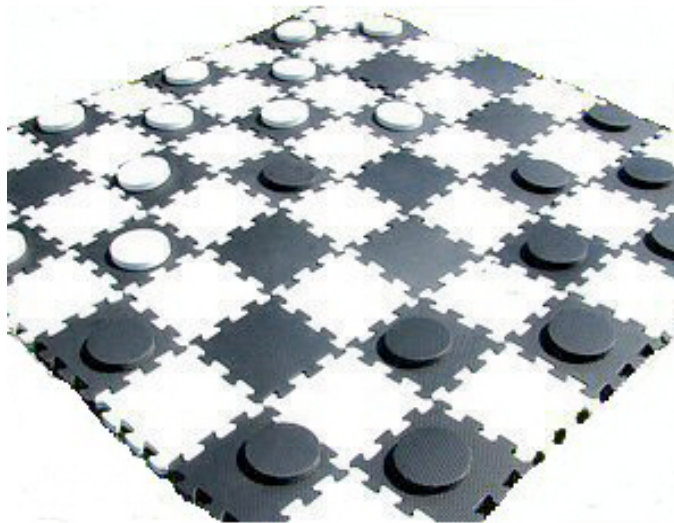


De deelnemer aan zet



Anja sintenie
Master SEN Gedragsspecialist
Module GS10

Lesplaats: Utrecht
Studentnummer: 152806

Begeleid door Vrony Zeinstra

Fontys Opleidingscentrum Speciale onderwijszorg, Tilburg

Juni 2011

Inhoudsopgave

	Pag.
Samenvatting	5
Hoofdstuk 1: Algemeen idee	
1.1 Huidige situatie waaruit het onderzoek is ontstaan	6
1.2 De verlegenheidsituatie	7
1.3 onderzoeksvraag met deelvragen	9
Hoofdstuk 2: Verkenning van theorie en praktijk	
2.1 Theoretische verkenning	10
2.1.1 De jeugd van tegenwoordig; De generatie Einstein	10
2.1.2 Het puberbrein	11
2.1.3 'De mbo-er'	12
2.1.4 Motivatie	15
2.2 Verkenning van de praktijk	22
2.3 Concretisering	27
Hoofdstuk 3: Plan van aanpak	
3.1 Analyse	29
3.2 Doelen	30
3.3 De onderzoeksgroep	30
3.4 De onderzoeksmethode	30
3.5 De onderzoeksinstrumenten	31
3.6 Schematische weergave van het onderzoek	33
Hoofdstuk 4: Uitvoering en resultaat	
4.1 De vragenlijst interpersoonlijk mentorgedrag	36
4.1.1 Het deelnemersbeeld	37
4.1.2 Het ideaalbeeld	38
4.1.3 De discrepantie tussen deelnemersbeeld en ideaalbeeld	39
4.2 De diepte-interviews	43

4.2.1	De betekenis van motivatie en de rol van de jongere bij het leren	44
4.2.2	Factoren die van invloed zijn op de motivatie om te leren	45
4.2.3	De rol van de mentor bij het bevorderen van motivatie voor leren	45
Hoofdstuk 5: Conclusies, aanbevelingen en reflectie		
5.1	Conclusie VIL	49
5.2	Conclusie diepte-interviews	50
5.3	Slotconclusie en antwoord op mijn onderzoeksvraag	51
5.4	Aanbevelingen met betrekking tot de praktijk	52
5.5	Aanbevelingen met betrekking tot de rol van gedragsspecialist	53
5.6	Reflectie op mijn professionele identiteitsontwikkeling	54
Literatuurlijst en referenties		56
bijlagen:		57
• bijlage 1: De kwaliteiten van motivatie • bijlage 2: De ROC Spiegel 2009 • bijlage 3: Het model interpersoonlijk Leraargedrag • bijlage 4: Eigen VIL • bijlage 5: Resultaten VIL • bijlage 6: Het interview schema • bijlage 7: Motivatie gebruik oplossingsgerichte gesprekstechnieken • bijlage 8: Diepte-interview met T • bijlage 9: Diepte-interview met R • bijlage 10: Diepte-interview met H • bijlage 11: Diepte-interview met E • bijlage 12: Diepte-interview met M • bijlage 13: Diepte-interview met B		

Samenvatting

Sinds een aantal jaren is er veel aandacht voor het probleem van de voortijdige schoolverlater, de jongere die zonder startkwalificatie het onderwijs verlaat, de jongere die niet langer gemotiveerd is om naar school te gaan. Om dit probleem aan te pakken zijn er voorzieningen in het leven geroepen. Tot op heden hebben deze voorzieningen op het ROC waar ik werk niet tot het beoogde resultaat geleid. Sinds dit jaar is er ook aandacht voor de rol van de mentor en zoals bij de overige voorzieningen worden onze deelnemers hier niet bij betrokken. De deelnemers van de afdeling Welzijn zijn minimaal 16 jaar en mijns inziens goed in staat om zelf na te denken over wat hen motiveert om naar school te gaan en welk interpersoonlijk mentorgedrag hen hierbij zou kunnen stimuleren. Voor mijn onderzoek heb ik de eerstejaars deelnemers van de sector Welzijn gekozen, met als uitgangspunt:

Wat heeft de eerstejaars deelnemer van de sector Welzijn, niveau 3 & 4 in het MBO nodig in de relatie mentor - deelnemer om gemotiveerd naar school te gaan?

Uit de resultaten van mijn onderzoek blijkt dat de mentor een belangrijke rol speelt bij het stimuleren van de deelnemer om gemotiveerd naar school te gaan. De mate van verbondenheid (=relatie) met de mentor en de manier waarop en mate waarin de mentor de deelnemer bewust kan maken van eigen kwaliteiten (competentie) hebben een grote invloed op de motivatie. Wat de deelnemers verwachten van deze relatie is onder andere echte belangstelling, betrokkenheid, waardering en serieus genomen worden. Om het gevoel van competentie te kunnen ontwikkelen is het belangrijk dat er duidelijkheid is ten aanzien van verwachtingen en doelen. Ook wordt veel waarde gehecht aan het vertrouwen dat de mentor stelt in de kwaliteiten van de deelnemer. Over het algemeen heeft de eerstejaars deelnemer veel behoefte aan sturing en controle. De mentor zal deze sturing steeds moeten afstemmen op de behoefte van de deelnemer om deze deelnemer geleidelijk te kunnen stimuleren tot meer zelfstandigheid (autonomie). De mentor speelt bij dit alles een belangrijke rol en is met name in het eerste jaar op het MBO een bindende factor voor het leren op school.

n.b. waar 'hij' staat, kan ook 'zij' gelezen worden.

Hoofdstuk 1: Algemeen idee

1.1 Huidige situatie waaruit het onderwerp is ontstaan

In een nog niet zo'n ver verleden leefde de gedachte dat de mbo-leerling per definitie gemotiveerd naar school kwam. Het Middelbaar Beroeps Onderwijs leidde op tot 'beroepskracht' en een keuze voor dit type onderwijs zou een bewuste, goed doordachte keuze zijn. Deze gemotiveerde en zelfstandige leerling zou met de nodige begeleiding en ondersteuning een reële kans hebben om de beroepsopleiding met succes te volbrengen. 'De motivatie voor het beroep komt op de eerste plaats, de leeromgeving speelt een rol, maar is niet de belangrijkste'. Inmiddels lijken deze gedachten achterhaald. De jongere die voor een bepaalde beroepsrichting kiest, doet dit lang niet altijd bewust en ook het MBO heeft te kampen met het probleem van voortijdige schoolverlaters.

Een aantal jaren geleden zijn de eerste stappen gezet om dit keuze probleem aan te pakken in de vorm van een 'warme overdracht'. Hiervoor zijn een aantal projecten opgezet waarbij het VMBO en MBO samen werken om de overstap van VMBO naar MBO beter te laten verlopen. Ondanks alle inspanningen blijft de overstap van VMBO naar MBO erg groot: De 16 jarige stapt de wereld van het MBO binnen, een massale onderwijsinstelling, met legio opleidingsmogelijkheden om zich vervolgens voor te bereiden op de arbeidsmarkt.

Het is inmiddels bekend dat de slagingskansen van de MBO-leerling niet uitsluitend beïnvloed worden door een goede motivatie voor het toekomstige beroep; ook in het middelbaar beroepsonderwijs heeft het pedagogische klimaat invloed op het welbevinden en het functioneren van de jongere in opleiding. Ook in het middelbare beroepsonderwijs is een groot aantal jongeren overbelast en loopt een verhoogd risico de school voortijdig te verlaten. Veel deelnemers verlaten zonder diploma het MBO.

Zo ontstaat het probleem van de Voortijdige Schoolverlaters (=VSV-er). Een voortijdig schoolverlater is een jongere tussen de 12 en 23 jaar die zonder

startkwalificatie het onderwijs verlaat. Deze startkwalificatie wordt verkregen met het behalen van een vwo-, havo- of een niveau 2 diploma in het MBO. Om dit probleem van VSV aan te pakken zijn tussen Ministerie van OCW, de gemeentes en de scholen convenanten afgesloten waarin doelstellingen afgesproken zijn. In 2005 is er gekeken hoeveel VSV-ers er bij een instelling waren en aan de hand daarvan is afgesproken dat dit steeds met een bepaald percentage moet worden verminderd.

Op basis van de convenanten is subsidie toegekend om maatregelen te kunnen treffen. Het Regionaal Opleidingen Centrum (ROC) waar ik werk, heeft deze subsidiestromen ingezet om verschillende VSV-voorzieningen te kunnen betalen. Deze voorzieningen worden met name beschouwd als preventieprojecten.

Tijdens het schooljaar 2009-2010 zijn de volgende voorzieningen gestart:

- *De time-out klas*; voor leerlingen die tijdelijk niet verder kunnen in de eigen groep/opleiding. Doel is terugkeer naar de oude groep.
- *De overbruggingsklas*; voor leerlingen die nog niet kunnen starten in een nieuw gekozen opleiding.

Al sinds een aantal jaren is er een *heroriëntatieprogramma* voor deelnemers die zich willen heroriënteren op hun beroeps-of opleidingskeuze, heeft de school een schoolmaatschappelijkwerker in dienst en kunnen deelnemers worden besproken in het Zorg Advies Team. Er zijn dus extra voorzieningen, die met name gericht zijn op de jongere die dreigt vast te lopen en mogelijk het onderwijs zal verlaten (dus preventie bij de achterdeur). Er is echter weinig preventie bij de voordeur. Het ROC waar ik werk is er de afgelopen jaren niet in geslaagd de beoogde doelstelling te behalen en bevindt zich momenteel in **Zone rood**: dit betekent dat het aantal deelnemers dat zonder diploma de school verlaat, alle normen overschrijdt.

1.2 De verlegenheidssituatie

Het fenomeen voortijdige schoolverlaters houdt me al enige tijd bezig. In mijn rol als decaan heb ik regelmatig gesprekken met deelnemers die niet langer gemotiveerd zijn om naar school te gaan. Tijdens zo'n gesprek worden de redenen van verzuim aan de orde gesteld. In eerste instantie lijkt een verkeerde beroepskeuze een belangrijke rol te spelen bij dit verzuim. Echter

bij doorvragen blijken twijfels over de opleidingskeuze eerder 'de druppel' waardoor de leerling uiteindelijk dreigt af te haken. Onderliggende oorzaken zijn onder andere de sfeer in de klas, de rol van (de relatie met) de mentor, de organisatie van de school en het onderwijs of de persoonlijke omstandigheden van de jongere. Voordat de deelnemer, vrijwillig of door de mentor gestuurd, bij mij langs komt, is er vaak al veel gebeurd en lijkt terugkeer naar school niet de meest voor de hand liggende optie. Uiteindelijk blijkt verzuim een belangrijke oorzaak van voortijdig stoppen met een opleiding. Door veel verzuim verliest de deelnemer namelijk betrokkenheid met de school en de groep en wordt de motivatie voor de opleiding minder, de deelnemer loopt achterstand op, tenslotte is de afstand tot school te groot; zelfs niet meer te overbruggen en zo'n deelnemer haakt af. De deelnemer zonder startkwalificatie wordt niet uitgeschreven, maar geplaatst in één van de VSV-voorzieningen.

Dit schooljaar ben ik voor het eerst sinds 10 jaar weer mentor. Een bewuste keuze, het mentorschap leek me namelijk een uitdaging. Met de inzichten die ik op deze manier zou verwerven, zou ik als decaan/ leerlingbegeleider een ondersteunende rol naar mijn collega-mentoren kunnen vervullen. Bovendien zouden deze praktijk- ervaringen mij goed van pas komen bij deze studie.

In mijn rol als decaan hoor en hoorde ik de verhalen over de slechte leerkracht en de daaruit voortvloeiende redenen voor de jongere om niet meer naar school te gaan. Zo creëerde ik voor mijzelf een beeld van de goede en de minder goede leerkracht, gekleurd door mijn percepties (bril). Ook hoor ik het verhaal van de docent: de docent die een slechte klas treft, of de docent die meer geluk heeft en mentor mag zijn van een 'prettige klas'.

In mijn rol als mentor, realiseer ik me dat ik de laatste jaren bij de 'de beste stuurlui', aan wal heb gestaan; Er is zeker een aantal aspecten dat het pedagogisch klimaat in mijn groep positief beïnvloedt. Zo besteed ik veel aandacht aan de relatie met mijn deelnemers. Maar wat gaat er nu mis: het verzuim in het eerste half jaar loopt de spuigaten uit. Nu is mijn klas niet echt representatief voor de eerstejaars deelnemers van Welzijn; geen 10 maar wel 30% overbelaste jongeren in mijn groep!

Sinds dit schooljaar lijkt er vanuit het management een bewustwordingsproces gaande en wordt er top-down aandacht geschonken aan de rol van de mentor, in de vorm van een training: 'train de mentor'. Deze training wordt georganiseerd door een externe instantie en zoals bij de overige VSV-maatregelen, wordt de jongere hier niet direct bij betrokken.

Mijns inziens zijn dit gemiste kansen en ik vraag me af of wij wel weten wat de jongere echt nodig heeft om gemotiveerd naar school te gaan.

'Weten wij, docenten, eigenlijk wel wat dit betekent, gemotiveerd naar school gaan, weten wij wel wat dit voor de jongere betekent?'

Zo ontstaat mijn verlegenheidssituatie.

1.3 Onderzoeksvraag met deelvragen

Ik ga er vanuit dat wij het aantal voortijdige schoolverlaters kunnen terugdringen, als onze deelnemers gemotiveerd naar school gaan. Wat het betekent om gemotiveerd naar school te gaan en wat hiervoor nodig is zou ik willen onderzoeken. Het onderzoek zal ik richten op de deelnemers van de sector Welzijn. Mijn voorlopige onderzoeksvraag is:

Wat heeft de jongere van de sector Welzijn in het MBO nodig om gemotiveerd naar school te gaan?

Mijn deelvragen zijn:

1. Wat is kenmerkend voor de huidige generatie jongeren?
 - a. De generatie Einstein
 - b. Het puberbrein
2. Welke factoren kunnen het leren van de MBO-leerling beïnvloeden?
3. Welke rol speelt de leeromgeving bij de motivatie voor leren?
 - a. Wat is motivatie?
 - b. Waardoor wordt motivatie bevorderd?
 - c. Welke rol kan de mentor spelen bij het bevorderen van de motivatie voor school en leren?

Hoofdstuk 2: Verkenning van theorie en praktijk

Inleiding

In dit hoofdstuk verdiep ik mij in de huidige generatie jongeren en daarbij met name de jongere op het MBO. Daarnaast omschrijf ik wat motivatie betekent, welke kwaliteiten van motivatie er zijn en welke factoren een rol kunnen spelen bij motivatie.

2.1 Theoretische verkenning

Mijn doelgroep bestaat uit jongeren tussen 16 en 21 jaar; de late adolescent, de (on)verwacht (on)volwassene.

De laatste jaren is er veel geschreven over het brein van deze leeftijdsgroep, ook de generatie Einstein staat volop in de belangstelling. Wat is kenmerkend voor deze generatie? Behoort de jongere op het MBO tot de generatie Einstein wat typeert hen en hoe motiveren wij deze generatie voor het leren op school? Door mij te verdiepen in de huidige generatie jongeren hoop ik antwoord te krijgen op bovengenoemde vragen.

2.1.1 De jeugd van tegenwoordig; De generatie Einstein

Tot de generatie Einstein behoren de jongeren, die geboren zijn vanaf 1986. Deze generatie staat ook wel bekend als '*Generatie Y*' of '*de grenzeloze generatie*'. Een generatie die afgeschilderd wordt als zelfredzaam, weerbaar en enigszins narcistisch. Wat werk betreft: dit moet vooral 'leuk' zijn. Belangrijk motto is 'geniet!'

Toch klopt dit beeld maar ten dele: uit onderzoek blijkt dat slechts 43 % inderdaad zelfredzaam en ondernemend is en dat bijna evenveel jongeren zich buitengesloten voelen in deze complexe wereld (Baars 2010). Veel jongeren komen niet toe aan het ontwikkelen van hun talenten, door problemen waarmee ze in hun prive leven geconfronteerd worden. Ik word getroffen door dit artikel in Trouw; '*behoort de jongere in mijn groep nu tot deze generatie Y?*'

De generatie Einstein is en wordt opgevoed in een tijd met veel vrijheden en

voorspoed. Deze tijd vraagt bij jongeren heel veel zelfsturing en daarvoor moet de jongeren zijn/haar innerlijke compas ontwikkelen (Spangenberg en Lampert, 2009). Dit kan de jongere niet alleen, hiervoor zijn volwassenen nodig die het goede voorbeeld geven, die de jongeren stimuleren, maar die ook grenzen aangeven. Vraag hierbij is of deze volwassenen het 'goede voorbeeld' nog wel kunnen geven, omdat juist ook in onze volwassenen cultuur grote veranderingen zijn opgetreden: de volwassenen van nu richten zich op de jongerencultuur en willen daar zoveel mogelijk onderdeel van zijn, zij willen ook zo lang mogelijk jong blijven. Dit is nieuw. Bij de jongere rijst vervolgens de vraag: 'waarom zou ik volwassen willen worden als volwassenen zo graag jong zijn?' Behoorlijk lastig dus voor de jongere, nu het niet langer vanzelfsprekend is dat de volwassene een voorbeeldfunctie biedt, met normen en waarden.

Met 'volwassenen' worden niet alleen de ouders van deze jongeren bedoeld, er zijn ook docenten die onder deze categorie vallen en die kampen met dezelfde opvoedingsonzekerheden. Het merendeel van hen is zelf opgevoed in de jaren 60-70, in een periode die gekenmerkt wordt door 'loskomen van tradities' en 'ruimte voor zelfontplooiing'. Een generatie die niet wil weten van autoriteit, hiërarchische verhoudingen en tradities. Daarnaast voelt de volwassene van nu een technologische achterstand ten opzichte van de jongere van nu, overschat daardoor zijn kennis en dicht de jongere te veel volwassenheid toe. Uiteindelijk heeft dit geleid tot het poldermodel binnen de setting van het gezin en ook het onderwijs (Nelis & van Sark, 2009); als ouders onderhandelen we met onze kinderen en als leerkracht onderhandelen we met onze leerlingen. Verkeerd gedrag wordt door de vingers gezien om in ieder geval contact te houden met deze doelgroep.

Maar is dit wat deze generatie nodig heeft? Hoe zit het met het puberbrein van deze generatie?

2.1.2 Het puberbrein

Uit onderzoek blijkt dat de generatie Einstein niet verschilt van andere generaties in de pubertijd. De leeftijdsgroep waar ik mee te maken heb is die van de jongere tussen 16 en 23 jaar. In deze late adolescentie is het brein al

aardig ontwikkeld; de jongere is al beter in staat om op eigen handelen te reflecteren, heeft emoties beter onder controle en zal minder impulsief reageren. Ook krijgen zij al meer een eigen identiteit en is de gevoeligheid voor groepsdruk minder. De verschillende delen van de hersenen ontwikkelen zich echter in een eigen tempo. Zo loopt de ontwikkeling van de frontaalkwab achter bij de ontwikkeling van de overige hersendelen en zal op 16-17 jarige leeftijd nog niet volledig ontwikkeld zijn. Het controle systeem bevindt zich in de frontaalkwab en zolang deze in ontwikkeling is kunnen we het volgende van onze jongeren verwachten (Nelis & van Sark, 2009):

- Minder vermogen tot abstraheren
- Moeite met keuzes maken
- Moeite met plannen en anticiperen
- Moeite met prioriteiten stellen

Volgens neurobioloog Swaab (2009) zijn veel hersensystemen en gedragingen al in de baarmoeder vastgelegd en niet te veranderen. In de psychologie gaat men ervan uit dat onze hersenen een enorme plasticiteit hebben en dat we deze hersenen ook kunnen trainen (Crone, 2009); dus dat er wel degelijk verandering mogelijk is. De adolescentie zou een goede periode zijn om bepaalde vaardigheden aan te leren. Laten we deze vaardigheden onbenut, dan zal men er als volwassene meer moeite mee hebben om deze alsnog aan te leren. Dit zou kunnen betekenen dat het goed is om zelfstandigheid tijdens de adolescentie aan te leren en dat het Competentie Gerichte Onderwijs niet per definitie gedoemd is te mislukken. Dit onderwijs zou juist een goed middel kunnen zijn om de jongere tot zelfstandig leren te stimuleren. (Nelis & van Sark, 2009).

2.1.3 'De mbo-er'

In de literatuur wordt veel gesproken over het pedagogisch klimaat en de invloed hiervan op het leerklimaat van de leerlingen. Onderzoek is echter met name gericht op het primaire en voortgezet onderwijs. De leerling in het middelbaar beroepsonderwijs behoort tot geen van beide doelgroepen en ik zou deze jongere hier ook niet mee willen vergelijken. In 2009 is vergelijkend onderzoek gedaan naar de kenmerken van de MBO-leerling en de generatie

Einstein (Groeneveld en van Steensel, 2009): De hieronder genoemde bevindingen hebben met name betrekking op de jongeren die een MBO opleiding op niveau 3 of 4 volgden.

- *Leren en informatie verwerken:* De generatie Einstein leert lateraal, dat wil zeggen dat zij informatie vanuit verschillende bronnen makkelijk kunnen koppelen aan het eigen leerproces. Er is weinig behoefte aan instructie. Wat betreft leren wijkt de MBO-er sterk af van deze generatie. De deelnemer op het MBO is zeker een creatieve denker en probeert liever iets uit, dan dat zij instructie leest (63%). Ze zullen echter niet snel zelf op onderzoek uitgaan, maar wachten instructie af. Hoe hoger het niveau, hoe vaker er instructie van de leerkracht wordt gevraagd, met name meisjes willen graag weten waarom een opdracht belangrijk is. Meer dan de helft van deze doelgroep heeft moeite met het beoordelen van toepasbaarheid en relevantie van leerstof. Met name de deelnemers van niveau 3 en 4 vinden het lastig om de theorie toe te passen, waarschijnlijk omdat zij kritischer zijn. Er is ook behoefte aan hulp bij het aanbrengen van structuur in het leerproces. MBO-ers gebruiken internet voor het opzoeken van informatie, maar zijn hier niet zeer bedreven in (dit is sterk afhankelijk van het niveau). Zij zullen eerder ouders om informatie vragen. Ook de leerkracht is een belangrijke informatiebron. Meer dan de helft van de meisjes bij Zorg en Welzijn heeft last van informatie-overload: het gaat dan met name om de hoeveelheid informatie. Als het gaat om het verwerken van informatie: MBO-ers kunnen, net als de generatie Einstein, beter omgaan met beeldinformatie dan met tekstuele informatie. Wat betreft multi-taken; veel MBO-ers hebben concentratie problemen en hebben moeite met het combineren van taken.
- *Normen voor sociaal gedrag;* Net als de generatie Einstein hechten MBO-ers veel waarde aan een goede relatie met familie en vrienden en willen daarin veel investeren. Hun eigen behoeften zijn belangrijk, maar niet belangrijker dan die van familie en vrienden. Ze zijn trouw en weten ook dat ze op hun sociale netwerk kunnen rekenen.
- *Life online;* Voor de generatie Einstein voelen online activiteiten bijna even natuurlijk als echte activiteiten. Dit geldt zeker *niet* voor de MBO-er. MBO-

ers hechten meer waarde aan echte 'real-life' contacten. Zij gebruiken internet om deze contacten te onderhouden.

- *Maatschappelijke betrokkenheid*; De generatie Einstein voelt zich met name betrokken bij problemen dicht bij huis. Dit geldt ook voor de MBO-er.
- *Opleidingskeuze*; de generatie Einstein is zeker van haar zaak en kiest een opleiding op grond van eigen voorkeuren; de arbeidsmarktkansen doen er niet zo toe. Een opleiding moet vooral leuk, afwisselend en uitdagend zijn en bij je passen. Ofschoon in mindere mate, geldt dit motief ook voor de meeste MBO-ers. Ook zij vinden het belangrijk dat de opleiding bij hun persoonlijkheid past. Het vertrouwen in de eigen persoonlijkheid en de kansen op de arbeidsmarkt zijn (vooral bij niveau 3 en 4) redelijk, maar minder groot dan die van de generatie Einstein; er is ook een percentage jongeren onder de MBO-ers dat zich meer overgeleverd voelt aan externe krachten zoals de economische conjunctuur en ontwikkelingen in bepaalde economische sectoren.
- *Tevredenheid over school*; Het contact met de leerkracht is van grote invloed op de tevredenheid. Daarnaast wordt ook veel waarde gehecht aan de vakkennis van de docent en de wijze waarop les wordt gegeven .
- Een relatief grote groep vindt dat ze onvoldoende worden erkend als persoon op school. Verwachtingen van docenten:
 - Duidelijkheid over verwachtingen
 - Toegankelijkheid
 - Prettige persoonlijke stijl
 - Didactische vaardigheden
 - Vakkennis

Uit het onderzoek blijkt dat 1 op 10 MBO-ers met flinke privé problemen te maken heeft of heeft gehad. Problemen in de privésfeer leiden tot vaker switchen en hangen sterk samen met schooluitval.

2.1.4 Motivatie

'to be motivated is to be moved to do something'

(Ryan en Deci, 2000, p 45)

De online encyclopedie geeft de volgende omschrijvingen;

- Bereidheid tot doelgericht inspanning
- Enthousiast voor een taak
- Een begrip dat verwijst naar een geheel van factoren die maken dat de mens een bepaalde handeling stelt of nalaat te stellen. Motivatie is een term die in de psychologie gebruikt wordt voor de innerlijke gesteldheid waardoor een levend wezen tot zekere activiteiten komt.
- De prikkel die mensen ertoe beweegt om iets te doen of na te streven

Eigenlijk heeft iedereen die met mensen werkt, te maken met motivatie. De ene mens zal in meerdere of mindere mate gemotiveerd zijn om een taak te verrichten, dan de andere mens. Als er geen enkele inspiratie is voor het uitvoeren van een taak, wordt dit als ongemotiveerd beschouwd. Zodra er op enigerlei wijze sprake is van een actievare houding ten aanzien van een doel, spreken we van motivatie. De mate en kwaliteit van de motivatie heeft invloed op de manier waarop een taak wordt volbracht. Sociale - en omgevingsfactoren beïnvloeden de kwaliteit van de motivatie.

Motivatie kan ingedeeld worden in 2 hoofdcategorieën: intrinsieke en extrinsieke motivatie.

In de Self-Determination Theory (=SDT) van Deci en Ryan (2000) wordt onderscheid gemaakt in de verschillende kwaliteiten van motivatie; van intrinsiek gemotiveerd tot volkomen ongemotiveerd. Ros (p. 46, 2009) geeft de kwaliteiten van motivatie schematisch weer:

<i>motivatie</i>	<i>regulatie</i>	<i>sturing</i>	<i>toelichting</i>
<i>Intrinsieke motivatie</i>	<i>Intrinsiek</i>	<i>Intern</i>	<i>Interesse, behoefte van binnenuit</i>
<i>Extrensieke motivatie</i>	<i>Geïntegreerd</i>	<i>Intern</i>	<i>Doelen zijn belangrijk van zichzelf geworden</i>
	<i>Geïdentificeerd</i>	<i>Beetje intern</i>	<i>Doelen worden waardevol gevonden</i>
	<i>Geïntrojecteerd</i>	<i>Beetje intern</i>	<i>Vanwege lof, aanmoediging</i>
	<i>extern</i>	<i>Extern</i>	<i>Omdat het moet</i>
<i>A-motivatie</i>	<i>geen</i>	<i>geen</i>	<i>Geen inzet</i>

Nadere toelichting van Ryan en Deci (2000) op de verschillende kwaliteiten van motivatie:

Intrinsieke motivatie wordt als een belangrijke vorm van motivatie beschouwd en ontstaat eigenlijk alleen voor activiteiten waar intrinsieke belangstelling (=belangstelling van binnen uit) voor is en die een bepaalde aantrekkingskracht hebben, doordat ze bijvoorbeeld uitdagend zijn of een esthetische waarde hebben. De beloning zit in de activiteit zelf. Intrinsiek leren heeft een hoger rendement en bevordert creativiteit.

Het is echter onmogelijk om voor elke activiteit of taak intrinsiek gemotiveerd te zijn. Voor opvoeders en leerkrachten is het ook onmogelijk om de jongere altijd intrinsiek te motiveren. Wel is het mogelijk om de intrinsieke motivatie te stimuleren.

Bij *extrinsieke motivatie* spelen sturing en controle een belangrijke rol. De mate waarin dit gebeurt varieert van heel veel tot heel weinig sturing en controle om een taak te kunnen verrichten. De SDT onderscheidt vier typen:

- a. *Extrinsiek*; er is geen motivatie voor de activiteit zelf, als de activiteit wordt uitgevoerd of de taak wordt volbracht is dit om bijvoorbeeld straf te voorkomen.

- b. *Geïntrojecteerd*; de activiteit wordt uitgevoerd omdat het bijvoorbeeld goed voor het ego is, om schuld of angst te vermijden of omdat het een gevoel geeft iets waard te zijn.
- c. *Geïdentificeerd*; er is een bepaald eigen belang bij de activiteit, het is noodzakelijk om een bepaald doel te bereiken en de activiteit wordt daarom al meer gezien als iets van de persoon zelf.
- d. *Geïntegreerd*; de meest autonome vorm van extrinsieke motivatie. De activiteit wordt als zinvol gezien voor de persoon zelf, deze kan het ook verbinden met andere behoeften. Het blijft extrinsiek omdat het nog altijd een activiteit is, waarbij de persoon ervan uit gaat dat het (materieel) iets zal opleveren. Deze vorm ligt heel dicht bij intrinsieke motivatie.

A-motivatie: er is geen enkele motivatie, er wordt geen waarde aan de activiteit gehecht, of degene heeft het gevoel het niet te kunnen.

In bijlage 1 bevindt zich een nadere vertaling van deze kwaliteiten van motivatie naar de onderwijspraktijk (Ros 2009).

Het bevorderen van motivatie

De motivatie voor een bepaalde taak ligt nooit vast, deze kan worden beïnvloed; Dit kan zowel in positieve als in negatieve zin: Als de gemotiveerde leerling voortdurend wordt gecontroleerd en er is weinig ruimte voor eigen keuzes, zal de intrinsieke motivatie afnemen. Het eigen initiatief wordt dan teveel geremd. Als daarentegen de minder gemotiveerde leerling het gevoel krijgt iets te kunnen (competentie) en daar in gestimuleerd wordt, door bijvoorbeeld waardering of beloning, zal dit ten gunste zijn van meer intrinsieke motivatie. Daarnaast is het gevoel van autonomie van belang; het gevoel dat men zelf invloed heeft op de activiteit, dat men zelf kan kiezen, geeft een gevoel van tevredenheid en maakt nieuwsgierig (Ryan en Deci, 2000). Het bevordert ook de betrokkenheid bij de taak en zal uiteindelijk gevolgen hebben voor de motivatie en het welbevinden van de jongere. Dit geldt ook voor de jongere met problemen. Voor deze jongere wordt het aanbieden van de leerstof vaak uitgesteld of aangepast. De nadruk ligt dan op de 'soft skills'. Het idee hierachter is dat de jongere pas kan leren als hij zich

beter voelt. Van der Wolf (2009) trekt deze veronderstelling in twijfel.

Leerprestaties zouden juist een positieve invloed hebben op de motivatie, de positieve zelfwaardering, autonomie, competentiegevoel in de context van de school. Dus ook voor de risico-jongere kan leren een positieve invloed op het welbevinden hebben.

De belangrijkste reden dat mensen dingen doen, waarvoor ze niet intrinsiek gemotiveerd zijn, is dat anderen ze wel belangrijk vinden (Ryan en Deci, 2000). Ook jongeren worden het meest beïnvloed door mensen waarmee zij zich verbonden voelen en van wie ze waardering krijgen; voorbeelden hiervan zijn het gezin, de peergroup en de vereniging of club. In de school betekent dit dus, dat verbondenheid met de docent (en ook de ouders), de motivatie stimuleert voor schoolse taken.

Bovengenoemde wordt onderschreven door de Self-determination Theory (Ryan en Deci, 2000). Volgens deze theorie worden gedragingen gemotiveerd door 3 psychologische basisbehoeften. Competentie, Relatie en Autonomie. Vertaald naar de onderwijspraktijk, ziet het er als volgt uit (Ros, 2009):

- *Autonomie*; De leerling kan invloed uitoefenen op eigen leerproces, is zich ervan bewust dat hij ook zelf verantwoordelijk is voor zijn/haar gedrag
- *Relatie*; de leerling voelt zich gewaardeerd en geaccepteerd.
- *Competentie*; de leerling is zich bewust van eigen kwaliteiten en heeft ook vertrouwen in eigen kunnen.

Bij het vervullen van deze basisbehoeften speelt de docent een belangrijke rol.

De rol van de docent bij de motivatie voor school en leren

Ros (2009) en Nelis & van Sark (2009) geven een aantal voorbeelden voor de invulling van deze docentenrol, als het gaat om het stimuleren van een meer intrinsieke motivatie van de individuele leerling:

- *Autonomie:*
 - De docent betreft de leerling bij de te bereiken doelen en zij komen tot overeenstemming.
 - De docent laat de leerling weten wat er van hem/haar verwacht wordt.
 - De docent begeleidt de leerling in zijn/haar keuzes.
 - De docent neemt de mening van de leerling serieus.
 - De docent geeft de leerling het gevoel invloed te hebben op eigen leerproces.
- *Relatie:*
 - De docent toont echte belangstelling.
 - De docent toont waardering.
 - De docent toont betrokkenheid.
 - De docent ziet de jongere als individu.
 - De docent moet gemotiveerd zijn om kennis over te brengen.
- *Competentie:*
 - De docent geeft duidelijk aan wat hij/zij verwacht van de leerling, daarbij is het belangrijk dat de verwachtingen aansluiten bij de mogelijkheden van de leerling.
 - De docent heeft vertrouwen in de capaciteiten en de competenties van de leerling en straalt dit ook uit.
 - De docent richt zich op de mogelijkheden en niet op de beperkingen.
 - De docent biedt voldoende structuur in de activiteiten en biedt daar waar nodig ondersteuning.

Uit bovengenoemde blijkt dat de relatie docent - leerling ertoe doet.

Ook Marzona (2010) onderschrijft het belang van de relatie docent - leerling. Hij maakt een verdeling in drie niveau's, drie 'invloedsferen', die gezamenlijk invloed hebben op de prestaties en de motivatie van de leerlingen.

- Op leraarniveau:
 - Pedagogische handelen en klassenmanagement
 - Relatie docent - leerling
 - Ordemaatregelen
 - Regels en routine
 - Mentale houding
 - didactische aanpak
 - sturing en herontwerpen programma
- Op schoolniveau
 - betrokkenheid van ouders/ opvoeders en gemeenschap
 - een veilige, ordelijke omgeving
 - een haalbaar en gedegen programma
 - collegialiteit en professionaliteit
 - uitdagende doelen en effectieve feedback
- Op leerlingniveau:
 - de thuissituatie
 - achtergrondinformatie
 - motivatie
 - zelfbeeld

Bij deze verdeling geeft Marzano aan dat het 'leraar niveau' de grootste invloed heeft op de prestaties en de motivatie om te leren. Binnen deze invloedsfeer beschouwt hij de relatie docent- leerling als de hoeksteen van het pedagogische klimaat en klassenmanagement. Naast de verantwoording van de docent, heeft ook de leerling zelf een verantwoordelijkheid om een bijdrage te leveren aan het goed functioneren van de groep. Doordat de jongere zelfdiscipline en een verantwoordelijkheidsgevoel ontwikkelt, zal hij ook een persoonlijke motivatie voor zijn/ haar gedrag ontwikkelen. De docent heeft de verantwoording de jongere hierin te ondersteunen. Deze visie sluit aan bij de Self-determination theory.

Het belang van het beroepsbeeld bij de motivatie voor school en leren

Volgens Jouke Post (2011) zijn een aantal processen van belang bij de motivatie voor een bepaalde beroepsopleiding, zoals bindings- en aanpassingsprocessen. In onze huidige maatschappij worden deze processen steeds belangrijker in vergelijking met de keuzes voor een bepaald beroep. Tijdens het volgen van een beroepsopleiding zullen er altijd momenten zijn dat de jongere het idee heeft een 'foute' keuze te hebben gemaakt, dat de opleiding toch niet bij hem of haar past of dat het beeld dat hij/ zij van de opleiding had niet met het werkelijke beeld overeenkomt. Post suggereert dat de keuze voor een bepaalde opleiding niet fout had hoeven zijn, als de begeleiding, gedurende de opleiding beter was geweest. Voor de docent betekent dit dat het belangrijk is dat hij de jongere bindt aan de opleiding en dat hij deze ondersteunt bij twijfel. Dit betekent ook dat hij naar de jongere luistert en dat de jongere zich gekend voelt. Hieruit blijkt wederom dat de rol van de docent van groot belang is.

Conclusie

Als de jongere gemotiveerd naar school gaat, betekent dit dat hij dit met plezier doet en enthousiast is voor de schoolse taken. Dit betekent ook dat er interesse en belangstelling is voor de activiteiten van de school en dat de jongere bereid is zich hiervoor in te zetten en een actieve houding aan te nemen. Veel jongeren zijn echter niet zonder meer gemotiveerd voor het leren op school. De motivatie voor school wordt onder andere beïnvloed door het pedagogische klimaat, de didactische aanpak, de thuissituatie, de betrokkenheid van de ouders, het zelfbeeld van de jongere en de motivatie voor het beroep. De meeste invloed heeft degene waarmee de jongere zich verbonden voelt en van wie hij waardering krijgt. Als het gaat om de motivatie voor het leren op school, zal er dus verbondenheid met de school moeten zijn. Mijn inziens kan de docent, die investeert in de relatie docent- leerling hier een belangrijke rol in spelen. Deze visie wordt onderschreven door zowel Ryan & Deci, Marzano, Ros als Post .

Bij het vormgeven van een goede relatie docent- leerling zijn een aantal aspecten van belang, zoals het tonen van betrokkenheid, waardering en echte belangstelling voor de leerling. Als de leerling zich verbonden voelt met

de docent, kan deze docent hem stimuleren en motiveren om te leren. Een gemotiveerde leerling zal beter presteren, wat het gevoel van competentie verhoogt. Daarnaast is het ook belangrijk dat de docent duidelijk is in zijn verwachtingen, aansluit bij de mogelijkheden en behoeften van de leerling en hem betreft bij het leerproces. Hierdoor zal het gevoel van competentie en autonomie versterkt worden. Verbondenheid met de school (*relatie*), het vertrouwen in de eigen capaciteiten (*competentie*) en het gevoel invloed te hebben op het eigen leerproces (*autonomie*) verhogen de motivatie tot leren. De docent doet er dus toe!

2.1 Verkenning van de praktijk

Als onderdeel van de praktijk verkenning geef ik de resultaten van de meest recente deelnemers enquête (ROC Spiegel, 2009) van ons ROC weer. Ik benoem een aantal kenmerken van de generatie jongeren op het MBO, welzijn niveau 3 en 4 en beschrijf hoe docenten hiermee omgaan. Deze beschrijvingen zijn gebaseerd op dat wat ik zelf ervaar als mentor, op dat wat een collega docent mij, gevraagd of ongevraagd, in de wandelgangen vertelt en op de verhalen die mij, in mijn rol als mentor of decaan, via de deelnemer ter ore komen.

De ROC spiegel

Eens per 2 jaar wordt de tevredenheid van de deelnemers op ons ROC gemeten door middel van de ROC Spiegel (2009). De hieronder genoemde resultaten komen uit de deelnemersenquête van 2009: ik heb me gericht op de resultaten die betrekking hebben op de sector Welzijn en het pedagogische klimaat en klassenmanagement. Samengevat:

Opvallend in positieve zin;

- De aandacht voor samenwerken.
- De positieve invloed van de mentorgesprekken op de voortgang.
- De aandacht voor persoonlijke problemen.
- De acceptatie van de schoolregels.
- De veiligheid op school.

Opvallende in negatieve zin;

- Onduidelijkheid over de opdrachten die deelnemers krijgen
- De informatieverstrekking met betrekken tot verwachtingen van lessen en beroep.
- De samenwerking en afstemming tussen docenten Welzijn onderling.
- De organisatie omtrent afwezigheid van zowel deelnemers als docenten

Voor een uitgebreidere uitslag van deze enquête, zie bijlage 2.

Uit de enquête blijkt ook dat de deelnemers uit het eerste jaar veel positiever over hun opleiding zijn dan de tweede- en derdejaars. Dit zou kunnen betekenen dat naarmate de deelnemers langer op school zitten, zij ontevredener worden over het onderwijs dat zij volgen. Bovendien is deze Spiegel door ongeveer 50% van de deelnemers ingevuld. Wat de reden van wel of niet invullen is, is niet duidelijk, daarom beschouw ik deze Spiegel als een hulpmiddel, maar kan er niet al te veel waarde aan hechten; de reden van het niet invullen is mij namelijk niet bekend.

De jongeren in mijn groep

Sinds dit schooljaar ben ik voor het eerst weer mentor van een groep jongeren tussen de 17 en 21 jaar. Deze deelnemers worden opgeleid tot Pedagogisch Werker. De groep is in februari 2010 gestart. In augustus worden mijn collega en ik mentor van deze groep en op dat moment is er erg veel onvrede. Een februari groep is per definitie een gecompliceerde groep: deelnemers met een niveau 2 diploma die nu willen doorstromen naar niveau 3, deelnemers die elders zijn afgehaakt, maar nog wel kwalificatieplichtig, deelnemers op zoek naar een 2de kans onderwijs, ondersteund door het UWV. Deze groep is niet representatief voor een eerstejaars groep bij Welzijn, omdat het aantal overbelaste jongeren het gemiddelde overschrijdt.

De generatie Einstein en de 'onderhandelcultuur' binnen het onderwijs

In mijn groep ontdek ik weinig kenmerken van de generatie Einstein. Wel merk ik dat de opvoeders van deze generatie jongeren, zoals mijn collega's en ik, een grote bereidheid tot onderhandelen hebben. De jongere weet dit en maakt hier gretig gebruik van: ik zie dit duidelijk in mijn groep terug; tijdens een blokuur (twee aaneengesloten lesuren) komt een groot aantal

deelnemers te laat; ik overleg met de groep, laat aan de groep de keuze of de laatkomers nog mee mogen doen. Ook op andere momenten heb ik de neiging tot onderhandelen, bovendien merk ik dat ik dingen door de vingers zie om zo in ieder geval het contact te behouden. Ik ben niet de enige die zo handelt; veelvuldig signaleer ik dezelfde reacties bij collega's; *“P. is al geruime tijd niet op school geweest, als ik hem hier op aanspreek heb je kans dat ie helemaal niet meer naar school komt”* of *“als we S geen andere stageplek aanbieden, zal ze een half jaar achterstand oplopen en haakt ze misschien af”*. Tot op zekere hoogte lijkt onderhandelen goed, het lijkt ook kenmerkend voor de welzijns cultuur. Toch wekt het ook irritatie op, bij zowel deelnemers als collega's. Een duidelijk voorbeeld is de toewijzing van stageplaatsen: Op dit moment starten mijn deelnemers hun 2de stageperiode op een nieuwe stageplek. De helft van de groep is niet tevreden met de stageplek. Hiervoor zijn allerlei redenen. Ik neem elk individueel geval serieus en ga ook mee in hun redenering, maar toon lang niet in alle gevallen de bereidheid een andere stageplaats aan te vragen. Een aantal van mijn deelnemers is hier ontevreden over en vervolgens wordt er onderhandeld met mijn collega's. Ik merk dan dat er ook bij collega's veel bereidheid tot onderhandelen is; uiteindelijk krijgt de deelnemer haar zin. Als ik mijn collega hierover vraag, is het antwoord; *‘het was niet mijn bedoeling hoor, het is echt een uitzondering’*.

De MBO-er en leren

Het is niet vanzelfsprekend dat huiswerk in de agenda wordt opgeschreven. Dit moet vaak door de docent worden gevraagd. Als ik het huiswerk klassikaal nakijk omdat de oefening zich hiertoe leent, krijg ik de volgende reactie: *‘hier hebben we wat aan, dat willen we vaker!’* In de eerste instantie is mijn klas zeer enthousiast over een nieuwe collega; zij is tenminste duidelijk. Na twee weken haakt een deel van de groep af. Redenen; zij stelt te hoge eisen en de klas voelt zich niet veilig bij de opdrachten die de docent geeft. Aangezien het een beroepsopleiding is, ging ik er in eerste instantie van uit dat de beroepsgerichte vakken zeker goed zouden aanslaan bij mijn deelnemers. Dit gaat maar ten dele op. De meer creatieve lessen zijn wel gewild, maar de klas moppert over een aantal theoretische lessen; *‘die zijn zo*

saai'. Door docenten wordt er gemopperd over mijn groep; veel verzuim, weinig belangstelling, erg druk en '*typisch een februari groep*' komt mij regelmatig ter ore. Als ik mijn collega's beluister heeft mijn groep weinig positieve kenmerken. Heeft dit oordeel invloed op mijn groep? Ik hoor zelden dat de groep het goed doet, dat er vertrouwen is. Weten mijn collega's wel waar deze jongeren werkelijk bij gebaat zouden zijn?

Het competentie gerichte onderwijs

De autonomie van de jongere zou gestimuleerd moeten worden door het competentie gerichte onderwijs. De methode biedt veel ruimte voor individuele ontplooiing van de deelnemers en zou dus een goede manier zijn om de zelfstandigheid te stimuleren. Het geeft mijn deelnemers de mogelijkheid zelf opdrachten te kiezen via een digitaal opdrachten magazijn. Aangezien veel MBO-ers doeners zijn en beter door ervaring leren, leek het mij verstandig ze tijdens het maken van de opdrachten individueel te ondersteunen en zonodig instructie te geven. Dit proces verliep moeizaam en het heeft me veel tijd gekost eer iedereen het begreep. Ook bleek het digitale manier van werken ze niet echt goed af te gaan. Ik heb mijn collega's gevraagd hoe zij het aanpakken; uit de verhalen begrijp ik dat hier geen eenduidigheid over is en dat velen met dezelfde problemen kampen. Ik merk dat de deelnemers hier last van hebben. Zij hebben namelijk behoefte aan eenduidigheid en duidelijkheid.

Mijn rol als mentor en het pedagogische klimaat

Door de begeleide intervisie (GS05) ben ik me wederom bewust geworden van eigen handelen en het pedagogische klimaat in de groep. Bij een klassenevaluatie krijg ik als top: "in contact maken ben je goed". Hier ben ik me ook van bewust. Ik steek veel tijd en energie in de relatie met de deelnemer; ik luister en vraag naar wat de jongere bezighoudt, Ik ben oprecht geïnteresseerd. Ook tracht ik ondersteuning en begeleiding te bieden bij het leren. Probleem in mijn groep is het hoge percentage verzuim. Als ik de deelnemer hier later persoonlijk op aanspreek krijg ik een persoonlijke uitleg en de daaropvolgende weken is betreffende deelnemer wel aanwezig. Onze relatie lijkt echter zeer beperkt houdbaar: Na enkele weken herhaalt zich het

patroon. De redenen van verzuim lijken altijd geoorloofd. In een enkel geval merk ik dat bepaald verzuim-gedrag mij gaat irriteren. Bovendien stagneert het groepsproces, samenwerking en groepsopdrachten mislukken.

Tijdens de methodische werkbegeleiding worden situaties uit de stage besproken volgens de incidentmethode. De groep bestaat uit maximaal 6 deelnemers. Er is veel aandacht voor elkaar en hier wordt nauwelijks verzuimd.

Begeleiding

Binnen welzijn is er zeker aandacht voor de relatie docent-deelnemer. Dit blijkt ook uit de ROC-spiegel. Eens per 10 weken heeft de deelnemer een portfolio gesprek met de mentor, tijdens welke vorderingen, behaalde competenties en leerpunten aan de orde komen. De deelnemer wordt daarbij gestimuleerd tot zelfreflectie en zelfstandigheid.

Decanaat

De deelnemer die wil stoppen met de opleiding maakt een afspraak met mij voor de uitschrijving. Eén van de vragen is dan: "Hoe hadden wij kunnen voorkomen dat jij nu stopt". Vaak is de reactie dat het niet aan de aardige mentor ligt, maar meer aan het feit dat er zo weinig duidelijkheid is omtrent de organisatie, de lessen en de toetsen.

Nog niet zo lang geleden kwam een mentor bij mij langs omdat één van haar deelnemers, een 18 jarig meisje, 'zomaar' van school weg bleef. Ze verwachtte van deze jongere dat ze zelf het initiatief zou nemen in het contact met haar. Dit bleek een illusie en de mentor voelde zich gefrustreerd; "als 18 jarige moet je je eigen boontjes kunnen doppen". Nu ik contact heb met deze jongere en mijn betrokkenheid toon, komt ze weer graag naar school, nog niet om te leren, maar wel voor een gesprek met mij.

Een andere mentor vraagt mij haar deelnemer met rust te laten en daarmee bedoelt ze 'haar niet aan te sporen om naar school te gaan', 'omdat ze het al zo moeilijk heeft'. Dit is wat de mentor goed acht en ik vraag me in deze situatie af, of deze jongere hier werkelijk bij gebaat is.

Conclusie

Binnen de sector Welzijn is er veel aandacht voor de relatie docent – deelnemer. Uit het feit dat er niet gespijgeld wordt tijdens de intervisie, concludeer ik dat de betrokkenheid van de mentor en de deelnemers onderling een motiverende invloed heeft op deze deelnemers. De grote betrokkenheid heeft ook tot gevolg dat er veel bereidheid is tot onderhandelen. Het is twijfelachtig of we met deze onderhandelcultuur voldoen aan de behoefte van onze deelnemers. Het is namelijk niet bevorderlijk voor het bieden van duidelijkheid. Op de rol van de mentor bij het bevorderen van competentie en autonomie heb ik onvoldoende zicht.

2.3 Concretisering

Inmiddels weten we meer over de werking van het brein van de huidige generatie adolescenten, welke uiteindelijk niet verschilt van die van voorgaande generaties. Het is duidelijk dat deze generatie opgroeit in een snel veranderende maatschappij en dat 'de MBO-er' niet zonder meer te vergelijken is met de generatie Einstein. Wat betreft keuze van het beroep zijn er wel overeenkomsten: ook de MBO-er is van mening, hoewel in mindere mate, dat werk leuk en afwisselend moet zijn. Wat betreft leren heeft de deelnemer op het MBO hulp nodig bij het aanbrengen van structuur in het leerproces en wil graag weten wat er van hem wordt verwacht. De docent is een belangrijke informatiebron. Ook hecht deze jongere waarde aan de relatie met de docent. Uit de ROC Spiegel en uit de dagelijkse praktijk blijkt dat de sector Welzijn redelijk hoog scoort als het de relatie docent-deelnemer betreft. Deze relatie is één van de factoren die het pedagogische klimaat beïnvloeden. Op andere factoren, zoals 'regels en routine' en 'ordemaatregelen' scoort de sector beduidend lager. Het pedagogische klimaat heeft invloed op het welbevinden van de jongere.

Behalve relatie zijn ook competentie en autonomie voorwaardelijk voor het bevorderen van de intrinsieke motivatie en het welbevinden van de jongere. Door het competentiegericht onderwijs is er aandacht voor de competenties van de individuele deelnemer, deze wordt in de gelegenheid gesteld om samen met de mentor leerdoelen vast te stellen tijdens het portfoliogesprek. Hierdoor zouden zowel competentie als autonomie bevorderd kunnen

worden. In hoeverre de deelnemer in de praktijk ook daadwerkelijk gestimuleerd wordt tot autonomie en competentie is onduidelijk. In ieder geval lijkt de wijze waarop dit nu gebeurt niet toereikend; Er is namelijk nog altijd veel verzuim en te veel deelnemers stoppen voortijdig met de opleiding. Op de vraag wat de jongere werkelijk nodig heeft om gemotiveerd naar school te gaan heb ik nog geen antwoord; in mijn onderzoek zal ik mij verder op deze vragen richten.

Bovengenoemde is een beknopte weerslag van hoofdstuk 2 en geeft tevens antwoord op deelvraag 1: *‘Wat is kenmerkend voor de huidige generatie jongeren?’*

Hoofdstuk 3: Plan van aanpak

3.1 Analyse

Uit zowel de theoretische als de praktische verkenning in hoofdstuk 2 blijkt dat de motivatie van de jongere om te leren door verschillende factoren wordt beïnvloed, waarbij de rol van de docent, in de relatie tot de deelnemer, een belangrijke factor is. Aangezien de mentor in het eerste jaar van de sector Welzijn, niveau 3 & 4 een grote rol speelt in de begeleiding, wil ik me verder richten op de relatie mentor – deelnemer. In hoofdstuk 2 is niet duidelijk geworden wat de specifieke behoefte van de eerstejaars deelnemer is, als het de relatie mentor – deelnemer betreft. Mijn onderzoeksvraag blijft gericht op de motivatie van de jongere, maar is specifiek geworden:

Wat heeft de eerstejaars deelnemer van de sector Welzijn, niveau 3 & 4 op het MBO nodig in de relatie mentor - deelnemer om gemotiveerd naar school te (blijven) gaan?

Allereerst zal ik de relatie mentor - deelnemer onderzoeken door middel van een vragenlijst onder de eerstejaars deelnemers. Deze vragenlijst richt zich op het gedrag van de mentor. Het gedrag, de wijze van communiceren beïnvloedt namelijk de relatie mentor – deelnemer. Aangezien ieder mens een eigen manier van communiceren heeft, zullen er verschillende soorten relaties ontwikkeld worden (Verkley, 2009) en dit geldt ook voor mentoren. We spreken hier van interpersoonlijk mentorgedrag. Als ik beter zicht heb op het interpersoonlijke mentorgedrag, zal ik door middel van diepte-interviews met eerstejaars deelnemers verder ingaan op dit mentorgedrag en de invloed van de mentor op de motivatie voor school en leren. Ook zal er aandacht zijn voor de beroepscomponent.

Tot slot zal ik de coördinator en mentor van de time-out klas interviewen. Zij ervaart de jongere die niet langer in zijn eigen groep kan functioneren, de jongere waar de mentor 'klaar' mee is. Ik ben benieuwd naar haar ervaringen en verwacht dat ze een bijdrage kan leveren tot de aanbevelingen, die ik na het onderzoek hoop te doen. Tevens waarborg ik op deze wijze triangulatie.

3.2 Doelen

Doel van het onderzoek:

- Het aantal voortijdige schoolverlaters neemt af.

Doel in het onderzoek:

- Ik weet wat de eerstejaars deelnemer op niveau 3 & 4 van de sector Welzijn in de relatie mentor - deelnemer nodig heeft om gemotiveerd naar school te (blijven) komen.

Met de verkregen resultaten hoop ik, als decaan/ leerlingbegeleider een ondersteunende rol te kunnen spelen naar mijn collega's; Ik hoop ze meer inzicht te kunnen geven in dat waar de eerstejaars deelnemer behoefte aan heeft.

3.3 De onderzoeksgroep

Ik zal mij richten op de eerstejaars deelnemers niveau 3 & 4 van de sector Welzijn van ons ROC. Ik kies voor deze groep omdat de tweede en derdejaars deelnemers veel stage lopen, waardoor de motivatie voor het naar school gaan verandert.

Ik zal de eerstejaars mentoren vragen om mee te werken. De keuze is aan de mentor door hoeveel deelnemers zij/hij de vragenlijst laat invullen. In ieder geval zal ik de vragenlijsten van 4 deelnemers per mentorgroep verwerken. Concreet betekent dit totaal 40 deelnemers. De keuze is at random.

Kenmerken van de onderzoeksgroep: 40 meisjes en jongens tussen 16 en 18 jaar.

Voor de diepte interviews vraag ik minimaal 5 deelnemers en zal hiervoor een selectie maken uit bovengenoemde onderzoeksgroep, Deze selectie zal willekeurig zijn.

3.4 De onderzoeksmethode

Het wordt een interpretatief onderzoek (Harinck 2010). Het onderwerp van het onderzoek is de motivatie om te leren en de factoren die hierbij een rol kunnen spelen. Uiteindelijk zal ik aanbevelingen doen naar mijn collega's en het management.

3.5 De onderzoeksinstrumenten

Om er achter te komen welk interpersoonlijk mentorgedrag het meest stimulerend en motiverend is, maak ik gebruik van de Vragenlijst Interactief Leraargedrag (VIL). Ik acht deze vragenlijst geschikt voor het onderzoek naar de interactie mentor-deelnemer, omdat de eerstejaars mentor zowel de rol van mentor als docent vervult in het contact met zijn mentorgroep.

De VIL is ontwikkeld door onderzoekers en opleiders van de Universiteit Utrecht en gebaseerd op het Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag (bijlage 3). Dit model ordent het interpersoonlijke gedrag in twee dimensies:

- De invloedsdimensie (streng, leidend, ruimte latend en onzeker) geeft aan in welke mate de docent bepaalt. We spreken van boven gedrag als de docent domineert. Als de deelnemers een dominerende rol spelen spreken we van ondergedrag.
- De nabijheidsdimensie (begrijpend, helpend/vriendelijk, ontevreden, corrigerend) geeft aan in hoeverre de docent aansluit bij de behoefte van de jongere. We spreken hierbij ook van samen en tegen gedrag.

Ik heb er voor gekozen om de bestaande VIL aan te passen (bijlage 4) omdat een aantal vragen zonder revisie niet geschikt lijkt voor mijn onderzoeksgroep, de deelnemer bij de sector Welzijn, niveau 3 & 4. De vragenlijst zal twee keer worden ingevuld: de eerste keer zoals de deelnemer zijn/haar mentor nu ervaart; het 'deelnemersbeeld'. De tweede keer, zoals de deelnemer zich zijn/haar mentor wenst; het 'ideaalbeeld'. Er wordt gebruik gemaakt van een 5 punt schaal, waarbij nul gelijk staat aan 'nooit' en vier gelijk staat aan 'altijd'.

Na het afnemen en verwerken van de vragenlijsten zal ik de scores per mentorgroep in een tabel verwerken. Uit deze scores zal blijken hoe de deelnemers per mentorgroep het interpersoonlijk mentor gedrag van hun mentor ervaren (**deelnemersbeeld**) en welk gedrag ze wenselijk achten (**ideaalbeeld**). Vervolgens zal ik het deelnemersbeeld en het ideaalbeeld met elkaar vergelijken en uitzetten in de roos van Leary. Op deze wijze hoop ik zicht te krijgen op een mogelijk oorzakelijk verband tussen het gedrag van de mentor en de behoefte van de deelnemer met betrekking tot de relatie mentor – deelnemer.

Tijdens de diepte-interviews ga ik verder in op het interpersoonlijke mentorgedrag in de relatie mentor – deelnemer en de invloed van dit gedrag op de motivatie voor het leren. Aangezien de relatie zich in een context bevindt, waar ook het beroep een rol speelt, zal ik tevens aandacht aan dit aspect besteden. Op deze wijze hoop ik antwoord te krijgen op de deelvragen 2 en 3. Aangezien het nu om de meningen en ervaringen van de deelnemers gaat, heb ik deze deelvragen aangepast:

2. Welke factoren kunnen jouw motivatie voor het leren beïnvloeden?
3. Welke rol speelt de leeromgeving bij de motivatie voor leren?
 - a. Wat verstaat de eerstejaars deelnemer onder motivatie?
 - b. Waardoor kan, volgens de eerstejaars deelnemer, motivatie bevorderd worden?
 - c. Welke rol kan de mentor, volgens de eerstejaars deelnemer, spelen bij het bevorderen van de motivatie voor school en leren?

Soort interview

Het wordt een semi-gestructureerd interview, bestaande uit zeven hoofdvragen/-onderdelen, namelijk:

1. Motivatie voor de opleiding
2. Motivatie voor het beroep
3. Hoe ziet jouw schooldag er uit?
4. Wat is voor jou een goede mentor (docent)?
5. Motivatie; wat betekent dat voor jou?
6. Jouw eigen verantwoording (deze vraag is facultatief)
7. Factoren die ook van invloed zijn op jouw motivatie om te leren

In bijlage 6 bevinden zich de deelvragen die ik zou willen stellen om de onderwerpen in bovengenoemde hoofdvragen verder uit te diepen.

Gesprekstechnieken

Voor het interview gebruik ik een aantal oplossingsgerichte interventies omdat ik er van uit ga dat dit de jongeren zal stimuleren om te vertellen. Delfos (2005) geeft een aantal tips die de communicatie met jongeren kan bevorderen, die ervoor kunnen zorgen dat de hersenen op 'aan' blijven. Deze tips sluiten

goed aan bij de oplossingsgerichte gesprekstechnieken:

- De eerste stap is het verkrijgen van mandaat. Hiervoor maak ik contact en vertel de jongere wat het doel is van het interview en daarbij geef ik aan dat hij/zij het recht heeft om vragen niet te beantwoorden.
- In de verkennende fase zal ik ook een aantal algemene vragen stellen over een 'gewone schooldag' en over de motivatie voor de opleiding.
- Door een nieuwsgierige houding (de niet –weten – houding) aan te nemen en door te vragen naar details hoop ik de deelnemer te stimuleren tot een open houding.
- De belangstelling die ik toon zal oprecht zijn.
- Door het stellen van relatievragen hoop ik een beeld te kunnen vormen van de belevingswereld van de jongere.
- Tijdens het gesprek zal ik me steeds richten op dat wat goed gaat.
- Ik zal de jongere vragen hoe zij/hij zich de ideale situatie voorstelt; de situatie dat hij/ zij met veel plezier naar school gaat.
- Vervolgens zal ik de schaalvraag stellen; hierdoor hoop ik de jongere inzicht te geven in wat hij nodig heeft of zelf zou kunnen doen om gemotiveerd te blijven.
- Gedurende het gesprek zal ik (gepaste) complimenten geven voor de bereidheid om mee te werken.

3.6 Schematische weergave van het onderzoek

tijdspad	activiteiten
maart 2011	• Benadering van de eerstejaars mentoren met het verzoek mee te werken aan het onderzoek • Iedere eerstejaars mentor ontvangt envelop met 10 vragenlijsten + begeleidend schrijven (bijlage 5 en 6) en retourenvelop. • De vragenlijsten worden door 4 deelnemers per klas ingevuld. Dit gebeurt twee maal: 1 x de huidige situatie (het deelnemersbeeld) 1 x de gewenste situatie (het ideaalbeeld) • De ingevulde vragenlijsten worden door de

	mentor bij mij ingeleverd Digitale verwerking van de vragenlijsten in een tabel en een grafiekgrafiek (bijlage)
april/ mei 2011	- Voorbereiding en afnemen van diepte interviews - Verslaglegging van de diepte interviews en goedkeuring van de geïnterviewden
Mei 2011	- Verwerking van de gegevens uit de vragenlijst en diepte interviews - Afronden onderzoek - Aanbeveling naar de teams en management

Een beknopte neerslag van het ethische handelen

Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog: Voorafgaande aan het invullen van de vragenlijsten worden zowel docenten als deelnemers geïnformeerd over het doel van het onderzoek en het belang van de vragenlijst in dit onderzoek. De vragenlijsten worden anoniem ingevuld. Mentoren die graag willen weten hoe zij als mentor overkomen kunnen de vragenlijst door de hele klas laten invullen. Ik zal de vragenlijsten verwerken en de uitslag vertrouwelijk behandelen. Om slordigheid en zelfbedrog te voorkomen bespreek ik mijn onderzoek met mijn docent en intervisie groepje. Tussentijds vraag ik regelmatig feedback aan mijn collega en medestudent.

Het verslag van de diepte interviews zal ik aan betreffende deelnemers ter goedkeuring voorleggen, alvorens het in mijn onderzoek te verwerken.

Zorgvuldigheid en nalatigheid: Voorafgaande aan mijn onderzoek heb ik mijn leidinggevende en directe collega's over mijn intenties geïnformeerd. Mijn leidinggevende heeft toestemming gegeven. Mijn collega's heb ik om medewerking gevraagd en uitgelegd wat het nut van de vragenlijst is. Ook heb ik aangegeven dat de verkregen informatie vertrouwelijk zal worden behandeld en uitsluitend gebruikt wordt, voor het vooraf besproken doel. Er zal worden gewerkt met geanonimiseerde gegevens, zodat er geen relatie gelegd kan worden tussen persoonlijke gegevens en onderzoeksgegevens.

Volledigheid en selectiviteit: Om het onderzoek zo volledig mogelijk te laten

zijn, is het belangrijk dat alle mentoren van eerstejaars deelnemers meewerken. Uit iedere groep zullen de gegevens van 8 vragenlijsten worden verwerkt. In plaats van docentgedrag spreek ik van mentorgedrag in de vragenlijst en vraag de deelnemers dit gedrag ook te benoemen. Deze keuze heb ik gemaakt, omdat de mentor zijn/haar deelnemers tijdens de eerste twee periodes 6 lesuren per week begeleidt.

Validiteit

Valide is dit onderzoek niet. Ik onderzoek de behoefte van jongeren door middel van een vragenlijst. Ik heb geen controle op invloeden die een rol spelen bij het invullen van de vragenlijst:

- Het moment van invullen
- De aanwezigheid/ afwezigheid van de mentor
- De relatie met de mentor
- De bereidheid van de deelnemer om het serieus in te vullen

Door de diepte interviews met de deelnemers en de mentor van de time-out klas hoop ik het onderzoek zo valide mogelijk te maken.

Hoofdstuk 4: Uitvoering en resultaat

In dit hoofdstuk geef ik de uitvoering, reflectie en de resultaten weer van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraargedrag en van de diepte interviews met de deelnemers. De resultaten van de vragenlijst bespreek ik in drie paragrafen; het deelnemersbeeld, het ideaalbeeld en de vergelijking tussen deze twee beelden. Bij de resultaten van de interviews maak ik een verdeling in categorieën; deze verdeling heb ik gemaakt, naar aanleiding van 'trends' die naar voren kwamen tijdens de gesprekken. Per paragraaf bespreek ik één categorie.

4.1 De vragenlijst interpersoonlijk leraargedrag

De uitvoering

Begin maart heb ik samen met mijn collega en medestudent een workshop gegeven, waarbij het pedagogische klimaat en de **relatie mentor – deelnemer** centraal stonden. Tijdens deze workshop heb ik mijn collega's gevraagd om mee te werken aan ons onderzoek door de Vragenlijst Interpersoonlijk leraargedrag (VIL) in de klas te laten invullen. Ondanks dat de bereidheid tijdens de workshop groot was, was de uiteindelijke respons zeer matig. Dit heeft ons ertoe gebracht zelf de klassen langs te gaan en de deelnemers gevraagd om medewerking. Deze actie was succesvol. Bij de verwerking bleek dat een aantal vragenlijsten niet kon worden gebruikt omdat één of meerdere vragen niet juist was beantwoord. Uiteindelijk heb ik van 10 eerstejaars mentorgroepen de vragenlijsten van 4 deelnemers verwerkt. Deze deelnemers hadden de vragenlijst 2 maal ingevuld; één maal het deelnemersbeeld en één maal het ideaalbeeld. Dit betekent in totaal 40 vragenlijsten met betrekking tot het **deelnemersbeeld** (het interpersoonlijke mentorgedrag zoals het op dit moment door de deelnemers wordt ervaren) en 40 met betrekking tot het **ideaalbeeld** (het beeld van de ideale mentor). Vervolgens heb ik de scores van zowel het deelnemersbeeld als het ideaalbeeld verwerkt en de resultaten in een tabel weergegeven. Aangezien de gegevens mij niet voldoende handvatten gaven om het verschil tussen het deelnemersbeeld en het ideaalbeeld te kunnen weergeven, heb ik ervoor

gekozen de vragenlijsten verder uit te werken en de scores per item in een tabel weer te geven (bijlage 5).

De resultaten

In de volgende paragrafen bespreek ik de resultaten van de vragenlijsten. Bij het verwerken van de gegevens maak ik gebruik van een 5-puntschaal, waarbij '0' gelijk is aan 'niet' en de '5' gelijk is aan 'altijd'. De scores die meer dan 0.5 punt afwijken van de gemiddelden zijn geel gearceerd. In de kolom, het meest rechts, geef ik de gemiddelden van de resultaten weer.

4.1.1 Het deelnemersbeeld

Het deelnemersbeeld is het beeld dat de eerstejaars deelnemers van hun mentor hebben, met betrekking tot het interpersoonlijke mentorgedrag.

Deze meting neem ik als uitgangspunt voor mijn verdere onderzoek naar de relatie mentor – deelnemer: Ik gebruik de gegevens om inzicht te krijgen in hoeverre het gedrag van de mentor invloed heeft op de behoefte van de deelnemer met betrekking tot de relatie mentor – deelnemer.

Het interpersoonlijk mentorgedrag volgens de eerstejaars deelnemers

Eerstejaars mentoren	A	B	C	D	E	F	G	H	J	K	Gemid. mentor
Deelnemersbeeld											
BS = leidend	0,9	3,1	2,7	1,8	2,5	1,3	3,0	2,8	2,4	2,0	2,3
SB= helpend/ vriendelijk	1,5	3,3	2,8	2,3	2,9	1,9	2,9	2,7	2,7	2,3	2,6
SO= welwillend/ begrijpend	1,3	2,8	3,4	2,3	3,9	1,6	3,1	3,0	2,8	2,4	2,7
OS= meegaand/ ruimtegevend	1,4	2,0	2,4	1,6	3,1	1,6	2,3	1,8	2,5	1,5	2,1
OT= onzeker/ klagend	2,1	0,3	1,4	1,0	1,2	2,2	0,8	0,8	1,3	1,7	1,2
TO= protesterend/ ontevreden	1,9	0,3	0,7	1,5	0,8	1,8	0,1	0,8	1,3	1,2	1,0
TB= aanvallend/ corrigerend	2,5	0,5	0,7	2,0	0,5	2,5	0,7	1,4	1,1	1,6	1,2
BT= concurrerend/ streng	1,3	0,9	1,1	1,9	0,8	1,6	1,2	1,3	1,3	1,4	1,3

Uit de tabel blijkt dat de gemiddelde eerstejaars deelnemer zijn mentor als sociaal voelend en behulpzaam ervaart. Er wordt namelijk hoog gescoord in de segmenten *samen – boven* en *samen – onder*. Dit zou ook betekenen dat het accent ligt op samenwerken en op gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Er is veel aandacht voor contact en over het algemeen wordt deze mentor erg

aardig gevonden. Om het algemene beeld specifiek te maken heb ik de scores van de onderliggende vragen uit bovengenoemde segmenten verder uitgewerkt (bijlage 5). Hieruit blijkt dat de mentor regelmatig niet doet wat hij zegt. Ook heeft de mentor moeite met iets duidelijk uitleggen. Daarentegen geeft de eerstejaars mentor veel ruimte tot zelfstandig werken.

De scores van mentor A en mentor F wijken sterk af van de scores van de gemiddelde mentor; deze mentoren kampen met ordeproblemen. Ook wordt deze mentor vaak boos en dreigt met sancties.

4.1.2 Het ideaalbeeld

Het ideaalbeeld geeft weer wat de behoefte van de eerstejaars deelnemer is met betrekking tot het interpersoonlijke mentorgedrag.

Het ideaalbeeld van de mentor volgens de eerstejaars deelnemers

Eerstejaars mentoren	A	B	C	D	E	F	G	H	J	K	Gemid. mentor
Idealbeeld											
BS = leidend	3,3	3,2	3,3	3,3	3,8	3,4	3,2	3,6	3,5	2,9	3,3
SB= helpend/ vriendelijk	3,3	3,4	3,5	3,5	4,0	3,6	3,0	3,6	3,6	3,3	3,5
SO= welwillend/ begrijpend	3,6	3,6	3,7	3,8	4,0	3,6	3,4	3,9	3,8	3,6	3,6
OS= meegaand/ ruimtegeven	1,9	1,8	2,3	2,1	2,8	2,1	2,4	2,8	2,6	2,3	2,3
OT= onzeker/ klagend	0,5	0,0	0,8	0,5	0,6	0,4	0,5	0,5	0,6	0,8	0,5
TO= protesterend/ ontevreden	0,1	0,1	0,6	0,4	0,3	0,5	0,1	0,3	0,4	0,4	0,3
TB= aanvallend/ corrigerend	0,8	0,2	1,0	1,0	0,4	0,9	0,5	0,8	0,7	1,0	0,7
BT= concurrerend/ streng	1,9	0,8	1,4	1,5	1,0	1,5	1,1	1,0	1,4	1,3	1,3

In het ideaalbeeld van de eerstejaars deelnemers scoort de mentor hoog in de segmenten *boven – samen*, *samen – boven* en *samen – onder*.

Dit betekent dat door het merendeel van de deelnemers het directieve, gezaghebbende en tolerante type als de ideale mentor wordt gezien. Het is een mentor die betrokkenheid toont, die enthousiast en vriendelijk is, die naar je luistert, die echt geïnteresseerd is en bij wie je je hart kunt luchten. Het is wel belangrijk dat de lessen gestructureerd zijn en regels spelen een belangrijke rol. De mentor houdt rekening met de behoefte van de deelnemers, maar stelt wel doelen. Deze doelen kunnen eigen doelen van de deelnemers zijn, maar kunnen ook door de mentor zijn gesteld. De eigen

verantwoording wordt gestimuleerd. Om het algemene ideaalbeeld specifiek te maken heb ik de scores van de onderliggende items uit bovengenoemde segmenten verder uitgewerkt (bijlage 5). De volgende items scoren hoger dan 3,5 op de 5-punts schaal, wat betekent dat de deelnemers hier veel belang aan hechten.

- Uit het segment boven - samen:
 - Zij/ hij vertelt enthousiast over haar/zijn vak
 - Zij/hij heeft een prettige sfeer
- Uit het segment samen - boven
 - Zij/hij doet wat zij/hij heeft gezegd
 - Jij kunt lachen bij haar/hem
 - Zij/hij legt duidelijk uit
- Uit het segment samen – onder
 - Zij/hij luistert naar ons
 - Zij/hij heeft tijd voor ons
 - Als wij iets willen, probeert zij/hij mee te werken
 - Als we een probleem hebben, kunnen we dat tegen haar/hem zeggen
 - Zij/hij is iemand waarop je kunt vertrouwen
 - Zij/hij begrijpt ons

Tot slot:

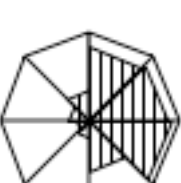
Wat betreft zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid van de deelnemers: dit wordt belangrijk gevonden, maar beduidend minder belangrijk dan bovengenoemde items.

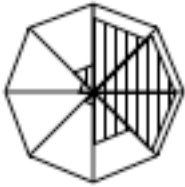
Uit het *boven – tegen* segment vallen 2 items op: er wordt veel belang gehecht aan het feit dat de deelnemers zich aan de regels van de mentor houden. Ook vindt men dat de de mentor moet laten merken dat iets fout is.

4.1.3 De discrepantie tussen deelnemersbeeld en ideaalbeeld

Om het deelnemersbeeld en het ideaalbeeld per mentor te kunnen vergelijken en een duidelijk beeld te krijgen van de discrepantie tussen deze beelden, heb ik beiden uitgezet in de roos van Leary. In de kolom rechts geef ik het gemiddelde ideaalbeeld volgens de eerstejaars deelnemers weer. Voor uitleg

van deze interactie roos, zie bijlage 3.

mentoren	deelnemersbeeld	ideaalbeeld	Gemiddeld ideaalbeeld
A			
B			
C			
D			
E			

F			
G			
H			
J			
K			
	deelnemersbeeld	ideaalbeeld	Gemiddeld id

Uit bovengenoemde figuur blijken geen significante verschillen als het gaat om het ideaalbeeld per mentorgroep. Dit zou betekenen dat het interpersoonlijke gedrag van de individuele mentor (het deelnemersbeeld) weinig invloed heeft op het ideaalbeeld dat de deelnemers schetsen. Bij het bestuderen van de afzonderlijke items uit de vragenlijsten (bijlage 5); viel me

echter wel een aantal dingen op:

- Bij de mentor die in het segment *boven- samen* een sterk afwijkende score laat zien en daarbij tevens een onzekere indruk maakt, hebben de deelnemers veel behoefte aan regels. Zij scoren hoger dan gemiddeld in het segment *boven – tegen*: zij willen graag dat de mentor laat merken dat hij boos is en ook hebben zij behoefte aan regels die door de mentor zijn gesteld. Er is geen behoefte om zelf het huiswerk te bepalen. En iets minder dan gemiddelde behoefte om zelfstandig te werken
- Bij de mentor die goed orde kan houden (hoge score in *boven – samen*) en die duidelijk uitlegt, geven deelnemers aan behoefte te hebben aan iets meer eigen verantwoordelijkheid en zelfstandig werken.
- Bij de mentor die veel ruimte geeft en zeer hoog scoort in het segment *samen – onder* geven de deelnemers aan behoefte te hebben aan een mentor die wat minder vaak toegeeft. Er is een prettige sfeer en veel behoefte aan zelfstandig werken.
- Bij de strenge mentor, die afwijkend scoort in *tegen – onder* hebben de deelnemers niet het gevoel veel te leren. Er wordt veel gedreigd, en de sfeer is niet echt prettig. De behoefte aan zelfstandigheid wijkt niet af van de gemiddelden. Wel heeft de deelnemer meer dan gemiddeld behoefte aan goedkeuring door de mentor.
- Bij twee items wijkt het deelnemersbeeld sterk af van het ideaalbeeld; de mentor voldoet hierbij niet aan de wensen van de deelnemer:
 - Hij legt duidelijk uit
 - Hij doet wat zij heeft gezegd

Reflectie;

4.2 De diepte interviews

Tijdens de diepte- interviews ga ik verder in op de relatie deelnemer – mentor en de rol die deze mentor speelt bij de motivatie voor school en leren. Daarnaast zal er ook aandacht zijn voor de motivatie voor het beroep.

De uitvoering;

Vijf deelnemers uit 5 verschillende eerstejaars mentorgroepen hebben meegewerkt aan het interview. Ik heb vier eerstejaars deelnemers gevraagd, die bij mij langs kwamen vanwege een motivatieprobleem. Dus in mijn rol als decaan. Omdat ik ook belang hecht aan het verhaal van de gemotiveerde deelnemer heb ik een eerstejaars klas benaderd en daar één deelnemer bereid gevonden om mee te werken. De gesprekken vonden plaats in een geschikte gespreksruimte waar we niet gestoord konden worden. Tijdens de interviews heb ik gebruik gemaakt van het interviewschema (bijlage 6). Elk interview ben ik begonnen met het doornemen van dit schema. In grote lijnen heb ik de volgorde van de vragen aangehouden, maar daarnaast heb ik me ook laten leiden door wat zich op dat moment voordeed. Als afsluiting van de interviews heb ik de respondenten bedankt voor hun medewerking aan mijn onderzoek. Het interview met de time- out mentor was volledig gericht op de relatie mentor – deelnemer. De resultaten die ik heb verwerkt in 4.2.1 en 4.2.2 zijn de resultaten van de geïnterviewde deelnemers. In bijlage 8 t/m 12 bevinden zich de verslagen van de interviews + voor ieder interview een korte reflectie. De resultaten van het interview met de coördinator time-out klas (bijlage 13) verwerk ik in de aanbevelingen.

De resultaten

Bij de resultaten van de interviews met de deelnemers maak ik een verdeling in categorieën; deze verdeling heb ik gemaakt, naar aanleiding van ‘trends’ die naar voren kwamen tijdens de gesprekken. Per paragraaf bespreek ik één categorie.

Ik vind het van belang om te vermelden dat 2 van de 4 respondenten met motivatieproblemen eigenlijk voor zichzelf al hadden besloten om te stoppen met de opleiding, voordat ze bij mij kwamen. Van de andere 2, de twijfelaars heeft 1 van hen weer voldoende motivatie gevonden om door te gaan. De

tweede heeft besloten naar een andere opleiding over te stappen.

4.2.1 De betekenis van motivatie en de rol van de jongere bij het leren

De respondenten kunnen goed aangeven wat het betekent om gemotiveerd te zijn; het betekent dat je plezier hebt in wat je doet en dat je succeservaringen beleeft, dat je het gevoel hebt dat je het kunt of dat het lukt. Als je gemotiveerd bent, dan boeit het je echt en wil je er alles van weten. Motivatie betekent 'ervoor gaan'.

Motivatie is echt willen

Als het gaat om leren, zijn de respondenten zich bewust van het feit dat het onmogelijk is om altijd gemotiveerd te zijn. School is nu eenmaal niet altijd leuk. Belangrijk motto van één van hen: 'maak er iets leuks van' en 'concentreer je op de leuke dingen'. 'Je moet er zelf toch iets van maken.'

'ook als het interessant is, het blijft gewoon school'

Om gemotiveerd te kunnen zijn moet je in ieder geval weten;

- wat je doel is
- hoe je je doel kunt bereiken
- of je kans hebt op werk
- of het beroep wel bij je past

Drie van de vijf respondenten is zich bewust van het feit dat de motivatie niet alleen uit de mentor kan komen, maar dat hij hier zelf ook een rol in speelt.

de belangrijkste factor ben je zelf

De jongste respondent houdt gewoon niet van school en geeft aan dat de mentor hem moet stimuleren door veel sturing en controle. Voor zichzelf ziet hij geen rol weggelegd. Zijn motivatie voor school lijkt volkomen extrinsiek.

4.2.2 Factoren die van invloed zijn op de motivatie voor leren

Aangezien het MBO een beroepsopleiding is, kan de motivatie voor dit beroep een belangrijke rol spelen bij de motivatie voor de opleiding.

Bij 2 van de vijf respondenten is dit zeker het geval. Zij hebben voor de opleiding gekozen omdat ze dachten dat het beroep bij hen paste. Zij kunnen ook goed aangeven over welke kwaliteiten zij beschikken, waardoor de opleiding geschikt lijkt.

In alle gevallen speelt de omgeving (familie en vrienden) van de jongere een belangrijke rol bij de keuze voor de opleiding. '*Je ouders niet teleurstellen*' is ook een reden om naar school te gaan.

Ook de sfeer in de klas speelt een belangrijke rol bij de motivatie. Het wordt als belangrijk ervaren om goed met elkaar om te gaan en elkaar te respecteren. Een slechte sfeer in de klas kan zeker een reden tot verzuim zijn en door verzuim verlies je motivatie.

Één van de respondenten heeft veel last van faalangst. Hij geeft te kennen dat dit duidelijk invloed heeft op zijn gedrag in de klas. Om zijn onzekerheid te verbloemen vraagt hij veel negatieve aandacht. Wat hij graag zou willen is een mentor die hem een beetje begrijpt, maar hem ook feedback geeft op zijn gedrag en zijn gedrag bespreekbaar maakt. Dit brengt mij bij de rol van de mentor.

4.2.3 De rol van de mentor bij de motivatie voor leren

Uit alle interviews blijkt de rol van de mentor in de relatie mentor – deelnemer, van grote waarde; De respondenten kunnen goed aangeven wat zij van de mentor nodig hebben om gemotiveerd naar school te gaan.

Bij de omschrijving van deze rol maak ik onderscheid in

- **relatie** (=betrokkenheid); het merendeel van de reactie heeft betrekking op de betrokkenheid van de mentor. Alle respondenten hechten veel waarde aan het persoonlijke contact met de mentor, waarbij het met name gaat om echte belangstelling en een luisterend oor: Je vertelt elkaar de dingen die je belangrijk vindt. Het is belangrijk dat de mentor echte belangstelling toont door bijvoorbeeld vragen te stellen en je de gelegenheid te geven jouw verhaal te vertellen; dus dat zij tijd voor je heeft en naar je luistert. Ook is het belangrijk dat de mentor je neemt zoals je

bent, dat zij je niet zomaar laat vallen. Je mentor probeert je te begrijpen. Belang wordt gehecht aan het respectvol en begripvol met elkaar omgaan; dit betekent onder andere ook dat de mentor aangeeft wanneer hij jouw gedrag niet accepteert en daar ook grenzen aan stelt.

De vijf respondenten geven allen aan dat de mentor duidelijk een voorbeeldfunctie voor hen heeft; daarbij is zijn uitstraling (zoals enthousiasme en zelfvertrouwen) van groot belang. Dit laat hij zien door zijn vak serieus te nemen en kennis van zaken te hebben. Tevens hebben humor en zo af en toe een grapje een motiverende invloed op de deelnemer. De mentor moet beslist geen nepdreigementen uiten, *'dan verlies je juist het vertrouwen in zo'n mentor'*. Ook het te laat komen van de mentor heeft een negatieve invloed op het vertrouwen.

- **Competentie;** alle respondenten doen uitspraken die duidelijk maken dat de mentor een rol speelt bij het ontwikkelen van competentie:
 - De mentor laat zien dat hij vertrouwen in je heeft.
 - De mentor laat je merken dat je het kan
 - De mentor geeft complimenten voor wat goed gaat.
 - De mentor moet veel complimenten geven.

Er wordt veel waarde gehecht aan duidelijkheid omtrent de verwachtingen. Ook heeft de deelnemer behoefte aan eerlijke feedback, gegeven door de mentor en niet alleen door de klas. *'Zo weet je wat je al kunt en ook wat je nog moet leren'*. Het gevoel iets te kunnen is erg waardevol. Het belang van cijfers en beoordelingen moet niet worden onderschat, dit wordt zelfs meerdere keren genoemd. Vooral de jongere die in mindere mate intrinsiek gemotiveerd is, heeft veel behoefte aan beoordelingen en controle van bijvoorbeeld het huiswerk. De docent mag ook best eisen stellen.

- **Autonomie:** Als het gaat om het bevorderen van autonomie dichten alle respondenten de mentor een rol bij hun planning toe: in eerste instantie lijkt zelfs hulp bij het maken van een planning gewenst. In een later stadium zou de mentor moeten vragen of het nog lukt en of er hulp nodig

is. De mentor zou de touwtjes langzaam uit handen moeten geven en de deelnemer moeten stimuleren om meer verantwoording te nemen. Ook wil de deelnemer graag ruimte om zelf dingen te ontdekken. Bij het inleveren van werk kreeg ik een waardevolle tip: *‘aan later inleveren heb je niets, dat is te vaag, dan doe je het dus gewoon niet’*. Bij het ontwikkelen van autonomie is het belangrijk dat het doel helder en haalbaar is. Zonder helder doel is het onmogelijk om gemotiveerd en zelfstandig aan de slag te gaan.

Uit het totaal van reacties maak ik op dat de behoefte aan *relatie* het grootst is, vervolgens de behoefte aan *competentie* en tot slot de behoefte aan *autonomie*. Bij de meer intrinsiek gemotiveerde deelnemer is de behoefte aan *autonomie* het duidelijkst aanwezig.

Reflectie

Mijn plan was om deelnemers uit verschillende eerstejaars klassen te vragen via de mentor. Omdat ik goed voorbereid wilde zijn, leek het me handig om eerst een aantal aspecten uit de diepte interviews te oefenen met de deelnemers die bij mij, de decaan, langs komen vanwege een motivatieprobleem. Door dit oefenen kwam ik er achter dat de wondervraag niet werkt; Ook de schaalvraag had weinig zin voor de deelnemer die min of meer besloten had te stoppen met zijn opleiding. De schaalvraag werkte goed bij de deelnemers die twijfels hadden. Bij hen had het het effect dat zij over zichzelf gingen nadenken.

In eerste instantie leek het mij toch niet zo verstandig mijn diepte interviews met deze jongeren te houden, omdat er veel weerstand was, tot het moment dat het ging werken; door een aantal afspraken met de deelnemers, bouwde ik langzaam mandaat op en waren zij bereid mee te werken. Het werden interessante interviews en uiteindelijk besloten 2 deelnemers toch hun opleiding voort te zetten. Van 1 van de 2 heb ik het interview verwerkt. Tijdens de diepte interview was duidelijk te merken dat mijn ‘oefen-interviews’ hun uitwerking al hadden op deze deelnemers; ze hadden namelijk al over hun eigen rol nagedacht en vertelden hierover. De deelnemers die ‘onvoorbereid’

aan het interview meewerkten waren minder bezig met hun eigen rol bij motivatie voor leren.

Wat betreft het verloop van het interview; ik heb zoveel mogelijk de draad van het interviewschema vast gehouden en tegelijkertijd heb ik me ook laten leiden door dat wat zich op dat moment voordeed, om zo de deelnemer te kunnen volgen en ervoor te zorgen dat de hersenen op 'aan' bleven (Delfos 2005). Hulpmiddel hierbij was een aantal oplossingsgerichte interventies, zoals de niet-weten-houding (leading from one step behind) en het stellen van relatievragen. Het stimuleerde de deelnemer om meer over de persoonlijke beleving te vertellen. Bij deze interviews gaat het namelijk ook om de persoonlijke beleving van de deelnemer. Mede van invloed bleek het abstractieniveau; deze is duidelijk verschillend, waardoor niet alle vragen altijd direct werden begrepen. Door het toepassen van meta-communicatie liet ik de deelnemers merken hen als 'gelijken' te zien. Ook dit blijkt een goed middel in de communicatie met jongeren.

Hoofdstuk 5: Conclusies, aanbevelingen en reflectie

In dit hoofdstuk bespreek ik de conclusies per onderzoeksmethode en geef ik antwoord op mijn onderzoeksvraag. Bij het formuleren van de antwoorden zal ik een relatie leggen met de theoretische verkenning uit hoofdstuk 2.

Vervolgens doe ik aanbevelingen aan mijn schoolpraktijk en reflecteer ik op mijn eigen professionele identiteitsontwikkeling

5.1. Conclusie VII

De ideale mentor is de mentor die betrokkenheid toont, die vriendelijk is en die naar je luistert. In dit opzicht voldoen de meeste eerstejaars mentoren aan het ideaalbeeld.

Na nadere analyse van de afzonderlijke items (bijlage 5) blijkt dat er een grote behoefte is aan duidelijke uitleg en de mentor zou vaker moeten doen wat hij heeft gezegd. Tevens blijkt uit deze meer gedetailleerde analyse dat het interpersoonlijke mentorgedrag invloed heeft op de behoefte en het gedrag van de individuele deelnemer: zo neemt de behoefte aan regels toe, als de mentor zich onzeker toont of en bij een mentor die veel dreigementen uit en werk afkeurt, wordt veel waarde gehecht aan goedkeuring.

In het ideaalbeeld volgens de onderzoeksgroep, wordt het samen-boven en samen-onder als zeer belangrijk ervaren. Dit betekent dat de deelnemer bereid is samen te werken en verantwoordelijkheden te delen, maar heeft daarbij wel sturing en stimulans nodig. Deze bereidheid impliceert dat er een zekere mate van motivatie aanwezig is. De deelnemer geeft aan te willen leren, maar heeft daarbij wel behoefte aan duidelijkheid omtrent verwachtingen en doelen. Aan deze behoefte voldoet de eerstejaars mentor veelal niet. Zolang niet duidelijk is wat er van de deelnemer wordt verwacht, is het onmogelijk om een gevoel van competentie en autonomie te ontwikkelen. Volgens de Self Determination Theory zijn relatie, competentie en autonomie voorwaardelijk bij het ontwikkelen van een meer intrinsieke motivatie.

5.2 Conclusie diepte-interviews

Ten aanzien van de tweede deelvraag: '*Welke factoren kunnen het leren van de MBO-deelnemer beïnvloeden*' kan ik de conclusie trekken dat ook de omgeving van de jongere, het beroepsbeeld en de motivatie voor het beroep invloed hebben op de motivatie voor het leren op school. Hierbij bevestig ik mijn bevindingen uit de verkennende fase.

Bovengenoemde aspecten zorgen echter niet voor intrinsieke motivatie. De motivatie zal in de meeste gevallen geïntrojecteerd of geïdentificeerd zijn (Ryan en Deci, 2000) wat betekent dat stimulans van buitenaf (ouders) of de noodzaak om een doel te bereiken de motivatie voor school beïnvloeden.

Uit de antwoorden van de deelnemers blijkt duidelijk dat er een behoefte is aan verbondenheid met de mentor. Verbondenheid (*relatie*) is voorwaardelijk bij het ontwikkelen van motivatie. Hieruit blijkt dat de deelnemers wel degelijk gemotiveerd willen zijn. Wat betreft deze *relatie* met de mentor, gaat het om echte betrokkenheid, begrip, humor en de motivatie om kennis over te brengen. Veel waarde wordt ook gehecht aan duidelijkheid over verwachtingen en doelen. Deze laatste 2 aspecten zijn ook van het grootste belang bij het ontwikkelen van een gevoel van *competentie* en *autonomie*. Ook hecht de jongere veel waarde aan het vertrouwen dat de mentor in zijn kwaliteiten stelt. Bij het ontwikkelen van competentie is het belangrijk dat de deelnemer weet wat hij kan. Daar heeft de deelnemer behalve complimenten van de mentor, ook beoordelingen en wellicht cijfers voor nodig. Deze beoordelingen en cijfers worden in het eerste jaar nauwelijks gegeven. De behoefte aan *autonomie* lijkt onder deze eerstejaars deelnemers minder groot.

Uit het verschil in de behoefte aan controle en sturing blijkt dat er verschillen zijn in de mate van motivatie (Ryan en Daisy, 2000).

De oplossingsgerichte gesprekstechnieken blijken een goed middel om de jongere te stimuleren om over de eigen rol met betrekking tot motivatie na te denken.

5.3 Slotconclusie en antwoord op mijn onderzoeksvraag

In dit onderzoek heb ik antwoord gezocht op de vraag wat de eerstejaars deelnemer van de sector Welzijn, niveau 3 & 4 in het MBO nodig heeft in de relatie mentor - deelnemer om gemotiveerd naar school te gaan. Om deze vraag te kunnen beantwoorden vond ik het tevens van belang te weten wat motivatie voor deze deelnemer betekent.

Uit de resultaten van mijn onderzoek blijkt dat de eerstejaars deelnemer goed kan aangeven wat het betekent om gemotiveerd te zijn: *'Dit betekent dat je plezier hebt in wat je doet, dat je succeservaringen beleeft en dat je het gevoel hebt dat je het kunt. Als je gemotiveerd bent, dan boeit het je echt en wil je er alles van weten'*. Als we dit betrekken op de onderwijspraktijk realiseert deze jongere zich goed dat school niet altijd leuk kan zijn en dat het niet altijd lukt om gemotiveerd te zijn. Toch is deze jongere wel bereid een zekere mate van intrinsieke motivatie te ontwikkelen. Zolang er echter geen intrinsieke motivatie is, zal de jongere dingen doen omdat anderen dat belangrijk vinden (Ryan & Deci, 2000).

Zoals ieder mens, wordt ook de jongere het meest beïnvloed door degenen waarmee hij zich verbonden voelt en van wie hij waardering krijgt. In het onderwijs kan de mentor deze rol op zich nemen. Als de deelnemer zich verbonden voelt met zijn mentor en als deze mentor ook laat merken dat hij de deelnemer waardeert en accepteert, zal dit een positieve uitwerking op de motivatie voor het leren op school hebben. Verbondenheid (=relatie) is echter niet voldoende. Dit blijkt uit mijn onderzoek en wordt bevestigd door Ryan en Deci (2000): behalve relatie spelen namelijk ook competentie en autonomie een rol bij het ontwikkelen van intrinsieke motivatie. De mentor kan een belangrijke rol spelen bij het ontwikkelen van deze behoeften en dat is precies wat de eerstejaars deelnemer bij Welzijn van zijn mentor vraagt. Daarbij vraagt de deelnemer ook duidelijkheid en structuur van deze mentor. De deelnemer wil van de mentor weten wat er van hem wordt verwacht en of deze verwachtingen en doelen aansluiten bij zijn mogelijkheden en kwaliteiten. Als de deelnemer vertrouwen in eigen kunnen heeft, zal het gevoel van competentie toenemen. Met dit gevoel van competentie zal ook de behoefte aan autonomie worden versterkt. De jongere zal ontdekken dat hij

zijn eigen leerproces kan beïnvloeden en deze ontdekking kan tevredenheid teweeg brengen, waardoor competentie wordt versterkt. Op deze wijze kunnen *relatie*, *competentie* en *autonomie* elkaar beïnvloeden en vervolgens ook de mate van intrinsieke motivatie.

Ofschoon de behoefte aan autonomie minder groot lijkt onder de eerstejaars deelnemers, lijkt het mij van belang dat hier aandacht voor is. De mentor kan een rol spelen bij het stimuleren van deze autonomie.

Uit bovengenoemde kan geconcludeerd worden dat de relatie mentor – deelnemer er toe doet en dat deze mentor een positief effect kan hebben op de motivatie voor leren als hij de deelnemer stimuleert bij het ontwikkelen van relatie, competentie en autonomie in de situatie van de school.

De jongere geeft in alle gevallen aan dat hij behoefte heeft aan duidelijkheid en sturing van zijn mentor.

5.4 Aanbevelingen met betrekking tot de praktijk

De oplossingsgerichte gesprekstechnieken blijken een goed middel om de communicatie met jongeren te bevorderen en deze jongere bewust te maken van eigen verantwoordelijkheden en hen te stimuleren tot autonomie. Het verdient aanbeveling om te onderzoeken of er interesse en mogelijk scholingsbehoefte is onder mentoren omtrent deze technieken.

De deelnemer is tevreden als het de betrokkenheid van de mentor betreft, maar heeft echter behoefte aan meer duidelijkheid en structuur. Het verdient aanbeveling te onderzoeken of mentoren dit herkennen en of er volgens behoefte is aan ondersteuning van de mentoren op dit vlak.

De volgende aanbeveling voor de mentor komen voort uit het interview met de mentor van de time-out klas en mijn eigen interpretaties vanuit de interviews:

- Het is belangrijk dat de mentor zich bewust is van zijn voortbeeldfunctie; uitstraling, zelfvertrouwen en enthousiasme hebben een grote invloed op de motivatie van de deelnemer.
- Als er motivatieproblemen zijn, betrek de ouders. Jongeren durven het

soms thuis niet te vertellen omdat ze bang zijn ouders teleur te stellen.

- Informeer de ouders ook als het goed gaat.
- De mentor is zich bewust van het feit dat niet iedere deelnemer even gemotiveerd is en houdt rekening met de mate van motivatie: als de motivatie extrinsiek is, heeft de deelnemer extra behoefte aan controle en sturing. Als de deelnemer al enige mate van intrinsieke motivatie aan de dag legt, stimuleer dan tot meer eigen verantwoording. Een verkeerde afstemming kan een demotiverende werking hebben.
- Neem de deelnemer serieus. Doe dit door het gedrag te benoemen en te vragen wat deze deelnemer bedoelt met zijn gedrag. Geef ook aan wat dit gedrag voor anderen kan betekenen.
- Bij problemen; signaleer op tijd! Probeer niet te lang zelf oplossingen te bedenken.
- Ga ervan uit dat iedere deelnemer behoefte heeft aan duidelijkheid en dat bij aanvang van een nieuwe opleiding de behoefte aan sturing vrij groot zal zijn. De deelnemer heeft dan houvast nodig.
- Als blijkt dat je als mentor meer handvatten nodig hebt om met zelfvertrouwen en enthousiasme de groep tegemoet te kunnen treden, vraag dan om ondersteuning.

5.5 Aanbevelingen met betrekking tot de rol van gedragsspecialist

Binnen de sector Welzijn is er aandacht voor de rol van de mentor en is men opzoek naar mogelijkheden om deze mentor extra te ondersteunen bij de begeleiding van jongeren met motivatie- en/ of gedragsproblemen. Men denkt hierbij aan een soort 'supermentor'.

Aangezien er nog geen taakomschrijving van deze supermentor is, zou ik aanbevelingen willen doen voor het vormgeven van deze taak. Voor gedragsspecialist kan ook 'supermentor' gelezen worden.

- De gedragsspecialist ondersteunt de mentor door samen met de deelnemer te kijken naar dat wat deze deelnemer nodig heeft om gemotiveerd naar school te blijven gaan. Daarbij is er aandacht voor de rol die de deelnemer hier zelf kan spelen.
- De gedragsspecialist is het eerste aanspreekpunt voor mentoren die gedragsproblemen signaleren in hun mentorgroep en kan vervolgens

adviseren bij eventueel doorverwijzen.

- De gedragsspecialist kan meehelpen met het ontwikkelen van een oplossingsgericht handelingsplan voor de risico deelnemer. Hij zou dit ook kunnen initiëren.
- De gedragsspecialist kan een ondersteunende rol spelen bij het vormgeven van de deelnemersbesprekingen.

Tot slot:

Er zijn soms lastige situaties, waarbij de mentor zich kwetsbaar voelt; de deelnemer die wil klagen over het onderwijs en daarbij dit onderwijs verantwoordelijk acht voor zijn gebrek aan motivatie. In dergelijke situaties kan de mentor zich persoonlijk aangevallen voelen; Hij vertegenwoordigt dit onderwijs en is het onderwijs. De gedragsspecialist heeft meer afstand en kan de 'klacht' objectief benaderen. Op deze wijze kan hij de mentor ondersteuning bieden.

5.6 Reflectie op mijn professionele identiteitsontwikkeling

Literatuur en referenties:

- Baars, L. van *Helpt van Generatie Y redt zichzelf helemaal niet*. Trouw, oktober 2010
- Cauffman, L. en Dijk, D.J. van, *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs* (2009) Boom onderwijs
- Crone, E. in *Puberbrein binnenste buiten* (2009) Kosmos, van Nelis, H en Sark, Y. van
- Delfos, M. D. *Ik heb ook wat te vertellen! Communiceren met pubers en adolescenten* (2005) SWP Amsterdam
- Groeneveld, M. J. en Steensel, K. van, *kenmerkend MBO* (2008) Hiteq
- Harinck, F., (2010) *Basisprincipes Praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Marzano, R. J., *Wat werkt; pedagogisch handelen en klassenmanagement* (2010) Bazalt
- Nelis, H en Sark, Y. van, *Puberbrein binnenste buiten* (2009) Kosmos
- Post, J (lezing 17 maart, ROC Heerhugowaard)
- ROC spiegel, Rapport Deelnemersenquête najaar 2009. (geraadpleegd op het ROC –portaal op 18-2-2011)
- Ros, A. A. *Professioneel werken aan nieuwe leervormen* (2009) Kluwer pag. 44 t/m 51
- Ryan, R. M en Deci, E. L. (2002) *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, Contemporary Educational Psychology **25**, pag. 54–67
- Swaab, D. in *Puberbrein binnenste buiten* (2009) Kosmos, van Nelis, H en Sark, Y. van
- Spangenberg, F. en Lampert, M., *De grenzeloze generatie en de eeuwige jeugd van hun opvoeders* (2009) Nieuw Amsterdam
- Wolf, K. van der en Beukering, T., *Gedragsproblemen in scholen, het denken en handelen van leraren* (2009) Acco Leuven
- <http://www.idealibrary.com> (geraadpleegd op 6-3-2011)
- <http://www.ilo.uva.nl/lioweb/onderwijskunde-overvil.asp#interactieroos> (geraadpleegd op 25-3-2011)
- <http://www.youtube.com/watch?v=PazQvwME8UU> (geraadpleegd op 20-01-2011)

Bijlage 1:**A. A-motivatie;** niet gemotiveerd om leeractiviteiten uit te voeren.

- Hecht er geen belang aan
- Denkt dat ie het niet kan
- Gelooft niet dat het bijdraagt tot het bereiken van een doel
(kost veel energie van de leerling)

B. Extrinsieke motivatie kan verdeeld worden in 4 vormen, die verschillen qua drijfveer:**a. Extrinsiek;** er is geen motivatie voor de activiteit zelf

- omdat het moet,
- om straf te voorkomen
- om een onvoldoende te vermijden
(kost veel energie van de leerling)

b. Geïntrojecteerd;

- de leerling voelt een druk (van binnenuit),
- om schuld of angst te vermijden,
- om aan bepaalde verwachtingen te voldoen.
- Om een bepaalde vorm van waardering te krijgen.

c. Geïdentificeerd;

- de leerling ziet het belang voor aansluiting van eigen doel.
- De leerling zal meer plezier hebben in de activiteit

d. Geïntegreerd;

- het is van belang voor de leerling zelf.
- de doelen zijn van hem zelf geworden, ondanks dat ze er niet expliciet voor hebben gekozen.
- meer betrokkenheid van de leerling
- betere kwaliteit van leren

C. Intrinsieke motivatie:

De motivatie komt van binnenuit. De leerling heeft plezier in het leren, dit stimuleert 'deep-learning' (als tegenhanger 'surface-learning')

Bijlage 2:

De ROC-spiegel; de tabel geeft de resultaten van een aantal aandachtsgebieden van de sector welzijn weer.

Aandachtsgebied	Onderdelen uit het aandachtsgebied	Per-Cen-Tage JA	Gem. eind cijfer
Onderwijs	• Er is veel aandacht voor leren samenwerken • De opleiding is afwisselend • De opdrachten die we krijgen zijn duidelijk • Ik leer van deze projecten • Ik krijg op tijd de informatie die ik nodig heb • Tijdens de lessen leer ik wat ik nodig heb • Door de bezigheden op school krijg ik een goed beeld van het beroep	83,3 65,4 38,1 55,6 45,2 57,1 54,3	5,8
Begeleiding	• De gesprekken met mijn mentor helpen mij om verder te komen • Ik merk dat ik gemist wordt op school als ik afwezig ben • Ik word goed begeleid bij mijn studie • Bij eventuele persoonlijke problemen kan ik op school genoeg hulp krijgen • Ik voel me serieus genomen	77,0 54,4 55,3 69,1 62,0	6,0
Organisatie	• Als een docent afwezig is, wordt dit meestal goed opgelost • Ik merk dat de meeste docenten goed samenwerken binnen de afdeling • Ik vind de schoolregels redelijk • Ik weet waar ik mijn klachten kwijt kan	37,6 43,2 80,5 61,0	5,4
Informatie toetsen en Examens			6,0
Veiligheid op school			6,8

Bijlage 3:

het Model van Interpersoonlijk Leraargedrag (MIL)

Om de verschillende vormen van docentgedrag en de daaruit voortvloeiende relaties te kunnen omschrijven is het Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag (MIL) ontwikkeld door Wubbels, Créton en Hooijmakers (2006). Dit model is gebaseerd op de Roos van Leary en vormt de basis van de 'Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag' (=VIL).

De Roos van Leary

Deze interactieroos richt zich op het interpersoonlijke gedrag.

In het model worden twee dimensies onderscheiden:

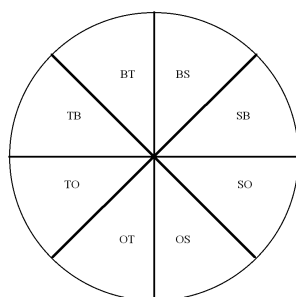
- de "machtsdimensie" (verticale as): de polen op deze dimensie zijn dominantie – onderwerping (= boven – onder).
- de "nabijheidsdimensie" (horizontale as): de polen op deze dimensie zijn vijandigheid - genegenheid. (= tegen – samen)

Het principe

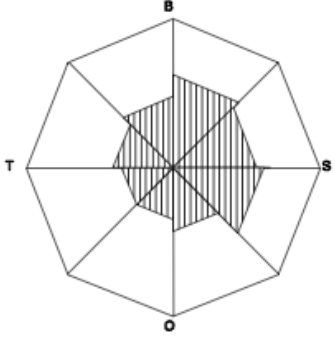
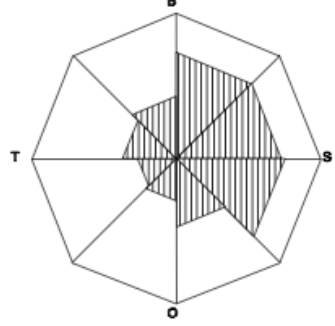
Timothy Leary (1920-1996) ontdekte dat 'samen', 'tegen', 'boven' en 'onder' in relatie stonden tot elkaar. En wel op de volgende manier:

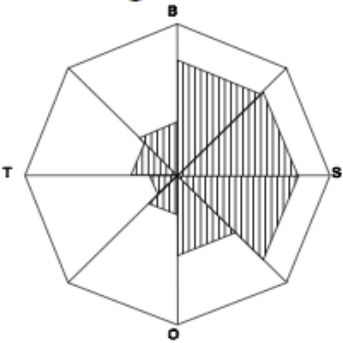
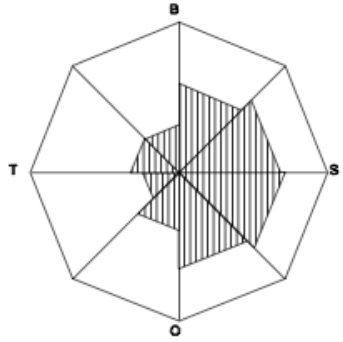
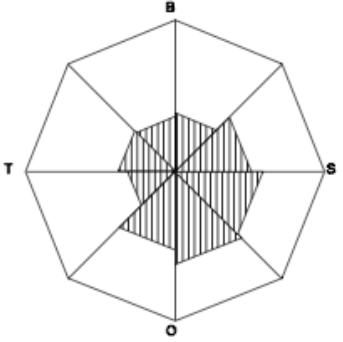
- Samen-gedrag roept samen-gedrag op (symmetrische werking).
- Tegen-gedrag roept tegen-gedrag op (symmetrische werking).
- Boven-gedrag roept onder-gedrag op (complementaire werking).
- Onder-gedrag roept boven-gedrag op (complementaire werking).

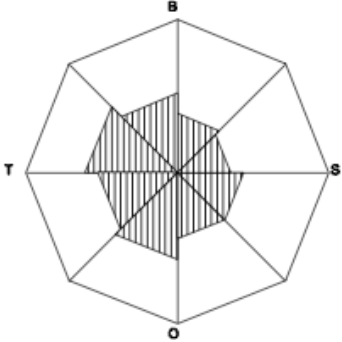
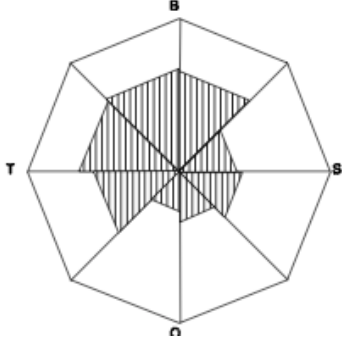
We kunnen de interactieroos in acht sectoren verdelen, zodat in elke sector een vorm van gedrag wordt aangegeven die de kenmerken heeft van de verticale "boven - onder" dimensie en van de horizontale "tegen - samen" dimensie. Zo ontstaan 8 gedragswijzen die we elk symbolisch kunnen weergeven met twee letters:

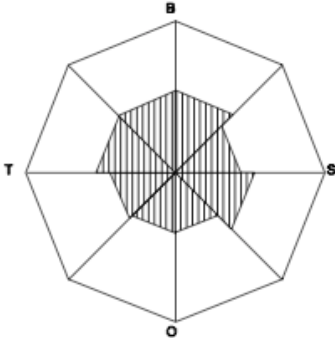


De 8 typen van interpersoonlijke docentgedrag nader omschreven:

Typen van interpersoonlijk docentgedrag	
<i>Directief</i>  <i>leidend gedrag (boven-samen)</i>	De directieve docent komt overtuigend en krachtig over. Deze docent geeft structuur en is duidelijk. Hij heeft hoge verwachtingen en stelt eisen. Hoewel hij niet echt dicht bij de leerlingen staat, wordt hij ook wel ervaren als vriendelijk en begripvol en kan hij stimulerend zijn. Er is minder persoonlijke aandacht door de docent, maar de leerlingen letten wel goed op.
<i>Gezaghebbend</i>  <i>helpend gedrag (samen-boven)</i>	Bij de gezaghebbende docent ligt het accent op samenwerken en op de gezamenlijke verantwoordelijkheid. De lessen zijn gestructureerd. De docent neemt wel initiatief, maar is meer helpende dan sturend. De docent kan goed communiceren met de groep, toont begrip en is bereid om moeilijkheden op te lossen. Door de leerlingen wordt deze docent gezien als sociaal voelend en behulpzaam.
	Voor deze docent is contact met de leerlingen belangrijk. Hij zoekt dit ook op. Hij zorgt voor structuur, waarbinnen de leerlingen vrijheid en verantwoording hebben. Hij werkt graag samen, maar neemt zelf niet

<i>Tolerant en Gezaghebbend</i>  <i>welwillend gedrag (samen-onder)</i>	direct initiatieven. Er wordt vaak in kleine groepjes gewerkt en zo worden verschillende werkvormen gebruikt, die goed bij de leerlingen aansluiten. De leerlingen werken aan het bereiken van eigen doelen, die door de docent zijn gesteld. De klas heeft veel inbreng en daarom wel waardering voor de docent.
<i>Tolerant</i>  <i>meegaand gedrag (onder-samen)</i>	Deze docent geeft de leerlingen veel ruimte. De docent heeft de neiging zich aan te passen, hij stemt in met wat de groep wil. Het lijkt soms dat de klas de touwtjes in handen heeft. Er is veel ruimte om zelfstandig te werken. Soms lijkt deze docent wat onzeker. Toch heeft deze docent over het algemeen een prettig sfeer en volgen de leerlingen met plezier de les. De betrokkenheid van deze docent is groot.
<i>Onzeker Tolerant</i>  <i>gereserveerd gedrag</i>	De lessen van deze docent zijn weinig gestructureerd en kunnen makkelijk verstoord worden. De docent probeert de onrust te negeren en is bezorgd om de klas; hij is bereid iets meerdere keren uit te leggen. Deze docent vindt het moeilijk om leiding te geven en gedraagt zich bescheiden. De leerlingen zijn weinig

(onder-tegen)	taakgericht. De klas heeft veel vrijheid en kan doen en laten wat ze wil. De docent heeft weinig in te brengen.
<i>Onzeker Agressief</i>  <i>protesterend gedrag (tegen-onder)</i>	Deze docent is erg kritisch en wantrouwend en is niet zonder meer bereid een ondergeschikte rol te accepteren. Als de klas initiatieven heeft, worden deze afgewezen. De leerlingen ervaren deze docent als negatief, achterdochtig en niet bereid om te luisteren. Docent en leerlingen zijn elkaars tegenstanders; er heerst een agressieve sfeer van wanorde. Er komt nauwelijks iets van leren; veel aandacht gaat naar gedrag van de leerlingen.
<i>Autoritair</i>  <i>aanvallend gedrag (tegen-boven)</i>	Deze docent gebruikt zijn macht om de eigen doelen te bereiken. Hij kan bestraffend optreden en dreigt met sancties. Deze docent kan agressief reageren op ongewenst gedrag. De leerlingen van deze docent hebben geen inspraak. De sfeer is angstig. De leerlingen krijgen nauwelijks hulp als ze iets vragen. In deze klas moet gepresteerd worden!! De relatie docent- leerling is vijandig.

<i>Moeizaam dominerend</i>  <i>concurrerend en competitief gedrag (boven-tegen)</i>	Deze docent heeft moeite om de klas te leiden. De sfeer in de klas is 'chaos'. De chaos van de onzekere agressieve docent of de chaos van de onzekere tolerante docent. De docent heeft er moeite mee om de klas te leiden en het vraagt erg veel energie. Initiatieven uit de klas worden onderdrukt. De docent is duidelijk in zijn verwachtingen. De leerlingen ervaren deze docent als zelfverzekerd en arrogant. Toch moet deze docent voortdurend zijn best doen om de leerlingen te blijven motiveren.
---	--

Bron: <http://www.ilo.uva.nl/lioweb/onderwijskunde-overvil.asp#interactieroos>

Bijlage 4:

Eigen versie VIL

Voorblad + begeleidend schrijven bij de VIL

In het kader van onze opleiding tot 'Gedragsspecialist' van Fontys-OSO, doen wij onderzoek naar de relatie van de mentor met de deelnemer en andersom.

Binnen het MBO is daar nog niet zoveel onderzoek naar gedaan.

Onze onderzoeksvraag spitst zich toe op:

- welke competenties de mentor heeft en belangrijk vindt
- welke competenties van de mentor de deelnemer nodig heeft om optimaal in de klas te kunnen functioneren.

Deze Vragenlijst '**Interpersoonlijk Leraarsgedrag**' is ontwikkeld door onderzoekers en opleiders van de Universiteit Utrecht. De lijst is oorspronkelijk ontwikkeld voor onderzoeksdoeleinden, maar wordt inmiddels ook gebruikt als instrument binnen veel lerarenopleidingen en ook voor nascholing.

Wij willen 'de relatie mentor-deelnemer' binnen onze afdeling graag op verschillende manieren en momenten onderzoeken.

Deze vragenlijst is een eerste en breed instrument.

Daarnaast willen we ook nog een aantal 'diepte-interviews' afnemen.

U kunt anoniem meedoen!!

Wilt u echter de informatie uit dit eerste onderzoek bij uw klas weten dan kunt u uw naam en klas erbij aangeven.

U bent de enige die deze informatie krijgt!!

Ook kunt u aangeven of u mee wilt doen aan een 'diepte-interview'.

Voor de 'diepte-interviews' met deelnemers wordt u apart benaderd.

Alleen invullen als u niet anoniem mee doet en feedback wilt:

Wat is uw naam:	
Wat is de naam van uw klas:	
Wil deelnemen aan een 'diepte-interview'	Ja Nee

Graag retour in envelop naar Anja Sintenie of F. v. B.

Instructie voor het afnemen van de vragenlijst 'interpersoonlijk leraarsgedrag'

1 Inhoud

55 kopieën van de vragenlijsten.

Om de benodigde gegevens te verzamelen en te verwerken worden de vragen van de vragenlijst zowel door u als door de deelnemers tweemaal ingevuld.

Wij gaan eerst in op de procedure van de vragenlijstafname bij de deelnemers (zie onder 2) en dan op de vragenlijstafname bij uzelf (zie onder 3).

2 Vragenlijstafname bij de deelnemers

De vragenlijst met bijbehorende instructie is zo gemaakt dat de deelnemers deze vrijwel zonder toelichting kunnen invullen.

Voorafgaand aan de afname kunt u het beste een introductie geven aan de deelnemers die ongeveer als volgt luidt:

"Jullie gaan straks tweemaal een vragenlijstje invullen. In deze vragenlijst kunnen jullie je mening geven over

- *mijn manier van lesgeven, en*
- *hoe jullie ideale mentor lesgeeft.*

Deze vragenlijst is geen proefwerk waar je een cijfer voor krijgt.

Er zijn geen goede of foute antwoorden.

Niemand komt te weten wat jij hebt ingevuld.

(evt. Ik krijg alleen te horen wat jullie als klas gemiddeld van mij vinden").

Gemiddeld doen deelnemers er ongeveer 20 minuten over om de vragenlijst in te vullen. Het verdient aanbeveling de vragen van de vragenlijst eerst zelf in te vullen, (zie onder 3) zodat u eventuele vragen van deelnemers makkelijker kunt beantwoorden.

3 Vragenlijstafname bij uzelf

Het is de bedoeling dat u de vragenlijst die de deelnemers krijgen ook zelf tweemaal invult:

- Een **zelfbeeld** (zoals u zelf vindt dat u bent in die klas)
- Een **ideaalbeeld** (zoals u zich graag zou willen gedragen in deze klas).

vragenlijst interpersoonlijk leraargedrag (VIL); aangepaste versie

Kruis aan:

Ingevuld door mentor:	Zo zien deelnemers mij	
	Uw ideale mentor	
Ingevuld door deelnemer	Zo zie ik mijn mentor	
	Mijn ideale mentor	

	Nooit	soms	veel	altijd	
1. Hij/zij kan goed orde houden	0	1	2	3	4
2. Hij/zij doet wat hij/zij heeft gezegd	0	1	2	3	4
3. Hij/zij luistert naar ons	0	1	2	3	4
4. Hij/zij geeft snel toe	0	1	2	3	4
5. Hij/zij is gemakkelijk voor de gek te houden	0	1	2	3	4
6. Hij/zij zegt dat wij weinig presteren	0	1	2	3	4
7. Hij/zij is ongeduldig	0	1	2	3	4
8. Hij/zij laat goed merken dat je iets fout hebt gedaan	0	1	2	3	4
9. We luisteren naar hem/haar	0	1	2	3	4
10. Je kunt lachen met hem/haar	0	1	2	3	4
11. Hij/zij heeft tijd voor ons	0	1	2	3	4
12. Of wij ons huiswerk maken, kunnen we bij hem/haar zelf bepalen	0	1	2	3	4
13. Hij/zij maakt een onzeker indruk	0	1	2	3	4
14. Hij/zij doet of wij dom zijn	0	1	2	3	4
15. Als hij/zij boos is, merk je dat	0	1	2	3	4
16. Van hem/haar mag niets	0	1	2	3	4
17. Je leert veel bij hem/haar	0	1	2	3	4
18. Hij/zij is aardig tegen ons	0	1	2	3	4
19. Als wij iets willen, probeert hij/zij mee te werken	0	1	2	3	4
20. Hij/zij geeft ons onze zin	0	1	2	3	4
21. Wij zijn brutaal tegen hem/haar	0	1	2	3	4
22. Hij/zij is ontevreden over ons	0	1	2	3	4
23. Hij/zij dreigt met sancties	0	1	2	3	4
24. Hij/zij is streng	0	1	2	3	4
25. Hij/zij vertelt enthousiast over zijn/haar vak	0	1	2	3	4

	Nooit	soms	veel	altijd	
26. Hij/zij legt duidelijk uit	0	1	2	3	4
27. Als wij een probleem hebben, kunnen we dat tegen hem/haar zeggen	0	1	2	3	4
28. Hij/zij laat je zelfstandig werken	0	1	2	3	4
29. In zijn/haar klas is het een puinhoop	0	1	2	3	4
30. Hij/zij gelooft ons niet	0	1	2	3	4
31. Met hem/haar kun je gemakkelijk ruzie krijgen	0	1	2	3	4
32. We zijn bang voor hem/haar	0	1	2	3	4
33. Hij/zij heeft een prettige sfeer in de klas	0	1	2	3	4
34. Je hebt bij hem/ haar eigen verantwoordelijkheid	0	1	2	3	4
35. Hij/zij is iemand waarop je kunt vertrouwen	0	1	2	3	4
36. Hij/zij vindt veel goed	0	1	2	3	4
37. Hij/zij is bang voor wat leerlingen zeggen	0	1	2	3	4
38. Hij/zij moppert over ons	0	1	2	3	4
39. Hij/zij keurt snel werk af	0	1	2	3	4
40. Bij hem/haar moet het stil zijn in de les	0	1	2	3	4
41. We letten goed op bij hem/haar	0	1	2	3	4
42. Hij/zij kan goed tegen een grapje	0	1	2	3	4
43. Hij/zij begrijpt ons	0	1	2	3	4
44. Bij hem/haar mogen we best praten tijdens de les	0	1	2	3	4
45. Hij/zij raakt gemakkelijk in de war	0	1	2	3	4
46. Hij/zij zegt dat we slecht opletten	0	1	2	3	4
47. Hij/zij kan kwaad worden	0	1	2	3	4
48. Hij/zij is zelf aan het woord	0	1	2	3	4
49. Hij/zij waarschuwt ons maar één keer	0	1	2	3	4
50. We moeten ons aan zijn/haar regels houden	0	1	2	3	4

Bijlage 5; resultaten VII

	A	A-1	B	B-1	C	C-1	D	D-1	E	E-1	F	F-1	G	G-1	H	H-1	J	K	K-1	Ge m.	Ge m-1	
Mentoren eerste jaar																						
1. Hij/zij kan goed orde houden	0,6	3,2	3,3	3,3	2,0	3,3	1,8	3,0	2,3	4,0	1,0	3,8	2,5	3,3	3,0	3,5	1,7	3,6	1,5	2,8	2,0	3,4
9. We luisteren goed bij hem/haar	2,0	3,0	3,3	3,7	2,8	3,3	2,3	3,3	2,0	3,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,5	1,9	3,4	2,0	2,8	2,5	3,2	
17. Je leert veel bij hem/haar	1,0	3,4	3,3	3,3	2,3	4,0	1,5	3,8	2,0	4,0	1,8	3,3	3,0	3,0	2,8	3,8	2,6	3,7	2,5	3,3	2,3	3,6
25. Zij verslaat emousslast over zijn/haar vak	0,2	3,2	2,8	2,7	3,5	3,3	1,8	2,5	3,5	4,0	0,5	3,3	3,0	3,3	2,3	3,3	3,4	3,1	2,0	2,5	2,3	3,1
33. hij/zij heeft een prettige sfeer	0,6	3,6	3,5	3,3	3,5	3,5	1,8	4,0	3,8	4,0	1,3	3,8	3,3	3,5	3,0	3,8	2,8	3,7	2,3	3,3	2,5	3,8
41. We linken goed op bij hem/haar	1,2	3,4	2,5	3,0	2,0	2,8	1,8	3,3	1,5	3,5	1,3	3,3	3,0	3,3	2,3	3,8	1,9	3,5	1,8	3,0	2,0	3,3
Boven samen	0,9	3,3	3,1	3,2	2,7	3,3	1,8	3,3	2,5	3,8	1,3	3,4	3,0	3,2	2,8	3,6	2,4	3,5	2,0	2,9	2,3	3,3
2. Hij/zij doet wat hij heeft gezegd	1,2	3,8	2,3	3,7	2,5	3,8	2,0	4,0	1,0	4,0	1,0	3,7	2,8	3,0	2,5	3,5	2,8	3,9	2,0	3,5	2,0	3,7
10. Je kunt lachen bij hem/haar	1,0	3,0	3,3	3,7	3,5	4,0	1,8	4,0	3,3	4,0	2,5	3,5	3,3	3,3	2,8	4,0	2,0	3,6	2,3	3,5	2,6	3,7
18. Hij/zij is aardig tegen ons	2,4	3,4	4,0	3,7	3,8	4,0	2,8	4,0	3,8	4,0	2,8	4,0	3,3	3,3	3,5	3,8	3,3	3,7	3,0	3,3	3,3	3,4
26. Hij legt duidelijke uit	1,0	3,4	3,3	3,3	3,5	3,8	1,8	3,3	1,8	4,0	0,5	3,8	2,5	3,3	2,5	4,0	2,1	3,8	1,8	3,5	1,9	3,6
34. Bij hem/haar heb je eigen verantwoordelijkheid	1,8	3,2	3,3	3,0	2,0	2,0	3,3	2,3	3,5	4,0	2,3	3,2	2,8	2,3	1,8	2,8	3,3	3,2	2,3	2,5	2,6	2,9
42. Hij/zij kan goed tegen een grapje	1,8	3,0	3,5	3,0	3,8	3,5	2,5	3,3	4,0	4,0	2,5	3,3	3,0	3,3	3,0	3,8	2,4	3,4	2,3	3,3	2,9	3,4
Samen boven	1,5	3,3	3,3	3,4	2,8	3,5	2,3	3,5	2,9	4,0	1,9	3,6	2,9	3,0	2,7	3,6	2,7	3,6	2,3	3,3	2,6	3,5
3. Hij/zij luistert naar ons	1,2	4,0	2,8	4,0	3,0	3,8	2,0	3,8	4,0	4,0	2,0	3,3	3,3	3,0	2,5	4,0	2,8	3,9	2,3	4,0	2,6	3,8
11. Hij/zij heeft tijd voor ons	1,4	3,0	2,3	3,3	3,8	3,8	1,8	3,8	3,5	4,0	0,8	3,7	3,0	3,3	2,8	3,8	2,6	3,7	2,8	3,5	2,5	3,6
19. Als wij iets willen, probeert hij/zij mee te werken	1,0	3,6	3,5	3,7	3,3	3,5	3,0	3,8	3,8	4,0	1,8	3,3	3,0	3,3	3,0	4,0	2,8	3,6	2,3	3,3	2,8	3,6
27. Als we een probleem hebben, kunnen we dat tegen hem/haar zeggen	1,6	3,8	2,3	3,3	3,8	3,5	2,8	3,8	4,0	4,0	2,0	3,8	3,0	3,8	3,5	3,8	3,0	3,9	2,5	3,8	2,9	3,8
38. Hij/zij is iemand waarop je kunt vertrouwen	1,2	3,6	3,0	3,7	3,5	3,8	2,5	4,0	4,0	4,0	1,3	3,8	3,5	3,8	3,3	4,0	3,0	3,8	2,0	3,5	2,7	3,8
43. hij/zij begrijpt ons	1,2	3,4	3,0	3,3	3,3	3,8	2,0	3,5	4,0	4,0	2,0	3,7	3,0	3,5	3,0	3,8	2,7	3,6	2,5	3,5	2,6	3,6
Samen onder	1,3	3,6	2,8	3,6	3,4	3,7	2,3	3,8	3,9	4,0	1,6	3,6	3,1	3,4	3,0	3,9	2,8	3,8	2,4	3,6	2,7	3,6
4. hij/zij geeft snel toe	0,2	1,6	1,3	0,7	2,5	2,3	1,5	1,8	3,0	1,8	1,5	2,3	2,0	1,8	1,8	2,0	2,4	2,1	1,5	2,0	1,8	1,8
12. of we ons huiswerk maken, kunnen we bij hem/haar zelf bepalen	1,2	0,6	1,0	1,3	2,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,5	1,5	1,3	2,0	2,3	0,3	1,3	2,1	1,9	0,8	1,5	1,5	1,6
20. hij/zij geeft ons onze zin	0,8	1,8	2,8	1,7	2,0	2,0	1,5	2,0	3,0	2,3	1,3	1,7	2,0	2,3	1,8	3,0	2,2	2,3	1,8	2,3	1,9	2,5
28. hij/zij laat je zelfstandig werken	2,6	2,4	2,8	3,0	2,5	2,8	2,5	2,8	3,3	4,0	2,0	3,0	3,0	2,3	2,5	3,5	3,1	3,4	1,3	2,5	2,6	3,0
36. hij/zij vindt alles goed	1,6	2,6	2,3	2,0	2,5	2,5	1,3	1,8	3,5	3,3	1,5	2,0	2,0	2,8	2,0	3,3	2,7	2,9	1,5	2,8	2,1	2,6
44. bij hem/ haar mogen we best praten tijdens de les1.	2,2	2,4	2,3	2,0	3,0	2,8	1,0	2,0	3,5	3,3	2,0	2,5	2,5	3,0	2,5	3,5	2,6	2,8	2,0	2,8	2,4	2,7
Onder samen	1,4	1,9	2,0	1,8	2,4	2,3	1,6	2,1	3,1	2,8	1,6	2,1	2,3	2,4	1,8	2,8	2,5	2,6	1,5	2,3	2,1	2,3

Mentor/ Ideebeeld mentor	A	A.1	B	B.1	C	C.1	D	D.1	E	E.1	F	F.1	G	G.1	H	H.1	J	J.1	K	K.1	gem	Gem.1
5. hij/zij is gemakkelijk voor de gek te houden	1.2	0.8	0.5	0.0	2.5	2.3	1.0	1.8	1.0	1.0	3.0	1.0	1.5	1.5	1.0	2.0	2.4	1.3	2.5	1.8	1.7	1.4
13. hij/zij maakt een onzakelijke indruk	1.6	0.2	0.0	0.0	0.8	0.0	0.8	0.3	0.8	0.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.0	0.9	0.1	2.3	0.5	1.0	0.1
21. wij zijn brutaal tegen hem/haar	1.4	0.2	0.0	0.0	1.0	1.0	1.3	0.3	1.0	0.5	1.8	0.7	0.3	0.0	0.5	0.5	0.9	0.6	1.3	0.8	1.0	0.5
29. in zijn/haar klas is het een puurhoop	3.6	0.4	1.3	0.0	1.5	0.5	1.3	0.3	1.8	1.0	2.3	0.5	1.3	0.8	1.0	0.3	1.8	0.3	1.3	0.8	1.7	0.5
37. hij/zij is bang voor wat leerlingen zeggen	1.8	0.6	0.0	0.0	0.0	0.5	0.3	0.5	0.0	1.5	0.0	0.0	0.0	0.5	0.0	0.5	0.8	0.3	1.3	0.3	0.7	0.1
45. hij/zij raakt makkelijk in de war	2.8	1.0	0.3	0.0	2.8	0.8	1.0	0.5	2.3	1.0	2.8	0.5	1.5	1.0	1.3	0.3	1.2	0.7	1.8	1.0	1.9	0.7
Onder tegen	2.1	0.5	0.3	0.0	1.4	0.8	1.0	0.5	1.2	0.6	2.2	0.4	0.8	0.5	0.8	0.5	1.3	0.6	1.7	0.8	1.2	0.6
8. hij/zij zegt dat we weinig presteren	1.2	0.4	0.8	0.0	0.8	1.0	1.5	0.5	2.0	0.0	1.5	0.8	0.0	0.0	0.8	0.8	1.8	0.3	0.8	0.0	1.1	0.4
14. hij/zij doet of we dom zijn	1.8	0.0	0.0	0.0	0.5	0.0	1.3	0.0	0.0	0.0	1.5	0.0	0.0	0.3	0.3	0.4	0.0	0.3	0.3	0.3	0.6	0.1
22. hij/zij is onlevend over ons	1.6	0.0	0.5	0.0	1.3	1.0	1.8	0.3	1.0	0.0	1.5	0.3	0.5	0.0	0.8	0.8	1.6	0.4	1.5	1.0	1.2	0.4
30. hij/zij pelooft ons niet	1.6	0.0	0.0	0.0	0.3	0.3	0.8	1.0	0.0	0.8	1.0	0.5	0.0	0.0	1.0	0.0	0.8	0.8	1.0	0.3	0.6	0.3
38. hij/zij moept over ons	2.6	0.2	0.3	0.7	0.3	0.3	1.5	0.3	0.5	0.8	2.8	0.8	0.0	0.3	1.0	0.3	1.3	0.4	1.3	0.5	1.2	0.5
46. hij/zij zegt dat we slecht oplossen	2.4	0.2	0.5	0.0	1.3	1.0	2.0	0.5	1.3	0.8	2.3	0.7	0.3	0.3	1.3	0.3	2.1	0.5	2.3	0.5	1.6	0.5
Tegen onder	1.9	0.1	0.3	0.1	0.7	0.6	1.5	0.4	0.8	0.3	1.8	0.5	0.1	0.1	0.8	0.3	1.3	0.4	1.2	0.4	1.1	0.3
7. hij/zij is ongeduldig	2.2	0.2	0.0	0.0	1.0	0.8	1.3	0.8	0.5	0.0	3.5	0.7	0.3	0.0	1.5	0.8	1.1	0.4	1.3	0.5	1.3	0.4
15. als hij/zij boos is, merk je dat	3.2	2.4	2.3	0.7	1.5	2.0	3.0	2.3	0.5	0.8	2.8	2.0	1.8	1.3	2.5	2.3	2.3	1.7	2.8	2.0	2.3	1.8
23. hij/zij dreigt met sancties	2.0	0.2	0.0	0.0	0.5	0.5	2.3	0.5	0.8	0.8	3.0	0.7	0.3	0.5	0.8	0.5	1.3	0.5	0.5	1.0	1.2	0.5
31. met hem/haar kun je makkelijk ruzie maken	2.8	0.8	0.3	0.3	0.5	0.8	1.3	0.3	0.0	0.0	1.5	0.3	0.5	0.3	1.0	0.5	0.7	0.2	1.0	1.0	1.0	0.4
39. hij/zij keurt snel werk af	1.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8	1.8	1.0	0.5	0.0	1.8	0.7	0.2	0.3	1.0	0.0	0.4	0.4	2.0	0.5	0.9	0.4
47. hij/zij kan kwaad worden	3.4	1.0	0.8	0.3	0.8	1.0	2.3	1.5	0.5	0.8	2.3	0.8	1.0	0.8	1.5	0.8	0.9	1.0	2.0	1.3	1.6	0.9
Tegen boven	2.5	0.8	0.5	0.2	0.7	1.0	2.0	1.0	0.5	0.4	2.5	0.9	0.7	0.5	1.4	0.8	1.1	0.7	1.6	1.0	1.2	0.7
8. Hij/zij laat goed merken dat iets fout is	0.6	2.4	1.8	1.0	1.8	2.3	2.8	2.0	1.3	0.8	1.8	2.3	1.3	1.3	2.3	2.5	2.0	2.2	1.5	2.3	1.7	1.9
16. van hem/haar mag niets	1.6	1.2	0.3	0.0	1.3	1.3	1.8	0.8	1.0	0.0	1.8	0.7	0.5	0.3	0.5	0.0	1.0	0.4	1.5	0.3	1.1	0.5
24. hij/zij is streng	1.6	1.2	0.8	0.0	0.5	1.3	1.8	1.3	0.0	0.8	1.5	1.5	1.0	1.0	1.3	0.3	1.0	1.0	1.5	1.3	0.9	1.0
32. we zijn bang van hem/haar	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.0	0.3	0.0	0.3	0.1
40. bij hem/haar moet het heel stil zijn in de les	1.6	2.0	1.0	1.3	0.8	1.3	2.5	1.8	1.0	0.0	2.3	1.7	1.0	1.0	1.8	1.5	1.7	1.9	1.3	1.0	1.5	1.4
48. hij/zij is zelf aan het woeien	1.4	2.2	1.3	0.7	2.0	1.8	2.5	2.3	1.5	1.8	2.9	2.0	2.3	2.0	1.5	1.3	2.2	1.7	2.0	1.8	1.9	1.8
49. hij/zij waarschuwt ons maar 1 keer	1.2	2.6	0.3	0.7	0.8	1.3	1.0	1.8	0.3	1.8	0.8	1.2	1.0	0.8	1.0	0.8	0.8	1.1	1.5	1.5	0.9	1.4
50. we moeten ons aan zijn/haar regels houden	2.0	3.6	2.0	2.3	1.8	2.3	2.5	2.0	1.8	2.0	2.3	2.7	2.3	2.3	1.8	1.5	1.8	2.0	2.0	1.8	2.0	2.3
Boven tegen	1.3	1.9	0.9	0.8	1.1	1.4	1.9	1.5	0.8	1.0	1.6	1.5	1.2	1.1	1.3	1.1	1.3	1.4	1.4	1.3	1.3	1.3

Bijlage 6:

Het interview schema

Interview schema

inleiding: voorstellen + bedanken voor het feit dat de deelnemer wil meewerken. Vertellen dat ik een aantal vragen (deze vragen hebben betrekking op de deelvragen) zal stellen over motivatie en leren op school

Algemene vragen:

1. Naam: (jongen/meisje)
2. opleiding;

onderwerp: ik onderzoek wat jongeren nodig hebben om gemotiveerd naar school te gaan.

Doel van het gesprek: het verzamelen van informatie over motivatie van jongeren om naar school te gaan.

Doel: Als ik een beeld heb van wat jongeren nodig hebben om gemotiveerd naar school te gaan, zal ik dit bespreken met de opleidingsmanager. Voor jou is het misschien leuk om te weten dat je er andere jongeren mee helpt. Jouw mening doet er dus toe.

Afspraken:

- * de informatie wordt vertrouwelijk en anoniem behandeld.
- * de deelnemer heeft het recht om te weigeren een vraag te beantwoorden
- * eventueel goedkeuring voor gebruik van video of voor notitie maken
- * bied de de geïnterviewde een samenvatting aan, van de onderzoeksresultaten(of van het interview)

tijdsduur:

maximaal één uur.

Interview vragen:

1. Motivatie voor de opleiding

- a. Jij hebt voor deze opleiding gekozen, kan je je nog herinneren waarom je hiervoor gekozen hebt?
- b. Had je al verwachtingen van de opleiding; vertel eens
- c. En hoe zit dat nu? Wat betekent dat voor jou?
- d. Wat vonden ze er thuis van dat je deze opleiding had gekozen?
- e. Was dat belangrijk voor je?

2. Motivatie voor het beroep:

- a. Had je al een beeld van het beroep, hoe zag dat er uit?

- b. Wat trok je aan?
- c. Hoe kijk je er nu tegen aan?
- d. Waarom dacht je dat het beroep bij jou paste?
- e. Vonden ze thuis dat het bij jou paste? En waarom dan?
- f. Hoe belangrijk is het voor jou om het juiste beroep te kiezen?
- g. Hoe belangrijk is het voor jou dat je ook een baan vindt in de sector waarvoor je gekozen hebt

3. Hoe ziet jouw schooldag er uit?

- a. Welke lessen zijn interessant?
- b. Wat maakt deze lessen interessant? (*doorvragen*)
- c. Wat betekent dit voor jou? Wat doe jij dan? (*niet weten houding*)

4. Wat is voor jou een goede mentor (docent)?

- a. Wat vind je goed? Wat heb jij nodig?
- b. En wat nog meer??
- c. En nog meer??
- d. Wat betekent het voor jou als je zo'n docent hebt, wat doe jij dan anders?

5. Motivatie; wat betekent dat voor jou?

- a. Noem eens iets wat je ontzettend graag doet.
- b. Wat doe je dan? hoe merken mensen dat je het graag doet?
- c. Noem eens wat dingen die je leuk vindt van school
- d. Stel dat je hartstikke gemotiveerd bent voor school; hoe zou dat er uit zien? Wat heb je daar allemaal voor nodig? (*wondervraag*)
- e. dit ideaalbeeld is een 10, helemaal niet gemotiveerd is 0; waar sta je nu? (*schaalvraag*)
- f. Wat heeft ervoor gezorgd dat jij nu op een... staat?
- g. Hoe kom je 1 stap verder?

6. Jouw eigen verantwoording:

- a. Dat ene stapje verder, hoe pak je dit aan?
- b. Wie zouden je daarbij kunnen helpen?
- c. Hoe zouden ze kunnen helpen?
- d. Wat zouden ze daar thuis van vinden?
- e. Hoe vind jij dat?
- f. Weten ze thuis hoe het op school gaat? Hoe worden ze geïnformeerd en hoe vind je dat?

7. Factoren die ook van invloed zijn op jouw motivatie om te leren

Bijlage 7:**motivatie gebruik oplossingsgerichte gesprekstechnieken**

Delfos (2005) geeft een aantal tips die de communicatie met jongeren kan bevorderen. Daarbij geeft ze aan dat het belangrijk is dat de hersenen van de jongere op *aan* staan en daar ook op blijven staan. Zodra zij op *uit* staan is het moeilijk communiceren, terwijl we er vanuit mogen gaan dat jongere graag wil vertellen.

De tips geef ik weer in de rechter kolom. In de linkerkolom geef ik aan hoe deze tips vorm te geven door middel van de oplossingsgerichte gesprekstechnieken:

<i>Tips voor communicatie met jongeren</i>	<i>Toepassing van de oplossings-gerichte gesprekstechnieken</i>
Stel de jongere op zijn/ haar gemak. Daarbij is het belangrijk dat het doel van het gesprek duidelijk is. Een houding van 'aardig zijn' kan ook een belangrijke bijdrage leveren.	Stap 1: verheldering van doel
In het gesprek gaat het om de toonzetting; warmte, respect en belangstelling zijn belangrijke factoren	De non-specifieke variabelen
De belangstelling moet oprecht zijn. Dit betekent dat je veel vragen stelt en niet te veel invult. Laat de jongere vertellen en luister naar zijn of haar verhaal. Het gaat om hem of haar en niet om jou.	De niet-weten- houding Veel vragen stellen
Door door te vragen; vraag door op de kern en houd daarbij het belang van de ander in het oog. Vraag door over onderwerpen die de jongere belangrijk vindt	Doorvragen
De jongere wil voor vol aangezien worden; dus neem hem ook serieus	
Realiseer je dat je de verantwoording van het verloop van het gesprek kunt delen: vanaf een jaar of 16 / 17 kunnen	De jongere is eigenaar van het probleem.

jongeren deze verantwoording heel goed aan. Dit betekent ook dat het gesprek niet altijd zal verlopen zoals jij dat wenselijk acht.	
• Neem een nieuwsgierige houding aan	De niet-weten-houding
• Door te laten merken dat de jongere jou misschien ook iets te leren heeft.	
• Pas de socratische methode toe	De niet-weten-houding
• Spreek waardering uit voor de denkwijze van de jongere	Complimenten en coping
• Pas metacommunicatie toe, dit kan een gevoel van gelijkwaardigheid geven	Meta communicatie
• Ga respectvol met de jongere om; dit betekent dat je, ook als je het gedrag van de jongere afkeurt, deze jongere als persoon blijft accepteren.	Denkwijze ogw: je bespreekt het gedrag
• Het is goed je bewust te zijn dat de jongere loyaal is; met name loyaal naar ouders, maar dit kan ook naar de gesprekspartner zijn;	

Bijlage 8

Diepte interview met T

Datum: 11 april '11
Leeftijd: 17 jaar
Geslacht: man
Groep: 1^{ste} jaar sociaal cultureel werk, niveau 4

Situatie:

T zit in het eerste jaar SCW. Zijn mentor vraagt hem een afspraak met mij te maken omdat T niet langer echt gemotiveerd lijkt voor zijn opleiding. Na een aantal gesprekken met mij, waarin duidelijk wordt dat hij toch met zijn opleiding verder wil, vraag ik T mee te werken aan een diepte-interview. Hij doet dit graag, maar het mag niet worden opgenomen.

1. Motivatie voor de opleiding en het beroep

T weet nog goed waarom hij voor de opleiding koos:

- Een niet zo'n moeilijke opleiding en wel 'leuk'. Wat hij hiermee bedoelt, kan hij niet goed benoemen.
- Hij wilde wel leren organiseren en verder zou hij wel zien.
- Zijn zus volgde de opleiding en die had het wel leuk gehad.
- Hij had een klein beetje nagedacht of het zou passen: T kan goed met mensen omgaan en het lukt hem altijd wel om dingen voor elkaar te krijgen.
- Het belangrijkste was dat de school leuk zou zijn.
- Beroepsperspectief was nog niet zo duidelijk en op dat moment ook niet zo belangrijk.

Reactie omgeving:

- Thuis hadden ze zo hun twijfel of dit het wel was.
- Vrienden vonden het wel bij hem passen; T is een makkelijke prater en als de vriendengroep iets doet, is hij meestal de leider.

Nu, een half jaar later realiseert T zich dat een opleiding niet altijd leuk is. Het behalen van een diploma en kansen op werk zijn op dit moment zijn belangrijkste motivatie om naar school te gaan.

2. De ideale mentor/docent of de meest motiverende mentor

Een motiverende mentor:

- Een mentor met een leuk of motiverend verhaal (bijvoorbeeld uit de praktijk)
- Een mentor die ook persoonlijke verhalen vertelt.
- Een mentor met wie je ook persoonlijk contact hebt, en dat betekent niet dat je alles hoeft te weten van elkaar

- Een mentor aan wie je vragen kunt stellen.
- Een mentor die geïnteresseerd is in de leerling
- Een mentor die de leerlingen stimuleert door vragen aan ze te stellen.
- Een mentor die de leerlingen ook ruimte geeft om iets te vertellen, maar de klas toch onder controle houdt.
- Een mentor die je stimuleert om zelf ook verantwoording te nemen.
- Een mentor die de leerlingen ook ruimte geeft om zelf te ontdekken.
- Een mentor die de planning van de leerlingen zo af en toe eens checkt.
- Een mentor die je voorbeelden van opdrachten geeft, zodat je beter snapt wat er van je verwacht wordt.
- Een mentor die je aanmoedigt, die laat merken dat ze hoopt dat je het redt.
- Een mentor die af en toe laat merken dat je dingen al goed doet.
- Een mentor die hart voor de zaak heeft.
- Een mentor die zelfverzekerd is.
- Een mentor die af en toe een grapje maakt.

3. Wat is motivatie voor jou en hoe zit het met je motivatie voor school? Hoe kan je zelf invloed uitoefenen?

Toen het mis ging op zijn opleiding is T goed na gaan denken wat er zou moeten gebeuren om weer gemotiveerd naar school te gaan. Daarnaast had de mentor contact met ouders en komt er via een ambulant begeleider extra hulp bij plannen (vanwege zijn ADHD). Nu heeft T de knop omgezet. Hij weet niet precies het moment, maar een aantal momenten hebben hem geholpen om het roer om te gooien:

- Door ons gesprek (het gesprek met mij als decaan) is T gaan nadenken. Voor zichzelf heeft hij nu een doel: na deze opleiding naar het HBO.
- Hij realiseert zich dat hij ook zelf de touwtjes in handen kan nemen;
 - Als je duidelijkheid wilt, moet je er zelf achteraan gaan; het is een vergissing om te denken dat het vanzelf naar je toe komt.
 - Soms moet je ook een knop kunnen omzetten; school is nou eenmaal niet altijd leuk: je moet er zelf iets van maken.
 - Je moet jezelf af en toe motiveren; dat doe je door je te concentreren op de positieve dingen.
 - Je moet je eigen enthousiasme ergens vandaan halen -> je moet je eigen manier vinden om het leuk te vinden. (cognitieve gedragstherapie; dat had zijn ambulant begeleider ook al gezegd....)

4. Factoren die de motivatie positief of negatief beïnvloeden:

- Je moet weten wat het doel is (dus ook doel voor de toekomst).
- Je moet weten hoe je je doel kunt bereiken.
- De sfeer in de klas: je doet beter mee als de sfeer positief is
- Je omgeving:
 - je wilt je ouders niet teleurstellen; het is belangrijk dat ze achter je staan.
 - Thuis heeft invloed : 'ze zeggen dat ik het zelf mag weten, maar ze zeggen ook: 'ga maar achter de kassa'. Hier schrik je van'.

- 'mijn opa had het vroeger moeilijk en die heeft het toch allemaal gered; dan moet ik het toch ook kunnen'.
- Je bent gemotiveerder als dat wat je goed doet, wordt beloond.
- Je moet af en toe successen ervaren; daardoor krijg je vertrouwen
- 'ik wil wat maken van mijn leven'.
- Zo af en toe een cijferlijst, met de stand van zaken

Wat mentoren niet moeten doen:

- Nep dreigementen uiten (zijn soms lastig van echt te onderscheiden, maar als het te vaak voorkomt, verlies je het vertrouwen)
- Het is fijn als mentoren je helpen met plannen, maar je moet het ook zelf kunnen, dus docenten moeten niet te veel uit handen nemen.
- Vaag zijn over de lessen; vaak zijn doelen en verwachtingen niet duidelijk. Doelstelling van een opdracht is ook vaak niet duidelijk

5. Wat de deelnemer nog wil vertellen

- Als klas moet je elkaar beoordelen met bijvoorbeeld *goed* of *onvoldoende*. Dit is gewoon niet genoeg!! Het zou fijn zijn als je een cijfer of beoordeling van je mentor krijgt, die los staat van wat de klas denkt of hoe ze beoordelen. Het is nu net of het niet echt iets van de mentor is. Het lijkt dan of de mentor zich te veel laat leiden door de klas.
- Een docent die enthousiast is en zijn vak ook zelf interessant vindt motiveert je. T geeft een voorbeeld van een vak dat hij eigenlijk nutteloos vindt, maar het enthousiasme van de docent werkt motiverend.
- Ook als het echt interessant is, het blijft gewoon school
- Docenten zouden beter onderling contact moeten hebben; beter qua programma

Na afloop bedank ik T voor het gesprek.

Reflectie:

.

Bijlage 9

Diepte interview met R

Datum: 20 april '11

Leeftijd: 18 jaar

Geslacht: Vrouw

Groep: 1^{ste} jaar pedagogisch werk jeugdzorg, niveau 4

Situatie:

R is van plan te stoppen met de opleiding. Door haar stage is zij erachter gekomen dat de opleiding niet echt bij haar past. R is 18 jaar. Ik heb een aantal gesprekken met R, tijdens welke de keuze voor een nieuwe opleiding centraal staat. Ik vraag R voor het diepte interview omdat ik goed contact met haar heb. R vindt het leuk om mee te werken.

1. Motivatie voor de opleiding en beroep

Het beroep was haar belangrijkste motivatie; het leek haar een uitdaging om met probleemjongeren te gaan werken. Haar vader vond dat de opleiding wel bij haar paste: R kan namelijk goed met haar 'stief' broertjes omgaan.

Kwaliteiten die haar geschikt zouden maken voor de jeugdzorg:

- Geduldig
- Duidelijk in grenzen stellen
- Zich kunnen inleven

Het ROC is niet nieuw voor haar omdat ze niveau 1 heeft gedaan. Bij welzijn hoopte ze veel te leren.

R wil graag een nieuwe opleiding, maar weet nog niet welke. Belangrijk bij haar keuze is dat ze het leuk moet vinden. Ze is creatief, maar twijfelt of ze die richting moet kiezen, omdat ze het ook belangrijk dat er werk in is te vinden.

2. De ideale mentor/docent of de meest motiverende mentor

- Een mentor die duidelijk vanuit schema werkt.
- Een mentor die aangeeft wat hij/zij van plan is te doen en zich daar ook aan houdt.
- De mentor die zegt wat hij verwacht van de leerlingen.
- Een mentor die beoordelingen geeft.
- De mentor die de klas laat beoordelen en ook zelf een beoordeling geeft + motivatie voor deze beoordeling; dit is belangrijk omdat je het oordeel van leeftijdgenoten wilt horen en van de docent. Het is eerlijk en als het goed is, geeft het zelfvertrouwen.
- De mentor die tips en tops geeft bij presentatie (en daarbij ook een oordeel).
- De mentor die duidelijk is en eisen stelt.
- De mentor waarbij het misschien wat rommelig is in de les, maar wel leuke gesprekken heeft met de klas, door dingen aan de klas te vragen.

- De mentor die begaan is met de klas en met jou, dit betekent dat zo'n docent je dingen wil leren en je ook wil helpen; dit werkt motiverend.
- Een mentor die af en toe beetje vrolijk is.
- Een mentor die energiek voor de klas staat.

3. Wat is motivatie voor jou en hoe zit het met je motivatie voor school? Hoe kan je zelf invloed uitoefenen?

Gemotiveerd zijn betekent dat je er plezier in hebt en dat het interessant is. Bij een gemotiveerde mentor doe je als leerling ook anders, dan is het makkelijker om de aandacht erbij te houden en de lessen gemotiveerd te volgen. Aangezien R nu niet meer naar school gaat, vindt ze het lastig om het 2^{de} deel van de vraag te beantwoorden. Op dit moment weet ze niet goed wat voor opleiding ze zou willen.

4. Factoren die de motivatie positief of negatief beïnvloeden:

Wat niet werkt:

- 'Slomige' docenten, te soft, die niet met de les starten, of veel te laat, die maar blijven kletsen. Nep dreigementen uiten (zijn soms lastig van echt te onderscheiden, maar als het te vaak voorkomt, verlies je het vertrouwen)
- Rommelig rooster, veel tussenuren
- Door onvoldoende voorbereiding op haar stage; ze had geen helder beeld van wat ze kon verwachten, ging het al snel mis. Als hier meer duidelijkheid over geweest was, had ze zichzelf misschien langer de kans gegeven om het te proberen.

5. Wat de deelnemer nog wil vertellen

(met behulp van kaartjes, waarbij ik de voorbeelden van Ros en Nelis & van Sark gebruik, met betrekking tot de rollen van de docent bij het stimuleren van relatie, autonomie en competentie, blz 18)

Autonomie; de mentor ondersteunt bij het maken van doelen. Als je het helemaal zelf moet doen is dit lastig. Meedenken is wel belangrijk; als je er zelf ook mee bezig bent, stimuleert dat je zelfstandigheid.

Competentie; het is belangrijk dat de mentor de leerlingen eerst goed leert kennen, zodat de docent weet wat de deelnemers aankunnen. Het is namelijk belangrijk dat de verwachtingen van de mentor aansluiten bij de mogelijkheden van de deelnemers. Op deze manier toont de mentor waardering voor de deelnemer door aan te sluiten bij de verwachting. Ook geeft het je zelfvertrouwen als de dingen lukken.

R vindt het kaartje met de volgende uitspraak het belangrijkste:
de docent moet gemotiveerd zijn om kennis over te dragen.

Reflectie

Bijlage 10

Diepte interview met H

Datum: 17 mei 11

Leeftijd: 17 jaar

Geslacht: man

Groep: 1^{ste} jaar pedagogische werk niveau 4

Situatie:

H is tijdelijk uit de klas geplaatst omdat hij niet langer te hanteren was. Hij had het hoogste woord in de klas en bovendien een negatieve invloed. De mentor had geen vat op hem. Na een gesprek met de opleidingsmanager wordt hij in de time-out klas geplaatst. Bij zijn nieuwe mentor in de time-out klas is hij ontzettend gemotiveerd; hij verzuimt nooit.

1. Motivatie voor de opleiding en beroep

H had niet echt verwachtingen van de opleiding. H ging met zijn vrienden mee, die waren op dat moment het belangrijkste. Kan goed met kinderen omgaan. Ook zijn familie was positief over zijn keuze. Hij was ook onzeker over zijn keuze en durfde op dat moment niet te kiezen wat hij het allerliefste wilde (de kappersopleiding). De voorlichting bij de kappersopleiding viel erg tegen en daarom had hij maar besloten PW te gaan doen. Onlangs heeft H besloten toch naar de kappersopleiding te gaan: hij heeft zelfs een stageplek gevonden en is ontzettend gemotiveerd.

2. De ideale mentor/docent of de meest motiverende mentor

- Een mentor die veel controleert. (hij miste dit bij PW)
- Een mentor die je snapt of je in ieder geval probeert te begrijpen.
- Een mentor die je laat merken dat ze je goed vindt.
- Een mentor die samen met jou naar oplossingen gaat zoeken.
- Een mentor die je nooit laat vallen.
- Een mentor die de tijd voor je neemt.

Een motiverende mentor is

- Een mentor die ie duidelijk is en op 1 manier uitlegt.
- Een mentor die zelf rustig blijft als er iets aan de hand is.
- Een mentor die respectvol en begripvol is; dat betekent dat ze luistert.
- Een mentor die de lessen leuk en interessant maakt.
- Een mentor die tijdens de lessen ook zo af en toe een grapje maakt.
- Een mentor die je complimenten geeft en die niet alleen de fouten ziet.
- Een mentor die laat zien dat zij vertrouwen in je heeft door te zeggen;
 - 'je kan het'
 - 'Je hebt niet zoveel te verliezen'
 - 'Ga er maar gewoon voor'

3. Wat is motivatie voor jou en hoe zit het met je motivatie voor school? Hoe kan je zelf invloed uitoefenen?

Gemotiveerd zijn betekent dat het je echt boeit en dat je er alles van wil weten. He wil er dan ook alles over lezen en je hebt er echt plezier in

Motivatie is

- 'ervoor gaan'
- het interessant vinden
- er een goed gevoel bij hebben
- het gevoel hebben dat je het kunt, dat het lukt
- als iets lukt wordt het leuk

motivatie is echt willen

4. Factoren die de motivatie positief of negatief beïnvloeden

Wat werkt negatief:

- De klasgenoten: H verliest zijn motivatie omdat de sfeer in de klas slecht is; iedereen praat voortdurend door elkaar heen. Er is weinig respect.
- Leerstof; dit is weinig interessant De mentor legt alles op veel manieren uit, gaat op iedereen in, waardoor het een chaos wordt.
- Valse beloftes: de mentor zegt te vaak '*we komen er later op terug*'; dit werkt niet, als de mentor er niet op terug komt!!

5. Wat de deelnemer nog wil vertellen

Zijn gedrag heeft ook duidelijk te maken met onzekerheid; tijdens het gesprek realiseert hij zich dit duidelijk en hij is blij met mijn aandacht en realiseert zich zijn eigen gedrag. H heeft altijd het gevoel te falen.

Reflectie

Bijlage 11

Diepte interview met E.

Datum: 17 mei '11

Leeftijd: 16 jaar

Geslacht: man

Groep: 1^{ste} jaar onderwijs assistent niveau 4

Situatie: E is niet meer zo gemotiveerd voor de opleiding en zijn mentor heeft hem verteld dat hij hem 'liever kwijt dan rijk is'. Dit is de reden dat E bij mij voor een gesprek komt. E is 16 jaar en zegt dat hij graag naar school wil, maar hij zegt ook dat school altijd al een probleem is. Ik luister naar het verhaal van E en vraag hem of hij mee wil werken aan een interview. Dit wil hij.

1. Motivatie voor de opleiding en beroep

E heeft voor de opleiding gekozen omdat hij graag onderwijzer wil worden. Als vooropleiding heeft hij VMBO – TL. Aangezien het op school nu niet zo goed gaat is hij gaan twifelen; E vraagt zich af of de PABO niet te moeilijk voor hem zal zijn, als deze opleiding al niet lukt. Zijn familie staat wel achter zijn keuze, omdat hij goed met kinderen kan omgaan. Eigenlijk is motivatie voor school altijd al een probleem voor E en hij wil wel tegen dit gevoel vechten, maar daar heeft hij de hulp van school voor nodig. Daarvoor heeft hij de steun van de mentor nodig (zie hieronder) en bovendien is het belangrijk dat hij het gevoel heeft dat de vakken ook zinvol zijn voor het toekomstige beroep. Hierover krijgt hij geen duidelijkheid. Espen is 16 jaar en heeft VMBO-TI wil graag naar school.

2. De ideale mentor/ docent of de meest motiverende mentor

Wat heb je nodig van de mentor?

- De mentor moet er zijn voor de leerlingen.
- De mentor moet open staan voor de leerlingen.
- De mentor moet serieus overkomen.
- De mentor moet tijd voor je hebben.
- De mentor moet zijn vak serieus nemen
- Een mentor die ook streng is, je motivatie wordt beïnvloed door een strenge docent.
- De mentor moet duidelijk zijn in wat hij verwacht.
- De mentor moet duidelijk zijn in afspraken; 'later inleveren' is veel te vaag.
- Als je iets fout doet, moet dat direct consequenties hebben.
- Directe feedback is belangrijk; ook als het negatief is.
- De mentor moet meer druk uitoefenen als je iets niet af hebt, eventueel straf, want straf wil niemand.
- Een mentor moet soms ook problemen met humor kunnen oplossen.

- Een mentor moet niet 'te raar doen'.

3. Wat is motivatie voor jou en hoe zit het met je motivatie voor school? Hoe kan je zelf invloed uitoefenen?

Als je voor iets gemotiveerd bent, zoals voor voetbal, dan doe je er alles voor. Dan heb je er veel plezier in en dan ben je ook bereid in je vrije tijd iets extra's te doen.

E is nooit echt voor school gemotiveerd geweest. Hij vindt vakken nogal snel saai en hij heeft er vaak geen zin in om zich in te zetten. Als ik hem vraag hoe hij zelf invloed kan uitoefenen kan hij deze vraag niet beantwoorden; het is echt de mentor die het moet doen, het liefst met een beetje humor. Door wat humor krijg je zin in de lessen.

4. Factoren die de motivatie positief of negatief beïnvloeden:

Oa valt tegen omdat:

- De leerstof is niet echt boeiend
- De manier van lesgeven staat hem tegen; de docent komt niet serieus over
- Je moet veel doen, kon het niet overzien en deed toen maar niets
- Er zijn geen toetsen
- De mentor stimuleerde je er niet, kwam ook te laat
- De mentor wordt boos op onverwachte momenten
- De mentor maakt een onzekere indruk
- Er vaak geen duidelijkheid is over wat je moet doen.

5. Wat de deelnemer nog wil vertellen

Reflectie

Bijlage 14

Diepte Interview met M

Datum: 23 mei '11

Leeftijd: 17 jaar

Geslacht: vrouw

Groep: 1^{ste} jaar pedagogisch werk niveau 3

Situatie:

voor dit interview heb ik de klas van een collega bezocht, iets over mijn onderzoek verteld en aan de deelnemers gevraagd wie er mee zou willen werken. M was bereid om mee te werken. Op dit moment is er veel onvrede in de klas van M. Bijna de helft van de groep stopt eind van dit schooljaar met de opleiding. M wil doorgaan.

1. Motivatie voor de opleiding en het beroep

M had geen idee wat ze wilde worden; eventueel iets met kinderen. Uit een beroepskeuze test kwam pedagogisch werk. Dit leek haar wel aardig en ook haar ouders vonden dat de opleiding bij haar paste, omdat ze goed met kinderen om kon gaan. Bovendien hebben haar ouders gezegd dat ze het wel kan. M vindt het belangrijk wat haar ouders van haar keuze vinden en ze is het hier ook wel mee eens. Ze heeft een vriendin die een andere opleiding bij welzijn doet en die was enthousiast. Dit enthousiasme heeft haar beïnvloed, verder had ze niet echt verwachtingen en wist ze ook niet echt wat de opleiding inhield. Haar allerbelangrijkste motivatie is een diploma en ze hoopt gedurende de opleiding te ontdekken wat ze echt wil. In ieder geval is ze van plan om na deze opleiding naar het HBO te gaan.

In eerste instantie zegt ze dat ze de opleiding nog steeds wel leuk vindt, maar als ik de schaalvraag stel met 0 voor 'vreselijk' en 10 voor fantastisch schaaft ze de situatie in op een 3. De 3 is voor de interessante vakken en de stage.

2. De ideale mentor/ docent of de meest motiverende mentor

- Een mentor die weet wat haar vak inhoudt, die weet wat ze wil vertellen.
"Als de mentor niet weet wat ze wil, raken we in de war en hoe kan je dan verwachten dat wij het wel weten".
- Een mentor die haar lessen voorbereid heeft.
- Een mentor die op een positieve manier controle houdt. Dit betekent dat de mentor rustig blijft en niet gaat schreeuwen.
- Een mentor die laat merken dat ze vertrouwen in je heeft.
- Een mentor die positief blijft.
- Een mentor die veel complimenten geeft.
- Een mentor die blij is.
- Een goede mentor bereidt zich goed voor, weet waar ze het over heeft (**is het allerbelangrijkste**) en kan onze vragen beantwoorden.
- Een mentor die het merkt als er in de klas iets niet lekker loopt en dit dan ook bespreekbaar maakt en daar de tijd voor neemt.

- Een mentor die je helpt, waardoor je zelf op je ideeën komt.
- Een mentor die vertelt wat de bedoeling is van een opdracht.
- Een mentor geeft duidelijk aan wat ze verwacht van de klas.
- Een mentor is consequent in haar afspraken.

3. Wat is motivatie voor jou en hoe zit het met je motivatie voor school? Hoe kan je zelf invloed uitoefenen?

Als M gemotiveerd is voor een activiteit dan is ze blij, opgewekt, ziet zij overal het positieve van in. Dan gaat ze dingen uitproberen en zoekt ze nieuw uitdagingen

Wat betreft motivatie voor de opleiding staat ze nu op een 6½. Dit betekent:

- Dat ze het interview mag doen met mij
- Dat haar klacht serieus genomen wordt (ze heeft een afspraak met de manager).
- Dat ze naar de deelnemers lunch mag
- Dat ze iets te zeggen heeft.

Hieruit blijkt duidelijk dat M graag gehoord wil worden. Het wordt een 8 als 'ze' er iets aan doet, dus als de situatie in de klas verbetert.

Met 'ze' bedoelt M de opleidingsmanager. Ze hoopt dat hij met de mentor gaat praten, waardoor deze mentor begrijpt dat er echt iets moet veranderen en dat zij, die mentor daar zelf ook een rol in speelt. Als de situatie is verbeterd, zou dat het gedrag van M positief beïnvloeden:

- ze is dan aandachtig
- ze maakt haar huiswerk
- ze weet dan dat ze iets leert

In een negatieve klas is het bijna onmogelijk om je best te doen, want als je je best doet, val je buiten de boot. In periode 3 zat ze even in de put, ze zag de chaos niet meer zitten. In periode 4 kiest ze voor zichzelf, ze gaat er weer voor. Ze heeft genoeg van de problemen en wil naar oplossingen zoeken. Vandaar haar acties om gehoord te worden.

4. Factoren die de motivatie positief of negatief beïnvloeden:

- Als je iets vraagt, zegt haar mentor; "zoek het maar uit". Dan zoek je het ook uit, maar het maakt je wel erg boos. Soms zelfs zo boos dat je haar van alles de schuld gaat geven en dat lost niets op. "vraag maar aan je klasgenoten" werkt niet. Als die het niet weten, laat je het erbij zitten.
- Als de mentor schrijft en uitlegt tegelijkertijd gaat het niet goed.
- Negatief gedrag moet je niet negeren als de klas het wil uitpraten. Als je het uitpraat moet er wel bij alle partijen bereidheid zijn om iets te veranderen, anders is het zinloos. De mentor moet wel bereid zijn toe te geven dat het niet goed gaat.
- De opdrachten moet je kunnen overzien, een te grote opdracht werkt niet.
- Als de sfeer eenmaal negatief is, wordt het lastig om nog mee te doen en krijg je negatieve reacties als je dit nog wel wilt.
- Sommige docenten voelen aan wat je nodig hebt, M geeft een voorbeeld. Het is moeilijk om aan te geven hoe ze dat doet, maar ze doet het wel. In

ieder geval is het belangrijk dat ze je het gevoel geeft dat ze je echt wil helpen.

- Belangrijk is het om je veilig te voelen, om de kans te krijgen om je eigen mening te geven.
- Het allerergste is **onzichtbaar zijn voor de mentor**. M legt dit op de volgende manier uit: 'ze is altijd negatief'.

5. Wat de deelnemer nog wil vertellen

Met behulp van de kaartjes, (waarbij ik de voorbeelden van Ros en Nelis & van Sark gebruik met betrekking tot de rollen van de docent bij het stimuleren van relatie, autonomie en competentie, blz 18) probeer ik haar mopperhouding te doorbreken. Ik vraag haar welke kaartjes haar het meest aanspreken.

relatie: (alle kaartjes)

- De mentor toont echte belangstelling
- De mentor toont waardering
- De mentor toont betrokkenheid
- De mentor ziet de jongere als individu
- De mentor moet gemotiveerd zijn om kennis over te brengen

Competentie:

- De mentor geeft duidelijk aan wat hij verwacht van de leerling

Autonomie:

- de mentor neemt je mening serieus

Reflectie

Bijlage 15

Diepte interview met B

Datum: 18 april '11

Leeftijd: 58 jaar

Geslacht: vrouw

Functie: coördinator en mentor van de time-out klas

Situatie:

B is dit jaar als mentor van de time-out klas gestart. Vanuit verschillende disciplines hoor ik enthousiaste en positieve verhalen over deze VSV-voorziening. B is het gezicht van de time-out klas. Ze is de coördinator van deze voorziening en tevens mentor. Tijdens een overleg vertelt ze mij dat er bij haar nauwelijks gespijeld wordt. Ik vraag me af hoe zij dit doet, wat ervoor zorgt dat de 'lastige klantjes' uit de reguliere klassen het zo bijzonder goed doen in deze klas. Ook ben ik benieuwd naar haar visie op de relatie deelnemer – mentor. Dit is de reden dat ik haar vraag mee te werken aan mijn onderzoek.

1. De doelgroep

Deelnemers die uitvallen in de reguliere lessen zijn die deelnemers die negatief opvallen. Er is veelal sprake van psychosociale- en daaruit voortvloeiende gedragsproblematiek. Het is vaak de mentor die last heeft van het storende gedrag. Daar tegenover heeft ook de 'lastige' jongere last van de reactie van de mentor. Uit de reactie van de jongere blijkt veelvuldig dat de relatie mentor – deelnemer is verstoord. Zij geven het zelfs als reden voor hun lastige gedrag. Voorbeelden van reacties:

- Ik krijg overal de schuld van
- K-wijf moet mij altijd hebben
- K-wijf kan geen les geven
- Ze kan de groep niet eens aan
- Ze kan zelf niet nadenken
- Ik krijg de schuld van wat zij fout doet.
- Ze hebben me nooit verteld wat er fout aan me was

2. De rol van de mentor in de relatie deelnemer – mentor

- Volgens B gaat het om de interpersoonlijke relatie. Het feit dat de mentor niet goed om kan gaan met de 'lastige' jongere zegt ook iets van de wijze waarop de mentor met deze jongere communiceert. De mentor zou zich bewust moeten zijn dat hij/ zij zelf ook een rol speelt in deze relatie en 'er boven zou moeten staan'. Dit betekent ook dat de mentor voor zichzelf zou moeten toegeven dat hij voorkeuren heeft en niet met elk gedrag om kan gaan. Door dit toe te geven, geef je jezelf meer openheid en geef je jezelf ook de vrijheid het leuke met het minder leuke te compenseren. Je bent meer ontspannen en daardoor kan je makkelijker omgaan met die ene die je niet zo ligt.

- De deelnemer is geneigd een machtsstrijd aan te gaan. Als mentor moet je hier uit blijven. Benoemen is voldoende: *“ik wil deze strijd niet met jou!”*
- B ziet het als haar belangrijkste taak om het gedrag van de jongere bespreekbaar te maken. Eigenlijk is ze voortdurend bezig met gedrag; Zo houdt ze de jongere een spiegel voor en benoemt wat ze ziet. Ze benoemt ook hoe ze het ervaart en wat het met haar doet. Ze leert de jongeren in haar groep open en eerlijk met elkaar te communiceren. Ze past veel metacommunicatie toe. Op deze wijze leert ze de jongere respectvol met haar en elkaar om te gaan. Behalve bespreken laat ze het ook zien in gedrag.
- Het is belangrijk bij het niveau van de jongere aan te sluiten; geef de jongere iets wat hij goed aan kan.
- Geef complimenten: als je denkt dat de deelnemer zichzelf overtroffen heeft, dat het een overwinning is, benoemt dit; prijs deze deelnemer; *‘zie je wel dat je het kunt!’*
- Vertel wat je verwacht, wat betreft het gedrag en ook wat betreft leerprestaties.
- Onderhoud contact met de ouders en meld daarbij ook (en vooral) wat goed gaat.

3. Visie op de time-out voorziening

- B ziet de time-out klas als kans, niet als straf. De kans om gedrag te veranderen. De mentor heeft vaak alles al geprobeerd, nu is het aan de jongere zelf. B ondersteunt de jongere bij het leren omgaan met de eigen gedragsproblemen. Ze werkt met een kleine groep en de deelnemers zijn gewend aan de taal die ze spreekt: ze past veel metacommunicatie toe.
- Ze ervaart deze werkwijze wel als een emotionele manier van werken. Ze voelt de emotie (haar eigen emotie) ook regelmatig in de gesprekken met de jongere.

4. Drijfveren

- Afwijkend gedrag intrigeert haar. Dit heeft ze altijd al gehad. Ze ziet altijd de mens achter het gedrag. Ik wil deze jongeren duidelijk maken dat hun gedrag ontzettend veel invloed op de loop van hun leven kan hebben. B wil de jongere bewust maken dit feit en ook van het feit dat ieder mens kwaliteiten heeft. Ze wil deze jongere ook bewust maken van de eigen kwaliteiten. Ieder mens heeft die namelijk. Ze gunt de jongere een goede toekomst en daar wil ze hen mee helpen. Ze wil hen helpen een stukje van hun droom te verwezenlijken.

5. Aanbevelingen omtrent vroegtijdig signaleren

B zou graag willen dat de problematiek eerder wordt onderkend, al voor dat de mentor alles al heeft geprobeerd en dat er ook eerder wordt gesignaleerd. Ze zou ook graag willen dat de jongere in de eigen klas blijft en vanuit de klas extra begeleid wordt.

Ze stelt zich het volgende stappenplan voor:

de mentor meldt het gedrag wat zij/hij als storend, beperkend ervaart

een gesprek met de mentor, over de deelnemer
een gesprek met de deelnemer
een gesprek met de groep en de mentor
observaties in de klas, mogelijk ondersteund door video- opnamen
het bespreken van het gedrag in de klas en ook wat er zou moeten
gebeuren; hoe dit aan te pakken, hoe elkaar te helpen. De rol van de
'lastige' jongere, de rol van de klasgenoten en de rol van de mentor.
adviezen naar de mentor

reflectie