

Onderzoek

Aandacht voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek: Een grootschalig vragenlijstonderzoek bij mentoren in Vlaanderen

Aron Decuyper, Universiteit Gent, Hanne Tack, Universiteit Gent en Universiteit Antwerpen, Ruben Vanderlinde, Universiteit Gent

Mentoren hebben naast hun taak als leraar de belangrijke verantwoordelijkheid om student-leraren te begeleiden bij hun ervaringen met lespraktijken tijdens stages. Op deze manier kunnen mentoren een aanzienlijke invloed uitoefenen op het leren van student-leraren. Mentoren geven onder meer tijdens het mentoringsgesprek feedback aan de student-leraar over diens lesgeefgedrag. Ondanks het feit dat het mentoringsgesprek een essentieel onderdeel vormt van de stage, is er weinig empirische kennis over dit mentoringsgesprek. Om dit hiaat binnen de literatuur te overbruggen, focust voorliggend onderzoek op de mate waarin mentoren aandacht hebben voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek. Aan de hand van een grootschalig vragenlijstonderzoek is er data verzameld bij 419 mentoren. De resultaten tonen aan dat mentoren meer aandacht hebben voor bepaalde dimensies van effectief lesgeefgedrag dan voor andere. Vooral voor 'efficiënte lesorganisatie' en voor 'duidelijke en gestructureerde instructie' is er veel aandacht. In mindere mate is er aandacht voor 'leerstrategieën aanleren'. Deze bevindingen tonen aan dat er meer aandacht is voor minder complexe dimensies van effectief lesgeefgedrag, in vergelijking met meer complexe dimensies.

Inleiding

Mentoren – leraren met de bijkomende verantwoordelijkheid om student-leraren te begeleiden (Crasborn et al., 2011) – nemen een belangrijke rol op binnen het traject dat student-leraren doorlopen in de lerarenopleiding (Darling-Hammond, 2017). Zo wordt een student-leraar tijdens de stage toegewezen aan een mentor, die instaat voor de ondersteuning van het leren van een toekomstige leraar (Hobson et al., 2009). Veelal wordt stage gekenmerkt door de student-leraar die lessen van de mentor observeert, waarna de student-leraar de klas overneemt. De mentor neemt daarin respectievelijk twee taken op: 1) het modelleren van effectieve onderwijspraktijken aan de student-leraar en 2) het geven van feedback op het lesgeven van de student-leraar (Ambrosetti & Dekkers, 2010). Dit onderzoek focust op de laatstgenoemde taak van de mentor, namelijk het voorzien van feedback op het lesgeven van de student-leraar.

Het geven van feedback aan de student-leraar is essentieel in het proces om leraar te worden (Tillema & Van der Westhuizen, 2015). Concreet is het geven van feedback in deze context ingebed in het mentoringsgesprek. Het mentoringsgesprek verwijst naar een gesprek tussen mentor en student-leraar, veelal vlak nadat een les heeft plaatsgevonden (Crasborn et al., 2011). Hoewel de mentor door deze mentoringsgesprekken een grote invloed kan hebben op het leren van de student-leraar (Edwards & Protheroe, 2004), is er nog weinig onderzoek naar het mentoringsgesprek gevoerd. Bovendien is het beperkte onderzoek vaak kleinschalig (i.c., beperkt aantal participanten) van aard (e.g., Crasborn et al., 2011; Geldens, 2007; Mena et al., 2017). Overigens is onderzoek naar mentoren erg beperkt (Livingston, 2014). Het beperkte onderzoek is bovendien eerder gefragmenteerd, waarbij slechts bepaalde aspecten van het mentorschap belicht worden (Lunenbergh et al., 2014). Dit onderzoek komt aan beide lacunes tegemoet door een grootschalig vragenlijstonderzoek uit te voeren naar de mate waarin mentoren aandacht hebben voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek. Op die manier tracht dit onderzoek een positieve impact te hebben op de kwaliteit van het mentoringsgesprek. Als dusdanig kan ook een betere ondersteuning van leraren in opleiding gerealiseerd worden.

Theoretisch kader

Mentoring aan student-leraren

In de literatuur is er geen universeel aanvaarde definitie van mentoring in de lerarenopleiding (Ambrosetti & Dekkers, 2010). Traditioneel wordt mentoring gedefinieerd als *“één-op-één ondersteuning van een student-leraar door een meer ervaren leraar, een mentor, in de eerste plaats bedoeld om de ontwikkeling van het lesgeven van de student-leraar te helpen”* (Hobson et al., 2009, p. 207). Mentoring wordt op die manier gekenmerkt door een uni-directionele hiërarchische relatie tussen een meer ervaren mentor en een minder ervaren student-leraar (Pennanen et al., 2020). Meer recent wordt er in de literatuur een pleidooi gevoerd om mentoring eerder te beschrijven als een bi-directionele relatie waarin mentor en student-leraar van elkaar leren (Ellis et al., 2020). Volgens onderzoek van Mena en collega's (2017) is de traditionele, en dus meer hiërarchische relatie, echter nog steeds grotendeels de realiteit in de praktijk.

Sinds de jaren 80 van de vorige eeuw is de rol van mentor belangrijker geworden, als gevolg van de verschuiving naar meer *school-based* lerarenopleidingen (Darling-Hammond, 2017). Door deze verschuiving komt er meer aandacht voor de school als leeromgeving, wat resulteert in een sterkere nadruk op het belang van stage als component binnen de lerarenopleiding (Cohen et al., 2013). Een student-leraar brengt meer tijd door in de school (Hobson et al., 2009). De school wordt hierbij beschouwd als een plek waar de student-leraar kan leren om leraar te worden door leraar te zijn. Meer concreet,

wordt tijdens de stage een student-leraar gekoppeld aan een mentor om te leren over het beroep (Mena et al., 2017). Stages zijn voor student-leraren dan ook de meest uitgebreide en diepgaande kennismaking met het beroep van leraar (Darling-Hammond, 2017).

In 2006 zijn als gevolg van het Decreet betreffende de lerarenopleiding in Vlaanderen de zogenaamde mentoruren ingevoerd (Struyve, 2017). Deze mentoruren zorgden ervoor dat mentoren gedeeltelijk vrijgesteld werden om onder andere student-leraren te begeleiden. Hoewel met de afschaffing van de mentoruren in 2010 de rol van de mentor niet meer bij decreet is bepaald, organiseert het merendeel van de scholen nog steeds mentoring (März et al., 2016).

Mentoringsgesprek

Omdat mentoren een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het leren van student-leraren (Edwards & Protheroe, 2004), wordt in de literatuur het belang van het mentoringsgesprek breed erkend (Crasborn et al., 2011). Het mentoringsgesprek, ook wel mentordialoog genoemd, verwijst naar een formeel gesprek tussen mentor en student-leraar (Crasborn et al., 2011). Tijdens een mentoringsgesprek wordt het lesgeven van de student-leraar besproken (Hennissen et al., 2011). Geldens (2007) onderscheidt daarbij vijf gespreksfasen: (1) terugkomen, (2) verduidelijken, (3) aandachtspunten, (4) alternatieven, en (5) afspraken. Hoewel het mentoringsgesprek belangrijk is in het proces van leraar worden, is er zeer weinig onderzoek naar gedaan. Bovendien is het beperkte onderzoek vaak kleinschalig van aard. Verschillende onderzoekers (e.g., Crasborn et al., 2011; Mena et al., 2017) stellen dan ook dat grootschalig onderzoek nodig is om het mentoringsgesprek volledig in beeld te brengen, en om op grotere schaal kennis over mentoren te ontwikkelen. Om aan dit tekort tegemoet te komen, richt dit onderzoek zich op het verkennen van de mate waarin mentoren aandacht hebben voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek.

Effectief lesgeefgedrag

Lesgeefgedrag van leraren kan omschreven worden als het gedrag van leraren dat een invloed heeft op leeruitkomsten van leerlingen (Creemers, 1994). Al meer dan 50 jaar is er onderzoek gedaan naar lesgeefgedrag en de invloed ervan op leerlingen (e.g., Muijs & Reynolds, 2018; Scheerens, 2016). Onderzoek heeft daarbij consistent aangetoond dat lesgeefgedrag van leraren een belangrijke voorspeller is voor leeruitkomsten van leerlingen (e.g., Creemers & Kyriakides, 2008; Van de Grift, 2007). In dit opzicht wordt lesgeefgedrag als effectief omschreven wanneer het een significant positief effect heeft op leeruitkomsten van leerlingen. Effectief lesgeefgedrag wordt in dit onderzoek, in navolging van

Van de Grift (2007), gedefinieerd als gedrag van leraren waarvan is aangetoond dat het een invloed heeft op leeruitkomsten van leerlingen (e.g., motivatie, betrokkenheid, prestaties).

Aangezien lesgeefgedrag complex en multidimensionaal van aard is, zijn er verschillende dimensies van lesgeefgedrag geïdentificeerd (Schneider & Preckel, 2017). Bovendien bestaan er in de literatuur verschillende raamwerken met verschillende dimensies, die effectief lesgeefgedrag vormen. In het huidige onderzoek is gekozen om het ICALT-raamwerk van Van de Grift (2007) te gebruiken als theoretisch raamwerk van effectief lesgeefgedrag. Het ICALT-raamwerk is gekozen omdat het sterk gegrond is in effectiviteitsonderzoek. Daarnaast is het ook een veelgebruikt raamwerk in eerder onderzoek (Maulana et al., 2021). Van de Grift (2007) schuift in het ICALT-raamwerk de volgende zes dimensies van effectief lesgeefgedrag naar voor: (1) veilig en stimulerend leerklimaat; (2) efficiënte lesorganisatie; (3) duidelijke en gestructureerde instructie; (4) intensieve en activerende les; (5) afstemmen op verschillen; en (6) leerstrategieën aanleren. Deze zes dimensies kunnen telkens opgesplitst worden in een aantal deeldimensies. In totaal worden 32 deeldimensies onderverdeeld over zes dimensies. Dit onderzoek zal nagaan in welke mate mentoren tijdens het mentoringsgesprek aandacht hebben voor de dimensies zoals omschreven binnen het ICALT-raamwerk.

Tot op heden is nog geen onderzoek gedaan naar de mate waarin mentoren aandacht hebben voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek. Wel bestaat er reeds heel wat onderzoek naar effectief lesgeefgedrag van leraren (e.g., Maulana et al., 2021). Zo blijkt uit eerder onderzoek van Van de Grift en collega's (2011) dat de zes dimensies van het effectief lesgeefgedrag van leraren hiërarchisch gerangschikt kunnen worden. Meer concreet plaatsen ze de dimensies op een continuüm van minst complexe naar meest complexe dimensie van effectief lesgeefgedrag (zie Tabel 1).

Dimensie	Complexiteit
1. Veilig en stimulerend leerklimaat	Minst complex
2. Efficiënte lesorganisatie	Gemiddeld complex
3. Duidelijke en gestructureerde instructie	Gemiddeld complex
4. Intensieve en activerende les	Meest complex
5. Afstemmen op verschillen	Meest complex
6. Leerstrategieën aanleren	Meest complex

Tabel 1. Dimensies van Effectief Lesgeefgedrag en Overeenkomst met Complexiteit

De minst complexe dimensie (i.e., (1) veilig en stimulerend leerklimaat) komt overeen met de verwerving die kenmerkend is voor de startende leraar.

Vervolgens, liggen de gemiddeld complexe dimensies (i.e., (2) efficiënte lesorganisatie, en (3) duidelijke en gestructureerde instructie) in lijn met een gemiddeld ervaren leraar. Tot slot, de verwerving die kenmerkend is voor de ervaren leraar loopt gelijk met de meest complexe dimensies (i.e., (4) intensieve en activerende les, (5) afstemmen op verschillen, en (6) leerstrategieën aanleren). Verder onderzoek van Van de Grift en collega's (2014) heeft aangetoond dat de complexiteit van de dimensie samenhangt met de verwerving van een dimensie. Zo hebben ze onderbouwd dat een leraar eerst een veilig en stimulerend leerklimaat (i.e., minst complexe dimensie) moet kunnen creëren voordat de leraar efficiënte klassenmanagementvaardigheden kan laten zien en duidelijke instructie kan geven (i.e., gemiddeld complexe dimensie). Zodra leraren deze dimensies van effectief lesgeefgedrag beheersen, zullen ze sneller complexer gedrag vertonen, zoals het activeren van de leerlingen, het geven van gedifferentieerde instructie en het aanleren van leerstrategieën (i.e., meest complexe dimensie).

Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag van dit onderzoek wordt als volgt geformuleerd: in welke mate hebben mentoren aandacht voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek met de student-leraar?

Methode

Participanten

Data is bij 419 mentoren uit het Vlaams onderwijs verzameld. De participanten zijn gerekruteerd door middel van convenience en snowbal sampling technieken (Heckathorn & Cameron, 2017). In Tabel 2 worden de achtergrondvariabelen van de steekproef gepresenteerd. De steekproef bevat driekwart vrouwelijke en een kwart mannelijke mentoren. Gemiddeld zijn de mentoren 44 jaar oud (standaarddeviatie (SD) = 9.48). De onderwijservaring van de mentoren bedraagt gemiddeld 19 jaar (SD = 9.33), en de mentorervaring is gemiddeld 11 jaar (SD = 8.02). Van de 419 mentoren zijn er 151 tewerkgesteld in het lager onderwijs en 268 in het secundair onderwijs.

Achtergrondvariabele	n	%	M	SD	Min	Max
Gender	419					
Vrouw	312	74.46				
Man	107	25.54				
Leeftijd	419		43.74	9.48	24	65
Onderwijservaring	419		18.10	9.33	1	42
Mentorervaring	419		11.47	8.02	1	38
Onderwijsniveau	419					
Lager	151	36.04				
Secundair	268	63.96				

Tabel 2. Achtergrondvariabelen voor de Steekproef van Mentoren

Dataverzameling

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van een grootschalig vragenlijstonderzoek. Het mentoringsgesprek wordt in de vragenlijst beschouwd als alle momenten waarop er gesprekken plaatsvonden tussen de mentor en de student-leraar. Dit kan een kort overleg na een specifieke les zijn, maar evengoed een gepland feedbackgesprek na een reeks van lessen. De vragenlijst is afgenomen in de periode van maart tot mei 2021 en verspreid onder alle mentoren uit het Vlaams onderwijs via een algemene oproep.

De vragenlijst bestaat uit twee delen. In het eerste deel wordt gevraagd naar de achtergrondvariabelen van de mentor. In het tweede deel wordt gevraagd naar de mate waarin de mentor aandacht heeft voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek. Gebaseerd op het ICALT-raamwerk (Van de Grift, 2007) bestaat de vragenlijst uit 32 items, die onderverdeeld zijn over zes dimensies. Ieder item wordt door de mentoren gescoord op een vijfpunten Likertschaal, gaande van 0 (i.e., geen aandacht) tot 5 (i.e., veel aandacht).

Data-analyse

De data van de 419 mentoren zijn geanalyseerd aan de hand van descriptieve analyses. Voor ieder item wordt het gemiddelde, de standaarddeviatie, het minimum en maximum berekend. Bijkomend is ook de betrouwbaarheid van de verschillende dimensies van het effectief lesgeefgedrag geanalyseerd. Voor alle dimensies tonen de resultaten van de betrouwbaarheidsanalyses aan dat de schalen betrouwbaar zijn. De dimensies hebben een Cronbach's alpha (α) tussen 0.61 en 0.82 (zie Tabel 3). Aangezien de betrouwbaarheid van de dimensies

voldoende tot hoog is (Tabachnick & Fidell, 2007), zijn ook gemiddelde scores per dimensie berekend.

Dimensie	α
1. Veilig en stimulerend leerklimaat (4 items)	.82
2. Efficiënte lesorganisatie (4 items)	.61
3. Duidelijke en gestructureerde instructie (7 items)	.72
4. Intensieve en activerende les (7 items)	.76
5. Afstemmen op verschillen (4 items)	.79
6. Leerstrategieën aanleren (6 items)	.79

Tabel 3. Betrouwbaarheidsanalyses van de Dimensies van Effectief Lesgeefgedrag

Resultaten

In Tabel 4 staan het gemiddelde (M), de standaarddeviatie (SD), het minimum (Min) en maximum (Max) van de 32 items en worden ook de gemiddelde scores per dimensie van het effectief lesgeefgedrag weergegeven. De scores worden per dimensie besproken en dit in stijgende complexiteit wat betreft effectief lesgeefgedrag.

Dimensie	M	SD	Min	Max
1. Veilig en stimulerend leerklimaat	3.96			
- hebben van respect voor de leerlingen en dit zichtbaar tonen in taalgebruik en gedrag	4.25	0.89	1	5
- zorgen voor een ontspannen klassfeer	3.79	0.94	0	5
- ondersteunen van het zelfvertrouwen van leerlingen	3.82	1.07	0	5
- realiseren van wederzijds respect tussen de leraar en de leerlingen	3.96	0.98	0	5
2. Efficiënte lesorganisatie	4.23			
- ordelijk verloop van de lessen	4.34	0.80	1	5
- nagaan tijdens verwerkingsmomenten of leerlingen hun opdracht correct uitvoeren	4.19	0.74	1	5
- klasmanagement	4.46	0.68	1	5
- efficiënt gebruiken van de lestijd en geen leerkansen verloren laten gaan	3.94	0.95	0	5
3. Duidelijke en gestructureerde instructie	4.24			
- duidelijk uitleggen van de leerstof	4.65	0.55	2	5
- de manier waarop feedback gegeven wordt aan leerlingen	4.12	0.85	0	5
- betrekken van alle leerlingen bij de les	4.27	0.83	1	5
- nagaan tijdens de instructie of leerlingen de leerstof begrepen hebben	4.29	0.71	1	5
- aanmoedigen van alle leerlingen om hun best te doen	4.08	0.85	1	5
- de logische structuur en opbouw van de gegeven lessen	4.52	0.71	1	5
- geven van uitleg over het gebruik van didactische hulpmiddelen en opdrachten	3.74	0.95	0	5

<i>4. Intensieve en activerende les</i>	3.80			
- hanteren van werkvormen die alle leerlingen activeren	4.16	0.87	0	5
- stimuleren van het zelfvertrouwen bij zwakkere leerlingen	3.85	1.01	0	5
- stimuleren van leerlingen om na te denken over oplossingen	4.00	0.87	0	5
- stellen van vragen die leerlingen aanzetten tot denken	4.04	0.86	0	5
- hardop laten denken van leerlingen	3.26	1.23	0	5
- zorgen voor een interactieve instructie	3.93	1.01	0	5
- verduidelijken van de lesdoelen bij aanvang van de les	3.73	1.14	0	5
<i>5. Afstemmen op verschillen</i>	3.67			
- nagaan of de lesdoelen bereikt zijn	3.91	0.90	0	5
- aanbieden van extra instructie en/of leertijd bij zwakkere leerlingen	3.60	1.22	0	5
- afstemmen van de instructie op de verschillen tussen leerlingen	3.54	1.10	0	5
- verwerking van de leerstof afstemmen op de verschillen tussen leerlingen	3.63	1.08	0	5
<i>6. Leerstrategieën aanleren</i>	3.47			
- leren aan leerlingen hoe ze complexe problemen kunnen terugbrengen naar eenvoudige problemen	3.60	1.06	1	5
- gebruik van controle activiteiten stimuleren bij leerlingen	3.13	1.11	0	5
- leren aan leerlingen van oplossingen voorspellen en controleren	3.00	1.13	0	5
- leren aan leerlingen van toepassen van het geleerde	3.95	0.88	1	5
- aanmoedigen van kritisch denken bij leerlingen	3.57	1.03	0	5
- laten nadenken van leerlingen over hun gebruikte strategieën	3.57	1.06	0	5

Tabel 4. Descriptieve Analyses van de Dimensies van Effectief Lesgeefgedrag

De 419 mentoren geven de items van de eerste dimensie 'Veilig en stimulerend leerklimaat' gemiddeld een score van 3.96. De gemiddelde scores per item van deze dimensie variëren tussen 3.79 (SD = 0.94) voor 'zorgen voor een ontspannen klassfeer' en 4.25 (SD = 0.89) voor 'hebben van respect voor de leerlingen en dit zichtbaar tonen in taalgebruik en gedrag'. Deze scores duiden er op dat mentoren in relatief grote mate aandacht hebben voor lesgeefgedragingen van de student-leraar gerelateerd aan het creëren van een veilig en stimulerend leerklimaat.

Mentoren geven daarnaast aan dat ze tijdens het mentoringsgesprek met de student-leraar in grote mate aandacht hebben voor lesgeefgedragingen met betrekking tot het organiseren van een efficiënt lesverloop. Immers, voor de items van de tweede dimensie 'Efficiënte lesorganisatie' wordt door de mentoren een gemiddelde score van 4.23 gegeven. De gemiddelde scores van de vier deeldimensies liggen tussen 3.94 (SD = 0.95) voor 'efficiënt gebruiken van de lestijd en geen leerkansen verloren laten gaan' en 4.46 (SD = 0.68) voor 'klasmanagement'.

Verder geven mentoren aan dat ze veel aandacht besteden of de student-leraar een duidelijke en gestructureerde uitleg geeft. Met voor zes van de zeven items een gemiddelde score boven de score vier, krijgt de derde dimensie 'Duidelijke en gestructureerde instructie' de hoogste gemiddelde score van de zes

dimensies. De gemiddelde score van deze dimensie komt neer op 4.24. De enige gemiddelde score onder de score vier is 'geven van uitleg over het gebruik van didactische hulpmiddelen en opdrachten' met een score van 3.74 (SD = 0.95). De hoogste gemiddelde score ($M = 4.65$, $SD = 0.55$) voor een item over alle dimensies heen wordt door de mentoren toegekend aan 'duidelijk uitleggen van de leerstof'.

Mentoren hebben tijdens het mentoringsgesprek in vergelijking met de vorige drie dimensies in mindere mate aandacht voor een intensieve en activerende les. Voor de vierde dimensie 'Intensieve en activerende les' wordt een gemiddelde score berekend van 3.80. De zeven items krijgen van de mentoren een score tussen 3.26 ($SD = 1.23$) voor 'laten hardop denken van de leerlingen' en 4.16 ($SD = 0.87$) voor 'hanteren van werkvormen die alle leerlingen stimuleren'.

Net zoals voor de vierde dimensie 'Intensieve en activerende les' geven mentoren aan dat er in mindere mate aandacht is voor de vijfde dimensie 'Afstemmen op verschillen' tijdens het mentoringsgesprek. De algemene gemiddelde score voor de dimensie is 3.67. De gemiddelde scores voor de items van deze dimensie liggen relatief dicht bij elkaar, met scores 3.91 ($SD = 0.90$), 3.60 ($SD = 1.22$), 3.54 ($SD = 1.10$), en 3.63 ($SD = 1.08$).

In het mentoringsgesprek heeft de mentor in relatief beperkte mate aandacht voor het aanleren van leerstrategieën. De zesde dimensie van effectief lesgeefgedrag, 'Leerstrategieën aanleren', heeft een gemiddelde score van 3.47. De gemiddelde score voor de items ligt steeds hoger dan de score 3, maar heeft geen enkele gemiddelde score dat hoger is dan de score 4. Bovendien krijgt het item 'de leerlingen oplossingen leren voorspellen en controleren' de laagste gemiddelde score voor een item over alle dimensies heen, met een score van 3.00 ($SD = 1.13$). De hoogste gemiddelde score van deze dimensie is te vinden bij het item 'leerlingen het geleerde kritisch leren toepassen tijdens de lessen', met een score van 3.95 ($SD = 0.88$).

Discussie

Dit onderzoek beoogt inzicht te verwerven in de mate waarin de mentor aandacht heeft voor effectief lesgeefgedrag van de student-leraar tijdens het mentoringsgesprek. De resultaten tonen aan dat gemiddeld genomen mentoren aandacht hebben voor alle dimensies van effectief lesgeefgedrag. Deze bevinding is positief te noemen, aangezien het voor een student-leraar belangrijk is hierover te leren om te groeien tot een effectieve leraar.

Hoewel er aandacht is voor iedere dimensie, is er niet voor iedere dimensie in dezelfde mate aandacht. Zo is er vooral aandacht voor aspecten van een efficiënte lesorganisatie en een duidelijke en gestructureerde les. In mindere mate rapporteren mentoren aandacht voor het creëren van een veilig en

stimulerend leerklimaat. Het creëren van een veilig en stimulerend leerklimaat is de minst complexe vaardigheid en een efficiënte lesorganisatie en een duidelijke en gestructureerde les is een gemiddeld complexe vaardigheid. In tegenstelling tot wat eerder onderzoek (Van de Grift et al., 2011; Van de Grift et al., 2014) zou doen vermoeden, is er minder aandacht voor de minst complexe vaardigheden dan voor de gemiddeld complexe vaardigheden. De hiërarchische structuur in moeilijkheidsgraad wat betreft effectief lesgeefgedrag wordt hier dus niet gevolgd. Een mogelijke verklaring ligt in het idee dat de mentor voor de stage van de student-leraar reeds een veilig en stimulerend leerklimaat creëerde. Dit is namelijk een typerende focus bij aanvang van het schooljaar. Hierdoor wordt een veilig en stimulerend leerklimaat mogelijk minder van toepassing voor de student-leraar die slechts tijdelijk aan het klasgebeuren deelneemt.

Daarnaast is er het minste aandacht voor een intensieve en activerende les, het afstemmen op verschillen, en op het aanleren van leerstrategieën. De hiërarchie is, zoals Van de Grift en collega's (2014) hebben aangetoond in de context van onderzoek bij leraren, in de dimensies terug te vinden. In dit opzicht spenderen mentoren meer aandacht aan aspecten gelinkt aan het verzorgen van een intensieve en activerende les, dan aan het afstemmen op verschillen en het aanleren van leerstrategieën. Minder aandacht voor het afstemmen op verschillen kan mogelijks verklaard worden door de eerder beperkte voorkennis van de student-leraar over de leerlingenpopulatie in de respectievelijke klas. Opnieuw, en gegeven de slechts tijdelijke aanwezigheid van de student-leraar, schenkt de mentor hier mogelijk minder aandacht aan.

Beperkingen van het huidige onderzoek en voorstellen tot verder onderzoek

Voorliggend onderzoek komt tegemoet aan de nood om meer grootschalig onderzoek te verrichten naar het mentoringsgesprek (e.g., Crasborn et al., 2011; Mena et al., 2017). Aan de hand van een vragenlijst zijn 419 mentoren bevroegd wat betreft de mate waarin ze tijdens het mentoringsgesprek aandacht hebben voor effectief lesgeefgedrag. Er dient allereerst benadrukt te worden dat participanten vrijwillig hebben deelgenomen aan het vragenlijstonderzoek. Dit betekent dat uitsluitend mentoren, die zichzelf identificeren als mentor, bereikt zijn. Aangezien de resultaten in dat opzicht mogelijk niet veralgemeenbaar zijn, is enige voorzichtigheid bij het maken van conclusies aangewezen. Daarnaast is het van belang te onderstrepen dat uitsluitend een uitspraak gedaan wordt over de opvattingen van mentoren zelf. Dit vragenlijstonderzoek gaat met andere woorden om zelf-gerapporteerd gedrag van mentoren. Het zelf-gerapporteerde gedrag kan mogelijks verschillen van hetgeen de mentor daadwerkelijk doet tijdens het mentoringsgesprek. Verder onderzoek waarbij gewerkt wordt met observatiedata is aangewezen.

Uit de literatuur (e.g., Van de Grift et al., 2014) blijkt dat er een bepaalde hiërarchie terug te vinden is in de dimensies van effectief lesgeefgedrag. Zodra leraren een minder complexe dimensie beheersen, zijn ze competent genoeg om meer complexer gedrag te vertonen. Daarbij kan echter de vraag gesteld worden of het curriculum van de lerarenopleiding op dezelfde manier is opgebouwd. Is het met andere woorden zo dat er in het begin van de opleiding vooral aandacht is voor minder complexe dimensies, of wordt er reeds van in het begin van de opleiding aandacht besteed aan meer complexe dimensies? Verder onderzoek naar hoe het curriculum van de lerarenopleiding is opgebouwd zou aan deze vragen tegemoet kunnen komen. Naast het curriculum van de lerarenopleiding, is het mogelijk dat de lerarenopleiding een invloed heeft op het mentoringsgesprek via een focus op bepaalde doelen. Zo kan de student-leraar vanuit de lerarenopleiding de opdracht gekregen hebben om te focussen op een specifiek doel. Bijvoorbeeld, een student-leraar uit het laatste jaar van de opleiding krijgt de opdracht om tijdens de stage in hoge mate aandacht te hebben voor het afstemmen op verschillen. De mentor is door de lerarenopleiding op de hoogte gesteld van deze opdracht en wordt verwacht daar in bijkomende ondersteuning te voorzien. Op die manier wordt de mentor door de lerarenopleiding reeds beïnvloed in de mate van aandacht voor bepaalde zaken. In dit voorbeeld kan de mentor mogelijk tijdens het mentoringsgesprek meer aandacht besteden aan het afstemmen op verschillen in vergelijking met andere lesgeefgedragingen. Mogelijk kunnen deze twee factoren een verklaring in zich hebben waarom mentoren tijdens het mentoringsgesprek aandacht hebben voor bepaalde dimensies van effectief lesgeefgedrag. Het zou bovendien boeiend zijn om te kijken naar de klemtonen die mentoren leggen tijdens hun eigen lessen, en of dit overeenstemt met de focus op bepaalde dimensies tijdens het mentoringsgesprek.

Er bestaat in de literatuur nog geen onderzoek naar de mate waarin mentoren aandacht hebben voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek. Het doel van dit onderzoek ligt daardoor vooral in het verkennen van de inhoud van het mentoringsgesprek. Om een eerste beeld te schetsen, is er gebruik gemaakt van descriptieve analyses. Toekomstig onderzoek kan verder bouwen op dit onderzoek en mogelijk aandacht besteden aan de context van de student-leraar. Zo is het denkbaar dat mentoren verschillen in hun aandacht wat betreft effectief lesgeefgedrag naargelang de kenmerken van de student-leraar; vooral de ervaring van een student-leraar lijkt daarbij van belang (Van de Grift et al., 2014). Daarnaast zou het ook interessant zijn om zicht te krijgen op hoeveel van de tijd tijdens het mentoringsgesprek uitgaat naar het bespreken van effectief lesgeefgedrag. Bovendien kan verder onderzoek nagaan wat er nog allemaal besproken wordt tijdens het mentoringsgesprek.

Implicaties voor de praktijk

De resultaten uit dit onderzoek geven aanleiding tot een aantal implicaties voor de praktijk. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt namelijk dat mentoren meer aandacht schenken aan de minst complexe (i.e., (1) veilig en stimulerend leerklimaat) en gemiddeld complexe dimensies (i.e., (2) efficiënte lesorganisatie, en (3) duidelijke en gestructureerde instructie) van effectief lesgeefgedrag, en in mindere mate aan de meest complexe dimensies (i.e., (4) intensieve en activerende les, (5) afstemmen op verschillen, en (6) leerstrategieën aanleren). Hoewel er dus aandacht is voor elke dimensie, is het van belang dat mentoren alle dimensies in even grote mate bespreken. Effectiviteitsonderzoek geeft immers aan dat deze zes dimensies een belangrijke invloed kunnen hebben op de leeruitkomsten van leerlingen (e.g., Scheerens, 2016). Hierbij dient echter de kanttekening gemaakt te worden dat er een verschil is tussen aandacht besteden aan een dimensie tijdens het mentoringsgesprek en de effectieve realisatie ervan in de klas door de student-leraar. In lijn met de complexiteit van de verschillende dimensies gaat de mentor het best samen met de student-leraar op zoek naar bepaalde dimensies waaraan gewerkt kan worden. Indien, bijvoorbeeld, de student-leraar reeds heel sterk is in het creëren van een efficiënte lesorganisatie en een duidelijke en gestructureerde les, dan kan tijdens het mentoringsgesprek meer aandacht besteed worden aan meer complexe dimensies.

Aangezien mentoren de belangrijke verantwoordelijkheid hebben om student-leraren te begeleiden om effectieve leraren te worden (Crasborn et al., 2011), is het hun taak om daarop aandacht te vestigen. Toch blijkt uit dit onderzoek dat mentoren tijdens het mentoringsgesprek vooral aandacht hebben voor de minder complexe dimensies van effectief lesgeefgedrag. Aandacht voor de meer complexe dimensies is echter cruciaal om een effectieve leraar te worden (Van de Grift et al., 2014). Om hieraan tegemoet te komen, is het van belang om blijvend in te zetten op professionalisering van mentoren. Het ICALT-raamwerk kan hierbij als basis dienen en ingezet worden als een middel om een gemeenschappelijke taal te creëren. Een andere mogelijke suggestie betreft het integreren van de ICALT-raamwerk in het evaluatieformulier van de stage. Op die manier wordt het ICALT-raamwerk structureel ingebed in de stage, hetgeen ook voor consistentie tussen mentor, student-leraar en lerarenopleiding kan zorgen.

Acknowledgments

We zijn Ine Ophalvens dankbaar voor het initiëren van dit onderzoek. Daarnaast bedanken we de studenten van de opleiding Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit Gent voor hun hulp bij het verzamelen van de data.

Aron Decuyper

Aron Decuyper is aangesteld als doctoraatsonderzoeker aan de Universiteit Gent binnen de onderzoeksgroep 'Lerarenopleiding & Professionele Ontwikkeling'. In zijn doctoraatsonderzoek concentreert hij zich op effectief lesgeefgedrag bij leraren tijdens teamteaching. Verder doet hij onderzoek naar mentoring en richt hij zich daarbij vooral op mentoren.

Aron.Decuyper@UGent.be

Hanne Tack

Hanne Tack is momenteel werkzaam als onderzoekscoördinator van het FWO-SBO project ESTAFETT, een fundamenteel onderzoeksproject dat zich richt op het bestuderen van de effecten van teamteaching op zowel leerlingen als leraren. Haar onderzoeksinteresse focust op de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders.

Hanne.Tack@UGent.be

Ruben Vanderlinde

Ruben Vanderlinde is werkzaam als professor aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Zijn onderzoeksinteresse ligt op het gebied van de professionele ontwikkeling van student-leraren, leraren en lerarenopleiders. Hij is ook voorzitter van de opleidingscommissie Educatieve Masters.

Ruben.Vanderlinde@UGent.be

Referenties

Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships.

Australian Journal of Teacher Education, 35(6), 42-55.

<https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>

Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380.

<https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320-331.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>

Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. Cassell.

- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203939185>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: what can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Edwards, A., & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183-197. <https://doi.org/10.1080/0305498042000215511>
- Ellis, N., Alonzo, D., & Nguyen, H. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: a literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Geldens, J. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs* (Wetenschappelijk proefschrift, Radboud Universiteit, Nijmegen). Hogeschool de Kempel.
- Heckathorn, D., & Cameron, C. (2017). Network sampling: from snowball and multiplicity to respondent-driven sampling. *Annual review of sociology*, 43, 101-119.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1049-1058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009>
- 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(1), 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Livingston, K. (2014). Teacher educators: hidden professionals? *European Journal of Education*, 49(2), 218-232. <https://doi.org/10.1111/ejed.12074>
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Sense Publishers.
- Maulana, R., André, S., Helms-Lorenz, M., Ko, J., Chun, S., Shahzad, A., Irnidayanti, Y., Lee, O., De Jager, T., Coetzee T., & Fadhilah, N. (2021). Observed teaching behaviour in secondary education across six countries: measurement invariance and indication of cross-national variations. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 64-95, <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1777170>

- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: the influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2018). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.
- Pennanen, M., Heikkinen, H., & Tynjälä, P. (2020). Virtues of mentors and mentees in the Finnish model of teachers' peer-group mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355-371. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: a critical review of the knowledge base*. Springer.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: a systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Struyve, C. (2017). De problematiek van de jonge en ervaren leraar: de dichotomie voorbij. In W. Steensels, & L. De Man (Reds.), *Beleid voeren in het onderwijs: Leraren en hun loopbaan* (pp. 78-105). Politeia.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Tillema, H., & Van der Westhuizen, G. (2015). Mentoring conversations and student teacher learning. In H. Tillema, G. van der Westhuizen, & K. Smith (Reds.), *Mentoring for learning: Climbing the mountain* (pp. 23-45). SensePublishers.
- März, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: opening the black Box of institutionalization. *American Journal of Education*, 122, 303-336. <https://doi.org/10.1086/685846>
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>
- Van de Grift, W., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische studiën*, 88, 416-432.
- Van de Grift, W., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2014). Teaching skills of student teachers: Calibration of an evaluation instrument and its value in predicting student academic engagement. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 150-159.