



VOL LOF!

Video Interactie Begeleiding
Onderzoek
Leren & uitvoeren

VOL van leerkrachten en leerlingen

Leerbevorderende
Opbrengstgerichte
Feedback!

LOF voor leerkrachten en leerlingen

VOL LOF! over het versterken van handelingsgericht werken door de combinatie Didactisch Coachen en Beeldcoaching

Auteur: drs. M.A. (Mariëlle) Dekker
E-mail: marielle.dekker@askoscholen.nl
info@lofinbeeld.nl
Telefoon: +31 616422220

Versie 1, 1 december 2013

Deelnemende besturen: Amsterdamse Stichtingen voor Katholiek basisonderwijs, Stichting
Bijzondere School voor Onderwijs op Algemene Grondslag & Stichting Openbaar Onderwijs
Westelijke Tuinsteden

Opdrachtgevers: PO-Raad, Stadsdeel Nieuw-West & Samenwerkingsverband Amsterdam-West

Project adviseur: V & F onderwijs consult

Deelnemende scholen:



INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	
Samenvatting	1
Aanleiding	4
Relatie tussen feedback en leren	4
VOL LOF! over onderwijs	5
Achtergrond.....	5
Omgaan met verschillen.....	5
Didactisch Coachen en HGW	6
Kracht van Beeldcoaching	7
Combinatie Didactisch Coachen en Beeldcoaching.....	8
Onderzoeksvraag.....	8
Onderzoeksmethode	9
Onderzoeksgroep.....	9
Interventie.....	9
Meetmomenten.....	10
Instrument.....	10
Uitkomsten van het onderzoek.....	11
Algemene conclusies	14
Overige opbrengsten	15
Beperkingen van het onderzoek	16
Suggesties voor verder onderzoek.....	17
Literatuur	18
Bijlage 1: Scores vragenlijst Perceptie leerkrachten	20
Bijlage 2: Interventie-analyse.....	21
Bijlage 3: Schalen Didactisch Coachen	22
Bijlage 4: Vragenlijst perceptie leerkrachten	27

VOORWOORD

Vijf enthousiaste scholen onder drie verschillende besturen sloegen de handen ineen en deden samen onderzoek naar de werkwijze Didactisch Coachen gecombineerd met Beeldcoaching. Samen waren zij gemotiveerd om op zoek te gaan naar belangrijke onderwijsverbeteringen, gebaseerd op mogelijkheden en kwaliteiten van het lerende kind en de leerkracht. De verschillende besturen en directies hebben zich bij de start van VOL LOF! willen verbinden waarmee het project kon starten. De directie van de Mijlpaal heeft zich actief ingezet als gemandateerd penvoerder namens het bestuur van de ASKO. De benodigde financiële middelen werden verstrekt door de PO-Raad, het Amsterdamse Stadsdeel Nieuw-West en het Samenwerkingsverband Amsterdam-West. Binnen het tweejarige project werd veel expertise opgebouwd en gedeeld welke niet alleen hebben geleid tot de conclusies in dit rapport, maar nu al tot leerkrachten die zich verder hebben ontwikkeld.

Van iedere school heeft een intern begeleider deelgenomen aan het project om de kennis en kunde in de eigen school te implementeren. Judith Mooij, Johanneke Mijnhardt, Marjolein Oldersom en Lia van Reemst hebben met hoge motivatie, grote betrokkenheid en enthousiasme gezorgd voor de coaching en de begeleiding van leerkrachten in hun eigen school. Wij zijn dankbaar met dit projectteam samengewerkt te hebben. Onze grote dank gaat ook uit naar alle deelnemende leerkrachten. Hun feedback, kritische houding en actieve deelname hebben in belangrijke mate bijgedragen aan het succes van VOL LOF!

VOL LOF! is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek naar leerbevorderende vormen van feedback (Voerman, Meijer, Korthagen, & Simons, 2012) en onderzoek naar manieren waarop professionalisering zo vormgegeven kan worden, dat het leraren ondersteunt om hun gedrag in de klas te veranderen (Voerman, Meijer, Korthagen, & Simons, onder revisie). Lia Voerman heeft een sleutelrol vervuld door haar begeleiding, het opleiden van de intern begeleiders tot Beeldcoaches en het delen van haar expertise tijdens het project. De interactieve startconferentie die zij samen met Frans Faber verzorgde heeft vele leerkrachten gemotiveerd en geënthousiasmeerd om deel te nemen en het Didactisch Coachen te leren. Wij hebben dankbaar gebruik gemaakt van haar artikelen en onderzoeksinstrumenten bij het uitvoeren van dit project en bij het schrijven van dit eindverslag. Haar begeleiding heeft ervoor gezorgd dat wij de beelden zelfstandig konden analyseren en de data konden gebruiken voor onderzoek. De constructieve en prettige samenwerking met de PO-Raad en in bijzonder de monitor Johan Gelauf heeft gezorgd voor goede afstemming en voortgang in het project.

Tenslotte willen wij Mirjam Leinders, regio manager van de ASKO, bedanken. Dankzij haar inzet zal VOL LOF! een vervolg krijgen, waardoor vele leerkrachten en leerlingen toegang krijgen tot de krachtige combinatie van Beeldcoaching en Didactisch Coachen. Wij vertrouwen erop dat hiermee de beoogde olievlek te zien zal zijn binnen het Amsterdamse onderwijs, en hopelijk ook daarbuiten, zodat vele leerkrachten in hun handelen versterkt kunnen worden.

Mariëlle Dekker en Hélène Steijn, projectleiders VOL LOF!

SAMENVATTING

Feedback geven en vragen stellen zijn nauw gerelateerd aan motiveren en leren. Feedback geven is dan ook een belangrijke interventie voor het onderwijs. Het handelen van de leerkracht kan worden versterkt door het geven van feedback. In de onderwijspraktijk wordt, in tegenstelling tot wat velen denken, echter nauwelijks feedback gegeven. Op zoek naar manieren om handelingsgericht werken duurzaam te versterken werden op basis van bestaand onderzoek goede resultaten verwacht van Didactisch Coachen. Didactisch Coachen is een planmatige en doelgerichte wijze van coachen. De kern van de coaching bestaat uit het geven van specifieke feedback en het bewuster stellen van denk-stimulerende vragen. Een krachtig middel om met leerkrachten te reflecteren op het eigen handelen en actief te werken aan de eigen ontwikkeling is Beeldcoaching. Beeldcoaching is een begeleidingsmethodiek waarbij aan de hand van beeldmateriaal een begeleidingstraject wordt uitgevoerd.

Op vijf basisscholen in Amsterdam-West is een gerichte interventie voor leerkrachten toegepast waarin Didactisch Coachen en Beeldcoaching samen werden ingezet. Deze interventie bestond uit een startconferentie, een feedbackgesprek over de nulmeting en drie of vier video-opnames met nagesprek. De effecten werden tussentijds en na de interventie onderzocht. Specifiek werd onderzocht of de interventie het handelingsgericht werken (HGW) van de leerkracht versterkt, gericht op twee uitgangspunten van HGW: 'Het doelgericht werken en gebaseerd op wat het kind wel kan' en 'Iedereen heeft kwaliteiten. Ik ben opzoek naar mogelijkheden van kinderen en mijzelf'. Om het onderzoek uit te voeren zijn videobeelden geanalyseerd welke werden gemaakt tijdens de interventie en zijn enquêtes afgenomen onder de 39 deelnemende leerkrachten.

Uit de resultaten blijkt dat na de interventie de hoeveelheid feedback die leerkrachten in de geselecteerde tien minuten film gaven gemiddeld sterk toenam. De niet specifieke feedback nam af en de positieve specifieke en de negatief specifieke feedback sterk toe. Voor alle drie deze typen feedback zijn de veranderingen voor beide meetmomenten statistisch significant. De toename is zichtbaar voor zowel de tussenmeting als nameting zichtbaar op alle vier dimensies van feedback: inhoud, strategie, modus en kwaliteit. Hierbij geven leerkrachten meer positieve dan negatieve feedback in de verhouding 3:1. Dit betekent dat leerkrachten meer specifiek positieve aspecten benoemen, waaraan voorafgaand zij kijken naar wat de leerling wél kan. Naast een sterke toename van specifieke feedback is er ook een significante afname van het aantal aanwijzingen, welk verschil statistisch significant is voor de nameting. Op de vraag of de hoeveelheid vragen van leerkrachten toeneemt laat het onderzoek gemiddeld zo goed als geen verschil zien. Wel valt op dat tussen leerkrachten veel variatie is. Tijdens de analyse van de beelden is geen categorisatie gemaakt van de kwaliteit van de vragen, waardoor weinig gezegd kan worden over de verandering van de kwaliteit van de vragen. Leerkrachten geven aan zich na de interventie meer bewust zijn van de vragen die zij stellen. Leerkrachten ervaren zelf dat de interventie sterk bijdraagt aan hun eigen ontwikkeling. Zo rapporteren zij een flinke vooruitgang op hun eigen ontwikkelpunten, een grote toename van kennis en een beter zicht op het eigen handelen. Zij die vooruitgang op

eigen ontwikkelpunten ervaren geven aan eveneens meer zicht te krijgen op de onderwijsbehoeftes van leerlingen. Daarnaast melden zij zich meer bewust te zijn van hun eigen kwaliteiten, welke velen ook aangeven te kunnen inzetten tijdens het lesgeven. Naast meer zicht op de eigen kwaliteiten rapporteren zij ook meer zicht op de sterke kanten en kwaliteiten van leerlingen te krijgen, die essentieel zijn bij het bepalen van de onderwijsbehoeftes en het doelgericht handelen. Het kijken naar beelden met Didactisch Coachen ondersteunt leerkrachten in grote mate bij het afstemmen op de onderwijsbehoeftes. Leerkrachten realiseren zich door Didactisch Coachen hoe groot de impact is van vragen stellen en feedback geven op het leren en het motiveren van leerlingen, en daarmee op de ontwikkeling van leerlingen. De werkwijze Beeldcoaching met Didactisch Coachen werd door alle leerkrachten als zeer prettig beoordeeld en heeft naar hun inzicht een grote meerwaarde ten opzichte van coaching zonder beeld.

Uit verdere analyse van de meetgegevens blijkt dat de percepties van leerkrachten samenhangen met veranderd gedrag zoals geobserveerd in de bestudeerde beeldfragmenten. Wat leerkrachten tijdens het traject ervaren hangt dus samen met de geobserveerde gedragsverandering in beeld. Zo hangt het geven van meer positieve specifieke feedback tijdens de tussenmeting positief samen met zelfinzicht van meer doelgericht werken, meer zicht op eigen kwaliteiten en vooruitgang op eigen ontwikkelpunten. Leerkrachten die meer specifieke feedback gaven tijdens de tussenmeting rapporteerden ook meer zicht te hebben op eigen kwaliteiten en gaven aan ook meer werkplezier te ervaren na het traject. Een toename in zicht op eigen kwaliteiten hangt ook positief samen met werkplezier.

De interventie blijkt vooral succesvol omdat deze goed aansluit bij de individuele leervraag en situatie van de leerkracht waarbij hij of zij feedback krijgt op de in beeld zichtbare eigen ontwikkeling. Vanuit de interventie-analyse van de nulmeting kreeg de leerkracht feedback op hun eigen toegepaste interventies (vragen, aanwijzingen en feedback) in de klas op de manier van Didactisch Coachen. Hierdoor ervoeren leerkrachten zelf de kracht van feedback die leren bevordert en motivatie verhoogt en leerden zij dit in te zetten in de klas. De werkwijze Didactisch Coachen met Beeldcoaching ondersteunt leerkrachten in de praktijk en sluit aan op hun begeleidingsbehoefte.

Uit de bestudeerde fragmenten blijkt dat het specifiekere benoemen van de voortgang van de leerling met betrekking tot het gestelde doel een vervolgstap is voor vele deelnemende leerkrachten. Hierdoor neemt de effectiviteit van feedback toe. Het stellen van meer denkstimulerende vragen aan leerlingen blijkt lastig. Een bijdrage van de onderzochte interventie aan dit ontwikkelpunt is in dit onderzoek niet aangetoond. De kwaliteit van het vragen stellen is in dit onderzoek niet uitgewerkt. Derhalve is een onderzoek naar een vervolgenterventie gericht op het stellen daarvan een logische vervolgstap. Het onderzoek zou aan kracht hebben gewonnen als meer leerkrachten zouden hebben kunnen deelnemen en als het hanteren van een periode van drie maanden tussen de tussen- en nameting in alle trajecten precies was gelukt. Een onderzoek over een langere tijdspanne is wenselijk om een blijvende gedragsverandering vast te kunnen stellen.

De vijf scholen hebben binnen Amsterdam-West een intensieve en vruchtbare samenwerking ontwikkeld, waarbij zij gebruik maken van elkaars expertise. Ook nu het project en praktijkonderzoek ten einde is zijn zij voornemens de samenwerking voortzetten. Een belangrijke succesfactor van dit project is ‘van en met elkaar leren’ om samen op allerlei manieren tot onderwijsverbetering te komen!

AANLEIDING

Relatie tussen feedback en leren

Verander je de leerkracht, dan verander je het kind ... en omgekeerd. Leraren zijn een zeer belangrijke factor als het gaat om het leren van leerlingen in een schoolse situatie (cf. Marzano, 2003; Hattie & Timperley 2007; Hattie, 2009; Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). Uit vele onderzoeken (Marzano, 2009, een meta-analyse van vele wetenschappelijke onderzoeken) komen factoren naar voren die de leerprestaties en ontwikkeling van leerlingen positief beïnvloeden. Het geven van feedback en het stellen van vragen blijken twee belangrijke pijlers bij het motiveren en het leren. Naast deze leerkrachtfactoren maakt een positieve basishouding van de leerkracht een verschil. Een positief ingestelde leerkracht die uitgaat van kwaliteiten van de leerling draagt bij aan een positief gevoel bij de leerling. Een positief gevoel heeft een gunstige invloed op het leren (Fredrickson, 2002). Niet voor niets staat het werken vanuit positieve aspecten en het uitgaan van ontwikkelingskansen centraal bij de huidige onderwijsverbeteringen. Dit geldt ook voor het handelingsgericht werken (HGW) dat schoolbesturen momenteel breed invoeren om scholen handreikingen te bieden om het onderwijs meer adaptief te maken. Positieve aspecten bieden perspectief: dat wat goed gaat wordt verder uitgebreid. De handelingsgericht werkende leerkracht zoekt om deze reden bij ieder kind, bij elke groep, bij elke ouder én bij zichzelf doelgericht naar positieve aspecten (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

De positieve aspecten zijn nodig om uit te kunnen gaan van de onderwijsbehoeftes van leerlingen. Onderwijsbehoeftes richten zich op twee delen, namelijk: welke doelen streeft de leerkracht voor de leerling na én wat er voor nodig is om dat te bereiken (Pameijer, et al., 2009). Er wordt vooral gekeken naar wat het kind wél kan en wat voor het bereiken van de doelen aanvullend nodig is. Wat heeft dit kind, in deze situatie, in deze klas, op deze school en met deze leerkracht nodig om zich optimaal te ontwikkelen? Bij het formuleren van de onderwijsbehoefte speelt feedback een belangrijke rol. Logisch, want leerlingen die effectieve feedback ontvangen, blijken aanzienlijk hogere leerprestaties te behalen dan leerlingen die deze niet krijgen (Hattie, 2009). Feedback verschaft wezenlijke informatie over het gedrag en de ontwikkeling van de leerling. Het heeft dan ook een enorme impact op het leren, de werkhouding en het sociaal emotioneel functioneren van leerlingen (Pameijer, et al., 2009). Feedback geven is dan ook een krachtigste aanpassing die het onderwijs verbetert (Hattie, 2009). Uit studies blijkt echter dat leerkrachten weinig leer bevorderende en motivatie verhogende feedback geven aan hun leerlingen (Voerman, Meijer, Korthagen & Siemons, 2012). De leerlingen die extra begeleiding nodig hebben krijgen ook nog eens minder geschikte feedback dan goed presterende groepsgenoten (Good & Brophy, 2003; Visser, 2004).

VOL LOF! over onderwijs

De rijkoverheid streeft na meer passend onderwijs te bieden aan leerlingen. Schoolbesturen voeren HGW in om meer passend onderwijs te realiseren in de praktijk. Voor HGW is een 'paradigma-shift' nodig, hetgeen wil zeggen dat wordt uitgegaan van onderwijsbehoefte en mogelijkheden van leerlingen, niet van problemen en onmogelijkheden. Het Samenwerkingsverband Amsterdam-West vindt dat de beoogde 'paradigma-shift' moet plaatsvinden door goede scholing, training en coaching. Deze dienen zowel aan te sluiten op de ondersteuningsbehoeftes van de leerkracht als op de schoolontwikkeling. Middels een project wil het Samenwerkingsverband Amsterdam-West onderzoeken of Didactisch Coachen met Beeldcoaching leidt tot het meer HGW van leerkrachten. Onder aanvoering van het schoolbestuur ASKO dienden vijf scholen samenwerkend binnen Samenwerkingsverband Amsterdam-West samen een subsidieaanvraag in bij de PO-Raad om hier onderzoek naar te doen. De scholen werken volgens verschillende onderwijsconcepten en onder drie verschillende besturen. Van de ruim 80 aanvragen zijn 13 projecten toegekend door de PO-Raad, waaronder het project genaamd VOL LOF!

ACHTERGROND

Omgaan met verschillen

Essentieel in het omgaan met verschillen tussen kinderen is de manier waarop naar hen gekeken wordt. Leerlingen hebben verschillende behoeften om tot ontwikkeling te komen. De ene leerling heeft meer leertijd en intensievere instructie of begeleiding nodig dan de andere leerling. Onderwijsbehoeften spelen een belangrijke rol bij het meer adaptief maken van het onderwijs (Pameijer, et al., 2009). Wat heeft een kind nodig om een bepaald doel te bereiken? Om welke vaardigheid gaat het? Welke aanpak heeft het hiervoor nodig? Deze vragen stimuleren om anders te kijken en bewust te redeneren van 'wat het kind hééft (probleem)' naar 'wat het kind nódig heeft'. De leerkracht maakt de leerlingen bijna iedere dag onder verschillende omstandigheden mee. Hij of zij heeft vele mogelijkheden om te handelen en af te stemmen op verschillen. Daarom is het belangrijk dat de leerkracht regelmatig het eigen denken en handelen onder de loep neemt en nagaat welke gevolgen deze hebben voor het functioneren van de leerlingen. Om dit te kunnen is reflecteren een belangrijke vaardigheid van de leerkracht (Pameijer, et al., 2009). Net als de leerling heeft de leerkracht behoefte aan vormen van ondersteuning die bijdragen aan zijn ontwikkeling. Onderwerp van ondersteuning zijn bijvoorbeeld de pedagogische aanpak, de instructie, de feedback en het klassenmanagement. Bij het inzetten van ondersteuning is het belangrijk vast te stellen wat de leerkracht doet en kan. Zowel bij leerlingen als leerkrachten vormt het uitgaan van kwaliteiten de basis.

Didactisch Coachen en HGW

Feedback is veel meer dan een compliment. Feedback wordt gezien als een doorslaggevende factor bij het verwerven van vaardigheden (Moreno, 2004). Feedback kan men beschouwen als informatie (van de leraar) over de prestatie van de leerling, bedoeld om leren te bevorderen en motivatie te behouden of te vergroten (Hattie & Timperley, 2007). Feedback is een onderdeel van de werkwijze Didactisch Coachen (Voerman & Faber, 2010). De werkwijze Didactisch Coachen gaat uit van de volgende principes om feedback effectief te maken:

- De feedback is zo specifiek mogelijk, helder en kort
- De feedback is doelgericht
- De feedback is meer positief dan negatief
- De feedback geeft specifieke informatie over de voortgang van de leerling met betrekking tot het gestelde doel

Didactisch Coachen gaat er van uit dat mensen al veel kwaliteit in huis hebben en dat je hen kunt helpen die kwaliteiten uit te bouwen. Dat is voor zowel voor leerkrachten als leerlingen plezieriger en motiverender dan wanneer uitgegaan wordt van hetgeen zij nog niet kunnen. De positieve psychologie onderschrijft het belang van werken vanuit het positieve en kwaliteiten. Het geven van meer positieve dan negatieve feedback is belangrijk (Voerman, et al., 2012). Negatieve feedback heeft een grotere impact op het geheugen en het gevoel van eigenwaarde dan positieve feedback (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer, Vohs, et al., 2001). Een focus op problemen leidt zelfs tot bewustzijnsvernauwing (Fredrickson, 2002). Daarentegen zorgt het richten van aandacht op positieve dingen, bijvoorbeeld op de eigen kwaliteiten, voor een ruimer bewustzijn en meer helderheid en creativiteit. Een uiterst belangrijk principe als het gaat om het bevorderen van leren is het inzetten op positieve belevingen en op kwaliteiten, deze verbreden en hier op voort bouwen (Korthagen & Lagerwerf, 2008). Fredrickson (2002) noemt dit het broaden-and-build-model. Positieve feedback maakt dat leerlingen zich bewust worden van wat ze goed doen. Dat vergroot de kans dat ze dit gedrag gaan herhalen. Dit sluit naadloos aan op de visie van HGW, waarin het werken vanuit positieve aspecten en verder bouwen op wat er al wel is centraal staan.

Bij Didactisch Coachen bevordert de leerkracht het leerproces en de motivatie niet alleen door het geven van feedback, maar ook door het stellen van denkstimulerende vragen. Het stellen van denkstimulerende vragen en het geven van feedback richten zich op de vier dimensies:

- De taak
- De aanpak of strategie
- De modus of leerstand
- De persoonlijke kwaliteiten

Door het stellen van denkstimulerende vragen krijgt de leerkracht meer zicht op het denk-leerproces van de leerling, waardoor hij of zij de onderwijsbehoefte nauwkeuriger kan afstemmen. Didactisch Coachen gaat uit van wat de leerling al laat zien en waar naar toe wordt gewerkt. Dit is voor iedere leerling verschillend. Feedback is helder en doelgericht op de te bereiken doelen en vaardigheden (Shute, 2008). Door het geven van specifieke en doelgerichte feedback houdt de leerkracht rekening met verschillen. Het doelgericht feedback geven draagt bij aan het behalen van de gestelde doelen en het inzicht krijgen in het eigen unieke denk-leerproces van de leerling. Leerlingen zijn geneigd feedback op specifiek gedrag op dat moment of op een specifieke taak te betrekken op de eigen persoon. Ook blijkt dat een derde van de feedback interventies een negatief effect heeft op de leerling (Kluger & DeNisi, 1996). Daarom is het van groot belang de manier te checken waarop de leerling de gegeven feedback ontvangt (Voerman, et al. 2010). Het stellen van vragen, het geven van feedback en het checken dient met volle aandacht te gebeuren om te zien wat het effect is op de leermodus. Didactisch Coachen richt zich zowel op de cognitieve ontwikkeling als de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

De frequentie in de klas blijkt laag (Hattie & Timperley, 2007; Voerman et al., 2012). Leerkrachten kiezen eerder voor het stellen van een vervolgvraag of een verdere uitleg dan voor het geven van feedback als reactie op de antwoorden van de leerlingen. Leraren blijken zich de vaardigheden die met leer bevorderende feedback en vragen stellen te maken hebben niet zomaar eigen te maken. Ervaring, leeftijd, geslacht of schooltype maken daarbij geen verschil (Voerman et al. 2012). Om leerkrachten de werkwijze Didactisch Coachen eigen te leren maken is in dit onderzoek voor een krachtig middel gekozen: Beeldcoaching.

Kracht van Beeldcoaching

Beeldcoaching is een begeleidingsmethodiek waarbij aan de hand van beeldmateriaal een begeleidingstraject wordt uitgevoerd. Hierbij gaat het om de dialoog die ontstaat naar aanleiding van het bekijken en bestuderen van de beelden (Jansen, Brons & Faber, 2013). Werken met beeld is een krachtig middel om te communiceren en actief te werken aan ontwikkeling. Diverse onderzoeken hebben beschreven dat video een succesvol middel is om te reflecteren op de eigen vaardigheden en leerkrachtvaardigheden te veranderen (Tripp & Rich, 2012). Het blijkt dat het de kloof tussen de eigen overtuigingen over goed onderwijs en het eigen ontwikkelingsniveau dichterbij elkaar brengt (Rich & Hannafin, 2008). Na het reflecteren met behulp van videobeelden zagen zij aspecten in het lesgeven die zij zich niet herinnerden. Zij konden zich richten op meerdere aspecten en kregen zicht op sterke en zwakke kanten van het lesgeven. Uit meerdere studies blijkt dat door video reflectie leerkrachten daadwerkelijk effectiever gedrag vertonen (Tripp & Rich, 2012). De methode helpt mensen zich bewust te worden van hun eigen mogelijkheden en competenties. Vooral de positieve interacties en geslaagde interventies staan centraal, zodat de leerkracht zich bewust wordt van zijn of haar kwaliteiten en deze op een bewust niveau kan inzetten en verbreden. Beeld biedt de mogelijkheid de toegepaste interventie zeer nauwkeurig te analyseren, hierop te reflecteren en feedback te geven. De interactie, de didactiek en het klassenmanagement kunnen met elkaar in verband worden gebracht. Op basis van de reflectie kunnen eigen acties,

vragen en ontwikkelpunten worden benoemd. Beeldcoaching stelt leerkrachten in staat om bevindingen uit de analyse direct in de praktijk te gebruiken. Tijdens de analyse en de reflectie kan nauwkeurig worden gekeken naar wat de leerling, maar ook de leerkracht, nodig hebben om zich verder te kunnen ontwikkelen. Een bewustwording wordt hiermee in gang gezet, waarbij het denken van de leerkracht over oorzaken van ‘problemen’ kan veranderen.

Combinatie Didactisch Coachen en Beeldcoaching

De Beeldcoach coacht de leerkracht met de werkwijze Didactisch Coachen, waarbij hij of zij het denken van de leerkracht stimuleert op een manier die leerbevorderend en motivatieverhogend werkt. Hierdoor krijgt de leerkracht ondersteund met beelden zicht op zijn of haar eigen ontwikkeling en kwaliteiten. Door het inzetten van Didactisch Coachen als middel staat de Beeldcoach rolmodel voor de leerkracht die de werkwijze leert inzetten in de eigen onderwijspraktijk. Beeldcoaching met Didactisch Coachen biedt scholing op maat welke aansluit bij de eigen leervraag en de ondersteuningsbehoefte van de leerkracht gericht op de eigen klassensituatie. Tijdens het traject gebruikt de leerkracht een kijkwijzer Didactisch Coachen. Uitkomsten van Beeldcoaching blijken aanmerkelijk groter te zijn als een vaste observatielijst onderdeel is van de training die de cursist een overzicht geeft van het beoogde doelgedrag (Fukkink, 2010).

Onderzoeksvraag

Het project VOL LOF! richtte zich gedurende de looptijd van twee jaar tijd op het beantwoorden van de volgende onderzoeksvraag:

Verbetert het instrument Didactisch Coachen in combinatie met Beeldcoaching het handelingsgericht werken van de leerkracht? Het handelingsgericht werken werd hierbij met name bekeken ten aanzien ‘het doelgericht werken en gebaseerd op wat het kind wel kan’ en ‘Iedereen heeft kwaliteiten. Ik ben op zoek naar mogelijkheden van kinderen en mijzelf’

Daarnaast werden ook antwoorden gezocht op de volgende sub vragen:

1. Leidt deelname aan het traject Didactische Coachen met Beeldcoaching tot toename van het stellen van meer vragen door leerkrachten?
2. Leidt deelname aan het traject Didactische Coachen met Beeldcoaching tot meer zicht op zijn of haar eigen handelen in de klas?
3. Hoe ervaren leerkrachten de werkwijze Didactisch Coachen gericht op de leerlingen?
4. Hoe ervaren de leerkrachten dat de werkwijze Didactisch Coachen met Beeldcoaching aansluit op hun ondersteuningsbehoeftes?

ONDERZOEKSMETHODE

Onderzoeksgroep

Binnen het project werkten vijf verschillende scholen in Amsterdam-West samen. Ze werken volgens verschillende onderwijsconcepten waaronder Ontwikkelingsgericht Onderwijs, Jenaplan en SBO. Elke school maakte een intern begeleider lid van het projectteam. Zij werden gedurende het project opgeleid tot Beeldcoach met Didactisch Coachen. De werving van leerkrachten vond mondeling en schriftelijk plaats. Alle leerkrachten met interesse om deel te nemen ontvingen eerst schriftelijke informatie over VOL LOF! Vervolgens meldden zij zich aan bij het projectteamlid van de eigen school. Per school participeerden 10 leerkrachten. Over de in totaal 50 deelnemers werden gegevens verzameld over schooltype, groep, geslacht, functie, leeftijd, opleidingsniveau en de opgedane ervaring met coaching en onderwijs. Deze informatie had tot doel later verbanden te kunnen leggen met de mate en type feedback met deze variabelen.

Interventie

Bij de coaching van leerkrachten is gebruikt gemaakt van een combinatie van interventies, vanaf hier aangeduid als 'de interventie'. In de start van het project is aan de hand van beeld een nulmeting uitgevoerd, waarbij een interventie-analyse is gemaakt die bij Didactisch Coachen hoort (zie bijlage 2). Vervolgens namen deelnemende leerkrachten deel aan de interactieve startbijeenkomst met als doel basiskennis te verkrijgen over en het ervaren van Didactisch Coachen. Ook direct betrokkenen als intern begeleiders, directeuren, managers, en bestuurders van de verschillende besturen namen deel aan de startconferentie. Na deze bijeenkomst hebben leerkrachten vanuit de analyse feedback gekregen over hun interventies in de klas (aanwijzingen, vragen en feedback). Op deze manier ervoeren de deelnemende leerkrachten zelf hoe het is om feedback te krijgen op het eigen handelen. Daarnaast was het doel van dit gesprek het formuleren van de eigen specifieke leervraag door de deelnemers, waarop het coachingtraject vervolgens werd afgestemd.

Gedurende het project werd binnen elke deelnemende school een interne begeleider opgeleid tot Didactisch Beeldcoach. De opgeleide Beeldcoaches coachten tijdens hun opleiding de aan het traject deelnemende collega's bij het verwerven en ontwikkelen van vaardigheden om Didactisch Coachen toe te passen binnen de klas. De coachingtrajecten in het eerste jaar zijn verricht door de Beeldcoaches in opleiding samen met de reeds opgeleide projectleiders om de kwaliteit van de interventie te waarborgen. Het tweede jaar hebben de intern begeleiders zelfstandig de leerkrachten gecoacht, waarbij hulp op afroep beschikbaar was. Het eerste deel van het coachingtraject omvatte drie gesprekken per leerkracht waarin klassenopnamen werden besproken met de Beeldcoach. Na drie maanden vond er een vierde opname plaats welke wederom werd besproken. Tussentijds hebben er verschillende andere momenten van informatieoverdracht plaatsgevonden, waaronder een bijeenkomst rondom kwaliteiten en diverse nieuwsbrieven. Aan het einde van het project is een slotbijeenkomst georganiseerd,

waarin de resultaten en de ervaringen van het project werden teruggekoppeld. De bijeenkomst maakte geen onderdeel uit van de onderzochte interventie.

Meetmomenten

Om veranderingen te onderzoeken in het stellen van vragen, het geven van feedback en aanwijzingen van leerkrachten werd op drie verschillende momenten gemeten, die verspreid waren over de tijd. Het eerste meetmoment was de nulmeting voor de interventie. Na het eerste deel van het coachingstraject heeft een tweede meetmoment, de tussenmeting, plaatsgevonden. Een tweede opname bracht de ontwikkeling van de leerkracht in beeld, welke door de projectleiding werd geanalyseerd. De resultaten zijn wederom verwerkt in een interventie-analyse. Daarnaast vulde de leerkracht op dat moment een vragenlijst in waarin de eigen perceptie werd weergegeven door de leerkracht. Na het vierde nagesprek vond een laatste meetmoment plaats om te onderzoeken hoe permanent de waargenomen gedragsveranderingen zijn. De nameting vond op dezelfde manier als de tussenmeting plaats. Ook de nameting werd in interventie-analyse verwerkt.

Instrument

In dit onderzoek is het meetinstrument ‘de schalen van Didactisch Coachen’ van Lia Voerman gebruikt. Dit instrument richt zich op het aantal vragen, aanwijzingen en vormen van feedback die de leerkracht geeft in een bepaalde tijd. In het onderzoek binnen VOL LOF! werd tien minuten film geselecteerd op een moment dat er sprake was van interactie tussen leerlingen en leerkracht. De feedback werd verdeeld in specifiek positief/negatief en niet-specifiek positief/negatief. De specifieke feedback werd gecategoriseerd in inhoud, strategie, modus en kwaliteit. In het onderzoek van Lia Voerman gericht op Didactisch Coachen in het voortgezet onderwijs was de inter-beoordelaar betrouwbaarheid 0,90 (Cohen’s Kappa) voor het onderscheiden van de vier feedback interventies (inhoud, strategie, modus en kwaliteit) en 0,81 voor het tellen van de overige interventies. De projectleiding van VOL LOF! werd opgeleid door Lia Voerman om dit meetinstrument toe te passen. Experimenten gericht op inter-beoordelaars betrouwbaarheid vonden plaats, waarbij de projectleiders onafhankelijk van elkaar beelden analyseerden en de resultaten vervolgens met elkaar vergeleek. De resultaten en scores verschilden onderling nauwelijks. De projectleiding scoorde de eerste zes beelden samen en scoorde alle beelden vervolgens individueel. In geval van twijfel noteerden zij de fragmenten en vond zo nodig overleg plaats gevonden met Lia Voerman. De gegevens werden na elke meting door haar verwerkt in een interventieanalyse. Deze analyse beschrijft sterktes, kwaliteiten en ontwikkelmogelijkheden van de leerkracht. In een gesprek met een leerkracht werden deze besproken. Naast meting in beeld werd de perceptie van leerkrachten ten aanzien van het coachingstraject en hun ontwikkeling gemeten middels een door de projectleiding ontwikkelde vragenlijst. Hierbij werd gebruik gemaakt van een vijfpuntsschaal om het verschil ten opzichte van de situatie voor het traject Beeldcoaching met Didactisch Coachen gericht op HGW te meten. Hierbij betekent de score één zeer mee oneens en de score vijf zeer mee eens (zie bijlage 4). Onderdeel van de vragenlijst waren ook open vragen met het doel om inzicht te verkrijgen in de ervaringen van leerkrachten.

UITKOMSTEN VAN HET ONDERZOEK

De nulmeting laat conform andere onderzoeken (Hattie & Timperley, 2007; Voerman et al., 2012) zien dat het initiële aantal feedback interventies in de klas gering is. Hierbij laten de onderzoeksresultaten geen verschil zien tussen leerkrachten van verschillende leeftijd, geslacht en aantal jaar onderwijservaring. De meest toegepaste interventie is het geven van aanwijzingen. Het aantal vragen dat leerkrachten stelden varieerde sterk. Wanneer leerkrachten feedback gaven was deze in het algemeen niet specifiek (bijvoorbeeld 'goed zo') of was deze voornamelijk gericht op de inhoud.

Uit de intakes bleek een grote verscheidenheid van leervragen onder leerkrachten. Deze liepen uiteen van het willen verbeteren van het begrijpend leesonderwijs tot het meer afstemmen op een leerling met specifieke onderwijsbehoeftes op taalgebied. Tijdens het coachingtraject bleek het inoefenen nodig van de vier dimensies van feedback (inhoud, modus, strategie en kwaliteit) en van de elementen die feedback effectief maken. Geconcludeerd kan worden dat een training nodig is om de stap van weten naar integreren in het eigen handelen te maken. Uiteindelijk hebben 39 leerkrachten deelgenomen aan een traject om deze stap te maken. Bij 39 leerkrachten heeft een tussenmeting plaats gevonden en bij 28 van hen ook een nameting. Voor het afvallen van deelnemende leerkrachten zijn diverse oorzaken te noemen buiten de invloedssfeer van het project, zoals ziekte, ontslag of andere praktisch omstandigheden in de onderwijspraktijk.

Tabel 1 vat de resultaten van het onderzoek samen met betrekking tot de verandering in het aantal gestelde vragen, gegeven aanwijzingen en gegeven feedback. Uit de resultaten blijkt dat na het coachingtraject de hoeveelheid feedback die leerkrachten in de geselecteerde tien minuten film gaven gemiddeld sterk toenam ($p < 0,01$ in een paired samples t-test voor zowel tussenmeting als nameting). Ook het aantal aanwijzingen nam af, welk verschil statistisch significant is voor de nameting ($p < 0,05$).

Tabel 1. Het gemiddeld aantal toepaste interventies door leerkrachten tijdens de nulmeting (N=54), tussenmeting (N=39) en nameting (N=28)

Interventies	Nulmeting (1)	Tussenmeting (2)	Nameting (3)	% verschil (1) en (2)	% verschil (1) en (3)
Aanwijzingen	43,26	38,54	33,89	-10,91%	-21,66%
Vragen stellen	31,79	32,97	30,86	+3,71%	-2,93%
Feedback	15,3	20,9	21,5	+36,60%	+40,52%

Bijschrift: Indien de gemiddeldes voor de nulmeting worden gebaseerd op de gematchte samples (N=39 en N=28), dan komen deze sterk overeen met de gerapporteerde gemiddeldes voor de totale sample van 54 leerkrachten. Significantietoetsen zijn gebaseerd op de gematchte samples van 39 en 28 waarnemingen.

Op de vraag of de hoeveelheid vragen van leerkrachten toeneemt laat het onderzoek gemiddeld zo goed als geen verschil zien. Wel valt op dat er veel variatie is tussen

leerkrachten. Tijdens de analyse van de beelden is geen categorisatie gemaakt van de kwaliteit van de vragen, waardoor weinig gezegd kan worden over de verandering van de kwaliteit van de vragen. De kwaliteit van de vragen is wel beschreven voor leerkrachten in de toelichting bij hun interventie-analyse. Uit de analyses van de beelden en tijdens de coaching gesprekken is gebleken dat leerkrachten het lastig vinden om denkstimulerende vragen te stellen. Leerkrachten gaven aan zich na de interventie meer bewust te zijn van de vragen die zij stellen.

Tabel 2 vat de mate waarin verschillende typen feedback werden gegeven samen. Van de feedback interventies neemt de niet specifieke feedback (bijvoorbeeld ‘goed gedaan’) af en de positieve specifieke en de negatief specifieke feedback sterk toe. Voor alle drie deze typen feedback zijn de veranderingen voor beide meetmomenten statistisch significant (alle $p < 0,01$). Alhoewel specifieke negatieve feedback op alle meetmomenten niet sterk verschilt van nul, is de geobserveerde toename desalniettemin op beide meetmomenten statistisch significant ($p < 0,05$).

Tabel 2. Aantal feedbackinterventies van leerkrachten tijdens de nulmeting (N=54), tussenmeting (N=39) en nameting (N=28)

Feedback interventies	Nulmeting (1)	Tussenmeting (2)	Nameting (3)	% verschil (1) en (2)	% verschil (1) en (3)
Niet specifieke positieve feedback	8,26	5,54	5,89	-32,9%	-28,7%
Specifieke positieve feedback	4,91	11,28	11,18	130,0%	127,7%
Niet specifieke negatieve feedback	0,19	0,38	0,32	100%	68,4%
Specifieke negatieve feedback	1,77	3,69	4,18	108%	136,2%

Bijschrift: Indien de gemiddeldes voor de nulmeting worden gebaseerd op de gematchte samples (N=39 en N=28), dan komen deze sterk overeen met de gerapporteerde gemiddeldes voor de totale sample van 54 leerkrachten. Significantietoetsen zijn gebaseerd op de gematchte samples van 39 en 28 waarnemingen.

Tabel 3 vat de verandering in gegeven feedback op de dimensies inhoud, strategie, modus en kwaliteit samen. De toename is zichtbaar op alle vier de dimensies voor zowel de tussenmeting als nameting. Voor de tussenmeting zijn de toenames op alle vier de dimensies statistisch significant ($p < 0,01$). Voor de nameting blijven de toenames voor strategie en modus significant ($p < 0,01$).

Tabel 3. Aantal gemiddelde feedbackinterventies op inhoud, strategie, modus en kwaliteit tijdens de nulmeting (N=54), tussenmeting (N=39) en nameting (N=28)

Dimensies feedback	Nulmeting (1)	Tussenmeting (2)	Nameting (3)	% verschil (1) en (2)	% verschil (1) en (3)
Inhoud	3,98	5,41	4,82	36%	21%
Strategie	1,75	6,62	6,79	278%	288%
Modus	0,79	2,28	3,36	189%	325%
Kwaliteit	0,15	0,67	0,32	347%	133%

De antwoorden van leerkrachten op de enquête vragen zijn gebruikt om hun percepties van het coachingstraject en van hun eigen ontwikkeling in kaart te brengen. Op de stelling ‘ik heb goede voortgang gemaakt op de ontwikkelpunten ten opzichte van de start van het traject’ antwoordde 82 % van de leerkrachten ‘mee eens’ tot ‘zeer mee eens’ (N=34). De leerkrachten die vooruitgang op eigen ontwikkelpunten ervoeren, gaven aan meer zicht te hebben op de onderwijsbehoeftes van leerlingen. Hier is een samenhang gevonden met een correlatie van 0,56 ($p < 0,01$). Het zicht op onderwijsbehoeftes van leerlingen blijkt ook samen te hangen met het meer doelgericht werken door de leerkracht (correlatie 0,37, $p < 0,05$). Leerkrachten geven aan positief te zijn over de ondersteuning die Beeldcoaching met Didactisch Coachen biedt bij het afstemmen op de onderwijsbehoeftes van leerlingen. De gemiddelde score op dit item is 4,3 (1 = zeer oneens; 5 = zeer mee eens). In de geschreven toelichting geven vele leerkrachten aan dat het kijken naar kinderen en het reflecteren op het eigen handelen bijdraagt aan meer zicht op de onderwijsbehoeftes van leerlingen. Deelnemende leerkrachten vonden dat zij een beter beeld hebben gekregen van hun eigen handelen in de onderwijspraktijk (gemiddelde score 4,40). Dit wordt benadrukt door de volgende citaten van deelnemende leerkrachten:

‘Door de beelden is duidelijk het effect van de handelingen die je verricht op leerlingen te zien. Je ziet wat werkt en wat minder werkt’

‘De beelden zijn een eyeopener. Het blijkt dat je naar leerlingen met een bepaald idee kijkt. In de beelden zie je vaak dat dit niet altijd overeenstemt met je verwachtingen. Ik weet dat mijn leerkrachtgedrag bepalend is voor de ontwikkeling van kinderen. Dat zie je op beelden haarscherp terug.’

‘Ik vond het een feestje! Fijn om gericht naar leerlingen te kijken en fijn om eigen vaardigheden te verfijnen en te zien/ervaren wat de effecten ervan zijn in mijn dagelijkse praktijk. Het kijken naar de beelden was ook vooral genieten, zoveel moois, ‘gewoon’ in je eigen groep’.

Leerkrachten gaven aan het prettig te vinden om in rust te kunnen kijken naar hun eigen handelen en dat van de leerlingen. De toegevoegde kennis van de Beeldcoach werd als zeer bruikbaar ervaren (gemiddelde score 4,53). Daarnaast gaven leerkrachten aan zich meer

bewust te zijn van hun eigen kwaliteiten (gemiddelde score 4,06) en deze ook bewust te kunnen inzetten tijdens het lesgeven (gemiddelde score 4,04). Zij ervoeren het effect van Didactisch Coachen op zich zelf ook als zeer positief (gemiddelde score 4.41). Hierbij benoemden vele leerkrachten dat zij door deze werkwijze bewuster nadenken over het eigen handelen. Niet alleen vonden zij meer zicht op kwaliteiten van zichzelf te hebben gekregen, maar 82% van de leerkrachten rapporteerde ook meer zicht te hebben op de sterke kanten en kwaliteiten van leerlingen. Dit zicht is nodig om uit te kunnen gaan van wat de leerling wel kan.

Van de leerkrachten verwacht 95% Didactisch Coachen blijvend in te zetten en de overige 5% is neutraal. De werkwijze Beeldcoaching met Didactisch Coachen werd als zeer prettig ervaren door alle deelnemende leerkrachten (gemiddelde score 4,72) en had volgens hen een grote meerwaarde ten opzichte van coachen zonder beeld (gemiddelde score 4,81). Veranderingen in de gehanteerde werkwijze zijn volgens deelnemende leerkrachten niet nodig. De kijkwijzer bood wisselende steun voor leerkrachten (gemiddelde score 3.75). Op de stelling of leerkracht meer werkplezier ervoeren door het Didactisch Coachen antwoordde 68% het 'mee eens' of 'zeer mee eens' te zijn. De leerkrachten geven aan dat de verhouding tussen tijdsinvestering en winst goed is (gemiddelde score 4.32).

Uit verdere analyse van de meetgegevens blijkt dat de percepties van leerkrachten samenhangen met veranderd gedrag zoals geobserveerd in de bestudeerde beeldfragmenten. Wat leerkrachten tijdens het traject ervaren hangt dus samen met de geobserveerde gedragsverandering in beeld. Meer specifiek werden in correlatieanalyses de volgende significante associaties gevonden. Het geven van meer positieve specifieke feedback tijdens de tussenmeting hangt positief samen met zelfinzicht van meer doelgericht werken, meer zicht op eigen kwaliteiten en vooruitgang op eigen ontwikkelpunten. Meer doelgericht handelen werken hangt voor zowel de tussen- als nameting ook samen met het geven van meer specifieke feedback op modus en strategie. Het geven van meer feedback op inhoud en van minder niet specifieke positieve feedback hangt verder samen met het ervaren van vooruitgang op eigen ontwikkelpunten. Leerkrachten die meer specifieke feedback gaven tijdens de tussenmeting rapporteerden ook meer zicht te hebben op eigen kwaliteiten en gaven aan ook meer werkplezier te ervaren na het traject. Tenslotte laat een toename in zicht op eigen kwaliteiten ook een positieve samenhang zien met werkplezier.

ALGEMENE CONCLUSIES

De resultaten van dit onderzoek laten een sterke verandering zien in het gedrag van leerkrachten in de klas na een interventie waarin Didactisch Coachen en Beeldcoaching samen werden ingezet. Het lijkt op basis van specifieke uit videobeelden geobserveerde gedragingen op drie meetmomenten (nul-, tussen- en nameting) aannemelijk dat de interventie heeft bijgedragen aan positieve veranderingen in het gedrag van leerkrachten. De consistentie in veranderd gedrag tussen beide meetmomenten, de zelf-gerapporteerde ervaringen van leerkrachten en de samenhang tussen geobserveerde gedragsveranderingen en zelf-percepties onderbouwen deze conclusie. De veranderingen in leerkrachtgedrag leiden tot meer

handelingsgericht werken van leerkrachten. Zij gaan meer uit van kwaliteiten van leerling én zichzelf. Door het geven van meer specifieke feedback in de verhouding 3:1 gaan leerkrachten meer uit van wat de leerling wél kan en handelen zij doelgerichter. Tijdens het traject kregen zij een beter beeld van hun handelen in de klas en zagen zij zelf goede vooruitgang op hun eigen ontwikkelpunten. Een zeer ruime meerderheid van de deelnemende leerkracht gaf aan deze kwaliteiten bewuster in te zetten tijdens het lesgeven. Ook gaven leerkrachten aan meer zicht te hebben op de sterke kanten van hun leerlingen. De veranderingen in het gedrag in beeld blijken samen te hangen met de percepties van leerkrachten. Met name blijkt dat leerkrachten die in de beelden meer positieve specifieke feedback geven zelf ook ervaren dat zij meer doelgericht werken, meer zicht hebben op eigen kwaliteiten en vooruitgaan op eigen ontwikkelpunten. De toename in meer specifieke feedback hangt samen met meer werkplezier en zicht op eigen kwaliteiten.

De interventie is vooral succesvol geweest omdat deze goed aansloot bij de individuele leervraag van de leerkracht, waarbij hij of zij feedback kreeg op de in beeld zichtbare eigen ontwikkeling. Vanuit de interventie-analyse van de nulmeting kreeg de leerkracht feedback op hun eigen toegepaste interventies (vragen, aanwijzingen en feedback) in de klas op de manier van Didactisch Coachen. Hierdoor ervaren leerkrachten zelf de kracht van feedback die leren bevordert en motivatie verhoogt en leerden zij dit in te zetten in de klas. De werkwijze Didactisch Coachen met Beeldcoaching ondersteunt leerkrachten in de praktijk en sluit aan op hun begeleidingsbehoefte.

Tegelijkertijd blijkt het geven van feedback een kunst waarbij de interventie nodig is om specifiekere feedback te gaan geven. Daardoor versterken leerkrachten hun handelen. Uit de bestudeerde fragmenten blijkt dat het specifiekere benoemen van de voortgang van de leerling met betrekking tot het gestelde doel een vervolgstap is voor vele deelnemende leerkrachten. Hierdoor neemt de effectiviteit van feedback verder toe. Het stellen van meer denk-stimulerende vragen aan leerlingen blijkt lastig voor leerkrachten. Een bijdrage van de onderzochte interventie aan dit ontwikkelpunt is in dit onderzoek niet aangetoond. De kwaliteit van het vragen stellen is in dit onderzoek ook niet uitgewerkt.

OVERIGE OPBRENGSTEN

Binnen het project is binnen elke school een Beeldcoach opgeleid, zodat zij vele leerkrachten kunnen blijven ondersteunen bij het verwerven en ontwikkelen van vaardigheden om Didactisch Coachen toe te kunnen passen binnen de klas en hen te kunnen blijven ondersteunen bij diverse leervragen. Ook zijn de schoolleiders tijdens het project gestart met een training Didactisch Coachen voor leidinggevend, ofwel Leidinggevend Coachen, om zich de werkwijze eigen te maken en daarmee duurzaam te verankeren in de organisatie. Gedurende het traject ontstond bij hen de behoefte om zich hierin te bekwamen, het gedachtengoed eigen te maken en te vertalen naar hun leiderschap. De vijf scholen hebben binnen Amsterdam-West een intensieve en vruchtbare samenwerking ontwikkeld, waarbij zij gebruik maken van elkaars expertise. Ook nu het project ten einde is zijn zij

voornemens de samenwerking voortzetten. Een belangrijke succesfactor van dit project is ‘van en met elkaar leren’ om samen op allerlei manieren tot onderwijsverbetering te komen!

BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK

Dit praktijkonderzoek heeft een aantal beperkingen die van invloed geweest kunnen zijn op de onderzoeksresultaten. Allereerst vond de werving in beginsel schriftelijk en mondeling plaats en vond aanmelding op vrijwillige basis plaats. Dit heeft invloed gehad op de samenstelling van de onderzoeksgroep. Zo zijn er bijvoorbeeld meer deelnemende leerkrachten uit de onderbouw als uit de middenbouw. Een van de verklaringen hiervoor is de scholing die leerkrachten al volgden. Naast de vorming van de onderzoeksgroep hebben er niet evenveel tussen- en nametingen plaatsgevonden. Aan de start van het project bestond de totale onderzoeksgroep uit 53 leerkrachten, waarbij een nulmeting is verricht. Bij 39 leerkrachten heeft na het eerste gedeelte van het coachingtraject een tussenmeting en een meting naar hun percepties plaats gevonden. Na het bespreken van de interventieanalyse van de tussenmeting en verdere coaching heeft bij 28 leerkrachten een nameting plaatsgevonden. Voor het afvallen van deelnemende leerkrachten zijn diverse oorzaken te noemen buiten de invloedssfeer van het project, zoals ziekte, ontslag of andere praktisch omstandigheden in de onderwijspraktijk. De periode tussen de tussenmeting en nameting is ook niet precies even lang geweest bij iedere leerkracht. Dit heeft te maken met de duur van het project, maar ook praktische omstandigheden in de onderwijspraktijk. Hierover is tussentijds contact geweest met de PO-raad met de uitkomst bijstelling in het projectplan.

De kwaliteit van de vragen die door leerkrachten werden gesteld is niet meegenomen in het onderzoek. Vermoedelijk is hierop wel een effect, maar kunnen geen conclusies worden getrokken over het effect van de interventie op deze belangrijke factor voor leren.

In dit onderzoek is gekozen om data te verzamelen met een schriftelijke vragenlijst naast de meting naar verandering in beeld. Hierbij is gebruik gemaakt van een meting naar percepties van verandering op een vijfpuntschaal en van open vragen ontwikkeld binnen het project door de projectleiding. Uiteraard kan de validiteit van de schriftelijke vragenlijst worden beïnvloed doordat de respondent zelf antwoord geeft over zijn persoonlijke ervaring en ontwikkeling. Anderzijds laat het onderzoek wel een samenhang zien tussen percepties van leerkrachten en veranderingen in geobserveerd gedrag in beeld.

Bij de start van het onderzoek is geen nulmeting verricht naar de beleving van de leerkracht gericht op het handelingsgericht werken. Deze meting heeft wel in beeld plaats gevonden. Er zijn geen metingen in beeld verricht gericht op de kwaliteit van de vragen. Een onderzoek waarin de vragen gecategoriseerd zijn op kwaliteit zou verdergaande conclusies over de startsituatie en het effect van de interventie mogelijk hebben gemaakt. Tot slot is de techniek en het intensieve bijkomende handwerk een beperking van het onderzoek.

SUGGESTIES VOOR VERDER ONDERZOEK

De resultaten uit dit praktijkonderzoek maken een sterk effect van de interventie Didactisch Coachen gecombineerd met Beeldcoaching op het handelingsgericht werken van leerkrachten aannemelijk. Van wezenlijk belang is echter de vraag of de gevonden resultaten ook op langere termijn worden gevonden. Om het effect op lange termijn van deze interventie te kunnen onderzoeken is een langduriger onderzoek noodzakelijk met onderzoeksdata die zijn verkregen gedurende een langere termijn na afronding van de interventie. Tevens leidt dit onderzoek tot de vraag welke invloed de interventie heeft op de ontwikkeling van de leerling. Onderzoek naar dit verdergaande effect strekt tot aanbeveling, bij voorkeur door een grotere steekproef van leerkrachten en een controlegroep te onderzoeken. Daarmee worden beperkingen van dit onderzoek ondervangen of voorkomen. Tot slot zou verder onderzoek naar en ondersteuning bij de vaardigheden gericht op het stellen van denkstimulerende vragen in de onderwijspraktijk van groot belang zijn om het handelingsgericht werken van leerkrachten te versterken. Dit kan zich bijvoorbeeld richten op het reguleren van het leren van leerlingen én het benoemen van de voortgang van de leerling met betrekking tot het gestelde doel.

LITERATUUR

Baumeister, R.F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K.D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5, 323-370.

Evelein, F. & Korthagen (2011). *Werken vanuit je kern: Professionele ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Amsterdam: Boom/Nelissen.

Fukkink, R.G, Trienekens & N., Kramer, L.J.C. (2010). Video-feedback in opleiding en training: *Leren in beeld gebracht*, 22-28, Universiteit van Amsterdam

Fredrickson, B.L. (2002). Positive emotions. In: C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds), *Handbook of positive psychology*, 120-134, Oxford, etc.: Oxford University Press.

Good, T.L. & Brophy, J.E. (2003). *Looking in classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.

Hattie, J. (1999). *Influences on student learning*. Inaugural lecture, University of Auckland.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112

Jansen, H., Brons, C. & Faber. F. (2013) *Beeldcoaching. Zet in beweging*. De Weijer.

Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.

Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). De sleutel van onderwijsverbetering: *Coachen op kwaliteiten en talenten*. *Onderwijsvernieuwing* 5, 1-51.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2010). *Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling*. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 28 (1)

Marzano, R. (2003). *Wat werkt op school*. Middelburg: Drukkerij Meulenberg.

Marzano, R.J. (2009). *Designing & Teaching Learning Goals & Objectives*. Bloomington: MRL, Solution Tree.

Moreno, R. (2004). Decreasing cognitive load for novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery based multimedia. *Instructional Science*, 32, 99-113.

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag. Leuven: Acco.

Rich, P. J., & Hannafin, M. J. (2008). Capturing and assessing evidence of student teacher inquiry: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1426-1440

Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.

Tripp, T.R. en P.J. Rich (2012), *Teaching and Teacher Education*, 28, 728-739

Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren; een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. (Reviewstudie in opdracht van en gesubsidieerd door NWO-PROO Grant no. 441-080353). Leiden: ICLON.

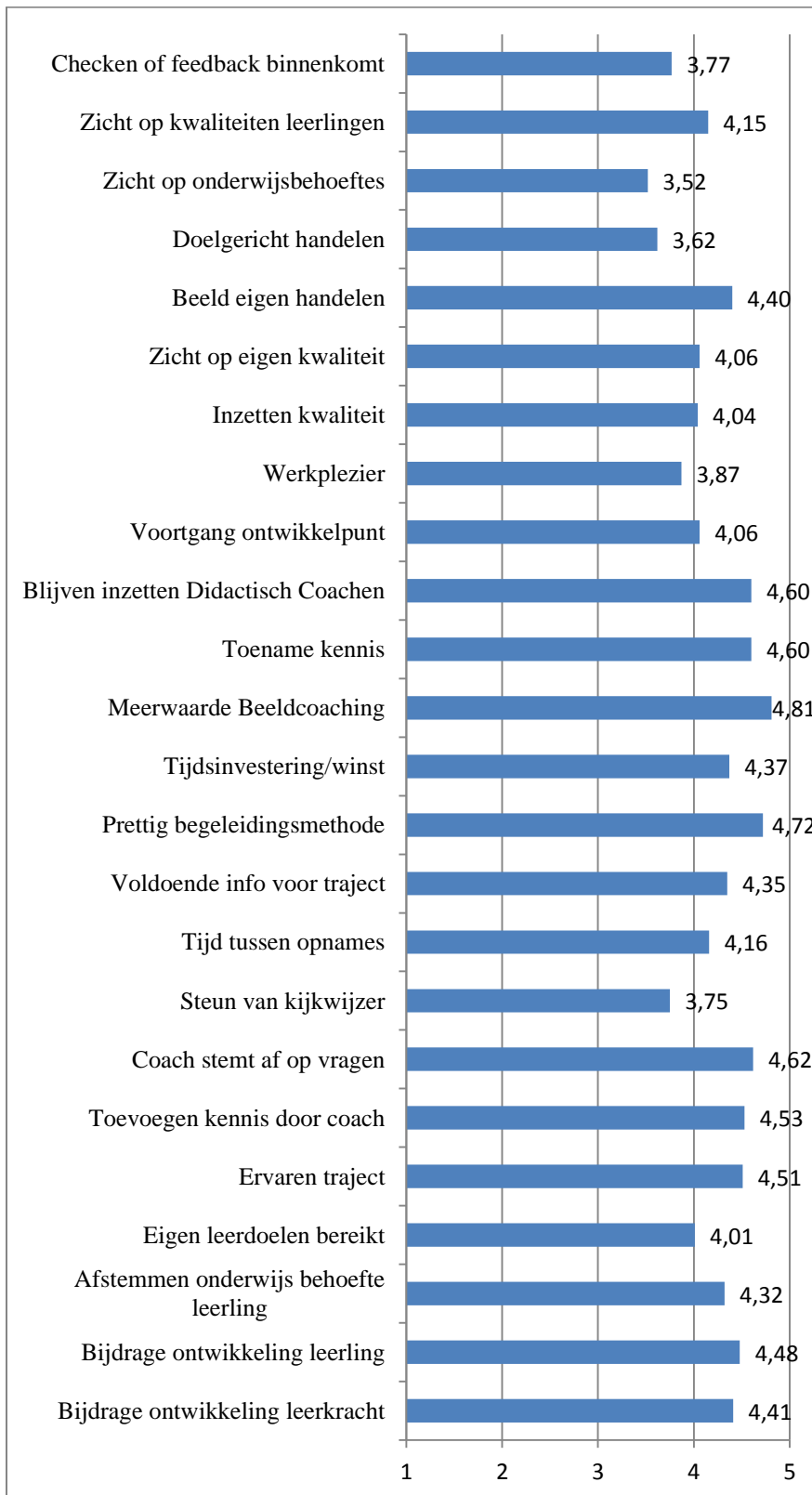
Voerman, L. en Faber, F. (2010). “Goed zo!” is onvoldoende Over feedback waar leerlingen iets mee kunnen, www.vfconsult.nl

Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., Simons, P.R.J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28 (8), 1107 – 1115.

Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., Simons, P.R.J. Feedback revisited: Changing perspectives and the implications for teaching. (under revision).

Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., Simons, P.R.J. Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development (under revision).

BIJLAGE 1: SCORES VRAGENLIJST PERCEPTIE LEERKRACHTEN

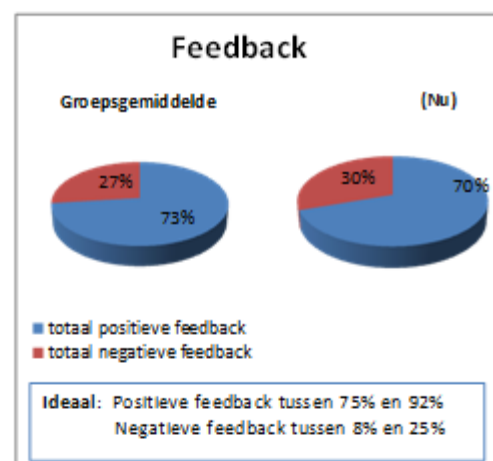
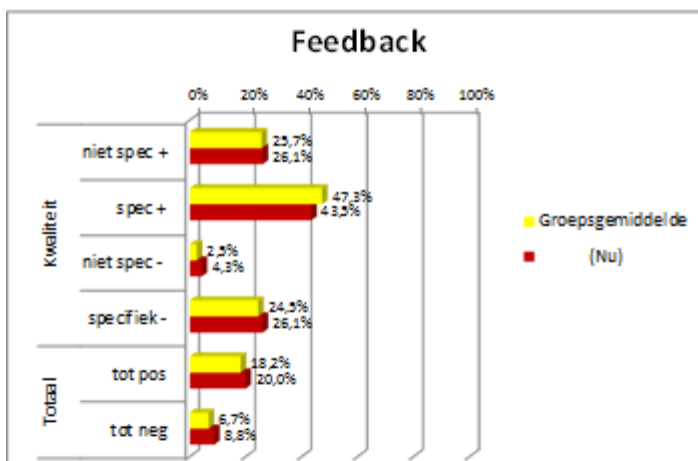
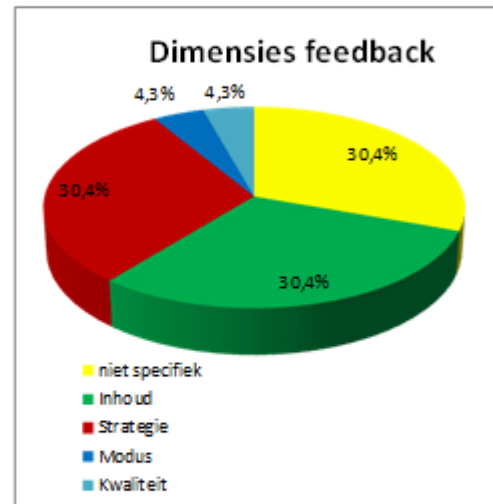
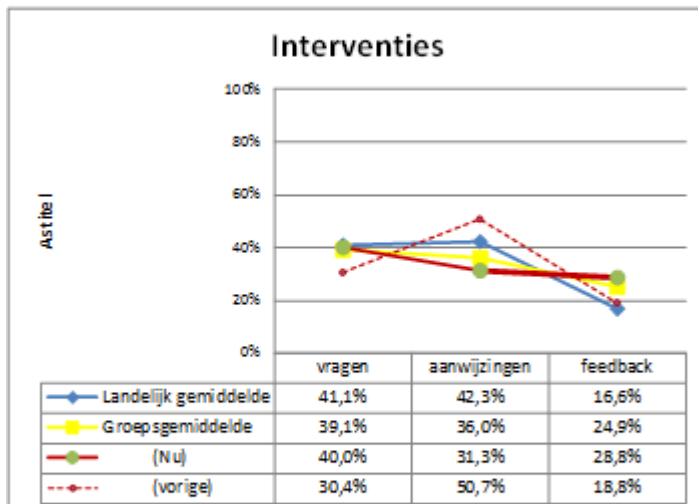


Meting naar verschil ten opzichte van de situatie voor het traject Beeldcoaching met Didactisch Coachen. Scores: 1 zeer mee oneens, 2 oneens, 3 neutraal, 4 mee eens, 5 zeer mee eens

BIJLAGE 2: INTERVENTIE-ANALYSE

Nameting Didactisch Coachen

Analyse van de leerbevorderende interventies.



In absolute cijfers

	Interventie			Totaal Interventie
	vragen	aanwijzingen	feedback	
Groepsgemiddelde	33,7	31,1	21,5	86,4
(Nu)	32,0	25,0	23,0	80,0

	Kwaliteit van de feedback				Feedback		Dimensies feedback				
	niet spec +	spec +	niet spec -	specifiek -	tot pos	tot neg	niet spec	Inhoud	Strategie	Modus	Kwaliteit
Groepsgemiddelde	5,5	10,2	0,5	5,3	15,7	5,8	6,1	5,6	6,6	3,0	0,2
(Nu)	6,0	10,0	1,0	6,0	16,0	7,0	7,0	7,0	7,0	1,0	1,0

Analyse:

BIJLAGE 3: SCHALEN DIDACTISCH COACHEN

Didactisch Coachen: checklist voor het basisonderwijs

Inleiding

Een beeldcoach filmt een aantal leraren op een leerplein. Toevallig komen twee leraren tijdens dat filmen opeenvolgend bij dezelfde leerling en geven de leerling ook beiden positieve feedback: “goed gedaan!” en “mooi werk!” De videocoach vraagt vervolgens aan de leerling: “weet je nu waarom je leraren zo tevreden zijn over je werk?” De leerling heeft geen idee.....

Gemiste kans dus, om zorg te dragen voor leren!

Bovenstaand voorbeeld staat niet op zichzelf. Leraren zijn niet opgeleid om leerlingen planmatig, en specifiek feedback te geven en vragen te stellen, op zo’n manier dat dit het leren bevordert. En daarmee wordt kostbare tijd verspild. Immers: de tijd die leraren hebben met leerlingen is in alle vormen van onderwijs beperkt. Dat betekent dat die tijd “qualitytime” moet zijn. En dat het contact tussen docent en leerling iets is, dat er echt toe doet. Feedback is ook van grote invloed, als het gaat over iets dat goed is, of als de feedback erop gericht is de elementen die al juist zijn in het antwoord te belichten. Als de docent dit planmatiger en doeltreffender kan inzetten, wordt het leerproces van leerlingen positief beïnvloed. En niet alleen het leerproces op cognitief gebied. Leerlingen leren meer en beter sturing te geven aan hun eigen leren, zitten beter in hun vel en zijn voorbereid op wat de huidige maatschappij aan reflectie- en zelfregulatievaardigheden van hen vraagt.

Het model “Didactisch Coachen” is gebaseerd op de laatste theoretische inzichten over leren, feedback geven en vragen stellen en is in de praktijk ontwikkeld en uitgewerkt. In dit model worden een aantal vormen van vragen stellen en feedback en hun onderlinge samenhang uitgewerkt. De ervaring is dat het leraren echt een instrument in handen geeft om leerlingen systematisch te coachen met feedback. En daarbij niet alleen op proces te coachen, maar ook inhoudelijk.

We weten uit onderzoek dat leraren die hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen, goede resultaten boeken. Daarbij is ook gebleken dat leraren die hoge verwachtingen hebben, veel vragen stellen, veel – leerbevorderende- feedback geven, en weinig aanwijzingen geven. Deze drie aspecten van het lesgeven zijn in Didactisch Coachen verwerkt en terug te vinden in onderstaande checklist.

Didactisch Coachen is ontwikkeld door Lia Voerman en Frans Faber en wordt met veel succes toegepast in basis- voortgezet en hoger onderwijs.

Meer weten?

a.voerman@vfconsult.nl

f.faber@vfconsult.nl

www.vfconsult.nl

Toelichting

Met de checklist “Didactisch Coachen” kunnen leerkrachten checken welke vormen van Didactisch Coachen ze toepassen. Het kan ook dienen om op ideeën te komen wat je kunt doen om Didactisch Coachen in de praktijk toe te passen.

1. De dimensie van Didactisch Coachen

Er zijn vier dimensies waar Didactisch Coachen zich op richt:

1.1 De inhoud van de taak

Vragen en feedback over goede en foute antwoorden, het geven van meer informatie en het toevoegen van kennis, liefst gerelateerd aan het doel wat de leerkracht met de les heeft. En die doelen kunnen natuurlijk op verschillende gebieden liggen; cognitief, affectief en sociaal.

Voorbeelden van observatie categorieën zijn:

- De leerkracht stelt een vraag over de stof: “Wat betekent...?”
- De leerkracht geeft aan wat er klopt in het werk van de leerling. “De eerste drie rijen sommen heb je helemaal goed, klasse!”

1.2 De strategieën die een leerling hanteert

Het gaat hierbij om de manier waarop de leerling de taak aanpakt. Hanteert hij of zij effectieve strategieën?

Voorbeelden in het instrument zijn:

- De leerkracht vraagt hoe de leerling de stof wil aanpakken. “Hoe ga je die som nu uitrekenen?”
- De leerkracht vraagt aan de leerling wat het gebruik van de strategie hem oplevert. “Wat leverde het nu op dat je echt systematisch hebt gewerkt?”

Doel is het bevorderen van metacognitie. Leerlingen krijgen hiermee informatie over de manier waarop zij hun leerprocessen en leeractiviteiten (kunnen) vormgeven en sturen.

1.3 “Modus” of “leerstand”

Emoties kunnen leren verhinderen of stimuleren. De aandacht wordt mede gestuurd door emotie, en aandacht stuurt weer leren, het geheugen en probleemoplossend gedrag. Emotie en leren horen bij elkaar.

Dit betekent voor de leerkracht dat hij de leerling feedback geeft of vragen stelt over zijn “modus”, hoe de leerling erbij zit, in welke stemming hij is, in verzet bijvoorbeeld, of gretig, of enthousiast.

Voorbeelden in het instrument zijn:

- De leerkracht zegt wat hij ziet aan de leerling op het gebied van houding en aandacht. “Wat fijn dat je zo lekker enthousiast bezig bent”.
- De leerkracht vertelt de leerling welk effect zijn modus heeft op zijn werk. “Merk je dat je door zo geconcentreerd te werken je werk heel snel af hebt?”

Het gaat er hierbij om de leerling bewust te maken van het effect van zijn modus op zijn leren. Uiteindelijk doel hiervan is dat de leerling in staat is om te gaan met zijn modus en bewuste keuzes te maken in zijn handelen.

1.4 Persoonlijke kwaliteiten

Onderzoek vanuit de positieve psychologie heeft geleid tot het identificeren van eigenschappen van mensen die bijdragen aan een gevoel van betrokkenheid en welzijn, maar ook aan een hoge kwaliteit van handelen. Men noemt dit de `character strengths`, of kwaliteiten. Voorbeelden zijn moed, vertrouwen, doorzettingsvermogen, helderheid, doelgerichtheid.

Voorbeelden in het instrument zijn:

- De leerkracht vraagt de leerling welke kwaliteit hij heeft. “Welke eigenschap helpt jou heel erg bij leren?”
- De leerkracht benoemt een kwaliteit bij de leerling. “Wat een doorzetter ben jij! “

Doel is leerlingen bewust te maken van de kwaliteiten die ze in huis hebben, en die ze in kunnen zetten om het leren tot een succes te maken.

2. Checken

Naast het gebruik van de vier dimensies van Didactisch Coachen is het ook van groot belang om het effect van feedback of vragen stellen te checken. Daarom zijn in de checklist ook daarvoor een aantal onderdelen opgenomen.

Check op wederzijds begrip

In Didactisch Coachen speelt de check een belangrijke rol.

Voorbeelden in het instrument zijn:

- De leerkracht vraagt na of de leerling heeft gesnapt wat hij heeft gezegd. “Kun je in eigen woorden vertellen wat ik gezegd heb?”
- De leerkracht vraagt de leerling samen te vatten wat ze besproken hebben. “We hebben een boel dingen doorgenomen. Kun je de belangrijkste punten nog eens op een rijtje zetten? “

3. Niet – specifiek

Tenslotte zijn er nog een aantal algemene communicatieve items opgenomen, die gaan over niet-specifieke feedback. Non-verbale feedback is hierbij ook opgenomen.

Voorbeelden in het instrument zijn:

- Bevestigt non-verbaal (knikken, buigen, duim omhoog)
- Reageert met nee, klopt niet, fout, zonder verdere uitleg

Opbouw van het instrument:

In het instrument zijn opgenomen: de aanwijzing die een leerkracht kan geven, de vragen die gesteld kunnen worden en de feedback die ze geven. De items zijn ook op deze wijze gecodeerd. Bv. I5F betekent: inhoud, item 5, feedback.

Niet voor niets is er maar 1 onderdeel aanwijzingen geven, en zijn er meer voor vragen stellen en feedback geven!

	Inhoud: de leerkracht	Voorbeeld
I 1 a	geeft een directe aanwijzing /geeft informatie over de stof	
I 2v	vraagt wat de leerling moeilijk/een probleem vindt	Wat vind je moeilijk?
I 3v	vraagt wat er volgens de leerling goed is in zijn werk	Welke van deze sommen zijn allemaal goed?
I 4v	vraagt wat de leerling al weet van het onderwerp	Wat weet je al van.....?
I 5v	vraagt de leerling zijn mening over de inhoud	En wat vind je van
I 6f	benoemt wat er goed is in het werk van de leerling	Je hebt deze woorden allemaal goed geschreven, klasse!
I 7f	benoemt wat er niet klopt in het werk van de leerling	Deze zin loopt niet helemaal.
	Strategie: de leerkracht	
S1 a	geeft een directe aanwijzing ten aanzien van een te volgen strategie	Hier moet je het Kofschip toepassen.
S2v	vraagt aan de leerling wat het gebruik van de strategie hem oplevert	Waarom helpt het als je het kofschip toepast?
S3v	vraagt hoe de leerling de stof wil aanpakken	Op welke manier ga je deze sommen maken?
S4v	vraagt naar een eerder toegepaste strategie	Hoe heb je deze som op de vorige bladzijde opgelost?
S5v	vraagt de leerling hoe hij een eerder gebruikte strategie in het "hier en nu" kan toepassen	Weet je nog hoe je je geschiedenis hebt geleerd? Hoe zou je dat nu kunnen gebruiken bij het leren van
S6v	vraagt de leerling bij welke onderwerpen/vakken de leerling de strategie ook kan toepassen	Bij welk vak zou je dit ook toe kunnen passen?
S7v	vraagt of de leerling weet hoe hij het beste leert	Weet je hoe jij het beste leert?
S8f	verwoordt de door de leerling gebruikte strategie	Hier heb je eerst goed de som helemaal gelezen, en toen stapje voor stapje opgelost, hartstikke goed!
S9f	benoemt wat in de door de leerling gebruikte strategie een goede manier is	Je zorgt ervoor dat je echt eerst de opgave goed leest, klasse. Nu gaan we eens naar je verdere aanpak kijken. Kun je me vertellen wat je daarna doet?
S10f	benoemt een strategie die de leerling nog net niet beheerst	Ik zie dat je probeert om niet eerst te spellen, maar direct het woord te lezen, goed hé!
S11f	verwijst naar een eerder toegepaste strategie	Vorige week zag ik je heel snel gaan zitten en je boek pakken en nu doe je dat weer! Fijn!
	Modus: de leerkracht	
M1 a	geeft een directe aanwijzing over de gewenste modus van de leerling	Zit nu eens stil en doe mee!
M2v	zegt wat hij ziet aan de leerling op het gebied van houding en aandacht	Volgens mij vind je dit echt heel leuk!
M3v	vraagt wat de leerling doet in het omgaan met zijn modus	Hoe zorg je ervoor dat je jezelf bij de les houdt?
M4v	vraagt naar het effect van de modus op het leren van de leerling	Als je zit te balen, wat is dan het effect op wat je leert?
M5v	vraagt naar een eerder gehanteerde manier om om te gaan met zijn modus	Wat heb je vorige week gedaan, toen je geen zin had?
M6v	vraagt de leerling in welke modus hij zijn werk zou willen doen	Hoe zou jij je willen voelen, als je aan het werk bent?
M7v	vraagt de leerling wat hem dat zou opleveren	En wat zou je dat opleveren, als je je zo voelt?
M8f	vraagt de leerling hoe de leerling zich voelt	Hoe voelt het, dat je nu al je opgaven af hebt?
M9f	benoemt wat de leerling doet in het omgaan met zijn modus.	Ik zie dat je steeds even wordt afgeleid, maar toch steeds ook weer aan de slag gaat, wat goed joh!
M10f	vertelt de leerling welk effect zijn modus heeft op zijn werk	Je hebt echt heel goed meegedaan, en kijk eens, je snapt het nu hartstikke goed!
M11f	verwijst naar een eerder gehanteerde manier om om te gaan	Vorige les ging je steeds even naar buiten als je

	met zijn modus	heel boos werd he.....
M12f	vertelt de leerling dat er verschil is tussen modus en handelen	Ik snap dat je baalt, en dat is geen fijn gevoel. Het betekent niet dat je niks kunt doen!
M13f	vat samen op gevoel	Volgens mij voel je je....., klopt dat?

	Kwaliteit: de leerkracht	
K1v	vraagt de leerling welke kwaliteit hij heeft	Welke eigenschap heb je hier laten zien?
K2v	vraagt de leerling op welke manier die kwaliteit gekoppeld is aan de inhoud	En hoe heeft het je geholpen dat je .. een doorzetter bent, goed kunt analyseren, nieuwsgierig, enthousiast, vrolijk, goedgehumeurd etc. bent?
K3v	vraagt de leerling op welke manier die kwaliteit gekoppeld is aan de strategie	Welke kwaliteit zie je bij jezelf als je deze regels toepast?
K4v	vraagt de leerling op welke wijze die kwaliteit gekoppeld is aan het omgaan met de modus van de leerling	Welke kwaliteit is het in jou, dat je er steeds bij bent, in de les?
K5f	benoemt een kwaliteit bij de leerling	Ik vind je een echte doorzetter, leergierig, vrolijk, creatief, etc.
K6f	benoemt een kwaliteit van de leerling en koppelt die aan het gebruik van strategieën	Ik zie dat je elke keer bij het tekenen weer een andere manier vindt, echt prachtig, wat ben jij creatief!
K7f	benoemt een kwaliteit van de leerling en koppelt die aan het omgaan met de modus van de leerling	Ik zie dat je steeds heel goed oplet, je hebt een hele goede concentratie!
K8f	verwijst naar een eerder benoemde kwaliteit van de leerling	
	Check: de leerkracht	
C1	vraagt de leerling zijn antwoord te preciseren	Wat bedoel je precies? Kun je het nog een beetje meer uitleggen?
C2	herhaalt antwoord van de leerling zo goed als woordelijk
C3	vat het antwoord van de leerling samen
C4	vraagt na of de leerling snapt wat hij heeft gezegd	Kun je in eigen woorden zeggen wat ik verteld heb?
C5	vertelt welk gevoel hij bij de leerling vermoedt	Klopt het dat je eigenlijk een beetje baalt?
C6	vraagt na of zijn aanname over het gevoel van de leerling klopt.	Ik denk dat je dit saai vindt, klopt dat?
C7	vraagt de leerling samen te vatten wat leerling en leerkracht besproken hebben	Kun je nu nog eens op een rijtje zetten wat we besproken hebben?
	Niet specifiek: de leerkracht	
A1	bevestigt non-verbaal (knikken, buigen, wijzen, duim omhoog)	
A2	reageert met: Bijna goed, Nou.... Niet helemaal...	
A3	reageert met : nee, klopt niet, fout. (Zonder verdere uitleg)	
A4	bevestigt het antwoord met: Ja/Okay/Dat klopt (neutraal)	
A5	reageert met: Goed zo! Precies! Heel goed! Prima! (Zonder verdere uitleg)	

BIJLAGE 4: VRAGENLIJST PERCEPTIE LEERKRACHTEN



Enquête VOL LOF!

Graag willen wij van jou weten hoe je het coachingstraject Didactisch Coachen met Beeldcoaching hebt ervaren. Jouw feedback helpt bij het verder ontwikkelen van de werkwijzen en is van groot belang bij de onderzoeksresultaten van VOL LOF! Wil je voor elke vraag een waardering geven en daarop een toelichting geven? Uiteraard worden de gegevens vertrouwelijk behandeld en niet op individueel niveau gedeeld, alleen op groepsniveau.

Het ingevulde formulier kun je mailen naar marielle.dekker@askoscholen.nl of sturen naar De Mijlpaal, Anderlechtlaan 1, 1066 HK, Amsterdam. Bij voorbaat onze dank!

Stellingen:

Geef graag een reactie (1 zeer mee oneens, 2 oneens, 3 neutraal, 4 mee eens, 5 zeer mee eens) op de volgende stellingen, ten opzichte van de situatie voor het traject Beeldcoaching met Didactisch Coachen.

Opbrengsten van traject

- Ik geef meer feedback aan leerlingen op
 - Op inhoud 1 2 3 4 5
 - Op strategie 1 2 3 4 5
 - Op modus 1 2 3 4 5
 - Op kwaliteit 1 2 3 4 5

- Ik stel meer vragen aan mijn leerlingen 1 2 3 4 5

- Ik geef minder aanwijzingen 1 2 3 4 5

- Ik check meer of feedback 'binnenkomt' bij de leerling 1 2 3 4 5
zoals ik het bedoel

- Ik heb meer oog voor kwaliteiten/ sterke kanten van mijn 1 2 3 4 5
leerlingen

- Ik heb meer inzicht in de onderwijsbehoeftes 1 2 3 4 5
(wat hebben mijn leerlingen nodig?) van mijn leerlingen

- Door het Didactisch Coachen werk ik meer doelgericht 1 2 3 4 5
aan onderwijsdoelen voor leerlingen

- Ik heb een beter beeld van mijn eigen handelen in de praktijk 1 2 3 4 5

- Ik ben mij meer bewust van mijn eigen kwaliteiten 1 2 3 4 5

- Mijn kwaliteiten kan ik bewust inzetten tijdens het lesgeven 1 2 3 4 5

- Door het Didactisch Coachen heb ik meer werkplezier 1 2 3 4 5
- Ik heb goede voortgang gemaakt op de ontwikkelpunten ten opzichte van de start van het traject 1 2 3 4 5
- Ik verwacht Didactisch Coachen blijvend in te zetten in mijn onderwijspraktijk 1 2 3 4 5
- Mijn kennis van Didactisch Coachen is toegenomen 1 2 3 4 5

De werkwijze

- Coaching met beelden heeft een meerwaarde ten opzichte van coaching zonder beeld 1 2 3 4 5
- De verhouding tussen winst en tijdsinvestering is goed 1 2 3 4 5
- VIB-S is een prettige begeleidingsmethodiek 1 2 3 4 5
- Voor het traject startte heb ik voldoende informatie gehad 1 2 3 4 5
- De duur tussen 3 verschillende opnames was goed afgestemd 1 2 3 4 5
- Het werken met de kijkwijzer biedt goede steun bij het lesgeven 1 2 3 4 5

De coach

- De coach stemde goed af op mijn vragen 1 2 3 4 5
- Tijdens de reflectie op de beelden voegde de coach bruikbare inhoudelijk kennis toe 1 2 3 4 5
- De coach geef ik het cijfer (1 tot 10)

Op de volgende pagina volgen de algemene vragen.

Algemene vragen:

Bij de volgende vragen betekenen de scores 1-5 het volgende:

1. Onvoldoende 2. Matig 3. Neutraal 4. Goed 5. Uitstekend

1. Hoe heb je het traject Didactisch Coachen met VIB-S ervaren? 1 2 3 4 5

Toelichting:

2. In welke mate heb je eigen leerdoelen bereikt? 1 2 3 4 5

Toelichting:

3. In welke mate helpt het kijken naar beelden met Didactisch 1 2 3 4 5

Coachen het afstemmen op de onderwijsbehoefte en begeleidingsbehoefte van leerlingen?

Toelichting:

4. In welke mate draagt Didactisch Coachen bij aan de ontwikkeling van leerlingen? 1 2 3 4 5

Wat zie je bij de kinderen? *Denk hierbij aan: motivatie/betrokkenheid, leerrendement/resultaten en sfeer/pedagogisch klimaat*

Toelichting:

5. Wat is het effect van Didactisch Coachen (bevragen, feedback, etc) door de coaches op jezelf? 1 2 3 4 5

Toelichting:

6. In welke mate heeft dit traject bijgedragen aan jouw eigen ontwikkeling? 1 2 3 4 5

Toelichting:

7. Hoe kunnen wij deze werkwijze VIB-S met Didactisch Coachen verbeteren?

Toelichting:

8. Wat vond je prettig in de coaching en wat niet?

Toelichting:

9. Heb je behoefte aan een vervolgtraject naast het 4^e gesprek over een half jaar? Zo ja, hoe zou je willen dat dit traject eruit ziet en wat wil je leren?

Toelichting:

10. Overige opmerkingen/ feedback of suggesties:

11. Gegevens (vrijwillig):

School:	
Naam:	
Geslacht:	
Aantal onderwijsjaren:	
Groep:	

Bedankt voor het invullen en actief meewerken aan het onderzoek!
Het VOL LOF! team