

Op zoek naar factoren die van coaching een krachtige leeromgeving voor docenten maken

A. Engelen en Th. Bergen

Samenvatting

Het doel van het scholingsprogramma Activerende Instructie waarin 'peer coaching' een centrale rol speelt, is docenten te ondersteunen tijdens hun lessen onderwijsgedrag te realiseren dat het actief en zelfstandig leren van de leerlingen beoogt te bevorderen. Om effecten van het scholingsprogramma vast te stellen zijn met behulp van factoranalyse drie effectvariabelen geconstrueerd: *doelrealisatie volgens de docent*, *activering volgens de docent* en *activering volgens de leerlingen*.

Om de kwaliteit van de coaching binnen het scholingsprogramma vast te stellen, zijn 45 coachingsdialogen geanalyseerd. Er werden drie kenmerken geselecteerd die indicatief zijn voor de kwaliteit van de coachingsdialogen: de coachingsstijl, de inhoud van de coachingsdialogen en het uitvoeren van de kernactiviteiten tijdens de coachingsdialogen.

De relaties tussen de kenmerken van de coachingsdialogen en de effecten van het scholingsprogramma laten een wisselend beeld zien. Tussen het uitvoeren van de kernactiviteiten tijdens de coachingsdialogen en de effectvariabele *activering volgens de leerlingen* bestaan sterke relaties. Hoe groter de mate is waarin tijdens de coachingsdialoog deze kernactiviteiten worden gerealiseerd, hoe hoger de effectscore is op *activering volgens de leerlingen*. Het aantal gevoerde coachingsdialogen blijkt een betekenisvolle relatie met de effectvariabele *activering volgens de docent* te hebben. De coachingsstijl en de inhoud van de coachingsdialogen blijken daarentegen geen betekenisvolle relaties te hebben met de drie effectvariabelen van het programma.

Deze wat teleurstellende effecten van het scholingsprogramma schrijven wij toe aan de grote kwalitatieve en kwantitatieve verschillen die bestaan tussen de coachingsdialogen. Deze constatering roept de vraag op in welke mate de coaches er daadwerkelijk in slagen tijdens de coachingsdialoog voor hun colle-

ga's een krachtige leeromgeving te realiseren. Het investeren in de training van coaches om hun coachingstaak met kwaliteit te kunnen uitvoeren, lijkt een belangrijk aspect te zijn voor scholingsprogramma's die peer coaching centraal stellen.

1 Inleiding

Vijf scholen voor voortgezet onderwijs uit de regio Nijmegen hebben in samenwerking met de universitaire lerarenopleiding van de KU Nijmegen het scholingsprogramma Activerende Instructie opgezet, waarin docenten en scholen werken aan de implementatie van de vernieuwde Tweede Fase van het voortgezet onderwijs. Het doel van het scholingsprogramma is dat docenten in de eigen lespraktijk onderwijsgedrag leren realiseren dat het actief en zelfstandig leren van leerlingen beoogt te bevorderen. Om docenten hierbij te ondersteunen speelt peer coaching in het scholingsprogramma een centrale rol. Peer coaching wordt opgevat als een vrijwillig en gestructureerd proces waarin de collega-coach en de gecoachte docent op basis van lesobservaties tijdens de coachingsdialoog reflecteren op onderwijsgedrag van de gecoachte docent en de gecoachte docent ondersteunende feedback krijgt van de coach om het eigen lesgedrag daadwerkelijk te veranderen in de beoogde richting. Binnen coaching heeft de dialoog tussen coach en gecoachte docent een centrale plaats. In de coachingsdialoog wordt de gecoachte docent gestimuleerd om te reflecteren op het eigen onderwijsgedrag door de feedback van de coach over de geobserveerde les (Korthagen, 2001; Reiman, 1999). Daarnaast stimuleert de coach reflectie bij de gecoachte docent door te vragen naar zijn of haar indruk en beoordeling van de gegeven les, naar concrete gegevens die deze indruk en beoordeling ondersteunen, naar de vergelijking tussen de lesvoorbereiding en het gerealiseerde docentgedrag tijdens de les en naar het leggen van relaties tussen wat de leer-

lingen hebben bereikt, en het onderwijsgedrag van de docent (Costa & Garmston, 1994). Joyce en Showers (1995) noemen vijf kernactiviteiten van coaching die van belang worden geacht om het leren van docenten te stimuleren: het geven van steun en vertrouwen, het geven van inhoudelijke terugkoppeling, het analyseren van de toepassing (onderwijsgedrag), het afstemmen van de nieuwe onderwijsvaardigheden op de leerlingen en het aanmoedigen van de docent. Om meer inzicht te verkrijgen in factoren die coaching tot een krachtig middel maken om het leren van docenten te bevorderen, zijn in de dissertatie van Engelen (2002) drie deelstudies uitgevoerd op basis van gegevens die tijdens het scholingsprogramma zijn verzameld. In deelstudie 1 is een aantal effecten van het scholingsprogramma in kaart gebracht. In deelstudie 2 zijn 45 coachingsdialogen geanalyseerd vanuit een procedureel en een inhoudelijk perspectief, om enerzijds inzicht te verwerven in wat er daadwerkelijk tijdens een coachingsdialoog gebeurt en anderzijds aspecten van de kwaliteit van coachingsdialogen vast te stellen. In deelstudie 3 zijn de resultaten van de analyse van de coachingsdialogen gerelateerd aan de effecten van het scholingsprogramma. In deze bijdrage gaan we nader in op een aantal resultaten van deelstudie 3. Wij zijn op zoek naar factoren die van coaching een krachtige leeromgeving voor docenten maken; meer specifiek is de vraag wat de relatie is tussen een aantal kenmerken van de coachingsdialogen en een aantal effecten van het scholingsprogramma.

We zullen nu eerst ingaan op coaching als middel om het leren van docenten te stimuleren. Vervolgens geven we een beschrijving van de opzet van de studie en van de variabelen *kenmerken van de coachingsdialogen en effecten van het scholingsprogramma*. Daarna rapporteren wij de resultaten van deze studie en bediscussiëren wij de factoren die coaching tot een krachtige leeromgeving voor docenten maken.

2 Coaching als middel om het leren van docenten te stimuleren

Uit onderzoeksresultaten van o.a. Showers, Joyce en Bennet (1987), Van Tulder (1992),

Little (1993), Fullan (1995) en Sparks (1995) blijkt dat veel scholingsprogramma's die zijn opgezet om een innovatie te implementeren, bestaan uit activiteiten die kennisoverdracht tot doel hebben en over het algemeen gescheiden zijn van het werk van docenten in de klas. Docenten moeten de opgedane kennis meestal zelf vertalen naar de eigen onderwijspraktijk zonder enige vorm van ondersteuning en begeleiding. Deze vorm van (na)scholing blijkt uiteindelijk weinig effect te hebben op het functioneren van docenten en is vaak ook onbevredigend voor docenten (Guskey, 1997; Barone, Berliner, Blanchard, Casanova & McGowan, 1996). Scholingsprogramma's die wel effect hebben op het daadwerkelijk functioneren van docenten in de klas, zijn school- en praktijknabij en stellen docenten in de gelegenheid om in een veilige, niet-bedreigende omgeving met nieuwe vaardigheden en rollen te experimenteren en hierop te reflecteren (Sprinthall, Reiman & Thies-Sprinthall, 1996). Daarnaast wordt in dit type scholing de nadruk gelegd op samenwerking tussen docenten en wordt de relatie beklemtoond tussen de professionele ontwikkeling van docenten en hun eigen onderwijspraktijk (Ball & Cohen, 1999; Darling-Hammond & McLaughlin, 1996).

Een belangrijk middel om docenten te betrekken bij de professionele ontwikkeling van elkaar is peer coaching (Showers & Joyce, 1996). Coaching van docenten door docenten vindt op de werkplek zelf plaats. Gecoachte docenten worden door collega-coaches gestimuleerd om nieuw onderwijsgedrag in de praktijk uit te proberen en in een coachingsdialoog hierop te reflecteren. Studies waarin coaching een rol speelt, verwijzen naar een model waarin sprake is van activiteiten met een cyclische sequentie: de voorbespreking tussen coach en gecoachte, de observatie door de coach van de les, de coachingsdialoog waarin het onderwijsgedrag - op basis van de observatie - wordt geanalyseerd, verbeterpunten en alternatieven worden besproken én nieuwe observatiepunten voor de volgende coachingsbijeenkomst worden vastgesteld. Kenmerkend voor coaching is dat het niet beoordeelend is, dat het gebaseerd is op observatie van lessen en dat tijdens de coachingsdialoog constructieve

feedback wordt gegeven waardoor reflectie bij de gecoachte wordt bevorderd (Ackland, 1991). Joyce en Showers (1988) definiëren coaching als: "Hands-on, in classroom assistance with the transfer and application of skills to the classroom".

Valencia en Killion (1988) definiëren peer coaching: als "The process where teams of teachers regularly observe one another and provide support, companionship, feedback and assistance".

Veenman, De Jonghe en Van Wezel (1995) omschrijven coaching als: "een vorm van gerichte ondersteuning van de docent bij zijn werk in de klas, met als doel zijn vermogen te versterken om zijn vakbekwaamheid blijvend te verbeteren en te vernieuwen op basis van een systematische reflectie op het professioneel handelen".

Showers (1985) formuleert drie fundamentele doelen van coaching. Het eerste doel heeft betrekking op het creëren van een gemeenschap van docenten die voortdurend bezig is met de bestudering van het docentenberoep. Het tweede doel heeft betrekking op de ontwikkeling van een gemeenschappelijke taal die nodig is voor de collegiale analyse om nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven. Het derde doel van coaching is een training van follow-up te voorzien om het toepassen van nieuw geleerde vaardigheden en strategieën op de werkplek te bevorderen. Showers wijst er verder op dat docenten bij coaching niet alleen aan hun persoonlijke professionele ontwikkeling werken, maar ook aan stafontwikkeling en daardoor aan schoolverbetering.

Bij de vraag naar de effecten van coaching wordt een onderscheid gemaakt in drie soorten effecten (Kohler, McCullough Crilley, Shearer & Good, 1997). Het eerste effect heeft betrekking op de veranderingen of verbeteringen van het onderwijsgedrag van docenten, het tweede op de verandering van leerlingresultaten en het derde op de waardering door docenten van de coaching. Veel studies naar effecten van coaching richten zich op de verandering of de verbetering van het onderwijsgedrag van docenten. Joyce en Showers (1988) vonden in hun onderzoek, dat gebaseerd is op verschillende studies naar coaching, belangrijke verschillen in verande-

ringen in onderwijsgedrag tussen gecoachte en niet gecoachte docenten die dezelfde scholing hadden gevolgd. Hun onderzoeksresultaten laten zien dat gecoachte docenten het nieuwe onderwijsgedrag niet alleen vaker, maar ook adequater toepassen en dat zij de nieuwe kennis en vaardigheden ook op langere termijn bestendiger blijken te hanteren. Bovendien blijken zij een duidelijker beeld te hebben van het doel en van de toepassingen van de nieuwe kennis en vaardigheden. In het onderzoek van Licklider (1995) naar (wederkerige) coaching rapporteren docenten dat zij door coaching hun onderwijsgedrag hebben verbeterd. Zij schrijven dit toe aan drie aspecten van coaching: (1) het oefenen van de nieuwe vaardigheden in de klas, (2) een collega observeren en die van feedback voorzien en (3) het ontvangen van feedback van een collega.

In een aantal onderzoeken rapporteren docenten dat door coaching reflectie op het eigen onderwijsgedrag toeneemt en dat onderwijsgedrag aanzienlijk verandert in de richting van hun verbeteringsdoelen (Gordon, 1993; Gordon, Nolan & Forlenza, 1995; Morgan, Menlove, Salzberg & Hudson, 1994; Munro & Elliott, 1987; Philips & Glickman, 1991). Daarnaast geven docenten aan dat hun zelfvertrouwen en hun enthousiasme in het lesgeven zijn vergroot en dat hun lesvoorbereiding, onderwijsgedrag en klassenmanagement zijn verbeterd (Costa & Garmston, 1994).

De relatie tussen coaching en leerlingresultaten is in slechts een paar empirische studies onderzocht. De gevonden resultaten zijn niet eenduidig. In een aantal studies is geen directe relatie tussen coaching van docenten en de verbetering van leerlingresultaten gevonden (Mandeville & Rivers, 1989; Veenman & Raemaekers, 1995). De relatie tussen coaching van onderwijsgedrag van docenten en leerlingresultaten is zeer complex, omdat tal van andere factoren ook van invloed zijn op het leer- en studeergedrag van de leerlingen. Wel rapporteren docenten die aan een coachingsprogramma hebben deelgenomen, positieve effecten bij hun leerlingen (Costa & Garmston, 1994; Kohler et al., 1997).

Met betrekking tot de waardering van docenten van coaching zijn meerdere studies

verricht. Docenten die deelnemen aan een coachingsprogramma ervaren de coaching meestal positief (Avila, 1990; Engelen, Pelkmans & Bergen, 1997). Docenten rapporteren dat door coaching een meer open communicatie en uitwisseling tussen docenten ontstaat (Gordon, 1993; Gordon, Nolan & Forlenza, 1995; Munro & Elliott, 1987), collegialiteit tussen docenten bevordert wordt en verschijnselen van 'burnout' en isolatie afnemen (Glickman & Bey, 1990; Chrisco, 1989).

Als wij deze resultaten van de onderzoeksliteratuur overzien dan dringt de conclusie zich op dat coaching een beloftevol middel lijkt te zijn om het leren van docenten krachtig te bevorderen. De vraag die wij ons stellen is of ook met het scholingsprogramma Activerende Instructie, waarin coaching een centrale rol speelt, deze beloftevolle resultaten uit de literatuur kunnen worden gerepliceerd.

3 Opzet van het onderzoek

We willen met dit onderzoek inzicht krijgen in kwantitatieve en kwalitatieve kenmerken van de coachingsdialogen die mogelijk positief gerelateerd zijn aan effecten van het scholingsprogramma Activerende Instructie. Onze veronderstelling is dat de kwaliteit van de coachingsdialoog een belangrijke factor is voor het leren van de gecoachte docenten. Deze veronderstelling is ook vanuit een scholingsperspectief interessant, omdat inzicht in de kwalitatieve aspecten van coachingsdialogen een bijdrage kan leveren aan de scholing van docent-coaches om hen toe te rusten voor hun collega's een krachtige leeromgeving te realiseren (Koole & Padmos, 1999).

In Figuur 1 worden de variabelen *kenmerken van de coachingsdialogen* en *effecten van het scholingsprogramma* schematisch weergegeven. De kenmerken van de coachingsdialogen zijn de onafhankelijke variabelen en de effecten van het scholingsprogramma de afhankelijke variabelen. Het onderzoek is explorierend van aard, omdat zowel de kenmerken van coachingsdialogen als de effecten van het scholingsprogramma tijdens het onderzoek ontwikkeld zijn en er geen expliciete hypothesen zijn geformuleerd. De globale verwachting is wel dat de kwaliteit van de coachingsdialogen van invloed is op de beoogde effecten van het scholingsprogramma.

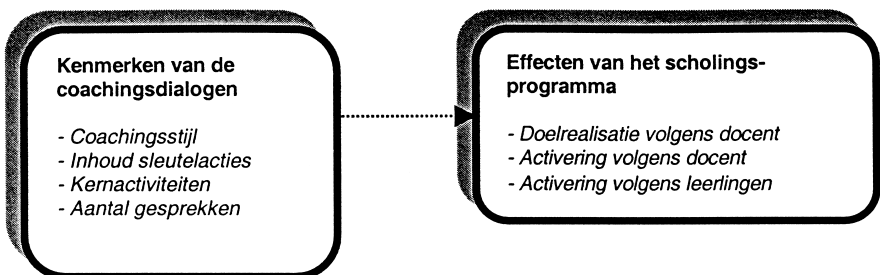
De onderzoeksvraag luidt: Wat is de relatie tussen kenmerken van de coachingsdialogen en effecten van het scholingsprogramma? Deze vraag wordt in vier deelvragen uiteengelegd:

1. Wat is de samenhang tussen coachingsstijl en de effecten van het scholingsprogramma?
2. Wat is de samenhang tussen de inhoud van de coachingsdialogen en de effecten van het scholingsprogramma?
3. Wat is de samenhang tussen de kernactiviteiten in de coachingsdialogen en de effecten van het scholingsprogramma?
4. Wat is de samenhang tussen het aantal gesprekken en de effecten van het scholingsprogramma?

We zullen nu eerst nader ingaan op de variabelen *kenmerken van de coachingsdialogen* en daarna op de variabelen *effecten van het scholingsprogramma*.

Kenmerken van de coachingsdialogen

Er zijn tijdens het scholingsprogramma Activerende Instructie door de deelnemende kop-



Figuur 1. Schematische weergave van de onafhankelijke en afhankelijke variabelen.

pels bij benadering 555 coachingsdialogen gevoerd. Hiervan zijn op vrijwillige basis 45 coachingsdialogen door de coachingskoppels op audioband opgenomen. Van deze audio-opnamen zijn transcripties gemaakt. Naast de uitwerking van het gesprek vermeldt de transcriptie het respondentnummer van de coach en van de gecoachte en zijn bij elke transcriptie de datum van de dialoog, de datum van de geobserveerde les, het nummer in de reeks dialogen, de school en het schoolvak van de gecoachte docent vermeld.

Engelen (2002) rapporteert de analyses van deze 45 coachingsdialogen vanuit een procedureel en een inhoudelijk perspectief om enerzijds inzicht te krijgen in wat er daadwerkelijk tijdens een coachingsdialoog gebeurt en anderzijds om aspecten van de kwaliteit van coachingsdialogen vast te stellen. De analyses zijn opgezet vanuit een 'grounded theory'-benadering (Glaser & Strauss, 1976; Strauss & Corbin, 1990) en zijn met behulp van het programma Kwalitan (Peters, 2000), een computerondersteund programma voor de analyse van kwalitatieve gegevens, geanalyseerd.

Voordat begonnen kon worden met de codering en de analyse van de dialogen, moest er eerst een globaal analytisch kader zijn uitgewerkt. Dit globale kader is de "zienswijze" waarmee de onderzoeker naar het materiaal kijkt. De zienswijze wordt door de achtergrondtheorie bepaald. De trefwoorden, afkomstig uit de theorie, worden richtinggevende begrippen of 'sensitizing concepts' genoemd (Wester, 1995). Tijdens de zogenaamde exploratiefase wordt het analytisch kader verder uitgewerkt en aangevuld met passende trefwoorden en indicatoren die aan de data zelf ontleend zijn. Met behulp van de sensitizing concepts wordt het materiaal gecodeerd en worden nieuwe trefwoorden uit het materiaal afgeleid. De belangrijkste analyseactiviteit is het open coderen. Bij het open coderen worden zoveel mogelijk trefwoorden die in het teken staan van de onderzoeksvragen aan het materiaal gekoppeld. De nieuwe trefwoorden uit de data worden toegevoegd aan het coderingssysteem en het materiaal wordt op grond van dit nieuwe coderingssysteem opnieuw gecodeerd. Het hercoderen kan nieuwe inzichten opleveren

en nieuwe trefwoorden kunnen worden herleid. De ontwikkeling van de analyse-instrumenten vindt dus op inductieve wijze plaats, tijdens het analyseren van de dialogen wordt het coderingssysteem ontwikkeld. Bij het ontwikkelen van het coderingssysteem wordt het cyclische proces van waarnemen, analyseren en reflecteren doorlopen. Tijdens het reflecteren wordt nagegaan of de toegekende codes betrekking hebben op de onderzoeksvragen. Dit cyclische proces gaat door totdat het coderen geen nieuwe inzichten meer oplevert. Uiteindelijk ontstaat een analytisch kader dat het onderzoeksmateriaal dekt.

De betrouwbaarheid van de gehanteerde onderzoeksmethode wordt in belangrijke mate bepaald door de mate waarin de onderzoeksmethoden navolgbaar en controleerbaar zijn (Baarda, De Goede & Theunissen, 1996). Door systematisch en nauwkeurig te beschrijven welke stappen er achtereenvolgens in de dataverzamelings- en data-analysemethode worden gezet, worden de onderzoeksmethoden transparant. Omdat in de gehanteerde onderzoeksmethode de ontwikkeling van het analyse-instrument en de analyse zelf op inductieve wijze en tegelijkertijd wordt uitgevoerd in een terugkerende cyclus van reflectie – waarneming – analyse – reflectie, is de codering door één persoon uitgevoerd. Om de betrouwbaarheid van de codering te controleren is herhaling van de codering een geschikte strategie (Wester, 1995). In het onderzoek zijn vijf dialogen tweemaal geanalyseerd met behulp van het ontwikkelde coderingsschema met een interval van twee maanden (intra-beoordelingsbetrouwbaarheid). Er is sprake van een goede mate van overeenstemming (Cohens kappa van de vijf gesprekken ligt tussen de 0.63 en 0.84, met een gemiddelde van 0.77) (Engelen, 2002).

In de 45 coachingsdialogen zijn met betrekking tot het procedurele perspectief vijf gespreksfasen te onderscheiden die tijdens de coachingsdialoog bij voorkeur moeten worden doorlopen om in de dialogen structuur aan te brengen (Dunne & Bennett, 1997; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 1995). De fasen zijn: het terugkomen op het vorige nagesprek, het verduidelijken van de situatie, het formuleren van verbeterpunten, het for-

muleren van alternatieven en suggesties voor verbetering, het maken van afspraken voor de komende lessen. Het viel op dat sommige coaches in de verschillende fases veel meer inbrachten en invloed uitoefenden dan de gecoachte docenten. We zijn nagegaan of de wijze waarop coaches hun collega's coachen in te delen is in de drie coachingsstijlen zoals die door Glickman e.a. (1995) worden voorgesteld. Zij onderscheiden de *non-directieve aanpak*, de *coöperatieve aanpak* en de *directieve aanpak*. Binnen de non-directieve aanpak vervult de coach de functie van klankbord of van vragensteller om de docent te stimuleren zelf met een antwoord of een besluit te komen. De gecoachte docent oefent veel en de coach weinig controle uit over het te nemen besluit. De coöperatieve aanpak verschilt van de non-directieve aanpak in het presenteren van de eigen opvattingen door de coach en in het komen tot een gemeenschappelijke oplossing. De coach en gecoachte docent oefenen in gelijke mate controle of invloed uit. De directieve aanpak kenmerkt zich door de grote mate van invloed of controle die de coach heeft op verbeterpunten en op de mogelijke oplossingen. De coach heeft als het ware een instruerende en een adviseerende functie. De coachingsstijl is dus te plaatsen op een continuüm dat loopt van een sterke beheersing en sturing door de coach tot een sterke sturing en beheersing door de gecoachte docent. Om de 45 dialogen te kunnen indelen in deze drie coachingsstijlen, gaan we voor de drie gespreksfasen die in bijna alle gesprekken aanwezig zijn (het verduidelijken van de situatie, het formuleren van verbeterpunten en het formuleren van alternatieven en suggesties) na, wat de invloed van de coach en van de gecoachte docent is. Er is sprake van een non-directieve coachingsstijl als meestal de coach aan de gecoachte vraagt naar een beschrijving van de geobserveerde les, naar wat de gecoachte van deze les vond, naar wat de gecoachte zou willen verbeteren en wat zijn/haar alternatieven en/of suggesties zijn. De coach geeft zijn/haar opvattingen niet of nauwelijks. De gecoachte geeft een beschrijving van de geobserveerde les, geeft aan wat hij/zij van de les vond, formuleert verbeterpunten en alternatieven en/of suggesties. Er is sprake van

een coöperatieve stijl als zowel de coach als de gecoachte in min of meer gelijke mate een beschrijving geven van de geobserveerde les, aangeven wat zij ervan vonden, verbeterpunten en alternatieven en/of suggesties formuleren.

Er is sprake van een directieve stijl als de coach een beschrijving geeft van de geobserveerde les, aangeeft wat hij/zij van de les vond, de verbeterpunten en alternatieven en/of suggesties formuleert.

De indeling van de gesprekken in de drie stijlen levert in een klein aantal dialogen problemen op, omdat de stijl van de coach kan variëren per gespreksfase. Indien er in de gespreksfase *het verduidelijken van de situatie* sprake is van een coöperatieve coachingsstijl, maar zich in de gespreksfasen *het formuleren van verbeterpunten* en *het formuleren van alternatieven en/of suggesties* een directieve coachingsstijl manifesteert, dan wordt het gesprek bij de directieve coachingsstijl ingedeeld. Het argument hiervoor is dat de laatste twee gespreksfasen directer van invloed zijn op het veranderen van het onderwijsgedrag van de gecoachte docent en in die zin een grotere sturing impliceren. Indien gesprekken niet volgens bovenstaande criteria zijn in te delen, worden zij geplaatst bij *andere coachingsstijl*; dit is één keer het geval. In Tabel 1 staan de resultaten van deze analyse weergegeven.

In 28 van de 45 coachingsdialogen is er sprake van een *coöperatieve coachingsstijl*. Dat wil zeggen dat de coach en de gecoachte docent min of meer gelijke invloed of controle op de coachingsdialoog uitoefenen. In 7 van de 45 coachingsdialogen heeft (of krijgt)

Tabel 1

Frequentie van de 45 coachingsdialogen ingedeeld naar coachingsstijlen

Coachingsstijl	Frequentie	
	N	%
Non-directief	7	15.6
Coöperatief	28	62.2
Directief	9	20.0
Andere coachingsstijl	1	2.2
Totaal	45	100

de gecoachte docent meer invloed op de punten die hij/zij wil verbeteren en de manier waarop dat het beste zou kunnen. In negen dialogen geeft met name de coach aan wat anders zou kunnen en de wijze waarop de ge-coachte docent dat kan doen. Eén dialoog is niet volgens de gestelde criteria in te delen. In dit gesprek oefenen de gecoachte docent en de coach in de verduidelijkingsfase van de dialoog evenveel invloed uit, formuleert de coach één verbeterpunt en worden er geen alternatieven of suggesties geformuleerd.

Om de inhoud van de coachingsdialogen te bepalen, hebben we uit de verschillende handelingen die de coach en gecoachte docenten in een coachingsgesprek realiseren, de handelingen geselecteerd die in het teken staan van het veranderen of verbeteren van het onderwijsgedrag van de gecoachte docent. De inhouden die bij deze zogenaamde sleutelacties aan bod komen, zijn ons inziens de cruciale inhouden van de coachingsdialogen. Het gaat om de volgende inhouden: de coach/gecoachte formuleert een aandachtspunt; de coach/gecoachte formuleert een verbeterpunt of probleem; de coach/gecoachte formuleert een alternatief of suggestie; de coach/gecoachte formuleert een observatiepunt. Bij elke sleutelactie die in een coachingsdialoog wordt gerealiseerd, is de vraag gesteld welke inhoud centraal staat. Van alle sleutelacties die in de 45 coachingsdialogen zijn gerealiseerd, heeft 46.8% betrekking op lesgedrag dat leerlingen beoogt te activeren. Dit betekent dat meer dan 50% van de sleutelacties betrekking heeft op een andere inhoud dan activerende instructie. De coachingsdialogen staan dus niet geheel in het teken van de vooraf vastgestelde programmadoelen. In de coachingsdialogen blijken, naast vormen van activerend lesgedrag, nog drie andere dominante inhouden te wor-

den besproken: *controle, duidelijkheid en lesopbouw*. Deze drie inhouden kunnen worden gezien als belangrijke voorwaarden om vormen van activerende instructie te realiseren. We zijn nagegaan in hoeverre de inhoud van de dialogen betrekking heeft op het doel van het scholingsprogramma. We hebben hierbij onderscheid gemaakt tussen dialogen die niet of nauwelijks betrekking hebben op activering, dialogen die in geringe mate betrekking hebben op activering, dialogen die in grote mate betrekking hebben op activering én dialogen die bijna helemaal of geheel betrekking hebben op activering. We hebben van de verschillende coachingskoppels maximaal twee coachingsdialogen geanalyseerd. De coachingskoppels waarvan we twee gesprekken hebben geanalyseerd, hebben één gemiddelde score op *de mate waarin sleutelacties betrekking hebben op activering* toegekend gekregen. Over 29 koppels is de mate waarin sleutelacties betrekking hebben op activering als volgt verdeeld: niet of nauwelijks = 8; in geringe mate = 6; in grote mate = 10; bijna helemaal of geheel = 5.

Tijdens het proces van coaching wordt een vijftal kernactiviteiten aanbevolen (zie Joyce & Showers, 1995). Deze kernactiviteiten zijn: het geven van steun en vertrouwen, het geven van inhoudelijke terugkoppeling, het analyseren van de toepassing, het afstemmen op de leerlingen en het aanmoedigen van de docent. Per kernactiviteit zijn we eerst nagegaan of deze in de coachingsdialogen worden uitgevoerd. Vervolgens zijn we nagegaan in welke mate - variërend van niet of nauwelijks, gemiddeld of vaak - de kernactiviteiten per coachingsdialoog worden uitgevoerd. Tussen coachingsdialogen blijken aanzienlijke verschillen te bestaan in de mate waarin kernactiviteiten worden uitgevoerd. In Tabel 2 staan de frequenties van de

Tabel 2

Frequentie van de mate waarin de kernactiviteiten door de coaches worden uitgevoerd

	Steun en vertrouwen	Inhoudelijke terugkoppeling	Analyseren v.d. toepassing	Afstemmen op leerlingen	Aanmoedigen
Niet of nauwelijks	2	3	3	3	3
Gemiddeld	23	20	21	22	20
Vaak	4	6	5	4	6

coachingsdialogen in de mate waarin de kernactiviteiten worden uitgevoerd weergegeven.

Ten slotte hebben we het aantal coachingsdialogen tussen coach en gecoachte docenten geregistreerd. De coachingskoppels hebben gemiddeld 12 coachingsdialogen gevoerd, met een minimum van twee en een maximum van twintig gesprekken ($N = 27$, $SD = 3.95$) (niet alle coachingskoppels hebben aangegeven hoeveel coachingsgesprekken zij in totaal hebben gevoerd).

Uit de analyses van de coachingsdialogen zijn voor deze bijdrage drie kenmerken van de coachingsdialogen afgeleid: *de coachingsstijl*, *de inhoud* en *de kernactiviteiten*. De veronderstelling is dat de drie kenmerken een indicatie vormen voor de kwaliteit van de gevoerde coachingsdialogen. Daarnaast hebben wij ook het aantal gesprekken dat de coachingskoppels hebben gevoerd als variabele meegenomen.

Effecten van het scholingsprogramma

Engelen (2002) gebruikt twee instrumenten om de effecten van het scholingsprogramma Activerende Instructie vast te stellen. Een Evaluatievragenlijst, die speciaal voor de evaluatie van het scholingsprogramma is ontwikkeld en de Vragenlijst InstructieGedrag (VIG) (Van Amelsvoort, Bergen, Lamberigts & Setz, 1993; Van Amelsvoort, 1999) die via de percepties van zowel docenten als leerlingen het instructiegedrag van docenten zoals gerealiseerd in de klas beoogt vast te stellen.

De Evaluatievragenlijst heeft als doel het verkrijgen van inzicht in hoe de betrokken docenten het scholingsprogramma waarderen, wat zij zeggen geleerd te hebben van het scholingsprogramma en welke effecten zij hebben waargenomen. Om typen effecten van het scholingsprogramma te ordenen is gebruik gemaakt van de vier evaluatieniveaus die Kirkpatrick (1987) onderscheidt: effecten op het niveau van *reacties*, op het niveau van het *geleerde*, op het niveau van *toepassing* en op het niveau van *resultaten*. Effecten op het niveau van reacties (het eerste niveau) geven aan hoe de deelnemers de scholing hebben ervaren en hoe zij de scholing waarderen. Het tweede effectniveau is het niveau van het geleerde en heeft betrekking op de mate waarin

de deelnemers datgene geleerd hebben wat wordt beoogd met de inhoud van het scholingsprogramma. Het derde effectniveau is het niveau van de toepassing en heeft betrekking op de mate waarin de deelnemers het geleerde in de eigen praktijk toepassen. Evaluatie op dit niveau heeft meer informatieve waarde dan de twee eerste niveaus, omdat het daadwerkelijk toepassen van het geleerde het uiteindelijke doel van scholing is. Het vierde effectniveau is het niveau van de resultaten en geeft antwoord op de vraag of de scholing effecten sorteert voor (school)organisatie, de werkomgeving en de leerlingen. Kirkpatrick stelt dat effecten op dit niveau de hoogste informatieve waarde hebben, hoewel deze tegelijkertijd het moeilijkst te realiseren zijn vanwege de complexe relaties tussen de scholing en deze effecten.

De Evaluatievragenlijst is opgebouwd uit 57 gesloten vragen, waarvan een aantal bestaat uit verschillende subvragen, en bevat daarnaast tien open vragen. Het merendeel van de gesloten vragen heeft het karakter van een vijfpuntsschaal, waarbij 1 de meest negatieve en 5 de meest positieve score is. De Evaluatievragenlijst bestrijkt de vier niveaus van Kirkpatrick en beoogt effecten vast te stellen, zoals de gecoachte docenten die zelf percipiëren.

De VIG beoogt de mate waarin de docenten erin slagen activerend lesgedrag tijdens hun lessen te realiseren, vast te stellen. In termen van Kirkpatrick gaat het dus om het toepassingsniveau. De VIG bestaat uit 33 uitspraken, die betrekking hebben op het lesgedrag van docenten. Voor de beantwoording is gebruik gemaakt van een vijfpuntsschaal met de volgende categorieën: *bijna nooit*, *soms*, *regelmatig*, *vaak*, *bijna altijd*; *niet*, *een beetje*, *toch wel*, *behoorlijk*, *erg*.

In dezelfde volgorde zijn aan deze categorieën de waarden 1 tot en met 5 toegekend. De vragen zijn zo geformuleerd, dat zowel leerlingen als docenten ze kunnen beantwoorden.

Om de veranderingen in onderwijsgedrag van docenten die tijdens de scholingsperiode mogelijk zijn opgetreden vast te stellen, wordt de VIG voorafgaand en na afloop van het scholingsprogramma aan zowel docenten als leerlingen ter beantwoording voorgelegd.

Aan de 33 uitspraken van de VIG liggen vier empirische schalen ten grondslag: *docentgeleide activering*, *leerlinggeleide activering*, *duidelijkheid en controle*. In deze studie maken we geen gebruik van de schalen duidelijkheid en controle, omdat in het scholingsprogramma de training van dit gedrag van docenten niet centraal stond. Negentien VIG-items verwijzen naar docentactiviteiten waarin het stimuleren en activeren van leerlingen tot uiting komt. Aan deze 19 items konden empirisch een docentgeleide en een leerlinggeleide activeringscomponent onderscheiden worden. De schaal *docentgeleide activering* bestaat uit 10 items en de schaal *leerlinggeleide activering* uit negen items. Docentgeleide activering heeft betrekking op instructieactiviteiten waarin de docent een actieve rol speelt, bijvoorbeeld activiteiten waarin de docent de leerlingen expliciet uitlegt hoe zij een opdracht moeten aanpakken, samen met leerlingen nagaat óf en waarom een gegeven antwoord goed is en de leerlingen een helder overzicht biedt van de opbouw en/of de inhoud van de les (oriënteren). Kenmerkend voor deze activiteiten is dat de docent een actieve rol speelt en dat hij of zij voor een groot deel het verloop van de les bepaalt. Over het algemeen worden de leerlingen wel bij deze activiteiten betrokken (meedenken, meedoen), maar voornamelijk volgens een stramen dat door de docent is uitgezet en door de docent wordt bepaald, gestuurd en gecontroleerd. Voorbeelden van items uit de docentgeleide activeringsschaal zijn: de docent besteedt aandacht aan de wijze waarop de leerling het huiswerk kan leren en de docent leert de leerlingen hoe zij een opdracht kunnen aanpakken.

Binnen de leerlinggeleide activering gaat het er met name om dat de leerlingen zelf (en zelfbepaald) activiteiten ondernemen, daar verantwoordelijkheid voor dragen en deze activiteiten bovendien samen met andere leerlingen ondernemen. Juist in deze samenwerking met medeleerlingen leren leerlingen immers om verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen handelen, alsook om verantwoordelijkheid te nemen voor hun medeleerlingen. Bovendien biedt een dergelijke context van samenwerking de leerlingen bij uitstek mogelijkheden om in aanraking te

komen met verschillende rollen die binnen het instructieproces van belang zijn en om deze rollen en de ermee gepaard gaande rolwisselingen te ervaren en ervan te leren (Van Amelsvoort, 1999). Voorbeelden van items uit de schaal leerlinggeleide activering zijn: de docent geeft de leerlingen de gelegenheid om hun eigen leren te plannen en de docent laat de leerlingen samen met medeleerlingen nadenken over hoe je een bepaalde opdracht het beste kunt aanpakken.

Beide activeringsschalen bezitten een redelijk tot goede interne betrouwbaarheid. Op leerling-niveau is de Cronbachs alfa minimaal 0.70 en op klasniveau minimaal 0.86. Op leerlingniveau correleren leerlinggeleide en docentgeleide activering redelijk hoog ($r = 0.61$; $p < .01$). Dit wil zeggen dat beide vormen van activering in de ogen van de leerlingen in sterke mate in samenhang voorkomen.

Wat betreft de betrouwbaarheid op docentniveau is de betrouwbaarheid van de schaal leerlinggeleide activering redelijk (alfa = 0.70). Voor docentgeleide activering is de betrouwbaarheid matig (alfa = 0.52). De beide activeringsschalen vertonen in de perceptie van docenten enige mate van samenhang ($r = 0.45$).

Om de veelheid aan effectmaten uit beide instrumenten te reduceren is een principale componentenanalyse toegepast om een set ongecorreleerde effectvariabelen te verkrijgen die ingezet kan worden bij vervolganalyses. In totaal zijn 11 variabelen aan de principale componentenanalyse onderworpen. Zeven variabelen zijn afkomstig van de Evaluatievragenlijst, namelijk: *waardering project*, *realisatie projectdoel*, *realisatie persoonlijk doel*, *stimulering van reflectie*, *in staat leerlingen te activeren*, *negatieve effecten bij leerlingen* en *positieve effecten bij leerlingen*. Vier variabelen zijn afkomstig van de VIG, namelijk: de beide activeringsschalen in zowel de perceptie van de docenten als van de leerlingen. Uit deze 11 variabelen zijn drie factoren getrokken, die cumulatief 70.5 procent van de variantie verklaren. Van drie variabelen bleek dat óf de factorladingen te laag waren of dat ze niet onderscheidend genoeg waren. Deze variabelen werden uit de analyse verwijderd. Het ging om: *waardering project*, *positieve effect-*

Tabel 3

Factormatrix van de effecten van het scholingsprogramma

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Realisatie van projectdoel	.86	-.22	.02
Realisatie van persoonlijk doel	.80	.34	-.31
Stimulering van reflectie	.74	.18	.25
Negatieve effecten bij leerlingen	-.28	-.67	-.02
VIG-docent Leerlingelegeide activering	-.17	.88	.08
VIG-docent Docentgelegeide activering	.06	.64	-.06
VIG-leerling Leerlingelegeide activering	.12	.14	.86
VIG-leerling Docentgelegeide activering	-.07	-.13	.91

ten bij leerlingen en in staat leerlingen te activeren. In Tabel 3 staat de factormatrix weer gegeven, die na Varimaxrotatie is verkregen.

Uit de factoranalyse blijkt dat de verschillende effectmetingen onafhankelijke effecten te zien geven. Factor 1 geeft de inschatting van docenten weer ten aanzien van de realisatie van doelen. Deze factor noemen we *Doelrealisatie volgens docent*. In totaal neemt deze factor 25.7% van de variantie voor zijn rekening. De betrouwbaarheid, uitgedrukt in de alfacoëfficiënt, is ruim voldoende: 0.72. In factor 2 zijn de VIG-docent-scores negatief gecorreleerd aan de mate waarin de docenten negatieve effecten bij hun leerlingen constateren. De belangrijkste items van deze factor hebben betrekking op de perceptie van docenten ten aanzien van veranderingen in activerend lesgedrag. Deze factor is genoemd *Activering volgens docent* en verklaart 23.1% van de variantie. De betrouwbaarheid van de factor is redelijk: alfa = 0.63. De VIG-scores van de leerlingen laden op de derde factor. Deze factor noemen we *Activering volgens leerlingen*. In totaal neemt deze factor 21.7% van de verklaarde variantie voor zijn rekening. De betrouwbaarheid is goed: alfa = 0.86.

De drie effecten van het scholingsprogramma zoals geoperationaliseerd in de variabelen *doelrealisatie volgens docent*, *activering volgens docent* en *activering volgens de leerlingen* worden in deze bijdrage als de afhankelijke variabelen beschouwd. De drie effecten sluiten nauw aan bij de doelen van het scholingsprogramma Activerende Instructie.

De deelnemers aan het onderzoek

In de periode 1994-1998 is het scholingsprogramma Activerende Instructie op vijf scholen in de regio Nijmegen uitgevoerd. In het derde projectjaar - het projectjaar waarop dit onderzoek betrekking heeft - zijn 37 docenten door een collega gecoacht. In totaal zijn er 35 docent-coaches (van de 35 docent-coaches waren twee coaches die twee collega's coachten). Van 29 van de 37 coachingskoppels hebben we minimaal één coachingsgesprek geanalyseerd. Echter niet van al deze 29 coachingskoppels hebben we ook gegevens over de effecten van het scholingsprogramma. Hierdoor varieert het aantal deelnemers in deze studie tussen de 17 en 29 docenten.

4 Resultaten

De eerste onderzoeksvraag is of de coachingsstijl van de coach van invloed is op de drie effecten van het scholingsprogramma. Met behulp van variantieanalyse zijn de mogelijke effecten onderzocht.

Met betrekking tot de drie coachingsstijlen worden geen significante verschillen gevonden op de drie effecten van het scholingsprogramma ($p > 0.10$). De coachingsstijl tijdens de coachingsdialoog lijkt er dus niet toe te doen. Vergelijken wij de groep gecoachte docenten waarvan het onderwijsgedrag na het scholingsprogramma significant positief veranderd is in de ogen van leerlingen met de groep docenten die geen significante verandering dan wel een significante negatieve veran-

Tabel 4

Aantal coachingskoppels verdeeld naar naar coachingsstijl en verandering in activerend gedrag (meer vs. overig)

Coachingsstijl	Verandering in activerend gedrag		Totaal
	Gecoachte docenten die meer activerend gedrag vertonen	Overige gecoachte docenten	
Non-directief	2	2	4
Coöperatief	6	6	12
Directief	1	7	8
Totaal	9	15	24

dering heeft ondergaan, dan krijgen we de volgende resultaten (zie Tabel 4).

Op de eerste plaats constateren wij dat 9 van de 24 docenten in de ogen van hun leerlingen na afloop van de scholing significant meer activerend lesgedrag zijn gaan realiseren. Van deze negen docenten zijn zes docenten gecoacht in een coöperatieve coachingsstijl. Opvallend is dat slechts één docent van de negen docenten is gecoacht volgens een directieve coachingsstijl, terwijl van de groep docenten die in de ogen van hun leerlingen niet zijn veranderd of significant minder activerend lesgedrag zijn gaan realiseren, 7 van de 15 docenten volgens de directieve coachingsstijl zijn gecoacht. Mogelijk heeft een directieve coachingsstijl minder invloed op het gedrag van docenten. Wat betreft de samenhang tussen de inhoud van coachingsdialogen en de effecten van het scholingsprogramma worden voor geen van de drie effectvariabelen significante relaties gevonden.

De mate waarin de kernactiviteiten in de coachingsdialogen worden uitgevoerd, blijkt positief samen te hangen met de effecten van het scholingsprogramma (zie Tabel 5). Drie kernactiviteiten zijn positief gecorreleerd met

de derde effectvariabele *activering volgens leerlingen*. Het sterkst gecorreleerd is de kernactiviteit *het afstemmen van de nieuwe onderwijsvaardigheden op de leerlingen*. Deze kernactiviteit heeft als doel de gecoachte docent bewust te laten worden van de wijze waarop leerlingen reageren op de veranderingen en hoe hij of zij de veranderingen kan aanpassen aan de leerlingen. Er lijkt een directe relatie te zijn met het gericht zijn op leerlingen en de veranderingen die leerlingen in het onderwijsgedrag waarnemen. Daarnaast zijn zowel *het geven van inhoudelijke terugkoppeling* als *het analyseren van de toepassing* positief gecorreleerd met *activering volgens leerlingen*. De eerste kernactiviteit heeft betrekking op de wijze waarop de docent (nieuwe) vaardigheden toepast in de klas. De tweede kernactiviteit heeft betrekking op het moment waarop vaardigheden wel of niet zijn toegepast. Deze twee kernactiviteiten zijn sterk gericht op de geobserveerde les en op de mogelijke verbeteringen van de geobserveerde les.

Bij toetsing door middel van multi-pele regressieanalyse (methode 'enter') blijken vier van de vijf kernactiviteiten een signifi-

Tabel 5

Correlatie (Spearman) tussen kernactiviteiten en de drie effectvariabelen (N=17)

Kernactiviteiten	Doelrealisatie volgens docent	Activering volgens docent	Activering volgens leerlingen
Steun en vertrouwen	-.14	.12	.35
Inhoudelijke terugkoppeling	.08	.16	.57*
Analyseren toepassing	-.39	-.06	.63*
Afstemmen op leerlingen	-.12	-.17	.80**
Aanmoedigen van de docent	.07	-.10	.34

Noot. * $p < .05$. ** $p < .01$

cante bijdrage te leveren aan de verklaring van de verschillen op de effectvariabele *activering volgens leerlingen* (zie Tabel 6). Het regressiegewicht van de kernactiviteit *het geven van steun en vertrouwen* blijkt niet significant. De overige vier kernactiviteiten verklaren een zeer groot gedeelte van de variatie (88%). Dit betekent dat de veranderingen die leerlingen waarnemen in het activerend gedrag van hun docent, voor een belangrijk deel worden voorspeld door de uitvoering van de kernactiviteiten tijdens de coachingsdialogen.

Tabel 6
Multipelle regressieanalyse met de vijf kernactiviteiten als onafhankelijke variabelen en de effectvariabele activering volgens leerlingen als afhankelijke variabele

Kernactiviteiten	B	SE B	β
Steun en vertrouwen	-.15	.30	-.06
Inhoudelijke terugkoppeling	.61	.22	.34
Analysen v.d. toepassing	.46	.22	.29
Afstemmen op leerlingen	.90	.25	.52
Aanmoedigen v.d. docent	.63	.22	.32
Verklaarde variantie (F^2)		.88	

Naast de kenmerken van coachingsdialogen, die uit de analyses van de gesprekken zijn afgeleid, willen we weten of het aantal gevoerde coachingsdialogen van invloed is op de effecten van de scholingsprogramma's. Er blijkt een significante positieve correlatie te zijn tussen het aantal gevoerde coachingsdialogen en de effectvariabele *activering volgens de docent* ($r = .56, p = .02$).

5 Conclusie en discussie

In dit onderzoek is op exploratieve wijze de relatie tussen kenmerken van coachingsgesprekken (coachingsstijl, inhoud sleutelacties en kernactiviteiten) en effectvariabelen van het scholingsprogramma Activerende Instructie (doelrealisatie volgens de docent, activering volgens de docent en activering volgens de leerlingen) onderzocht. De veronderstelling is dat de kwaliteit van de gevoer-

de coachingsgesprekken van invloed is op de effectvariabelen van het scholingsprogramma.

Het kenmerk coachingsstijl laat globaal genomen geen significante samenhang zien met de drie effectvariabelen. Wel blijkt dat docenten die volgens een coöperatieve coachingsstijl zijn gecoacht, na afloop van het programma volgens hun leerlingen significant meer activerend lesgedrag vertonen dan docenten die volgens de non-directieve of directieve stijl zijn gecoacht. Dit resultaat doet ons vermoeden dat een coöperatieve coachingsstijl positief van invloed is op het veranderen van onderwijsgedrag in de richting van meer activerend lesgedrag.

De gecoachte docenten, die tijdens de coachingsdialogen tijdens de sleutelacties met hun coach meer op activering gericht zijn, blijken op geen van de drie effectvariabelen een grotere gedragsverandering in de richting van activerend lesgedrag te hebben gerealiseerd dan de gecoachte docenten en hun coaches die tijdens de coachingsdialogen minder op activering zijn gericht.

Er is wel een significante relatie tussen kernactiviteiten zoals gerealiseerd tijdens de coachingsdialogen en de effectvariabele *activering volgens de leerlingen*. De kernactiviteit *het afstemmen van de nieuwe onderwijsvaardigheden op de leerlingen* correleert het sterkst met deze effectvariabele. De mate waarin tijdens de coachingsdialoog *inhoudelijke terugkoppeling* wordt gegeven de mate waarin de *toepassing wordt geanalyseerd*, blijkt positief samen te hangen met *activering volgens leerlingen*. De kernactiviteit *het afstemmen van de nieuwe onderwijsvaardigheden op de leerlingen* heeft als doel de gecoachte docent bewust te laten worden van de wijze waarop leerlingen reageren op de veranderingen en hoe hij of zij de veranderingen kan aanpassen aan de leerlingen. Deze activiteit heeft in de ogen van de leerlingen de sterkste effecten op het veranderen van het onderwijsgedrag van de docent tijdens de les. Dit is een belangrijk gegeven, omdat leerlingen in onze ogen eerst moeten waarnemen dat hun docenten meer activerend lesgedrag realiseren alvorens leerlingen meer actief en zelfstandig gaan leren. Deze kernactiviteit bleek ook in het onderzoek van Roelofs (1993) een belangrijke invloed te hebben op

de effectiviteit van coaching. Joyce en Showers (1988) geven aan dat door middel van de kernactiviteit *het analyseren van de toepassing* wordt gewerkt aan 'gaining executive control'. De gecoachte docent wordt meer en meer regisseur van het eigen onderwijsgedrag. Op den duur zal de hulp van de coach steeds minder noodzakelijk worden. Essentiële activiteiten in coachingsdialogen zijn dus reflecteren op hoe de gecoachte docent de les heeft uitgevoerd met het oog op de doelen, nagaan hoe leerlingen hierop hebben gereageerd en nagaan welke veranderingen c.q. verbeteringen het beste in de les toegepast kunnen worden.

Tot slot hebben we geconstateerd dat het aantal gevoerde coachingsdialogen positief is gecorreleerd met de effectvariabele *activering volgens de docent*. Hoe meer gesprekken er zijn gevoerd, hoe meer de docent aangeeft dat zijn/haar onderwijsgedrag is veranderd.

Als wij de onderzoeksresultaten op een rijtje zetten dan wordt de verwachting dat coaching een krachtig middel is om het leren van de docenten te bevorderen in deze studie gedeeltelijk bevestigd. De vraag die zich opdringt is natuurlijk of de vier geselecteerde kenmerken van de coachingsdialogen de cruciale factoren zijn om coaching tot een krachtig middel maken om het leren van docenten te bevorderen. De andere vraag is of de drie gekozen effectvariabelen de effecten van het scholingsprogramma adequaat dekken. Gegeven het exploratieve karakter van de studie kunnen we op beide vragen niet het finale antwoord geven. Met betrekking tot de effecten van het scholingsprogramma zoals door ons gemeten, hebben wij gewerkt met tamelijk robuuste variabelen die zijn samengesteld op grond van de percepties van docenten en leerlingen. De variabele *de doelrealisatie volgens de docent* verwijst naar wat docenten denken dat zij geleerd hebben. De variabele *activering volgens de docenten* verwijst naar wat docenten denken dat zij realiseren in de klas. De variabele *activering volgens de leerlingen* kan beschouwd worden als een observatie van leerlingen van het lesgedrag van de docent en is in feite de meest "harde" variabele van deze studie. Het effect dat het dichtst ligt bij het doel van het scho-

lingsprogramma is natuurlijk de observatie of de leerlingen actief en zelfstandig leren bij de docenten die aan het scholingsprogramma hebben deelgenomen. De vervolgvraag is dan of deze leerlingen ook beter leren. Deze effecten zijn in dit onderzoek niet beschikbaar, waardoor de vraag wordt opgeroepen aan welke criteria scholingsprogramma's geëvalueerd moeten worden. Wij hebben ons vooralsnog op het standpunt gesteld dat wij wilden nagaan of het lesgedrag van de deelnemende docenten meer activerend is geworden. De drie effectvariabelen zoals door ons zijn geoperationaliseerd, geven een betrouwbare indicatie van deze effecten van het scholingsprogramma.

Bij de ontwikkeling en de uitvoering van het scholingsprogramma hebben wij de factoren die van belang zijn voor het ontwerpen van een krachtige leeromgeving gevolgd. Deze factoren (vgl. Griffin, 1987; Sprinthall, et al., 1996) zijn:

- inbedding van het scholingsprogramma in de unieke context van de school;
- actieve deelname en 'ownership' van docenten;
- gebruiken van ervaringen van docenten als uitgangspunt bij het aanbieden van theorie;
- focus op samenwerking en collegialiteit;
- mogelijkheid voor docenten om te experimenteren binnen de context van reële les-situaties;
- geven van steun en onmiddellijke feedback;
- zien van gedragsverandering als een langdurig en continu proces.

Uitgaande van deze richtlijnen vormt coaching een veelbelovend middel dat in het kader van het scholingsprogramma Activerende Instructie is ingezet ter ondersteuning van docenten om nieuwe vaardigheden en strategieën te verwerven en toe te passen in de eigen onderwijspraktijk. De manier waarop coaching in het programma is vormgegeven, brengt principes van praktijknabijheid, reflectie, collegialiteit en zeggenschap (ownership) bij elkaar. Coaching zoals binnen het scholingsprogramma is toegepast, kenmerkt zich door langdurige individuele begeleiding gedurende 18 weken, waarbij analyse van en feedback op bestaand gedrag

en de toepassing van nieuw gedrag en de reflectie daarop een belangrijke rol spelen. De centrale rol van de gecoachte docent in het coachingsproces en de gelijkwaardige relatie tussen gecoachte docent en coach, zorgen ervoor dat er op niet-beoordelende wijze een professionele dialoog kan plaatsvinden tussen gecoachte docent en coach, om zodoende het leren van de gecoachte docent te stimuleren.

Uit onze resultaten blijkt dat het gecoacht worden door docenten als zeer positief en leerzaam wordt ervaren. De feedback op het eigen onderwijsgedrag en de dialoog met een collega over het eigen onderwijs werkt zeer verhelderend. De docenten zien het gecoacht worden als een unieke gelegenheid om “de accu op te laden” en met een nieuwe blik naar de huidige en ingeslepen routines te kijken. Coaching vergroot het inzicht van de gecoachte docenten in het eigen persoonlijke interpretatiekader, zodanig dat de gecoachte docenten hun eigen handelen kunnen begrijpen en legitimeren. Door de interactie met de coach wordt de reflectie op het eigen onderwijsgedrag en de achterliggende kennisbestanden, opvattingen en handelingsintenties bevorderd. Deze resultaten komen sterk overeen met andere studies waarin coaching een centrale rol speelt.

De analyses van de coachingsdialogen laten aanmerkelijke kwantitatieve en kwalitatieve verschillen zien tussen de coachingsdialogen, waardoor niet alle peer coaches een krachtige leeromgeving realiseren voor hun collega's. Sommige coachingsgesprekken duren tamelijk kort, volgen niet de aanbevolen fasen van het coachingsgesprek of hebben inhoudelijk weinig relatie met de principes van activerende instructie. Sommige gesprekken tijdens de coaching hebben het karakter van een “ja, maar”-discussie. Sommige coaches hebben moeite met het geven van specifieke feedback op gedragsniveau en soms worden er geen concrete afspraken gemaakt voor de volgende coachingsbijeenkomst. Kenmerken als de coachingsstijl, de inhoud van de sleutelacties, het realiseren van kernactiviteiten en het aantal gesprekken zijn indicaties voor de mate waarin coaching een krachtige leeromgeving is. De resultaten van deze bijdrage maken duidelijk, dat coaching zoals in deze studie uitgevoerd niet

in alle gevallen voor docenten een krachtige leeromgeving is. Het inzicht in wat er daadwerkelijk gebeurt tijdens de coachingsdialoog geeft aan vervolgonderzoek richtlijnen om de coaching krachtiger te maken. Om coaching nog krachtiger te maken, zullen de coaches, nog sterker dan in het scholingsprogramma Activerende Instructie is gerealiseerd, ondersteund moeten worden in de vorm van intervisie en doorlopende scholing om de eigen coachingskwaliteiten op peil te brengen en te houden. Kortom, de gedachte “zet twee docenten bij elkaar en laat ze elkaar coachen” is te simpel en leidt hoogstwaarschijnlijk niet tot de beoogde leerresultaten van docenten die theoretisch gesproken zouden moeten leiden tot gedrag dat het actief en zelfstandig leren van leerlingen beoogt te bevorderen. Anders geformuleerd: de kwaliteiten van de coach op zowel het gebied van coachingsvaardigheden als op het terrein van de dynamische relaties tussen leren en onderwijzen in een bepaalde vakinhoud, zijn van invloed op het leerproces van de gecoachte docent. Willen we coaching tot een krachtig middel maken om het leren van docenten te bevorderen, dan zullen we moeten investeren in de toerusting van coaches om deze taak met kwaliteit te kunnen vervullen. Wij denken dat wij op basis van de resultaten van ons onderzoek kunnen concluderen, dat coaches in het algemeen te weinig zijn ondersteund en te weinig specifieke feedback hebben gekregen om voor de gecoachte docenten een krachtige leeromgeving te realiseren.

Literatuur

- Ackland, R. (1991). A review of the peer coaching literature. *Journal of Staff Development*, 12(1), 22-27.
- Amelsvoort, J. van, Bergen, Th., Lamberigts, R., & Setz, W. (1993). *De invloed van de kwaliteit van instructie op de motivationele oriëntatie en de schoolcarrière van leerlingen: Docentgedrag, leerlingmotivatie en schoolprestatie* (deelrapport 1). Nijmegen: KUN, VON/ITS.
- Amelsvoort, J. van (1999). *Perspectief op instructie, motivatie en zelfregulatie: Een longitudinaal onderzoek naar de invloed van instructiegedrag van docenten op de motivationele oriëntatie en zelf-*

- regulatie van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Nijmegen: University Press.
- Avila, L. (1990). *Peer coaching to enhance the effectiveness of bilingual educational teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the National Council of States on In-service Education, Orlando, USA.
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de, & Teunissen, J. (1995). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese.
- Ball, D.L., & Cohen, D.K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barone, T., Berliner, D.C., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 1108-1149). New York: Macmillan.
- Chrisco, I.M. (1989). Peer assistance works. *Educational Leadership*, 46(8), 31-32.
- Costa, A.L., & Garmston, R.J. (1994). *Cognitive Coaching: A renaissance school*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M.W. (1996). Policies that support professional development in an era of reform. In M.W. McLaughlin, & I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 202-218). New York: Teachers College Press.
- Dunne, E., & Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school-based training. *British Educational Research Journal*, 23, 225-237.
- Engelen, A.J.A. (2002). *Coaching binnenstebuiten: Een onderzoek naar coaching van docenten door docenten* (in druk).
- Engelen, A.J.A., Pelkmans, A., & Bergen, Th.C.M. (1997). *Coaching geëvalueerd: Een onderzoek naar de condities en de effecten van de coaching van en door docenten in de Tweede Fase van het Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: UNILO.
- Fullan, M.G. (1995). The limits and the potential of professional development. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Glickman, C.D., & Bey, T.M. (1990). Supervision. In R.W. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators* (pp. 549-566). New York: Macmillan.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P., & Ross-Gordon, J.M. (1995). *Supervision of instruction: A developmental approach* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gordon, S.P. (1993). *Leadership cadre, phase II: Teachers as leaders and learners*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Gordon, S.P., Nolan, J.F., & Forlenza, V.A. (1995). Peer coaching: A cross-site comparison. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(1), 69-91.
- Griffin, G.A. (1987). Clinical teacher education. *Journal of curriculum and supervision*, 2(3), 248-274.
- Guskey, T.R. (1997). Putting it all together: integrating educational innovations. In S.J. Caldwell (Ed.), *Professional development in learning-centered schools* (pp. 130-149). Oxford: National Staff Development Council.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York/London: Longman.
- Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal* (2nd edition). New York/London: Longman.
- Kirkpatrick, D.L. (1987). Evaluation. In R.L. Craig (Ed.), *Training and development handbook: A guide to human resource development*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Kohler, F.W., McCullough Crilly, K., Shearer, D.D., & Good, G. (1997). Effects of peer coaching on teacher and student outcomes. *Journal of Educational Research*, 90(4), 240-250.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Licklider, B.L. (1995). The effects of peer coaching cycles on teacher use of a complex teaching skill and teachers' sense of efficacy. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(1), 55-68.
- Little, J.W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.

- Mandeville, G.K., & Rivers, J. (1989). Is the Hunter model a recipe for supervision? *Educational Leadership*, 46(8), 39-43.
- Morgan, R.L., Menlove, R., Salzberg, C.L., & Hudson, P. (1994). Effects of peer coaching on the acquisition of direct instruction skills by low-performing preservice teachers. *Journal of Special Education*, 28(1), 59-76.
- Munro, P., & Elliott, J. (1987). Instructional growth through peer coaching. *Journal of Staff Development*, 8(1), 25-28.
- Peters, V. (2000). *Kwalitan: Een ondersteunend programma voor de analyse van kwalitatieve gegevens*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Sectie Methoden.
- Philips, M., & Glickman, C. (1991). Peer coaching: Development approach to enhancing teacher thinking. *Journal of Staff Development*, 12(2), 20-25.
- Reiman, A.J. (1999). *Guided reflective practice: An overview of writing about teaching*. Raleigh: N.C. State University.
- Roelofs, E.C. (1993). *Teamgerichte nascholing en coaching: Een experimentele studie in scholen met combinatieklassen*. Nijmegen: KUN.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42(7), 43-48.
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53(6), 12-16.
- Showers, B., Joyce, B., & Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, 45(3), 77-87.
- Sparks, D. (1995). A paradigm shift in staff development. *ERIC Review*, 3(3), 2-4.
- Sprinthall, N.A., Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 666-703). New York: Macmillan.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and tactics*. London: Sage.
- Tulder, N.A.Th.M. van (1992). *Nascholing en onderwijsvernieuwing*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Valencia, S.W., & Killion, J.P. (1988). Overcoming obstacles to teacher change: Direction from school-based efforts. *Journal of Staff Development*, 9(2), 2-8.
- Veenman, S., Jonghe, H. de, & Wezel, E. van (1995). *Het coachen van leerkrachten: Een werkboek voor het begeleiden van leerkrachten*. Hoevelaken: CPS.
- Veenman, S., & Raemaekers, J. (1995). Long-term effects of a staff development programme on effective instruction and classroom management for teachers in multigrade classes. *Educational Studies*, 21(2), 167-185.
- Wester, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek* (3^e druk). Muiderberg: Coutinho.

Manuscript aanvaard: 27 mei 2002

Auteurs

Anita Engelen is als universitair docent verbonden aan de universitaire lerarenopleiding (ILS) van de KU Nijmegen.

Theo Bergen is als hoogleraar verbonden aan de universitaire lerarenopleiding (ILS) van de KU Nijmegen.

Correspondentieadres: A. Engelen, Instituut voor Leraar en School, Katholieke Universiteit Nijmegen, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen, tel. 024-3615681, e-mail: a.engelen@ils.kun.nl

Abstract

Indicators of successful peer coaching in powerful learning environments

The aim of the training program Activating Instruction is to support teachers to change their classroom behavior towards teaching for active learning through collegial coaching. In order to assess the effects of the training program three effect variables were constructed by means of factor analysis: goal realization, activating in the perception of the teachers and activating in the perception of the students.

Forty-five coaching dialogues, which were carried out during the program, were analyzed for assessing the quality of the coaching dialogue between coach and coached teacher. Three characteristics were selected which are indicators for the quality of the coaching dialogues: the coaching style, the content of the coaching conference related to teaching for active learning and the actions related to the central activities for successful coaching. The relations between the three characteristics of the coaching

dialogues and the three effect variables are divergent. Between the realization of the central actions during the coaching dialogues and the effect *variable activating in the perception of the students* exists a strong relationship. The higher the degree of realizing central actions, the higher the effect score is on activating in the perception of the students. The coaching style and the content of coaching didn't show a significant relationship with the three effect variables of the training program.

We attribute these disappointing results of the training program to the remarkable quantitative and qualitative differences between the coaching dialogues. These findings raise the question to what degree the coaches are successful in realizing a powerful learning environment for the coached teachers during the coaching dialogues. Our conclusion is that during the training programs in which coaching plays a central role, the coaches need support by means of supervision for improving the quality of the coaching dialogue.