelen/innemen e.d.
	Lesuur 2
Les 2	- alle stageboekjes aftekenen - stagebespreking en stageverslagen - brieven en andere informatie bespreken en verspreiden - CGO kaarten - alles wat verder ter tafel komt

	Lesuur 3
<i>Les 3</i>	- stagebespreking en stageverslagen - DVD “See Yourself” - allerlei gesprekken over arbeid en hoe je in het leven staat - presentaties - alles wat ter tafel komt

BB2	Programma-aanbod
<i>Les 1</i>	- organisatorische zaken (roosters / brieven e.d.) - stageboekjes aftekenen - stageverslag maken - CGO kaarten - IVIO toetsen
	Lesuur 2
<i>Les 2</i>	- organisatorische zaken (roosters / brieven e.d.) - stageboekjes aftekenen - stageverslag maken - CGO kaarten - IVIO toetsen - DVD “C Yourself”

BB3	Programma-aanbod
<i>Les 1</i>	- gang van zaken bespreken rondom stage; waar loop je tegenaan - stagewerkschrift (oranje werkboekje Thieme) - CGO kaarten (de groepsopdrachten): 1-2-3-10 (aanpassen tot stukje voor schoolnieuws maken)-16-17-23-31-32-73 (evt. onderwerp aanpassen naar eigen inzicht)
	Lesuur 2
<i>Les 2</i>	- beroepenoriëntatie (is nog geen lesstof voor, wel filmpjes op websites) - workshops uit oranje map Kr8 (Aan het werk met AKA, fase 1) - CGO kaarten (de opdrachten met tweetallen of individuele opdrachten): 5-9-11-14 (voor de betere leerlingen)-18-22 (onderwerp aanpassen)-24-25-28-34 (aanpassen naar beroepen die je interessant vindt)-45-48-51 (aanpassen in serveren tijdens de les)-54-61 (afsluiting schooljaar)-70-84-85
	Lesuur 3
<i>Les 3</i>	- beroepenoriëntatie (is nog geen lesstof voor, wel filmpjes op websites) - workshops uit oranje map Kr8 (Aan het werk met AKA, fase 1) - CGO kaarten (de opdrachten met tweetallen of individuele opdrachten): 5-9-11-14 (voor de betere leerlingen)-18-22 (onderwerp aanpassen)-24-25-28-34 (aanpassen naar beroepen die je interessant vindt)-45-48-51 (aanpassen in serveren tijdens de les)-54-61 (afsluiting schooljaar)-70-84-85

BB4	Programma-aanbod
<i>Les 1</i>	- coaching
	Lesuur 2
<i>Les 2</i>	- extra Nederlands - extra rekenen

	- extra sociaal / emotioneel - actuele zaken - mededelingen
	Lesuur 3
<i>Les 3</i>	- geen opgave

BB5	Programma-aanbod
<i>Les 1</i>	- stageboekje - stageverslagen - problemen die ontstaan bij - taalopdrachten bij stage - sollicitaties schrijven
	Lesuur 2
<i>Les 2</i>	- stageboekje - werkboek bespreken / invullen m.b.t. stage - stageverslagen - houding, regels, verplichtingen t.a.v. stage
	Lesuur 3
<i>Les 3</i>	- stageboekje - stageverslagen maken - problemen die je ervaart bij stage - werkopdrachten: brief schrijven, sollicitaties etc.

BB7	Programma-aanbod
<i>Les 1</i>	- bespreken stage-ervaringen/stagezaken - werken in orange werkboek stage - schoolzaken leerjaar 3: gedrag, ervaringen in de les theorie/praktijk - stageverslag - aandacht voor het sociaal-emotionele: omgang met elkaar, elkaar beter leren kennen, achtergrond leerlingen, land van herkomst, acceptatie, gescheiden ouders, naschoolse opvang, etc.
	Lesuur 2
<i>Les 2</i>	- bespreken stage-ervaring/stagezaken - lessen stage en werk (VSO-lesmateriaal.nl) - UWV werkbedrijf, Solliciteren, Een baan zoeken, Vakantiewerk, Regels en wetten, Werk-plezier. - beroepskeuze: o.a. Beroepsfilmpjes en werkbladen (VSO-lesmateriaal.nl) - portfolio - voorbereiding op later: lessen belasting (VSO-lesmateriaal.nl) - CGO-kaarten: samenwerkingsopdracht/brugbouwen - actualiteit - aandacht voor het sociaal-emotionele: omgang met elkaar, acceptatie
	Lesuur 3

<i>Les 3</i>	- schoolzaken: bijv.: sportdag, uitval, studiedagen, schoolfeest, opendag, etc. - stage-ervaring/stagezaken - stageboekje + ondertekenen - stageverslag - portfolio - lessen stage en werk (VSO-lesmateriaal.nl) - wat wil ik dit schooljaar bereiken/doen - sollicitatie (opdracht uit boek collega) - vakbonden (VSO-lesmateriaal) - loonstrook (opdracht uit boek collega) - arbeidsovereenkomst (opdracht uit boek collega) - CV maken - Thema's KR8: Voor jezelf opkomen, werkhouding/beroepshouding, Een keuze maken - DVD C yourself: Serie over VMBO- en MBO-jongeren. Hoe zij denken over allerlei zaken. - actualiteit - aandacht voor het sociaal-emotionele: omgang met elkaar, acceptatie, houding e.d.
--------------	---

BB8	Programma-aanbod
<i>Les 1</i>	- stagegesprekken - stageverslagen - losse thema's
	Lesuur 2
<i>Les 2</i>	- stagegesprekken - stageverslagen - losse thema's
	Lesuur 3
<i>Les 3</i>	- stagewerkboek - CGO kaarten - VSO materiaal

BB9	Programma-aanbod
<i>Les 1</i>	-vooral praten over stage/ ervaringen. Werken aan oranje werkschrift stage. Bekijken van beroepenfilmpjes>>>dus echt met deze 4 meiden praten over stage en ervaringen.
	Lesuur 2
<i>Les 2</i>	-Als ik klas 3-4-5 bij elkaar heb> eerst rondje stage (hoe verloopt alles, waar actie nodig en vertellen van mededelingen over stage).Daarna werken aan een thema (we hebben alcohol en jongeren gedaan en criminaliteit). Tijdens zo'n thema doen we: Documentaires/films over dat thema bekijken, gastsprekers erover uitnodigen, begr. Lezen teksten daarover laten maken, websites bekijken en test daarop maken (bv vetverkeerd site), eigen ervaringen erover noteren, en als afsluiting een verslag over het thema laten schrijven> wat geleerd, wat vond je interessant wat niet etc. Thema's die nog op de rol staan zijn; Adoptie (omdat ik 2 geadopteerde lln in de klas heb) en vrije tijd en drugs

	Belangrijk is te weten dat ik in een lokaal zit met digibord wat erg fijn en een voorwaarde bijna is> meteen actuele zaken erover opzoeken en bekijken.
	Lesuur 3
<i>Les 3</i>	-nadeel is dat ik dat lesuur lesgeef in OLC!!! Dus ik laat ze werken aan stageverslagen (na elke stage moet er een stageverslag gemaakt zijn) en andere werkstukken. Ind. Gesprekken zijn soms mogelijk. Heb 1x OLC alleen gehad. Anders altijd bezet met andere lln en mentoren! Dus klassikaal lesgeven, bespreken is NIET mogelijk.

BB10	Programma-aanbod
<i>Les 1</i>	- oranje stageboekje - stageverslagen
	Lesuur 2
<i>Les 2</i>	- stage bespreken - boekjes aftekenen - DVD C Yourself - Pro krant
	Lesuur 3
<i>Les 3</i>	- CGO kaarten - stageverslag - bijpraten

BB11	Programma-aanbod
<i>Les 1</i>	- maandag eerste uur derdejaars leerlingen. Onder het genot van een kopje koffie of thee wordt het weekend besproken en het programma van de komende week (zeer divers)
	Lesuur 2
<i>Les 2</i>	- hierbij nodig ik afwisselend van de leerlingen een of twee leerlingen uit voor coaching
	Lesuur 3
<i>Les 3</i>	- tijdens deze les worden de ervaringen van de vijfdejaars (stage/AKA/sectorkeuze enz. besproken) maar ook actuele onderwerpen die op school spelen of in de samenleving.
<i>Les 4</i>	- hierin heb ik coachgesprekken met vierdejaars leerlingen. Ook enkele oud AKA leerlingen (gestopt gedurende het jaar) krijgen uitnodigingen voor coachgesprekken.

BB12	Programma-aanbod
<i>Les 1</i>	- stagebespreking - CG opdrachten - coaching
	Lesuur 2
<i>Les 2</i>	- stagebespreking - oranje stageopdrachten - coaching
	Lesuur 3
<i>Les 3</i>	- schoolzaken, zoals sportdagen, nieuws e.d. - stagebespreking

	- coaching - praktisch Nederlands
--	--------------------------------------

6. Geef hieronder aan wat jij met betrekking tot de mentortijd zoals die nu wordt gegeven kwijt wilt. Denk daarbij aan dingen die jij goed of niet goed vindt gaan, die je hebt gewijzigd of zou willen wijzigen.

- Ik heb wel het idee dat er programmatisch genoeg te doen is. Ook krijgen de leerlingen op de vijfdejaars na, wel genoeg aandacht. Ik zou de vijfdejaars meer willen bieden richting uitstroom. Ik moet er nu veel extra tijd insteken omdat 1 lesuur samen met andere leerlingen erg weinig is. Ik vind mentoruren wel heel fijn. Daarnaast heb ik nog wel veel tijd individueel nodig om de leerling goed te kunnen begeleiden.
- De groepssamenstelling is niet ideaal. Ik heb mijn groep nooit helemaal compleet. De 4^e jaars zie ik 2 keer de anderen slechts 1 keer. Je moet dus eigenlijk steeds met dubbele taken werken, nauwelijks groepsactiviteiten (omdat de 4^e jaars de dingen anders dubbel zouden krijgen). Leerlingen die mij maar 1 keer zien geven zelf ook aan dat weinig te vinden. (Ze zien mij ook niet bij de theorie dus moeten me altijd opzoeken. Dat is voor sommigen lastig merk ik). Ook de verdeling van 3^e/ 4^e en 5^e jaars leerlingen is uit balans. Ik heb slechts 1 derdejaars lln!! Dat waren er 3, maar ook dat vind ik te weinig om echt iets mee te kunnen doen. De leerlingen zeggen zelf ook steeds tijdens coaching 'zijn we maar met zo weinig'. Op de een of andere manier denken ze dat ze niet hoeven te werken als ze maar met zessen zijn....
- Zoals ik al gezegd heb, heb ik nooit een Digi-bord. Op donderdag zit ik zelfs in het AT-lokaal met 4^e jaars leerlingen en 5^e jaars niet-AKA leerlingen. Ik kan nooit iets laten zien op tv en ik kan geen DVD laten zien met nuttige stage/beroeps voorlichting wat heel noodzakelijk is. Ook vind ik mentortijd met combinaties van klas 3 en klas 5 geen gelukkige keuze. Evenals 4 en 5. Mijn 5^e jaars leerlingen zitten nooit met zijn vieren bij elkaar en dat vind ik ook geen goede zaak. Wat betreft de leerstof is het ook een beetje pappen en nathouden en is iedereen een beetje bezig om wat dingen bij elkaar te zoeken. Er is weinig afstemming. Dus al met al ben ik niet zo tevreden.
- Alle mentoren zouden hetzelfde moeten doen. Er moet voldoende ruimte zijn voor individuele coachgesprekken.
- Ik ben voorstander van gescheiden lesuren voor 3^e, 4^e en 5^e jaars. Je hebt dan een betere kijk op alle stages.
- Positief: rooster voor mijn klas: volgens afspraak, zou voor elke bovenbouw klas moeten gelden. 1 lesuur voor de 3^e jaars apart. kleine groep, veilig, goed contact. Bij afwezigheid leerling snel te klein. Zou ook goed zijn voor 5^e jaar met het oog op uitstroom. (misschien in tweede helft van schooljaar.) contact met eigen leerlingen door mentoruur intensiever. Werkt het best in de kleinere groep (3, 3/4) In de les met 3,4 en 5 heb je minder goed contact met je leerlingen. Negatief: Leerstof niet altijd gemakkelijk te vinden en de zoektocht kost tijd. En tijd is schaars. Gevaar voor herhaling in de loop van jaren. Nog een te individuele invulling door mentor/leerkracht. Meer afstemmen.

- Een wat meer vaststaand programma zou fijn zijn. Nu is het hap/snap en naar inzicht van de mentor. Zeker als beginnend leerkracht hier op school, zouden richtlijnen fijn zijn. Nu bereikt mij sommige info pas laat, en kan ik er in de les te weinig aandacht aan besteden.
- Ik improviseer in mijn lessen a.d.h.v. wat nodig is. CGO kaarten komt weinig uit.
- Lokaliteit is belangrijk. Coaching in OLC is eigenlijk niet goed. Digibord is ook een pre Groepssamenstelling> je moet werken aan SAMEN> ik vind dat niet gaat als je steeds zelfstandig aan iets laat werken. CGO opdrachten (bv aan thema) bevorderen de groeps “feeling”.Het kost je wel voorbereiding zelf, want niet elk thema past bij een groep. Je moet inspringen in wat leeft in je groep!
- Iedereen doet iets compleet anders heb ik het idee. Het is lastig als je geen ‘praatklas’ hebt om 3x in de week coachend bezig te zijn en verval je dus toch in theorielessen zoals begrijpend lezen, terwijl ik denk dat het er eigenlijk niet voor bedoeld is. Ik zit 1x in het OLC en 1x in het zorglokaal. Dit is erg lastig lesgeven. Met name in het OLC want daar komen snel andere mensen bij. Daarnaast zit ik met 12 leerlingen bij zorg, dit past niet eens! De randvoorwaarden zijn hier niet goed.
- Voor mij persoonlijk zijn dit hele fijne uren. Ik krijg op deze manier een goed beeld van de leerling. Zowel qua school dan privé. Ook merk je dat het met name voor de vijfdejaars belangrijk is. Door het vele stagelopen krijgen ze toch steeds minder binding met de school. Voor de een prima maar voor de ander (met name de jongere +/- 16) gaat het toch allemaal wel snel.
- Ik vind het moeilijk om mijn mentor uur 3 met alle leerlingen in te vullen. 5^e jaars ll zijn maar 1 dag per week op school waardoor het moeilijk is om een echte “band” met ze op te bouwen. Ze tonen weinig tot geen interesse in andere ll waardoor ze snel zijn afgeleid. Daarnaast zit ik met ze in het OLC waardoor het erg onrustig is in het lokaal. Anderen komen binnen moeten worden “weggestuurd” wat een onrustig uur geeft.

Bijlage 8

Data-analyse kwalitatieve gegevens vragenlijst bovenbouw

Analyse van de aanvullende opmerkingen bij de vragen 1 t/m 4 en vraag 6.

<i>Thema/label</i>	<i>Zinnen/fragmenten</i>
Groepssamenstelling	- Omdat ik slechts één derdejaarsleerling heb, krijgt zij 1 lesuur bij een collega in de groep. - Eén lesuur heb ik alle vijfdejaars. Het andere lesuur maar één vijfdejaars leerling. - In overleg met de kernteamleider en mijn begeleider zijn de groepen opgedeeld. Op dinsdag alleen de vijfdejaars een stage-uur. Op woensdag alleen de derdejaars en op donderdag alleen de vierdejaars een stage-uur. - Ik ervaar het ook als vervelend om ook steeds maar één vijfdejaars erbij te hebben. - Lesuur 3 heeft een tijdje één leerling van klas 5 erbij gezeten omdat deze geen stage had. - Ik moet er nu veel extra tijd insteken omdat 1 lesuur samen met andere leerlingen erg weinig is. - De groepssamenstelling is niet ideaal. - Ik heb mijn groep nooit helemaal compleet. - Ik ervaar het ook als vervelend om ook steeds maar één vijfdejaars erbij te hebben. - De 4^e jaars zie ik 2 keer de anderen slechts 1 keer. - Ook de verdeling van 3^e/ 4^e en 5^e jaars leerlingen is uit balans. - Ik heb slechts 1 derdejaars lln!! - Dat waren er 3, maar ook dat vind ik te weinig om echt iets mee te kunnen doen. - Ook vind ik mentortijd met combinaties van klas 3 en klas 5 geen gelukkige keuze. - Mijn 5^e jaars leerlingen zitten nooit met zijn vieren bij elkaar en dat vind ik ook geen goede zaak. Evenals 4 en 5. - Ik ben voorstander van gescheiden lesuren voor 3^e, 4^e en 5^e jaars - 1 lesuur voor de 3^e jaars apart. kleine groep, veilig, goed contact - Bij afwezigheid leerling snel te klein. Zou ook goed zijn voor 5^e jaar met het oog op uitstroom. - Werkt het best in de kleinere groep (3, 3/4) In de les met 3,4 en 5 heb je minder goed contact met je leerlingen. - Groepssamenstelling> je moet werken aan SAMEN> -.. met 4^e jaars leerlingen en 5^e jaars niet-AKA leerlingen.
Lesrooster	- Omdat ik de vijfdejaars maar weinig zie, is 1 mentoruur te weinig. - Onze twee vijfdejaars hebben op verschillende dagen hun mentoruur. - Ik zie mijn vierde- en vijfdejaars niet! - 5^e jaars ll zijn maar 1 dag per week op school waardoor het moeilijk is om een echte “band” met ze op te bouwen. - Als een leerling een afwijkend lesprogramma heeft, dan heeft hij maar 1 uur mentortijd!

	- De derdejaars leerlingen hebben geregeld wisselende stagedagen. Voor sommige is het dus maar 1 uur mentortijd per week. - Volgens roosteruitgangspunten. - Ik geef 4 lesuren mentortijd aan mijn mentorgroep. - Wat mentoruren betreft hebben ik en mijn groep een goed rooster. Het voldoet helemaal aan de opgestelde roostereisen voor het mentoruur. Dit is echter niet het geval voor alle overige bovenbouwgroepen. - Lesuur 3 heeft een tijdje één leerling van klas 5 erbij gezeten omdat deze geen stage had. - Rooster voor mijn klas: volgens afspraak.
Lokaal/faciliteiten	- Zoals ik al gezegd heb, heb ik nooit een Digibord. - Op donderdag zit ik zelfs in het AT-lokaal met 4^e jaars leerlingen en 5^e jaars niet-AKA leerlingen. - Lokaleit is belangrijk. - Coaching in OLC is eigenlijk niet goed. - Digibord is ook een pre. - Ik zit 1x in het OLC en 1x in het zorglokaal. Dit is erg lastig lesgeven. Met name in het OLC want daar komen snel andere mensen bij. - Daarnaast zit ik met 12 leerlingen bij zorg, dit past niet eens! - De randvoorwaarden zijn hier niet goed. - Daarnaast zit ik met ze in het OLC waardoor het erg onrustig is in het lokaal. Anderen komen binnen moeten worden “weggestuurd” wat een onrustig uur geeft - Ik kan nooit iets laten zien op tv en ik kan geen DVD laten zien met nuttige stage/beroeps voorlichting wat heel noodzakelijk is.
Programma-aanbod	- Anders kun je makkelijker ingaan op door- en uitstroommogelijkheden. - Mijn vierde lesuur: vierdejaars. Individueel (coachen). - Ik heb wel het idee dat er programmatisch genoeg te doen is. - Ik zou de vijfdejaars meer willen bieden richting uitstroom. - Je moet dus eigenlijk steeds met dubbele taken werken, nauwelijks groepsactiviteiten (omdat de 4^e jaars de dingen anders dubbel zouden krijgen). - Wat betreft de leerstof is het ook een beetje pappen en nathouden en is iedereen een beetje bezig om wat dingen bij elkaar te zoeken. - Er is weinig afstemming. - Alle mentoren zouden hetzelfde moeten doen. - Er moet voldoende ruimte zijn voor individuele coachgesprekken. - Leerstof niet altijd gemakkelijk te vinden en de zoektocht kost tijd. - Gevaar voor herhaling in de loop van jaren. - Ik vind het moeilijk om mijn mentor uur 3 met alle leerlingen in te vullen. - Nog een te individuele invulling door mentor/leerkracht. - Meer afstemmen. - Het is lastig als je geen ‘praatklas’ hebt om 3x in de week coachend bezig te zijn en verval je dus toch in theorielessen zoals begrijpend lezen, terwijl ik denk dat het er eigenlijk niet voor

	bedoeld is. - Een wat meer vaststaand programma zou fijn zijn. - Nu is het hap/snap en naar inzicht van de mentor. - Ik improviseer in mijn lessen a.d.h.v. wat nodig is. - CGO kaarten komt weinig uit. - Het kost je wel voorbereiding zelf, want niet elk thema past bij een groep. Je moet inspringen in wat leeft in je groep! - Iedereen doet iets compleet anders heb ik het idee. - Het is lastig als je geen ‘praatklas’ hebt om 3x in de week coachend bezig te zijn en verval je dus toch in theorielessen zoals begrijpend lezen, terwijl ik denk dat het er eigenlijk niet voor bedoeld is.
Ervaringen leerkrachten	- De eerste lessen waren vrij chaotisch. Ook vanwege mijn eerste stage-ervaringen. - Nu gebeurt dit buiten de lessen om. - Ook krijgen de leerlingen op de vijfdejaars na, wel genoeg aandacht. - Ik vind mentoruren wel heel fijn. - Daarnaast heb ik nog wel veel tijd individueel nodig om de leerling goed te kunnen begeleiden. - Je hebt dan een betere kijk op alle stages. - ..zou voor elke bovenbouw klas moeten gelden - contact met eigen leerlingen door mentoruur intensiever. - En tijd is schaars. - Zeker als beginnend leerkracht hier op school, zouden richtlijnen fijn zijn. Nu bereikt mij sommige info pas laat, en kan ik er in de les te weinig aandacht aan besteden. - Ze tonen weinig tot geen interesse in andere ll waardoor ze snel zijn afgeleid. - Voor mij persoonlijk zijn dit hele fijne uren. Ik krijg op deze manier een goed beeld van de leerling. Zowel qua school dan privé. Ook merk je dat het met name voor de vijfdejaars belangrijk is. Door het vele stagelopen krijgen ze toch steeds minder binding met de school. Voor de een prima maar voor de ander (met name de jongere +/- 16) gaat het toch allemaal wel snel. - Dus al met al ben ik niet zo tevreden.
Ervaringen leerlingen	- Eén heeft aangegeven het vervelend te vinden om als enige vijfdejaars bij de “kleintjes” te zitten. - Leerlingen die mij maar 1 keer zien geven zelf ook aan dat weinig te vinden. (Ze zien mij ook niet bij de theorie dus moeten me altijd opzoeken. Dat is voor sommigen lastig merk ik) - De leerlingen zeggen zelf ook steeds tijdens coaching ‘zijn we maar met zo weinig’. - Op de een of andere manier denken ze dat ze niet hoeven te werken als ze maar met zessen zijn....

Bijlage 9

Categorieën interviews

<i>Categorie</i>	<i>Subcategorie</i>	<i>Fragment / zin belemmerend</i>
Algemene ervaring		
		<i>Fragment / zin bevorderend</i>
		<i>Fragment / zin neutraal</i>
		<i>Fragment / zin belemmerend</i>
Groepssamenstelling		
		<i>Fragment / zin bevorderend</i>
		<i>Fragment / zin neutraal</i>
	Aanbevelingen	
		<i>Fragment / zin belemmerend</i>
Lesprogramma		
		<i>Fragment / zin bevorderend</i>
		<i>Fragment / zin neutraal</i>
	Aanbevelingen	
		<i>Fragment / zin belemmerend</i>
Faciliteiten	Lesrooster	
		<i>Fragment / zin bevorderend</i>
		<i>Fragment / zin belemmerend</i>
	Lokaal	
		<i>Fragment / zin neutraal</i>
	Aanbevelingen lokaal	
		<i>Fragment / zin belemmerend</i>
	Urenvergoeding	
		<i>Fragment / zin bevorderend</i>
		<i>Fragment / zin neutraal</i>
	Oorzaken van tekort	
	Gevolgen van tekort	
		<i>Fragment / zin belemmerend</i>
Meerjarig mentorschap		
		<i>Fragment / zin bevorderend</i>
		<i>Fragment / zin belemmerend</i>
Individueel coachen		
		<i>Fragment / zin bevorderend</i>
		<i>Fragment / zin neutraal</i>
Aanbevelingen algemeen		

Analyse interviews

<i>Categorie</i>	<i>Subcategorie</i>	<i>Fragment / zin belemmerend</i>
Algemene ervaring		- mentortijd zoals die nu is heel onduidelijk, ongestructureerd drie mentoruren per week voor mij heel onduidelijk is, wie welk boekje wanneer gebruikt, waarom en bij welke groep. - er is zoveel voor mentortijd ik niet goed weet, wat nou specifiek voor het derde jaar is of wat kunnen we in de vierde nog gebruiken of mijn AKA clubje Ik vind het heel onduidelijk. - Dat ik het teveel hap en snap werk vind - Er staat niet echt duidelijk vast wat je allemaal doet met de kinderen. Als ik hoor wat collega's allemaal doen, dan denk ik oei, dat is heel anders dan wat ik doe. Het komt heel vaak neer op dat ik in het weekend ga bedenken ja, waar ga ik het nou eens over hebben? Er niet echt een lijn in, van dit wil ik , dit wil ik en dat wil ik en dat ga ik op die manier vorm geven. Nou speelt een beetje dit, dan gooien we dit erin. Nou speelt een beetje dat, dan gooien we dat erin. Ik mis een beetje de opbouw van de invulling zeg maar, van de lessen. - Ik mis een beetje de lijn, zeg maar. En als ik zie hoeveel verschillende dingen er gedaan worden, dan denk ik dan bied je de leerlingen niet zo'n basispakket, zeg maar, waar je zelf dan nog wel je dingen in kan aanvullen. - vind ik het aantal mentoruren, vrij uitgebreid om als groepstijd te gebruiken - Je gaat dan op zoek naar een zinnige invulling en dan ga je zeggen wat kan ik met hen doen, - het is voor mij nog niet echt planmatig.
		<i>Fragment / zin bevorderend</i>
		- Ja het is wel een doorlopend geheel, waar ik zin in heb, dat gaan we doen. - heel belangrijk de sfeer in de groep, het werken aan een pedagogische sfeer dat heb ik eigenlijk voorop gesteld in mijn groep, en ik merk ook in mijn groep hoe ik leerlingen die ik vorig jaar voor het eerst

		had, dat je er iets mee kunt. De groei zal ik maar zeggen. Wat ik zie bij 3-4-5 dat leerlingen ook iets aan elkaar hebben. Dat ze elkaar kunnen vertellen, presentaties. Een vijfdejaars is verder dan een derdejaars, ze geven elkaar tips, van je doet het toch goed je hoeft niet zenuwachtig te zijn. Vooral die sfeer daar ben ik heel erg mee bezig in mijn groep. Ik merk dat er op dit moment een hele veilige sfeer in mijn groep is, dat is ook bepalend per groep, dat besef ik ook. Maar dan kun je er ook iets mee, dan kun je ook iets met je mentoruren doen. Vorig jaar was ik meer aan het lesgeven in mijn mentortijd, op dit moment ben ik nu veel meer aan het coachen in mijn mentortijd. Die overgang ben ik nu meer aan het maken. Ik heb nu het gevoel dat ik de groep echt aan het coachen ben in plaats van dat ik de hele tijd aan het lesgeven ben in mijn mentoruren.
		Fragment / zin neutraal
		- het rooster dat is een grote bepalende factor voor de mentortijd. Voor de samenstelling ook van de klas.
		Fragment / zin belemmerend
Groepssamenstelling		- geen enkel mentoruur dezelfde leerlingen. mijn derdejaars, die zijn overal bij. - groepssamenstelling bepalend is voor de ongestructureerdheid van de mentortijd - ..ik vind 3 eigenlijk nog niet bij 4 en 5 horen - 4/5 echt bovenbouw is en dat 3 nog een beetje spelerig is, wat meer bij de onderbouw eigenlijk nog thuishoort en niet bij de bovenbouw. - derdejaars, die hebben nog zo weinig stage-ervaring, die kunnen niet echt meepraten met stage-ervaring van de vierde of vijfdejaars. wel ziet gebeuren, is dat vierdejaars tips geven aan derdejaars. Maar je merkt ook dat die vijfdejaars...die zijn echt niet geïnteresseerd in een stage van een derdejaars. die zijn al zo bezig met hun eigen dingen, die lopen 4 dagen in de week stage. - Die groep, die is echt te ver van elkaar verwijderd. - het verschil tussen de derde en de

		vijfdejaars is zo groot. En nou heb ik twee keer de hele klas, dus dat maakt het ook anders dan wanneer je alleen maar derdejaars hebt of sommigen hebben ook vierde en vijfdejaars in een clubje. - alleen van mijn vijfdejaars die twee zie ik eigenlijk nooit - Maar als je vierde en vijfdejaars samen hebt, dan kan je wel al veel gerichter richting het einddoel gaan, zeker met vijfdejaars, daar kom ik nu eigenlijk tijd te kort, want die zie ik gewoon te weinig om echt te kunnen begeleiden naar de uitstroom. Daar was het mentoruur juist een heel mooi uur voor geweest. Maar nou moet ik ze dan, als ze er een keer zijn, dan maar even gauw ergens tussendoor vandaan plukken, maar daar heb ik geen structureel contact mee. Dat vind ik wel echt een gemis. - En nou is mijn groep derdejaars leerlingen natuurlijk ook wel heel erg groot, waardoor je een heel klein clubje vierde en vijfdejaars overhoudt, maar straks als dit allemaal zo doorstroomt komt er een hele grote club vierdejaars - je merkt toch best wel een groot verschil tussen de 3^e, 4^e en 5ejaars. En 1 vijfdejaars gaf ook aan van ja maar juf, waarom moet ik bij die 3^e jaars zitten? Ik kan alleen maar dingen vertellen over hoe ik het heb ervaren hoe ik het heb geleerd, maar ik leer daar zelf niet echt veel nieuwe dingen van. - steeds als je ze constant samen hebt, kan je niet leerjaarspecifieke dingen doen. - Omdat je eigenlijk geen tijd hebt op dit moment om met een groep specifiek ergens over te werken - We hebben nog steeds niet echt een groep die goed bij elkaar past. - de BB3 groep is nog een vrij speelse, vrij kinderlijke groep, dan de BB5 groep, als ik die alleen heb, werkt die vrij zelfstandig, maar als ze bij elkaar komen, had ik verwacht dat die ouderen wat meer de trekkende rol zouden nemen, maar dat is toch niet. Die dalen dan toch weer wat af naar dat kinderlijke merk ik. Bovendien ik merk als ze bij elkaar zitten dat ze
--	--	---

		weinig of niks met elkaar hebben, hebben ze ook geen behoefte aan - Ze klitten met hun eigen BB3 groepje bij elkaar. die vijfdejaars die variëren wat, die hebben ook niet zoveel met elkaar maar ik heb niet het gevoel dat er een echte groep voor me zit Vijfdejaars geven dat wel aan. Goh we hebben elkaar lang niet gezien, hebben we tijd om even met elkaar bij te kletsen. En dat is op zich heel leuk, die praten over toekomst, over dingen die ze meemaken, BB3 moet je echt sturen, Het is niet zo dat je zegt van Ha, ik heb lekker mijn eigen groepje. - maar tis niet dat je zegt: ik heb mijn eigen clubje zoals je vroeger had als ze meer leeftijdgebonden waren. Dan kwamen ze binnen en hadden ze een beetje hetzelfde interesseniveau. Dat ligt nu wat verder uit elkaar. - de samenstelling van de groep. mijn groep nooit samen Dus ik kan niet zeggen BB3 is een hechte groep. leerlingen weten niet bij wie ze in de klas zitten. - jammer want het doel van het, ja van toen 3-4-5 was: je krijgt een groep, De mensen kunnen elkaars ervaringen uitwisselen. als ze bij elkaar zitten een bepaalde schroom een bepaalde angst voor derdejaars naar de vijfdejaars toe. - jammer want zo krijg je geen, heb je niet het idee dat je een groep hebt - nooit iets met mijn klas organiseren, ik kan wel iets met mijn derdejaars. Ik heb op maandag mijn 5 derdejaars, op dinsdag mijn 5 derdejaars en twee vijfde, op donderdag mijn vierde en mijn andere twee vijfde. Dus zelfs mijn vijfde, maar dat komt ook door AKA, zijn uit elkaar gehaald. Ik heb vier vijfdejaars leerlingen, maar die zien elkaar ook nooit. - dat streeft eigenlijk het doel voorbij dat je had van zo'n samenstelling van 3-4-5 geeft aan leerlingen de mogelijkheid om ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren - ze hebben zelf ook niet het idee dat ze in een klas zitten - vijf meiden en daar is ook weer het nadeel dat je heel snel van dat hechte,
--	--	--

		groepsvorming krijgt. zitten daar vierdejaars bij, is de groep groter dan kun daar gemakkelijk doorheen breken., heel veel jaren grote groepen gehad en dan merk je dat er veel eerder een corrigerende factor in zit. dat er ook andere meningen ene rol gaan spelen en dat is door deze kleinere samenstelling en het feit dat ze elkaar nooit zien, is dat heel moeilijk - Ik vind dat ik ze heel weinig zie en het gevolg daarvan is natuurlijk dat je er niet zoveel invloed op hebt. - die leefwereld is zover uit elkaar. een baan aan het krijgen, naar haar opleiding in Tilburg. Voor mijn derdejaars meiden is dat nog allemaal de ver van mijn bed show, - meer 3-4 bij elkaar omdat die toch meer met elkaar hebben en eventueel 4-5 bij elkaar. Ik merk dat 3 en 5 als die bij elkaar zitten, 4-5 zit dicht bij elkaar qua ervaringen en qua uitstroom al een beetje, keuzes die ze gaan maken, dan 3 en 5. - Bij 3-5 dat is echt lastig. - Ik vind 4-5 ook nog lastig
		Fragment / zin bevorderend
		- dat de huidige derde en vierdejaars, die hebben wel iets met elkaar. En de vierde en de vijfdejaars hebben ook wel iets met elkaar. Dus die vierdejaars, die passen overal wel bij
		Fragment / zin neutraal
		- Op dinsdag heb ik mijn derdejaars, mijn vierdejaars en mijn AKA leerlingen. Op woensdag heb ik alleen mijn derdejaars en op donderdag heb ik ze allemaal behalve mijn AKA leerlingen. - Ik heb het idee dat het daar niet mee te maken heeft. Het heeft te maken met veiligheid in je groep. En ook een stukje samenstelling van de leerlingen, maar niet 3-5. Het gaat om een stuk veiligheid in de groep. - op maandag met de derdejaars in dat oranje boek dat moet ik niet doen als vijfdejaars erbij zitten. Als ik een 3^e en 4^e jaars bij elkaar heb, moet ik differentiëren. De 3^e jaars het boek en de 4^e jaars gaan aan hun stageverslag werken

	Aanbevelingen	- Dus als ik het voor het zeggen zou hebben, dan zou ik de onderbouw drie jaar maken en de bovenbouw 2 jaar. En dan kun je ook in de derde klas al wel stage lopen. De vierde en de vijfdejaars zijn al echt naar buiten aan het werken, die zijn aan het vervolg aan het denken - mentortijd 3 doen..mentortijd 3-4 en mentortijd 4-5. - evenwichtigere verdeling tussen 3, 4 en 5 - makkelijker maakt voor je stage, want de derdejaars vragen meer aandacht en begeleiding dan de vierde of vijfdejaars. Waardoor je ook weer meer tijd overhoudt om je mentortijd weer wel goed voor te bereiden, dus dat heeft wel allemaal met elkaar te maken. - fijn dat je de derdejaars een apart mentoruur geeft desnoods 4-5 samen die hebben al meer met elkaar dan de derdejaars. Om daar ook gewoon één moment voor te nemen en dan nog een moment voor de hele klas. Dan denk ik, dan heb je ook een mooi evenwicht in de begeleiding van je leerlingen - ik vind de combinatie 4-5 logischer dan de combinatie 3-4. - zorgen voor die homogene groepen, dat iedereen 3, 3-4 en 3-4-5 heeft, in ieder geval zorgen dat alle mentoren diezelfde samenstelling van groepen heeft - En ik zou kiezen voor een andere verdeling, dus niet 3-4 maar 4-5
		<i>Fragment / zin belemmerend</i>
Lesprogramma		- mentortijd zoals die nu is heel onduidelijk, ongestructureerd drie mentoruren per week voor mij heel onduidelijk is, wie welk boekje wanneer gebruikt, waarom en bij welke groep. - er is zoveel voor mentortijd. - ik niet goed weet, wat nou specifiek voor het derde jaar is of wat kunnen we in de vierde nog gebruiken of mijn AKA clubje Ik vind het heel onduidelijk. - er staat zoveel. - Dat ik niet weet welk gedeelte voor de derdejaars van toepassing is ik vul mijn mentortijd wel zinnig, maar het is niet gestructureerd. - mijn derdejaars bezig met stage, dat oranje

		boekje “Hoe bereid je ze voor op stage?” cv schrijven, leerpunten maken voor de stage. Mijn derde, vierde en mijn ene AKA leerling op de dinsdag doe ik “See yourself”, doe ik CG kaarten, en inderdaad gewoon stagebespreking. mijn derdejaars zoiets hebben: ja, ik vertel op dinsdag al hoe het op stage is geweest, moet ik dat nu nog een keer vertellen - kern van het probleem? Ik denk de ongestructureerdheid van het programma..als...want niet iedereen heeft ook dezelfde mentoruren..Volgens mij heeft niet iedereen of zijn hele groep of alleen 3-4 - Dus daar heb ik dan zelf maar in gefreewheeld moet ik zeggen. Door iedereen aan de slag te laten gaan met zijn eigen verslag en dan kan ik naast hem gaan zitten en de extra aandacht geven. Maar ik zou het dan prettiger vinden om bijvoorbeeld dan nog individueler met ze aan de slag te gaan..individueel..wat uit jouw IOP kan blijken, waar leerlingen extra behoefte aan hebben, dat je echt heel individualistisch met ze aan de slag kunt. - Er staat niet echt duidelijk vast wat je allemaal doet met de kinderen. Als ik hoor wat collega's allemaal doen, dan denk ik oei, dat is heel anders dan wat ik doe. Het komt heel vaak neer op dat ik in het weekend ga bedenken ja, waar ga ik het nou eens over hebben? Er niet echt een lijn in, van dit wil ik , dit wil ik en dat wil ik en dat ga ik op die manier vorm geven. Nou speelt een beetje dit, dan gooien we dit erin. Nou speelt een beetje dat, dan gooien we dat erin. Ik mis een beetje de opbouw van de invulling zeg maar, van de lessen. - Ik mis een beetje de lijn, zeg maar. En als ik zie hoeveel verschillende dingen er gedaan worden, dan denk ik dan bied je de leerlingen niet zo'n basispakket, zeg maar, waar je zelf dan nog wel je dingen in kan aanvullen. - ik bedoel dat is ook zinvol want dat zijn juist de momenten om met je leerlingen dat soort dingen uit te wisselen, maar ik vind het verschil zo groot
--	--	---

		- want de klas is verschillend en ieder persoon is verschillend. ik mis een beetje de basislijn waarbij je dus als persoon een beetje naar links of rechts kan uitwijken - Want zeker omdat de club zo groot is, stem je het meeste af op de 3^e jaars - steeds als je ze constant samen hebt, kan je niet leerjaarspecifieke dingen doen. - Nu ben ik steeds aan het kijken: wat heeft de klas nodig - We hebben nog steeds niet echt een groep die goed bij elkaar past. Dus je bent nog steeds een beetje bezig met groepsvormende dingen, vinden ze nog steeds heel eng, terwijl je er al een jaar mee bezig bent. Maar je volgt niet een bepaalde lijn daarin. - je hebt ze nooit alleen. Wel met gesprekken apart, dat is nodig, de groep moet dat ook willen en kunnen. - je moet ze allemaal een keer apart hebben, - je moet de leerling ook een stukje coachen om te zorgen dat hij met jou in gesprek wil gaan. - Ik vind het prettig om dagelijks met de groep te beginnen, want dan kan ik even terugvallen op hetgeen er gebeurd is, wat ik zelf kwijt wil, Maar dan wil ik de groep niet een uur lang bij elkaar hebben. - dan kan ik een deel van de les kan ik gebruiken om als een soort inloop, even mensen persoonlijk aanspreken, en op enig moment als de tijd daar is zou ik zeggen, start ik met de les. een soort natuurlijke overgang naar lessituatie. - Ja, inloop is natuurlijk ook een stukje mentor, En ik denk wanneer je wat meer groepsgevoel hebt dat dat wat makkelijker praat. Als we elkaar wat meer zien. drie keer een BB3 groep vind ik voor mij best veel. Soms ben ik blij dat ik de drie coachingsuren erop heb zitten, probeer ik wel steeds naar het programma terug te pakken, - daar gaat heel veel tijd op aan organisatorische dingen. - Je hebt het over de stage natuurlijk. Je hebt de boekjes. het is vaak een praatuur over gewoon zakelijke dingen. - ik merk als ik uit het lesprogramma pak
--	--	--

		dan merk ik; oh dat hebben we al bij CUMA gehad, oh dat doen we al bij Nederlands. is iedereen nou een beetje bezig met, ik vul het maar een beetje in, ik pak maar iets uit de kast, als ik bij derde die alleen heb Daar hebben we het oranje stageboekje voor en we doen wat stageopdrachten we doen wat sociale vaardigheden die je op stage nodig hebt oefenen enz. - Als iedereen zich er echt aan houdt, dit is voor 3, dit is voor 4, dit is voor 5, maar omdat alles, iedereen met verschillende samenstellingen zit, overlapt het elkaar.
		Fragment / zin bevorderend
		- Ja het is wel een doorlopend geheel, waar ik zin in heb, dat gaan we doen. - Sommigen zijn heel thematisch bezig en echt 4 weken lang hebben we dit thema en dat ronden we af met een presentatie of werkstuk en dan weer iets nieuws. - Ik ben vooral in het begin begonnen met de veilige sfeer te krijgen want je krijgt er een paar nieuwe leerlingen bij. Dus vooral de veilige sfeer en gewoon ook thema's. - Ik ben met thema's bezig en vooral dat werkt gewoon, ik ben niet alleen aan het lesgeven, mentoruur is een wisselwerking. Van mijn kant maar ook van jullie kant iets uit. - Nou ik werk in thema's, en die heb ik met de groep samen vastgesteld. dus ik heb met de groep vastgesteld waar gaan we de komende maanden aan werken? En naar aanleiding van dat thema gaan we kijken welke werkvormen. Dus we gaan wel een stapje verder met de veiligheid in de groep en we zeggen hé we geven wel presentaties. - heel divers samen met de groep ben ik aan het kijken hoe kunne we dit thema breder maken? Dus je bent niet de hele tijd les aan het geven maar je geeft ook een wisselwerking. Het gaat meer om de manier van werken dan om de thema's die je kiest. - want er zijn zoveel thema's in het leven. Maar ik heb gewoon gekeken naar de groep - Dan had ik lesinhoud. Het ging mij om die

		dinsdagochtend heb ik 3-4-5 door elkaar. En ik wilde een thema centraal stellen waar alle leerlingen iets aan hadden, waar we aan konden gaan werken. Nu kon ik een thema pakken waar alle leerlingen iets aan hadden.. En ze moeten elkaar ook beoordelen en tips geven. En dat vind ik coachen. Ik zit een beetje aan de zijkant, de leerlingen coachen elkaar. - Ja ik heb het ideale plaatje eigenlijk. alleen de derdejaars, en dan ga ik echt gericht op stage, dan ga ik ook beroepenfilmpjes kijken. - Dinsdag het eerste uur heb ik 3-4-5 door elkaar en dan werk ik aan die thema's. 3-4, dan zit ik in het OLC vanaf het begin en daar ben ik echt bezig met, daar pak ik de leerlingen individueel als er iets is, maar daar zijn ze echt bezig met hun stageverslagen, en nu mogen ze ook werken aan hun presentaties en dan zijn ze aan de computer bezig en dan pak ik bij het OLC de leerlingen soms apart en dan bespreek ik iets. - Ja dat oranje boek stage op maandagochtend, in die map staan ook CGO-opdrachten. Het thema werken is eigenlijk CGO opdrachten. Alleen ik pak niet die gerichte opdrachten, maar ik verbind het aan een thema en stageverslagen maken staat ook in die map, daar zijn ze bij mij ook mee bezig. - Dus in principe volg ik wel die map, ik heb hem eigenlijk nooit erbij, maar het stageverslag maken het oranje boek, CGO-opdrachten een aantal. - Ook besprek ik elke maandag en dinsdag weer, begin ik het rondje met: hoe zit het met jou met stage, gaat het goed? Dan komen ook de vijfdejaars aan bod, en die vijfdejaars zijn bezig met het aanmelden op een andere school, dus de derdejaars horen dit ook en ze weten gewoon, ze moeten naar elkaar leren luisteren. die wisselwerking is heel leuk. Dus ze horen van elkaar ook heel duidelijk, waar zijn ze, waar staan ze? - ik zou het ook heel vervelend vinden als ik elke week, mijn groep zou dat ook erg vervelend vinden...je moet ook zelf een
--	--	---

		stukje kijken. dan heb je lesinhoud, maar ik vind een coachingsuur is ook een stukje competentie van hoe ga je in gesprek met leerlingen en een keer op een andere manier bezig zijn en ... - op maandag met de derdejaars in dat oranje boek dat moet ik niet doen als vijfdejaars erbij zitten. Als ik een 3^e en 4^e jaars bij elkaar heb , moet ik differentiëren. De 3^e jaars het boek en de 4^e jaars gaan aan hun stageverslag werken
		Fragment / zin neutraal
		- Ja dat moet bij je passen, dat geef ik wel heel duidelijk aan
	Aanbevelingen	- Tijd voor de individuele coaching, maar door individueel lesgeven, denk ik dat je makkelijker individueel kan coachen. Maar ik mis nu de tijd om even echt met een leerling rustig te gaan praten. Het moet ergens hap-snap tussendoor en dan merk je dat leerlingen die goedgebekt zijn, die komen wel aan hun aandacht. Die krijgen het wel, maar de wat stilleren, die fietsen er zo tussendoor. - om echt te kunnen begeleiden naar de uitstroom. Daar was het mentoruur juist een heel mooi uur voor geweest. - niet een vaststaand iets, maar je had wel iets waaraan je met de hele school aan het werken was. Want dan horen leerlingen ook van elkaar dat ze een beetje hetzelfde doen. die missen ook eigenlijk een beetje dezelfde basis die ik zelf ook mis. Misschien draag ik dat uit..omdat ik dat mis dat zij dat merken - vanuit een vaststaand iets nog steeds de vrijheid hebt om alle kanten op te gaan. Maar je hebt wel een richtlijn voor het schooljaar, je weet gewoon dat ga ik allemaal behandelen of dat nu aan het begin of aan het einde van het jaar is, maar je hebt wel een basis doorlopen. - misschien moeten we in de toekomst gaan denken, dan komen alle vijfdejaars bij elkaar en hebben we workshops. - Met thema's werken - Misschien moet het meer vastgelegd worden zodat anderen daaruit kunnen putten.

		- Ik denk voor die vijfdejaars bijvoorbeeld elke maand een workshop centraal stellen - een wat duidelijker lesprogramma - Om toch te kiezen voor een algemeen basisprogramma voor alle klassen, waar je alle vrijheid hebt om in af te wijken maar waarmee wel een bepaalde bodem ligt - Ik zou of een heel duidelijk mentorprogramma - als het klaar is weet men automatisch: we gewoon de natuurlijke les is. Het is een inlooptijd omdat het het eerste uur is en daarna gaan ze automatisch naar bouwles of de rekenles - Of er moet nieuwe lesstof bijgehaald worden.
		<i>Fragment / zin belemmerend</i>
Faciliteiten	Lesrooster	- Ja wat ik zeg, ik kan geen drie uur in de week coaching geven dat vind ik gewoon heel veel
		<i>Fragment / zin bevorderend</i>
		- eerste lesuur van leerlingen ingeroosterd wel positief Ze zijn nog leeg, de hersens zijn nog leeg. Dus wat je zegt of wat er besproken wordt, daar is nog plaats voor. Voordat ze andere hectische dingen anders meemaken. - goede start van de dag - Dat vind ik wel fijn - Omdat je dan meteen ziet hoe een leerling op school komt. Hoe hij van huis is weggegaan. Je kunt al meteen wat brandjes blussen. Je hebt daar vervolgens nog de rest van de dag voor om - Nog eventueel dingen op te lossen. En dan heb je sneller een moment met een leerling dat je terug kan pakken, dan wanneer je aan het einde van de dag zou zitten en er dan pas achterkomt. - Heel fijn - Nou vooral op maandag start je met derdejaars, als er iets is gebeurd, vrijdag hebben ze stage gehad, - dinsdag start ik met de 4^e en 5^e jaars, dat is hun eerste dag dat ze op school zijn, start ik de week. Ik begin ermee. - Zijn er problemen, ik heb ze meteen - Oh, dat vind ik wel fijn. Dat ik in ieder geval weet, er is het een en ander gebeurd, ik ben wel dan kan ik daar meteen, want

		anders gaan dingen een ander leven leiden, of je hoort het pas 's middags.
		Fragment / zin belemmerend
	Lokaal	- Dan zit ik ook in het OLC, waar iedereen binnen komt vallen.. dat is een klote-uur. - zit ik in het ICT lokaal. Dat is op zich goed te doen. met mijn minste leerlingen, als ik maar vier leerlingen heb, zit ik in lokaal 1. Ja, het beste en mooiste lokaal zo ongeveer van heel de school. daar zit ik dan met 4 leerlingen. - Ik zat in het metaallokaal, maar dat vond ik een verschrikkelijk lokaal. de spreekkamer, Hetzelfde is op dinsdag BB6.4 ook in het metaallokaal. tijdje in het zorglokaal gezeten. we kunnen ook in één van de spreekkamers terecht. Die is gereserveerd tot het einde van het jaar. - maar ik zit nooit in het OLC met mijn vierdejaars. Ik heb nooit een computer voor mijn leerlingen. - DIGI-bord, dat heb ik nooit. het is wel vervelend als je heel de week geen computer hebt
		Fragment / zin neutraal
		- al heel veel verschillen in of je wel of niet iets met een digiboard kan doen.
	Aanbevelingen lokaal	- Een lokaal waar jij met de hele groep in kunt. Een lokaal waar je ook met zijn allen aan een tafel, ieder aan een tafeltje of met zijn allen aan een grote tafel kunt zitten, maar niet afgeleid wordt door computers, - het is handig als je een digiboard of een iets hebt. - Een computer wel, maar ik heb niet iedere week een digiboard nodig. - Je moet in ieder geval gewoon een leslokaal hebben - gewoon een theorielokaal. daarmee kun je in ieder geval meer veiligheid bieden aan de kinderen. Ze kunnen ook wat meer uit elkaar zitten, maar je hebt ook wat meer overzicht, meer rust, wat minder prikkels om je heen om ergens anders naar te kijken. - een digibord. Noodzakelijk wil ik niet zeggen - Het moet gewoon een beetje rustig zijn. - Een digibord heb ik nodig. Of in ieder

		geval dat je bij een computer kunt, Het hangt van de inhoud van mijn les of ik het nodig heb of niet. Maar het is wel ideaal - Digibord is wel ideaal en gewoon, - Dus in principe is het OLC geen basisplek voor het mentoruur. maar eigenlijk is het veel fijner om in een lokaal te starten, - Het moet in ieder geval uitnodigend zijn, een mentortijd heeft ook iets gemeenschappelijks, Het moet ook een ruimte zijn waar je iets gemeenschappelijks kunt beleven. - over een paar jaar is het minimaal een DIGI-bord - dan heb ik bijna een computer nodig. Want er wordt zo vaak verwezen naar: zoek dit even op, pak de site van die en die je moet de helft van de opdrachten overslaan, dan heb je een computer nodig. - in ieder geval dan misschien een TV. - het lokaal iets wat voor volgend jaar meegenomen moet worden, in het OLC geen coachingsuur kunt geven. - kijk dan halverwege het jaar als het volgend jaar zo is dat mensen even van lokaal kunnen wisselen.
		Fragment / zin belemmerend
	Urenvergoeding	- Kom jij uit met een klokuur op een dag als mentor? Nee - Nou een uur per dag is eigenlijk te weinig - Maar dan nu denk ik, dan is een uurtje wel heel erg weinig - Ik mis nu vooral tijd - Het zal niet overhouden denk ik.
		Fragment / zin bevorderend
		- Ik denk dat het globaal het minimale is - als je het gemiddeld bekijkt dan denk ik dat je aan uur genoeg hebt.
		Fragment / zin neutraal
		- als je alles bij elkaar gaat tellen, ben je daar veel meer mee bezig - Als je ziet wat een mentor allemaal moet doen. Er komt best veel bij kijken.
	Oorzaken van tekort	- Ja, als ik kijk naar vorige week bijvoorbeeld, x waar je veel mee moet, y waar je veel mee moet..als ik dat optel dan ben ik met hun vorige week heel veel bezig geweest, maar dan heb ik nog die andere 13 leerlingen waar ik niks mee heb

		gedaan - Als er inderdaad incidenten zijn, dat je daar dan inderdaad meer tijd mee kwijt bent. En dat is op zich niet erg, - groep zit een aantal zorgleerlingen die bovengemiddelde zorg nodig hebben - Elke week... soms wel. Want na Parijs merk ik dat ik inderdaad achter loop in mijn stage en als dan die jong allerlei zorgdingen nodig hebben en ik mentor moet zijn dan gaat dat ten koste van mijn stage, waardoor ik met mijn stage nog verder achter ga lopen. - Zeker als ik nou ook kijk met welke gesprekken ik allemaal zit met leerlingen..dat hoort er ook bij.. - Leerlingen die niet goed in hun vel zitten. Die toch nog eventjes een babbeltje moeten maken. En nu weer met vakkenkeuze, dat ze toch weer twijfelen. Wat wil je nou? Wat vind je belangrijk? Wat past dan het beste bij je? Van al dat soort gesprekken, dat gaat ook met pieken en dalen natuurlijk. - het is hap snap - Ik heb een klas met veel zorgleerlingen, en dan krijg je dat je veel meer moet gaan doen. Kijk, je hebt overleg met ZIT met ZAT, - Maar dat komt omdat de groep was veel bewerkelijker dan ik dacht en ik moest inlezen, inleven. - Qua tijd is het een belangrijke investering als je ze een beetje wilt volgen. op die manier kost het mentorschap vrij veel tijd. het is heel gemêleerd. die een ambulant begeleider heeft, die heeft een voogd, die heeft een stagebegeleider, die heeft nog een tussenbegeleider vanuit Balein. Daar tegenover staat, leerlingen waar je nauwelijks tijd in hoeft te steken. - Ligt een beetje aan de dingen die gebeuren. - Maar dat heeft ook te maken met de hectiek van alle dag. - Het zijn geen efficiënte uren vaak - Ik denk als je ze echt zou kunnen plannen, het zou een vast uur zijn en je zou niet. - ik wil zeggen coachingsuur en mentuur loopt een beetje in elkaar over
--	--	---

		- Dan is vaak een uur met één leerling al gevuld op zo'n dag. Wil je hem goed begeleiden, dan ligt daar wel een kern in - Maar het is ook zo afhankelijk van wat voor groep je hebt, want als je heel veel probleemleerlingen hebt met heel veel overleg en heel veel zorg, ja dan heeft een leerling veel meer tijd van je nodig - ik heb nogal wat zorgleerlingen, ja dan ben je daar veel tijd mee kwijt.
	Gevolgen van tekort	- maar het gaat nu ten koste van bijvoorbeeld stage tijd. - Elke week... soms wel. Want na Parijs merk ik dat ik inderdaad achter loop in mijn stage en als dan die jong allerlei zorgdingen nodig hebben en ik mentor moet zijn dan gaat dat ten koste van mijn stage, waardoor ik met mijn stage nog verder achter ga lopen. Maar het valt bij mij natuurlijk ook nog heel veel samen met de stage, dat kan je bijna niet los zien. En daar zit ook heel veel tijd in. - Heel veel gesprekken gehad met x omdat ze het niet leuk vond op die stage, nu heeft ze het uiteindelijk hartstikke leuk maar daar gaan wel heel veel gesprekken aan vooraf, niet alleen als stagebegeleider maar ook als mentor. - Ja maar dat zit heel erg in elkaar verweven.
		Fragment / zin belemmerend
Meerjarig mentorschap		- maar er zit ook zeker een nadeel aan: Nou meer de invulling op dit moment. Omdat je eigenlijk geen tijd hebt op dit moment om met een groep specifiek ergens over te werken
		Fragment / zin bevorderend
		- Jawel want je kent de leerlingen al. Dus je kan veel makkelijker al dingen met ze regelen, al dingen met ze afspreken je wet al welke richting ze in willen, de eerste kennismaking heb je gehad. - Ja je kan er voortborduren - Omdat de moeilijke jongens die kennen mij, die weten mijn manier van lesgeven, die weten wat ze aan mij hebben die heb ik nu al meer dan een jaar al, die kennen mij maar ik ken hun - Ja ik vind dat fijn. Ja dat merk ik echt. - En ook een stuk de leerlingen kennen.

		Kijk als ik dit vorig jaar was gaan doen, ik heb vorig jaar in mijn groep CGO gedaan, nou het werkte van geen kanten. Nu wel want nu weet ik wat ik aan de leerlingen heb.
		<i>Fragment / zin belemmerend</i>
Individueel coachen		- Ik heb heel veel behoefte aan contact met die jongelui maar ik merk dat ik ook veel behoefte heb aan individuele gesprekjes en dat werkt dan niet in die groep van zes - Dat worden vaak individuele gesprekken. op een gegeven moment merk je ook, nou ben ik bijgesproken, - Tijd voor de individuele coaching, maar door individueel lesgeven, denk ik dat je makkelijker individueel kan coachen. Maar ik mis nu de tijd om even echt met een leerling rustig te gaan praten. - Dus, ja er zit soms ook weinig continuïteit in. goh wat zie ik ze toch weinig. En gelukkig ben ik dan wel hun stagebegeleider, ik zie ze dan op stage en daar heb ik dan nog wel wat contact mee, dat beetje coaching, dat zit wel in de stagebegeleiding. Ja, dat is eigenlijk de hoofdmoot van coaching - Dat is de mogelijkheid om ze individueel te coachen, want dat hadden we eerst ook, die mogelijkheid is er ook niet meer. Want ze zitten altijd bij elkaar, je moet ze uit de les plukken. dat wel jammer. - Of je moet individueel af en toe de mogelijkheid hebben om te coachen maar die hebben we niet meer. - Maar ik kan niet individueel een stageprobleem met een leerling bespreken als er vijf anderen bij zitten - individuele coaching, wij hebben dan nog het geluk dat we stagebegeleiding doen, dan spreken we ze individueel, maar ik vind het moeilijk om een individueel geval in de groep te bespreken. Dat is soms zo persoonlijk ook, dat vinden de leerlingen helemaal niet fijn. - toch te weinig tijd om te coachen. En ja die individuele coaching was wel fijn - Individueel met de leerling praten regelmatig en ook leerlingen niet vergeten waar het altijd toch wel goed mee gaat zo van, je bent heel gauw geneigd om aan die

		zorgleerling aandacht te geven.
		<i>Fragment / zin bevorderend</i>
		- Ja want ze vinden het heel belangrijk om gehoord te worden. En serieus genomen te worden. En dat gebeurt meer als je individueel coacht denk ik, maar dat is ook met het IOP, dat je erop terug kunt komen, - een stukje tijd in zit voor die persoonlijke uitwisseling
		<i>Fragment / zin neutraal</i>
		- dan zijn ze aan de computer bezig en dan pak ik bij het OLC de leerlingen soms apart en dan bespreek ik iets.
Aanbevelingen algemeen		- Wat misschien nog wel ook belangrijk is, dat vaak brieven, die mee moeten naar huis of weet ik veel wat, die worden dan vaak op vrijdagmiddag neergelegd en die moeten dan zo snel mogelijk terug, maar mijn hele groep zie ik pas de donderdag. het moet gewoon eerder geregeld zijn - zorgen voor die homogene groepen, dat iedereen 3, 3-4 en 3-4-5 heeft, in ieder geval zorgen dat alle mentoren diezelfde samenstelling van groepen heeft. - een wat duidelijker lesprogramma op. liefst individueel les en dan kun je die les eventueel ook gebruiken voor de individuele gesprekken met leerlingen. - een lokaal. - Om toch te kiezen voor een algemeen basisprogramma voor alle klassen, waar je alle vrijheid hebt om in af te wijken maar waarmee wel een bepaalde bodem ligt. - En ik zou kiezen voor een andere verdeling, dus niet 3-4 maar 4-5. - de neuzen dezelfde kant op en dan een stukje dat leerkrachten in de bovenbouw niet echt leerkrachten meer zijn, maar meer coach - Dat mentortijd geen lestijd is, maar coachtijd - Ik denk dat je het niet moet gaan doen als een lestijd, maar je coachtijd is ook hoe ga je een stukje met leerlingen om. - de onduidelijkheid. Want de een denkt dat er constant informatie ingepompt moet worden en de ander laat leerlingen toch een voor een komen blijkbaar dus er is

		onduidelijk over wat precies de bedoeling is. - Maar het zou goed zijn als mensen proberen aan te geven, een jaar lang, vul dat nou eens in, hoeveel mentoringen, om eens een duidelijker beeld te krijgen - Ik zou of een heel duidelijk mentorprogramma - een stukje tijd in zit voor die persoonlijke uitwisseling, - waar ergens naar toe gewerkt wordt. - Als wij erachter komen dat het niet mogelijk is om zo te roosteren dat 3-4-5 ook een keer in de week bij elkaar zit, ja moet je dan zeggen we gaan door met dit systeem of - Eerst uitzoeken natuurlijk of er roostertechnisch zoveel mogelijk winst te halen is. Ja een soort prioriteitenlijstje voor als hij gaat roosteren. - Er eerst voor zorgen dat de coachingsuren in een lokaal kunnen worden gegeven met een DIGI-bord - Zorg ervoor dat je die klassen bij elkaar krijgt 1 keer in de week - toch te weinig tijd om te coachen. En ja die individuele coaching was wel fijn - Individueel met de leerling praten regelmatig en ook leerlingen niet vergeten waar het altijd toch wel goed mee gaat zo van, je bent heel gauw geneigd om aan die zorgleerling aandacht te geven. - Maar ik zou het dan prettiger vinden om bijvoorbeeld dan nog individueler met ze aan de slag te gaan..individueel..wat uit jouw IOP kan blijken, waar leerlingen extra behoefte aan hebben, dat je echt heel individualistisch met ze aan de slag kunt. - liefst individueel les en dan kun je die les eventueel ook gebruiken voor de individuele gesprekken met leerlingen
--	--	---