

Frank Crasborn & Paul Hennissen

Leren voetballen met het linkerbeen

Kun je coaches leren coachen?

Deze brochure (oplage 250 exemplaren) wordt uitgegeven door het Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap van de HBO-raad en wordt in een beperkt aantal gratis verspreid onder de lerarenopleidingen. U kunt deze brochure ook vinden op de EPS-website: www.educatiefpartnerschap.nl/publicaties

Inhoud

Voorwoord	pag. 4
Inleiding	pag. 5
1. Opzet van het professionaliseringstraject	pag. 7
Werkpleklers met steun van vaardige coaches	pag. 7
Twee basisrollen	pag. 9
Leren voetballen met het linkerbeen	pag. 10
Professionaliseren via (een) TIC	pag. 12
- <i>Training (T)</i>	pag. 12
- <i>(Begeleide) intervisie (I)</i>	pag. 13
- <i>Coaching op de werkplek (C)</i>	pag. 14
2. Effecten van het professionaliseringstraject	pag. 17
Onderzoek op vier niveaus	pag. 17
Waren de deelnemers tevreden? (Evaluatieniveau 1)	pag. 21
- <i>Onderzoeksmethode</i>	pag. 21
- <i>Resultaten</i>	pag. 21
Wat hebben de deelnemers geleerd? (Evaluatieniveau 2)	pag. 22
- <i>Onderzoeksmethode</i>	pag. 22
- <i>Resultaten</i>	pag. 23

Verandert het coachgedrag op de werkplek? (Evaluatieniveau 3)	pag. 25
- Onderzoeksmethode	pag. 25
- Verwerking en analyse van de coachingsdialogen	pag. 27
- Resultaten deelonderzoek 1 (audiobanden)	pag. 29
- Resultaten deelonderzoek 2 (stimulated recall)	pag. 32
3. Kernpunten en overwegingen	pag. 37
Kernpunten in de professionaliseringseffecten	pag. 37
- Onbewust coachgedrag	pag. 39
- Gestalts als verklaring?	pag. 40
Overwegingen bij de opzet van vervolgonderzoek	pag. 42
- Transfermodel	pag. 43
- Mogelijke onderzoeksvragen	pag. 45
- Discussiestellingen	pag. 46
Gebruikte literatuur	pag. 47
Bijlage	pag. 50
Scoringscategorieën verbatims; interventies en reflectiefasen	pag. 54
Colofon	pag. 56

Voorwoord

Bij de ontwikkeling van nieuwe trajecten in de lerarenopleiding wordt er wel vanuit gegaan dat ‘werkpleklers’ in de school als zodanig de kwaliteit van een traject bevordert of zelfs garandeert. De leeropbrengst van een lerarenopleiding evenwel is nooit een vanzelfsprekendheid, want die opbrengst hangt van veel verschillende factoren af. De begeleidingsvaardigheden van ‘coaches’, schoolpracticumdocenten of mentoren in de school zijn zo’n factor.

Inmiddels verzorgen de meeste lerarenopleidingen in Nederland trainingen in begeleidingsvaardigheden voor hun coaches. In deze aflevering van de EPS-reeks wordt verslag gedaan van een verkennend evaluatieonderzoek naar zo’n training. Voor opleiders, ontwikkelaars en onderzoekers op het gebied van de lerarenopleiding is dit onderzoek in meerdere opzichten interessant. Het onderzoek geeft niet alleen een beschrijving van de opzet en uitvoering van een training voor coaches. Er blijkt ook uit dat transfer van de getrainde begeleidings-

vaardigheden naar de opleidingspraktijk in de school niet zomaar tot stand komt, ook als de deelnemers enthousiast zijn over hun ervaringen tijdens de training. Voor toepassing van het geleerde is meer nodig dan deelname aan een reeks trainingsbijeenkomsten. Net als bij bedrijfsopleidingen mag van geïsoleerde scholingsactiviteiten maar beperkt effect worden verwacht. Willen deze activiteiten bijdragen aan kwaliteitsverbetering op de werkvloer, dan dienen ze ingebed te zijn in structurele organisatieontwikkeling, zowel in de scholen als in de instituten voor de lerarenopleiding.

Het hier gerapporteerde onderzoek laat zien wat er allemaal bij komt kijken, wil het trainen van begeleidingsvaardigheden bijdragen aan opleidings- en organisatieontwikkeling. Het geeft een reëel beeld van de effecten van zulke trainingen en biedt aanknopingspunten voor de verdere ontwikkeling ervan. Vervolgonderzoek naar deze materie in het kader van het EPS-project Flankerend onderzoek is in voorbereiding.

Dr. C.N. Brouwer
Projectleiding Flankerend onderzoek EPS

Inleiding

Een hoge tevredenheid over de inhoud en uitvoering van het professionaliseringstraject, veel positieve leerervaringen, bewustere coachingsgesprekken, meer gespreksinterventies gericht op het volgen van de gecoachte en de constatering dat coaching van onderwijsgeevenden met name binnen ROC's nog niet is ingebed in de organisatiecultuur en -structuur. Dit zijn kort samengevat conclusies naar aanleiding van de uitvoering en evaluatie van een professionaliseringstraject voor praktijkcoaches van (aanstaande) onderwijsgeevenden, waarvan in deze brochure verslag wordt gedaan.

Twee groepen praktijkcoaches uit verschillende werkvelden volgden een professionaliseringstraject op het gebied van gespreksvaardigheden om reflectie te stimuleren bij onderwijsgeevenden in opleiding.

Regionale Opleidingscentra (ROC)

In het najaar van 2000 deed een eerste groep van ROC-coaches (n=5) aan dit traject mee. Een aantal ROC's heeft in samenwerking met Fontys Hogescho-

len de opleiding van eigen onderwijspersoneel ter hand genomen. In het kader van dit zogenaamde bve-duaal traject worden onderwijsassistenten, instructeurs, tutoren en docenten opgeleid voor het bve-veld. De helft van het opleidingstraject brachten deze cursisten door in de praktijk van het ROC. De praktijkbegeleiding was in handen van een ervaren ROC-docent (coach). Onder leiding van Fontys-opleiders vonden in de andere helft van de opleidingstijd intervisie-, trainings- en informatie-bijeenkomsten plaats. Smits & Stakenborg (2000) beschrijven uitvoerig de achtergrond en aanpak van dit duale opleidingstraject.

Basisscholen

Een identiek scholingstraject vond enkele maanden later in een andere organisatorische setting plaats voor een tweede groep: (praktijk)coaches van (aanstaande) onderwijsgeevenden in het primair onderwijs (n=12). Dit traject is in het voorjaar van 2001 door een PABO geïnitieerd in het kader van de ontwikkeling van educatief partnerschap (EPS) tussen de opleiding en een aantal basisscholen waar vierdejaars studenten als LIO werkten.

Effectonderzoek

Aan de uitvoering van het professionaliserings-traject heeft een evaluatieonderzoek parallel gelopen. De centrale vraag hierbij was welk effect de scholing had op het coachingsgedrag van de deelnemers in de eigen praktijk. Hiertoe werden voor aanvang en na afloop van het professionaliseringstraject via audio- en video-opnamen gegevens verzameld over de coachingsvaardigheden van de deelnemers. Het onderzoek moet gezien worden als oriëntatie op mogelijk vervolgonderzoek naar de effecten op gedragsniveau van dit professionaliseringstraject.

Leeswijzer

Het eerste hoofdstuk van deze brochure gaat in op de noodzaak van het opleiden van praktijkcoaches die van cruciale betekenis zijn voor het verloop van het leren van (aanstaande) onderwijsgeevenden. Vervolgens komt de aanpak van het professionaliserings-traject aan de orde.

In het tweede hoofdstuk worden de opzet en de resultaten van het effectonderzoek besproken. Er zijn gegevens verzameld op drie verschillende evaluatieniveaus.

Het laatste hoofdstuk bevat voorzichtige conclusies, overwegingen, mogelijke vragen voor vervolgonderzoek en een aantal discussiestellingen.

Hoofdstuk 1 · Opzet van het professionaliseringstraject

Werkplekleren met steun van vaardige coaches

De kwaliteit van de samenwerking tussen een mentor of coach van onderwijsgeevenden in opleiding is cruciaal voor de kwaliteit van de leerervaringen in de schoolpraktijk (Glickman & Bey 1990). Met name de intentie, aanpak en inhoud van coachingsgesprekken op de werkplek spelen hierbij een belangrijke rol. Alhoewel (duale) opleidingen voor onderwijsgeevenden in binnen- en buitenland al jarenlang scholing voor mentoren of coaches van (aanstaande) leraren verzorgen, is er weinig onderzoek voorhanden over de effecten (transfer) van dergelijke professionaliseringsactiviteiten op het mentor-of coachgedrag in de praktijk van alledag. Bennett & Dunne (1995) constateren op basis van onderzoek ten aanzien van de mentor- en coachingspraktijk onder andere dat:

- er grote verschillen bestaan in de begeleiding door mentoren, als gevolg van gebrek aan training, onduidelijkheden ten aanzien van de begeleiderrol en het doel van de begeleiding. Mentoren handelen daarom vaak intuïtief en niet op basis van

duidelijke begeleidingsdoelen en -strategieën. Mentoren zien hun rol vooral als verzorgend en mentaal ondersteunend en veel minder als stimulator van reflectie op het concrete denken en doen met betrekking tot het onderwijs in de klas;

- in de gesprekken tussen mentoren en studenten nauwelijks sprake is van diepgang en structuur. De gesprekken zijn vaak oppervlakkig en gaan over onderwerpen die nauwelijks iets te maken hebben met het onderwijs en de taken in de klas zelf;
- opleidingsinstellingen niet voldoende aandacht besteed hebben aan de implicaties voor sterk gedualiseerde lerarenopleidingen als het gaat om training en opleiding van mentoren. Veel mentoren zijn niet op de hoogte van wat er in het opleidingsinstituut gebeurt;
- mentoren vaak te weinig expertise in vakinhoudelijke, vakdidactische en klassenmanagement strategieën hebben, waardoor de (aanstaande) leraar te weinig leert.

Naar aanleiding van een onderwijsinnovatieproject waarin als instrument (peer)coaching werd ingezet, maken de onderzoekers (Bergen e.a. 2001) de volgende kanttekeningen:

- Coaches kunnen in de valkuil lopen dat ze tijdens het coachingsgesprek voornamelijk gericht zijn op instructie. Ze proberen de gecoachte te overtuigen, waardoor het gesprek kenmerken heeft van een 'ja maar'-discussie. In de coaching moet echter veel meer het leren van de gecoachte centraal staan, zodat er een echte dialoog kan ontstaan.
- Coaches moeten de fasen en de structuur van het gesprek bewaken.
- Coaches moeten motiveren en ondersteunen. Ook moeten ze helder voor ogen hebben wat de inhoud is van het gedrag, de opvatting en de kennis die de gecoachte wil bereiken (doelgerichtheid).
- De facilitering van de coaches en de gecoachte is van belang. Er moet structureel tijd zijn ingeruimd voor zowel observatie van activiteiten als voor het coachingsgesprek. Continuïteit en intensiteit zijn belangrijk.

Er zijn mensen die van enkele indringende werkervaringen heel veel leren, terwijl anderen na jaren werken in de praktijk een eenmaal ingeslepen handelingspatroon - vaak onbewust - blijven volgen. In de hectiek van het dagelijks werk als onderwijsgevend is het niet altijd mogelijk rustig na te denken over en bewust lering te trekken uit werkervaringen. Onderwijsgevend zijn vaak sterk gericht op het vinden van snelle oplossingen, vaak enigszins voorbijgaand aan de onderliggende problematiek. 'Ervaring hebben of opdoen' is dan ook niet synoniem met leren.

Om het leren op de werkplek doelbewust, systematisch en bewust te laten plaatsvinden moet een onderwijsgevende kritisch kunnen reflecteren op zijn werkervaringen. Bij die reflectie is vaak hulp van anderen nodig: collega's, externe deskundigen of leidinggevend.

Een volledig reflectieproces bestaat volgens Korthagen (1992) uit een aantal stappen die cyclisch van aard zijn: een ervaring opdoen (handelen), vervolgens terugblikken op die ervaring (beschrijven van wat er gebeurd is vanuit verschillende perspectieven en niveaus), benoemen van de kern of de essentie van de situatie en tot slot het formuleren en kiezen van handelingsalternatieven.

Hierna wordt een nieuwe ervaring opgedaan en herhaalt het proces zich.

Als (aanstaande) onderwijsgeevenden dat proces op eigen kracht kunnen doorlopen, zijn ze beter in staat om zelfstandig te leren van praktijkervaringen en hun eigen ontwikkeling doelbewust te sturen. Een coach moet in staat zijn om dit proces te stimuleren en te ondersteunen. Kortom: effectieve coaching van (aanstaande) onderwijsgeevenden vereist specifieke bekwaamheden van de coach. Daarvoor is training en scholing noodzakelijk.

Twee basisrollen

Coaches hebben twee basisrollen. Ten eerste heeft hij een rol van adviseur/beoordelaar die vanuit zijn eigen referentiekader de onderwijsassistent, instructeur of docent in opleiding met raad en daad bij staat. Dit is vaak de impliciete rolopvatting van docenten, die vanuit een bepaalde inhoudelijke deskundigheid worden aangewezen als begeleider of coach van een collega.

Het stimuleren van zelfsturing en reflectievermogen vraagt echter om aanvullende vaardigheden van de coach, namelijk die van helper en stimulator. Dat is zijn tweede rol. Deze vaardigheden zijn van nature minder aanwezig bij de meeste (vak)docenten in het

onderwijs. Bovendien is het ontwikkelen van reflectievermogen bij (beginnende) onderwijsgeevenden volgens Korthagen (1999) niet eenvoudig omdat zij:

- vaak een extern geörienteerde leeropvatting hebben ('zeg me wat goed en fout is en hoe het anders moet');
- de neiging hebben snel naar oplossingen te zoeken, zonder goed inzicht in het probleem te hebben;
- sterk op zichzelf gericht zijn en zich minder in het perspectief van de student/leerling kunnen verplaatsen;
- tevreden zijn met één mogelijke oplossing, terwijl een professional een breder oplossingsrepertoire heeft;
- in hun leerproces vaak weinig continuïteit ten toon spreiden (spiraal).

Als een coach deze routines wil helpen doorbreken en reflectie wil stimuleren is de adviseursrol minder effectief. Om de aanstaande onderwijsassistent, -instructeur, tutor of docent te stimuleren om op eigen kracht te leren van praktijkervaringen moet de coach ook vaardigheden ontwikkelen die horen bij de rol van stimulator/helper.

Stimulator/helper

Ervaringen student als uitgangspunt
 Coach is stimulator
 Inbreng student centraal
 Persoonlijke ontwikkeling student centraal
 Coach stelt vragen
 Ontwikkeling reflectief vermogen student centraal

Adviseur/beoordelaar

Ervaringen coach uitgangspunt
 Coach is deskundige
 Coach bepaalt de thema's
 Ontwikkeling onderwijsvaardigheden student centraal
 Coach geeft richtlijnen en adviezen

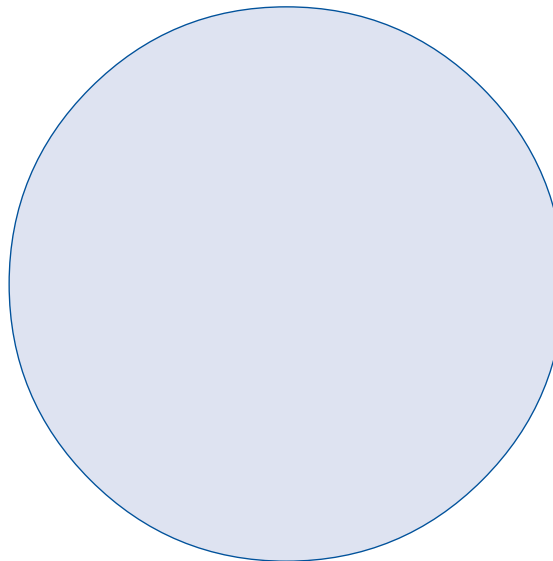
Leren voetballen met het linkerbeen

Een voorbeeld uit de voetbalwereld kan het bovenstaande onderscheid wellicht verlevendigen. Bij de meeste voetballers is het rechterbeen (van nature) goed ontwikkeld. Het linkerbeen wordt veel minder gebruikt. Een tweebenige voetballer is completer, breder inzetbaar en succesvoller. In veel spelsituaties is gebruik van het linkerbeen noodzakelijk en effectiever. De meeste voetballers moeten extra trainen om ook het linkerbeen volwaardig te ontwikkelen. Ze bereiken daarmee een hoger spelrendement en kunnen doelgerichter (mee)voetballen. In het verlengde van deze metafoor richt de training van (docent)coaches zich op de verdere ontwikkeling van de coach als stimulator/helper (het linkerbeen).

Ons professionaliseringstraject voor coaches is opgezet om vaardigheden te leren die passen bij modellen van zogenaamde 'collegial coaching' (Garmston 1987). Deze vorm van coaching sluit sterk aan bij de behoeften, zorgen en leervragen van de gecoachte. Coaches die in figuurlijke zin ook 'met het linkerbeen kunnen voetballen' zijn beter in staat (aanstaande) onderwijsgevenden te helpen het reflectieproces systematisch te doorlopen. Daarvoor moeten zij het reflectiemodel kennen en over een aantal specifieke begeleidingsvaardigheden beschikken, die gekoppeld zijn aan de fasen in het reflectiemodel.

4. Alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen

alle voorgaande vaardigheden + het helpen bedenken van oplossingen en het maken van een keuze



5. (Opnieuw) uitproberen

1. Handelen (ervaring opdoen)
helpen bij het creëren van een geschikte levenservaring

3. Formuleren van essentiële aspecten

acceptatie, empathie, echtheid, concreetheid, confronteren, generaliseren, hier-en-nu gebruiken, helpen expliciteren

2. Terugblikken

acceptatie, empathie, echtheid en concreetheid

De reflectiecirkel van Korthagen (1998) met relevante coachingsinterventies per fase in het reflectieproces.

Het ontwikkelde professionaliseringstraject is gericht op het leren kiezen en toepassen van interventies in coachingsgesprekken, die het vermogen van (aanstaande) onderwijsassistenten, instructeurs en docenten stimuleert om in de eigen beroepspraktijk en vanuit de eigen zorgen en leerwensen, te leren van concrete ervaringen. In het schema op pag. 11 zijn de hiervoor benodigde basisinterventies gekoppeld aan de fasen van een goed reflectieproces (Korthagen 1992). Achterberg en Koster (1999) hebben alle relevante coachings-interventies uitgewerkt in een praktijkgericht boek voor opleiders en praktijkcoaches.

Professionaliseren via (een) TIC

De inhoudelijke en didactische grondslag van het professionaliseringstraject kreeg gestalte tussen 1996 en 2000 op basis van onze trainingservaringen met een achttal andere groepen uit verschillende werkvelden: opleiders en coaches van tweedegraads lerarenopleidingen en PABO's, (lio-)coaches in het basis- en voortgezet onderwijs en docententrainers en coaches in het universitair onderwijs. Het traject omvat in totaal negen dagdelen: zeven bijeenkomsten geflankeerd door een introductiebijeenkomst vooraf en een terugkombijeenkomst ruim een

maand na afloop.

Na de introductiesessie volgde een eerste component (T) bestaande uit vier trainingsbijeenkomsten waarin, gerelateerd aan het reflectiemodel van Korthagen, specifieke gespreksinterventies werden geoefend.

De volgende component (I) bestond uit twee (begeleide) intervisiebijeenkomsten.

Als derde component (C) spraken de trainers met alle deelnemers een individuele coachingssessie op de werkplek af.

Een belangrijke inspiratiebron bij de opzet en uitvoering van het scholingstraject vormden de principes en aanpak van trainingen voor begeleiders en opleiders van (aanstaande) leraren, zoals die zijn ontwikkeld door Koster en Korthagen (1995 en 1999).

Training (T)

Onder een training verstaan we bijeenkomsten waarin een bepaalde didactische of communicatieve vaardigheid geoefend wordt. Vanuit een bepaald concept worden tijdens de training handelingsalternatieven geoefend. Vaardigheden worden geoefend via gestructureerde oefeningen en rollenspelen op basis van (coachings)situaties die de deelnemers

inbrengen of op basis van cases en gesprekssituaties op video of op schrift. Als didactische rode draad in de trainingsbijeenkomsten dienden veelal de vier componenten van een goed leerproces die Kolb (1976) onderscheidt:

- 1 Een concrete ervaring opdoen (via een situatie op video, een door de deelnemers ingebrachte situatie of via een schriftelijk uitgewerkte casus).
- 2 De ervaring bestuderen (in een grote of kleine groep met gestructureerde nabespreking waarin naar de kern van gemeenschappelijke ervaring(en) wordt gezocht).
- 3 Conclusies op basis van nieuwe ervaringen integreren tot werkbare concepten (via het cursusmateriaal (reader, boek, transparant) wordt specifieke informatie aangeboden).
- 4 Concepten toepassen in nieuwe situaties (via een gerichte instructie deelnemers laten oefenen met een interventie met daarop feedback door trainers en deelnemers).

Aan het einde van de bijeenkomst volgde een huiswerkopdracht, die bestond uit drie componenten:

- een specifieke in de bijeenkomst getrainde vaardigheid oefenen in de eigen praktijk of privé-situatie;

- achtergrondinformatie lezen of een schriftelijke oefening maken;
- een logboek bijhouden.

Elke nieuwe bijeenkomst startte met het uitwisselen van opgedane ervaringen naar aanleiding van de huiswerkopdracht. Afhankelijk van de ingebrachte situaties werden informatie- of oefenmomenten ingebouwd.

(Begeleide) Intervisie (I)

Het vervolgtraject bestaat uit twee (begeleide) intervisiebijeenkomsten, waarbij deelnemers (video)opnamen van een eigen coachingsgesprek voorleggen aan collega-cursisten met daarbij een concrete (persoonlijke) leervraag.

Bij intervisie gaat het om gelijkwaardige collega's die elkaar adviseren rondom bepaalde praktijkproblemen via een gestructureerde procedure en in verwisselbare rollen.

De intervisieprocedure die naar aanleiding van door deelnemers ingebrachte videofragmenten met gesprekssituaties uit de eigen coachingspraktijk werd gevolgd, kent acht stappen, waarin ook de fasen van het reflectiemodel zichtbaar zijn:

Fase 1: Ervaring opdoen/handelen

- 1 De cursist voert een coachingsgesprek op de werkplek en maakt een video-opname.
- 2 De cursist formuleert een leervraag naar aanleiding van (een deel) van het gesprek en kiest het bijbehorende videofragment dat hij voorlegt aan de medecursisten.

Fase 2: Terugblikken.

- 3 De cursist maakt een verbatim van het gekozen videofragment (maximaal 3 minuten).
- 4 In de groep bekijken van het videofragment, lezen van het verbatim en in tweetallen benoemen van de interventies in het voorgelegde verbatim. Dit is tevens een extra oefening om de getrainde interventies nog beter te leren herkennen en te benoemen en daarnaast kunnen de deelnemers zich inleven in de ingebrachte situatie.

Fase 3: Wat is de kern of het probleem in de ingebrachte situatie?

- 5 De deelnemers formuleren in tweetallen op basis van de leervraag en de verbatimanalyse de kern van de voorgelegde situatie, waarna de interpretaties aan de inbrenger worden voorgelegd voor een reactie.

Fase 4: Alternatieven ontwikkelen.

- 6 De deelnemers en/of trainer reiken informatie en/of alternatieven aan, waaruit de inbrenger er één kiest. Afhankelijk van de situatie vindt er een simulatie plaats (actief experimenteren). Daarbij wordt vooraf gevraagd welke informatie of theorie nodig is.
- 7 De inbrenger oefent met het gekozen alternatief in een rollenspel met daarop directe feedback van de trainer.
- 8 De inbrenger koppelt de bespreking aan zijn leerdoel en geeft aan wat de ronde heeft opgeleverd.

Coaching op de werkplek (C)

Een optimale training bevat in ieder geval ook coachingsmomenten op de werkplek. Op de werkplek is het mogelijk om eindgedrag te demonstreren. Geleerde vaardigheden gaan verloren als er geen begeleiding is bij de toepassing op de werkplek. De derde component van de training bestaat daarom uit een individueel coachingsmoment (één dagdeel) in de eigen praktijk als coach. De deelnemer maakt op basis van een eigen leervraag een individuele afspraak met de trainer.

Vooraf wordt aan de deelnemers gevraagd om een concreet leerdoel voor het voeren van het gesprek te formuleren. De trainer woont het gesprek tussen coach en zijn student bij. Aansluitend vindt er een begeleidingsgesprek tussen trainer en coach plaats. Ook hier worden de fasen van de reflectiekring gebruikt als structurerend van het nagesprek.

Ongeveer zes weken na de laatste coachingsessie volgt een slotbijeenkomst voor alle deelnemers, waarin zij feedback ontvangen op de tijdens de scholing uitgevoerde opdrachten en (praktijk)-oefeningen. Een van de kernopdrachten is om zowel voor als na het professionaliseringstraject in de eigen praktijk een geluidsopname te maken van een coachingsgesprek met een onderwijsassistent of instructeur. De deelnemers krijgen individuele feedback op onder andere de verschillen tussen deze twee gesprekken.



Hoofdstuk 2 · Effecten van het professionaliseringstraject

Onderzoek op vier niveaus

De effectiviteit van scholingstrajecten meten is geen sinecure. Tenminste, als niet alleen de mate van tevredenheid van de deelnemers over de training in kaart gebracht moet worden. De meeste scholings-trajecten richten zich op hogere doelen. Van belang is dan of een scholing ook effecten heeft op het denken en doen van de deelnemers in de eigen werkpraktijk. Onder andere Kirkpatrick (1987) maakt bij effect-evaluatie onderscheid tussen vier niveaus:

- 1 de tevredenheid over de scholing;
- 2 het geleerde tijdens de scholing;
- 3 de mate waarin het (coachings)gedrag in de praktijk verandert;
- 4 het effect in en op de werkomgeving en -organisatie of op personen daarbinnen.

Het eerste evaluatieniveau heeft beperkte informatieve waarde. Ontevredenheid betekent waarschijnlijk wel dat cursisten weinig of niets geleerd hebben; maar tevredenheid betekent omgekeerd nog niet dat men wél iets geleerd heeft.

Het is daarom van belang om ook op andere niveaus effectmetingen te doen. Het tweede evaluatieniveau heeft betrekking op de meting van het geleerde tijdens de scholing. Dat kan bijvoorbeeld door deelnemers tijdens of na de scholing een kennis-, houding- of vaardigheidstoets af te nemen en/of hen zelf te laten aangeven wat ze geleerd hebben. Het derde evaluatieniveau van Kirkpatrick's indeling verwijst naar de mate waarin de getrainde kennis, houdingen en vaardigheden door de deelnemers worden omgezet in gedrag in de eigen werkpraktijk. Het gaat hier om de mate van transfer in de praktijk. Uit onderzoek is bekend dat er nauwelijks een relatie bestaat tussen de eerste twee evaluatieniveaus en het derde niveau (o.a. Haccoun & Saks, 1998). Of deelnemers daadwerkelijk hun coachingsgedrag veranderen hangt af van drie groepen variabelen: de kwaliteit van de scholing, de persoonlijke kenmerken van de deelnemers en de werksituatie waarin het nieuwe gedrag gepraktiseerd moet worden (zie verder hoofdstuk 3 van deze brochure).

Tot slot enkele opmerkingen over het vierde evaluatieniveau van Kirkpatrick. Dat heeft betrekking op de effecten die in de werkomgeving optreden doordat het gedrag van de deelnemers aan een scholing verandert. Levert de investering van tijd en geld in mensen iets op voor de werkomgeving of organisatie? In hoeverre zijn ook effecten zichtbaar in de organisatie, delen daarvan of personen daarbinnen? Een vraag zou bijvoorbeeld kunnen zijn of door een training veranderd coachgedrag ook leidt tot een andere beleving, houding, denkwijze of handeling bij de gecoachte.

Bij de evaluatie van het professionaliserings-traject gebruiken we de eerste drie niveaus van Kirkpatrick als leidraad om de effecten te beschrijven. Op het vierde niveau zijn niet systematisch gegevens verzameld. Effect(indicaties) op de eerste drie niveaus zijn onderzocht via twee typen onderzoek.

Populatieonderzoek

Het onderzoek naar de eerste twee evaluatieniveaus omvat twee populatie-onderzoeken bij de (beperkte) cursusgroepen praktijkcoaches uit het bve-veld (n=5) en praktijkcoaches uit het primair onderwijs (n=12).

De data zijn verzameld via een gesloten vragenlijst en een schriftelijke 'toepassingstoets' (reageren op zes gesprekssituaties).

Exploratieonderzoek

Om zicht te krijgen op effecten op het derde evaluatieniveau zijn twee exploratieve onderzoeken uitgevoerd. De deelnemers van beide trajecten hebben voor en na de scholing een geluidsopname gemaakt van een coachingsgesprek op de werkplek. Deze opnamen zijn geanalyseerd. Ook is een videoband geanalyseerd van een coachingsgesprek van ROC-coaches (n=2) vóór en na de scholing met daaraan gekoppeld een stimulated-recall interview. Deze exploratieve onderzoekjes kenden een driedelige doelstelling. Allereerst om indicaties te geven over de mate waarin en de wijze waarop transfer van getrainde coachvaardigheden tot stand komt. Ten tweede om ideeën te genereren voor de ontwikkeling van instrumenten om interventiegedrag van (praktijk)coaches te scoren. Tot slot om in het kader van vervolgonderzoek als niet-professionele onderzoekers ervaring op te doen met en inzicht te krijgen in praktische problemen en methodologische sleutelvragen en valkuilen van dergelijk effect-onderzoek.

De beperktheid van ons onderzoek laat niet toe eventuele effecten volledig toe te schrijven aan het gevolgde scholingstraject. Voorts is het gezien het aantal proefpersonen niet mogelijk effecten te generaliseren.

Op de volgende pagina staat een schematisch overzicht van de opbouw en het verloop van het professionaliseringstraject met daarin aangeduid het tijdstip en aard van de voor- en nameting. Per evaluatieniveau beschrijven we daarna hoe de evaluatiegegevens verzameld en verwerkt zijn en welke resultaten we met het professionaliserings-traject bereikt hebben.

Introductie en start training - Aanpak en organisatie - Kennismaking - Eerste oefening(en)		Training (T) Per bijeenkomst interventies oefenen behorend bij een bepaalde reflectiefase met tussendoor integratieoefeningen Oprachten en logboek					Intervisie (I) Deelnemers brengen video-fragment van eigen coachings-gesprek in met daarbij concrete leenvraag Logboek			Coaching (C) Trainers bezoeken deelnemers in eigen werksituatie bij uitvoering gesprek Logboek			Feedback en afsluiting Evaluatiegegevens 4 niveaus hele groep presenteren Feedback op individuele 'prestaties' (banden en reacties) uitreiking certificaten
Bijeenkomst 1	Enkele weken geen bijeenkomst (afhankelijk van organisatorische situatie per cursusgroep)	2	3	4	5	1 á 2 weken geen bijeenkomst	6	7	1 á 2 weken geen bijeenkomst	8	Ongeveer een maand geen bijeenkomst	9	
	Voormeting Exploratieonderzoek (evaluatie-niveau 3) a. Audioband-opname gesprek werkplek (coaches roc, n=5) (coaches bo; n=12) b. Video-opname gesprek + stimulated recall (coaches roc; n=2)										Nameting Exploratieonderzoek (evaluatie-niveau 3) a. Audiobandopname gesprek werkplek (coaches roc, n=5) (coaches bo; n=12) b. Video-opname gesprek + stimulated recall (coaches roc; n=2) Populatie-onderzoek (evaluatie-niveau 1 en 2) (roc coaches; n=5 en coaches bo; n=12) a. vragenlijst b. schriftelijke gesprekssituaties		

Professionaliseringstraject 'Leren voetballen met het linkerbeen' met voor- en nameting
Tijdspanne totale traject ongeveer 3 maanden

Waren de deelnemers tevreden? (Evaluatieniveau 1)

Onderzoeksmethode

Via een gesloten vragenlijst is na afloop van het professionaliseringstraject de tevredenheid van de deelnemers gemeten. De vragenlijst bestond uit een 30-tal uitspraken waarbij de deelnemers op een vijfpuntsschaal konden aangeven hoe zij de scholing hadden ervaren. Over de volgende aspecten van de training waren één of meer uitspraken geformuleerd: het geleerde, de trainingsmethoden, de cursusmaterialen, het optreden van de trainers, de trainingsgroep, de organisatie en accommodatie en de eigen deelname. Na afloop van het traject kregen alle deelnemers van beide groepen de vragenlijst uitgereikt met het verzoek die thuis in te vullen en per post of per e-mail te retourneren.

Resultaten

De coaches in beide groepen namen op basis van vrijwilligheid deel aan het traject. De bijeenkomsten vonden plaats in de werktijd van de deelnemers en werden in tijd gefaciliteerd door de betreffende ROC-organisatie of basisschool.

De coaches waren ervaren (vak)docenten, waarvan sommigen al jarenlang stagiaires begeleiden. De deelnemers waren gemiddeld 50 jaar oud. Eén deelnemer had eerder een training gehad in coachings- en begeleidingsvaardigheden. Alle deelnemende coaches leverden de vragenlijst in. Het algemeen oordeel van de respondenten in beide groepen over het professionaliseringstraject varieerde van goed tot zeer goed. Als voorbeeld hieronder een schriftelijke reactie van een van de deelnemers:

“ Ik heb deelgenomen aan een scholing coachingsvaardigheden. Het is een aanrader voor alle coaches en begeleiders. Je leert om bij het coachen de ervaringen en het leren van de student centraal te stellen. Je leert je eigen sterke en zwakke kanten als coach kennen door het oefenen van gespreksituaties met daarbij concrete feedback. Ook krijg je feedback op coachingsgesprekken die je met je eigen studenten voert. Niet alleen de trainers geven feedback, ook de andere deelnemers worden hierbij actief betrokken. Van je medecursisten leer je veel, onder andere dat je niet de enige bent die worstelt met de coachrol.

Je ontwikkelt in aanzet het studentgericht begeleiden. De scholing geeft voldoende achtergrondinformatie en oefeningen op kennis en inzichtniveau om te begrijpen waar je mee bezig bent. Desondanks is coachen geen vaardigheid die je uit de boeken leert. Iedereen mag mijn cursusmap en het boek dat ik kreeg doornemen, daarmee beheers je de begeleidingstechniek niet. Daarvoor is het zelf doen tijdens de trainingdagen onontbeerlijk om je op weg helpen. Een waarschuwing is op zijn plaats. De scholing vreet energie, tenminste als je serieus aan de slag wil en alle activiteiten uitvoert. Plan 's avonds niet te veel hersenactiviteiten en begin er in een relatief rustige periode aan, zodat je ook in de gelegenheid bent om tussen de cursusdagen aan de (praktijk)opdrachtjes te werken. Ik volgde de training onlangs voor de tweede keer. Zo'n herhaling kan ik je aanraden. Niet alleen omdat de training professioneler geworden is, maar ook voor jezelf. Het is opfrissen van het eerst geleerde en weer een stukje verder komen."

De respondenten in beide cursusgroepen beoordeelde de opzet en aanpak van de training, de kwaliteit van de trainers, de gebruikte werkvormen en media en de geleverde cursusmaterialen als goed tot zeer goed (zie verder hoofdstuk 3).

Wat hebben de deelnemers geleerd? (Evaluatieniveau 2)

Onderzoeksmethode

Langs twee wegen is informatie bij beide groepen verzameld over de opgedane (cognitieve) leerervaringen en de verworven kennis en inzichten als gevolg van het professionaliseringstraject. Allereerst via enkele open vragen (2, 3 en 4) op de eerder genoemde gesloten vragenlijst.

Ten tweede door alle deelnemers schriftelijk te laten reageren op een zestal concrete gespreksituaties, om ook een indicatie te krijgen van de mate waarin zij na de scholing beschikten over kennis en inzicht voor wat betreft het onderscheiden en gebruiken van interventies. Bij vier situaties werd om een specifieke interventie gevraagd. (Bijvoorbeeld: 'Geef een empathische reactie.')

In twee gesprekssituaties konden de deelnemers zelf kiezen voor een interventie. ('Wat is uw reactie?' of 'Wat zou u zeggen?'). De gesprekssituaties werden voorgelegd na de intervisiebijeenkomsten en voor de individuele coachingssessie op de werkplek. De deelnemers kregen ruim de tijd de letterlijke interventie te noteren op een standaardformulier. In het kader van het evaluatieonderzoek beoordeelden de onderzoekers elke reactie op basis van een lijst met antwoordalternatieven. Elk antwoord werd gescoord op een vijfpuntsschaal (1=slecht, 2=zwak, 3=matig, 4=goed, 5= zeer goed). De trainers gaven verder als onderdeel van de scholing elke deelnemer achteraf op alle reacties schriftelijk feedback.

Resultaten

Alle deelnemers geven aan veel van de training geleerd te hebben en iets aan het geleerde te hebben in de eigen praktijk. De volgende leerervaringen worden genoemd:

Coaches Regionale Opleidingscentra (ROC)

- reflectie op mijn eigen functioneren als coach;
- bewustwording en analyse van hiaten in mijn begeleidingsaanpak;
- de essentie ontdekt van coaching en begeleiding;
- op een bewuste manier een begeleidingsgesprek voeren in verschillende fasen;
- goed begeleiden lukt alleen als je je eigen gespreksagenda opzij zet;
- anderen stimuleren om zelf na te denken, zonder je eigen ervaring of mening op te dringen;
- specifieke gespreksinterventies beter leren gebruiken in verschillende fasen van een begeleidingsgesprek;
- het toepassen van geoefende vaardigheden in de eigen praktijk is moeilijk en complex;
- nieuwe werkvormen en oefeningen voor mijn onderwijsactiviteiten op basis van de oefeningen en werkvormen in de training;
- het oefenen en doen zorgde voor een theorie-praktijkconfrontatie.

Coaches Basisscholen

- om meer uit de student zelf te laten komen en meteen zelf met oplossingen te komen;
- bewuster gesprekken voeren en mensen aan het denken zetten over hun eigen functioneren;
- dat je een begeleidingsgesprek 'linksbenig' kunt voeren. Dat je vooral goed probeert te zorgen dat problemen voor de student helder worden;
- dat ik systematisch en bewust zaken laat terugkeren;
- begeleidingsgesprekken zinvol kunnen voeren. De training roept ook de vraag op 'Wie ben ik?';
- een student coachen is meer dan alleen een praatje. Goed begeleiden is een vak apart. Hiervan ben ik mij bewust geworden tijdens de cursus. Hoe bouw je een gesprek op? Welke elementen zijn nodig om om een student te laten reflecteren? Belangrijkste: begeleiden met het 'linkerbeen'; een andere kijk op begeleiden; de student zelf laten ontwikkelen;
- studenten leren hoe ze zich bewust worden van hun eigen handelen. Stagiaires zelf laten verwoorden en niet alles voorzeggend en ze in een bepaalde richting duwen. Ik heb verder geleerd dat de

denkwijze van de stagiaire niet hetzelfde hoeft te zijn als die van mij. Ook heb ik geleerd hoe je kunt doorvragen;

- dat je mensen leermomenten kunt laten ervaren, die ze helemaal zelf aanbrenge doordat je ze zodanig stuurt. Dit soort leerervaringen aansturen vanuit een bepaald begeleidingskader moet wel een stukje van jezelf zijn/worden;
- meer zicht op valkuilen in een begeleidingsgesprek gekregen. Structuur gekregen voor begeleiden van docenten. Meer zicht gekregen op mijn eigen manier van gesprekken voeren.

Bij de schriftelijke 'toets' scoorden de ROC-coaches met hun reacties op de zes voorgelegde gesprekssituaties gemiddeld 4.2 op de vijfpunts beoordelingsschaal. De hoogste gemiddelde score van een deelnemer was 4.8; de laagste gemiddelde score 4.0. De deelnemers in de ROC-groep hadden voldoende kennis en inzicht om bij de voorgelegde gesprekssituaties passende interventies te formuleren. Dat gold ook voor de coaches uit het primair onderwijs. In deze groep was de gemiddelde score per deelnemer op de zes voorgelegde situaties 3.9.

De hoogste gemiddelde score in deze groep was 4.3; de laagste gemiddelde score 2.5.

Wat bij beide cursusgroepen opviel was dat naarmate de voorgelegde situaties een opener karakter hadden (bijvoorbeeld 'Wat is uw reactie?'), de adequaatheid van de reactie in het licht van de geoefende vaardigheden verminderde. Waarschijnlijk is het probleem voor coaches niet zozeer het formuleren van één enkele concrete (in een eendimensionale opdracht geformuleerde) interventie ('Geef een empathische reactie.'), maar veel meer het zelf kiezen en vervolgens uitvoeren van een passende interventie op het juiste moment in het gesprek.

Verandert het coachgedrag op de werkplek? (Evaluatieniveau 3)

Onderzoeksmethode

Om een eerste indicatie te krijgen van effecten van de scholing op het coachingsgedrag van de deelnemers in de eigen praktijk diende de volgende vraag als leidraad:

In hoeverre verandert als gevolg van het professionaliseringstraject het interventiegedrag en (daaraan gekoppeld) het 'denken in actie' van de coaches tijdens coachingsgesprekken op de werkplek?

Er zijn twee deelonderzoeken uitgevoerd op basis van een pretest-posttest-design. Hiervoor is gekozen vanwege de relatief eenvoudige uitvoerbaarheid ten opzichte van het bekende en wetenschappelijk meer verantwoorde pretest-posttest-controlgroup-design. Het eenvoudige design stelt in staat om prestaties voor en na het scholings-traject met elkaar te vergelijken. Een nadeel van het werken zonder controlegroep is dat het effect van allerlei factoren (veranderingen in de organisatie, invloed werksituatie, kenmerken van deelnemers) niet geïsoleerd kan worden van de opleidingseffecten. Daarnaast kan de pretest een onbekende, storende invloed hebben op de prestaties zoals gemeten met de posttest.

Deelonderzoek 1: audiobandanalyse van verbatim coachingsgesprek op de werkplek voor en na de scholing (5 ROC-coaches en 12 PO-coaches).

De deelnemers in beide groepen kregen het verzoek om een week voor de start en binnen uiterlijk een maand na afloop van het scholingstraject een geluidsopname te maken van een coachingsgesprek dat ze voerden met de aan hen toegewezen onderwijsassistent of -instructeur (ROC) of leerkracht (PO) in opleiding. Alle deelnemers kregen vooraf een mondelinge en schriftelijke instructie.

Deelonderzoek 2: verbatimanalyse van een coachingsgesprek voor en na de training met daaraan gekoppeld een stimulated-recall interview n.a.v. video-opname gesprek (2 ROC-coaches).

Om het exploratieonderzoek te verbreden hebben we gebruik gemaakt van stimulated-recall-onderzoek. Van twee ROC-coaches is voor en na de scholing een coachingsgesprek op video opgenomen en direct daarna samen met de trainer bekeken, waarbij de twee coaches gevraagd werd naar hun 'denken in actie' ('reflection in action') tijdens het vastgelegde coachingsgesprek. Er is sprake van reflection in action als de coach een concrete reactie (interventie) in een gesprek bewust beleeft en/of uitvoert.

Van reflection on action spreken we als een coach na een of meer handelingen of interventies achteraf zijn handelen kan beschrijven en analyseren. We gebruiken het begrip in navolging van Schön (1983) die het introduceerde in het kader van het denken van professionals.

De twee coaches waren bereid om voor en na de scholing een coachingsgesprek te voeren met een door de onderzoekers 'ingehuurde' onderwijsassistent of -instructeur. Geen van de proefpersonen kende de medewerker. De werksituatie van de medewerker is vergelijkbaar met die van de onderwijsassistenten of -instructeurs die door de ROC-coaches in het duale opleidingstraject worden begeleid. Op basis van een door deze medewerker recent ervaren lastige situatie in zijn werk als onderwijsassistent of -instructeur, beschreven de onderzoekers twee 'coachingsituaties', die zowel voor als na de scholing voor beide proefpersonen hetzelfde waren. Voorafgaand aan het coachingsgesprek moesten beide proefpersonen korte schriftelijke informatie over de situatie van de medewerker lezen. De gesprekken tussen coach en medewerker werden vastgelegd op video om via stimulated-recall na te kunnen gaan in hoeverre het denken in actie

verandert na de training. Voorts kregen de coaches te horen dat de gesprekken na ongeveer 15 à 20 minuten afgebroken zouden worden. Bij het gesprek tussen coach en medewerker was verder niemand in de ruimte aanwezig.

Direct na het gesprek kregen beide coaches het eigen gesprek op videoband te zien. Ze kregen daarbij het verzoek om de band te stoppen bij elke gespreks-interventie die ze uitvoerden met of naar aanleiding van een bewuste gedachte of overweging. Telkens als de proefpersoon de band stopzette, werd gevraagd wat hij/zij op dat moment precies dacht. De trainer/onderzoeker noteerde de op video geobserveerde interventie met daarbij de geformuleerde gedachte of overweging van de proefpersoon, beide zo letterlijk mogelijk. Elke nabespreking duurde ongeveer 45 minuten.

Verwerking en analyse van de coachingsdialogen

Van beide coachgroepen werden de geluidsopnamen (voor en na de scholing) letterlijk uitgewerkt op papier. Zodoende was er meer tijd om de interventies te scoren. Hieronder staat een fragment uit een verbatim. De coach wordt aangeduid met V en de gecoachte met A.

.....

V: Welke van de twee zullen we nader bekijken?

A: De eerste.

V: Nee zeggen tegen collega's, heb je een, denk eens na over een situatie waarin dat gebeurd is?

A: Komt dagelijks voor ehm.

V: Kun je .. vertellen?

A: Ja, ehm, iedereen komt 's ochtends op zijn werk en zet zijn computer aan en het blijkt, het blijkt, de computer blijkt niet op te starten, er zijn dus netwerkproblemen.

V: Ja.

A: Wat gebeurt er? Ze bellen mij.

V: Kun je dat eh nog concreter maken? Dus een eh eventueel een naam aan verbinden. Wie heeft jou kort geleden opgebeld?

A: Een docent Nederlands bijvoorbeeld.

V: Ja, en die docent Nederlands, wat zei die toen tegen jou?

A: Eh, zijn er soms eh netwerkproblemen of zo, hoe lang gaat het duren ehm, wordt er aan gewerkt? Ja, dat zijn vragen die niet meer bij mij terecht moeten komen, snap je eh?.

V: Eh, en nu even ten overvloede eh, die docent die vroeg dat?

A: Ja.

- V: Eh, wat eh voelde je toen die docent dat op dat moment dat vroeg, kun je dat eens terug halen?
- A: Ik dacht op dat moment ja, weet je dat nou nog niet dat je mij niet daarvoor moet bellen. Je weet toch ook dat je Eindhoven daar moet bellen dat dacht ik gewoon.
- V: Oké, toen je dat dacht ehm wat zei je toen tegen deze docent Nederlands.
-

Voor het meetinstrument (zie bijlage) voor de observatie en analyse van de coachingsdialogen hebben we een eerste eigen waarnemingsinstrument gemaakt op basis van de door Korthagen (1998) onderscheiden basisinterventies voor begeleiders en met behulp van Egan (1994) ontwikkelde categorieën voor gespreksinterventies. Het instrument bevat 16 scoringscategorieën, met per categorie (interventie) een korte specificatie. Per categorie (interventie) is ook een kwaliteitsindicatie opgenomen (onvoldoende, twijfelachtig, voldoende) omdat een interventie wel herkend kan worden als bijvoorbeeld een 'empatische reactie', maar de formulering niet volledig of niet geheel juist is, waardoor er in de communicatie ruis ontstaat.

Er is geen indicatie opgenomen voor de functionaliteit van een interventie. Er kan bijvoorbeeld sprake zijn van een prima uitgevoerde concretiseervraag, maar het moment in het gesprek (timing) kan minder geschikt zijn.

Om na te gaan in welke fase van het reflectieproces het gesprek zich afspeelt is een apart formulier ontworpen. Per gespreksonderwerp kunnen de interventies geplaatst worden in fase 2 (terugblikken), fase 3 (essentie benoemen) en fase 4 (alternatieven).

Gezien de beperkte onderzoekstijd was het niet mogelijk na te gaan of er wellicht standaardinstrumenten beter geschikt zijn voor de interactie-analyse tussen coach en student. Het scoringsinstrument moet verder verbeterd worden. Beide trainers/onderzoekers hebben alle coachingsinterventies in de verbatims onafhankelijk van elkaar gescoord. Op basis van een gezamenlijke scoringsoefening met verbatims van een eerder scholingstraject met acht PABO-coaches, haalde de scoring van de verbatims van de bve-coaches een interbeoordelaarbetrouwbaarheid van gemiddeld 0.85. Deze maat werd berekend via de methode van 'proportie-overeenstemming'.

Resultaten deelonderzoek 1 (audiobanden)

Uit de verbatims blijkt bij beide groepen dat de effecten van scholing op coachingsgedrag in de eigen werkomgeving individueel verschillend zijn. Zoals eerder aangegeven spelen andere variabelen (individuele persoonskenmerken en aspecten van de werkomgeving) waarschijnlijk een intermediërende rol.

Soorten interventies

Na de training nemen directieve interventies (bijvoorbeeld beoordelen, adviseren, eigen ervaringen vertellen) in frequentie af ten gunste van non-directieve interventies (met name 'concretiseren', 'samenvatten' en 'aandachtgevend gedrag'). Dit is het belangrijkste zichtbare effect op het coachingsgedrag in de praktijk. Daarbij moet worden aangetekend dat dit per coach varieert en dat niet al deze interventies kwalitatief even sterk zijn wat betreft de formulering die de coaches gebruiken (woordkeus, volledigheid en keuze n.a.v. welke uitspraak de coach doorvraagt). Wat verder opvalt is dat typische fase 3-interventies zoals 'discrepanties benoemen', 'generaliseren' en 'helpen expliciteren' (vgl. Korthagen) nauwelijks voorkomen, ondanks expliciete aandacht hiervoor tijdens de training.

Empathische reacties nemen niet aantoonbaar toe na de scholing, terwijl juist hier veel aandacht aan is gegeven tijdens de training.

Doorlopen van reflectiefasen

Het lijkt erop dat door de verschuiving in bovengenoemde interventies meer ruimte ontstaat voor fase 2 van de reflectiecirkel. Van 'terugblikken' in de zin van de reflectiefase 2 is niet echt sprake. Vaak is de student in het begin van het gesprek wel meer aan het woord en krijgt hij de ruimte om te vertellen, maar de coaches slagen er niet in de terugblikfase goed gestalte te geven door een of meerdere concrete situaties te laten beschrijven. Het focussen naar een concreet moment blijkt moeilijk te zijn. Er wordt zelden een concreet moment helemaal uitgewerkt met behulp van alle '8 vakjes' (vragen naar het denken, voelen, willen en doen van de gecoachte en de ander(en) die betrokken zijn bij de situatie die besproken wordt in het coachingsgesprek).

De terugblik op de besproken situaties blijft, ondanks de kwantitatieve toename van interventies als doorvragen en concretiseren, oppervlakkig. Vaak ook werd er tijdens één gesprek teruggeblikt op meerdere gebeurtenissen. Daar bleef het dan bij, of aan het einde van het gesprek stuurde de begeleider

via suggestieve vragen of een concreet voorstel naar een 'alternatief'.

Vervolgens komen typische fase 3-interventies sporadisch voor. De coaches slagen er niet in tijdens het gesprek een expliciete 'swing' te maken naar fase 3 en vervolgens naar fase 4. In nagenoeg geen enkel geanalyseerd verbatim wordt expliciet een kern (essentie) benoemd door de gecoachte of de coach. Hierdoor is er geen goede aansluiting naar fase 4. Het systematisch doorlopen van alle reflectiefasen komt in geen enkel gesprek uit de verf. Een structuur die wel regelmatig opduikt in de gesprekken is aandacht voor fase 2 in het begin van het gesprek (echter onvolledig), waarna na een tijdje het gesprek zich plotseling afspeelt in fase 4 (zonder afspraken om nieuwe ervaring op te doen). De student wordt gevraagd na te denken over alternatieven of de coach draagt zelf oplossingen aan. Voor welke essentie of kern is vaak niet helemaal duidelijk of het is een probleem dat de coach heeft ingebracht.

Doelgerichtheid

Het lijkt erop dat de coaches na de scholing zich in het begin van de gesprekken meer open stellen voor de gecoachte. Kortom: de houding van de coaches is in het begin van het gesprek vaak minder directief.

Het gespreksklimaat is door de gebruikte interventies wel opener, waardoor het lijkt alsof de student meer ruimte krijgt, doordat hij in ieder geval aan het begin van het gesprek het onderwerp bepaalt.

Het blijkt lastig te zijn om zodanig met de reflectie-cirkel te werken dat het gesprek iets oplevert voor de student. De doelgerichtheid van de gesprekken is beperkt. Het doel, de aanpak en de voorbereiding van het gesprek blijven vaak impliciet voor de coach en de student.

Omstandigheden op de werkplek

In de praktijk, op de werkplek van beide groepen coaches, is er geen sprake van 'zuivere' coachingsgesprekken in de zin zoals ze in de scholing geoefend worden. De contacten tussen coach en studenten zijn vaak niet systematisch gepland, ze vinden vaak plaats zonder expliciete doelstelling, en de beperkte tijd wordt gebruikt om van alles en nog wat te bespreken:

- informatie geven;
- organisatorische afspraken maken;
- over koetjes en kalfjes praten;
- beoordelen;
- praktische problemen oplossen;
- concrete aanwijzingen en adviezen geven.

Niet alleen de plaats en de vorm van de coachingsgesprekken varieerde sterk. Ook de positie van de coach en zijn werk in de schoolorganisatie verschilden nogal. Dit geldt met name voor de ROC-coaches. In gesprekken en contacten met de ROC-cursisten kwam naar voren dat vooral deze organisaties nog niet de ideale leerplek zijn voor onderwijsgeevenden in opleiding. De meeste deelnemers geven aan dat hun coachwerk in het kader van het bve-duaal-traject niet ingebed is in een organisatorisch kader voor de opvang en begeleiding van nieuwe onderwijsgeevenden.

Naast de gebrekkige communicatielijnen die belemmerend werken binnen de ROC's kwam een aantal andere voorbeelden en mogelijke oplossingen ter sprake. Sommige ROC's belasten de studenten met te veel taken, zodat hun opleidingstijd in het gedrang komt. Studenten moeten voldoende tijd krijgen om zich in te werken in de organisatie. In dat verband is het tevens raadzaam om binnen het (team van een) ROC-(afdeling) meer bekendheid te geven aan het duale opleidingstraject. De teamleden van de coach moeten geïnformeerd zijn over de taken en opdrachten die de aanstaande assistenten of instructeurs moeten volbrengen, omdat zij daarbij vaak een ondersteunende rol (kunnen) hebben.

Een andere wens van de coaches was dat na afloop van de duale opleiding de coaching nog enige tijd gecontinueerd moet worden.

Een belangrijk laatste aandachtspunt dat door de coaches tijdens het scholingstraject naar voren werd gebracht, is het gevaar dat assistenten en instructeurs worden beschouwd als goedkope docenten zonder dat ze volledig gekwalificeerd zijn en rechtspositioneel als docent behandeld worden. De rechtspositie strookt vaak niet met de taken die moeten worden uitgevoerd. Volgens de functieomschrijving van een van de ROC's wordt een instructeur beloond in schaal 7 en een onderwijsassistent in schaal 5. Ondanks een succesvol afgesloten instructeursopleiding komt het voor dat een instructeur beloond wordt in schaal 4. Binnen elk ROC zou daarom een begeleidings- of coachingsdocument ontwikkeld moeten worden waarin inhoudelijk en materieel het begeleidingsbeleid wordt geformuleerd en in de organisatie wordt uitgedragen.

Het gaat dan bijvoorbeeld om afspraken over:

- de plaats binnen het totale personeelsbeleid;
- de beschikbare tijd voor het coachwerk;
- begeleidings- en beoordelingsprocedures en protocollen;
- rechten en plichten van de duale studenten;
- materiële voorzieningen zoals spreekkamer voor coaches- en studenten;
- communicatiemomenten en lijnen tussen het ROC en Fontys;
- communicatielijnen en -momenten tussen coaches binnen een ROC;
- een informatiepakket voor nieuwe medewerkers;
- arbeidsvoorwaarden en carrièreperspectieven voor assistenten en instructeurs;
- kaders waarbinnen assistenten en instructeurs tijdens en na de opleiding binnen het ROC mogen worden ingezet.

Resultaten deelonderzoek 2 (stimulated recall)

Op pag. 33 en 34 staan een aantal voorbeelden van uitgeschreven interventies uit een gesprek van een coach (na het scholingstraject). Daarachter staan diens gedachten kort vóór, tijdens of vlak na een interventie (reflecties in actie), die de coach zich

herinnerde in het nagesprek met een van de trainers/onderzoekers.

De meest opvallende uitkomsten van de stimulated-recall gesprekken vermelden we hierna. Na de scholing is tijdens de coachingsgesprekken met de twee proefpersonen sprake van een meer bewuste en actieve sturing. De metacognitieve sturing of 'reflection in action' (Schön 1983) van de eigen gespreksvoering van de coach wordt versterkt. Het aantal bewuste momenten tijdens het gesprek neemt bij een proefpersoon toe van 4% naar 20% en bij de ander van 18% naar 32%. Zowel tijdens de pretest als bij de posttest is tijdens het nagesprek van het op video vastgelegde gesprek geturfd hoeveel keer de coach de band liet stopzetten omdat hij of zij bewust een interventie inzette.

Tijdens het coachingsgesprek is de coach meer dan voorheen bezig met procesbewaking (Wat doe ik? Waarom doe ik dit? Waar wil ik naar toe? Blijf ik voldoende bij de gecoachte? Welke interventie zet ik in? In welke fase van het reflectieproces ben ik bezig?).

Tijd	Interventie van coach	Gedachten van de coach tijdens de interventie (na afloop van het gesprek geformuleerd)
2.09	Wat vind je daar moeilijk aan?	Ik wilde concretiseren. En zijn antwoorden kort houden
2.47	Heb je een concrete vraag voor dit gesprek?	Wat wil je eigenlijk? Zijn willen concretiseren.
3.25	Welke van de twee zullen we nader gaan bekijken?	Zijn vraag is niet op te lossen, bewust opgesplitst in tweeën. Hem een keuze laten maken.
3.47denk eens na over een situatie waarin dat gebeurd is?	Bewust concretiseren/doorvragen
4.15	Kun je daar een eh nog concreter maken?.....	Bewust concretiseren/doorvragen
4.46	Eh, wat eh, voelde je toen die docent dat op dat moment vroeg, kun je dat nog eens terug halen?	De acht vakjes uit de training proberen te vullen, bewust concretiseren naar het gevoel.
5.05	Oke, toen je dat dacht ehm wat zei je toen tegen deze docent Nederlands?	Concretiseren naar het doen
5.59	(zwijgen)	Ik liet hem bewust even doorpraten (zodat hij het gevoel krijgt dat zijn verhaal gehoord mag worden)
6.10	En je denkt, nou man bel mij niet?	Samenvatten om de acht vakjes verder in te kunnen vullen.
6.51	Wat zou jij nou willen doen om eh dit uit dit dilemma te komen? Je zegt, je zegt, je zegt je moet me niet bellen, bel Eindhoven maar....	(samenvatten) Bewust oplossing laten zoeken voor het probleem dat hij nee moet zeggen tegen bellers.

8.14	Zullen we daar eens gaan kijken?	Oplossen wil hij niet. Hij komt terug met wat eerder gebeurd is. Nu begint het moment dat ik oplossingen begin te bedenken. Hoe haal ik je uit het verleden weg, waar toch niets meer aan te veranderen valt. Hoe laat ik je dat ontdekken?
		Ik zoek ingangen om dit aan te pakken.
10.04	Wat zou je zeggen	Een alternatief aan het concretiseren
10.35	Wat zou je willen doen?	Verder concretiseren naar doen(de reactie van H is opnieuw terug: reactie W. is oje daar gaat hij weer)
12.00	Je wil naar	Concretiseren naar willen.
12.34	Dat zou jij voorleggen?	Samenvatting, dat zou je willen doen.
12.45helpdesk in Eindhoven werken en toch meer invulling kan geven	Vraag aan coordinator. Ik maak duidelijk dat de helpdesk er zit, die kun je niet veranderen. Laten we dus vooruit denken...
13.19	Ik merk dat ik zelf als vrager de mist in ga. Ik wil je laten zeggen wat ik denk.	Nou zit ik fout, ik bedenk oplossingen, die hij moet gaan zeggen.

Ook komt in nagesprekken (stimulated recall) met de twee coaches naar voren dat ze gemakkelijker achteraf een eigen gesprek konden analyseren wat betreft hun eigen rol in het verloop ('reflection on action'). Waarom liep een gesprek wel of niet? Wat was hun eigen bijdrage in het verloop? Wat was moeilijk? Wat zouden ze de volgende keer anders doen? De coaches maken in hun nabeschouwingen meer gebruik van tijdens de scholing geleerde vaktaal (reflectiefasen, interventienamen, concerns, etc).

De kwantitatieve toename van 'reflection in & on action' heeft wellicht te maken met het feit dat in het scholingstraject een helder referentiekader voor het doel, het proces en de structuur van coachen en concrete coachvaardigheden zijn aangereikt. Hierdoor krijgen ze als het ware (vaak voor het eerst) een meetlat in handen, waarlangs ze hun eigen coachgedrag kunnen afzetten.

Een meer bewuste aanpak en uitvoering tijdens het coachingsgesprek betekende niet dat het denken in actie ook altijd adequaat wordt omgezet in kwalitatief goede interventies.

Voorbeeld 1: Een coach rapporteert een bewust moment waarop hij denkt: 'Nu moet ik een empathische reactie geven'. Tegelijkertijd is op de band de volgende interventie hoorbaar: 'Ja, dat kan ik me goed voorstellen'. Dit is geen empathische reactie, maar een bevestiging naar aanleiding van wat de gecoachte zegt.

Voorbeeld 2: Een coach denkt: 'Ik moet nu niet met mijn eigen oplossing komen.' Maar hij zegt op hetzelfde moment: 'Ik begrijp wat je bedoelt, maar toch denk ik dat je rekening moet houden met...'

Soms is de coach zich in het nagesprek niet bewust van zijn beperkte vaardigheden ('onbewust onbekwaam') en soms wel ('bewust onbekwaam'). Op basis van onze praktijkervaring als trainer vermoeden we dat het omzetten van intenties naar een goed uitgevoerde intentie voor de meeste deelnemers een complexe stap is. Zeker na een enkele training, ook al is die goed opgezet. Er zijn nog te weinig automatismen voorhanden. De coach moet hiervoor allereerst de gespreksituatie goed kunnen inschatten, hij moet tegelijkertijd over een repertoire aan mogelijke interventies beschikken en hij moet vervolgens de juiste woorden vinden om de interventie uit te voeren.

Dat alles in een fractie van een seconde. Wellicht is dit teveel gevraagd na een trainingstraject van acht tot tien dagdelen. Hierbij moet wel vermeld worden dat er individuele verschillen zijn in de bereikte leereffecten. Binnen een groep deelnemers kan het leereffect variëren van een coach die al blij is met het stellen van één of twee extra concretiseervragen tot een coach die al snel een aantal interventies snel, adequaat en op natuurlijke wijze kan inzetten.

Met behulp van onderstaande matrix vatten we de resultaten van dit deelonderzoek kort samen. De verticale dimensie van de matrix zegt is iets over de mate waarin een coach zich bewust is van zijn gedrag (bewust/onbewust). De horizontale dimensie geeft aan of het coachgedrag adequaat is (bekwaam/onbekwaam)

	Bekwaam	Onbekwaam
Bewust (reflection in & on action)	A	B
Onbewust	C	D

Het lijkt erop dat bij de proefpersonen een verschuiving plaats vindt van de vakken C en D (voor het professionaliseringstraject) naar de vakken A en B (erna). Daarbij is vóór de scholing vak D het groter dan vak C. Na de scholing is vak B groter dan vak A. Kortom: er zijn aanwijzingen dat een effect van het professionaliseringstraject is dat coaches van 'onbewust onbekwaam' naar 'bewust onbekwaam' en naar 'bewust bekwaam' verschuiven in hun denken en doen als coach op de werkplek.

Hoofdstuk 3 · Kernpunten en overwegingen

Kernpunten in de professionaliseringseffecten

Uit de evaluaties blijkt dat de deelnemers het scholingstraject hoog waarden. Ze beoordelen de opzet en aanpak van de training, de gebruikte werkvormen, media en de geleverde cursusmaterialen als goed tot zeer goed. De deelnemers vonden de trainers inhoudelijk deskundig, flexibel, duidelijk in het geven van uitleg en feedback, met voldoende persoonlijke aandacht voor iedereen en stimulerend voor een positief groepsklimaat en een actieve deelname tijdens de bijeenkomsten. Met name de ROC-coaches waren minder tevreden over de informatie die ze vooraf over de training kregen; die informatie kwam te laat en was te summier. De lengte van de training, de duur van de bijeenkomsten, de trainingsruimte en de verzorging van de inwendige mens vinden de deelnemers (precies) goed. Kortom: wat betreft het eerste evaluatieniveau mag worden geconcludeerd dat er sprake is van tevreden 'klanten'.

Ook op het tweede evaluatieniveau zijn positieve effecten van de scholing zichtbaar: de kennis van en het inzicht in de geoefende coachingsvisie- en aanpak namen toe. De coaches geven aan dat de scholing veel opleverde omdat ze een praktisch karakter heeft, structuur aan het coachen geeft, veel direct bruikbare interventies geleerd worden, bezinning plaatsvindt op de eigen rol als coach en nieuwe werkvormen en oefeningen voor de eigen onderwijspraktijk getoond worden. De door deelnemers gerapporteerde individuele leerervaringen lopen nogal uiteen: van heel concreet tot meer beschouwend van aard en van heel persoonlijke reflecties tot specifiek verworven technische (gespreks)vaardigheden. Dit roept de vraag op naar de invloed op het leren van variabelen buiten het scholingstraject zelf. Baldwin & Ford (1988) ontwikkelden hiervoor een transfermodel met drie hoofdgroepen variabelen. In de volgende subparagraaf gaan we kort in op dit model.

De meeste deelnemers geven tijdens en na de scholing blijk van voldoende verworven kennis en inzicht in de geleerde coachingsprincipes en zijn in staat om de geleerde gespreksinterventies tijdens de bijeenkomsten toe te passen in schriftelijke cases en oefeningen. Ze beschikken direct na afloop van het traject over voldoende (cognitief) inzicht in de interventies. Ze zijn in staat om in een 'niet-directe' situatie met voldoende bedenktijd een aantal bij de voorgelegde situatie passende interventies te formuleren op papier. Wel bestaat de indruk dat naarmate de voorgelegde gesprekssituaties opener zijn, een aantal deelnemers meer moeite heeft met het formuleren van een adequate reactie.

Het is waarschijnlijk dat - individuele verschillen in leereffecten buiten beschouwing gelaten - bij de coaches effecten op het derde evaluatieniveau (coachgedrag op de werkplek) voor een beperkt deel van de geoefende interventies optreden. Ook wij constateren in navolging van effectonderzoek in andere werkvelden naar transfer van getrainde vaardigheden op gedrag in de praktijk (o.a. Tannenbaum & Yukl 1992), dat tevredenheid van deelnemers over het scholingstraject niet automatisch leidt tot gedragsverandering in de praktijk.

In de meeste effectstudies (o.a. Hulsman e.a. 1999 en Kruijver e.a. 2000) blijkt dat, ondanks goede trainingsarrangementen, maximaal de helft van de getrainde interventies tot uiting komt in concreet gedrag in de praktijk.

Ons professionaliseringstraject zorgt ervoor dat coaches meer non-directieve interventies inzetten: met name 'concretiseren', 'samenvatten' en 'aandachtgevend gedrag'. Voorts is het zo dat de systematiek van de reflectiefasen in de gesprekken nauwelijks uit de verf komt. Met name fase 3 uit de reflectiecirkel (van Korthagen) en de bijbehorende interventies zijn niet of nauwelijks zichtbaar.

Gedrag op de werkplek is, als het gaat om vaardigheden, een belangrijk aanknopingspunt om te zien of er geleerd is. Maar het gedrag van een mens (coach) staat niet op zichzelf en is niet altijd zo'n volledig vrije keuze als het lijkt. Gedrag heeft altijd een relatie met andere lagen in de persoonlijkheid van mensen. Een aan Gregory Bateson (1972) toegeschreven model onderscheidt vijf zogenaamde 'logische niveaus', die (van beneden naar boven) een diepere laag in de menselijke persoonlijkheid vertegenwoordigen:

- Identiteitsniveau (Wie ben ik?)
- Overtuigingsniveau (Wat vind ik? Waarom doe ik het?)
- Vaardigheidsniveau (Wat kan ik? Hoe doe ik het?)
- Gedragsniveau (Wat doe ik?)
- Omgevingsniveau (Wat komt er op mij af? Waar? Wanneer?).

Het professionaliseringstraject waarin de ontwikkeling van coachingsvaardigheden in de rol van stimulator en helper ('het linkerbeen') centraal staat, leidt tot een beperkte verandering in gedrag van coaches. Het nieuwe referentiekader zorgt ervoor dat het denken 'in & on action' (Schön 1983) toeneemt en dat een aantal eerder genoemde interventies 'bewust bekwaam' worden ingezet (vaardigheidsniveau). Het feit dat de beide coaches in ons onderzoek na de training vaker melding maken van een bewust ingezette gespreksinterventie is hiervoor een aanwijzing. Naast toename van reflectie 'in and on action', wordt ook het denken van de coaches over visie en principes van coaching (overtuigingsniveau) beïnvloed. Een deelnemer zegt bijvoorbeeld: "Ik heb nu een heel ander idee over hoe je moet coachen." Het referentiekader en de visie op coaching krijgt beter gestalte of verandert.

Anders gezegd: het professionaliseringstraject heeft een sterke invloed op (denk)beelden van coaches over coaching. Bij sommige coaches raakt de scholing zelfs het 'identiteitsniveau'. Een van hen formuleert letterlijk: "Naar aanleiding van de training ben ik geconfronteerd met de vraag wie ik eigenlijk ben."

Onbewust coachgedrag

De deelnemers voeren na de scholing bewuster dan voorheen coachingsgesprekken en ervaren daardoor vaker een discrepantie tussen wat ze weten en wat ze kunnen ('bewuste onbekwaamheid'). Kernachtig kan dit effect van het professionaliseringstraject geïllustreerd worden met een uitspraak van een van de deelnemers: "Ik heb veel geleerd, maar het lukt me vaak niet om het toe te passen." Zoekend naar verklaringen voor deze discrepantie is het vanuit een psychologisch perspectief interessant om, naar analogie van het zogenaamde onmiddellijk onderwijsgedrag van leraren in onderwijssituaties (Dolk 1997), te zoeken naar het bestaan en de mogelijke invloed van onmiddellijk coachgedrag in gesprekssituaties. Dit zijn situaties (in gesprekken) waarin geen gelegenheid is om bewust overwogen beslissingen te nemen over hoe te reageren, maar

waarin interventies van de coach via de ‘automatische piloot’ worden aangestuurd. Net als bij leraarsgedrag is slechts een deel van het interventiegedrag van coaches bewust en reflectief.

Professionaliseringstrajecten (ook het onze) richten zich meestal op (bewuste) handelingen en gedrag, gestuurd door reflectie ‘in of on action’ en niet op de beïnvloeding van onmiddellijk gedrag.

Een deel van het coachgedrag is waarschijnlijk niet intentioneel gestuurd, maar juist half- of onbewust. Het gebeurt automatisch zonder dat erover nagedacht wordt. Dat zou onder andere een aanwijzing kunnen zijn dat een deel van het interventiegedrag moeilijk te beïnvloeden is via rationele en gestructureerde vaardigheidstrainingen. In ons eigen exploratieve onderzoek is een indicatie in deze richting, dat ook ná het professionaliserings-traject de beide proefpersonen bij het terugkijken van de video bij meer dan driekwart van de gespreks-interventies die zij gebruikten (achteraf) niet aangeven dat ze daarbij een bewuste gedachte over overweging hadden (althans voor zover ze zich konden herinneren vlak na het coachingsgesprek).

Ter vergelijking: Dolk (1997) noemt een percentage van ongeveer 75% van (onderwijs)gedrag van leraren dat niet intentioneel gepland of aangestuurd wordt.

Gestalts als verklaring?

De vraag is hoe coaches hun half- en onbewuste gedrag kunnen (leren) bijsturen. Daarvoor is het van belang om meer te weten van de relatie tussen waarneming en handeling.

Veel situaties in coachingsgesprekken vragen om een relatief snelle reactie zonder daarbij alle mogelijke handelingsalternatieven te overdenken. Dolk ontwikkelde een model dat beschrijft hoe waarneming tijdens handelen in concrete situaties via interne processen tot onmiddellijk (onderwijs)gedrag leidt. Essentieel in dit model is het concept Gestalt. Hij ziet in navolging van anderen het begrip Gestalts als mediërend tussen denken en handelen. Een Gestalt verwijst vooral naar onbewuste behoeften, waarden, ervaringen, (pré)concepten kennis en gedragstendenzen. Door bepaalde situaties wordt zo’n Gestalt opgeroepen.

Ter illustratie een gespreksituatie van een deelnemer aan het in deze bijdrage besproken traject: *“Toen de student me na enige tijd hopeloos aankeek en vroeg of ik hem vanuit mijn ervaring niet een goed advies wilde geven, begon ik alle oplossingen die ik zag op te noemen. De student schreef ze allemaal op. Toen ik vroeg of hij het nuttige tips vond, knikte hij voorzichtig.”*

Na afloop was de coach ontevreden over het gesprek. Hij kon goed uitleggen wat er volgens hem mis ging in het gesprek (‘reflection on action’). Hij zei bewust te zijn het feit dat hij adviezen gaf terwijl hij dit eigenlijk niet wilde. Hij kon zelfs het moment in het gesprek herkennen waarop hij doorschoot naar het geven van oplossingen zonder fase 2 en 3 uit de reflectiekring goed te doorlopen. Hij realiseerde zich op dat moment in het gesprek dat hij de ‘verkeerde’ route koos; de bal schoppen met rechts in plaats van met links (reflection in action). Toch kon hij zijn gedrag op dat moment niet bijsturen.

In het nagesprek met de coach bleek dat de volgende Gestalt door de vraag van de student werd opgeroepen: *“Ik wil iets betekenen voor mensen. Als ze naar me toe komen wil ik ze niet met lege handen naar huis sturen. Ik moet mijn ervaringen vertellen. Het gesprek moet iets opleveren, waar ze direct iets mee kunnen. Als dat niet gebeurt voel ik me als coach niet waardevol.”*

Ik word dan niet serieus genomen. Ik dacht: eigenlijk moet ik nu geen adviezen geven en voelde me ongemakkelijk, maar kon het niet tegenhouden.”

Het gaat erom deze niet-effectieve Gestalt, die wordt opgeroepen door een waarneembare situatie (de blik en de vraag van de student) op het spoor te komen en te vervangen door andere Gestalts die effectiever zijn voor het gewenste coachingsgedrag (student stimuleren zelf na te denken). De oude Gestalt is in dit voorbeeld nog te sterk gekoppeld aan deze situatie, zodat het adviseergedrag gehandhaafd blijft. Een nieuwe Gestalt is nog niet sterk genoeg of nog niet goed gekoppeld aan concrete gespreksituaties.

Gestalts worden opgeslagen in de rechter hersenhelft en zijn moeilijk bereikbaar via taal en rationeel denken. De rationele processen verlopen via de linker hersenhelft. Gestalts zijn waarschijnlijk wel bereikbaar via technieken die een beroep doen op niet-rationele processen in de rechter hersenhelft (Wubbels 1992). In traditionele scholingssarrangementen voor het leren van gespreksvaardigheden wordt zelden een beroep gedaan op de rechter hersenhelft. Hierdoor blijven wellicht oude Gestalts te veel bestaan als ‘trigger’ voor de interventies van coaches in gesprekken.

Nieuwe Gestalts krijgen daardoor te weinig 'voet aan de grond' om te dienen als basis voor nieuw of ander coachingsgedrag. De vraag is vervolgens of technieken die de rechter hersenhelft bereiken een rol kunnen spelen in opzet en uitvoering van eenmalige scholingsarrangementen, met het oog op het bereiken van hogere transfer van het geleerde op gedragsniveau.

Overwegingen bij de opzet van vervolgonderzoek

Om na te gaan of trainingen leiden tot transfer op gedragsniveau van de coaches is het allereerst noodzakelijk om deugdelijke uitspraken te doen over bereikte effecten. Ons exploratieve onderzoek is een beperkte poging hiertoe. Binnen de context van de lerarenopleidingen is nog te weinig bekend over effecten op gedragsniveau bij begeleiders en coaches die deelnamen aan professionaliseringstrajecten gericht op communicatie- of gespreksvaardigheden. Koster & Korthagen (1995) constateren op basis van tevredenheidsevaluaties van hun eigen trainingen 'begeleidingsvaardigheden' dat dergelijke scholingen duidelijk in een behoefte voorzien en dat de deelnemers steeds erg enthousiast zijn over de inhoud en de aanpak. De auteurs maken daarbij tevens de kanttekening dat uit de literatuur bekend is dat

dergelijke tevredenheidsonderzoeken geen voorspellende waarde hebben als het gaat om de vraag of de deelnemers daadwerkelijk iets in de praktijk doen met de in de training geleerde kennis en vaardigheden. Daarvoor is verder onderzoek nodig. Koster e.a. (1996) rapporteren beperkte positieve effecten van een training 'begeleidingsvaardigheden' voor mentoren van leraren in opleiding. Er werden alleen effecten onderzocht op attitudeniveau en via zelfpercepties van eigen mentorgedrag in begeleidingsgesprekken. De auteurs merken op dat toekomstig onderzoek zich zou moeten richten op het meten van eventuele effecten op gedragsniveau.

Een belangrijke reden van de beperkte hoeveelheid onderzoeken is volgens ons dat systematische coaching als middel om het leren op de werkplek te bevorderen binnen de lerarenopleidingen nog geen lange traditie kent. Pas de laatste jaren wordt de werkplek als de belangrijkste bron voor het opleiden van leraren gezien. Hierdoor neemt de noodzaak en behoefte aan structurele, langdurige en systematische begeleiding op de werkplek toe. Een andere oorzaak is gelegen in de organisatorische en methodologische complexiteit van onderzoek naar effecten en transfer van trainingen op gedrag in de

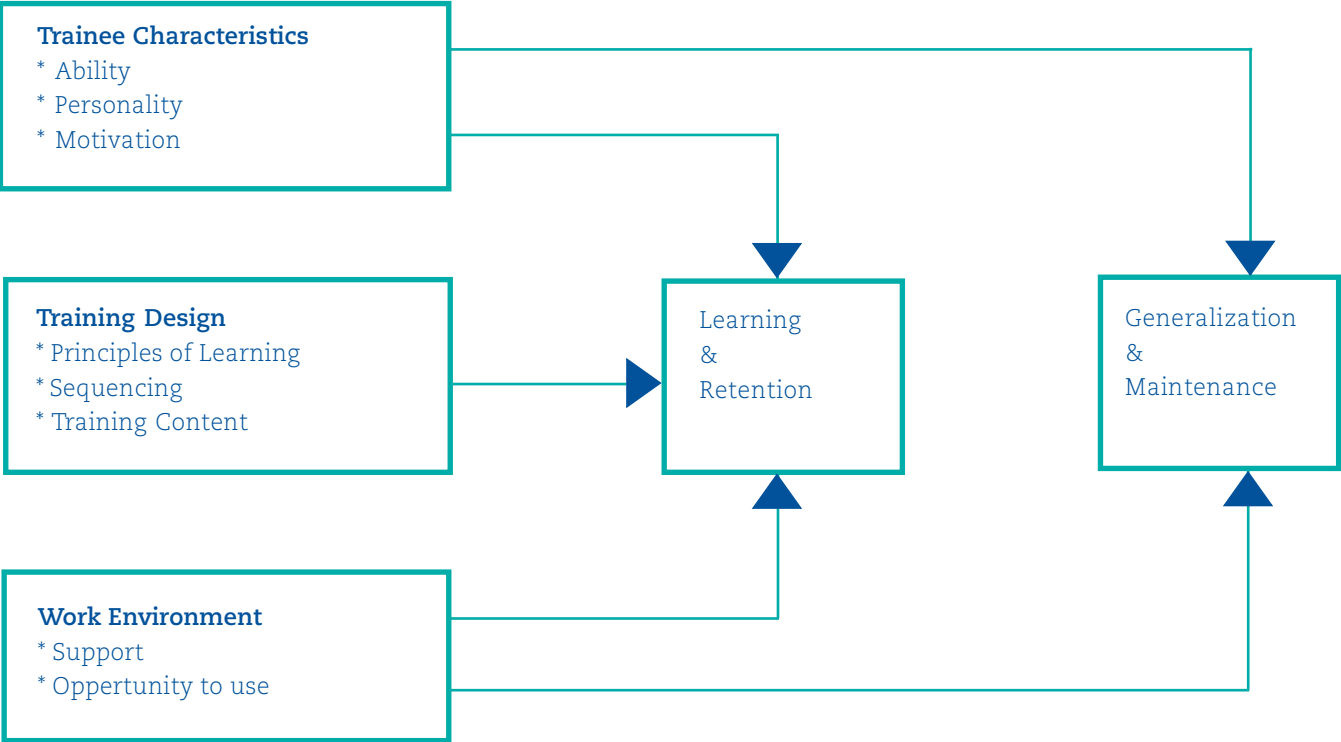
praktijk. Baldwin & Ford (1988) introduceren een model waarin drie groepen variabelen worden onderscheiden die van invloed zijn op transfer naar de praktijk. Het model wordt veel gebruikt bij onderzoek naar transfer van met name interne bedrijfsgerichte trainingen.

Transfermodel

De auteurs onderscheiden drie hoofdgroepen variabelen die in belangrijke mate de uitkomst (succes) van de scholing en de condities van de transfer bepalen. Bij karakteristieken van de cursisten gaat het om bijvoorbeeld intelligentie, eerder opgedane ervaringen, geloof in eigen kunnen (self-efficacy), doorzettingsvermogen en motivatie om kennis en vaardigheden in praktijksituaties te kunnen toepassen in de praktijk. Ook de opzet van het professionaliserings-traject zelf moet aan een aantal voorwaarden voldoen willen de deelnemers leren. Allereerst moet de inhoud overeenkomen met de doelen en wensen van de deelnemers om de geleerde vaardigheden in de praktijk te kunnen/willen toepassen. Een tweede voorwaarde is dat rekening wordt gehouden met bekende principes van leren. Hierbij is van belang dat er een heldere trainingsdidactiek en presentatievorm wordt gehanteerd. Ook moet ook de opbouw en de

volgorde van de leerstofonderdelen goed georganiseerd en doordacht zijn: sommige kennis en vaardigheden eisen meer aandacht dan andere om leren en transfer tot stand te brengen. De laatste groep variabelen die invloed kunnen uitoefenen op het transferproces betreft de omgeving (werkplek) waarin de transfer zich dient te voltrekken. Twee belangrijke middelen die transfer positief kunnen beïnvloeden, zijn het hebben van ondersteuning en de mogelijkheid de opgedane kennis en vaardigheden in de praktijk te kunnen brengen. Ondersteuning moet er zijn op immaterieel (sociale steun, steun van collega's en management) en materieel gebied (tijd, financiële beloning, materialen).

Het model van Baldwin en Ford (zie volgende pagina) brengt een complex samenstel van factoren met elkaar in verband die niet eenvoudig te meten zijn, zeker niet in hun onderlinge samenhang. In ons onderzoek hebben we een poging gedaan indicaties te krijgen van de mate van transfer van coachgedrag in de praktijk. We hebben daarbij het professionaliseringstraject als onafhankelijke variabele beschouwd. Zonder controlegroep tijdens de voor- en nameting is het echter niet mogelijk meer dan indicaties van effecten te beschrijven.



Model of the transfer process (Baldwin & Ford 1988)

De invloed van de andere twee groepen variabelen (kenmerken deelnemers en omstandigheden op de werkplek) zijn niet in kaart gebracht.

In overeenstemming met het model hiernaast zijn er ook naar aanleiding van ons onderzoek (bij met name de groep ROC-coaches) aanwijzingen dat geleerde vaardigheden niet goed gedijen in een werkomgeving waarin onvoldoende randvoorwaarden aanwezig zijn. Het bekende adagium gaat ook hier op: zonder ontwikkeling van de organisatie nemen de transferkansen van professionaliserings-trajecten af. Ook lijken de individuele verschillen tussen de deelnemers wat betreft hun gespreksvaardigheden na afloop van het professionaliserings-traject een bevestiging van de invloed van allerlei persoonlijke mogelijkheden op de effecten op coachingsgedrag in de praktijk. Hierbij rijst de vraag of het wellicht nuttig is deelnemers aan dergelijke trainingen te selecteren op grond van één of meer persoonlijke kenmerken (bijvoorbeeld motivatie en self-efficacy). Dit kan niet alleen de trainingseffecten beïnvloeden, maar is ook vanuit bedrijfseconomisch perspectief te overwegen.

Afsluitend formuleren we mogelijke vragen voor vervolgonderzoek en een aantal (discussie)stellingen met betrekking tot de aanpak en evaluatie van

professionaliseringstrajecten voor coaches die reflectie willen stimuleren.

Mogelijke onderzoeksvragen

1.

- Nemen coachingsinterventies gericht op het stimuleren van reflectie toe na het professionaliseringstraject en in welke mate is er sprake van bewuste interventies?
- Alleen het zichtbare interventiegedrag in kaart brengen geeft een beperkt beeld van mogelijk effecten. Wat is de inhoud van de gedachten en reflecties bij de bewust uitgevoerde interventies?

2.

- Wat bepaalt tijdens een coachingsgesprek de omzetting van een intentie om een bepaalde interventie te gebruiken tot daadwerkelijke uitvoering in coachingsgedrag?
- Kan het concept 'onmiddellijk coachgedrag' helpen dit proces te verhelderen?

- 3.
- Wat zijn voor de gecoachte effectieve momenten in het coachingsgesprek en in hoeverre zijn die momenten gerelateerd aan door de training beïnvloede bewuste interventies van de coach?
 - In hoeverre is dit afhankelijk van de natuurlijke begeleidingsstijl (bijvoorbeeld directief of non-directief) van de coach en van de leeroriëntatie (intern of extern) van de gecoachte?

Discussiestellingen

- Het professionaliseringstraject waarin coaches leren reflectie te stimuleren bij (aanstaande) onderwijsgeevenden geeft een impuls aan de metacognitieve vaardigheden van de coach tijdens coachingsgesprekken.
- Meer reflection 'in and on action' (metacognitie) door de coach is geen garantie voor effectiever coachgedrag.
- Een training in coachingsvaardigheden heeft nauwelijks effect op het gedrag van de deelnemers in de praktijk als niet tegelijkertijd gewerkt wordt aan implementatie van een aantal randvoorwaarden en ondersteuning in de werkomgeving.
- Ook als het gedrag van de coaches verandert, zegt dat nog niets over de invloed daarvan op de gecoachte (evaluatie-niveau 4).
- De leeroriëntatie van de gecoachte bepaalt of de coachingsaanpak gericht op het stimuleren van reflectie zin heeft.
- Het model van Baldwin & Ford moet worden uitgebreid met een vierde groep variabelen die effecten van professionaliseringstrajecten beïnvloeden: de onbewuste mentale processen die leiden tot 'onmiddellijk gedrag' in de coachingspraktijk.
- De individuele verschillen tussen deelnemers wat betreft scholingseffecten vragen om een selectie van deelnemers vooraf, waarbij rekening gehouden wordt met persoonlijke eigenschappen waarvan bekend is dat die in sterke mate bijdragen tot effecten op gedragsniveau.
- Voetballers die alleen met links kunnen voetballen zijn net zo (on)volmaakt als degenen die alleen met rechts schoppen. Een goede voetballer kan snel omschakelen van het ene been naar het andere als de spelsituatie daarom vraagt.

Gebruikte literatuur

- Achterberg, F., Koster, B., Steunen, leren, stimuleren. Groningen 1999.
- Baldwin, T., Ford, J., Transfer of training: a review and directions for future research, *Personnel Psychology*, 41, 63-105, 1988.
- Bateson, G., Steps to an ecology of mind, New York: Ballantine Books, 1972.
- Bennett, N., Dunne, E., Mentoring processes in school based training, University of Exeter 1995/1996, Congrespaper.
- Bergen, T., Brink, J., e.a., Samen opleiden, hoe gaat dat? Paper gepresenteerd op het Velon-congres. Noordwijkerhout 2001.
- Dolk, M., Onmiddellijk onderwijsgedrag. Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties. Proefschrift. Universiteit Utrecht 1997.
- Egan, G., Deskundig hulpverleners. Van Gorcum/Dekker v/d Vegt, Assen 1994.
- Garmston, R.J., How administrators support peer coaching. *Educational Leadership*, 1987 (feb.), 18-26.
- Glickman, C., Bey T., 'Supervision'. In: Houston, W., (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, MacMillan. New York, 1990, 549-568.
- Haccoun, R., Saks, A., Training in the 21th Century: Some Lessons from the Last One. *Canadian Psychology*, 39: 1-2, 1998, 33-51.
- Hulsman, R., Ros, W., e.a., Teaching clinically experienced physicians communication skills. A review of evaluation studies. *Medical Education* 1999, 33, 655-668.
- Kirkpatrick, D.L., Evaluation. In: R.L. Craig (Ed.), *Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development*. New York: McGraw-Hill Company 1987, 301-319.
- Kolb, D.A., *Organizational Psychology: a book of readings*. New Jersey 1975.

- Korthagen, F., De reflectieve organisatie. Naar systematiek in de relatie tussen werken en leren. *Handboek Effectief Opleiden*, 1998, 18, 121-140.
- Korthagen, F., Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1999, Vol. 22, No. 23, 191-207.
- Korthagen, F., Reflectie en professionele ontwikkeling van leraren. *Pedagogische Studiën*, 1992, jrg. 69, 112-123.
- Koster, B., Wubbels, T., e.a. Restructuring teacher education; the professionalization of mentor teachers. Niet gepubliceerd artikel. Ivlos Universiteit Utrecht 1996.
- Koster, B., Korthagen, F., Begeleidingsvaardigheden voor opleiders; enkele onderliggende principes van een training voor lerarenopleiders. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 1999, jrg. 20, nr. 4.
- Koster, B., Korthagen, F., Professionalisering van lerarenopleiders. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 1995, jrg. 16, nr. 3.
- Kruijver, I., Kerkstra, A., e.a., Evaluation of communication training programs in nursing care: a review of literature. *Patient Education and Counseling*, (2000), 39, 129-145.
- Schön, D., *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Basic Books, New York 1983.
- Smits, A., Stakenborg, J., Naar een nieuwe lerarenopleiding voor de ROC's. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 2000, jrg. 21, nr. 1, 38-45.
- Tannenbaum, S., Yukl, G., Training and Development in Work Organisations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Wubbels, T., Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching & Teacher Education*, Vol 8, No. 2, pp. 137-149, 1992.



Bijlage

Naam coach: Soort coach:	Datum gesprek voor training: Totale aantal interventies: Tijdsduur:			Datum gesprek na training: Totale aantal interventies: Tijdsduur:		
Interventies	Onvoldoende	twijfelachtig	voldoende	Onvoldoende	twijfelachtig	voldoende
Aandachtgevend gedrag - Hmm - Verbale aanmoedigingen - Letterlijke herhalingen - Aandachtige stiltes	Nummers van de interventies invullen in de betreffende vakken					
Startvraag - sluit geen antwoordcategorieën uit - bij start van gesprek of nieuw thema tijdens gesprek - stimuleert tot (verdere) exploratie concerns						
Concretiseren (doorvragen) - bij voorkeur open gesteld - aansluitend bij referentiekader ander - van algemeenheden in woorden - van een concrete situatie (9 vakjes) - van situatie in begeleidingsgesprek						

Empathie / gevoelsreflectie - duidelijk en kernachtig - samenvatting gevoel - omstandigheden die gevoel veroorzaken - juiste gradatie gevoelswoord - juiste intonatie						
Samenvatten van inhoud - duidelijk en kernachtig - inhoudelijk juist - in eigen woorden - juiste intonatie						
Echtheid - iets over jezelf zeggen wat met je gebeurt in het gesprek op dat moment (laten zien van gevoelens begeleider) - congruentie verbale vs non-verbale gedrag						
Inhoudelijk aanvullend - antwoord geven op vragen - verduidelijken van vragen						

<p>Confronteren</p> <ul style="list-style-type: none"> • intern (in de persoon): discrepanties tussen: <ul style="list-style-type: none"> - willen, doen, denken, voelen - verbaal, non-verbaal • extern, dicrepanties tussen: <ul style="list-style-type: none"> - 4 ik-4 andervakjes - observaties van de begeleider - herinneren aan kennis-situatie - idee begeleider vs idee begeleider - situatie in gesprek (hier- en nu) 						
<p>Generaliseren</p> <ul style="list-style-type: none"> - doorvragen naar andere gebeurtenissen/situaties - vergelijkbaar met situaties in het gesprek (hier- en nu) 						
<p>Helpen expliciteren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stimuleren om essentie c.q. leerwens te formuleren 						
<p>Helpen bedenken van alternatieven:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stimuleren om meerdere oplossingen te bedenken 						

Helpen kiezen van alternatieven: - uit een aantal handelings- alternatieven de student stimuleren om een realistische keuze te maken						
Waarderen / beoordelen - mening / visie geven - oordeel uitspreken - kwalificatie toekennen - suggestieve vragen						
Adviseren / instrueren - interactie aspecten - technisch randvoorwaardelijke aspecten - vertellen over eigen ervaringen						
Informatie geven over: - verloop gesprek - procedure - achtergronden - feiten						
Overige						

Scoringsformulier interventies per reflectiefase (en per gespreksthema)

Naam coach	Gespreksthema		Gespreksthema	
Soort coach	datum voorgesprek		datum nagesprek	
Thema	aantal (nummers)	Omschrijving	aantal (nummers)	Omschrijving
Fase 2				
Fase 3				
Fase 4				
Geen fase				



Eerder in deze reeks verschenen:

EPS-reeks 01 - oktober 2000 - "Advies Werkgroep Verkenning OPLEIDING LERAAR FUNDEREND ONDERWIJS"

EPS-reeks 02 - maart 2001 - "Het Zweedse model - Een nieuw systeem voor het opleiden van leraren"

EPS-reeks 03 - april 2001 - "Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap - Voortgangsrapportage 2000"

EPS-reeks 04 - april 2001 - "Naar een vernieuwde samenwerking tussen lerarenopleiding en school"

EPS-reeks 05 - oktober 2001 - "Beoordelen van competenties van docenten"

EPS-reeks 06 - november 2001 - "Vakmensen als leraar in het vmbo"

Colofon

publicatie: Programmamanagement EPS (i.s.m. HBO-raad)

(eind)redactie: Boezeman Teksten en trainingen · Lex Boezeman

vormgeving en productiebegeleiding: Jack of all Trades · Marion E. Vegter

druk: Drukkerij van Mechelen · Utrecht

uitgave: december 2001