

A close-up photograph of several pink plumeria flowers with five petals each, set against a dark, blurred background. The flowers are in various stages of bloom, with some showing a yellow center.

Stagebegeleiding in theorie en praktijk.

Maartje van Moorsel
Opleiding: Coachend innoveren
Studentnummer: 1412417
Docent: Ans Boosten

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	4
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	5
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	12
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	15
Hoofdstuk 5: Beantwoording onderzoeksvraag	31
Hoofdstuk 6: Conclusies en aanbevelingen en evaluatie	35
Literatuurlijst	40

Samenvatting.

Hierbij presenteer ik U mijn onderzoeksverslag. In dit onderzoeksverslag beschrijf ik de bevindingen die ik gedaan heb tijdens het onderzoeken van mijn onderzoeksvraag.

De vraag die centraal heeft gestaan tijdens de uitvoering van mijn onderzoek is:

Op welke manier geven de leerkrachten vorm aan de stagebegeleiding van studenten die gebruik maken van een leerwerkplek op onze school?

Met als deelvragen:

1. Hoe ervaren studenten de begeleiding die zij krijgen?
2. Hoe ervaren leerkrachten de manier waarop zij studenten begeleiden?

Op basis van literatuuronderzoek van diverse auteurs, zoals Korhagen (2011), Groen(2011) en Tomlinson (1995) heb ik een theoretisch kader opgesteld hoe effectieve stagebegeleiding eruit zo kunnen zien. Met name Tomlinson heeft een stempel gedrukt op mijn onderzoek, vanwege zijn 5 basisfuncties voor mentoren. Aan de hand van die 5 basisfuncties, en de theorie van Stevens (2002) over de 3 factoren die een rol spelen om tot een veilig leerklimaat te komen , heb ik middels verschillende vragenlijsten voor studenten en mentoren en daarna middels praktijkinterviews met mentoren, een beeld geschetst van de manier waarop mentoren de stagebegeleiding op onze school weergeven.

In hoofdstuk 4 presenteer ik alle data die ik verkregen heb door middel van de vragenlijsten en de interviews. In hoofdstuk 5 ga ik over tot de beantwoording van mijn onderzoeksvraag. In hoofdstuk 6 presenteer ik mijn conclusies en aanbevelingen en evalueer ik wat het uitvoeren van dit onderzoek heeft betekend voor mijn persoonlijke ontwikkeling.

Veel leesplezier.

Maartje van Moorsel.

31 mei 2012.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.

Voor het zevende jaar nu begeleid ik studenten van de PABO. Het begeleiden van stagiaires vind ik heel belangrijk. Ik heb al te maken gehad met eerstejaars studenten, derdejaars studenten en met leraren-in-opleiding ofwel de vierdejaars studenten. Ik vind het een geweldige ervaring om bij te dragen aan de professionele ontwikkeling van studenten. Onze school biedt op dit moment plaats aan 6 studenten uit de verschillende leerjaren van de PABO. Dat vind ik een hele goede zaak omdat ik het erg belangrijk vind dat basisscholen studenten de kans geven om zich te ontwikkelen tot een competent beginnend leerkracht. De meerderheid van de leerkrachten van de basisschool waar ik werk hebben ook uitgesproken dat zij dat belangrijk vinden. Daarnaast vinden zij het belangrijk dat zij de studenten daar zo goed mogelijk bij willen begeleiden.

Na wat rondvragen in het team blijkt dat geen enkele collega ooit een vorm van training heeft gevolgd die gericht is op het geven van stagebegeleiding. De meeste collega's geven aan dat zij door de jaren heen zelf een manier hebben ontwikkeld door te blijven doen wat goed gaat en bij te stellen wat niet werkt.

Aangezien wij de stagebegeleiding puur vormgeven zoals we die zelf in de praktijk ontwikkeld hebben, ben ik heel benieuwd hoe effectief wij die begeleiding geven. Middels literatuuronderzoek wil ik een theoretisch kader scheppen waarin ik beschrijf hoe effectieve stagebegeleiding er uit zou kunnen zien. Aan de hand van dat theoretisch kader ga ik onderzoeken op welke manier leerkrachten op onze school vorm geven aan het begeleiden van stagiaires. Het doel van dit onderzoek is dus een beschrijving te geven van de status quo. Daarnaast wil ik de huidige situatie van stagebegeleiden gaan toetsen aan de ideale situatie. Dit wil ik doen om te kijken hoe leerkrachten de stagebegeleiding die wij geven ervaren. Het uiteindelijke doel van dit onderzoek is de leerkrachten bewust te maken van de dingen die ze al heel goed doen tijdens de begeleiding van de studenten. Daarnaast hoop ik door de leerkrachten de kans te geven om ervaringen uit te wisselen ze leren van elkaar.

Het bovenstaande heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

Op welke manier geven de leerkrachten vorm aan de stagebegeleiding van studenten die gebruik maken van een leerwerkplek op onze school?

Met als deelvragen:

1. Hoe ervaren studenten de begeleiding die zij krijgen?
2. Hoe ervaren leerkrachten de manier waarop zij studenten begeleiden?

Hoofdstuk 2: theoretische verantwoording.

2.1 Definitie

Er zijn veel omschrijvingen van werkplekleren. Meerdere auteurs, zoals Streumer (2010) en Korthagen (2011), zijn het er over eens dat het lastig is om een definitie te beschrijven. In plaats daarvan geeft men een aantal kenmerken waar werkplekleren aan zou moeten voldoen. De kenmerken zoals weergegeven door Jan Streumer (2010) vind ik helder en ze geven wat mij betreft de essentie weer. Hij geeft in krachtige zinnen weer waar leerwerkplekken aan zouden moeten voldoen. Kenmerken van werkplekleren volgens Streumer zijn:

1. Werkplekleren heeft betrekking op leerprocessen in specifieke organisatiecontexten die resulteren in een geïntegreerde verzameling van kennis, vaardigheden en houdingen.
2. Werkplekleren omvat individueel leren, groepsleren en organisatieleden
3. Verschillende typen van werkplekleren zijn te onderscheiden wat betreft de mate waarin ze door de lerende stuurbaar en controleerbaar zijn.
4. Het leerproces verloopt op unieke wijze.
5. De nadruk ligt op betekenisvol leren.

Met andere woorden: studenten bewegen zich in alle lagen van een organisatie. Zij worden daarbij in staat gesteld om in betekenisvolle situaties kennis, vaardigheden en beroepsattitudes op te doen. Daarbij wordt de student in staat gesteld zijn eigen leerproces te sturen.

De student staat niet alleen tijdens het werkplekleren. Naast de begeleiding en sturing die hij krijgt vanuit de opleiding is er een mentor op de leerwerkplek die de student begeleiding geeft. De mentor is dus diegene die door de werkplek is aangewezen om de begeleiding van de student op zich te nemen. Het kerndoel van het geven van werkplekbegeleiding is het stimuleren van de ontwikkeling van aankomende medewerkers zodat zij beter presteren en functioneren (Koster e.a. 2009).

2.2 Begeleiding op de werkplek

Een mentor is erg belangrijk voor de ontwikkeling van de student (Geldens e.a., 2009).

Mentoren fungeren als een rolmodel. Daarnaast zijn zij degene die (mede-) verantwoordelijk zijn voor het scheppen van een zo optimaal mogelijk leerklimaat voor studenten.

Tijdens het leerproces van studenten hebben mentoren ook verschillende functies.

Volgens Tomlinson (1995) heeft een mentor vijf basisfuncties.

- | |
|---|
| 1. Het stimuleren van de bewustwording van vaardigheden die van belang zijn voor het onderwijzen. |
|---|

Basisfunctie 1 wil zeggen dat mentoren als taak hebben om studenten te leren welke vaardigheden zij nodig hebben om een goed leerkracht te worden. Voorwaardelijk is dan wel dat zij dat zelf goed weten en kunnen benoemen.
--

2. Studenten helpen bij het leren organiseren van onderwijsactiviteiten met als doel de effecten op de leerlingen.
Basisfunctie twee is helpen bij het leren organiseren van onderwijsactiviteiten met als doel de effecten op leerlingen. De student leert met het doel voor ogen lesactiviteiten te ontwerpen. De mentor is van belang om zijn ervaring en kennis te delen met de student. Voorwaarde is dat de mentor zelf goed in staat is te benoemen wat hij verstaat onder goed onderwijs.
3. Monitoren van deze onderwijsactiviteiten.
De derde basisfunctie is het monitoren van onderwijsactiviteiten Het is om meerdere redenen van belang om de onderwijsactiviteiten van studenten te monitoren, ofwel goed te volgen. Voor studenten is het belangrijk om te kijken of de leerdoelen zijn behaald, en daar passende vervolgacties op te plannen. Voor leerlingen is het belangrijk dat zij de lesdoelen bereikt hebben. Observatie is een goed instrument om onderwijsactiviteiten te monitoren. Observeren is het zo waarheidsgetrouw mogelijk weergeven van wat mentoren gezien hebben zonder daar meteen een mening aan vast te koppelen. Dat is moeilijk, want waarnemingen zijn altijd gekleurd. Toch is het zaak om die waarnemingen zo neutraal mogelijk weer te geven. Aan de hand van die observaties gaan mentoren in gesprek met studenten. Het doel van dat gesprek zou moeten zijn dat het reflectieve denkvermogen van studenten aangesproken wordt. Op effectieve reflectie kom ik nog terug in paragraaf 2.4.
4. Helpen bij het bijstellen van deze onderwijsactiviteiten op basis van reflectie.
Naar aanleiding van reflectiegesprekken bepalen studenten waar hun leerbehoefte ligt. Samen met mentoren plannen zij dan nieuwe leermomenten. Mentoren hebben hierbij een adviserende rol.
5. Motiveren en ontwikkelen van de sterke kanten van de aanstaande leraar.
Hierbij heeft de mentor een ondersteunende functie. Het doel van de mentor zou moeten zijn de student zo effectief mogelijke leerervaringen op te laten doen die passen bij de behoefte en leerdoelen van de student.

2.2.1 De samenhang tussen de 5 basisfuncties

De 5 basisfuncties van het mentorschap hebben onderling ook een belangrijke samenhang namelijk feedback en reflectie. Feedback en reflectie zijn essentieel voor de uitvoer van de 5 basisfuncties. Door het geven van effectieve feedback en het stimuleren van reflectie leren studenten uiteindelijk de 5 basisfuncties zelf te vervullen. In paragraaf 2.4 ga ik in op de vraag wat effectieve feedback is en hoe deze vorm van feedback vormgegeven kan worden.

2.3 Mentoren in de rol van opleider

2.3.1 De zeven competenties

Mentoren zouden de rol van opleider moeten kunnen nemen. Het is dan van belang dat mentoren weten waar de ontwikkeling van studenten naar toe moet. Die competenties zijn landelijk vastgelegd zijn door het ministerie van onderwijs. Dit zijn de S.B.L.-competenties. S.B.L. staat voor start bekwaam leerkracht. Hieronder geef ik een beschrijving.

1: Interpersoonlijke competentie
Deze competentie vraagt studenten zich te bewijzen op het gebied van de omgang met leerlingen. Studenten laten zien dat zij zich bewust zijn van de eigen houding en gedrag. Daarbij zijn ze zich bewust van de invloed daarvan op de kinderen. Zij hebben voldoende kennis en vaardigheden op het gebied van groepsprocessen en communicatie om een goede samenwerking met en van de kinderen tot stand te brengen.
2: Pedagogische competentie
Deze competentie vraagt studenten te bewijzen dat zij in staat zijn de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen te bevorderen.
3: Vakinhoudelijke en didactische competentie
Deze competentie vraagt studenten te bewijzen dat zij in staat zijn kinderen te helpen zich de culturele bagage eigen te maken die is samengevat is in de kerndoelen voor het primair onderwijs en die elke deelnemer aan de samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren.
4: Organisatorische competentie
Deze competentie vraagt studenten te bewijzen dat zij zorg kunnen dragen voor alle aspecten van klassenmanagement ten behoeve van de groep.
5: Competentie in het samenwerken met collega's
Deze competentie vraagt de student te bewijzen dat zijn werk en het werk van collega's op school goed op elkaar zijn afgestemd. Hij moet kunnen daarbij ook kunnen aantonen dat hij bij kan dragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie.
6: Competentie in het samenwerken met de omgeving
Deze competentie vraagt de student te bewijzen dat hij in staat is contacten onderhouden met de ouders of verzorgers van de leerlingen. Hij moet er ook voor zorgen dat zijn professionele handelen en dat van anderen buiten de school goed op elkaar zijn afgestemd.
7: Competentie in reflectie en ontwikkeling
Deze competentie vraagt de student te bewijzen dat hij in staat is om na te denken over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid.

2.3.2 Strategieën voor mentoren

De SBL-competenties geven studenten een houvast om hun eigen ontwikkeling richting te geven. Aan het einde van het vierde jaar van de PABO zullen zij moeten bewijzen dat zij voldoen aan de zeven SBL-competenties om een competent start bekwaam beginnend leerkracht te zijn. Mentoren zijn heel belangrijk voor het leerproces van studenten. Zij hebben als taak studenten te begeleiden bij de ontwikkeling naar start bekwaame leerkrachten. Daarbij is het van belang te vermelden dat de wijze waarop mentoren studenten begeleiden afhankelijk is van de student en de situatie. Mentoren zouden de wijze waarop begeleiding gegeven wordt het beste kunnen aanpassen aan de leerstijl, behoefte en leerdoel van de student. Daarbij kan hij gebruik maken van verschillende strategieën (Seezink e.a. 2005 en van Velzen e.a. 2008). Daar geef ik hieronder een beschrijving van.

1. Modelling
Mentoren doen het voor. Zij laten zien en verwoorden hoe zij een bepaalde taak vormgeven en gaan naderhand met studenten in gesprek om te expliciteren wat zij deden en waarom. Studenten krijgen daarmee een concept in handen dat zij uit kunnen bouwen en gebruiken in allerlei andere situaties.

2. Ondersteunen en loslaten
Deze strategie helpen mentoren aan te sluiten bij de zone van de naaste ontwikkeling van studenten. Het wordt veelal gebruikt op momenten dat studenten het moeilijk hebben om zich een bepaalde vaardigheid eigen te maken. Op het moment dat het even niet lukt, nemen mentoren het over. Zodra studenten het wel kunnen laten mentoren los. Het is hierbij wel van belang dat mentoren hun studenten stimuleren om steeds de grens op te zoeken.
3. Articuleren en exploreren
Exploreren is er op gericht studenten zelf problemen te laten verkennen en oplossen. Daarbij vergelijken studenten de handelswijze met de wijze waarop anderen te werk gaan. Dit kunnen mentoren zijn, maar ook andere studenten of collega's. Articuleren gaat een stap verder. Bij articulatie dagen mentoren studenten uit om te vertellen waarom zij bepaalde keuzes gemaakt hebben.
4. Begeleiden en coachen
Deze strategie is erop gericht om door middel van observatie, feedback en tips studenten handvatten te geven om zelfstandig tot oplossingen te komen. Op observatie en reflectie kom ik nog terug in paragraaf 2.4.

Deze 4 strategieën zijn erop gericht om studenten kritisch naar zichzelf en de professionele ontwikkeling te laten kijken, ook wel reflecteren genoemd. Zonder reflectie zijn studenten niet in staat om verder te komen in de professionele ontwikkeling. Het stimuleren van reflectie door het geven van goede feedback is dus essentieel. Daarbij is het belangrijk dat het gaat om effectieve reflectie. Niet iedere vorm van reflectie is ook daadwerkelijk effectief.

2.4 Effectieve feedback

2.4.1 Wat is feedback?

Shute (2008) deed literatuuronderzoek naar feedback en definieert het als informatie die gecommuniceerd wordt naar een student, met als doel zijn of haar denken of gedrag aan te passen, om uiteindelijk het leren te verbeteren. Sadler (2010) beschrijft feedback als alle communicatie (gesproken en geschreven) van een docent naar een student, naar aanleiding van de beoordeling van een antwoord of een product van een student. Hattie en Timperley (2007) zien feedback als een consequentie van een performance. Zij zien feedback als de informatie die een mentor geeft over bepaalde aspecten van iemands optreden. Deze informatie kan bestaan uit het aangeven van een alternatieve strategie, het verduidelijken van ideeën of het bemoedigen van een student. De definitie die ik aan feedback geef is als volgt: alle communicatie, zowel geschreven en gesproken, van mentoren naar studenten, met als doel studenten te laten nadenken over de eigen handelswijze. Daarmee zie ik feedback als een opening van een reflectiegericht gesprek. Op reflectie kom ik terug in paragraaf 2.5.

2.4.2 Waarom geeft een mentor feedback?

Feedback kan aanzetten tot een drietal cognitieve mechanismen. Allereerst geeft feedback het verschil aan tussen het huidige niveau van een student en het gewenste niveau. Het overbruggen van dit verschil motiveert studenten om meer inzet te tonen (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Daarnaast geeft feedback een duidelijk beeld aan de student van hoe het gaat. Onzekerheden over het functioneren worden verkleind. Daardoor

zijn studenten beter gemotiveerd en zullen zij meer moeite doen om efficiënte taakstrategieën te bedenken (Shute, 2008). Taakstrategieën bedenken houdt in dat studenten meerdere manieren kunnen bedenken om een bepaald (leer-)probleem op te lossen. Ten tweede kan feedback in de vorm van uitleg of uitgewerkte voorbeelden de mentale belasting van een student verlagen, waardoor de student meer ruimte heeft voor andere informatie (Shute, 2008). Ten slotte kan feedback informatie geven over het corrigeren van een onjuiste taakstrategie, procedurele fout of misvatting (Shute, 2008). De conclusie is dat feedback motiverend is voor studenten. Echter, feedback kan pas effectief zijn op het moment dat het op de juiste manier geformuleerd is.

2.4.3 Hoe geeft men goede feedback vorm?

Hattie en Timperley (2007) benoemen vier niveaus van feedback:

1. feedback op een taak/product

Deze vorm van feedback geeft informatie over de kwaliteit van een taak, en bevat meestal waardeoordelen over de gegeven antwoorden.

2. feedback op het proces bij het creëren van een taak of product

Deze vorm van feedback geeft informatie over het leerproces, en het resultaat daarvan.

3. feedback op de zelfregulatie

Deze vorm van feedback geeft informatie over de vaardigheden die studenten nodig hebben om het eigen leerproces te beheersen.

4. feedback op de persoon zelf.

Deze vorm van feedback geeft informatie over de studenten zelf en staat los van leerprestaties of uitgevoerde taken van de student.

Edwards (2001) constateert dat mentoren vooral feedback geven op niveau 2. Dat wil zeggen dat ze vooral feedback geven op de uitvoering van een bepaalde taak en het resultaat daarvan. Terwijl het volgens Edwards juist heel belangrijk is om feedback te geven op niveau 3. Die feedback zorgt ervoor dat de diverse vaardigheden geëxpliciteerd worden en daarmee onderdeel worden van het vakdidactisch en/of pedagogisch repertoire van de student.

Naast het kiezen van het juiste feedbackniveau is het ook belangrijk dat de mentor feedback op een effectieve manier formuleert. Hattie en Timperley (2007) beschrijven dat goede feedback antwoord zou moeten geven op de volgende vragen:

1. Waar ga ik naar toe? (Feed up)

Feed up geeft informatie over waar je leerproces naar toe gaat, omschreven in betekenisvolle leerdoelen.

2. Hoe doe ik het? (Feed back)

Feed back geeft informatie over hoe je leerproces verloopt, vooral kijkend naar de huidige situatie.

3. Hoe moet ik nu verder? (Feed forward)

Feed forward geeft informatie over de concrete acties die nog moeten worden ondernomen om het leerdoel te bereiken.

De beschrijving zoals gehanteerd in tijdens dit onderzoek is als volgt:

Effectieve feedback wordt gegeven naar aanleiding van acties van studenten. De feedback hoort gericht te zijn op de vaardigheden die studenten nodig hebben om het eigen leerproces te beheersen, en bestaan uit informatie over waar het leerproces naar toe gaat,

hoe het leerproces verloopt en de acties die nog ondernomen moeten worden om leerdoelen te bereiken. Effectieve feedback is gericht op het aanzetten tot reflectie.

2.5. Reflecteren

2.5.1 Wat is reflectie?

Reflectie betekent volgens het woordenboek (prisma, 2009) :nadenken over het eigen handelen om zwakke punten te verbeteren en sterke punten beter naar voren te laten komen. Daarmee kan men zeggen dat reflectie een belangrijke rol heeft tijdens het leerproces van een student. Het is dan ook belangrijk dat de mentor een student aanzet tot reflectie. Waarom is reflecteren belangrijk? Volgens Groen (2011) heeft dat te maken met de bewustwording van het eigen gedrag. Situaties die studenten anders onoverdacht (onbewust) aangaat, moeten zij dan benoemen. Studenten dwingen daarmee zichzelf gedrag te expliciteren.

2.5.2 Reflectiemomenten

Er zijn 3 verschillende tijdstippen voor reflectie. Studenten kunnen voorafgaand aan een betekenisvolle situatie op het eigen gedrag reflecteren, dit noemt men reflectie vooraf. Daarnaast kunnen studenten tijdens een betekenisvolle situatie reflecteren, dit noemt men reflectie in actie. Ook kunnen studenten gebruik maken van reflectie na een betekenisvolle situatie, ook wel de reflectie achteraf genoemd (Groen,2011).

Reflectie vooraf

Deze vorm van reflectie vindt plaats voor de aanvang van een betekenisvolle situatie. Deze vorm van reflectie wordt volgens Bolhuis (2007) niet goed genoeg benut. De student zou dit volgens hem structureler toe moeten passen om de transfer van opgedane kennis te bewerkstelligen. Een goede lesvoorbereiding is een vorm van reflectie vooraf. Het nadenken over hoe het de vorige keer ging en waar dat door kwam is naar mijn idee een goede manier om de beginsituatie vast te stellen. Ik zie het dan ook als taak voor de mentor om studenten aan te moedigen om een goede lesvoorbereiding te maken.

Reflectie in actie

Deze vorm van reflectie wordt over het algemeen niet zo veel gebruikt door studenten. Het vergt veel ervaring om tijdens reflectie in actie tot goede interventies te komen, meent Onstenk(2009). Dit is naar mijn mening dan ook een manier van reflecteren die ik niet aan zou raden voor een student. Op het moment dat een student tijdens een leersituatie keuzes maakt die hij van te voren niet overdacht had, spreek je van “onmiddellijk onderwijsgedrag”. (Dolk 1999) Dat zijn niet genoeg doordachte interventies, die niet altijd bijdragen aan de effectiviteit van de betekenisvolle situatie.

Reflectie achteraf

De laatstgenoemde, de reflectie achteraf, wordt door studenten het meest gebruikt. Volgens Korthagen(2002) is reflectie achteraf een goed middel om tot leren te komen, mits het goed gebruikt wordt. Hij vindt het belangrijk dat studenten een vaste cyclus gebruiken om tot een zeer gestructureerd reflectiesysteem te komen. Ook vindt hij het belangrijk dat er oog is

voor reflectie van het grote geheel in plaats van ad hoc reflectie die per les afhangt van incidentele situaties.

Wat betekent dit voor mentoren?

Om goed te kunnen reflecteren moeten studenten bereid zijn om zichzelf en het eigen gedrag kritisch te bekijken. Naast die bereidheid is het van belang dat mentoren studenten stimuleren tot reflectie door hen aan te moedigen zichzelf vragen te stellen ten opzichte van het functioneren. Daarbij kunnen mentoren gebruik maken van verschillende soorten vragen. Er zijn open en gesloten vragen. Een open vraag is bij uitstek geschikt om reactie uit te lokken bij studenten. Een open vraag nodigt uit tot nadenken.

Naast open en gesloten vragen kan een mentor ook gebruik maken van verbredende vragen en verdiepende vragen. Bij verbredende vragen daagt de mentor de student uit om relaties te leggen met andere onderwerpen. Verdiepende vragen zorgen ervoor dat de student dieper ingaat op een besproken onderwerp.

2.5.4 Kernkwaliteiten

Empirische studies hebben volgens Korthagen (2011) aangetoond dat het bij reflectie effectiever is om niet zozeer op problemen te focussen, maar veel meer op succeservaringen en op de kernkwaliteiten van mensen die bijdragen aan hun succeservaringen.

Kernkwaliteiten zijn kwaliteiten die van kinds af aan in je zitten. Ze bepalen wie je als persoon bent. Voorbeelden van kernkwaliteiten zijn enthousiasme, liefde, moed, doorzettingsvermogen en creativiteit. Kernkwaliteiten kan je niet aanleren. Naast alle (aan te leren) competenties zijn het je kernkwaliteiten die je vormen als onderwijsgevende.

Korthagen (2011) geeft aan dat die kernkwaliteiten het fundament zouden moeten worden voor verdere ontwikkeling. Met als uitgangspunt: wat gaat goed? En wat neem ik mee?

2.6 Tot slot

De 5 basisfuncties zijn de 5 belangrijkste taken die een mentor heeft. Ze dragen bij aan het leerproces van de student. Maar ik mis zelf nog een hele belangrijke component. Volgens Stevens (2002) zijn er drie psychologische basisbehoeften waar aan voldaan zou moeten worden om een leerproces goed te laten verlopen namelijk: de behoefte aan relatie, aan competentie en aan autonomie. De laatste twee beschrijf ik mijn hoofdstuk 2 heel duidelijk. Maar de behoefte aan relatie is nog niet ter sprake gekomen. Dat is voor mij de zesde basisfunctie voor mentoren: het scheppen van een veilig leerklimaat. Dat bestaat voor mij uit het aangaan van een relatie met de student. Een krachtige werkrelatie die gebaseerd is op wederzijds vertrouwen. Ik vind het belangrijk dat studenten niet bang zijn om fouten te maken en mentoren niet bang zijn om feedback te geven. Ook vind ik het van belang dat er een klimaat is waarin studenten zich zeker genoeg voelen om het eigen leerproces te sturen. Kortom: ik voeg nog een basisfunctie toe en dat is basisfunctie 6: Bijdragen aan een veilig leer- en werkklimaat voor de aanstaande leraar.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie.

3.1 Paradigma

Na het lezen van het boek “Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals” (De Lange e.a) heb ik kunnen vaststellen dat het moeilijk is om mijn onderzoek te plaatsen in een bepaald paradigma. Voor mijn gevoel kan ik mijn onderzoek voor een deel plaatsen in het interpretatieve paradigma. Ik ga namelijk een beschrijving geven van de manier waarop mentoren op onze school vorm geven aan stagebegeleiding. Maar bij het interpretatieve paradigma gaat men er van uit dat men de theorie ontwikkelt naar aanleiding van het onderzoek, en dat is in mijn geval niet zo. Mijn onderzoek is gebaseerd op al bestaande theorie. Bij het kritisch-emancipatoir paradigma is de onderzoeksvraag vaak afkomstig vanuit de wens tot verandering. Die ligt er bij mij niet. Daarbij heb ik ook niet de doelstelling om verborgen machtsstructuren bloot te leggen, en daarbij aan te sturen op verandering. Mijn doelstelling is een beschrijving van de status quo, en dat past wel weer bij het kritisch emancipatoir paradigma. Mijn conclusie is dan ook dat mijn onderzoek niet te plaatsen is onder een bepaald paradigma, maar een mix is van het kritisch-emancipatoir en het interpretatieve paradigma.

3.2 Onderzoeksvorm

Mijn onderzoeksvorm is een case study. Het kenmerk van een case study is dat deze onderzoeksvorm de ruimte biedt voor een intensieve bestudering van een klein afgebakend onderwerp. In mijn geval de manier waarop mentoren vorm geven aan stagebegeleiding bij ons op school. Daarnaast ligt de focus bij een case study vaak op relaties en processen. Dat past bij mij, omdat de relatie tussen mentoren en studenten het onderwerp is van dit onderzoek. De processen die centraal staan zijn reflectieprocessen, het geven van feedback en de wisselwerking tussen mentor en student tijdens stagebegeleiding.

3.3 Onderzoeksmethode

Mijn case study zal bestaan uit 2 verschillende vragenlijsten voor twee verschillende groepen respondenten, namelijk mentoren en studenten. De opbrengst van de vragenlijst voor mentoren is een weergave van de manier waarop zij stagebegeleiding op dit moment vormgeven en hun ervaringen daarbij. De opbrengst van de vragenlijst voor studenten is een weergave van hoe studenten de stagebegeleiding bij ons ervaren. Door deze twee groepen te bevragen krijg ik een beeld van de beleving van de mentoren en de studenten en ik vind het interessant om te bekijken of de bedoelingen van mentoren in het verlengde liggen van de belevingen van studenten.

Beide vragenlijsten zijn gebaseerd op de 5 basisfuncties voor mentoren van Tomlinson (1995). De vragen over feedback zijn gebaseerd op de theorie van Hattie en Timperly (2007). De vragen over reflectie zijn gebaseerd op de theorie van Korthagen (2011) en Groen (2011).

Naast het uitzetten van twee verschillende vragenlijsten ga ik interviews houden met een aantal mentoren om praktijkvoorbeelden te verzamelen. Deze interviews ga ik houden aan de hand van stellingen, die gebaseerd zijn op de informatie die ik verkregen heb uit de vragenlijsten voor mentoren en studenten.

3.4 Triangulatie en validiteit

Om er zo zeker mogelijk van te zijn dat mijn onderzoek gebaseerd is op theorie, kennis en praktijk is de triangulatie een belangrijk punt om goed bij stil te staan. Triangulatie betekent letterlijk driehoeksmeting. In de onderzoeksmethodologie betekent het hetzelfde verschijnsel met verschillende methoden en/of vanuit verschillende theoretische invalshoeken bestuderen. Het kan ook worden toegepast met betrekking tot het gebruik van bronnen.

Voor dit onderzoek heb ik veel literatuur gebruikt. Om de diverse inzichten van verschillende schrijvers kritisch met elkaar te kunnen vergelijken, heb ik verschillende boeken en artikelen gebruikt. Dit wordt ook wel brontriangulatie genoemd. Ik heb mijn bronnen volgens de APA-normen verwerkt. Mijn bronnen kunnen teruggevonden worden in de literatuurlijst. Methodische triangulatie geef ik vorm door meerdere soorten respondenten te bevragen over de materie. In mijn geval zijn dat mijn collega's en de studenten die bij ons gebruik maken van een leerwerkplek.

Ik heb in mijn onderzoek twee verschillende vragenlijsten gebruikt. Een voor mentoren en een voor studenten. Daarnaast ga ik door middel van het uitvoeren van interviews met collega's kijken of ik de informatie die ik krijg door middel van de vragenlijst kan illustreren met praktijkvoorbeelden.

3.5 Respondenten

Ik heb ervoor gekozen om wille van de brontriangulatie en natuurlijk de validiteit om mijn collega's en studenten te benaderen voor dit onderzoek. Aangezien het onderwerp van het onderzoek stagebegeleiding is heb ik ervoor gekozen om alleen collega's te vragen die op dit moment een stagiaire van de PABO begeleiden.

3.6 Validiteit en betrouwbaarheid

Interne validiteit

Het is volgens de literatuur belangrijk dat je onderzoeksmethode past bij je onderzoeksvraag. Met andere woorden: onderzoek je wel wat je moet onderzoeken? Om zeker te weten dat mijn onderzoeksmethode past bij mijn onderzoeksvraag heb ik een aantal mensen om me heen verzameld die mij feedback geven. Alle tekst die ik produceer wordt door hen bekeken. De vragenlijsten heb ik, om ze doelgericht op te stellen gemaakt met theoretisch kader in mijn achterhoofd. Op deze manier heb ik zoveel mogelijk van de theorie proberen te laten terug komen in de vragenlijst. Deze vragenlijsten worden eerst kritisch bekeken door mijn critical friends en door een docent van de opleiding.

Externe validiteit

De externe validiteit is volgens de literatuur het gegeven of je de juiste conclusies trekt uit de data die je verkregen hebt. Om er zeker van te zijn dat mijn vooroordelen de data zoals verkregen door de vragenlijsten en interview niet zullen kleuren, ben ik van plan mijn conclusies en aanbevelingen kritisch door te laten lezen door mijn critical friends. Ik zal hen

de vraag stellen: interpreteer ik de gegeven op een juiste manier? Pas daarna zal ik mijn conclusies en aanbevelingen naar buiten brengen.

3.7 Ethiek

Om bruikbare onderzoeksresultaten te verzamelen is het volgens de Lange en anderen (2011) erg belangrijk om voor aanvang van het onderzoek een aantal ethische aspecten goed te overdenken. Dit om de juiste voorwaarden te scheppen waarbij iedere respondent zich veilig en gehoord voelt. Er zijn 3 verschillende fasen waar een praktijkonderzoeker even de nadruk zou moeten leggen op de ethische aspecten binnen zijn onderzoek. Hieronder geef ik een korte beschrijving van de verschillende fasen en op welke manier ik geprobeerd heb om op een ethisch verantwoorde wijze vorm te geven aan mijn onderzoek.

Ethische aspecten in de voorbereidende fase:

Ik vond het belangrijk dat de deelnemers van mijn onderzoek van te voren goed wisten waar ze aan begonnen, dus heb ik hen verteld wat het doel van het onderzoek is en op welke manier ik ik dat wilde bereiken. Daarbij heb ik hen ook vertelt dat hun naam of andere gegevens niet naar buiten worden gebracht, dat zij dus participeren in anonimiteit. Pas toen ze daarvan op de hoogte waren, heb ik hen om toestemming gevraagd. Daarnaast heb ik hen verteld dat mijn bevindingen op het einde van het onderzoek ga weergeven in een onderzoeksverslag dat mogelijk op de HBO kennisbank gepubliceerd kan worden. Ook in het onderzoeksverslag zullen geen persoonsgegevens staan. Om er zeker van te zijn dat mijn werkwijze voor iedereen helder is heb ik hen gezegd dat er altijd ruimte is voor vragen van hun kant.

Ethische aspecten tijdens de onderzoeksfase:

Ik ben me er danig van bewust dat dit onderzoek veel impact kan hebben op de sociale relatie tussen de studenten en de mentoren. Ik vind het dan ook heel belangrijk dat de vragenlijsten anoniem ingevuld en ingeleverd kunnen worden.

Daarnaast is het voor mij belangrijk om aan te geven dat dit onderzoek geen beoordeling is. Maar dat het een bepaling is van hoe de situatie nu ligt. En dat we samen gaan kijken of er de behoefte ligt om binnen dit onderwerp vervolgacties te ondernemen.. Daarbij zal ik vermelden dat ik naast het uitvoeren van dit onderzoek geen bijbedoelingen heb, en dat de antwoorden en of het beeldmateriaal alleen gebruikt wordt voor dit onderzoek en dat niemand anders dan ik daar inzicht in heeft. De publicatie van het onderwerp is wel breed toegankelijk, maar wordt vormgegeven als onderzoeksverslag en daarin staat geen privacy-gevoelige informatie.

Daarnaast vind ik het heel belangrijk om open en transparant te zijn tijdens de uitvoerende fase. Ik verzamel alleen informatie over de onderwerpen die ik besproken heb met de respondenten.

Ethische aspecten tijdens de afsluitende fase:

Om het onderzoek op een juiste wijze af te sluiten vind ik het belangrijk dat de verzamelde informatie, de onderzoeksresultaten en daarbij mijn conclusies en aanbevelingen ook bekend zijn bij de respondenten. Ik geef een aparte presentatie voor hen om hen op de hoogte te stellen.

Hoofstuk 4: Data-analyse en resultaten

4.1 Relevante data

In dit hoofstuk zal ik een systematische en heldere weergave geven van de data die ik verzameld heb. Die data zijn verzameld door middel van 2 vragenlijsten, een vragenlijst voor collega's en een vragenlijst voor studenten. Daarnaast heb ik gesprekken gevoerd met een aantal collega's. De uitkomsten presenteer ik in dit hoofdstuk. Daarnaast zal ik op dataniveau conclusies erbij zetten.

4.2 Vragenlijst voor collega's

De vragenlijst voor collega's heb ik uitgezet onder 13 respondenten. Er hebben 11 respondenten gereageerd dus de respons ligt op 85%.

Ik heb de respondenten gevraagd zichzelf in te schalen met een cijfer tussen 1 en 10. Naast het schalen van de eigen situatie van de respondenten, heb ik hen ook gevraagd te beschrijven waarom ze tot een bepaald cijfer komen, en wat zij nodig hebben om 1 punt in hun waardering te stijgen. De respons geef ik hieronder per vraag weer. Daarbij heb ik geprobeerd om gemeenschappelijke woorden samen te pakken om tot een gemeenschappelijkheid te komen. Daarna heb ik er conclusies uit getrokken op data-niveau.

Vraag	Gemiddelde score:	Redenen dat respondenten tot hun score komen:	Verbeterpunten:
In welke mate ben je betrokken bij het leerproces van stagiaires?	6,8	-Ik denk mee over de opdrachten van de stagiaire wanneer dat gevraagd wordt (2). -Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van de ontwikkelingen om zo goed mogelijk te kunnen begeleiden(1). -Ik weet niet of het zo belangrijk is om alles te weten van een stagiaire (1). - Ik ben heel betrokken, maar ik kies niet voor 10, omdat ik van de stagiaire en de opleiding ook verwachtingen heb (1). -Ik ben nu niet betrokken, want ik heb geen stagiaire (1).	-Ik verwacht meer inzet van een stagiaire om me op de hoogte te houden (3) -Ik zou meer tijd willen hebben (5). - Ik ben zo tevreden (2).

Opvallend:

Het merendeel van de respondenten is positief over de mate waarop ze betrokken zijn bij het leerproces van studenten. Ze vinden het ook belangrijk om betrokken te zijn. De manieren waarop mentoren hun betrokkenheid laten zien zijn: meedenken, op de hoogte zijn van prestaties op school en in de groep de activiteiten van de studenten observeren. Daarnaast geeft de meerderheid aan dat ze meer tijd zouden willen hebben om nog meer betrokken te kunnen zijn bij de studenten. Die tijd zouden ze willen gebruiken om betere gesprekken te kunnen voeren naar aanleiding van observaties en dergelijke.

Vraag	Gemiddelde score:	Redenen dat respondenten tot hun score komen:	Verbeterpunten:
In welke mate ben je in staat om een veilig leerklimaat te scheppen voor een student?	8	-Hij/zij moet zich welkom voelen en gesteund (3) - Ik probeer altijd positief te zijn (2). -Ik kijk altijd naar de goede dingen in plaats van de dingen die fout gaan (1). - Ik probeer zo veel mogelijk tijd en aandacht te geven aan de student (3).	- Ik ben tevreden (3). - Ik zou wel wat meer tijd willen hebben om echt een goede band met de student op te kunnen bouwen (6)

Opvallend:

De respondenten vinden het belangrijk dat de studenten zich fijn voelen in de groep. Dit proberen zij te bereiken door de student welkom te laten voelen en tijd voor hen te maken. Ook een manier waarop zij dit proberen te bereiken is door een positieve insteek te kiezen naar studenten toe. Toch geeft de meerheid aan hier eigenlijk meer tijd voor nodig te hebben dan die zij daar nu voor hebben.

Vraag	Gemiddelde score:	Redenen dat respondenten tot hun score komen:	Verbeterpunten:
In welke mate stimuleer je studenten tot reflectie?	7,5	- Stagiaire kan en mag op eigen les en mijn reflectie reageren (1). - Als ze daarom vraagt (2). - Zoveel mogelijk, maar dat kan niet altijd wegens tijdgebrek (8).	- Meer tijd (11). - Studenten mogen daar ook zelf om vragen (2).

Opvallend:

De meerderheid vindt het erg belangrijk om studenten tot reflectie te stimuleren. Diezelfde meerderheid geeft ook aan dat het er niet altijd van komt wegens tijdgebrek.

Vraag	Gemiddelde score:	Redenen dat respondenten tot hun score komen:	Verbeterpunten:
In welke mate mag een stagiaire zijn of haar leerproces sturen?	8,8	-De situatie is nu dat dat niet altijd kan (2) -Zoveel mogelijk, maar ik blijf eindverantwoordelijke (3). - Indien passend bij de lln. en	-Ik ben tevreden (8). -Ik zou het wat meer uit handen kunnen geven (3).

		programma vind ik het geweldig als er eigen initiatief is (2). - Ik ga er vanuit dat ze zelf sturing geven aan het proces (1). - Ik verwacht eigen inbreng en initiatief (2). - Ik ga niet achter de stagiaire aan (1).	
--	--	--	--

Opvallend:

De meerderheid is tevreden over de mate waarin een student zijn eigen leerproces mag sturen. Zij verwachten ook dat een student zelf sturing geeft aan zijn eigen leerproces. Wel wordt erbij gezegd dat het initiatief dat genomen wordt door de student moet passen bij de groepssamenstelling en het leerprogramma van de groep.

Vraag	Gemiddelde score:	Redenen dat respondenten tot hun score komen:	Verbeterpunten:
Welk cijfer geef jij jezelf als mentor?	7,8	- Ik probeer goed samen te werken in een ontspannen sfeer (1). - Ik geef veel positieve feedback (5). - Ik geef studenten vertrouwen (3). - Ik geef studenten de ruimte(1). - Ik stel redelijke eisen(3). - Ik probeer goed samen te werken (1). - Ik heb meerdere jaren onderwijservaring (1). -Ik ben bij gebleven met onderwijsontwikkelingen (1). -Ik probeer de stagiaire op een hoger plan te krijgen (1). - Ik vind mezelf sterk in het geven van feedback (1). -Ik ben erg betrokken bij het leerproces (7). - Ik vind dat ik een veilige leeromgeving schep voor een student (1).	- Ik zou meer tijd willen besteden aan nabespreken (9). - Ik ben tevreden (1). - Ik zou meer zicht willen hebben op wat de opleiding wil (1). - Ik vind het moeilijk om dingen gewoon te laten gebeuren (3). -Meer inzicht in de doelen die bereikt moeten worden van de opleiding (1).

Opvallend:

De respondenten geven zichzelf een dikke voldoende als mentor. De voornaamste redenen die zij daarvoor geven zijn dat zij veel positieve feedback geven, studenten de ruimte geven , dat zij betrokken zijn bij het leerproces en vertrouwen geven aan studenten. Het merendeel van de respondenten geeft aan dat zij verwachten dat zij hoger zouden scoren op het moment dat ze meer tijd zouden hebben voor de begeleiding in het algemeen.

Naast de schaalvragen heb ik de respondenten een aantal meerkeuzevragen gesteld. Hieronder geef ik een weergave van de data die ik daardoor verkregen heb. Ik heb de antwoorden geturfd en weergegeven in deze tabel. Daarna heb ik conclusies getrokken op data-niveau.

Ik ben op de hoogte van de leerdoelen die centraal staan vanuit de Pabo.

Ja:4 vaak:5 soms: 1 nee:1

Ik ben op de hoogte van de persoonlijke leerdoelen van de stagiaire.

Ja:8 Vaak:0 Soms: 3 Nee:0

Ik neem de tijd voor de begeleiding van stagiaires.

Ja:7 Vaak:4 Soms:0 Nee:0

Hoeveel effectieve minuten besteed je gemiddeld per week aan de begeleiding van een stagiaire?

0-30 minuten:0

30-60 minuten:3

60-90 minuten: 7

Meer dan 90 minuten:1

De feedback die ik geef is gericht op datgene wat de stagiaire wil leren.

Ja:4 Vaak: 6 Soms: 1 Nee:0

Opmerking: ik richt me wel op de leerdoelen die gesteld zijn door studenten, maar ik geef ook feedback op dingen die ik zie naast de persoonlijke leerdoelen.

De feedback die ik geef is gericht op de dingen die nog niet goed gaan.

Ja: 1 Vaak: 4 Soms: 6 Nee:0

Ik richt mijn aandacht op de sterke kanten van de student en draag ertoe bij dat die sterke kanten ontwikkeld worden.

Ja: 5 Vaak: 4 Soms: 2 Nee:0

Opvallend:

- De meerderheid van de respondenten zegt op de hoogte te zijn van de leerdoelen die centraal staan vanuit de PABO.
- De meerderheid van de respondenten geeft aan dat ze op de hoogte zijn van de persoonlijke leerdoelen van studenten.
- De meerderheid vindt het belangrijk om de tijd te nemen voor de begeleiding van studenten en besteed er tussen de 30 en 90 minuten per week aan.
- De meerderheid vindt dat de feedback die zij geven gericht is op de leerdoelen van studenten. Zij geven feedback op zowel de dingen die goed gaan als op de dingen die niet zo goed gaan. De meerderheid vindt het daarbij wel belangrijk dat de nadruk zou moeten liggen op de dingen die wel goed gaan.
- De meerderheid vindt belangrijk om bij te dragen aan de ontwikkeling van de sterke kanten van de student en doet dit ook.

Naast de bovenstaande informatie heb ik de respondenten ook gevraagd naar hun definitie van feedback, reflectie en goed mentorschap. Hieronder heb ik weergegeven wat de respondenten daarop geantwoord hebben. Ik heb daarbij gezocht naar overeenkomsten en die heb ik weergegeven. Daaruit heb ik conclusies getrokken op data-niveau.

Wat is jouw definitie van feedback?
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Door middel van het stellen van vragen de stagiaires tot inzichten laten komen over de eigen lessen en over het handelen in het algemeen. -Soms het geven van advies -welgemeende en gerichte complimenten uitdelen -het geven van duidelijk commentaar op de dingen die goed gaan -dingen vertellen aan de student waarmee ze ook daadwerkelijk aan de slag kan -actief evalueren met de kennis van een ervaren leerkracht om zo de student een spiegel voor te zetten of handreikingen te geven zich verder te ontwikkelen. -terugkoppeling van wat ik gezien, gehoord en ervaren heb -opbouwend -positief kijken naar de ontwikkeling van stagiaires -Aanwijzingen geven -meteen toe te passen -vertellen wat je vindt |
|---|

Opvallend:

De meerderheid van de respondenten hebben een overlap op de volgende woorden: positief, gerichte terugkoppeling, opbouwend en toepasbaarheid. In mindere mate komt ook het geven van advies en tips aan de orde. De conclusie die ik hieruit kan trekken is dat ik op kan maken dat de respondenten feedback een middel vinden om de student te helpen bij de ontwikkeling. Feedback zou volgens de respondenten overwegend positief moeten zijn en daarnaast ook direct toepasbaar.

Wat is jouw definitie van reflectie?

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -kritisch naar je eigen handelen kijken. -terugkijken op ervaringen en daarvan kunnen leren. -Jezelf een spiegel voorhouden om stil te staan bij de keuzes die je maakt en de resultaten daarvan. -De stagiaire een spiegel voorhouden waarin zijn/ haar handelen duidelijk wordt. Zowel de negatieve dingen als de positieve dingen. - actief evalueren met de kennis van een ervaren leerkracht om zo de student een spiegel voor te zetten of handreikingen te geven zich verder te ontwikkelen. -Spiegelen van mijn bevindingen -Terugkijken op handelen met de volgende vraag in je achterhoofd: wat maakte dat deze les nu zo verliep en waar kan ik invloed op uit oefenen? -een student zo sturen dat hij/zij zelf oplossingen kan bedenken voor de problemen waar hij tegenaan loopt. |
|---|

Opvallend:

De woorden die terugkomen in de meerderheid van de antwoorden zijn: spiegelen, eigen handelen en kritisch kijken. Het valt op dat de slechts 3 respondenten noemen dat kritisch kijken naar het eigen handelen een middel is om de eigen rol in een proces te analyseren met als doel ervan te leren en verder te komen in de ontwikkeling. Wat we daarnaast opvalt is dat vier van de respondenten benoemen dat reflectie voor hun is dat zij de student in meer of mindere mate vertellen wat zij vinden.

Wat is jouw definitie van goed mentorschap?

- Dat een student zich kan ontwikkelen tot de leerkracht die zij/hij wil zijn.
- Goede samenwerking met studenten
- Veel samen reflecteren en evalueren
- Veel tijd nemen voor begeleiding
- Open staan voor nieuwe dingen
- Open staan voor initiatieven
- Samenwerken
- Vertrouwen geven (wederzijds)
- Laten zien wat het vak inhoudt
- De kans geven de praktijk te oefenen
- Ondersteuning bieden naar aanleiding van eigen ervaringen
- Helpen bij de ontwikkeling naar een startbekwame leerkracht
- Geduld
- fouten mogen maken
- bezig zijn met het leerproces

Opvallend:

De respondenten geven aan dat het uitoefenen van een goed mentorschap tijd kost. Die tijd gaat zitten in het reflecteren en en evalueren met studenten, ook anders gezegd in de betrokkenheid bij het leerproces van de student. Goede samenwerking met studenten is belangrijk, waarbij de mentor het van belang vindt open te staan voor nieuwe plannen en ideeën. Tijdens het uitvoeren van die nieuwe plannen en ideeën geeft de mentor vertrouwen en is het niet erg als er fouten gemaakt worden.

4.3 Verwerking van de gesprekken met de collega's

Naar aanleiding van de vragenlijst voor leerkrachten wilde ik nog iets verder de diepte in, gerelateerd aan mijn theoretische verantwoording. Die verdieping heb ik willen bereiken door het voeren van gesprekken met collega's. In deze geef ik een beschrijving van wat mijn bevindingen zijn die ik heb kunnen formuleren naar aanleiding van die gesprekken. Tijdens de gesprekken heb ik gebruik gemaakt van stellingen. Hieronder geef ik een korte beschrijving per stelling wat ik heb kunnen concluderen. Ik ben tot deze conclusie gekomen door in de eerste instantie te gaan kijken naar de eventuele overeenkomsten tussen de antwoorden van de verschillende respondenten. Daar heb ik conclusies uit getrokken. Daarna ben ik gaan kijken naar de grootste verschillen en daar heb ik ook conclusies uit getrokken. Die geeft ik hieronder weer.

Stelling 1: Als mentor is het niet belangrijk om te weten welke leerdoelen studenten van de opleiding hebben meegekregen.

Alle drie de respondenten zijn het hier totaal niet mee eens. Zij vinden het juist wel belangrijk dat zij op de hoogte zijn van deze leerdoelen. Zij geven aan dat de leerdoelen vanuit de PABO de leidraad zijn van de ontwikkeling van studenten. Zij vinden dat zij zonder op de hoogte zijn van de leerdoelen vanuit de PABO studenten niet goed genoeg kunnen begeleiden. Een uitspraak die daarbij aansluit:

“Je moet toch weten wat de opleiding van de student verwacht. Daarnaast is het een leidraad voor mij voor de coaching”.

Stelling 2: De SBL-competenties zitten in mijn achterhoofd als ik een beoordelingsgesprek met een student voer.

Alle drie de respondenten weten van het bestaan van de SBL-competenties. De meerderheid zegt dat zij die niet in hun achterhoofd hebben tijdens het voeren van beoordelingsgesprekken. De meerderheid zegt de doelen van de PABO in hun achterhoofd te hebben tijdens die gesprekken. Zij zijn er dus niet van op de hoogte dat de doelen die de PABO stelt gerelateerd zijn aan de SBL-competenties. Een citaat dat daar bij past is: *“Ik ben niet precies op de hoogte van de SBL-competenties. Ik heb wel altijd de doelen vanuit de PABO in mijn hoofd maar ik weet niet precies of die samenhangen”.*

Stelling 3: Als je mentor bent is het belangrijk om je begeleidingsrol af te laten hangen van de student.

De meningen over deze stelling zijn verdeeld. Twee van de drie vindt wel dat je tijdens de begeleiding rekening zou kunnen houden met het ontwikkelingsniveau, persoonlijkheid en leerstijl van de student. Twee van de drie vindt te gelijker tijd ook dat zij dezelfde basishouding en verwachtingen hebben tegenover elke student. Passend citaat daarbij is: *“Ik denk dat je zo goed mogelijk aan moet sluiten op de beginsituatie van een student. Daarnaast heeft iedereen een andere leerstijl. Daar houd ik wel rekening mee”.*

Stelling 4: Als mentor is het belangrijkste taak om dingen voor te doen zodat student het na kunnen doen.

Alle respondenten zeggen dat dingen voordoen niet de belangrijkste taak is. Zij vinden het een van de strategieën die je als mentor kunt inzetten om studenten tot ontwikkeling te laten komen. Andere strategieën die genoemd worden zijn: reflectie, observeren en zelf laten uitproberen.

Een uitspraak die daar goed bij past is: *“Als de student daar behoefte aan heeft kan dat een strategie zijn. Net zoals zelf laten doen, reflecteren en erover praten.”*

Stelling 5: Studenten kunnen het beste een keertje falen, dat is goed voor hun ontwikkeling.

Alle drie de respondenten zijn het met elkaar eens dat falen en fouten maken niet erg is. En

dat fouten maken erg leerzaam kan zijn. Maar dat zij te gelijker tijd meer gericht zijn op het behalen van succeservaringen. Zij noemen alledrie het belang voor het behouden van het zelfvertrouwen.

Ter illustratie een citaat dat het beste past: *“Ik vind het veel belangrijker dat studenten succeservaring op doen. Daar leren ze naar mijn mening het meeste van. Fouten maken mag, en daar reken ik ze nooit op af, mits ze er ook van leren”.*

Stelling 6: Het is belangrijk dat studenten hun eigen oplossingen voor problemen mogen bedenken en verkennen.

Deze stelling wordt eensgezind beantwoord met “ja”. Voor alle respondenten staat vast dat het zelf bedenken en uitvoeren van oplossingen het leerrendement verhoogt.

Een citaat dat daarbij past: *“Ik denk dat studenten het gemotiveerdst zijn op het moment dat zij sturing mogen geven aan hun eigen ontwikkeling, en dus ook zelf problemen om kunnen en mogen lossen. Ze moeten op zoek naar hun eigen manier van lesgeven en daar horen ook eigen oplossingen en strategieën bij”.*

Bij stelling 6 heb ik wat extra informatie gekregen waar alle drie de respondenten uit eigen initiatief mee kwamen. Alledrie de respondenten geven aan dat ze vinden dat als er gevaar dreigt zij de regie terugnemen over de klas. Voorbeelden die daarbij genoemd worden zijn bijvoorbeeld tijdens de gymles. Als er een lesdoel niet gehaald wordt is dat voor een twee van de drie niet direct een reden om de regie weer terug in handen te nemen, mits dit niet te vaak gebeurt. Beiden zijn er zich van bewust dat zij de iendverantwoordelijke zijn voor het leerproces van de kinderen. Dit wordt dan gezien als mooie aanleiding om te gaan reflecteren. Een respondent grijpt meteen in en breekt de les dan af.

Bij het bedenken van oplossingen laten alle drie de respondenten de studenten vrij. Mits de oplossingen binnen de perken blijven mogen studenten alles uitproberen. Wel plaatsen 2 van de drie respondenten de kanttekening dat het wel afhankelijk is van de groep.

Stelling 7: Het heeft meer zin talenten te ontwikkelen dan competenties aan te leren.

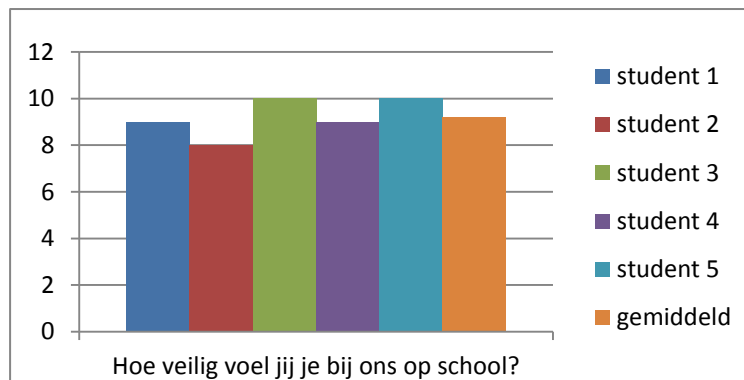
De meerderheid vindt het belangrijk dat studenten weten wat hun talenten zijn. Dit zodat zij die kunnen benutten om competenties aan te leren. Ze geven alledrie geen waardeoordeel aan deze stelling. Want zij vinden dat competenties ook echt ontwikkeld moeten worden om een startbekwaam leerkracht te worden. Passend citaat daarbij is: *“Ik zie talent als een middel om competenties te kunnen leren. De dingen waar je goed in bent, kunt je inzetten om dingen aan te leren”.*

4.4 Vragenlijst voor studenten

Op mijn werkplek maken nu vijf studenten gebruik van een leerwerkplek. Deze vijf studenten zijn de doelgroep van mijn enquête. Zij hebben alle vijf de enquête ingevuld, dus de respons is 100%. De vragenlijst vraagt van studenten een waardering te geven tussen 1 en 10. Naast die waardering wilde ik ook graag weten wat maakte dat zij die waardering gaven. Ook wilde ik weten op wat de studenten nodig hadden om een punt in hun

waardering te stijgen. Vanuit al die scores ben ik gemiddelden gaan berekenen. Daarbij heb ik gezocht naar overeenkomsten tussen de verschillende motivaties die benoemd zijn door de verschillende respondenten. Uit die overeenkomsten heb ik conclusies getrokken op data-niveau.

Vraag 1: Hoe veilig voel jij je bij ons op school?



De laagste score was een 8 en de hoogste score een 10. Gemiddeld scoren de studenten een 8,2. De redenen die studenten daarvoor gaven waren:

- Ik wordt gezien als juf en ik maak deel uit van het team (2).
- Er hangt een goede sfeer in het team (4).
- Ik heb een heel welkom gevoel (3).
- De teamleden zijn erg betrokken bij de studenten (1).

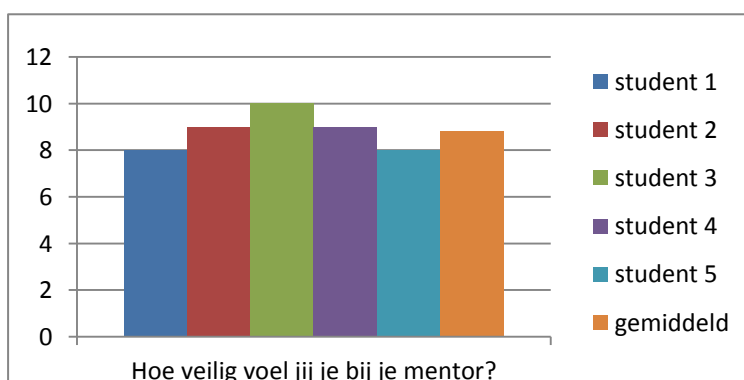
De verbeterpunten vanuit studenten:

De studenten hebben geen verbeterpunten naar leerkrachten toe. Wel hebben 3 van de 5 studenten genoemd dat zij zich welkomer zouden voelen als zij wat meer respect van ouders zouden krijgen.

Opvallend:

Ik vind het opvallend dat bijna alle respondenten de zich op een bepaalde manier welkom voelen en spreken van een goede sfeer. Het feit dat de respondenten zeggen geen verbeterpunten naar leerkrachten toe hebben vind ik een heel goed teken ten opzichte van het veiligheidsgevoel dat wij met het team voor studenten creëren.

Vraag 2: Hoe veilig voel jij je bij je mentor?



De laagste score was een 8 en de hoogste score een 10. Gemiddeld scoren de studenten een 8,8.

De redenen die studenten daarvoor gaven waren.

- Mijn mentor geeft mij op een positieve manier feedback (2).
- Mijn mentor staat open voor mijn inbreng (2).
- Ik mag op zoek gaan naar mijn eigen leerkracht-zijn (2).
- Ik word serieus genomen door mijn mentor (1).
- Ik heb een goede band met mijn mentor (1).

De verbeterpunten vanuit studenten:

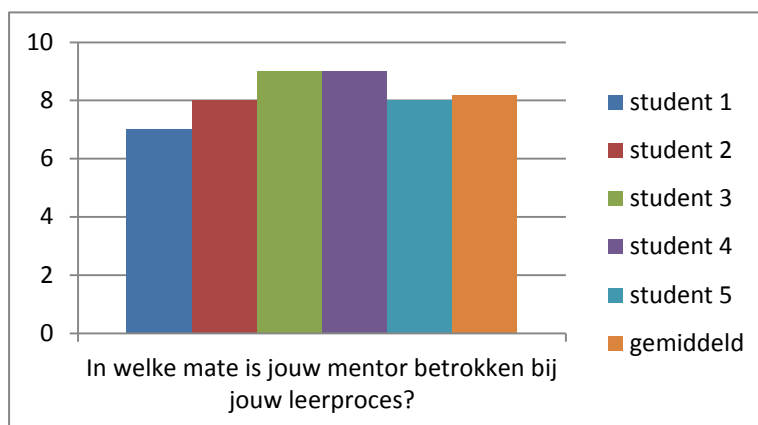
Vier van de vijf studenten geeft aan geen verbeterpunten te hebben.

Een student geeft aan dat hij/zij meer zichzelf zou willen zijn.

Opvallend:

Het merendeel van de studenten geeft op een of andere manier aan het prettig te vinden dat ze de kans krijgen met hun eigen ontwikkeling bezig te zijn en dat hun mentor daar voor open staat. Een voorbeeld hiervan dat twee respondenten aangeven dat zij opzoek mogen gaan naar hun eigen leerkracht-zijn.

Vraag 3: In welke mate is jouw mentor betrokken bij jouw leerproces?



De laagste score was een 7 en de hoogste score een 9. Gemiddeld scoren de studenten een 8,2.

De redenen die studenten daarvoor gaven waren:

- Ik krijg goede feedback van mijn mentor (4).
- We hebben goede besprekingen (1).
- Ik krijg hulp waar nodig (2).
- Ik mag altijd met nieuwe ideeën komen , en er wordt altijd gekeken naar de bruikbaarheid (2).

De verbeterpunten vanuit studenten:

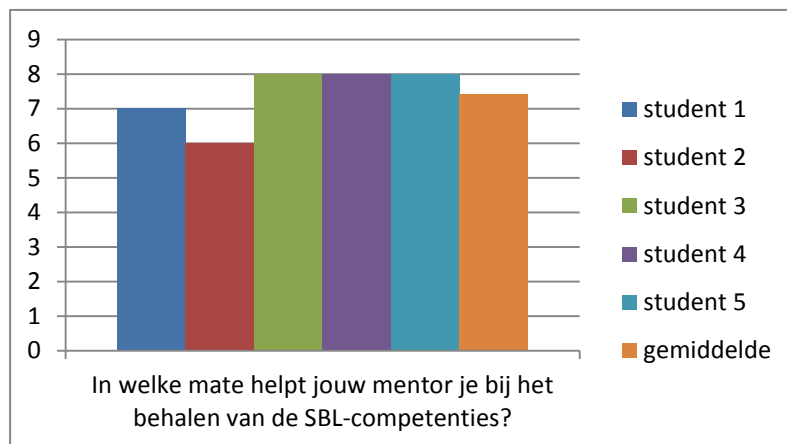
Twee studenten geven aan dat zij geen verbeterpunten hebben.

Drie van de vijf geeft aan dat ze het fijn hadden gevonden als hun mentor naar de bijeenkomst voor mentoren van de PABO was gegaan.

Opvallend:

Het merendeel van de respondenten vindt de mentor erg betrokken bij het leerproces omdat zij goede feedback krijgen van hun mentor. Ook wordt behulpzaamheid van de mentor benoemt als prettig. Het feit twee van de 5 studenten aangeven dat zij geen verbeterpunten hebben gericht op dit onderwerp wil zeggen dat zij op dit gebied erg tevreden zijn. Voor het volgend jaar moeten we kijken wat de mogelijkheden zijn om de mentordag van de PABO te bezoeken. De meerderheid van de studenten geeft aan dit een meerwaarde te vinden.

Vraag 4: In welke mate help jouw mentor jou bij het behalen van de SBL-competenties?



De laagste score was een 6 en de hoogste score een 8. Gemiddeld scoren de studenten een 7,4.

De redenen die studenten daarvoor gaven waren:

- Als ik hulp nodig heb dan kan en mag ik dat altijd vragen (3).
- Mijn mentor volgt mijn leerproces heel goed en we bespreken samen de aandachtspunten (1).
- Mijn mentor geeft mij een heel goed voorbeeld (1).

De verbeterpunten vanuit studenten:

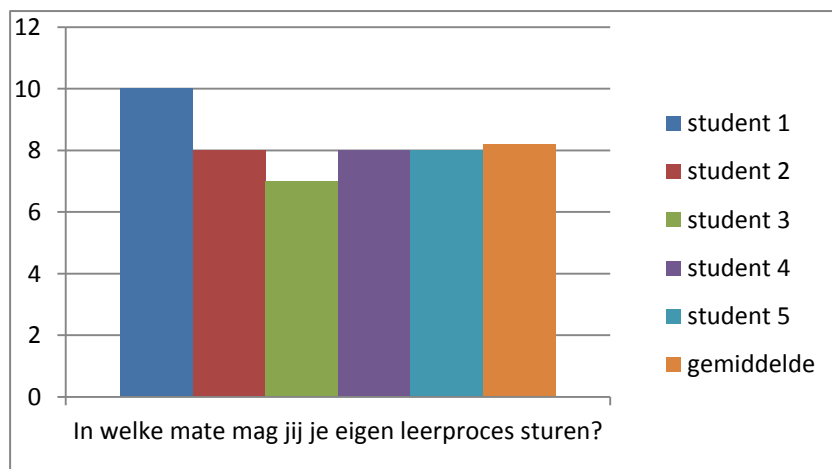
Een student geeft aan dat hij/ zij geen verbeterpunten heeft. Drie studenten geeft aan dat hij/zij het fijn zou vinden als zijn mentor wat beter op de hoogte zou zijn van de concrete eisen die gesteld worden vanuit school.

Een student geeft aan dat hij/zij het fijn zou vinden dat zijn mentor wat kritischer naar hem/ haar toe is.

Opvallend:

Gemiddeld scoren de studenten een 7, 4. Dit is de laagste score van de hele vragenlijst, ondanks het nog een dikke voldoende is. Kijkend naar de respons komt dit doordat het merendeel het fijner zou vinden als de mentor iets beter op de hoogte zou zijn van de concrete eisen die vanuit de PABO gesteld worden. Daarnaast vindt de meerderheid het positief dat zij bij hun mentor terecht kunnen als zij vragen hebben. Een typische uitspraak die daarbij past is: *"Ik schaal dat in op een 8 omdat ik naar aanleiding van de SBL-competenties eerlijke feedback krijg. Daarna kijken we samen welke mogelijkheden er zijn om nog verder te ontwikkelen"*.

Vraag 5: In welke mate mag jij je eigen leerproces sturen?



De laagste score was een 7 en de hoogste score een 10. Gemiddeld scoren de studenten een 8,2 .

De redenen die studenten daarvoor gaven waren:

- Ik word vrijgelaten (2).
- Ik krijg de ruimte om verantwoording te dragen (2).
- Mijn mentor sluit aan bij mijn ontwikkelingsbehoefte (1)
- Ik krijg de ruimte voor het uitvoeren van mijn opdrachten (1).

De verbeterpunten vanuit studenten:

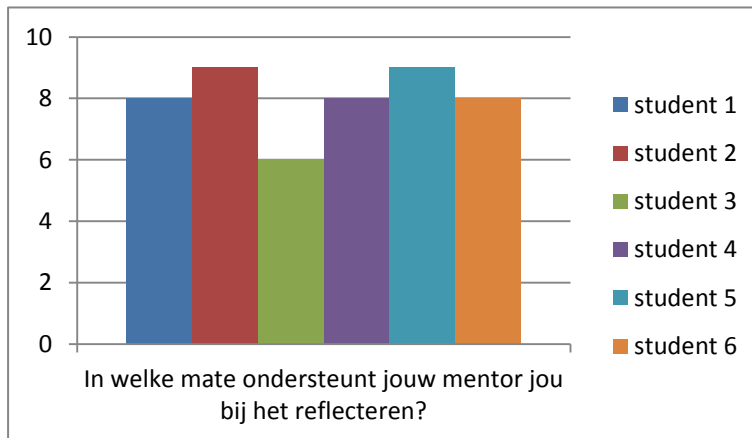
Een student geeft aan geen verbeterpunten te hebben.

- Ik wil graag iets meer mezelf kunnen zijn (1).
- Ik zou wat minder verplichte opdrachten willen vanuit de PABO (1).
- Ik zou het fijn vinden als de mentor wat meer afstand zou nemen (1).

Opvallend:

De meerderheid geeft aan dat ze de ruimte krijgen, en dat wordt als prettig ervaren. Ze benoemen daarin wel verschillende aspecten van ruimte. Een voorbeeld daarvan is: ruimte om opdrachten van school uit te voeren. Een typische uitspraak die daarbij past is de volgende: *“Alles mag vanuit mezelf komen en mijn mentor sluit daar dan op aan. Eigenlijk mag ik wel zeggen dat alles vanuit mezelf moet komen, en dat vind ik prettig”*.

Vraag 5: In welke mate ondersteunt jouw mentor jou bij het reflecteren?



De laagste score was een 6 en de hoogste score een 9. Gemiddeld scoren de studenten een 8.

De redenen die studenten daarvoor gaven waren:

- De mentor laat mij kritisch kijken naar mezelf (2).
- Mijn mentor vertelt mij zowel de goede punten als mijn werkpunten (1).
- Mijn mentor geeft mij ontwikkelingsgerichte feedback (1).
- Mijn mentor en ik praten veel samen (1).
- Ik krijg goede tips van mijn mentor (1).

De verbeterpunten vanuit studenten:

Een student geeft aan geen verbeterpunten te hebben.

- Ik zou willen dat er iets meer tijd is voor het nabespreken met mijn mentor (5).
- De feedback die ik krijg van mijn mentor is niet altijd gericht op mijn persoonlijke doelen(1).
- Ik zou het fijn vinden als mijn mentor open vragen aan me zou stellen(1x).
- Ik zou het fijn vinden als mijn mentor me niet op zou leggen wat hij/zij altijd doet (1).
- Ik zou het fijn vinden als mijn mentor iets meer oog zou hebben voor wat ik wil (1).

Opvallend:

De beleving van de studenten is heel positief ten opzichte van de ondersteuning van de mentor op het gebied van reflecteren. Toch zouden zij het fijn vinden om daar meer tijd aan zouden kunnen besteden samen met hun mentor, gezien de meerderheid dit noemt. Daarnaast maak ik op uit de respons dat studenten het fijner zouden vinden als mentoren iets meer aandacht zouden schenken aan wat zij nodig hebben. Een voorbeeld daarvan is dat de feedback van mentoren niet altijd gericht is op de persoonlijke doelen van studenten.

Naast de schaalvragen die ik heb gesteld aan de studenten heb ik ook een aantal meerkeuzevragen gesteld. Ik heb de antwoorden geturfd en mijn conclusies getrokken. Hieronder geef ik daar een weergave van.

Mijn mentor is altijd op de hoogte van de leerdoelen die centraal staan vanuit de PABO.

Ja:3 Vaak:1 Soms: 0 Nee: 1

Mijn mentor is altijd op de hoogte van mijn persoonlijke doelen.

Ja: 5 Vaak:0 Soms: 0 Nee: 0

De feedback van mijn mentor is gericht op datgene wat ik wil leren.

Ja:0 Vaak: 2 Soms: 2 Nee:1

Opmerkingen: ik voel me als persoon gelijkwaardig, maar niet als leerkracht.

Mijn mentor neemt de tijd voor mijn begeleiding.

Ja: 4 Vaak: 1 Soms: 0 Nee: 0

Ik voel mij gelijkwaardig aan mijn mentor.

Ja:2 Vaak: 1 Soms:2 Nee:0

Met vragen en problemen kan ik terecht bij mijn mentor.

Ja: 5 Vaak: 0 Soms: 0 Nee: 0

Opvallend:

- Respondenten geven aan dat het merendeel van de mentoren op de hoogte is van de leerdoelen die centraal staan vanuit de PABO.
- Respondenten geven aan dat al hun mentoren op de hoogte zijn van hun persoonlijke doelen.
- Respondenten geven aan dat de meerderheid van hun mentoren hun feedback niet richten op de persoonlijke leerdoelen.
- Het merendeel van de studenten voelt zich gelijkwaardig aan hun mentor.
- Alle respondenten geven aan dat zij met vragen en problemen terecht kunnen bij hun mentor.

Ook heb ik de respondenten gevraagd om een beschrijving te geven voor wat zij vinden dat een goede mentor is. Ik heb de diverse beschrijvingen teruggebracht naar de kern. Daarna ben ik gaan kijken naar de overeenkomsten. Daaruit heb ik mijn conclusies getrokken. Hieronder geef ik daar een weergave van.

Een goede mentor is voor mij:

1. Iemand waarbij ik me kan ontwikkelen als docent en mij begeleidt op punten die aandacht behoeven.
2. Iemand die mij zelf laat doen en ontdekken, ontwikkelingsgerichte feedback geeft, open staat voor mijn inbreng en dit serieus neemt.
3. Is een persoon die me serieus neemt en me begeleidt in mijn leerproces. Iemand die positief is en ook open staat voor nieuwe ideeën.
4. Iemand die samen met studenten de leerdoelen bepaalt, positieve maar eerlijke feedback geeft en op deze manier studenten begeleidt in de ontwikkeling.
5. Iemand die oog heeft voor mijn ontwikkeling en mij erbij wil helpen om door te ontwikkelen, door het geven van goede feedback. Ook iemand die openstaat voor nieuwe ideeën.

Opvallend:

Ik heb overeenkomsten gezocht tussen de diverse beschrijvingen van wat respondenten noemen wat voor hen een goede mentor is. Het merendeel noemt de volgende aspecten:

- iemand die je serieus neemt.
- ontwikkelingsgericht.
- eerlijk
- positieve feedback
- open staan voor nieuwe ideeën
- samen met de student leerdoelen uitstippelen

Daaruit kan ik concluderen dat volgens de respondenten mentoren als prettig worden ervaren als mentoren de vaardigheden zoals hierboven genoemd bezitten.

4.5 Vergelijking

Wat is goed mentorschap?
Mentoren: Op de vraag wat goed mentorschap inhoudt geven de mentoren aan dat goed mentorschap tijd kost. Die tijd gaat zitten in het reflecteren en en evalueren met studenten, ook anders gezegd in de betrokkenheid bij het leerproces van de student. Daarnaast vinden de mentoren een goede samenwerking met studenten belangrijk, waarbij de mentor het van belang vindt open te staan voor nieuwe plannen en ideeën. Tijdens het uitvoeren van die nieuwe plannen en ideeën geeft de mentor vertrouwen en is het niet erg als er fouten gemaakt worden, want daar kunnen studenten ook van leren. Toch vinden mentoren het belangrijker dat een student succeservaringen opdoet.
Studenten: Volgens studenten is een goede mentor iemand die je serieus neemt en ontwikkelingsgericht is. Een mentor zou volgens studenten eerlijke en positieve feedback moeten kunnen geven en open staan voor nieuwe ideeën. Daarnaast vinden studenten het belangrijk dat mentoren samen met de student leerdoelen uitstippelen.
Overeenkomsten: Er is dus veel overlap tussen de meningen van studenten over goed mentorschap en de ideeën van mentoren over goed mentorschap. De overlap zit in het open staan voor nieuwe ideeën, goede samenwerking en het geven van positieve en eerlijke feedback. Opvallend vind ik dat studenten het belangrijk vinden dat zij samen met de mentor leerdoelen uitstippelen. Dit wordt door mentoren helemaal niet genoemd.

--

Wat is goede feedback?
Mentoren: Op de vraag wat goede feedback is zijn de mentoren het eens over een aantal aspecten namelijk: positief, gerichte terugkoppeling, opbouwend en toepasbaarheid. Daarnaast zou feedback zou volgens de respondenten overwegend positief moeten zijn en direct toepasbaar.
Studenten: Studenten noemen vooral eerlijkheid en positiviteit als het gaat om feedback.

Wat is goede reflectie?
Mentoren: De meerderheid van de mentoren geeft aan dat de woorden spiegelen, eigen handelen en kritisch kijken centraal staan bij reflecteren. Ook geeft het merendeel aan dat zij het belangrijk vinden dat zij studenten motiveren tot reflectie. Daarentegen geeft de meerderheid ook aan dat dit er wegens tijdgebrek wel eens bij inschiet
Studenten: Studenten benoemen de woorden positief en eerlijk en daarnaast zijn zij meer gericht op het lerende aspect daarvan. Zij benoemen meer het cyclische proces van reflectie. Zij geven ook aan dat zij denken door reflectie een betere leerkracht te worden.

4.6 Samenvatting

Wat overduidelijk naar voren komt is dat zowel studenten als mentoren de stagebegeleiding als zeer positief ervaren. Als ik alle gemiddelde scores van de studenten bij elkaar optel en die weer middel kom ik op een 8,1. Met andere woorden zij ervaren de begeleiding die zij krijgen als zeer positief.

De redenen dat zij die begeleiding als positief ervaren zijn de goede sfeer op school en in het team. Ook de betrokkenheid van de mentoren bij het leerproces van de studenten draagt daartoe bij. Die betrokkenheid krijgt volgens de studenten vorm doordat mentoren ze de ruimte geven hun leerproces zelf te sturen, waarbij ze ook met nieuwe plannen en ideeën mogen komen. Ook de overwegende positieve en gerichte feedback dragen daartoe bij. Een aspect dat volgens de studenten nog zouden kunnen leiden tot een hogere score is het hebben van meer tijd voor evaluatiemomomenten.

Gekeken naar alle gemiddelde cijfers die mentoren scoren en die weer middelen komen ze op een score van een 7,8. Zij ervaren deze aspecten dus als positief. De redenen dat zij de stagebegeleiding die zij geven als positief ervaren zijn onder andere het feit dat zij vinden heel erg betrokken te zijn ten opzichte van het leerproces van studenten en dat zij studenten de mogelijkheid geven om hun eigen leerproces te sturen. Daarnaast vinden zij zichzelf goed

in staat om stagebegeleiding te geven omdat veel positieve feedback geven, studenten de ruimte geven en vertrouwen geven aan studenten. Het merendeel van de mentoren verwacht zichzelf hoger te waarderen op moment dat zij meer tijd zouden hebben voor de begeleiding van studenten.

Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk ga ik op zoek naar de antwoorden op mijn onderzoeksvragen en mijn deelvragen. De antwoorden die ik geef zijn gebaseerd op de onderzoeksresultaten zoals weergegeven in hoofdstuk 4, de data-analyse.

Mijn onderzoeksvraag is:

Op welke manier geven de leerkrachten vorm aan de stagebegeleiding van studenten die gebruik maken van een leerwerkplek op onze school?

Met als deelvragen:

- 1. Hoe ervaren studenten de begeleiding die zij krijgen?*
- 2. Hoe ervaren leerkrachten de manier waarop zij studenten begeleiden?*

5.1 Op welke manier geven de leerkrachten vorm aan de stagebegeleiding van studenten die gebruik maken van een leerwerkplek op onze school?

Om op een juiste manier antwoord te kunnen geven op mijn onderzoeksvraag, koppel ik de data zoals beschreven in hoofdstuk 4 aan de theorie beschreven in hoofdstuk 2. De theorie die centraal staat is vooral de vijf basisfuncties van mentoren die zijn beschreven door Tomlinson (1995). Daarbij heb ik aan de hand van de theorie van Stevens (2002) een zesde basisfunctie toegevoegd. Aan de hand van de 6 basisfuncties van mentoren zal ik mijn onderzoeksvraag beantwoorden.

Basisfunctie 1: Het stimuleren van de bewustwording van vaardigheden die van belang zijn van het onderwijzen.

Geconcludeerd mag worden dat volgens mentoren de belangrijkste taak tijdens het begeleiden van een student het stimuleren van de bewustwording van vaardigheden die van belang zijn tijdens het onderwijzen. De respondenten geven hier op verschillende manieren vorm aan. Om een koppeling te maken naar Seezink e.a. (2005) en van Velzen (2008) benoemden de respondenten dat zij diversen strategieën gebruiken om studenten verder te helpen in hun ontwikkeling. Strategieën die zij noemen zijn: modelling, articuleren, exploreren, begeleiden en coachen. De nadruk wordt door de meerderheid gelegd op exploreren, begeleiden en coachen. Het merendeel van de mentoren geeft aan dat zij hun begeleidingsrol laten afhangen van de student. Gekeken wordt er dan naar de ontwikkeling van de student, de persoonskenmerken en de leerstijl van de student. Daarbij geeft de meerderheid van mentoren ook aan authentiek te zijn. Zij kiezen soms voor andere begeleidingsrollen, maar zijn qua gedrag tegen iedere student hetzelfde, en hebben zij hoge verwachtingen van de werkhouding van studenten.

Basisfunctie 2: Studenten helpen bij het leren organiseren van onderwijsactiviteiten met als doel de effecten op de kinderen.

Mentoren spreken wel van het helpen bij het organiseren van onderwijsactiviteiten. Ze spreken daarbij vooral van pedagogische en didactische tips. De effecten op de kinderen worden door de mentoren niet benoemd. Geconcludeerd mag worden is dat de vragen in de vragenlijst en de interviews hier niet voldoende op toegespitst zijn en dit onderwerp is onvoldoende belicht tijdens het interview.

Basisfunctie 3: Het monitoren van deze onderwijsactiviteiten.

Geconcludeerd mag worden dat het merendeel van de mentoren nauw betrokken zijn bij het leerproces van studenten. De mentoren geven aan dat zij op de hoogte zijn van de persoonlijke leerdoelen van de student en dat zij die altijd in hun achterhoofd hebben op het moment dat zij een observatie of evaluatiemoment hebben. Het merendeel is niet op de hoogte van de SBL-competenties, maar zegt de doelen vanuit de PABO te kennen. De meerderheid is niet op de hoogte van het feit dat de doelen vanuit de PABO gerelateerd zijn aan de SBL-competenties. Naast het op de hoogte zijn van de doelen, zowel persoonlijke als vakinhoudelijke doelen vanuit de PABO, geven mentoren aan ook in de klas erg betrokken te zijn. Zij zijn aanwezig bij lessen van de student en observeren de student. Deze

observaties worden aan de student terug gekoppeld door middel van het geven van feedback.

Volgens Edwards (2001) is feedback vooral effectief op het moment dat de boodschap informatie geeft over de vaardigheden die studenten nodig hebben om het eigen leerproces te beheersen. Feedback is volgens Edwards minder effectief op het moment dat het informatie geeft over de uitvoering van een bepaalde taak en het resultaat daarvan.

Feedback wordt door de mentoren omschreven als een middel om de student te helpen bij de ontwikkeling. Effectieve feedback zou volgens de respondenten overwegend positief maar ook eerlijk moeten zijn en daarnaast ook direct toepasbaar. Met name het kenmerk "direct toepasbaar" geeft aan dat deze vorm van feedback gericht is op de uitvoering van een bepaalde taak en het resultaat daarvan, en derhalve niet zo effectief.

Daarnaast geven Hattie & Timperly (2007) een beschrijving van een aantal elementen die er voor kunnen zorgen dat de feedback die je geeft effectief is. Effectieve feedback bevat volgens hen informatie over waar je leerproces naar toe gaat, omschreven in betekenisvolle leerdoelen. Daarnaast informatie over hoe je leerproces verloopt, vooral kijkend naar de huidige situatie. Tenslotte bevat effectieve feedback volgens Hattie & Timperly informatie over de concrete acties die nog moeten worden ondernomen om het leerdoel te bereiken. Geen van de respondenten geeft aan dat zij hun feedback op deze manier vormgeven.

Basisfunctie 4: Helpen bij het bijstellen van deze onderwijsactiviteiten op basis van reflectie.

Geconcludeerd mag worden dat samen evalueren met de student veel tijd kost volgens de mentoren. Toch hechten zij hier veel waarde aan. Net als Groen (2011) vindt de meerderheid van de mentoren het dan ook van belang om studenten aan te zetten tot reflectie, om tot ontwikkeling te komen. Daarnaast noemt een aantal mentoren het belang om tot inzicht te komen over je eigen gedrag.

Reflectie is volgens mentoren je eigen handelen gespiegeld krijgen en daar kritisch naar kijken. Prisma (2009) geeft een andere definitie van reflectie, namelijk nadenken over het eigen handelen om zwakke punten te verbeteren en sterke punten beter naar voren te laten komen. De overeenkomst tussen deze twee definities is het dat het nadenken over het eigen gedrag centraal staat. Verschillen zijn dat bij de definitie van Prisma de student de gene zou moeten zijn van waaruit de reflectie komt en de mentoren geven aan dat zij daarin het initiatief nemen.

Groen (2011) geeft aan dat er op verschillende momenten reflectie plaats kan vinden. Uit de respons van de mentoren blijkt dat de meerderheid vooral op de hoogte is van reflectie vooraf en reflectie achteraf. Door de beginsituatie goed te analyseren en te bekijken hoe het de vorige keer ging denkt de mentor dat studenten voldoende vooraf reflecteren. Reflectie na een activiteit wordt vormgegeven door na te bepreken.

Basisfunctie 5: Motiveren en ontwikkelen van de sterke kanten van de aanstaande leraar.

Volgens Korthagen (2010) is het belangrijk de sterke kanten van de aanstaande leraar te benoemen en versterken. Geconcludeerd mag worden dat de mentoren dit ook zo zien. Zij leggen de nadruk bij het geven van feedback zeker op positieve aspecten. Anderzijds benadrukken zij ook dat zij het van belang vinden ook de dingen te benoemen die nog niet

zo goed gaan. Men is van mening dat daar ook van geleerd kan worden. De meerderheid van de mentoren vindt het belangrijk om de sterke kanten van een student te benoemen en helpen bij de ontwikkeling daarvan. Dit vinden zij belangrijk omdat de sterke kanten van een student, door Korthagen (2011) ook wel de kernkwaliteiten genoemd, studenten kunnen helpen om competenties die ontwikkeld moeten worden, te behalen.

Basisfunctie 6: Bijdragen aan een veilig leer- en werkklimaat voor de aanstaande leraar.

Naast competentie, zoals benoemd bij basisfunctie een tot en met 5, zijn ook relatie en autonomie volgens Stevens (2002) voorwaarden voor een goed leerklimate. Op het gebied van autonomie mag geconcludeerd worden dat mentoren het heel belangrijk vinden dat studenten in staat zijn om hun eigen leerproces te sturen. Voor opdrachten vanuit de PABO wordt tijd vrijgemaakt, en daar waar mogelijk staan de meeste mentoren open voor de eigen inbreng van de student. Er wordt toch ook een kanttekening bij geplaatst, namelijk dat mentoren liever niet afwijken van het leerprogramma van de kinderen, omdat de mentor toch eindverantwoordelijke is voor het behalen van de tussendoelen en einddoelen. Daar staat tegenover dat binnen de leerstof wel heel veel mogelijkheden liggen.

Op het gebied van het aangaan van een goede relatie met de student mag geconcludeerd worden dat de meerderheid van de mentoren daar de meerwaarde van zien. Mentoren proberen een veilig klimaat te scheppen door de studenten de kans te geven op zoek te gaan naar het eigen leerkracht-zijn, en tijdens dat proces speelt positiviteit een grote rol. Daarnaast proberen zij echt tijd te maken voor de student om betrokken te kunnen zijn bij het leerproces. Dit doen zij door: meedenken, op de hoogte zijn van prestaties op school en in de groep de activiteiten van de studenten observeren en terug te koppelen van hun bevindingen.

Hoofdstuk 6: Conclusies, aanbevelingen en evaluatie.

6.1 Conclusies en aanbevelingen

Dit onderzoek heeft zich gericht op de manier waarop mentoren op mijn school vorm geven aan stagebegeleiding. Daarnaast heb ik onderzocht hoe zij dit ervaren. Daarnaast heb ik de ervaringen van studenten onderzocht: hoe ervaren zij de stagebegeleiding die zij krijgen? Het startpunt van mijn onderzoek zijn de 5 basisprincipes van Tomlinson (1995). Hij heeft 5 basisprincipes opgesteld voor goed mentorschap. Aan de hand van Stevens (2002), heb ik daar nog een basisprincipe aan toegevoegd. Aan de hand van die 6 basisprincipes heb ik een vragenlijst opgesteld voor mentoren, met als doel er achter te komen op welke wijze zij vormgeven aan die 6 basisprincipes. Daarnaast heb ik met een aantal collega's interviews gehouden, waarbij de vragen ook gerelateerd zijn aan de 6 basisfuncties, dit om wat praktijkvoorbeelden te krijgen. Daarnaast heb ik een vragenlijst uitgezet onder studenten, om hen de ervaringen die zij hebben te laten vertellen. Hieronder geef ik een overzicht van conclusies en aanbevelingen per basisfunctie.

Basisfunctie 1: Het stimuleren van de bewustwording van vaardigheden die van belang zijn van het onderwijzen.

Conclusie:

Geconcludeerd mag worden dat mentoren het heel belangrijk vinden om studenten te stimuleren bewust te worden van vaardigheden die van belang zijn van het onderwijzen. De inzet van diverse strategieën zoals benoemd door Seezink e.a. (2005) en Van Velzen (2008) worden, afhankelijk van de persoonskenmerken en leerstijl van de student, ingezet

om studenten zo goed mogelijk te ondersteunen tijdens het bewustworden van de vaardigheden.

Aanbeveling:

Zowel studenten als mentoren zijn erg tevreden over de uitvoering van deze basisfunctie. Mijn aanbeveling op dit punt zou zijn om door te gaan zoals er nu gewerkt wordt.

Basisfunctie 2: Studenten helpen bij het leren organiseren van onderwijsactiviteiten met als doel de effecten op de kinderen.

Conclusie:

Mijn vragenlijst en interview zijn niet goed genoeg ingegaan op basisfunctie 2. Om een goede afweging te maken over de manier waarop mentoren vormgegeven aan deze basisfunctie is er vervolgonderzoek nodig.

Aanbeveling:

Ik vind het van belang om naar deze basisfunctie voor mentoren vervolgonderzoek te doen.

Basisfunctie 3: Het monitoren van deze onderwijsactiviteiten.

Conclusie:

Geconcludeerd mag worden dat mentoren zeer betrokken zijn bij het leerproces van studenten. Zij volgen de activiteiten van de student en geven daarbij feedback. De vraag is wel of de feedback die gegeven wordt door het merendeel van de mentoren effectief is. De kenmerken van de feedback zoals gegeven door mentoren komen niet overeen met de kenmerken van effectieve feedback zoals opgesteld door Hattie en Timperly (2007). Ook het niveau van de feedback zoals Edwards (2001) die weergeeft komt niet terug in de antwoorden van de mentoren.

Aanbeveling:

Om een zo optimaal mogelijk leerrendement te halen is het voor studenten belangrijk dat zij effectieve feedback krijgen. De mentoren geven aan dat zij feedback geven, maar de beschrijving van hun manier van feedback geven geeft aan dat deze feedback niet optimaal wordt vormgegeven. Het feit dat mentoren feedback geven is natuurlijk heel goed, maar ik denk dat het belangrijk is om bij de leerkrachten inzichtelijk te maken hoe je effectieve feedback kunt geven, zodat het rendement van hun feedback verhoogd kan worden.

Basisfunctie 4: Helpen bij het bijstellen van deze onderwijsactiviteiten op basis van reflectie.

Conclusie:

Geconcludeerd mag worden dat de mentoren het, net als Groen (2011), heel belangrijk vinden om studenten aan te zetten tot reflectie, maar dat het door tijdgebrek er soms bij

inschiet. Reflectie wordt op 2 verschillende momenten gestimuleerd, namelijk de reflectie vooraf en de reflectie achteraf. Door Bolhuis (2007) en Korthagen (2002) benoemd als de meest effectieve momenten om tot reflectie te komen.

Wat mentoren onder reflectie verstaan staat haaks op de beschrijving van Groen (2011). In plaats van studenten zelf te laten nadenken over de acties, vertellen mentoren eerst zelf hun bevindingen. Pas daarna komt de student aan bod om zelf te vertellen en na te denken over hun eigen handelen.

Aanbeveling:

Dat mentoren studenten aanzetten tot reflectie is heel belangrijk volgens Groen (2011) omdat studenten zich dan bewust worden van hun eigen gedrag. Daarbij is het belangrijk dat zij zelf de gelegenheid krijgen om gedrag wat zij hebben laten zien te analyseren en expliciteren. Mijn aanbeveling zou daarom zijn om de reflectie wat meer uit de student zelf te laten komen. Dat kan door middel van het stellen van open vragen. Het stellen van open vragen vinden studenten zelf ook fijn, dat geven zij aan in de vragenlijst.

De reflectiemomenten die mentoren stimuleren zijn de meest effectieve momenten om tot reflectie te komen, dus mijn aanbeveling zou zijn om dit zeker te blijven doen.

Basisfunctie 5: Motiveren en ontwikkelen van de sterke kanten van de aanstaande leraar.

Conclusie:

Geconcludeerd kan worden dat mentoren, net als Korthagen (2011), het belang van het stimuleren van de sterke kanten van een student zien. Zij zien de sterke kanten van studenten als instrument om competenties te ontwikkelen. Maar daarnaast vinden zij ook dat dingen die wat minder ontwikkeld zijn, ook besproken moeten worden. Zij vinden dat daar ook van geleerd kan worden.

Aanbeveling:

Volgens Korthagen (2011) is het empirisch bewezen dat het focussen op sterkte kanten en de kernkwaliteiten van de aanstaande leraar meer leerrendement geeft dan wanneer je de focus legt op de dingen die nog niet zo goed gaan. Mijn aanbeveling zou dan ook zijn dat mentoren de nadruk iets meer gaan leggen op de dingen die goed gaan, zodat het leerrendement van de student hoger kan worden.

Basisfunctie 6: Bijdragen aan een veilig leer- en werkklimaat voor de aanstaande leraar.

Conclusie:

Geconcludeerd mag worden dat mentoren er in slagen om de 3 voorwaarden zoals opgesteld door Stevens (2002), relatie, autonomie en competentie, vorm te geven. De meeste mentoren geven aan flink te willen investeren in de relatie met de student. Mentoren geven dat vorm door middel van het volgen van het leerproces, het geven van terugkoppeling en

het geven van vrijheid en verantwoordelijkheid. Daarnaast mogen studenten hun leerproces tot op zekere hoogte zelf sturen, zolang het belang van de groep er niet onder lijdt. Aangezien dat dit onderwerp met een 8,8 wordt gewaardeerd door de studenten, kan geconcludeerd worden dat er aan deze basisfunctie ruim wordt voldaan op onze school.

Aanbeveling:

De waardering van studenten en mentoren op dit onderwerp is heel hoog. Mijn aanbeveling is dan ook dat mentoren op dit vlak doorgaan zoals ze het nu doen.

6.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Om te beginnen is er vervolgonderzoek nodig naar basisfunctie 2: Studenten helpen bij het leren organiseren van onderwijsactiviteiten met als doel de effecten op de kinderen. Mijn vragenlijst en interview heeft dit aspect te weinig belicht om een gefundeerde conclusie te trekken op dit gebied.

Daarnaast lijkt het me interessant om het onderwerp “feedback” verder te onderzoeken. In mijn conclusie is al gebleken dat de leerkrachten aangeven dat zij feedback anders zien dan wat auteurs zoals Hattie en Timperly (2007), Edwards (2001) en Korthagen (2011) weergeven. Ik ben heel benieuwd hoe hun feedback er dan uit ziet.

Daarnaast is gebleken dat leerkrachten het begrip “reflecteren” ook anders invullen dan auteurs zoals Groen (2011) en Korthagen (2011). Het lijkt me heel interessant om in de praktijk te gaan kijken op welke manier mentoren in de praktijk omgaan met reflectie, om een beeld te schetsen van de praktijk.

6.3 Evaluatie

Koppelen van theorie en praktijk.

Het doen van dit onderzoek heeft veel bij me losgemaakt. Ik heb kunnen ervaren dat erg inspannend is om een gedegen onderzoek te doen, waarbij recht gedaan wordt aan de theorie en de praktijk, en daarnaast ook antwoord geeft op je onderzoeksvraag. Ik heb geprobeerd om het doel van het onderzoek heel helder voor ogen te hebben voordat ik begon met het zoeken van literatuur. De literatuur was zo gevonden en doorgespit, en de weergave van mijn hoofdstuk 2 was eigenlijk niet zo moeilijk.

De koppeling van hoofdstuk 2 en mijn onderzoeksvraag had ik duidelijker voor ogen moeten hebben voordat ik de vragenlijsten en de interviews ben gaan maken. Pas later, namelijk toen ik hoofdstuk 5 ging schrijven, kwam ik erachter dat basisfunctie 2 onderbelicht is gebleven in mijn vragenlijsten en interviews. Dat is jammer, omdat ik nu geen gedegen afweging kan maken op dat gebied. De volgende keer zou het beter werken als ik de vragenlijsten aan de hand van de basisfuncties zou maken. Dan kan ik beter controleren of alle theorie verwerkt is in het praktijkonderzoek. Dat zou ik kunnen doen door eerst mijn hoofdstuk 3 helemaal in orde te hebben. Om verder te gaan zonder het afhebben van hoofdstuk 3 heb ik een stapje overgeslagen in mijn hoofd en daardoor dus aspecten vergeten mee te nemen.

Praktijkonderzoek.

Mijn onderzoek richt zich op de stagebegeleiding. Ik heb dan ook alleen mentoren gevraagd om mee te werken aan dit onderzoek. Voordat ik ben gestart met het benaderen van mensen of zij mee wilden werken aan mijn onderzoek heb ik hen heel duidelijk verteld wat de doelstelling van mijn onderzoek is en op welke wijze ik die doelstelling wil gaan bereiken.

Pas na het geven van die grondige informatie heb ik mensen persoonlijk gevraagd of ze mee willen doen. Mensen hebben dit als heel prettig ervaren, want ze konden een goede afweging maken om mee te doen of niet.

Naast het persoonlijk te vragen heb de vragenlijsten persoonlijk overhandigd, en daarna persoonlijk weer opgehaald. Daardoor was de respons zo hoog. Ik adviseer dan ook anderen om vragenlijsten persoonlijk af te geven en op te halen bij de respondenten.

Daarnaast heb ik goed nagedacht over de ethische aspecten van dit onderzoek. Ik ben me er danig van bewust dat studenten een kwetsbare groep zijn en dat zij zich misschien niet vrij genoeg voelen om dingen te zeggen over hun relatie met hun mentor. Door volledige anonimiteit te garanderen heb ik een veilige sfeer weten te creëren waarbij de studenten zich veilig genoeg hebben gevoeld om de vragenlijst in te vullen. Ik adviseer andere onderzoekers dan ook om er voor te zorgen bij hun onderzoek anoniem te werken. Dit schept veiligheid.

De respondenten voor mijn interviews heb ik willekeurig uitgekozen. Ik heb expres niet de mensen gekozen waar ik altijd mee samenwerk op school, maar diegene die op mijn pad kwamen. Dat was eigenlijk heel verrassend. Zij hadden veel te vertellen en vonden het fijn hun mening te geven. Om de gesprekken wat sturing te geven heb ik gebruik gemaakt van stellingen. Dat gaf het gesprek richting, maar gaf voldoende ruimte voor eigen inbreng. Dit vond ik erg prettig werken en zal ik zeker meenemen voor toekomstig gebruik. Die stellingen gaven mij ook de mogelijkheid om neutraal te blijven in het gesprek. Het antwoord dat de respondenten gaven kon niet fout zijn, en vroeg om het stellen van vervolgvragen. Ik kreeg ook terug dat de gesprekken op een fijne manier verlopen waren.

Wat heb ik er van geleerd?

Ik heb ervan geleerd dat het verstrekken van duidelijke informatie voordat je een onderzoek gaat doen heel verhelderend werkt voor mensen. Het zorgt ervoor dat mensen de tijd krijgen om zich te verdiepen en na te denken over hun rol in het geheel. De relatie leg ik dan ook meteen naar verandermanagement. Het verstrekken van duidelijke informatie en de gelegenheid tot vragen stellen geeft rust en minder weerstand. Dit zal ik zeker meenemen.

Daarnaast is het afronden van dit onderzoek een enorme versteviging van mijn zelfvertrouwen. Twee jaar geleden had ik niet verwacht dat me dit ging lukken. Ik heb geleerd dat ik wel het juiste taalgebruik kan laten zien tijdens het schrijven van een onderzoeksverslag. Ik heb geleerd dat ik om hulp moet vragen als ik er niet uitkom. Dat ik niet de enige ben die ergens tegenaan loopt.

Ook het inzicht in de theorie en de praktijk op het gebied van stagebegeleiding maakt mij een betere stagecoördinator. Ik weet veel beter wat er speelt bij de mentoren en studenten en met die wetenschap kan ik hen beter de ondersteuning bieden zij nodig hebben.

Daarnaast heeft dit onderzoek me bij de mentoren ook zichtbaar gemaakt. Zij weten de weg naar mij toe beter te vinden. Daardoor kan ik veel beter signaleren wat er speelt op de werkvloer en kan ik daar proactief mee omgaan.

Literatuurlijst

Bolhuis-Poortvliet, G.A. (1996). *Reflecteren op stage-ervaringen*. Groningen: Universiteit van Groningen.

Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. Proefschrift. Utrecht: WCC.

Edwards, A. (2001) School-based teacher training: where angels fear no thread. *Educational review volume 56, issue 2*.

Geldens, J.J.M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekomgeving*. Helmond: De Kempel.

Groen, M. (2011). *Reflecteren de basis (2e druk)*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77, 81-112.

Korthagen, F. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*. Jaargang 23 (1) 29-38

Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*. Jaargang 25 (1) 13-23.

Korthagen, F. (2011). *Ik heb er veel van geleerd: een reflectie over effectief opleiden en krachtgericht coachen*. Utrecht: Universiteit van Utrecht/ Korthagen Training & Coaching.

De Lange, R. & Shuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Onstenk, K. (2009). *Ontwikkeling door werkplekleren*. Amersfoort: Thieme-Meulenhof.

Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment evaluation in higher education*, 535-550.

Seezink, A. & van der Sanden, J. (2005). Lerend werken in de docentwerkplaats: Praktijktheorieën van docenten over competentiegericht voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 82(4), 275-292.

Shute, V. (2008) Focus on formative feedback. *Review of educational research*. 153-189.

Stevens, L. (2002) *Zin in leren*. Apeldoorn/Leuven: Garant.

Streumer, J. (2010) *De kracht van werkplekleren*. Den Haag: Boom-Lemma uitgevers.

Tomlinson, P. (1995). *Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Philadelphia: Open University Press.

Van Velzen, J. H. (2008). *Kennis & denken & leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.