

**Video Intervisie Peer coaching door HBO docenten gericht op
verbetering van de coachende rol tijdens vakinhoudelijke
begeleidingsbijeenkomsten**

**Video Peer Coaching by teachers in higher education to improve their role as
coach in professional counseling meetings**

Len Bouma
Utrecht, oktober 2013



Master Leren en Innoveren
Stoas Vilentum Hogeschool, Wageningen

Mansholtlaan 18
6708 PA Wageningen

Studentnummer: 3003499

Begeleider: dr. I. Zitter
Assessor: drs. L.H.G. Spreeuwenberg

HAS Hogeschool, Den Bosch

Onderwijsboulevard 221
5223 DE Den Bosch

Opdrachtgever: dr. P. De Cocq

Video Intervisie Peer coaching door HBO docenten gericht op verbetering van de coachende rol tijdens vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten

Video Peer Coaching by teachers in higher education to improve their role as coach in professional counseling meetings

Samenvatting

Bij de opleiding Toegepaste Biologie van de Hogere Agrarische School in Den Bosch wordt, als onderdeel van projectonderwijs, door studenten in groepjes van drie tot vier personen aan projecten gewerkt gedurende een periode van zes tot twaalf maanden in opdracht van een externe organisatie. Tijdens vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten begeleidt een docent in de coachende rol vanuit de opleiding één of meerdere groepen studenten op inhoud en proces van een project. Onder een coachende rol wordt hier verstaan: het stimuleren van studenten actief te leren en verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces (Scager & Thoolen, 2006). Het professionaliseringstraject dat werd ontwikkeld is gebaseerd op Video Intervisie Peer coaching (VIP, Jeninga, 2003) en drie docenten van HAS Hogeschool in Den Bosch hebben deelgenomen. In deze thesis wordt een actieonderzoek beschreven naar dit professionaliseringstraject gericht op verbetering van de coachende rol van docenten tijdens vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten met studenten. De volgende vraag is onderzocht: "Hoe draagt professionalisering gebaseerd op Video Intervisie Peer coaching volgens docenten bij aan het komen tot verbeteracties in de coachende rol tijdens vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten?" Docenten hebben video-opnames van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten gebruikt om tot verbeteracties te komen in de coachende rol. Ze hebben gereflecteerd op hun eigen gedrag en met behulp van feedback van andere docenten en peers verbeteracties ontwikkeld en uitgevoerd. Vervolgens zijn nieuwe video-opnames van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten gebruikt om te reflecteren op het veranderde gedrag en de verbeteracties. Daarnaast hebben docenten gereflecteerd op het professionaliseringstraject zelf. Voor de analyse is gebruik gemaakt van video-opnames, vragenlijsten, verbeterplannen en interviews. Uit de resultaten blijkt dat het gebruik van eigen video-opnames en feedback van peers volgens docenten de meest waardevolle onderdelen van dit professionaliseringstraject zijn. Geconcludeerd wordt dat door het gebruik van eigen video-opnames en feedback van peers reflectie wordt gestimuleerd op het eigen gedrag en dat dit de belangrijkste bijdrage is aan het komen tot verbeteracties in de coachende rol bij vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten.

Abstract

At the HAS University of Applied Science in Den Bosch, students work in project groups of three to four persons for a period of six to twelve months directed by an external organization. During professional counseling meetings a teacher in the role of coach counsels one or more groups of students on the contents and process of the project. In this context, the role of coach is described as encouraging students to actively learn and take responsibility for their own learning process (Scager & Thoolen, 2006). The professionalization that was developed is based on Video Peer Coaching (VIP) (Jeninga, 2003) and three teachers of HAS Den Bosch University participated. This thesis describes action research of a professional development program aimed at improving the role of coach role of teachers in professional counseling meetings with students. The following question is addressed: "How does a professional development program based on Video Peer Coaching contribute to improvements in the coach role during professional counseling meetings according to teachers?" Teachers used video recordings of professional counseling meetings to improve their role as coach. They reflected on their own behaviour and used feedback from other teachers and peers to develop and implement improvements. New video recordings of professional counseling meetings were used to reflect on the changed behaviour and improvements. In addition, teachers reflected on the professional development program itself. Video recordings, questionnaires, interviews and improvement plans were analysed. The conclusion is that the use of own video recordings and feedback from peers are according to the teachers the most valuable aspects of this professional development program. From the results it is concluded that video recordings and feedback from peers stimulate reflection on their own behaviour and that this is the most important contributing factor to improving the role of coaches within professional counseling meetings.

Inleiding

De kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van docenten (Ministerie van OCW, 2011). Voor goed onderwijs is het van cruciaal belang dat docenten kansen krijgen om zich te ontwikkelen, niet alleen aan het begin maar ook gedurende hun loopbaan. In een professionele arbeidsorganisatie krijgt de werknemer de mogelijkheid zich steeds verder te ontplooiën (Ministerie van OCW, 2011). In deze thesis wordt een onderzoeksproces beschreven waarin een professionaliseringstraject voor HBO docenten is ontwikkeld en uitgevoerd.

De opleiding Toegepaste Biologie van de HAS Hogeschool in Den Bosch is een nieuwe opleiding, waarvan van het eerste cohort 34 studenten in 2012 zijn afgestudeerd. De opleiding Toegepaste Biologie is opgezet vanuit een sociaal-constructivistische onderwijsvisie (Onderwijsregeling Toegepaste Biologie, 2012). Onder deze visie wordt verstaan dat kennis actief verworven wordt door de student en niet wordt overgedragen door de docent. Studenten moeten leren om zelf te leren en de docent ondersteunt hen daarbij in een coachende rol (Onderwijsregeling Toegepaste Biologie, 2012).

Bij de opleiding Toegepaste Biologie van HAS Hogeschool in Den Bosch wordt in het eerste jaar gebruik gemaakt van projectonderwijs en probleem gestuurd onderwijs (PGO), naast meer traditionele vormen van onderwijs als hoorcolleges, practica en werkgroepen (Onderwijsregeling Toegepaste Biologie, 2012). PGO is een onderwijs- en leermethode waarbij problemen gebruikt worden als startpunt voor het verwerven en integreren van kennis, houdingen en vaardigheden (Dochy, Heylen & Van de Mosselaer, 2005). In het tweede en vierde jaar wordt gebruik gemaakt van projectonderwijs, het gehele derde jaar bestaat uit stage. Onderdeel van het projectonderwijs in het eerste, tweede en vierde jaar zijn de zogenoemde ecoXperience, jaarprojecten en de afstudeeropdracht; hierbij werken studenten in groepjes van drie of vier personen gedurende een periode van een half jaar tot een jaar in opdracht van een externe organisatie. De begeleiding van studenten in deze projecten vanuit de opleiding vindt plaats door docenten die vanuit hun eigen vakdeskundigheid aan een projectgroep worden gekoppeld. Bij de jaarprojecten wordt een projectgroep begeleid door één docent, bij de afstudeeropdracht door twee docenten waarbij een verdeling wordt gemaakt in begeleiden op inhoud en op proces. Er worden tijdens deze projecten gemiddeld 20 vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten met studenten van circa een uur gehouden. *Vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten* zijn bijeenkomsten van een docent met een groepje studenten dat samen aan een project werkt. Bij sommige vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten zijn meerdere groepjes studenten tegelijk aanwezig waardoor de groepsgrootte varieert van drie tot elf personen. Tijdens deze bijeenkomsten wordt het project besproken waarbij zowel de inhoud en het proces onderwerp kan zijn. Docenten vervullen tijdens deze vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten een *coachende rol*. Onder een coachende rol wordt hier verstaan: het stimuleren van studenten actief te leren en verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces (Scager & Thoolen, 2006).

Een aantal docenten van Toegepaste Biologie heeft aangegeven zich te willen ontwikkelen in de coachende rol. Deze docenten geven aan zich, vanuit hun opleidingsniveau en specialisme, vooral zeker te voelen met de vakinhoud en zich verder te willen ontwikkelen in de coachende rol (Bouma, 2012a). Wat die coachende rol bij vakinhoudelijke bijeenkomsten precies inhoudt en in waarin de docenten zich willen ontwikkelen staat nog niet precies vast. De docenten hebben aangegeven dat het stellen van vragen hun speciale aandacht heeft omdat ze dat soms lastig vinden (Bouma, 2012a). De kwaliteit om goede vragen te stellen wordt door Scager & Thoolen (2006) een belangrijke succesfactor voor de rol van coach genoemd. Scager & Thoolen geven aan dat vragen stellen een goede manier is om de verantwoordelijkheid bij de student te leggen of te houden doordat de student aan het denken wordt gezet over zijn eigen keuzes. Verbeteren van het stellen van vragen zou daardoor kunnen leiden tot beter vervullen de rol van coach.

Nieuwe concepten in het onderwijs vragen om andere rollen van docenten dan in het traditionele docentgerichte onderwijs (Scager & Thoolen, 2006). Scager en Thoolen (2006) geven aan dat bij studentgericht onderwijs van docenten wordt verwacht dat zij studenten begeleiden bij actief en zelfstandig leren. De rol van de docent wordt daardoor steeds vaker de rol van coach (Scager & Thoolen, 2006). De rol van coach bestaat uit het stimuleren van studenten om actief te leren en de verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces (Scager & Thoolen, 2006). Bij studentgericht onderwijs gaat de coach uit van wat de studenten weten en kunnen in plaats van wat ze nog niet weten en kunnen (Scager & Thoolen, 2006). Dit vraagt een andere houding van docenten dan in het traditionele docentgerichte onderwijs. Als de basishouding van elke coach wordt het vervullen van een ondersteunende rol beschreven (Flaherty 1999). Flaherty (1999) benoemt drie uitgangspunten achter deze basishouding: positieve verwachtingen, respect voor individuele verschillen en gedeelde verantwoordelijkheid. Op grond van deze uitgangspunten kunnen de drie belangrijkste kwaliteiten voor de coachende rol worden samengevat als a) ondersteunen, b) structureren en sturen en c) motiveren en inspireren (Scager & Thoolen, 2006).

In 2007 constateerde de Commissie Leraren onder voorzitterschap van Rinnooy Kan dat de betrokkenheid van docenten bij onderwijsontwikkeling en professionalisering versterkt moet worden (Ministerie van OCW, 2007). De Commissie Leraren geeft aan dat docenten de drijvende kracht achter onderwijsverbetering moeten worden. Een actieve rol van docenten bij onderwijsverbetering wordt in de reviewstudie van Van Veen,

Zwart, Meirink & Verloop (2010) aangegeven als effectief kenmerk van professionaliseringsinterventies. Uit de reviewstudie blijkt dat er duidelijke relaties zijn tussen de kwaliteit van docenten, hun lesgeven en het leren van studenten wanneer de interventie betrekking heeft op de dagelijkse lespraktijk en nog specifiek op problemen met betrekking tot de vakinhoud, vakdidactiek en het leerproces van studenten in een specifiek vak. In het onderzoek wordt aangegeven dat een focus op zelf actief en onderzoekend leren van docenten een belangrijk kenmerk van professionaliseringsinterventies lijkt. Hierbij wordt steeds meer benadrukt dat docenten een grote rol zouden moeten hebben in het formuleren van de doelen, inhoud, opzet en methode van de interventies. Ook wordt aangegeven dat het samen met collega's leren een belangrijk kenmerk van professionaliseren is.

Leren op de werkplek van praktijksituaties. Leren van de dagelijkse werkpraktijk wordt als eerste effectieve kenmerk van professionalisering door Van Veen et al. (2010) genoemd. Professionals zijn zich veelal niet bewust van wat ze in de dagelijkse praktijk leren. Veel handelen is gebaseerd op impliciete kennis (Schildwacht & Heunks, 2010). Docenten leren voortdurend in hun werk, los van de vraag of iemand daar op let of niet, en los van de vraag of dat leren meer of minder positieve effecten op het werk heeft (Bolhuis, 2009). Dit is dan ook de reden om veel aandacht te besteden aan wat er op de werkplek geleerd wordt, de wijze waarop leren op de werkplek verloopt en wat reflectie en onderzoek hierin bijdragen (Schildwacht & Heunks, 2010).

Zelf actief en onderzoekend leren. Een focus op zelf onderzoekend leren lijkt een tweede belangrijk kenmerk van professionaliseringsinterventies (Van Veen et al., 2010). Actieonderzoek is een benadering waarmee docenten dit zelf onderzoekend leren om te professionaliseren kunnen vormgeven (Ponte, 2006). Ponte (2006) definieert actieonderzoek als een type onderzoek waar professionals via sociaalwetenschappelijke onderzoekstechnieken en strategieën reflecteren op hun eigen handelen in de context, en hun handelen in die context op een systematische wijze onderzoeken en verbeteren. Reflecteren staat centraal in actieonderzoek. Ponte (2006) vat actieonderzoek op als de meest uitgebreide en systematische vorm van reflectie. Reflecteren wordt door Korthagen (2001) omschreven als: het herstructureren van een ervaring door terug te kijken op die ervaring, te analyseren wat daaraan voor die persoon van belang was en mogelijke alternatieven voor het handelen in die situatie te onderzoeken. Groen (2011) geeft aan dat het doel van reflecteren bewustwording van en inzicht krijgen in eigen handelen is, met het doel het persoonlijk professioneel handelen te verbeteren. Reflecteren is daarmee een belangrijk element van zelf onderzoekend leren en professionaliseren.

Samen met collega's leren Samen leren met collega's wordt als derde belangrijk kenmerk van professionaliseringsinterventies genoemd (Van Veen et al., 2010). Docenten kunnen elkaar helpen andere perspectieven te onderzoeken en nieuwe ideeën en mogelijkheden te ontwikkelen. Een dialoog tussen docenten stimuleert tot gemeenschappelijke reflectie op de eigen onderwijspraktijk en om vooronderstellingen en impliciete kennis te expliciteren en samen te onderzoeken (Schildwacht & Heunks, 2010). Bij Toegepaste Biologie wordt voor ontwikkeling van docenten 'samen leren met collega's' toegepast in de vorm van zogenoemde *interviewbijeekomsten*. Interview wordt omschreven als collegiale ondersteuning en onderlinge advisering bij werkproblemen in een leergroep bestaande uit gelijken die binnen een gezamenlijk vastgestelde structuur tot oplossingen en inzichten tracht te komen in een zelfsturend en op reflectie gericht leerproces (Hendriksen, 2000). Interview is daarmee een methode om samen met en van collega's te leren. Bij Toegepaste Biologie wordt een vast interviewmoment georganiseerd tijdens teamvergaderingen van onderwijsmodules. Daarnaast worden er vier keer per jaar professionaliseringsbijeekomsten georganiseerd voor het hele team (studiedagen) waarin verschillende vormen van samen leren, waaronder interview, worden ingezet. In de interviewbijeekomsten bij Toegepaste Biologie helpen docenten elkaar oplossingen te vinden voor problemen waar ze in de praktijk tegenaan lopen. Docenten geven aan interview een prettige manier van professionalisering te vinden en zouden daar graag meer gebruik van maken in de dagelijkse werkpraktijk (Bouma 2012a).

Peer coaching. Een vorm van interview waarbij gelijken, bijvoorbeeld collega's, elkaar begeleiden met als doel het functioneren van collega's te optimaliseren wordt peer coaching genoemd. Robbins (1995) definieert peer coaching als "a confidential process through which two or more professional colleagues work together to reflect upon current practices; expand, refine, and build new skills; share ideas; conduct action research; teach one another; or problem solve within the workplace" (p206). In peer coaching lijken daarmee de eerder genoemde kenmerken van effectieve professionaliseringsinterventies en belangrijke aspecten van leren samen te komen: werplekieren ("current practices" "within the workplace"), zelf onderzoekend leren ("conduct action research"), samen leren met collega's ("two or more professional colleagues work together") en reflecteren ("to reflect"). Peer coaching kan ook wederzijds zijn: in een groepje worden de rollen gecoachte en coach gewisseld, zodat iedereen elkaar coacht. Als interview methode waarbij in een groep van gelijken docenten elkaar feedback geven biedt peer coaching een leerproces waarin coaching zowel als middel en ook als doel wordt ingezet.

Videofeedback. Hattie en Timperley (2007) noemen feedback het belangrijkste onderdeel van leren. Daarom is het belangrijk bij leren aandacht te besteden aan feedback. Naar de kwaliteit en effectiviteit van feedback zijn vele onderzoeken gedaan. Hieruit komt naar voren dat de kwaliteit van feedback die docenten krijgen, sterk de opbrengst van hun leerproces bepaalt (Diepstraten, Wassink, Stijnen, Martens & Claessen, 2011). De hoofdfunctie van feedback is volgens Simons (2012) het aanzetten tot reflectie op leren. Video biedt de mogelijkheid om eigen ervaringen terug te kijken als hulpmiddel bij leren door reflectie. Video-opnames

bieden een unieke mogelijkheid om de complexiteit van een situatie in een klaslokaal vast te leggen (Borko, Jacobs, Eiteljorg & Pittman, 2008). Daarbij biedt video ook de mogelijkheid om de onderwijspraktijk van collega's te observeren wat, door de geïsoleerde werkomstandigheden van docenten, vaak niet mogelijk is in de onderwijspraktijk. Videobeelden helpen docenten te reflecteren op complexe verbindingen tussen de onderwijspraktijk van collega's en hun eigen praktijk en video blijkt motiverend te werken voor docenten (Borko et al., 2008). Brophy (2004a) suggereerde dat het belangrijk is om leergemeenschappen te vormen waarin de video's in een veilige omgeving worden bekeken en besproken. Brophy (2004) benadrukte ook dat de nadruk zou moeten liggen in het vinden van alternatieven in plaats van oordelen, wat hij als valkuil beschouwt. Het filmen van gedrag, waarna de beelden besproken worden met een ander, wordt videofeedback genoemd. *Videofeedback* wordt door Kurtz, Silverman en Draper (2005) omschreven als "the gold standard of communication teaching" (p. 83) en is een beproefde methode die ingezet wordt om communicatieve vaardigheden te verbeteren van "interpersonal professionals" voor wie effectief communiceren een cruciale rol speelt in hun werk, zoals bij docenten. Het toepassen van videofeedback voor professionalisering is ongebruikelijk bij docenten in de context (Bouma, 2012b). Deze docenten zijn er onbekend mee en geven aan het gebruik van video-opnames van zichzelf spannend te vinden. Tegelijkertijd wordt duidelijk dat deze docenten open staan voor het gebruik van videofeedback in een professionaliseringstraject doordat ze de mogelijkheden voor leerprocessen inzien.

Benadering vanuit kwaliteiten. Leren gaat sneller en beter wanneer mensen worden benaderd vanuit wat ze wel kunnen in plaats van alleen te letten op alles wat ontbreekt (Korthagen & Lagerwerf, 2011). Door een ander te *benaderen vanuit kwaliteiten* door te kijken naar succeservaringen en daarover feedback te geven in plaats van alleen te benoemen wat ontbreekt of niet goed gaat wordt leren bevorderd. Het belang van succeservaringen wordt in literatuur over zelfwaardering en motivatie onderstreept (Mruk, 2006; Brophy, 2004). Succeservaringen zijn van belang voor de ontwikkeling van positieve zelfwaardering. Deze positieve zelfwaardering maakt mensen meer open voor het aangaan van nieuwe ervaringen en uitdagingen en helpt zo bij de ontwikkeling van een open lerende houding. De tendens om leerprocessen vanuit kwaliteiten te benaderen wordt door docenten in de context als positief ervaren (Bouma, 2012b). Docenten geven aan in hun coachende rol gebruik te maken van een benadering vanuit kwaliteiten maar tegelijkertijd de valkuil te ervaren van een focus op wat niet goed gaat of wat ontbreekt. Een professionaliseringstraject waarbij een benadering vanuit kwaliteiten wordt toegepast sluit volgens docenten in de context aan bij hun leervoorkeur.

Op grond van de beschreven inzichten met betrekking tot leren en professionaliseren zijn in dit onderzoek de volgende uitgangspunten opgesteld voor ontwikkeling van een professionaliseringstraject in de context:

1. Leren op de werkplek van praktijksituaties
2. Zelf actief en onderzoekend leren
3. Samen met collega's leren door peer coaching
4. Video-opnames van praktijksituaties als uitgangspunt voor reflectie en feedback
5. Benadering vanuit kwaliteiten

VIP methode. In de literatuur is gezocht naar bestaande professionaliseringsinterventies die aansluiten bij de uitgangspunten en pasten in de uitvoeringsmogelijkheden in de context. Een methode die aansluit bij de eerste vier ontwerpprincipes en praktisch uitvoerbaar leek in deze context was Video Intervisie Peer coaching (VIP). Jeninga (2003) ontwikkelde deze methode waarin videobeelden worden gebruikt als basis voor onderlinge coaching van docenten. Hierbij kiezen docenten zelf situaties uit waarop ze feedback willen krijgen van hun collega's. De VIP methode heeft twee doelen; ten eerste het begeleiden van docenten bij het verbeteren van gedrag. Het tweede doel is docenten helpen met de ontwikkeling van coaching vaardigheden en houdingen (Jeninga, 2003). De VIP methode gaat uit van wederzijdse coaching in een peer groep, meestal bestaande uit drie docenten (Jeninga, 2003). In de VIP methode worden de rollen van peer coach en gecoachte docent gewisseld. De VIP methode is een cyclisch proces dat bestaat uit vier stappen (Jeninga, 2003). In de eerste stap besluiten docenten welk gedrag ze willen verbeteren en filmen een situatie waarin dit gedrag voorkomt. In de tweede stap vindt een peer coaching bijeenkomst waarin de video-opnames worden getoond. Vervolgens gebruiken de peer coaches oplossingsgericht denken (Jackson & McKergow, 2002) dat de gecoachte docent ondersteunt in het bedenken van een oplossing om gedrag te veranderen. Oplossingsgericht denken wordt gekarakteriseerd door het stellen van open vragen, formuleren van een doel en kleine stapjes om dat doel te bereiken. Aan het einde van de tweede stap in de VIP methode schrijven docenten persoonlijke doelen en acties op. In de derde stap voeren docenten de verbeteracties uit. Vervolgens nemen ze opnieuw een video op waarin het veranderde gedrag te zien is. In de vierde stap vindt er weer een bijeenkomst voor peer coaching plaats. De gecoachte docenten en peer coaches evalueren hun veranderde gedrag. Tenslotte beslissen de gecoachte docenten of ze de vier stappen opnieuw willen doorlopen met ander gedrag of dat ze doorgaan met het verbeteren van het huidige gedrag. In het eerste geval begint een nieuwe cyclus, in het tweede geval worden de doelen en acties aangepast.

VIP is een methode die in eerste instantie is ontwikkeld voor en onderzocht bij docenten in het primair en speciaal onderwijs. Thurlings (2012) deed onderzoek naar VIP bij docenten in het voortgezet onderwijs en studenten van een eerstegraads lerarenopleiding. Dit onderzoek laat zien dat VIP een rijke vorm van formeel leren tussen docenten is en daarmee van hun professionele ontwikkeling. De kracht van VIP is dat het rechtstreeks gebruikmaakt van het zichtbare gedrag van docenten in de werkpraktijk en dat het tot effectieve feedback leidt. Onderzoek naar VIP in het Hoger Beroeps Onderwijs (HBO) is weinig bekend en dat maakt het interessant VIP in de context voor ontwikkeling van docenten in de coachende rol te onderzoeken.

De onderzoeksvraag wordt uit bovenstaande als volgt opgesteld:

‘Hoe draagt professionalisering gebaseerd op Video Intervisie Peer coaching volgens docenten bij aan het komen tot verbeteracties in de coachende rol tijdens vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten?’

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Welke kwaliteiten zijn volgens docenten van belang voor de rol van coach in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten?
2. Tot welke doelen en verbeteracties komen docenten gedurende het professionaliseringstraject?
3. Welke onderdelen van het professionaliseringstraject dragen volgens docenten bij aan verbeteracties in de coachende rol?

Methode van onderzoek

In dit onderzoek is een professionaliseringstraject ontwikkeld en toegepast, gebaseerd op Video Interactie Peer coaching (Jeninga, 2003). Hiervoor is gebruik gemaakt van actieonderzoek. Ponte (2006) definieert actieonderzoek als een type onderzoek waar professionals via sociaalwetenschappelijke onderzoekstechnieken en strategieën reflecteren op hun eigen handelen in de context, en hun handelen in die context op een systematische wijze onderzoeken en verbeteren. Eerst heeft literatuuronderzoek en een traject van vooronderzoek met docenten plaatsgevonden (Bouma, 2012a, 2012b, 2013). Vervolgens zijn gedurende een half jaar vier gezamenlijke bijeenkomsten van drie uur georganiseerd waaraan drie HBO docenten van Toegepaste Biologie hebben deelgenomen. Daarnaast hebben deze docenten twee maal video-opnames van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten gemaakt, bekeken en hierop gereflecteerd met behulp van een vragenlijst en zijn er na afloop van het traject interviews met de docenten gehouden. De onderzoeker heeft in dit innovatieproces een dubbele rol vervuld; zowel de rol van innovator of procesbegeleider als ook de rol van onderzoeker.

Bij dit actieonderzoek is een aantal stappen doorlopen in een cyclisch proces, gebaseerd op het model van Ponte (2006). Dit model wordt weergegeven in Figuur 1 en vervolgens per stap toegelicht.



Figuur 1 Stappen in actieonderzoek (Ponte, 2006)

Eerste cyclus: Algemeen idee. De eerste stap in het actieonderzoek is het formuleren van een algemeen idee of de probleemstelling. Hierin staat het identificeren van problemen waaraan docenten willen gaan werken centraal (Ponte 2006). Het algemeen idee is geformuleerd tijdens workshops voor de 20 docenten van de opleiding Toegepaste Biologie van de HAS Hogeschool in Den Bosch over vragen stellen in het kader van

beoordelen in het beroepsassessment. In de evaluatie van die workshop gaven docenten aan het lastig te vinden om vragen te stellen aan studenten en zich hierin te willen professionaliseren voor hun rol als coachende docent (Bouma, 2012a).

Verkenning. De tweede stap in actieonderzoek bestaat uit verkenning van het probleem. Hierbij gaat het om de beschrijving en analyse van de te veranderen situatie (Ponte 2006). Er hebben gesprekken plaatsgevonden met docenten van Toegepaste Biologie en er is literatuuronderzoek uitgevoerd. Op grond van deze verkenning heeft bijstelling plaatsgevonden en is de eerste stap opnieuw gedaan.

Tweede cyclus: Algemeen idee. Het algemeen idee is opnieuw geformuleerd op basis van gesprekken met docenten van Toegepaste Biologie. Onderwerp van professionalisering werd versmald naar ontwikkeling in de coachende rol tijdens begeleidingsbijeenkomsten met studenten om een duidelijker focus te krijgen.

Verkenning. Opnieuw werd vervolgens stap twee, de verkenning, uitgevoerd. Om wensen en ideeën van docenten voor ontwikkeling van het professionaliseringstraject verder te inventariseren en om een idee te krijgen of er daadwerkelijk interesse was voor een dergelijk traject zijn er gesprekken gevoerd met zes docenten (Bouma, 2012b). Uit die gesprekken werd duidelijk dat er interesse was en met de inbreng van deze docenten werd het professionaliseringstraject verder ontwikkeld. Het algemeen idee dat na deze tweede cyclus geformuleerd werd bestond uit een opzet voor een professionaliseringstraject gericht op ontwikkeling in de coachende rol van docenten, met als middelen intervisie en videofeedback. Vervolgens zijn docenten geworven om te participeren onder alle docenten van de opleiding Toegepaste Biologie. Voorwaarden om te participeren waren: de mogelijkheid en bereidheid om video-opnames te maken van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten met studenten en de bereidheid om deze te delen met andere docenten en onderzoeker tijdens gezamenlijke bijeenkomsten.

De eerste twee cycli van het actieonderzoek worden beschouwd als voortraject en zijn in deze thesis niet verder uitgewerkt.

Derde cyclus: Algemeen idee. De formulering van het algemeen idee zoals dat in deze thesis wordt beschreven, heeft plaatsgevonden tijdens de eerste bijeenkomst van het professionaliseringstraject. Tijdens deze bijeenkomst is door docenten onderzocht welke kwaliteiten zij belangrijk vinden voor de coachende rol van docent. Hierbij is een intervisiewerkvorm gebruikt.

Verkenning. In deze stap hebben docenten in de eigen onderwijspraktijk video-opnames gemaakt van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten met studenten. Aan de hand van deze video-opnames hebben docenten onderzocht welk gedrag in de coachende rol zij zelf vertonen en wat zij daaraan zouden kunnen veranderen om te verbeteren in de coachende rol. Hiervoor is gebruik gemaakt van een vragenlijst.

Algemeen plan. In de derde stap van actieonderzoek wordt een algemeen plan opgesteld ten behoeve van de verbetering van de praktijk (Ponte 2006). Tijdens de tweede bijeenkomst hebben de docenten hiervoor eerst hun video-opnames aan elkaar getoond waarbij ze kort vertelden welk gedrag ze wilden verbeteren. Vervolgens gaven de docenten elkaar oplossingsgerichte feedback door middel van peer coaching. Op grond van die feedback hebben de docenten een verbeterplan opgesteld waarin zij doelen en verbeteracties beschreven.

Verbeteracties. De vierde stap in actieonderzoek bestaat uit het daadwerkelijk plannen en uitvoeren van de verbeteracties (Ponte 2006). Docenten hebben hiervoor de verbeteracties, zoals geformuleerd in het verbeterplan, uitprobeerde.

Casestudy. De vijfde en laatste stap in actieonderzoek bestaat uit een casestudie naar de opbrengsten van het actieonderzoek en het proces dat tot die opbrengsten heeft geleid (Ponte 2006). Hiervoor hebben docenten opnieuw video-opnames gemaakt van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten. Met behulp van deze video-opnames hebben docenten onderzocht of het gedrag in de coachende rol dat ze wilden veranderen ook daadwerkelijk veranderd is. Hiervoor is eerst weer door docenten een vragenlijst ingevuld over hun gedrag in de video-opnames. In de derde bijeenkomst hebben docenten hun video-opnames aan elkaar getoond. Vervolgens gaven de docenten elkaar weer feedback door middel van peer coaching. Op grond van die feedback hebben de docenten met behulp van het tweede deel van het verbeterplan gereflecteerd op hun doelen en verbeteracties.

Evaluatie. In dit onderzoek is nog een extra stap, de evaluatie, toegevoegd om het professionaliseringstraject gebaseerd op Video Intervisie Peer coaching (VIP), dat in dit actieonderzoek ontwikkeld en uitgevoerd is, te evalueren. Hiervoor zijn aan het einde van het traject interviews gehouden met de deelnemende docenten waarin zij gereflecteerd hebben op het professionaliseringstraject.

Participanten

Vijf docenten zijn aan het professionaliseringstraject begonnen, twee docenten zijn door persoonlijke omstandigheden tussentijds gestopt. Drie docenten hebben het gehele traject doorlopen. De onderzoeksgroep bestaat uit drie Nederlandse docenten Toegepaste Biologie van de HAS Hogeschool in Den Bosch en is samengesteld op basis van vrijwilligheid. In Tabel 1 staan gegevens over leeftijd, ervaring als docent, ervaring als coachende docent en opleiding per docent vermeld. Voor de namen van docenten zijn pseudoniemen gebruikt. Bettie en Cristel hebben eerder ervaring als docent opgedaan op een andere school. Zij gaven beiden

aan de rol van coachende docent uit te voeren sinds ze werkzaam zijn bij HAS Hogeschool. De ervaring als coachende docent is daarmee gelijk aan het aantal jaren dat de docenten werkzaam zijn bij de HAS Hogeschool.

Tabel 1. Gegevens Participanten

Docent (pseudoniem)	Leeftijd (jaren)	Ervaring als docent (jaren)	Ervaring als coachende docent (jaren)	Opleidingsniveau
Anke	28	4	4	HAS Dier en Veehouderij Bachelor docentopleiding
Bettie	41	16	8	Master Zoötechniek PhD Diergeneeskunde
Cristel	47	21	4	Master Diergeneeskunde PhD Diergeneeskunde

Onderzoeksinstrumenten

In dit onderzoek zijn vijf kwalitatieve onderzoeksinstrumenten gebruikt: a) een intervisiewerkvorm, b) video-opname, c) een open vragenlijst, d) een verbeterplan en e) een semigestructureerd interview. Deze instrumenten hebben in het actieonderzoek zowel een rol voor de participanten vervuld als voor het verzamelen van data en worden kort toegelicht.

Het eerste onderzoeksinstrument is een intervisiewerkvorm waarin docenten tijdens de eerste bijeenkomst gezamenlijk hebben onderzocht welke kwaliteiten zij voor de rol van coach belangrijk vonden. Kwaliteiten werden in deze werkvorm gedefinieerd als gedragingen, vaardigheden, kennis of houdingen die als positief worden gezien. Hiervoor hebben docenten eerst individueel op geeltjes kwaliteiten geschreven en op het bord geplakt. Vervolgens hebben ze gezamenlijk deze kwaliteiten geclusterd en per cluster benoemd. Hierna hebben docenten individueel gestemd op de kwaliteiten, door stickers te plakken op de geeltjes met kwaliteiten die zij het belangrijkste vonden. De rol van de onderzoeker bestond uit het begeleiden van deze intervisiewerkvorm. Met dit onderzoeksinstrument werd vastgesteld welke kwaliteiten docenten van belang vonden voor de rol van coach in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten. Daarbij werd door dit onderzoeksinstrument een focus aangebracht voor de volgende stappen van het actieonderzoek.

Een tweede onderzoeksinstrument dat werd gebruikt is video-opname. Er zijn verschillende video-opnames als databron: a) videofragmenten van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten, b) video-opnames van interviews met docenten en c) video-opnames van bijeenkomsten. De eerste soort zijn de videofragmenten van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten die door docenten in de eigen onderwijspraktijk zijn opgenomen. Deze fragmenten zijn door docenten zelf gebruikt als uitgangspunt voor reflectie op hun eigen gedrag. Daarnaast zijn deze fragmenten getoond tijdens de gezamenlijke bijeenkomsten van het professionaliseringstraject als basis voor peer coaching. Vervolgens zijn deze videofragmenten gebruikt voor analyse van het gedrag van docenten door de onderzoeker. De tweede soort video-opnames die onderzocht zijn betreffen de interviews met docenten aan het einde van het traject. Tenslotte zijn, als derde soort video-opnames, de bijeenkomsten met docenten opgenomen voor analyse door de onderzoeker. Deze video-opnames van de groepsgesprekken die docenten met elkaar hebben gevoerd, zijn gebruikt om tot verdieping te komen van de resultaten over gedrag en verbeteracties in de rol van coach.

Het derde onderzoeksinstrument is een open vragenlijst (zie Bijlage A) die door de onderzoeker is ontwikkeld. In de Inleiding is aangegeven dat er vijf uitgangspunten zijn geformuleerd voor het professionaliseringstraject. De eerste vier uitgangspunten ("leren op de werkplek van praktijksituaties", "zelf actief en onderzoekend leren", "samen met collega's leren door peer coaching" en "video-opnames van praktijksituaties als uitgangspunt voor reflectie en feedback" worden door actieonderzoek met behulp van de Video Intervisie Peer coaching (VIP) methode uitgevoerd. Het vijfde uitgangspunt voor dit professionaliseringstraject "benadering vanuit kwaliteiten" wordt door de VIP methode niet expliciet geadresseerd. Omdat vanuit docenten de wens bestond dit uitgangspunt te gebruiken voor het professionaliseringstraject is, als aanvulling op de VIP methode, een vragenlijst ontwikkeld over het gedrag van docenten in de video-opnames. Hiervoor is gebruik gemaakt van een vragenlijst zoals ontworpen door Sonneveld (2011) in navolging van Mittendorff, den Brok en Beijaard (2010) en in de ontwikkeling zijn docenten betrokken. De vragenlijst is ontwikkeld vanuit drie aspecten: a) benadering vanuit kwaliteiten, b) kijkkader voor reflectie en c) focus op vragen stellen. Voor de benadering vanuit kwaliteiten wordt in de instructie van de vragenlijst gevraagd om twee videofragmenten te kiezen waarover docenten tevreden zijn met het stellen van vragen in de coachende rol en een fragment te kiezen waarover ze minder tevreden zijn. Door eerst de nadruk te leggen op gedrag waar docenten tevreden over zijn in plaats van alleen te vragen naar verbeterpunten werd beoogd een open lerende houding te stimuleren (zie Inleiding). Het tweede aspect van de vragenlijst was om als kijkkader voor reflectie bij de video-opnames te dienen. Door het stellen van vragen over gedrag werd beoogd dat docenten geholpen werden met het reflecteren op hun gedrag in de video-opnames van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten met studenten. Het laatste aspect in de vragenlijst is dat op grond

van de resultaten uit het eerste onderzoeksinstrument, de intervisiewerkvorm, een focus was aangebracht op het stellen van vragen.

Het vierde onderzoeksinstrument bestond uit het verbeterplan (zie Bijlage B). Dit verbeterplan is door onderzoeker opgesteld in navolging van het ActieVerbeterPlan (AVP) uit de VIP methode (Jeninga, 2003). Het verbeterplan bestaat uit twee delen die op verschillende momenten in het onderzoek zijn gebruikt. In het eerste deel vulden docenten hun persoonlijke doelen in de coachende rol en de concrete acties om die doelen te bereiken in, nadat voor de eerste keer eigen videofragmenten waren bekeken en er door de peers feedback op was gegeven. In het tweede gedeelte van het verbeterplan reflecteerden docenten, nadat ze hun verbeteracties hadden uitgevoerd, op hun doelen en verbeteracties.

Het vijfde onderzoeksinstrument dat in dit onderzoek is ingezet is een semigestructureerd interview. Er zijn aan het einde van het professionaliseringstraject interviews met de docenten gehouden om inzicht te krijgen in hun ervaringen met het professionaliseringstraject in het algemeen en VIP in het bijzonder. Voor de semigestructureerde interviews is gebruik gemaakt van een onderwerpenlijst (zie Bijlage C) die is ontwikkeld met behulp van een vragenlijst van Schildwacht (2012) over ervaringen van docenten met videofeedback en peer coaching. Schildwacht (2012) heeft onderzoek gedaan naar ontwerpprincipes van een professionaliseringsprogramma gebaseerd op reflectieve peer dialogen en videofeedback die het werkplekleren van docenten ondersteunen. Op grond van overeenkomsten in het gebruik van videofeedback en peer coaching voor werkplekleren bij docenten is gekozen de vragenlijst te gebruiken voor ontwikkeling van de onderwerpenlijst. Tijdens de analyse van de data werd duidelijk dat meer data over specifieke onderdelen van het professionaliseringstraject waren gewenst om verdieping te kunnen geven aan de resultaten over ervaringen van docenten met het ontwikkelde professionaliseringstraject. Voor het verkrijgen van deze data zijn semigestructureerde verdiepingsinterviews met docenten gehouden met behulp van een onderwerpenlijst (zie Bijlage D).

Procedure van data verzamelen

Dataverzameling heeft plaatsgevonden op zeven momenten in het onderzoek (zie Tabel 2).

Data over de kwaliteiten die docenten voor de rol van coach belangrijk vinden zijn verzameld met een intervisiewerkvorm tijdens de eerste bijeenkomst van het professionaliseringstraject. De data bestond uit geschreven tekst van docenten (geformuleerde kwaliteiten) en een video-opname van de bijeenkomst. De werkvorm nam ongeveer een uur in beslag.

Data over het komen tot verbeteracties is op vier verschillende manieren verzameld: a) de videofragmenten van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten, b) de vragenlijst, c) het verbeterplan en, ter verdieping, d) video-opnames van bijeenkomsten. Docenten hebben uit hun video-opnames van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten met studenten individueel op twee momenten fragmenten geselecteerd. In totaal zijn 15 fragmenten geselecteerd met een totale duur van 32,20 minuten. Deze videofragmenten vormen de eerste databron en zijn door onderzoeker letterlijk uitgeschreven. De tweede databron bij het komen tot verbeteracties is de vragenlijst. Docenten hebben de vragenlijst bij het bekijken van de video-opnames op twee momenten op papier ingevuld. De vragenlijsten zijn voorafgaand aan de tweede en derde bijeenkomst ingevuld, met een tussentijd van ongeveer zes weken. De derde databron voor het komen tot verbeteracties is het verbeterplan. Met het verbeterplan zijn ook op twee momenten data verzameld. Het eerste deel van het verbeterplan is door docenten op papier ingevuld nadat voor de eerste keer eigen videofragmenten waren bekeken tijdens de tweede gezamenlijke bijeenkomst. Het ingevulde format hebben docenten na afloop van de bijeenkomsten via e-mail aan onderzoeker gestuurd. Het tweede deel van het verbeterplan is door docenten ingevuld nadat de tweede eigen video-opnames waren bekeken tijdens de derde bijeenkomst en wederom na afloop per e-mail aan onderzoeker gestuurd. Ter verdieping van de resultaten over de verbeteracties is een vierde databron gebruikt: video-opnames van de bijeenkomsten. Deze video-opnames duurden in totaal ongeveer 3 uur en zijn met behulp van een observatieformulier uitgebreid samengevat.

Dataverzameling over de ervaringen van docenten met het professionaliseringstraject zijn verzameld door het houden van interviews. De docenten zijn door de onderzoeker geïnterviewd aan het einde van het traject. Het eerste interview was een groepsinterview tijdens de laatste bijeenkomst en duurde circa anderhalf uur. Het interview is op video opgenomen en door onderzoeker uitgeschreven. Ongeveer vier weken na de laatste bijeenkomst zijn er individuele verdiepingsinterviews afgenomen bij de docenten. Deze interviews duurden circa 30 minuten per persoon en hiervan zijn geluidsopnames gemaakt. De interviews zijn met behulp van de geluidsopnames letterlijk uitgeschreven.

In Tabel 2 staat per deelvraag aangegeven welk onderzoeksinstrument is gebruikt en op welk moment dit heeft plaatsgevonden.

Tabel 2. Overzicht Onderzoeksinstrumenten en Procedure Dataverzameling

Deelvraag	Onderzoeksinstrument	Moment
Welke kwaliteiten zijn volgens docenten van	Intervisiewerkvorm	Bijeenkomst 1

belang voor de rol van coach in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten?	(geschreven tekst en video-opname groepsgebesprek)	
Tot welke doelen en verbeteracties komen docenten gedurende het professionaliseringstraject?	Videofragmenten van vakinhoudelijke begeleidingsgesprekken	Voor bijeenkomsten 2 en 3
	Vragenlijst	Voor bijeenkomsten 2 en 3
	Verbeterplan	Bijeenkomsten 2 en 3
	Video-opnames groepsgebesprek docenten*	Bijeenkomst 2 en 3
Welke onderdelen van het professionaliseringstraject dragen volgens docenten bij aan verbeteracties in de coachende rol?	Interviews	Bijeenkomst 4 en 4 weken later

* Video-opnames zijn gebruikt om verdieping te geven aan de resultaten.

Data-analyse

Op zeven momenten in het onderzoek zijn data verzameld (zie Tabel 2). Voor data-analyse is gebruik gemaakt van twee methodes: open codering en gesloten codering (Boeije, 2008). Hieronder wordt per methode aangegeven hoe analyse van de verschillende onderzoeksinstrumenten heeft plaatsgevonden.

Open codering. Interviewvorm: De geschreven tekst met kwaliteiten is geanalyseerd en open gecodeerd door de kwaliteiten te clusteren. Hiervoor is een coderingsschema opgesteld door de onderzoeker dat is opgenomen als Bijlage E (Miles & Huberman, 1994). De video-opname van de interviewvorm is geanalyseerd op uitspraken van docenten over de verschillende kwaliteiten. Om validiteit van de analyse te verhogen heeft respondentenvalidatie (Opdenakker, 2011) plaatsgevonden door het schriftelijk terugkoppelen van resultaten uit de interviewvorm aan de docenten.

Vragenlijsten: De vragenlijsten zijn gebruikt om inzicht te krijgen in de reflectie van docenten op hun gedrag in de coachende rol. De vragenlijsten zijn geanalyseerd door antwoorden te selecteren met uitspraken over een specifiek videofragment. De antwoorden op de vragen bij een specifiek videofragment zijn samengevoegd als een beschrijving en in de resultaten opgenomen.

Interviews: De analyse van de interviews was gericht op het krijgen van zicht op hoe de docenten het professionaliseringstraject ervaren hebben. Hiervoor zijn de letterlijk uitgeschreven interviews open gecodeerd door het selecteren van antwoorden op de vragen aan de hand van de onderwerpenlijsten. Eenheid van analyse vormde het hele antwoord op een vraag. Bij de interviews heeft respondentenvalidatie (Opdenakker, 2011) plaatsgevonden door aan het einde van de interviews een mondelinge samenvatting te geven aan de docenten. Dit om interpretaties op grond van uitspraken van docenten na te gaan en daarmee validiteit te verhogen.

Verbeterplannen. Om inzicht te krijgen in doelen en verbeteracties van docenten zijn de verbeterplannen gebruikt (zie Bijlage B). Het eerste gedeelte van de verbeterplannen bestond uit het opstellen van doelen en verbeteracties. De doelen zijn gesloten gecodeerd en analyse wordt toegelicht bij gesloten codering. De verbeteracties zijn open gecodeerd. Iedere geformuleerde verbeteractie heeft een korte beschrijving gekregen en deze zijn rechtstreeks in de resultaten opgenomen. Het tweede gedeelte van de verbeterplannen bestond uit uitspraken door docenten over de realisatie van doelen en verbeteracties en de tevredenheid hierover. Iedere uitspraak heeft een korte beschrijving gekregen en deze zijn rechtstreeks in de resultaten opgenomen.

Video-opnames groepsgebesprek docenten. De video-opnames zijn met behulp van uitgebreide samenvattingen open gecodeerd door het selecteren van uitspraken met betrekking tot het gedrag van docenten en verbeteracties.

Gesloten codering. Videofragmenten: De videofragmenten zijn met behulp van de letterlijk uitgeschreven tekst geanalyseerd en gecodeerd op het gedrag van docenten in de coachende rol. Hierbij is gebruik gemaakt van een coderingsschema van Mittendorff (2010), zie Bijlage F. Mittendorff heeft in haar onderzoek de rol van coach onderzocht in studieloopbaangesprekken op Middelbare Beroeps Opleidingen (MBO). Op grond van overeenkomsten in de rol van coach in studieloopbaangesprekken en vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten is voor dit coderingsschema gekozen. Eenheid van analyse was daarbij een heel videofragment zoals door de docent gekozen. Om de betrouwbaarheid van het coderingssysteem te verhogen zijn negen uitgeschreven fragmenten voorgelegd aan een tweede beoordelaar. Zeven fragmenten bleken op gelijke wijze gecodeerd, twee fragmenten waren anders gecodeerd. Dit verschil zat in een interpretatieverschil in de definitie van 'sturen'. Na overleg is deze definitie op een klein detail aangepast. Dit had geen gevolg voor de codering van de andere fragmenten. Zoals bij onderzoeksinstrumenten is omschreven werd docenten voor beantwoorden van de vragenlijst gevraagd eerst fragmenten te selecteren waarover zij tevreden waren naast fragmenten waarover zij minder tevreden waren. Tijdens de bijeenkomsten werd duidelijk dat docenten niet eenduidig waren omgegaan met het selecteren van fragmenten en daarom is besloten bij analyse van data geen onderscheid te maken in de fragmenten waarover docenten meer of minder tevreden waren.

Verbeterplannen: De geformuleerde doelen uit de verbeterplannen zijn gecodeerd met behulp van het coderingsschema van Mittendorff (2010) op een zelfde wijze als de videofragmenten. Eenheid van analyse is een door de docent geformuleerd doel.

Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten uit de analyse van de zes onderzoeksinstrumenten weergegeven. Om de hoofdvraag ‘Hoe draagt professionalisering gebaseerd op Video Intervisie Peer coaching volgens docenten bij aan het komen tot verbeteracties in de coachende rol tijdens vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten?’ te beantwoorden worden de resultaten per deelvraag weergegeven.

1 Kwaliteiten voor de Coachende Rol in Vakinhoudelijke Begeleidingsbijeenkomsten

In de eerste bijeenkomst hebben docenten eerst, individueel, kwaliteiten opgeschreven die zij belangrijk vinden voor de coachende rol in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten. Kwaliteiten werden in deze intervisiewerkvorm gedefinieerd als gedragingen, vaardigheden, kennis of houdingen die als positief worden gezien. Vervolgens hebben docenten de geformuleerde kwaliteiten met elkaar besproken en geclusterd. Tenslotte hebben de docenten, individueel, gestemd op welke drie kwaliteiten zij van alle geformuleerde kwaliteiten het belangrijkste vinden en op grond van die stemming gezamenlijk een prioritering aangebracht. De analyse van de door docenten geschreven tekst en de analyse van de video-opname van deze intervisiewerkvorm hebben geleid tot tien kwaliteiten voor de coachende rol in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten: signaleren, inhoudelijke kennis, veiligheid bieden, luisteren, vragen stellen, open houding, sturen, feedback geven, loslaten en groep- en studentgericht (zie coderingsschema in Bijlage E). In Tabel 3 staan de kwaliteiten voor de coachende rol in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten met daarbij een selectie van kwaliteiten zoals letterlijk door de docenten opgeschreven tijdens de intervisiewerkvorm.

Tabel 3. Kwaliteiten van de Coachende Rol in Vakinhoudelijke Begeleidingsbijeenkomsten

Kwaliteiten voor de coachende rol	Selectie van door docenten geformuleerde kwaliteiten voor de coachende rol
Signaleren	Kijken, zien wat er gebeurt Problemen kunnen detecteren
Inhoudelijke kennis	Inhoudelijke kennis (voldoende maar geen expert)
Veiligheid bieden	Schept goede sfeer Steunt
Luisteren	Goed kunnen luisteren
Vragen stellen	Goede vragen kunnen stellen Doorvragen
Open houding	Open richting student Nieuwsgierig naar student en onderwerp
Sturen	Durven ingrijpen Actief meedenken, oplossingen zoeken Afspraken maken met groep
Feedback geven	Feedback geven Bespreken van proces (feedback) functioneren
Loslaten	Verantwoordelijkheid bij student laten Studenten zelf laten nadenken, eigen laten maken
Groep- en studentgericht	Aandacht voor individuele student + hele groep Durven onderscheiden tussen individuele studenten

De genoemde kwaliteiten worden hierna toegelicht. Met “signaleren” bedoelden deze docenten gedrag gericht op het waarnemen van wat er in een coachgroep gebeurt. Met “inhoudelijke kennis” gaven deze docenten aan dat voor de coachende rol in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten zij vakkennis van belang vinden. “Veiligheid” interpreteerden docenten als het creëren en onderhouden van een sfeer waarin studenten mogelijkheden ervaren om te leren en fouten te maken. Met “luisteren” gaven docenten de kwaliteit aan om goed te kunnen luisteren naar studenten. Met “Vragen stellen” bedoelden deze docenten alle soorten vragen. Zij gaven aan dat ze onder goede vragen open vragen verstaan die studenten stimuleren zelf na te denken en met oplossingen te komen. Een “open houding” interpreteerden deze docenten als een houding waarbij de docent geïnteresseerd is in de student en het onderwerp. Met “sturen” beschreven docenten bepalen en aangeven van richting en ingrijpen indien van die richting afgeweken wordt. Met “Feedback geven” benoemden deze docenten geven van feedback aan studenten en bespreken van feedback met studenten. “Loslaten” wordt door deze docenten bedoeld als gedrag dat erop gericht is de verantwoordelijkheid voor projecten en de verantwoordelijkheid voor leren bij de student te laten. Met “groep- en studentgericht” tenslotte wordt door deze

docenten een kwaliteit beschreven waarmee wordt aangegeven dat het voor de coachende rol in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten van belang is zowel het groepsproces als ook de individuele student te begeleiden.

De docenten hebben tijdens de intervisiewerkvorm met elkaar over de geformuleerde kwaliteiten voor de coachende rol in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten gesproken en ervaringen uitgewisseld. Op grond van video-analyse van dit groeps gesprek volgen resultaten over hoe docenten de kwaliteiten in de context van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten ervaren.

Sturing loslaten. De docenten gaven tijdens het groeps gesprek aan dat ze bij projecten niet alleen de rol van coach vervullen maar ook de rol van projectleider, relatiebeheerder, beoordelaar en eindverantwoordelijke kunnen hebben. Docenten benoemden dat ze het combineren van die verschillende rollen complex vinden doordat ze verschillende belangen ervaren. De projecten worden uitgevoerd in opdracht van externe organisaties en de docenten vertelden dat ze zich verantwoordelijk voelen voor het slagen van projecten vanuit de rol van projectleider of relatiebeheerder waardoor ze het soms lastig vinden studenten meer verantwoordelijkheid te geven in projecten. Duidelijk werd dat docenten het belang inzien van het leerproces van studenten tijdens een project waarbij studenten zelf initiatief nemen en verantwoordelijkheid hebben voor hun leerproces. Docenten benoemden dat ze in de coachende rol studenten meer wilden loslaten.

Individuele student en groepsproces. Afhankelijk van het soort project dat docenten begeleiden, varieert de groepsgrootte van drie tot elf studenten. Docenten gaven aan dat het begeleiden van het groepsproces kwaliteiten van hen in de coachende rol vraagt die ze soms als lastig ervaren. Aandachtspunten die door docenten genoemd werden waren het richten op zowel het groepsproces als op individuele studenten, het verdelen van de aandacht voor de verschillende studenten en verschillen tussen de benadering van een groep en individuele studenten.

Vragen stellen. Door de docenten is een prioritering in de geformuleerde kwaliteiten aangebracht om ontwikkeling in deze kwaliteiten in volgende stappen van het professionaliseringstraject concreter te maken. Vragen stellen werd door docenten de belangrijkste kwaliteit in de rol van coach bij vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten genoemd. Vragen stellen werd als aparte kwaliteit geformuleerd en tegelijkertijd gaven docenten aan dat het stellen van vragen een kwaliteit is die onderdeel kan zijn van andere genoemde kwaliteiten. Zo kwam naar voren dat vragen stellen tevens van belang is bij signaleren, luisteren, open houding, sturen, feedback geven, loslaten en groep- en studentgericht zijn. Op de kwaliteit inhoudelijke kennis na maakt vragen stellen daarmee onderdeel uit van alle geformuleerde kwaliteiten. Docenten gaven aan dat duidelijk werd dat vragen stellen een grotere rol zou mogen krijgen in hun rol van coach bij vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten.

Samenvatting Kwaliteiten in de Coachende Rol in Vakinhoudelijke Begeleidingsbijeenkomsten

Er zijn in deze stap van het actieonderzoek tien kwaliteiten geformuleerd die volgens de docenten van belang zijn voor de coachende rol in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten: *signaleren, inhoudelijke kennis, veiligheid bieden, luisteren, vragen stellen, open houding, sturen, feedback geven, loslaten en groep- en studentgericht*. Docenten waren van mening dat loslaten van sturing een aandachtspunt voor hun ontwikkeling is. Het richten op zowel het groepsproces als op individuele studenten werd benoemd als aandachtspunt vanuit de specifieke context van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten. *Vragen stellen* werd door de docenten als belangrijkste kwaliteit en als focus voor professionalisering vastgesteld.

2 Doelen en Verbeteracties in de Coachende Rol

Docenten hebben met elkaar kwaliteiten van de coachende rol in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten vastgesteld en focus voor verbetering aangebracht op het stellen van vragen. Om de tweede deelvraag: ‘Tot welke doelen en verbeteracties komen docenten gedurende het professionaliseringstraject?’ te beantwoorden is gebruik gemaakt van drie databronnen: videofragmenten van vakinhoudelijke begeleidingsgesprekken, vragenlijsten waarin docenten hebben gereflecteerd op hun gedrag in de videofragmenten en verbeterplannen waarin docenten verbeteracties hebben opgesteld (zie Methode). De docenten hebben uit de eerste opnames van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten ieder twee videofragmenten gekozen. Deze videofragmenten zijn door de onderzoeker geanalyseerd met een coderingsschema van Mittendorff (2010) (zie Bijlage F) waarbij drie soorten gedrag zijn gevonden: *reflectie stimuleren, adviseren en opbouwen band*. Met *reflectie stimuleren* wordt het stellen van open vragen, met de bedoeling reflecteren aan te moedigen, beschreven. Dit kunnen vragen zijn over wat student heeft meegemaakt, denkt of voelt. *Adviseren* houdt in dat de docent advies geeft of suggesties doet aan studenten. Met *opbouwen band* wordt vriendelijk en aardig gedrag tegen de student beschreven zoals vriendelijke opmerkingen maken, lachen, empathie tonen en geruststellen. Docenten hebben bij het bekijken van de videofragmenten een vragenlijst ingevuld, waarin zij hebben gereflecteerd op hun gedrag in de videofragmenten. In Tabel 4 staat een samenvatting van welk gedrag de docenten vertoonden in de eerste video-opnames van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten met een selectie van fragmenten uit de videodata en van letterlijke uitspraken van docenten over deze videofragmenten.

Tabel 4. Gedrag Docenten in Vakinhoudelijke Begeleidingsbijeenkomsten, Eerste Video-opnames

Gedrag docent (codering volgens Mittendorff)	Fragment uit videodata van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten, eerste opnames	Reflectie van docent op videofragment uit vragenlijst
Reflectie stimuleren	<p>Docent bespreekt met studenten het formuleren van leerdoelen voor een project. Docent vraagt: “Wat voor feedback hebben jullie vorige keer van jullie projectbegeleiders gehad?”</p> <p>Student A: “Over jezelf?”</p> <p>Docent: “Ja”</p> <p>Student B: “Wat hij had gezegd dat was allemaal wel goed maar...”</p> <p>Student C: “Onze projectbegeleider zei gewoon dat ons stuk goed was” (.....)</p> <p>Docent: “En bij jou?”(kijkt andere student aan)</p> <p>Student D: “Bij ons heeft ie niet veel daarover gezegd”</p> <p>Docent: “Je zou ook kunnen kijken, bijvoorbeeld bij jullie, daar ben ik minder goed in en daar ben ik redelijk in, op die manier kun je elkaar ook weer aanvullen. En er zijn ook nog andere dingen, misschien, ik weet niet hoe dat bij jullie groepje zit; dat hadden wij wel goed vorige keer...”.</p>	<p>“Ik wilde studenten laten nadenken over de bijdrage die ze aan de groep kunnen leveren. Ik stel wel een vraag maar vraag niet genoeg door. Ik had ze bijvoorbeeld voorbeelden kunnen laten noemen, om zo de kwaliteiten te kunnen beschrijven. Daarnaast valt mijn eigen houding op: ik zit af en toe met mijn hand voor mijn gezicht.”</p>
Adviseren	<p>Tijdens bijeenkomst wordt een project besproken waarbij studenten op een basisschool een onderzoek moeten gaan doen.</p> <p>Student: “En die school weet dan ook al dat wij komen, of...?”</p> <p>Docent: “Ja, dat weten ze, dat is geregeld via X en hij weet dat ik kom met studenten maar ik ga daar in principe niks zeggen. Ik ben er wel bij maar het is de bedoeling dat jullie daar gaan praten en ook de afspraak maken. Maar ik kan me voorstellen dat het handig is dat jullie natuurlijk al voor die tijd contact met die school opnemen en vast wat vragen op de mail zetten.....”</p> <p>Docent praat door, studenten zeggen niets meer.</p>	<p>“Ik stel helemaal geen vragen! Ik had beter kunnen vragen hoe studenten het aan gaan pakken, hoe ze het gaan voorbereiden en helpen met het maken van een stappenplan om te structureren.”</p>
Opbouwen band	<p>Tijdens het begin van een bijeenkomst vraagt docent hoe het met studenten gaat. Student X wil iets zeggen maar wordt onderbroken door student Y. Docent komt later terug bij student X en vraagt: “Wat wou jij zeggen, X?”</p> <p>Student X vertelt dat ze bij ander vak nog iets moeten doen wat heel veel werk is terwijl dit niet meer meetelt voor het cijfer en dat ze dat niet eerlijk vindt. Andere studenten beamen dit en praten er vervolgens op door.</p>	<p>“Het is goed dat ik alert ben op inbreng van studenten die niet het hoogste woord voeren. Ik geef de student het gevoel dat haar inbreng belangrijk is. Ik merk dat ik niet op zo’n lang antwoord zit te wachten. Ik had het gesprek eerder moeten afkappen door bijvoorbeeld samen te vatten.”</p>

Traditionele rol. Uit deze videoanalyse komt naar voren dat er in een aantal van de gekozen fragmenten een accent ligt op de meer traditionele rol van docenten. In de traditionele rol nemen docenten, de leiding en zijn veel aan het woord, bijvoorbeeld doordat zij dingen uitleggen, waarbij studenten vooral luisteren. In tabel 4 blijkt deze traditionele rol bijvoorbeeld uit het videofragment van *adviseren* waarin Bettie in antwoord op een vraag van een student vertelt hoe ze iets moeten aanpakken. De studenten komen zelf vervolgens niet meer aan het woord. Als reflectie op dit fragmenten gaf Bettie aan dat ze studenten meer had kunnen stimuleren zelf actief te leren door meer vragen te stellen en minder zelf aan het woord te zijn. Uit video-analyse van de groeps gesprekken van docenten in de gezamenlijke bijeenkomsten werd bevestigd dat docenten de neiging hadden de traditionele rol van docent op zich te nemen terwijl de rol van coach de studenten juist meer zou stimuleren initiatief te nemen. Ook werd uit deze video-analyse duidelijk dat docenten het accent op de traditionele rol juist wilden verplaatsen naar een coachende rol waarbij zij studenten activeren en stimuleren.

Uitgaan van kwaliteiten. Uit video-analyse van de groeps gesprekken van docenten in de gezamenlijke bijeenkomsten kwam naar voren dat docenten het lastig vonden om te benoemen wat zij goed vonden aan hun

eigen gedrag in de videofragmenten. In de vragenlijsten werd expliciet gevraagd te benoemen waarover docenten tevreden zijn maar de focus van reflectie door docenten lag voornamelijk op wat zij anders of beter wilden doen. De nadruk van de feedback van docenten op elkaars videofragmenten lag juist op wat docenten positief vonden aan het gedrag van de ander.

Na afloop van het vertonen van videofragmenten uit de eerste opnames en het proces van peer coaching formuleerden docenten in de verbeterplannen welke doelen zij hadden ter verbetering van hun gedrag en welke concrete verbeteracties zij hiervoor wilden uitvoeren. De doelen voor verbetering in de coachende rol zijn geanalyseerd met het coderingsschema van Mittendorff (2010) en er zijn vier soorten gedrag gevonden: *activeren*, *reflectie stimuleren*, *structureren* en *actief luisteren*. Met *activeren* wordt gedrag beschreven dat de verantwoordelijkheid van studenten benadrukt of studenten aanmoedigt initiatief te nemen en te handelen. *Reflectie stimuleren* is, zoals eerder beschreven, het stellen van open vragen, gericht op het aanmoedigen van reflecteren. Met *structureren* wordt het bieden van structuur en samenvatten van wat er gezegd wordt beschreven. *Actief luisteren*, tenslotte, is het aanmoedigen om te vertellen door bijvoorbeeld te knikken, “ja” of “ga door” te zeggen en de student de gelegenheid geven om te vertellen. In Tabel 5 staat een samenvatting van welke doelen en verbeteracties docenten voor verbetering in de coachende rol in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten beschreven in de verbeterplannen.

Tabel 5. Doelen en Verbeteracties voor de Coachende Rol in Vakinhoudelijke Begeleidingsbijeenkomsten

Doelen voor verbetering in de coachende rol (codering volgens Mittendorff)	Verbeteracties uit verbeterplannen
Activeren	Boek lezen over actieve werkvormen Vakinhoudelijk begeleidingsbijeenkomst collega bijwonen Opdracht geven Communiceren van verwachtingen naar studenten Ontspannen zithouding Oplossingsgerichte vragen stellen Minimaal aantal vragen stellen Doel van vraag van te voren bedenken
Reflectie stimuleren	Oplossingsgerichte vragen stellen Minimaal aantal vragen stellen Doel van vraag van te voren bedenken
Structureren	Agenda gebruiken Tips op papier als gedachtesteun tijdens bijeenkomst Bord gebruiken voor structureren Doel van vraag van te voren bedenken
Actief luisteren	Rust inbouwen na stellen van vraag Rust inbouwen door ademhalingsoefeningen

Nu volgt de toelichting van de verbeteracties die door docenten in de verbeterplannen zijn geformuleerd. Met een *boek lezen over actieve werkvormen* en door *vakinhoudelijk begeleidingsbijeenkomst collega bijwonen* wilde de docent ideeën op doen om studenten meer actief te laten bijdragen aan de bijeenkomsten. Een *opdracht geven* is een verbeteractie waarbij de docent een opdracht geeft die de studenten tijdens de bijeenkomst aan het werk zet. Met *communiceren van verwachtingen naar studenten* bedoelde de docent duidelijk uit te spreken welke werkzaamheden van de studenten voor een volgende bijeenkomst verwacht worden. De docent die *ontspannen zithouding* omschreef wilde uitproberen of door rustig achterover te zitten, in plaats van voorover op het puntje van de stoel, ze zelf minder geneigd zou zijn om te praten en studenten meer initiatief zouden nemen tijdens een bijeenkomst. *Oplossingsgerichte vragen stellen* en een *minimaal aantal vragen stellen* formuleerden docenten om meer vragen tijdens vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten te stellen die studenten helpen met het zelf vinden van oplossingen en ideeën en zo studenten te activeren en te helpen met reflecteren. Deze verbeteracties met betrekking tot vragen stellen werden door docenten gezien als belangrijke focus voor het *activeren* van en *reflectie stimuleren* bij studenten en is daarom bij beide doelen ingedeeld. Door het *doel van vraag van te voren bedenken* wilde de docent vragen gericht in zetten om studenten te begeleiden. Als doelen van een vraag interpreteerde de docent bijvoorbeeld een student aan het werk zetten, laten nadenken over een ervaring of om na te gaan of een student dingen begrepen heeft. Deze verbeteractie kan verschillende doelen hebben en is bij *activeren*, *reflectie stimuleren* en *structureren* ingedeeld. Met *agenda gebruiken* bedoelden de docenten een agenda op te laten stellen voor een vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomst door studenten en deze tijdens de bijeenkomst ook te laten volgen. Met *tips op papier als gedachtesteun tijdens bijeenkomst* wilden docenten tijdens begeleidingsbijeenkomsten zichzelf aan aandachtspunten voor hun coachende rol herinneren. Met *bord gebruiken voor structureren* beoogden de docenten om tijdens bijeenkomsten zelf op het bord te schrijven wat er

werd besproken en afgesproken of studenten dit te laten doen. De docenten hadden in de videofragmenten gezien dat ze na het stellen van een vraag zelf binnen enkele seconden een antwoord gaven als studenten niet reageerden. Door *rust inbouwen na stellen van vraag* wilden docenten studenten langer de kans geven om te antwoorden. Als laatste verbeteractie werd *rust inbouwen door ademhalingsoefeningen* beschreven. De docent wilde zelf rustiger worden en daardoor meer ruimte voor inbreng van studenten laten ontstaan.

Ter verdieping van de resultaten is gebruik gemaakt van video-analyse van de bijeenkomsten waarin docenten met elkaar reflecteerden op hun gedrag. De resultaten van deze video-analyse worden gebruikt om betekenis te geven aan de doelen ter verbetering van de coachende rol.

Bewustwording van gedrag studenten als reactie op gedrag docenten. De docenten gaven aan dat het hen duidelijk was geworden dat hun gedrag in de specifieke videofragmenten niet het gewenste gedrag bij studenten teweeg bracht. De docenten waren van mening dat om het gedrag van studenten te veranderen verandering van hun eigen gedrag gewenst was.

Studenten activeren. Uit de video-analyse wordt duidelijk dat de docenten studenten wilden stimuleren zelf initiatief en verantwoordelijkheid te nemen tijdens vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten. Door studenten te activeren wilden de docenten meer eigenaarschap bij studenten ontwikkelen voor projecten en daarmee voor hun eigen leerproces. De docenten formuleerden verbeteracties met een focus op het stellen van vragen om studenten te activeren en de sturing los te laten.

Reflectie stimuleren. De docenten wilden door het stellen van vragen studenten stimuleren te reflecteren. Docenten hadden in de videofragmenten van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten gezien dat ze studenten oplossingen aandroegen in situaties waarin studenten niet direct zelf oplossingen noemden. Hierdoor was de docenten duidelijk geworden dat ze daarmee de studenten mogelijk wel hielpen in een project, maar minder stimuleerden zelf actief te leren, zoals ze vanuit hun rol van coach wensten. Door het stellen van oplossingsgerichte vragen wilden docenten bereiken dat studenten zelf actief tot een oplossing kwamen in plaats van deze, passief, van de docent te krijgen.

Structureren van bijeenkomsten. De docenten gaven aan dat het aanbrengen van structuur in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten in de eerste plaats werd gezien als een hulpmiddel voor begeleiding van studenten. Door bijvoorbeeld een bord te gebruiken tijdens een bijeenkomst en de genoemde punten samen te vatten en te noteren beoogden de docenten een gesprek te structureren zodat voor iedereen duidelijk werd wat er was afgesproken. Tegelijkertijd werd structureren ook gezien als hulpmiddel voor de docenten zelf bij het begeleiden van een bijeenkomst. Zo schreef Cristel als verbeteractie “blaadje voor neus leggen met de woorden 'doel, waar ligt de bal, planning, verwachtingen' erop geschreven”. Door tips op papier te zetten wilden de docenten zichzelf tijdens bijeenkomsten herinneren aan de verbeteracties die ze wilden uitvoeren.

Actief luisteren. Anke was zich bewust geworden dat zelf, binnen enkele secondes, vragen beantwoordde die ze aan studenten had gesteld. Door peer coaching werd duidelijk dat Anke het vervelend vond als er stiltes vallen na het stellen van vragen. Ze was bang dat studenten onzeker werden als er stiltes vallen en wilde dat voorkomen door hen op weg te helpen met een antwoord. Anke werd zich bewust dat ze door zelf te antwoorden studenten minder stimuleerde om zelf na te denken. Doordat ze vanuit haar rol van coach studenten juist meer wilde stimuleren formuleerde ze verbeteracties waarmee ze studenten meer ruimte voor hun inbreng wilde geven.

De docenten hebben de verbeteracties uitgevoerd en opnieuw video-opnames van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten gemaakt. De docenten hebben uit deze tweede opnames ieder drie videofragmenten gekozen. Deze videofragmenten zijn door de onderzoeker geanalyseerd met een coderingsschema van Mittendorff (2010) (zie Bijlage F) waarbij zes soorten gedrag zijn gevonden: *activeren*, *reflectie stimuleren*, *actief luisteren*, *structureren*, *vragen stellen (voor informatie, feiten, details)* en *feedback geven*. In Bijlage G staat in Tabel G1 een samenvatting van het gedrag van docenten uit de tweede video-opnames, met een selectie van fragmenten uit de videodata en uit de reflectie van docenten op de videofragmenten. De gevonden categorieën van gedrag zijn al eerder in deze thesis toegelicht, op *vragen stellen (voor informatie, feiten, details)* na. Met deze categorie wordt het stellen van vragen beschreven ter verduidelijking van wat een student gezegd heeft om details te weten te komen of om bijvoorbeeld te controleren of de student dingen begrepen heeft.

Uit video-analyse van de fragmenten die de docenten hadden opgenomen nadat ze de verbeteracties hadden uitgevoerd wordt duidelijk dat de docenten ander gedrag vertoonden dan in de eerste opnames. De docenten lieten de tweede video-opnames alle categorieën van gedrag zien die ze als doelen in de verbeterplannen hadden beschreven: *activeren*, *reflectie stimuleren*, *structureren* en *actief luisteren*. Om verdieping te geven aan de resultaten over het gedrag van docenten volgt een interpretatie op basis van de vragenlijsten waarin de docenten hebben gereflecteerd op hun gedrag in de videofragmenten.

Vragen stellen. Als verbeteractie hebben de docenten vragen stellen voor verschillende doelen ingezet. Uit de videofragmenten van de tweede opnames werd bijvoorbeeld duidelijk dat Bettie een vraag aan studenten stelde over hoe ze een volgende keer beter met een bepaalde situatie om konden gaan om ze te helpen met reflecteren. Anke gebruikte vragen om studenten te helpen structureren en Cristel stelde een vraag om studenten

de gelegenheid te geven aan het woord te komen. Door meer vragen te stellen en specifiek meer open, oplossingsgerichte vragen, werden de studenten actiever betrokken in begeleidingsbijeenkomsten volgens de docenten. De docenten hadden ervaren dat door vragen te stellen studenten daadwerkelijk meer initiatief namen en dat sterkte de docenten in het veranderen van hun gedrag. Dat de studenten meer verantwoordelijkheid lieten zien betekende voor de docenten dat ze de sturing van een project meer durfden los te laten.

Als laatste stap van het actieonderzoek hebben de docenten, met behulp van vragen in het verbeterplan, gereflecteerd op hun doelen en verbeteracties. Uit de analyse van deze verbeterplannen wordt duidelijk dat de docenten van mening waren hun doelen voor verbetering van de coachende rol grotendeels te hebben bereikt. De verbeteracties zijn volgens de docenten grotendeels uitgevoerd. Nu volgen de kernpunten uit de analyse van reflectie door docenten op de doelen en verbeteracties.

Studenten activeren. De docenten benoemden dat ze bewuster bezig waren met hoe ze studenten meer kunnen activeren en stimuleren dan vóór het uitvoeren van de verbeteracties. Daarbij gaven de docenten aan door hun veranderde gedrag in de vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten studenten daadwerkelijk meer te activeren en te stimuleren. Naar voren kwam dat de docenten zich realiseerden dat ze zich nog verder konden ontwikkelen in het activeren en stimuleren van studenten door er bewust mee bezig te blijven. Voor het echt eigen maken van het activerende en stimulerende gedrag waardoor de docenten onbewust bekwaam zouden worden was een langere tijd nodig, volgens de docenten.

Docenten tevreden. De docenten benoemden dat ze tevreden waren over het bereiken van de doelen ter verbetering in de coachende rol. Docenten gaven aan dat de tevredenheid verder verhoogd kon worden als het activerende en stimulerende gedrag volgehouden zou worden en ze onbewust bekwaam zouden worden in de coachende rol.

Met deze laatste stap werd het actieonderzoek naar verbetering in de coachende rol, zoals door de docenten als professionaliseringstraject uitgevoerd, afgerond. Docenten hebben vervolgens teruggekeken op het uitgevoerde professionaliseringstraject.

Samenvatting Doelen en Verbeteracties in de Coachende Rol

Er zijn in deze stappen van het actieonderzoek door docenten vier doelen opgesteld ter verbetering in de coachende rol: studenten activeren, reflectie stimuleren, structureren van bijeenkomsten en actief luisteren. Door de geformuleerde doelen wilden de docenten studenten activeren en stimuleren en het accent van de traditionele rol verplaatsen naar een meer coachende rol.

De docenten hebben 13 verbeteracties geformuleerd om de doelen te bereiken: *boek lezen over actieve werkvormen, vakinhoudelijk begeleidingsbijeenkomst collega bijwonen, communiceren van verwachtingen naar studenten, opdracht geven, ontspannen zithouding, doel van vraag van te voren bedenken, oplossingsgerichte vragen stellen, minimaal aantal vragen stellen, agenda gebruiken, tips op papier als gedachtesteun tijdens bijeenkomst, bord gebruiken voor structureren, rust inbouwen na stellen van vraag en rust inbouwen door ademhalingsoefeningen*. In de verbeteracties werd een focus op het stellen van vragen gevonden.

De docenten gaven zelf aan de verbeteracties te hebben uitgevoerd en de doelen bereikt te hebben. In de videofragmenten van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten die gemaakt zijn na uitvoeren van de verbeteracties werden de vier categorieën gedrag, die door docenten als doelen omschreven waren, gevonden. Van deze vier categorieën gedrag werd in de eerste opnames van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten alleen reflectie stimuleren gevonden.

3 Waardevolle Onderdelen van het Professionaliseringstraject

Om de derde deelvraag: ‘Welke onderdelen van het professionaliseringstraject dragen volgens docenten bij aan verbeteracties in de coachende rol?’ te beantwoorden zijn aan het einde van het professionaliseringstraject op twee momenten semigestructureerde interviews met docenten gehouden waarin zij hebben gereflecteerd op het professionaliseringstraject. De interviews zijn op basis van video- en geluidsopnames geanalyseerd.

In Tabel 8 staat een samenvatting van welke onderdelen van het professionaliseringstraject docenten in de interviews als waardevol benoemden met een selectie van letterlijke uitspraken over de betreffende onderdelen.

Tabel 8. Waardevolle Onderdelen van het Professionaliseringstraject volgens Docenten

Waardevolle onderdelen van het professionaliseringstraject	Reflectie van docenten op waardevolle onderdelen uit interviews
Bekijken van eigen video-opnames	“Het zien van de videofragmenten heeft me bewust gemaakt van wat ik doe. Dat ik steeds meer ging vertellen en de studenten daardoor steeds passiever werden. Natuurlijk weet ik wel dat ik veel praat en oplossingen aandraag maar nu werd ook echt duidelijk dat ik in die fragmenten helemaal geen vragen stelde.”
Feedback krijgen van peers	“Als een ander je dingen teruggeeft die je zelf anders ziet, dat kan heel

	geruststellend zijn en ook heel leerzaam.”
Vragenlijst bij video-opnames	‘Ik vind het een goede zaak dat deze erbij zit als kijkkader want anders krijg je zulke brede antwoorden dat je er niet mee uit de voeten kan. En ook hier geldt weer voor: als ik die niet had gehad had ik het veel meer op mijn eigen manier gedaan. Hielp me om te focussen en bewust te worden.’
Kleine groep tijdens professionaliseringsbijeenkomsten	“Voordeel van dit traject is dat het in klein groepje is”
Bekijken videofragmenten van peers	“Het zien van collega’s in videofragmenten is waardevol. Nadeel van mijn baan is dat je anderen niet aan het werk ziet. Hartstikke leuk om te zien hoe anderen er al zijn en het groeien en strugglen.”
Feedback geven aan peers	“Het is goed om je mening te kunnen geven en te merken dat daar ook iets mee gedaan wordt. Dat is leuk om te ervaren. Ik heb sowieso altijd moeite om mijn mening te geven in een grotere groep en dan vind ik het leuk om het nu gewoon wel te kunnen doen. En dan doe ik het ook gewoon en dan vind ik het leuk om dat van mezelf te zien. Leuk om daar mijn ervaring mee te kunnen delen want dat is ook wel een stukje kwetsbaarheid.”

Nu volgt een toelichting van de onderdelen die door docenten als waardevol zijn benoemd.

Bekijken van eigen video-opnames. De docenten vonden het bekijken van videofragmenten die ze van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten in de eigen onderwijspraktijk gemaakt hadden het eerste waardevolle onderdeel van het professionaliseringstraject. De docenten gaven aan dat het bekijken van hun eigen gedrag hen bewust maakte van wat ze deden en tevens van het effect van hun eigen gedrag op dat van studenten. Zo gaf Bettie aan dat ze zag dat juist doordat ze zelf maar bleef praten en oplossingen aandragen de studenten steeds passiever werden. Daarmee bereikte ze het tegengestelde van wat ze wilde, namelijk dat studenten zelf verantwoordelijkheid namen en met oplossingen kwamen. Deze bewustwording van gedrag vormde een belangrijke bijdrage aan het opstellen van doelen en verbeteracties voor de coachende rol. De docenten hadden nog niet eerder gebruik gemaakt van video-opnames voor professionalisering. Van te voren vonden de docenten het idee om zichzelf op video-opnames bezig te zien best spannend en tevens om die fragmenten vervolgens te delen met anderen. In de interviews benoemden docenten dat het een leuke ‘eye opener’ was om zichzelf te zien en dat het heel erg was meegevallen. Docenten gaven aan dat ze voldoende veiligheid hadden ervaren om op deze manier van en met elkaar te leren en dat dit ook een belangrijke voorwaarde was voor een professionaliseringstraject dat gebaseerd is op videofeedback.

Feedback krijgen van peers. De feedback die docenten van elkaar kregen tijdens de bijeenkomsten op grond van de getoonde videofragmenten werd als tweede waardevol onderdeel benoemd. Volgens de VIP methode (Jeninga, 2003) wordt deze feedback via peer coaching gegeven wat inhoudt dat door het stellen van open vragen de gecoachte docent wordt geholpen met het formuleren van doelen en verbeteracties. Pas als de gecoachte docent er op die manier niet uitkomt kunnen de andere docenten tips en ervaringen aanreiken, wat in de VIP methode wordt omschreven als intervisie. In de interviews benoemden de docenten het in eerste instantie lastig te vinden om elkaar feedback te geven met behulp van peer coaching. De docenten vertelden geneigd te zijn elkaar tips geven op grond van eigen ervaringen. Anke en Cristel gaven aan het als prettig te hebben ervaren om gebruik te maken van peer coaching tijdens de bijeenkomsten van het professionaliseringstraject. Ter illustratie een uitspraak van Anke over het gebruik van peer coaching en intervisie uit het interview:

“Op zich vind ik het wel handig, die peer coaching, dat de peers die vragen stellen waar je zelf niet over hebt nagedacht. Dus dat je daardoor denkt ‘oh ja, zou dat daar door komen?’. Dat je dus even die schakel hebt daartussen, dan kunnen die tips die ze geven, die kunnen altijd nog achteraf. Maar anders mis je dat stukje waarom je bepaalde dingen hebt gedaan. Dus daarom denk ik wel dat het nuttig is om die peer coaching erin te doen, en ook die tips, dus alle twee.”

Bettie vertelde dat ze de methode van peer coaching in eerste instantie heel irritant vond. Zij gaf aan dat ze liever direct oplossingen wilde horen van andere docenten in plaats van door vragen tot reflectie gestimuleerd te worden. Bettie vertelde dat, doordat Anke en Cristel hadden aangegeven het juist wel prettig te vinden om feedback te krijgen door het stellen van vragen, ze zich had gerealiseerd dat haar leervoorkeur anders is dan die van andere mensen. Daarbij vertelde Bettie dat ze zich bewust was geworden dat de rol van coach juist van haar verlangt om studenten te stimuleren zelf actief te leren en dat het stellen van open vragen daar een middel voor kan zijn. Achteraf was Bettie, net als Anke en Cristel, van mening dat de methode van peer coaching een waardevolle bijdrage aan het professionaliseringstraject had geleverd.

Vragenlijst bij video-opnames. De vragenlijst die docenten hebben ingevuld bij het bekijken van hun eigen video-opnames is werd als een derde waardevol onderdeel van het professionaliseringstraject benoemd.

Deze vragenlijst was ontwikkeld als aanvulling op de VIP-methode vanuit drie aspecten: benadering vanuit kwaliteiten, kijkkader voor reflectie en focus op vragen stellen (zie Methode). Duidelijk werd dat docenten de vragenlijst als waardevol onderdeel van het professionaliseringsproces beschouwden op grond van alle drie de genoemde aspecten. Als benadering vanuit kwaliteiten, het eerste aspect, werd docenten in de vragenlijst gevraagd fragmenten te kiezen waarover ze tevreden waren en aan te geven waarop dit was gebaseerd. De docenten gaven in de interviews aan dat ze bij de video-opnames geneigd waren om vooral te kijken naar gedrag waarover ze minder tevreden waren als uitgangspunt voor verbetering. Naar voren is gekomen dat de docenten het prettig vonden dat in de vragenlijst de focus werd gelegd op gedrag waarover ze tevreden waren, naast op gedrag waarover ze minder tevreden waren. Ter illustratie een fragment uit het interview met Cristel:

“Je bent sowieso geneigd om te kijken naar dingen die niet goed gaan en ik moest me er dan ook echt toe zetten om te kijken naar wat goed ging maar voor mij als mens in ontwikkeling is het eigenlijk heel prettig om te benoemen wat je goed doet en er bewust van te worden. Ik vond het een meerwaarde hebben.”

Uit de interviews werd duidelijk dat de vragenlijst de docenten hielp als kijkkader voor reflectie bij de videofragmenten, het tweede aspect van de vragenlijst. De docenten gaven aan dat de vragen hielpen bewust te worden van hun eigen gedrag en het effect van dit gedrag op het gedrag van studenten. Wel gaven docenten aan dat enkele vragen overlap vertoonden en dat een vragenlijst met minder vragen hun voorkeur had. Ter illustratie een fragment uit het interview met Anke:

“De vragenlijst heeft wel geholpen om na te denken maar ik denk wel dat sommige van die vragen die hadden gewoon wat overlap. Maar ik denk zeker dat het stellen van een aantal vragen van die situatie beschrijven, van de reactie die je krijgt, van wat je zou kunnen willen verbeteren, daar zitten wel nuttige dingen in.”

Als derde aspect van de vragenlijst was er een focus op vragen stellen aangebracht, op grond van de gezamenlijke keuze van docenten tijdens de eerste bijeenkomst. Uit de interviews kwam naar voren dat Bettie het aanbrengen van die focus in de vragenlijst direct handig vond omdat het haar hielp de verbeteracties te concretiseren. Anke en Cristel gaven aan dat deze focus hen in eerste instantie leek te beperken bij het uitzoeken en bekijken van videofragmenten omdat ze andere aandachtspunten zagen die ze wilden verbeteren. Duidelijk werd dat zij zich gerealiseerd hadden dat vragen stellen een belangrijke kwaliteit is die nauw samenhangt met andere geformuleerde kwaliteiten van de rol van coach en dat het stellen van vragen ook juist een middel kan zijn om die andere kwaliteiten te bereiken. Dit maakte dat Anke en Cristel aangaven de focus op vragen stellen toch als positief te ervaren.

Kleine groep tijdens professionaliseringsbijeenkomsten. De kleine groeps grootte tijdens bijeenkomsten werd door de docenten als vierde waardevolle onderdeel van het professionaliseringstraject beschouwd. De docenten gaven aan het prettig te vinden om videofragmenten te bekijken in een groepje van maximaal drie docenten, waardoor een verhouding van het ontvangen van feedback en het geven van feedback bestond die door hen als positief werd ervaren. Tegelijkertijd gaven docenten aan het frustrerend te vinden dat docenten, die aan het traject begonnen waren, afhaakten.

Bekijken videofragmenten van peers. Het bekijken van videofragmenten van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten van peers was een vijfde onderdeel van het professionaliseringstraject dat waardevol beschouwd werd door de docenten. De docenten vonden het nuttig om te zien hoe collega's de rol van coach vervulden. Docenten gaven aan in het algemeen niet de mogelijkheid te hebben andere docenten in de rol van coach bezig te zien en op die manier van anderen te kunnen leren. Naar voren kwam dat sommige vakinhoudelijke bijeenkomsten worden begeleid door twee docenten waardoor in sommige gevallen docenten wel de mogelijkheid hebben collega's in de rol van coach bezig te zien. Het gericht bekijken van elkaars gedrag in die rol van coach werd door docenten als waardevol beschouwd. Anke gaf in het interview aan bij aanvang van het professionaliseringstraject verwacht te hebben meer van de videofragmenten van anderen te kunnen leren en dan van haar eigen videofragmenten, omdat Bettie en Cristel meer ervaring hadden. Na afloop van het traject vertelde Anke in het interview dat ze het leerzaam vond om te zien hoe anderen dingen aanpakten maar dat ze minder had geleerd van de videofragmenten van anderen dan ze had verwacht.

Feedback geven aan peers. Het geven van feedback aan andere docenten tijdens de bijeenkomsten is een zesde onderdeel van het professionaliseringstraject dat door de docenten als waardevol werd benoemd. De docenten vonden het nuttig om door het geven van feedback bij te dragen aan de ontwikkeling van collega's.

Samenvatting Waardevolle Onderdelen van het Professionaliseringstraject

Zes onderdelen van het professionaliseringstraject werden door docenten als waardevol benoemd: a) het bekijken van de eigen video-opnames van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten, b) feedback krijgen van

peers, c) de vragenlijst die door docenten als hulpmiddel voor reflectie is gebruikt bij het bekijken van de video-opnames, d) de kleine groepsgrootte tijdens professionaliseringsbijeenkomsten, e) het bekijken van videofragmenten van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten van peers en f) feedback geven aan peers tijdens de bijeenkomsten. Het bekijken van eigen video-opnames en feedback krijgen van peers droegen volgens de docenten het meest bij aan hun ontwikkeling. Docenten gaven aan dat zij door reflectie op hun gedrag, met behulp van video-opnames en feedback van peers, zich bewust werden van hun gedrag en het effect hiervan op het gedrag van studenten. Deze bewustwording heeft de docenten het meest geholpen bij het formuleren van doelen en verbeteracties.

Conclusie

In dit onderzoek is een professionaliseringstraject, gebaseerd op Video Interactie Peer coaching (Jeninga, 2003), ontwikkeld en toegepast. Dit professionaliseringstraject was gericht op het verbeteren van HBO docenten in de coachende rol tijdens vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten van groepjes studenten die werken aan projecten voor de opleiding Toegepaste Biologie. Voor ontwikkeling en toepassing van het professionaliseringstraject is gebruik gemaakt van actieonderzoek waarbij docenten van de opleiding Toegepaste Biologie in verschillende fases hebben meegewerkt. Door drie docenten is de laatste cyclus van het actieonderzoek, het professionaliseringstraject, uitgevoerd.

Om de onderzoeksvraag 'Hoe draagt professionalisering gebaseerd op Video Intervisie Peer coaching volgens docenten bij aan het komen tot verbeteracties in de coachende rol tijdens vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten?' te beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Welke kwaliteiten zijn volgens docenten van belang voor de rol van coach in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten?
2. Tot welke doelen en verbeteracties komen docenten gedurende het professionaliseringstraject?
3. Welke onderdelen van het professionaliseringstraject dragen volgens docenten bij aan verbeteracties in de coachende rol?

Met behulp van de antwoorden op de deelvragen kunnen nu conclusies getrokken worden waardoor een antwoord gegeven wordt op de hoofdvraag.

Kwaliteiten voor de coachende rol. Er zijn elf kwaliteiten geformuleerd die de docenten van belang vinden voor de coachende rol in vakinhoudelijke begeleidingsgesprekken. Deze kwaliteiten zijn gericht op het begeleiden van studenten bij het zelf leren leren, vanuit een vakinhoudelijke context. De coachende rol in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten volgens de docenten komt overeen met beschrijvingen van de coachende rol die in de literatuur zijn gevonden. Scager en Thoolen (2006) beschrijven dat de rol van coach bestaat uit het stimuleren van studenten om actief te leren en de verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces. Vakinhoudelijke deskundigheid van docenten wordt in de rol van coach van even groot belang als in de meer traditionele rol van docenten gezien (Scager & Thoolen, 2006).

Als specifieke kwaliteit voor de coachende rol in de context is het begeleiden van groepjes studenten naar voren gekomen. De docenten gaven aan dat het begeleiden van een groepsproces de coachende rol complexer maakt dan bij het begeleiden van individuele studenten en dat hiervoor specifieke kwaliteiten van belang zijn.

Het stellen van vragen is als belangrijkste kwaliteit voor de coachende rol in de context benoemd. Door de verschillende rollen die de docenten bij projecten vervullen vonden zij het soms lastig om de verantwoordelijkheid bij studenten te leggen en de sturing los te laten. De docenten zagen het stellen van vragen als mogelijkheid om studenten te activeren en te stimuleren. De kwaliteit om goede vragen te stellen wordt ook door Scager en Thoolen (2006) een belangrijke succesfactor voor de rol van coach genoemd. Scager en Thoolen (2006) geven aan dat vragen stellen een goede manier is om de verantwoordelijkheid bij de student te leggen of te houden doordat de student aan het denken wordt gezet over zijn eigen keuzes. De docenten uit dit onderzoek benoemden vragen stellen als belangrijkste kwaliteit voor de coachende rol bij vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten. Dit komt overeen met een belangrijke kwaliteit uit de literatuur.

Doelen en verbeteracties De vier doelen die door de docenten ter verbetering van de coachende rol werden opgesteld, waren gericht op het stimuleren van reflectie bij studenten en het activeren van studenten verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces. De docenten wilden hiermee het accent van de traditionele rol, dat in een aantal van de videofragmenten was gevonden, verplaatsen naar een meer coachende rol.

Om de doelen te bereiken hebben de docenten in totaal 13 verbeteracties opgesteld. In deze verbeteracties werd een focus op het stellen van vragen gevonden. Door het stellen van open, oplossingsgerichte vragen wilden de docenten bereiken dat studenten meer gestimuleerd werden te reflecteren en geactiveerd werden verantwoordelijkheid te nemen.

In de videofragmenten die de docenten hebben opgenomen na het uitvoeren van de verbeteracties, laten de docenten ander gedrag zien dan in de eerste video-opnames. In dit veranderde gedrag ligt meer de nadruk op het activeren en stimuleren van studenten dan in de eerste opnames. De docenten geven aan dat ze de doelen voor verbetering in de coachende rol bereikt hebben en hier tevreden over zijn. De verbeteracties die gericht zijn op het stellen van vragen hebben in belangrijke mate bijgedragen aan het activeren en stimuleren van studenten en daarmee aan het bereiken van de doelen. Dit geeft aanleiding te concluderen dat de docenten door het uitvoeren van de verbeteracties hun doelen ter verbetering in de coachende rol hebben bereikt en zich hebben ontwikkeld in de rol van coach.

Waardevolle onderdelen van het professionaliseringstraject. Zes onderdelen van het professionaliseringstraject werden door de docenten in dit actieonderzoek als waardevol benoemd. Van deze onderdelen droegen het bekijken van de eigen video-opnames van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten en feedback krijgen van peers volgens de docenten het meest bij aan hun ontwikkeling. Door het bekijken van hun eigen gedrag in de video-opnames werden docenten zich bewust van hun gedrag en het effect hiervan op het gedrag van studenten. Door reflectie op het gedrag kwamen de docenten tot doelen en verbeteracties voor professionalisering in de coachende rol. De bewustwording en reflectie op basis van video-opnames hebben daarmee een belangrijke bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van docenten tijdens dit traject. Ook in de literatuur wordt beschreven dat video een uniek hulpmiddel bij leren is doordat video-opnames een unieke mogelijkheid bieden om de complexiteit van de onderwijspraktijk vast te leggen (Borko et al., 2008).

Feedback van peers is een tweede belangrijke bijdrage aan de professionalisering gebleken. Het krijgen van feedback van andere docenten, op basis van de videofragmenten, hielp de docenten te reflecteren op hun gedrag en daarmee tot het formuleren van verbeteracties. Het belang van feedback voor leren wordt ook in de literatuur aangegeven (Hattie & Timperley, 2007). In dit onderzoek werd, in navolging van de VIP methode, feedback zoveel mogelijk gegeven door peer coaching. Peer coaching houdt volgens de VIP methode in dat door het stellen van open, oplossingsgerichte vragen de gecoachte docent wordt gestimuleerd tot reflectie. Het toepassen van peer coaching bleek in eerste instantie lastig voor de docenten doordat ze geneigd waren eerder tips en eigen ervaringen te delen. Door toepassen van peer coaching in dit professionaliseringstraject hebben de docenten ondervonden dat ze door andere docenten te coachen zichzelf ontwikkelden in die coachende rol. Coaching was in dit professionaliseringstraject zowel een middel als een doel en geconcludeerd wordt dat die combinatie de kracht voor ontwikkeling van de docenten is geweest.

In dit onderzoek is als aanvulling op de VIP methode een vragenlijst ontwikkeld als hulpmiddel voor reflectie op het gedrag in de video-opnames. De vragenlijst werd ontwikkeld vanuit drie aspecten: a) benadering vanuit kwaliteiten, b) kijkkader voor reflectie en c) focus op vragen stellen. Door de docenten is de vragenlijst op grond van deze drie aspecten als waardevol onderdeel van het professionaliseringstraject benoemd. Dit geeft aanleiding te concluderen dat de vragenlijst door het stimuleren van reflectie heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van de docenten in dit actieonderzoek.

De hoofdvraag kan nu beantwoord worden; ‘Hoe draagt professionalisering gebaseerd op Video Intervisie Peer coaching volgens docenten bij aan het komen tot verbeteracties in de coachende rol tijdens vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten?’ Door het bekijken van video-opnames uit de eigen onderwijspraktijk en feedback van peers wordt reflectie op het gedrag gestimuleerd waardoor docenten komen tot verbeteracties in de coachende rol bij vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten. In de literatuur is gevonden dat de kracht van VIP is dat het rechtstreeks gebruikmaakt van het zichtbare gedrag van docenten in de werkpraktijk en dat het tot effectieve feedback leidt (Thurlings, 2012). Op grond van de resultaten uit dit actieonderzoek in de context van HAS Hogeschool kunnen beide conclusies van Thurlings (2012) onderschreven worden.

Discussie

In dit onderzoek is gekozen voor actieonderzoek als methode omdat dit aansloot bij de context. Actieonderzoek heeft als kenmerk dat de onderzoeker samen met betrokkenen een nieuwe aanpak ontwikkelt en uitprobeert (Ponte, 2006). De keuze voor het gebruik van actieonderzoek en keuzes in dit actieonderzoek brengen beperkingen op het gebied van validiteit en betrouwbaarheid van de resultaten met zich mee die kort worden besproken.

Dubbel rol onderzoeker. De onderzoeker heeft in dit actieonderzoek een dubbel rol gehad; naast de rol van onderzoeker is ook de rol van innovator vervuld. Vanuit de rol van innovator is in samenspraak met docenten het professionaliseringstraject ontwikkeld en uitgevoerd. De rol van innovator tijdens de bijeenkomsten is ingevuld op basis van de beschrijving de rol van procesbegeleider in de VIP methode (Jeninga, 2003). Dit hield in dat de innovator de docenten begeleidde bij de verschillende stappen van het professionaliseringstraject in de bijeenkomsten. Door de dubbel rol was er in dit proces een nauwe samenwerking tussen de participanten en de onderzoeker. Voor het verhogen van de kwaliteit van de onderzoeksresultaten zijn een aantal maatregelen

getroffen. Ten eerste is triangulatie (Miles & Huberman, 1994) toegepast door data uit verschillende bronnen te gebruiken. In dit onderzoek heeft een rijke dataverzameling plaatsgevonden met behulp van vijf onderzoeksinstrumenten: een intervisiewerkvorm, een vragenlijst, video-opnames, een verbeterplan en semigestructureerde interviews. Een tweede maatregel voor het verhogen van de kwaliteit van de resultaten is het gebruik van een tweede beoordelaar. De tweede beoordelaar heeft een rol gespeeld in analyse van de videofragmenten. Als derde maatregel is tijdens het actieonderzoek gebruik gemaakt van respondentenvalidatie (Opdenakker, 2011). Door het karakter van actieonderzoek waarbij samen met docenten een nieuwe aanpak wordt ontwikkeld zijn data zowel voor participanten als voor onderzoeker van belang. Vandaar dat op verschillende momenten in het proces data zijn teruggekoppeld naar de docenten.

Kleine onderzoeksgroep. In dit actieonderzoek hebben, in verschillende fases, verschillende aantallen docenten meegedaan. In de eerste twee cycli van het actieonderzoek hebben zes tot twintig docenten bijgedragen aan het algemeen idee en de verkenning. Die twee cycli vormden de basis voor ontwikkeling van het professionaliseringstraject. Aan de derde cyclus van het actieonderzoek hebben vijf docenten deelgenomen waarvan er twee voortijdig zijn gestopt door persoonlijke omstandigheden. De laatste fase van het actieonderzoek is uitgevoerd door drie docenten. Om de kwaliteit van de resultaten van deze kleine onderzoeksgroep te verhogen zijn aanvullende verdiepinginterviews met de docenten gehouden. Daarnaast heeft ter verdieping van de onderzoeksresultaten analyse van de video-opnames van bijeenkomsten van het professionaliseringstraject en van de videofragmenten van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten plaatsgevonden.

Student als informatiebron. In dit onderzoek is de bijdrage van studenten als informatiebron voor het krijgen van inzicht in het eigen handelen van docenten beperkt. Docenten hebben bij reflectie op hun gedrag in de videofragmenten van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten het gedrag van studenten betrokken maar er is in dit onderzoek geen gebruik gemaakt van informatie over hoe studenten het gedrag van de docent in de rol van coach en de verbeteracties ervaren. Uitspraken van studenten zouden een completer beeld kunnen geven over de rol van coach en de verbeteracties van docenten.

Aanbevelingen

De docenten hebben het professionaliseringstraject gebaseerd op de VIP methode als positief ervaren en geven aan zich hierdoor ontwikkeld te hebben in de rol van coach. Uit video-analyse van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten door de onderzoeker blijkt dat docenten de doelen voor verbetering in de rol van coach realiseren. Ook vanuit de literatuur blijkt dat VIP een rijke vorm van formeel leren tussen docenten is en daarmee van hun professionele ontwikkeling (Thurlings, 2012). Het is daarom aan te bevelen om een professionaliseringstraject gebaseerd op de VIP methode in te zetten voor het ontwikkelen van docenten in de rol van coach.

Nu door de organisatie besloten is een professionaliseringstraject gebaseerd op VIP in te voeren worden op grond van dit onderzoek de volgende aanbevelingen gedaan.

Voor het gebruik van VIP als methode voor professionalisering is het van belang dat mogelijkheden georganiseerd en gefaciliteerd worden. Dit houdt praktisch in dat docenten tijd nodig hebben voor voorbereiding van en deelname aan bijeenkomsten. De bijeenkomsten dienen zo georganiseerd te worden dat een groepje docenten ook daadwerkelijk kan deelnemen.

Video blijkt een belangrijk onderdeel in het professionaliseringstraject te zijn. Voor het opnemen, opslaan en afspelen van videobeelden is het van groot belang dat eenvoudig te bedienen apparatuur gemakkelijk beschikbaar is voor docenten.

Het krijgen van feedback door peer coaching is een ander belangrijk onderdeel van het professionaliseringstraject gebleken. Voor het ondersteunen van docenten in peer coaching is een procesbegeleider tijdens de bijeenkomsten van belang. Het is aan te bevelen een procesbegeleider in te zetten die ervaren is in het begeleiden van docenten bij peer coaching, zoals in de VIP methode omschreven. De rol van procesbegeleider is daarnaast van belang voor het begeleiden van docenten bij de verschillende stappen van het professionaliseringstraject zoals bijvoorbeeld het gebruik van het verbeterplan. Als de deelnemende docenten ervaren zijn in het gebruiken van de methode kan overwogen worden de docenten zelf de rol van procesbegeleider te laten vervullen.

De vragenlijst die in dit onderzoek als aanvulling op de VIP-methode is ontwikkeld om de docenten te helpen reflecteren op hun gedrag in de video-opnames is volgens de docenten een waardevol onderdeel van het professionaliseringstraject. Aanbevolen wordt de vragenlijst verder te ontwikkelen en te gebruiken als hulpmiddel voor docenten bij het reflecteren op gedrag in de video-opnames.

De VIP methode gaat uit van een groepsgrootte van meestal drie personen. In dit onderzoek is door de docenten ervaren dat het voor hun leeropbrengst van belang is dat de tijd die ze tijdens bijeenkomsten besteden aan het bekijken van en feedback krijgen op eigen videofragmenten en de tijd voor de andere docenten met elkaar in balans moet zijn en dat daarvoor een kleine groep gewenst is. Voor de bijeenkomsten wordt een groepsgrootte van drie docenten aanbevolen.

Veiligheid wordt door de docenten gezien als een belangrijke voorwaarde voor een professionaliseringstraject gebaseerd op videofeedback. Veiligheid wordt geïnterpreteerd als een open sfeer waarin mogelijkheden worden ervaren om te leren en fouten te maken. Aanbevolen wordt bij het samenstellen van peer groepen en bij het selecteren van procesbegeleiders rekening te houden met veiligheid.

Referenties

- Boeije, H. (2008). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Bolhuis, S. (2009). *Leren en veranderen*. Bussum: Coutinho.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M.E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417-436.
- Bouma, H.M.E.A. (2012a). Evaluatie docenten Toegepaste Biologie n.a.v. studiedag blok 3.
- Bouma, H.M.E.A. (2012b). Inventarisatie docenten voor innovatief professionaliseringstraject.
- Bouma, H.M.E.A. (2013). *Videofeedback in de (top)sport, wat kunnen we er van leren?* Paper Thema Omgeving, Ecologie van Innoveren. Master Leren en Innoveren, Stoas Vilentum Hogeschool Wageningen.
- Brophy, J. (2004a). Advances in research on teaching. Volume 10. Using video in teacher education. In M. Thurlings, *Peer to peer feedback: a study on teachers' feedback processes* (Proefschrift). Open Universiteit, Heerlen.
- Brophy, J. (2004b). Motivating students to learn. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. In Thurlings, M. (2012). *Peer to peer feedback: a study on teachers' feedback processes*. (Proefschrift, Open Universiteit, Heerlen).
- Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R. & Claessen, J. (Eds.) (2011). *Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Dochy, F., Heylen, L., Van de Mosselaer, H. (2005). *Coöperatief leren in een krachtige leeromgeving. Handboek probleemgestuurd leren in de praktijk*. Leuven: Acco.
- Flaherty, J. (1999). Coaching evoking excellence in others. In K. Scager & B. Thoolen (2006). *De docent als coach in het hoger onderwijs*. Groningen: Noordhoff Uitgevers
- Groen, M. (2011). *Reflecteren de basis*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback, *Review of Educational Research*, 77(1), p. 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Hendriksen, J. (2000). *Intervisie bij werkproblemen*. Baarn: H. Nelissen Uitgevers.
- Jackson, P., McFergow, M. (2002). *Oplossingsgericht denken*. Zaltbommel: Thema.
- Jeninga, J. (2003). Peer coaching: "Van en met elkaar leren" als krachtig leermiddel ter bevordering van integrale leerlingbegeleiding en schoolontwikkeling. In J. Fanchamps & J. Van Den Sanden (Eds.), *Integraal ondersteunen van een vernieuwd VMBO* (pp. 25-32). Antwerpen: Garant.
- Kurtz, S., Silverman, J., & Draper, J. (2005). *Teaching and learning communication skills in medicine*. Oxford, UK: Radcliffe Publishing. In R.G. Fukkink, N. Trienekens, & L.J.C. Kramer (red.), *Video-feedback in opleiding en training: Leren in Beeld gebracht*. Geraadpleegd 20 januari 2013 via <http://www.aitnl.org/feedback.pdf>
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit. Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. (2nd ed.). Thousand Oakes: Sage.
- Ministerie van OCW (2007). *Leerkracht! Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2011). *Nota werken in het onderwijs 2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Mittendorff, K. (2010). *Career conversations in senior secondary vocational education* (Proefschrift, Technische Universiteit Eindhoven). Geraadpleegd 20 mei 2013 via <http://alexandria.tue.nl/extra2/201010118.pdf>
- Mittendorff, K., de Brok, P. & Beijaard, D. (2010). Career conversations in vocational schools. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38(2), 143-165.
- Mruk, C. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. New York: Springer.
- Opdenakker, R. (2011) Respondentvalidatie (member check). In J. van Aken en D. Andriessen (red.). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek* (pp. 249-260). Utrecht: Boom Lemma Uitgevers.
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Robbins, P. (1995). Peer coaching: quality through collaborative work', in J. Block, S.F. Everson, & T.R. Gurkey (eds), *School Improvement Programs: A Handbook for Educational Leaders*, New York: Scholastic.
- Robbins, P. (1991) How to plan and implement a peer coaching programme. In M. Thurlings, *Peer to peer feedback: a study on teachers' feedback processes* (Proefschrift). Open Universiteit, Heerlen.
- Scager, K. & Thoolen, B. (2006). *De docent als coach in het hoger onderwijs*. Groningen: Noordhoff Uitgevers

- Schildwacht, R., Heunks, S. (2010). *Bij nader inzien. Professionalisering door dialoog en videofeedback*. Fontys Lerarenopleiding, Tilburg. Geraadpleegd 9 mei 2013 via http://www.fontys-lerarenopleiding.nl/web/files/42310_documenten/98009_100628-publicatie-bij-nader-inzien.pdf
- Schildwacht, R. (2012). Learning to notice. *Teachers coaching teachers with videofeedback* (Proefschrift). University of Twente, Enschede. Geraadpleegd 9 mei 2013 via http://doc.utwente.nl/81251/1/thesis_R_Schildwacht.pdf
- Simons, R. (2012, Maart). Sociaal leren. Gastcollege, Stoas Vilentum Hogeschool, Wageningen.
- Sonneveld, A. (2011). Professionalisering van studieloopbaanbegeleiders. Ontwerp en evaluatie van een professionaliseringsinterventie gericht op de verbetering van de kwaliteit van loopbaandialogen binnen studieloopbaanbegeleiding (Niet gepubliceerde masterthesis). Universiteit Twente, Enschede.
- Thurlings, M. (2012). *Peer to peer feedback: a study on teachers' feedback processes* (Proefschrift). Open Universiteit, Heerlen.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

Dankwoorden

Het schrijven van deze masterthesis is een heftig proces geweest waarin ik heel veel tijd in mijn eentje achter de computer heb doorgebracht. Toch zou deze thesis er niet zijn geweest zonder alle hulp van een heleboel mensen die ik graag wil bedanken. Ten eerste de docenten van de Master Leren en Innoveren voor de inspirerende bijeenkomsten en de nieuwe inzichten in leren. Speciale dank gaat uit naar Hanneke als coach in het eerste jaar en Ilya als coach in de zware afstudeerfase. Mijn medemastergenoten bedank ik voor de ervaring dat samen leren veel leuker is. De masterstudenten uit de KEG; Astrid, Suus, Loes en Wiranda wil ik speciaal bedanken voor alle ondersteuning in het proces naar het einde. Arda, bedankt voor je hulp bij codering en al je vragen tijdens onze autoritten samen.

Patricia, Jan, Henco, Dian en Huub van “de HAS” bedank ik voor de mogelijkheid om een innovatieproces te ontwikkelen en zo te kunnen bij dragen aan het leren van anderen en daarmee ook van mezelf. Lenny, Marloes, Liesbeth, Maaïke, Margreet en Ellen bedank ik voor deelname aan het professionaliseringstraject.

Marieke en Dominique, externe wetenschappers, bedankt voor jullie inzichten in leren en het doen van onderzoek.

Elly, bedankt voor alle uren die je voor me vrijmaakte door op Wies te passen en je nimmer aflatende vertrouwen en oppeppende woorden.

Lief kwartet, jullie bedankt voor het begrip als ik er niet was en vrolijke afleiding als ik er wel was.

Tenslotte, maar oh zo belangrijk voor het doen van deze master; David. Super bedankt dat ik de mogelijkheid kreeg al die avonden, dagen, weekenden en soms zelfs nachten te studeren. Wies, lieverd, eindelijk komt er nu ook weer meer tijd voor jou!

Bijlage A: Vragenlijst

Deze vragenlijst is door docenten ingevuld bij het bekijken van de eigen video-opnames van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten met studenten (zie Methode). De vragenlijst is door docenten op twee momenten in het onderzoek ingevuld: bij de eerste video-opname voor bijeenkomst 2 van het professionaliseringstraject en bij de tweede video-opname voor bijeenkomst 3. Deze vragenlijst is ontwikkeld met behulp van de vragenlijst die is ontworpen door Sonneveld (2011) in navolging van Mittendorff, den Brok & Beijaard (2010).

Vragen bij video-opnames ‘vragen stellen in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten’:

Zoek in het opgenomen gesprek fragmenten waarin jij **vragen stelt aan de student(en)**.

Zoek **twee** fragmenten waarover je tevreden bent en **één** fragment waarover je minder tevreden bent.

Beantwoord over ieder fragment onderstaande vragen **zo uitgebreid mogelijk** in dit digitale document. Stuur het document vervolgens per mail aan mij.

Hartelijke groet,
Len

Naam:

Fragment 1:

Tijdsweergave in video: van tot

1. Je stelt vragen aan een student. Beschrijf wat je doet.
2. Wat voor type vragen stel je?
3. Hoe reageert de student op jouw vragen?
4. Beschrijf wat er tussen jullie gebeurt.
5. Denk je dat jouw vragen de student helpen? Beschrijf hoe jouw vragen de student wel of niet helpen.
6. Zou je iets aan het stellen van vragen in dit fragment kunnen verbeteren? Beschrijf hoe je je vragen wel of niet kunt verbeteren.
7. In hoeverre ben je tevreden over jouw vragen in dit fragment? Geef dit aan met een cijfer van 0-10 (waarbij 0=helemaal niet tevreden en 10=geheel tevreden).

Beschrijf zo concreet mogelijk waarop dit cijfer is gebaseerd:

Fragment 2:

Tijdsweergave in video: van tot

1. Je stelt vragen aan een student. Beschrijf wat je doet.

2. Wat voor type vragen stel je?

3. Hoe reageert de student op jouw vragen?

4. Beschrijf wat er tussen jullie gebeurt.

5. Denk je dat jouw vragen de student helpen? Beschrijf hoe jouw vragen de student wel of niet helpen.

6. Zou je iets aan het stellen van vragen in dit fragment kunnen verbeteren? Beschrijf hoe je je vragen wel of niet kunt verbeteren.

7. In hoeverre ben je tevreden over jouw vragen in dit fragment? Geef dit aan met een cijfer van 0-10 (waarbij 0=helemaal niet tevreden en 10=geheel tevreden).

Beschrijf zo concreet mogelijk waarop dit cijfer is gebaseerd:

Fragment 3:

Tijdsweergave in video: van tot

1. Je stelt vragen aan een student. Beschrijf wat je doet.

2. Wat voor type vragen stel je?

3. Hoe reageert de student op jouw vragen?

4. Beschrijf wat er tussen jullie gebeurt.

5. Denk je dat jouw vragen de student helpen? Beschrijf hoe jouw vragen de student wel of niet helpen.

6. Zou je iets aan het stellen van vragen in dit fragment kunnen verbeteren? Beschrijf hoe je je vragen wel of niet kunt verbeteren.

7. In hoeverre ben je tevreden over jouw vragen in dit fragment? Geef dit aan met een cijfer van 0-10 (waarbij 0=helemaal niet tevreden en 10=geheel tevreden).

Beschrijf zo concreet mogelijk waarop dit cijfer is gebaseerd:

Ruimte voor opmerkingen:

Bedankt voor het invullen!

Bijlage B: Verbeterplan

Dit verbeterplan is door docenten ingevuld tijdens bijeenkomsten van het professionaliseringstraject na het bekijken en bespreken van hun eigen video-opnames van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten met studenten (zie Methode). Het verbeterplan bestaat uit twee delen die op twee momenten in het onderzoek zijn ingevuld: deel 1 tijdens bijeenkomst 2 na bekijken en bespreken van de eerste video-opnames en deel 2 tijdens bijeenkomst 3 na het bekijken en bespreken van de tweede video-opnames. Dit verbeterplan is ontwikkeld in navolging van het ActieVerbeterPlan uit de Video Intervisie Peer coaching methode van Jeninga (2003).

1 N.a.v. bekijken eerste videofragmenten tijdens tweede bijeenkomst:

Hoofddoel(en):

Subdoel(en):

Concrete actie(s):

2 N.a.v. bekijken tweede videofragmenten tijdens derde bijeenkomst:

Hoofddoel(en) bereikt?

Subdoel(en) bereikt?

Concrete actie(s) uitgevoerd?

Hoe tevreden ben je over bereiken doel? (schaal 1-10)

Waarom geef je dit cijfer?

Wat zou er moeten gebeuren om je cijfer 1 punt te verhogen?

Bijlage C: Onderwerpenlijst semigestructureerd interview

Deze onderwerpenlijst is door onderzoeker ontwikkeld met gebruik van een vragenlijst van Schildwacht (2012) en gebruikt bij het interviewen van docenten tijdens de laatste bijeenkomst van het professionaliseringstraject. (zie Methode). De interviews werden gehouden om uitspraken te kunnen doen over de ervaringen van docenten met het professionaliseringstraject. Deze interviews duurden circa 30 minuten per docent.

Vragen stellen:

- Is je manier van met vragen stellen omgaan veranderd?
- Zo ja, op welke manier? Hoe komt het dat dit veranderd is? Wat heeft jou hierbij het meeste geholpen?

Gehele professionaliseringstraject:

- Hoe heb je dit traject ervaren?
- Welke aspecten vond je waardevol aan dit traject?
- Welke aspecten vond je niet waardevol aan dit traject?
- Wat zou je, terugkijkend, zelf anders hebben willen doen?
- Wat zou je, terugkijkend, liever anders hebben gehad?

Vragenlijst bij fragmenten als kijkkader:

- Heeft invullen van vragenlijst geholpen bij reflecteren?

Videofragmenten bekijken:

- Leren van eigen video-opnames? Belangrijkste opbrengsten?
- Leren van videofragmenten van andere docenten? Belangrijkste opbrengsten?

Coachen van/door peers:

- Leren van gecoacht worden? Belangrijkste opbrengsten?
- Leren van ander coachen? Belangrijkste opbrengsten?
- Coachen als middel en doel? Peer coaching met docenten en coaching van studenten?

Beïnvloeding gedrag door videocamera:

- Ander gedrag? Bewust van camera?

Leeromgeving:

- Veiligheid binnen professionaliseringsgroep?
- Gelijkwaardigheid binnen professionaliseringsgroep?

Toekomst:

- Zie je mogelijkheden om (onderdelen van) dit traject te blijven gebruiken voor professionalisering?
- Zo ja, wat en hoe? Zo nee, waarom niet?

Bijlage D: Onderwerpenlijst semigestructureerd verdiepingsinterview

Deze onderwerpenlijst is door onderzoeker gebruikt bij het interviewen van docenten circa vier weken na de laatste bijeenkomst van het professionaliseringstraject (zie Methode). De interviews werden gehouden om uitspraken te kunnen doen over de ervaringen van docenten met specifieke onderdelen van het professionaliseringstraject. Deze interviews duurden circa 30 minuten per docent.

Intervisiewerkvorm tijdens eerste bijeenkomst: coachende rol in vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten

Vragenlijst bij video-opname

- kijken naar wat goed gaat
- hulpmiddel bij reflectie
- focus op vragen stellen

Feedback van peers

- Peer coaching-intervisie
- Rol van procesbegeleider

Verbeterplan, twee delen

- Op basis van reflectie bij video-opnames-feedback peers

Bijlage E: Coderingsschema analyse intervisiewerkvorm

Dit coderingsschema is gebruikt voor codering van de uitkomsten van de intervisiewerkvorm die door docenten tijdens de eerste bijeenkomst is toegepast om inzicht te krijgen in de kwaliteiten in de rol van coach tijdens vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten (zie Methode).

Categorie	Beschrijving
Signaleren	Opmerken van wat er gebeurt, problemen kunnen detecteren
Inhoudelijke kennis	Hebben van vakinhoudelijke kennis
Veiligheid bieden	Bijdragen aan een gevoel van veiligheid en goede sfeer
Luisteren	Luisteren naar wat anderen zeggen
Vragen stellen	Vragen stellen aan studenten
Open houding	Open houding naar student hebben
Sturen	Richting bepalen en aangeven, ingrijpen, afspraken maken met studenten
Feedback geven	Geven van feedback aan studenten
Loslaten	Verantwoordelijkheid bij studenten leggen
Groep- en studentgericht	Begeleiden van zowel groepsproces als ook individuele student.

Bijlage F: Coderingsschema analyse videofragmenten

Dit coderingsschema van Mittendorff (2010) is gebruikt voor codering van de videofragmenten van vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten.

Categorie	Beschrijving
Vragen stellen (voor informatie, feiten, details)	Verduidelijking of meer informatie vragen (controleren of student dingen begrepen heeft of iets wil toevoegen; feiten of details vragen; gesloten vragen over wat student heeft meegemaakt, denkt of voelt)
Reflectie stimuleren	Vragen stellen met de bedoeling reflecteren aan te moedigen (open vragen over wat student heeft meegemaakt, denkt of voelt; student vragen een situatie te analyseren, denken over waarom dingen gebeurd zijn; gedachten van de student nagaan, achterhalen wat student geleerd heeft)
Actief luisteren	Aanmoedigen om te vertellen (door knikken, "ja" of "ga door" zeggen en/of herformuleren van informatie, bv door samenvatten en navragen of dat klopt)
Opbouwen band	Vriendelijk en aardig zijn tegen de student (vriendelijke opmerkingen maken en lachen, empathie tonen, geruststellen, hulp aanbieden, instemmen of verontschuldigen en openstellen bv door iets over zichzelf te vertellen)
Structureren	Structureren of samenvatten (door, bv op te noemen wat eerst aangepakt zal worden of wat gezegd is, formuleren van afspraken)
Adviseren	Advies geven of suggesties doen
Feedback geven	Informatie geven over aspecten van het functioneren of het begrip van de student (informatie kan positief, neutraal of negatief zijn; informatie kan gericht zijn op verschillende niveaus bv de persoon, zelfregulatie, proces van de taak, taak)
Activeren	Benadrukken van verantwoordelijkheid van student, aanmoedigen student initiatief te nemen en te handelen.

Bijlage G: Gedrag Docenten in Vakinhoudelijke Begeleidingsbijeenkomsten, Tweede Opname

In Tabel G1 wordt het gedrag van docenten in de coachende rol tijdens vakinhoudelijke begeleidingsbijeenkomsten gegeven waarin ook fragmenten uit de videodata en reflectie van docenten op de videofragmenten is weergegeven.

Tabel G1. Gedrag Docenten in Vakinhoudelijke Begeleidingsbijeenkomsten, Tweede Opname

Gedrag docent (codering volgens Mittendorff)	Fragment uit videodata	Reflectie docent uit vragenlijst
Activeren	<p>Tijdens bijeenkomst over onderzoek dat studenten op een andere school doen vraagt docent naar samenwerking met andere groep studenten.</p> <p>Docent: “Hebben jullie nagedacht hoe jullie met die andere studenten gaan afstemmen? Dit is de eerste keer dat jullie dan echt samen op die school zijn, he? Hebben jullie daar nog ideeën over? Om daar gebruik van te maken, misschien? Snap je wat ik bedoel? Dat zij daar ook zijn.”</p> <p>Student A: “Ja, dat had jij ook al bedacht, toch (kijkt andere student aan), over Y....?”</p> <p>Student B: “Ehm...”</p> <p>Student A: “Oh, bedoel je dat ze daar ook zitten of zoin die organisatie?”</p> <p>Docent: “Nou ik bedoel meer.... zij hebben natuurlijk al interviews gedaan en jullie hebben al interviews gedaan...”</p> <p>Student A: “Ja...”</p> <p>Docent: “En dat is natuurlijk een mooi moment om te zien of jullie het op dezelfde manier doen, zo bedoel ik het. Dus misschien even nadenken hoe je dat dan doet.”</p> <p>Student A: “Ja, iemand kan, hoe heet dat..., die lijst insturen...Ik zou dan bijvoorbeeld kunnen kijken of ze een beetje.....”</p>	<p>“Een oplossing die studenten zelf verzinnen vergeten ze niet zo snel. Ik dwing ze zelf na te denken en probleemeigenaar te worden. Ik zeg niet voor, dus ze moeten wel. Mijn vraag had duidelijker gekund, nu was het eerst niet duidelijk wat ik bedoelde maar nu denken ze wel mee, in plaats van dat ze weer een opdrachtje voor mij gaan uitvoeren.”</p>
Reflectie stimuleren	<p>Tijdens bijeenkomst vertellen studenten dat ze voor onderzoek bij externe organisatie later aanwezig waren dan achteraf de bedoeling bleek.</p> <p>Docent: “En hoe ga je dat beter afspreken een volgende keer? Ze verwachten je dus om half 9, eigenlijk.”</p> <p>Student A: “Ja dat was een beetje andere communicatie dan we(lacht) gedacht hadden. We hadden een mailtje gestuurd met de datums en toen ja....wachten we eigenlijk”</p> <p>Student B: “Maar we hadden ook gedacht dat het wel goed was. “</p> <p>Docent: “Ok...”</p> <p>Student A: “Ja. Ze hadden ook best wel korte tijd om te reageren. Maar we wisten ook niet wanneer ze zouden kijken, met de carnavalsvakantie en zo.”</p> <p>Docent: “Hoe zou je dat dan anders kunnen aanpakken, een volgende keer?”</p> <p>Student B: “Echt een tijd afspreken.”</p> <p>Student A: “Ja, of misschien onderin de mail zetten: graag een reactie, of zoiets.”</p> <p>Docent: “Maar dat blijft mail, natuurlijk...”</p> <p>Student A: “Ja, of bellen..”</p> <p>Student B: Ja, want ik heb uiteindelijk X gebeld...”</p> <p>Docent: “Ja, en met dat telefoongesprek kwam je er tenslotte wel uit. Want dan heb je natuurlijk rechtstreeks contact, he?”</p> <p>Student A + B: “Ja.”</p>	<p>“Ik dwing de studenten zelf antwoord te geven en geef ze ruimte om hun ideeën te vertellen. De sfeer is goed, het wordt zo meer een overleg, minder opdrachtgever vs. uitvoerder. Studenten doen mee en praten veel meer dan wanneer ik niets vraag. Ik was trots dat ik vragen stelde en niet alleen maar vertelde/stuurde.”</p>

<p>Actief luisteren</p>	<p>Tijdens bijeenkomst over onderzoek op een basisschool vertellen studenten dat het afnemen van interviews langer duurde dan verwacht. Docent: “En waarom duurde het zo..., langer dan jullie hadden verwacht?” Student A: “Nou, dat was gewoon... ehm... ja, de leerlingen uit de les halen en dat duurde heel erg lang ... en soms moest je ze ook eerst gerust stellen...” Docent: “Ja? Waren ze... Vonden ze het eng, of...?” Student A: “Ze vonden het wel spannend, ja, maar ze vonden het wel leuk.... Maar je merkte wel dat ze het spannend vonden, natuurlijk ja.” Docent: “En haalde je een groepje uit de klas, of 1 voor 1? Of hoe hebben jullie dat gedaan?” Student B: “We hebben, ik heb een heel nieuw systeem bedacht..“ Docent: “Ja? Vertel!” Student B: “Dat kwam pas die ochtend van het onderzoek in me op...” Student A: Ja, een goed idee Docent: “Dat heb ik nooit ’s ochtends, maar ja, hahaha” Student B: “Ik heb dan een kindje baas gemaakt en die geeft dan ook stickers en die weet dan ook welk kindje die moet halen. Toen ik in mijn eentje zat toen moest dat zo. Dan vroeg ik: ga jij dat kindje halen?”</p>	<p>“Als ik geen vraag had gesteld was de student nooit met haar idee gekomen. Nu ben ik blij (want: actieve student) en zij ook (want ze is gehoord)</p>
<p>Structureren</p>	<p>Tijdens bijeenkomst aan het begin van een project bespreekt de docent met studenten wat de bedoeling is van het schrijven van een reflectieverslag. Docent: “Hadden jullie van te voren ook al de bladzijdes gelezen die ik er in de agenda bij had gezet?” (Aantal studenten knikt) Docent: “Een aantal wel, een aantal niet. Voor de mensen die het wel hebben gedaan, en ook eigenlijk voor de mensen die het niet hebben gedaan: wat is nou eigenlijk de bedoeling, wat moet er allemaal in het reflectieverslag komen? En dan niet voorlezen uit wat er in die agenda staat, maar even bedenken wat je er zelf van weet.” (Stilte) Student A: “Of je bent verbeterd of niet. Vanaf dat je die leerdoelen hebt geschreven.” Docent: “Ja, dus kijken naar je leerdoelen, of je daar verbetering in hebt. Wat nog meer?” Student B: “Wat je volgende keer kan verbeteren.” Docent: “Wat je volgende keer kan verbeteren” Student B: “Wat er wel goed ging en wat er niet goed ging” Docent: “Wat er wel en wat er niet goed ging, ja, dat moet je vertellen. Maar ook, als je aangeeft wat gaat wel goed en wat gaat niet goed, wat is dan belangrijk om daarbij te zetten?” Student C: “Waarom.” Docent: “Ja, waarom, dus een toelichting erop. Als je naar de agenda kijkt, die ik jullie gestuurd hebt, dan staat die opbouw die staat ook in het werkboek op blz 43, dus zo kan je dat dus terugvinden.”</p>	<p>“Door te vragen ‘wat moet er in het reflectieverslag’ laat ik de studenten zelf nadenken i.p.v. gelijk de opsomming te geven. Achteraf denk ik dat ik mijn opsomming beter nog op het bord had kunnen zetten of studenten dit laten doen, zo zorgen voor meer interactie dan nu (ben bij de opsomming nog teveel aan het woord, hier had ik meer uit kunnen halen)”</p>

<p>Vragen stellen (voor informatie, feiten details)</p>	<p>Tijdens laatste bijeenkomst bespreken docent, opdrachtgever en studenten hoe het project verlopen is. Opdrachtgever: "Jullie hebben volgens mij bij een aantal punten eerst echt..... door het bos gelopen...." Studenten: "Ja, dat klopt, in het rond, hahaha" Opdrachtgever: "Volgens mij had ik gezegd dat je bij die boom rechtsaf moest....het was een heel groot bos...." Studenten: (rumoer) "Ja" Opdrachtgever: "En op een gegeven moment moet je dat toch doen, zeg maar..." Docent: "Misschien, toch even, ...herkennen jullie dit?" Student A: "In het begin hadden we heel erg iets van 'waar gaan we heen?' We hadden zoveel dingen dat we eerst iets hadden van waar gaan we ons nou op richten en wat gaat het worden.." Student B:.....</p>	<p>"Ik ben hier heel tevreden over. Omdat mijn vraag meteen wordt opgepakt weet ik dat de studenten graag reageerden en ik ze de gelegenheid gaf door de opdrachtgever te interrumperen."</p>
<p>Feedback geven</p>	<p>Tijdens laatste bijeenkomst bespreken docent, opdrachtgever en studenten hoe een project verlopen is en krijgen studenten hun beoordeling te horen. Docent:"Maar ik wist gewoon dat het hier continu stroomde met strakke agenda's, duidelijke notulen, bam bam bam, eigenlijk gewoon zoals je het wil, dus ook daar geef ik jullie een 8, dus ik ben erg tevreden over.." Studenten: (rumoer, door elkaar heen) "oh mooi", "Ja, hahaha" Docent: "Ja, dat meen ik oprecht. Ik kan natuurlijk vergelijken met vele anderen nog, maar dit was heel erg prima. Ja?" Student: "Dank je!" Docent: "Graag gedaan. Dus ik moet nog wat afrondingscijfers doen maar dat worden waarschijnlijk allemaal achten, want 7,6 en een 7,7 of zo.... en van jou zie ik het wel langskomen." Student: "Ja." Docent: "Dus zorg dat je het ook zo lekker hoog houdt, he. Ik heb de eerste versie gezien en je hebt ook in dit rapport een heel mooi stuk geschreven over statistiek dus dat moet je wel lukken." Student: "Ja."</p>	<p>"Dit is echt een gemiste kans. Ik ben aan het woord en de studenten zijn stil. Ik had kunnen vragen naar reactie, concreet hoe ze het vinden, welke punten met name, bijvoorbeeld in relatie met hun eigen doelen."</p>