

Evaluatie van een trainingsprogramma voor het coachen van leraren*

S. Veenman, H. de Jonghe en E. van Wezel**

Samenvatting

In dit onderzoek wordt verslag gedaan van de resultaten van een training in coachingsvaardigheden voor schoolbegeleiders. Coaching kan worden gezien als een van de manieren om leraren te voorzien van feedback op hun functioneren en hen te stimuleren tot zelfreflectie. Onderzocht werd of schoolbegeleiders de kennis en de vaardigheden uit het trainingsprogramma 'De schoolbegeleider als coach' toepasten in hun coachingsgesprekken met leraren. Daartoe werden vóór en na de training coachingsgesprekken geanalyseerd volgens een quasi-experimenteel 'pretest-posttest control group design'. Ook werd aan de gecoachte leraren gevraagd hun oordeel te geven over de toegepaste coachingsvaardigheden en over de mogelijke uitwerking van coaching op hun instructiegedrag. Een positief trainingseffect werd gevonden voor de coachingsvaardigheden die betrekking hadden op 'autonomie-bevordering', het 'geven van feedback' (tijdens het nagesprek) en op 'doelgerichtheid' ten aanzien van het formuleren van verbeteringsvoorstellen voor het instructiegedrag. Met betrekking tot het oordeel van de gecoachte leraren werden geen verschillen gevonden tussen gecoachte en niet-gecoachte leraren. Het effect van coaching op de verbetering van hun instructiegedrag werd door de leraren redelijk hoog ingeschat.

1 Achtergrond

Door het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) en de Vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen is een trainingsprogramma ontwikkeld voor schoolbegeleiders met betrekking tot het coachen van leraren. De evaluatiegegevens van het schoolverbeteringsprogramma 'Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement' (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 1994) vormden de aanleiding tot de ontwikkeling van dit coachingsprogramma. Uit de tweede evaluatiestudie bleek dat leraren die in aanvulling op het nascholingsprogramma coaching kregen op onderdelen van de gegeven nascholing meer profiteerden dan leraren die geen coaching ontvingen. Toch bleek het effect van coaching over het algemeen minder groot dan verwacht (Roelofs, Veenman, & Raemaekers, 1993). Een verklaring hiervoor was dat de schoolbegeleiders die de coaching verzorgden vooraf geen concrete handreikingen hadden gekregen over de uitvoering van coaching. Dit leidde er toe dat de schoolbegeleiders coaching op verschillende wijze gingen interpreteren. Zij bleken behoefte te hebben aan bruikbare richtlijnen en voorbeelden voor de praktijk. Derhalve werd besloten een trainingsprogramma voor coaching samen te stellen en te evalueren op bruikbaarheid. In dit voornemen werden we gesteund door het vrij sterke positieve verband dat Houtveen (1990) in haar onderzoek vond tussen het begeleiden van leerkrachten in de klas en het vernieuwend pedagogisch-didactisch handelen van de leerkrachten. Uit dit onderzoek kwam ook naar voren dat het begeleiden van leraren in de klas nauwelijks voorkomt. Het belang van het begeleiden van leerkrachten in de klas bleek eveneens uit de resultaten van het Landelijk Project Schoolverbetering. Een begeleidingsaanpak, bestaande uit een combinatie van coachingsge-

* Dit onderzoek werd mede mogelijk gemaakt door het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) te Hoevelaken.

** De auteurs bedanken de volgende personen voor hun bijdragen aan deze studie: K. Vernooy (CPS), C. Compagnie (CPS), Y. Leenders (CPS), L. Bouts (RTD KUN) en de deelnemende schoolbegeleiders en leraren.

sprekken van de leerkracht uit groep drie met de schoolbegeleider aan de hand van klasse-observaties, van begeleiding van het schoolteam als geheel en van begeleiding door de schoolleider bleek een positief effect te hebben op de taakgerichte leertijd tijdens leeslessen, op het instructiegedrag van de leerkracht, op de mate van planmatig werken en op de technische leesprestaties van de leerlingen (Houtveen, Booij & De Jong, 1995a,b).

Voor alle duidelijkheid moet worden opgemerkt dat het in dit artikel beschreven programma voor het coachen van leerkrachten géén onderdeel vormt van het schoolverbeteringsprogramma 'Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement.' De hier beschreven resultaten hebben dan ook geen betrekking op dat programma. Het onderhavige trainingsprogramma voor het coachen van leerkrachten vormt een op zichzelf staand geheel.

2 Coaching

In het rapport 'Een beroep met perspectief: de toekomst van het leraarschap' van de Commissie Toekomst Leraarschap (1993) wordt opgemerkt dat het tot de professionaliteit van de leraren behoort om veranderingen en verbeteringen in het onderwijs in gang te zetten. De leraren worden beschouwd als de motor van de veranderingsprocessen. Om deze rol te kunnen vervullen moeten ze hiertoe gemotiveerd zijn en de instrumenten hiervoor aangereikt krijgen. De leraar als zelfstandige beroepsbeoefenaar die aan zijn lot wordt overgelaten strookt niet met de opvattingen over de verdere professionalisering van het leraarschap. De commissie merkt op: "Leraren hebben recht op feedback en beoordeling van hun professioneel handelen. Daarom moet het isolement van de beroepsuitoefening in de klas worden opgeheven. Een andere organisatie van het primair proces maakt het mogelijk om samen met collega's professionaliteit op te bouwen en de doelmatigheid van de taakverdeling te vergroten. Dat vraagt om professionele vaardigheden van leraren als zelfreflectie, in staat zijn taken te verdelen, met anderen overleggen, samen te werken, ook op het punt van lesgeven, en gewenste veranderingen in het eigen handelen door te voeren" (Commissie Toekomst Leraar-

schap, 1993, p. 76).

Coaching vormt een van de manieren om leraren te voorzien van feedback op hun eigen functioneren en hen te stimuleren tot zelfreflectie (Schön, 1983). Coaching is een begrip dat recent gebruikt wordt voor het op deze wijze professioneel ondersteunen van leraren. Het is nauw verwant aan het begrip 'klinische supervisie' dat een langere traditie kent. Hieronder wordt verstaan: "An in-class support system designed to deliver [...] assistance directly to the teacher [...] to bring about changes in classroom operation and teacher behavior" (Sergiovanni & Starrat, 1983, p. 299). Het woord 'klinisch' wil zeggen dat het gaat om een één-op-één-relatie tussen een supervisor en een leraar en dat het gaat om het feitelijke functioneren van de leraar: wat de leraar in de klas doet vormt het uitgangspunt voor het geven van supervisie. Kenmerkend hierbij is dat de supervisor via observaties in de klas gegevens verzamelt die het aangrijpingspunt vormen voor nadere analyse en reflectie. In de Nederlandse situatie wordt soms gesproken van 'klasseconsultatie' (Verkerk, 1987; Houtveen, Booij & De Jong, 1995a,b) of van 'directe consultatie' (Westerop, 1993).

Omdat bij supervisie vaak sprake is van een relatie tussen een bovengeschiedte en een ondergeschiedte en supervisie vaak gekoppeld is aan evaluatie of beoordeling, wat bij veel leraren negatieve emoties oproept, spreek men tegenwoordig liever van coaching. Dit begrip brengt beter tot uitdrukking dat het gaat om een helpende of ondersteunende relatie en niet om een beoordeling. Coaching wil zeggen dat men iemand wil helpen zich te ontwikkelen van een feitelijke naar een gewenste situatie. In het door ons ontwikkelde trainingsprogramma hebben we coaching omschreven als een vorm van gerichte ondersteuning van de leraar 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 (Veenman, De Jonghe & Van Wezel, 1995). De op de professionele ontwikkeling van de leraar gerichte ondersteuning wordt gegeven door een coach en is gecentreerd rond de cyclus: voorbespreking, observatie en nabespreking. Voor een goed begrip in het coachingsproces is enig inzicht in de ver-

schillende modellen voor het begeleiden van leraren en hun historische achtergronden nodig. Bij de bespreking van deze modellen beperken we ons tot die modellen die ten grondslag hebben gelegen aan het trainingsprogramma 'Het coachen van leerkrachten'.

3 Enkele modellen voor klinische supervisie en coaching

Aan het eind van de jaren zestig legden Goldhammer en Cogan de grondslagen voor het model van klinische supervisie. Zij ontwikkelden dit model als een reactie op de traditionele vormen van supervisie met een sterk beoordelende inslag. De supervisor in de rol van expert maakte duidelijk wat de leerkrachten dienden te veranderen en hoe ze dat moesten doen. De supervisor gaf oplossingen voor problemen die in zijn ogen belangrijk waren, maar die niet noodzakelijkerwijs de problemen van de leerkrachten hoefden te zijn. De nadruk lag op de controle van het werk van leraren. In de modellen van Goldhammer en Cogan worden drie doelen nagestreefd: vertrouwen, leren en autonomie.

In het door Goldhammer (1969) ontwikkelde model voor klinische supervisie ligt de nadruk op wederzijdse collegialiteit en respect en op het gezamenlijk zoeken naar de zingeving van de gebeurtenissen in de klas. Het door Goldhammer geschetste model bestaat uit vijf fasen: (1) een voorbespreking waarin de doelen en de achtergronden van klinische supervisie worden belicht, (2) het uitvoeren van observatie(s) in de klas, (3) het analyseren van de verzamelde observatie-gegevens en het kiezen van de juiste strategieën voor de uitvoering van de nabespreking, (4) een nabespreking waarin de verzamelde gegevens worden geanalyseerd en (5) een achteraf-analyse van de nabespreking ter mogelijke verbetering van het supervisie-proces.

Anderson en Krajewski hebben het oorspronkelijke model van Goldhammer later geactualiseerd (Goldhammer, Anderson & Krajewski, 1980). Het basisstramien van het model van Goldhammer is hierbij gehandhaafd.

In het door Cogan (1973) uitgewerkte model ligt het accent op het verbeteren van het onderwijsgedrag van de leraren in de klas door middel van zelf-analyse en zelf-reflectie. Het doel van klinische supervisie is gericht op de ontwikkeling van een professioneel handelende leraar die in staat is zijn eigen functioneren te analyseren en die open staat voor de hulp aangeboden door anderen. Ook in dit model wordt gebruik gemaakt van de cyclus: voorgesprek, observatie in de klas en nagesprek.

De modellen van Goldhammer en Cogan weerspiegelen de uitgangspunten van de humanistische psychologie. De modellen van Hunter en Russell (1990) en Joyce en Showers (1988) hebben op grond van hun gedragswetenschappelijke achtergrond een meer technisch-didactische inslag (Pajak, 1993). De nadruk ligt in deze modellen op de verbetering van het onderwijsgedrag aan de hand van de uitkomsten met betrekking tot het onderzoek naar effectieve instructiestrategieën.

Voor Hunter en Russell (1990) ligt het doel van coaching in het versterken van het vermogen van de leraar om steeds professioneler beslissingen te nemen. Deze beslissingen dienen zoveel mogelijk gebaseerd te zijn op de uitkomsten van onderzoek over leren en instructie. Deze uitkomsten worden in de vorm van als-dan relaties aangeboden in de vorm van (na)scholing. Het model van Hunter en Russell bestaat uit de volgende vijf fasen: (1) scholing, (2) observatie, (3) analyse, (4) nabespreking en (5) follow-up. Volgens Hunter (1986) is een voorbespreking niet nodig omdat de leraren op grond van de nieuwe kennis en vaardigheden tijdens de scholingsfase zelf kunnen vaststellen op welke punten hun onderwijsgedrag voor verbetering in aanmerking komt. Bij het observeren in de klas wordt een beschrijvend verslag gemaakt van de gebeurtenissen in de klas.

Het model van Joyce en Showers (1982, 1988) is meer een model voor de vormgeving van effectieve scholing of training dan een begeleidingsmodel. Coaching van leraren wordt in dit model vooral gezien als een transferbevorderende maatregel (Bennett, 1987). Door Joyce en Showers (1980) wordt coaching omschreven als: "Hands-on, in-classroom assistance with the transfer and application of skills to the classroom".

Het model van 'cognitive coaching' van

Costa en Garmston (1994) steunt op de inzichten van de cognitieve psychologie. Bij cognitieve coaching wordt expliciet aandacht besteed aan de cognities of de mentale werkmodellen van leraren als middel om het onderwijsgedrag van leraren te verbeteren. Het werk van de coach is niet direct gericht op het veranderen van het uiterlijke onderwijsgedrag van de leraren. Dit gedrag verandert als gevolg van een herstructurering van cognitieve processen. Cognitieve coaching tracht drie doelen te realiseren: (1) het scheppen van een vertrouwensbasis tussen coach en leraar, (2) het stimuleren van wederzijds leren in de zin van het construeren van nieuwe inzichten en (3) het versterken van het autonoom handelen van de leraar. Het proces van cognitieve coaching bestaat uit een drietal fasen: een voorbespreking (planning), observatie en een nabespreking (reflecting).

Elk van de hier beschreven modellen bevat een aantal concrete supervisie- of coachingsvaardigheden. Ook worden richtlijnen gegeven voor het uitvoeren van observaties in de klas. Bij het samenstellen van een trainingsprogramma voor coaching is een selectie gemaakt van relevante elementen en coachingsvaardigheden uit deze modellen. Overgenomen is de coachingscyclus: voorbespreking, observatie, nabespreking. Voor een voorbespreking is gekozen omdat het trainingsprogramma niet direct gekoppeld is aan een scholingsprogramma zoals in de modellen van Hunter en Russell (1990) en Joyce en Showers (1988). Overgenomen zijn verder de drie doelen van supervisie of coaching: het scheppen van een vertrouwensbasis tussen leraar en coach, het stimuleren van het professioneel handelen van de leraar door middel van reflectie op het actueel handelen in de klas en het vergroten van de autonomie van de leraar door hem te stimuleren zelf met verbeteringsvoorstellen voor zijn handelen te komen. In het coachingsproces dient niet alleen aandacht geschonken te worden aan het actuele gedrag van de leraar maar ook aan de cognities die in verband staan met dit gedrag. De keuze van de coachingsvaardigheden is mede geïnspireerd door het trainingsprogramma *Another set of eyes* van de Association for Supervision and Curriculum Development (1988). In dit programma staan de volgende vaardigheden centraal: 'trust-building', 'ques-

tioning', 'responding' en 'empowerment'. Op grond van de opvattingen van Hunter en Russell (1990) is bij de observatie gekozen voor het beschrijvende verslag. Dit betekent dat de coach, op grond van de gemaakte afspraken in de voorbespreking van een les, een zo uitgebreid mogelijk protocol maakt en de observatie niet beperkt via voorgestructureerde observatieformulieren. Aldus wordt een informatieve beschrijving verkregen van de les die het uitgangspunt vormt voor de nabespreking. Op de inhoud en de structurering van het trainingsprogramma wordt verderop ingegaan.

4 Effecten van klinische supervisie en coaching

Naar de effecten van klinische supervisie en coaching is vooralsnog weining empirisch onderzoek gedaan. Het meeste onderzoek is uitgevoerd in de Verenigde Staten. In hun analyse van zes case-studies met betrekking tot klinische supervisie trachtten Nolan, Hawkes en Francis (1993) het effect ervan na te gaan op de leraar. Zij stelden vast dat klinische supervisie onder de volgende condities leidt tot veranderingen in het denken en het gedrag van de leraar: (1) er dient sprake te zijn van een collegiale relatie waarbij de leraar zich veilig en ondersteund voelt, (2) de leraar dient de inhoudelijke kant van het proces zelf te kunnen sturen, (3) continuïteit van de ondersteuning dient verzekerd te zijn, (4) gerichte en nauwkeurige beschrijvingen van het feitelijke gedrag van de leraar en de leerlingen in de klas vormen het uitgangspunt voor reflectie en (5) reflectie door zowel de leraar als de supervisor vormt de kern van de nabespreking.

Studies waarin het effect van klinische supervisie op de leerprestaties van de leerlingen wordt onderzocht zijn schaars. Gezien het grote aantal interveniërende variabelen (zoals de kwaliteit van de uitgevoerde supervisie, de persoonlijkheidskenmerken van de supervisors en de supervisanten, de kenmerken van de school en de leerlingen, de kwaliteit van het instructieproces, de frequentie en de duur van het supervisieproces) is dit niet zo verwonderlijk. Na een uitgebreide speurtocht in de literatuur vond Pavan (1985) vier Engelstalige studies waarin getracht werd het effect van klinische

supervisie op de leerprestaties van de leerlingen vast te stellen. Van een duidelijk effect was geen sprake. Omdat deze studies vele methodologische tekortkomingen kenden, staat volgens Pavan het onderzoek naar het verband tussen klinische supervisie en de leerprestaties nog in de kinderschoenen.

Sparks en Bruder (1987) vonden dat het geven van coaching leidde tot een grotere collegiale samenwerking en tot een grotere openheid om te experimenteren met nieuwe instructievormen.

In de studies van Showers (1982), Baker (1983) en Bennett (1987) bleek coaching transfer van de trainingssituatie naar de werkplek te bevorderen. Leraren die naast nascholing ook coaching ontvingen pasten de nieuw geleerde instructievaardigheden vaker, adequater en langer toe dan niet-gecoachte leraren. Een effect op de prestaties van de leerlingen (vastgesteld via een essay-test) werd echter niet gevonden.

In een studie van Roelofs (1993) en Roelofs, Veenman en Raemaekers (1993) bleken gecoachte leraren een aantal vaardigheden op het gebied van effectieve instructie en doelmatig klasmanagement beter toe te passen dan niet-gecoachte leraren. Een verband tussen het geven van coaching en de leerprestaties van de leerlingen kon niet worden vastgesteld (Roelofs, Veenman, & Voeten, 1994). Met betrekking tot klasseconsultatie vond Snippe (1991) eveneens geen eenduidige effecten van deze begeleidingsaanpak op de rekenprestaties van de leerlingen. Wel bleek klasseconsultatie effect te hebben op de implementatie van een leergang cijferend rekenen. Zoals vermeld, constateerden Houtveen, Booij en De Jong (1995a,b) wel positieve effecten van coaching - in combinatie met andere vormen van begeleiding - op de technische leesprestaties van leerlingen uit groep drie.

Gezien de in de literatuur vermelde positieve effecten van klinische supervisie en coaching op de collegiale samenwerking en de openheid om te experimenteren met nieuwe instructievormen in een schoolteam, de versterking van het reflexieve vermogen van leraren als indicatie voor professionele groei, de overdracht van nieuw geleerde vaardigheden van de trainingssituatie naar de klaspraktijk, werd in overleg met het CPS besloten om voor school-

begeleiders een trainingsprogramma voor coaching te ontwikkelen.

5 Onderzoeksvragen

Dit onderzoek richt zich op de implementatie-effecten van het trainingsprogramma '*Het coachen van leerkrachten*'. Het onderzoek kent de volgende vraagstellingen:

- (1) Passen de schoolbegeleiders de kennis en vaardigheden uit het trainingsprogramma toe in de coachingsgesprekken die zij voeren met de leraren?
- (2) Leidt de gegeven coaching van de schoolbegeleiders volgens het oordeel van de leraren tot veranderingen in hun instructiegedrag?

6 Methode en instrumenten

6.1 Opzet van het onderzoek

Het onderzoek bestaat uit twee deelonderzoeken:

- (a) een evaluatie-onderzoek waarbij gebruik wordt gemaakt van de beoordelingen van getrainde beoordelaars en dat gericht is op de toepassing van de kennis en vaardigheden uit het trainingsprogramma door de schoolbegeleiders bij het voeren van coachingsgesprekken met leraren basisonderwijs;
- (b) een evaluatie-onderzoek waarbij gebruik wordt gemaakt van de beoordelingen van de leraren die door deze schoolbegeleiders zijn gecoacht.

De evaluatiestudie werd opgezet volgens een quasi-experimenteel 'pretest-posttest control'group design'. De experimentele groep in het eerste deelonderzoek bestond uit 18 getrainde schoolbegeleiders en de controlegroep uit 10 ongetrainde schoolbegeleiders. De experimentele groep uit het tweede deelonderzoek bestond uit 18 gecoachte leraren en de controlegroep uit 8 niet-gecoachte leraren.

6.2 De onderzoeksgroep

Door het CPS werd een brief gestuurd naar 60 schoolbegeleidingsdiensten in Nederland en één schoolbegeleidingsdienst in België met de vraag of schoolbegeleiders interesse hadden om deel te nemen aan het trainingsprogramma '*Het coachen van leerkrachten*'. Als voor-

waarde aan deelname werd gesteld dat de schoolbegeleiders geen of weinig ervaring moesten hebben met het coachen van leraren en in de nabije toekomst van plan waren leraren te gaan coachen. Verder moesten zij bereid zijn vóór en na de training coachingsgesprekken te voeren met een of twee leraren uit het basisonderwijs. Omdat het aantal aanmeldingen ($n = 39$) groter was dan verwacht, werd besloten aan alle geïnteresseerde schoolbegeleiders een training aan te bieden. Twee groepen werden gevormd. Groep één kreeg de training in september 1993, groep twee in januari 1994. Uit de totale groep van aanmeldingen werden 25 schoolbegeleiders op aselechte wijze toegewezen aan de eerste groep, zij vormden de experimentele groep. De 14 schoolbegeleiders uit de tweede groep die de training later volgden, vormden de controlegroep. Aldus bestonden zowel de experimentele groep en de controlegroep uit schoolbegeleiders die geïnteresseerd waren in coaching. Op deze wijze werd de uitgangssituatie van beide groepen gelijk gehouden en het effect van zelf-selectie beperkt.

Uiteindelijk namen 18 schoolbegeleiders uit de experimentele groep aan de training deel en 10 schoolbegeleiders participeerden in de controlegroep. De andere schoolbegeleiders konden onvoldoende tijd vrij maken of konden geen leraren vinden die bereid waren aan coachingsgesprekken deel te nemen.

De aan het onderzoek deelnemende schoolbegeleiders hadden een gemiddelde schoolbegeleiderservaring van 8 jaar en hadden over het algemeen weinig of geen ervaring met coaching. De gemiddelde leeftijd bedroeg 35 jaar. De groep bestond voor 67% uit vrouwelijke schoolbegeleiders en voor 33% uit mannelijke schoolbegeleiders.

Bij de 18 leraren die coaching ontvingen werden vervolgens gegevens verzameld over de wijze waarop de schoolbegeleiders de coaching uitvoerden en welke effecten zij van de coaching verwachten (response 100%). Dezelfde gegevens werden verzameld bij 8 leraren die coaching ontvingen van schoolbegeleiders die niet aan de training deelnamen (response 80%). De gemiddelde onderwijzerservaring van de aan het onderzoek deelnemende leraren bedroeg 12 jaar, de gemiddelde leeftijd was 36 jaar. De groep leraren bestond voor 70% uit vrouwen en voor 30% uit mannen.

6.3 De Schaal voor Coachingsvaardigheden

Om te kunnen vaststellen of de schoolbegeleiders na de training in staat zijn de geleerde coachingsvaardigheden in praktijk te brengen, werd de Schaal voor het Gebruik van Coachingsvaardigheden (SGCV) gebruikt. Dit instrument werd zowel gebruikt door de twee getrainde beoordelaars als de leraren die coaching ontvingen van de schoolbegeleiders. Bij de ontwikkeling van de schaal werd uitgegaan van vier dimensies, namelijk 1) het vermogen van de coach om de leraar te stimuleren om zelf met verbeteringsvoorstellen voor zijn instructiegedrag te komen, 2) de vaardigheid van de coach met betrekking tot het geven van feedback aan de leraar, 3) het vermogen van de coach het coachingsgesprek doelgericht te voeren, en 4) het vermogen van de coach het vertrouwen van de leraar te winnen. Voor elke dimensie werden een aantal vragen geformuleerd. Gebruik werd gemaakt van een vijfpuntsschaal (met als schaalwaarden: 1 = in het geheel niet, 5 = in zeer ruime mate). De oorspronkelijke schaal bevatte 32 items. Een aantal van de items werd ontleend aan de 'Snyder-Pavan Clinical Supervision Practices Questionnaire' (Pavan, 1991, 1993). De beoordeling van het coachingsgedrag van de schoolbegeleiders vond plaats aan de hand van op audiocassette vastgelegde coachingsgesprekken tussen schoolbegeleiders en leraren. De tussen-beoordelaarbetrouwbaarheid (geschat via Cohen's Kappa) varieerde voor de diverse items van 0.63 tot 1.00 (mediaan 0.85). Twee items werden uit de schaal verwijderd vanwege een te lage interbeoordelaarbetrouwbaarheid en twee items werden verwijderd vanwege een te geringe spreidingsbreedte. De uiteindelijke versie van de SGCV telde aldus 28 items. Via een principale-componenten-analyse werden voor de SGCV vier subschalen onderscheiden met als titel: (1) autonomie-bevordering (12 items, $\alpha = .94$), (2) feedback (5 items, $\alpha = .84$), (3) doelgerichtheid (7 items, $\alpha = .87$) en (4) het verwerven van vertrouwen (4 items, $\alpha = .61$). De totaal verklaarde variantie voor deze vier subschalen bedroeg 72%.

Voorbeelden van items uit de subschaal 'autonomie-bevordering' zijn: De coach stimuleert de leerkracht zelf met alternatieven te komen voor het verbeteren van zijn instructiegedrag; De coach vraagt de leerkracht aan te

geven wanneer hij van mening is dat zijn instructiegedrag is verbeterd. De subschaal 'feedback' bevat items als: De feedback van de coach is concreet en specifiek; De coach geeft beschrijvende feedback. In de subschaal 'doelgerichtheid' zijn items opgenomen als: De coach zorgt er voor dat de leerkracht terzake blijft; De coach blijft zelf gedurende het gesprek ter zake. De subschaal 'het verwerven van vertrouwen' bevat items als: De coach stelt de leerkracht op zijn gemak; De coach toont respect voor de leerkracht.

Bij de vragenlijst voor leraren werd nog een vijfde subschaal onderscheiden: de waargenomen effecten van het coachingsgesprek op het instructiegedrag (12 items, $\alpha = .88$). Voorbeelden van items uit deze schaal zijn: De verbeteringen die ik na het gesprek met de schoolbegeleider ten aanzien van mijn lesgedrag wil realiseren hebben een positieve uitwerking op: a) mijn functioneren in de klas, b) mijn omgang met leerlingen, c) het gebruik van methoden/lesmaterialen in de klas.

6.4 De uitvoering van het trainingsprogramma

Het werkboek 'Het coachen van leerkrachten' bestaat uit vijf hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk (coaching en onderwijsverbetering) wordt ingegaan op de school als lerende organisatie en wordt gedefinieerd wat onder coaching wordt verstaan. Tevens worden de kenmerken en functie van coaching uiteengezet en de vaardigheden die de coach en de leraar nodig hebben om coaching tot een succes te maken. Om de coachingsvaardigheden te illustreren wordt gebruik gemaakt van voorbeelden die meestal betrekking op aspecten van het instructiegedrag van de leraar.

Coaching kan verschillende vormen aannemen (bijvoorbeeld 'counseling, mentoring, tutoring, confronting'). In het tweede hoofdstuk wordt uitgelegd dat gekozen is voor consulterend coachen. Hierbij wordt er van uitgegaan dat het de leraar is die het initiatief neemt om zijn functioneren in de klas kritisch te analyseren en ter verbetering van dit functioneren ondersteuning behoeft van een coach. Verder wordt in dit hoofdstuk de coachingscyclus uiteengezet (voorgesprek, observatie, nagesprek).

In het derde hoofdstuk worden de coachingsvaardigheden van het voorgesprek bespro-

ken. Aan de orde komen vaardigheden die betrekking hebben op het verwerven van vertrouwen, het afbakenen van een probleem, het oplossen van een probleem, het kiezen en uitwerken van een passend alternatief en het opstellen van een verbeteringsplan.

Het verzamelen van gegevens in de klas komt in het vierde hoofdstuk aan de orde. Ingegaan wordt op verschillende vormen van observatie en op het maken van een lesprotocol (het beschrijvende verslag).

In het vijfde hoofdstuk worden de vaardigheden van het nagesprek besproken. Aan de orde komen vaardigheden die betrekking hebben op 'stoom afblazen', op het evalueren van de oplossing, op het bespreken van de geobserveerde les (o.a. het geven van feedback en reflecteren), op het ontwikkelen van nieuwe alternatieven en op het bijstellen van het verbeteringsplan.

Aan zowel het eind van het voor- als nagesprek vindt een evaluatie van het uitgevoerde coachingsgesprek plaats. De onderscheiden coachingsvaardigheden van het voor- en nagesprek zijn gestructureerd rond drie fasen zoals onderscheiden in het werk van Kinlaw (1989): 'presenting, using reaction to develop information, resolving'.

De inhoud van dit werkboek vormde het uitgangspunt van een trainingsdag voor schoolbegeleiders die in samenwerking met het CPS werd gerealiseerd. Vooraf werd dit werkboek aan de schoolbegeleiders toegestuurd met het verzoek om in ieder geval de hoofdstukken over het voorgesprek, de observatie en het nagesprek te bestuderen. Centraal tijdens de trainingsdag stond het oefenen van de coachingsvaardigheden van het voor- en nagesprek en het schrijven van een beschrijvend verslag. De oefening in coachingsvaardigheden vond plaats via een rollenspel waarbij de schoolbegeleiders om beurten de rollen van coach, leraar en observator speelden. Na elke oefening werden leerpunten geformuleerd voor de eigen begeleidingspraktijk. Het maken van een beschrijvend verslag werd geoefend aan de hand van een video-opname van een les. Aan het eind van de trainingsdag werd het programma geëvalueerd, werden praktische suggesties gegeven en gaven de schoolbegeleiders enkele aanbevelingen voor de herziening van het werkboek. Het werkboek en het trainingspro-

gramma werd door de schoolbegeleiders positief beoordeeld. Bijna iedereen gaf aan te verwachten in de nabije toekomst gebruik te zullen maken van de geleerde coachingsvaardigheden.

6.5 Dataverzameling en -verwerking

Vóór de aanvang van het trainingsprogramma voerde de schoolbegeleider met een of twee leraren een coachingsgesprek uit. Deze voormeting viel in de periode mei-augustus 1993. Aan de schoolbegeleider werd verzocht een coachingsgesprek te voeren zoals men reeds eerder had gedaan of zoals men dacht dat het zou moeten. Half september vond de trainingsdag voor de experimentele groep plaats. Na afloop van de training voerde de schoolbegeleider met de betrokken leraren opnieuw een coachingsgesprek uit. Afsproken werd dat de gesprekken van de nameting afgerond zouden worden voor november. Het merendeel van de schoolbegeleiders kon deze afspraak niet gestand doen. Nadat deze schoolbegeleiders van zowel de experimentele groep als de controlegroep tweemaal telefonisch en eenmaal schriftelijk waren benaderd met het verzoek alsnog de coachingsgesprekken van de nameting uit voeren, werd de uiteindelijke sluitingsdatum vastgesteld op 15 februari 1994.

Van de schoolbegeleiders uit de experimentele groep voerde 36% een coachingsgesprek met twee leraren en 64% met één leraar. Van de schoolbegeleiders uit de controlegroep voerde 30% een coachingsgesprek uit met twee leraren en 70% met één leraar. Omdat de training was gericht op de uitvoering van een coachingscyclus werden van de getrainde schoolbegeleiders voor de nameting twee coachingsgesprekken per leraar verwacht, namelijk een voorgesprek en een nagesprek. Niet iedereen bleek de gehele coachingscyclus uitgevoerd te hebben. Van de experimentele groep voerde 78% de gehele cyclus uit. Uit de controlegroep voerde 20% van de schoolbegeleiders de gehele coachingscyclus uit. Bijna alle schoolbegeleiders voerden tijdens de voor- en nameting een nagesprek uit, dit wil zeggen dat zij bij hun coachingsgesprek gebruik maakten van observatiegegevens of van indrukken die zij in de klas hadden opgedaan.

Alle coachingsgesprekken werden door de schoolbegeleiders op cassetteband opgenomen

en door getrainde observatoren met behulp van de Schaal voor het Gebruik van Coachingsvaardigheden (SGCV) gecodeerd. Na elk coachingsgesprek kregen de gecoachte leraren van de schoolbegeleider in een gesloten envelop een vragenlijst waarin aan hen werd gevraagd hun mening te geven over het uitgevoerde coachingsgesprek. Deze vragen waren identiek aan die van de SGCV. Tevens kregen de leraren een aantal vragen voorgelegd over de mogelijke uitwerkingen van het coachingsgesprek op hun lesgedrag en hun functioneren. Deze vragenlijst voor de leraar werd rechtstreeks door de betrokken leraren naar het CPS opgestuurd, zodat de schoolbegeleider geen inzage had in de evaluaties van de gecoachte leraren.

Ten behoeve van de analyse werden voor die schoolbegeleiders die coachingsgesprekken uitvoerden met twee leraren de scores van de SGCV gemiddeld. Dit werd eveneens gedaan voor de scores van het voor- en nagesprek. Op deze wijze werd voor zowel de voormeting als de nameting voor elke schoolbegeleider één score berekend voor de toepassing van de coachingsvaardigheden. Bij de toetsing van verschillen tussen de scores van de voormeting en de nameting en tussen de experimentele groep en controlegroep werd een significantieniveau van 5% aangehouden (eenzijdig). De eenheid van analyse was de schoolbegeleider.

Voor een meer uitgebreide beschrijving van de opzet, het instrumentarium en de gevolgde werkwijze wordt verwezen naar De Jonghe en Van Wezel (1994).

7 Resultaten

Allereerst werd getoetst of de scores van de experimentele groep en de controlegroep op de voormeting significant van elkaar verschilden. Dit bleek niet het geval te zijn. Tussen de door de beoordelaars toegekende scores op de vier subschalen van de Schaal voor het Gebruik van Coachingsvaardigheden (SGCV) werden geen significante verschillen gevonden. Ook niet bij de vijf subschalen voor de door de leraren gegeven beoordelingen van de coachingsgesprekken. Dit betekende dat op de voormeting geen significante initiële verschillen tussen de experimentele en de controlegroep werden aangetroffen.

Tabel 1

Overzicht van de gemiddelde scores op de Schaal voor het Gebruik van Coachingsvaardigheden (SGCV) voor de experimentele groep en de controlegroep volgens het oordeel van de beoordelaars en de resultaten van de t-toetsen

Schaal voor het Gebruik van Coachingsvaardigheden	Exp. groep (n = 18)		Controle- groep (n = 10)		Verschilscore		t
	Voor	Na	Voor	Na	Exp. groep	Controle- groep	
SGCV-totaal	2.29	3.47**	2.15	2.14	1.18	-0.01	8.01**
Autonomie-bevordering	1.39	3.13**	1.32	1.32	1.75	-0.00	7.18**
Feedback:							
- voor- en nagesprek	2.99	2.52	2.78	2.58	-0.47	-0.20	-0.45
- nagesprek ¹	3.34	4.53**	3.23	3.03	1.19	-0.19	2.35*
Doelgerichtheid	2.57	4.12**	2.28	2.12	1.54	-0.16	7.88**
Verwerven van vertrouwen	3.60	4.52**	3.61	4.09	0.92	0.48	0.10

Opm.: ¹ Controlegroep N = 9

* $p < .05$; ** $p < .01$

Om te bepalen of de schoolbegeleiders uit de experimentele groep tijdens de nameting beter gebruik maakten van de coachingsvaardigheden uit het trainingsprogramma dan tijdens de voormeting, werd een t-toets voor gepaarde waarnemingen uitgevoerd. Verschillen tussen de experimentele groep en de controlegroep werden getoetst met behulp van een t-toets voor verschillen (scores op de nameting minus scores op de voormeting).

De gegevens betreffende de SGCV van de getrainde beoordelaars zijn samengevat in Tabel 1, alsmede de resultaten van de uitgevoerde t-toetsen.

Uit de gegevens van Tabel 1 blijkt dat de schoolbegeleiders uit de experimentele groep tijdens de nameting significant hoger scoorden op de SGCV en op de subschalen 'autonomie-bevordering', 'doelgerichtheid' en 'het verwerven van vertrouwen' dan op de voormeting. Dit betekent dat de schoolbegeleiders die het trainingsprogramma hadden gevolgd tijdens de nameting deze coachingsvaardigheden uit het coachingsmodel beter toepasten in hun coachingsgesprekken dan tijdens de voormeting. Alleen voor de subschaal 'feedback' (voor- én nagesprek) werd geen vooruitgang geconstateerd. Voor de schoolbegeleiders uit de controlegroep werden geen significante verschillen gevonden tussen de voor- en de nameting.

Bij vergelijking van de verschillen tussen de experimentele en de controlegroep door middel van verschillen bleek dat de schoolbegeleiders significant hoger scoorden op de SGCV als totaal dan de schoolbegeleiders uit de controlegroep. De uitkomsten op de subschalen

laten zien dat dit verschil vooral verklaard kon worden door de significante implementatie-effecten op de subschalen 'autonomie-bevordering' en 'doelgerichtheid'. Geen significant implementatie-effect werd gevonden voor 'feedback' (voor- én nagesprek) en 'het verwerven van vertrouwen'. Bij een vergelijking tussen de scores van de voor- en nameting van de experimentele groep werd een significante vooruitgang geconstateerd met betrekking tot het verwerven van vertrouwen. Bij een vergelijking tussen de scores van de experimentele groep en de controlegroep bleken hier geen significant verschillen te bestaan. Inspectie van de gegevens uit Tabel 1 laat zien dat ook de schoolbegeleiders uit de controlegroep vooruitgang boekten. Het tweede coachingsgesprek tijdens de nameting leidde waarschijnlijk tot een grotere vertrouwdheid tussen de schoolbegeleider en de gecoachte leraar. In de voormeting diende men nog aan elkaar te wennen.

Tijdens de nameting voerden de schoolbegeleiders twee soorten van coachingsgesprekken uit: een voorgesprek en een nagesprek. Het geven van feedback diende het meest tot zijn recht te komen in het nagesprek. Immers in het nagesprek kregen de leerkrachten informatie over het feitelijk gerealiseerd gedrag aan de hand van de verzamelde observatiegegevens in de klas. Om deze reden werd voor de subschaal 'feedback' een afzonderlijke analyse uitgevoerd op de nagesprekken van de nameting. Uit de analyse van de verschillen bleek dat de schoolbegeleiders uit de experimentele groep een significant beter gebruik maakten van de vaardigheden voor het geven van een goede

Tabel 2

Gegevens van enkele kenmerken van de schoolbegeleiders uit de experimentele groep en de resultaten van de t-toetsen op de verschillen met betrekking tot de Schaal voor het Gebruik van Coachingsvaardigheden (SGCV)

Controlevariabelen	SGCV-totaal		Autonomie bevordering		Verschilcores Feedback		Doelgerichtheid		Verwerven van vertrouwen	
	Gem.	t	Gem.	t	Gem.	t	Gem.	t	Gem.	t
	Aantal jaren begeleidingservaring:									
weinig: 1-4 jaar (n = 10)	1.12	-0.81	1.60	-1.12	-0.42	0.14	1.42	-0.99	1.07	1.17
veel: 8-20 jaar (n = 8)	1.26		1.93		-0.53		1.70		0.73	
Kennis van het coachingsproces:										
ja (n = 11)	1.12	-0.90	1.68	-0.54	-0.65	-0.57	1.58	0.36	0.82	-0.82
nee (n = 7)	1.28		1.85		-0.18		1.48		1.07	
Enige ervaring met coaching:										
nee (n = 13)	1.19	0.10	1.70	-0.53	-0.37	0.38	1.50	-0.41	1.06	1.56
ja (n = 5)	1.17		1.88		-0.71		1.64		0.57	

feedback dan de schoolbegeleiders uit de controlegroep ($p < .05$).

Om te zien of het effect van het trainingsprogramma op de implementatie van de coachingsvaardigheden van de schoolbegeleiders uit de experimentele groep beïnvloed werd door enkele kenmerkende eigenschappen van deze schoolbegeleiders, werden enkele aanvullende analyses uitgevoerd. Onderzocht werd de invloed van de volgende controlevariabelen op de verschillen: het aantal jaren begeleidingservaring van de schoolbegeleider, de reeds eerder verworven kennis over coaching en de eerdere ervaring met coaching. De gegevens voor deze variabelen zijn samengevat in Tabel 2. Uit deze gegevens blijkt dat deze controlevariabelen geen effect hadden op de implementatie van de coachingsvaardigheden. Voor de onderscheiden groepen van schoolbegeleiders bleek het effect van het trainingspro-

gramma gelijk te zijn.

Tabel 3 geeft een overzicht van de scores die de gecoachte leraren gaven aan de uitgevoerde coachingsgesprekken van de schoolbegeleiders. De score voor de SGCV-totaal heeft betrekking op de gemiddelde score van de eerste vier subschalen. Deze vier subschalen werden ook gebruikt door de getrainde beoordelaars, zodat deze gegevens vergelijkbaar zijn. De vijfde subschaal was speciaal bedoeld voor de gecoachte leraren om hun inschatting te verkrijgen over de mogelijke effecten van het coachingsgesprek op het instructiegedrag.

Uit de gegevens van Tabel 3 blijkt dat volgens het oordeel van de gecoachte leraren de schoolbegeleiders uit de experimentele groep tijdens de nameting alleen significant hoger scoorden op de subschaal 'autonomiebevordering' dan tijdens de voormeting. Geen significante verschillen werden gevonden tus-

Tabel 3

Overzicht van de gemiddelde scores op de Schaal voor het Gebruik van Coachingsvaardigheden (SGCV) voor de experimentele groep en de controlegroep volgens het oordeel van de gecoachte leraren en de resultaten van de t-toetsen

Schaal voor het Gebruik van Coachingsvaardigheden	Exp. groep (n = 18)		Controle-groep (n = 8)		Verschilscore		t
	Voor	Na	Voor	Na	Exp. groep	Controle-groep	
	SGCV-totaal	3.60	3.69	3.67	3.77	0.08	
Autonomie-bevordering	3.11	3.53*	3.56	3.60	0.42	0.04	1.26
Feedback:							
- voor- en nagesprek	4.15	3.81	3.93	3.63	-0.34	0.30	-0.14
- nagesprek	4.31	3.81	3.89	3.75	-0.50	-0.13	-0.85
Doelgerichtheid	3.11	3.40	3.26	3.64	0.28	0.38	-0.32
Verwerven van vertrouwen	4.05	4.01	3.94	4.19	-0.04	0.25	-0.96
Waargenomen effecten op instructiegedrag	3.14	3.26	3.33	3.30	0.11	-0.04	0.58

* $p < .05$

sen de experimentele groep en de controlegroep. Opvallend is dat de leraren reeds tijdens de voormeting de uitvoering van de coachingsvaardigheden positief beoordeelden. Alle scores, ook die van de ingeschatte effecten van het coachingsgesprek op het eigen instructiegedrag, lagen boven het gemiddelde.

8 Discussie

De resultaten van het onderzoek geven aan dat het trainingsprogramma een positief effect heeft op het coachingsgedrag van de schoolbegeleiders. De gegevens van de getrainde beoordelaars laten zien dat de schoolbegeleiders die het trainingsprogramma hebben gevolgd hogere scores op de Schaal voor het Gebruik van Coachingsvaardigheden als geheel dan schoolbegeleiders die niet aan het trainingsprogramma hebben deelgenomen. Meer in het bijzonder heeft het trainingsprogramma effect op de coachingsvaardigheden die te maken hebben met 'autonomie-bevordering' en 'doelgerichtheid'. 'Autonomie-bevordering' heeft betrekking op vaardigheden die de coach gebruikt om het vermogen van leraren te versterken om te reflecteren op het eigen instructiegedrag en om leraren te stimuleren zelf met alternatieven te komen om het instructiegedrag te verbeteren. 'Doelgerichtheid' heeft betrekking op het gericht zijn van de coach op de doelen van het coachingsgesprek: het formuleren van verbeteringsvoorstellen. De coach zorgt er voor dat het gesprek steeds terzake blijft. Met betrekking tot het toepassen van coachingsvaardigheden gericht op 'het verwerven van vertrouwen' boeken de getrainde schoolbegeleiders een significante vooruitgang, maar de schoolbegeleiders in de controlegroep gaan hier eveneens vooruit. Hierdoor is tussen beide groepen geen significant verschil gevonden. Deze vooruitgang kan op conto worden geschreven van een grotere vertrouwdheid tussen coach en leraar in de periode van de nameting dan in de periode van de voormeting. Het gesprek in de voormeting heeft de basis gelegd voor deze grotere vertrouwdheid.

Een algemeen effect voor de coachingsvaardigheden voor het geven van feedback is niet gevonden als de voor- en nagesprekken worden samengenomen. Wel is een significant

effect gevonden voor het geven van feedback tijdens het nagesprek. Dit is een positieve bevinding omdat het geven van goede feedback met name voor het nagesprek van belang is omdat de coach de resultaten meedeelt van de verkregen observaties. Aan de hand van het geven van goede feedback stimuleert de coach de leraar tot reflectie over zijn feitelijk gedrag in het licht van het gewenste gedrag. Goede feedback houdt in dat de coach in staat is constructieve gegevens uit de lesobservatie naar voren te brengen, dat hij zo objectief mogelijk probeert te beschrijven wat hij heeft waargenomen, en dat hij het aantal aspecten van het lesgedrag dat voor verbetering in aanmerking komt weet te beperken tot een hanteerbaar geheel. In het nagesprek blijken de schoolbegeleiders die aan het training hebben deelgenomen deze kenmerken van goede feedback beter te realiseren dan schoolbegeleiders die niet aan de training hebben deelgenomen.

Hoewel alle mogelijke moeite is gedaan om een zo groot mogelijke experimentele groep samen te stellen in relatie tot de doelen van een echte vaardigheidstraining, is het niet gelukt om alle beoogde 25 schoolbegeleiders bij het onderzoek te betrekken. Door drukke werkzaamheden meldden zich voor de trainingsdag nog enige schoolbegeleiders af en twee schoolbegeleiders zagen geen kans een coachingsgesprek te voeren. Dit reduceerde het aantal schoolbegeleiders in de experimentele groep tot 18. Ook twee schoolbegeleiders die zich aangemeld hadden voor de tweede trainingsgroep en daarmee voor de controlegroep zagen in de periode van de nameting geen kans een coachingsgesprek te voeren. Hierdoor bestond de uiteindelijke controlegroep uit 10 schoolbegeleiders.

Het heeft veel moeite en overredingskracht gekost om een aantal schoolbegeleiders uit de experimentele groep tijdens de nameting de gehele coachingscyclus te laten uitvoeren. Uitvoering ervan hield in een voorgesprek, een observatie in de klas en een nagesprek. Uit het rappelleren is naar voren gekomen dat voor veel schoolbegeleiders het begeleiden van leraren in de klas nog geen gangbare praktijk was. Het kostte deze schoolbegeleiders veel moeite om tijdens de periode van de voor- en nameting leraren te vinden die bereid waren zich te laten coachen, omdat het ook voor de leraren een

nieuwe ervaring was.

In tegenstelling tot de getrainde beoordelaars, constateerden de gecoachte leraren geen verschillen tussen getrainde en niet-getrainde schoolbegeleiders met betrekking tot de uitvoering van coaching. Voor dit verschil in beoordeling kunnen mogelijk de volgende verklaringen dienen. De getrainde observatoren kenden de inhoud van het werkboek en de daarop gegeven omschrijvingen van de coachingsvaardigheden door en door. Bovendien hadden zij door de training in het hanteren van de SGCV een nauwkeurig beeld van wat de betreffende coachingsvaardigheid inhield. Voor de gecoachte leraren waren de coachingsvaardigheden veel minder specifiek. Zij vulden de SGCV in op grond van de eenregelige omschrijvingen van de coachingsvaardigheden. Deze invulling op grond van meer globale impressies kan er toe geleid hebben dat verschillen in de uitvoering van de coachingsvaardigheden gemaskeerd werden. Verder kan het optreden van een 'Hawthorne-effect' niet uitgesloten worden geacht. De betrokken leraren waren zo vereerd met de extra aandacht van de schoolbegeleiders voor de praktijk van hun lesgeven, dat zij deze aandacht in hun scores tot uitdrukking hebben gebracht. Dit blijkt uit de relatief hoge scores op de voormeting. Als gevolg hiervan is mogelijk een plafond-effect opgetreden: het was bijna niet meer mogelijk de relatief hoge scores van de voormeting in de nameting te overtreffen. Verder dient bedacht te worden dat de schoolbegeleiders zelf hun leraren voor het coachingsproces hebben uitgekozen. Deze leraren hadden een positieve relatie met hun schoolbegeleider. Een selectie-effect kan niet uitgesloten worden geacht. Indien de schoolbegeleiders niet zelf hun te coachen leraren hadden gekozen, waren mogelijk wel verschillen tussen getrainde en niet-getrainde schoolbegeleiders geconstateerd.

Wel blijkt uit de oordelen van de leraren dat zij het effect van coaching op de verbetering van hun instructiegedrag redelijk hoog inschaten. Uit de gegevens van de voormeting blijkt dat het nadenken over het eigen instructiegedrag met een coach en het in-dialoog-formuleren van intenties voor mogelijke verbeteringen de kansen op daadwerkelijke veranderingen vergroten. Dit betekent een krachtige onderstreping van het belang van coaching.

In dit onderzoek is slechts het implementatie-effect van het trainingsprogramma onderzocht. Schoolbegeleiders bleken in staat een aantal belangrijk geachte coachingsvaardigheden in de praktijk toe te passen. Of deze coachingsvaardigheden en het gekozen coachingsmodel leiden tot veranderingen in het denken en handelen van leraren dient in toekomstig onderzoek nader onderzocht te worden.

Literatuur

- Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) (1988). *Another set of eyes: Conferencing skills*. (Trainers manual). Alexandria: Author.
- Baker, R. G. (1983). *The contribution of coaching to transfer of learning: An extension study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon.
- Bennett, B. (1987). *The effectiveness of staff development training practices: A meta-analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon.
- Commissie Toekomst Leraarschap. (1993). *Een beroep met perspectief: De toekomst van het leraarschap*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for Renaissance schools*. Norwood: Christopher-Gordon.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (2nd edition). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Houtveen, A. A. M. (1990). *Begeleiden van vernieuwingen*. (Academisch Proefschrift, Rijksuniversiteit Utrecht) De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Houtveen, A. A. M., Booij, N., & Jong, R. de (1995a). *Effectieve begeleiding en leerkrachtgedrag*. Utrecht: ISOR Onderwijsonderzoek.
- Houtveen, A. A. M., Booij, N., & Jong, R. de (1995b). *Resultaten van het evaluatie-onderzoek naar het Landelijk Project Schoolverbetering*. Utrecht: ISOR Onderwijsonderzoek.

- Hunter, L. (1986). Let's eliminate the preobservation conference. *Educational Leadership*, 43(6), 69-70.
- Hunter, M., & Russel, D. (1990). *Mastering coaching and supervision*. El Segundo: TIP Publications.
- Jonghe, H. de, & Wezel, E. van (1994). *Coaching: Een onderzoek naar de effecten van het trainingsprogramma 'De schoolbegeleider als coach'*. (Doctoraal scriptie) Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving inservice training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37(6), 379-385.
- Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(10), 4-8.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Kinlaw, D. C. (1989). *Coaching for commitment: Managerial strategies for obtaining superior performance*. San Diego: University Associates.
- Nolan, J., Hawkes, B., & Francis, P. (1993). Case studies: Windows onto clinical supervision. *Educational Leadership*, 51(2), 52-56.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norwood: Christopher-Gordon.
- Pavan, B. N. (1985, April). *Clinical supervision: Research in schools utilizing comparative measures*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 255 516)
- Pavan, B. N. (1991, April). *Determining the usages of clinical supervision*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 336 374)
- Pavan, B. N. (1993). Examining clinical supervision practice. In R.H. Anderson & K.J. Snyder (Eds.), *Clinical supervision: Coaching for higher performance* (pp. 135-154). Lancaster: Technomic.
- Roelofs, E. (1993). *Teamgerichte nascholing en coaching: Een experimentele studie in scholen met combinatieklassen*. (Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen) Nijmegen: Universiteitsdrukkerij.
- Roelofs, E., Veenman, S., & Raemaekers, J. (1993). Teamgerichte nascholing en coaching: Effecten op het didactisch handelen van leerkrachten in combinatieklassen. *Pedagogische Studiën*, 70, 352-367.
- Roelofs, E., Veenman, S., & Voeten, M. (1994). Effecten van een teamgerichte nascholing en van coaching op leerprestaties. *Pedagogische Studiën*, 71, 442-456.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1983). *Supervision: Human perspectives*. New York: McGrawHill.
- Showers, B. (1982). *Transfer of training: The contribution of coaching*. Eugene: University of Oregon, Center for Educational Policy and Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 231 035)
- Snippe, J. (1991). *In-service training voor leerkrachten*. (Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen) Groningen: RION.
- Sparks, G. M., & Bruder, S. (1987, April). *How school-based peer coaching improves collegiality and experimentation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington.
- Veenman, S., Jonghe, H. de, & Wezel, E. van. (1995). *Het coachen van leerkrachten: Een werkboek voor het begeleiden van leerkrachten*. Hoevelaken: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum.
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijssen, F. (1994). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement: Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen* (5de druk). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verkerk, J. (1987). *Klasseconsultatie: Teambegeleiding als klasse-werk*. Hoevelaken: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum.
- Westerop, H. (1993). *Kijk op eigen kunnen: Collegiale consultatie*. Hoevelaken: Christelijk Pedagogisch Centrum.

Manuscript aanvaard 29-8-1995

Auteurs

S. Veenman is als universitair hoofddocent verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit te Nijmegen

H. de Jonghe is als onderwijskundige verbonden aan de Onderwijsbegeleidingsdienst Iselinge te Doetichem.

E. van Wezel is als onderwijskundige verbonden aan de Nederlandse School in Nairobi, Kenia.

Correspondentie-adres: Vakgroep Onderwijskunde, K.U. Nijmegen, Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen.

Abstract

Evaluation of a training program for coaching teachers

S. Veenman, H. de Jonghe & E. van Wezel. *Pedagogische Studiën*, 1996, 73, 170-183.

This study describes the implementation effects of a program for the training of coaching skills with Dutch school counsellors. Coaching is a form of in-class support intended to provide teachers with feedback on their own functioning and thereby stimulate self-reflection and self-analysis in order to improve instructional effectiveness. To assist school counsellors in their attempts to coach teachers, a training program was designed: 'The school counsellor as coach'. A quasi-experimental, treatment-control group investigation was set up to test the effects of this program. Based on the pre- and post-training ratings of coaching conferences, a significant treatment effect was found for the coaching skills concerned with the development of autonomy (empowerment), feedback, and purposefulness. The pre- and post-training ratings from coached teachers showed no significant treatment effects. The positive ratings from the coached teachers showed them to perceive the coaching conferences as improving their instruction.