

Praktijkgericht onderzoek

Een collectieve en (uit)gedragen visie op het mentoraat.

Carmen Kleiss

Studentnummer: 2142745

Studiebegeleiders: M. van de Wiel & T. van Alphen

Lesplaats: Tilburg



Het creëren van draagvlak voor de taakstelling van het leerlinggericht mentoraat.

Samenvatting

Dit meesterstuk is het verslag van het onderzoek dat ik heb uitgevoerd in het kader van de Master SEN. Doordat ik dit jaar de rol van leerlingbegeleider heb vervuld en er genoeg raakvlakken waren met de ondersteuning van leerlingen is de keuze voor dit onderzoek tot stand gekomen. In deze eindrapportage wordt een beschrijving gegeven van een onderzoek uitgevoerd op een reguliere school voor voortgezet onderwijs.

De vraag die centraal staat in dit onderzoek luidt: *Hoe kan de school draagvlak creëren voor de taakstelling van het leerlinggericht mentoraat?*

Door middel van een case study, waarbij het gaat om de bestudering en het evalueren van één casus, is getracht een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag. Het doel is om een bijdrage te leveren aan het oplossen van handelingsverlegenheid in de praktijk. Door de collectieve visie op het mentoraat te achterhalen wordt de invulling van het mentoraat afgestemd en afgebakend en kan het plaatsvinden binnen de kaders.

Er is onderzocht wat de (belangrijkste) opvattingen zijn van mentoren over het leerlinggericht mentoraat die maken dat er sprake is van ontevredenheid. Het blijkt dat mentoren voornamelijk ontevreden zijn over de hoge werkdruk en belasting die het tot dusver met zich mee brengt waar voornamelijk onduidelijkheid aan vooraf is gegaan. Vervolgens is onderzocht hoe de school tot een collectieve visie kan komen waar het leerlinggericht mentoraat in past en het meer gedragen wordt. Mentoren blijken behoefte te hebben aan een duidelijk afbakening van kaders, waarin met name de mogelijkheden en grenzen van ondersteuning worden weergegeven. Ook moet er meer constructieve samenwerking met het zorgteam plaatsvinden. Het feit dat het mentoraat geëvalueerd wordt, mentoren hun behoeften mogen aankaarten en er aanpassingen worden gegenereerd maakt dat mentoren zich meer betrokken voelen bij de vormgeving van het mentoraat. Tot slot geven mentoren aan dat een meer gelijkwaardige en betrokken houding van de directie bij mentoren, het luisteren naar hun behoeften en daar vervolgens op in te spelen verzorgt een gemeenschapsgevoel waardoor mentoren een zo goed mogelijke invulling kunnen geven aan het mentoraat. Uiteindelijk is gebleken dat er middels de uitvoering van dit onderzoek er voldoende draagvlak is gecreëerd om collectief en constructief met het mentoraat aan de slag te gaan.

Dit onderzoek is zinvol geweest voor de directie, het zorgteam, mentoren en toekomstige mentoren.

Mijn dank is groot aan alle betrokkenen in dit onderzoek.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 Inleiding	7
Context	7
Aanleiding	7
Doelstelling	8
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	9
Inleiding	9
2.1 Passend Onderwijs in het voortgezet onderwijs	9
2.2 Leerlinggericht mentoraat	9
2.3 Een onderwijsvernieuwing, wat nu?	10
2.3.1 Beleving van de onderwijsvernieuwing	10
2.4 Draagvlak creëren	11
2.5 Sociale perceptie als insteek voor onderwijsvernieuwing	12
2.5.1 Dialoog als veranderkundig medium	12
2.5.2 Oplossingsgericht coachen van een team	12
2.6 Opbrengsten verkenning theorie	13
Hoofdstuk 3 Methode	14
3.1 Inleiding	14
3.3 Onderzoeksstrategie	14
3.4 Onderzoekopzet en dataverzameling	12
3.4.1 Enquête	15
3.4.2 Interviews	12
3.4.3 Focused groepsinterview	16
3.5 Kwalitatieve data-analyse	16
3.6 Typering onderzoeksgroep	16
3.7 Ethische aspecten	16
3.8 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	17
3.9 Datapresentatie	18
Hoofdstuk 4 Resultaten en data-analyse	19
4.1 Inleiding	19
4.2 Kwalitatieve data-analyse	19
4.3 Resultaten en analyses	19
4.3.1 Opvattingen mentoraat	20
4.3.2 Collectieve visie	24
4.3.3 Betrekken bij vormgeving	26
4.3.4 Behoeften van mentoren	28
Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie	29
Inleiding	29

5.1 Beantwoording van de deelvragen	29
5.2 Eindconclusie	31
5.3 Discussie	32
5.4 Aanbevelingen	33
Hoofdstuk 6 Reflectie en evaluatie	34
6.1 Betekenis onderzoek	34
6.2 Wat heb ik geleerd?.....	35
6.3 Hoe blijf ik onderzoeken?	35
Literatuurlijst.....	37
Bijlagen.....	41
Bijlage 1 Taakomschrijving mentoraat	42
Bijlage 2 De 1-zorgroute van school x.....	38
Bijlage 3 Mentorenenquête.....	40
Bijlage 4 Topiclijst interviews.....	42
Bijlage 5 Werkverslagen interviews.....	43
Bijlage 6 Stappen methode Reteaming.....	52
Bijlage 7 Ideeën naar aanleiding groepsinterview.....	53

Hoofdstuk 1 Inleiding

Context

In augustus 2014 wordt Passend Onderwijs ingevoerd. Van elke school wordt verlangd dat zij haar eigen ondersteuningsprofiel maakt. In dat profiel geeft de school aan op welke wijze basis-ondersteuning wordt geboden en welke mogelijkheden er zijn voor extra ondersteuning.

Basisondersteuning omvat onder meer basiskwaliteit, het aanbod van preventieve en licht curatieve interventies, de ondersteuningsstructuur en planmatig werken. Op veel scholen voor voortgezet onderwijs is de leerlingenzorg nog georganiseerd in een 'apart systeem' naast het reguliere onderwijsaanbod. De zorg aan leerlingen is geen integraal onderdeel van het pedagogisch en didactisch handelen van mentoren, maar wordt veelal uitbesteed aan zorgfunctionarissen die in tweede en derde lijn in de school werkzaam zijn. Zij bieden specialistische zorg aan de leerling, gescheiden van het onderwijs (van der Beij & van der Waals, 2007). Uit onderzoek blijkt dat mentoren er maar in beperkte mate bij betrokken worden en zich geen eigenaar voelen van de onderwijszorg in school (Beek & Sontag, 2011).

Er is naar aanleiding van de komst van Passend Onderwijs een zorgroute op school x ontwikkeld om mogelijkheden te creëren en zo de kwaliteit van de onderwijszorg te verbeteren (Beek & Sontag, 2011). De komst van Passend Onderwijs stelt namelijk eisen aan het handelen van mentoren. De zorg die het zorgteam van school x aanbied is voornamelijk nog curatief van aard en vindt buiten de klas plaats. De zorg richt zich vooral op de leerling en minimaal op ondersteuning of begeleiding van mentoren. Op school x wordt er sinds dit schooljaar gewerkt met het leerlinggericht mentoraat. Dit mentoraat wordt als basisondersteuning in het ondersteuningsprofiel van de school beschouwd. Het mentoraat houdt in dat de mentor de eerste aanspreekbare persoon binnen school voor een leerling en de mentor de contacten onderhoudt met zijn leerlingen en de ouders. Het mentoraat betekent ook dat elke docent mentor is en 12 tot 15 leerlingen onder zijn of haar hoede heeft. De mentor is de spil in de leerlingbegeleiding, werkt preventief en heeft daarbij een belangrijke signalerende functie.

Aanleiding

De geringe betrokkenheid van mentoren wordt op school x ook herkend door het zorgteam, en deze situatie wordt als onwenselijk ervaren. Uit een eerste mentoren-enquête is gebleken dat de resultaten van het onderzoek van Beek en Sontag (2011) overeenkomen met de gevoelens van de mentoren op deze school. Het zorgteam ervaart dat de afspraken die gemaakt zijn rondom de invulling van het mentoraat niet worden nageleefd en zien graag verandering. Er bestaat een ideaalbeeld bij het zorgteam over het leerlinggericht mentoraat maar de vraag is of dit een collectief ideaalbeeld is, en of hiervoor ook draagvlak te vinden is bij de mensen die de uitvoering moeten gaan doen.

Door de komst van het leerlinggericht mentoraat en de zorgroute is er sprake van onderwijsvernieuwing (van der Beij & van der Waals, 2007). Er is sprake van een veranderingsproces en er moet (meer) aandacht komen voor het begeleiden van dit veranderingsproces. De taak van het

zorgteam is om de mentoren te ondersteunen en ervoor te zorgen dat zij zich meer betrokken en competent voelen rondom het begeleidingsproces van leerlingen.

Als leerlingbegeleider en lid van het zorgteam wil ik bijdragen aan het faciliteren van het proces naar die verandering toe. Ik wil er zorg voor dragen dat de visie over het mentoraat past bij het werkconcept van mentoren, hun waarden en opvattingen. Dit wil ik doen door met hen in dialoog te gaan en te achterhalen wat het mentoraat hen moet opleveren, waar hun grenzen daarin liggen en wat zij (nog) nodig hebben om de taakstelling te volbrengen. Verbeteren we met deze vorm van basis-ondersteuning ons Passend Onderwijs? De school wil de kracht van dit mentoraat optimaal benutten.

Om deze redenen moet er achterhaald worden hoe het mentoraat door mentoren wordt ervaren. Er zal een evaluatie plaats moeten vinden. Past, en hoe past, de taakstelling van het mentoraat het best bij de mentoren van school x? Het idee hierachter is dat wanneer mentoren weten hoe hun taken optimaal te kunnen vervullen, er mogelijk minder leerlingen bij het zorgteam worden aangemeld voor begeleiding die een mentor kan en hoort te bieden. Met andere woorden, mentoren moeten zich meer betrokken gaan voelen in het verzorgen van Passend Onderwijs.

Doelstelling

Zowel Passend Onderwijs als de optimale benutting van het mentoraat beginnen met het professionaliseren van mentoren door het versterken van de collectieve visie op het mentoraat en het bijbehorende handelen. Welke verbeterpunten kunnen de mentoren zelf aandragen om dit verbeterproces in gang te zetten en te optimaliseren? Door het leerlinggericht mentoraat te evalueren en samenwerking te construeren tussen mentoren en het zorgteam komt het mentoraat mogelijk meer tot zijn recht. Er moet draagvlak gecreëerd worden voor de taakstelling van het mentoraat. Het begeleiden van (zorg)leerlingen moet als een gezamenlijke verantwoordelijkheid worden gezien binnen de school (Clijsen e.a., 2011). Het doel is het achterhalen van de collectieve visie op het mentoraat opdat de invulling van het mentoraat duidelijk en afgebakend is en plaatsvindt binnen de afgesproken kaders. Het is van belang dat er op een eenduidige wijze door alle betrokkenen invulling wordt gegeven aan het mentoraat en zodoende aan een effectieve zorgstructuur.

De onderzoeksvraag luidt als volgt:

- ❖ Hoe kan de school draagvlak creëren voor de taakstelling van het leerlinggericht mentoraat?

De deelvragen die geformuleerd zijn naar aanleiding van de onderzoeksvraag:

1. Wat zijn de opvattingen van de mentoren over (de taken van) het leerlinggericht mentoraat?
2. Hoe komt de school tot een collectieve visie op het leerlinggericht mentoraat?
3. Hoe kan de school de mentoren betrekken bij de vormgeving van het leerlinggericht mentoraat?
4. Wat hebben mentoren nodig om een zo goed mogelijke invulling te geven aan het leerlinggericht mentoraat?

Hoofdstuk 2 Theoretische verkenning

Inleiding

Het draagvlak voor Passend onderwijs onder docenten is nog een aandachtspunt (ECPO, 2010). De docent speelt een sleutelrol bij het vormgeven van Passend onderwijs: de docent is immers degene die het onderwijs passend kan maken (Pameijer e.a., 2009). Dit betekent dat er hoge eisen dienen te worden gesteld aan het handelingsrepertoire van docenten. Een vroegtijdige signalering van problemen moet gevolgd worden door preventief handelen, dit is dan ook een streven met het leerlinggericht mentoraat op school x. Het is daarbij zorgwekkend dat het draagvlak voor Passend Onderwijs bij docenten in het voortgezet onderwijs nog niet erg groot is. In het voortgezet onderwijs zien docenten hun leerlingen slechts enkele uren per week. Het zijn de mentoren¹ die intensiever contact met de leerlingen en hun ouders hebben (Keesenberg & Hoffmans, 2008). Tegelijkertijd ziet de docent zich steeds vaker gesteld voor de vraag: gaat het mij lukken om de passende zorg en aandacht te bieden voor alle leerlingen? Scholen zijn ondanks hun (mogelijke) zorg over de haalbaarheid van de introductie van Passend Onderwijs aan de slag gegaan door na te denken over ambities, visie en methodieken zoals beoogd wordt met het mentoraat. Welke ondersteuning moet de school bieden om dit zo haalbaar mogelijk te maken voor mentoren? Met andere woorden, *hoe kan de school draagvlak creëren voor de taakstelling van het leerlinggericht mentoraat?*

2.1 Passend Onderwijs in het voortgezet onderwijs

Scholen en samenwerkingsverbanden kunnen met de invoering van Passend Onderwijs zelf bepalen welke ondersteuningsarrangementen zij gaan bieden. Het uitgangspunt van dit nieuwe stelsel is dat er ruimte is om ondersteuning vorm te geven, uitgaande van de ondersteuningsbehoeften van de leerling (Ministerie van OC&W, 2013). Die ruimte is op school x gecreëerd door de invoering van het leerlinggericht mentoraat². De invulling van Passend Onderwijs wordt gezien als een veranderingsproces. Deze verandering vraagt toerusting en professionalisering van mentoren (Clijsen e.a., 2011). Een goede toerusting stelt eisen aan mentoren en aan het onderwijskundig leiderschap van de school (Walraven, Kieft & van der Vegt, 2013).

2.2 Leerlinggericht mentoraat

De afgelopen jaren heeft ook school x veel geïnvesteerd in een goede organisatie van de onderwijszorg. Er zijn allerlei voorzieningen getroffen om aan leerlingen extra zorg te bieden en er is veel specialistische expertise aanwezig. School x is in schooljaar 2013-2014 gestart met het leerlinggericht mentoraat. Hier is een taakomschrijving³ aan verbonden, waarvan verondersteld wordt dat, die voor alle mentoren bekend is. Deze taakomschrijving sluit aan bij de kenmerken van de eerste

¹ Alle docenten op school x zijn mentor.

² Zie paragraaf 2.2.

³ Zie bijlage 1.

drie fasen, waarnemen - begrijpen - plannen, van de handelingsgerichte cyclus die onderdeel is van de zorgroute⁴ van de school (Clijsen e.a., 2011).

Mentoren vervullen een spilfunctie binnen de zorgroute en zijn de kartrekkers van het leerlinggericht mentoraat (Groothuis & Verkuyl, 2008). Hoe kan de schoolorganisatie bijdragen aan het vervullen van de behoeften van mentoren in het realiseren van wat beoogd wordt met het leerlinggericht mentoraat? Naar aanleiding van de onderzoeksgegevens die verzameld worden door het afnemen van de enquête bij mentoren, kan de directie opmaken in hoeverre mentoren op dit moment het mentoraat beleven en evalueren.

2.3 Een onderwijsvernieuwing, wat nu?

Er is de laatste jaren meer aandacht voor de voorwaarden voor succesvolle onderwijsinnovaties. Dit blijkt met name uit het gegeven dat verschillende onderwijsinnovaties nauwelijks hebben geleid tot een kwalitatieve verbetering van het onderwijs (Waslander, 2011). De oorzaken daarvan zijn onder meer: sturing van bovenaf, het korte tijdspad voor implementatie en de gebrekkige randvoorwaarden in de scholen. Er wordt geconstateerd dat de docent daarbij regelmatig over het hoofd wordt gezien. De vernieuwingen zijn blijven hangen op het beleid- en schoolniveau en bereiken de klas onvoldoende. Fullan (2007) benadrukt dat innovaties gericht moeten zijn op het proces. Als je veranderingen wilt doorvoeren moet de hele organisatie op elkaar worden afgestemd. Effectieve professionalisering zou daarnaast ook moeten aansluiten bij specifieke problemen van docenten, tezamen met de druk en eisen die worden gesteld door innovaties (Van Veen e.a., 2010). De vraag die opdoemt in de onderzoekcontext is: Wat is innovatie nu eigenlijk? Een planmatige poging tot verbetering, waarbij het bestaande systeem, of delen daarvan, wordt onderzocht, of het resultaat van een continue schoolontwikkeling die stapsgewijs leidt tot een grote verandering? Er zijn verschillende definities. Waar overeenstemming over is, is dat innovatie meer is dan incidentele verbetering of verandering van het onderwijs (Hargreaves & Fink, 2000; Fullan, 2007; Doyle, 2002).

2.3.1 Beleving van de onderwijsvernieuwing

Met name naar de 'sense of efficacy' van docenten bij innovatie is veel onderzoek verricht. Dit kan vertaald worden naar 'doelmatigheidsbeleving'. Tschannen- Moran e.a. (1998) tonen aan dat een gevoel van doelmatigheid bij docenten van groot belang is voor het slagen van vernieuwingen en voor de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen. Onzekerheid kan bij veel docenten een grote rol spelen over de uitkomsten van innovaties en dit kan de angst om te vernieuwen verhogen (Van den Berg & Vernooy, 2001).

Met de invoering van het leerlinggericht mentoraat kan er in de onderzoekcontext gesproken worden van onderwijsvernieuwing. Bergen en Van Veen (2004) noemen vijf factoren die een rol spelen bij mentoren in de context van onderwijsvernieuwingen. Hieronder worden drie factoren genoemd die van toepassing zijn op de onderzoekcontext:

⁴ Zie bijlage 2.

1. Er kan geconstateerd worden dat grootschalige onderwijsvernieuwingen die door de overheid zijn georganiseerd moeizaam worden gerealiseerd in de praktijk (Van den Berg, & Vandenberghe, 1999). Een belangrijke reden is dat vernieuwingen vaak 'top-down' worden geïmplementeerd vanuit een organisatorisch perspectief. Van mentoren wordt verwacht dat zij de vernieuwing realiseren op de werkplek, zoals bedacht door anderen die soms niet goed inschatten of weten wat voor impact de verandering(en) kunnen hebben op mentoren (Geijssel, Slegers, Van den Berg e.a., 2001).
2. Voor mentoren zijn onderwijsvernieuwingen niet alleen organisatorische veranderingen, ook wel 'first order changes' (Fullan, 2007) genoemd, maar grijpen zij ook diep in op de manier hoe mentoren over hun werk denken, het vormgeven en beleven (Van den Berg & Vandenberghe, 1999).
3. Onderwijsvernieuwingen worden vaak gepresenteerd als verbeteringen, zonder dat daar empirische evidentie voor gegeven wordt. De doelen zijn vaak ambitieus, breed en vaag geformuleerd. Vernieuwingen gaan vaak samen met organisatorische veranderingen, waardoor de indruk ontstaat dat niet de inhoudelijke kwaliteit van het onderwijs prioriteit heeft. Vanuit deze constatering hebben vernieuwingen een problematisch karakter voor docenten (van Veen e.a., 2010). Dit kan bijdragen aan de problemen die door de mentoren en het zorgteam worden ervaren.

Van den Berg en Vernooy (2001) benadrukken het belang om de persoonlijke beleving in kaart te brengen. Reacties en problemen zouden voortkomen uit de betekenis die mentoren geven aan een nieuwe situatie die bij vernieuwing ontstaat. De school moet eerst die gecreëerde betekenissen proberen te begrijpen. Voor echt leren en dieper inzicht van leerlingen moet het onderwijs voldoen aan de drie basisbehoeften van mensen, namelijk de behoefte aan autonomie, competentie en relatie (Stevens, 1997). Het bevorderen van betrokkenheid en de innovatiekracht van mentoren impliceert vaak dat er ook rekening moet worden gehouden met deze aspecten: - De persoonlijke betekenis die de innovatie voor de mentor heeft; de mate waarin deze de mentor activeert en stimuleert tot onderzoeken, experimenteren en handelen; de mate van verbondenheid hierover en samenwerking met andere mentoren.

Volgens Kloosterboer (2005) is het creëren van draagvlak, wanneer er sprake is van onderwijsvernieuwing zoals de invoering van het mentoraat, erg belangrijk. Als mensen in een vroeg stadium worden betrokken bij een verandering, bijvoorbeeld doordat ze inspraak krijgen, of kunnen deelnemen in een implementatieproject, bieden ze vaak minder weerstand. Op dat moment ontstaat er draagvlak voor de verandering. Hoe kan draagvlak voor mentoren worden vergroot, zodat zij mede-eigenaar worden van de vormgeving van de mentortaak?

2.4 Draagvlak creëren

Mentoren hebben zelf goed zicht op de benodigde houding, kennis en vaardigheden. Zij weten welke condities van belang zijn om als docent en mentor in de dagelijkse praktijk met deze leerlingen te werken, en welke ondersteuning en professionalisering daarbij van belang zijn. Kortom, er wordt in dit onderzoek uitgegaan van de kracht, de ervaring en de ideeën van de professionals in de praktijk. Zij zijn immers degenen die in de keten van onderwijsvernieuwingen staan (Sigaloff e.a., 2010).

Het is dus van belang dat mentoren niet alleen verantwoordelijk zijn voor de (verdere) implementatie van de innovatie (het leerlinggericht mentoraat), maar ook een grote(re) rol spelen bij de ontwikkeling en vormgeving van veranderingsprocessen in de school (Van den Berg & Vandenberghe, 1995). Een belangrijk uitgangspunt hierbij is 'ownership' (Bergen & Van Veen, 2004). Zodra mentoren zich eigenaar en verantwoordelijk voelen (in plaats van geraadpleegd of alleen geïnformeerd) hoe groter de verantwoordelijkheid, persoonlijke betekenis, betrokkenheid en verbondenheid met andere mentoren er is (Geijssels, Sleegers e.a., 2001). Dit relateert ook aan actief burgerschap waarin betrokkenheid, verantwoordelijkheid en participatie met elkaar samenhangen en elkaar versterken (Bron, 2006). Deze elementen zijn bepalend voor het gemeenschapsgevoel en bepalen in hoeverre de mentor het mentoraat invulling geeft. Mentoren moeten het gevoel hebben dat ze zelf de macht houden over de vernieuwing (Van den Berg & Vernooy, 2001).

2.5 Sociale perceptie als insteek voor onderwijsvernieuwing

Benne (1976) veronderstelt dat iemands sociale waarneming verandert naarmate er in groepsverband op een open manier verschillende visies op hetzelfde gebeurtenis worden uitgewisseld. Het zou daarbij gaan om het besef van, het verplaatsen in en het uitproberen van alternatieven voor de manier waarop men zichzelf en de eigen omgeving waarneemt.

2.5.1 Dialoog als veranderkundig medium

Matson en Montague (1979, p.137) spreken van een dialoog wanneer sprake is van een open uitwisseling van percepties, waarbij de deelnemers op zoek gaan naar de juiste structuur. Daarnaast benadrukt Bohm (zie van Nistelrooij, de Vries & Minkema, 2004) het collectieve karakter van een dialoog en het belang van het open, gelijkwaardige, wederkerige karakter ervan. Een goed georganiseerde dialoog (van Nistelrooij et al., 2004) kan een effectieve interventie zijn voor het realiseren van verandering. De deelnemers ontwikkelen eerst inzicht in de eigen visie, vergelijken dat vervolgens met andere visies en komen uiteindelijk tot een andere en meer gedeelde werkelijkheidsconstructie.

2.5.2 Oplossingsgericht coachen van een team

Binnen de onderzoekcontext is er sprake van twee teams die met elkaar te maken hebben. Het mentorenteam en het zorgteam moeten werken aan eenheid en gemeenschappelijke belangen. Tijdens dit traject is het van belang dat beide teams zowel de rol van sturende als lerende aannemen. Men ondersteunt elkaar en vraagt elkaar om hulp. Kritisch naar elkaar kijken is hierbij een belangrijk aspect. De visie van de school wordt mogelijk meer gedragen doordat er in dialoog wordt gegaan met elkaar en er gezamenlijk gekeken wordt wat de toekomst kan brengen. Ook eigenaarschap en motivatie spelen hier een belangrijke rol. Reteaming (Furman, Ahola & Kaaij, 2009) is een oplossingsgerichte, stapsgewijze procedure voor het versterken van motivatie en het sturen van veranderingsprocessen op basis van samenwerking binnen teams. Reteaming doet afstand van probleemanalyse en biedt een ondersteunend kader waarbinnen men zich gezamenlijk oriënteert op toekomstige oplossingen en deze vertaalt in doelstellingen.

Een grote groep mentoren kent een geheel eigen dynamiek (Van Nistelrooij, 2000). Dit impliceert, gezien de gelaagdheid van een dialoog, dat er veel aandacht nodig is voor enerzijds het aanbrengen van structuur in de groep en anderzijds voor het wederkerige, gelijkwaardige karakter in het uitwisselingsproces (Van Nistelrooij, 2000). Het bewaken van wederkerige en gelijkwaardige uitwisseling lijkt dan ook een van de belangrijkste aandachtspunten voor het organiseren en het faciliteren van een dialoog.

2.6 Opbrengsten verkenning theorie

Deze theoretische verkenning heeft inzichtelijk gemaakt welke thema's de aandacht verdienen bij de vormgeving van het leerlinggericht mentoraat, welke rol de mentor in dit proces speelt, hoe de school draagvlak kan creëren voor een onderwijsvernieuwing als deze en hoe de school kan inspelen op de behoeften van mentoren. Het geeft ook richting aan het vormgeven van de onderzoeksinstrumenten. In hoofdstuk 3 wordt het plan van aanpak uiteengezet.

Hoofdstuk 3 Methode

3.1 Inleiding

Het doel van het onderzoek is dat alle mentoren en betrokkenen binnen de school de taakstelling van het leerlinggerichte mentoraat accepteren en waarborgen zoals het afgebakend en afgesproken is. Hiervoor zijn de visie en behoeften nodig van alle betrokkenen en moet dit afgestemd worden op de bestaande kaders van de zorgstructuur. Er moet gezamenlijk draagvlak worden gecreëerd waardoor het voor mentoren mogelijk is om hun taakstelling te volbrengen zoals deze is afgesproken.

3.2 Onderzoeksparadigma

Er is in dit onderzoek sprake van het interpretatieve paradigma. Dit richt zich op het individu, als onderdeel van een systeem, en het doel is om de subjectieve ervaring van een bepaalde situatie te verhelderen en te begrijpen (de Lange, Schumann & Montesano Montessori, 2011). Interpretatief onderzoek begint bij de ervaring en evaluatie van de deelnemers, de mentoren van school x, met betrekking tot het leerlinggericht mentoraat. Het onderzoek kan gezien worden als een methode die zich richt op het ontwikkelen van kennis die zowel praktisch als kritisch-emancipatorisch is. Met praktisch wordt bedoeld op de mentoren die zoeken naar wat de meest passende taakstelling en hoe er gezamenlijk draagvlak gecreëerd kan worden. Met kritisch-emancipatorisch wordt bedoeld op dat mentoren tegelijkertijd worden uitgedaagd tot kritische reflectie met betrekking tot het mentoraat en zo mogelijk in staat zijn om zelf veranderingen aan te brengen in hun situatie (Grundy, 1987).

3.3 Onderzoeksstrategie

Ter verheldering van de onderzoeksvragen is eerst uitgebreid literatuuronderzoek gedaan. Het onderzoek heeft een kwalitatief karakter: de focus ligt op praktijkervaringen van mentoren en hun meningen en ideeën over condities en ondersteuningsbehoefte (Baarda, 2009). Het gaat overkoepelend om een kwalitatieve case study. Ook heeft het onderzoek kenmerken van actie- en evaluatieonderzoek. Het doen van onderzoek en het op basis hiervan komen tot vernieuwend handelen, maakt dat actieonderzoek zich vaak ontwikkelt, enerzijds als een casestudy naar verbetering en vernieuwing en anderzijds als een belangrijk instrument voor professionele ontwikkeling (Ponte, 2006).

Kenmerkend voor deze case study is dat het gaat om de intensieve bestudering van één casus, te weten het mentoraat van school x. Er wordt met name ingegaan op de afspraken die gemaakt zijn rondom het mentoraat en de beleving daarvan het afgelopen schooljaar. Het gaat hier om een veranderingsproces dat is doorgevoerd. De case study biedt een mogelijkheid tot diepgaand kwalitatief participatief onderzoek waarbij de onderzoeksresultaten van blijvende invloed kunnen zijn op de beroepspraktijk (de Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

Er is ook in bepaalde mate sprake van een evaluatieonderzoek, een soort beleidsevaluatie. Dit is gericht op het functioneren en verbeteren van een bepaald beleid, hier het leerlinggericht mentoraat (Patton, 1997). Hier komt de aandacht voor de tevredenheid van de situatie en het bereiken van

belangrijke doelen naar voren. Naast een oriëntatie op waardebeoordeling, ook wel aangeduid als summatief evalueren, wordt de situatie ook onderzocht ten behoeve van verbetering van de situatie (formatief evalueren) (Shadish, Cook & Leviton, 1991). Er zal binnen dit onderzoek formatieve evaluatie worden ingezet. Het gaat hierbij om het opsporen van sterke en zwakke plekken in de uitvoering en dit evaluatietype leunt sterk op de meningen en ervaringen van de mentoren. Evaluatie vormt voor de school een manier om gegevens over het eigen functioneren te verzamelen en terug te koppelen bij besluitvorming en bijsturing (lerende instelling). Het brengt verheldering van de identiteit van het leerlinggericht mentoraat, hetgeen belangrijk is voor een goede profilering. Daarnaast kan het bijdragen aan het beter overdraagbaar en navolgbaar maken van dit mentoraat.

3.4 Onderzoeksopzet en dataverzameling

De kwalitatieve dataverzameling is verdeeld over de verschillende deelvragen. Eerst is er een documentenonderzoek gedaan in de voorbereidende fase van het onderzoek. Omdat de dataverzameling zoveel mogelijk gericht moet zijn op de directe waarneming van de onderzoeker is getracht zoveel mogelijk te verplaatsen in de positie van de onderzochten. Daarom is er een oriënterend groepsgesprek gevoerd met het zorgteam, de zorgroute⁵ van school x is bestudeerd en ook de afspraken⁶ die gemaakt zijn rondom de uitvoering van het mentoraat zijn bekeken. Het groepsgesprek had als doel om de visie van het zorgteam op het mentoraat helder te krijgen. De zorgroute kwam hier als belangrijk aspect naar voren, tezamen met de afspraken die aan het begin van het schooljaar zijn vastgelegd en gedeeld zijn met alle mentoren. Ook is er in de onderzoeksperiode een mentoren-enquête⁷ afgenomen door Kwaliteitsscholen. Het doel van deze enquête was om het mentoraat over het afgelopen schooljaar te evalueren. De laatste stap was het werven en selecteren van mentoren voor de interviews. De mentoren zijn hierbij over de hele breedte van de school benaderd: vmbo, havo en vwo. Bij de werving was het streven om een evenredige verdeling tussen onderwijstype en de leerjaren te hebben.

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 is gebruik gemaakt van de individuele interviews en de gegevens uit de enquête. Voor het beantwoorden van deelvraag 2 zijn de interviews afgenomen en uitgewerkt. Om deelvraag 3 te beantwoorden is er met name gekeken naar de respons uit de interviews en het groepsinterview, en tot slot voor het beantwoorden van deelvraag 4 is data verzameld aan de hand van zowel de enquête als de interviews.

3.4.1 Enquête

Naar aanleiding van de onderzoeksgegevens die verzameld zijn door de enquête, kan de school opmaken in hoeverre mentoren tevreden zijn over het leerlinggericht mentoraat. Het creëert inzicht in hun opvattingen daarover.

3.4.2 Interviews

Binnen het onderzoek wordt het topicinterview gehanteerd waardoor de geïnterviewde de gelegenheid

⁵ Zie bijlage 2.

⁶ Zie bijlage 1.

⁷ Zie bijlage 3.

krijgt zijn verhaal te doen over het mentoraat (de Lange, Schumann, Montesano Montessori, 2011). Dit is belangrijk wanneer er een benadering wordt gebruikt waarbij de onderzoeker de betekenis beter wilt leren kennen, zoals die van mentoren aan het mentoraat. Er zijn in april en mei 2014 totaal dertien semigestructureerde diepte-interviews van gemiddeld 25 minuten afgenomen. Hiervoor is een topiclijst⁸ opgesteld. De interviews vonden plaats op de school die centraal staat in dit onderzoek en waar de mentoren ook werkzaam zijn. Van de interviews zijn werkverslagen⁹ opgesteld, waarover met de mentoren tot overeenstemming is gekomen.

3.4.3 Focused groepsinterview

Naar aanleiding van de individuele interviews is uiteindelijk ook een groepsinterview gehouden. In de individuele interviews is nagegaan wat het mentoraat voor de individuele mentor betekent en met het (focused) groepsinterview was het doel om met meerderen nieuwe ideeën te genereren aan de hand van de behoeften van de mentoren.

3.5 Kwalitatieve data-analyse

Er is gekozen voor een meer inductieve benaderingswijze. Inductie begint met afzonderlijke waarnemingen waaruit geprobeerd wordt een synthese tot stand te brengen die uiteindelijk leidt tot algemene kennis (theorie). Er wordt via deze benadering zoveel geprobeerd zoveel mogelijk onbevangen min of meer afzonderlijke verschijnselen waar te nemen. Vervolgens wordt er gezocht naar verbanden tussen die verschijnselen (de Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Bij het interviewen betekent dit dat de onderzoeker het gesprek zo open mogelijk voert.

3.6 Typering onderzoeksgroep

Het onderzoek richt zich op een selecte groep mentoren uit het reguliere voortgezet onderwijs. In totaal hebben N = 13 collega's meegewerkt, waaronder tien mentoren, twee leden van het zorgteam (zorgcoördinator en orthopedagoog) en een collega van de directie. Vijf docenten hebben vijf á tien jaar onderwijservaring, drie meer dan 20 jaar en vijf docenten zijn beginnend docent en mentor. Elf van de dertien mentoren staan voor de klas. Vijf daarvan geven les aan alle onderwijsniveaus, vier mentoren aan vmbo en havo en twee alleen aan het vwo.

3.7 Ethische aspecten

Met het onderzoek wordt getracht te voldoen aan de vijf ethische aspecten die beschreven worden in de Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek HBO (Andriessen e.a., 2010).

Als onderzoeker dien ik het professionele belang door me te richten op een relevant thema in de dagelijkse praktijk. De opbrengsten van het onderzoek zullen passende en realistische mogelijkheden

⁸ Zie bijlage 4.

⁹ Zie bijlage 5.

bieden. Hierdoor lever ik een positieve bijdrage aan kennis- en theorieontwikkeling en bevorder ik kenniscirculatie binnen onze organisatie.

Als onderzoeker ben ik ten alle tijden respectvol door rekening te houden met rechten, belangen, privacy, interpretaties, theorieën en methoden van alle betrokkenen (Andriessen e.a., 2010). Ik ben open en duidelijk geweest in mijn communicatie en handelen door de betrokkenen systematisch op de hoogte te stellen met welk doel ik dit onderzoek doe. Alle betrokkenen hebben anoniem deelgenomen aan de enquête en de interviews zijn in één op één situatie vertrouwelijk afgenomen. Ik uit geen oordeel over de data uit de enquête of respons uit de interviews. Ik ga zorgvuldig te werk door meerdere wetenschapsopvattingen en daarmee samenhangende vormen van onderzoek in overweging te nemen. Ik maak gebruik van reeds beschikbare kennis uit de praktijk en de wetenschap. Ik streef ernaar om correct, compleet, nauwkeurig en navolgbaar te rapporteren.

Ik draag er zorg voor dat men op de hoogte is van de oplossingen die ik heb proberen te vinden en welk voordeel alle betrokkenen daarvan kunnen hebben. Een doel is om kritisch te zijn ten aanzien van in de praktijk gehanteerde opvattingen en probleemdefinities. Ik ben onafhankelijk in mijn keuzes en eerlijk over de bronnen die ik gebruik. Ik ben aanspreekbaar op mijn gedrag tijdens het uitvoeren van het onderzoek en zelfsturend. Ik kan me verantwoorden ten aanzien van het onderwerp, de gebruikte methoden en ik ben me bewust van de beperkingen daarvan. Uiteraard wordt er zorgvuldig te werk gegaan bij de uitwerking en onderbouwing van de conclusies en implementatie in de praktijk.

3.8 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Door gebruik te maken van gedeeltelijk kwantitatieve en over het geheel kwalitatieve dataverzameling zorg ik voor triangulatie (Harinck, 2006). Ik maak gebruik van brontriangulatie met als focusgroep het mentorenteam en daarnaast ook van methodische triangulatie (documenten en literatuur, enquête en interviews).

De data die ik met dit onderzoek verzamel hebben geen algemene geldigheid. Mijn verwachting is dat ik na afloop van het onderzoek aanbevelingen kan doen over de manier waarop binnen het mentoraat een meer eenduidige invulling kan krijgen, rekening houdend met de behoeften van de mentoren en het collectief creëren van draagvlak.

Betrouwbaarheid, ook wel onafhankelijkheid van toeval, wordt bij kwalitatief onderzoek niet zonder meer als een pluspunt ervaren. Ik wil als onderzoeker open staan voor onverwachte gebeurtenissen en ik wil niet werken met sterk voor-gestructureerde instrumenten. Binnen dit onderzoek prevaleert de validiteit boven de generaliseerbaarheid (Wester, Smaling & Mulder, 2000). Het onderzoek is contextgebonden en er is geen sprake van een 'gekunstelde' situatie waardoor er sprake is van ecologische validiteit. In dit onderzoek vormt het critical friendship een zeer belangrijke rol. De feedback van mijn critical friends (collega's, studiegenoten en onderzoeksbegeleider) gebruik ik om mijn onderzoek bij te stellen en mogelijk vooroordelen zijn voorafgaand aan het onderzoek met critical friends besproken. Daardoor wordt het onderzoek meer valide en betrouwbaarder (van der Donk & van Lanen, 2009).

Het onderzoek geeft een beeld over ervaringen en is daardoor niet geheel objectief. Met betrekking tot kwalitatief onderzoek heeft betrouwbaarheid te maken met de vraag of verschillende onderzoekers dezelfde informatie zouden verkrijgen (Easterby-Smith et al., 2002; Healy & Rawlinson, 1994). Door als uitgangspunt een instrument te gebruiken met begrippen die door alle collega's herkend worden, vergroot ik de betrouwbaarheid. Ook is regelmatig aan collega's en betrokkenen gevraagd of zij mijn verslagen en interpretaties willen lezen (peer-debriefing). Ik kijk kritisch naar mezelf in mijn rol als onderzoeker en in welke mate ik de mensen kan beïnvloeden als interviewer. Dat wordt door de Lange en anderen (2010) het 'interviewer effect' genoemd. De objectiviteit wordt goed bewaakt en ik stel vragen zonder dat er een mening of overtuiging in doorklinkt zodat het onderzoek optimaal valide wordt. Doordat het interview goed voorbereid, afgenomen en uitgewerkt wordt heeft het een grotere kans op validiteit (de Lange, Schumann, Montesano Montessori, 2011). Kwalitatief onderzoek dat gebruikmaakt van semigestructureerde interviews of diepte-interviews zal niet gebruikt kunnen worden om generalisaties te maken over de gehele populatie als dit gebaseerd is op een klein, en zo een niet representatief aantal cases.

Het recht op vertrouwelijkheid en anonimiteit wordt met de geïnterviewde besproken. Er wordt niets dat door de deelnemer is gezegd aan hem of haar toegeschreven zonder eerst toestemming te vragen en te verkrijgen. De deelnemer is eveneens verteld wat voor soort output het onderzoek zal opleveren en wat er met de gegevens zal gebeuren die tijdens en na het onderzoek worden verzameld.

3.9 Datapresentatie

Wanneer het onderzoek is afgerond zal ik mijn resultaten openbaar maken, door alle betrokkenen een samenvatting van mijn bevindingen te sturen. Aan het zorgteam en een deel van het management wil ik mijn conclusies en aanbevelingen presenteren tijdens een gezamenlijke bijeenkomst.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

Uit de gegevens van de enquête die ter evaluatie van het mentoraat is afgenomen kunnen een aantal elementen worden onderscheiden waardoor er een onderscheid in opvattingen en behoeften van mentoren kan worden gemaakt. Er is in de enquête bewust gebruik gemaakt van één open vraag waardoor mentoren overige opmerkingen konden plaatsen met betrekking tot het mentoraat. Hier worden de belangrijkste conclusies van weergegeven.

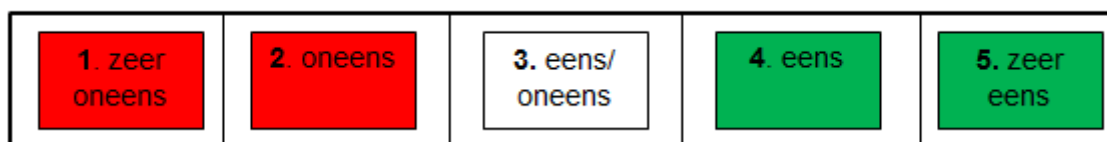
In dit hoofdstuk presenteer ik verder de gegevens die zijn verkregen dertien interviews. De interviews zijn later dan de enquête afgenomen en deze zijn verwerkt aan de hand van een inductieve benadering, waarbij op zoek is gegaan naar verschillen en overeenkomsten in beleving en ideeën binnen de focusgroep.

4.2 Kwalitatieve data-analyse

De eerste vorm van analyse in dit onderzoek is de inductieve benaderingswijze. Inductie begint met afzonderlijke waarnemingen waaruit geprobeerd wordt een verbinding te leggen die uiteindelijk leidt tot algemene kennis (theorie). Vervolgens wordt er gezocht naar verbindingen tussen die verschijnselen (de Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2010). De werkwijze heeft gevolgen voor de verslaglegging. De onderzoeker begint niet bij de theorie, maar bij de letterlijke verslagen van de gesprekken en analyseert of daar relevante begrippen en verbindingen uit te halen zijn. Na een serie interviews is geprobeerd een algemeen beeld te schetsen.

4.3 Resultaten en analyses

De enquête is uitgereikt aan 70 mentoren van school x. Van deze groep hebben 51 respondenten de enquête ingevuld, dat komt neer op 73%, een representatief aantal. De gegevens zijn verwerkt in een scoretabel waarbij ontevredenheid wordt gescoord met een minimale score van 1 en een maximale score voor tevredenheid van maximaal 5 (zie figuur 1).



Figuur 1. Antwoordcategorieën mentorenenquête.

Omdat er een procesbeschrijving op basis van data wordt gepresenteerd, wordt per deelvraag de analyse weergegeven omdat deze van belang is voor en betrekking heeft op de volgende deelvraag.

4.3.1 Opvattingen mentoraat

Om te komen tot antwoord(en) op deelvraag 1, *wat zijn de opvattingen van de mentoren over (de taken van) het leerlinggericht mentoraat?* is er gebruik gemaakt van de verkregen data uit de enquête en dertien individuele interviews.

De resultaten uit de enquête zijn te zien in figuur 2.



14. Er is goed en voldoende overleg over het mentoraat met de coördinator.	29,4 %		51,0 %
	29,4 %		51,0 %
15. Ik ben tevreden over de ondersteuning en begeleiding van de coördinator.	10,0 %		76,0 %
	10,0 %		76,0 %
16. Het lukt mij moeiteloos om voldoende individuele gesprekken te organiseren met mijn mentorleerlingen.	70,6 %		19,6 %
	70,6 %		19,6 %
17. Ik ben voldoende geschoold in gespreksvaardigheid om een goed mentorgesprek te voeren met een leerling.	6,0 %		88,0 %
	6,0 %		88,0 %
18. Ik ben voldoende geschoold in gespreksvaardigheid om een goed gesprek te voeren met de ouders/ verzorgers van een leerling.	6,0 %		86,0 %
	6,0 %		86,0 %
19. Ik ben goed in staat te bemiddelen in een conflict tussen leerlingen.	2,0 %		90,2 %
	2,0 %		90,2 %
20. Ik ben goed in staat te bemiddelen in een conflict tussen een leerling en een collega.	2,0 %		86,3 %
	2,0 %		86,3 %
21. Ik ben voldoende bekwaam om in een mentorgesprek met een leerling problemen te signaleren.	0,0 %		94,0 %
	0,0 %		94,0 %
22. Ik ben voldoende bekwaam om in een mentorgesprek met een leerling oplossingen aan te dragen.	0,0 %		90,0 %
	0,0 %		90,0 %
23. Ik heb voldoende tijd om mijn mentoraat naar behoren in te vullen.	70,6 %		17,6 %
	70,6 %		17,6 %
24. Ik heb voldoende tijd om met mijn collega-mentoren te overleggen.	68,6 %		7,8 %
	68,6 %		7,8 %
25. Ik vind het belangrijk dat ik lesgeef aan mijn mentorleerlingen.	2,3 %		88,6 %
	2,3 %		88,6 %
26. Een goede band tussen mij en mijn mentorleerlingen vind ik belangrijker dan dat ik ook lesgeef aan deze leerlingen.	28,6 %		53,1 %
	28,6 %		53,1 %
27. Ik vind het belangrijk om zelf invloed te hebben in wie volgend schooljaar mijn mentorleerlingen zijn.	10,4 %		77,1 %
	10,4 %		77,1 %



Figuur 2. Resultaten mentorenenquête.

Data-analyse enquête:

Taakstelling

Opvallend is dat mentoren van collega's denken dat zij goed weten wat de taken van een mentor zijn (54,9%), maar dat 37,3% van de mentoren ontevreden is over de duidelijkheid van de invulling van het mentoraat. Ook weet volgens mentoren een groter aantal van de leerlingen (64%) wat de taken van een mentor zijn dan collega's (54,9%). Verder is opvallend is dat gemiddeld genomen boven de 70% van de mentoren tevreden dan wel positief is over hun invulling van het mentoraat (zie stelling 4, 5, 6, 7 en 8).

Bekwaamheid

Ook is opvallend dat 94% van de mentoren zichzelf bekwaam acht om in een mentorgesprek met een leerling problemen te signaleren. Dit is de primaire functie van de mentor, de spil in de begeleiding van een leerling. Daarbij is opmerkelijk dat een groot percentage (70,6%) aangeeft de gesprekken niet goed in gang te kunnen zetten.

Eenduidigheid taakstelling

71,4% van de mentoren stelt ontevreden te zijn over de ongeveer dezelfde begeleiding van leerlingen. De invulling van het mentoraat is daarmee dan ook iets meer onduidelijk (37,3%) dan duidelijk (35,3%). 70,6% van de mentoren is ontevreden over de hoeveelheid tijd die beschikbaar is om het mentoraat naar behoren in te vullen.

Ondersteuning coördinator

76% is tevreden over de ondersteuning en begeleiding van de coördinator. Mentoren zijn daarentegen ontevreden (68,6%) over de hoeveelheid tijd die ze hebben om te overleggen met collega-mentoren. De begeleidingsvergadering één op één met de coördinator wordt als prettig ervaren door 50% van de mentoren.

Organisatie mentoraat

Mentoren zijn ontevreden (54,9% en 49%) over het aantal keer dat de leerling gesproken moet worden en het aantal keer dat zij de leerling daadwerkelijk spreken per maand. 70,6% is ontevreden over het organiseren van voldoende individuele gesprekken met mentorleerlingen. Mentoren vinden het belangrijk om les te geven aan hun mentorleerlingen (88,6%). Tot slot is opvallend dat een goede band tussen mentor en mentorleerlingen belangrijker wordt gevonden dan lesgeven aan hun

leerlingen (53,1%). 77,1% zou graag invloed hebben op wie volgend schooljaar hun mentorleerlingen zijn.

Resultaten interviews

De verkregen data uit de interviews met dertien mentoren moeten bijdragen aan de beantwoording van deelvraag 1.

Taakstelling

Negen van de dertien mentoren hebben het idee dat sinds de invoering van het mentoraat mentoren over het algemeen meer uitgaan van de kwaliteiten van de leerling. Er wordt in hun beleving meer vertrouwen aan de leerling gegeven door de persoonlijke aandacht die er is. Dit is een belangrijk verschil met hoe het voor de invoering van het leerlinggericht mentoraat was, wordt er gesteld (5/13). Vijf van de tien mentoren zijn bewust van het feit dat er aanpassingen zijn gedaan gedurende het schooljaar en deze worden als positief ervaren.

Tien van de dertien mentoren geven aan dat bij hen het idee overheerst dat ze meer werk hebben door de invoering van het leerlinggericht mentoraat. Het wordt gezien als een extra taak naast het docentschap. Het veroorzaakt een soort angst (5/13). Ook hadden een aantal mentoren in eerste instantie geen behoefte (3/13) aan het mentorschap. Het is dan ook een kwestie van willen én kunnen wordt er benoemd (4/13). Twaalf van de dertien mentoren geven aan veel tijd kwijt te zijn ondanks de kleinere groep mentorleerlingen. Ze geven hiervoor twee redenen: 1. Ze geven geen les aan hun leerlingen en 2. Agenda's komen niet overeen waardoor er geen ruimte is voor een gezamenlijk uur.

Zodra er (bijvoorbeeld) een digitaal aanmeldformulier voor zorgleerlingen bij het IZT wordt ingevoerd wordt hier vrijwel altijd over geprotesteerd (7/13). Het doel is dan ook vaak niet duidelijk (8/13) en de aanpassingen worden gezien als meer werk (10/13).

Eenduidigheid en organisatie mentoraat

Informatievoorziening vanuit collega's wordt vaak gemist doordat de groepsbespreking is weggefallen (11/13). Op de mavo ervaren mentoren dit minder doordat er vaker sprake is van probleemgedrag en zij deze hulp daardoor eerder bij collega's zoeken (5/13). Mentoren geven aan een drempel te ervaren om hulp te vragen aan het zorgteam (8/13) maar ook aan andere collega's (4/13).

Er is de afgelopen jaren teveel veranderd stelt de hele groep mentoren (13/13). Dit geeft hen geen duidelijkheid, geen structuur en geen overzicht. Mentoren geven aan graag één routine te willen (11/13), ook weten zij dat dit in de praktijk onmogelijk is. Het 'waarom' van alle gemaakte beslissingen moet meer zichtbaar gemaakt worden (9/13).

Volgens zes van de dertien mentoren wordt er te weinig 'hulp' aangeboden vanuit het zorgteam. Zeven van de dertien geven aan te weten dat er veel expertise in huis is, maar niet goed weten waarvoor (6/13) en er eigenlijk ook niet naar vragen (6/13). Acht van de dertien mentoren geven aan te denken dat zodra ze minder tijd kwijt zijn aan het zoeken naar een (juiste) invulling van het mentoraat ze meer tijd over houden en het minder als 'last' wordt ervaren.

Data-analyse interviews

Opvallend is dat mentoren op vwo niveau minder een hogere werkdruk ervaren dan mentoren op de mavo. Op pedagogisch vlak voelen mentoren zich voldoende toegerust, maar dit weegt klaarblijkelijk niet op tegen de hogere werkdruk. Verder komen de factoren weinig informatievoorziening, tijd en onduidelijkheid sterk naar voren. Daarnaast is opvallend dat er een splitsing is tussen mentoren; de ene helft weet dat er veel expertise in huis is maar vragen er niet naar en de andere helft weet niet dat de expertise er is en vraagt er ook niet naar. Mentoren hebben het gevoel dat er onduidelijkheid heerst en dat ze zelf moeten zoeken naar oplossingen. Deze worden dan ook niet eerst gezocht bij het zorgteam maar bij collega's.

4.3.2 Collectieve visie

Om te komen tot antwoord(en) op deelvraag 2, *hoe komt de school tot een collectieve visie op het leerlinggericht mentoraat?* is de volgende data-analyse uitgevoerd:

Op basis van de verkregen gegevens uit de individuele interviews worden er in de linkerkolom een aantal kernzinnen geclusterd (tabel 1). Mentoren gaven aan deze te willen uitdragen in hun (collectieve) visie op het mentoraat. In de rechterkolom zijn interventies geclusterd die mogelijk bijdragen aan het uitdragen van die visie.

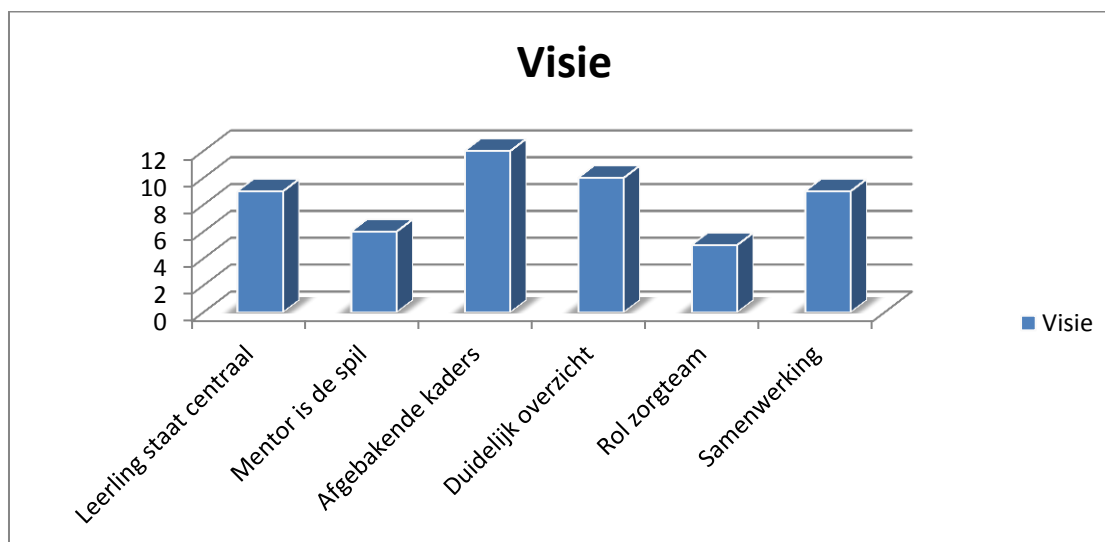
Visie	Uitdragen
De leerling staat centraal.	Meer tijd, organisatorisch gezien, voor de leerling; Lesgeven aan de mentorleerling; Leerlingbespreking en groepsbespreking terug; Meer vrijwillig mentoraat (keuze van de leerling en mentor; er moet klik zijn).
Mentor is spil van de begeleiding.	Duidelijkheid en structuur vanuit het zorgteam; Ondersteuning vanuit het zorgteam; Meer tijd en aandacht inbreng voor vormgeving mentoraat; Meer tijd en aandacht voor vergroten betrokkenheid bij vormgeving; Tijd en ruimte voor professionalisering van de mentor; Verantwoordelijkheid krijgen en uitdragen naar ouders.
Afgebakende kaders van het mentoraat.	De gemaakte afspraken meer vertalen naar het primaire proces; in de klas; Het <i>waarom</i> meer duidelijk gemaakt worden; Zorgstructuur zichtbaar maken in de school; Brugklasmentoren bijzondere positie, meer ondersteuning; Collectief beleid, schoolbrede visie en daarbij passende afspraken;

	Wekelijks vast mentoruur terug.
Duidelijk zicht op -wie wat hoe waar-.	Zorgstructuur zichtbaar maken in de school: Schematisch overzicht van zorgroute, aanmeldingsprocedures en aanwezige expertise toegankelijk voor docenten; Duidelijkheid en presentatie vooraf van de plannen; Collectief brainstormen en bijstellen van plannen.
Rol van het zorgteam.	Laagdrempelig en toegankelijk; Minder administratie, minder 'papieren tijgers'; Meer ondersteunende rol in plaats van de zorg overnemen; Groepsgesprek met coördinatoren, zorgteam en groep mentoren als interventie voor het creëren van betrokkenheid; Op zoek naar kwaliteit (themagebonden scholingen aanbieden).
Twee weten meer dan een.	Duo-mentorschap; Eén klassenmentor voor bovenbouw (aanspreekpunt; creëert ruimte voor duo-mentorschap); Groep- en leerlingbespreking terug.

Tabel 1. Een visie en het uitdragen daarvan.

Zes mentoren geven aan dat er een algehele visie vanuit de school mist. Er worden in hun ogen veel beslissingen genomen die een bijdrage leveren aan de kwaliteit van de school (4/13) en deze worden goed onderbouwd (5/13). Echter mist er volgens acht mentoren een bepaalde overtuiging die alle veranderingen en beslissingen tot een geheel maakt waarbij alles in elkaar past.

In figuur 2 is inzichtelijk gemaakt hoeveel mentoren iets genoemd hebben over de aspecten van de visie op het mentoraat.



Figuur 2. (Collectieve) Visie op het mentoraat.

Data-analyse

De ideeën van de mentoren over hoe de collectieve visie kan worden uitgedragen liggen vrij dicht bij elkaar. Mentoren willen graag dingen veranderen en daar zijn ideeën over maar men moet bij elkaar komen om tot een gezamenlijk plan te komen.

4.3.3 Betrekken bij vormgeving

Om te komen tot antwoord(en) op deelvraag 3, *hoe kan de school de mentoren betrekken bij de vormgeving van het leerlinggericht mentoraat?* is de volgende data-analyse uitgevoerd:

Op basis van de verkregen data uit de interviews zijn er vier aspecten genoemd die volgens mentoren kunnen bijdragen aan de vormgeving van en betrokkenheid bij het leerlinggericht mentoraat. Uit de interviews kwam al snel naar voren dat er een groepsbijeenkomst werd verlangd. Dit is georganiseerd met 20 mentoren, het zorgteam, twee coördinatoren en de conrector. Het groepsinterview is volgens de oplossingsgerichte stappen van de methode reteaming¹⁰ benaderd. De verzamelde data uit de bijeenkomst worden kort weergegeven in hoofdstuk 5. De bijeenkomst wordt namelijk als een interventie beschouwd.

Houding en steun schoolleiding

Mentoren benoemen dat de houding van mentoren wordt beïnvloed door de houding van de directie (6/13). Zeven van de dertien mentoren benoemen dat ze zich mogelijk meer betrokken zouden voelen als ze zich meer geïnformeerd voelen over de gang van zaken met betrekking tot Passend Onderwijs en het leerlinggericht mentoraat.

Studiemiddagen met zorgthema's

Ook is door vijf van de tien mentoren een studiemiddag geopperd waarin aandacht is voor Passend Onderwijs en de rol van het leerlinggericht mentoraat. Acht mentoren vinden dat er weinig tot geen aandacht is geweest voor de begeleiding van mentoren in hoe het mentoraat te vervullen.

Besprekingen

Volgens negen mentoren mist er informatievoorziening vanuit collega's doordat de groepsbespreking is afgeschaft. Op de mavo ervaren mentoren dit minder doordat er grotere behoefte is aan collegiaal overleg gezien het aanbod van ondersteuning dat nodig is vaak groter is. Er ontstaat in hun beleving (7/13) een meer collectieve uitvoering omdat je van elkaar leert door erover te praten en te reflecteren. Zeven mentoren benoemen dat dit naar hun beleving nog te weinig gebeurt en wanneer er een gemeenschappelijke aanpak wordt afgesproken leidt deze in negen van de tien gevallen niet tot concrete acties.

Rol van de coördinator

Vijf mentoren benoemen dat de coördinatoren ook een taak hebben voor mentoren die uit zichzelf niet

¹⁰ Zie bijlage 6.

zo veel affiniteit hebben met zorgleerlingen. Hier worden een aantal interventies voor genoemd: - door een helder aannamebeleid te formuleren rondom het mentoraat en Passend onderwijs, - voorafgaand aan het schooljaar de mentoren-indeling op basis van voorkeuren en leerjaren in te delen of, - in functioneringsgesprekken te bespreken wat er van mentoren verwacht wordt op dit gebied.

Een mentor vertelt dat één coördinator dit schooljaar geëxperimenteerd heeft met de functie van mentorcoördinator. Mentoren die onder haar hoede vielen konden bij haar terecht wanneer ze vragen hadden over hoe om te gaan met een leerling of hoe bepaalde procedures voltooid moesten worden. Dit bood hen sturing.

Analyse

De directie kan in ogen van de meerderheid veel bijdragen aan een open klimaat waarin dingen besproken kunnen worden. Het wordt als heel positief ervaren als de schoolleiding nauw betrokken zou zijn bij de zorgstructuur. Bovenstaande sluit ook aan op de behoeften van mentoren die in de resultaten van deelvraag 4 te lezen zijn. Mentoren moeten zich gesteund voelen door hun schoolleiding en het zorgteam, zowel in het faciliteren van vernieuwingen en scholing, als in het mentaal ondersteunen en coachen van mentoren. Ten tweede zorgt het invoeren van besprekingen ervoor dat mentoren onderling (tussen collega's) meer kunnen uitwisselen over de eigen vormgeving van het mentoraat. Tot slot kan gesteld worden dat ondanks dat mentoren een hoge werkdruk ervaren ze toch behoefte hebben aan bepaalde tijdsinvestering zoals de leerling- en groepsbespreking.

4.3.4 Behoeften van mentoren

Om te komen tot antwoord(en) op deelvraag 4, *wat hebben mentoren nodig om een zo goed mogelijke invulling te geven aan het leerlinggericht mentoraat?* Is op zoek is gegaan naar verschillen en overeenkomsten in ideeën van mentoren met betrekking tot de behoeften rondom (de invulling van) het mentoraat.

Betrokkenheid zorg(structuur)

Het is wezenlijk dat het handelen van mentoren ondersteund wordt door een goede interne zorgstructuur op school. Over deze stelling zijn alle mentoren het eens. Zeven mentoren zijn in zekere zin tevreden over de zorgstructuur en over het functioneren van het zorgteam. Echter geven acht mentoren aan dat ze zich weinig tot niet betrokken voelen bij het intern zorgteam wanneer het hun mentorleerling aangaat. Alle dertien mentoren zouden graag betrokken worden bij alle stappen die ondernomen worden rondom hun leerling.

Duidelijkheid creëren

Elf van de dertien mentoren geven onduidelijkheid aan als overkoepelende factor aan voor het feit dat er geen eenduidige invulling is van het mentoraat en er geen sprake is van een collectieve en gedragen visie. Negen mentoren verlangen meer duidelijkheid over de zorgstructuur, hun taken en de zorgroute. Deze moet meer zichtbaar worden gemaakt in de school.

Samenwerking

Goede samenwerking met collega's, coördinator en zorgteam wordt door mentoren cruciaal gevonden en als vereiste gezien (11/13). Zes mentoren geven aan dat het ook een belangrijke steun is als er op school een vangnet is voor leerlingen waarmee het echt niet meer gaat, bijvoorbeeld in de vorm van een zorglokaal.

Analyse

Ruim een derde van de bevroagde mentoren geeft aan geen overbelasting te ervaren van zijn taak als mentor. Twee derde ervaart overbelasting van factoren op het gebied van relatie (oudercontact en problemen) en op het gebied van competentie (planning en organisatie, onwetendheid en weinig ondersteuning).

Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een link gelegd met de verzamelde data en de voorlopige conclusies in combinatie met het theoretisch kader. De onderzoeksresultaten zijn vertaald naar de context en er komt naar voren wat dit onderzoek heeft bijgedragen aan de kennisontwikkeling en de probleemstelling.

5.1 Beantwoording van de deelvragen

Beantwoording van deelvraag 1: Wat zijn de (belangrijkste) opvattingen van de mentoren over (de taken van) het leerlinggericht mentoraat?

De opvattingen over het leerlinggericht mentoraat zijn verdeeld. Meer dan 75% van de bevroagde mentoren vind de algehele invulling van het mentoraat onduidelijk. Ouders en leerlingen zijn in hun ogen beter op de hoogte van hun taken dan zij zelf en dit heeft te maken met onwetendheid en een onduidelijk en tijdrovend takenpakket. De invulling die mentoren geven aan het mentoraat is over het algemeen genomen naar eigen inzicht, maar dit maakt niet dat mentoren er tevreden over zijn. Hierdoor is weerstand ontstaan. Het mentoraat past volgens mentoren nu niet in een collectieve visie en wordt daardoor ook niet gedragen door de mensen die het in de uitvoering moeten doen.

Een belangrijke opvatting die naar voren komt is dat mentoren goed weten wat de primaire functie van de mentor is, namelijk het waarnemen en signaleren van problemen. Ook het aandragen van oplossingen wordt gezien als een punt dat mentoren (beter) leren door mentor te zijn. en betrokkenheid bij de vormgeving als belangrijk element wordt gezien van de collectieve visie is

De meest negatieve opvatting gaat over de hoeveelheid tijd die in het plannen en organiseren van gesprekken met leerlingen zit. Het leerlinggericht mentoraat bezorgt de meerderheid van de mentoren de opvatting dat het tijdrovend werk is en dit werkt demotiverend, terwijl mentoren wel denken dat het ook anders kan.

Sinds de invoering van het mentoraat gaan mentoren over het algemeen meer uit van de kwaliteiten van de leerling. Er is tijd en ruimte voor een meer persoonlijke benadering waarin vertrouwen en betrokkenheid een grotere rol spelen dan voorheen. Dit is een belangrijk en positief verschil. Het huidige systeem wordt niet als werkbaar ervaren. De huidige stand van zaken leidt niet tot optimaal contact en schept niet de voorwaarden voor het 'leerlinggerichte' aspect van het mentoraat.

Beantwoording van deelvraag 2: Hoe komt de school tot een collectieve visie op het leerlinggericht mentoraat?

Gezien de grootste groep mentoren onduidelijkheid ervaart over de structuur en invulling van het mentoraat leidt dit tot een afwachtende houding en soms ook tot zorg en weerstand bij mentoren. De directie is (tot op heden) te afwachtend geweest met het informeren van mentoren en het betrekken van mentoren bij de ondersteuningsstructuur.

Mentoren hebben een grote behoefte aan een overtuiging, een gedragen en gedeelde visie. De directie heeft de taak om ervoor te zorgen dat een school die te maken krijgt met een groeiend aantal leerlingen die ondersteuning nodig heeft meegroeit met die beweging, maar tegelijkertijd ook grenzen afbakt (welke begeleiding kan geboden worden en welke niet). De handelingsverlegenheid moet meer zichtbaar worden gemaakt zodat alle betrokkenen weten waar ze aan toe zijn en waar nog geïnvesteerd moet worden. Hierdoor zal al veel meer duidelijkheid ontstaan. Mentoren geven aan dat er veel tijd en aandacht is besteed aan de zorg voor leerlingen en minder aan het beleid en de zorg voor mentoren. Dit is nodig voor de basis; een collectieve en gedragen visie.

Een visie komt tot stand via gedragingen. Vooraf aan gedragingen gaan duidelijkheid, structuur en betrokkenheid. Het zorgteam en de directie moeten hun ideeën over de zorgstructuur meer delen met mentoren. Door zichtbaar te maken voor mentoren waarom beslissingen worden genomen, hoe die in zijn werk gaan en helder is wat daar voor nodig is, komt de school tot een collectieve visie en tot draagvlak. Als de directie en het zorgteam aantonen dat het voor hen duidelijk is en zij dit positief uitdragen zal dit een zelfde effect hebben op mentoren. Het is hierbij van groot belang om te blijven luisteren naar wat mentoren nodig hebben om de collectieve visie uit te kunnen dragen.

Het mentoraat moet meer als een rode draad in de visie van de school passen waardoor mentoren het mentoraat met meer overtuiging kunnen dragen en uitvoeren. Dit zal meer betekenisgeving opleveren.

Beantwoording deelvraag 3: Hoe kan de school mentoren betrekken bij de vormgeving van het leerlinggericht mentoraat?

Mentoren geven aan dat het feit dat er naar hun mening wordt gevraagd, het mentoraat wordt geëvalueerd en de school op hun behoeften wil inspelen al zorgt voor betrokkenheid bij de vormgeving. Mentoren worden daarnaast meer betrokken bij de vormgeving van het mentoraat als ze op de hoogte zijn van wat het hen uiteindelijk oplevert (korte- en lange termijn). Het is van belang dat mentoren voor aanvang van komend schooljaar onderzoeken wat het leerlinggericht mentoraat van hen vraagt, wat het betekent voor hun rol en handelen en wat er van hen wordt verwacht. Hiervoor zijn afgestemde en afgebakende kaders nodig verzorgd door een collectiviteit (directie, zorgteam en mentoren).

Voor het zorgteam betekent het betrekken van mentoren bij de vormgeving van het leerlinggericht mentoraat dat er een verschuiving plaats moet vinden van leerlingbegeleiding naar docentbegeleiding.

Door de groepsbespreking, en systematische herhaling daarvan, voelen mentoren zich meer gesteund door de directie en het zorgteam en dit zorgt voor algehele betrokkenheid. Komend schooljaar blijft het zorgteam hier op inzetten door het faciliteren van systematische ondersteuning en coaching van mentoren.

Beantwoording deelvraag 4: Wat hebben mentoren nodig om een zo goed mogelijke invulling te geven aan het leerlinggericht mentoraat?

Mentoren verlangen een positieve houding van de directie jegens het leerlinggericht mentoraat. Na alle veranderingen die hebben plaats gevonden moet er minder sprake zijn van een top-down benadering en meer van een bottom-up benadering. Een positieve houding en betrokkenheid van de directie zijn voorwaarden waardoor beslissingen mogelijk minder als 'moeten' worden ervaren.

De algehele opvatting over het mentoraat van mentoren neigde meer naar het negatieve dan het positieve door bepalende factoren als werkdruk en tijd. Een verandering in deze 'mindset' van mentoren is vaak een proces waar tijd in gaat zitten. Er moet rekening worden gehouden met dat een aanvankelijk negatieve houding ook ten positieve kan veranderen. Door mentoren en hun behoeften serieus te nemen kan er gezamenlijk naar haalbare oplossingen worden gezocht en kunnen mentoren een, naar eigen beleving, meer passende invulling geven aan het mentoraat. Mentoren hebben verantwoordelijkheid nodig om een persoonlijke betekenis aan het mentoraat te kunnen geven. Dit is ook bepalend voor het gemeenschapsgevoel. Mentoren zijn de spil in de begeleiding van de leerling en dit moeten zij ook zo ervaren in de uitvoering daarvan en in de samenwerking met het zorgteam.

5.2 Eindconclusie

De onderzoeksvraag luidde als volgt:

- ❖ Hoe kan de school draagvlak creëren voor de taakstelling van het leerlinggericht mentoraat?

Er zijn duidelijke randvoorwaarden voor het leerlinggericht mentoraat: mentoren hebben zowel op klassenniveau als op schoolniveau ondersteuning nodig en er zijn randvoorwaarden waaraan voldaan moet worden om het leerlinggericht mentoraat mogelijk te maken. Er kan gesteld worden dat er geen platform was ontwikkeld om het leerlinggericht mentoraat succesvol te implementeren.

De fundamentele rol die het zorgteam en de directie in dit proces hebben wordt benadrukt. Zij vormen de verbinding tussen de (boven)schoolse visie, het beleid op Passend onderwijs en het primaire proces. De visie en ambitie (van de ondersteuningsstructuur van de school en het mentoraat als onderdeel daarvan) moeten meer zichtbaar worden in de school zodat iedereen zich hiermee kan identificeren. Dit vergroot de betrokkenheid van mentoren. De persoonlijke bijdrage van de mentor

wordt duidelijk(er) zodra deze elementen duidelijk zijn. Mentoren zullen hierdoor ervaren dat het mentoraat (weer) beter in de organisatie als geheel past. Daarnaast moeten de directie en het zorgteam zorg dragen voor goede materiële en organisatorische condities om de docenten te faciliteren en ondersteunen bij de invulling van het leerlinggericht mentoraat.

Draagvlak wordt gecreëerd door deze evaluatie te laten gelden binnen de school en dit moet worden gewaarborgd. Het monitoren gaat niet alleen om verbeterpunten vast te stellen, maar ook om met elkaar behaalde successen te vieren. Dit motiveert namelijk om verder te gaan en volgende stappen te zetten. Het aansturen op de ervaringen van de mentoren creëert betrokkenheid en hierdoor voelen zij zich serieus genomen en op hun professionaliteit aangesproken. Mentoren moeten op deze manier een grotere rol gaan spelen bij de verdere ontwikkeling en vormgeving van het mentoraat en andere veranderingsprocessen in de school. Als mentoren hierover in gesprek kunnen met elkaar wordt de visie vertaald naar de eigen situatie en kunnen mentoren deze als team, als mentoraat, meer kleur geven. Zodra mentoren zich eigenaar en verantwoordelijk voelen (in plaats van geraadpleegd of geïnformeerd) hoe groter de betrokkenheid en verbondenheid met het mentoraat wordt. Deze factoren zijn ook bepalend voor het gemeenschapsgevoel en bevorderen daarmee het draagvlak voor de collectieve visie. Er is in die zin voldoende draagvlak gecreëerd voor mentoren om gezamenlijk aan de slag te gaan met de collectieve visie en het gestelde kader.

5.3 Discussie

Door met een helicopterview terug te kijken op mijn hele onderzoek kan ik zeker stellen dat het zowel mezelf als professional en de praktijk waardevolle informatie heeft opgeleverd. Voor de directie is duidelijk uiteen gezet aan welke aspecten aandacht besteedt dient te worden zodat er draagvlak wordt gecreëerd en mentoren tot een goede invulling van het mentoraat komen.

Er moet meegenomen worden dat er in de interviews niet specifiek gevraagd is naar de competentiebeleving van mentoren met betrekking tot de invulling van het mentoraat. Dit is in de enquête wel bevraagd, maar hier komen geen opvallende gegevens uit naar voren. Echter, zijn de competentiebeleving en mate van toerusting van belang voor de invulling van het mentoraat. Een aanbeveling is om dit bij een volgende (evaluatie)bijeenkomst over het mentoraat mee te nemen om hier vervolgens vroegtijdig op in te kunnen spelen.

Elk onderzoek kent beperkingen en bij dit onderzoek moet een kritische noot geplaatst worden bij het gegeven dat niet alle mentoren betrokken zijn geweest bij het onderzoek, afgezien van de enquête. Het betrof maar een derde van het hele team. Bij volgende evaluaties wordt het aangeraden om alle mentoren te betrekken. De school heeft met een groot aantal mentoren te maken. Het is hierbij van belang, gezien het om zowel collectieve als individuele behoeften gaat, dat er realistische doelen worden gesteld en aanpassingen worden gedaan.

5.4 Aanbevelingen

Om zo snel mogelijk in te spelen op de behoeften van de mentoren is door de directie besloten om voorafgaand aan het nieuwe schooljaar al plannen te maken om acties en aanbevelingen te kunnen realiseren.

Er wordt ten eerste tijd vrij gemaakt voor meerdere studiedagen en aandacht voor zorgthema's. Hierbij wordt voortaan een grotere nadruk gelegd op de koppeling naar de klas; wat kan ik als mentor en docent doen?

Ten tweede wordt er meer aandacht besteed aan de indeling van de mentorleerlingen. Bepaalde situaties, waarin handelingsverlegenheid een boventoon voert, kunnen voorkomen worden door op voorhand de leerlingen beter te verdelen. Hierbij kan gedacht worden aan minder zorgleerlingen op één mentor en een betere verdeling van de zorgleerlingen over mentoren die reeds beschikken over de pedagogische kennis en expertise die nodig blijkt te zijn. Ook wordt het duo-mentorschap ingezet ter ondersteuning van mentoren in de onderbouw .

Ten derde is er een groepsinterview georganiseerd omdat de directie en het zorgteam een groter aantal mentoren uitspraken wilde laten doen over het mentoraat. Dit is een passende actie geweest voor het betrekken van mentoren. Mentoren voelden zich gehoord en er zijn nieuwe ideeën¹¹ gegenereerd waar in subteams aan zal worden gewerkt.

Naar aanleiding van de gegevens is besloten dat volgend schooljaar de zes-wekelijkse groepsbespreking terug ingevoerd wordt tezamen met het wekelijkse (vaste) mentoruur. Er is afgesproken, naar aanleiding van het groepsinterview, dat de mentor functioneert als degene die signaleert wanneer er een probleem is met een klas of een specifieke leerling. Vervolgens kan de leerjaarcoördinator met de mentor een gezamenlijke aanpak coördineren. In een teamvergadering wordt vervolgens een concrete aanpak met tussenstappen ontwikkeld.

Een algehele aanbeveling is om de evaluatie(s) te blijven waarborgen, aan te blijven sturen op oplossingen en dit tijdig van tevoren aangeven en afstemmen binnen de afgesproken kaders.

¹¹ Zie bijlage 7.

Literatuuropgave

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek in het HBO*. Den Haag: HBO-raad.
- Baarda, D.B., de Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Baarda, D.B. (2009). *Dit is onderzoek!* Noordhoff Uitgevers B.V.
- Bakker-de Jong, M. & Mijland, I. (2005). *Handboek voor elke mentor*. Esch: Uitgeverij Quirijn.
- Beek, S. & Sontag, L. (2011). *Onderwijszorgroutes in het voortgezet onderwijs*. Den Bosch: KPC Groep.
- Beij, T. van der & Waals, J. van der (2007). *De ontwikkelagenda van de toekomst? Onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling in het voortgezet onderwijs*. Kwaliteit van leerlingenzorg in het vmbo & praktijkonderwijs. Amersfoort: Raadgevers & Partners.
- Berg, R., van den & Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Samsom, Alphen aan de Rijn.
- Berg, R. van den & Vernooy, K. (2001). Implementatie van onderwijsinnovaties: naar een samenhangende benadering. In: B.P.M. Creemers & A.A.M. Houtveen (Eds.), *Onderwijsinnovatie*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Berg, R. van, & Vandenberghe, R. (2005). Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. In R. van Berg, & R. Vandenberghe, *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties* (pp. 13-16). Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Bergen, T. (2005). Tien jaar Nijmeegs onderzoek naar het leren van leraren op de werkplek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 26(2), p.5 –12.
- Bergen, T. & Veen, K. van (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON. Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25, 4, 29-39.
- Bier, A. Dieteren-Bongers, H. Jong-Buysse, C. de, Daams, H. Gruyters, H. Hoeffgen, M. & Jacobs, G. (2011). *Tien keer beter! (3) Verbeteren van de onderwijspraktijk door onderzoek*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Blonk, A. (2010). *Preventie als opdracht voor de speciale onderwijszorg (voortgangsrede lectoraat evaluerend handelen)*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
- Boschma, B. & Groen, I. (2006). *Generatie Einstein: Slimmer, sneller en socialer: communiceren met jongeren van de 21^{ste} eeuw*. Centraal Boekhuis.

- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling SLO.
- Clijsen, A., Beek, S., Beek, G. van de & Herp, R. van (2011). *Draaiboek invoering onderwijszorgroutes in het voortgezet onderwijs. Onderwijs passend maken*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep in opdracht van het ministerie van OCW.
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Doyle, L.H. (2002). Leadership and inclusion: reculturing for reform. *International journal of educational reform*, 11(1), 38-62.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R. & Jackson, P. (2002). *Management Research*. London: Sage Publications.
- ECPO (2010). *Opdrachtbeschrijving van het onderzoek 'Passend onderwijs en het handelingsrepertoire van de leraar'*.
- Eekelen, I.M. van, Boshuizen, H.P.A., & Vermunt, J.D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447-471.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 4, 581-584.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change. Third edition*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Furman, B. Ahola, T. & Kaaij, P.A.A.M. (2009). *Reteaming: Oplossingsgericht werken als veranderstrategie*. Uitgeverij De Boeck Hoger en universitair onderwijs.
- Geijssel, F., Slegers, P., Berg, R. van den, & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large- scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130- 166.
- Graaf, A. de & Kunst, K. (2008). *Einstein en de kunst van het zeilen. Praktijkboek over leiderschap en communicatie*. Amsterdam: SWP.
- Groothuis, M. & Verkuyl, H. (2008). *Mentor in het voortgezet onderwijs*. Uitgeverij de Boeck.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* Falmer Press.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.
- Harinck, F.J.H. & Smit, M. (1999). Programma-evaluatie. In E.J. Knorth en M. Smit (red.), *Planmatig handelen in de jeugdhulpverlening*, 373-390. Leuven/Apeldoorn: Garant.

- Healy, M.J. & Rawlinson, M.B. (1994). Interviewing techniques in business and management research, in Wass, V.J. and Wells, P.E. (eds) (1994). *Principles and Practice in Business and Management Research*, Aldershot: Dartmouth.
- Herr, K. & Anderson, G.L. (2005). *The action research dissertation. A guide for students and faculty*. London/New Delhi: Sage Publications.
- Hutschemaekers, G. (2001). Hulpverleners en cliënten in de geestelijke gezondheidszorg. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 56, 806-832.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Zutphen: Thieme Meulenhoff.
- Keesenberg, H. & Hoffmans, C. (2008). *Een samenhangende aanpak 'passend onderwijs'*. Plan van aanpak 2008 – 2011.
- Kloosterboer, P.P. (2005). *Voor de verandering: over leidinggeven aan organisatieverandering*. Academic Service
- Kwakman, C. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Lange, R. de, Schumann, H. & Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen: Garant.
- Lingsma, M. & Scholten, M. (2007). *Coachen op competentieontwikkeling*. Soest: H. Nelissen BV.
- Lohman, M., & Woolf, N. (2001). Self-initiated learning activities of experienced public school teachers: Methods, sources and relevant organizational influences. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7, 59-74.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (2013). Brochure "Een passend onderwijs-programma voor alle leerlingen in het voortgezet onderwijs."
- Matson, F. & Montagu, A. (1979). *The human connection*. New York: McGraw-Hill.
- Nistelrooij, A.T.M. van (2000). *Werken met conferenties. Het collectief organiseren van team based organisaties*. Utrecht: Lemma.
- Nistelrooij, A.T.M. van, Vries, C., de & Minkema, D. (2004). Dialoog en Whole Scale™ Change. Samengaan van open gespreksvoering en planmatige verandering. *Opleiding & Ontwikkeling, Tijdschrift voor Human Resource Development*, 17(5), 21-24.
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2008). *Handelingsgericht werken op school. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag*. Uitgeverij Acco.

- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Acco: Leuven / Den Haag.
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization focused evaluation*. London: Sage Publications.
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Proefschrift. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Senge, P. Cambron-McCabe, N. Lucas, T. Smith, B. Dutton, J. & Kleiner, A. (2001). *Schools that learn*. New York: Doubleday.
- Sigaloff, C., Moerbeek, K., Nabben, I. & Huber, M. (2010). *Onderwijs pioniers. Van klacht naar oplossing: de leerkracht als vernieuwer*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijs Arbeidsmarkt (SBO)/Kennisland.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Proces-management Primair Onderwijs.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: It's Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(20), 202-248.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Walraven, M., Kieft, M. & Vegt, A.L. van der (2013). *Passend onderwijs en opvattingen over de toerusting van vo-docenten en -scholen*.
- Waslander, S. (2011). De geschiedenis herhaalt zich: passend onderwijs en de onzichtbare leraar. In: Bekkers, V., Noordegraaf, M., Waslander, S. & Wit, B. de. *Passend onderwijs- Passend beleid? Drie visies op beleidsvorming rondom Passend onderwijs*. Den Haag: ECPO.
- Weggeman, M. (2008). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Scriptum.
- Wester, F., Smaling, A. & Mulder, L. (2000). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.

Bijlagen

Bijlage 1 Taakomschrijving mentoraat

ALGEMENE KENMERKEN

De mentor is de eerste aanspreekbare persoon binnen school voor een leerling, hij/zij onderhoudt de contacten met zijn/haar leerlingen en de ouders.

WERKGEBIEDEN

1. MENTOR EN DE LEERLING

- De mentor stelt zich voor aanvang van en gedurende het schooljaar op de hoogte van relevante gegevens betreffende de omstandigheden waarin de leerling verkeert. De mentor vindt zijn of haar informatie in Magister en leerlingendossier.
- Nieuwe leerlingen maakt hij/zij wegwijs in de schoolorganisatie en besteedt daarbij aandacht aan de schoolregels.
- Er is frequent overleg tussen leerling en mentor, waarbij de resultaten en algemeen functioneren aan de orde komen.
- De mentor *ziet er op toe* dat bij langdurige/opvallende afwezigheid van de leerling het huiswerk wordt gemaakt en heeft hierover contact met docenten en coördinator.
- De mentor heeft regelmatig contact met vakdocenten, ouders en coördinator.
- De mentor is in staat de signalen van vakdocenten en/of ouders of de leerling zelf om te zetten in een hulpvraag aan de interne zorgcommissie.
- De mentor zorgt voor een goede registratie van alle relevante gegevens op de juiste plaats in Magister.
- De mentor geeft de leerlingen advies op het gebied van huiswerkaanpak, steunlessen en inzet lessen in overleg met vakdocenten en ouders.
- De mentor geeft elke leerling persoonlijke ondersteuning. Daarin komen o.a. aan de orde:
 - ondersteuning bij het (leren) leren, dus studievoordigheden en planning
 - begeleiding ten gunste van de ontwikkeling van de eigenschappen zelfstandigheid, samenwerking en verantwoordelijkheid (LOB)
 - ondersteuning bij de sociale en emotionele ontwikkeling
 - levert een bijdrage aan de keuzebegeleiding: studierichting- en loopbaanverkenning (LOB) in samenwerking met de decaan en/of coördinator maatschappelijke stage
 - indien noodzakelijk het opstellen van een persoonlijk actie- of handeingsplan

2. MENTOR/COACH EN DE OUDERS/VERZORGERS

- De mentor onderhoudt de contacten met de ouders/verzorgers of hun vertegenwoordigers en met externen.
- De mentor bewaakt de voortgang van de resultaten en treedt in contact met de ouders, wanneer de vorderingen van de normale of te verwachten voortgang afwijken. Hij doet dit door de cijfergegevens in Magister nauwlettend bij te houden en signalen van docenten op de juiste manier te interpreteren.

- De mentor zorgt er voor dat hij/zij goede afspraken maakt met de ouders en de leerlingen over de wijze van contact en de frequentie van contact. Frequent contact via de mail en telefonisch wordt aanbevolen.
- De mentor is aanwezig bij schoolbijeenkomsten voor ouders en leerlingen.

3. DUOMENTOREN EN DE KLAS

- De duomentoren zorgen ervoor dat de leerlingen zich thuis voelen op school en stimuleren de onderlinge contacten.
- Zij dragen bij aan een gunstig leer- en leefklimaat in de klas.
- De duomentoren zijn betrokken bij *en* organiseren klassenactiviteiten.
- De duomentoren zijn in staat klassenhandelingsplannen op te stellen (geldt voor PTD klassen).
- De duomentoren dragen er zorg voor dat de rapporten en papieren mededelingen worden uitgedeeld.
- De duomentoren organiseren, indien nodig, klassenbesprekingen met vakdocenten.

FACILITERING

- Aantal taakuren afhankelijk van aantal FTE (zie onderstaand schema)
- Ondersteuning mentoraat geschiedt door jaarlaagcoördinatoren & zorgcoördinator.

Overzicht aantal leerlingen en uren voor mentoraat op basis van FTE schooljaar 2013-2014.

FTE	leerlingen	uren
0,1	2	8
0,2	3	12
0,3	4	16
0,4	5	20
0,5	7	28
0,6	8	32
0,7	10	40
0,8	11	44
0,9	13	52
1,0	15	60

Bijlage 2 De 1-zorgroute van school x

1-zorgroute:

1. Waarnemen
 - * Via leerling (komt zelf met een vraag of door eigen observaties)
 - * Via docenten of rapportvergadering
 - * Via ouder(s)/verzorger(s)
 - Hiervan een notitie in LVS maken.
2. Begrijpen
 - * onderzoeken:
 1. Via kwadrant/LVS (ook van de voorgaande jaren/) papierendossier
 2. Resultaten checken bij **leerling**, bij **ouder(s)/verzorger(s)** en **docenten** (via klassenbespreking of rapportvergadering)
 - * Waar heeft de leerling ondersteuning bij nodig om goed te kunnen functioneren op Graaf Engelbrecht?
3. Plannen
 1. Actieplan opzetten **met en door leerling** (SMART geformuleerde doelen of afspraken)
 2. Bespreken **met ouder(s)/verzorger(s)** en **met docenten** (via magister)
 3. Actieplan laten terugkomen in (eventueel) groepshandelsplan
 4. Actieplan invoeren in **LVS** als handelsplan-notitie.
4. Realiseren
 - * Uitvoeren van het actieplan en/of groepsplan door alle betrokken partijen.
5. Waarnemen
 - * Evalueren van het actieplan met **leerling en ouder(s)/verzorger(s)**:

Positief?	1. Doorgaan met actieplan met dezelfde afspraken om doel vast te houden of, 2. Een ander doel prioriteit geven of, 3. Afsluiten met een afgesproken datum om te evalueren hoe het gaat zonder het actieplan.
Negatief?	1. Actieplan blijft actief (met een eventuele aanpassing) 2. In overleg met de coördinator een aanvraag indienen bij Interne Zorgteam via een aanvraag IZT-registratie in magister.
 - ➔ Advies van Interne Zorgteam overnemen in actieplan en verspreiden onder docenten. Bespreken met leerling en ouder(s)/verzorger(s).



Route IZT

Aanvraag indienen bij IZT

1. Notitie Aanvraag IZT (in magister) ingevuld?
2. Is het kwadrant bijgewerkt?
3. Is er een actieplan (in magister) en een evaluatie daarvan?

Nee? Terug naar aanvrager i.v.m. het aanvullen van de aanvraag.	Ja? Aanvraag wordt besproken in het IZT. De volgende zaken kunnen worden gedaan vanuit het IZT; 1. Advies geven aan aanvrager 2. Bij een interne discipline onderbrengen 3. Naar een externe discipline doorverwijzen 4. Doorsturen naar het ZAT Terugkoppeling via magister (in hetzelfde formulier als aanmelding) met daarbij de (eventuele) actie van de mentor vermelden. Mentor vermeldt deze actie in het actieplan van de leerling en bespreekt dit met leerling en met ouder(s)/verzorger(s) . Aanvraag/status wordt besproken in de volgende IZT vergadering. 5. Evalueren 6. andere stappen 7. advies voor actieplan
--	--

De behandeling van een nieuwe aanvraag wordt altijd gedaan in de eerst volgende IZT-vergadering. Het streven is om de terugkoppeling via magister op de maandag volgend op de IZT-vergadering rond te hebben.

De (eventuele) afspraken komen in de magisteragenda van de leerlingen te staan. Het is erg belangrijk dat leerlingen deze goed bijhouden. Na elke afspraak met een IZT-lid wordt er een verslag gemaakt in de aanvraag IZT-notitie.

Bij spoedaanvragen (voornamelijk op het gebied van sociaal-emotionele problematiek) kan van deze tijdlijn worden afgeweken. Het is dan belangrijk dat de mentor dan zelf ook nog even contact opneemt met de zorgcoördinator.

Bijlage 3 Mentorenenquête

1. Ik kan afspraken die ik maak met mentorleerlingen goed nakomen.
2. Ik spreek met de leerling minimaal twee keer per maand over de resultaten.
3. Ik spreek met de leerling minimaal twee keer per maand over zijn of haar gedrag op school.
4. Als een mentorleerling problemen heeft, neem ik z.s.m. contact op met de ouders/verzorgers van deze leerling.
5. Ik kan de beloftes die ik maak naar ouders/verzorgers en leerlingen nakomen.
6. Ik kan mijn mentorleerlingen voldoende (de juiste richting op) helpen als ze problemen hebben.
7. Leerlingen nemen me in vertrouwen als ze een probleem hebben met andere leerlingen.
8. Leerlingen nemen me in vertrouwen als ze een probleem hebben thuis.
9. De ouders/verzorgers weten precies wat de taken van een mentor zijn.
10. De leerlingen weten precies wat de taken van een mentor zijn.
11. De collega's weten precies wat de taken van een mentor zijn.
12. Op onze school begeleiden de mentoren ongeveer allemaal hetzelfde.
13. De invulling van het mentoraat is duidelijk.
14. Er is goed en voldoende overleg over het mentoraat met de coördinator.
15. Ik ben tevreden over de ondersteuning en begeleiding van de coördinator.
16. Het lukt mij moeiteloos om voldoende individuele gesprekken te organiseren met mijn mentorleerlingen.
17. Ik ben voldoende geschoold in gespreksvaardigheid om een goed mentorgesprek te voeren met een leerling.
18. Ik ben voldoende geschoold in gespreksvaardigheid om een goed gesprek te voeren met de ouders/ verzorgers van een leerling.
19. Ik ben goed in staat te bemiddelen in een conflict tussen leerlingen.
20. Ik ben goed in staat te bemiddelen in een conflict tussen een leerling en een collega.
21. Ik ben voldoende bekwaam om in een mentorgesprek met een leerling problemen te signaleren.
22. Ik ben voldoende bekwaam om in een mentorgesprek met een leerling oplossingen aan te dragen.
23. Ik heb voldoende tijd om mijn mentoraat naar behoren in te vullen.
24. Ik heb voldoende tijd om met mijn collega-mentoren te overleggen.
25. Ik vind het belangrijk dat ik lesgeef aan mijn mentorleerlingen.
26. Een goede band tussen mij en mijn mentorleerlingen vind ik belangrijker dan dat ik ook lesgeef aan deze leerlingen.
27. Ik vind het belangrijk om zelf invloed te hebben in wie volgend schooljaar mijn mentorleerlingen zijn.
28. Ik neem mijn mentorleerlingen graag mee naar het volgende schooljaar.
29. Ik bespreek minimaal twee keer per lesperiode het PDCA-formulier met mijn mentorleerlingen.

30. De begeleidingsvergadering 1 op 1 met de coördinator ervaar ik als prettig.
31. Overige opmerkingen m.b.t. mentoraat:

Bijlage 4 Topiclijst interviews

Topiclijst:

Leerlinggericht mentoraat	Spil van de begeleiding	Zorgteam	Leerlingbespreking
Handelingsplannen	Afspraken	Behoeften	Betrokkenheid
Benadering	Invulling	Mentoruur	Zorgroute
Zorgstructuur	Bekwaamheid	Organisatie	Planning
Rolvervulling	Visie	Communicatie	Leerlinggerichtheid
Materialen	Toegerustheid	Begeleiding	Intensiviteit

Sturende vragen:

- Hoe vind je, als mentor, dat de uitvoering van het **leerlinggericht mentoraat** gaat?
Welke afspraken rondom het leerlinggericht mentoraat lopen minder? Welke lopen goed? Waar liggen de grenzen in het leerlinggericht mentoraat? De schaalvraag kan ingezet worden.
- Wat zijn volgens jou specifieke **verbeterpunten** voor de uitvoering/invulling van het leerlinggericht mentoraat?
Wat kan ervoor zorgen dat je je als mentor meer bekwaam voelt? Wat is realistisch? Wat is het meest wenselijk?
- Hoe wil je, als mentor, **betrokken** worden bij de leerlingenzorg? Schets de ideale situatie.
Beschrijf jouw rol als mentor in de ideale situatie.
- Wat heb jij, als mentor **nodig**, om tot een effectieve uitvoering/invulling van het leerlinggericht mentoraat te komen?
Hoe kan het zorgteam ervoor zorgen dat het beter gaat? Hoe kan de afstemming tussen zorgteam en mentoraat beter worden?

Bijlage 5 Werkverslagen interviews

1. Hoe vind je, als mentor, dat de uitvoering van het leerlinggericht mentoraat gaat?

❖ Mentor A:

Over het algemeen goed, er wordt meer uitgegaan van de kwaliteiten van de leerling. En er wordt meer vertrouwen en een band geschept tussen mentor en leerling. Maar het wordt naar mijn idee niet vanuit een bepaalde overtuiging gedaan. Er moet sprake zijn van een overtuiging die het tot een geheel maakt. Het voordeel van het leerlinggericht mentoraat is dat je minder leerlingen onder je hoede hebt waardoor het geen lopende band werk meer is. Al wordt dit moeilijk gemaakt door de afschaffing van het mentoruur. Naar mijn idee geven mentoren er ook een eigen invulling aan ondanks de afspraken die zijn gemaakt. Ook wordt er onderling tussen collega's steeds minder informatie uitgewisseld en dit leidt vaak tot miscommunicatie of geen communicatie en dit komt niet ten goede aan het kind.

❖ Mentor B:

In vergelijking met vorig schooljaar is dit beter en gaat het ook beter alleen mensen zien alleen maar de papieren tijgers waar ze mee te maken hebben gekregen. Iedereen klaagt over hoge werkdruk en teveel papierwerk en dit demotiveert. Er is ook veel schaamte om hulp te vragen. Het idee heerst dat er meer werk is door het mentorschap als zijnde taak naast het docentschap, de taken zijn niet verweven. Daardoor is er ook geen behoefte aan omdat het verkeerd wordt geïnterpreteerd. Het is daarbij ook een kwestie van willen en kunnen en dit ervaar ik bij mezelf.

❖ Mentor C:

Ik ervaar het op praktisch gebied als negatief. Ik ben beginnend mentor en tijd inplannen met leerlingen is onmogelijk. Zeker als je er geen les aan geeft. De terugkoppeling met collega's ervaar ik als positief, maar ik weet niet of dit is voortgekomen uit het leerlinggericht mentoraat. Ik mis wel een vast mentoruur en een groepsbespreking of iets dergelijks waar intervisie gepleegd kan worden. We kunnen nu niet het groepsproces aansturen omdat dit gewoon ontbreekt. Materieel gezien voel ik me voldoende toegerust alleen wordt er niks extra's aangeboden behalve het PDCA-formulier. Dit ervaar ik al prettig.

❖ Mentor D:

Ik kom nu niet echt toe aan het leerlinggericht mentoraat. Er is geen mentoruur en ik geef les op het vwo waar ik maar met weinig leerlingen met gedrags- en of leerproblemen te maken heb. Het signaleren komt weinig tot niet voor want er is geen gezamenlijke bespreking meer en ook geef ik aan de meerderheid geen les.

❖ **Mentor E:**

Als coördinator zijnde kan ik wel stellen dat er een tijdspad ontbreekt vanuit de directie. Mentoren overzien de gevolgen niet van de stappen die ze ondernemen en overzien hun takenpakket ook niet, terwijl deze is afgebakend. Het organisatorische gedeelte maakt het tot op heden voor veel onmogelijk en nu is het tijd voor aanpassing. Met name instrumenten als Tumult en het PDCA-formulier die ter ondersteuning van de invulling van het mentoraat zijn ingevoerd vind ik werkbaar en een positieve uitwerking hebben.

❖ **Mentor F:**

Het is afhankelijk van het aantal uren dat ik met mijn leerlingen heb hoeveel tijd ik er aan besteed en in hoeverre ik er mee bezig ben. Ik kom nu alleen toe aan praktische ondersteuning. Problemen binnen de groep of met individuele leerlingen op wat voor gebied dan ook bespreek ik wel, dus ik signaleer maar ik verwijst eerder en liever door naar begeleiders. Maar ik probeer wel zo betrokken mogelijk te blijven.

❖ **Mentor G:**

Ik mis met name handvatten voor structureel probleemgedrag. Het zorgteam en mentoren werken nauwelijks samen en ik begrijp vaak niet wat ik moet doen en aan wie ik het moet vragen. Ik voel me soms op mijn vingers getikt omdat ik het als mentor niet weet terwijl het van bovenaf zo is opgelegd 'zo gaan we het doen'. Ik kan me hier niet geheel in vinden. Het veroorzaakt een soort angst, soort schaamte als je iets niet goed doet. Ook de formulieren vind ik niks als je extra begeleiding wilt, waarom moet het zo?

❖ **Mentor H:**

Het mentorschap is nu meer je eigen verantwoordelijkheid. Het wordt niet gedragen door de meeste mentoren. Er is ook nooit overleg over of een evaluatie, op de enquête na. Leerlingen worden jou toevertrouwd en ik vind dat je daar tijd voor vrij moet maken. Het kost je tijd maar het levert jou en de leerling ook een hoop op. Veel zien dat niet in. Het creëert voornamelijk onrust. Ik kan verder voornamelijk behoeften benoemen omdat het eigenlijk nog veel beter kan ook al hebben we al stappen gemaakt. Veel formulieren vind ik ook niet duidelijk die je moet invullen wanneer een leerling begeleiding nodig heeft.

❖ **Mentor I:**

De uitvoering gaat. Ik vind het passen en meten en dat kost tijd. En tijdsinvestering is niet erg maar de opbrengsten zijn niet altijd even helder want als je het over begeleiding hebt denk ik aan wekelijks een gesprek en dat soort dingen, maar eer je dat gepland hebt met een leerling ben je minimaal twee weken kwijt. Dat vind ik niet leerlinggericht. Hier moet wat veranderen, organisatorisch gezien.

❖ **Mentor J:**

Ik vind het leerlinggericht mentoraat tijdrovend maar persoonlijk. Ik wil niet zeggen beter dan hoe het eerst was want daarvoor vind ik teveel dingen nog niet lekker lopen, maar ik denk dat dat nog wel komt. De rol van de mentor vind ik niet helemaal duidelijk en daardoor weet ik soms niet goed bij wie ik voor wat moet zijn of dat ik het zelf kan of mag doen. Dit veroorzaakt onzekerheid en half werk en daar sta ik niet voor. Dit veroorzaakt soms wat angst om het verkeerd te doen of onzekerheid. Ik mis ook een hoop informatievoorziening vanuit collega's.

❖ **Mentor K:**

Ik had vooraf grote verwachtingen maar dit kwam meer doordat de directie hier zo positief over was en er achter stond als zijnde 'dit gaan wij doen'. Ik vind van het wij nog niet zoveel sprake. Zij hebben het ons opgelegd en nu zitten wij met de gebakken peren op organisatorisch vlak. Ook al zijn zij zelf ook mentor. Het is niet goed geïmplementeerd en we zijn er niet goed op voorbereid. Een deel wil ook geen mentor zijn en het demotiveert dat iedereen het anders doet. Hierdoor ontstaat er geen eenduidigheid en dit maakt sommige situaties lastig terwijl die voorkomen hadden kunnen worden. Er is geen sprake van teamplay. Maar mentoren spreken elkaar dan ook nauwelijks of je moet er zelf tijd voor vrij maken.

❖ **Mentor L:**

Ik zie het mentorschap als iets heel waardevols. Ik sta dan ook klaar voor elk van mijn leerlingen en vind het belangrijk dat er een klik is. Zonder klik kun je niet werken met je leerling. Ik denk dat het daarom ook beter is voor de invulling om leerlingen en mentoren zelf elkaar te laten kiezen ook al is dit organisatorisch gezien misschien onmogelijk. Ik denk wel dat dit ten goede komt aan de invulling. Al die formulieren ook, het zijn papieren tijgers waar ik niks mee kan. In plaats van tijdig aan de slag te gaan kost het je alleen maar tijd.

❖ **Mentor M:**

De uitvoering vind ik op zich wel oké gaan. Iedereen doet het op zijn eigen manier en ook ik vind mijn weg wel. Het is jammer dat het er ineens was en dat er geen afspraken of wat dan ook gemaakt zijn. Naast die ene keer dat we een bijeenkomst hadden erover ging het meer over de taken van een mentor dan over hoe we het kunnen aanpakken en wat voor handvatten ervoor zijn.

2. Wat zijn volgens jou specifieke verbeterpunten voor de uitvoering/invulling van het leerlinggericht mentoraat?

❖ Mentor A:

Het mentoruur terug, het liefst op donderdag op een vast uur. Dit kost de leerlingen dan ook geen extra tijd. Ook dat je zelf les geeft aan de leerlingen heeft mijn grote voorkeur.

❖ Mentor B:

Dat je je mentorleerlingen vaker ziet. Door een mentoruur of een wekelijks vast tijdstip of tweewekelijks. Nu gaat daar de meeste tijd in zitten. Ook de verwachtingen moeten helderder zijn. Ik wil duidelijk hebben wie wat waarvoor is en waar ik dan moet zijn als ik iets gedaan wil hebben. Ouders worden er ook te weinig bij betrokken nu vaak, alleen als het verplicht is om een belletje te doen in die zin.

❖ Mentor C:

Vooraf het mentoruur mist. En het feit dat studievoordigheden door een andere docent dan de mentor wordt gegeven. Dit vind ik ook een specifiek verbeterpunt. Ik vind dat bij het takenpakket van de mentor horen. Ook moet de tijd in het geheel met een leerling meer gekaderd worden over een jaar. Ook moet er volgend schooljaar meer overleg plaatsvinden over wie bij welke mentor gebaat is. De counselors moeten bijvoorbeeld gekoppeld worden aan zorgleerlingen.

❖ Mentor D:

Een praktisch verbeterpunt is het mentoruur terug. Dit levert tijd en winst op. En lesgeven ook van belang. Graag meer tijd en ruimte voor terugkoppeling onderling ook in de vorm van leerlingbesprekingen, niet alleen wanneer het nodig is. Indien mogelijk twee mentoren op één klas hierdoor kan het groepsproces beter worden aangestuurd. Mogelijk kan er ook meer aangeboden worden vanuit het zorgteam of de directie op het gebied van professionalisering indien daar meer vraag naar is.

❖ Mentor E:

De expertise is in huis, maar daar hoor of zie je weinig van als je er weinig mee van doen hebt. Betere introductie aan het begin van het schooljaar, meer integreren in de school en het mentoraat. Meer zichtbaar maken van de samenhang tussen zorgstructuur en hoe het mentoraat daar in past. Minder hoeven te zoeken betekent meer tijd over houden.

❖ Mentor F:

Meer introduceren en beter implementeren van het mentoraat. Soort nieuwe, frisse start, middels deze evaluatie mogelijk ook. Als iedereen op de hoogte is van elkaars ervaringen en behoeften kan er bij elkaar steun en hulp worden gezocht. De bevestiging dat je er niet alleen voor staat als mentor kan een geruster gevoel verzorgen.

❖ Mentor G:

De rol van de zorgcoördinator meer duidelijk afbakenen misschien ook binnen het mentoraat. Iedereen stapt makkelijk op haar af maar zij is niet de mentorencoördinator. Mogelijk moet iemand daar voor aantreden. Graag ook helderheid over wie wat waar hoe. Het liefst al aan het begin van het schooljaar. Mentoruur graag terug!

❖ **Mentor H:**

Graag zichtbaar maken van de taken van een mentor, bij wie je moet zijn voor wat, waar de grenzen liggen en aan wie je het moet overhevelen eventueel. Verbeterpunt is ook dat mentoren die geen mentor willen zijn hier niet toe dwingen, komt niet ten goede uiteindelijk. Meer en eerder het waarom van gemaakte beslissingen duidelijk maken. Mentoren erbij betrekken en niet alleen coördinatoren en/of afdelingsleiders. Wij moeten het in de uitvoering doen.

❖ **Mentor I:**

Het verbeteren van het mentoraat hangt in mijn ogen samen met het uitdragen van een visie en die mist naar mijn idee. Ik weet waar ik voor sta, maar doordat iedereen maar zijn ding doet naar mijn idee, ervaar ik geen gemeenschap, geen team. Dit zou ik graag willen. Dan durf en wil ik ook eerder met collega's samenwerken en sparren over hoe of wat.

❖ **Mentor J:**

Er mist een visie. Een algehele visie. Het mentoraat wordt niet vanuit een overtuiging gedaan omdat het is opgelegd in zekere zin. We staan achter het mentoraat maar dragen niet uit alsof het van ons zelf is daarvoor veranderd er continu veel te veel. We zijn ons alleen maar aan het aanpassen en aan het zoeken. Ik wil duidelijkheid. Duidelijkheid biedt structuur en overzicht, net als voor leerlingen en dan kan ik mijn werk doen en sta ik er achter omdat ik zeker ben van mijn zaak.

❖ **Mentor K:**

Het mentoraat moet in de visie van de school passen. We zijn een groeiende en lerende school, maar we willen teveel en te snel en allemaal tegelijk en dat werkt niet. Iedereen ervaart hoge werkdruk en last en we moeten terug naar de basis. Waarom een leerlinggericht mentoraat? Daar en daarom. Staan wij daar achter? Ja of nee? Wat zijn de voordelen? Wat zijn de nadelen? Wat doen we daaraan? En na drie maanden evalueren voor mijn part. Je moet het team het gevoel geven dat je achter ze staat en ziet hoe zwaar het is.

❖ **Mentor L:**

Goede samenwerking! Dit zie ik als vereiste, denk aan coördinatoren, collega mentoren, zorgteam, externen, directie. Iedereen die te maken heeft met de leerling. Waarom zitten wij zo weinig om tafel om zoiets als het mentoraat te bespreken en te evalueren? Ik wil collegiale intervisie. Ik wil me ondersteund voelen en begrepen voelen en niet als een zeur over komen dat alles teveel werk kost. Ik vind de tijdsinvestering niet erg maar deze wordt niet erkend en er wordt niks aan gedaan terwijl het hele team het ervaart. Daar komt geen oplossing van.

❖ **Mentor M:**

Ik wil meer betrokken worden bij het IZT of ZAT als het om mijn leerling gaat. Dergelijke besprekingen gaan ook mij aan, als mentor ken ik mijn leerling het beste. Ook vind ik Magister handig en werkbaar maar dan moeten collega's daar in mee gaan en alles lezen en bijhouden. Eenduidig gebruik hiervan zou prettig zijn.

3. Hoe wil je betrokken worden bij de leerlingenzorg en de verdere vormgeving van het mentoraat?

❖ Mentor A:

Ik zou graag een meer betrokken houding, in de eerste plaats, zien van de directie. Hier bedoel ik mee dat ik me niet ondersteund genoeg voel om mijn taken te volbrengen binnen het tijdsbestek dat ik krijg. We krijgen er alleen maar taken bij en de druk wordt alleen maar hoger maar er wordt niks gedaan om het te compenseren.

❖ Mentor B:

Ik wil graag meer geïnformeerd worden over de voortgang met betrekking tot volgend jaar. Ook met betrekking tot passend onderwijs en het mentoraat. We weten gewoon niet waar we aan toe zijn en dit zorgt voor onzekerheid. En het is lastig om in die toestand te werken en tevreden te zijn over wat je doet.

❖ Mentor C:

Ik zou me meer betrokken voelen denk ik als de directie en het zorgteam ervoor kan zorgen dat ik me meer verantwoordelijk voel voor de leerling. Dat ik graag wil overleggen met collega's omdat daar tijd en ruimte voor is en het me makkelijker wordt gemaakt om dit te organiseren en tijd te investeren. Wenselijk zijn ook studiemiddagen met zorgthema's en dat soort samenhangende onderwerpen.

❖ Mentor D:

Als ik kan praten met mijn collega's over mijn leerlingen zou ik me al een stuk meer betrokken voelen want op deze manier krijg ik geen werk gedaan, kan ik geen handelingsplannen invullen en kom ik niet tot een compleet beeld over mijn leerling en kan ik die ook niet ondersteunen als mentor.

❖ Mentor E:

Als we meer met elkaar in overleg konden over leerlingen, d.m.v. groeps- of leerlingbesprekingen met coördinator of andere docenten die les geven aan de leerling ontstaat er sowieso sneller meer betrokkenheid omdat we dan van elkaar kunnen leren en feedback kunnen geven. Vooral op de mavo is dit wenselijk.

❖ Mentor F:

Het feit dat er gevraagd wordt naar wat wij als uitvoerende partij anders zouden willen voel ik me al meer betrokken. Omdat ik zo een bijdrage kan leveren aan de aanpassing of verandering die gedaan wordt en dat is met heel het mentoraat of wat dan ook nog niet gedaan. Jammer dat dit zo laat komt, maar zo kunnen we volgend jaar fris en met goede moed opnieuw starten.

❖ Mentor G:

Als er vaker bijeenkomsten plaatsvinden om het mentoraat te evalueren zou dit mijn betrokkenheid vergroten en op die manier kan iedereen bijdragen aan de vormgeving. Als er zichtbaar en merkbaar elementen worden aangepast naar aanleiding van deze evaluatie zal de betrokkenheid sowieso groter worden. Het is prettig om te ervaren dat er naar je geluisterd wordt, dat vinden leerlingen ook.

❖ **Mentor H:**

Ik zou me meer betrokken voelen als ik meer zou worden geïnformeerd over de gang en de stand van zaken. Nu hoor ik alleen maar nieuws als het niet goed is en als het wel goed is of als er wat anders gaat weet ik vaak niet eens waarom of wat dat voor mij inhoudt.

Duidelijkheid, structuur en overzicht zorgen bij mij voor betrokkenheid. En vormgeving kan ook tijdens functioneringsgesprekken en dat soort zaken.

❖ **Mentor I:**

Samenwerking zorgt voor betrokkenheid.

❖ **Mentor J:**

Als de visie meer in de school staat en zichtbaar wordt en iedereen zich hier mee kan identificeren wordt de betrokkenheid waarschijnlijk vergroot. Ook de doelstelling van het mentoraat draagt hier aan bij. De persoonlijke bijdrage van de mentor wordt duidelijker zodra deze aspecten duidelijk zijn en hierdoor ervaren mentoren mogelijk ook dat ze weer beter in de organisatie als geheel passen.

❖ **Mentor K:**

De visie, waarden en doelstellingen moeten helder naar ons gecommuniceerd worden vanuit de directie. Wat wordt van ons verwacht? Als wij weten wat wij kunnen bijdragen en hoe vergroot dit betrokkenheid. Als we hierover in gesprek gaan met elkaar wordt de visie vertaald naar onze eigen situatie en kunnen we deze meer kleur geven.

❖ **Mentor L:**

Als er sprake is van een collectieve visie versterkt en verankert dit de identiteit van de organisatie en het mentoraat die daar onderdeel van is. Mentoren kunnen zich dan ook eerder identificeren met de organisatie en waar deze voor staat. In gesprek met elkaar gaan is hiervoor essentieel.

❖ **Mentor M:**

Doordat de werksfeer is verlaagd door de onduidelijkheid hebben veel mentoren last van een lage betrokkenheid denk ik. Hierdoor ontstaat er ook enige wantrouwen, zeker na alle aanpassingen die zijn doorgevoerd. Het is belangrijk om draagvlak te creëren / te bieden waarop mentoren kunnen aangeven welke verbeteracties noodzakelijk zijn in hun ogen om de betrokkenheid met de organisatie en het mentoraat verder te versterken. Het vergroten van de betrokkenheid is een investering en die betaalt zich uit in een hogere verloopbestendigheid. Mentoren willen heus wel iets extra's doen voor de school in dat geval.

4. Hoe komt de school in jouw ogen tot een collectieve visie op het mentoraat?

❖ Mentor A:

Ik denk dat alle behoeften en wensen, aanpassingen, verbeterpunten die naar voren komen naar aanleiding van de enquête en de interviews we al eerder tot een collectieve gedachte over het mentoraat komen omdat we dan allemaal een bijdrage hebben geleverd aan de invulling en vormgeving ervan.

❖ Mentor B:

Er mist een algehele visie vanuit de school. Dat is de basis voor een collectieve visie op het mentoraat lijkt mij. Ik vind dit ook iets wat meer onderliggend is aan onze gedragingen. Het komt nu ook wel tot uiting maar zodra er is mis gaat of niet lekker loopt pak je daar op terug en die mist dan vaak omdat de visie niet wordt uitgedragen in de beslissingen van bovenaf.

❖ Mentor C:

Het vergroten van de betrokkenheid en het stimuleren van samenwerking.

❖ Mentor D:

De overtuiging die vooraf gaat aan de beslissingen van bovenaf over aspecten die iedereen aangaan mist. Er is daardoor geen sprake van een geheel waardoor alles in elkaar past.

❖ Mentor E:

Er zijn aanpassingen geweest en deze zijn positief geweest maar ik sta er niet achter omdat ik geen zeggenschap heb gehad. Ze worden zogenaamd kant en klaar gepresenteerd, wij moeten het ermee doen en dan blijkt na korte tijd dat het helemaal niet zo kant en klaar was als gedacht en kunnen wij het oplossen. Betrokkenheid en afstemming, duidelijkheid en afspraken gaan vooraf aan een collectieve visie.

❖ Mentor F:

De meest genomen beslissingen dragen bij aan de kwaliteit van de school en het onderwijs maar de mentoren hebben te weinig inspraak. Terwijl zij het in de praktijk moeten doen.

❖ Mentor G:

Het mentoraat past op dit moment niet binnen de organisatie omdat het niet gedragen wordt door mentoren. Zodra er wat gedaan wordt aan de onduidelijkheid, de gemaakte afspraken, de kaders, de betrokkenheid en de samenwerking zal er een visie ontstaan die uitgedragen wordt.

❖ Mentor H:

De kaders moeten meer afgebakend worden. De samenwerking met andere mentoren en het zorgteam moet versterkt worden, twee weten meer dan een.

❖ Mentor I:

De mentor is de spil van de begeleiding dus wij bepalen met zijn allen de visie op het mentoraat. Deze is nu bepaald en van bovenaf opgelegd. Hij wordt dus niet gedragen. Door mentoren naar hun opvattingen en behoeften te vragen wordt er in feite naar een visie gevraagd.

❖ **Mentor J:**

Er mist een 'over all' visie. Er is behoefte aan de overtuiging die het tot een geheel maakt. Het mentoraat moet in de visie van de school passen en centraal daarin staat de leerling. Dat is wat ons betrokken maakt. Dit levert ook betekenisgeving op. Zodra het in elkaar past zal het ook een hoger rendement opleveren en durft men elkaar ook makkelijker aan te spreken. Nu blijft het bij de eigen invulling en de eigen visie.

❖ **Mentor K:**

De visie bestaat uit gedragingen, ervaringen, ideeën, behoeften en mentoren moeten zich daarover uit kunnen laten. Als we met elkaar open in gesprek kunnen gaan en er een veilig en vertrouwde sfeer heerst kunnen we gezamenlijk tot een collectieve visie komen. We zijn niet voor niks een team.

❖ **Mentor L:**

Al onze individuele visies op het mentoraat maken een collectieve visie. Ik denk door ernaar te vragen en een beeld te schetsen van waar de wensen liggen en waar het al goed gaat en dit uit te dragen we al een heel eind komen. Het moet gewoon een keer gedaan worden, zoals nu, maar dan vaker.

❖ **Mentor M:**

Er zijn meerdere factoren die bijdragen aan een collectieve visie. Ik denk dat we met zijn allen moeten gaan zitten om dit te realiseren. Voorafgaand aan het volgende schooljaar, niet tijdens anders komt het er weer niet van. We hebben een heel groot team maar in subteams op een zorgmiddag moet dat zeker te realiseren zijn. Gewoon eens naar elkaar luisteren, horen wat we te zeggen hebben en wat de ideeën zijn en hoe we elkaar kunnen ondersteunen.

Bijlage 6 Stappen methode Reteaming

Er zijn twaalf stappen ontwikkeld om aan deze zaken te werken (Furman, Ahola & Kaaij, 2009), waarvan de eerste vijf zijn toegepast in een vergadering over het mentoraat en de uitkomsten worden kort samengevat:

1. Beschrijf de gewenste verandering als transformatie
2. Stel een doel en geef het een naam
3. Werf supporters : maak anderen deelgenoot
4. Voorspel de voordelen van het doel voor jullie zelf en voor anderen
5. Zie welke vooruitgang jullie reeds hebben gerealiseerd.
6. Verbeeld de stappen in de komende vooruitgang
7. Waarom het bereiken van het doel niet eenvoudig is!
8. Waarom het bereiken van het doel toch mogelijk is!
9. Maak publiek wat het volgende is dat jullie gaan doen
10. Bereid je voor op mogelijke tegenslag
11. Hou een logboek bij van de vooruitgang
12. Vier successen door de supporters te bedanken en jullie zelf ook een pluim te geven.

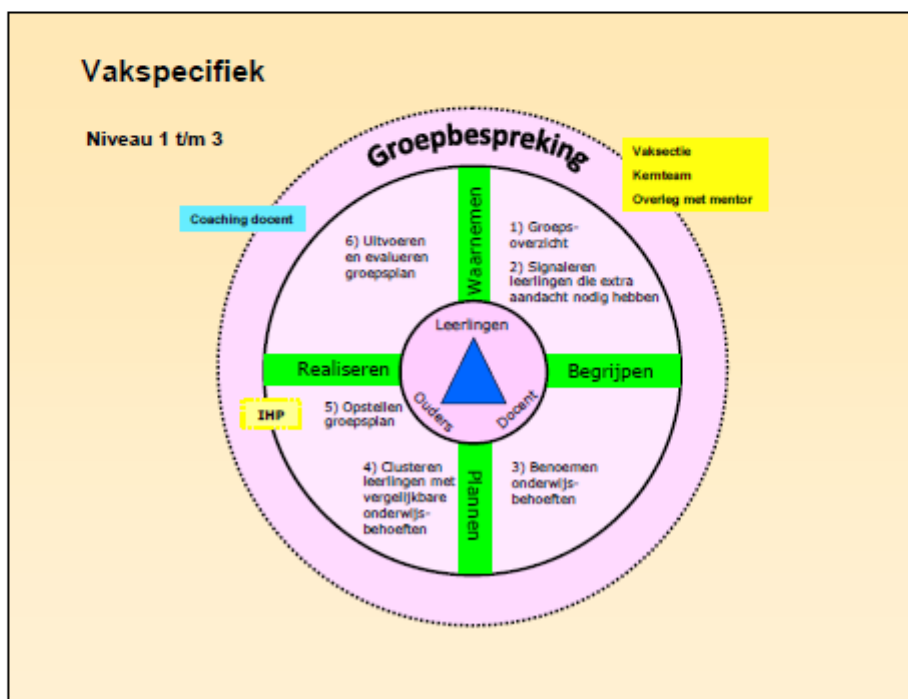
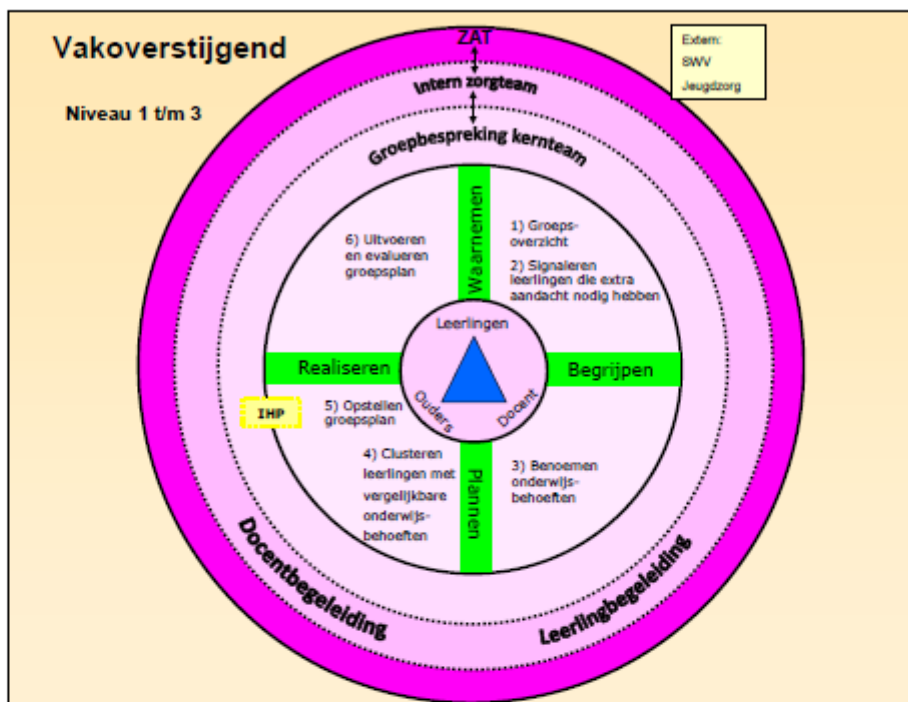
Bijlage 7 Ideeën naar aanleiding groepsinterview

In de eerst volgende bijeenkomst komend schooljaar over het mentoraat zullen de gegevens, conclusies en aanbevelingen uit dit onderzoek worden gepresenteerd. Tijdens het groepsinterview zijn een aantal ideeën gegenereerd en deze zullen door het zorgteam worden gepresenteerd. Het gaat met name om het visualiseren en zichtbaar maken van de zorgroute- en structuur binnen de school.



Figuur 1. Cyclus handelingsgericht werken in het voortgezet onderwijs

Figuur 1 hierboven en figuur 2 hieronder zal in de docentenkamer komen te hangen tezamen met een formulier van het zorgteam wie (mentor, docent of leerling) bij wie (van het zorgteam of coördinator) moet zijn om de stappen te realiseren.



Figuur 2. Zorgroute vakspecifiek en vakoverstijgend.

Het formulier hieronder zal leidraad vormen tezamen met de stappen van de methode reteaming (zie bijlage 6) voor de eerste bijeenkomst over het mentoraat. Alle mentoren krijgen voorafgaand aan de

bijeenkomst een formulier en het zorgteam presenteert de resultaten aan het hele team zodat er doelen kunnen worden gesteld voor de eerste periode waarna een evaluatie plaats kan vinden.

Scoreformulier positie en ambitie

Naam:

Doelgroep:

Componenten / dimensies	A	B	C	D
Visie				
Schooltype	☐	☐	☐	☐
Centraal doel	☐	☐	☐	☐
Zorg	☐	☐	☐	☐
Sturing	☐	☐	☐	☐
Passend onderwijs	☐	☐	☐	☐
Regionaal	☐	☐	☐	☐
Primair proces				
Planmatig handelen	☐	☐	☐	☐
Signaleren en volgen	☐	☐	☐	☐
Bespreken leerlingen	☐	☐	☐	☐
Differentiatie	☐	☐	☐	☐
Rol leerling	☐	☐	☐	☐
Rol ouders	☐	☐	☐	☐
Zorgteam	☐	☐	☐	☐
Organisatie				
Verantwoordelijkheid	☐	☐	☐	☐
Aanbod-vraag	☐	☐	☐	☐
Professionalisering	☐	☐	☐	☐
Facilitering	☐	☐	☐	☐
Communicatie	☐	☐	☐	☐