

# De 'M-factor' in begeleidingsgesprekken monitoren

Frank Crasborn, Fontys Lerarenopleiding Sittard  
Paul Hennissen, Nieuwste Pabo Sittard  
Niels Brouwer, Radboud Universiteit Nijmegen  
Fred Korthagen, Vrije Universiteit Amsterdam  
Theo Bergen, Technische Universiteit Eindhoven

Samenvatting

*Het begeleiden van leerprocessen van nieuwe leraren<sup>1</sup> door werkplekbegeleiders (mentoren) staat de laatste jaren sterk in de belangstelling van scholen en lerarenopleidingen. De opbrengst van werkplekbegeleiding hangt onder meer af van de kwaliteit van begeleidingsgesprekken. Een belangrijk aspect van effectieve begeleidingsgesprekken is de mate waarin er in een specifieke leerwerksituatie sprake is van een match tussen de aanpak van de mentor<sup>2</sup> en kenmerken en behoeften van de nieuwe leraar. Het vinden van die afstemming lukt echter niet altijd: de 'M(at)ch-factor' lijkt dan te ontbreken. Het leerproces van de nieuwe leraar kan hierdoor onnodig belemmerd of vertraagd worden, evenals de motivatie en het werkplezier van beide gesprekspartners. Het is voor betrokkenen vaak lastig een dergelijke incongruentie te onderkennen en bespreekbaar te maken. In dit artikel wordt op basis van het 'MENTor Rollen In Dialogen' (MERID)-model een reflectieactiviteit geïntroduceerd om de M-factor in begeleidingsgesprekken te monitoren en bespreekbaar te maken*

## Kwaliteit van begeleiden op de werkplek

Een belangrijke verandering die zich het afgelopen decennium in de Nederlandse opleidingen voor leraren basisonderwijs en voortgezet onderwijs heeft voltrokken, is dat opleidingsinstituten leraren opleiden in nauwe samenwerking met (opleidings)scholen in het primair en voortgezet onderwijs (Bergen, Melief, Beijaard, Buitink, Meijer, & Van Veen, 2009). Het 'samen opleiden' sluit aan bij een internationale trend in de lerarenopleidingen (Darling-Hammond, 2005; McLaughlin & Black-Hawkins, 2007). Daarbij wordt er vanuit gegaan dat de kwaliteit van het leren van leraren wordt bevorderd als de school als werkplek onderdeel is van het opleidingsprogramma (Hennissen, 2011). Meer opleidingstijd op de werkplek betekent echter niet per sé een verhoging van de kwaliteit van het leren van nieuwe leraren (Verloop & Wubbels, 2000). Daarom is het van belang om factoren te identificeren, die de kwaliteit van het werkplekleren krachtig kunnen bevorderen. De mentor is één van de (f)actoren die het leren op de werkplek van leraren, zowel tijdens de opleiding als in de eerste jaren van zelfstandige beroepsuitoefening in belangrijke mate beïnvloedt (Achinstein & Athanases, 2006; Hagger & McIntyre, 2006; Van Velzen, 2013). Als we het 'samen opleiden' tot een succes willen maken, dan is de kwaliteit van de mentoren op de werkplek cruciaal. Ook de komende jaren zijn in Nederlandse scholen voor primair en

Het is van belang om de factoren te identificeren die de kwaliteit van werkplekleren krachtig kunnen bevorderen.

<sup>1</sup>. We bedoelen met de term 'nieuwe leraren' zowel studenten in de laatste fase van de lerarenopleiding als beginnende leraren die als zelfstandig beroepsbeoefenaar werkzaam zijn op een school.

<sup>2</sup>. We bedoelen met de term mentor een ervaren leraar die, naast zijn of haar hoofdtaak als leraar van leerlingen, nieuwe leraren begeleidt tijdens een praktijkstage of inductieperiode.

voortgezet onderwijs tienduizenden mentoren actief om zowel grote aantallen beginnende leraren als de ruim 60.000 studenten, die jaarlijks aan een Nederlandse hogeschool of universiteit een opleidingstraject tot leraar volgen (Ministerie van OC&W, 2012), te begeleiden in de schoolpraktijk.

De grote diversiteit in situationele omstandigheden op de werkplek, die interacteren met verschillende kenmerken en behoeften van nieuwe leraren, vraagt van mentoren een breed en flexibel repertoire aan begeleidingsvaardigheden (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009). Een belangrijk aspect van een productieve begeleidingsrelatie is de manier waarop mentoren en nieuwe leraren met elkaar communiceren en de mate waarin er in dit opzicht sprake is van een match of van frictie(s) in de begeleidingsrelatie. Uit onderzoek van Graus (2012) onder vierdejaars pabo-studenten (N=92) bleek onder andere dat tweederde van hen wel eens fricties had ervaren in de samenwerking met hun mentoren. In ruim 80% van de gevallen ging het daarbij om fricties op het communicatieve en interpersoonlijke vlak. In de ogen van de studenten hadden die een negatief effect op de kwaliteit van het leren en op hun gevoel van eigenwaarde. Een relevante vraag is daarom hoe in begeleidingsrelaties fricties in de communicatie, die niet productief zijn voor het leren van de nieuwe leraar, voorkomen kunnen worden. Anders gezegd, hoe een optimale match tussen mentor en nieuwe leraar gerealiseerd kan worden. Tegen de achtergrond van het bovenstaande wordt in dit artikel, op basis van het 'MENTor Rollen In Dialogen' (MERID)-model, een reflectieactiviteit voor mentoren geïntroduceerd om de M(atc)h-factor in begeleidingsgesprekken bespreekbaar te maken met collega's en studenten.

## Begeleidingsgesprekken: twee voorbeelden

Het voeren van gesprekken is de meest voorkomende communicatievorm om praktijkervaringen betekenis te geven en op basis daarvan (nieuwe) ervaringen en leerdoelen te initiëren (Orland-Barak, 2005). Ondanks alle goede bedoelingen van de betrokkenen verlopen begeleidingsgesprekken niet altijd optimaal. De insteek en aanpak van de mentor in het gesprek sluit vaak onvoldoende aan bij de situatie en de behoefte van de nieuwe leraar (Williams e.a., 1998; Ralph, 2000). De twee onderstaande fragmenten uit begeleidingsgesprekken van mentor Laura en mentor Caspar met een vierdejaars student illustreren een dergelijke 'mismatch'.

### **Voorbeeld 1: Instructie groepswork**

*Mentor Laura: Dat je voorafgaand aan de opdracht een klassikale instructie geeft, is prima. Maar de leerlingen zijn dan veel te druk. Als jij uitlegt hoe ze in groepen moeten samenwerken, moeten de leerlingen eerst naar je luisteren en niet omgedraaid met de achterburen zitten te kletsen. Het is beter dat je wacht tot iedereen stil is en na een waarschuwing direct straf geeft.*

*Nieuwe leraar Jacqueline: Nou, dit is een klas die niet zomaar kan stilzitten. Ik heb al een aantal lessen gegeven aan deze leerlingen en merk dat klassikale instructie niet goed werkt. Ik zet ze het liefst meteen in groepen aan het werk. Ik weet dat ze met elkaar overleggen, maar laat dat doorgaan omdat ze behoefte hebben aan persoonlijke uitleg, die ik zelf op dat moment niet kan geven. Ik zou liever even met je praten over Jan, die voortdurend andere leerlingen zit te pesten tijdens de les.*

### **Voorbeeld 2: Huiswerk maken**

*Mentor Caspar: "Hoe ging het?"*

*Nieuwe leraar Joost: Nou, ik erger me aan die leerlingen, niemand heeft het huiswerk gemaakt, ze hadden de boeken niet bij zich en dat was de vorige keer ook al. Het wordt zo onrustig daardoor. Dit schiet niet op, wat moet ik hiermee, heb jij nog een oplossing?*

*Mentor Caspar: Laten we eerst eens kijken wat er precies is gebeurd, wat heb je gedaan?*

*Nieuwe leraar Joost: Ja, maar ik snap dat wel, maar ik heb meteen na de pauze weer een klas waar dat ook speelt. Wat moet ik precies doen, het is al de zoveelste keer?*

*Mentor Caspar: Nou ik wil je de tip wel geven, maar ik zou eerst even willen verhelderen wat er nu precies is gebeurd.*

*Nieuwe leraar Joost: Ja, okay, maar, ik heb al zo weinig tijd en ben bang dat het weer zo gaat. Zou je me kunnen zeggen wat ik beste kan doen met die klas en misschien heb je nog andere suggesties die ik kan gebruiken?*

In de eerste dialoog wil mentor Laura het hebben over de onrust in de klas tijdens de instructie. Zij ziet wat er niet goed gaat, benoemt dat en vertelt hoe dat beter kan. Nieuwe leraar Jacqueline wil ruimte voor haar eigen kijk en aanpak omdat ze denkt dat de leerlingen dan actiever zijn in de les en wil het eigenlijk liever hebben over Jan, die andere kinderen pest in de klas. In de tweede dialoog wil mentor Caspar reflectie stimuleren op het door nieuwe leraar Joost zelf ingebrachte gespreksthema: leerlingen die hun huiswerk niet hebben gemaakt. De mentor wil eerst laten terugblikken, om vervolgens een essentie te laten formuleren en dan handelingsalternatieven te bedenken en afspraken te maken over de uitvoering daarvan. Joost zit op hete kolen en wil liever directe adviezen. In de beide gespreksfragmenten lijkt het alsof de gesprekspartners niet op dezelfde golflengte zitten. De aanpak van de mentoren 'matcht niet' met de behoeften van de nieuwe leraren.

### **De 'M(atch)-factor' in begeleidingsgesprekken**

In de beide voorbeelden is er geen klik tussen de gesprekspartners. Met andere woorden: de M(atch)-factor ontbreekt. Nieuwe leraren kunnen dan gefrustreerd of teleurgesteld raken omdat hun mentor bijvoorbeeld geen constructieve adviezen geeft (Hobson, 2002). In andere situaties zijn de nieuwe leraren wellicht niet of nauwelijks bereid de adviezen van hun mentor op te volgen omdat ze niet stroken met hun eigen opvattingen of aanpak. Dit leidt dan soms weer tot frustratie of teleurstelling bij de mentor (Norman & Feiman-Nemser, 2005). Ook komt het voor dat nieuwe leraren zich juist overdonderd voelen door de dwingende en gedetailleerde adviezen van hun mentor (Smagorinsky e.a., 2004).

De complexiteit van het begeleidingswerk betekent dat het voor mentoren niet altijd gemakkelijk is de M-factor te realiseren. In de literatuur worden verschillende oorzaken genoemd die effectieve communicatie tussen mentoren en nieuwe leraren kunnen belemmeren. Een remmende factor is bijvoorbeeld dat mentoren vaak niet gewend zijn hun praktijkkennis en ervaring met anderen te delen

**De complexiteit van het begeleidingswerk betekent dat het voor mentoren niet altijd gemakkelijk is om de M-factor te realiseren.**

en te bespreken (Zanting, 2001), omdat ze hun hoofdtaak als leraar van leerlingen in relatieve geïsoleerdheid uitvoeren (Stanulis, 1995). Beginnende leraren op hun beurt vinden het soms moeilijk om hulpvragen te stellen omdat ze bang zijn de indruk te wekken niet competent te zijn en/of een positieve beoordeling in gevaar brengen (Maynard, 2000). Volgens Stanulis en Russell (2000) kan de communicatie ook moeilijkheden opleveren als mentoren en nieuwe leraren verschillende ideeën en verwachtingen hebben ten aanzien van (leren) lesgeven en de rol van de mentor. Een ander obstakel dat effectieve communicatie in begeleidingsgesprekken kan remmen, is de behoefte van mentoren en nieuwe leraren om conflicten te vermijden (Hawkey, 1997). Uit het hierboven aangehaalde onderzoek van Graus (2012) kwam ook naar voren dat 64% van de ondervraagde pabo-studenten fricties in de begeleidingsrelatie niet bespreekbaar durfden te maken met hun mentor. Ze gaven daarbij aan het lastig te vinden om de aanleiding te formuleren op basis waarvan een gesprek hierover zou moeten plaatsvinden.

Als gevolg van de genoemde belemmerende factoren kunnen de begeleidingsrelatie (in het bijzonder de kwaliteit van begeleidingsgesprekken) en de leeropbrengsten voor de nieuwe leraar onder druk komen te staan. Kant en klare recepten voor het begeleiden van nieuwe leraren op de werkplek zijn echter niet voorhanden (Harrison, Lawson, & Wortley, 2005). Ook een magische, vooraf te fabriceren, effectieve match tussen een mentor en een nieuwe leraar ligt niet voor het oprapen. Onderzoek hiernaar levert tot nu toe geen eenduidige uitspraken op over gemeenschappelijke kenmerken die mentoren en nieuwe leraren zouden moeten hebben om tot een succesvolle begeleidingsrelatie te komen (Rajuan, Beijaard, & Verloop, 2008). De mentor en de nieuwe leraar zullen die in gezamenlijke verantwoordelijkheid moeten opbouwen. Om een productieve begeleidingsrelatie tot stand te brengen waarin een mentor de M-factor realiseert, is het van belang regelmatig te reflecteren op (verschillen in) verwachtingen en opvattingen over begeleiden en in het bijzonder op de effectiviteit van de mentorrollen in begeleidingsgesprekken. Hieronder wordt op basis van eigen onderzoek een model gepresenteerd dat een relevante bijdrage kan leveren aan zulke reflectieactiviteiten die gericht zijn op het monitoren van de M-factor in begeleidingsgesprekken.

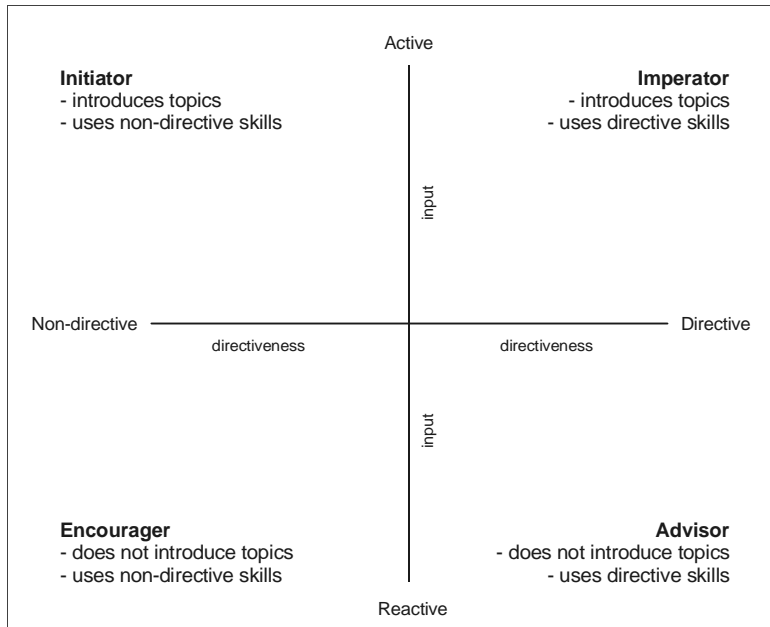
## **MERID-model: referentiekader voor mentorrollen**

**Een mentor met M-factor is als een kameleon; hij stemt de 'kleur' van de begeleiding bewust af op de behoeften van nieuwe leraren.**

Om flexibel te kunnen inspelen op diverse begeleidingssituaties zouden in onze opvatting mentoren moeten beschikken over een breed repertoire aan begeleidersrollen en -vaardigheden die het leren van nieuwe leraren helpen bevorderen. Een mentor die beschikt over de M-factor is als een kameleon in staat de 'kleur' van zijn of haar begeleidingsaanpak bewust af te stemmen op (evoluerende) behoeften van nieuwe leraren. Om 'kleurverschillen' in mentorrollen tijdens begeleidingsgesprekken met nieuwe leraren zichtbaar en bespreekbaar te maken, ontwikkelden Crasborn en Hennissen (2010) het zogenaamde 'MEntor Rollen In Dialogen' (MERID)-model (zie figuur 1).

In het model worden op basis van twee dimensies 4 basisrollen van mentoren in begeleidingsgesprekken onderscheiden. De verticale as visualiseert de mate waarin een mentor de gespreksthema's inbrengt. Deze as is een continuüm met twee polen: actief en reactief. Een positie op het bovenste deel van de as betekent dat de mentor zelf de meeste gespreksthema's inbrengt (actief),

terwijl een positie op het onderste deel van de as betekent dat de nieuwe leraar de meeste thema's inbrengt en de mentor daarop inspeelt (reactief). De horizontale as geeft aan in welke mate een mentor het gesprek stuurt door middel van het gebruik van directieve begeleidingsvaardigheden, zoals bijvoorbeeld oordelen, mening geven en adviseren of meer non-directieve vaardigheden



Figuur 1. Het MERID model.

zoals bijvoorbeeld luisteren, samenvatten en doorvragen. Deze dimensie is ook een continuüm met twee polen: directief en non-directief. Links op de as is sprake van overwegend non-directieve interventies en een positie meer rechts op de as staat voor het gebruik van overwegend directieve interventies. Door beide dimensies met elkaar te combineren ontstaan vier basisrollen van mentoren in begeleidingsgesprekken: 'imperator', 'advisor', 'encourager' en 'initiator'.

Het MERID-model is ontwikkeld op basis van twee wetenschappelijke studies. Het concept kwam tot stand via een review (Hennissen e.a., 2008) van 26 empirische studies naar observeerbare aspecten van begeleidingsgesprekken. Er werden vijf aspecten gevonden: inhoud, fasering, spreektijd, inbreng thema's en sturing. De twee laatst genoemde aspecten vormen de beide dimensies van het MERID-model. De tweede studie bestond uit een empirische exploratie van het model (Crasborn e.a., 2011). Er werden 20 transcripties van authentieke begeleidingsgesprekken, met in totaal 112 gespreksonderwerpen en 440 interventies van mentoren, gecodeerd en geanalyseerd. De resultaten van een Chi-kwadraat toets en een loglineaire analyse toonden de onafhankelijkheid van de beide dimensies van het model aan. Uit een clusteranalyse kwam naar voren dat de vier in het model onderscheiden mentorrollen ook in de praktijk van de begeleidingsgesprekken van de respondentengroep voorkwamen.

**Bij niet geschoolde mentoren overheerst in begeleidingsgesprekken vaak de imperatorrol.**

Voor de vier basisrollen die in het MERID-model worden onderscheiden, hanteren we in dit artikel de oorspronkelijke Engelse benamingen zoals die bij de ontwikkeling van het model geconcipieerd werden. De vier mentorrollen worden op de volgende pagina's geïllustreerd met korte fragmenten uit begeleidingsgesprekken met nieuwe leraar Tom.

### **Initiator**

De mentor introduceert in het voorbeeld het gesprekstema 'eerste indruk van de school' en gebruikt in het verloop van het gesprek non-directieve begeleidingsvaardigheden om het thema te bespreken.

*Mentor: Tom, je bent nu al enkele dagen op school. Wat zijn je eerste indrukken van de school?*

*Tom: Nou, in het team voelde ik me meteen welkom. Ook in het sfeervolle oude schoolgebouw voelde ik me meteen thuis.*

*Mentor: Dus je voelt je wel op je gemak in het gebouw en als lid van het team?*

*Tom: Ja, best wel.*

*Mentor: Wat zorgde ervoor dat je je zo welkom voelde in het team?*

*Tom: Nou, de collega's nodigden me uit om te lunchen en ze vroegen of ik naar het schoolfeest wilde komen volgend weekend.*

### **Imperator**

De mentor introduceert het thema 'gebruik van het aantekenschrift' en gebruikt in het verdere verloop van het gesprek directieve begeleidingsvaardigheden.

*Mentor: Tom, bij de les begrijpend lezen vond ik dat je eigenlijk wel een goed bord-schema had. De kinderen vonden het mooi zo met dat woordweb. Heel goed!*

*Tom: Ja...*

*Mentor: Maar, ik zag dat Luc het woordweb overschreef op een kladblaadje. Je kent de afspraak toch? Dit soort aantekeningen moeten de kinderen overnemen in het aantekenschrift. Jij had dat direct tegen hem moeten zeggen.*

*Tom: Oh, ja, ja, ik wilde ook dat hij zijn schrift gebruikte, maar ik vergat hem dat te vragen, omdat enkele andere kinderen vragen stelden.*

### **Advisor**

De mentor reageert op het thema 'leerlingen erbij betrekken' dat door Tom wordt geïntroduceerd en gebruikt vervolgens directieve begeleidingsvaardigheden, zoals een mening geven en adviseren.

*Tom: Hallo, kun je me helpen. Ik heb een vraag. Als ik in de kring zit met deze kleine kinderen, hoe kan ik dan alle leerlingen bij mijn verhaal betrekken? Want we hebben van die flierefluiters die zo lekker rond gaan kijken en niet op mij reageren.*

*Mentor: Ja hoor. Tom, ik denk sowieso dat het aan het onderwerp ligt. Kinderen hebben natuurlijk verschillende interesses en sommigen zijn meer geïnteresseerd dan anderen. Persoonlijk denk ik dat het heel sterk van jou afhankelijk is hoe jij de leerlingen erbij betreft door het spannend te maken, het aantrekkelijk te maken, je mimiek goed te gebruiken, want daar ben je sterk in en dat weet je ook.*

*Voortdurend een leerling waarschuwingen geven werkt niet en met alleen zeggen 'let eens op', bereik je het ook niet. Maar je kunt leerlingen ook erbij betrekken door ze gericht aan te kijken, een knipoog te geven, er naar toe te lopen, hun naam te noemen en te wachten of een corrigerende opmerking te maken, bijvoorbeeld: Jan, ik wil dat je stil bent en luistert! Of stel een vraag over het verhaal tot op dat moment.*

### **Encourager**

De mentor reageert op het onderwerp 'omgaan met specifieke leerling' dat door Tom is ingebracht en gebruikt vervolgens non-directieve vaardigheden (zoals samenvatten en open vragen stellen) om daarmee de nieuwe leraar te laten reflecteren.

*Mentor: Tom, vertel eens, hoe ging het?*

*Tom: Ja, nou, de nieuwe leerling Roel zegt steeds tijdens de les dat ie naar een andere klas met een andere leraar wil en dat zijn moeder dat ook wil. Op zo'n moment weet ik niet wat ik moet doen. Hij vraagt voortdurend aandacht in de klas met dit soort opmerkingen, waardoor ik te weinig aandacht heb voor de kinderen die goed meedoen en vragen hebben. Ik heb de opmerkingen van Roel wel eens afgekapt of er niet naar geluisterd en net gedaan of ik het niet gehoord had. Wat moet ik daarmee. Ik vind het best moeilijk.*

*Mentor: Je voelt je onmachtig, omdat je niet goed weet hoe je met Roel moet omgaan. Ondanks al je pogingen blijft hij om je aandacht vragen in de les.*

*Tom: Ja precies, dat hij steeds zegt dat hij naar een andere klas wil, vind ik natuurlijk niet leuk, maar het is een signaal. Ik zou willen weten wat er speelt en hoe ik daar in de klas op kan reageren.*

*Mentor: Ja, ja, ik begrijp goed dat je even niet weet wat de beste aanpak is. Kun je je nog een concreet moment voor de geest halen waarop hij zei dat hij weg wilde?*

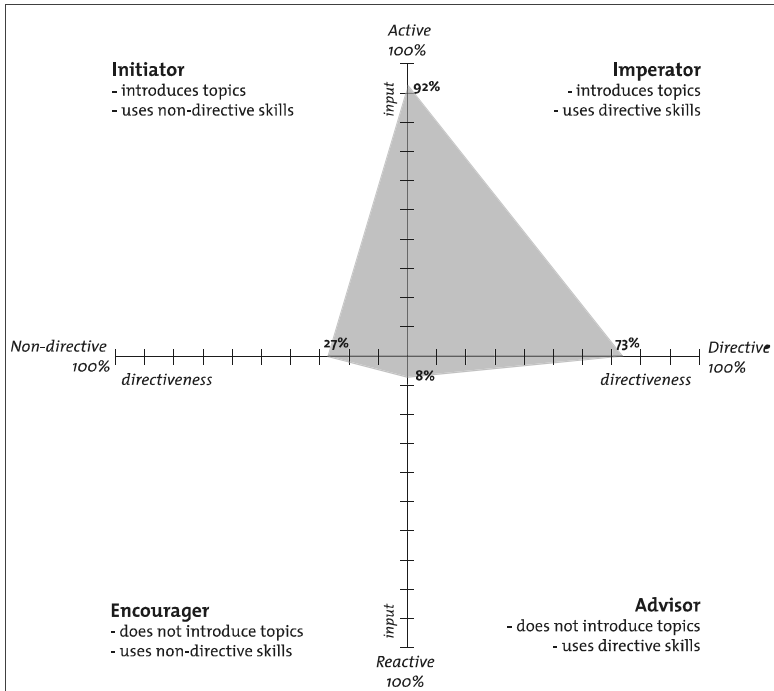
We kunnen nu de gepresenteerde gespreksfragmenten ('Instructie groepswerk' en 'Huiswerk maken', p. 86-87), waarin bij de beide mentoren de M-factor ontbreekt, interpreteren in termen van de vier in het model onderscheiden basisrollen. In het eerste voorbeeld waar mentor Laura met Jacqueline praat over de instructie voor het groepswerk kiest Laura (bewust of onbewust) de mentorrol van imperator (d.w.z. zij brengt het gespreksthema in en geeft daarbij directe adviezen). Dit terwijl Jacqueline in het gesprek eigenlijk de behoefte laat doorschemeren aan een mentor die vanuit de encourager-rol werkt (en het thema van Jacqueline vragenderwijs bespreekt). In het tweede voorbeeld waar mentor Caspar met Joost praat over het maken van huiswerk door de leerlingen is het net andersom. Caspar kiest (bewust of onbewust) de encourager-rol, terwijl Joost in deze situatie behoefte heeft aan een mentor die vanuit de advisor-rol een direct advies geeft als reactie op de hulpvraag van Joost.

### **Rolprofielen tekenen**

Op basis van het MERID-model is het mogelijk een rolprofiel te tekenen dat de aanpak van de beide mentoren Laura (figuur 2) en Caspar (figuur 3) typeert tijdens de gespreksfragmenten (zie p.80-81). De positie van een mentor op de verticale as komt tot stand door aan te geven hoeveel gespreksthema's in het begeleidingsgesprek door de mentor (bovenste helft van de as) en hoeveel er door de nieuwe leraar (onderste helft van de as) worden ingebracht. De positie van een mentor op de horizontale dimensie komt tot stand door aan te geven in welke mate de gespreksinterventies van de mentor gericht zijn op het ontlocken van perspectieven en reflecties van de nieuwe leraar via non-directieve interventies (linkerdeel van de as) dan wel gericht zijn op eigen inbreng van de mentor (rechterdeel van de as), bijvoorbeeld door het geven van meningen, oordelen en adviezen.

Vervolgens kunnen op elk van de vier as-helften posities (als percentages van 0 tot 100) worden weergegeven in het assenstelsel van het MERID model. Door punten op de vier as-helften met elkaar te verbinden ontstaat een gespreksrolprofiel van de mentor (Crasborn e.a., 2011).

De eerste tekening (figuur 2) geeft het rolprofiel van mentor Laura weer. De imperator-rol is in dit gesprek dominant: zij neemt duidelijk het voortouw wat betreft introductie van het gespreksthema (instructie groepswerk) en geeft vervolgens oordelen ("...Is prima...") en adviezen ("...Het is beter dat...").

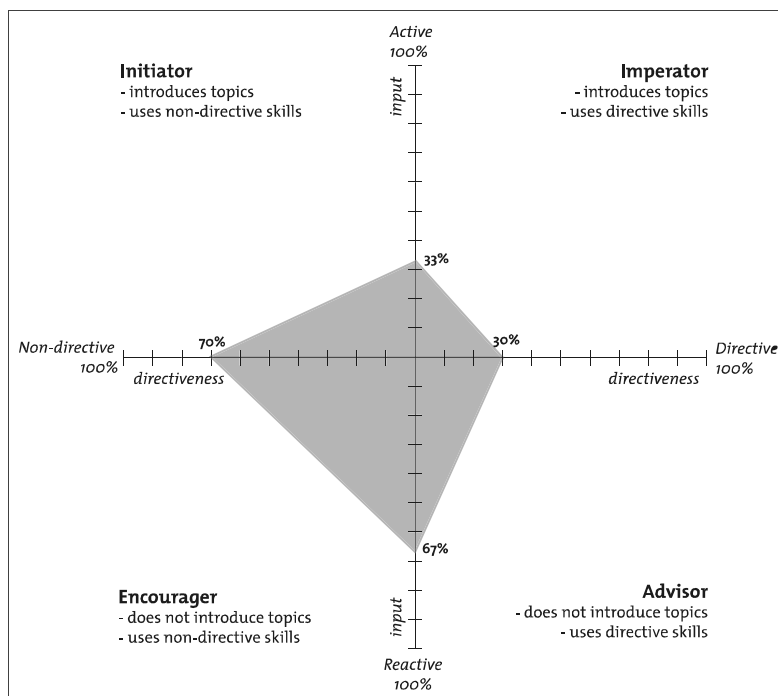


Figuur 2. Gespreksrolprofiel van mentor Laura.

In de tweede tekening (figuur 3) is het rolprofiel van mentor Caspar te zien. Bij hem domineert in het gespreksfragment de encourager-rol: hij geeft nieuwe leraar Joost ruimte om een gespreksonderwerp (huiswerk maken) in te brengen ("Hoe ging het?...") en hij vraagt vervolgens door ("...Wat heb je gedaan?...").

Het voorbeeld van mentor Laura blijkt typerend te zijn voor de aanpak die veel (niet geschoolde) mentoren hanteren. De imperator-rol is bij hen vaak dominant (Crasborn e.a., 2011; Edwards & Protheroe, 2004; Timperley, 2001). Een verklaring die hiervoor in de literatuur wordt gegeven is dat mentoren de begeleiding vaak (onbewust) vormgeven vanuit hun primaire taak als leraar van leerlingen. Hun zorg betreft vooral de voortgang van het leren en werken van de eigen leerlingen en in mindere mate het leerproces van de nieuwe leraren (Orland-Barak, 2005). Dit wordt in begeleidingsgesprekken zichtbaar doordat de mentor relatief veel van de gespreksthema's inbrengt en, gevraagd of ongevraagd, veel directe oordelen en adviezen geeft. Daarmee probeert de mentor te voorkomen dat de eigen klassen waaraan ook de nieuwe leraar lesgeeft niet achterop raken (Edwards & Protheroe, 2004).





Figuur 3. Gespreksrolprofiel van mentor Caspar.

### Reflectieactiviteit met gespreksrolprofielen

Resultaten van recent onderzoek laten zien, dat (ongeschoolde) mentoren in begeleidingsgesprekken een tamelijk beperkt handelingsrepertoire hebben (Crasborn e.a., 2008) en zich in die gesprekken niet of nauwelijks bewust zijn van hun handelen als mentor van nieuwe leraren (Crasborn e.a., 2010; Hennissen e.a., 2010). Ook blijken mentoren hun begeleidingsaanpak nauwelijks aan te passen aan (veranderende) behoeften van de nieuwe leraar (Williams e.a., 1998; Ralph, 2000). Een kernvraag is daarom hoe een mentor van nieuwe leraren (meer) grip kan krijgen op het eigen begeleidingsgedrag. Om de complexe mentortak te realiseren is het van belang dat een mentor een specifieke kennisbasis en een breed en flexibel handelingsrepertoire ontwikkelt (Achinstein & Athanases, 2006), die hij of zij, afhankelijk van de specifieke begeleidings situatie bewust kan inzetten met het oog op bevordering van het leerproces van nieuwe leraren. In de internationale literatuur wordt deze visie op werkplekbegeleiding ook wel aangeduid als 'situational mentoring' (Clutterbuck, 2004) of 'adaptive mentoring' (Ralph & Walker, 2010).

In de adaptieve benadering van begeleiden van nieuwe leraren is een voortdurende afstemming van de begeleidingsaanpak van mentoren op behoeften en kenmerken van de nieuwe leraar, m.a.w. de zoektocht naar de M-factor, cruciaal. Als eerste stap om te komen tot breder en flexibeler handelingsrepertoire, is het van belang dat mentoren regelmatig reflecteren op hun rol en aanpak in begeleidingsgesprekken (Kremer-Hayon & Wubbels, 1993; Helman, 2006). De tekeningen van gespreksrolprofielen (zie figuren 2 en 3) gebaseerd op het MERID-model kunnen

worden ingezet als stimulans voor reflectie op de (gewenste) M-factor in begeleidingsgesprekken. Tijdens collegiale consultaties (Caroll, 2005) kunnen mentoren in functie van het leren van de nieuwe leraar met elkaar reflecteren op waargenomen gespreksrolprofielen. Daarnaast

**De factor waarop een mentor en de nieuwe leraar vooral invloed hebben, is het eigen gedrag binnen de begeleidingsrelatie.**

kunnen ook nieuwe leraren voor mentoren een krachtige feedbackbron zijn (Stone, 1999). Daarbij zou visualisatie van (aspecten) van de begeleidingsrelatie in de vorm van een grafiek of tekening behulpzaam kunnen zijn (Graus, 2012). Om mentorrollen tijdens begeleidingsgesprekken te leren herkennen en in kaart te brengen via het tekenen van een gespreksrolprofiel zouden ook nieuwe leraren kennis moeten maken met het MERID-model.

Een concrete reflectieactiviteit zou kunnen starten met het kiezen van een recent begeleidingsgesprek (dat een mentor en/of een nieuwe leraar nog bezighoudt) en het tekenen van een rolprofiel van de mentor in dat gesprek. In een intervisiebijeenkomst met collega-mentoren of tijdens een individueel of groepsgesprek met de nieuwe leraren vormen de (onafhankelijk van elkaar) waargenomen en getekende rolprofielen dan het uitgangspunt voor gezamenlijke reflectie. Hierbij zou gewerkt kunnen worden volgens onderstaande instructie:

- 1 Noteer welke gespreksthema's in (het) begeleidingsgesprek(ken) aan de orde zijn geweest. Geef bij elk thema aan wie van beide gesprekspartners het inbracht. Hoeveel thema's bracht de mentor in en hoeveel de nieuwe leraar? Geef een schatting in percentages daarin en zet die uit op de verticale as van het model (mentor bovenste deel en nieuwe leraar onderste deel).
- 2 In welke mate hanteerde de mentor tijdens het gesprek OMA (Oordelen, Mening geven, Adviseren) en in welke mate LSD (Luisteren, Samenvatten en Doorvragen)? Schat percentages en zet die uit op de horizontale as van het model (LSD op het linker deel en OMA op het rechterdeel).
- 3 Verbind in het assenstelsel van het MERID-model de vier uitgezette punten met lijnen tot een vlak en arceer dit (zie figuren 2 en 3). Concretiseer overeenkomsten en verschillen van waargenomen en (eventueel) gewenste profielen met voorbeelden en expliciteer waar, wanneer en op welke manier eventueel sprake is mismatches.
- 4 Formuleer actiepunten en afspraken wat betreft het verloop van toekomstige begeleidingsgesprekken gericht op een betere aansluiting van de aanpak en rol van de mentor op de behoeften en kenmerken van de nieuwe leraar.

## **De kracht van het MERID-model**

Een mentorrelatie wordt beïnvloed door een complex samenstel van factoren. De factor waarop een mentor en de nieuwe leraar vooral rechtstreeks invloed hebben, is het eigen gedrag binnen de begeleidingsrelatie. Het komt er voor een effectieve mentor op aan om steeds een goede balans te vinden tussen soms tegengestelde belangen of waarden, zoals bijvoorbeeld het leerproces van de eigen leerlingen en dat van de nieuwe leraar, korte- en lange termijn doelen, de vragen van de school en die van de opleiding, structuur bieden en ruimte geven, praktische en theoretische afwegingen, het eigen belang en dat van de nieuwe leraar. Het vinden van een optimaal evenwicht is niet altijd gemakkelijk.

Het is de (complexe) taak van een mentor om in een begeleidingsrelatie zowel ondersteuning als uitdaging te bieden (Daloz, 1986). Ondersteuning zonder uitdaging kan bij nieuwe leraren leiden tot gemakzucht, kopieergedrag en stagnatie in het leerproces. Uitdaging zonder ondersteuning kan resulteren in frustratie, teleurstelling en vluchtgedrag of uitval van nieuwe leraren. Begeleidingsgesprekken zijn voor mentoren een belangrijk hulpmiddel om aanstaande leraren te helpen om het leren van praktijkervaringen te verdiepen. Kunnen inspelen op verschillende (en veranderende) begeleidingscontexten en leerbehoeften van de nieuwe leraren stelt in begeleidingsgesprekken hoge eisen aan de breedte en flexibiliteit van het begeleidingsrepertoire van mentoren. Een ervaren leraar is, vanuit dit perspectief gezien, niet per definitie ook een goede mentor. Het voeren van effectieve begeleidingsgesprekken is specifiek vakwerk. Net zoals 'leraar worden' kan ook het 'mentor worden' beschouwd worden als een proces van professionele ontwikkeling, dat zich vertaalt in kwalitatieve veranderingen in denken (cognities) en doen (handelen) als mentor, waarbij doen en denken elkaar wederzijds beïnvloeden.

Eke mentor heeft een set van allerlei impliciete, soms moeilijk te veranderen, cognities, zoals overtuigingen, ervaringen, inzichten, ideeën, visies, idealen, zelfbeelden en taakopvattingen. Die werken vaak onbewust door in het concrete handelen. Uit 'learner reports' van honderden mentoren in het primair en voortgezet onderwijs, die een specifieke training in begeleidingsvaardigheden volgden (Crasborn & Hennissen, 2010) komt naar voren dat in de ogen van de deelnemers reflectieactiviteiten op basis van het MERID-model een bijdrage leveren aan de bewustwording, explicitering en verbreding van (impliciete) cognities en perspectieven op (eigen) begeleidingsrol(len). Mentoren rapporteren dat het model herkenbaar en gemakkelijk te doorgronden is, omdat het bestaat uit de combinatie van twee observeerbare en voor mentoren zeer herkenbare componenten van een begeleidingsgesprek. Ze melden daarnaast dat een rolprofieltekening op basis van het model hun rol in een begeleidingsgesprek in één oogopslag duidelijk maakt en helpt om (beter) inzicht te krijgen in het eigen (vaak onbewuste) rolpatroon. Ook geven mentoren aan dat het MERID-model laat zien dat er niet zoiets bestaat als een universele begeleidingsaanpak, maar dat effectief begeleiden betekent: het kunnen werken vanuit diverse begeleidingsrollen en begeleidingsstrategieën. Dit besef motiveert velen om zich verder te professionaliseren als begeleider van nieuwe leraren. Tot slot rapporteren mentoren dat het MERID-model ook een relevant referentiekader voor reflectie is in andere educatieve contexten, bijvoorbeeld bij het lesgeven aan en begeleiden van leerlingen, bij het voeren van oudergesprekken en in de omgang met collega's.

Op basis van dit soort gegevens lijken reflectieactiviteiten op basis van het MERID-model een bijdrage te kunnen leveren aan het vermogen van mentoren om het (eigen) handelen in gesprekken (beter) waar te nemen, te benoemen en bespreekbaar te maken. Daarmee kan een eerste belangrijke stap worden gezet op weg naar de ontwikkeling van meer professionaliteit in het voeren van begeleidingsgesprekken. Het MERID-model lijkt een bruikbaar referentiekader voor reflectie dat steun kan bieden aan de tienduizenden mentoren en nieuwe leraren die jaarlijks actief zijn in onze scholen. Een reflectieve mentor die over een breed repertoire aan begeleidingsrollen- en vaardigheden beschikt heeft tenslotte meer kans om met de M-factor het begeleidingstoneel te betreden en daarmee een effectieve bijdrage te leveren aan het leren van nieuwe leraren.

## Referenties

- Achinstein, B., & Athanases, S. (2006). *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers*. New York: Teachers College Press.
- Bergen, T., Melief, K., Bijaard, D., Buiting, J., Meijer, P. & Van Veen, K. (2009). *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Apeldoorn: Garant.
- Carroll, D. (2005). Learning through interactive talk: A school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 21, 457-473.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering Talent at Work*. London, PM.
- Crasborn, F., Hennissen, P. (2010). *The skilled mentor: Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills*. Doctoral dissertation. Eindhoven School of Education (ESoE): University of Technology Eindhoven.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24, 499-514.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., Bergen, T. (2010). Capturing mentor teachers' reflective moments during mentoring dialogues. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 16(1), 7-29.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331.
- Daloz, L. (1986). *Effective mentoring and teaching: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2005). *Professional development schools. Schools for developing a profession*. New York: Teacher College Press.
- Edwards, A., & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30, 183-197.
- Graus, M. (2013). *Sub Rosa: een onderzoek naar het effect van het afstemmen van persoonlijkheidskenmerken tussen mentor en student op de tevredenheid van de student over de kwaliteit van de praktijkbegeleiding*. Masterthesis. Maastricht: MEBIT, Maastricht University..
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Harrison, J., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: Developing professional autonomy through critical reflection on practice, *Reflective Practice*, 6, 419-441.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48, 325-335.
- Helman, L. (2006). What's in a conversation? Mentoring stances in coaching conferences and how they matter. In B. Achinstein & S. Athanases (Eds.), *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers* (pp. 69-82). New York: Teachers College Press.
- Hennissen, P. (2011). *In de nesten werken: Opleiden van leraren op de werkplek*. Heerlen, Lectorale rede, Zuyd Hogeschool.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 169-186.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., Bergen, T. (2010). Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 26, 207-214.
- Hobson, A. (2002). Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher training (ITT). *Mentoring and Tutoring*, 10, 5-20.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Kremer-Hayon, L., & Wubbels, T. (1993). Supervisors' interpersonal behaviour and student teachers' satisfaction. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 123-135). London: Routledge Falmer.
- Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 8(1), 17-30.
- McLaughlin, C., Black-Hawkins, K. (2007). School-university partnerships for educational research: distinctions, dilemmas and challenges. *Curriculum Journal*, 18, 327-341.

- Ministerie van OC&W (2012). Referentieraming 2012. Den Haag: OCW (Afd. Kennis/PSB).
- Norman, P. & Feiman-Nemser (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 21, 679-697.
- Orland-Barak, L. (2005). Lost in translation: Mentors learning to participate in competing discourses of practice. *Journal of Teacher Education*, 56, 355-366.
- Ralph, E. (2000). Aligning mentorship style with beginning teachers' development: Contextual supervision. *The Alberta Journal of Educational Research*, 46, 311-326.
- Ralph, E., & Walker, K. (2010). Rising with the tide: Applying Adaptive Mentorship in the professional practicum. In A. Wright, M. Wilson, & D. MacIsaac (Eds.), *Collection of essays on learning and teaching: Between the tides*, Volume III (pp. 3-8). Hamilton, ON: McMaster University, Society for Teaching and Learning in Higher Education.
- Rajuan, M., Beijaard, D. & Verloop, N. (2008). The match and mismatch between expectations of student teachers and cooperating teachers: Exploring different role of the different opportunities for learning to teach in the mentor relationship. *Research Papers in Education*, 25, 201-233.
- Smagorinsky, P., Cook, L., Moore, C., Jackson, A.Y., & Fry, P. (2004). Tensions in learning to teach: Accomodation and the development of a teacher identity. *Journal of Teacher Education*, 55, 8-24.
- Stanulis, R. (1995). Classroom teachers as mentors: Possibilities for participation in a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 11, 331-344.
- Stanulis, R., & Russell, D. (2000). "Jumping in": Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 65-80.
- Stone, F. (1999). *Coaching, counselling and mentoring: how to choose and use right technique to boost employee performance*. New York, American Management Association.
- Timperley, H. (2001). Mentoring conversations designed to promote student teacher learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29, 111-123.
- Van Velzen, C., (2013). *Guiding learning and teaching. Towards a pedagogy of work-based teacher education*. Doctoral dissertation. VU University, Amsterdam.
- Verloop, N. & Wubbels, T. (2000). Some major developments in teacher education in The Netherlands and their relationship to international trends. In: Willems, G., Stakenborg, J. & Veugelers, W. (Eds.) *Trends in Dutch teacher education* (pp. 19-34). Apeldoorn: Garant.
- Williams, E. A., Butt, G. W., Gray, C., Leach, S., Marr, A., & Soares, A. (1998). Mentors' use of dialogue within a secondary initial teacher education partnership. *Educational Review*, 50, 225-239.
- Zanting, A. (2001). *Mining the Mentor's Mind. The elicitation of mentor teachers' practical knowledge by prospective teachers*. Doctoral dissertation. Leiden University (NL).

