

De coachende rol van leraren:

Laat mij maar even...

Misschien associeer je het beroep van leraar niet met 'luisteren' en 'eens even stil zijn'. Het kost leraren soms al moeite om even een paar seconden te wachten op een antwoord. Wie regelmatig naar programma's als DWDD of Nieuwsuur kijkt, kan de indruk krijgen dat ongeduld bij vragen stellen hoort. In het onderwijs geldt dat in ieder geval niet als het om de begeleiding van leerlingen gaat. In dit artikel nemen we deze begeleidende rol van de leraar eens onder de loep. Wat vraagt het van leraren hun leerlingen te coachen in hun leerproces. Het bekende gezegde van Maria Montessori 'Help mij het zelf te doen!' blijkt allesbehalve gedateerd en zeker niet alleen van belang voor montessorischolen. In dit licht krijgt de vaak geciteerde uitkomst van meta-onderzoek 'De leraar doet ertoe' een heel andere betekenis.



Of je in de titel van dit artikel de klemtoon nu op het eerste of het tweede woord legt, in beide gevallen wordt de leraar wat op afstand gezet. Niet zo vreemd, als we bedenken dat het de leerlingen zelf zijn die iets moeten leren. Dat kan zelfs de professional in de klas niet van hen overnemen. Toch is de rol van de leraar daarmee niet uitgespeeld. Naast het verstrekken van informatie en het aanzetten tot nauwkeurig waarnemen en nadenken, is een leraar, als het goed is, vooral bezig met coachen.

Coachen

Coachen is ervoor zorgen dat iemand van A naar B komt. Een coach was oorspronkelijk een koets en het mennen daarvan was coachen. Later is die term van de koetsier naar de persoonlijk begeleider overgegaan. Coachen is nu de aanduiding voor een heel specifieke manier van begeleiden: iemand zo begeleiden dat die persoon eigenaar blijft van de beoogde verandering. Een goede coach is daardoor vooral actief met ervoor te zorgen dat degene die hij coacht, actief wordt en blijft. Dat is voor het coachen van leerlingen niet anders. Als een leerling zegt iets niet te snappen is de pavlov-reactie van sommige leraren: "Luister goed, dan leg ik het nog een keer uit" of "Kijk goed, dan doe ik het nog een keer voor". Die reactie past niet bij de rol van coach. Om te kunnen leren, om te snappen wat nu de volgende stap is en wat je daarvoor moet doen, is in veel gevallen niet in de eerste plaats instructie nodig. De leerlingen in kwestie moeten eerst zelf gaan nadenken, of eens op rij zetten wat ze nu al wel weten of kunnen. De voornaamste taak van een coach is het activeren van de gecoachte.

Mindset

De psychologe Carol Dweck (2006) heeft uitgebreid onderzoek gedaan naar de relatie tussen motivatie en prestaties. Daaruit concludeerde zij dat er grofweg twee manieren zijn waarop leerlingen naar hun eigen rol als leerling kijken. Zij benoemt dat als een verschil in mindset. Er zijn leerlingen met een 'fixed mindset' en leerlingen met een 'growth mindset'. De eerste groep vertoont vaak 'hulpeloos' gedrag, ziet een moeilijke taak niet zitten, is geneigd de schuld voor fouten of falen bij anderen te leggen, en zal op den duur taken die inspanning vragen eerder mijden dan aangaan. Die tweede groep is juist gericht op doorzetten en een groeiend vertrouwen in eigen mogelijkheden. Het effect van dit onderscheid is, dat verschillen in leerprestaties niet een op een zijn te herleiden tot verschillen in intelligentie. Zo zien we juist bij intelligente leerlingen nogal eens zo'n fixed mindset, doordat zij intelligentie als alibi gebruiken om zich niet te hoeven inspannen.

De rol van de leraar

Leraren hebben veel invloed op het ontstaan van zo'n mindset. Door prestaties te benoemen als eigenschappen van de leerling (Wat ben jij knap!) bevordert je het ontstaan van die hulpeloosheid. Leerlingen die bij herhaling te horen krijgen hoe knap ze zijn, gaan hierdoor geloven dat als iets niet lukt, het niet aan henzelf kan liggen, want zij zijn immers knap... Ook de vaste groepsindeling die op veel scholen is ingevoerd (instructieafhankelijk, -gevoelig en -onafhankelijk) leidt tot dit effect, zo bleek deze week weer, toen een leerling mij toevertrouwde dat hij aan de verlengde instructie moest meedoen omdat hij dom was. Dat was niet zo tegen hem gezegd, maar het was wel zijn conclusie uit die vaste indeling en hoe er over die groepen werd gepraat. Ook het geven van taken die niet zijn afgestemd op de te bereiken doelen, stimuleren een fixed mindset, doordat inspanning van de leerling niet leidt tot het bereiken van leerdoelen.

De leraar heeft ook buiten specifieke coachingsgesprekken nog een coachende rol naar de leerlingen. Door de manier waarop je het onderwijs organiseert (criteria voor instructie-groepjes, het gebruik van die instructietafel, de inzet van materialen en activiteiten), door opmerkingen die je maakt of de wijze waarop je leerlingen aanduidt (*De zonkinderen gaan vandaag...*), oefen je invloed uit op de motivatie en het zelfbeeld van leerlingen.

Ander onderzoek (o.a. Hattie 2012) geeft aan hoe belangrijk feedback is. Met name de mogelijkheid om feedback te vragen en krijgen, blijkt stimulerend voor het leerproces en dus voor de opbrengst daarvan. Feedback is echter een spiegel, geen



oordeel of beloning. Het levert 'informatie' op waarmee de leerling zelf weer verder kan denken en handelen, en stimuleert daardoor de wil om door te zetten.

Coachingsvaardigheden

Wie een leerling gaat coachen, zal in de eerste plaats zorgen interesse in die leerling uit te stralen. Houding, mimiek en

woorden moeten congruent zijn en elkaar niet tegenspreken. Een effectieve coach beschikt over drie belangrijke vaardigheden: luisteren, vragen stellen, analyseren.

Luisteren is van groot belang. Het gaat niet alleen om 'auditief waarnemen', maar ook het vermogen de dingen die de leerling vertelt, niet direct te labelen of ervan uit te gaan dat jij meteen snapt wat de ander bedoelt. De eigen vanzelfsprekendheden of je beeld van die leerling kunnen je soms behoorlijk in de weg zitten. Daarom is vragen stellen, en vooral doorvragen naar uitleg of voorbeelden, essentieel om goed luisteren mogelijk te maken.

Een leerling die de vraag "Hoe reken jij deze som uit?" beantwoordt met "Nou, gewoon...!" hoeft niet de manier 'gewoon' te vinden die in de klas is aangeboden. Doorvragen is dan nodig om daarachter te komen.

Doorvragen vraagt wel een bepaalde aanpak. Het gebeurt nogal eens dat leerlingen door zo'n vervolgvraag denken dat hun antwoord fout was, of dat je iets speciaals van hen wilt horen. Nieuwsgierigheid laten merken, kan dan helpen. Dat helpt trouwens ook om suggestieve vragen te vermijden, want suggestieve vragen stel je, als je zelf het antwoord al weet.

Analyseren is de derde vaardigheid die nodig is, omdat het niet om goede of foute antwoorden gaat, maar om het vinden van een ingang om de leerling te activeren. Analyseren leidt samen met luisteren ook tot vragen, of tot het op een andere manier uitlokken van reacties. De valkuil is hier dat je analyse leidt tot een conclusie, zonder bij de leerling te checken of die klopt.

Inhoud en timing

Het begeleiden van leerlingen bij hoe zij bezig zijn te leren, is een normale taak van elke leraar, zeker in het basisonderwijs. Dat leren kan gaan over leerstof, over een vakinhoud, maar ook over andere vaardigheden. Samenwerken, plannen, impulscontrole, initiatief nemen, verantwoordelijkheid nemen, zijn allemaal leerprocessen waar veel leerlingen middenin zitten. Het is goed om te beseffen dat die begeleiding niet pas nodig is als het misgaat. Juist in de fase dat de leerling actief is, werkt een coachingsgesprek stimulerend. Door zo'n gesprek kan je leerlingen bewust maken van hoe zij bezig zijn en hen bevestigen in goede aanpakken en daardoor mogelijk behoeden voor valkuilen. Vertrouwen geven en zelfvertrouwen versterken, zijn hierbij



slutelbegrippen. Op tijd zijn met coachen heeft ook een heel praktisch voordeel: het kost minder tijd en inspanning, voor beide partijen. Een leerling die al is vastgelopen coachend weer actief te maken, is heel zinvol, maar kost vaak veel tijd en moeite. Voorkomen is ook in dit verband te verkiezen boven genezen.

Coachingsgesprekken

Een coachingsgesprek begint met iets dat je een 'ijsbreker' kunt noemen. De leerling moet er vertrouwen in krijgen dat je in hem geïnteresseerd bent en dat het geen gesprek wordt om voor in spanning te zitten. Vervolgens stap je over naar de aanleiding (een eerder contact, een verzoek of een vaste ronde) en de inhoud die centraal staat.

We hadden samen afgesproken in deze week weer even te bespreken hoe het met het plannen van je taken gaat.
of

Je gaf bij het plannen van deze week aan, dat je graag wilde dat ik nog eens met je meekeek, hoe je die nieuwe aftreksommen op de lege getallenlijn uitrekt.

Daarna is de leerling aan zet: die nodig je uit om te vertellen of demonstreren hoe het er voor staat, te beginnen met wat al lukt. Soms hebben leerlingen behoefte aan bevestiging, doordat ze twijfelen over wat ze doen of hoe ze dat doen. "Het is zo simpel, klopt dat wel" of juist "Het is heel lastig op deze manier, kan dat niet anders?" of "Ik vergeet het steeds, wat kan ik daaraan doen?". Vraag in zo'n gesprek liever niet "Wat vind je nog moeilijk?". Het gebruik van het woord 'moeilijk' is riskant. Voor sommige leerlingen klinkt die argeloze vraag "Wat vind je nog moeilijk?" als een beschuldiging of als de bevestiging van falen. Het gevaar bestaat dat 'iets moeilijk vinden' iets wordt dat je als leerling beter kan vermijden. Ook lijkt het alsof er maar twee soorten taken bestaan: moeilijke en gemakkelijke. Aarzelen, even langer moeten nadenken, afwegen of het a of b moet zijn, worden dan niet herkend als een teken dat iets nog niet helemaal wordt beheerst. Toch zijn dat heel normale fasen in een leerproces. Een coachingsgesprek kan helpen leerlingen inzicht te geven in de fasen die zij al lerend doorlopen. Daardoor snappen zij beter wat voor hen zoiets als 'oefenen' betekent.

Het vervolg van het gesprek is er daarom op gericht de leerling te laten herkennen en benoemen waar hij nu staat, wat al is gelukt en waardoor dat komt en welke de volgende stappen zijn en hoe die er kunnen uitzien. Ook de emotie die hiermee gepaard gaat, verdient aandacht: trots, teleurstelling, enthousiasme, angst, blijdschap of wanhoop. Dergelijke emoties zeggen iets over hoe een leerling de leertaak beleeft,

maar vertellen ook of die gevoelens bevorderend of belemmerend werken op de inspanningen om het afgesproken doel te halen. Aan het eind vat je jullie gesprek kort samen, waarbij je met name de conclusie vanuit het perspectief van de leerling formuleert. Vermijd zinnen als "Ik vind dat je goed bezig bent." Het is niet zo van belang of jij dat vindt. Beter is iets te zeggen in de trant van "Ik merk/hoor/zie dat jij nu x en y doet en dat heeft z als resultaat. Als je dat volhoudt, gaat het helemaal lukken." Dit maakt dat die leerling zich in de periode daarna niet gaat afvragen wat zijn leraar ervan zal vinden, maar zelf kan nagaan of hij goed bezig is. Het zijn subtiele verschillen, maar bij coaching van leerlingen is deze zorgvuldigheid een sleutel tot succes.

Tot slot

Is een leraar nu alleen nog maar coach? Nee, zeker niet. Die coachende rol is wel doorslaggevend voor de opbrengsten van je onderwijs. Een slechte instructie kan je nog wel corrigeren met goede coaching. Slechte coaching kan je niet corrigeren met een goede instructie. Het verschil schuilt in de verbondenheid tussen leraar en leerling en de sfeer die daardoor ontstaat. Onderzoek van Deci & Ryan (1985) wees uit dat naast recht doen aan de competenties van leerlingen, verbondenheid (relatedness) en ruimte voor autonomie de beslissende factoren zijn voor motivatie en betrokkenheid, en dus voor leerresultaten. Het besef dat de leerling zelf moet leren en dat deze daarvoor relevante informatie van een leraar nodig heeft en het veilige gevoel dat je aan je leraar feedback kunt vragen, blijken stimulerende condities om iets te leren. Het zou goed zijn als de term 'opbrengstgericht werken' met dit besef verbonden wordt.

Dolf Janson (JansonAdvies)

Literatuur:

- Claxton, G., Chambers, M., Powell, G., Lucas, B. [2011] *The learning Powered School – Pionering 21st Century Education*. Bristol: TLO
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dweck, C., [2006]; *Mindset*. New York: Random House
- Hattie, J. [2012]; *Visible learning for teachers – Maximizing impact on learning*. Oxford: Routledge.