

Een onderzoek naar kritische situaties bij het coachen van leerprocessen

Wouter Toonen



Een onderzoek naar kritische situaties bij het coachen van leerprocessen

Wouter Toonen

Begeleiders: Erik Roelofs, Cito
Bert Versloot, Universiteit Utrecht

Cito
Arnhem, december 2006



Uit deze uitgave mogen zonder toestemming van de auteur geen aanhalingen worden overgenomen.

Voorwoord

Dit onderzoeksverslag is geschreven ter afsluiting van mijn bachelor Onderwijskundig Ontwerp en Advisering. Voor het onderzoek heb ik stage gelopen bij Cito te Arnhem op de afdeling Psychometrisch Onderzoeks- en kenniscentrum. Tijdens mijn stage heb ik veel geleerd over het opzetten en uitvoeren van een onderzoek. De begrippen competentie en coaching waren voor mij nog relatief onbekend, maar inmiddels ben ik redelijk goed ingewijd in deze begrippen. De interviews die ik tijdens mijn onderzoek heb gehouden met coaches waren heel verhelderend, en de coaches namen de tijd om mij uit te leggen wat zij in hun dagelijkse lespraktijk tegenkomen en wat zij doen op het gebied van coaching.

Een aantal mensen wil ik bedanken. Allereerst gaat mijn dank uit naar mijn begeleider bij Cito, Erik Roelofs, voor zijn adviezen tijdens het onderzoek. Zijn begeleiding, geduldig uitleggen van competentie en coaching, begrippen waar ik nog niet veel van afwist, bleek onmisbaar bij het totstandkomen van deze scriptie.

Verder wil ik mijn collega-stagiaires en kamergenoten bedanken, Gembo Tshering en Hüseyin Yildirim, met wie ik tussendoor veel ervaringen heb uitgewisseld. Als laatste ben ik alle coaches dankbaar die de tijd hebben genomen om mijn enquête in te vullen en mij te vertellen over coaching en situaties waar zij mee te maken hebben in hun lespraktijk. Zonder hen was dit onderzoek niet tot stand gekomen.

Wouter Toonen
Arnhem, 28 augustus 2006

Inhoudsopgave

Voorwoord

1. Inleiding	5
2. De rol van coaching bij competentiegericht opleiden	6
3. Competentiegericht onderwijs van coachende docenten	8
3.1 Competenties en competentiegericht opleiden	8
3.2 Competenties van docenten	9
4. Beoordeling van docenten: instrumenten en procedures	13
4.1 Competentiegericht beoordelen	13
4.1.1 Inleiding	13
4.1.2 Kwaliteitseisen bij competentiebeoordeling	14
4.1.3 Ontwikkeling van competentiedomeinen	14
4.1.4 Ontwikkeling van instrumenten	15
4.1.5 Beoordelingsprocedures	16
4.2 Bekwaamheid gemeten aan de hand van videodossiers	17
5. Opzet van het onderzoek	18
5.1 Inleiding en vraagstellingen	18
5.2 Context en model van variabelen	19
5.3 Subjecten	21
5.4 Instrumenten en dataverzameling	22
5.4.1 EduProf-BVE	22
5.4.2 Videoregistraties van lessen	25
5.4.3 Enquête	25
5.4.4 Interviews	25
5.5 Analyses	26
EduProf-BVE	
Beelden	
Enquête	
Interviews	
6. Resultaten	28
6.1 Basisset kritische situaties	28
6.2 Resultaten enquête: aard en frequentie kritische situaties	31
6.3 Interviews: kenmerken van kritische situaties	33
6.3.1 Eigen kritische situaties	33
6.3.2 Toelichting op de beïnvloedende factoren	34
6.3.3 Toelichting op de kritische situaties	42

6.4 Coachingsbekwaamheid en perceptie van kritische situaties	57
6.4.1 Een overzicht van de coachingsbekwaamheid van docenten	
6.4.2 Contrasten in perceptie tussen docenten met een verschillende coachingsbekwaamheid	
7. Conclusies en discussie	61
7.1 Kritische situaties bij coaching	
7.2 Kenmerken van kritische situaties: frequentie	
7.3 Kritische situaties: hoe complex zijn ze en worden ze opgelost	
7.4 Verschillen tussen	
7.5 Verklarende factoren voor het verloop van coaching	
7.6 Discussie	65
7.6.1 Algemeen	65
7.6.2 Beperkingen van het onderzoek	65
7.6.3 Suggesties voor verder onderzoek	66
Bibliografie	67
Bijlage: Enquête	

1. Inleiding

Verskillende onderwijssectoren kennen een groeiende belangstelling voor de beoordeling van docentcompetenties. Het beroepsonderwijs is tegenwoordig meer gericht op de beroepspraktijk. Daar komen ook veranderende opvattingen over onderwijzen bij. Onder invloed van constructivistische theorieën is er meer aandacht voor zelfstandig leren. De rol van de docent hierin is het begeleiden van leerlingen en hen ondersteunen in dit proces. Dit betekent dat docenten meer een rol gaan spelen als coach dan als docent.

Een manier om docentcompetenties te beoordelen is door gedrag van docenten en coaches te observeren in concrete lessituaties. Hiervan kunnen opnamen worden gemaakt, die andere docenten en coaches dan kunnen bekijken om hun competenties te testen. De lessituaties moeten daartoe wel kritisch zijn, oftewel een coach uitlokken tot competent handelen. Als een situatie een bepaald gedrag niet uitlokt kan het betreffende gedrag ook niet worden beoordeeld. De vraag is hoe kan worden vastgesteld wanneer een situatie kritisch is en wat de kenmerken zijn van kritische situaties, zodat er geen overbodige opnamen van lessituaties worden gemaakt die geen competent handelen bevatten.

In dit onderzoek is nagegaan wat de kenmerken zijn van kritische situaties bij het coachen van leerprocessen. Dit is onderzocht aan de hand van de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke kritische situaties kunnen worden onderscheiden als het gaat om het coachen van deelnemers in het MBO bij langlopende beroepsgerichte taken?
2. Welke kritische situaties komen docenten zelf tegen in hun praktijk van coachen van MBO-deelnemers boven op de vooraf onderscheiden situaties?
3. Welke kenmerken onderscheiden docenten in kritische situaties?
4. In welke mate verschillen kritische situaties in complexiteit? In welke mate slagen docenten er naar eigen zeggen in deze situaties op te lossen resp. in de coachingsbehoefte van de deelnemers te voorzien?
5. Zijn er, langs exploratieve weg, verschillen te constateren in ervaren frequentie, complexiteit en op oplossingsgedrag tussen enerzijds docenten die relatief hoge en anderzijds een relatief lage coachingsbekwaamheid hebben?

De hoofdstukken 2 tot en met 4 bevatten achtergrondinformatie over competenties en coaching. In hoofdstuk 2 wordt de rol van coaching bij competentiegericht opleiden besproken. Hoofdstuk 3 behandelt competenties van coachende docenten. In hoofdstuk 4 komt de meting van docentcompetenties aan de orde. Hoofdstuk 5 beschrijft de onderzoeksofzet en de manieren van dataverzameling. De resultaten staan in hoofdstuk 6 en hoofdstuk 7 gaat in op de conclusies en discussie.

In dit onderzoek kan waar het woord *docent* staat altijd *coach* worden gelezen; de termen worden door elkaar gebruikt. Coaches zijn echter niet per definitie docenten. Ook de aanduidingen *leerling* en *deelnemer* worden door elkaar gebruikt.

2. De rol van coaching bij competentiegericht opleiden

Van hedendaagse docenten wordt verwacht dat zij niet langer uitsluitend kennis overdragen, maar dat ze in staat zijn om zelfstandig lerende leerlingen te coachen bij hun leerproces (Simons, 1999). Het is hun taak om leerlingen te leren hoe zij het beste kunnen leren.

Een belangrijke taak van de docent is dan ook het coachen van leeractiviteiten. Hierbij gaat het om de ondersteuning van leeractiviteiten van zelfstandig lerende/werkende leerlingen om het niveau van die leeractiviteiten te verhogen. In principe lossen leerlingen problemen zelf op. Als zij er niet uitkomen dan kunnen ze met anderen over een oplossing nadenken. Als ook onderling overleg weinig tot niets oplevert dan is hier een rol weggelegd voor de docent als coach (Leermakers, 1996). Een coach helpt voornamelijk op metaniveau. Dit betekent dat hulp niet gericht is op de leertaak zelf, maar op het bewustzijn van de leerling van zijn eigen leerproces.

De nadruk ligt op een doelmatiger manier van leren, de manier waarop de leerling problemen aanpakt, hoe, wanneer en wie hij om hulp vraagt, hoe hij bij het samenwerken het beste ideeën van zijn groepje kan combineren, hoe hij hulpmiddelen en informatie verzamelt en hoe hij het beste zijn leerproces kan plannen. De leerling houdt in alle gevallen, voorzover mogelijk, de verantwoordelijkheid.

Een belangrijke rol is ook weggelegd voor coachend leiderschap (Leermakers, 1996). Daarbij leert de leerling zijn eigen leider te worden, zodat het leiderschap van de docent uiteindelijk overbodig wordt. Deze overgang van de docent als procesleider naar procesbegeleider is niet alleen toepasbaar op individuele leerlingen, maar ook op groepen. Om deze overgang te bewerkstelligen is het noodzakelijk om hulp op het juiste moment af te bouwen. Op het moment dat een docent het idee heeft dat een leerling of groep een probleem nu zelf op kan lossen kan hij een creatieve ruimte scheppen. Hierbij doet een docent iets niet wat hij eerst wel deed en maakt hij leerlingen duidelijk dat hij niets zal ondernemen als zij om een oplossing vragen. Dit is bedoeld om leerlingen zelf te laten nadenken en hun eigen oplossing te zoeken. De docent blijft het proces wel aandachtig observeren om in te grijpen als het mis dreigt te gaan. De creatieve ruimte biedt de gelegenheid om leerlingen fouten te laten maken, die ze zelf kunnen ontdekken waarop ze reageren door verder te zoeken tot er een goede oplossing is gevonden.

Het hierboven genoemde scenario van het afbouwen van hulp is een voorbeeld van scaffolding (Leermakers, 1996). Dit is een strategie die letterlijk “steigers bouwen” betekent, waarbij er sprake is van een tijdelijke steun die wordt afgebroken als elementen niet meer nodig zijn. Coachende interventies ondersteunen het leerproces van de leerling of groep, maar zodra ze een verdere ontplooiing belemmeren kunnen ze beter niet meer worden gebruikt. Het afbouwen (of afbreken) van deze interventies is voltooid als de leerling of groep alleen aan de slag kan zonder inmenging van de docent.

Voor competent coachen zijn vier deelprocessen of leeractiviteiten van belang die door coaching zouden moeten worden aangestuurd. Deze zijn gebaseerd op een literatuurstudie (Bakker, Roelofs en Bijwaard, 2006 ; Simons, 1999):

- Verwerving van de vakinhoud;
Leeractiviteiten die hierbij horen hebben betrekking op het begrijpen, bewerken en toepassen van de vakinhoud. Deelnemers moeten een opdracht kunnen taxeren. Hierbij moeten ze kunnen ontdekken welke kennis en vaardigheden nodig zijn voor de opdracht. Verder moeten ze hun gekozen aanpak kunnen beargumenteren, zodat ze afwegingen leren maken tussen verschillende mogelijkheden. Een ander kenmerk van de leeractiviteiten is het zoeken en organiseren van informatie. Deelnemers moeten weten waar ze informatie kunnen vinden en

deze informatie kunnen schatten op kwaliteit. Verder moeten ze deze informatie kunnen bewerken, bijvoorbeeld door te selecteren. Als laatste gaat het bij de leeractiviteiten om het begrijpen en toepassen van de vakinhoud. Hieronder vallen feiten, begrippen, formules, regels, principes, normen en technieken.

- **Regulatie van het leerproces;**

Tijdens de leeractiviteiten leren deelnemers zich steeds bewust te zijn van hun eigen manier van leren en het sturen hiervan. Om dit te bereiken moeten deelnemers een volledige planning kunnen maken. Ze moeten weten wat er in een planning hoort te staan en de benodigde tijd en middelen reëel in kunnen schatten. Verder moeten deelnemers hun aanpak monitoren en bijsturen. Dit houdt in dat ze controleren of de aanpak verloopt volgens de planning en dat ze deze zonodig bijsturen. Ze moeten ook leren naar gewenste resultaten toe te werken en de planning aan te passen als de gekozen aanpak niet naar het gewenste resultaat leidt. Een ander belangrijk onderdeel van regie is het evalueren van het leerproces en het product als geheel. Deelnemers moeten aandacht besteden aan wat er goed en minder goed ging bij de uitvoering van de prestatieopdracht, evenals wat ze hebben geleerd en hoe ze het de volgende keer aanpakken (de persoonlijke leerdoelen).

- **Leerbereidheid of houding;**

Voor een succesvol leerproces is een positieve studiehouding van de deelnemer nodig. Dit wordt bereikt als deelnemers met energie, vasthoudendheid en plezier aan voor hen waardevolle taken werken. Tijdens het leerproces ontwikkelen deelnemers emoties die het leerproces wezenlijk beïnvloeden. Voorbeelden zijn het realistisch toeschrijven van successen, het in stand houden van positieve of negatieve verwachtingen, het verkrijgen van zelfvertrouwen, gemotiveerd blijven, inspanning leveren en concentratie.

- **Samenwerking.**

Leeractiviteiten omvatten voor een belangrijk deel samenwerken en samen leren. Een vlottere samenwerking versterkt het samen leren. Een onderdeel van het samenwerken is het leveren van een inhoudelijke bijdrage (co-constructie). Tijdens inhoudelijke discussies bijvoorbeeld vergroten de deelnemers gezamenlijk hun kennis, die ze met elkaar delen en inbrengen in de opdracht. Verder bestaat het samenwerken uit het leveren van een bijdrage aan het groepsproces en het groepsproduct.

Deze soorten leeractiviteiten komen, aldus Bakker, Roelofs en Bijaard (2006), in samenhang voor bij probleemgerichte, projectgerichte of beroepstaakgestuurde opleidingsvormen. Daarbij werken leerlingen gedurende langere tijd aan zogenaamde prestatieopdrachten. Elke opdracht neemt een maand in beslag. Door te werken aan prestatieopdrachten verwerven leerlingen de benodigde algemene en beroepsspecifieke competenties, die worden gevraagd van een beginnend beroepsbeoefenaar. Gedurende elke opdracht zullen leerlingen leeractiviteiten ondernemen die bijdragen aan

- De uitvoering van een authentieke beroepstaak;
- De verwerving van voor het beroep relevante competenties.

Het is volgens Bakker, Roelofs en Bijaard (2006) de taak van de coach om met behulp van interventies de deelprocessen te ondersteunen die leerlingen nog niet zelfstandig kunnen uitvoeren.

3. Competentiegericht onderwijs en competenties van docenten

3.1 Competenties en competentiegericht opleiden

De belangstelling voor competentiegericht onderwijs is groot. Het is voor de hedendaagse lerende samenleving noodzakelijk dat docenten en studenten bekwaamheden verwerven die ze verder moeten ontwikkelen in de beroepsloopbaan. Het grote aantal deelnemers aan het beroepsonderwijs draagt hier ook in belangrijke mate aan bij.

Het competentiedenken heeft een lange ontwikkeling doorgemaakt. In Amerika ligt van oudsher de nadruk op de “competency”-benadering, waarbij nauwkeurig wordt gekeken welke gedragsaspecten een beroepshandeling of een taak heeft (Friedlander, 1996). In de loop van de jaren zeventig en tachtig is de belangstelling voor deze onderwijsbenadering minder geworden. Het Verenigd Koninkrijk gaat vooral uit van een “competence”- benadering, die de ontwikkeling van mensen en onderwijs meer holistisch bekijkt. Het beroepsonderwijs werkt hier ook met competentieprofielen (Eraut, 1994).

In de jaren zeventig en tachtig raakte competentiegericht onderwijs achterhaald, omdat de methode te gedetailleerd werd gevonden en de benadering te atomistisch. Het onderwijs werd modulair, het werd in kleinere eenheden verdeeld, om het af te stemmen op flexibel, leerling-studentgericht onderwijs. Dit paste in de opvatting van onderwijsdifferentiatie. Tegenwoordig is de situatie veranderd. Het beroepsonderwijs is meer gericht op de beroepspraktijk. Er vindt een planning van leerprocessen plaats door middel van kritische beroepssituaties, kernopgaven en een proeve van bekwaamheid (Grotendorst e.a., 2002). Ook de erkenning van niet-formeel verworven kennis neemt daarbij een belangrijke plaats in. Assessments en portfolio's passen in het differentiatie-ideaal.

Voor het begrip competentie zijn verschillende definities te geven. Van toepassing op de kwalificatiestructuur in het beroepsonderwijs is de volgende gestandaardiseerde versie: “Competenties zijn ontwikkelbare vermogens van mensen waarmee ze in voorkomende beroepssituaties op adequate, doelbewuste en gemotiveerde wijze proces- en resultaatgericht kunnen handelen, dat wil zeggen passende procedures kiezen en toepassen om de juiste resultaten te bereiken” (Mulder, 2003). Vermogens zijn hier op te vatten als bewezen bekwaamheden.

Uit de verschillende definities zijn de volgende kenmerken te destilleren (Mulder, 2003):

- Competenties zijn vermogens, capaciteiten of potenties en zijn op te vatten als bekwaamheden van personen die hen in staat stellen gewenste prestaties te leveren;
- Competenties bestaan uit geïntegreerde zinvolle clusters kennis, vaardigheden en attitudes;
- Competenties vormen een noodzakelijke voorwaarde voor het kunnen leveren van een prestatie, bijvoorbeeld het verrichten van taken, het oplossen van problemen, het uitoefenen van een functie, het bewerkstelligen van een bepaald resultaat en het nemen van verantwoordelijkheid en beslissingen;
- Competenties zijn niet direct en uiterlijk waarneembaar; het zijn vermogens die pas tot uitdrukking komen in een bepaalde prestatie in een specifieke situatie; de mate waarin een persoon over bepaalde competenties beschikt is dus uitsluitend meetbaar door de prestatie te analyseren;

- Competenties zijn (tot op zekere hoogte) uitwisselbaar tussen de ene en de andere situatie;
- Competenties hebben betrekking op resultaatgebieden en prestaties van mensen;
- Competenties worden tot op een bepaald niveau beheerst en kunnen in veel gevallen verder worden ontwikkeld;
- Competenties kunnen aanwezig zijn in personen en systemen.

Samengevat leidt dit tot de volgende definitie van competentie: competentie is “het vermogen van een persoon of organisatie om bepaalde prestaties te leveren” (Mulder, 2003). Verder omvat het begrip een combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen, die zijn gericht op een bepaalde taak in een bepaalde context.

3.2 Competenties van docenten

In de loop der jaren zijn er verschillende benaderingen van docentcompetentie beschreven.

- Persoonlijkheidstrekken die bijdragen aan succesvol leraarschap (Creemers, 1991);
Deze benadering legde meer de nadruk op kenmerken die werden geacht de basis te vormen van onderwijs in plaats van het onderwijs zelf. Persoonlijkheidstrekken worden gemeten aan de hand van vragenlijsten en psychologische tests.

- Kenniselementen (vak kennis en manieren van denken binnen een vakdiscipline) (Tom & Valli, 1990);

Bij deze benadering wordt het bezitten van veel kennis door bekwame docenten als voorwaarde voor goed onderwijs gezien. In het verleden legden onderzoekers nadruk op de beschikbaarheid van feiten en begrippen. Later kwam er meer aandacht voor het beheersen van de structuur van een vakdiscipline. Vervolgens werd hoe professionals denken en handelen binnen een vakdiscipline belangrijker. Het beoordelen van de aanwezigheid van kennis gebeurde lange tijd door het gebruiken van papier-en-pen tests, evenals geschreven werkstukken.

- Leerkrachtgedragingen die empirisch gezien bijdragen aan hoge leerresultaten (Brophy & Good, 1986);

De gedragsbenadering beschouwt onderwijzen als het vertonen van effectief gebleken gedragingen. Deze benadering kende lange tijd veel aanhangers als reactie op de eenzijdige nadruk op persoonlijkheidstrekken en kenniselementen. De nadruk bij deze benadering ligt op wat de docent feitelijk laat zien in de lessituatie. Wat er zich afspeelt in het hoofd van de docent komt hier niet aan de orde.

- Cognities van beslisprocessen van docenten (Clark & Peterson, 1986);

In de cognitiebenadering gelden de denk- en beslisprocessen van docenten als de belangrijkste uitgangspunten voor goed onderwijzen. Instrumenten waarmee docentcognities aan het licht kunnen komen zijn onder andere hardopdenkprotocollen en “stimulated recall” interviews. Hierbij krijgen docenten video-opnames te zien van hun eigen optreden en moeten ze vragen beantwoorden over hun denkprocessen tijdens lesmomenten.

- Praktijkkennis van docenten die recht doet aan de specifieke praktijksituaties waarin docenten dagelijks functioneren en de manier waarop ze daarover eigen theorieën vormen (Beijaard & Verloop, 1996);

Hierbij gaat het om de praktijkkennis die docenten zelf opbouwen gedurende hun loopbaan. De specifieke context waarin een docent werkt, bijvoorbeeld een vak in een bepaalde klas met bepaalde leerlingen, speelt hier een belangrijke rol. Praktijkkennis bestaat uit kennis die

docenten hebben van klassituaties en wordt beïnvloed door tegengekomen praktische dilemma's bij het uitvoeren van de onderwijstaak. Docenten hebben moeite met het direct verwoorden van deze kennis, maar gebruiken die wel bij de planning, uitvoering en nabeschuiving van lesactiviteiten. Er is een groeiende belangstelling om deze kennisvormen in te zetten bij opleiding en beoordeling van docenten om recht te doen aan de complexiteit van het leraarschap (Beijaard & Verloop, 1996). De gehanteerde instrumenten komen grotendeels overeen met het onderzoek van denkprocessen, behalve dat bij de benadering van praktijkkennis de door de docent gehanteerde begrippen centraal staan in plaats van de door de wetenschapper vooraf geformuleerde begrippen.

- Onderwijzen als het beïnvloeden van leren (als product of als proces) (De Klerk & Simons, 1988).

Deze benadering gaat uit van de visie op het leren door leerlingen en op het beroep van docenten. Het te gebruiken model voor competent handelen, samen met de regels van docentbeoordeling, hangt grotendeels af van hoe er wordt aangekeken tegen leren op allerlei gebieden.

De visie op leren laat een verschuiving zien van productgerichte opvattingen van leren en onderwijzen naar procesgerichte opvattingen van leren en onderwijzen. De productgerichte benadering, die is gebaseerd op behavioristische opvattingen, beschouwt leren vooral als het beïnvloeden en vormen van uiterlijk waarneembaar gedrag. Opleiden en onderwijzen houdt in het formuleren van gedragsdoelstellingen, het uiteenrafelen van complexe vaardigheden in opeenvolgende aan te leren delen, het veranderen van gedrag door het afleren van fouten en het belonen van juist gedrag. Er vindt in deze benadering geen bewuste beïnvloeding van mentale processen plaats. Procesgerichte benaderingen van leren, waar de cognitivistische en constructivistische benadering onder vallen, benadrukken juist het belang van mentale processen bij de ontwikkeling van kennis. Het is in deze benaderingen van groot belang voor de inrichting van leeromgevingen om de mentale processen bewust te beïnvloeden.

Onderwijzen wordt steeds meer beschouwd als het beïnvloeden van mentale leerlingactiviteiten, al dan niet in samenwerking met medeleerlingen. Theorievorming over leren maakt het mogelijk leerprocessen te onderscheiden op verschillende domeinen die moeten worden gestimuleerd in zogenaamde krachtige leeromgevingen. Het stimuleren van leeractiviteiten is in deze visie belangrijker dan voorheen. Docenten hoeven in deze opvatting niet zozeer een scherp omlijnd repertoire aan onderwijsgedragingen te vertonen. Het is belangrijker dat hun interventies bijdragen aan succesvolle leeractiviteiten (Simons, 1999).

De hiervoor beschreven benaderingen van onderwijzen omvatten een of meer aspecten van docentcompetentie. De aspecten van competent handelen, die de basis vormen van docentcompetenties, kunnen worden geïntegreerd in een model (Roelofs, te verschijnen). Dit model is weergegeven in figuur 1. Het uitgangspunt van bekwaamheid van docenten vormen de beroepstaken in kritische situaties. Dit zijn situaties waarin een docent adequaat handelen moet laten zien om negatieve gevolgen voor de leerling te vermijden. Dergelijke situaties geven het verschil weer tussen docenten die meer of minder bekwaam handelen. De onderdelen van het model worden hieronder toegelicht.

Professionele basis

Competent handelende docenten kunnen hun handelen baseren op geaccepteerde professionele principes, die wetenschappelijk verantwoord zijn of worden onderkend door beroepsbeoefenaren. Enkele van deze principes zijn:

- Leerlingen leren het best in een positief en ondersteunend groepsklimaat;
- Leerlingen leren het best wanneer ze activiteiten verrichten die ze als waardevol beschouwen voor het dagelijkse leven en die cultureel relevant zijn;
- Voorkennis kan het aanleren van nieuwe kennis en vaardigheden soms in de weg staan;
- Leren is effectiever wanneer het gericht is op principes en verklaringen in plaats van het opslaan van losstaande feiten;
- Instructietechnieken aanpassen aan individuele leerlingen en doelgroepen leerlingen werkt bevorderend voor het leren.

Deze verantwoording van het eigen handelen wordt vooral ontleend aan een professionele kennisbasis met elementen zoals:

- Kennis, bijvoorbeeld over principes;
- Een ontwikkeld repertoire aan vaardigheden, zoals het kunnen toepassen van didactische werkvormen en instructiestrategieën;
- Opvattingen en voorkeuren, die gebaseerd kunnen zijn op beroepsnormen;
- Persoonlijke eigenschappen.

Afwegen en beslissen

Hierbij is het van belang hoe een bekwame docent voor positieve resultaten zorgt. Dit bereikt hij door de volgende processen te doorlopen: een inschatting van de onderwijssituatie maken, bewust manieren van optreden kiezen en daarbij aangeven waarom hij op die manier handelt en met enige routine gebruikmaken van een aantal handelingen, die bijdragen aan de positieve gevolgen.

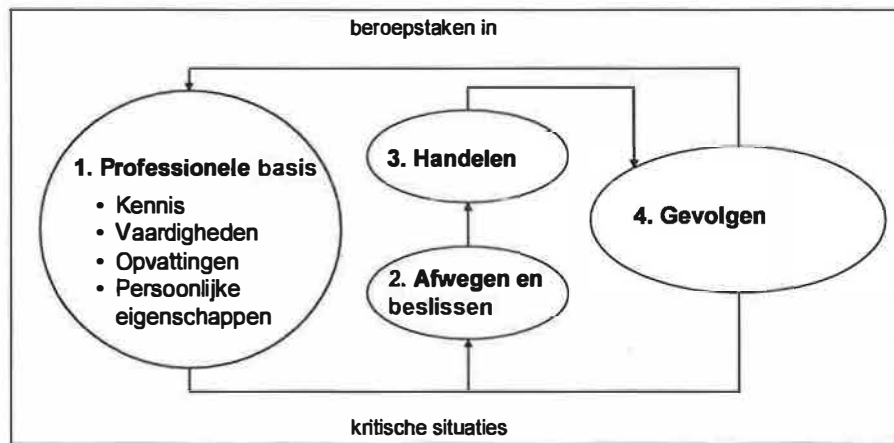
Handelen

Het handelen van docenten gaat vaak samen met het proces van afwegen en beslissen. Hierbij wordt een professioneel repertoire van handelingen ingezet, bijvoorbeeld op het gebied van het maken van een lesplanning, het ontwerpen van opdrachten, verzorgen van instructie of coaching.

Gevolgen

Een voorwaarde van competentie is dat de docent door middel van het uitvoeren van onderwijstaken bijdraagt aan positieve gevolgen. Positieve gevolgen van handelen zijn bijvoorbeeld betrokken werkende leerlingen, leerlingen die in groepsverband nieuwe begrippen of technieken leren en een onderwijsgroep met ordelijk verlopende studieactiviteiten in een positieve werksfeer. De visie op onderwijzen en leren bepaalt vaak wat positieve gevolgen genoemd kunnen worden.

Met behulp van het model is competent handelen te omschrijven als: bij beroepstaken in verschillende kritische beroepssituaties bewust en verantwoord handelen met positieve resultaten volgens geaccepteerde professionele maatstaven (Roelofs, te verschijnen).



Figuur 1 Procesmodel van competent handelen

4. Beoordeling van docenten: instrumenten en procedures

4.1 Competentiegericht beoordelen

4.1.1 Inleiding

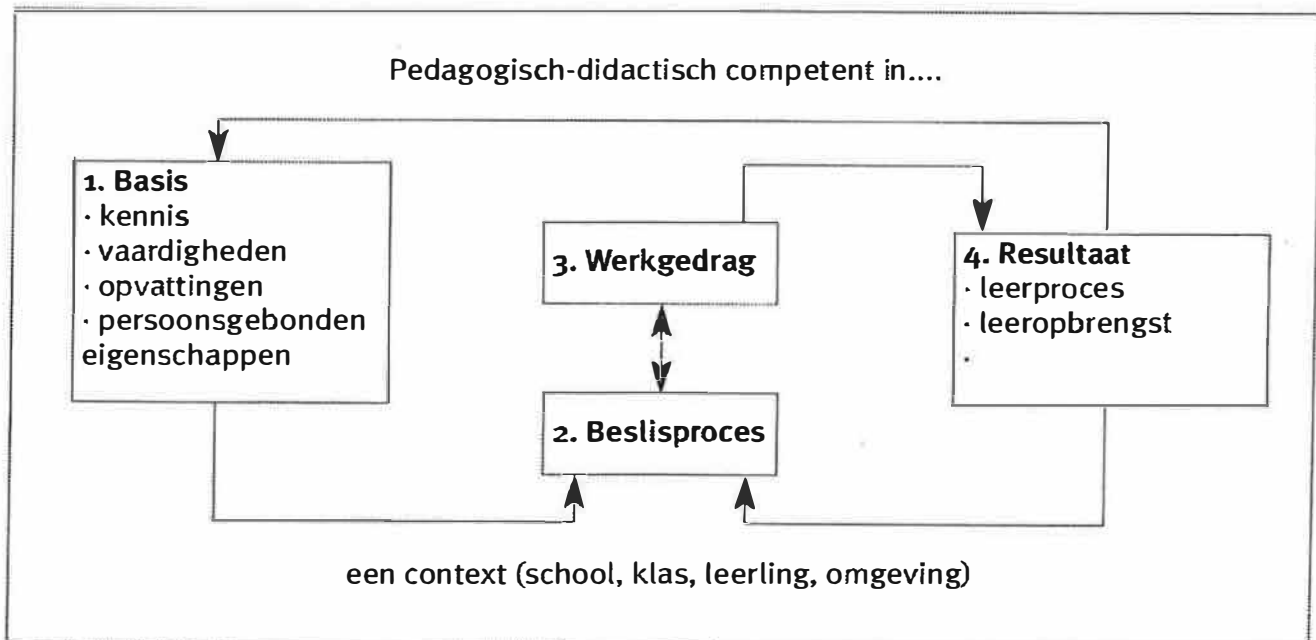
Het toenemende belang van competentiegericht onderwijs betekent dat er behoefte is aan kwaliteitsbewaking van het lerarenberoep. Deze kwaliteit kan worden beoordeeld en gewaarborgd door het meten van docentcompetenties.

Bij het meten van competenties is het van belang te weten welke veronderstellingen en theoretische constructen ten grondslag liggen aan competentiemetingen. In onderhavig onderzoek wordt een model van competent handelen gehanteerd, dat is weergegeven in figuur 2 (Roelofs en Sanders, 2003). In dit model laat competentie zich verklaren als de mate waarin personen verantwoorde beslissingen kunnen nemen bij het uitvoeren van taken in een specifieke context. Hiervoor maken beroepsbeoefenaren gebruik van een persoonlijke kennisbasis. Dit resulteert in werkgedrag dat vooraf beoogde resultaten ten goede komt. De kaders in de figuur geven de begrippen van competent pedagogisch-didactisch functioneren weer.

Het meten van docentcompetenties heeft verschillende doelen (Roelofs & Sanders, 2003):

- Het sturen van in-, door- en uitstroom in posities;
- Professionele groei van nieuwe en zittende docenten;
- Verantwoording afleggen over de effectiviteit van bestaande praktijken in scholen;
- Schoolverbetering en onderwijsvernieuwing.

In Nederland wordt het meten van docentcompetenties belangrijker. Vooral het volume van onderzoek naar beoordeling in de context van de opleiding van leraren en de begeleiding van beginnende leraren neemt de laatste jaren toe (Uhlenbeck 2002 ; Van der Schaaf, 2005).



Figuur 2 Model van professioneel handelen van docenten

4.1.2 Kwaliteitseisen bij competentiebeoordeling

Competentiemetingen moeten aan een aantal eisen voldoen. Deze hangen allereerst af van het doel van de metingen. Er kan sprake zijn van het meten voor selectie en certificering of een meting voor professionalisering. Daarnaast zijn er verschillende kwaliteitseisen waaraan een beoordelingsinstrument moet voldoen. De belangrijkste daarvan zijn: inhoudelijke kwaliteit, betekenisvolheid, authenticiteit, cognitieve complexiteit, generaliseerbaarheid van de resultaten en acceptatie door gebruikers en kandidaten.

Om de kwaliteit van instrumenten te bepalen is het belangrijk om rekening te houden met constructvaliditeit (meet een instrument wat het beoogt te meten). De volgende aspecten van constructvaliditeit krijgen daarbij in het bijzonder de aandacht (Messick, 1996):

- **Inhoud;**

Hierbij gaat het om de relevantie en de representativiteit van de inhoud van de assessment. Er wordt nagegaan binnen welke grenzen conclusies kunnen er worden getrokken naar aanleiding van assessments.

- **Responsprocessen;**

Dit betreft de vraag of en in welke mate het meten van de processen die plaatsvinden als kandidaten een taak uitvoeren overeenkomt met de bedoelde processen die in de klas plaatsvinden. Ook wordt gekeken naar de mate waarin taken de kandidaat aanzetten tot de bedoelde cognitieve processen.

- **Structuur;**

Hierbij gaat het om de adequaatheid van schalings- en scoringsactiviteiten, hoe het scoringssysteem is gerelateerd aan het competentiedomein. Belangrijk hierbij is of de performancecriteria representatief zijn voor de criteria die experts gebruiken. Ook is het de vraag of er geen storing door irrelevante factoren plaatsvindt bij alle belangrijke criteria.

- **Generaliseerbaarheid;**

Dit is de nauwkeurigheid waarmee de geobserveerde score van een persoon op een beperkt aantal taken gegeneraliseerd kan worden naar de scores op alle taken. Dit gebeurt vaak om praktische redenen.

- **Externe aspecten;**

Deze aspecten betreffen de mate waarin de assessmentresultaten zich verhouden tot andere meetmethodes, of zij vergelijkbare of onderscheidende resultaten opleveren.

- **Consequenties.**

Dit betreft de mate waarin assessments bedoelde of onbedoelde gevolgen hebben.

4.1.3 Ontwikkeling van competentiedomeinen

Voor competentie-instrumenten is allereerst een uitgewerkt kennisdomein nodig. Dit bevat een overzicht van competenties, de situaties waarin deze moeten voorkomen en de gewenste mate van beheersing. Allereerst is het belangrijk welke bronnen en rolperspectieven worden gebruikt. Het gaat meestal om beroepsanalyses, empirische analyses van functioneren en raadpleging van goede docenten. Deze werkwijzen verschillen sterk van elkaar en leiden vaak tot verschillende formuleringen van competenties. Een wetenschappelijke benadering zorgt

voor eenheid en vergelijkbaarheid tussen beoordelingsprocedures. De bruikbaarheid van instrumenten wordt vergroot door samenwerking tussen ontwikkelaars en praktiserende professionals. Alle betrokkenen zouden hun bijdrage moeten leveren aan een achterliggend interpretatiekader voor competentiemetingen.

Een ander belangrijk punt is de cruciale inhoud van competenties voor verschillende niveaus van functioneren. Hierbij gaat het erom wat kenmerken zijn van adequaat beroepsfunctioneren, wat in welke situaties moet worden beheerst en welke moeilijkheidsgraad van taaksituaties past bij docenten in verschillende fasen van hun loopbaan.

Als laatste gaat het om de definitie van competenties en performancestandaarden. Hierbij is het de vraag voor welke mate van abstractie wordt gekozen. Abstract geformuleerde competenties en standaarden hebben een brede geldigheid, maar zijn moeilijk eenduidig te meten. Specifieke formuleringen maken een nauwkeurig oordeel mogelijk, maar werken fragmentering in de hand en zijn beperkt generaliseerbaar. Bestaande competentieoverzichten verschillen sterk in hun beschrijving van competenties en performancestandaarden. Een concrete formulering is belangrijk, omdat docentcompetenties contextspecifiek zijn. Het vaststellen van performancestandaarden zou van achteren naar voren moeten plaatsvinden (Roelofs en Sanders, 2003). Hierbij wordt begonnen met de gewenste leeractiviteiten bij leerlingen. Vervolgens wordt teruggedeneerd naar acceptabele wijzen van handelen van leerkrachten en acceptabele onderliggende beslisprocessen. Deze processen legitimeren het handelen met behulp van kennis en overwegingen die betrekking hebben op de specifieke onderwijssituatie.

4.1.4 Ontwikkeling van instrumenten

Het contextspecifieke karakter van competenties maakt instrumenten noodzakelijk aan de hand waarvan data situatiespecifiek kunnen worden verzameld. Bij de ontwikkeling van deze instrumenten gaat het erom hoe het meest nauwkeurige bewijsmateriaal kan worden verzameld dat uitspraken mogelijk maakt over de competentie van een persoon. Taken en taaksituaties moeten representatief zijn in de meting en de veronderstelde processen en effecten van competent handelen moeten in de meting voorkomen. Om competent handelen bij de processen die in figuur 2 zijn weergegeven (beslisgedrag, werkgedrag, resultaten) aan te tonen zijn een meetsituatie en databron nodig. Meetsituaties zijn reële, gecreëerde of gesimuleerde en gesymboliseerde of hypothetische werksituaties. Manieren van dataverzameling zijn onder andere lesdocumentatie, lesobservatie, logboek, reflectief interview, reflectief verslag, leerlingtoetsen en een schriftelijke docenttoets. De competentieaspecten hieruit moeten worden geregistreerd en geïnterpreteerd en in verband worden gebracht met concrete situaties teneinde de contextspecificiteit te waarborgen.

Representativiteit is eveneens een belangrijk onderdeel van een operationeel ontwerp voor competentiemetingen. Hierbij staat de vraag centraal of het instrument alle relevante informatie voor elke competentie representatief in beeld brengt. Specifieke vragen die naar aanleiding hiervan gesteld kunnen worden zijn of de gekozen set situaties representatief is voor de beroepssituatie, de gekozen taak of set taken relevant zijn voor het presteren op deze competentie, hoe werkelijkheidsgetrouw de situatie is, hoe moeilijk of complex de gekozen taak of situatie is en of de gekozen set taken en taaksituaties het geheel dekken.

Uiteindelijk moeten er voor het instrument een afgebakende en dekkende set taken en taaksituaties worden gekozen, die bewijsmateriaal per competentie tonen.

De mate van representativiteit hangt af van het soort meetsituatie. In gecreëerde situaties is vaak sprake van kunstmatige en vereenvoudigde werksituaties met een specifieke taak of opdracht erbij. Gesimuleerde werksituaties kennen verder vereenvoudigde werksituaties die bovendien als het ware kunnen worden stilgezet. Beide werksituaties bieden ruimte voor het

laten plaatsvinden van relevante beslisprocessen en werkgedragingen die niet vaak voorkomen. Ze missen echter aspecten van de complexe klassensituatie en ook is de dataverzameling minder authentiek dan in reële werksituaties.

Competentiemetingen moeten meer dan nu het geval is duidelijker maken welke informatie met welke databron in welk soort situatie wordt onderzocht. Als dit duidelijk is kunnen de instrumenten worden ontwikkeld. Deze bevatten dan een taak in een situatie die meerdere datavormen toelaat, een specificering van afnameregels en regels voor het toekennen van scores.

4.1.5 Beoordelingsprocedures

Bij het gebruiken van instrumenten en beoordelingsprocedures is het de vraag hoe de gegevens van competentiemetingen tot valide en betrouwbare oordelen over competenties kunnen leiden. Er zijn twee manieren om verschillende gegevens tot één oordeel te kunnen combineren. Bij de analytische benadering worden per instrument de oordelen over een competentie gecombineerd tot totaaloordelen. De holistische benadering beoordeelt grote samenhangende gehelen als een geheel. Er moet, ongeacht de benadering, een performancestandaard bij een competentie zijn, die bepaalt op basis van welke prestatie iemand voldoet en welke prestatie typerend is voor beginnende of gevorderde beheersing. Om te zorgen voor een nauwkeurige beoordeling is oordelen met behulp van meerdere beoordelaars wenselijk. Hierbij kunnen ze of door consensus tot één gemeenschappelijk oordeel komen of individuele oordelen combineren tot één oordeel. Een andere manier die beoordelingen nauwkeuriger maakt is door systematische scoringsprocedures te hanteren, overeenstemming tussen beoordelaars te controleren en de totstandkoming van beoordelingen te onderzoeken. De beoordelaar moet goed voorbereid zijn om op een consistente manier gegevens te verzamelen, te scoren en te interpreteren en een gedocumenteerd beoordelingsverslag te leveren. Beoordelaars moeten aan strenge eisen voldoen (Roelofs en Sanders, 2003). Ze moeten goede didactische kennis en ervaring in het onderwijs hebben, de klas en de betrokken docent kennen, de docent bij de dataverzameling betrekken en een betrouwbare werkwijze toe te passen.

Onderzoek naar de totstandkoming van beoordelen van docentcompetenties is in Nederland nog niet echt van de grond gekomen (Roelofs en Sanders, 2003). In veel Nederlandstalige instrumenten staat niet duidelijk aangegeven welke beheersingsstandaarden er gelden en welke regels en afspraken beoordelaars gebruiken om tot een eindoordeel te komen. Bij Cito is onderzoek gedaan naar beoordeling van docentcompetenties met behulp van videodossiers, gelet op kritische situaties. Dit instrument en de procedure erbij wordt hierna toegelicht.

4.2 Bekwaamheid gemeten aan de hand van videodossiers

Voor het kunnen beoordelen van docenten, en dan vooral docentcompetenties, zijn kritische situaties van wezenlijk belang. Een kritische situatie is een situatie die een docent als het ware dwingt tot het tonen van adequaat handelen. Blijft dit gedrag uit dan heeft dit negatieve gevolgen voor de leerling (Bakker, Roelofs en Bijaard, 2006). Een dergelijke situatie geeft een onderscheid weer tussen docenten die meer of minder bekwaam handelen.

Sinds 2002 is Cito bezig met een onderzoeks- en ontwikkelingsproject dat zich richt op de beoordeling van competenties met behulp van videodossiers. Dit is een verzameling video-opnames van onderwijssituaties. Docenten kunnen met deze videodossiers worden beoordeeld om hen te helpen bij het verbeteren van hun vaardigheden. De methodiek van videodossiers is ontwikkeld in het project “Bekwaamheid in beeld” (Roelofs & Van den Berg, 2004, 2005) voor de onderbouw van de basisschool. In het project NWO-PROO “de totstandkoming en generaliseerbaarheid van competentiebeoordeling van Mbo-docenten” (ook bekend als het MTS+-project) zijn de videodossiers verder verfijnd. Dit project is uitgevoerd aan het Iclon te Leiden. Er zijn video-opnamen gemaakt op het ROC Leiden van docenten die groepjes leerlingen coachen tijdens projecten. Deze omvatten langlopende beroepsrelevante technische taken en vakinhoudelijke leeractiviteiten. De opnames zijn gespreid over de duur van het project. Er werd op vier dagen gefilmd: tijdens de start van het project, in week 2, in week 3, en vlak voor de afsluiting in week 4. Er waren vier coaches betrokken bij de opnames, van elk van hen werd de coaching aan twee groepen gefilmd. Er is steeds gefilmd in een vast lokaal. Na afloop van de opnames is geïnventariseerd welke situaties volgens de onderzoekers coachend handelen vergen en bewijzen laten zien van bekwaamheid, de zogenaamde kritische situaties. Naar aanleiding hiervan is er een interview gehouden met de docent, waarin deze werd geconfronteerd met de situaties en er gericht op kon reflecteren. Daarnaast is er met een deelnemer gesproken over een bepaalde situatie. Ter ondersteuning van de opnames van situaties is er achtergrondinformatie verzameld over docent en deelnemer. Om de context van de werkomgeving te verduidelijken zijn lesartefacten gescand en digitaal opgeslagen. Het betreft materialen zoals een plan van aanpak, logboeken, technische tekeningen en notulen. De opnames van de bijeenkomsten, de interviews en de aanvullende gegevens zijn in een multimediale leeromgeving gezet, de zogenaamde MILE-omgeving (Multimediale Interactieve Leeromgeving).

5. Opzet van het onderzoek

5.1 Inleiding en vraagstellingen

Uit het voorgaande hoofdstuk blijkt dat videodossiers een manier zijn om alle aspecten van competentie in beeld te brengen. In het MTS+-project en daaraan verbonden promotieonderzoek zijn dossiers gemaakt en voorgelegd aan beoordelaars.

In het onderzoek van Bakker, Roelofs en Beijaard (2006) is een selectie gemaakt van door de onderzoekers als kritisch aangemerkte situaties. Gezien het belang van kritische situaties voor het beoordelen van competentie wordt in dit onderzoek het begrip kritische situatie verder uitgediept. We maken daarbij gebruik van het materiaal in het promotieonderzoek van Bakker, Roelofs en Beijaard (2006). Uit de verzamelde videodossiers wordt een basisset van kritische situaties gegenereerd die wordt voorgelegd aan ervaren coaches in het MBO, waarvan wordt verondersteld dat zij in hun opleiding te maken hebben met dergelijke situaties.

De volgende onderzoeksvragen staan daarbij centraal:

1. Welke kritische situaties kunnen worden onderscheiden als het gaat om het coachen van deelnemers in het MBO bij langlopende beroepsgerichte taken?
2. In hoeverre herkennen docenten de onderscheiden kritische situaties in hun eigen onderwijspraktijk?
3. Welke kritische situaties komen docenten zelf tegen in hun praktijk van coachen van MBO-deelnemers boven op de vooraf onderscheiden situaties?
4. Wat zijn de kenmerken van kritische situaties?
5. In welke mate verschillen kritische situaties in complexiteit? In welke mate slagen docenten er naar eigen zeggen in deze situaties op te lossen resp. in de coachingsbehoefte van de deelnemers te voorzien?
6. Zijn er, langs exploratieve weg, verschillen te constateren in ervaren frequentie, complexiteit en op oplossingsgedrag tussen enerzijds docenten die relatief hoge en anderzijds een relatief lage coachingsbekwaamheid hebben?

Mede op basis van praktische ervaringen van onderzoekers en relevante inzichten is een eerste schifting gemaakt in kritische situaties ten behoeve van beoordeling van docentcompetenties. De bedoeling van het onderzoek is mede aan de hand van analyse van bestaande dossiers en diepgaande bevraging in de praktijk de kenmerken van kritische situaties op het spoor te komen. Ook willen we weten wat de moeilijkheidsgraad is van de gekozen kritische situaties. Daartoe worden in dit onderzoek vooraf onderscheiden kritische situaties voorgelegd aan docenten om na te gaan of deze herkend worden en in hoeverre deze gelden voor hun praktijk van coachen.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is gewerkt vanuit een conceptueel model voor coaching bij samenwerkend leren. Vervolgens zijn bestaande situaties van videodossiers geanalyseerd op problemen of incidenten. Hieruit zijn kritische situaties afgeleid, die in een enquête zijn verwerkt. Deze enquête is voorgelegd aan coaches die werkzaam zijn op verschillende ROC's. Daarnaast is er een interview met hen gehouden over de kenmerken van kritische situaties.

De mate waarin situaties door docenten als kritisch worden ervaren kan variëren met hun eigen coachingsbekwaamheid. Daarom is de coachingsbekwaamheid vastgesteld met behulp van EduProf, een web-based self-assessmentinstrument voor docenten.

5.2 Context en model van variabelen

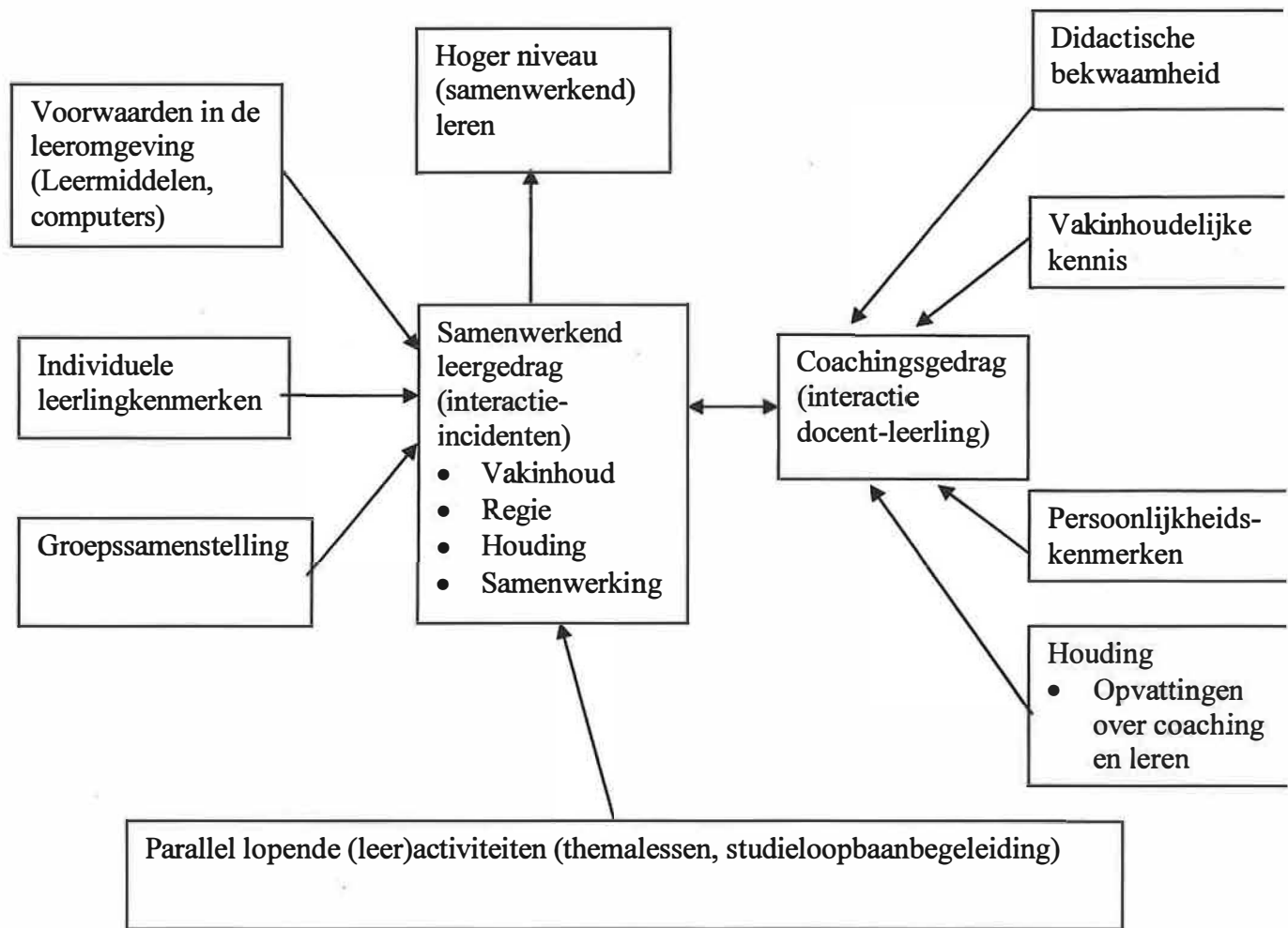
In deze paragraaf lichten we het gehanteerde conceptuele model van coachen tijdens samenwerkend leren toe. Dit model is weergegeven in figuur 3.

Coaching heeft als doel door het ondersteunen van leeractiviteiten het niveau van deze leeractiviteiten te verhogen. Het coachingsgedrag, dat zich voornamelijk uit tijdens de interactie tussen docent en leerling, is het belangrijkste middel hierbij. Er zijn echter allerlei factoren die zowel de leeractiviteiten als het coachingsgedrag beïnvloeden. De figuur toont het schema met de factoren die wij daarbij veronderstellen. Aan de rechterkant in het hart van de figuur staat het coachingsgedrag weergegeven met daaromheen de factoren die van de coach afkomstig zijn en van invloed kunnen zijn op de coaching. De factor *didactische bekwaamheid* geeft aan hoe een coach onderwijst, bijvoorbeeld of hij leerlingen vertelt wat ze moeten doen of dat hij hen om oplossingen vraagt. De mate van aanwezige *vakinhoudelijke kennis* kan bepalend zijn voor de coaching, bijvoorbeeld voor het tekenen van een plattegrond van een huis is kennis nodig van verhoudingen, oppervlaktes e.d. waar een tekening aan moet voldoen. Onder *houding* vallen bijvoorbeeld opvattingen over leren en coachen.

Aan de linkerkant van het schema bevinden zich voornamelijk factoren die bij de leerlingen liggen en in de leeromgeving. *Individuele leerlingkenmerken* kunnen een rol spelen, bijvoorbeeld omdat sommige leerlingen meer geduld of ambitie hebben of meer van coachingsgedrag profiteren dan anderen. De *groepssamenstelling* kan ook van beslissend belang zijn bij coaching, met name als het gaat om samenwerkend leren. Sommige leerlingen zijn in een groep dominant en lossen problemen graag zelf op. Sommige leerlingen eisen meer aandacht op ten koste van anderen die meer teruggetrokken in een les zitten.

Voorwaarden in de leeromgeving bepalen mogelijk ook het coachingsgedrag. Als een coach die leerlingen aanzet tot het opzoeken van informatie op school moet er uiteraard wel voldoende en relevante informatie op school aanwezig zijn.

Onderaan in het schema staan *parallel lopende (leer)activiteiten* vermeld. Hierbij valt te denken aan andere lessen, evenementen of andere bezigheden die soms niets met leren te maken hebben, maar niettemin effect kunnen hebben op de leeractiviteiten en het coachingsgedrag.



Figuur 3 Model van beïnvloedende factoren

5.3 Subjecten

Voor het onderzoek zijn verschillende docenten van ROC's benaderd die verspreid zijn over Nederland. De namen van personen en scholen zijn achterhaald door gebruik te maken van een lijst van aanwezigen bij een introductie van EduProf, georganiseerd door Cito voor toekomstige gebruikers van dit instrument (voor uitleg over EduProf zie paragraaf 5.4.1). Door tijdgebrek en gebrek aan belangstelling hebben er uiteindelijk slechts acht docenten hun medewerking aan het onderzoek toegezegd, zes van ROC Midden-Nederland uit Utrecht (van verschillende opleidingen) en twee van ROC Zadkine te Rotterdam. Alle docenten hadden ervaring met coaching. De onderzoeksgroep bestaat uit zes mannen en twee vrouwen. Vier respondenten zijn ouder dan 50 jaar. Twee zijn tussen de 40 en 50 jaar. Eén respondent heeft een leeftijd van tussen de 20 en 30 jaar en een ander van tussen de 30 en 40 jaar. Drie van hen hebben als hoogst afgeronde opleiding WO, drie hebben een Hbo-opleiding afgerond en de overige twee hebben een Mbo-achtergrond. Drie respondenten hebben twee tot vijf jaar onderwijservaring. Eén respondent heeft vijf tot tien jaar onderwijservaring. Verder is er één respondent met meer dan twintig jaar ervaring. Drie hebben er tien tot twintig jaar ervaring.

Twee respondenten hebben geen onderwijsbevoegdheid. Van de overigen zijn er twee eerstegraads bevoegd en vier tweedegraads bevoegd. Zes respondenten zijn werkzaam als docent en twee als teamleider. Twee respondenten zijn werkzaam in de sector techniek, de overigen in zorg en welzijn. Eén respondent geeft aan betrokken te zijn bij alle opleidingen, een ander is betrokken bij Mbo 1 en/of 2. De overigen werken op Mbo 3 en/of 4. Vier respondenten werken in BOL, één in BBL en de overigen zowel BOL als BBL.

5.4 Instrumenten en dataverzameling

5.4.1 EduProf-BVE

Inleiding

EduProf BVE is een web-based instrument voor zelfevaluatie, aan de hand waarvan docenten BVE via het beantwoorden van vragen een beeld krijgen over de mate waarin ze competent zijn op een aantal competentiedomeinen. EduProf bevat vijf componenten:

- Een itembank met gedragsuitspraken per competentie;
- Regels voor de bepaling van schaalscores op competenties;
- Rapportage in de vorm van een competentieprofiel in vergelijking met vooraf vastgestelde normen voor competentieniveaus en een toelichting op de betekenis van beheersing en niet beheersing voor het studeergedrag van studenten; vergelijkingen met een referentiegroep;
- Een helpomgeving met toelichting op de werking van het programma, de betekenis van competent zijn als docent, de inhoud van verschillende pedagogisch-didactische competenties en de wijze van gebruik van het instrument bij professionalisering;
- Een papieren handleiding, waarin de achtergronden en de werkwijze van het programma worden toegelicht (voor een volledige beschrijving wordt verwezen naar Roelofs en Beijgaard, 2004).

In tabel 5.1 staan de onderdelen van EduProf vermeld.

Tabel 5.1 Onderdelen van EduProf BVE

I Interpersoonlijk en pedagogisch competent
1 Scheppen van een positief leerklimaat
2 Stimuleren van een positieve studiehouding
II Vakinhoudelijk en didactisch competent
3 Voorbereiden van zelfstandig leren
4 Voorbereiden van beroepsgerichte leeractiviteiten
5 Geven van uitleg
6 Begeleiden van gesprekken en opdrachtbesprekingen
7 Coachen van leerprocessen
III Organisatorisch competent
8 Organiseren van onderwijssituaties
IV Competent in het samenwerken met collega's
9 Organisatieconform werken
10 Overleggen
V Competent in reflectie en ontwikkeling
11 Individueel professionaliseren
12 Leren in teamverband

Ten behoeve van het onderzoek zijn alleen alle subschalen bij Coachen van leerprocessen afgenomen. Deze subschalen zijn steeds een combinatie van onderdelen van de competentie, te weten 'Beeldvorming van het leerproces' en 'Ondersteunen van het leerproces' en van aspecten waarop de deelnemer wordt ondersteund, te weten de algemene taakaanpak, het beargumenteren van de werkwijze, de inzet van de kennisbasis, de te leggen relatie met de beroepspraktijk, zelfstandig studeren en studiehouding. Tot slot wordt ook uitgesplitst naar de leersituatie, oftewel werken aan opdrachten, werken aan langlopende opdrachten en aan groepsopdrachten. Hieronder lichten we deze onderdelen nader toe.

De bouwstenen voor subschalen van coaching

De subschalen die vallen onder coaching ontstaan door combinatie van interventies en aan te sturen leerprocessen.

Interventies: beeldvorming en ondersteunen

Het coachen van leerprocessen vraagt van de docent dat hij steeds een scherp beeld heeft van de leeractiviteiten van de deelnemer. Dit beeld krijgt hij door vragen te stellen, te observeren en gemaakte opdrachten of tussenproducten van deelnemers te analyseren.

Ondersteunen betekent dat de docent steun biedt bij die leeractiviteiten waar deelnemers knelpunten ervaren. Het gaat daarbij om hulp bij de planning van opdrachten.

Aan te sturen leerprocessen bij de deelnemer

Algemeen: de mate waarin de docent nagaat waar deelnemers problemen hebben met zichzelf motiveren, samenwerken en bestuderen van informatiebronnen bij het uitvoeren van opdrachten.

Ondersteuning taakaanpak: beargumenteren van de werkwijze: de mate waarin de begeleiding aansluit op hoe deelnemers hun studietaken (achtergrondinformatie, opdrachten, werkstukken) aanpakken, en aangrijpt op de argumentatie die ze daarbij hebben.

Ondersteuning taakaanpak: inzetten van de vakinhoudelijke kennisbasis: De mate waarin bij de begeleiding aandacht wordt besteed aan de manier waarop vakinhoudelijke kennis kan worden ingezet bij de opdrachten. Dit kan bijvoorbeeld door fouten in de uitvoering te verbinden met misverstanden over de theorie; door te wijzen op gaten in de kennis die nodig is om een opdracht uit te voeren.

Ondersteuning taakaanpak: relatie met de beroepspraktijk: De mate waarin de begeleiding verwijst naar gezaghebbende professionele bronnen en beroepsactiviteiten en de daarbij gehanteerde maatstaven.

Ondersteunen zelfstandig studeren: De mate waarin bij de begeleiding aandacht wordt besteed aan hoe deelnemers hun studietaken plannen en bijsturen.

Ondersteuning studiehouding: De mate waarin bij de begeleiding aandacht wordt besteed aan de studiehouding van de deelnemers, hun wijze van samenwerking, hun visie op de beroepstoekomst en hun reflectie op de eigen ontwikkeling tot vakvolwassen beroepsbeoefenaar.

Onderscheiden leersituaties

De subschalen voor coaching hebben betrekking op drie typen leersituaties. Allereerst op de begeleiding van opdrachten. Dit kunnen opdrachten zijn met een korte looptijd, bijvoorbeeld een oefening tijdens een lessituatie. Daarnaast zijn er opdrachten met een langlopend karakter, bijvoorbeeld een opdracht in projectonderwijs of probleemgestuurd onderwijs. Vaak komt het voor dat deelnemers in samenwerking met anderen aan opdrachten werken in groepsopdrachten. Dit betekent dat docenten naast het leerproces van individuele deelnemers ook dat van de hele groep dienen te ondersteunen.

In EduProf zijn voor onderstaande combinaties van deze bouwstenen 12 subschalen ontwikkeld, met in totaal 74 items die zijn verdeeld over schaaltes volgens tabel 5.2. Om overbelasting van docenten te voorkomen zijn alleen de meest relevante combinaties (door experts aan te geven) van bouwstenen gebruikt bij elke constructie van items en schalen. Hierdoor resteren slechts 12 van de 30 mogelijke combinaties.

Tabel 5.2 Aantallen items per afgenomen subschaal behorend bij competentie coaching

Leersituatie	Aspect	Te beïnvloeden aspect van leren bij de deelnemer					
		Taakaanpak: algemeen	Beargumenteren werkwijze	Inzet kennisbasis	Relatie met beroepspraktijk	Zelfstandig studeren	Studie-houding
Opdrachten	Beeldvorming	5		5		6	8
	Ondersteunen		6	4	7	10	6
Langlopende opdrachten	Ondersteunen					9	
Groepsopdracht	Beeldvorming						3
	Ondersteunen						5

De items van de scan hebben de vorm van stellingen waarbij docenten op een vijfpuntsschaal kunnen aangeven in welke mate de betreffende stelling op hen van toepassing is. De antwoorden kunnen variëren van ‘in het geheel niet op mij van toepassing’ tot ‘volledig op mij van toepassing’. De scores van docenten op de afzonderlijke competenties werden berekend door alle items een score toe te kennen van 0 (‘in het geheel niet op mij van toepassing’) tot 4 (‘volledig op mij van toepassing’). Daarbij werden negatief geformuleerde items (ongeveer 10% van de items) gespiegeld. Vervolgens werden de scores van alle items per subschaal gesommeerd. De score werd ten slotte omgezet in een percentagescore door de behaalde score te delen door de maximaal te behalen score. Deze percentagescore vormt de uiteindelijke beheersingsscore per subschaal.

Afname instrument

Acht docenten zijn benaderd (zie paragraaf 5.3) met de vraag of ze de betreffende subschalen van EduProf wilden doorlopen. Elke respondent kreeg een inlogcode en een wachtwoord om toegang te krijgen tot het webinstrument EduProf. Om de respondenten te helpen is er een handleiding verstuurd, waarmee ze konden inloggen in EduProf en het instrument konden doorlopen. Voor het onderzoek hoefden zij alleen het onderdeel coaching te maken. De respondenten kregen de instructie mee om de vragen voorafgaand aan het interview in te vullen. De gegevens zijn na afname opgevraagd bij de provider en geconverteerd naar SPSS-bestanden.

5.4.2 Videoregistraties van lessen

De videodossiers bevatten video-opnamen van Mbo-studenten die tijdens projecten worden gecoacht. Deze zijn verzameld in het MTS+-project. Delen van opnamen zijn als kritisch beoordeeld door onderzoekers van Iclon en Cito. Naast de opnamen in de klas bevatten de dossiers interviews met docenten en leerlingen over wat er zich tijdens de lessituatie afspeelde en hoe de gebeurtenissen en coaching door de betrokkenen zijn ervaren. Van zowel leerlingen als docenten is achtergrondinformatie opgenomen, zoals opleiding en werkervaring.

5.4.3 Enquête

Op basis van een analyse van de videodossiers zijn verschillende problemen en/of incidenten geïnterviewd (voor details zie paragraaf 5.5). Na indicatie van deze gegevens bleven vijftien situaties over die als kritisch zijn aangemerkt. Om deze situaties te kunnen voorleggen aan docenten zijn ze in een enquête verwerkt. Bij elke situatie zijn drie vragen gesteld:

- Hoe vaak komt deze situatie voor?
- Hoe complex is het om in deze situatie te coachen?
- Slaagt u erin de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching?

Deze vragen waren te beantwoorden aan de hand van een zespuntsschaal, die oploopt van “niet” naar “zeer vaak” of “nooit” naar “altijd”. Daarnaast konden respondenten aangeven of zij een bepaalde situatie nader wilden toelichten en was er ruimte om eigen voorbeelden te geven van situaties waar zij tegen aanlopen. De enquête is te vinden in de bijlage. Docenten kregen deze enquête per e-mail opgestuurd met het verzoek om deze uit te printen, in te vullen en mee te nemen naar het interview dat daarna met hen werd gehouden (zie paragraaf 5.4.4). Alle enquêtes werden na afloop van het interview ingenomen om te worden verwerkt. De gegevens zijn ingevoerd in een SPSS-databestand.

5.4.4 Interviews

Alle acht respondenten zijn na het invullen van de enquête op een apart tijdstip geïnterviewd. De interviews vonden plaats op de ROC's waar de docenten werkzaam zijn en hadden een semi-gestructureerd karakter. In het gesprek kwamen de situaties van de enquête aan bod. Respondenten konden hun ingevulde vragen toelichten en verduidelijken. Daarnaast kregen ze vragen over wat ze in die situaties zouden doen en hoe deze situaties konden ontstaan. Tijdens het gesprek kregen docenten volop gelegenheid toelichting te geven op hun ervaringen met de betreffende kritische situaties. Deze methode werd zinvol geacht, omdat docenten zo meer hun verhaal kwijt konden. De gesprekken duurden ongeveer 50 minuten. Alle gesprekken zijn digitaal opgenomen en in aparte geluidsbestanden opgeslagen, die als voorbereiding op de analyses zijn getranscribeerd.

5.5 Analyses

Met de verschillende instrumenten die in het voorgaande hoofdstuk zijn besproken zijn onderzoeksgegevens verzameld die betrekking hebben op de onderzoeksvragen. In tabel 5.3 staan de manieren van data-analyse voor ieder instrument vermeld en op welke onderzoeksvraag ze betrekking hebben. De manieren van analyse worden hierna besproken.

Tabel 5.3 Overzicht van manier van data-analyse per onderzoeksvraag

Onderzoeks-vragen	Beelden	Enquête	Interview	EduProf	Combinatie
1	Indikken tot betekenisvolle situaties	In laten vullen, selecteren			Situaties in enquête verwerken, enquête bespreken
2		Beschrijvende statistieken (gemiddelden, standaarddeviaties)	Transcriberen, categoriseren		
3			Transcriberen, categoriseren		
4			Transcriberen, categoriseren		
5		Beschrijvende statistieken (gemiddelden, standaarddeviaties), scores vergelijken	Transcriberen, categoriseren		
6		Scores vergelijken		Afnemen, scores vergelijken	Kwalitatieve vergelijking van percepties van kritische situaties

EduProf-BVE

Met behulp van SPSS worden tabellen gegenereerd met overzichten van individuele docentscores op de schalen van EduProf en van gemiddelde schaalscores. Deze gegevens worden gebruikt om de percepties van docenten met een hoge en relatief lage bekwaamheid met elkaar te contrasteren (onderzoeksvraag 6). Dit wordt vervolgens gedaan door de twee hoogst scorende docenten te vergelijken met die van de twee laagst scorende docenten. Bovendien worden ook de scores van complexiteit en de mate van oplossen met elkaar vergeleken. Via kwalitatieve vergelijking wordt gezocht naar patronen.

Beelden

De onderzoekers van Cito en Iclon hebben na het maken van de opnamen voor de videodossiers fragmenten van lessituaties geselecteerd en gemarkeerd die volgens hen kritisch zijn. Voor het onderzoek zijn deze fragmenten zoveel mogelijk beschreven aan de hand van de vier leerprocessen die coaching categoriseren (vakinhoud, regie, houding en samenwerking). Elk probleem of incident dat in een bepaald fragment voorkwam is geplaatst in de categorie waar dit betrekking op heeft. Verder zijn de mogelijke gevolgen of risico's van de problemen of kansen bepaald, evenals het doel van coaching conform het model van competent handelen (figuur 1). Daarnaast is gebruik gemaakt van opnamen van gesprekken met coaches en deelnemers, zoals die op de dossiers te vinden zijn. De hieruit ontstane verzameling van kritische situaties is vervolgens ingedikt door ze labels te geven die vallen onder een van de vier categorieën aan te sturen leerprocessen. De meeste incidenten waren nog te specifiek om voor het onderzoek te gebruiken, omdat de problemen en incidenten afkomstig waren uit de opleiding bouwkunde. Problemen als “de leerling beheerst de theorie van een stortebed niet” of “de gegevens op de werktekening kloppen niet” komen niet voor in een opleiding tot bijvoorbeeld verzorging. Om dit te verhelpen zijn de probleemsituaties zoveel mogelijk veralgemeniseerd, zodat ze ook bruikbaar en herkenbaar zijn in andere opleidingen. De overgebleven kritische situaties vormden het uitgangspunt van een enquête.

Enquête

Met behulp van SPSS zijn tellingen verricht op de gegevens over frequentie, complexiteit van de gepresenteerde situaties en de mate waarin docenten situaties oplossen met positief gevolg voor de leerling. Gerapporteerd worden de individuele scores van alle docenten en de gemiddelde scores met bijbehorende standaarddeviaties over alle docenten.

Interviews

De opgenomen interviews met de docenten zijn eerst in het geheel getranscribeerd. Vervolgens zijn uitspraken over kritische situaties geordend in verschillende rubrieken afgeleid uit het conceptuele model (figuur 3): de uitingsvorm van de situatie, de elementen die de situatie complex maken en de aanpak van de docent. Uitspraken over de kenmerken van kritische situaties zijn geordend volgens het gehanteerde conceptuele model (paragraaf 5.1) op leerlingkenmerken, kenmerken van de leeromgeving, coachingskenmerken en groepssamenstelling. Volledig nieuwe situaties zijn aan de bestaande lijst toegevoegd. Daarmee wordt antwoord gegeven op de vraagstellingen 2 (herkenning kritische situaties), 3 (eigen kritische situaties) en 4 (kenmerken van kritische situaties).

6. Resultaten

6.1 Basisset kritische situaties

De analyse van de videodossiers leverde vijftien situaties op. Een van de kenmerken aan de hand waarvan de kritische situaties zijn vastgesteld vormen de vier deelprocessen van coaching. Tabel 6.1 geeft een overzicht van hoe de situaties over deze deelprocessen zijn verdeeld.

Van deze situaties zijn de mogelijke gevolgen of risico's bepaald en het doel dat bereikt moet worden met coaching. Dit is gebeurd aan de hand van de gesprekken met coaches in de videodossiers. Een overzicht van de kritische situaties is opgenomen in tabel 6.2. In de eerste kolom staan de problemen of kansen waar coaches mee geconfronteerd worden. De tweede kolom bevat de mogelijke gevolgen of risico's als de situatie zich voortzet. In derde kolom staat het doel dat coaches willen bereiken met hun coaching.

De situaties zijn in een andere volgorde in de enquête opgenomen. De volgorde in de enquête weerspiegelt de volgorde waarin de kritische situaties zijn ontdekt.

Tabel 6.1 Overzicht van kritische situaties ingedeeld per deelproces coaching

Situatie	Vakhoud	Regie	Houding	Samenwerking
1			x	
2	x			
3	x			
4	x			
5		x		
6		x		
7				x
8				x
9	x			
10				x
11				x
12		x		
13				x
14			x	
15			x	

Tabel 6.2 Overzicht van kritische situaties bij coaching na analyse van de videodossiers

	Probleem/kans	Mogelijke gevolgen/risico's	Het te bereiken doel met coaching
1	Leerlingen zijn met veel andere dingen dan de projecttaak bezig	Leerlingen komen in tijdnood Leerlingen besteden minder tijd aan de projectopdracht dan noodzakelijk/gewenst is	Leerlingen efficiëntere tijdsindeling laten maken
2	Leerlingen slagen er niet in vakinhoudelijke informatie te verzamelen voor de opdracht	De opdracht kan niet worden uitgevoerd Leerlingen missen belangrijke kennis	Leerlingen verschillende verschillende manieren om informatie te verzamelen laten gebruiken Vergroten van de eigen kennis bij leerlingen
3	Leerlingen gaan aan de gang/leveren snel een product op zonder zich te verdiepen in de theorie	Er wordt niet of oppervlakkig geleerd Het leidt tot een foutief/onvolledig en inadequaat resultaat of product	Leerlingen leren vooruit te kijken Leerlingen tot het inzicht laten komen dat kennis van theorie noodzakelijk is als hij/zij iets niet snapt
4	Leerlingen maken cruciale fouten in de (deel)taak	Misconceptie en onnauwkeurigheden sluipen in de kennisbasis van de leerling	Lln laten nadenken over de gevolgen voor de beroepspraktijk Lln een zorgvuldige kennisbasis laten opbouwen
5	Leerlingen krijgen een opdracht niet af/lopen achter op schema	Leerlingen doen er niets meer aan De motivatie neemt af	Lln met tijdsdruk leren omgaan Het probleem in de toekomst voorkomen door tijdige signalering Lln een planning laten maken die gehaald wordt
6	Regulatieve taken worden oppervlakkig uitgevoerd/leerlingen gaan niet mee in de planning waar gebruik van gemaakt moet worden	De kwaliteit valt niet te controleren Bijsturing voor leerling en coach wordt lastig Voortborduren op werk is lastig	Aantoonbaar maken wat is geleerd Het overzichtelijker maken van werk
7	Leerlingen controleren elkaars werk niet of nauwelijks	Er ontstaat geen versterkend groepsleren	Verbetering van het eindproduct
8	Leerlingen zijn ontevreden over het werk van een medeleerling uit de groep	Het leidt tot spanningen bij de samenwerking	Gebruik maken van elkaars kwaliteiten
9	Het werk van een leerling is stelselmatig van slechte kwaliteit	De voortgang van het product wordt afgeremd Leerlingen leren niet optimaal van elkaar	Zorgen voor kwaliteitsverbetering bij de leerling Helpen bij het zoeken naar mogelijkheden voor een andere opleiding

	Probleem/kans	Mogelijke gevolgen/risico's	Het te bereiken doel met coaching
10	Leerlingen werken langs elkaar heen/het werk van leerlingen is niet afgestemd op elkaar	Er ontstaat geen groepsproduct Er ontstaat geen versterkend groepsleren (co-constructie) Er ontstaan losstaande deelproducten waarvan de kwaliteit onzeker is Gemaakte fouten worden te laat ontdekt/blijven te lang zitten	Van elkaar leren en onderlinge afhankelijkheid Verbetering van het eindproduct
11	Eén leerling doet het meeste werk	Niet iedereen leert de vaardigheden	Lln een betere verdeling laten maken van het werk
12	Leerlingen werken niet volgens een taakverdeling/Leerlingen werken ongestructureerd	Er ontstaat geen samenhangend geheel/geen integraal product	Duidelijk kunnen laten zien wat iedereen moet doen
13	Leerling geeft goed voorbeeldgedrag (een voorstel/oplossing)	Het groepsleren wordt versterkt	Verspreiden, bekendmaken van voorbeeldgedrag bij andere leerlingen
14	Leerlingen ervaren hoge werkdruk	Opdrachten komen niet af De motivatie van de leerlingen lijdt eronder	Lln beter laten omgaan met stress Lln leren prioriteiten te stellen
15	Leerlingen kunnen het niet meer opbrengen om zich in te spannen voor een taak/geven de moed op	De opdracht komt niet af Leerlingen denken niet na over een oplossing Het leerproces ligt stil	Herwinnen van positieve leerhouding Hernieuwde inspiratie

6.2 Resultaten enquête: aard en frequentie kritische situaties

De gegevens van de ingevulde enquête zijn geanalyseerd met SPSS. Bij de interpretatie van de scores van de enquête hanteren we een score van 3,5 als grenswaarde tussen nooit en zeer vaak, niet complex en zeer complex, nooit en altijd.

In tabel 6.4 staan de gemiddelden en standaarddeviaties voor frequentie, complexiteit en ingeschatte profijt van leerlingen voor alle kritische situaties vermeld. Bij twee onderdelen (leerlingen zijn met andere dingen dan projecttaak bezig en leerlingen werken niet volgens een taakverdeling) ontbreekt de score van een docent, omdat deze hier niets ingevuld heeft. Uit de tabel blijkt dat op één situatie na alle situaties gemiddeld vaak tot zeer vaak worden herkend. De situatie waarin één leerling het meeste werk doet (situatie 11) komt gemiddeld het vaakst voor (gemiddelde 4,8; standaarddeviatie 0,5). Ook de situatie waarin leerlingen snel een product opleveren zonder theoretische verdieping vooraf (situatie 3) wordt vaak herkend (gemiddelde 4,6; standaarddeviatie 0,7).

De situatie van leerlingen die de moed opgeven en zich niet meer inspannen voor een taak (situatie 15) komt opvallend minder vaak voor (gemiddelde 3,3; standaarddeviatie 1,3). Acht van de vijftien kritische situaties worden als complex ervaren. De docenten vinden de situatie waarin het werk van een leerling slecht is het meest complex (gemiddelde 4,1; standaarddeviatie 1,5). De situaties 5, 6, 7, 11 worden ook als complex aangemerkt (gemiddelden respectievelijk 3,8; 3,7; 3,8; 3,8). De situatie waarin een leerling goed voorbeeldgedrag geeft wordt als het minst complex ervaren (gemiddelde 2,0 ; standaarddeviatie 1,3).

De docenten geven aan er in dertien van de vijftien situaties vaak in te slagen de leerlingen te laten profiteren van coaching. In de situatie waarin een leerling goed voorbeeldgedrag geeft slagen de docenten er het vaakst in (gemiddelde 5,0; standaarddeviatie 0,8). De situatie waarin leerlingen elkaars werk niet of nauwelijks controleren (7) krijgen docenten minder vaak opgelost (gem. 3,0; standaarddeviatie 0,8). Ook de situatie waarin regulatieve taken oppervlakkig worden uitgevoerd (6) is volgens docenten minder vaak oplosbaar (gem. 3,4; standaarddeviatie 1,0).

Kijkend naar de combinatie van frequentie, complexiteit en laten profiteren van leerlingen dan valt op dat docenten vooral moeite hebben leerlingen te stimuleren elkaars werk te controleren (situatie 7, gem. 3,0). Gebrek aan onderlinge controle komt vaak voor (gem. 4,4), is tamelijk complex (gem. 3,8) en relatief lastig bij te sturen (gem. 3,0). Wat minder moeite hebben docenten met een veel voorkomende situatie, dat leerlingen snel productgericht te werk gaan zonder theoretische verdieping (situatie 3). Zij vinden dit matig complex (gem. 3,6), maar slagen er vaak in leerlingen meer diepgaand te laten werken (gem. 4,3).

Tabel 6.3 Gemiddelden en Standaarddeviaties op onderdelen enquête

		Frequentie			Complexiteit		Profijt	
		N	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Houding	Situatie 1: Iln zijn met andere dingen dan projecttaak bezig	7	3,6	1,6	2,9	1,3	4,1	1,1
Vakinhoud	Situatie 2: Iln slagen er niet in vakinhoudelijke informatie te verzamelen	8	3,5	1,7	3,3	1,3	4,1	,8
Vakinhoud	Situatie 3: Iln leveren snel een product op zonder theoretische verdieping	8	4,6	,7	3,6	1,4	4,3	1,0
Vakinhoud	Situatie 4: Iln maken cruciale fouten in de (deel)taak	8	3,6	1,1	3,4	1,7	4,6	,7
Regie	Situatie 5: Iln krijgen opdr niet af of lopen achter op schema	8	4,0	1,3	3,8	1,5	4,3	1,3
Regie	Situatie 6: Regulatieve taken oppervlakkig uitgevoerd/ Iln gebr niet planning die moet	8	4,4	1,0	3,7	1,1	3,4	1,0
Samenwerking	Situatie 7: Iln controleren elkaars werk niet of nauwelijks	8	4,4	1,5	3,8	1,3	3,0	,8
Samenwerking	Situatie 8: Iln zijn ontevreden over werk van medeleerling	8	4,0	1,3	3,4	,7	4,1	,8
Vakinhoud	Situatie 9: Werk van leerling stelselmatig slecht	8	3,6	1,2	4,1	1,5	3,8	1,4
Samenwerking	Situatie 10: Iln werken langs elkaar heen of werk niet afgestemd op elkaar	8	3,9	1,7	3,4	1,3	4,1	1,1
Samenwerking	Situatie 11: Eén leerling doet meeste werk	8	4,8	,5	3,8	1,3	3,8	,7
Regie	Situatie 12: Iln werken niet volgens taakverdeling of ongestructureerd	7	3,9	1,0	3,4	,9	4,0	1,1
Samenwerking	Situatie 13: Leerling geeft goed voorbeeldgedrag	8	4,3	1,0	2,0	1,3	5,0	,8
Houding	Situatie 14: Iln ervaren hoge werkdruk	8	4,3	1,3	2,8	1,2	4,4	,7
Houding	Situatie 15: Iln spannen zich niet meer in of geven de moed op	8	3,3	1,3	3,6	1,2	3,9	1,0

6.3 Interviews: kenmerken van kritische situaties

Nadat de coaches de enquête hebben ingevuld is er met hen een interview afgenomen over de aard van kritische situaties. Hun opmerkingen hierover zijn in verkorte vorm in tabellen geplaatst. Eerst worden de eigen situaties die docenten hebben genoemd besproken. Vervolgens komen de opmerkingen over de beïnvloedende factoren aan de orde. Als laatste volgt de toelichting op de kritische situaties zoals die in de enquête beschreven zijn.

6.3.1 Eigen kritische situaties

Aan de coaches was ook gevraagd om indien mogelijk voorbeelden te geven van kritische situaties die ze tegenkwamen in hun eigen onderwijspraktijk. De meeste docenten hadden niets ingevuld in de daarvoor bestemde plek op het formulier. Tijdens het interview zijn de vijftien kritische situaties besproken, waarbij docenten spontaan met eigen voorbeelden kwamen, deels gebaseerd op de kritische situaties, maar vertaald naar hun eigen onderwijspraktijk.

Verdeling van “zwakke leerlingen” over groepjes

Een coach vertelde van de situatie dat hij een groepsindeling aan het maken was met een mix van sterke en zwakke leerlingen. Enkele leerlingen protesteerden daar echter tegen, omdat ze wisten welke leerlingen zwakker waren of minder werk deden en ze deze leerlingen niet in hun groepje wilden hebben. Dit waren leerlingen die het meeste werk deden in een groep en niet opnieuw in de situatie wilden belanden om weer alles te moeten doen. De vraag was hoe de leerlingen dit op zouden willen lossen. Na een tijd kwam de vraag van een leerling wie er dacht dat hij of zij de vorige periode meer had kunnen doen. Een aantal leerlingen stak hun hand op. Toen kwamen andere leerlingen op het idee om deze leerlingen, die toegaven dat ze te weinig hebben gedaan en nog moeten leren om zaken aan te pakken, te verdelen over de groepjes, zodat ze van de anderen in het groepje kunnen leren.

Leerlingen vervallen in oud gedrag

Meerdere coaches geven aan dat leerlingen in herhaling vallen. Na coaching doen ze het werk een week goed en in de volgende periode laten ze advies en gedrag grotendeels tot helemaal los.

Reflectie door middel van voorwerpen in plaats van taal

Het voorbeeld van één coach is dat van een stagegesprek, waarop leerlingen hun persoonlijke ontwikkelingsplan moeten overleggen. Er was een leerling die niet met een plan op papier kwam, maar zijn eigen ontwikkeling verwoordde aan de hand van voorwerpen die symbool stonden voor zijn ontwikkeling. Hij beschreef de kenmerken van die voorwerpen en verbond die aan het professionele gedrag. Het was voor hem makkelijker om over zijn manier van leren te praten als hij een aantal voorwerpen in zijn hoofd had. De coach stimuleert bij leerlingen het gebruik van manieren om competenties aantoonbaar te maken die aansluiten bij de eigen leerstijl. De coach vertelde niet om welke voorwerpen het ging, maar wat hem betreft mogen leerlingen zelfs dansspasjes of rap gebruiken om hun ontwikkeling te verwoorden.

Niet durven bekritisieren van andere leerlingen

Leerlingen durven soms andere leerlingen niet aan te spreken op het werk of gedrag, omdat ze uit een straatcultuur komen van je laat iemand niet vallen. Daarnaast worden ze zelfs uitgescholden als ze er iets van zeggen.

Niet kritisch zijn ten aanzien van werk van medeleerlingen

Volgens één coach zijn leerlingen niet kritisch naar elkaar toe. Ze zijn al gauw tevreden met het werk van de ander en besteden er te weinig (serieuze) aandacht aan.

(Taal)niveau van opdrachten sluit niet aan bij het niveau van leerlingen

Bij één coach komt het voor dat leerlingen afhaken bij opdrachten, omdat die te talig zijn, te veel stappen hebben en/of niet aansluiten bij hun leerstijl. De vooropleiding van leerlingen speelt hierbij een sterke rol.

Calculerend gedrag

Leerlingen zijn volgens twee coaches tevreden met een voldoende; ze werken soms met de minste inspanning aan een taak om net een voldoende te halen.

Leerlingen onttrekken zich aan de groep

Er zijn vaak gevallen waarin leerlingen zich aan de groep waarmee ze werken onttrekken, oftewel dat ze vaak afwezig zijn. Dit is voor zowel coaches als leerlingen een probleem, omdat leerlingen dan werk van iemand moeten missen en de coach diegene niet kan coachen als die leerling er niet is.

Leerlingen willen oplossing van coach horen

Een andere voorkomende situatie is dat leerlingen bij de coach aankloppen voor advies en zijn mening willen weten, terwijl deze juist wil dat ze meer met elkaar overleggen en het probleem proberen op te lossen.

6.3.2 Toelichting op de beïnvloedende factoren

In paragraaf 5.2 stond het conceptuele model beschreven aan de hand waarvan factoren die coaching beïnvloeden werden geïllustreerd. Deze beïnvloedende factoren zijn met de docenten besproken, hoewel docenten ook vaak zelf op dergelijke factoren wezen. Hun opmerkingen zijn per factor in tabellen geplaatst, waarbij de cijfers aangeven van welke docent de opmerkingen afkomstig zijn. Omdat de inbreng van docenten over factoren die bij de coach zelf liggen (didactische bekwaamheid, vakinhoudelijke kennis, persoonlijkheidskenmerken en houding) beperkt is gebleven zijn deze factoren samengebracht in een tabel onder de noemer “wat vraagt coaching van de docent/opvattingen over coaching”.

Tabel 6.4 Opmerkingen van docenten over wat vraagt coaching van de docent/opvattingen over coaching

Bekwaamheidsaspecten
• Coach moet invoelend vermogen hebben (1) • Coaches kunnen niet alles horen (3) • Coach moet zelf jaren voor de klas staan, je leert dat niet even vanuit de praktijk, je moet wel veel weten (6) • Goede coach heeft goede voorstelling van zaken, zorgt ervoor dat leerlingen taken goed verdeeld hebben en goede vragen stellen (10)
Leerlingen motiveren
• LIn niet alleen op vakgebied bezig laten zijn maar ook even iets anders laten doen (3) • LIn niet te snel uit elkaar halen, omdat ze in bedrijfsleven collega's ook niet uit kunnen zoeken (3) • Omzichtig met lIn problemen bespreken zodat ze niet blokkeren of coaching verkeerd opvatten (8)
Wie stuurt: coach of leerling
• Coach geeft voorbeeld, zodat lIn niet alles hoeven uit te zoeken (3) • De ene coach heeft de touwtjes strak in handen en de ander coacht wat meer op afstand en laat dingen makkelijker fout gaan (4) • Sommige coaches vinden het minder erg dat een leerling in de fout gaat (4) • Soms goed om lIn gewoon even helemaal te laten afglijden (4) • Coach hoeft zich niet te bemoeien met vakinhoud, kan bij die lIn zelf worden neergelegd waardoor ze wel grotere zelfstandigheid ontwikkelen (4) • Coach zegt wel eens uit gemak hoe lIn iets moeten doen, hoewel de bedoeling is door vragen te stellen lIn erachter laten komen of en hoe zij een probleem op kunnen lossen (9) • Coach heeft relatief te weinig tijd om op een geduldige manier te coachen (9) • Coach zegt te snel (als een docent) hoe lIn het moeten doen (9) • Coach reageert te snel op gedrag van lIn reageren, terwijl het beter is om ze gewoon in de fout te laten gaan (9) • Belangrijk voor coach om niet alleen het probleem op te lossen maar vooral onderzoeken hoe lIn het anders zouden willen, welke mogelijkheden ze hebben (9)
Feedback geven
• Coach straalt uit dat hij antwoord niet weet, zodat leerling weet dat hij het probleem moet oplossen (1) • Niet aan het eind tegen lIn zeggen dat werk niet deugt of proberen een kant op te sturen, omdat lIn er dan niets meer aan kunnen veranderen (10) • Goede coach moet goede feedback geven en lIn nooit helemaal de put in praten (10)
Rollenconflict
• Coach tevens teamcoördinator, baart collega's die er heel traditioneel tegen aankijken zorgen (3) • Probleem als coach tegelijk opdrachtgever is (9)

De kennis waarover coaches zouden moeten beschikken is volgens hen onder andere invoelend vermogen, jarenlange ervaring voor de klas en een goede voorstelling hebben van wat leerlingen moeten weten en daadwerkelijk weten.

Op het gebied van de motivatie vinden coaches dat leerlingen ook andere dingen naast hun vakgebied moeten doen. Verder moeten ze in gevormde groepjes blijven en met elkaar leren

problemen op te lossen, zoals dat ook in de praktijk gaat. Coaching moet omzichtig gebeuren, zodat leerlingen begrijpen wat ze moeten doen en ermee op weg worden geholpen.

Coaches geven verschillende opmerkingen over hoe zij leerlingen sturen bij coaching. Het geven van voorbeelden wordt genoemd. Een coach laat leerlingen eerst goed de fout ingaan voor hij begint te coachen. Het komt voor dat een coach oplossingen geeft aan leerlingen uit gemakzucht of tijdgebrek, terwijl hij weet dat leerlingen daar zelf achter moeten komen.

Voor hun coaching maken coaches ook gebruik van feedback. Die kan eruit bestaan dat de coach laat blijken geen oplossing te hebben, om leerlingen zover te krijgen deze zelf te bedenken. Het is belangrijk om tijdig feedback te geven, zodat leerlingen hun werk nog kunnen veranderen.

Van rollenconflict is sprake als coaches ook werkzaam zijn op een andere functie of in een andere rol dan die van coach. In die andere hoedanigheid verrichten zij werkzaamheden die niet of nauwelijks te combineren zijn met coaching, wat tot problemen kan leiden. Er is een coach die teamcoördinator is en een ander is opdrachtgever.

Tabel 6.5 Opmerkingen van docenten over de groepssamenstelling en groepsprocessen

Groepssamenstelling
• Werken met drie groepen van zes, die kunnen worden gesplitst in groepen van drie (1) • Lastig voor coach om in een groepje te coachen als verschillende leerlingen op een ander niveau gecoacht moeten worden, apart coaching kost veel tijd (9)
Groepsproces
• Samenwerken voor IIn lastig, omdat ze gewend zijn alleen te werken, niet in groepen (1) • IIn weten welke medeIIn niet goed met afspraken omgaan en minder werk leveren, en willen deze IIn niet in hun groep opnemen (1) • IIn in groepje hebben verschillende inzichten in manier van werken • Leerling heeft negatieve invloed naar de anderen toe, als hij niets doet dan gaan anderen ook niets doen (3) • Coach vaak al blij als IIn aan de gang gaan (7) • Alle (achttien) IIn in een groep vertonen hetzelfde gedrag (8) • Groepsleden schelden elkaar gewoon uit (8) • IIn zijn bang voor de reacties van andere groepsleden (8) • Een groep heeft vaak allerlei groepsproblemen bijvoorbeeld spullen worden gestolen of er wordt gediscrimineerd of gepest (8)

Over de groepssamenstelling vertellen coaches dat de groepen kunnen bestaan uit zes leerlingen. Deze groepsgrootte maakt het mogelijk om kleinere groepen van drie leerlingen te maken om leerlingen beter te laten werken of beter te kunnen coachen. Binnen een groepje is vaak coaching nodig op een verschillend niveau, afhankelijk van waar leerlingen problemen ondervinden. Coaches vinden het lastig om op groepsniveau te coachen, hoewel ze niet altijd een keus hebben. Individueel coachen neemt volgens hen te veel tijd in beslag.

De groepsprocessen die volgens coaches plaatsvinden zijn vrijwel allemaal negatief. Er zijn leerlingen die een negatieve invloed hebben op andere groepsleden: doen deze leerlingen weinig tot niets dan doen de anderen dat ook niet. Groepsleden vertonen vaak hetzelfde gedrag en maken dezelfde fouten. De sfeer in de groep is ook vaak gespannen. Leerlingen weten ook vaak welke medeleerlingen zich niet goed aan afspraken houden en/of minder werk leveren. Ze willen deze leerlingen daarom niet in hun groepje hebben. Een coach is al blij als leerlingen aan de gang gaan.

Tabel 6.6 Opmerkingen van docenten over de leeromgeving

ICT
• LIn op een ICT-opleiding, dat betekent veel taken en activiteiten achter computersystemen, ook msn'en en andere sites bezoeken • Vanuit de ICT-opleiding moeten lIn heel vaak netwerken/servers inrichten in een virtuele omgeving en dat betekent dan kunnen ze gewoon een heel (vrienden)-netwerk opbouwen • LIn hebben een computer, internet en boeken als bron • LIn zitten vaak vier uur bij elkaar in de klas of achter een computer dus echt uitdagend is de omgeving niet echt (6)
Opleidingsconcept
• Projecten als leertraject: regelmatig ijkpunten en reflectiemomenten voor lIn bij eindproduct zijn (3) • Bij projecten moeten lIn een contract tekenen waarin staat dat ze de nodige energie in taken zullen stoppen zich aan afspraken houden (3) • De leervraag moet van leerlingen komen volgens het natuurlijk leren, bij coaching is de vraag wat willen lIn leren en zij moeten dat aan de coach vragen die dan pas helpt (9)
Opdrachten
• Het zou beter zijn om andere soorten opdrachten te maken waarin duidelijk gevraagd wordt naar meningen of reflectie van elke leerling (4) • Opleiding moet interessante opdrachten hebben die lIn echt raken, maar uitdagende opdrachten zijn op een lager niveau lastiger te maken (8) • Opdrachten zijn te talig, te moeilijk en hebben te veel stappen (8)
Toetsing/beoordeling
• LIn moeten bewijs verzamelen voor professioneel gedrag • De begeleider (op stage) is ook niet altijd kritisch en meestal niet duidelijk wanneer de prestatie goed is of onvoldoende (7)
Concentratie
• Op school rustig gaan zitten concentreren is moeilijk omdat er altijd lIn naar binnen komen en je bent met honderdduizend leerlingen

Leerlingen hebben veel te maken met ICT in hun opleiding. Degenen die een opleiding ICT volgen moeten veel taken achter de computer doen. Computers worden ook gebruikt om informatie te zoeken. Een dergelijke omgeving is volgens een docent niet zo uitdagend en interessant voor leerlingen.

Het opleidingsconcept verschilt per opleiding en is ook van invloed op de coaching. Projecten zijn geplaatst in een leertraject, waar regelmatig ijkpunten en reflectiemomenten zijn ingebouwd voordat ze een eindproduct in moeten leveren. Hierdoor leren leerlingen steeds kritisch te kijken naar wat ze doen en zijn er voldoende mogelijkheden om een product te verbeteren. Leerlingen moeten ook een soort contractje tekenen, waarin staat dat ze hun afspraken nakomen en de nodige energie in taken steken. Een opleidingsconcept dat bij een andere opleiding wordt gebruikt is dat van het natuurlijk leren. Dit betekent dat de leervraag (wat leerlingen willen leren) bij leerlingen vandaan moet komen. Een coach moet zoiets vragen als "wat wil je nog leren" en leerlingen moeten dan naar de coach toe stappen en om hulp vragen voordat die hulp wil geven. Dit doen leerlingen vaak niet.

Op de ROC's is volgens een coach behoefte aan opdrachten waarin leerlingen hun mening of reflectie moeten geven. Opdrachten moeten interessant zijn om leerlingen te raken, maar op

Mbo-niveau zijn deze opdrachten volgens een coach lastiger te maken. Bovendien zijn de opdrachten vaak te moeilijk door het taalgebruik en zitten er te veel stappen in.

Leerlingen moeten volgens een coach bewijzen verzamelen voor professioneel gedrag. Op een stage is de begeleider niet altijd kritisch, waardoor niet duidelijk is of een prestatie goed is of niet.

Op school hebben leerlingen moeite om zich te concentreren, omdat ze vaak worden gestoord door leerlingen.

Tabel 6.7 Opmerkingen van docenten over de leerlingkenmerken

Betekenisvolheid voor leerlingen in deze leeftijdsfase
• LIn gewend om snel en oppervlakkig te leven in zapcultuur, kunnen meerdere dingen tegelijk (1, 3, 4, 6) • LIn zijn zeventien en vinden alles belangrijker en interessanter dan school (4) • LIn zien niet altijd de consequenties op lange termijn (4) • LIn kunnen niet overzien wat in de praktijk gevolgen zijn (6) • LIn zijn moeilijk op school te houden, werken liever thuis (8) • LIn in volwassenenonderwijs kiezen zelf voor de opleiding (niet de ouders) en ook wel omdat ze het moeten voor hun werk, om een diploma te halen, lIn erg gemotiveerd (9) • LIn werken grotendeels naast hun studie (10) • LIn moeten het nut van een taak inzien om eraan te werken (10)
Leerstijl doen in plaats van denken
• Het zijn praktijkleerders, doeners, resultaatgericht en niet gericht op proces (3, 8, 10) • Moeite met inhoud interpreteren, stof doornemen (3) • LIn doen liever gewoon dingen en vinden het veel lastiger om eerst na te denken waarom ze een aantal dingen doen (7) • LIn werken oppervlakkig (8) • LIn hebben moeite met het willen inzien (8) • LIn wantrouwen theorie (10)
Niveau/vooropleiding/achtergrond van de leerlingen
• LIn op Mbo-niveau slecht in plannen door vooropleiding, plannen zoveel mogelijk naar achteren (3) • Veel voormalige havisten hebben meer gevoel voor kwaliteitseisen dan VMBO-leerlingen (4) • LIn van BOL 4 laten zich makkelijk sturen en begeleiden en hebben over het algemeen een doel voor ogen (6) • Leerlingpopulatie is voor 80 procent allochtoon (6)
Motivatie/zelfregulatievaardigheden
• Leerlingen zijn lui (4) • Sommige lIn nemen werk over van andere lIn (4) • Overall bewijzen voor te verzamelen zijn lIn vrij snel zat (7) • Er zijn fanatieke lIn die alles heel goed willen doen (8) • LIn denken niet na over wat ze gaan doen, vergeten doelen te stellen (9) • LIn hebben de vaardigheden planning, prioriteiten stellen en keuzes maken niet goed onder de knie (9)
Calculerend gedrag
• Ze voelen haarfijn aan wanneer ze weggkomen met het niet maken van opdracht (1) • LIn werken calculerend: proberen met de minste inspanning een zes of zeven te halen en zijn tevreden met voldoende (4)
Beperkte taal-/schrijfvaardigheid
• Taalvaardigheid laat te wensen over (3) • Zij zijn niet gewend om dingen op papier te zetten, vinden ze niks, geeft extra drempel (3)
Intellectueel niveau
• Sommige lIn hebben het intelligentieniveau niet (8) • Bij sommige lIn veel geduld vereist om de ontwikkeling te kunnen zien en vertrouwen erin te hebben dat het goed komt (9)
Irreëel zelfbeeld
• LIn denken bij begin opleiding snel rijk te worden maar later blijkt dat ze wat moeten gaan leren, maken verkeerde keuzes (3) • LIn laten zich niet zo makkelijk sturen, ze zijn eigenwijs (10)

Coaches noemen een groot aantal leerlingfactoren die van invloed kunnen zijn op het verloop van de coaching.

Allereerst sluiten de omgeving en het onderwijs niet altijd aan bij de wensen van leerlingen in deze leeftijdsfase.

In hun leerstijl zijn leerlingen geneigd praktisch aan de slag te gaan, ze hebben weinig interesse om zich in de theorie te verdiepen. Ze hebben ook moeite om na te denken waarom ze iets gaan doen. Leerlingen werken dan ook oppervlakkig aan taken.

Naarmate het instroomniveau en het niveau van de vooropleiding hoger is hebben leerlingen minder moeite met modern onderwijs en is begeleiding gemakkelijker. Leerlingen op Mbo-niveau zijn slecht in plannen, terwijl degenen die van de Havo komen meer van kwaliteitseisen weten.

Leerlingen hebben geregeld moeite om het leren te reguleren, zich te motiveren, doelen te stellen, bij te sturen en vallen dan terug op coaches.

Leerlingen vertonen vaak calculerend gedrag, ze spannen zich dan niet meer in dan nodig is.

Een beperkte taalvaardigheid is een ander probleem dat voor veel leerlingen geldt, waardoor ze niet goed processen op papier kunnen zetten.

Niet alle leerlingen hebben het intelligentieniveau dat voor de opleiding vereist is. Ze kunnen de opleiding halen, maar daar is geduld en vertrouwen van de kant van coaches voor nodig.

Het ontbreekt veel leerlingen aan een reëel zelfbeeld op de opleiding. Ze onderschatten het niveau van de opleiding en denken zelf vaardigheden goed te beheersen.

6.3.3 Toelichting op de kritische situaties

In de interviews met docenten is gesproken over de kritische situaties die in de enquête stonden vermeld. Daarbij kwam vooral ter sprake hoe de betreffende situatie zich voordoet (de uitingvorm), wat de situatie complex maakt en hoe coaches met de situatie omgaan, welke aanpak zij hanteren. Hun uitspraken hierover zijn per situatie en per vraag in tabellen gezet, die hieronder zijn weergegeven in samengevatte vorm. Het nummer achter de uitingen geeft het docentnummer weer. Na elke tabel volgt een beschrijving van de bevindingen.

Tabel 6.10 Situatie 1, leerlingen zijn met veel andere dingen dan de projecttaak bezig

Uitingvorm	Wat maakt het complex?	Hoe pakken coaches het aan?
• LIn verdelen taken en zijn dan sneller klaar (1) • Taken achter computer, waarbij ook msn'en, gamen tussendoor (3, 6) • LIn zoeken wat op, leren en bellen en internetten tussendoor (4, 8) • Andere taken naast stage/werk waar lIn behoefte aan hebben, wat ze nog niet beheersen (7)	• Niet weten welke kant het opgaat, hoeveel tijd werken aan opdrachten vergt (1) • LIn moeilijk van andere taken af te brengen (6) • Alle (achttien) lIn vertonen hetzelfde gedrag, komen niet met vragen, lIn snappen het niet (8) • LIn laten zich niet makkelijk sturen door coach, zijn eigenwijs (10)	• LIn motiveren, richten op wat ze moeten doen (1) • Activiteiten als competentie benaderen, evenwicht vinden tussen project en vrije tijd (3) • Op goede spoor zetten, lIn actieve dingen laten doen (6) • Sturen, begeleiden, aanzetten tot iets doen, vragen naar aanpak (8) • LIn bijsturen, taken anders laten verdelen, meer gebruik van elkaar maken, laten beseffen dat er wat te leren valt (10)

De meeste docenten geven aan dat leerlingen veel andere dingen naast de projecttaak doen. Ze zijn vooral goed in het doen van meerdere dingen tegelijk, zoals bellen, spellen spelen en internetten tussen het werken aan taken door. De andere zaken die leerlingen bezighouden kunnen overigens ook bestaan uit kennis opdoen die ze nog niet beheersen. Dat leerlingen veel tijd aan andere dingen besteden komt ook doordat leerlingen soms sneller klaar zijn met hun taken.

Wat deze situatie complex maakt is dat leerlingen moeilijk van andere bezigheden afgehouden kunnen worden. Het is voor een coach ook niet altijd duidelijk hoeveel tijd het werken aan een taak kost. Bovendien luisteren leerlingen, aldus een coach, niet altijd naar de coach, omdat ze volgens hem eigenwijs zijn. Het feit dat alle leerlingen in een groep hetzelfde gedrag vertonen bemoeilijkt ook het coachen.

In de aanpak van deze situatie kiezen coaches over het algemeen voor leerlingen te motiveren, sturen, begeleiden en op het goede spoor te zetten. Ook een evenwicht proberen te vinden tussen project en vrije tijd komt voor. Verder wordt nog gesproken over leerlingen laten beseffen dat ze iets kunnen leren van de projecttaak.

Tabel 6.11 Situatie 2, leerlingen slagen er niet in vakinhoudelijke informatie te verzamelen voor de opdracht

Uitingsvorm	Wat maakt het complex?	Hoe pakken coaches het aan?
• LIn vinden eerder te veel dan te weinig (1) • LIn slagen er goed in, vragen elkaar om hulp (3) • LIn willen dat docenten zoeken, doen zelf minder of zoeken oppervlakkig (7) • Bij info zoeken bedenken lIn zelf iets eenvoudigs en zoeken niet méér info (8) • Verzamelen lukt, selecteren en goed gebruiken moeilijk (10)	• LIn moeite met inhoud interpreteren, zijn tevreden met geleverde werk en vragen niet af hoe je aan informatie komt (3) • lIn stellen niet de juiste vragen (7) • ingewikkeld voor lIn om belangrijke info te selecteren, lIn hebben juiste vaardigheden niet (8, 9) • Niet complex omdat coach zelf weet waar hij gezocht heeft en waar lIn moeten zoeken (1) • Niet complex, want er wordt in het begin aangegeven waar lIn info kunnen vinden, wel steeds minder (4) • Niet complex, coach kent kennis van lIn en kan ze daarmee een richting opsturen (9)	• Hints geven, lIn zelf laten zoeken, niet te snel met oplossingen komen (1) • Lerende werkhouding aanleren, sturen op informatie leren selecteren en interpreteren (3, 6) • Aanvullende info laten zoeken, op boeken wijzen, boeken aangeven (8) • Aangeven waar info te vinden is (9) • Feedback op producten leveren, tips over aanpak geven (10)

In deze situatie is vaak het probleem dat leerlingen moeite hebben met informatie selecteren, terwijl ze eerder te veel informatie vinden. Ook zoeken ze oppervlakkig en hebben ze liever dat de docent voor hen zoekt.

Het moeilijke aan deze situatie is dat leerlingen de juiste vaardigheden vaak niet hebben, zoals informatie kunnen selecteren en de inhoud kunnen interpreteren. Daarnaast begrijpen ze niet waarom ze bijvoorbeeld aan moeten geven hoe je aan informatie bent gekomen. Ze vinden het geleverde werk al voldoende. Sommige coaches vinden deze situatie echter niet complex. Als de coach zelf weet waar informatie te vinden is kan hij leerlingen daarmee snel helpen. Ook kan de coach door zijn kennis van wat de leerlingen weten en kunnen ze makkelijk een richting opsturen. Daarbij komt nog dat volgens een coach aan het begin van de opleiding goed wordt aangegeven waar leerlingen informatie kunnen vinden en deze informatie in de loop van de opleiding steeds minder wordt, zodat ze dan informatie leren zoeken.

De meest directe aanpak van deze situatie, die een enkele coach hanteert, is leerlingen zeggen waar ze informatie kunnen vinden of welke boeken ze nodig hebben. De meeste coaches proberen echter hints te geven aan leerlingen en hen zelf informatie te laten zoeken. Ook leerlingen leren te selecteren en interpreteren wordt genoemd.

Tabel 6.12 Situatie 3, leerlingen gaan aan de gang/leveren snel een product op zonder zich te verdiepen in de theorie

Uitingsvorm	Wat maakt het complex?	Hoe pakken coaches het aan?
• LIn zien het als formele verplichting, maken opdr. snel en oppervlakkig af ten koste van diepgang, met minste inspanning voldoende halen (1, 3, 4, 8) • LIn werken direct aan taak zonder bewuste oriëntatie (7) • LIn zijn blij dat ze klaar zijn en boos als het niet aan kwaliteitseisen van docent voldoet (8) • LIn gewend in praktijk zonder inhoudelijke verdieping te werken, denken theorie niet nodig te hebben (10)	• LIn laten beseffen dat kwaliteit niet goed is (1) • Lezen van meningen en reflecties van LIn kost veel tijd voor coaches dus er is een tussenweg nodig (4) • LIn moeten goed worden gestuurd en ze pakken niet altijd op wat wordt gezegd (6) • Verschillende leerstijlen ondersteunen, inschatten welke leerstijl bij LIn hoort en daarop begeleiden (7) • Coaches krijgen LIn niet aan het leren, want LIn zitten er niet om te leren (8) • LIn wantrouwen theorie (10) • Niet complex door regelmatige ijkpunten en reflectiemomenten (3)	• LIn in tweegesprek ervan overtuigen dat opdracht/kwaliteit niet goed is, LIn juiste vragen leren stellen om kwaliteit te leveren (1, 8) • In reflectiegesprekken LIn oppervlakkigheid laten beseffen, LIn dieper laten ingaan op taken (3, 8) • Gesprek met LIn die kennis van theorie die geleerd moest worden vereist (4) • Beïnvloeden werkgedrag (6) • LIn begeleiden met eigen leerstijl, kritisch bewustzijn op gang brengen (heb je daaraan gedacht, wat vond je daarvan) (7) • Vragen wat LIn aan het doen zijn, zeggen waar taak aan moet voldoen (8) • Vragen welke kennis ervoor nodig is, wat erover geschreven zou kunnen zijn (9) • LIn laten verkennen, goed werkplan maken, taken verdelen (10)

Leerlingen werken vaak oppervlakkig en zonder theoretische verdieping aan taken. Ook laten ze oriëntatie vooraf achterwege. Vanuit de praktijk zijn ze gewend om zonder inhoudelijke verdieping te werken en zij denken dan ook theorie niet nodig te hebben. Vaak proberen ze om met de minste inspanning een voldoende te halen en dit gaat ten koste van de kwaliteit van het werk. Ze worden al gauw boos als de docent niet tevreden is over het geleverde werk, omdat ze het gevoel hebben dat ze het goed hebben gedaan.

Wat het coachen in deze situatie moeilijk maakt is dat leerlingen er soms moeilijk van te overtuigen zijn dat hun werk niet goed is. Leerlingen hebben veel sturing nodig, en ze pakken niet altijd op wat wordt gezegd. Een probleem is dat leerlingen een watrouwen koesteren jegens theorie en moeite hebben met leren, omdat ze meer op de praktijk zijn gericht. Het lezen van reflectieverslagen van leerlingen kost soms ook veel tijd, zodat een coach voor een tussenoplossing kiest. Een andere coach vindt het lastig om leerstijlen van leerlingen in te schatten en verschillende leerstijlen te ondersteunen.

Een coach houdt een gesprek met leerlingen, waarbij ze kennis nodig hebben die ze moesten leren, zodat ze worden aangezet om zich te verdiepen in de theorie. Leerlingen krijgen ook begeleiding op hun eigen leerstijl. Leerlingen worden gestimuleerd om een goed werkplan te maken en taken te verdelen. Een andere aanpak van het probleem is om de leerlingen ervan te overtuigen dat de kwaliteit niet goed is. Er wordt omzichtig gewezen op de oppervlakkigheid van de planning. Coaches stellen leerlingen ook vragen, onder meer waar ze mee bezig zijn en welke kennis voor de opdracht vereist is. Geprobeerd wordt ook om het kritisch bewustzijn op gang te brengen en het werkgedrag van leerlingen te beïnvloeden.

Tabel 6.13 Situatie 4, leerlingen maken cruciale fouten in de deeltaak

Uitingsvorm	Wat maakt het complex?	Hoe pakken coaches het aan?
• LIn gaan uit gemakzucht sneller werken en slaan stappen over (4) • LIn werken oppervlakkig door weinig verstand van oriëntatie (7) • Sommige lIn onttrekken zich aan groepje, waardoor taak in gevaar komt • LIn kunnen in lesweken goed samenwerken, maar houden zich tussentijds of buiten school niet aan afspraken (10)	• LIn vergeten coaching snel (6) • Moeilijk lIn proces van oriëntatie, plannen, uitvoeren, terugkijken te leren (7) • LIn moeite met leren inzien, want praktijkmensen (8) • Gedrag/probleem op tijd in de gaten hebben en weinig tijd om te coachen (9) • Hele proces (binnen/buiten school) moeilijk onder controle te krijgen en uitstel moeilijk bij te sturen (10) • Niet complex, want lIn hebben fouten snel door (3) • Niet complex, na kort vraaggesprek zien lIn in wat fout ging (4)	• Bespreken, zodat lIn doorhebben wat fout gaat en hoe ze kunnen verbeteren (3) • Vraaggesprek houden, lIn niet beoordelen, vragen om uitleg en ze weer aan de gang laten gaan (4) • Op fouten wijzen, bijsturen, zaken op laten pakken, herhalen (6) • LIn tijdens taken in de gaten laten krijgen wat fout gaat (7) • Benadrukken van groepswork, hoe doe je dat in de praktijk (8) • LIn goed in fout laten gaan en dan kijken naar verbeteringen (9) • Feedback geven, beschikbaar zijn voor lIn (10)

De cruciale fouten bestaan volgens coaches uit snel en oppervlakkig werken, uit gemakzucht en/of gebrek aan kennis over oriënteren voor een opdracht of planning. Een ander probleem vormt het werken in groepjes. Sommige leerlingen werken niet mee in een groepje. Er ook leerlingen zijn op school goed samenwerken, maar buiten school afspraken niet nakomen.

Het moeilijke aan coachen in deze situatie is dat leerlingen moeite hebben met het hele proces van oriënteren, plannen, uitvoeren en terugkijken dat bij taken hoort te leren. Verder hebben leerlingen moeite met het nut inzien van taken, omdat ze meer praktijkgericht zijn. Er zijn ook coaches die de situatie niet complex vinden, omdat leerlingen snel in de gaten hebben wat er fout ging bij taken.

De oplossingen die coaches voor dit probleem noemen zijn onder andere dat leerlingen in de gaten moeten krijgen wat er fout ging. Coaches wijzen de leerlingen ook op fouten. Verder benadrukken ze groepswork en vertellen hoe belangrijk het in de praktijk is om in stappen te werken.

Tabel 6.14 Situatie 5, leerlingen krijgen een opdracht niet af/lopen achter op schema

Uitingsvorm	Wat maakt het complex?	Hoe pakken coaches het aan?
• Lln vragen om uitstel, leveren opdracht in die niet af is (1) • Lln kijken 's avonds pas wat ze voor volgende dag moeten doen (3) • Lln vinden andere zaken interessanter dan opdracht (4) • Lln niet aanwezig, waardoor planning in de war loopt (6) • Lln moeten persoonlijk ontwerpplan opstellen wat niet vlot (7) • Lln maken eigen planning en als ze die niet halen stellen ze die gewoon bij (9) • Lln werken aan taak, maar door omstandigheden (onvoldoende, ziekte) laten ze dingen uit handen vallen, wat zorgt voor problemen in groepje (10)	• Lln moeite met zelf plannen, houden zich zelden aan vaste planning, plannen naar achteren (3, 7, 9) • Lln zijn lui, coach moet veel trekken om lln alles voor elkaar te laten krijgen (4) • Lln doen niets als het volgens schema moet, werken liever thuis alleen dan in groepje op school (8) • Niet complex, want coaching is helpen met praktische dingen (vragen waar je bent, wat af is) • Niet complex, lln werken productgericht, wat af moet komt af (10)	• Planning vereenvoudigen door meetpunten inbouwen (3) • Inlevermomenten voorhouden, in gesprekken rechtekken van werk (4) • Eigen manier van lln stimuleren om ontwikkeling te kunnen verwoorden (7) • Vragen waar lln zitten in planning, laten zien wat ze hebben gedaan (8) • Vragen/vaststellen waarom lln planning steeds bij moeten stellen, relatie leggen met beroepspraktijk (9)

Bij deze situatie speelt vooral mee dat leerlingen niet goed plannen. Als een planning niet klopt stellen leerlingen die vaak gewoon bij, zodat ze op uitstel aansturen. Ook komt de planning in problemen doordat leerlingen te veel aandacht besteden aan andere zaken, leerlingen persoonlijke problemen hebben of afwezig zijn.

Veel coaches vinden het moeilijk om in deze situatie te coachen omdat leerlingen niet goed met een planning overweg kunnen. Ze hebben moeite om zelf te plannen en houden zich niet aan een vast schema. Verder plannen leerlingen naar achteren en werken liever alleen thuis dan met een groepje op school. Andere coaches vinden deze situatie niet complex, omdat de coaching bestaat uit helpen met praktische dingen, zoals waar leerlingen zitten met hun planning en wat er al gedaan is. Ook werken leerlingen productgericht, waardoor ze een opdracht die af moet ook afmaken.

Manieren die worden aangegeven om in deze situatie te coachen zijn allereerst de planning vereenvoudigen door extra meetpunten in de opdracht te plaatsen en leerlingen te wijzen op de inlevermomenten.

Tabel 6.15 Situatie 6, regulatieve taken worden oppervlakkig uitgevoerd/In gaan niet mee in de planning waar gebruik van gemaakt moet worden

Uitingsvorm	Wat maakt het complex?	Hoe pakken coaches het aan?
• Lin gebruiken hun eigen planning, wat per week af moet, regulatieve taken beheersen ze slecht (1) • Bij bedrijven goed product afgeleverd, maar proces en verslaglegging onvoldoende (3) • Lin zien het nut van planning niet in/vinden het niet belangrijk (6, 10) • Lin letten niet goed op of taak naar behoren is uitgevoerd (7)	• Lin willen liever dat coach hun werk doet (plannen) (1) • Lin zetten weinig op papier en plannen niet weken van tevoren, erg op eindproduct gericht (3) • Lin moeite met bewustwording van nut en noodzaak planning, vinden methodische werkwijze overbodig (4, 6, 7, 10) • Past niet bij leerstijl In, tevreden als het goed gaat, waarom druk maken (8) • Lin willen vooral toetsen halen (10)	• Lin stimuleren naar docent stappen en probleem te bespreken, pas helpen als In vast komen te zitten (1) • Sturen op verantwoording afleggen (3) • Lin belang ervan laten inzien (4) • Voorbeeld uit praktijk geven (6) • Aansluiten op manier van werken van In (7) • Reflectiegesprekken, feedback, belang laten inzien, eigen proces in de gaten laten krijgen en kunnen verwoorden (10)

Leerlingen zijn volgens sommige coaches slecht in regulatieve taken. Ze beheersen het proces en de verslaglegging niet goed en controleren soms niet of de taak goed is gemaakt.

Het is volgens coaches moeilijk om in deze situaties te coachen. Leerlingen hebben een leerstijl waarbij ze weinig op papier zetten, kort van tevoren plannen en meer op het eindproduct gericht zijn. Het belang van een planning zien zij niet en zij vinden de methodische werkwijze niet nodig. Een andere moeilijkheid is dat leerlingen te veel willen dat de coach voor hen plant.

Waar de coaches vooral aan werken is het belang van planning en verantwoording afleggen te laten inzien. Ook geven ze een voorbeeld uit de praktijk van wat regulatieve taken kunnen betekenen. Coaches helpen leerlingen pas als ze niet verder kunnen. Ze zijn bovendien beschikbaar om het probleem te bespreken, niet om het werk van leerlingen over te nemen.

Tabel 6.16 Situatie 7, leerlingen controleren elkaars werk niet of nauwelijks

Uitingsvorm	Wat maakt het complex?	Hoe pakken coaches het aan?
• LIn laten een ander het werk doen en controleren dat niet, zodat ze onvoldoende krijgen (4) • LIn werken individueel aan taken en voegen die bij elkaar, pas achteraf ervan kennisnemen (6) • LIn leveren enthousiast commentaar op andermans portfolio, maar niet kritisch en zonder tips (7) • LIn vinden het werk er goed uitzien, hebben niet in de gaten wat probleem is (8) • LIn geen interesse in wat de ander doet, nemen genoeg met minder stuk van de ander (9) • LIn vinden dat docent maar moet beoordelen (10)	• LIn controleren niet uit zichzelf (3) • LIn werken individueel, leren niet van elkaar (6) • LIn druk met eigen werk en geen zin in commentaar leveren op andermans werk (7) • LIn vinden werk van ander snel goed, geloven het wel (8) • Moeilijk belang bijbrengen en gezamenlijke verantwoordelijkheid stimuleren (9) • LIn rekenen te veel op verstand docent/coach, hebben moeite met zelf hanteren beoordelingscriteria want te abstract (10) • Niet complex, eigen keuze lIn, • vallen wel snel in herhaling (4)	• LIn hierin stimuleren, hoe heb je het aangepakt (1) • Duidelijk maken van teambeoordeling, gesprekken aangaan over samenwerking (3) • LIn laten concluderen dat manier niet slim is, lIn prikkelen volgende keer werk zelf te doen (4) • Wijzen op belang elkaar helpen (6) • LIn laten bijdragen aan positief leerklimaat (7) • Elkaar tips laten geven, vragen of lIn met werk tevreden zouden zijn, begeleiden (8) • Vragen hoe lIn het anders zouden willen doen, waarom ze werk van een ander laten zitten (9) • LIn elkaar laten beoordelen, feedback geven (10)

Veel leerlingen verdelen taken, zodat ze individueel met een deel bezig zijn. Op het einde voegen ze die delen bij elkaar zonder dat ze het werk op kwaliteit controleren. Ze denken niet na over wat de ander doet, dat is zijn/haar eigen zaak. Bij het beoordelen van bijvoorbeeld elkaars portfolio zijn leerlingen niet kritisch naar elkaar en vinden ze het werk van de ander snel goed. Ook komt het voor dat leerlingen elkaar weinig beoordelen, omdat ze vinden dat de docent dat moet doen.

Het complexe aan deze situatie is vooral dat leerlingen te veel individueel werken en geen gezamenlijke verantwoordelijkheid nemen. Bij het beoordelen van elkaars werk hebben leerlingen vaak geen zin om commentaar te leveren op het werk van de ander. Daarbij komt nog dat beoordelingscriteria voor hen te abstract zijn om te gebruiken bij een oordeel. Het is volgens één coach niet complex, omdat leerlingen er zelf voor kiezen geen controle uit te voeren, waardoor ze ook de gevolgen (een onvoldoende) moeten aanvaarden.

Als aanpak voor deze situatie noemen coaches vooral leerlingen stimuleren elkaar te laten beoordelen. Hierbij horen ook gesprekken over samenwerking. Leerlingen moeten zich ook bewust worden van het nut van een teambeoordeling en het belang van elkaar helpen. Coaches vragen leerlingen of ze met het werk tevreden zouden zijn om ze te laten beseffen dat een te individuele aanpak van een taak niet slim is. Ook stimuleren ze dat leerlingen met oplossingen komen, welke tips ze kunnen bedenken.

Tabel 6.17 Situatie 8, leerlingen zijn ontevreden over het werk van een medeleerling uit de groep

Uitingsvorm	Wat maakt het complex?	Hoe pakken coaches het aan?
• LIn zijn vaak ontevreden over ontbreken van werk als taken verdeeld zijn (1) • LIn haken af, andere lIn zijn ontevreden over afwezige lI (3, 8) • Groep vindt dat lI te weinig doet, lIn vaak ontevreden, maar laten het maar zo (9) • De een werkt harder of meer dan de ander, lIn proberen daar samen oplossingen voor te vinden (10)	• LIn vinden het niet hun probleem en beschuldigen anderen snel (1) • LIn zijn niet altijd aanwezig, veel verzuim (6, 7) • LIn melden werkgedrag van ander niet (8) • Vanuit werksituatie neiging om te laten zitten (9) • Niet complex, oplossing: simpelweg kwaliteitscontrole houden (4) • Niet complex, lIn hebben intensieve samenwerking (10)	• Benadrukken dat lIn moeten samenwerken, proberen lIn fatsoenlijk rake dingen te laten zeggen, lIn laten beleven hoe beschuldigd te worden voelt via rollenspellen (1) • Kijken of lIn met oplossing kunnen komen of zelf uitleggen hoe (3) • Bespreken om achterstand te voorkomen, contract tekenen voor nakomen afspraken (3) • LIn confronteren met werk, laten afvragen waarom slechte kwaliteit en waarom onopgemerkt (4) • LIn keus geven om niet meer met iemand samen te werken als afspraken niet zijn nagekomen (9) • Regelmatig van groep laten wisselen (10)

Deze situatie ontstaat door het ontbreken van werk of als leerlingen het laten afweten. Ook is de kwaliteit van het werk slecht doordat leerlingen geen kwaliteitscontrole houden. Hoewel leerlingen hier vaak ontevreden over zijn laten ze het werk vaak maar voor wat het is. Het komt echter ook voor dat leerlingen samen oplossingen voor de kwaliteit van het werk proberen te vinden.

Wat deze situatie complex maakt is dat leerlingen het niet als hun probleem zien dat een ander slecht werk levert. Leerlingen zijn ook vaak niet aanwezig. Verder melden ze het werkgedrag van de betreffende leerling niet en beschuldigen ze deze leerling snel. Andere coaches vinden deze situatie niet complex, omdat leerlingen eenvoudigweg een kwaliteitscontrole moeten houden of omdat ze intensief met elkaar samenwerken en elkaar helpen.

De oplossingen voor deze situatie zijn verschillend. Het benadrukken dat leerlingen moeten samenwerken, maar ook de keus laten om niet meer met iemand samen te werken als afspraken niet zijn nagekomen worden genoemd. Een coach maakt gebruik van een rollenspel om leerlingen te laten ondervinden hoe het voelt om beschuldigd te worden. Leerlingen leren hierbij ook hoe ze rake dingen op een fatsoenlijke manier kunnen zeggen, zodat er nog ruimte is om met elkaar samen te werken. Een andere aanpak is om leerlingen met hun werk te confronteren, zodat ze zich gaan afvragen waarom het van slechte kwaliteit is en onopgemerkt is gebleven. Leerlingen kunnen zo met eigen oplossingen komen en anders helpt de coach hen daarbij.

Tabel 6.18 Situatie 9, het werk van een leerling is stelselmatig van slechte kwaliteit

Uitingsvorm	Wat maakt het complex?	Hoe pakken coaches het aan?
• Kwaliteit bij meeste lln verbetert gaandeweg, anderen kunnen niveau niet aan (1) • Ll wil niet naar school (3) • Ll levert slecht werk omdat hij hoofd er niet bij heeft (4) • Lln werken hard aan opdr en zijn tevreden, maar kwaliteit slecht (8) • Lln willen opleiding graag, maar presteren niet goed (9)	• Lln hebben moeite met opdr goed lezen (6) • Moeilijk om lln aan de gang te krijgen, want meer op praktijk gericht (7) • Lln gemotiveerd en willen graag, waar grenzen trekken voor coach (9) • Niet complex, lln pakken coaching goed op (4)	• Gesprekken aangaan, evt. Signaleren, adviseren om iets anders te doen (3) • Opdr goed laten lezen, werk laten voldoen aan gestelde eisen (6) • Lln proberen aan de gang te krijgen (7) • Betekenisvolle opdr bedenken (8) • Ll zeggen wanneer het niet verder kan, kijken waar probleem zit, vergelijken met beroepspraktijk (9)

Er zijn verschillende uitingsvormen van deze situatie. Zo wordt aangegeven dat het kan gaan om een leerling die het niveau niet aankan. Ook komt het voor dat de leerling er de aandacht even niet bij heeft. Een leerling kan ook hard werken aan een opdracht en hier tevreden over zijn, terwijl de kwaliteit van het werk slecht is.

Het moeilijke aan deze situatie is dat leerlingen tevreden zijn als ze het werk afhebben, terwijl het werk van slechte kwaliteit is. Het is volgens een coach ook moeilijk om te bepalen wanneer een leerling beter een andere opleiding kan gaan kiezen, omdat ze vaak de opleiding graag volgen en gemotiveerd zijn. Een coach vindt de situatie niet complex, omdat leerlingen de coaching goed oppakken.

De oplossing van het probleem in deze situatie bestaat uit het signaleren van slechte kwaliteit, aangaan van gesprekken, zeggen dat het zo niet verder kan en indien nodig adviseren om een andere opleiding te gaan doen. Een andere aanpak als leerlingen moeite hebben met opdrachten is om ze een opdracht goed te laten lezen en zorgen dat het werk voldoet aan de gestelde eisen. Een andere aanpak is de opdrachten zelf betekenisvoller te maken.

Tabel 6.19 Situatie 10, leerlingen werken langs elkaar heen/het werk van lln is niet afgestemd op elkaar

Uitingsvorm	Wat maakt het complex?	Hoe pakken coaches het aan?
• Verdelen werk gaat goed, maar controle ontbreekt (4) • Taken worden verdeeld en gemaakt, maar lln houden werk niet centraal (6) • Lln werken indiv aan taken, sommigen doen niets en die kunnen niets vertellen over opdr (8) • Lln maken verslag met drieën, maar één voegt het bij elkaar, niet samen maken (10) • Kiezen kortste weg, maken niet optimaal gebruik van elkaar (10)	• Lln melden probleem niet altijd, laten niet altijd weten wat ze doen (3, 9) • Lln denken werk zelf beter te kunnen, geen vertrouwen in anderen, vinden het goed als taak af is (8) • Lln hechten meer waarde aan oordeel docent/coach dan van elkaar, lln doen het omdat het moet (10)	• Lln zeggen niet te veel verdelen maar werk controleren, lln laten beseffen waar ze het voor doen, goed gevoel laten opleveren (4) • Sturen op producten met elkaar bespreken, planning nakomen controleren, notulen laten maken om te laten zien hoe ver lln zijn (6, 10) • Stimuleren elkaar ondersteunen (7) • Werk laten ordenen, overleggen (8) • Praten over proces en verwachtingen lln (9) • Lln meerwaarde van samenwerken laten zien, lln plezier in opdracht laten krijgen (10)

Bij het werken aan taken werken leerlingen veel langs elkaar heen. Ze controleren elkaars werk niet en houden het werkproces niet centraal. Meestal voegt één leerling het werk samen. Het komt zelfs voor dat een leerling niets doet. Leerlingen kiezen over het algemeen voor de kortste weg, oftewel snel werken en alles bij elkaar voegen.

Wat deze situatie moeilijk maakt volgens coaches is onder andere dat leerlingen het probleem niet melden en niet altijd laten weten wat ze doen. Ze hebben ook weinig vertrouwen in het werk van andere leerlingen, omdat ze het zelf beter denken te kunnen. Het oordeel van de docent slaan ze hoger aan dan dat van elkaar. Bovendien controleren leerlingen voornamelijk het werk omdat het moet van de docent.

Als oplossing van het probleem dat speelt zeggen coaches tegen leerlingen dat ze het werk niet te veel moeten verdelen en elkaars werk moeten controleren en met elkaar moeten bespreken. Verder vinden ze het belangrijk om leerlingen te laten beseffen waarom het werk beter afgestemd op elkaar kan zijn en wat de meerwaarde is van samenwerken. Andere oplossingen zijn praktisch van aard, zoals notulen laten maken om de voortgang bij te houden en het werk beter te ordenen. Een andere aanpak is het besteden van aandacht aan de leerlingen, zodat die een goed gevoel krijgen en het fijn vinden om aan de opdracht te werken.

Tabel 6.20 Situatie 11, één leerling doet het meeste werk

Uitingsvorm	Wat maakt het complex?	Hoe pakken coaches het aan?
• Een goede II neemt het werk op zich als een ander het niet doet, anders komt opdracht niet goed (1,4,6) • Soms nemen zwakke IIn het voortouw en goede II vindt dat prima (3) • Deze II doet werk zonder met anderen te bespreken en geeft aan dat het niet goed voelt (9) • Een II neemt initiatief voor een keer bij groepswork, maar wil volgende keer dat anderen het doen (10)	• Andere IIn nemen niet het voortouw, moeilijk om groepsleden te activeren (3, 10) • LI kan gedrag moeilijk loslaten, andere IIn kunnen zich niet verder ontwikkelen (4, 10) • Moeilijk II niet leiding laten nemen/tegen te houden (6) • Moeilijk gedrag van IIn te veranderen, de een pakt coaching makkelijker op (7) • Geen tijd om met IIn om tafel te zitten (9) • Deze IIn erg op zichzelf gericht, geen boodschap aan anderen (10)	• IIn zeggen meer los te laten (4) • IIn vragen iemand anders te laten proberen (7) • IIn laten overleggen, maar ook IIn die dat prettig vinden alleen laten werken (8) • Met andere IIn om tafel gaan zitten, proces bespreekbaar maken (9) • Stimuleren diepte in te gaan, duidelijk maken dat niveau dat van anderen overstijgt (10)

Een leerling die het meeste werk op zich neemt is volgens enkele coaches vaak iemand met gevoel voor kwaliteitseisen en een initiatiefnemer. Het gedrag komt voort uit het gevoel dat het niet goed komt met de opdracht als een ander het werk verkeerd of niet doet. Het komt echter ook voor dat een leerling zich op de voorgrond drukt die juist niet de beste is en het werk niet veel kan verbeteren, waarbij de leerling van wie je dergelijk initiatief verwacht zich dan op de achtergrond houdt. Een andere uiting van deze situatie is die waarin de leerling stilzwijgend het meeste werk doet en aan de docent vertelt dat het eigenlijk zo niet goed is. Deze leerling wil vaak de volgende keer niet in dezelfde situatie terechtkomen.

Een aantal zaken maken het moeilijk om in deze situatie te coachen. Andere groepsleden nemen niet het initiatief om (meer) werk te gaan doen en zij zijn moeilijk over te halen dit wel te doen. Een leerling die het meeste werk doet kan dit gedrag moeilijk loslaten en het is moeilijk om deze leerling niet de leiding te laten nemen. Door de opstelling van deze leerling kunnen andere groepsleden zich niet verder ontwikkelen. Het gedrag van een leerling is moeilijk te veranderen en de een pakt coaching beter op dan de ander. Soms is er geen tijd om uitgebreid met leerlingen over het probleem te praten. Verder is een leerling die het meeste werk doet erg op zichzelf gericht en houdt deze geen rekening met anderen.

Om dit probleem het hoofd te bieden worden verschillende aanpakken genoemd, zoals proberen leerlingen meer om de tafel te laten zitten en met elkaar te overleggen om over de verdeling van het werk te praten. De leerling die het meeste werk doet kan ook worden gevraagd om meer werk los te laten en iemand anders laten proberen het werk te maken. Aan de andere kant geeft een coach een leerling die het prettig vindt om zo te werken ook de vrijheid om allen te werken. Een coach maakt een leerling ook duidelijk dat zijn niveau dat van anderen overtreft.

Tabel 6.21 Situatie 12, leerlingen werken niet volgens een taakverdeling/ongestructureerd

Uitingsvorm	Wat maakt het complex?	Hoe pakken coaches het aan?
• Lin verdelen taken goed, maar werken ongestructureerd, door elkaar (4,9) • Lin gaan eigen koers varen (6) • Sommige Lin gaan weinig systematisch aan de slag (7) • Lin beginnen maar ergens en blijven steken in maken van plan (8) • In het begin gestructureerd, maar Lin slaan later stappen over en gaan sneller door taken heen (10)	• Stappen lopen door elkaar, Lin doen van alles tegelijk (4) • Lin moeite met goed lezen en ernaar handelen (6) • Lin doen dingen en denken niet na over vooropgesteld plan en terugblik (7) • Sommige Lin kunnen niet structureren, beginnen maar ergens, plan maken belemmert (8) • Taken moeten beloning opleveren (afgetekend, goedgekeurd worden) (10)	• Lin leren samenwerken en structureren (3) • Planning verplicht stellen, met Lin doornemen (4) • Lin op planning en taken wijzen (6) • Lin hulpmiddelen laten gebruiken, vrijheid geven om andere dingen te hanteren (7) • Lin laten ordenen in map (8) • Kijken wat er fout gaat, of het doel helder is, of er notulen worden gemaakt (9)

Leerlingen verdelen volgens een aantal coaches de taken goed, maar werken weinig systematisch aan taken. Ze beginnen maar ergens en doen soms maar wat of gaan volledig hun eigen weg. In het begin werken leerlingen nog wel gestructureerd, maar gaandeweg laten ze die structuur los en slaan ze stappen over. Het komt ook voor dat leerlingen blijven steken in het maken van een planning of taakverdeling.

Wat deze situatie moeilijk maakt om te coachen is dat leerlingen niet nadenken over een vooraf te maken planning en een terugblik achteraf. Ze kunnen vaak niet structureren en beginnen daarom maar ergens, doen alles tegelijk en halen stappen door elkaar. Het maken van een planning belemmert leerlingen eerder in het maken van de taak dan dat het hen helpt. Een coach vindt de moeite die leerlingen hebben met het goed lezen van de taken en opdrachten uitvoeren complex. Volgens een andere coach zit de moeilijkheid vooral in het feit dat er een beloning aan taken verbonden moet zijn, bijvoorbeeld in de vorm van een aftekening.

In hun aanpak kiezen coaches ervoor om leerlingen te leren samenwerken en te structureren. Zij kijken ook naar wat er fout gaat bij de verdeling en of het doel helder is. Verder hoort een planning verplicht stellen bij de manier van coachen. Andere manieren zijn leerlingen het werk laten ordenen in een map en goed notuleren. Een coach vindt het belangrijk om leerlingen ruimte te geven om een andere planning of werkwijze te hanteren die afwijkt van de planning die door de school geleerd wordt.

Tabel 6.22 Situatie 13, leerling geeft goed voorbeeldgedrag

Uitingsvorm	Wat maakt het complex?	Hoe pakken coaches het aan?
• Confronteren van andere IIn met tekorten/hiaten in hun aanpak (1) • LIn stimuleren en waarderen elkaar (3) • LIn zijn zorgzaam, helpen elkaar (4) • LIn vertonen spontaan gedrag waar anderen zich aan spiegelen en in worden meegetrokken (6) • Actieve IIn die zelf workshops mogen geven (7) • LIn hebben goede ideeën en oplossingen (10)	• Oplossing wordt niet altijd gesteund door de rest van de groep, IIn worden wel eens overheerst (1, 10) • Voorbeeld geven gaat niet vanzelf, coach kan II niet altijd voorbeelden ontlokken (6) • Groepsproblemen discriminatie, pesten staat gedrag in de weg (8)	• Stimuleren/uitstralen dat IIn zelf oplossing moeten zoeken, vragen naar suggesties (1) • Oplossing met elkaar laten bespreken, info laten zoeken (3) • Stimuleren gedrag aan anderen te vertellen (4) • LI als voorbeeld laten dienen, aan anderen laten zie hoe je gedrag doet (7, 8) • Gedrag belonen door II workshop of training te laten geven, II niet altijd voorbeeld laten zijn (9) • Rekening houden met wat IIn willen, samen onderhandelen en beslissen (10)

De volgende uitingsvormen zijn genoemd in deze (positieve) kritische situatie. Als oplossing voor het probleem van leerlingen die weinig of slecht werk leveren kwam een leerling op het idee om andere leerlingen te confronteren met tekorten in hun aanpak van de vorige periode door te vragen wie er vonden dat hij/zij meer had kunnen doen. Leerlingen stimuleren elkaar over het algemeen en helpen elkaar. Voorbeeldgedrag is vaak spontaan en andere leerlingen nemen dat gedrag over. Leerlingen met voorbeeldgedrag mogen vaak workshops geven, ze hebben dan ook goede ideeën en oplossingen.

Problemen voor coaching in deze situatie zijn dat de aangedragen oplossing niet altijd gedeeld wordt door andere leerlingen. Soms kunnen leerlingen ook geen oplossingen aandragen, omdat andere leerlingen dominant in de groep zijn en discrimineren en pesten. Het is voor een coach ook moeilijk om leerlingen voorbeeldgedrag te ontlokken, omdat dit voor leerlingen niet vanzelf gaat.

Coaches zetten deze leerlingen in als voorbeeld voor anderen en proberen hen te stimuleren om de oplossing aan anderen te vertellen. Ze belonen deze leerlingen ook door hen een workshop of training te laten geven. Aan de andere kant proberen ze ook deze leerling niet altijd voorbeeld te laten zijn. Verder ligt de nadruk bij coaching vooral op leerlingen zelf naar oplossingen voor problemen laten zoeken en deze met elkaar te bespreken, waarbij de coach helpt met onderhandelen en beslissen.

Tabel 6.23 Situatie 14, leerlingen ervaren hoge werkdruk

Uitingsvorm	Wat maakt het complex?	Hoe pakken coaches het aan?
• Vooral op het einde als IIn iets moeten inleveren (1) • IIn klagen vaak, maar komt door verkeerde planning (3) • IIn ervaren werkdruk door veel andere dingen doen (4) • Onderling wantrouwen levert stress/druk op (6) • IIn vinden het meevallen of kunnen het niet aan, wisselend (7) • Door volle planning hebben IIn veel te doen (9) • Vooral in combinatie met werk lopen opdr vertraging op, wat stress geeft (10)	• Coach merkt stress vaak niet op (6) • Niet complex, is vaak spanning, druk valt mee (4) • Niet complex, valt mee, IIn kunnen tandje terugschakelen (7) • Niet complex, IIn kunnen ermee omgaan, maar druk kan leren naar achtergrond verdringen (10)	• Voorkomen door gas terug te nemen, oorzaak achterstand bekijken, kijken of planning reëel is (3) • Relativeren, uitleggen en plannen (4) • Vertrouwen kweken in groep, prettig werkklimaat scheppen (6) • Bespreken hoe IIn ermee kunnen leren omgaan (7) • Praten over vermindering werkdruk, prioriteiten stellen en keuzes maken, tevreden mogen zijn met minder dan honderd procent (9) • Bespreken verlenging inleverdatum (10)

Hoge werkdruk gaat in veel gevallen gepaard met stress en dit komt vooral door een verkeerde planning, waardoor ze aan het einde van de lesperiode nog hard moeten werken om opdrachten in te leveren. Ook komt het voor dat leerlingen het te druk hebben met werk (als ze in deeltijd studeren) of andere omstandigheden. De verantwoordelijkheid bij samenwerking stelt volgens een coach het vertrouwen in elkaar op de proef en kan ook stressvol zijn. Leerlingen klagen over de werkdruk en de stress.

De meeste coaches vinden deze situatie niet complex om te coachen. De werkdruk van opdrachten valt volgens hen wel mee, leerlingen hebben eerder last van spanning. Hier kunnen leerlingen goed mee omgaan, bijvoorbeeld door een tandje terug te schakelen. Ook wordt aangegeven dat het coachen moeilijk wordt, omdat stress bij leerlingen vaak niet wordt opgemerkt of het leren te lijden heeft van de ervaren druk.

In de aanpak kiest één coach ervoor om de werkdruk te relativeren (“zo druk hebben leerlingen het niet”). Enkele coaches beschouwen de verkeerde planning als de belangrijkste oorzaak van werkdruk en kijken dan ook of de planning reëel is en leren leerlingen om prioriteiten te stellen en keuzes te maken. Ook wordt er aandacht besteed aan vertrouwen kweken in de groep en zorgen voor een prettig werkklimaat. Het komt ook voor dat coaches met leerlingen spreken over een verlenging van de inleverdatum.

Tabel 6.24 Situatie 15, leerlingen kunnen het niet meer opbrengen om zich in te spannen voor een taak/geven de moed op

Uitingsvorm	Wat maakt het complex?	Hoe pakken coaches het aan?
• Een leerling met wie het niet goed ging, het was haar vak niet (1) • Eerstejaars maken verkeerde keus door andere voorstelling opleiding (3) • LIn met problemen thuis of met zichzelf, zijn te zwak, vakken gaan slecht, waardoor lIn zich onprettig voelen (6) • Taken zijn niet interessant genoeg (7) • LIn geven de moed op: denken het niet te kunnen, vinden het te ingewikkeld of gevoel: ik heb mijn best gedaan (8) • LIn haken af als ze het nut van taken niet inzien (9)	• LIn weten niet goed waar ze moeten beginnen, moeilijk om lIn te motiveren (7) • LIn vatten kritiek op als alles is fout en blokkeren dan, zijn erg onzeker, zetten leren niet op positieve manier in (8) • Taken zijn niet altijd betekenisvol (9) • Niet complex, coach heeft snel door wat er is (4) • Niet complex, want lIn die niveau niet aankunnen niet geschikt voor opleiding (10)	• Op basis van prestaties van lIn constateren dat ze niet voor het vak geschikt zijn (1) • Signaleren, doorsturen (3) • LIn helpen keuzes maken, lijst maken wat te doen (4) • Aangeven wanneer iets af moet zijn (6) • LIn op andere manier (voorzichtiger) aanspreken, op hun niveau laten werken (8) • Onderzoeken of taak betekenisvol is (9) • Met lIn op een rijtje zetten, verlenging geven, begeleiden bij stoppen opleiding (10)

Met leerlingen die zich niet meer inspannen voor taken gaat het vaak niet goed. Ze voelen zich niet thuis op de opleiding, het gaat slecht met de vakken of er zijn problemen thuis. Het komt ook voor dat leerlingen niet aan taken werken, omdat ze die niet interessant genoeg vinden of het nut er niet van inzien. Verder zijn sommige taken te ingewikkeld voor leerlingen, waardoor ze de moed opgeven.

Het complexe van de situatie is dat leerlingen niet goed weten waar ze moeten beginnen en dat taken voor hen niet betekenisvol zijn, waardoor ze moeilijk te motiveren zijn. Bovendien vatten leerlingen kritiek op hun werkwijze of taken op alsof ze alles fout doen of hebben gedaan, waardoor ze blokkeren. Andere coaches vinden deze situatie niet complex, omdat de coach snel doorheeft wat er speelt en leerlingen die het niveau niet aankunnen volgens een coach niet geschikt zijn voor een opleiding en doorverwezen kunnen worden.

Als oplossing voor de situatie wordt genoemd: “afschrijven” van de leerling: leerlingen zijn niet voor een opleiding geschikt, helpen keuzes te maken en ze indien nodig doorsturen naar een andere opleiding of persoon. Het komt ook voor dat leerlingen op een andere manier worden aangesproken en ze op hun eigen niveau mogen werken. Een andere manier van aanpak is benadrukken wanneer een taak af moet zijn en eventueel verlenging geven. Kijken of de taak betekenisvol is behoort ook tot de mogelijkheden.

6.4 Coachingsbekwaamheid en perceptie van kritische situaties

6.4.1 Een overzicht van de coachingsbekwaamheid van docenten

Van de acht benaderde coaches hebben er uiteindelijk vijf de vragen van EduProf doorlopen. Een aantal personen heeft echter niet alle vragen ingevuld. In tabel 6.4.1 staan de scores op de subschalen van EduProf vermeld. Op het onderdeel beeldvorming: studiehouding groepsopdrachten scoren de docenten het hoogst (gemiddelde 75,0 ; standaarddeviatie 15,6). Docent 10 scoort uitzonderlijk laag op het onderdeel Ondersteuning studiehouding groepsopdrachten (25), en ook opvallend laag op het onderdeel beeldvorming taakaanpak inzet kennisbasis (45). Docent 6 heeft over alle subschalen de hoogste score (77,6), docent 10 scoort het laagst op alle onderdelen samen (56,8).

Als grens voor “bekwaam” wordt een beheersingspercentage van 65% gehanteerd. Op grond hiervan zijn twee groepen gemaakt van hoogste en laagste scoorders, die met elkaar worden gecontrasteerd: docenten 3 en 6 tegenover docenten 7 en 10.

Tabel 6.25 Beheersingspercentages op de subschalen voor coaching van EduProf

	Docent 3	Docent 6	Docent 7	Docent 9	Docent 10	N	Gem.	SD
Beeldvorming: taakaanpak algemeen opdrachten	65	85	65	80	60	5	71,0	10,8
Beeldvorming: taakaanpak inzet kennisbasis	60	70	50	75	45	5	60,0	12,7
Beeldvorming: zelfstandig studeren Opdrachten	66,7	70,8	58,3	54,2	62,5	5	62,5	6,6
Beeldvorming: studiehouding opdrachten	71,9		68,8	65,6	56,3	4	65,7	6,7
Beeldvorming: studiehouding groepsopdrachten	75	91,7	75	83,3	50	5	75,0	15,6
Ondersteuning: Taakaanpak beargumenteren werkwijze	83,3			66,7	50	3	66,7	16,7
Ondersteuning: taakaanpak inzet kennisbasis	68,8	75	68,8	62,5	50	5	65,0	9,5
Ondersteuning: taakaanpak relatie met beroepspraktijk	82,1	71,4	71,4	42,9	75	5	68,6	15,0
Ondersteuning: zelfstandig studeren Opdrachten	67,5	82,5	57,5	75	65	5	69,5	9,6
Ondersteuning: zelfstandig studeren langlopende opdrachten	69,4	72,2	41,7	66,7	80,6	5	66,1	14,6
Ondersteuning: studiehouding opdrachten	62,5		58,3	87,5	62,5	4	67,7	13,3
Ondersteuning: studiehouding Groepsopdrachten	65	80	65	75	25	5	62,0	21,7
Gemiddelde scores over alle ingevulde subschalen	69,8	77,6	61,8	69,5	56,8			

6.4.2 Contrasten in perceptie tussen docenten met een verschillende coachingsbekwaamheid

Om de scores van docenten te vergelijken met hun gerapporteerde coachingsbekwaamheid zijn de gemiddelde scores voor de drie onderdelen per kritische situatie per docent uitgerekend. In tabel 6.4.2 staan de gemiddelde scores per vraagonderdeel per respondent vermeld. Hieruit blijkt dat docent 10 de complexiteit van alle situaties zeer laag inschat (gem. 2,33), met andere woorden dat de situaties niet of nauwelijks complex te coachen zijn. Dit is opmerkelijk te noemen, omdat deze docent een lage bekwaamheidsscore van 56,8% heeft. Van een minder bekwame coach zou verwacht mogen worden dat hij coachen moeilijker vindt. Een onderdeel van bekwaamheid is het juist inschatten van de complexiteit van een taaksituatie. Docent 3 scoort vrij laag op de gemiddelde frequentie (2,93) en complexiteit van de situaties (2,93). Ook respondent 4 beoordeelt de situaties als nauwelijks complex (gem. 2,53). Deze respondent heeft een vrij hoge score van coachingsbekwaamheid van 69,8%. Zijn lage score van gerapporteerde frequentie lijkt hiermee in tegenspraak, omdat hij de situaties ondanks zijn bekwaamheid niet als kritisch herkent. Het kan echter ook betekenen dat de situaties zich niet voordoen of dat hij ze weet te voorkomen. Docent 9 geeft een zeer hoge score bij de gemiddelde frequentie van de situaties (4,85). Docent 6 beoordeelt de gemiddelde complexiteit van situaties als zeer complex (4,93), terwijl zijn coachingsbekwaamheid zeer hoog is (77,6%). Dit lijkt in tegenspraak met de veronderstelling dat coaching als minder complex wordt gezien door docenten met een hoge coachingsbekwaamheid.

De mate waarin docenten erin slagen om leerlingen te laten profiteren van coaching is waarschijnlijk de beste maatstaf voor coachingsbekwaamheid. Verwacht mag worden dat een hoge coachingsbekwaamheid samenhangt met een hoge gerapporteerde score voor de mate waarin men een leerling laat profiteren van coaching. Uit de tabel blijkt dat deze veronderstelling grotendeels klopt: de relatief minder bekwame docent 7 (score coachingsbekwaamheid 61,8%) slaagt er matig in om leerlingen te laten profiteren van coaching (gem. 3,07). De meer bekwame docenten 3, 6 en 9 (scores resp. 69,8, 77,8 en 69,5) rapporteren duidelijk hogere profijtscores (resp. 4,47, 4,27 en 4,0). Een opvallende uitzondering vormt docent 10, die een vrij lage coachingsbekwaamheid heeft (score 56,8%), maar er desondanks vrij vaak in zegt te slagen leerlingen te laten profiteren van zijn coaching (4,67) en daarmee zelfs de hoogste score heeft.

Tabel 6.26 Gemiddelde scores op de onderdelen van de enquête per docent

	Geen EduProfgegevens				Wel EduProfgegevens			
	Docent 1	Docent 4	Docent 8	Docent 10	Docent 7	Docent 9	Docent 3	Docent 6
Frequentie	3,33	3,80	4,53	4,07	4,40	4,85	2,93	4,20
Complexiteit	3,20	2,53	4,33	2,33	3,33	3,38	2,93	4,93
Profijt	4,40	4,27	3,20	4,67	3,20	4,00	4,47	4,27
EduProf (gem. over alle subschalen)				56,8	61,8	69,5	69,8	77,6

Voor de contrastvergelijking zijn drie docenten geselecteerd. Bij twee docenten zijn de resultaten op de enquête consistent met de EduProf totaalscore. Dit houdt het volgende in. Docent 3 scoort hoog op EduProf (69,8%) en rapporteert tevens hoge resultaten in het oplossen van kritische situaties (gem. 4,47). Docent 7 behaalt een relatief lage EduProfscore (61,8%) en rapporteert tevens lage profijtscores (gem. 3,20). De derde docent (10) scoort inconsistent, dat wil zeggen een lage score op EduProf (56,8%) en een hoge gemiddelde score voor profijt (gem. 4,67).

Van deze docenten zijn de individuele profijtscores met elkaar vergeleken. In tabel 6.4.3 staan de individuele scores op het onderdeel profijt van alle kritische situaties. De docenten 3 en 7 (met een hoge respectievelijk lage coachingsbekwaamheid) zijn gecontrasteerd met elkaar. Uit de scores blijkt dat de meer en minder bekwame docenten in situaties 5, 7, 9 en 12 en 15 duidelijk van elkaar verschillen. De scores van docenten 3 en 7 op de mate van leerlingen laten profiteren van coaching liggen in deze situaties het meest uit elkaar. Docent 10 is een geval apart. Deze docent met een lage coachingsbekwaamheid heeft bij de meeste situaties significant hogere scores op profijt dan de andere docent met een lage coachingsbekwaamheid. Bovendien zijn zijn scores in twaalf van de vijftien situaties even groot of groter dan de docent met een hoge coachingsbekwaamheid.

Om de verschillen nader te duiden is gekeken naar de manieren van aanpak die deze docenten in de betreffende situaties hanteren.

In situatie 5 (leerlingen krijgen een opdracht niet af) kiest docent 3 ervoor om de planning te vereenvoudigen door meetpunten in te bouwen, terwijl docent 7 leerlingen stimuleert om hun eigen ontwikkeling te verwoorden. Van docent 10 zijn geen gegevens beschikbaar over de aanpak.

In situatie 7 (leerlingen controleren elkaars werk niet of nauwelijks) legt docent 3 de nadruk op teambeoordeling en samenwerking, laat docent 7 leerlingen bijdragen aan een positief leerklimaat en laat docent 10 leerlingen elkaar beoordelen en feedback geven.

In situatie 9 (het werk van een leerling is stelselmatig van slechte kwaliteit) voert docent 3 gesprekken met de leerling, probeert hij de kwaliteit te verbeteren en adviseert hij de leerling om iets anders te gaan doen. Docent 7 probeert vooral de leerling aan de gang te krijgen. Van docent 10 zijn geen gegevens bekend.

In situatie 12 (leerlingen werken niet volgens een taakverdeling) kiest docent 3 voor een aanpak van leerlingen laten samenwerken en het werk laten structureren, terwijl docent 7 leerlingen hulpmiddelen laat gebruiken die anders zijn dan welke door de school worden geleerd.

In situatie 15 (leerlingen kunnen het niet meer opbrengen zich in te spannen voor een taak) signaleert docent 3 het probleem en stuurt hij leerlingen door. Docent 7 heeft geen commentaar. Docent 10 kiest ervoor om problemen met leerlingen op een rijtje te zetten, verlenging te geven en begeleiden als ze met de opleiding stoppen.

Tabel 6.27 Scores op het onderdeel profijt voor docenten met hoge en lage coachingsbekwaamheid

Docentnummer	Coachingsbekwaamheid	Situaties														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
3	hoog	5	4	5	5	4	3	4	5	5	5	4	5	4	5	4
7	laag	6	4	4	4	2	3	2	3	2	3	3	2	5	3	2
10	laag	4	3	5	5	6	4	3	5	5	5	4	5	6	5	5

De resultaten van de aanpak geven geen duidelijk patroon te zien. Wel is opvallend is dat docent 10 weinig informatie geeft over hoe leerlingen verder kunnen worden geholpen voor deze vijf situaties. Dat is mogelijk een bevestiging van de lage EduProfscore.

7. Conclusies en discussie

7.1 Kritische situaties bij coaching

In dit onderzoek is nagegaan welke kritische situaties zich voordoen wanneer docenten Mbo-leerlingen coachen bij het samenwerkend leren in groepjes. We bespreken de conclusies die naar aanleiding van het onderzoek kunnen worden getrokken (onderzoeksvragen).

Zoals beschreven in hoofdstuk 2 beoogt coaching volgens Bakker, Roelofs en Beijgaard (2006) vier typen leeractiviteit te stimuleren: verwerving van de vakinhoud, regulatie van het leerproces, stimuleren van een positieve studiehouding en bevorderen van samenwerkend leren. We bespreken hieronder de kritische situaties zoals die zijn onderscheiden na de analyse van videodossiers en de mate waarin deze door docenten worden herkend. Daarbij hanteren we de indeling in typen leeractiviteiten. Tabel 7.1 vat samen welke kritische situaties kunnen worden onderscheiden op basis van een analyse van videodossiers (verzameld door Bakker et al., 2006). Analyse van de videodossiers leverde een groot aantal situaties op die konden worden aangemerkt als kritisch. Deze zijn ingedikt, zodat er vijftien situaties overbleven. Uit de resultaten van de enquête komt naar voren dat de meeste coaches deze situaties ook herkennen. In de tabel zijn door de coaches zelf aangedragen situaties cursief gedrukt.

Onder verwerving van vakinhoud vallen vier situaties. In de situatie dat leerlingen er niet in slagen vakinhoudelijke informatie te vinden komt het volgens docenten vaak voor dat leerlingen te veel informatie vinden en moeite hebben met informatie te selecteren. Als leerlingen aan de gang gaan of een product opleveren zonder theoretische verdieping komt dat omdat ze praktijkgericht werken en theorie niet nodig denken te hebben. Ook spannen leerlingen zich vaak niet meer in dan om een voldoende te halen.

Als cruciale fouten die leerlingen in taken begaan noemen docenten het snel en oppervlakkig werken van leerlingen.

Bij de situatie dat het werk van een leerling stelselmatig slecht is geven docenten aan dat dit komt omdat een leerling het niveau niet aankan of zijn hoofd niet bij het werk heeft.

Drie situaties hebben betrekking op regulatie van het leerproces. De situatie van leerlingen die een opdracht niet afkrijgen komt veel voor. Leerlingen hebben moeite met goed plannen. Ze besteden niet genoeg tijd aan de opdracht en stellen de planning te veel bij. Dat leerlingen regulatieve taken oppervlakkig uitvoeren is voor veel docenten herkenbaar. Ze hebben moeite met verslaglegging van hun werkzaamheden en controle van het werk. “Leerlingen werken niet volgens een taakverdeling” is een andere situatie die onder regie valt. Docenten geven aan dat leerlingen weinig systematisch aan taken werken, vooral door het langzamerhand loslaten van de structuur die hen wordt geleerd.

Onder het stimuleren van een positieve houding vallen drie kritische situaties. Dat leerlingen veel andere dingen naast de projecttaak doen is voor docenten heel gewoon. Ze kunnen volgens docenten meerdere dingen tegelijk en ze zitten in een leeftijdsfase dat er zoveel leuks te doen is buiten school. Leerlingen die hoge werkdruk ervaren zijn er ook veel, en ze klagen hier ook over. De situatie dat leerlingen zich niet meer inspannen voor een taak of de moed opgeven herkennen docenten ook. Het gaat meestal om leerlingen die zich niet thuis voelen op de opleiding, slechte resultaten halen bij vakken of met te ingewikkelde taken te hebben.

Vijf situaties hebben betrekking op het bevorderen van samenwerking. De situatie waarin leerlingen elkaars werk niet of nauwelijks controleren komt volgens docenten voor als

leerlingen de taken onder elkaar verdelen, waarbij ze alles bij elkaar voegen en geen controle uitvoeren. Als leerlingen ontevreden zijn over het werk van een medeleerling dan gaat het meestal over het ontbreken van werk. Het komt ook voor dat leerlingen niet komen opdagen. Met de ontevredenheid wordt niet altijd iets gedaan, hoewel er ook leerlingen zijn die de kwaliteit van het werk samen proberen te verbeteren. Bij “leerlingen werken langs elkaar heen” geven docenten aan dat leerlingen elkaars werk niet controleren en dat één leerling het individuele werk samenvoegt. Een leerling die het meeste werk doet, doet dit volgens docenten meestal omdat hij of zij gevoel voor kwaliteitseisen heeft, initiatief neemt en/of bezorgd is dat het niet goed komt met de opdracht. Er zijn echter ook dergelijke leerlingen die aangeven aan de coach dat deze werkwijze niet goed is en de volgende keer proberen dit trekkende of sleurende gedrag te vermijden. Bij de situatie “een leerling geeft goed voorbeeldgedrag” noemen docenten nauwelijks voorbeelden waar leerlingen mee komen. Ze geven ze wel aan dat leerlingen soms spontaan met voorbeelden komen en dat andere leerlingen zich aan hun gedrag spiegelen.

Tabel 7.1 Kritische situaties geordend op basis van typen leeractiviteiten

Vakinhoud	• Leerlingen slagen er niet in vakinhoudelijke informatie te verzamelen voor de opdracht • Leerlingen gaan aan de gang/leveren snel een product op zonder zich te verdiepen in de theorie • Leerlingen maken cruciale fouten in de (deel)taak • Het werk van een leerling is stelselmatig van slechte kwaliteit • <i>Het (taal)niveau van de opdrachten sluit niet aan bij het niveau van de leerlingen</i>
Regie	• Leerlingen krijgen een opdracht niet af/lopen achter op schema • Regulatieve taken worden oppervlakkig uitgevoerd/leerlingen gaan niet mee in de planning waar gebruik van gemaakt moet worden • Leerlingen werken niet volgens een taakverdeling/Leerlingen werken ongestructureerd • <i>Leerlingen reflecteren op hun ontwikkeling door middel van voorwerpen in plaats van taal</i>
Houding	• Leerlingen zijn met veel andere dingen dan de projecttaak bezig • Leerlingen ervaren hoge werkdruk • Leerlingen kunnen het niet meer opbrengen om zich in te spannen voor een taak/geven de moed op • <i>Leerlingen durven andere leerlingen niet te bekritisieren, zijn niet kritisch ten aanzien van het werk van medeleerlingen</i> • <i>Leerlingen vertonen calculerend gedrag (met de minste inspanning een voldoende halen)</i> • <i>Leerlingen willen een oplossing van de coach horen</i>
Samenwerking	• Leerlingen controleren elkaars werk niet of nauwelijks • Leerlingen zijn ontevreden over het werk van een medeleerling uit de groep • Leerlingen werken langs elkaar heen/het werk van leerlingen is niet afgestemd op elkaar • Eén leerling doet het meeste werk • Leerling geeft goed voorbeeldgedrag (een voorstel/oplossing) • <i>Verdeling van “zwakke leerlingen” over groepjes</i> • <i>Leerlingen onttrekken zich aan de groep</i>

7.2 Kenmerken van kritische situaties: frequentie

Veertien van de vijftien situaties komen volgens docenten vaak tot zeer vaak voor (gem. 3,5 of hoger), slechts één situatie komt minder vaak voor. De docenten herkennen de situatie van één leerling die het meeste werk doet het meest. De situatie waarin leerlingen het niet meer kunnen opbrengen om zich in te spannen voor een taak komen de docenten het minst tegen.

In de minst voorkomende situaties vindt coaching plaats op het gebied van houding en vakinhoud.

7.3 Kritische situaties: Hoe complex zijn ze en worden ze opgelost

Van de vijftien kritische situaties vinden docenten er zeven tamelijk complex tot zeer complex. Deze situaties worden beoordeeld met een gemiddelde van 3,5 of hoger op een schaal van 6.

De situatie waarin het werk van een leerling stelselmatig van slechte kwaliteit is (9) is volgens docenten het meest complex om te coachen. Dit is opvallend, omdat de meeste docenten aangeven dat als deze situatie zich voordoet een leerling meestal niet geschikt is voor de opleiding en beter naar een andere opleiding kan. Dit verklaart misschien waarom docenten aangeven er toch nog vaak (gem. 3,8) in te slagen leerlingen te laten profiteren van coaching. Bij een complexe situatie zou verwacht mogen worden dat docenten er minder vaak in slagen om leerlingen goed te coachen. De oplossing is in dit geval blijkbaar eenvoudig, namelijk dat de leerling beter een andere opleiding kan zoeken. De overige situaties worden als nauwelijks complex beoordeeld.

Gelet op de deelprocessen van coaching hebben docenten de minste moeite om op samenwerking te coachen. Van de vijf situaties die betrekking hebben op samenwerking worden er drie als niet complex beoordeeld. Ook worden twee van de drie situaties waarin gecoacht moet worden op houding niet complex gevonden. Het meest complex om te coachen zijn de situaties waarin het coachen aankomt op regie; twee van deze drie situaties die in de vragenlijst voorkomen worden complex gevonden. Het coachen op verwerven van de vakinhoud wordt in twee situaties niet complex gevonden, in de andere twee wel.

De laatste vraag bij de enquête betrof de vraag in hoeverre docenten erin slagen om leerlingen te laten profiteren van hun coaching. Op twee situaties na slagen de ondervraagde docenten er naar eigen zeggen vaak tot redelijk vaak in leerlingen te laten profiteren.

In de situatie dat een leerling goed voorbeeldgedrag geeft (situatie 13) slagen de docenten er het meest in om hun leerlingen te laten profiteren van coaching. Voor een deel kan dit liggen aan goede coachingsinterventies, maar het is in de situatie waarbij leerlingen elkaars werk niet of nauwelijks controleren (situatie 7) lukt het docenten het minst om leerlingen te laten profiteren van coaching. De situatie wordt als redelijk complex beoordeeld en kennelijk helpen de genoemde interventies niet om leerlingen het probleem te laten oplossen.

De resultaten laten zien dat naarmate een situatie minder complex is docenten er vaker in slagen om leerlingen te laten profiteren van hun coaching.

7.4 Verschillen in ervaren frequentie, complexiteit en oplossingsgedrag tussen enerzijds docenten die een relatief hoge en anderzijds een relatief lage coachingsbekwaamheid hebben

Er is een redelijk positief verband tussen de coachingsbekwaamheid van docenten en de mate waarin ze zeggen de leerlingen laten profiteren van hun coaching. Eén docent bleek echter niet in dit beeld te passen. Deze docent met een relatief lage coachingsbekwaamheid slaagt er vaker in leerlingen te laten profiteren van coaching dan een docent met een hoge coachingsbekwaamheid. Het is mogelijk dat deze docent een andere taakopvatting heeft of op andere dingen let dan welke door EduProf worden gemeten. Aangezien hij coaching in situaties veelal niet toelicht is het moeilijk om hier uitspraken over te doen.

7.5 Verklarende factoren voor het verloop van coaching

Bij het coachen van leerlingen spelen verschillende factoren een rol die het gedrag van de coach beïnvloeden. Naar aanleiding van de kritische situaties zijn enkele van deze factoren met docenten besproken.

Docenten hadden verschillende opvattingen over coaching en wat coaching van de docent vraagt. Invoelend vermogen, jarenlange ervaring voor de klas en goede kennis over wat leerlingen moeten weten worden belangrijk gevonden. Sturing in de klas bij coaching komt zowel van de docent als de leerling. Een coach kan voorbeelden geven of juist leerlingen fouten laten maken en zelf met oplossingen komen. Uit tijdgebrek geven coaches echter soms te snel een oplossing. Feedback geven wordt ook veel genoemd als middel bij coaching. De groepssamenstelling maakt het volgens docenten soms moeilijk om te coachen, omdat verschillende leerlingen problemen hebben die een andere aanpak van coaching vereisen. Individueel coachen kost volgens hen echter te veel tijd. Werken in de groep is volgens hen voor veel leerlingen een probleem. Alleen werken en de invloed die ze op elkaar hebben is eerder negatief dan positief. Hierdoor zijn ze ook terughoudend uit angst voor negatieve reacties van groepsleden. Het is volgens deze docenten al heel wat als ze aan de gang gaan. Docenten maken er melding van dat in het opleidingsconcept rekening wordt gehouden met mogelijke problemen of knelpunten bij leerlingen. Er zijn in een leertraject regelmatig reflectiemomenten en er zijn verschillende tussenstappen voordat leerlingen een eindproduct moeten opleveren. Daarnaast komt het voor dat leerlingen een soort contract tekenen, waarin ze zich verplichten afspraken na te komen.

Opmerkelijk is te noemen dat coaches vaak vinden dat de opdrachten de oorzaak zijn van problemen van leerlingen. Deze zijn volgens hen niet uitdagend, spannend en leuk genoeg. Ook hebben leerlingen moeite met de gebruikte taal. Deze opdrachten en taken zouden misschien kunnen worden aangepast, maar het is niet duidelijk wat dit voor het coachen betekent. Gaan leerlingen bij uitdagende opdrachten beter presteren en meer zelf over problemen en oplossingen nadenken, zodat ze minder coaching nodig hebben, of wordt de coaching versterkt doordat leerlingen eerder naar een coach stappen als ze problemen ondervinden?

Over leerlingkenmerken hebben coaches veel te vertellen. Veel problemen met coaching kunnen volgens hen worden toegeschreven aan leerlingfactoren. De leeromgeving en het onderwijs sluiten vaak niet aan bij de verwachtingen van leerlingen in de leeftijd van 17-20 jaar. Leerlingen onderschatten volgens docenten ook het niveau van de opleiding. Hun leerstijl zorgt ook voor problemen bij het coachen. Leerlingen zijn gewend meer praktijkgericht te werken en interesseren zich nauwelijks voor theorie. Ze hebben verder moeite met plannen, doelen te stellen en deze bij te sturen. Voor coaches is het lastig om leerlingen zelf oplossingen te laten aandragen, omdat ze zich niet meer inspannen voor een taak dan nodig is en ze moeilijk zijn te motiveren. Er zijn ook veel leerlingen die een beperkte

taalvaardigheid hebben, waardoor ze er niet goed in slagen processen en stappen te verwoorden en/of op papier te zetten.

De toelichtingen die docenten geven op de factoren zijn opvallend. Deze suggereren dat de problematiek bij coaching ernstiger is dan uit de resultaten van de enquête blijkt. Hierin geven docenten namelijk aan dat zij in vrijwel alle situaties erin slagen om leerlingen te laten profiteren van coaching.

7.6 Discussie

7.6.1 Algemeen

Van de situaties zoals die in de videodossiers voorkomen zijn delen door onderzoekers van Cito aangemerkt als kritisch. Uit onderzoek van Roelofs et al. (2006) bleek dat beoordelaars deze fragmenten relevant vonden voor competent handelen en representatief voor het meten van bekwaamheid. De ondervraagde docenten in dit onderzoek vonden de meeste situaties die zijn afgeleid uit deze fragmenten herkenbaar. Hun opmerkingen over de situaties gaven inzicht in de uitingvormen en kenmerken van kritische situaties. Ook over enkele verklarende factoren met betrekking tot coaching hebben zij opmerkingen gemaakt die een beeld geven van lesgeven en lessituaties op het MBO. In dit verband kunnen we een studie aanhalen van Moerkamp et al. (2000). Hierin is onderzoek gedaan naar krachtige leeromgevingen in het MBO. Uit de resultaten blijkt dat in die studie vergelijkbare problemen werden gesignaleerd die als kritisch voor coaching kunnen worden gezien. Leerlingen bleken problemen te hebben met zoeken en verwerken van informatiebronnen. Leerlingen kiezen voor een pragmatische aanpak bij het zoeken naar oplossingen en oplossingsmethoden.

7.6.2 Beperkingen van het onderzoek

Bij het uitvoeren van het onderzoek zijn een aantal kanttekeningen te plaatsen. Niet alle coaches hebben het programma EduProf doorlopen, zoals hun was verzocht. Kwantitatieve analyses konden door het geringe aantal statistische gegevens niet uitgevoerd worden. Een beperkte steekproefomvang maakt toetsing onbetrouwbaar door een grotere kans op uitschieters. De interviews hebben, door gebruik te maken van een semi-gestructureerde-interviewmethode, veel gegevens opgeleverd over coaching, leerlingkenmerken en lesmethoden. De tijd voor de interviews (1 uur) schoot meestal tekort om op alle onderwerpen tot in detail in te gaan. Daardoor kan een aantal verschijnselen onderbelicht zijn gebleven. We wijzen in dit verband op de mate waarin didactische bekwaamheid, vakinhoudelijke kennis en persoonlijkheids-kenmerken van het conceptuele model aan bod zijn gekomen in het interview.

Het is de vraag of het begrip kritische situatie adequaat is geoperationaliseerd. De coaching in deze situaties is opgevat als reactie op probleemsituaties en negatieve gebeurtenissen. Een docent merkte op dat hij vond dat coaching door de kritische situaties te veel als reactie op negatieve gebeurtenissen wordt beschouwd. Volgens hem hadden er ook een aantal positieve situaties bedacht kunnen worden waarin wordt gecoacht.

Een ander punt is in hoeverre de resultaten te generaliseren zijn naar een grotere groep docenten, andere opleidingen en ROC's. Voor het onderzoek spreekt echter de variatie in respondenten, die op drie ROC's op verschillende opleidingen werkzaam zijn. Dit leverde veel gezichtspunten op. De generaliseerbaarheid kan nog worden vergroot door een groter aantal docenten te bevragen via een aselechte en representatieve steekproef die de basis kunnen vormen voor vervolgonderzoek.

7.6.3 Suggesties voor verder onderzoek

Er zijn een aantal mogelijkheden voor vervolgonderzoek aan te bevelen. Allereerst zouden er enquêtes bij een grotere steekproef van docenten afgenomen kunnen worden. Hiermee kan worden nagegaan of het beeld van coaching in kritische situaties generaliseerbaar is naar een grotere groep. Verder zou kunnen worden nagegaan of de als kritisch aangemerkte situaties ook daadwerkelijk onderscheid maken tussen bekwame en minder bekwame coaches. Dit zou gedaan kunnen worden door de coachingsprestatie van een aantal coaches te beoordelen in situaties met een verondersteld kritisch gehalte. Als laatste zou er meer systematisch onderzoek moeten komen naar de kenmerken van kritische situaties en het ontwikkelen van een beoordelingskader voor kritische situaties. Hiermee kunnen zowel beoordelings- als professionaliseringsdoeleinden ondersteund worden.

Geraadpleegde literatuur

- Bakker, M., Roelofs, E. C. & Beijaard, D. (2006). Docentbekwaamheid in beeld gebracht met videodossiers. In: E.C. Roelofs & G.J.J.M. Straetmans (eds.). *Performance assessment in actie. Competentiebeoordeling in opleiding en beroep*. Arnhem: Cito.
- Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22 (3), 275-286.
- Brophy, J., & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In: M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). New York: MacMillan.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers thought processes. In: M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Creemers (1991), *Effectieve instructie: een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. 's-Gravenhage: SVO.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London/Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Friedlander, Ph. (1996). Competency-Driven, Component Based Curriculum Architecture. *Performance & Instruction*, 35 (2), 14-21.
- Grotendorst, A. et al. (2002). Van opleiden naar leren en ontwikkelen. Competentiegericht opleiden voor politie en groen. *Profiel van beroepsonderwijs, educatie en scholing*, 11, 4, 26-28.
- Klerk, L.F.W. de & Simons, P.R.J. (1988). *Opvattingen over leren*. Onderwijskundig Lexicon II (A1100/3-18. Alphen aan den Rijn: Samson
- Leermakers, S. (1996). *De didactiek van leren en coachen*. Baarn: Uitgeverij Intro
- Messick, S. (1996). Validity in performance assessments. In: G. W. Philips (eds.). *Technical issues in large-scale performance assessments*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Moerkamp, T., Bruijn, E. de, Kuip, I. Van der, Onstenk, J., Voncken, E. (2000). *Krachtige leeromgevingen in het MBO. Vernieuwingen van het onderwijs in beroepsopleidingen op niveau 3 en 4*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Roelofs, E.C. (te verschijnen). Een procesmodel voor de beoordeling van competent handelen. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*.
- Roelofs, E. C., & Sanders, P.F. (te verschijnen). Towards a framework for the assessment of teacher competence. *European Journal for Vocational education*.

- Roelofs, E. C. & Sanders, P. F. (2003). *Beoordeling van docentcompetenties*. In: Mulder et al. (2005). *Competentiegericht beroepsonderwijs*. (pp. 277-299). Houten: Wolters-Noordhoff BV.
- Simons, P.R. (1999). Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs. In: K. Schlusmans, R. Slotman, S. Nagtegaal, & G. Kinkhorst (eds.). *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma.
- Tom, A.R., & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In: R.W. Houston (eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 372-392). New York: MacMillan.
- Uhlenbeck, A. (2002). *The development of an assessment procedure for beginning teachers of English as a foreign language*. Leiden: ICLON Graduate school of education.

Vragenlijst 'Situaties bij coaching van deelnemers'

Hieronder vindt u een lijst met incidenten die een beroep doen op coaching in situaties van competentiegericht leren. Geeft u voor ieder incident aan hoe vaak het voorkomt, hoe complex het is om te coachen en of u erin slaagt de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching. Doet u dit aan de hand van uw eigen ervaringen in het onderwijs. In de laatste kolom kunt u aangeven of u dit incident nader wilt toelichten in een gesprek. Schroomt u ook niet om zelf eigen situaties te noteren en in te brengen in ons gesprek.

Probleem/incident	Vraag	Schaal						Bespreken?
		a. nooit – zeer vaak b. niet complex – zeer complex c. nooit – altijd						
1. Leerlingen zijn met veel andere dingen dan de projecttaak bezig	a. Hoe vaak komt deze situatie voor?	1	2	3	4	5	6	
	b. Hoe complex is het om in deze situatie te coachen?	1	2	3	4	5	6	
	c. Slaagt u erin de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching?	1	2	3	4	5	6	
2. Leerlingen slagen er niet in vakinhoudelijke informatie te verzamelen voor de opdracht	a. Hoe vaak komt deze situatie voor?	1	2	3	4	5	6	
	b. Hoe complex is het om in deze situatie te coachen?	1	2	3	4	5	6	
	c. Slaagt u erin de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching?	1	2	3	4	5	6	
3. Leerlingen gaan aan de gang of leveren snel een product op zonder zich te grondig verdiepen in de theorie	a. Hoe vaak komt deze situatie voor?	1	2	3	4	5	6	
	b. Hoe complex is het om in deze situatie te coachen?	1	2	3	4	5	6	
	c. Slaagt u erin de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching?	1	2	3	4	5	6	
4. Leerlingen maken cruciale fouten in de (deel)taak	a. Hoe vaak komt deze situatie voor?	1	2	3	4	5	6	
	b. Hoe complex is het om in deze situatie te coachen?	1	2	3	4	5	6	
	c. Slaagt u erin de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching?	1	2	3	4	5	6	
5. Leerlingen krijgen een opdracht niet af/lopen achter op schema	a. Hoe vaak komt deze situatie voor?	1	2	3	4	5	6	
	b. Hoe complex is het om in deze situatie te coachen?	1	2	3	4	5	6	
	c. Slaagt u erin de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching?	1	2	3	4	5	6	

Probleem/incident	Vraag	Schaal a. nooit – zeer vaak b. niet complex – zeer complex c. nooit – altijd						Bespreken?
6. Regulatieve taken worden oppervlakkig uitgevoerd/leerlingen gaan niet mee in de planning waar gebruik van gemaakt moet worden	a. Hoe vaak komt deze situatie voor?	1	2	3	4	5	6	
	b. Hoe complex is het om in deze situatie te coachen?	1	2	3	4	5	6	
	c. Slaagt u erin de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching?	1	2	3	4	5	6	
7. Leerlingen controleren elkaars werk niet of nauwelijks	a. Hoe vaak komt deze situatie voor?	1	2	3	4	5	6	
	b. Hoe complex is het om in deze situatie te coachen?	1	2	3	4	5	6	
	c. Slaagt u erin de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching?	1	2	3	4	5	6	
8. Leerlingen zijn ontevreden over het werk van een medeleerling uit de groep	a. Hoe vaak komt deze situatie voor?	1	2	3	4	5	6	
	b. Hoe complex is het om in deze situatie te coachen?	1	2	3	4	5	6	
	c. Slaagt u erin de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching?	1	2	3	4	5	6	
9. Het werk van een leerling is stelselmatig van slechte kwaliteit	a. Hoe vaak komt deze situatie voor?	1	2	3	4	5	6	
	b. Hoe complex is het om in deze situatie te coachen?	1	2	3	4	5	6	
	c. Slaagt u erin de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching?	1	2	3	4	5	6	
10. Leerlingen werken langs elkaar heen+ Het werk van leerlingen is niet afgestemd op elkaar	a. Hoe vaak komt deze situatie voor?	1	2	3	4	5	6	
	b. Hoe complex is het om in deze situatie te coachen?	1	2	3	4	5	6	
	c. Slaagt u erin de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching?	1	2	3	4	5	6	
11. Eén leerling doet het meeste werk	a. Hoe vaak komt deze situatie voor?	1	2	3	4	5	6	
	b. Hoe complex is het om in deze situatie te coachen?	1	2	3	4	5	6	
	c. Slaagt u erin de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching?	1	2	3	4	5	6	

Probleem/incident	Vraag	Schaal a. nooit – zeer vaak b. niet complex – zeer complex c. nooit – altijd						Bespreken?
12. Deelnemers werken niet volgens een taakverdeling/ Leerlingen werken ongestructureerd	a. Hoe vaak komt deze situatie voor?	1	2	3	4	5	6	
	b. Hoe complex is het om in deze situatie te coachen?	1	2	3	4	5	6	
	c. Slaagt u erin de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching?	1	2	3	4	5	6	
13. Leerling geeft goed voorbeeldgedrag (een voorstel/oplossing)	a. Hoe vaak komt deze situatie voor?	1	2	3	4	5	6	
	b. Hoe complex is het om in deze situatie te coachen?	1	2	3	4	5	6	
	c. Slaagt u erin de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching?	1	2	3	4	5	6	
14. Leerlingen ervaren hoge werkdruk	a. Hoe vaak komt deze situatie voor?	1	2	3	4	5	6	
	b. Hoe complex is het om in deze situatie te coachen?	1	2	3	4	5	6	
	c. Slaagt u erin de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching?	1	2	3	4	5	6	
15. Leerlingen kunnen het niet meer opbrengen om zich in te spannen voor een taak/geven de moed op	a. Hoe vaak komt deze situatie voor?	1	2	3	4	5	6	
	b. Hoe complex is het om in deze situatie te coachen?	1	2	3	4	5	6	
	c. Slaagt u erin de deelnemers in deze situatie te laten profiteren van uw coaching?	1	2	3	4	5	6	

Hieronder kunt u voorbeelden geven van situaties die u tegenkomt of bent tegengekomen in de praktijk.

