



Didactisch Coachen

Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van
feedback, vragen en aanwijzingen

**Lia Voerman en
Frans Faber**

Inhoud

Voorwoord	5
1. Bevorderen van leren en motivatie: Didactisch Coachen	7
1.1 Inleiding	8
1.2 Doel en opzet van dit boek	11
2. Didactisch Coachen: feedback geven	13
2.1 Kenmerken van leerbevorderende feedback	14
2.2 Feedback en emotie	18
2.3 Waar gaat feedback over?	20
2.4 Samenvattend	25
3. Didactisch Coachen: vragen stellen	27
3.1 Typen vragen	29
3.2 Categorie 1, 2 en 3 vragen	31
3.3 Activerend vragen stellen	33
3.4 Ask-up, ask-back en ask-forward	34
3.5 Samenvattend	35
4. Vragen stellen en feedback geven op de strategieën die leerlingen hanteren	37
4.1 Cognitieve strategieën	38
4.2 Metacognitieve strategieën	40
4.3 Meta-modus strategieën	43
4.4 Samenvattend	45
5. Didactisch Coachen: aanwijzingen geven	47
5.1 Aanwijzingen geven bij de start van een leerproces	49
5.2 Aanwijzingen geven aan leerlingen die verder op weg zijn in een leerproces	50
5.3 Samenvattend	52
6. Didactisch Coachen als interactieproces	53
6.1 AB ³ C	54
6.2 Didactisch Coachen in de les	55
6.3 Samenvattend	58
7. Didactisch Coachen en scaffolding	59

8.	Hoe leer je Didactisch Coachen?	63
8.1	Stichting Didactisch Coachen	65
8.2	Scholingstrajecten Didactisch Coachen	66
9.	Nawoord	69
	Juryrapport voor de NRO-VOR-praktijkprijs voor onderzoekers 2016 Didactisch Coachen	72
10.	Referenties	73
10.1	Interessante links en websites	77
11.	Samenvatting	79
	Spiekkaarten	80

'When we treat man as he is, we make him worse than he is; when we treat him as if he already were what he potentially could be, we make him what he should be.'

— Johann Wolfgang von Goethe

Bevorderen van leren en motivatie: Didactisch Coachen



1.2 Doel en opzet van dit boek

We willen met dit boek een praktisch handvat bieden aan leraren die leerlingen vanuit hoge verwachtingen willen begeleiden.

Hoofdstuk 2 behandelt Didactisch Coachen en feedback vanuit het oogpunt van cognitief leren, maar ook vanuit het oogpunt van de emotie die feedback op kan roepen.

Hoofdstuk 3 behandelt Didactisch Coachen en het stellen van vragen. Vanuit onderzoek over de invloed van het stellen van vragen, komen we tot een nieuwe indeling van vragen, waarbij vragen over zelfregulatie een belangrijke plek innemen.

Hoofdstuk 4 gaat over drie soorten strategieën, die leerlingen kunnen helpen om steeds meer greep te krijgen op hun leren en hun modus.

Hoofdstuk 5 gaat over het geven van aanwijzingen. Er is weinig onderzoek naar soorten aanwijzingen en het nut ervan. In dit hoofdstuk doen we een poging om te komen tot een indeling.

Hoofdstuk 6 gaat over Didactisch Coachen en de kwaliteit van het interactieproces tussen de leraar en de leerling.

Hoofdstuk 7 is gewijd aan de verbanden tussen Didactisch Coachen en scaffolding.

In hoofdstuk 8 tenslotte gaan we in op de vraag hoe je Didactisch Coachen kunt leren aan ervaren leraren. Naast de elementen die in een dergelijk traject aan bod komen, beschrijven we ook de vaardigheden die trainers nodig hebben om dit soort scholingstrajecten op een effectieve manier te kunnen uitvoeren.

Achterin het boekje zitten kaarten met de belangrijkste punten van Didactisch Coachen. De kaarten zijn te gebruiken als spiekbrieftje voor leraren die zich willen bekwamen in Didactisch Coachen.

Een praktijkvoorbeeld:

Een tweetal HBO-studentes kreeg van hun mentor te horen dat ze, gezien de resultaten in het 2^e jaar, misschien beter niet aan het derde jaar konden beginnen; dat het niet zou lukken om zoveel in te halen en dat ze hoogstwaarschijnlijk langstudeerders zouden worden. Dit riep bij beide studenten veel boosheid op.

Bij de ene student leidde die boosheid tot de gedachte: 'Poeh, ik zal haar eens wat laten zien'. Ze stroomde op eigen risico in het derde jaar in, liep vier dagen stage in plaats van de vereiste drie, en haalde al haar tentamens van het derde jaar en de tentamens van het tweede jaar op één na.

Bij de andere studente veroorzaakte de boosheid een ander gevoel: 'nou, dan hoef ik het ook niet meer te proberen'. De studente vertoonde daarna nog minder activiteit en stopte uiteindelijk halverwege het studiejaar met haar studie.

De emoties die leerlingen ervaren bij het krijgen van feedback worden ook beïnvloed door de relatie met de leraar die de feedback geeft. Alle communicatie heeft immers een inhouds- en een betrekkningsniveau (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967). Bijvoorbeeld: een leerling die een goede relatie heeft met, en vertrouwen heeft in een leraar zal negatieve feedback anders ervaren, dan een leerling die geen vertrouwen heeft in de leraar en geen goede relatie heeft.

Met het geven van meer positieve dan negatieve feedback ben je er dus niet. Het is ook belangrijk om de reactie van de leerling te observeren.



2.3 Waar gaat feedback over?

Hattie en Timperley gaven in 2007 aan, dat specifieke feedback kan gaan over de inhoud, het leerproces, de zelfregulatie en de persoon zelf. In hun artikel geven ze ook aan, dat feedback op de inhoud enigszins effectief is om leren te bevorderen, dat feedback op het leerproces meer effect heeft, feedback op zelfregulatie het meest, en dat feedback op de persoon juist negatief werkt op leren. Aan dit lijstje willen we – gezien de invloed van emotie op leren - toevoegen dat het ook van belang is voor het welbevinden en de motivatie van leerlingen om feedback te geven op de emotie die leerlingen ervaren. In de praktijk kun je het lijstje van Hattie en Timperley vertalen naar de volgende dimensies van feedback:

● De inhoud of de taak

Feedback op de **inhoud** van dat wat er geleerd wordt, of de **taak** die wordt uitgevoerd is de feedback die het meeste voorkomt. Voorbeelden van deze soort feedback zijn vakspecifiek. Je ziet dan vaak de volgende soort gesprekje tussen leraar en leerling:



3.3 Activerend vragen stellen

In veel klassen zien we nogal eens het volgende patroon bij een onderwijsleergesprek: de leraar stelt een vraag, de leerlingen die het weten steken hun vinger op en één van hen mag antwoord geven.

Dylan William (2010), een Engelse hoogleraar onderwijskunde, nam de proef op de som en verbood een klas vol kinderen hun vingers op te steken. Interessant was dat de leerlingen in tien weken tijd twee keer zo veel vooruitgang boekten als een vergelijkbare klas waar wel vingers opgestoken mochten worden. William legt het als volgt uit: door leerlingen hun vinger te laten opsteken, betreft een leraar alleen de beteren bij de les. Die letten op, die willen laten zien dat ze het weten. De anderen beseffen bij voorbaat al dat ze niet zo snel zijn, letten minder op en steken daarom veel minder van de les op. Om te stimuleren dat alle leerlingen nadenken over een vraag is het aan te bevelen om de vraag eerst aan de hele klas te stellen en pas daarna een leerling te noemen die mag antwoorden. En voor die manier van beurten verdelen zijn allerlei creatieve oplossingen. Dylan William liet de leerlingen de antwoorden op de vragen op een mini-whiteboard schrijven. Zo kon de leraar alle antwoorden zien en die leerling de beurt geven die hij wilde uitdagen, of juist wilde belonen.

Er zijn een aantal principes die je kunt hanteren om activerend vragen te stellen:

- De leerling krijgt de gelegenheid om na te denken
- De leerling kan zijn antwoord checken en aanvullen of verbeteren
- Van tevoren is niet duidelijk wie de beurt krijgt zodat elke leerling de kans heeft om de beurt te krijgen. Dit is van belang voor de activiteit van de leerlingen, maar ook voor een eerlijke verdeling van de vragen over de leerlingen.

Als je deze principes hanteert, kom je tot de volgende voorbeelden van vragen die activerend zijn en leren bij elke leerling stimuleren (het spreekt voor zich dat dit vraagt om categorie 2 en 3 vragen!):

- Ik ga jullie een vraag stellen. Schrijf eerst voor jezelf het antwoord op (2 minuten), vergelijk en bespreek het met je buurman. Daarna geef ik iemand de beurt.
- Jullie krijgen zo een vraag van me waar je even over na moet denken. Als ik een teken geef overleg je even met je buurman/vrouw. Daarna geef ik iemand de beurt.
- Denk eens na over de volgende vraag. Over een halve minuut geef ik iemand de beurt. Je mag je beurt voorbij laten gaan als je dat wilt.
- Denk na over de volgende vraag. Daarna zal ik een aantal leerlingen vragen hun antwoord te geven. Iedereen kan zijn eigen antwoord daarmee vergelijken. En ik zal een aantal reacties vragen.
- Ik stel een vraag, denk daar eens over na. Steek je duim op, als je A denkt en doe je duim naar beneden als je B denkt. Daarna vraag ik waarom je A of B denkt.

Lia Voerman en Frans Faber – ***Didactisch Coachen: Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen***

Dit boek is gebaseerd op promotieonderzoek van Lia Voerman uit 2014 naar de manier waarop docenten zo feedback kunnen geven aan hun leerlingen, dat die leerlingen er echt iets aan hebben. In het boek is een praktische vertaling gemaakt van de theoretische inzichten uit het onderzoek. Bovendien is de theorie over leerbevorderende feedback gekoppeld aan de theorie over de hoge verwachtingen. Docenten die hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen laten dat zien door leerbevorderende feedback te geven. Maar ook door vragen te stellen en door te vragen, en kwalitatief hoogwaardige aanwijzingen te geven. Op deze inzichten is *Didactisch Coachen* gebaseerd. In dit boek wordt ingegaan op verschillende soorten feedback, vragen en aanwijzingen. Het is een praktijkboek geworden vol voorbeelden.

Zie ook: <http://www.vfconsult.nl/nieuws/didactisch-coachen/>

De jury:

“Lia Voerman deed promotieonderzoek naar de manier waarop docenten zo feedback kunnen geven aan hun leerlingen, dat die leerlingen er echt iets aan hebben. Op basis daarvan schreef ze samen met Frans Faber het boek *Didactisch Coachen*. In het boek is een praktische vertaling gemaakt van de theoretische inzichten. Deze zijn verder gekoppeld aan de theorie van hoge verwachtingen. Wanneer leraren hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen, geven zij betere feedback die meer tot leren leidt. Het boek gaat in op verschillende soorten feedback, vragen en aanwijzingen. Het is een praktijkboek vol duidelijke voorbeelden. Op de bijbehorende kaarten staan de belangrijkste elementen, die de docent tijdens de les kan gebruiken.

Goede feedback geven die leerlingen aanzet tot leren is een van de meest essentiële vaardigheden van het leraarschap, en tegelijk een van de moeilijkste. Er zijn weinig leraren die deze vaardigheid goed beheersen. De jury vindt het een grote verdienste dat Lia Voerman en Frans Faber erin geslaagd zijn de inzichten uit eigen onderzoek naar dit onderwerp zo’n praktische vertaalslag te geven.

Het handboek staat heel dicht bij de onderwijspraktijk en de inbreng van leraren wordt duidelijk in de vele concrete voorbeelden. Bijzonder is ook de aandacht voor emoties bij het leren, een belangrijk onderwerp waar in de theorievorming meestal weinig aandacht voor is. Het handboek is bruikbaar voor leraren in alle onderwijssectoren van basis- tot hoger onderwijs. *Didactisch Coachen* zou voor alle leraren verplichte kost moeten zijn.

De jury vindt dat Lia Voerman en Frans Faber er in zijn geslaagd het wetenschappelijk onderzoek van Lia te vertalen naar een heel gedegen en praktisch handboek met veel oefenmogelijkheden voor een grote groep docenten. Goede feedback geven is een voorwaarde voor goed onderwijs. Met *Didactisch Coachen* leveren zij daaraan een sterke bijdrage.”

(Bron: <https://www.nro.nl/prijs/genomineerden-2016/lia-voerman-frans-faber/>)