

# Aanvangs- begeleiding in Vlaanderen



Leidraad voor  
**mentoren**

**Uitgever:** European Schoolnet (EUN Partnership AIBSL)  
Trierstraat, 61 - 1040 Brussels, Belgium

**Auteurs:** Roger Blamire, Evita Tasiopoulou, Patricia Wastiau

**Gesteund door:** Milena Horvath

**Vormgeving:** Mattia Gentile, stock.adobe.com

**Citeer deze publicatie:** European Schoolnet, 2023. Aanvangsbegeleiding in Vlaanderen. Leidraad voor mentoren.



Deze leidraad is onderdeel van een project voor het Departement Onderwijs & Vorming van de Vlaamse Gemeenschap van België. Het project werd gefinancierd door de Europese Unie via het Steunprogramma voor Structurele Hervormingen. Het werd uitgevoerd door European Schoolnet, het netwerk van ministeries en andere publieke instanties gericht naar transformatie van onderwijs in Europa, in samenwerking met de Europese Commissie. Deze inhoud weerspiegelt niet het officiële standpunt van de Europese Unie of de Vlaamse Gemeenschap van België. De verantwoordelijkheid voor de informatie en ingenomen standpunten ligt volledig bij de auteur(s).

<b>Introductie</b> .....	<b>1</b>
<b>Waarom gebruikmaken van de leidraad?</b> .....	<b>2</b>
<b>Mentorschap, een cruciaal element in aanvangsbegeleiding</b> .....	<b>3</b>
Activiteit.....	5
<b>Rollen, kennis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten van de mentor</b> .....	<b>6</b>
De relationele component.....	6
De ontwikkelingscomponent.....	7
De contextuele component.....	8
De vakwerkgroep.....	9
Beoordeling van de beginnende leerkracht.....	9
Modellen om mentoren in te zetten .....	10
Mentorrollen in het schoolteam .....	10
Activiteit.....	11
<b>Mentoractiviteiten</b> .....	<b>13</b>
Planning en organisatie van mentorschap .....	13
De gereedschapskist van een mentor .....	14
Activiteiten in verband met de relationele component: opbouw van vertrouwen en verbondenheid.....	14
Activiteiten in verband met de contextuele component: informatie verstrekken over het systeem en de administratieve procedures.....	15
Activiteiten in verband met de ontwikkelingscomponent .....	15
Activiteit.....	20
<b>Ondersteuning en professionele ontwikkeling van de mentor</b> .....	<b>21</b>
Activiteit.....	24
<b>Referenties</b> .....	<b>25</b>

Dit document is het resultaat van een project gefinancierd door de Europese Unie, via het Steunprogramma voor Structurele Hervormingen en geïmplementeerd door European Schoolnet, in samenwerking met de Europese Commissie.

Dit is geen weergave van het officiële standpunt van de Europese Unie of de Vlaamse Gemeenschap. De verantwoordelijkheid voor de informatie en ingenomen standpunten ligt volledig bij de auteur(s). Het doel van deze publicatie is om scholen in Vlaanderen te helpen bij het ontwikkelen van strategieën voor een effectieve aanvangsbegeleiding en om mentoren en aankomende mentoren te voorzien van praktische, evidence-informed ondersteuning. Daarmee kunnen scholen voldoen aan de vereisten van het decreet van 15 maart 2019 CAO XI, waarin staat dat aanvangsbegeleiding een recht en een plicht is voor elke beginnende leerkracht.

De leidraad is bedoeld om bestaande beleidsmaatregelen, strategieën en plannen van scholen te inspireren, aan te moedigen en te verrijken door de gegevens uit onderzoek, praktijk en beleid over aanvangsbegeleiding te bundelen. De informatie wordt aangevuld met interessante praktijken uit andere Europese onderwijssystemen. De leidraad hoort bij het [kader voor aanvangsbegeleiding](#) dat de samenhang duidt tussen de visie, de bouwstenen, de activiteiten en de rol van de verschillende stakeholders in effectieve aanvangsbegeleiding op schoolniveau. Dit maakt deel uit van het continuüm van professioneel leren gedurende de hele loopbaan en beginnend bij de opleiding. De leidraad maakt deel uit van een reeks leidraden die respectievelijk gericht zijn op mentoren, beginnende leerkrachten en het schoolteam. De leidraden vormen samen een geheel.

Het kader en de leidraden werden ontwikkeld als onderdeel van een project dat werd voorgesteld door het Departement Onderwijs en Opleiding van de Vlaamse overheid, gefinancierd door het Steunprogramma voor structurele hervormingen (SRSP) van de Europese Commissie, en uitgevoerd door European Schoolnet, het netwerk van ministeries en andere overheidsinstanties dat streeft naar transformatie van onderwijs in Europa. Dit werd in het schooljaar 2021-2022 uitgeprobeerd en geëvalueerd in scholen van vijf groepen van scholen in Vlaanderen. De voorliggende teksten werden meerdere keren herzien op basis van de feedback en de workshops met schoolleiders, mentoren en beginnende leerkrachten van de pilotscholen en aan de hand van een evaluatierapport. Er werd informatie verzameld tijdens twee studiebezoeken aan Ierland en Estland. Er werd ook gebruik gemaakt van actueel onderzoek met betrekking tot het thema.

Wij danken oprecht de vele mentoren, schoolleiders, leerkrachten en coördinatoren die op basis van hun ervaringen en hun suggesties hebben bijgedragen aan deze leidraad, zeker omdat het pilootproject in een voor scholen heel uitdagende periode viel. Veel dank gaat ook naar de vertegenwoordigers van stakeholders die via de Dialooglabs deelnamen aan het co-constructieproces voor de ontwikkeling van het kader en de leidraden.

De leidraad bestaat uit vier delen, elk afzonderlijk te lezen. Het eerste deel biedt een overzicht en een visie op mentorschap als onderdeel van levenslang professioneel leren; het tweede deel gaat in op de rol van de mentor, kennis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten; het derde deel stelt mentoractiviteiten voor, en suggesties voor mentorvorming vindt u in deel 4. Elk deel bevat kernpunten, onderzoeksresultaten en activiteiten om reflectie op mentorschap te stimuleren, de leidraad aan te passen aan de context van de school en mentorschap te integreren in het professionaliseringsbeleid en de actieplannen. De leidraad is een startpunt, een praktische gids en een evidence-informed bron van inspiratie. De documenten helpen scholen om beleid en strategieën voor aanvangsbegeleiding te ontwikkelen of aan te passen aan de context van de school (*of groep van scholen*). Integratie in het professionaliseringsplan *is aangewezen*. Dit is in lijn met het Decreet [betreffende de kwaliteit van onderwijs](#) (Vlaamse Regering, 2009), dat stelt dat 'in het professionaliseringsplan ook de aanpak en uitwerking van de aanvangsbegeleiding van personeelsleden met een aanstelling voor bepaalde duur zoals vermeld in artikel 20 zal worden opgenomen'.

De leidraad kan voor verschillende doeleinden worden gebruikt:

- Een beleid voor aanvangsbegeleiding ontwikkelen, geïntegreerd in het professionaliseringsplan. De leidraad schetst de verschillende rollen en taken van aanvangsbegeleiding. De reflectievragen aan het eind van elk onderdeel helpen mentoren, schoolleiders, collega's en stakeholders om te reflecteren en te plannen.
- Het concreet vormgeven van aanvangsbegeleiding. Naast basisinformatie over mentorschap beschrijft de leidraad meer innovatieve en minder bekende effectieve activiteiten.
- Meer inzicht krijgen in uw rol als mentor, binnen de bredere context van een continuüm van professioneel leren voor alle leerkrachten.

Deze leidraad maakt deel uit van een samenhangende reeks die u een totaalbeeld van mentorschap schetst en hoe het mentorschap zich verhoudt tot de school als lerende organisatie.

- Uw vaardigheden als mentor ontwikkelen. Deze onderzoeksgebaseerde leidraad beschrijft de basisprincipes van het mentorschap en de rollen die erbij horen. De leidraad legt uit hoe verschillende activiteiten de beginnende leerkracht ondersteunen. De leidraad beschrijft de competenties van mentoren en stelt ideeën voor die u kunt uitproberen. Er wordt ook ingezoomd op gebieden van het mentorschap die misschien niet vanzelfsprekend zijn, zoals constructieve feedback geven en actief luisteren. De leidraad beschrijft het brede pakket van uitdagende rollen. Op het einde van een schooljaar kan de leidraad helpen om vast te stellen in welke rollen u zich goed voelt en welke u verder wil ontwikkelen. De leidraad toont ook verschillende manieren om mentortaken aan te pakken en beschrijft de voor- en nadelen van elke aanpak. De leidraad stimuleert reflectie, wijst op verschillen afhankelijk van de schoolcontext, en geeft informatie over hoe de school als werkplek functioneert.

De zelfevaluatie aan het eind van elk hoofdstuk stimuleert reflectie en discussie over de ideeën en suggesties. Dat kan helpen om mentorschap in het aanvangs- en algemeen professionaliseringsbeleid van de school te integreren, of om de praktijk bij te sturen. De zelfevaluatie is gebaseerd op descriptorren van beperkt mentorschap en mentorschap van hoge kwaliteit (Teaching Council, Nieuw-Zeeland, 2011). De termen worden gebruikt in de wetenschap dat de descriptorren bepaald worden door de mogelijkheden op dat moment. De evaluaties kunnen in gesprekken aan bod komen om sterke en zwakke punten van mentorschap te identificeren, of om verbeterpunten vast te stellen. De evaluatie kan na verloop van tijd worden herhaald, nadat enkele van de voorgestelde acties werden uitgevoerd, om te beoordelen wat het effect ervan is, wat de

school erover denkt en welke punten nog meer kunnen worden aangepakt. Aanvangsbegeleiding kan worden gedefinieerd als de socialisatie van nieuwe leden in het lerarenberoep (Kelchtermans et al, 2019). Maar u kan het ook breder zien, als het systeem van beleid, middelen, mogelijkheden voor professionele ontwikkeling, begeleiding en ondersteuning voor iedereen die in een nieuwe rol stapt (Ingersoll en Strong, 2011).

Mentorschap is een belangrijk element van aanvangsbegeleiding, dat op zijn beurt onderdeel is van *wegwijsbegeleiding*, *werkbegeleiding* en *leerbegeleiding* (Deketelaere et al, 2004), een traject van pedagogische en professionele ontwikkeling dat begint bij de lerarenopleiding en nooit stopt. Het heeft betrekking op begeleiding en ondersteuning door een of meer ervaren collega's. Wie zijn die mentoren? Dat zijn leerkrachten, op dezelfde of een andere school, die verantwoordelijkheid nemen in het steunen, begeleiden, adviseren, aanmoedigen van beginnende of minder ervaren leerkrachten met als doel het lesgeven en leren te verbeteren (Europese Commissie, Eurydice, 2018; Bressman et al., 2018, p.163).

'De hoeveelheid en kwaliteit van ondersteuning die leerkrachten ervaren, is enorm belangrijk voor hoe ze de start van hun loopbaan ervaren en hoe ze zich professioneel ontwikkelen.'

Mentorschap is misschien wel de meest effectieve methode om de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten te ondersteunen en hen in het beroep te houden. Mentorschap is in staat volgende sterktes te verwezenlijken:

- Inhoudelijke en pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden van beginnende leerkrachten ontwikkelen, net als hun vaardigheden op het gebied van reflectie, onderzoek en probleemoplossing. Kortom: beginnende leerkrachten helpen om de prestaties van leerlingen te verbeteren.

- Het vertrouwen, het gevoel van eigenwaarde en de professionele identiteit vergroten, door hen te helpen de stap te zetten van de lerarenopleiding naar het beroep. Beginnende leerkrachten zien zichzelf niet meer als student, maar als leerkracht.
- Het integreren in de schoolcultuur en de school als lerende organisatie. Hierdoor vermindert het gevoel van isolatie.
- Beginnende leerkrachten aanmoedigen een rol op te nemen voor verandering en innovatie.
- Ervoor zorgen dat beginnende leerkrachten achter hun beroepskeuze staan en in het beroep blijven. Een belangrijke factor in de beslissing om het onderwijs te verlaten in Vlaanderen is dat beginnende leerkrachten zich niet gesteund voelen (Vesely et al, 2013).

Een mentor kan hierin een belangrijke rol spelen en ervoor zorgen dat goede krachten in het beroep blijven. (Paniagua and Sánchez Martí, 2018).

De mentor neemt het mentorschap van zijn kant op om:

- zelfzekerheid op te bouwen en vaardigheden te verrijken;
- loopbaanmogelijkheden uit te breiden, zodat ze interesse kunnen ontwikkelen voor leidinggevende functies en hun ervaring kunnen gebruiken om bij te dragen aan de ontwikkeling van het schoolbeleid;
- nieuwe methodologieën te delen die beginnende leerkrachten meebrengen;
- reflectie te stimuleren over de eigen ideeën en pedagogische praktijk;
- interpersoonlijke gevoeligheden en communicatie met collega's te ontwikkelen.

Mentorschap maakt deel uit van een schoolbreed, ingebed systeem voor professionalisering over de hele loopbaan.

Mentorschap is een aspect van het permanent vormen van een onderzoekende, reflecterende, samenwerkende onderwijsprofessional die zich engageert voor leren en groei. Het beleid voor aanvangsbegeleiding wordt best afgestemd op het algemeen professionaliseringsbeleid van de school (of groep van scholen).

Zo'n **beleid** is een geheel van principes, richtlijnen en procedures die richting geven aan professionaliseringsactiviteiten, inclusief de aanvangsbegeleiding. Het kan ontwikkeld worden in co-constructie met alle stakeholders die hiertoe bijdragen en zich het beleid eigen maken. Het beleid krijgt verder vorm via regelmatige evaluaties en updates. Het voorziet toegankelijke, relevante en ondersteunende opportuniteiten. Het beleid omvat ook de **visie** op professionele ontwikkeling en aanvangsbegeleiding, meestal uiteengezet in een richtinggevende tekst. Die visie inspireert alle leerkrachten en biedt hen houvast om persoonlijke doelen en de doelen van de school te verwezenlijken. Aan de visie wordt een **strategie** voor uitvoering gekoppeld, met een reeks hoofdlijnen en acties in de tijd **actieplannen** (afgestemd op het personeelsbeleid). Hierin vinden we de doelstellingen terug, een activiteitenkalender, de actoren, de rollen en hun onderlinge relaties, de budgetten, de middelen en prestatie-indicatoren. Deze plannen vormen de basis om de professionele identiteit van beginnende leerkrachten te ondersteunen en op te volgen. Beginnende leerkrachten kunnen hieruit eenvoudig afleiden op welke professionele ontwikkeling en ondersteuning zij recht hebben, in functie van hun persoonlijke behoeften en context. De ervaren leerkrachten kunnen hieruit afleiden hoe en in welke rol zij kunnen bijdragen. Dit beleid bevestigt dat de school een lerende organisatie is en de ambitie heeft om professionele groei over de hele loopbaan heen te stimuleren. Het bouwt continuïteit in vanaf de lerarenopleiding tot het einde van de loopbaan. Dat is ook belangrijk voor beginnende leerkrachten die, na de eerste begeleiding, nog steeds ondersteuning kunnen gebruiken (Strong, 2005).

Mentorschap is van grote waarde voor de school, het bevestigt het functioneren van de school als lerende organisatie. Lerende organisaties focussen op leren en groei, zowel van leerkrachten als van leerlingen. De klemtoon ligt op samenwerken en gezamenlijke reflectie. Dergelijke scholen creëren samenwerkende onderwijs- en leeromgevingen; moedigen initiatieven en het nemen van risico's aan; evalueren regelmatig alle aspecten die verband houden met en van invloed zijn op de kerntaak van de school; erkennen en versterken goede prestaties; en bieden mogelijkheden voor permanente professionele ontwikkeling (Silins et al, 1998).

Mentorschap is ook goed voor de school, om de volgende redenen:

- het leert leerkrachten om professionele gesprekken te voeren met collega's. Mentorschap leert hen aan de slag te gaan met feedback en input;
- het creëert openheid en samenwerking tussen leerkrachten;
- het pakt gezamenlijk problemen aan en lost ze op. Van elkaar leren wordt de norm;
- het stimuleert collegialiteit. Leerkrachten delen praktijken, ideeën en middelen;
- het promoot de waarde van zelfreflectie en analyse van praktijken in de klas;
- het helpt burn-out te verminderen en gaat het verloop van leerkrachten tegen. De school als organisatie speelt de hoofdrol in het voorkomen van het verloop van leraren (Kelchtermans 2017).

## Activiteit

Deze activiteit voert u allicht uit nadat u alle leidraden hebt doorgenomen. Het is bedoeld om reflectie en discussie te stimuleren over de ideeën en suggesties in dit deel van de leidraad. De vragen kunnen in besprekingen gebruikt worden om de sterke en zwakke punten van mentorschap in uw school te identificeren en om te wijzen op verbeterpunten.

Bekijk in groepjes de onderstaande vragenparen die op uw school van toepassing zijn. Geef uw school een cijfer van 1 (volledig oneens) tot 5 (volledig eens), afhankelijk van waar u de school ziet op het continuüm tussen de twee uitersten; motiveer uw mening. Hoe zou de score verhoogd kunnen worden? De actiepunten stellen u een of twee suggesties voor.

Beperkt mentorschap	Kwaliteitsvol mentorschap	Actiepunten
Vindt mentorschap geïsoleerd plaats, los van het professionaliseringsbeleid?	Is mentorschap een integraal onderdeel van het professionaliseringsbeleid van de school als lerende organisatie?	Verzamel informatie over de ontwikkeling van scholen als lerende organisaties, bv. Verbiest en Vandenberghe, 2002.
Worden mentoren doorzocht gekozen? Wordt mentorschap gezien als de taak van iemand anders?	Zet uw school ten volle in op mentorschap? Wordt mentorschap gezien als een vorm van loopbaanontwikkeling en krijgt het die status; worden selectiecriteria gepubliceerd?	Zorg ervoor dat aanvangsbegeleiding volledig wordt beschreven en geïntegreerd is in het professionaliseringsplan (zie de leidraad voor schoolleiders).
Werkt de mentor alleen met de beginnende leerkracht?	Wordt de mentor ondersteund door de schoolleider en collega's, die allemaal een rol spelen?	Bekijk hoe rollen en taken in het mentorschap kunnen worden verdeeld. Zie leidraad voor <u>schoolleiders en schoolteam</u> .
Heeft uw school helemaal geen beleid voor aanvangsbegeleiding?	Houdt het beleid voor aanvangsbegeleiding van uw school rekening met eerdere leerervaringen in de lerarenopleiding? Houdt het beleid voor aanvangsbegeleiding van uw school rekening met het professionaliseringsbeleid voor alle personeelsleden?	Evalueer/creëer het aanvangsbegeleidingsbeleid van de school en stuur bij waar nodig. Het doel is een continuüm van professioneel leren te ontwikkelen over de volledige loopbaan.



De rollen van mentoren zijn talrijk en gevarieerd. Ze komen vaak bovenop die van leerkracht, vak-, graad- of zorgcoördinator. [Livingston en Shiach \(2013\)](#) noemen er tien: leerkracht, luisteraar, eerstelijns hulp, facilitator, waarnemer, collega, kritische vriend, onderzoekspartner, probleemoplosser en motivator. Elke rol vereist specifieke kennis, vaardigheden en attitudes. [Ambrosetti et al \(2014\)](#) stellen drie basiscomponenten van mentorschap voor:

- **De relationele component:** een vertrouwde en inspirerende collega zijn, zorgen voor het welzijn en de geestelijke gezondheid van de beginnende leerkracht.
- **De contextuele component:** de beginnende leerkracht uitleggen hoe de school als werkplek functioneert, laten ontdekken wie er wat doet. De beginnende leerkracht gidsen in de dagelijkse routines op school.
- **De ontwikkelingscomponent:** als ervaren collega de pedagogische vaardigheden van de beginnende leerkracht ontwikkelen, zoals gedefinieerd in de basiscompetenties van leraren in Vlaanderen (vastgelegd bij decreet in 2007 en geherdefinieerd in 2018).

In elk van deze componenten kan de mentor een aantal verschillende rollen opnemen, waarbij hij/zij vlot van de ene rol naar de andere overgaat, afhankelijk van het doel van de activiteit en de behoeften van de beginnende leerkracht. De mentor dient zich dus bewust te zijn van de specifieke behoeften van de beginnende leerkracht. De mentor stemt aanpak en rol af op de unieke uitdagingen van de ondersteuning die de mentor gaat bieden ([Livingston, 2022](#)).

## De relationele component

In deze rol is de mentor een vertrouwde en inspirerende collega:

- **De mentor bouwt een vertrouwensband op** met de beginnende leerkracht (Orland-Barak (2010). De mentor is bereid om een mentor-

relatie aan te gaan, uit te zoeken wat de beginnende leerkracht denkt, voelt, wil, wat zijn idealen zijn, wat hem inspireert en wat voor leerkracht hij wil zijn ([Korthagen, 2016](#)). Dit eerste principe van mentorschap is essentieel. Het evenwicht vinden tussen een neutrale en een kritische vriend is cruciaal. Vertrouwen opbouwen kost tijd en inspanningen.

- **De mentor treedt op als coach en motivator**, bijvoorbeeld door de beginnende leerkracht aan te moedigen en te steunen in de verwerking van gevoelens van tegenslag na een uitdagende situatie. Coaching is niet hetzelfde als mentorschap. Coaching heeft betrekking op prestaties in een bepaald aspect van iemands werk of leven; mentorschap wordt vaker geassocieerd met een veel bredere, holistische ontwikkeling en met loopbaanontwikkeling ([Clutterbuck, 2008](#)).
- **De mentor biedt emotionele steun**, zodat de nieuwe leerkracht zich kan ontwikkelen en een bepaald niveau van welbevinden kan bereiken, met momenten van kwetsbaarheid kan omgaan, veerkracht kan opbouwen en effectief met tijd kan omgaan; prioriteiten kan stellen. De mentor is *geen* mentale hulpverlener, maar kan wel advies geven. In deze rol zijn actief luisteren, stilte en empathie tonen bijzonder belangrijk, net als een reflectieve, kalme en ontspannen houding aannemen.

De **vaardigheden** die mentoren in deze rollen nodig hebben, omvatten vertrouwensrelaties opbouwen, mensen motiveren en hun achtergrond en individuele behoeften begrijpen. Daar hoort bij:

- Differentiëren van mentorschap, selecteren van geschikte mentoractiviteiten die voldoen aan de leerbehoeften van de leerkracht.
- De beginnende leerkracht de ruimte en voorwaarden bieden om te experimenteren en een eigen identiteit als leerkracht te ontwikkelen.
- Een goede teamspeler zijn, mentorschap zien als resultaat van teamwerk.

De **persoonlijke kwaliteiten** van effectieve mentoren in deze rol omvatten betrouwbaarheid, objectiviteit, empathie, benaderbaarheid en kalmte onder druk. Mentor**activiteiten** met betrekking tot de relationele component zijn gericht op de opbouw van vertrouwen en een gevoel van samenhang. Dit wordt in het volgende hoofdstuk beschreven.

## De ontwikkelingscomponent

In deze component is de mentor een ervaren beroepsbeoefenaar:

- **De mentor is een rolmodel** dat effectief en **inspirerend lesgeeft** en een goed inzicht heeft in **de inhoud en de vereisten van de leerplannen**. De mentor kan bijvoorbeeld tonen hoe een bepaald onderwerp kan onderwezen worden. Hij/zij geeft kennis en deskundigheid door, maar stelt zich soms ook terughoudend op om de beginnende leerkracht ruimte te geven na te denken en een eigen aanpak te ontwikkelen.
- **De mentor observeert kritisch en constructief**, bijvoorbeeld door bij een les aanwezig te zijn en systematisch specifieke elementen ervan te noteren, terwijl hij/zij gebruik maakt van een overeengekomen, evidence-informed observatiekader. De mentor stimuleert hierbij het vermogen om te reflecteren op de feedback (zie hoofdstuk 'Activiteiten' hieronder). Het kan ook andersom. De mentor (of andere leerkracht) wordt geobserveerd tijdens het lesgeven door de leerling.
- **De mentor faciliteert leergesprekken** en beschikt over de vereiste competenties om de beginnende leerkracht uit te dagen en te ondersteunen. Er wordt gebruik gemaakt van onderzoeksgebaseerd materiaal voor verdere ontwikkeling van het lesgeven. De mentor is hier de kritische vriend. De mentor geeft constructieve feedback op geobserveerde lessen, maar bijvoorbeeld ook opmerkingen over het lesplan.
- **De mentor luistert actief** en helpt de beginnende leerkracht om empirische data te verzamelen en te analyseren. Zo helpt de mentor om volgende stappen te bepalen, problemen op te lossen, effectief te leren te plannen en die plannen te realiseren. De mentor kan bijvoorbeeld na een moeilijke les bij de leerkracht gaan zitten en passende, zorgvuldig geformuleerde vragen stellen. De leerkracht zal zich ondersteund en constructief uitgedaagd voelen. De mentor weet wanneer en hoe de juiste mentoractiviteit te kiezen, en hoe het juiste instrument en de juiste techniek te selecteren. De mentor stemt de aanpak af op de behoeften van de beginnende leerkracht.
- **De mentor is een onderzoekspartner en collega**, die professioneel leert, samen met de beginnende leerkracht. Die wordt op zijn beurt gesteund om gegevens over de praktijk te verzamelen en analyseren. Daarover gaan ze samen reflecteren. Een les samen voorbereiden, samen geven en analyseren en indien nodig, een actieonderzoek of een lesson study bedenken en uitvoeren; behoren allemaal tot de mogelijkheden. De rol van mentor kan een voorbeeldfunctie zijn voor de school als lerende organisatie, meer bepaald een school die streeft naar verbetering door schoolbrede reflectie op de praktijk en evidence-informed besprekingen. Omdat de mentor ervaring heeft opgebouwd, kan hij/zij een leidende rol opnemen in de ontwikkeling van een professionaliseringsbeleid.
- De mentor adviseert en helpt starters het beroepsprofiel van leerkracht te bereiken en doorheen de loopbaan te groeien. De mentor stimuleert de beginnende leerkracht om te reflecteren over professionele identiteit, en wat voor leerkracht hij/zij wil zijn.

Deze rollen houden in dat de mentor over heel wat kennis beschikt op verschillende domeinen:

- Pedagogie van het opleiden van leerkrachten en mentorschap
  - De mentor heeft zicht op het geheel van mogelijke activiteiten, instrumenten en technieken voor mentorschap.
  - De mentor kan activiteiten afstemmen

- op de behoeften van de beginnende leerkracht.
- De mentor leert zelfreflectie, bevraging en onderzoeksresultaten omzetten in de praktijk.
- Lesgeven en leren
  - De mentor kent de context van de leerlingen aan wie de beginnende leerkracht lesgeeft, met inbegrip van hun diverse culturen en achtergronden.
  - De mentor beheerst de basiscompetenties voor leerkrachten, en weet hoe ze te gebruiken voor professionalisering van beginnende leerkrachten.
  - De mentor heeft pedagogisch-didactische en inhoudelijke kennis met betrekking tot het (de) leerplangebied(en) van de beginnende leerkracht, bezit een algemene pedagogische kennis (bv. ondersteuning van gedifferentieerd leren, beoordeling) en heeft weet van bijzondere onderwijsbehoeften of aanpassingen voor functiebeperkingen.
  - De mentor weet hoe onderzoeksgebaseerd lesgeven aan te pakken, en hoe gegevens te verzamelen en interpreteren.
- Duidelijk en doeltreffend communiceren
- De mentor gebruikt coachende taal, Actief luisteren en openstaan voor de standpunten van anderen
  - De mentor zet middelen in om het mentorproces te bevorderen, bv. een ondersteunende tool om vragen te stellen of professionele gesprekken te voeren.
  - De mentor weet wanneer de beginnende leerkracht steun nodig heeft en geeft hem de ruimte om zelf te experimenteren, wanneer uitdaging en onderzoek aan bod komen; de mentor maakt onderscheid tussen problemen die de beginnende leerkracht moet leren oplossen en problemen die de mentor best zelf oplost.
- De praktijk analyseren
  - De mentor gebruikt instrumenten (bv. portfolio's, *lesson study*) om de praktijk van de beginnende leerkracht en de eigen praktijk te analyseren, en om het leren van leerlingen te analyseren.

De mentor staat **open** voor observatie van de eigen praktijk. De **activiteiten** zijn gericht op lesobservatie en -analyse, professionele gesprekken en zelfreflectie.

## De contextuele component

In dit onderdeel legt de mentor verbanden op basis van persoonlijke ervaring en kennis van de school en de schoolcultuur.

- **De mentor gidst** en kan verwijzen naar activiteiten en bronnen over een thema of problemen m.b.t. klasmanagement. De mentor neemt, indien nodig, contact op met een collega en verwijst de beginnende leerkracht door voor een lesobservatie. De mentor weet de juiste talenten en expertises te vinden. Die brengt hij met de beginnende leerkracht in contact voor specifieke leerbehoeften, bv. vakkenkennis, leerondersteuning, digitale technologie en tools, wie-is-wie in de school en waarvoor staat het microbeleid.

Om deze ontwikkelingscomponent in te vullen, beschikt de mentor ook best over de volgende **vaardigheden**:

- Effectieve observatievaardigheden, -instrumenten en strategieën gebruiken
  - De mentor verzamelt onderzoeksresultaten, en geeft en documenteert formatieve feedback.
  - De mentor kiest passende instrumenten en technieken, om op basis van verzamelde onderzoeksresultaten te kunnen handelen.
  - De mentor helpt de beginnende leerkracht de observatie en analyse van andere leerkrachten in actie.

- **De mentor helpt beginnende leerkrachten om hun weg te vinden in de nog onbekende schoolomgeving en schoolcultuur.** Deze rol houdt in dat mentoren administratieve procedures uitleggen, de schoolvisie toelichten, en 'need to know'-informatie geven zoals het lesrooster, protocollen met ouders, disciplinaire procedures, regels en verwachtingen. De mentor kan vragen krijgen over contractuele en juridische kwesties, rechten en plichten en het personeelsbeleid. Dan is het best voorzichtig te zijn. Dit is specifieke materie: het is beter om door te verwijzen naar de persoon die hiervoor verantwoordelijk is. Dit valt buiten de rol en de expertise van de mentor.
- **De mentor helpt de beginnende leerkracht integreren in het schoolteam.** De mentor is niet alleen het eerste contactpunt tussen de starter en het schoolteam. De mentor kan ook het samenwerken met andere collega's stimuleren en hen helpen de school als lerende organisatie te zien, die nieuwe leerkrachten en nieuwe ideeën verwelkomt.
- **De mentor stelt mogelijkheden voor zodat beginnende leerkrachten kunnen professionaliseren.** Hij/zij moedigt aan om verantwoordelijkheid te nemen over het eigen professioneel leren, binnen het professionaliseringsbeleid van de school. De mentor bemiddelt in naam van de beginnende leerkracht bij het ontsluit- en van aanvangsbegeleiding en mentorondersteuning.

Voor deze component moet de mentor op de hoogte zijn van administratieve procedures, culturen en praktijken van de school en van officiële afspraken (op het niveau van de groep van scholen of op niveau van de overheid). Hij/zij moet kunnen inschatten wanneer en hoe hij de informatie kan geven zonder dat het te belastend wordt. Als het gaat over wettelijke en contractuele kwesties, moet de mentor ook kunnen inschatten wanneer hij die informatie níet geeft.

## De vakwerkgroep

Bij de drie componenten kan de vakwerkgroep (in secundaire scholen) een sleutelrol spelen voor emotionele steun; daarin vinden beginnende leerkrachten vaak de vertrouwde collega die tijd maakt en uitlegt hoe de school functioneert of die suggesties voor vakgerelateerde vorming voorstelt. Het is goed met de groep samen te komen, kort na de start van de beginnende leerkracht. Zo kunnen eventuele problemen in de eerste dagen opgevangen worden (voordat men aan vertrekken zou denken). Er kunnen dan lesmateriaal en tips uitgewisseld worden, de vakwerkgroep kan uitleggen waar gedeelde leermiddelen te vinden zijn, en kan tonen dat ze de beginnende leerkracht steunen en dat hij/zij er niet alleen voor staat.

## Beoordeling van de beginnende leerkracht

Tijdens de aanvangsbegeleiding moet ook worden beoordeeld of de beginnende leerkracht deze periode naar behoren heeft doorlopen. In Vlaanderen zijn de schoolleiders verantwoordelijk voor de beoordeling van de prestaties en de geschiktheid. Ze moeten hun oordeel kunnen motiveren. Het zou vreemd zijn als zij zich een indruk zouden vormen op basis van een incidenteel observatiebezoek (in een grote school gebeurt dit mogelijk door een ander personeelslid), of door louter te luisteren naar ouders en leerlingen en het informele circuit, zonder de mentor te hebben gesproken. De mentor kent immers de sterke en zwakke punten van de leerkrachten het best. We moeten dan ook erkennen dat de positie van de mentor dubbelzinnig is, vooral in situaties waarin de schoolleider de prestaties van de beginnende leerkracht niet kan beoordelen aan de hand van betrouwbare gegevens. Enerzijds is de mentor de vertrouwenspersoon van de beginnende leerkracht, anderzijds kan de schoolleider input verzamelen bij diverse actoren, waaronder de mentor. De mentor heeft duidelijkheid nodig over wat hij met de schoolleider kan delen, en de beginnende leerkracht heeft duidelijkheid nodig over wat aan de schoolleider wordt doorgegeven en wat vertrouwelijk is. Hier kan het nuttig zijn om drie soorten communicatie af te spreken. Informele gesprekken (vertrouwelijk en zonder gevolgen); semi-formele professionele gesprekken (met actiepunten voor bijvoorbeeld de

volgende les, maar die geen deel uitmaken van een motiveringslast); en formele gesprekken, waarbij de informatie wordt gebruikt voor de beoordeling. Beginnende leerkrachten willen weten hoe ze het doen en wat hun vooruitzichten zijn, en sommigen nodigen de schoolleider liever vroegtijdig uit om een les te observeren waar ze vertrouwen in hebben, dan voortdurend te vrezen voor een enkel beslissend bezoek (De Wilde, 2020). Basisregels over vertrouwelijkheid en duidelijkheid over processen zijn essentieel: welk type motiveringsmateriaal wordt gezocht, wat wordt doorgegeven? In de regio Antwerpen werden dergelijke basisregels door de scholen uitgewerkt. Uiteindelijk heeft de schoolleider het recht om te weten of een beginnende leerkracht het moeilijk heeft of ongeschikt is om les te geven. Dit is in het belang van de leerlingen, de school en de beginnende leerkracht zelf.

## Modellen om mentoren in te zetten

Weinig mensen beschikken over al deze kennis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten. Mentorschap is vooral een gecoördineerde inspanning. Hoewel één mentor voor één beginnende leerkracht een gangbaar model is, heeft het nadelen (zie hieronder) en kunnen scholen ook andere modellen gebruiken. In Vlaanderen worden verschillende mentormodellen toegepast. Sommige scholen stellen intern mentoren aan en wijzen een aantal uren toe aan een of meer leerkrachten voor een extra rol. In één school zijn er bv. drie vaste mentoren aan wie men beginnende leerkrachten toewijst, op basis van ervaring en diploma. In een andere school nemen twee ervaren leerkrachten samen de rol van mentor op. Andere scholen doen beroep op mentoren op niveau van *de*. Mentoren worden dan in meerdere (groep van) scholen ingeschakeld. De verantwoordelijkheden kunnen ook per niveau verdeeld worden. Het schoolniveau is dan bv. verantwoordelijk voor bepaalde soorten ondersteuning, zoals welzijn en administratieve protocollen. Het groepsniveau neemt de andere rollen op zich, zoals vakondersteuning en klasmanagement.

Een ecosysteem voor  
aanvangsbegeleiding ontwikkelt zich  
door systematische

netwerkvorming. Er ontstaat samenwerking tussen scholen uit het eigen netwerk, maar ook daarbuiten, met lerarenopleidingen en andere onderwijsondersteunende actoren. Door het delen van expertise en verantwoordelijkheden kan aan alle individuele behoeften van beginnende leerkrachten worden voldaan. In dit systeem is het duidelijk wie waarvoor verantwoordelijk is, en wat de verwachtingen van alle partijen zijn (inclusief de beginnende leerkracht). Dit is essentieel om verwarring en frustratie te voorkomen.

## Mentorrollen in het schoolteam

Interne mentoren hebben steun nodig van de schoolleiding en het volledige schoolteam. Ze hebben vorming nodig in specifieke aspecten van het mentorschap. Besprekingen met de schoolleiding zijn nodig om de rollen helder te krijgen en te prioriteren. Het kan helpen als de rol van de mentor, de verantwoordelijkheden en taken beschreven worden in het beleid voor aanvangsbegeleiding. Het kan nuttig zijn om met collega's de rol en taken van de mentor te bespreken, en hoe deze over het schoolteam verdeeld kunnen worden (zie [leidraad schoolteam](#)). Workshops en vorming voor alle leerkrachten kunnen misvattingen vermijden, zoals de beginnende leerkracht vooral zien als een neutrale vriend, iemand die de aanpak van de mentor kopieert en weinig uitdaging biedt.

De vorming kan meer formele aspecten van mentorschap omvatten, zodat andere leerkrachten dezelfde strategieën gaan gebruiken die de mentor beter kunnen helpen. We denken hierbij aan lesobservatie, feedback, lesanalyse en lesson study. Het zijn gelegenheden om te discussiëren over de betekenissen van mentorschap en de waarde die mentorschap kan hebben voor beginnende leerkrachten, mentoren en de school. De ontwikkelingsrol dient te worden gekoppeld aan professionele ontwikkeling, pedagogische innovatie en organisatorische verandering van de school. Daarvoor zijn (ook) andere collega's verantwoordelijk.

Het is mogelijk dat in sommige scholen de rol van mentor uitsluitend gericht is op algemene, praktische, administratieve ondersteuning of op

pedagogisch-didactische begeleiding. De rollen en verwachtingen moeten worden uiteengezet in het beleid voor aanvangsbegeleiding.

**Rollen en verwachtingen van een mentor: enkele te overwegen vragen**

**Welke aspecten van de rol van mentor zijn op uw school het belangrijkste? Welke zijn het meest uitdagend?**

**Bent u het oneens met een van bovenstaande stellingen? Welke zijn problematisch op uw school en waarom?**

**Hoe kunnen het pedagogisch model en de rol van de coach vermijden dat de relatie hiërarchisch wordt (waarbij de mentor vooral een kopie van zichzelf voor ogen heeft)?**

### Activiteit

Bekijk in groepjes de onderstaande vragenparen die op uw school van toepassing zijn. Geef uw school een cijfer van 1 (volledig oneens) tot 5 (volledig eens), afhankelijk van waar u de school ziet op het continuüm tussen de twee uitersten; motiveer uw mening. Hoe zou de score verhoogd kunnen worden? De actiepunten stellen een of twee suggesties voor.

#### Beperkt mentorschap

Hebben alle personeelsleden een gemeenschappelijk begrip van de mentorrol? Zijn de rollen onduidelijk en is er verwarring over wie wat doet?

Wordt de vertrouwelijkheid soms niet gerespecteerd? Zijn rapportagelijnen en verwachtingen onduidelijk, bv. tussen beginnende leerkracht, schoolleiding en mentor?

Blijft de rol van de mentor beperkt tot 'een luisterend oor'; spelen andere leerkrachten een rol?

#### Kwaliteitsvol mentorschap

Zijn de rollen en verantwoordelijkheden vastgelegd in het aanvangsbegeleidingsbeleid?

Zijn uitgeschreven protocollen met verwachtingen en procedures beschikbaar en duidelijk. Worden ze gebruikt door alle stakeholders? Worden de regels voor vertrouwelijkheid nageleefd?

Is het mentorschap collectief, inclusief en worden nieuwe ideeën verwelkomd?

#### Actiepunten

Kijk na of het aanvangsbegeleidingsbeleid van de school de rollen van alle betrokkenen expliciteert.

Zorg ervoor dat de procedures aan bod komen in het aanvangsbegeleidingsbeleid en duidelijk zijn voor de beginnende leerkracht en de mentor(en).  
Luister, deel en begrijp de verwachtingen van de beginnende leerkracht, de mentor en de schoolleider.

Check of het aanvangsbegeleidingsbeleid de brede waaier van mentorrollen weerspiegelt.

### Beperkt mentorschap

### Kwaliteitsvol mentorschap

### Actiepunten

Is er een tekort aan vertrouwen tussen mentor en beginnende leerkracht?

Heeft de beginnende leerkracht een grote mate van vertrouwen in de mentor?

Maak van vertrouwen het uitgangspunt voor mentorschap, als kenmerk van het schoolbeleid rond professionele relaties.

Zijn er moeilijkheden bij het mobiliseren van collega's voor ondersteuning van het mentorschap, bv. voor een vak waarin de mentor niet lesgeeft?

Is de mentor een effectief eerste aanspreekpunt voor de beginnende leerkracht en kan hij collega's inschakelen om te helpen? Biedt het schoolteam vakkennis wanneer dat nodig is?

Bespreek de specifieke manieren waarop andere leerkrachten bij het mentorschap betrokken kunnen worden. Zie leidraad voor schoolteam.

Vervalt de mentor in de rol van amateur-therapeut? Neigt hij tot overmatige empathie voor de beginnende leerkracht? Geeft de mentor advies over contractuele zaken?

Zijn rollen en verantwoordelijkheden gedefinieerd? Is de mentor zich bewust van valkuilen die zonder vorming moeilijk zijn?

Het aanvangsbegeleidingsbeleid neemt deze vragen best op. Verken professionaliseringsmogelijkheden voor mentoren.

Mentoractiviteiten komen voort uit de verschillende rollen en verantwoordelijkheden van de mentor. Samen vormen zij het instrumentarium van de mentor, waarbij een activiteit wordt gekozen na analyse van context, gewenst resultaat en behoeften.

## Planning en organisatie van mentorschap

Mentoractiviteiten vinden niet geïsoleerd of ad hoc plaats. Ze worden georganiseerd in overeenstemming met het professionaliseringsbeleid van de school, de beschikbaarheid van personeel en de behoeften van de beginnende leerkracht, zoals die zich in de loop van de eerste maanden en jaren van het lesgeven ontwikkelen. In een schriftelijke overeenkomst worden de duur en de intensiteit van de begeleiding van de beginnende leerkracht vastgelegd.

De behoeften van beginnende leerkrachten zijn gevarieerd en specifiek voor ieder van hen. Toch herkennen we een typische evolutie van behoeften die als eerste door Katz (1995, also Moir, E., Stobbe, C., 1995), werd vastgesteld. Het begint bij 'overleven', heel zelfgericht in de eerste weken. Dit evolueert naar een grotere gerichtheid op individuele leerlingen en specifieke probleemsituaties in de daaropvolgende maanden. Het eindigt in 'maturiteit', zelfbewustzijn en zelfkritiek (zie ook hieronder).

Uit onderzoek blijkt dat de eerste begeleiding vooral focust op opvang en ondersteuning van het persoonlijk functioneren, en veel minder op het

functioneren van de leerkracht in de klas (Dries Mariën, 2021). Niet alle leerkrachten passen echter in dit model. Vandaar ook het belang van inzicht in de behoeften van individuele leerkrachten. Achinstein en Athanases (2006) vinden dat veronderstellingen die gebaseerd zijn op de overlevingsmodus, het mentorschap beperken. De activiteiten in de eerste fase hebben betrekking op de relationele en contextuele componenten van de rol van de mentor. Ze zijn bedoeld om de beginnende leerkracht welkom te heten in het schoolteam, basisinformatie te verstrekken, prioriteiten te stellen en emotionele steun te verlenen. Vanaf de tweede of derde onderwijsmaand ligt de nadruk voor de typische beginnende leerkracht meer op de ontwikkelingsrol van professionalisering en de pedagogische ondersteuning. Mentor-beginnende leerkracht bijeenkomsten kunnen de eerste maand een keer per week 30 minuten duren, daarna kan dit om de twee weken of maandelijks. Frequenter is mogelijk nodig, als de beginnende leerkracht geen pedagogisch diploma heeft of het moeilijk heeft. Later kan er elk trimester een observatie met nabespreking plaatsvinden, of wat volgens mentor en beginnende leerkracht het beste is.

In een enquête bij beginnende leerkrachten voor de ontwikkeling van deze leidraad (zie introductie), zijn de meest genoemde vormen van ondersteuning in alle schoolgroepen in Vlaanderen: (1) geobserveerd worden tijdens het lesgeven en feedback krijgen; (2) regelmatige gesprekken met de mentor en (3) vorming/workshops/opfriscursussen.



Afbeelding 1: Gebaseerd op Moir, E., Stobbe, C. (1995)



## De gereedschapskist van een mentor

Activiteiten ter ondersteuning van de beginnende leerkracht moeten zorgvuldig worden geselecteerd op basis van de rol van de mentor, de context en de behoeften van de beginnende leerkracht. De activiteiten worden gekozen, gepland en uitgevoerd in lijn met het professionaliseringsbeleid van de school.

Het is belangrijk gebruik te maken van het volledige pakket aan mogelijkheden en niet te focussen op een of twee daarvan. Het is ook nodig om activiteiten te selecteren die beantwoorden aan de behoeften van de individuele beginnende leerkracht. Het uitgangspunt van de mentor en het mentorschap is: inzicht hebben in de behoeften. Het is ook belangrijk het nut en de effectiviteit van de activiteiten te evalueren, zowel formatief tijdens het eerste jaar/ de eerste jaren van de beginnende leerkracht, als summatief aan het einde van de aanvangsbegeleiding. Dit kan tijdens professionele leergesprekken, feedbacksessies en informele gesprekken; of meer formeel via een vragenlijst of een focusgroep met andere beginnende leerkrachten. De focusgroep wordt dan geleid door iemand die niet betrokken (neutraal) is. De resultaten van de evaluatie en de feedback kunnen gebruikt worden als input om het beleid voor aanvangsbegeleiding bij te sturen.

De volgende activiteiten zijn gegroepeerd per mentorcomponent. Veel daarvan kunnen alle drie de componenten omvatten en zijn niet beperkt tot één ervan.

### Activiteiten in verband met de relationele component: opbouw van vertrouwen en verbondenheid

Vroege, regelmatige gesprekken tussen de mentor en de beginnende leerkracht om vertrouwen in elkaar op te bouwen zijn essentieel. De mentor leert zo de behoeften kennen en kan de verwachtingen managen. Ze kunnen samen onderhandelen over doelen, en activiteiten bespreken om die doelen te bereiken. De gesprekken vinden al vroeg in het eerste jaar plaats en zijn zo opgezet dat, zoals een van mentoren vertelde bij het opstellen van deze leidraad, “vanaf de eerste dag samen een verhaal

wordt geschreven, om de beginnende leerkracht te helpen zich goed te voelen in het team, te weten op wie hij kan leunen, hulp te durven vragen”. Vertrouwen komt niet automatisch, maar ontstaat door bepaalde acties van de mentor. Zo kan de mentor actief luisteren, zodat de beginnende leerkracht zich gehoord voelt. De mentor kan beloften nakomen, vooral wat de professionele ontwikkeling betreft. De mentor kan ook werken aan de eigen openheid, waarbij fouten worden toegegeven en de mentor eerlijk is over zwakke punten. Als een beginnende leerkracht de mentor niet vertrouwt, zal hij/zij niet ontvankelijk zijn voor de steun van de mentor en zal de impact op de praktijk beperkt zijn (Moir, Barlin, Gless & Miles, 2010).

Het kan nuttig zijn om vóór het begin van het schooljaar met mentorschap te beginnen, bijvoorbeeld in augustus een ontbijtsessie te organiseren of een informeel evenement kort na de start. Andere suggesties: samen lunchen en/ of wandelen in september-oktober, op het einde van het schooljaar of wanneer ook. Het zijn minder formele activiteiten in een andere sfeer, vooral als ze buiten de school plaatsvinden. Mensen leren elkaar kennen en vertrouwen. “Ik probeer om elkaar niet altijd binnen de schoolmuren te ontmoeten”, zei een mentor die deelnam aan het pilootproject.

Spelletjes kunnen helpen vertrouwen en collegialiteit op te bouwen om elkaar te leren kennen, collegialiteit te creëren en een vangnet te bieden, zodat mensen steun bij elkaar vinden. We zagen tijdens de voorstudie van deze leidraad dat een groep van scholen dit soort van activiteiten organiseert in september en op het einde van het schooljaar. “Het is een leuke afsluiting van het schooljaar, buiten in de natuur”, vertelt een mentor. Besprekingen tussen beginnende leerkrachten over onderwerpen als ethiek en waarden kunnen worden gestimuleerd door het gebruik van sets geheugenkaarten, om vast te stellen welke waarden zij belangrijk vinden en wat die waarden voor hen betekenen. “Het is een geweldige manier om iedereen aan het praten te krijgen en elkaar beter te leren kennen”, zei een mentor die deelnam aan de pilot. Bij een ander spel zet elke beginnende leerkracht de eigen talenten op

een kaart. In een kring leest iedereen zijn lijst voor. De groep bespreekt en er worden vragen gesteld. “Wat betekent dit talent voor je?”, “Welk gevoel brengt het naar boven?” en “Hoe ga je dit talent inzetten?”.

### Activiteiten in verband met de contextuele component: informatie verstrekken over het systeem en de administratieve procedures

Als essentieel onderdeel van het algemene aanvangsbegeleidingsproces, is kennis van de werking van de school een noodzakelijke voorwaarde om een succesvolle start te maken en vlot deel te nemen aan het dagelijks functioneren van de school. De informatie heeft betrekking op klassenraden, klasprofielen, extra begeleiding van leerlingen, samenwerking met experts ... Maar ook de competenties die beginnende leerkrachten gaan ontwikkelen komen aanbod, net als het *beroepsprofiel van de leerkracht en de basiscompetenties* die in 2007 bij decreet zijn vastgesteld en in 2018 zijn geherdefinieerd. De beginnende leerkracht kan meestal ook hulp gebruiken om zijn weg te vinden in de online administratieve systemen en de verschillende digitale middelen die de school gebruikt.

Scholen geven deze informatie op verschillende manieren. De informatie kan worden gegeven tijdens een intakegesprek. Ze maken kennis met de visie van de school, de praktische organisatie en de belangrijkste contactpersonen. Ook hun functieomschrijving en de regelgeving kunnen aanbod komen. Een kick-off in groep kan bestaan uit een kennismaking met de organisatie, de visie, de omgeving, feiten en cijfers, administratieve informatie (bv. contracten) en een informeel ontmoetingsmoment. Deze aanpak heeft valkuilen. Een mentor merkte op: “Sommigen vinden het geweldig en bedanken ons voor het aanbod, anderen vinden het tijdverspilling.” De mentor (of een andere persoon) kan controleren of de informatie of aspecten daarvan voldoende gekend zijn. De mentor kan ook inzoomen op de meer complexe elementen zoals de competenties van de leerkracht.

De informatie kan meegedeeld worden via een bijeenkomst, maar ze kan ook op papier of online

raadpleegbaar zijn. Beginnende leerkrachten moeten dan vooral weten dat het bestaat en waar ze het kunnen vinden. De eerste stap is het identificeren van de behoeften. Wat is voor de beginnende leerkracht essentieel? Met de keuzes die worden gemaakt, maakt de school ook de schoolcultuur en de waarden duidelijk. Wat is voor de school van belang? Voorbeelden zijn:

- Een pagina van de website is volledig afgestemd op nieuwe leerkrachten. Ze kunnen hier vóór hun start terecht om zich alvast te informeren. De informatie werd beredeneerd geselecteerd en wordt regelmatig bijgewerkt. Iedereen kan betrokken worden bij het aanleveren van informatie. Zo wordt het een gezamenlijke inspanning die het gemeenschapsgevoel op school stimuleert. Essentiële informatie kan ook worden afgedrukt en beschikbaar worden gesteld in een welkomstpakket.
- Over welke informatie gaat het dan? Bijvoorbeeld een plan van de school, uurregelingen voor pauzes en lunch, een kalender met vooraf geplande evenementen en deadlines, beleidsdocumenten, info over communicatie met ouders, toetsen en evaluatiesystemen, een lijst van rollen met betrekking tot de aanvangsbegeleiding (afgestemd op veelvoorkomende vragen van starters), meer algemene antwoorden op de vragen ‘wie-is-wie?’ en ‘wie-doet-wat?’ . Dat is ook handig voor de schoolleiding als een externe mentor wordt ingeschakeld. Beginnende leerkrachten die we betrokken bij het opstellen van de leidraad hamerden hier sterk op.
- Videoclips zoals over de regels van klassenraden ([Deliberaties video](#) (2021)).

### Activiteiten in verband met de ontwikkelingscomponent

Door ervoor te zorgen dat les- en leermateriaal online terug te vinden is, kan de beginnende leerkracht tijd besparen door geen dingen voor te bereiden die de school al beschikbaar stelt. Dat werd ook aangehaald tijdens de workshop. De beginnende leerkrachten die betrokken waren bij het ontwerp van de leidraad, beklemtoonden echter dat ze wel wat hulp konden gebruiken om hun weg

te vinden in het online materiaal. Bovendien kunnen sommige administratieve processen die bedoeld zijn om de efficiëntie te vergroten, zonder begeleiding voor extra stress zorgen. Het gevolg is dat de beginnende leerkracht 's avonds laat nog gegevens moet invoeren of in het weekend e-mails van ouders moet beantwoorden.

### Lesobservatie en analyse

De observatie van de beginnende leerkracht is een belangrijk aspect van mentorschap. Hier komen vaardigheden aan bod om het klasmanagement en het leren te ondersteunen. De mentor zal hieruit kunnen afleiden of het *beroepsprofiel en de basiscompetenties* aanwezig zijn of ontwikkeld worden, zoals ze in 2007 bij decreet zijn vastgesteld en in 2018 geherdefinieerd zijn.

Observatie kan als volgt: de mentor observeert de beginnende leerkracht, of de beginnende leerkracht observeert de mentor of andere leerkrachten. Ook wederzijdse observatie is een optie.

De observatie kan zich toespitsen op specifieke aspecten, bv. betrokkenheid van de leerlingen of het tempo van de les. Er kan gebruik gemaakt worden van opname (privacy checken!), waarbij een klas of een deel van een klas wordt gefilmd. De opname wordt daarna besproken en geëvalueerd. Meer dan de helft van de beginnende leerkrachten die betrokken waren bij het pilootproject (zie introductie), kreeg de kans om de lessen van andere leerkrachten te observeren. Een vergelijkbaar aantal werd door andere leerkrachten geobserveerd en kreeg hierover feedback.

Er zijn drie fasen in de lesobservatie: voorbereiding (doel bepalen), observatie (aantekeningen maken tijdens de les), en bespreking na de observatie (opvolging). De lesobservatie moet een focus hebben, zoals de verschillende lesfasen, differentiatiemomenten, timing en tempo, omgaan met storend gedrag of met een bepaalde leerling. De focus voor de observatie wordt best afgesproken in overleg met de beginnende leerkracht vóór de observatie. Dit komt het onderling vertrouwen ten goede en zo kan ook afgestemd worden op actuele behoeften.

Toch is er het risico om te snel conclusies te

trekken. Dat kan vermeden worden met een goede voorbereiding, door op voorhand de verwachtingen van de beginnende leerkracht als van de mentor te verduidelijken: Wat wordt precies geobserveerd en hoe? Hoe lang duurt het? Worden er nota's genomen? Wie krijgt de nota's te zien? Worden er foto's of filmpjes gebruikt?. Uiteindelijk volgt dan de bespreking, gebaseerd op systematisch verzamelde gegevens.

Een observatiekader waarvan de beginnende leerkracht weet dat het wordt gebruikt, is zeker nuttig. Het observatiemateriaal levert empirische data op, bv. over de koppeling van leerdoelen aan inhoud, wat de beginnende leerkracht zegt en doet, hoe de klas is georganiseerd, welk leermateriaal er gebruikt wordt, wat de overgangsmomenten zijn (bv. overgang van een presentatie van de leerkracht naar de opdracht voor de leerlingen, of van groepswork naar de volledige klas), gesprekken met leerlingen en hun reacties, foto's, filmpjes, voorbeelden ter illustratie, ... (Victoria State Government, 2016). Het ICALT observatie-instrument (van de Grift, 2014) is veeleer formeel en gebruikt zes dimensies, die meer gericht zijn op het managen van leren en leervoorwaarden dan op leervorderingen en resultaten:

- Veilige leeromgeving: de relatie tussen de leerkracht en de klas;
- Klasmanagement;
- Duidelijke instructie: uitleg, lesopbouw en overgangen;
- Activerende onderwijsmethoden: strategieën die de leerlingen motiveren om over het onderwerp na te denken;
- Leerstrategieën: inspanningen om leerlingen te leren hoe te leren;
- Differentiatie: gevoelig en flexibel zijn in het tegemoet komen aan individuele behoeften.

In Vlaamse scholen ligt de nadruk tijdens observaties in de eerste begeleidingsperiode vooral op klasmanagement. De mentor en de beginnende leerkracht bereiden de les samen voor. De mentor observeert en registreert. Hij voorziet

feedback en feedforward (bij feedforward ligt de nadruk op ontwikkeling in de toekomst). Doelen worden zorgvuldig gekozen, de werkvormen en/of groepen worden vastgelegd en de rol van mentor en beginnende leerkracht tijdens de les wordt vooraf besproken. In sommige gevallen geeft de mentor een demonstratieles, waarin de beginnende leerkracht gevraagd wordt iets specifiek te observeren (bv. instructie, timing, focus, begeleiding van groepswerk).

Na een geobserveerde les is de feedback best open en constructief: er wordt gezegd wat goed ging. Dat stimuleert de beloningscentra in de hersenen. Het maakt het gemakkelijker om - na het ontvangen van kritiek - een beslissing te nemen over mogelijke aanpassingen. Kritiek wordt best zorgvuldig geformuleerd, is evidence-based, specifiek en duidelijk. Gebruik daarbij passieve, onpersoonlijke taal. Bv. "Hoe kan, voor een beter begrip, de uitleg voor de leerlingen vereenvoudigd worden?", in plaats van "Uw uitleg ging verloren voor de leerlingen". Dat laatste kan defensieve reacties uitlokken.

Opmerkingen voor ontwikkeling en verbetering moet de mentor verduidelijken. Suggesties moeten bovendien haalbaar zijn en niet als onbereikbaar overkomen. De mentor moet aantonen waarom veranderingen tot betere resultaten leiden. Hij sluit best af met een positieve noot. Het is belangrijk dat de mentor laat voelen dat de beginnende leerkracht kan groeien, en dat hij of zij gesteund wordt in het proces ([aangepast van European Schoolnet Academy, 2022](#)). De mentor sluit het gesprek na de observatie af, met de vraag of de beginnende leerkracht de volgende stappen nog eens samenvat. Hieruit blijkt voor de mentor ook wat de beginnende leerkracht heeft meegenomen uit het gesprek en wat hij/zij van plan is hierna te doen.

### Professionele leergesprekken

Professionele leergesprekken zijn meer dan debriefings, feedback na een observatie of een snelle babbel over de afgelopen les. Dit zijn één-op-één sessies waarin de mentor afstemt op de leerling, actief luistert, de situatie leest ([Orland-Barak, 2010, p.95](#)) en vragen stelt. Het doel van het gesprek kan variëren. Zo kan het de bedoeling

zijn om de beginnende leerkracht inzicht te geven in groeimogelijkheden, om samen lessen te plannen, om praktische, organisatorische vragen te behandelen, om welzijnskwesties te bespreken of om te reflecteren over een geobserveerde les. De gesprekken zijn niet alleen nuttig zijn voor beginnende leerkrachten; ook voor andere leerkrachten kan dit een sterk leermoment zijn.

De locatie waar de dialoog plaatsvindt is belangrijk en zet de toon: klaslokaal, kantoor, neutrale ruimte of buiten de school. Een essentiële voorwaarde is het vertrouwen tussen de betrokkenen. Vorming kan nodig zijn om mentordialogen effectief te voeren. Het statuut van dit gesprek moet door de deelnemers samen worden overeengekomen. Komt er een formeel verslag? Zo ja, met wie wordt het gedeeld? Hoe wordt het bewaard? Bij een informeel gesprek kunnen mindmaps helpen om discussies uit te werken, thema's te visualiseren en trajecten uit te tekenen.

Leergesprekken zijn zowel ondersteunend als uitdagend. Ze zijn best in evenwicht met de behoeften en het ontwikkelingsstadium van de beginnende leerkracht en gericht op groei. Ontwikkeling en groei zijn het meest waarschijnlijk wanneer er zowel veel uitdaging als veel ondersteuning is ([Daloz, 2012](#)).

De juiste vragen stellen is een belangrijk aspect van professionele leergesprekken. Neem nu volgend scenario: de mentor heeft een positieve relatie met de beginnende leerkracht. Wanneer hij feedback krijgt over zijn lessen, luistert hij glimlachend en knikt, maar gaat niet echt in gesprek of verandert zijn aanpak niet ([University of Derby / Education Development Trust, 2022](#)). Dan kan de vraagstelling een impact hebben op het resultaat. Enkele voorbeelden:

- Positief starten (Wat ging goed?), of met open vragen werken (Is er iets over de situatie waarover u wilt praten?), dan verduidelijken en reactie uitlokken (Kan je daar iets meer over vertellen?), de uitdagingen identificeren (Wat vond je moeilijk?) Uiteindelijk komen de stappen die de beginnende leerkracht neemt (Op welk gebied gaat u wat veranderen?).
- Intervisie, een probleemoplossende aanpak in

vijf fasen (Matthews, 2017) waarbij de vragen van mentoren gericht zijn op het antwoord van de beginnende leerkracht. 1) Introductie van de vraag: de vraag stellen en kort uitleggen. 2) Het probleem verkennen: stel open vragen om de beginnende leerkracht aan te moedigen en te verkennen wat de problemen kunnen zijn. Kom zo tot de kern en vat samen wat er gebeurt; beantwoord zelf vragen kort en krachtig. 3) Beschrijf de kern van het probleem; zorg ervoor dat de beginnende leerkracht akkoord gaat, stimuleer eigenaarschap van het probleem en de oplossing ervan; 4) Geef advies, inspireer de beginnende leerkracht om vast te stellen wat hij wil bereiken met de verandering; vraag welke stappen hij zou kunnen nemen (stel ze niet zelf voor) om het probleem aan te pakken, vraag welke vaardigheden en kwaliteiten hij hiervoor gaat inzetten; 5) Evalueer: wat ging goed en wat kan volgende keer beter?

Zinnvolle vragen kunnen zijn: Hoe heb je dit ervaren? Was het zoals je had verwacht of gepland? Waar zag je momenten waarop leerlingen leerden? Wat ging er zoals verwacht? Hoe kwam dat? Wat vond je leuk? Wat ging niet zoals gepland? Wat zou de oorzaak kunnen zijn? Hoe zou je het de volgende keer kunnen aanpakken? Actief luisteren is een ander essentieel element van het professionele leergesprek. Hoewel het idee soms leeft dat luisteren een passieve activiteit is, blijkt toch dat sensitief luisteren heel effectief kan zijn om een persoonlijke mening te vormen. Luisteren kan bovendien attitudes veranderen tegenover zichzelf en de anderen, een grotere openheid voor andere ervaringen creëren, een minder defensieve houding stimuleren. Luisteren komt democratischer en minder autoritair over (Rogers and Farson, 1957). Actief luisteren betekent luisterbereid zijn, verbale en non-verbale signalen waarnemen (bv. toon, gebaren, gezichtsuitdrukkingen) en passende feedback geven. Er zijn drie stappen. Begrijpen (anticiperen op wat kan worden gezegd, sleutelwoorden noteren, aandacht voor culturele verschillen), onthouden (noteren en onthouden wat is gezegd) en reageren (samenvatten in eigen woorden, verduidelijken). Hou altijd oogcontact, denk niet aan uw eigen reactie op wat er gezegd

wordt, oordeel niet en observeer het niet-verbale.

### Team teaching

Bij team teaching geeft meer dan één leerkracht les aan een klas. Deze aanpak kan de beginnende leerkracht helpen vertrouwen op te bouwen, zich te concentreren op specifieke knelpunten, het kan samenwerking bevorderen, lesgeven verbeteren en nieuwe ideeën genereren. Verschillende vormen zijn mogelijk. Team teaching (waarbij de hele klas om de beurt les krijgt), parallel teaching (elk geeft les aan de helft van de klas), station teaching (groepen rouleren en leerkrachten herhalen de activiteit). Team teaching omvat gezamenlijke lesplanning, inhoudelijke integratie, de les zelf geven, en uiteindelijk de evaluatie van het onderwijs- en leerproces na de les (Davis, 1997; Meirsschaut en Ruys, 2018).

Team teaching kan deuren openen en de praktijk 'deprivatiseren': muren van klaslokalen wegwerken en leerkrachten helpen met en van elkaar te leren zonder angst om zich beoordeeld, bekritiseerd, geëvalueerd of bedreigd te voelen. Team teaching is niet erg gebruikelijk in Vlaanderen. Minder dan één op de vijf Vlaamse leerkrachten doet minstens één keer per maand aan team teaching (OECD, 2019) en er is nog veel werk aan de winkel om van deprivatisering een meer gangbare praktijk te maken (Vanblaere, 2016). Toch benadrukten beginnende leerkrachten in het pilootproject de waarde van lesgeven met ervaren leerkrachten. Het geeft de kans om van andere leerkrachten te leren, het helpt de integratie in de school [CROSS REFER] en het bevordert professionele ontwikkeling. Een beginnende leerkracht vond co-teaching effectiever, omdat de mentor suggesties kan doen naarmate de les vordert en de leerkracht direct actie kan ondernemen. Iemand anders wees er echter op dat het niet voor iedereen werkt; veel hangt af van de relatie en het schoolklimaat: "Ik gaf les met een collega en we hadden een zeer goede band na school. Dus, we communiceerden veel en dat was goed. Maar toen kreeg ik een nieuwe co-leerkracht, en de communicatie verliep erg moeizaam. Je moet goed met elkaar communiceren, anders werkt co-teaching niet en krijg je niet het gewenste effect. Je moet op hetzelfde niveau zitten." (focusgroep

beginnende leerkrachten). De mentor moet ook de context van de school begrijpen, de situatie van de leerkracht en de les. Voor externe mentoren moet de communicatie aangepast worden. Een mentor vertelde tijdens een workshop in het pilootproject (zie introductie): “Als je mentor bent maar je geeft geen les in die school, kan team teaching uitdraaien op een voorbeeld van hoe het niet moet. Je bent niet vertrouwd met de leerlingen en de afspraken.”

Door samen te werken met een ervaren leerkracht, ziet de beginnende leerkracht een voorbeeld door een collega, hoe die persoon een situatie aanpakt, een thema voorstelt, een nieuwe thematiek aanbrengt, om hier vervolgens zelf mee aan de slag te gaan. Dit kan effectiever zijn dan lezen, luisteren of kijken naar een filmpje over een bepaalde techniek (McCrea, 2022).

Meer praktische en inspirerende ideeën zijn te vinden in [Teamteaching: samen onderweg](#) (Meirsschaut en Ruys, 2018).

### Zelfreflectie en praktijkonderzoek

Reflectieve praktijk, leren door en van ervaringen om tot nieuwe inzichten over zichzelf en de praktijk te komen (Finlay, 2008): het is een steeds centraler concept in effectief mentorschap. De mentor speelt een sleutelrol om de beginnende leerkracht aan te moedigen zijn praktijk te analyseren en te evalueren, en zijn pedagogische praktijken verder te ontwikkelen. Vragen uit professionele leergesprekken kunnen ook gebruikt worden voor zelfreflectie. Bv. Wat had ik anders kunnen doen?

Wat heb ik geleerd van deze ervaring en hoe kan dit mij in de toekomst helpen? Hoe was het tempo? Een uitgeschreven portfolio, dag- of logboek bijhouden is een eenvoudige en efficiënte manier om reflecties en de evolutie ervan vast te leggen.

Middelen om zelfreflectie te stimuleren zijn onder andere:

- Een gesprek of vragenlijst aanbieden, die beginnende leerkracht aanmoedigt om na te denken over hun individuele professionaliseringsbehoeften en hoe zij begeleid willen worden.

- Een online startpakket opstellen met de visie, een welkomstblad en een persoonlijk ontwikkelingstraject met focus-doelstellingen, acties, reflecties en zelfbeoordeling van de basiscompetenties van de leerkracht. Het persoonlijke ontwikkelingsplan wordt de basis voor toekomstige professionele dialogen.
- MyCompass ([www.mycompass.be](http://www.mycompass.be)), een gepersonaliseerd e-portfolio (de Wilde, 2020) dat kan gebruikt worden tijdens de opleiding en als beginnend leerkracht. Het is een persoonlijke gids, een kompas, waarmee leerkrachten hun competenties, expertise en talenten in kaart kunnen brengen en professioneel leren kunnen plannen, monitoren, evalueren en documenteren. De resultaten geven gebruikers en anderen, indien gewenst, inzicht in hun professionele ontwikkeling. Een coach als kritische vriend kan helpen om reflectie op gang te trekken en te verdiepen.
- De [Startkracht toolbox](#) (Arteveldehogeschool, Gent) is een uitgebreide digitale ondersteuningstool voor startende leerkrachten.

Peergroup mentorschap helpt mentoren en beginnende leerkrachten om op een onderzoekende manier problemen op te lossen. Samenwerken bevordert kennis en praktijkontwikkeling (Livingston, 2022). Beginnende leerkrachten delen en reflecteren over hun ervaringen, bespreken problemen en uitdagingen in hun werk, luisteren, moedigen elkaar aan, leren samen en van elkaar. Dit is een niet hiërarchische relatie met een grote mate van wederkerigheid.

Praktijkonderzoek is een volgende stap in de reflectie over lesgeven en leren. “Onderzoek op basis van een principe en een aanpak die men kan verklaren of verdedigen” (Menter et al, 2011). Dat kan onder de vorm van alledaagse zelf- of groepsanalyse rond het werk van leerlingen, klassikaal actieonderzoek of kleinschalig onderzoek. In sommige gevallen kan een systematiek voor onderzoek en zelfreflectie ontwikkeld worden. Andere mogelijkheden zijn individueel actieonderzoek, dat al dan niet bijdraagt tot een grotere groepsstudie, data-analyse of een formeel onderzoeksproject. Praktijkonderzoek

is een manier om leerkrachten te betrekken bij vormen van onderzoek die zowel hun eigen leren ondersteunen als dat van leerlingen.

### Professionele leergemeenschappen

De professionele leergemeenschap beoogt het samen delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten en schoolleiders om het onderwijs permanent te optimaliseren (Verbiest en Vandenbergh, 2002). Het kan zeer verschillende vormen aannemen, van een kleine werkgroep op school tot vakorganisaties. Het kunnen persoonlijke leergemeenschappen zijn, maar ook individuele informele netwerken die in de loop van de tijd zijn opgebouwd en bestaan uit de mensen met wie de lerende contacten onderhoudt en aan wie hij kennis en steun ontleent. Deze verschillende vormen van praktijkteams kunnen uit zowel beginnende als ervaren leerkrachten bestaan, op school of tussen scholen. Het zijn netwerken die kunnen uitgroeien tot een partnerschap, tussen universiteiten, hogescholen, en lokale en provinciale instellingen. Ook samenwerking over netwerken heen is mogelijk.

Professionele leergemeenschappen zijn omgevingen die het welzijn, de onderwijskwaliteit en de professionele ontwikkeling van leerkrachten ter harte nemen. Ze worden gekenmerkt door collectieve verantwoordelijkheid, dialoog en deprivatisering van de onderwijspraktijk (Valckx et al, 2021).

Deze collegiale netwerken zijn belangrijk om uitstroom van beginnende leerkrachten terug te dringen (Thomas, 2021). Ze spelen een grote rol in het behoud van leerkrachten. Daarom zijn ze een waardevol element in de aanvangsbegeleiding, naast de mogelijkheid voor beginnende leerkrachten om beroep te kunnen doen op een mentor uit hetzelfde vakgebied en om samen te werken met andere leerkrachten uit hetzelfde vak of uit andere vakken (Maandag et al, 2017). Uit een andere studie blijkt dat de grootte van het netwerk een positieve invloed heeft op professionele, emotionele en sociale, collegiale ondersteuning. Leerkrachten ervaren meer jobtevredenheid en meer intrinsieke motivatie om les te geven (Thomas, 2019).

### Vragen voor discussie op schoolniveau

- Stemt het huidig aanbod van mentoractiviteiten voor beginnende leerkrachten hiermee overeen? Welke worden meest/minst toegepast? Waarom?
- Welke onderzoeksactiviteiten kunnen worden toegepast door beginnende leerkrachten?
- Wat kan worden verbeterd om activiteiten te faciliteren, bv. meer tijd en ruimte voorzien, leergesprekken ontwikkelen, observatie in de klas mogelijk maken, gezamenlijk leren en lesgeven faciliteren?

- Hoe zou u omgaan met dit scenario (University of Derby, 2022)? Stel dat u als mentor een goede relatie met beginnende leerkrachten heeft. Maar wanneer u feedback geeft over een les, wordt er wel geglimlacht, maar gaan ze niet echt in gesprek om hun praktijk aan te passen.

### Activiteit

Bekijk in groepjes de onderstaande vragenparen die op uw school van toepassing zijn. Geef uw school een cijfer van 1 (volledig oneens) tot 5 (volledig eens), afhankelijk van waar u de school ziet op het continuüm tussen de twee uitersten; motiveer uw mening. Hoe zou de score verhoogd kunnen worden?

De actiepunten stellen een of twee suggesties voor. Herhaal deze activiteit nadat een aantal van de ideeën uit de leidraad zijn uitgevoerd om na te gaan wat het effect ervan is, hoe de school erover denkt en welke andere gebieden nog kunnen worden aangepakt.

**Beperkt mentorschap****Kwaliteitsvol mentorschap****Actiepunten**

Heeft het mentorschap moeite met de zij-instromers en de nieuwe starters tijdens het schooljaar?

Zijn de activiteiten flexibel, aanpasbaar, behoeftegestuurd en aangepast aan de beginnende leerkracht? Zijn er specifieke hulpmiddelen beschikbaar, zoals online gidsen en een briefing aan het begin van het schooljaar?

Zorg ervoor dat het beleid voor aanvangsbegeleiding flexibel is en kan aangepast worden aan verschillende behoeften.

Past het mentorschap een beperkte reeks technieken en activiteiten toe?

Kiest de mentor activiteiten uit een brede waaier aan mogelijkheden, in functie van de behoeften van de beginnende leerkracht en de context? Ontwikkelen de activiteiten zich over het eerste jaar na de start?

Overweeg professionalisering van mentoren om hun competenties uit te breiden. Probeer op kleine schaal nieuwe activiteiten uit en evalueer ze. Stem activiteiten en planning af op veranderende behoeften.

Zijn gesprekken met beginnende leerkrachten vaak ad hoc, zonder plan of opvolging?

Is er een 'plan-do-review'-cyclus? Zijn er haalbare doelen afgesproken met de beginnende leerkracht na een professioneel leergesprek?

Breid de praktijk van professionele leergesprekken uit en voorzie tijd om professionalisering waar te maken.

Is de lesobservatie ongestructureerd en zonder focus, vaak gericht op het gedrag van de leerlingen?

Koppelt de mentor de praktijk aan een visie op goed onderwijs? Bespreken zowel mentor als beginnende leerkracht waar een observatie zich op zal richten?

Plan observatiebezoeken, met een vooraf onderling overeengekomen focus. Maak een positieve ervaring van het bezoek en beperk stress tot een minimum.

Is de feedback vaak negatief en kan het zelfzekerheid aantasten? Spreekt, beveelt, oordeelt en vertelt de mentor meer dan de beginnende leerkracht?

Is de mentor een actieve luisteraar die uitdaagt en ondersteunt? Zijn leergesprekken gebaseerd op data en leiden ze tot overeengekomen haalbare doelen?

Ontwikkel technieken voor actief luisteren. Zorg ervoor dat feedback de beginnende leerkracht zowel ondersteunt als uitdaagt.

FFocust de mentor eerder beperkt op een bepaalde taak of probleem van de beginnende leerkracht?

Ziet de mentor het bredere plaatje van professioneel leren, met een langetermijnvisie en de ontwikkeling van autonomie en zelfsturing? Vindt er gezamenlijk onderzoek en planning plaats? Wordt zelfreflectie gestimuleerd?

Integreer de mentoractiviteiten in de professionaliseringspraktijken van de school. Probeer een kleinschalig onderzoek uit om zelfsturende professionalisering te ontwikkelen. Moedig netwerkvorming en de creatie van professionele leergemeenschappen aan.



Mentorschap impliceert specifieke kennis, vaardigheden en persoonlijke eigenschappen rond het leren van volwassenen. Dat hebben mentoren misschien niet opgebouwd in het lesgeven aan jongeren. Daarom moet er expliciet worden geleerd, geoefend en ondersteund. Mentoren kunnen ervaren leerkrachten zijn, maar dat betekent niet nog niet dat ze weten hoe ze de rol van mentor best aanpakken. Zonder vorming en ondersteuning bestaat het gevaar dat mentorschap gebaseerd is op impliciete aannames, denken in termen van tekorten en remediëring. De beginnende leerkracht wordt dan beschouwd als een entiteit die slechts gedeeltelijk gevormd is (Kelchtermans et al, 2019).

Sommige benaderingen, die rationeel lijken, kunnen toch contraproductief, de-professionaliserend en demotiverend werken. Dat is het geval als de beginnende leerkracht gezien wordt als een toekomstig 'mini-ikje', een kopie van de mentor die zijn praktijk oplegt als enige antwoord op de uitdagingen, of door te ondersteunend en meegaand te zijn - te veel een vriend(in) (Livingston, 2022). Dergelijke benaderingen verhinderen dat beginnende leerkrachten ruimte vinden om een unieke professional te worden en kritisch leren reflecteren op de eigen praktijk.

Vorming in de basisprincipes van mentorschap, voor alle leerkrachten en ook voor de *Pedagogische Begeleidingsdiensten* (PBD) en lerarenopleidingen, kan de expertise alleen maar doen toenemen. Dat zal een effect hebben op lesgeven en leren. Het helpt de school om zich te ontwikkelen als een lerende organisatie. Het is bovendien ook nuttig voor andere types van leiderschap. Een effectieve opleiding versterkt de rol van de mentor, combineert theorie en praktijk, is wetenschappelijk onderbouwd, kan de basis leggen voor een netwerk van mentoren en maakt deel uit van een continuüm van professionalisering over de hele loopbaan.

Voor mentoren kan vorming op een aantal gebieden zinvol zijn. Enkele voorbeelden:

- Mentorschap algemeen

- Mentorschap als onderdeel van aanvangsbegeleiding en levenslang leren;
- De rollen en verwachtingen van mentoren;
- Competenties, kennis en persoonlijke kwaliteiten van mentoren;
- Selecteren van geschikte strategieën en activiteiten volgens individuele behoeften. Evaluatie van hun effectiviteit.
- De relationele component begrijpen en de bijbehorende competenties ontwikkelen
  - Hoe een vertrouwensrelatie met de beginnende leerkracht ontwikkelen?
  - Ondersteunende maar uitdagende feedback geven, waarbij bescherming en kritiek in evenwicht zijn;
  - De beginnende leerkracht helpen een eigen ondersteunend netwerk te ontwikkelen.
- De ontwikkelingscomponent begrijpen en de bijbehorende competenties ontwikkelen
  - Klassenobservatie, inclusief het gebruik van video-opnames (op vrijwillige basis en in een veilige omgeving). Observatie brengt verwachtingen met zich mee, selectieve waarneming, interpretatie en herinnering, het zo goed mogelijke benutten van het onderwijsmoment.
  - Actief luisteren tijdens professionele dialogen, proberen begrijpen wat er gebeurt vanuit een ander perspectief en non-verbale aanwijzingen in acht nemen.
  - Professionele leergesprekken, die voor de beginnende leerkracht een gelegenheid zijn om van gedachten te wisselen en vragen te stellen. Dit kan uitgroeien tot een schoolbrede aanpak van professionele ontwikkeling.

- Hulpmiddelen en technieken gebruiken ter ondersteuning van zelf- en groepsreflectie en analyse, bv. mentorscenario's en videoclips.
- Professionele leergemeenschappen ontwikkelen in scholen en clusters (*groep van scholen*)
- Flexibel bewegen tussen verschillende rollen; zoals advies geven, collegiaal samenwerken en co-research doen.

Naast formele vorming hebben mentoren ook toegang tot andere leermiddelen om hun kennis en vaardigheden te ontwikkelen. Online bronnen zijn echter meestal in het Engels, zoals deze:

- [A reflective guide to mentoring and being a teacher-mentor](#) (Victoria State Government, Australia, 2016); [A learning guide for teacher mentors](#) (Victoria State Government, 2020);
- [Guidelines for induction and mentoring and mentor teachers](#) (Teaching Council, New Zealand, 2011);
- [Mentor self-evaluation form for self-reflection](#) (University of Wisconsin-Madison, USA), to identify areas in which you feel less confident as a mentor; [Teacher mentor toolset](#) (Oregon) and [Resources for teacher leadership](#) (Massachusetts).

Mentoren hebben ook baat bij steun van de school en haar netwerken. De rol is veelzijdig, en de mentor moet beroep kunnen doen op tal van vaardigheden. Wanneer ze andere mentoren observeren, verwerft de mentor inzicht in de vaardigheden die worden ingezet. Het is bovendien een manier om te netwerken. Veel mentoren gaan netwerken in professionele leergemeenschappen en ondersteunen elkaar in de school en over scholen heen. Zo ontstaat een ecosysteem.

Daarin bevinden zich niet alleen mentoren, maar ook andere leerkrachten, schoolleiders, ondersteuningsdiensten, vakbonden, opleiders, onderzoekers en lerarenopleidingen. In zo'n breder ecosysteem kan overkoepelend mentorschap effectief zijn. Mentoren werken dan in team, bundelen expertise en ervaringen en plannen collectieve leermomenten.

Intervisie tussen mentoren over scholen heen geeft hen de mogelijkheid problemen en oplossingen uit te wisselen. Ook dat is een vorm van professionele ontwikkeling. Wanneer de organisatie hiervan in handen komt van een aanspreekpunt, vergemakkelijkt dat contacten, ook tussentijds of na de vorming. Een online platform met hulpmiddelen, referentiemateriaal, mentorverhalen, mentorscenario's en veel tips: het kan zeker ook helpen.

### Thema's ter discussies

- Hoe beoordelen we mentoren? Volgens welke criteria? Wie doet dit - de beginnende leerkracht, andere leerkrachten, de schoolleiding?
- Hoe checkt uw school professionaliseringsmogelijkheden voor mentoren? Voorziet de school tijd en budget voor opleiding van mentoren?
- Hoe wordt de expertise van mentorschap gedeeld over scholen heen? Kan dat verbeteren?
- Hoe kunnen mentoren zich engageren voor vorming en netwerkactiviteiten om te groeien?
- Hoe kunnen ze een leiderschapsrol opnemen voor professionalisering op school?

### Activiteit

Bekijk in groepjes de onderstaande vragenparen die op uw school van toepassing zijn. Geef uw school een cijfer van 1 (volledig oneens) tot 5 (volledig eens), afhankelijk van waar u de school ziet op het continuüm tussen de twee uitersten; motiveer uw mening.

Hoe zou de score verhoogd kunnen worden? De actiepunten stellen een of twee suggesties voor. Herhaal deze activiteit nadat een aantal van de ideeën uit de leidraad zijn uitgevoerd om na te gaan wat het effect ervan is, hoe de school erover denkt en welke andere gebieden nog kunnen worden aangepakt.

#### Beperkt mentorschap

#### Kwaliteitsvol mentorschap

#### Actiepunten

Is er geen specifieke vorming in mentorschap voorzien? Wordt van de mentor verwacht dat hij/zij on the job leert? Is de mentor zich niet bewust van de specifieke vaardigheden die nodig zijn als mentor?

Wordt de rol van mentor erkend en ondersteund door de schoolleiding? Vindt vorming plaats via bijvoorbeeld lesobservatie of via het geven van feedback?

Specificeer mentorvorming in het beleid voor aanvangsbegeleiding van de school en voorzie hiervoor tijd en middelen.

Gaat de mentor ervan uit dat zijn manier de beste is en probeert hij de beginnende leerkracht te vormen naar zijn voorbeeld?

Denkt de mentor na over zijn eigen praktijk en moedigt hij de beginnende leerkracht aan hetzelfde te doen?

Moedig aan om vormingsmateriaal te gebruiken, waartoe mentoren vrije toegang hebben. Werk in kleine groepen met collega's (inclusief de mentor) aan lesanalyse, observatie, ...

Worstelt de mentor met sommige aspecten van het mentorschap, bv. communicatie, empathie?

Is er hulp en advies beschikbaar van collega's en van een breder ondersteunend netwerk? Is er een praktische opleiding beschikbaar?

Breng de mentor in contact met externe netwerken en ondersteuners.

Vindt de mentor het moeilijk om oplossingen te zien voor problemen van de beginnende leerkracht?

Is de mentor een effectieve gids, die meerdere opties kent en gebruikt om problemen op te lossen?

Zet zelf- en peer-evaluatiemechanismen in om mentoren te helpen hun prestaties te beoordelen.

- Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (Eds.). (2006). *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers*. Teachers College Press.
- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(6), 30–42. Available at: <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.479138039539220>
- Bressman, S., Winter, J., and Efron, S. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and Teacher Education*, 73, p. 162-170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.003>
- Clutterbuck, D. (2008). What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them? *Development and Learning in Organizations* 22(4):8-10. DOI:[10.1108/14777280810886364](https://doi.org/10.1108/14777280810886364)
- Daloz, L. (2012). *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners*, 2<sup>nd</sup> Edition
- Davis, J.H., Schoorman, D.L. and Donaldson, L. (1997). The Distinctiveness of Agency Theory and Stewardship Theory. *Academy of Management Review*, 22, 611-613.
- De Vos, S., De Wilde, J., Beusaert, S. (2018). *Start to teach: inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs*.
- De Wilde, J. (2020). *De startende leraar*. Lannoo Campus – Leuven.
- Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D., & Sondervorst, R. (2004). *Samen voor de spiegel. Een werkboek over de begeleiding van beginnende leerkrachten (Cahiers voor didactiek 17)*. Deurne: Wolters-Plantyn.
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en>
- European Schoolnet Academy. (2022). *How to provide constructive feedback*. [https://www.europeanschoolnetacademy.eu/assets/courseware/v1/c21fd5bf4271bc4c94d3cef28e7ffc0f/asset-v1:CodeWeek+CWDive+2019+type@asset+block/Constructive\\_Feedback\\_EUNA.pdf](https://www.europeanschoolnetacademy.eu/assets/courseware/v1/c21fd5bf4271bc4c94d3cef28e7ffc0f/asset-v1:CodeWeek+CWDive+2019+type@asset+block/Constructive_Feedback_EUNA.pdf)
- Finlay, L. (2008). Reflecting on 'Reflective practice'. Practice-based Professional Learning Paper 52, The Open University.
- Ingersoll, R., Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2). Available at: <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.

- Katz, R. (1995). *Organizational stress and early socialization experiences*. Massachusetts Institute of Technology.
- Kelchtermans G. (2017). 'Should I stay or should I go?': unpacking teacher attrition/retention as an educational issue, *Teachers and Teaching*, 23:8, 961-977, DOI: 10.1080/13540602.2017.1379793. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>.
- Kelchtermans, G., A. Sullivan, A., et al. (eds.) (2019). Attracting and Keeping the Best Teachers, *Professional Learning and Development in Schools and Higher Education* 16, [https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_5). Chapter 5 Early Career Teachers and Their Need for Support: Thinking Again.
- Livingston, K. (2016) Pedagogy and curriculum: teachers as learners. In Wyse, D., Hayward, L. and Pandya, J. (eds.) *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London:SAGE Publications Ltd, pp. 325-340.
- Livingston, K. (2022) "What do we mean by mentoring? The context for mentoring in Scotland" in S. Eady; J. Essex, K. Livingston & M. McColl, *Mentoring Teachers in Scotland*. Abingdon:Routledge. pp.3-18.
- Maandag, D. et al. (2017). Features of effective professional development interventions in different stages of teacher's careers. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Effectiveness-of-professional-development-interventions-in-different-teacher-career-stages.pdf>
- Meirsschaut, M., and Ruys, I. (2018). Teamteaching: samen onderweg. [https://www.arteveldehogeschool.be/sites/default/files/projectfiche/leidraad\\_teamteaching\\_samen\\_onderweg.pdf?x\\_tr\\_sl=auto&x\\_tr\\_tl=en&x\\_tr\\_hl=nl&x\\_tr\\_pto=nui](https://www.arteveldehogeschool.be/sites/default/files/projectfiche/leidraad_teamteaching_samen_onderweg.pdf?x_tr_sl=auto&x_tr_tl=en&x_tr_hl=nl&x_tr_pto=nui)
- Menter, I., et al. (2011). A guide to practitioner research in education. Sage.
- Moir, E., Barlin, Gless and Miles. (2010).  
(2019). TALIS. Nota Vlaamse Gemeenschap [http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_CN\\_BFL.pdf](http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_BFL.pdf) and [http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_CN\\_BFL\\_Vol\\_II.pdf](http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_BFL_Vol_II.pdf)
- Onderwijs Vlaanderen. (2009). Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs [Decree on the Quality of Education]. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14129>
- Onderwijs Vlaanderen. (2019). <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/decretenbundel-2019> (Parliamentary documents). <https://codex.vlaanderen.be/Zoeken/Document.aspx?DID=1000388&param=inhoud> (full text)
- Orland-Barak, L. (2010). "Introduction: Learning to mentor-as-praxis foundations for a curriculum in teacher education." *Learning to mentor-as-praxis*. Springer, Boston, MA, 1-13.
- Paniagua, A., and Sánchez-Martí, A. (2018). Early career teachers: Pioneers triggering Innovation or compliant professionals?
- Richardson. (2019). Art of Mentoring. <https://artofmentoring.net/mentors-build-trust/>

- Rogers, C. and Farson, R. (1957). "Active listening", reprinted in Newman, Ruth G., 1987. [Communicating in business today](#). Marie A. Danziger, Mark Cohen. Lexington, Mass.: D.C. Heath. ISBN 0-669-06344-4. OCLC 15203435.
- Silins, Halia, Zarins, Silja & Mulford, B. (1998). What Characteristics and Processes Define a School as a Learning Organisation? Is This a Useful Concept to Apply to Schools? *International Education Journal*. 3.
- Strong, M. (2005). Mentoring new teachers to increase retention: A look at the research (New Teacher Center Research Brief Issue #05-01). Santa Cruz, CA: University of California.
- Teaching Council, New Zealand. (2011). Guidelines for induction and mentoring and mentor teachers. <https://teachingcouncil.nz/assets/Files/Registration-and-certification/Guidelines-for-Induction-and-Mentoring-English.pdf>
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Vanderlinde, R. (2021). The Collegial Networks of Early Career Teachers in Primary Education. In: *Sustaining Communities of Practice with Early Career Teachers*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-33-6354-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-33-6354-0_5)
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: the power of high-quality support. *Teachers and Teaching*, 25(2), 160-188. Available at: DOI: 10.1080/13540602.2018.1562440.
- University of Derby / Education Development Trust workshop. (2022). <https://twitter.com/ElwardTammy/status/1481264206842417161>
- Van de Grift, W. (2014). 'Measuring teaching quality in several European countries', *School Effectiveness and School Improvement*, 25:3, 2014. [www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243453.2013.794845](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243453.2013.794845)
- Vanblaere, B. (2016). Working together, learning together? A study into professional learning communities and experienced teachers' learning outcomes
- Verbiest, Eric & Vandenberghe, Roland. (2002). Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leerkrachten. [https://www.researchgate.net/publication/254775763\\_Professionele\\_leergemeenschappen\\_Een\\_nieuwe\\_kijk\\_op\\_permanente\\_onderwijsvernieuwing\\_en\\_ontwikkeling\\_van\\_leerkrachten/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/254775763_Professionele_leergemeenschappen_Een_nieuwe_kijk_op_permanente_onderwijsvernieuwing_en_ontwikkeling_van_leerkrachten/citation/download)
- Vesely, A., Saklofske, D., & Leschied, A. (2013). Teachers – The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of Psychology*, 28(71), 71-89.
- Victoria State Government. (2020). A learning guide for teacher mentors. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/profdev/learnteacher.pdf>
- Victoria State Government. (2016). A reflective guide to mentoring and being a teacher-mentor. (2016). <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/profdev/Reflectiveguidetomentoringschools.pdf>





**Vlaanderen**  
is onderwijs & vorming



Gefinancierd door de Europese Unie via het  
Steunprogramma voor Structurele Hervormingen  
en geïmplementeerd door European Schoolnet in  
samenwerking met de Europese Commissie