



Effectief coachen is vragen stellen én feedback geven

Als je veel vragen stelt en geen feedback tussendoor geeft, kan de ander onzeker worden. Daarom is het belangrijk dat je beide bewust afwisselt. Dat stelt Lia Voerman die de werkwijze didactisch coachen ontwikkelde. Ze geeft in dit artikel concrete handreikingen voor de praktijk.

Tekst: Lia Voerman

Over het gebruik van feedback in de klas weten we de laatste tijd steeds meer, vooral dat het leren effectief beïnvloedt. We weten tegelijkertijd dat feedback in de klas niet vaak en niet effectief gegeven wordt. Slechts zes procent van wat leraren doen in de klas, is effectieve feedback geven (Voerman, Meijer, Korthagen, en Simons, 2012). Leraren hebben drie interactiemogelijkheden om het leren van hun leerlingen te stimuleren. Ze kunnen een vraag stellen, feedback geven of een aanwijzing geven. Alle andere interactievormen zijn verbijzonderingen van deze drie. In 'didactisch coachen' gebruiken we het onderscheid tussen feedback, vragen en aanwijzingen, zodat leraren kunnen kiezen en vooral vaker kunnen kiezen voor een vraag of feedback, in plaats van een aanwijzing. Aanwijzingen zijn niet verkeerd, maar te veel aanwijzingen werken als negatieve feedback.

Wat is didactisch coachen?

Didactisch coachen is een planmatige en doelgerichte wijze van coachen met behulp van procesgerichte interventies, die het leren en de motivatie van de lerende bevordert door feedback te geven, vragen te stellen en – zo min mogelijk – aanwijzingen te geven (Voerman en Faber, 2016).

Feedback

In de praktijk kan feedback over vier onderwerpen gaan: over de inhoud of de taak, over de strategie die een leerling hanteert bij het leren, over de modus van een leerling, hoe hij erbij zit, wat zijn leerstand is en ten slotte over de persoonlijke kwaliteiten van een leerling (Voerman & Faber, 2016).

Je hebt deze opdracht binnen de tijd af en ook nog helemaal goed!	Feedback op de taak en de inhoud.
Je hebt eerst de opdracht goed gelezen, toen hem in stukjes bekeken en toen ben je pas begonnen. Wat een goede strategie!	Feedback op de aanpak of de strategie van de leerling.
Ik zag ook dat je eerst eigenlijk niet zoveel zin had, maar je bent toch begonnen. Goed zeg!	Feedback op de modus, de leerstand.
Je bent een echte doorzetter.	Aansluitend op de feedback op modus, feedback op persoonlijke kwaliteiten.

Figuur 1: Verschillende vormen van feedback.

De eerste twee vormen van feedback lukken vaak nog wel. In ons onderwijs is veel winst te behalen door het daarnaast geven van de laatste twee vormen van feedback. Hoe de leerling erbij zit, bepaalt sterk de reactie van de leraar, ook al wordt de modus van de leerling niet benoemd. Je kunt hem dan maar beter benoemen. En wat zou het fijn zijn als leerlingen zich bewust worden van hun persoonlijke kwaliteiten en met die zelfkennis de wereld in stappen (Korthagen en Nuijten, 2017).

Vragen stellen

Uit onderzoek naar het Nederlandse voortgezet onderwijs blijkt dat ongeveer 42 procent van wat leraren tijdens de les doen, vragen stellen is. De kwaliteit van de vragen is van groot belang om goede feedback te kunnen geven. Helaas worden de meeste van die vragen binnen een seconde beantwoord. Dat zegt niet zozeer iets over de kwaliteit van de leerling, als wel over de kwaliteit van de vraag.

In didactisch coachen onderscheiden we drie soorten vragen. Categorie 1-vragen zijn de gesloten vragen, vragen waarbij maar één antwoord goed is. Ook retorische vragen horen bij categorie 1-vragen. Als een vraag met een werkwoord begint, is het een categorie 1-vraag.

Wat is de hoofdstad van Ecuador?	Er is maar één antwoord goed.
Ga je niet eerst een samenvatting maken?	Retorische vraag; het antwoord ligt al in de vraag besloten.
Wil je je tas op de grond zetten? Werk je aan de goede opdracht? Word je hier blij van?	Vragen die beginnen met een werkwoord zijn over het algemeen categorie 1-vragen. De vraag: 'Word je hier blij van?' gaat weliswaar over de modus van de leerling, maar is in zijn vorm een categorie 1-vraag.

Figuur 2: Categorie 1-vragen.

Categorie 2-vragen zetten leerlingen meer aan het denken. Dat zijn vragen die vaker beginnen met 'hoe' of 'waarom'. Ze gaan vaak over redeneringen ten aanzien van de inhoud, de strategie om een opdracht aan te pakken. Of het is een open vraag over de modus van een leerling.

Wat zijn de verschillen tussen de Inca's en de Maja's?	Redenering ten opzichte van de inhoud.
Hoe ga je deze opdracht aanpakken? Op welke manier heb je dit resultaat behaald?	Vraag naar de te hanteren of de gehanteerde strategie.
Welke modus roept deze opdracht bij je op?	Vraag naar de modus van de leerling.

Figuur 3: Categorie 2-vragen.

Categorie 3-vragen gaan over de zelfregulatie van de leerling, op het gebied van het leren of op het gebied van het reguleren van zijn emoties. In het onderwijs vinden we dat leerlingen steeds meer moeten leren om zichzelf te reguleren. Dat gaat echt niet vanzelf en het betekent dus dat we er vragen over moeten stellen en dat we feedback moeten geven op gedrag dat hoort bij zelfregulatie.

Als je tijdens het leren merkt dat je de stof niet meer opneemt, wat doe je dan?	Vraag naar de zelfregulatie wat betreft het leren (voorafgaand aan en tijdens het leren).
Hoe heb je ervoor gezorgd dat je dit nu zo goed kunt?	Idem, maar dan na het leren.
Hoe kun jij jezelf herpakken als je gaat balen tijdens het leren?	Vraag naar zelfregulatie op het gebied van emotie (voorafgaand aan en tijdens het leren).
Je hebt ontzettend je best gedaan en je hebt toch een onvoldoende, hoe ga je daarmee om?	Vraag naar zelfregulatie na het leren.

Figuur 4: Categorie 3-vragen.



Vragen die beginnen met 'hoe' of 'waarom' zetten leerlingen meer aan het denken

geval de modus van de leerling (hoe zit de leerling erbij) en het werk van de leerling. Beide aspecten zijn belangrijk om de volgende stappen goed te kunnen zetten. In het voorbeeld kijkt de leraar in eerste instantie naar de modus van de leerling, en die was hard aan de slag.

D = Diagnose. Je stelt in een oogwenk, bijna onbewust, een diagnose: deze leerling is hard aan de slag. Dit gaat echt heel snel en hoogstwaarschijnlijk zie je nog meer dan dat. Je ziet dat de leerling niet alleen hard werkt, maar ook of het klopt wat hij doet.

B³: Je hebt dan drie mogelijkheden. Je kiest voor *bevragen* (een vraag stellen), *benoemen* (feedback geven), of *beweren* (een aanwijzing geven). In dit voorbeeld koos de leraar voor feedback op de modus van de leerling: 'Hard aan het werk zeg!'

C: Checken. In het voorbeeld glimlacht de leerling en de leraar beantwoordt dit. In het waarnemen van de glimlach en het beantwoorden ervan, zit in dit geval de check: hoe komt mijn feedback, mijn vraag of mijn aanwijzing binnen bij de leerling? Je kunt het natuurlijk ook vragen, als je niet helemaal zeker bent hoe je feedback overkomt.

Je zou kunnen zeggen dat hiermee een kort proces van formatieve assessment is doorlopen, gericht op de activiteit van de leerling. En hiermee zie je ook dat het niet alleen gaat om het leren van de leerling, maar ook om hoe hij erbij zit, wat hij voelt en ervaart bij het leren.

Vragen stellen is misschien nog niet eens het moeilijkste. Het lastigste is stil te blijven als je een vraag gesteld hebt, en niet bijvoorbeeld een makkelijker vraag te stellen of het antwoord deels al in te vullen. Als een leerling het antwoord niet weet, gaat hij nadenken. En dat is nou net wat je wilt als je een vraag stelt!

In didactisch coachen stimuleren we het stellen van categorie 2- en 3-vragen. Deze leiden tot grotere mogelijkheden voor specifieke feedback, vanwege de uitgebreidere antwoorden van de leerlingen. Als op de vraag: 'Wat is de hoofdstad van Ecuador?' het juiste antwoord: 'Quito' wordt gegeven, kun je niet veel meer zeggen dan: 'Goed zo!' Toch kun je echt niet zonder categorie 1-vragen. Ze zijn dus niet fout en hoeven ook niet ten koste van alles vermeden te worden. Het gaat juist om de verhouding tussen de soorten vragen. Stel je alleen categorie 1-vragen, dan maak je het leerlingen wel erg makkelijk. Hierna staan twee voorbeelden uit de praktijk.

Voorbeeld 1: Aandacht, diagnose en check

Een leerling is geconcentreerd aan de slag met rekenopgaven. De leraar die langsloopt merkt op: 'Hard aan het werk, zeg!' De leerling glimlacht naar de leraar en gaat door met zijn werk. De leraar glimlacht terug en loopt door naar de volgende leerling.

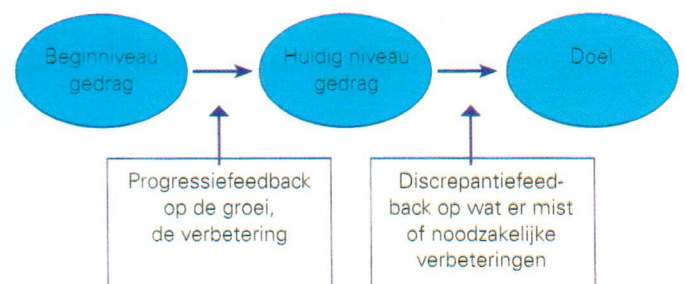
Het is belangrijk dat leraren zowel vragen stellen als feedback geven. Om dit goed te kunnen doen, zijn vier aspecten belangrijk. We korten deze af met ADB³C:

A = Aandacht. Als leraar kijkt je naar de leerlingen en hun werk en je neemt waar op verschillende niveaus. Je ziet in ieder

Voorbeeld 2: Aandacht, diagnose en feedback

Even later loopt de leraar weer langs bij die leerling en zegt: 'Hee, je hebt nu echt alle sommen goed, zelfs de sommen die je de vorige keer nog heel lastig vond! Goed heel!' De leraar wacht even, kijkt naar de leerling en vraagt dan: 'Wat heb jij nu gedaan om ervoor te zorgen dat je ze allemaal goed hebt, ook de sommen die je lastig vond?'

In dit voorbeeld is meer aan de hand. De leraar heeft weer aandacht voor de leerling en zijn werk, stelt een snelle diagnose (alle opdrachten goed), relateert dit aan een vorige prestatie en kiest in dit geval voor een combinatie: eerst feedback en dan een vraag.



Figuur 5: Progressiefeedback en discrepantiefeedback (Voerman et al., 2014).

In figuur 5 zie je dat feedback eigenlijk een heden, een verleden en een toekomst heeft. Het doel van wat een leerling leert, staat helemaal rechts. Links staat het startpunt van de leerling en ergens onderweg van startpunt naar doel is het heden. Nu kun je op twee manieren feedback geven: je kunt kijken naar waar de leerling is en waar hij heen moet. Dat noemen we discrepantiefeedback. Je gaat dan zitten op wat er nog mist.

Feedback op het verschil tussen het startpunt en waar de leerling nu is, noemen we progressiefeedback. Het gaat over waar een leerling was en waar hij nu is, gerelateerd aan een doel. Je vertelt de leerling waarin hij is vooruitgegaan. Helaas komt deze vorm van feedback zelden voor. Slechts 0,6 procent van wat leraren in het voortgezet onderwijs doen, is het geven van progressiefeedback (Voerman et al., 2012). Juist met progressiefeedback kun je leerlingen helpen om hun vaste mindset 'Ik kan dit toch niet, wat ik ook doe' te veranderen in een groeimindset ('Als ik mij inspan, ga ik het leren') (Dweck, 2006). Dat lukt als je deze feedback combineert met de vraag 'Wat heb jij nu gedaan om deze vooruitgang voor elkaar te krijgen?' en vervolgens ingaat op de strategie die de leerling in zijn antwoord benoemt. Daarmee leer je de leerling dat inspanning leren oplevert. Je maakt hem bewust van zijn eigen strategieën en aanpakken en laat hem inzien welke aanpak helpt bij leren en welke niet. Daarmee is de combinatie van feedback en vragen krachtiger dan alleen feedback of alleen een vraag. Een dialoog zou er dan uit kunnen zien zoals weergegeven in figuur 6:

Leraar:	'Hee, je hebt nu echt alle sommen goed, zelfs die je de vorige keer nog heel lastig vond! Goed zeg!'	<i>Progressiefeedback</i> op de inhoud van de taak. Leraar heeft een razendsnelle diagnose gesteld.
Leerling:	Glimt!	
Leraar:	'Wat heb jij nu gedaan om ervoor te zorgen dat je ze allemaal goed hebt, ook de sommen die je lastig vond?'	Een <i>vraag</i> op de zelfsturing van de leerling. (Ondertussen neemt de leraar waar hoe de leerling erbij zit).
Leerling	'Eh...'	Leerling denkt na.
Leraar	Houdt zijn mond en laat de leerling nadenken.	Het is een moeilijke vraag, voor de beantwoording is tijd nodig. Je mond houden is dan essentieel...
Leerling	'Nou, ik heb het gewoon maar geprobeerd.'	Leerlingen weten, zeker in het begin, niet zo goed antwoord te geven op dit soort vragen.
Leraar	'Dus je hebt het beginnen niet uitgesteld, je bent gewoon begonnen. Goed gedaan.'	Positieve <i>feedback</i> op de strategie beginnen en niet uitstellen. De leraar geeft in zijn feedback een ander kader aan wat de leerling zegt, vertaalt dit naar een aanpak of strategie.
Leraar	'En wat heb je nog meer gedaan?'	<i>Vervolg</i> vraag. Het is voor het leren van de leerling erg belangrijk om niet zomaar tevreden te zijn met een onvolledig antwoord, of dit nu gaat over de inhoud of over de aanpak van het werk.

Leerling	'Ik heb even in het boek gekeken bij de leerwijzer, toen ik het niet snapte.'	Leerling komt met nieuwe strategie.
Leraar	'Dus je wist het even niet en bent toen in de hulpwijzer gaan zoeken. Wat een goeie manier om een oplossing te zoeken als je het even niet weet.'	Geeft <i>feedback</i> op deze strategie, die de leerling helpt zelfstandig hobbels te nemen.
Leraar	Duim omhoog en loopt verder.	Effectieve feedback en effectieve vragen zijn kort. Daarmee is een effectieve leerdialoog ook kort. Wordt er te veel verbale informatie gegeven, dan kunnen leerlingen dit niet onthouden.
Klassikaal		
Leraar	'Ik heb verschillende goede strategieën gezien bij het rekenen: leerling A heeft het beginnen niet uitgesteld en is meteen begonnen. Leerling B...'	Geeft na het zelfstandig rekenen klassikaal nogmaals <i>feedback</i> op de effectieve strategieën.
	'Welke andere strategieën hebben jullie nog gehanteerd die handig waren?'	En <i>vraagt</i> dan naar strategieën die ook handig zijn bij rekenen.
	'Mooie strategieën kennen jullie. Ik geef er nog een. Behalve in de leerwijzer achterin het boek, kunnen jullie ook kijken naar de voorbeelden in de gekleurde kaders in het boek.'	En geeft ten slotte een <i>aanwijzing</i> over wat hij nog wil aanvullen in de gebruikte strategieën. Op deze manier kan de leraar klassikaal nogmaals feedback geven, recht doen aan de leerlingen die hij misschien deze keer niet gesproken heeft, en ten slotte nog een <i>aanwijzing</i> geven over dat wat hij nog belangrijk vindt dat de leerlingen weten of kunnen.

Figuur 6: Vragen stellen en feedback geven: een voorbeeld.

Veel leraren zeggen: 'Ik heb een klas van dertig leerlingen. Ik heb helemaal geen tijd om feedback te geven!' Bovenstaand voorbeeld laat zien dat feedback geven en vragen stellen niet veel tijd hoeft te kosten. Een dergelijke dialoog duurt op zijn hoogst een minuut en er is belangrijk resultaat. Het lukt overigens niet om in een klas van dertig leerlingen iedereen elke les feedback te geven of vragen te stellen. Dat kun je opvangen door te variëren bij wie je langsgaat en door een klassikaal moment in te bouwen om de strategieën te bespreken. Ook kun je dan de leerlingen vragen om te vertellen welke strategieën ze nog meer gebruikt hebben. Hiermee vul je het koffertje van de strategieën van de leerlingen en daarmee worden ze steeds minder afhankelijk van de leraar. Juist de bewuste afwisseling van vragen en feedback werkt hierin heel goed.

Liever vervolgvraag dan aanwijzing

En wat nu, als er niet zoveel vooruitgang is of niet zoveel goed gaat? Dan nog blijft het belangrijk om feedback en vragen te

Met progressiefeedback help je leerlingen om hun vaste mindset om te zetten naar een groeimindset

combineren en niet te snel te kiezen voor het geven van aanwijzingen. Je kunt bijvoorbeeld zeggen: 'Ik zie dat deze som niet goed is. Welke strategie heb je gebruikt?' Als de leerling het niet weet, dan kun je eventueel een aanwijzing geven. Pas op: leerlingen zijn niet gewend aan dit soort vragen en zeggen snel dat ze het niet weten, terwijl ze het met een vervolgvraag vaak wel weten. Een vervolgvraag zou kunnen zijn: 'Waar zie je in het boek de strategieën staan die horen bij deze opdracht?' Of: 'Op welke manier kun je nagaan welke strategie je gebruikt hebt?' Wanneer leerlingen eenmaal gewend zijn aan deze manier van bevragen, dan bereiden ze zich daarop voor.

Wat betekent dit voor begeleiders?

Voor begeleiders is vragen stellen en feedback geven buitengewoon belangrijk. In de eerste plaats om model te staan voor je coachees. In de tweede plaats helpt de afwisseling tussen vragen en feedback je coachee verder in het denken over de eigen strategieën, modus en persoonlijke kwaliteiten. Houd je het alleen bij vragen stellen, dan ontstaat er bij de coachee weliswaar een denkproces, maar geen fundament van zekerheid over zichzelf en de eigen manier van handelen. Het is lastig bouwen als er onzekerheid is over het fundament.

Literatuur

- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballentine Books.
- Korthagen, F.A.J. & Nuijten, E. (2015). *Krachtgericht Coachen. Een aanpak voor diepgaand leren en effectief functioneren*. Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- Voerman, L., & Faber, F. (2016). *Didactisch Coachen. Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. Baarn: De Weijer Uitgeverij.
- Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Simons, P.R.J. (2012). *Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education*. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107-1115.
- Voerman, L., Korthagen, F.A.J., Meijer, P.C., & Simons, P.R.J. (2014). *Feedback revisited: Adding perspectives based on positive psychology. Implications for classroom practice*. *Teaching and Teacher Education*, 43, 91-98.



Dr. Lia Voerman is directeur/eigenaar van V&F Onderwijsconsult en werkt parttime aan de Universiteit Utrecht. De laatste tien jaar is ze zich gaan specialiseren in didactisch coachen. Dit heeft geleid tot het boek 'Didactisch Coachen'.

AUTEUR