

# **MENTORAAT IN HET STUDIEHUIS**

**geïntegreerde leerlingbegeleiding in de  
tweede fase van het voortgezet onderwijs**

kernredactie:

Drs. M.J.M. Fiddelaers-Jaspers

Drs. J.G.G. Zuylen

MesoConsult B.V.

Tilburg

april 1999

© 1999 MesoConsult B.V. Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden veelevoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks  
of bestellen van losse exemplaren:**

MesoConsult  
Gounodlaan 15  
5049 AE Tilburg

Telefoon 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

**WOORD VOORAF**

De visie op zelfwerkzaamheid van leerlingen die een school aanhangt, bepaalt de plaats van de mentor in het studiehuis en in breder verband de organisatie van de begeleidingsstructuur in de tweede fase. In alle bijdragen van deze brochure wordt ervan uitgegaan dat eerstelijns leerlingbegeleiding een integraal onderdeel is van het primaire proces. In deze

brochure worden handreikingen gedaan voor het ontwikkelen van een visie op het mentoraat en voor het vormgeven van beleid (hoofdstuk 1 tot en met 3). Daarnaast worden er concrete hulpmiddelen beschreven (hoofdstuk 4, 7 en 8) en beschrijven medewerkers van scholen hoe zij het mentoraat in hun eigen situatie vormgeven (hoofdstuk 5 en 6).

Al lezend zult u constateren dat de vernieuwde tweede fase steeds meer handen en voeten krijgt. Dat neemt niet weg dat scholen als van tevoren hun eigen keuzes moeten maken. Dat is maar goed ook!

De redactie



INHOUD <sup>1</sup>	pagina
1 Misvattingen en opvattingen over het mentoraat in de tweede fase <i>Riet Fiddelaers-Jaspers</i>	7
2 De praktijk <i>Riet Fiddelaers-Jaspers</i>	17
3 Intermezzo: bedenkingen rond de organisatie van het mentoraat <i>Margriet Termeer</i>	35
4 Het studievoortgangsgesprek <i>Anne Terpstra</i>	41
5 Werken met leercontracten <i>Cursusmateriaal KPC Groep</i> <i>Gebruikt op SG De Grundel in Hengelo</i>	45
6 Invulling van het mentoraat op SG De Grundel in Hengelo <i>Maarten Delen</i>	47
7 De VSV als diagnose-instrument in het studiehuis <i>Hans Oostrik</i>	53
8 Dossier, een instrument voor begeleiding <i>Douwe van der Kooi en Frans Ottenhof</i>	59
Referenties	67

---

<sup>1</sup> Hoofdstuk 1 en 2 zijn deels gebaseerd op eerdere publikaties in het 'Handboek Leerlingbegeleiding' en het 'Handboek studiehuis tweede fase' waaraan Wim van Vroonhoven, Jos Theunissen (KPC Groep, 's-Hertogenbosch) en Annemarie Oomen (APS, Utrecht) hun medewerking gaven.



## 1 MISVATTINGEN EN OPVATTINGEN OVER HET MENTORAAT IN DE TWEEDE FASE

*Riet Fiddelaers-Jaspers  
KPC Groep*

### 1 Inleiding

Door de ontwikkelingen in een snel veranderende maatschappij zijn vernieuwingen in het onderwijs noodzakelijk en onstuitbaar. Het tempo van deze vernieuwingen wordt echter mede bepaald door de mogelijkheden die de overheid en vervolgens de schoolleiding biedt. De grotere zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid van leerlingen in de tweede fase hebben belangrijke veranderingen tot gevolg voor al degenen die bij de leerlingbegeleiding betrokken zijn. Met name de begeleidingsactiviteiten van vakdocenten en mentoren zullen er aanzienlijk door veranderen. Vooral coaching en monitoring van leerlingen nemen daarin een belangrijke plaats in. Een school die in de tweede fase een studiehuis wil realiseren waarin leerlingen werkelijk leren zelfstandig te werken, zal dat bouwen op een stevig begeleidingsfundament. Hierin spelen vakdocenten en mentoren een cruciale rol. Deze stelling is het gevolg van een veranderende visie op leerlingbegeleiding en de rol van de functionarissen die erbij betrokken zijn.

### 2 Kernelementen van geïntegreerde leerlingbegeleiding

Bij geïntegreerde leerlingbegeleiding wordt de klassieke scheiding van disciplines in de school doorbroken. Leren leren, leren kiezen en sociaal-emotionele begeleiding zijn niet van elkaar gescheiden en de samenhang tussen deze gebieden wordt bevorderd. Leerlingbegeleiding is geen taak van specialisten in de school maar van iedere functionaris vanuit zijn of haar eigen rol.

Al jarenlang worstelt het onderwijs met een belangrijke verandering: de begeleiding van leerlingen zo dicht mogelijk bij de werkvloer leggen, namelijk bij de vakdocenten wat begeleiding van het vak betreft en bij mentoren wat de leerling als totale persoon betreft. Op veel scholen is tot heden veel eerste-lijnsbegeleiding toegekend aan leerlingbegeleiders en vooral decanen. Veel decanen hebben om die reden ook voor het decanaat gekozen: het directe contact met leerlingen. Langzamerhand zien we ook van de kant van de decanen dat men meegaat in de gedachte dat begeleiding van keuzeprocessen, leren van keuzevaardigheden en zicht krijgen op keuzestijlen een taak van de mentor is, waarbij de decaan een coachende rol heeft. Hetzelfde geldt voor de sociaal-emotionele begeleiding: lange tijd op veel scholen een afschuifstelsel. Motivatieproblemen, gedragsproblemen, faalangst? De vakdocent schoof het naar de mentor en de mentor naar de leerlingbegeleider of de conrector. Er was geen tijd om als team eens stil te staan bij wat er nu werkelijk met de leerling aan de hand was en hoe je als leraren gezamenlijk een verbetertraject kon opzetten. In die zin biedt het werken met een kernteam of met kerndocenten goede mogelijkheden. Als er één ultiem moment is om te veranderen dan is het nu. Een groot deel van de kennis die decanen opgebouwd hebben, vervalst. Het heeft geen zin meer om te weten welk vakkenpakket nodig is voor welke vervolgopleiding. De kennis over doorstroming met de nieuwe profielen moet opgebouwd worden. Het is een prima moment om taken te verschuiven naar mentoren en vakdocenten.

Uit het onderzoek dat Karel Stokking en Frieda Leenders van ISOR Onderwijsresearch in het schooljaar 1997-1998 uitvoerden naar loopbaanoriëntatie, loopbaanbegeleiding en keuzeprocessen blijkt dat op dit moment slechts 30% van de decanen voornamelijk coachend bezig is. 50% is deels eerste- en deels tweedelijns actief. Misschien heeft het hiermee

te maken dat uit het onderzoek de conclusie getrokken wordt dat keuzebegeleiding nog vrij sterk in het teken staat van informatieverstrekking, gericht op het maken van een juiste keuze en minder in het teken van de ontwikkeling en de processen bij leerlingen. Een situatie die ongetwijfeld verandert als de keuzebegeleidingstaak voor een groot deel naar mentoren en vakdocenten gaat. Van de decanen verwacht overigens 70% taakveranderingen voor zowel decanen als mentoren. Slechts 40% vindt dat de mentoren hiervoor goed toegerust zijn, een conclusie die de mentoren zelf ook trekken. Hier ligt nog een belangrijke professionaliseringstaak.

### **3 Begeleiding in de tweede fase?**

In dit hoofdstuk staat de vraag centraal of geïntegreerde leerlingbegeleiding ook nodig is in de tweede fase. Zijn de leerlingen daar eigenlijk niet te oud voor? Hoe beleven jongeren tussen de vijftien en negentien jaar de school? Leerlingen die aan de tweede fase van hun schoolloopbaan beginnen, bevinden zich in een specifieke ontwikkelingsfase van hun identiteit. Ze zijn over de neiging heen om zich zo precies mogelijk bij hun leeftijdgenoten aan te sluiten in uniforme kleding, haardracht en vooral in opvattingen en gedrag. Deze ontwikkeling gaat geleidelijk: ze kijken om zich heen om te zien wat moet en wat niet meer hoeft om niet buitengesloten te worden. Maar verder zijn ze er juist op uit om hun eigen identiteit te ontdekken en op te bouwen. De school is daarvoor één groot experimenteerterrein: hoe reageren de anderen op mij als ik iets gedurfs beweer? Hoe voel ik mijzelf als ik tegen iets in ga, een overtrokken standpunt verdedig, me terugtrek? Wie ben ik in mijn eigen ogen en in de ogen van anderen?

In het algemeen geven leerlingen aan dat ze het op school redelijk naar hun zin hebben; slechts een minderheid onder hen voelt zich geconfronteerd met hardnekkige problemen. De school als leefomgeving bevalt hen goed: de meeste leerlingen genieten van de contacten met leeftijdgenoten op school. Pauzes staan bovenaan de top tien van belangrijke momenten in het schoolleven. Ook de individuele ontmoetingen met docenten waarderen zij hoog. "Mijn juf voor biologie vroeg me een keer op maandagochtend hoe de verhuizing van mijn zus dat weekend was gegaan en ongelogen waar: ze was in een keer heel anders dan in de les," vertelt Mark uit vwo-4. Hij zou schoolfeesten, kampen, toneeluitvoeringen en musicals niet graag missen. Wanneer leerlingen aangeven ontevreden met school te zijn, heeft dat meestal te maken met de manier waarop ze zich in de les behandeld voelen. De lessituatie beoordelen zij vrij algemeen als saai en kinderlijk. In sommige zaken, zoals informatie- en communicatietechnologie, zijn de leerlingen verder dan de leraren. Docenten zouden niet op vragen ingaan, vaak in herhalingen vervallen en op proefwerken andere dingen vragen dan ze in de les zeggen belangrijk te vinden. "Ze zeggen wel dat we het zelf moeten doen," aldus Mark, "maar als we niet precies doen wat zij zeggen is het fout." Veel leerlingen ervaren geen ruimte tot experimenteren en het tonen van zelfstandigheid op school. En dat is waarschijnlijk het belangrijkste verschil met hun leefwereld buiten de school. Zij groeien immers op in een maatschappij die persoonlijke autonomie en individuele verantwoordelijkheid als hoog goed uitdraagt. Zeker in economisch opzicht is hun zelfstandigheid beduidend groter dan een tiental jaren geleden. Leerlingen hebben in deze leeftijdsfase dus behoefte aan experimenteren en zelfstandigheid. De invoering van de tweede fase is erop gericht jongeren die ruimte te bieden. Het studiehuis met leerlingen die actief en zelfstandig leren betekent niet dat leerlingen zonder meer zelf verantwoordelijk zijn en losgelaten kunnen worden. Het is voor de leerling en de school van groot belang zicht te krijgen en te houden op het (eigen) leerproces. Leerlingbegeleiding versterkt het zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren van leerlingen. Dat leerlingen in de bovenbouw geen begeleiding nodig zouden hebben is de eerste misvatting als gesproken wordt over de noodzaak van geïntegreerde leerlingbegeleiding in de tweede fase.

*Misvatting 1: leerlingen zouden vanwege hun leeftijd al zo zelfstandig zijn dat ze hun schoolloopbaan zonder begeleiding kunnen vervolgen*

Met name in de brugperiode is in hen geïnvesteerd zodat ze nu capabel zijn om het zelf te doen en hun eigen problemen



op te lossen. Leerlingen in de bovenbouw zijn grofweg tussen de 15 en de 19 jaar, midden in de adolescentieperiode op weg naar volwassenheid (zie ook de paragraaf over adolescentie). Van die periode is al jaren bekend dat processen als identiteitsontwikkeling, behoefte aan meer autonomie en toenemende gerichtheid op eigen keuzen, gedachten, waarden en normen als basis voor handelen een grote rol spelen. Deze processen spelen zich af en ontwikkelen zich in relatie met anderen. In toenemende mate zijn daarbij leeftijdgenoten belangrijk, maar ook volwassenen, zoals ouders en leraren, blijken daarin een niet te verwaarlozen rol te hebben. Het is een behoorlijk complexe opgave waar jongeren voor staan en waarbij ze regelmatig in verwarring raken, omdat bijvoorbeeld nieuw verworven inzichten niet passen in hun oude plaatje. Op school komen een aantal van die processen samen. Bij diverse vakken, in contact met vakdocenten c.q. vakbegeleiders doen leerlingen ervaringen op. Ze krijgen feedback op hun handelen en reflecteren met de docent op hun functioneren. Er zal een plek en een moment moeten zijn waar de verbanden gelegd worden tussen die diverse ervaringen. Er moet een persoon zijn die de informatie verzamelt en hieruit samen met de leerling conclusies kan trekken. Deze momenten vormen de kern van het leerproces van de leerling. Dat leerlingen in de bovenbouw geen begeleiding nodig hebben, is een vreemde gedachte in vergelijking met de ontwikkelingen die in het bedrijfsleven plaatsvinden. Steeds meer wordt ook voor volwassenen begeleiding zinvol geacht. Dat gebeurt in de vorm van persoonlijke coaching, jobcoaching, supervisie, werkbegeleiding, collegiale consultatie en sessies op de hei. Ook in het onderwijs is die tendens zichtbaar. Hoe kan de gedachte dan postvatten dat jonge mensen dat niet nodig hebben?

#### **4 De vakdocent als coach**

De vakdocent zal een deel van de keuzebegeleidingstaak van de decaan overnemen. Daarnaast zullen docenten als mentor zorgdragen voor de algemene begeleiding van de leerlingen. Zijn docenten op die taak berekend? Kunnen en willen docenten in de bovenbouw ook verantwoordelijk zijn voor deze algemene begeleiding? Bij de beantwoording van die vragen worden we geconfronteerd met drie misvattingen.

##### *Misvatting 2: leerlingbegeleiding is probleembegeleiding*

Deze misvatting heeft te maken met de competentie van leraren. Bij begeleiding van leerlingen wordt al snel gedacht aan 'zware problematiek'. En daarmee wordt de begeleidende taak op het bordje van de counselor, vertrouwenspersoon of schoolpsycholoog geschoven. Natuurlijk zijn er leerlingen die, gezien hun problematiek, behoefte hebben aan intensieve begeleiding. Dat is echter een taak van tweede- of derdelijnsfunctionarissen. Bij de begeleiding van leer- en keuzeprocessen gaat het om begeleiding waaraan iedere leerling behoefte heeft. Dat is uitdrukkelijk de taak van de school, een taak die ook wettelijk verankerd is. Het persoonlijk functioneren is van grote invloed bij leer- en keuzeprocessen en in dat kader integraal onderdeel van de begeleiding. Dat betekent zicht krijgen op belemmeringen en blokkades, maar - zeker zo belangrijk - ook zicht krijgen en geloven in eigen kwaliteiten. Wat kun je als leerling, als mens, al wel en hoe kun je die vaardigheden inzetten en uitbouwen?

##### *Misvatting 3: docenten in de bovenbouw zijn niet geschikt als mentor*

Een betere omschrijving is: veel docenten in de bovenbouw zijn tot nu toe niet op hun begeleidende kwaliteiten aangesproken en hebben ze dus ook niet hoeven ontwikkelen. Er ligt een belangrijke taak van de school om een ontwikkelings- c.q. professionaliseringsplan te maken voor mentoren in de bovenbouw. De ervaring zal leren dat niet iedere docent mentor kan zijn. Daarbij is het verstandig niet meteen bepaalde mensen uit te sluiten. Er vinden verrassende dingen plaats als docenten op andere kwaliteiten aangesproken worden. Collega's van wie je het totaal niet verwacht, ontpoppen zich als rasbegeleiders en hebben er nog plezier in ook. Andersom komt natuurlijk ook voor.

##### *Misvatting 4: leraren hebben geen zin in een andere invulling van hun rol als leraar*

Hierbij hebben we het niet over competentie maar over motivatie. In juli 1998 kwamen de gegevens beschikbaar van het

onderzoek 'De waardevolle leraar' (KPC Groep, 1998). Dit geeft een behoorlijk positief beeld. De media haalden uiteraard een negatief gegeven naar voren om te koppen in de krant.

Ik zie de veranderingen als uitdaging	61% mee eens
De leerlingen van nu zijn veel lastiger dan toen ik begon	54% mee oneens
Ik moet steeds meer aandacht geven aan persoonlijke problemen van leerlingen	79% mee eens
Door de veranderingen is het leraarschap niet meer aantrekkelijk voor mij	75% oneens

Figuur 1 Hoe kijken leraren tegen de veranderingen in het onderwijs aan?

		mee eens	positief
Door de veranderingen in het onderwijs moet ik steeds meer naast het lesgeven doen	91%	24%	
Door de vernieuwingen in het onderwijs moet ik op een andere manier gaan lesgeven	93%	84%	
Door de nieuwe ontwikkelingen zal het klassikaal lesgeven minder worden	95%	74%	
Door de nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs zullen leerlingen meer zelf verantwoordelijk worden voor hun leren		93%	91%

Figuur 2 Hoe ervaren leraren de veranderingen?

In datzelfde onderzoek werd aan leraren gevraagd hoe ze tegen hun rol als leraar aankijken en hoe ze hun rol het liefste zien. Ze mochten de vier rollen een percentage geven, die samen uitkwamen op 100%.

		nu	liefst
Overdragen van kennis en vaardigheden	39%	34%	
Didacticus		27%	26%
Opvoeder		20%	19%
Gids		14%	21%

Figuur 3 Hoe kijken leraren tegen hun rol als leraar aan en hoe zien ze hun rol het liefste?

In de rolopvatting van de leraar is bij de gewenste situatie is een opmerkelijke verschuiving te zien. Alle rollen leveren in ten gunste van de rol van gids (begeleider).

## 5 Het studiehuis

De Wet op de Tweede Fase regelt niets anders dan de organisatorische inrichting van de bovenbouw havo en vwo. Leerlingen kiezen een richting en binnen die richting een profiel. Het bijbehorende programma voor toetsing en afsluiting ligt deels vast en deels is de school vrij in het maken van een aantal keuzes. Wat vast ligt is het centraal examen. Verder is er de verplichting dat leerlingen een examendossier moeten aanleggen. De manier waarop dat gebeurt wordt door de school vastgesteld, uiteraard binnen de wettelijke kaders. In de organisatie van het onderwijs heeft de school derhalve alle vrijheid. Dat maakt het lastig, zo niet onmogelijk, om te spreken van Het Studiehuis. In het afsluitend debat in De Balie in Amsterdam in het kader van de polemiek rondom het thema 'Heimwee naar de HBS' stelde Clan Visser 't Hooft (procesmanager van PMVO) tot veler verrassing dan ook dat het studiehuis niet bestaat. Het studiehuis is een metafoor, een soort ideaaltypische voorstelling van de wijze waarop het leerproces in de tweede fase kan worden georganiseerd. In zo'n school is het de bedoeling dat de leerling:

- 1 steeds zelfstandiger wordt en eigen keuzes gaat maken;
- 2 meer betrokkenheid gaat tonen bij zijn studie;
- 3 steeds efficiënter gaat studeren door zich een uitgebreid arsenaal aan vaardigheden eigen te maken;
- 4 zich steeds zelfstandiger gaat oriënteren op de eisen die aan hem worden gesteld;
- 5 met toenemende zelfkennis gaat reflecteren op zijn eigen ontwikkeling.

Niet iedere leerling is in staat het tempo van de ontwikkelingen bij te houden en aan de aan hem gestelde verwachtingen te voldoen. Het studiehuis vraagt derhalve om een goede structuur van leerlingbegeleiding. Het is de taak van het mentoraat leerlingen, die in de problemen dreigen te raken, vroegtijdig op het spoor te komen. Daartoe heeft de mentor instrumenten nodig om het studeervermogen van zijn leerlingen te determineren en problemen te diagnosticeren. In dit nummer van de Studiehuisreeks worden enkele van die instrumenten beschreven. De invoering van de tweede fase impliceert een aantal onderwijskundige veranderingen die een serieuze leerlingbegeleiding meer dan voorheen noodzakelijk maken. Belangrijk is de invoering van de profielstructuur. Door de wijze waarop vakken geclusterd zijn, raken docenten meer met elkaar verbonden en afhankelijker van elkaar: studievoortgang van de leerling is niet alleen in het belang van het eigen vak maar ook van andere vakken. Door de veranderingen als gevolg van de tweede fase ontstaat wel een aantal verschillen ten opzichte van de huidige situatie. De primaire begeleidingstaak komt te liggen bij vakdocenten en de mentor. De vakdocenten verzorgen de begeleiding binnen hun eigen vak. De mentoren zijn de verbindende factor. Zij houden samen met de leerling het overzicht over het totale functioneren van de leerling.

Door de primaire begeleidingstaak bij de vakdocenten en mentor te leggen, verandert de taak van de decaan en leerlingbegeleider. Dit veranderingsproces vindt plaats onder verantwoordelijkheid van de schoolleiding als onderdeel van de onderwijsvernieuwingen in de tweede fase.

### **6 Het beeld van de mentor**

De vragen of leerlingen behoefte hebben aan begeleiding en de persoon van een mentor, of leraren die rol kunnen en willen vervullen, kregen in het voorgaande een bevestigend antwoord. Wat is de rol van de mentor in de tweede fase, wat doet hij wel en wat juist niet? Aan welke vormen van begeleiding hebben de leerlingen behoefte?

Begeleiding in de tweede fase maakt deel uit van een doorlopende leerlijn vanuit de basisvorming en het hoger onderwijs ena met een continuering van doelen, inhouden en aandacht voor leerstijlen en leerstrategieën. Dat betekent niet dat de structuur en de wijze van begeleiding in de tweede fase dezelfde is als in de basisvorming. De leerling is ouder, kan meer zelfstandigheid en verantwoordelijkheid aan en het leren is in deze leerjaren anders georganiseerd. Nog minder dan in de basisvorming heeft begeleiding de betekenis van het aan de hand houden van de leerling. Leerlingen in de bovenbouw

geven aan behoefte te hebben aan een mentor; maar dan wel een die niet voortdurend over hun schouder mee kijkt. Leerlingen in de bovenbouw hebben absoluut geen behoefte aan betutteling. Welgemeende belangstelling wordt al snel begrepen als bemoeizucht. De kunst is om niet al te nadrukkelijk aanwezig te zijn, maar wel altijd in de buurt. De mentor moet er zijn indien nodig en leerlingen geven mede aan wanneer dat het geval is. Een goede mentor regelt dus vooraf niet teveel, maar gebruikt zijn ervaring om op de juiste momenten ondersteuning te geven. Ondersteuning, die vaak kortdurend is en erop gericht de leerlingen zelf verder te laten gaan. Als mentor moet je niet pretenderen meer te weten dan de leerling of gegevens te hebben waarover de leerling niet kan beschikken. Een goede mentor kan bemiddelen in conflictsituaties op school waarbij de leerling betrokken is. Waar het buitenschoolse situaties betreft dient hij terughoudend te zijn en slechts op verzoek een adviserende rol te vervullen. Het begeleiden van leerlingen in het studiehuis is een professionele aangelegenheid die vraagt om professioneel opgeleide mensen. Begeleiding in de tweede fase kenmerkt zich dus door 'nabijheid op afstand'. De leerling functioneert steeds zelfstandiger en de vakdocenten en de mentor hanteren het loslatingsproces met zorg. Meer dan op jongere leeftijd willen 15- tot 18-jarigen in deze periode van hun leven hun eigen ervaringen gebruiken als vertrekpunt voor eventuele veranderingen in standpunten, gedrag en houding. Hun steeds stabielere wordende identiteit maakt dat ze gezien en aanvaard willen worden zoals ze op dat moment zijn. Waarschuwingen en adviezen vooraf verliezen hun sturend karakter en worden opgevat als bemoeizucht. Leerlingen in deze leeftijd accepteren vooral raad en meningen van leeftijdgenoten die in een vergelijkbare positie zitten. Ze weten zich dan verzekerd van respect voor de eigen persoon. Zolang zich geen fundamentele botsingen met anderen of 'het systeem' voordoen, is er geen reden om aan de eigen opvatting te sleutelen. Ter versteviging van de eigen identiteit voelen ze voortdurend de behoefte om zich aan anderen te spiegelen en te meten. Daarvoor gelden eigen codes; de rol van volwassenen lijkt hier beperkt tot een voorwaardenscheppende. Binnen de school zijn het stellen van duidelijke grenzen in samenhang met het scheppen van overleg- en discussiemomenten daar onderdeel van. Juist op deze momenten benutten leerlingen vaak de mogelijkheid om na te denken over hun eigen gedrag of de eigen opvatting bij te stellen. De 'volgorde' waarin jongeren bereid zijn over zichzelf na te denken is derhalve die van ervaring-reflectie-actie. De leerling doet ervaringen op en reflecteert op deze ervaringen. Op basis van deze reflectie worden nieuwe actiepunten gesteld en gaat de leerling het ervaringsproces opnieuw in. Een mentoraat in de tweede fase dat recht doet aan de karakteristiek 'nabijheid op afstand' en de volgorde 'ervaring-reflectie-actie' kenmerkt zich dus door:

- ruimte geven aan leerlingen om eigen ervaringen op te doen in het ontwikkelings-, keuze- en leerproces;
- mogelijkheden bieden om met medeleerlingen en/of mentor deze ervaringen te spiegelen aan observaties van anderen.

Figuur 4 Het mentormodel

## 2 DE PRAKTIJK

*Riet Fiddelaers-Jaspers*  
*KPC Groep*

### 1 Inleiding

In dit hoofdstuk komen de consequenties voor de invoering van geïntegreerde leerlingbegeleiding aan de orde. Uitgangspunt daarbij is dat de wijze van begeleiden nauw samenhangt met de visie die de school op onderwijs heeft. Wat willen we onze leerlingen leren? Op welke wijze pakken we dat aan? Wat voor mensen willen we afleveren? Deze vragen vormen de basis om leerlingbegeleiding verder uit te werken. Dat is ook een kwestie van prioriteiten stellen. Wat doen we wel en wat doen we niet (meer)? Als begeleiding belangrijk is en het mentoraat gezien wordt als een belangrijke bouwsteen van de tweede fase, hoe faciliteren we het dan?

### 2 Werken aan onzekerheid bij veranderingen

Veranderingen brengen altijd onzekerheid met zich mee. De meeste mensen vermijden onzekere situaties omdat ze onaangename gevoelens met zich meebrengen zoals angst. Fasering, dosering, professionalisering en het bieden van houvast helpen om de drempel van onzekerheid te nemen. Men krijgt liefst zo concreet mogelijk antwoord op de vraag 'Wat te doen, wanneer en op welke manier?' Hetzelfde zien we bij 'zelfstandig leren'. In eerste instantie greep iedereen naar studiewijzers, omdat ze houvast bieden. Soms zijn ze zo rigide, dat ze meer op geprogrammeerd schriftelijk onderwijs lijken, dan een stap in de richting van zelfstandig leren. Langzaam veranderden de studiewijzers in gunstige zin, in instrumenten in het proces van zelfstandig leren. Bij de ontwikkeling van het mentoraat zien we eenzelfde proces. Een handleiding voor mentoren zal er na verloop van enkele jaren anders uitzien en meer het karakter krijgen van een draaiboek dan de volledig uitgeschreven handboeken die nu binnen het netwerk 'Geïntegreerde begeleiding' zijn ontwikkeld. Voorlopig is het een stap in het proces. Als je niet weet welke rol je precies hebt, brengt dat ook onzekerheid met zich mee.

Het aanleren van nieuwe vaardigheden en het werken aan een houding als begeleider is een belangrijk onderdeel van het proces. De training 'Mentoraat Tweede Fase' is op dit moment een topper op het gebied van professionalisering. Ook daarbij wordt datgene als uitgangspunt genomen wat mensen al in hun instrumentkoffer hebben. De nieuwe vaardigheden sluiten daarop aan. Gespreksvaardigheden, luistervaardigheden, het werken met contracten, reflecteren met leerlingen, feedback geven zijn enkele voorbeelden van onderdelen waaruit zo'n training kan bestaan. Maar ook het betrekken van leerervaringen buiten de school zoals weekendbaantjes, meeloopdagen, stage en selectiedagen bij vervolgonderwijs; het leren stellen van de juiste vragen om te komen tot verder inzicht in het functioneren. Niet alleen 'Hoe was het?' en 'Vond je het leuk?' maar vragen als: waar ben je tevreden over, waar liep je tegenaan, wat gebeurt er met je van binnen, wat laat je aan de buitenkant zien, wat is je valkuil, wat staat je nog te doen? Zo werkt een docent als gids.

### 3 Succesfactoren en knelpunten

In elk veranderingsproces is het van belang rekening te houden met een aantal interne en externe factoren. Praktijkervaringen, met name van het netwerk 'Geïntegreerde begeleiding', laten zien dat de volgende knelpunten en succesfactoren een rol spelen.

### *Rol van de schoolleiding*

Bij elk veranderingsproces blijkt steeds weer hoe belangrijk de rol van de schoolleiding is. Het gaat vooral om het initiëren, stimuleren en faciliteren van geïntegreerde begeleiding. Wanneer er een duidelijk onderwijsconcept is dat een breed draagvlak kent in de school, dan kan geïntegreerde begeleiding vanuit dit concept ontwikkeld worden. Mensen in een school hebben er niets aan wanneer de schoolleiding allerlei initiatieven toejuicht terwijl niet duidelijk is waar die in passen. Liever een helder nee, dan een ongemotiveerd ja. De schoolleiding als eindverantwoordelijke neemt het initiatief: zij zorgt dat de discussie over de vernieuwing plaatsvindt en is verantwoordelijk voor de manier waarop de mensen in de school erbij betrokken raken. De decaan, de leerlingbegeleider, de mentoren en de vakdocenten hebben ieder een eigen inhoudelijke rol bij de discussie: zij leveren de ingrediënten. Het is van belang om een zo groot mogelijk draagvlak te creëren, zodat iedereen in de school zich mede verantwoordelijk voelt voor de begeleiding. Na formalisering van het beleid blijft de schoolleiding verantwoordelijk en aanspreekbaar op dit beleid en de uitwerking ervan in de praktijk. Zij draagt er zorg voor dat het concept van geïntegreerde begeleiding in stand blijft, regelmatig evaluatie plaatsvindt en zo nodig wordt bijgesteld. Een constante kwaliteitstoets is en blijft noodzakelijk.

### *Het stellen van duidelijke en haalbare doelen*

Hoe gek het ook mag klinken, hier ontbreekt het vaak aan. Wat willen we bereiken en in hoeveel tijd is dit haalbaar? Wat helpt zijn: duidelijke plannen, vooraf vaststellen van de op te leveren resultaten (output), duidelijke tijdsfasering, prioriteiten stellen, planmatig werken en doseren. Een praktijkvoorbeeld van De Grundel in Hengelo, een van de deelnemende scholen aan het netwerk 'Geïntegreerde begeleiding' maakt dit duidelijk. In deze school wordt veel aandacht besteed aan de fasering en dosering. In het eerste jaar van beleidsverandering werd aan de docenten in de bovenbouw gevraagd wie mentor wilde zijn. Iedere mentor kreeg zes leerlingen in vier havo. Omdat dit zo'n behapbaar aantal was, waren er nauwelijks docenten die dit niet wilden. De mentoren begeleidde het leerproces en het persoonlijk functioneren van de leerlingen. De zes leerlingen werden dit jaar meegenomen naar vijf havo en men kreeg er zes leerlingen bij in vier havo. Daarnaast werd een begin gemaakt met loopbaanoriëntatie en -begeleiding door de mentoren. Door kleine stappen te nemen en de stappen goed voor te bereiden en te begeleiden werd het een succesvolle invoering.

### *Ondersteuning*

Ondersteuning kan op twee manieren. Als eerste door mensen te professionaliseren in hun nieuwe taak. Daarnaast is ook de ondersteuning door persoonlijke contacten en het tonen van betrokkenheid erg belangrijk. Mensen die zich professionaliseren zijn vaak teleurgesteld dat er op school nauwelijks of geen aandacht is voor het pionierswerk dat ze doen en waar vaak zoveel energie en tijd in gaat zitten. Het belangrijkste stimuleringsmiddel voor mensen kost zo weinig en blijkt zo moeilijk te geven zijn. Aandacht, interesse, een schouderklopje, een belangstellende vraag, een compliment. Waar dat wel gebeurt, krijgen mensen vleugels.

### *Condities*

Belangrijke condities zijn de besluitvorming (breed gedragen besluiten), faciliteiten, scholing, tijd en ruimte. Omdat de condities vaak vooraf niet duidelijk gemaakt worden, kunnen vernieuwers in de school van een koude kermis thuiskomen. De schoolleiding laat een werkgroep of mensen in een netwerk een prachtig plan ontwikkelen dat inhoudelijk klinkt als een klok om vervolgens te constateren dat het geweldig is maar dat er geen faciliteiten zijn. De niet lesgebonden uren zijn al vergeven, het budget voor scholing is reeds bestemd of de directie heeft bij nader inzien toch heel andere inzichten. Er is geen betere manier om mensen te demotiveren. Een schoolleiding die vooraf duidelijk is over het (te krappe) budget en de (smalle) kaders waarin het plan moet passen, verspeelt veel minder goodwill.

#### *Feedback*

Belangrijk is om regelmatig expliciet stil te staan bij wat bereikt is en welke vorderingen gemaakt worden. Dit om te voorkomen dat men een verkeerde richting inslaat en afdwaalt van de vastgestelde doelen. En om met elkaar contact te hebben over de successen en de vorderingen en er samen van te genieten.

#### **4 Rollen van de actoren**

Jan van Luyn verdeelt de rollen als volgt: de leerling stuurt, de docent begeleidt, de mentor bundelt, de decaan steunt, de schoolleider draagt.

#### *De sturende leerling*

In de basisschoolperiode is de leerling gaan ervaren dat er verschillen zijn tussen mensen, dat elk mens zijn eigen kwaliteiten, opvattingen en normen heeft, kortom dat wezenlijk elk mens uniek is. Dit inzicht gaat de leerling steeds meer op zichzelf betrekken. De adolescent stelt zich vragen als 'Wie ben ik?', 'Wat onderscheidt mij van anderen?', 'Wat is het doel van mijn leven?', 'Wat kan ik?', 'Wat wil ik?'. Op basis van dit soort vragen is hij bezig het beeld van zichzelf scherp te stellen. Hij wil zijn uniciteit in het leven definiëren. Hij wil zich ontwikkelen tot een herkenbare, volwassen persoonlijkheid. Daartoe heeft hij ruimte nodig om te kunnen experimenteren. Hij vraagt bewegingsvrijheid en dat kan leiden tot lastig gedrag in de klas met medeleerlingen of in de omgang met docenten en ouders. Voor alles heeft de adolescent behoefte aan erkenning. Hij etaleert het veronderstelde unieke in hem en wil dat dat wordt herkend en gerespecteerd.

De adolescent is sterk reflectief ingesteld. Hij beoordeelt voortdurend zijn eigen functioneren. Persoonlijke voorkeuren spelen daarbij een grote rol. Daardoor staat soms het fysieke functioneren centraal, soms het sociale functioneren, maar ook kan het gaan om zich ontwikkelende morele opvattingen. Op deze leeftijd kan er soms sprake zijn van een uitgesproken fixatie op het fysieke uiterlijk. Dit kan een heftig strijdpunt zijn in de gevoelswereld van de adolescent. Hij kan zijn zekerheden eraan ontleen, maar het kan ook juist een bron zijn van onzekerheid. Er is sprake van een verdere bewustwording van seksuele gevoelens, terwijl de behoefte aan intimiteit vaak niet meer zijn bevrediging vindt binnen het gezin. Vanuit die beleving kan de adolescent gaan experimenteren en op zoek gaan naar nieuwe sociale relaties. Jarenlange vriendschappen kunnen van de ene op de andere dag worden verbroken. De adolescent kan zich ineens aansluiten bij andere sociale verbanden, soms tot grote verwondering van de buitenwereld.

De eigen beoordeling van het sociaal functioneren wordt vaak niet langer meer ontleend aan de identificatie met ouders en familie of aan bepaalde competenties en de daarmee samenhangende sociale netwerken als sport- en hobbyclubs. Ouderlijke opvattingen kunnen worden ervaren als gebrekkig en ouderwets. De adolescent heeft behoefte aan een eigen referentiekader, gebaseerd op zelfrespect en eigenwaarde. Deze kwaliteiten zijn tijdens de adolescentie juist sterk in ontwikkeling en uiteindelijk medebepalend voor de identiteit van de volwassene. Hieraan ontleent de adolescent zijn motivatie om te experimenteren met gedragsalternatieven. De reactie van de omgeving en zijn eigen analyse daarvan leidt tot bijstelling van het zelfbeeld en daarmee tot een scherpere definiëring van zijn eigenwaarde. De dynamiek van dit proces wordt bepaald door de gedachten over het eigen sociale functioneren, nu en in de toekomst.

Zoals hierboven is uiteengezet is de adolescent bezig om door reflectie en experiment het unieke van zijn persoonlijkheid, datgene wat hem onderscheidt van anderen, te definiëren. Het is een proces van losmaking en binding. Hij maakt zich los van sociale verbanden, die tot voor kort als vanzelfsprekend werden ervaren, zoals het gezin. Waarden en normen worden niet langer expliciet daaraan ontleend. Daarvoor in de plaats komen vaak andere, eigen opvattingen over goed en kwaad. De adolescent zoekt naar sociale netwerken, waar hij eenzelfde normpatroon verwacht. Soms



schoorvoetend, soms heel expressief wil hij tonen wie hij is. Hij wil sturing geven aan zijn eigen leven en aan zijn leren. Daarbij wil hij serieus worden genomen, zeker door volwassenen. Dat heeft consequenties voor de leerlingbegeleiding in de tweede fase.

#### *De begeleidende vakdocent*

We gaan iets concreter in op de begeleidende rol van de vakdocent. Er is in het algemeen in het onderwijs nog een smal beeld van begeleiden, dat uitgaat van een vraag-antwoord model. De leerling heeft problemen met het vak en de docent lost deze voor hem of haar op of zegt hoe de leerling daarmee om moet gaan. Dat is efficiënt en resultaatgericht. Leerlingen zullen alles doen om in dit model te kunnen blijven en erop aandringen een 'recept' te krijgen. Als de docent toegeeft, bestendigt dat de afhankelijkheid. De leerling blijft passief, veel vragen blijven onbesproken en de actie draagt niet of weinig bij aan het leerproces. In de tweede fase is de begeleiding erop gericht dat de leerlingen leren hoe zij met problemen en hobbels omgaan en dat ze leren zicht te krijgen op wat het geleerde te maken heeft met hun eigen gedrag en hun vervolgmogelijkheden. Naast hulpmomenten ontstaan er ook reflectiemomenten. Dat is alleen mogelijk als het onderwijs daarop ingericht is. De leerling en de docent reflecteren op:

- *welzijn*: 'Hoe gaat het met jou?', 'Hoe zijn de omstandigheden en situaties waarin je je bevindt?'
- *studievoortgang*: 'Hoe gaat het met prestaties?', 'Hoe ga je om met je eigen voornemens en gemaakte afspraken?'
- *loopbaan*: 'Wat betekenen je prestaties voor je toekomst?', 'Wat zijn je plannen en ideeën daarbij?'

Het opbouwen van zelfstandig leervermogen door leerlingen vraagt een zorgvuldige procesbegeleiding door docenten. Leerlingen moeten eerst uit zichzelf aan het werk gaan en vooral ook aan het werk blijven voordat ze aan leren en reguleren (zelfverantwoordelijk leren) toe zijn. De docenten zullen dan bewust twee dimensies moeten leren gebruiken, namelijk: de mate waarin zij de regie in handen houden en de mate waarin zij gebruik maken van interactie met leerlingen.

Een afnemende docentsturing en een toenemend gebruik maken van de inbreng van de leerling levert verschillende onderwijsleersituaties op. Zie in dit verband Studiehuisreeks nummer 18 en 19 en de recente publicatie van het PMVO 'Samen aan de slag'.

Het gevaar is dat de docenten dat wat gewenst wordt als al aanwezig veronderstellen. De omslag is dan voor veel leerlingen te groot. Om de stappen in het vergroten van het leervermogen goed te laten verlopen, moeten zowel docenten als leerlingen zich geleidelijk bewegen naar de volgende onderwijsleersituatie. Dan zal ook zelfverantwoordelijk leren (zelf en/of samen met andere leerlingen in hoge mate verantwoordelijk zijn voor het behartigen van de componenten van het leerproces) in zicht komen. Onder de oppervlakte van deze - schijnbaar strikt strategische wijzigingen in een onderwijsleersituatie - leeft de vooronderstelling dat de docent daardoor ook geleidelijk meer aandacht besteedt aan, respectievelijk begeleidt bij het vergroten van de gemotiveerdheid van de leerling (met aspecten als de reden voor goede/slechte prestaties, de reden om te leren, de moeite die een leerling wil doen) en de kennis van de leerling over zichzelf (met aspecten als zelfvertrouwen, oriëntatie op de taak of zichzelf of op leerdoelen en toekomst).

#### **5 Oriëntatie op studie en beroep**

Een belangrijk middel daarbij vormt het domein 'oriëntatie op studie en beroep' (OSB) dat bij alle vakken de volgende eindtermen omvat:

- de leerlingen hebben informatie ingewonnen over vervolgonderwijs en beroepen waarin het vak een rol speelt;

- de leerlingen zijn nagegaan in hoeverre zij capaciteiten en interesses op het gebied van studiehouding en vaardigheden bezitten die wenselijk dan wel noodzakelijk worden geacht voor vervolgoedingen.

Docenten kunnen op verschillende manieren omgaan met het domein 'oriëntatie op studie en beroep' in hun vak. Informatie geven is de eenvoudigste oplossing, maar past niet echt in een studiehuisaanpak. Het aanbieden van contextrijke leerstof, het 'aankleden' van de leeromgeving, differentiatie in opdrachten plus onderwijsleersituaties met kenmerken van 'activeren' en 'begeiden' kunnen hier meer aan bijdragen. Het geven van feedback die erop gericht is leerlingen meer inzicht te geven in hun capaciteiten en mogelijkheden is eveneens een waardevolle bijdrage. Een goede manier om na te gaan of leerlingen beschikken over het leervermogen en de werkhouding die nodig zijn om de vervolgoedingen waarin een vak een rol speelt aan te kunnen, is het uitvoeren van opdrachten die daarop zijn afgestemd, bijvoorbeeld in het kader van het schoolexamen. Hogescholen en universiteiten kunnen daarvoor suggesties doen en de gelegenheid bieden binnen hun muren aan deze opdrachten te werken.

Het zal noodzakelijk zijn met team of sectie af te spreken welke vorm en inhoud de activiteiten op het gebied van oriëntatie op studie en beroep krijgen. Omdat het doorgaans activiteiten betreft waarvoor weinig of geen studielasturen zijn gereserveerd, zijn afspraken noodzakelijk, zodat dit in de eindtermen opgenomen handelingsdeel van alle vakken tot zijn recht komt. Het is mogelijk oriëntatie op studie en beroep per sectie, cluster of profiel aan te pakken, afhankelijk van de wijze waarop het team de relatie ziet tussen 'leren voor een vak' en 'leren over je toekomst'. Hoe dan ook houdt de vakdocent de verantwoordelijkheid erop toe te zien dat leerlingen aan de eindtermen van dit domein 'naar behoren' hebben voldaan in product-, maar vooral procestermen. De neerslag van de oriëntatie op studie en beroep krijgt een plaats in het toekomstdossier, waarin de leerling allerlei gegevens verzamelt die voor hem of haar van belang zijn als het gaat om studeren en werken.

#### **6 De taak van de mentor**

De leerling vertoont bepaald (leer)gedrag in een les naar zijn of haar docent en naar de medeleerlingen. Dat kan per vak verschillend zijn; er kunnen ook opmerkelijke overeenkomsten zijn. Daarom is het wenselijk het functioneren van de leerling ook vakoverstijgend te bekijken. Ook vanuit de schoolleiding bezien zijn er argumenten voor mentoraat. Juist de mentor kan vakdocenten inzicht geven of er samenhang en afstemming is tussen de vakken, hoe de opbouw van zelfstandigheid in elk vak ten opzichte van elkaar plaatsvindt en of het totale programma een afgewogen geheel is. Of, in het slechtste geval, zicht op de onoverzichtelijkheid en overladenheid die voor de leerlingen (gaan) ontstaan bij een slechte afstemming. Wil een schoolteam over dergelijke inzichten beschikken, dan betekent dit dat er in elke school ruimte moet zijn voor contact tussen mentor en leerling; voor elke leerling, ook degene die goed functioneert. Het beeld dat de leerling van zichzelf heeft staat centraal. Hoe krijg ik meer zicht op mijn functioneren? Op welke manier kan ik mijn gedrag bijsturen?

In het regelmatig terugkomende contact tussen mentor en leerling of groepje leerlingen wisselen zij onderling informatie uit en zoomen waar nodig in op bepaalde probleemgebieden. De leerling reflecteert op de opgedane ervaringen die door de leerling zelf zijn verzameld en geëvalueerd in de tussentijd. De mentor vraagt hierop door en geeft feedback. Monitoring is niet a priori gericht op probleembegeleiding maar primair gericht op continuering van het proces van verzelfstandiging ten aanzien van vier gebieden: stof, situatie, anderen, zelf. Evaluatie en feedback richten zich op gedragsaspecten met vragen als: Hoe ga ik met de stof om? Hoe ga ik met situaties om? Hoe ga ik met mensen om? Hoe ga ik met mezelf om? Hierbij heeft de leerling de relatie met de mentor nodig en een ijkpunt, 'Doe ik het goed?', omdat de leerling die zekerheid nog niet van zichzelf heeft. Wezenskenmerk van mentoraat in de tweede fase is de relatie waarin de mentor de leerling de spiegel voorhoudt. De afspraken die tijdens zo'n monitoringgesprek

gemaakt worden, kunnen mentor en leerling vastleggen in een leercontract waarbij ze zich beiden verbinden aan de afspraken. Dit leercontract is het uitgangspunt voor het volgende gesprek. Zeker eens per half jaar staat het toekomstdossier centraal in het monitoringgesprek. Hierbij wordt de relatie gelegd tussen het leren en de plannen van de leerling op korte en langere termijn, na de tweede fase. De al dan niet fragmentarische resultaten van de activiteiten gericht op oriëntatie op studie en beroep met vakdocenten, zal de mentor in verband brengen met de toekomstwensen van de leerling en de eisen die een vervolgopleiding bijvoorbeeld aan hem of haar stelt. Dit kan ook aanleiding zijn om de leerling voor te stellen in het vrije deel één of meer modules 'oriëntatie op het vervolgonderwijs' op te nemen. Er zijn er drie, die elk een studielast van 40 uur hebben: verkenning van het hoger onderwijs, kennismaking met één opleiding en persoonlijk loopbaanonderzoek.

Veelal zal een mentor een module 'oriëntatie op het vervolgonderwijs' begeleiden. Hierbij heeft hij of zij vooral een procesgerichte taak:

- neemt het zelfinzicht toe;
- groeit het inzicht in de vervolgmogelijkheden;
- kan de leerling een verbinding leggen tussen beiden;
- nemen de loopbaanvaardigheden toe;
- kan de leerling denken en handelen in termen van een loopbaan?

### **7 De taak van de decaan en de leerlingbegeleider**

Door de primaire begeleidingstaak bij vakdocent en mentor te leggen, verandert de taak van de decaan en leerlingbegeleider. Hun eerstelijnsfunctie verschuift langzaam maar zeker naar de tweede lijn. In de tweede lijn hebben ze verschillende taken. Ze zijn beleidsvoorbereidend en coördinerend bezig, ze stemmen af, faciliteren en coachen de mentoren en de vakdocenten. Tot slot zijn ze specialist bij complexe problemen. De mentor kan hen raadplegen of een leerling naar hen doorsturen. Ook doorverwijzing naar externe hulpverlening verloopt via decaan en leerlingbegeleider.

### **8 Instrumenten**

De mentor kan bij zijn of haar werk gebruik maken van diverse instrumenten. We noemen er hier enkele: informatie van de vakdocenten en eigen observaties, handleiding voor de mentor, kennismakingsgesprek, voortgangsgesprek of monitoringsgesprek (zie hoofdstuk 3), leerstijlen, leercontracten (zie hoofdstuk 4), de 'Vragenlijst Studie Voorwaarden': dit is een instrument dat de leerlingen zelf kunnen invullen en dat hen inzicht geeft in studeergedrag, motivatie, welzijnsaspecten en dergelijke; de resultaten kunnen een ingang bieden tot begeleiding (zie hoofdstuk 6), 'Toekomstdossier' (zie hierboven), 'Dossier' of een andere begeleidingsmethode met een aantal katernen voor de leerling, bijvoorbeeld over leerstijlen die hij zelf kan doornemen en een bewaarmap voor het examendossier (zie hoofdstuk 8) of een methode als 'Optie'.

### **9 Organisatie**

In de basisvorming kiezen de meeste scholen nog steeds voor het klassenmentoraat. In de tweede fase zullen veel scholen de voorkeur geven aan een andere opzet van het mentoraat. Zie ook hoofdstuk 3 van Margriet Termeer. We geven enkele voorbeelden.

- profielmentor: het mentoraat is georganiseerd rond de profielstructuur;
- klassenmentoraat: een klas als geheel krijgt een mentor toegewezen, met daaraan gekoppeld een mentoruur;
- mentorgroepen: niet een klas, maar een deel van een klas - bestaande uit 12 tot 15 leerlingen - krijgt een mentor



toegewezen;

- gekozen mentoraat: de leerlingen krijgen de mogelijkheid om zelf invloed uit te oefenen bij de keuze van een mentor. Hoofdvarianten van het gekozen mentoraat zijn: keuze uit alle medewerkers van de school, keuze uit de docenten waar de leerling in de tweede fase mee te maken krijgt, keuze uit de docenten die werken in het door de leerling gekozen profiel;
- doorlopend mentoraat: de eerder genoemde mentoraatsvormen kunnen allemaal gecombineerd worden met een doorlopend mentoraat. Dan krijgt de leerling twee (havo) of drie jaar (vwo) dezelfde mentor waardoor de begeleiding intensiever aangepakt kan worden;
- peermentoring: een variant waarbij oudere leerlingen jongere leerlingen begeleiden. Soms begeleiden leerlingen van dezelfde leeftijd elkaar. Deze vorm van mentoraat staat altijd onder supervisie van een docent en wordt gecombineerd met een van de andere vormen. Leerlingen kunnen immers nooit eindverantwoordelijk worden gesteld voor de begeleiding van medeleerlingen.

Er is op dit moment een tendens zichtbaar om te onderzoeken of de begeleiding ook uitgevoerd kan worden door niet-leraren. Daarbij worden begeleiding en onderwijs losgekoppeld (interview met Karel van de Heuvel, algemeen directeur van KPC Groep in het Brabants Dagblad, 19 december 1998). Het zal een tour de force worden om daarbij de verworvenheden van geïntegreerde begeleiding te handhaven. Overigens is men in het mbo ervaring aan het opdoen met speciaal opgeleide hbo'ers die de begeleiding van de studenten op zich nemen. Op dit moment worden deze 'tutores' nog intern opgeleid. Er zijn natuurlijk diverse studierichtingen denkbaar die in potentie een basis bieden voor deze functie, zoals de pabo.

Figuur 1 De beslisboom

### **10 Bekostiging**

Zelfstandig leren is een complexe opgave en betekent een complexe schoolorganisatie. Voor het monitoren van het zelfstandig leren zal een school ruimte moeten creëren. Wanneer het onderwijsconcept helder is, is er meer duidelijkheid over de noodzakelijke ruimte voor begeleiding, omdat de school dan een beeld van en visie op begeleiding heeft.

Dat leidt tot het antwoord op de vraag hoe de verhouding contacttijd versus begeleidingstijd in de vaklessen moet zijn en hoeveel ruimte nodig is voor de activiteiten op het terrein van oriëntatie op studie en beroep en in het vrije deel de begeleidingslessen en de modules 'oriëntatie op het vervolgonderwijs'? Een knelpunt voor elke school is de bekostiging

van het mentoraat. Maar, hoe moeilijk ook, scholen die het mentoraat als het fundament zien, vinden wegen om het te financieren. Ook hier speelt een belangrijke misvatting een rol. Door de vermindering van de lesgevende activiteiten van de docent lijkt het alsof er geen extra tijd nodig is voor de mentor. Dit is een simpele rekenfout. Het klopt dat leraren meer tijd krijgen om te begeleiden nu de lesgevende taken verminderen. Maar dat is tijd voor de vakbegeleiding. Iedere docent wordt begeleider van leerlingen in zijn eigen vak. Maar de spin in dat web is de mentor of welke naam ook voor deze taak verzonnen wordt: coach, gids, tutor, individuele begeleider. Er is zelfs een tendens zichtbaar naar functiedifferentiatie. In het middelbaar beroepsonderwijs gebeurt dit al, bijvoorbeeld door afgestudeerden van de pabo als tutor aan te trekken. Het werk dat deze mentor nieuwe stijl doet, vraagt tijd. Hiervoor zijn allerlei berekeningen gemaakt.

Om inzicht te krijgen in mogelijke modellen voor bekostiging van de leerlingbegeleiding - in het bijzonder voor het mentoraat - in de tweede fase, voerde KPC Onderwijs Innovatie Centrum een onderzoek uit onder negen scholen voor voortgezet onderwijs. Deze scholen werden aanvankelijk telefonisch geïnterviewd, later werden aanvullend een aantal diepte-interviews afgenomen. Doel van het onderzoek was niet om een representatief beeld te krijgen van de wijze waarop scholen de inrichting en facilitering van de leerlingbegeleiding in de vernieuwde tweede fase (gaan) regelen; eerder ging het in dit onderzoek om voorbeelden in kaart te brengen van de verschillende bekostigingsmodellen die scholen in dit verband (zullen gaan) hanteren.

De meeste scholen blijken er de voorkeur aan te geven om vanuit de omvang van het vastgesteld aantal taken van de mentor een inschatting te maken van de benodigde tijd voor het mentoraat. Zo krijgen zij zicht op de kosten die het mentoraat met zich mee zal brengen. Vervolgens bepalen zij via een bepaalde verdeelsleutel de taakin-vulling van de docent en de mentor. Afhankelijk van de aanstelling en het vak dat de docent geeft, vindt vaststelling plaats van het aantal lessen en het aantal niet lesgebonden taken (waaronder het mentoraat). Duidelijk werd echter wel, dat de financiële ruimte die scholen hebben, de mogelijkheid beperkt om vanuit de werkelijke taakomvang de facilitering te regelen. Om het mentoraat in de tweede fase te bekostigen, doet een aantal scholen roostertechnische ingrepen. Bijvoorbeeld: door het lesuur terug te brengen van 50 naar 45 minuten en de resterende tijd te 'sparen' voor het mentoraat. Ook zijn er scholen die met blokken (gaan) experimenteren, waardoor het mes aan twee kanten snijdt. Enerzijds namelijk gaan lesblokken van bijvoorbeeld 80 minuten versnippering tegen en bieden ze leerlingen de mogelijkheid om langer zelfstandig te werken en leren; anderzijds leveren deze blokken tijdsbesparing op die dan weer voor de bekostiging van het mentoraat gebruikt kan worden.

Een algemene bekostigingsinstek die veel scholen (gaan) hanteren, is: elke docent een lestaak van een bepaalde omvang toekennen en op basis hiervan de hoeveelheid niet lesgebonden taken bepalen. Daarbij houdt men dan meestal rekening met de zwaarte van het vak. Het genoemde onderzoek toonde aan dat docenten gemiddeld 75% van de beschikbare tijd gebruiken voor het lesgeven en dat het overige kwart aan niet lesgebonden taken besteed wordt. In het verlengde hiervan zal voor de facilitering van het mentoraat in toenemende mate rekening gehouden worden met de studielast van de leerling. Met behulp van een door de school zelf te bepalen omrekenfactor (maximaal 0,75) kan het aantal contacturen afgeleid worden van de jaarlijkse studielast van de leerling (1600 klokuren). Hoe lager deze factor gekozen wordt, hoe meer ruimte naast de vakgebonden contacttijd over blijft om te kunnen besteden aan bijvoorbeeld het mentoraat.

We geven enkele voorbeelden van de manier waarop scholen de bekostiging van het mentoraat in de tweede fase in de komende jaren willen gaan aanpakken.

*School A*

Deze school kiest ervoor in de tweede fase voor elke leerling tien uur op jaarbasis te reserveren voor begeleiding door de mentor. Uitgaande van een groep van twaalf leerlingen krijgt de mentor in totaal 120 uur voor de uitvoering van zijn mentortaken, die buiten de lesuren ingevuld moeten worden. De mentor heeft hiervoor mogelijkheden in het derde en vierde uur, waarin de leerling geacht wordt zelfstandig te werken. Om deze 120 uur te kunnen bekostigen, worden voor elke docent het aantal lessen en de omvang van het aantal niet lesgebonden taken bepaald. Op deze wijze hoopt de school de financiering van het mentoraat te kunnen realiseren. Aanvullende ideeën die de school heeft, zijn: de invoering van een doorlopend proefwerkrooster zodat de docent mentortaken kan uitvoeren, besparing op het decanaat wanneer mentoren een deel van hun taken gaan overnemen, inzetten van uitgevallen lessen voor mentortijd en het laten wegvallen van bepaalde andere taken als de facilitering van het mentoraat ondanks alle maatregelen te krap blijkt te zijn.

#### *School B*

Bij de berekeningswijze voor bekostiging van het mentoraat betreft deze school uitdrukkelijk de studielast van de leerling, door gebruik te maken van de omrekenfactor. Uitgangspunt is de normatieve studielast van de leerlingen (1600 uur op jaarbasis). Deze uren vermenigvuldigd met een omrekenfactor geeft het aantal contacturen. De school heeft doorberekend dat 0,71 de meest ideale omrekenfactor is. Om naast de vakgebonden contactmomenten nog enige ruimte over te houden voor het mentoraat, kiest de school echter voor een factor van 0,7. Het aantal hele contactmomenten dat dit per vak oplevert, wordt aan het vak toegekend. De afronding die door gebruik van deze omrekenfactor per vak zal ontstaan, wordt tot 0,5 naar beneden afgerond. Op deze manier kan een gedeelte van het mentoraat gefinancierd worden. Een aanvullende maatregel bestaat uit het inzetten van het bedrag dat wordt uitgespaard op het begeleiderswerk, nu nog door adjuncten en decanen uitgevoerd, maar in een latere fase door (vaak goedkopere) mentoren overgenomen.

#### *School C*

Waar deze school nu nog lesvrije eenheden plant, denkt zij erover straks de mentortaken als onderdeel van de normjaartaak in te vullen. Deze normjaartaak wordt onderverdeeld in contacturen (50%), begeleidingsuren (25%) en huiswerkuren (25%). Uit het budget van de begeleidingsuren bekostigt de school onder andere het mentoraat. Daarnaast heeft de school plannen voor de invoering van een rooster dat uit vijf periodes van acht weken bestaat. In elke periode is na zes lesweken een toetsweek en een week voor overige activiteiten gepland. In deze laatste twee weken is in het bijzonder ruimte voor mentoractiviteiten. Bovendien onderzoekt de school of het mogelijk is de lestijden te verkorten of het aantal lessen te verminderen, waardoor een gedeelte van het mentoraat bekostigd kan worden.

#### *School D*

Deze school bekostigt het mentoraat als onderdeel van de niet lesgebonden taken (25%). Het streven is om het benodigde bedrag voor het mentoraat af te leiden uit de uit te voeren taken. De invoering van de tweede fase dient echter, vindt de school, budgettair neutraal te geschieden. Om onder andere het mentoraat toch te kunnen financieren, gaan alle vakken tijd sparen, waarvoor elk vak een bepaald percentage van de lestijd moet inleveren. Een vak waarin nu bijvoorbeeld twee keer per week een les van vijftig minuten gegeven wordt, wordt straks één keer per week gegeven gedurende zeventig of tachtig minuten. De school kiest ervoor lessen samen te voegen, omdat het lesrooster anders veel te versnipperd wordt. De gespaarde tijd wordt samengevoegd en kan vervolgens ingezet worden voor bijzondere taken, zoals het mentoraat. Ook ziet de school mogelijkheden het mentoraat te bekostigen door het verminderen van activiteiten buiten de les en het verschuiven van tijd voor het mentoraat in de onderbouw naar de bovenbouw.

Verder zoeken scholen nog allerlei andere oplossingen om het mentoraat te faciliteren. Enkele voorbeelden: inzet van goedkopere (uitzend)krachten voor surveillance en proefwerktoezicht, overheveling van uren van decanaat,

leerlingbegeleiding en conrectoraat, uitgevallen lessen inzetten voor het mentoraat, het inzetten van leraren in opleiding, het invoeren van een perioderooster, standaardisering van terugkerende handelingen zoals voortgangsregistratie, het inroosteren van een mentoruur naast 'oriëntatie op het vervolgonderwijs'. Weer andere scholen combineren enkele varianten. Uiteraard hebben alle varianten voor- en nadelen.

### **11 Professionalisering**

De rol van vakdocent en mentor verandert, de inhoud van de taak ook. Effectuering daarvan lukt niet van de ene op de andere dag, het moet verantwoord opgebouwd worden, parallel aan een professionaliseringstraject. Ook uitstekende docenten lopen soms vast in hun mentoraatstaak omdat het een beroep doet op een andere houding en vaardigheden. De mentor is niet meer de probleemoplosser, maar veel meer iemand die weet hoe hij of zij de juiste vragen stelt om de leerling te helpen een heldere kijk op zijn functioneren te geven en van daaruit zijn leerdoelen te formuleren. Een beginnend mentor moet tijd krijgen om te leren, te oefenen, het geleerde uit te voeren en te toetsen aan de praktijk. Trainingen op het gebied van gespreksvaardigheden, groepsgesprekken, monitoringgesprekken, feedback geven, confronteren en communicatievaardigheden kunnen de mentoren ondersteunen om zich in hun taak in te werken. Overigens zijn grote delen van dit professionaliseringstraject ook zeer waardevol voor vakdocenten. Het opbouwen van zo'n professionalisering vergt een investering van enkele jaren. Daarna is het van belang om de begeleidingskwaliteit op peil te houden en verder te verbeteren via supervisie, intervisie en collegiale coaching. De opbrengst van een goed professionaliseringstraject komt meestal ook ten goede aan het werken met leerlingen in lesverband. Door de intensieve contacten met leerlingen draagt dit bij aan het verhogen van de arbeidsvreugde.

### **12 Tot slot**

De grotere zelfstandigheid van leerlingen vraagt in de toekomst om meer monitoring: zicht houden op de studievoortgang en het welbevinden van de leerling. Leerlingen hebben ondersteuning nodig om hen te leren reflecteren op hun eigen werkwijze, hun werkzaamheden te leren plannen enzovoort. De vakdocent is in dit geheel het eerste aanspreekpunt waar het de eigen lessen betreft, de mentor houdt de vinger aan de pols. Leerlingbegeleiding speelt dus een cruciale rol en de mentor vervult in dit geheel een spilfunctie. Zijn taakstelling zal in de tweede fase alleen maar groter worden en hij zal meer en meer gaan functioneren als coach en begeleider. Het mentoraat mag dus niet de sluitpost van de begroting worden.

Een belangrijke functie van de mentor zal de adequate verwijzing binnen en buiten de school zijn. Een goede onderlinge samenwerking tussen docenten, decanen en mentoren vormt daarvoor het fundament. Belangrijk is ook de coördinatie van dit geheel, omdat duidelijk is geworden dat de geïntegreerde leerlingbegeleiding die veel scholen nastreven, niet zonder samenhang en samenwerking tussen betrokkenen in de school kan. Tenslotte is het van belang dat voor leerlingen die in de tweede fase steeds zelfstandiger op school zullen functioneren, de kans dat ze uit de boot vallen zo klein mogelijk moet zijn. Om dit te realiseren zal er naast de mentor en zijn mentoruur een vangnet moeten zijn van mensen in de school die (extra) begeleiding zullen bieden of kunnen verwijzen naar externe instanties. Dit vangnet wordt in elk geval gevormd door de decaan, vertrouwenspersoon, counselor, leerlingbegeleider, leerlingcoördinator en leden van de schoolleiding.





### 3 INTERMEZZO: BEDENKINGEN ROND DE ORGANISATIE VAN HET MENTORAAT

*Margriet Termeer  
KPC Groep*

#### 1 Inleiding

De organisatie van de tweede fase, voor wat betreft het verdelen van vakken, lesuren, roosters en lessentabellen, en ook de inrichting van het examendossier, wordt door de overheid geheel aan de scholen overgelaten. Het studiehuis brengt een nieuwe belangstelling met zich mee voor de rol en de taak van de mentor in de tweede fase. In combinatie met de vrijheid van inrichting stellen daarom veel scholen zich de vraag op welke manier zij het mentoraat willen gaan organiseren. Zoals met alle organisatie-aspecten van tweede fase en studiehuis, kan de school hier uit vele mogelijkheden kiezen, mogelijkheden die op zich weer gebaseerd zijn op keuzes in bijvoorbeeld het soort rooster. In dit hoofdstuk komt een aantal van die organisatie-aspecten aan de orde.

#### 2 Taakomschrijving

Het centrale vraagstuk voor de organisatie is feitelijk: wat wil de school aan de mentor opleggen? Met andere woorden: wat wordt de taakomschrijving van de mentor in de tweede fase? In deze taakomschrijving zal men veel vertrouwde mentortaken terugvinden. Zo zijn er zaken als het uitdelen van rapporten, het volgen van de cijfers van de leerling en contacten met ouders - gewoonlijk alleen op initiatief van de ouders - typisch taken die alle scholen aan hun mentoren opdragen. Vrijwel alle scholen hebben in de onderbouw een goed werkend systeem van mentoren, waarbij de taken van de mentoren duidelijk vastliggen, meestal ook gefaciliteerd met een 'mentoruur'. In de bovenbouw kennen veel scholen deze traditie niet, terwijl de behoefte aan het vormen van een vangnet voor die 'zelfstandige' leerling groot is. Dan gaat het ook om zaken als leergedrag, aanwezigheid in keuzewerktijd, halen van deadlines, begeleiding bij de loopbaanoriëntatie. Ook veel zaken rond het examendossier kunnen niet alleen gevolgd worden door de docent als vakdocent, maar moeten ook gevolgd worden door iemand die 'meekijkt op het niveau van de leerling', een mentor dus.

#### 3 Studielast

Alle tijd die een leerling in de tweede fase aan 'schoolzaken' besteedt, moet op een of andere manier worden ondergebracht in de lijst met studielasturen. Zo ook de tijd die de leerling besteedt aan het overwegen van zijn keuzes in het leren en in het leven, al dan niet samen overwogen met de mentor. Elke leerling heeft tijd nodig om gesprekken met de mentor te hebben en voor te bereiden. Deze tijd kan goed zichtbaar gemaakt worden in de studielasttabel. Veel scholen geven hieraan onverholten de naam: mentoruren, terwijl die titel eerder slaat op de begeleider dan op de activiteit van de leerling. Maar het is duidelijk wat er bedoeld wordt. Als u er een moderne variant aan wilt geven is 'leren leren' een heel mooie.

Het aantal studielasturen dat de leerling besteedt 'aan de mentor' is heel moeilijk te bepalen. Wanneer u een globale som maakt van de tijd die u denkt dat een leerling zal besteden, en u vermenigvuldigt de uitkomst van die som met twee, heeft u vast een aardige indicatie van de te besteden tijd. We schatten immers altijd te laag, loze tijd zoals wachten en 'fout bestede tijd', zoals dingen opzoeken die je niet kunt vinden, is voor de leerling ook studielast. Veel scholen komen aldus rekenend op 40 tot 80 uur studielast per leerling in de tweede fase. Deze studielast kunt u het beste 'wegschrijven'

in het gemeenschappelijk deel, immers alle leerlingen moeten deze tijd besteden. Controle op de werkelijk bestede tijd is officieel niet nodig, immers studielasttijd is begrote tijd, en de werkelijke besteding kan hiervan per leerling zeer sterk afwijken, zowel naar boven als naar beneden. Toch raad ik u aan om enigszins bij te houden hoeveel tijd een gemiddelde leerling hieraan besteedt, u kunt dan op grond hiervan de begroting van volgende jaren steeds realistischer maken.

#### **4 Contacturentabel**

Alle scholen hebben, soms met heel veel moeite, een tabel opgesteld waarin wordt weergegeven welke contacturen voor welke vakken in welke jaren worden vastgelegd. Bij een dergelijke tabel horen tegenwoordig ook keuzewerktijduren of andere studiehuisoplossingen. De meeste scholen blijven dit gewoon de lessentabel noemen, dan weet ieder wat bedoeld wordt. Je kunt je afvragen of de tijd die de mentor besteedt wel op deze 'lessentabel' thuishoort. Veel docenten voelen zich echter beschermd door de uren die op deze tabel staan, daarom vragen - soms eisen - veel docenten om een indicatie van de mentortijd in deze tabel. Ook al omdat in de onderbouw vaak een 'mentoruur' in de lessentabel staat. Wanneer u daaraan tegemoet wilt komen, is het niet meteen nodig om de studielast van de leerlingen op dezelfde manier 'om te rekenen' naar lesuren als de studielast die voor de vakken staat. De begeleiding van leerlingen in de mentortijd zal, zeker als er sprake is van veel individuele begeleiding, op een heel andere manier geteld moeten worden als in 'lesuren'. Eigenlijk is het een beetje 'oud denken' om de mentortijd in de lessentabel te zetten.

#### **5 Rooster**

Heel belangrijk voor het al dan niet plaatsen van een 'mentoruur' op het rooster, is de taak die u met elkaar afspreekt voor de mentor. Moet de mentor een groep toespreken, inwerken in het studiehuis, als groep verder begeleiden? Dan is een 'uur' (dat mag ook wel een half lesuur zijn) op het rooster wel noodzakelijk. Het is een uur dat zeker niet het hele jaar voor deze activiteit gebruikt zal worden; u kunt ervoor kiezen om dit uur vanzelf te laten overgaan in persoonlijke gesprekstijd van de mentor met de leerling. Sommige scholen kiezen ervoor om 'toetsuren' in het begin van het jaar in te vullen als 'mentoruur', immers in het begin van het jaar is de mentor het hardste nodig en wordt er niet of nauwelijks getoetst. Ook als u ervoor kiest de mentor alleen voor persoonlijke begeleiding in te zetten, is het minstens prettig voor alle partijen wanneer een uur op het rooster wordt 'aangewezen' als mogelijke gesprekstijd. Gelukkig werken heel veel scholen met keuzewerktijduren, en door een deel hiervan als mentoruur aan te wijzen, kan de tijd nuttig besteed worden, ook wanneer de leerling geen gesprek met de mentor heeft.

#### **6 Combinatie van mentor met leerlingen**

Hoe komt een mentor aan zijn leerlingen en hoe komt een leerling aan een mentor. Om te beginnen lijkt het niet zo handig het systeem van een 'klassenmentor', een systeem dat in de onderbouw voortreffelijk functioneert, door te zetten in de bovenbouw. Nu al worden veel mentor-organisatie-problemen in de bovenbouw veroorzaakt door het feit dat alleen de docent Nederlands, Engels en lo mentor kan zijn. Bij een uitbreiding van de taak van de mentor, kunt u beter afzien van een combinatie tussen een klas en een mentor. Daarmee scheidt u een grote vrijheid. Immers, nu kan een docent mentor zijn van drie leerlingen, of van achttien leerlingen. Veel scholen hanteren het principe: iedereen is mentor en dat kan prima met dergelijke aantallen. Een docent kan er bijvoorbeeld voor kiezen mentor te zijn van een klas in de onderbouw en van enkele leerlingen in de bovenbouw. Want op veel scholen is het aantal beschikbare docenten zo laag, dat idealen over 15-leerlingen-per-mentor getalsmatig al onmogelijk zijn! Dan is het in elk geval zaak zoveel mogelijk docenten in te schakelen, ook de parttimers.

Behalve het 'aantal leerlingen per mentor' moet u ook nadenken over 'welke leerlingen bij welke mentor'. Een systeem waarbij leerlingen zelf de mentor kiezen, kan een heel geschikt systeem zijn wanneer u voldoende menskracht heeft en wanneer u geen combinatie opteert tussen het vak dat de mentor geeft en zijn mentorleerlingen. Wanneer u kiest voor

een 'profielmentor', wordt vanzelf weer het aantal mentoren beperkt, maar de begeleiding wint misschien aan kwaliteit, bijvoorbeeld wanneer u de mentor een taak geeft in het opstarten van het profielwerkstuk. Een andere optie is het 'behoud' van de mentor gedurende de gehele tweede fase. Sommige scholen kiezen ervoor een mentor alleen leerlingen te geven uit één jaarlaag, andere kiezen er juist voor de mentor van alle jaarlagen in de bovenbouw enkele leerlingen toe te bedelen. Voor beide manieren van verdelen zijn argumenten te verzinnen. Theoretisch is het mogelijk dat de mentor niet de docent van de leerling is. In het algemeen vinden leerlingen en mentoren dat niet prettig, het regelmatige contact via de lessen wordt toch erg op prijs gesteld. Wanneer de leerling de mentor 'behoudt' en in een volgend jaar geen les meer heeft van de mentor, is dit probleem misschien wat minder.

### **7 Taakbelasting van de mentor**

Op de taakbelastingstabel van de docenten van de school zou aangegeven moeten zijn wat ze aan leerlingbegeleiding doen. Theoretisch beschrijft u eerst de taak van de mentor, vervolgens wijst u de uren toe die de mentor aan de verschillende onderdelen van die taak besteedt en vervolgens komen die uren op de tabel. Maar ook hier keert de wal het schip: gewoonlijk zijn de uren allang op voor u uw wensen compleet heeft. Sommige scholen hebben bij het omrekenen van studielast naar lesuren opzettelijk wat ruimte overgehouden. Zij kunnen daarvan nu dankbaar gebruik maken om die vrijgekomen tijd te gebruiken voor mentorwerkzaamheden. Maar op veel scholen is die omrekening onder druk van de secties (en hun vakverenigingen!) op 'maximaal' gezet, waardoor de marges minimaal zijn geworden. U kunt dan nog proberen iets terug te winnen door het efficiënt groeperen van leerlingen (in keuzewerktijd kunt u dertig leerlingen per docent plaatsen, dat is meestal gunstiger dan de groepering in de vaklessen) maar op een gegeven moment is de koek gewoon op. Wanneer de docenten veel tijd geclaimd hebben voor hun vaklessen is de automatische consequentie dat de begeleiding van de leerlingen ook meer in de vaklessen dan in aparte mentortijd zal moeten plaatsvinden.

### **8 Tot slot**

In het voorafgaande zijn een aantal aspecten besproken van de organisatie van het mentoraat. Pasklare oplossingen zijn dit niet, eerder suggesties. De keuze die de school maakt voor de inrichting van het studiehuis, voor de mate van zelfstandigheid van de leerlingen en daarmee voor het type organisatie-model van de gehele tweede fase, is richtinggevend. De mentor krijgt daarbinnen een plaats. Afhankelijk van de positie van de mentor binnen dit systeem kunt u de organisatieaspecten bekijken en een taakomschrijving voor de mentor in de tweede fase vastleggen. Voorbeelden zijn er genoeg, maar keuzes moet u zoals altijd weer zelf maken. Veel succes.



## 4 HET STUDIEVOORTGANGSGESPREK

*Anne Terpstra*

*leraar en kaderdocent KPC Groep*

### 1 Waarom een studievoortgangsgesprek?

Waarom kiest de school ervoor het gesprek aan te gaan met de leerling over de voortgang van zijn studie? Is de voortgang niet in eerste instantie de verantwoordelijkheid van de leerling zelf? Zeker in de tweede fase waar het begrip 'zelf' zoveel nadruk krijgt. De leerling doet zijn taken toch zelf! De school biedt daarvoor een organisatie, de inhoudelijke kaders en de coaching aan en verder is het woord toch aan de leerling? Als de school dit uitgangspunt hanteert gaat zij voorbij aan één van haar hoofdtaken. Niet alleen het 'wat' van de studie maar ook het 'hoe' daarvan maakt onderdeel uit van het onderwijsaanbod. De school heeft haar begeleidende, *pedagogisch-didactische*, opdracht. Een opdracht die in de tweede fase niet alleen onverkort gehandhaafd blijft, maar zelfs meer aandacht dient te krijgen. Juist in de situatie van de verzelfstandelijking van de leerling zal de begeleiding toe moeten nemen. Deze begeleidende rol is een schoolaangelegenheid en niet in eerste instantie een probleem van iemands persoonlijke ontplooiing. Vandaar het gesprek met de leerling. Systematisch en gekaderd in de pedagogisch-didactische opdracht van de school. Vandaar het studievoortgangsgesprek met aandacht voor inhoud van de studie, maar ook of beter juist met aandacht voor het proces waarbinnen de leerling zich de lesstof eigen maakt. Kortom: het 'studievoortgangsgesprek' waarbij studie staat voor *inhoud*, voortgang voor *proces* en gesprek voor *communicatie*. In het mentormodel zoals dat in hoofdstuk 1 schematisch weergegeven is, zit het studievoortgangsgesprek op het snijvlak van de reflectie.

### 2 Het gesprek

Voor de leerling dient duidelijk te zijn waarvoor een studievoortgangsgesprek dient. Doelstelling, voorwaarden en organisatie moeten daarom ook eenduidig aangegeven worden.

#### *Doelstelling*

Als doelstelling kan het volgende geformuleerd worden: een periodiek gesprek tussen de leerling en zijn mentor waarbij de voortgang van de studie gecontroleerd wordt en waarbij factoren opgespoord kunnen worden die een stagnerende invloed hebben op de studie. Overwogen kan worden hoe deze stagnerende factoren door de leerling geëlimineerd kunnen worden en welke hulp de school daarbij kan bieden.

#### *Voorwaarden*

De voorwaarden voor het gesprek worden door de school aangegeven. Te noemen zijn in dit verband de volgende punten: de gesprekken vinden periodiek plaats. De frequentie wordt van tevoren aangegeven en vastgesteld wordt dat deze in de loop van de ontwikkelingen kan wijzigen. Bij een goede, nagenoeg probleemloze studievoortgang kan de frequentie lager zijn dan bij een voortgang die wel veel problemen met zich meebrengt. De leerling is degene die de gespreksinformatie inbrengt op basis van het dossier dat hij heeft. De mentor brengt de informatie in die hij heeft verkregen van zijn collega's en eventueel van andere personen in de organisatie.

#### *Organisatie*

De organisatie van het gesprek kent een aantal vaste gesprekspunten. De *vakinhoudelijke* waarbij de vraag naar de

moelijkheidsgraad van de lesstof aan de orde komt. De *vakorganisatorische* waarbij planning en studieaanwijzingen beoordeeld worden. De *schoolpersoonlijke* waarbij de ervaringen van de leerling besproken worden en tenslotte de *privé persoonlijke* waarbij de leefwereld van de leerling centraal staat.

Gesprekstechnisch kent het studievoortgangsgesprek ook zijn eigen kenmerken. Van de mentor wordt verwacht dat hij over voldoende basisvaardigheden beschikt om het gesprek te kunnen voeren. Recente publikaties (Konig, 1995; Van Wijk, 1998) geven hiervoor voldoende handvatten. Maar er is meer. Wil het gesprek aansluiten bij de pedagogisch-didactische uitgangspunten van het tweede fase onderwijs dan zal de inbreng van de leerling geplaatst moeten worden in zijn ontwikkelingsproces. Er zal geleerd moeten worden van het gesprek. Eén van de uitkomsten van het gesprek zal moeten zijn dat het *zelfinzicht* van de leerling toeneemt.

### **3 Reflectie**

De leerling zal moeten leren *reflecteren* op zijn eigen gedrag. Een activiteit die geen alledaagse bezigheid is en bovendien als moeilijk wordt ervaren. Reflecteren is hier bespiegeldend nadenken over het functioneren op school met als doel inzicht te krijgen in leerprocessen die kunnen leiden tot (leer)gedragsveranderingen. Leerlingen ervaren reflectie niet als vanzelfsprekend. Nadenken over en inschatten van effecten van handelen staan om verschillende redenen niet centraal in hun belevingswereld. Het korte-termijn-denken overheerst (nog) het lange-termijn-denken. *Bewustwording* is bij reflectie het sleutelwoord. Bewust worden van wat je doet of juist niet doet en op basis daarvan besluiten of je daarin (iets) wilt veranderen. Het eigen handelen moet kritisch worden bekeken. Het is het aangaan van het leerproces van bewustwording via verwerving en toepassing naar integratie (Konig, 1995). Reflectie hoeft echter niet automatisch tot veranderingen te leiden. Allereerst kan met behulp van het reflecterend gesprek onderzocht worden waar de leerling het goed doet. De wijze waarop hij bepaalde taken met goed resultaat verricht, kan vastgesteld worden. Van hieruit is te onderzoeken of deze werkwijze ook van toepassing kan zijn op andere taken die met minder goed gevolg worden verricht. Het leerproces zelf behoeft dan geen veranderingen, alleen de toepassing hiervan dient verbreed te worden over meerdere vakken.

Maar ook als de mentor vaststelt dat zaken niet gaan zoals ze zouden moeten gaan dan is daar nog niet mee gegeven dat de leerling dit ook zo ervaart. Ook niet als deze vaststelling berust op 'harde' feiten van bijvoorbeeld een teveel aan onvoldoenden of een duidelijk achterop raken in tempo. Een vaak niet realistische inschatting van de kant van de leerling kan leiden tot het ontkennen van de ernst van de situatie. De leerling spiegelt zichzelf voor dat hij het wel in zal halen. Hij zit per slot van rekening niet voor niets in de bovenbouw van het vo en het is hem altijd nog gelukt bevorderd te worden. Hij stelt voor om zijn studiegedrag inderdaad te gaan veranderen met de mededeling dat hij beter zijn best zal gaan doen. Hoe dit 'beter zijn best doen' eruit ziet blijft vaak in het ongewisse. In deze situatie is het raadzaam met de leerling een paar duidelijke, meetbare afspraken te maken: afspraken die de vorm krijgen van een leercontract. Een contract dat in de volgende gesprekken als basis kan dienen om veranderingen en voortgang in kaart te kunnen brengen (Van Wijk, 1998; zie ook hoofdstuk 5). Zijn er redenen van ondermaats presteren in het vlak van het psychologisch functioneren van de leerling, dan dient er nog een ander gesprekskanaal geopend te worden. Namelijk dat waar onderwerpen als sociaal functioneren, faalangst, examenvrees aan de orde kunnen komen. Met deze onderwerpen komen we in een volgende dimensie van het gesprek.

### **4 Contact voor contract**

Het gaat nu niet meer zozeer over de inhoud en de procedure van het gesprek, maar over de *interactie* en de *gevoelens* die er zijn naar aanleiding van het gesprek. Ook al heeft de leerling precies in de gaten hoe de vlag erbij hangt dan nog kan hij besluiten het gesprek hierover niet aan te gaan met de mentor. Bij het signaleren van deze situatie kunnen

leerling en mentor besluiten andere expertise in te schakelen. Want wat wil de leerling eigenlijk kwijt? Welke consequenties kan het zich bloot geven hebben voor zijn functioneren op school, maar ook daar buiten? Wil hij wel zeggen wat hij weet; kan hij het wel en vooral durft hij het wel? Is er van de kant van de leerling voldoende veiligheid en vertrouwen? En acht de mentor zich in staat en heeft hij de ruimte om het gesprek op dit niveau voort te zetten? Tussen mentor en leerling dient een vertrouwensbasis te bestaan. Er moet eerst *contact* zijn wil men overgaan tot het aangaan van een *gesprekscontract*, wat wil zeggen dat de voorwaarden waaronder het gesprek wordt gevoerd duidelijk moeten zijn. Wat gebeurt er met de informatie? Wie heeft daar zeggenschap over en vooral wie komen het allemaal te weten? De leerling heeft behoefte aan dergelijke afspraken om zich veilig te kunnen voelen. De mentor kan deze afspraken gebruiken om voor zichzelf een duidelijke procedure te hanteren. Naar school toe, naar zijn collega's toe en naar de thuissituatie toe. Het gesprekscontract dient de basis te zijn van waaruit leerling en mentor samen kunnen werken aan die vaardigheden die de leerling nodig heeft om zijn studie goed te kunnen afronden.

## 5 WERKEN MET LEERCONTRACTEN

*Cursusmateriaal KPC Groep*

*Gebruikt op SG De Grundel in Hengelo*

### 1 Inleiding

Tijdens de studievoortgangsgesprekken wordt met de leerling een leercontract afgesloten. Dit dient als basis om veranderingen en voortgang in kaart te brengen. De doelstellingen die de leerling voor zichzelf formuleert en die gaan over het eigen functioneren in de toekomst, krijgen de meeste kans bereikt te worden als zij voldoen aan een aantal voorwaarden. Bijgaande voorwaarden waren onderdeel bij een training van KPC Groep voor de mentoren in de bovenbouw van SG De Grundel.

### 2 Voorwaarden bij het opstellen van een leercontract

#### *1 Het doel is positief geformuleerd*

Omschrijf wat je wilt bereiken, niet wat je wilt vermijden, afschaffen, waarmee je wilt ophouden, of wat je wilt voorkomen.

*Vragen:*

- Wat wil je bereiken?
- Wat komt er in de plaats voor wat je niet wilt?

#### *2 Het doel moet binnen de eigen controle liggen*

'Het hangt van mij af of ik het doel bereik. Het is ook mijn verantwoordelijkheid.'

*Vragen:*

- Hoe wil je dat klaar krijgen?
- Wat kan je er zelf aan doen?
- Voor wat kan je zelf alle verantwoordelijkheid nemen?

#### *3 Het doel moet gespecificeerd in een concrete context staan*

Het is van belang om zo concreet mogelijk te zijn en de gewenste uitkomsten zo scherp mogelijk te specificeren.

*Vragen:*

- In welke situatie wil je dit precies?
- Wanneer en met wie?
- Wat zijn de precieze omstandigheden?
- Hoe lang ga je erover doen?

#### *4 Het doel moet toetsbaar of meetbaar zijn*

Zorg dat je zintuiglijk en controleerbaar kunt waarnemen of je je doel bereikt. Het is ergens aan af te lezen, te zien, te horen, te ervaren.



*Vragen:*

- Waaraan weet je dat je doel bereikt is?
- Wat merk je dan aan jezelf, aan je omgeving?
- Wat denk je dan, wat voel je, wat doe je?

*5 Het doel is ecologisch verantwoord*

Het bereiken van je doel kan gepaard gaan met ongewenste neveneffecten. Anderen kunnen ongewenst hinder ondervinden, je kunt jezelf of je waarden in een of ander opzicht schade berokkenen. Positieve zaken kunnen verdwijnen op korte en langere termijn.

*Vragen:*

- Je bent een stuk verder, je hebt je doel bereikt: wat voor implicaties heeft dit voor je omgeving?
- Hoe zullen anderen geraakt worden tijdens je doelbereikingsweg en als je je doel bereikt hebt?

## 6 INVULLING VAN HET MENTORAAT OP SG DE GRUNDEL IN HENGELO

*Maarten Delen*

*SG De Grundel, Hengelo*

*Netwerk 'Leerlingbegeleiding in de tweede fase'*

### 1 Inleiding

De tweede fase en de onderwijsopvatting die ten grondslag ligt aan het studiehuis vragen om een bijpassende begeleiding. Leerlingen worden veel meer als individu gezien dan in de traditionele klassikale onderwijsorganisatie. Hetzelfde geldt voor de begeleiding van het leerproces van de leerling, het 'leren leren'. Het ligt voor de hand de nieuwe taken toe te wijzen aan mentoren, maar hun opdracht wordt daarmee wel flink uitgebreid. Op de Grundel onderscheiden we voor de mentor drie taakgebieden of aandachtsgebieden:

- 1 de mentor heeft oog voor de sociale en emotionele positie en ontwikkeling van de leerling;
- 2 de mentor begeleidt het leerproces van de leerling en bevordert de leervaardigheid van de leerling;
- 3 de mentor stuurt de 'LOB', de Loopbaanoriëntatie en -begeleiding van de leerling.

Hoe kan een mentor zijn taak vervullen? Het belangrijkste instrument voor de mentor is het regelmatig weerkerend gesprek, het studievoortgangsgesprek, waarin mentor en leerling stil staan bij deze drie aandachtsgebieden.

### *Mentoruur*

In het rooster van de tweede-fase-band wordt een uur vrijgehouden voor mentorgesprekken. In het draaiboek (zie paragraaf 2) gaan we uit van minimaal acht gesprekken in de voorexamenklas en vier gesprekken in de examenklas. De gesprekken vinden in principe plaats in het daarvoor bestemde uur. Voor de examenleerlingen betekent het dat de gesprekken - na overleg met de betreffende collega - plaats mogen vinden tijdens lessen van collega's. Mentoren voor wie geen faciliteiten in het rooster zijn opgenomen (mentoren die alleen leerlingen van de examenklas begeleiden) moeten zelf een geschikt moment uitkiezen. Uiteraard geldt ook voor hen, dat ze - na overleg - leerlingen uit de klas mogen halen.

De mentor treedt op als *monitor*. Hij volgt direct (in de mentorgesprekken) en indirect (informatie van collega's, eigen waarneming tijdens de les, rapportage et cetera) de leerling. Hij neemt - als hij daar aanleiding toe ziet - zelf initiatief, maar legt ook de verantwoordelijkheid voor initiatief bij de leerling. Hij is de spil in de communicatie tussen school, leerling en ouders. De mentor zorgt ervoor dat relevante informatie op de bestemde plek komt, hij verzorgt namens school het persoonlijke contact met ouders. Hij vertegenwoordigt de leerling in het contact met school (collega's en schoolleiding). Hij begeleidt het *leren leren* van de leerling in een gestructureerde reeks van mentorlessen of mentorgesprekken (zie draaiboek). Hij begeleidt de leerling in zijn *loopbaanoriëntatie* aan de hand van opdrachten.

### *Voorwaarden*

Om deze taken te kunnen vervullen moet de mentor zelf een aantal vaardigheden bezitten: hij moet in staat zijn op adequate wijze mentorgesprekken te voeren. De mentoren hebben daartoe in 1997/1998 een training gevolgd. De mentor moet inzicht hebben in leerprocessen en leerlingen leervaardiger kunnen maken. In het schooljaar 1998/1999

volgen de mentoren een training studievoordigheden. De mentor moet weten hoe leerlingen zich adequaat kunnen oriënteren op een loopbaan. De decanen dragen in het begin van het schooljaar zorg voor informatie en ondersteuning.

Tot het instrumentarium van de mentor behoren een leerlingvolgsysteem, draaiboeken van gesprekken en lessen (loopbaanoriëntatie, plannen, leren van je fouten, studiestijlen). Bij de start van het schooljaar ontvangt de mentor een mentormap. In de mentormap bevindt zich relevante informatie (regels, roosters, jaarplanning, wie is wie et cetera) en bevinden zich de draaiboeken voor de gesprekken tijdens de lessen rond thema's van studievoordigheid (doelen stellen, plannen, monitoring, evaluatie) en de lessen rond thema's van loopbaanoriëntatie.

## **2 Draaiboek mentoraat 4 havo en 5 vwo**

Uitgangspunt van het mentoraat op 4 havo en 5 vwo is een gesprek om de veertien dagen op het ingeroosterde mentoruur. De mentoraatgesprekken vinden plaats in de aula of in de sacristie van de aula. In de gesprekken zitten drie rode draden:

- een rode draad is de opbouw van leervoordigheid;
- een andere is het volgen van de leerling (rapportvergaderingen);
- de laatste rode draad is de loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB).

Het schooljaar start in week 36. In de eerste week vinden de volgende activiteiten plaats:

- leerlingen kunnen invloed uitoefenen op de keuze van hun mentor;
- mentorenvergadering (afspraken over het mentoraat, taken mentoren);
- uitdelen van de mappen voor leerlingen en mentoren;
- startgesprekken tussen mentor en leerling (kennismaken, afspraken, invulling, LOB).

In week 37 gaan de leerlingen op zeilweek. Daarna is het schooljaar verdeeld in een aantal cycli.

### *Cyclus 1*

- leren plannen
- mentorvergadering/uitwisseling informatie

### *Cyclus 2*

- studiehouding/motivatie
- doelen stellen/monitoring/feedback
- gesprek naar aanleiding van W-rapport

## **Herfstvakantie**

### *Cyclus 3*

- studiestijlen
- foutenanalyse

### *Cyclus 4*

- gesprek T1
- rapportvergadering T1

- ouderavond T1

#### **Kerstvakantie**

##### *Cyclus 5*

- vervolgesprek
- monitoring
- afspraken

##### *Cyclus 6*

- vervolgesprek gesprek W-2
- afspraken
- monitoring

##### *Cyclus 7*

- rapportvergadering T2
- gesprek T2
- ouderavond T2

#### **Meivakantie**

##### *Cyclus 8*

- vervolgesprek gesprek W-3
- rapportvergadering 3

### **3 Draaiboek mentoraat 5 havo en 6 vwo**

Uitgangspunt van het mentoraat op 5 havo en 6 vwo is een gesprek per maand. De mentor kan gebruik maken van het ingeroosterde uur voor de voorexamenklas of een eigen moment. De mentor kan voor de gesprekken - na overleg met de betrokken docent - eventueel leerlingen uit de klas halen. De mentoraatgesprekken vinden plaats in de aula of de sacristie van de aula of een andere vrije ruimte.

Bij de invulling van het mentoraat van de examenklas gaan wij uit van een verdere uitbouw van de vaardigheden die in de voorexamenklas zijn verworven en een begeleiding die gericht is op de specifieke situatie van de examenklas. Daarbij is er aandacht voor:

- planning schoolonderzoeken en examens;
- vrijstellingen, vervroegde tentamina;
- vragenlijst examenvrees;
- studiefinanciering.

### **4 Inhoud mentormappen van leerling en mentor**

#### *Inhoud mentorleerlingmap*

#### Informatie

- regels in het studiehuis
- open dagen
- regels voor het bezoeken van open dagen
- jaarplanning
- beschikbaarheidsrooster
- wie is wie
- studiefinanciering

#### Draaiboek

- welke gesprekken
- inhoud van de gesprekken:
  - kennismakingsgesprek
  - doelen stellen
  - planning
  - monitoring
  - leren van je fouten
  - leerstijlen en gevaren, tips

#### Lessen

- thema's loopbaanoriëntatie

#### *Inhoud mentormap*

#### Informatie

- regels in het studiehuis
- open dagen
- regels voor het bezoeken van open dagen
- jaarplanning
- beschikbaarheidsrooster
- wie is wie
- studiefinanciering

#### Draaiboek

- welke gesprekken
- inhoud van de gesprekken:
  - kennismakingsgesprek
  - doelen stellen
  - planning
  - monitoring

- leren van je fouten
- leerstijlen en gevaren, tips

Lessen

- thema's loopbaanoriëntatie

### **5 Tot slot**

Het takenpakket van de mentor is breed en gaat in sommige gevallen ook misschien erg diep. Daardoor kunnen onduidelijkheden ontstaan over de grenzen van het takenpakket (wanneer komt de conrector in beeld, wanneer de decaan) en eveneens over de grenzen van zijn eigen kunnen (wanneer laat je problemen over aan counselors, faalangsttrainers, artsen (con)rectoren). Het uitgangspunt van het mentoraat is dat de leerling steeds bij dezelfde begeleider terecht kan. De begeleider heeft een breed beeld van de leerling - door de gesprekken en door de informatie die hij zelf vergaart - en is zeer goed op de hoogte van veel omgevingsfactoren (school, klas, ouders, werk, sport), hij is laagdrempelig en heeft regelmatig tijd voor een leerling in een vertrouwde omgeving. Maar de mentor heeft ook een goed beeld van zijn eigen beperkingen. Zolang mentor en leerling gezamenlijk van oordeel zijn dat zij problemen zelf aankunnen, werken zij zelf aan oplossingen. Waar de verantwoordelijkheid van de mentor dat verlangt, of een leerling aangeeft dat te willen, komen anderen (specialisten) in beeld. De eindverantwoordelijkheid voor de leerling blijft liggen bij de afdelingsconrector.

## 7 DE VSV ALS DIAGNOSE-INSTRUMENT IN HET STUDIEHUIS

*Hans Oostrik  
KPC Groep*

*De VSV, Vragenlijst Studie Voorwaarden, is een zelfdiagnose-instrument voor leerlingen in de tweede fase, waarmee zij in staat zijn hun sterke en zwakke punten betreffende de studievoortgang in kaart te brengen. De uitslag kan dienen als uitgangspunt voor het mentorgesprek.*

Waardoor is je planning niet in orde? Hoever ben je met de verslaggeving in je werkstuk? Wat maakt dat je op school maar niet op gang kunt komen? Hoe voorkom je dat je thuis nog eens uren aan het werk moet? Van leerlingen in het studiehuis wordt heel wat verwacht. Zeker in de overgangsfase maken ze dat niet altijd waar. De vraag: 'Waarom niet?' is gauw gesteld. Ook zijn we geneigd al snel het antwoord te hebben: 'Ze kunnen niet zelfstandig werken, ze zijn niet gemotiveerd, er is gebrek aan inzicht, ze plannen niet, ze willen niet samenwerken'.

In werkelijkheid ligt dat wel wat gecompliceerder. Niet alleen van docenten, maar zeker ook van de leerlingen kan niet verwacht worden dat de overgang meteen soepeltjes verloopt. Daarvoor is gewenning nodig. En gewenning kost tijd. Tijd om met die nieuwe situatie om te gaan. Maar vooral ook tijd om jezelf te ontdekken. 'Wie ben ik, wat kan ik en wat wil ik?', zijn vragen die voortdurend gesteld worden. Zo'n zelfonderzoek kost energie, vooral als de antwoorden uitblijven of tegenvallen. Het zoeken naar de juiste leerstrategie, het vinden van een eigen werkhouding, het maximale rendement halen uit groepswork ..., kortom het sturen van je eigen leerproces is een hele opgave. Daarbij is voor veel leerlingen deskundige begeleiding gewenst. Niet alle leerlingen vinden dat prettig. Als adolescent zitten ze sociaal-emotioneel in een fase van individualisatie en separatie. Ze willen hun eigen identiteit ontdekken, zich juist onafhankelijk opstellen tegenover hun opvoeders. Tegelijk zijn ze over veel dingen onzeker. In de 'peergroep', bij hun medeleerlingen, wordt dit herkend en vinden ze hiervoor erkenning. Van belang is dan dat in die groep positieve waarden geformuleerd kunnen worden. Daarbij speelt de mentor een belangrijke rol. Dat kan als de leerling weet dat hij in de begeleiding door de docent voldoende ruimte krijgt om zichzelf te blijven, om zelf keuzen te maken. Begeleiding, dichtbij indien nodig, op afstand als de leerling het zelf kan. Sommige leerlingen lopen stuk in hun zoektocht en klampen zich als het ware vast aan de mentor, de docent, eigenlijk de instructeur, die ze node missen. Ze kunnen of durven nog niet op eigen benen te staan, vragen om structuur en duidelijke leiding. Ook hier is begeleiding op maat gewenst.

In deze context is begeleiding van studievoortgang alleen dan succesvol als er ook aandacht is voor sociaal-emotionele en keuzeprocessen. Dat wil zeggen dat er sprake moet zijn van geïntegreerde begeleiding. Zoals Jan van Luyn (PMVO) zo mooi zegt: "Er is meer dan dat stukje boven de wenkbrauw. Juist het stuk eronder bepaalt wat er boven gebeurt." Geïntegreerde begeleiding betekent ook dat deze binnen de school afgestemd moet zijn. De onderlinge rolverdeling tussen vakdocent, mentor en specialist moet duidelijk zijn. Vooral de mentor heeft daarbij een coachingsrol. Als begeleider van de studievoortgang vormt hij als het ware een team met de mentorleerling, op basis van wederzijds respect en ieder met zijn eigen (soms nog gedeelde) verantwoordelijkheid.

Belangrijk bij de begeleiding is de tijdige signalering. Waar loopt het fout, bij wie en hoe komt dat? De mentor in het

studiehuis is degene die daarop misschien wel het eerst duidelijk zicht heeft, zeker als hij zich gesteund weet door observatiegegevens of seintjes van collega's. Hoe eerder een probleem kan worden aangepakt, hoe minder kans op vertraging van de studievoortgang. Gewenst is dan wel, dat die signalering adequaat is, dat wil zeggen dat aan het geconstateerde tekort een juiste diagnosestelling gekoppeld wordt. En daar kan heel wat misgaan: beoordelingen zijn vaak *subjectief* of worden herleid tot *algemeenheden*; docenten oordelen soms naar het moment; een leerling die veel tijd nodig heeft om aan het werk te gaan, heet al gauw ongemotiveerd. Hij krijgt daarmee een kenmerk toegewezen, waarop hij ook in andere situaties wordt aangesproken. Hij kan echter in die ene situatie faalangstig zijn geweest, of op dat moment niet lekker in zijn vel hebben gezeten. Of door omstandigheden heeft hij geen kans gezien huiswerk te maken. De beoordeling van zijn werkhouding is dan gebaseerd op onjuiste interpretatie van de waarneming. Docenten gaan ook heel verschillend met 'de waarheid' om. De één zal geneigd zijn zich te laten leiden door het algemene beeld ('een aardig meisje'), en ziet gedrag in dat perspectief. Een ander ziet het vooral zwart-wit: het deugt wel of niet, nuances ontbreken. Sommigen kiezen juist voor een milde benadering, waardoor signalen lange tijd niet opgemerkt worden. Tenslotte zijn er collega's die om wat voor redenen dan ook, niets met de opgevangen signalen doen. Ook leraar kenmerken maken een beoordeling of observatie dus subjectief. Bovendien: wat is de waarheid? Eigenlijk is er maar één die daarop een antwoord kan geven, namelijk de leerling zelf. En zelfs voor hem valt dat niet mee. Hij moet geholpen worden zijn eigen beeld, zijn eigen positie duidelijk te krijgen. De waarheid onder ogen te zien. Twee belangrijke voorwaarden zijn daarbij gewenst. Ten eerste heeft hij een steuntje nodig bij het via zelfreflectie leren zoeken naar antwoorden op zijn vragen. Maar bovendien moet de probleemstelling duidelijk zijn, de kern van de problematiek moet helder op tafel liggen. Pas daarna kan het probleem adequaat worden aangepakt. De kans bestaat dat anders veel tijd in de begeleiding wordt gestoken, die nauwelijks rendement oplevert. Gevolg daarvan is demotivatie bij de leerling en bij de mentor.

De VSV (Vragenlijst Studie Voorwaarden) is een hulpmiddel om aan die voorwaarden tegemoet te komen. Het is een zelfbeoordelingsinstrument, dat aan de hand van 85 uitspraken de leerling een spiegel voorlegt. De uitslag van de test kan aanleiding zijn voor zowel de mentor als voor de docent, om met elkaar in gesprek te gaan. De VSV, oorspronkelijk ontwikkeld voor het mbo, maar later verder ontwikkeld voor de tweede fase is een gestandaardiseerde test, waarvan de items aan de hand van vele *try-outs* zijn herschreven en geoptimaliseerd en bovendien met een per doelgroep vastgestelde normering. Dat betekent:

- de VSV is valide: bepaald leerlinggedrag wordt gekoppeld aan een bepaald leerlingkenmerk;
- de VSV is betrouwbaar: de items vragen niet naar een enkele lessituatie of een bepaald leerlinggedrag, maar worden aangeboden in een algemene context en richten zich op meerdere leerlingkenmerken;
- de VSV is objectief: niet situatie- of leerkrachtgebonden met een eenduidige begripsomschrijving. Er zijn proefondervindelijk vastgestelde normeringstabellen voor de doelgroepen havo, vwo en mbo, waarbij onderscheid wordt gemaakt naar sekse;
- de VSV is efficiënt: in een zeer korte tijd zijn de gewenste gegevens beschikbaar, waar anders tijdrovende observatie tegenover zou staan.

Naast deze algemene kenmerken van een goede test geldt nog als extra:

- de VSV is leerlingvriendelijk: hij gaat uit van de eigen verantwoordelijkheid van de leerling, die daarmee zelf de waarde van het instrument bepaalt. Daarmee krijgt hij zelf inzicht in zijn eigen leerproces. In de VSV komen daarom geen items voor die de sociale wenselijkheid meten. Bovendien gemakkelijk en snel in te vullen;
- de VSV is docentvriendelijk: in betrekkelijk korte tijd heeft de mentor voldoende aanknopingspunten om gericht een begeleidingsgesprek aan te gaan op basis van de door de leerling zelf verstrekte gegevens. Dat versterkt de kans op een hoog rendement van de begeleiding.



Uit het bovenstaande blijkt dat het duidelijk niet de bedoeling is de VSV als selectie-instrument in te zetten. Wel kan de uitslag een extra indicatie geven ter ondersteuning van andere beoordelingscriteria of het gesprek daarover richting te geven. Daarom wordt op een aantal scholen de test al in het derde jaar afgenomen. Men ziet het vaak als een goed alternatief, wanneer in de onderbouw met de SVL (Schoolvragenlijst) is gewerkt. De VSV heeft dan vooral een preventieve functie. Mits met bovenvermelde restrictie is er niet veel op tegen de test reeds in het derde jaar in te zetten. Oppervlakkig gezien (optisch) hebben de SVL en de VSV veel overeenkomsten. Waar de SVL echter uitgaat van de relatie tussen leerling en school en zich daarmee richt op het algemeen welbevinden, is de VSV gebaseerd op de relatie tussen leerlinggedrag en leerlingkenmerken en daarmee gericht op een optimalisering van de studievoorwaarden. Gezien het uitgangspunt van de eigen verantwoordelijkheid van de leerling zijn er geen vragen opgenomen die de sociale wenselijkheid meten. Het is mogelijk de test meerdere keren af te nemen. Bijvoorbeeld om na een bepaalde periode te evalueren of de begeleiding tot het gewenste resultaat heeft geleid. De ervaring leert echter dat bij te vaak herhaalde afname gewinning en/of tegenzin kan ontstaan, wat tot slordige invulling kan leiden. De gegevens worden daarmee minder betrouwbaar. Een optie is de test gedurende een bepaalde periode (jaar) éénmaal klassikaal af te nemen. In de begeleidingssituatie kan dit individueel naar behoefte herhaald worden. Dit is vooral effectief als de leerling zelf aangeeft te willen onderzoeken waardoor de studievoortgang hapert.

De 85 items van de VSV kunnen zowel positief als negatief gesteld zijn. Ze zijn verdeeld over tien schalen.

SCHAAL	VOORBEELD
• Motivatie	Ik ga naar school om te leren
• Concentratie	Ik kan me goed concentreren op mijn huiswerk
• Studieaanpak	Ik studeer aan een opgeruimd bureau
• Tekstanalyse	Ik kan de hoofdgedachte uit een tekst halen
• Plannings	Ik begin te laat met het leren van een proefwerk

Gezien het bovenstaande verdient het voorkeur dat de mentor de VSV bij zijn leerlingen introduceert en de afname daarvan organiseert. De afname van de VSV kan zowel individueel als groepsgewijs plaatsvinden. In beide gevallen is het van belang dat leerlingen een goed beeld hebben van de status van het instrument. Wijs op de eigen verantwoordelijkheid en geef aan dat het instrument vooral bedoeld is om de leerlingen te helpen hun leerprocessen beter te organiseren. Het is dus geen selectie- of beoordelingsinstrument. Zorg verder voor een rustige omgeving en een ordelijke sfeer. Dit lukt het best als er een goede vertrouwensrelatie bestaat tussen de leerlingen en de testleider.

Groepsgewijze afname bij nieuwe instroom heeft vooral een preventieve functie. Door er snel bij te zijn kunnen problemen misschien worden voorkomen. Na een half jaar kan eventueel een herhaling plaatsvinden om het effect van de begeleiding te meten. Eerder in dit hoofdstuk is daarbij al een aantal kanttekeningen geplaatst. Samen met andere beschikbare gegevens uit observaties en eerdere gesprekken, met een overzicht van vorderingen en mogelijke informatie uit andere bronnen kan de uitslag via de nabespreking in het mentorgesprek uitgangspunt worden voor een op te stellen begeleidingscontract.

#### Tot slot

Bij KPC Groep is op aanvraag een proefpakket VSV verkrijgbaar, bestaande uit een handleiding, een vragenboekje, twee soorten antwoordformulieren en een voorbeeldrapportage. Voor de student die zelf met zijn zwakke punten aan het werk wil, is er het boekje 'Leerproblemen snel de baas'. Hierin staan per VSV-item een aantal tips om tot verbetering te komen. Ook de mentor vindt hierin voldoende informatie om zijn taak als coach te verlichten.

## 8 DOSSIER, EEN INSTRUMENT VOOR STUDIEBEGELEIDING

*Douwe van der Kooi*  
*Da Vinci College, Purmerend*  
*kaderdocent KPC Groep*

*Frans Ottenhof*  
*Da Vinci College, Purmerend*  
*kaderdocent KPC Groep*

### 1 Inleiding

Bij de opzet van de methode Dossier is er vanuit gegaan dat op de meeste scholen de mentor zal blijven bestaan, maar dat de invulling van het mentoraat van school tot school sterk zal gaan verschillen. De vraag dringt zich echter op of de mentor zich bezig zou moeten houden met de studievaardigheid van leerlingen. Ervaring in het verleden heeft immers uitgewezen dat training van studievaardigheden veel beter geïntegreerd in de vaklessen kan gebeuren. Heeft de mentor nog wel een functie als studiebegeleider of kan dat beter overgelaten worden aan de vakdocenten en een groep specialisten binnen school?

Studiebegeleiding blijft volgens ons een belangrijke taak voor de mentor, maar daarbij moet duidelijk aangegeven worden wat voor soort begeleiding door de mentor effectief is. Er is recent vrij veel onderzoek gedaan naar leerstijlen en naar het effect van het trainen van studievaardigheden op de verbetering van de leerstijl (H.C. Schouwenburg en J.T. Groenewoud, 1995). Er bestaat veel twijfel over het nut van dergelijke trainingen, maar het blijkt dat wel resultaat geboekt kan worden indien zo'n training wordt gegeven in '*kleinschalige interacties met experts*'. Zoals kinderen leren van hun ouders bijvoorbeeld.

Boekaerts en Simons (1995) pleiten ervoor om zo'n aanpak ook op school in te voeren en leerlingen te laten reflecteren op hun manier van leren en om hen cognitieve en regulerende vaardigheden te leren in kleinschalig overleg met een expert. In Dossier gaan wij ervan uit dat in eerste instantie de mentor deze 'expert' zal zijn in het studiehuis. Er zijn ongetwijfeld veel studievaardigheden die je veel beter vak- of profielgebonden aan kunt leren, denk bijvoorbeeld aan schematiseren, maar de mentor is volgens ons degene die zich in het algemeen bezighoudt met *de leerstijl* van de leerling. Mede omdat de mentor degene is die studiebegeleiding kan geven in samenhang met die andere begeleidingstaken: de keuzebegeleiding en de sociaal-emotionele begeleiding.

Het is voor een mentor in de bovenbouw geen eenvoudige opgave om klassikaal aandacht te besteden aan studievaardigheden. Veel leerlingen vinden zulke lessen overbodig en zien liever dat er gewoon lesgegeven wordt. Met de invoering van de vernieuwde tweede fase komt er verandering in deze situatie. Van de leerlingen wordt verwacht dat zij steeds meer het heft in eigen handen nemen bij het leren en docenten zullen veel meer rekening gaan houden met de verschillende leerstijlen van leerlingen.

Daardoor ontstaat veel meer dan nu de behoefte bij docenten en leerlingen om goed geïnformeerd te zijn over de manier

van leren die iedere leerling eigen is. Als docent kun je echter niet in het hoofd van een leerling kijken; de manier waarop hij of zij leert is een 'black box' en de enige die daar iets over kan vertellen is de leerling zelf. Omdat veel leeractiviteiten automatisch worden uitgevoerd, zonder erbij na te denken, is het vaak moeilijk om het leerproces te verwoorden.

## 2 De inhoud van Dossier

Dossier is een instrument voor de leerling om de eigen leerstijl te analyseren, om te onderzoeken wat er in die 'zwarte doos' gebeurt. Door heel bewust te reflecteren op de eigen leerstijl krijgt de leerling de mogelijkheid om aan zichzelf en de docent te vertellen hoe het leerproces zich voltrekt. Door het gebruik van dit instrument komen de gegevens op tafel die de leerling nodig heeft om zelfstandig de eigen leerstijl te kunnen verbeteren. Het verschaft de mentor de informatie die nodig is om leerlingen individueel te kunnen begeleiden.

Dossier bestaat uit drie katernen en een bewaarmap. Ieder katern bestaat uit vijf hoofdstukken, die worden afgesloten met zogenaamde *dossiervragen*. De hoofdstukken bestaan uit opdrachten die de leerling in het algemeen zelfstandig uit kan voeren en waarmee onderzoek gedaan wordt naar de eigen leerstijl. De Dossiervragen vatten de conclusies van dit onderzoek samen en worden bewaard in de dossiermap.

Door middel van het *eerste katern* oriënteert de leerling zich op het studiehuis en vraagt zich af hoe het gesteld is met de eigen zelfstandigheid. Hierop zal immers een groot beroep gedaan worden in de bovenbouw. Maar in het eerste katern wordt ook een zogenaamd portfolio gemaakt, een werkstuk over de eigen persoonlijkheid en over de schoolloopbaan tot dan toe. Dit katern heeft een brugfunctie tussen onder- en bovenbouw en het portfolio kan een introductie vormen bij de mentor die de leerling in het studiehuis gaat begeleiden.

Het *tweede katern* is een onderzoek naar de eigen leerstijl. Hierbij gaat het zowel om cognitieve leeractiviteiten die erop gericht zijn informatie te verwerken en te gebruiken, als ook om regulerende activiteiten die nodig zijn om zelf het leren te kunnen sturen. Als je dit katern hebt doorgewerkt, dan weet je als leerling wat je te doen staat om je leerstijl te verbeteren.

Het *derde katern* gaat over drie algemene vaardigheden die voor het werken bij alle vakken belangrijk zijn: het stellen van vragen, het samenwerken en het probleemoplossen. Deze basisvaardigheden zijn, evenals de overige leeractiviteiten, voor een deel verankerd in de persoonlijkheid en maken deel uit van de leerstijl.

De drie basiskaternen hebben een diagnostisch karakter. Het is een methode van zelfonderzoek, maar wel een methode waarbij de patiënt zijn eigen dokter is. Het is bedoeld om de sterke en zwakke plekken zichtbaar te maken en om in eerste instantie, met begeleiding van de mentor, zelf een remedie te bedenken. Daarnaast kan deze diagnose van belang zijn voor het geval er een 'specialist' bij gehaald moet worden. Bij de nabespreking van een doorgewerkt katern zal blijken dat het soms moeilijk is de oorzaak van de slechte studieprestaties van een leerling te achterhalen. Die oorzaak kan óók gelegen zijn in sociaal-emotionele problemen of het gevolg zijn van verkeerde keuzes die in het verleden zijn gemaakt.

In de bewaarmap kan de leerling alle relevante gegevens over het verblijf in het studiehuis bewaren. Het traject dat hij of zij af gaat leggen in de bovenbouw wordt een zeer persoonlijke aangelegenheid. Ieder kiest een eigen leerweg en vult langzamerhand een eigen examendossier. Óók daar ben je als leerling zelf verantwoordelijk voor en daarom is bij deze methode gekozen voor een aantal losse katernen en een stevige map waar je van alles in op kunt bergen. Bij het verlaten van de school, zou dit dossier een beeld moeten geven van de eindexamenleerling: een leerstijlprofiel en het resultaat van het werk dat is gedaan in het studiehuis.

Hieronder wordt in paragraaf 2.3 beschreven hoe Dossier in het algemeen gebruikt kan worden. In hoofdstuk 3 wordt in het bijzonder ingegaan op gebruik van Dossier op het Da Vinci College te Purmerend.

### **3 Het gebruik van Dossier**

Het uitgangspunt bij het ontwerpen van Dossier is geweest dat het materiaal bruikbaar moest zijn voor de verschillende vormen van het mentoraat. Bij iedere aanpak staat echter de reflectie op de eigen leerstijl centraal. Het materiaal bestaat uit een aantal opdrachten en oefeningen die de leerlingen zelfstandig uit kunnen voeren. Daardoor krijgt de mentor de gelegenheid om zich te concentreren op de 'kleinschalige interactie', die eerder als voorwaarde is genoemd voor effectieve studiebegeleiding. Wij stellen ons voor dat de mentor een katern klassikaal introduceert. In de docentenhandleiding staat bij ieder hoofdstuk een *inleiding* met achtergrondinformatie, die de mentor kan gebruiken bij de introductie. Daarna kunnen de leerlingen zelfstandig aan de slag om het katern door te werken. Dit kan zowel klassikaal, individueel of in groepen gebeuren, thuis of op school. Het voordeel van groepsgewijs doorwerken van het materiaal, bijvoorbeeld in tweetallen, is dat het onderling vergelijken van de resultaten het werk interessanter en leerzamer maakt.

Na een bepaalde periode leveren de leerlingen de doorgewerkte katernen in bij de mentor. Dit materiaal geeft volgens ons, in combinatie met de signalen die van de vakdocenten komen, de mentor de gelegenheid om tot een *leerstijl*diagnose te komen van de groep leerlingen die door hem of haar wordt gecoached. Het is ook een goede basis om een gesprek te voeren met de leerling, maar de mentor zal zelf een keuze maken voor de organisatie van dit gesprek. De een zal er in eerste instantie voor kiezen om met alle leerlingen, klassikaal of in groepen, de katernen na te bespreken. En misschien dat er pas daarna een fase komt waarin wordt geprobeerd de individuele begeleiding te geven die nodig is om iemands leerstijl te verbeteren. Een ander zal ervoor kiezen zich te concentreren op die groep leerlingen die een risico lopen, omdat zij de vaardigheden en de zelfstandigheid missen om met succes in het studiehuis te kunnen werken. Op die manier krijgt Dossier de functie van vangnet binnen de tweede fase. Daarmee zou voorkomen kunnen worden dat een groep leerlingen de boot mist bij deze grote verandering in het onderwijs. Welke vorm men ook kiest, het nagesprek zal een belangrijke functie krijgen bij het gebruik van deze begeleidingsmethode. Daarom zijn in de handleiding uitgebreide lijsten met vragen opgenomen die de mentor kan gebruiken bij het voeren van nagesprekken. Wil zo'n gesprek écht effect sorteren dan worden er conclusies getrokken en wordt er een afspraak gemaakt met de leerling om daadwerkelijk het leergedrag aan te passen. In dit stadium zal het ook vaak nodig blijken om in overleg te treden met de vakdocent om te zorgen dat de studiebegeleiding resulteert in een concrete aanpak bij een bepaald vak.

### **4 Gebruik van Dossier op het Da Vinci College te Purmerend**

De onderwijskundige veranderingen in de tweede fase van het vo waren voor het Da Vinci College in Purmerend aanleiding om het vigerend mentoraat tegen het licht te houden. Tot op dit moment is het mentoraat zo ingericht dat er in de bovenbouw havo en vwo één ingeroosterd contactmoment per week is van de mentor met zijn klas. De inhoud van deze mentorles staat soms in het teken van LOB. Op andere momenten staat de studiebegeleiding centraal. In het mentoruur is er ook ruimte voor individuele gesprekken met leerlingen. De mentor is dus de spil van de leerlingbegeleiding. Hij is verantwoordelijk voor de sociaal-emotionele begeleiding van 'zijn' leerlingen en verzorgt de lessen in het kader van LOB en studiebegeleiding. Naast de mentor zijn er verschillende deskundigen op de school, te weten decanen, studiebegeleiders en vertrouwenspersonen. De eerste twee sturen de mentor aan waar het gaat om de invulling van het programmatische deel van de mentorlessen. Wanneer de mentor het gevoel heeft dat een individueel probleem van een leerling, van welke aard dan ook, zijn competentie te boven gaat, verwijst hij door naar één van bovengenoemde deskundigen.

Gelet op de toenemende individualisering in het onderwijs en in het bijzonder in de tweede fase deed zich de vraag voor of er van een mentor nog wel verwacht mag worden dat hij een klas van 25 à 30 leerlingen kan begeleiden en goed zicht kan krijgen en houden op evenzoveel individueel verschillende behoeftes, ontwikkelingen en leerstijlen. Dat leidde tot een andere opzet van het mentoraat, waarbij het idee van geïntegreerde leerlingbegeleiding overeind bleef. De mentor, die een klas begeleidt, zal worden vervangen door een tutor, die een 'studiegroep' van zes leerlingen onder zijn hoede heeft. Ter verheldering: een tutor is op het Da Vinci een docent en hiermee is niet de opgeleide hbo'er bedoeld die in hoofdstuk 2 in de beslisboom (figuur 1) terug te vinden is. De financiële en formatieve onderbouwing van deze opzet wordt gegeneerd door het zogenaamde 45-minutenrooster. Het Da Vinci College werkt in de tweede fase met een keuzewerkijdband van twee lesuren per dag in het rooster. Binnen die studieband hebben tutor en studiegroep een wkelijks contactmoment van 45 minuten. Uiteraard zijn er vakdocenten die tutor zijn van twee studiegroepen. Uitgangspunt van dit tutorsysteem is dat iedere vakdocent in principe in staat is om leerlingen ook op een wat breder gebied dan alleen maar het vak te begeleiden. Het is de vraag of deze verwachting gerechtvaardigd is. Het verzorgen van vaklessen is immers een geheel andere discipline dan het begeleiden van leerlingen als mentor. De structuur is anders en er komen andere vaardigheden kijken. Bij een vakles is er een boek, er zijn momenten van instructie en er is een systeem van toetsing. De vaardigheden als docent en begeleider doen de rest. Wil een docent goed kunnen functioneren als tutor van een studiegroep dan zijn er twee noodzakelijke voorwaarden, te weten een heldere structuur en hanteerbare middelen. Op het Da Vinci College biedt de school de structuur en Dossier is één van de middelen.

### 5 De opbouw van Dossier

Katern 1, *Het Studiehuis en mijn Portfolio*, wordt gebruikt aan het einde van klas 3. De leerlingen hebben voor de tweede fase een keuze gemaakt voor een richting. Dat wordt afgerond in april/mei. Daarna is er tijd en gelegenheid om terug te kijken op drie jaar onderbouw. Wat heb ik tot zover bereikt en weet ik waar ik aan ga beginnen nu ik naar de bovenbouw havo/vwo ga?

Katern 2, *Leerstijlen*, wordt gebruikt in klas 4 havo en klas 5 vwo, niet meteen aan het begin, maar na de eerste proefwerkweek in oktober. Leerlingen hebben dan hun eerste leerervaringen opgedaan in de tweede fase. Dit lijkt het goede moment om de manier van leren met alle eerder besproken facetten door te lichten en het leerstijlprofiel door de leerlingen te laten beschrijven. Daarmee kunnen voor een belangrijk deel de resultaten van de eerste proefwerken worden geanalyseerd. Het katern *Leerstijlen* werkt op die manier als een diagnostisch instrument. Op basis van deze analyse wordt met de leerling, voorzover dat nodig is, een actieplan opgesteld. De leerling verwerkt het katern voor een belangrijk deel thuis. De tutor geeft wel de nodige instructie en maakt duidelijk wat hij van de leerlingen verwacht. Deze instructie, evenals het nagesprek, heeft plaats in de studiegroepen van zes leerlingen.

Katern 3, *Samenwerken en Probleemoplossen*, wordt niet van hoofdstuk 1 tot en met hoofdstuk 5 van het begin tot het einde doorgewerkt. De hoofdstukken 4 en 5, waarin samenwerking centraal staat, worden met 4 vwo- en 4 havo-leerlingen gedaan tijdens de jaarlijkse culturele tweedaagse van het Da Vinci College. Daarbij wordt veel aandacht besteed aan de vraag wat jou onderscheidt van andere leerlingen op het moment dat je in een groepje moet samenwerken om een probleem op te lossen. De hoofdstukken 1 tot en met 3 gaan over het goed stellen van vragen. Dit is immers de sleutel tot een succesvolle aanpak bij de studie. Ze worden selectief gebruikt door de leerlingen, die na het doorwerken van het katern over leerstijlen, tot de conclusie zijn gekomen dat ze moeite hebben met hun studie en in het bijzonder met probleemoplossen. Door de invoering van een vorm van begeleiding, waarbij een tutor aan de slag gaat met kleine groepen leerlingen, verwacht men op het Da Vinci College leerlingen intensiever te kunnen begeleiden. Het doorwerken van Dossier levert dan de gegevens waarmee het gesprek in de tutorgroep wordt gevoed, waarbij nagedacht wordt over sterke en zwakke kanten van de eigen leerstijl om vervolgens concrete stappen te zetten om de leerstijl te verbeteren.





## REFERENTIES

- Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (1995). *Leren en Instructie*. Assen: Van Gorcum.
- Crins, J. & Ros, A. (1996). *Vragenlijst Studievoorzwaarden*. 's-Hertogenbosch: KPC Onderwijs Adviseurs.
- Crins, J. (1998). *Leerproblemen snel de baas! Tips ter verbetering van je studie*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Fiddelaers-Jaspers, R. & Oomen, A. (1998). Het is een sterk mentoraat dat het studiehuis kan dragen. In: *Handboek leerlingbegeleiding*. Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Fiddelaers-Jaspers, R., Oomen, A., Theunissen, J. & Vroonhoven, W. van (1998). Mentoraat in het studiehuis; geïntegreerde leerlingbegeleiding in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. In: *Handboek studiehuis Tweede fase*. Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Konig, A. (1995). *In gesprek met de leerling*. Houten: EPN.
- Lodewijks, J.G.L.C., Simons, P.R.J. & Zuylen, J.G.G. (1997). Het reguleren van leren, *Studiehuisreeks, 18*. Tilburg: MesoConsult
- Lodewijks, J.G.L.C., Simons, P.R.J., Wijnen, W.H.F.W. & Zuylen, J.G.G. (1998). Schoolgebonden onderwijsinnovaties in samenhang, *Studiehuisreeks, 19*. Tilburg: MesoConsult.
- Nierop, D. & Bollen, R. (1997). *De Docent: de bouwvakker voor het studiehuis*, in: Gemengde berichten uit het studiehuis over docenten, schoolleiders en schoolontwikkeling, red. A. Olthof, (Meso-focus: 32), pag. 16-26. Houten: EPN.
- PMVO (1997). *Van onderwijzen naar leren*. Den Haag.
- PMVO/APS (1997). *Stappen op een doorlopende leerweg; drie modellen oriëntatie op het vervolgonderwijs*. Den Haag.
- Schouwenburg, H.C. & Groenewoud, J.T. (1995). *Studievaardigheid en Leerstijlen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1996). *Loopbaanoriëntatie in het studiehuis*. Den Haag.
- Theunissen, J. & Visser, J. (1998). *De waardevolle leraar*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Theunissen, J. (1998). *Leerlingbegeleiding in de Tweede Fase, Inrichting en bekostiging van het mentoraat*. 's-Hertogenbosch: KPC Onderwijs Innovatie Centrum.
- Toekomstdossier*, (1998). Project geïntegreerde keuzebegeleiding. Utrecht: APS.
- Toren, M. van, (eindredactie) (1999), *Samen aan de slag*. Den Haag: PMVO.



Verheul, C. & Fiddelaers-Jaspers, R. (1996). *Naar geïntegreerde keuzebegeleiding*. Houten: EPN.

Vroonhoven, W. van (1998). *Dossier*. Houten: EPN.

Vroonhoven, W. van (1998), *Mentoraat in de tweede fase havo/vwo*, interne notitie. 's-Hertogenbosch: KPC Onderwijs Adviseurs.

Wijk, E. van (1998). *Mentor-raad in de tweede fase*. Houten: EPN.