

Didactisch coachen: Het verhaal van Annemarijn

Door Lia Voerman en Frans Faber

Welgemoed en vol verwachting stapte mijn dochter Annemarijn haar nieuwe school voor voortgezet onderwijs binnen. Na een week kwam ze bijna elke dag huilend thuis..... Wat was er gebeurd? In die eerste week maakte ze kennis met haar nieuwe klasgenoten, vakken en docenten. Maar in die eerste week ontving ze van haar wiskundeleraar ook tot twee keer toe de boodschap, dat ze "dom" was. Althans, zo kwam het op haar over. Of de docent dat ook gezegd heeft, laat staan bedoeld, is uiteraard de vraag. Annemarijn kwam met didactische achterstand op het gebied van rekenen van de basisschool. Ze heeft zich op dat gebied nooit heel zeker gevoeld. Al snel komen diffuse boodschappen dan sterker binnen dan de bedoeling is.

Het resultaat was in ieder geval fors: "Mamma, ik ben dom, wiskunde is een stom vak, de leraar is stom, school is stom..... ik wil terug naar de basisschool." En over wiskunde natuurlijk: "Ik snap er niets van!!!!"

Mijn reactie hierop was: meid, dat varkentje wassen we even, jij krijgt gewoon even een paar bijlessen wiskunde, dan komt het goed. Er is geen sprake van dat jij geen wiskunde kunt!

Dus zocht ik een goede bijlesleraar. Na de eerste twee bijlessen kwam ze weer huilend thuis.

"Mamma ik kan geen wiskunde en ik leer het nooit!! Vervolgens werd ik opgebeld door de bijlesleraar: het was toch niet zomaar een probleem met Annemarijn, ze had een serieus leerprobleem. Het voorstel was dat ze in het vervolg alle wiskunde samen met de bijlesleraar zou maken. Dat zou toch zeker wel een half jaar moeten. .. elke dag uit school..

Wat nu...

Ik werk als jaren als trainer/consultant in het onderwijs en ik coach onder andere docenten in de wijze waarop ze met leerlingen omgaan. Bovendien ben ik orthopedagoog, gespecialiseerd in leerproblemen. Ik heb dus aardig wat in huis om mijn dochter te helpen. Toch huldigde ik aanvankelijk de opvatting, dat ik dat niet kon. Immers, ik ben haar moeder en ik heb een andere rol. Toen ik daar nog eens goed over nadacht besloot ik me door die opvatting niet te laten tegenhouden. Ik was ervan overtuigd dat ik haar kon helpen. Misschien niet eens zozeer om heel goed in wiskunde te worden, maar wel om een en ander hanteerbaar te maken voor haar.

Eerst heb ik een gesprekje met haar gehad. Daarin heb ik haar gevraagd of ze met mij wilde werken. Of ze me dus wilde accepteren in een andere rol dan die van de moeder die soms eens overhoort, of eens een keertje bij het huiswerk helpt. Ze wilde dat wel, en we hebben afgesproken om een korte periode met elkaar te werken. Kort, omdat we samen ook zoiets hadden van: zo'n andere rol kan wel een poosje, maar moet op een gegeven moment ook weer afgelopen zijn. Uiteindelijk hebben we zo'n zes weken ongeveer twee a drie keer per week samen wiskunde gedaan.

Een andere afspraak die we maakten, was om overnieuw te beginnen met de stof. Dat was niet zozeer voor haar, maar voor mij. Ik heb wiskunde nu eenmaal heel anders gehad dan zij....

“Modus”

We zijn samen gaan zitten aan wiskunde. Al snel werd dat niet zo gezellig: mijn dochter boos en in tranen, en ik ongeduldig en geïrriteerd. Het werd al snel duidelijk dat de manier waarop we bezig waren niet werkte. Daarom hebben we opnieuw gepraat samen en ik heb haar gevraagd *hoe* ze met mij wilde samen werken en *hoe* ze zich wilde voelen.

Het antwoord was helder. Ze wilde graag duidelijke uitleg en ze wilde zich blij voelen. Nu kwam dat goed uit, want dat wilde ik natuurlijk ook wel. Dat resulteerde erin dat mijn dochter *mij* zo nu en dan vroeg: “Ben je nog blij, mamma?” En ze wist dat perfect te timen..... ze vroeg dat uiteraard op momenten dat ik bijvoorbeeld mijn ongeduld probeerde te verbergen. Maar het resultaat was ook dat ik haar zo nu en dan kon vragen: “Annemarijn, ben je nog blij?” En daarmee werd bespreekbaar hoe ze zich voelde en wat het leren van wiskunde met haar deed. Want natuurlijk vond ze het niet leuk om wiskunde te doen. Ze dacht nog steeds dat ze het niet kon en werd voor haar gevoel geconfronteerd met haar onvermogen. En daar verzette ze zich tegen. We bedachten ook een woord voor die gevoelens. We vroegen elkaar: wat is de “modus” waarin je aan het werk bent? En dat kon dan de modus “verzet” zijn, of de modus “ik kan het best”. Daarmee leerde ze dat ze de manier waarop ze aan het werk was zelf kon beïnvloeden.

Inhoud, strategie en kwaliteit

Inhoudelijk gezien heb ik haar ook op een specifieke manier begeleid: bij elke som die we deden heb ik haar in eerste instantie feedback gegeven op wat ze goed deed. Ik heb zo min mogelijk fouten benoemd. Daarbij heb ik niet alleen gezegd: goed zo! Maar met name benoemd *wát* ze goed deed: de juiste formule hanteren, bijvoorbeeld. En daarnaast ook nog benoemd *waarom* dat de juiste formule was.

Ook heb ik steeds de strategie benoemd die ze hanteerde. Soms heel simpel: “Heel goed Annemarijn, je kijkt even terug in de tekst omdat je beseftte, dat je nog niet alle informatie had.”

Die twee aspecten bleken van groot belang om haar zelfvertrouwen op te bouwen en haar vertrouwen te geven in de kwaliteiten die ze in huis heeft.

Om dat zelfvertrouwen ook echt een basis te geven in haarzelf, benoemde ik na positieve feedback op inhoud en strategie ook haar kwaliteit: “Zie je hoe analytisch jij bent?” En dan kwam de kwaliteit ook bij haar binnen en kon ze daarop gaan vertrouwen.

Na een aantal keren vroeg ik: “En wie is er nu goed in wiskunde?” In het begin kon ze nog niet zeggen dat ze dat echt was, maar na een aantal malen zei ze met een stralende lach: “Ik!” En dat was pas echt een fantastisch en ontroerend cadeau!

Transfer

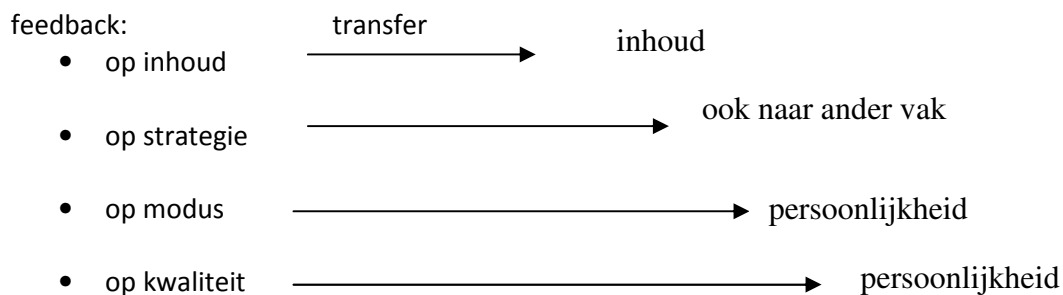
Uiteraard is het anders om wiskunde thuis te doen dan op school. Thuis: aan de tafel, met een kopje thee en een koekje. Op school met docenten die niet altijd zo positief zijn en met medeleerlingen die graag de competitie aangaan. Daarom hebben we gesproken over hoe ze haar “modus” op school zou kunnen beïnvloeden. Dit deed ik door haar bewust te maken van haar gedachten op school en wat die gedachten met haar deden. Zo dacht ze bijvoorbeeld: “Oh oh, mijn leraar vindt mij vast stom.” Door haar er bewust van te laten worden hoe onzeker ze zichzelf daarmee maakt - en hoe dat weer haar prestaties beïnvloedt, leerde ze dat ze een keus had. Ze kon mee gaan met die gedachte of ze kon hem te laten voor wat hij was: slechts een gedachte. Dit hielp haar om ook op school wat zekerder te worden.

Annemarijn en ik hebben zo'n zes weken samengewerkt, ongeveer 2 of 3 keer per week een uur, in de periode van halverwege de herfstvakantie tot halverwege de kerstvakantie. Op haar kerstrapport had ze een zeven voor wiskunde. Ze was daar natuurlijk heel blij mee, maar de lakmoesproef kwam vanzelfsprekend met het paasrapport. Immers: van de Kerst tot Pasen hadden we niet meer samengewerkt. Ook op haar paasrapport had ze een zeven, net zoals op haar overgangsrapport. En zo'n twee maanden voor de zomervakantie vertelde ze me:

"Mamma, ik had een repetitie voor wiskunde, maar die was ik vergeten te leren!" En ze vervolgde: "Maar dat gaf niet, want ik had toch een zes!" Mooier bewijs van haar veranderde houding tegenover wiskunde had ze me niet kunnen geven!

Overigens zit ze nu in de tweede klas en heeft ze inmiddels alweer twee voldoende op haar rapport voor wiskunde te pakken. Ze doet het nu al een jaar zonder extra hulp

Feedback en transfer



Wat is er nu gebeurd: Er heeft transfer plaatsgevonden op verschillende gebieden. In de eerste plaats op het gebied van de inhoud. Die ontstond door veelvuldig te benoemen wat ze goed deed.

Daarmee vond er transfer plaats naar de inhoud van de wiskunde op school en kon ze de sommen die we samen thuis geoefend hadden ook goed doen op school.

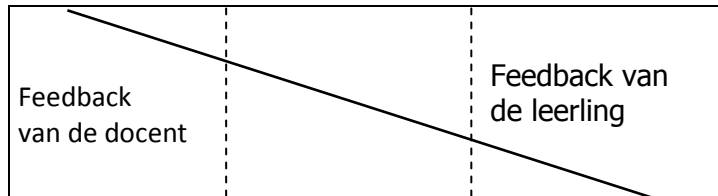
Het tweede gebied: feedback op strategie: door haar bewust te maken van de strategieën die ze toepaste, werd het haar mogelijk die strategie ook te gebruiken bij andere wiskundeopgaven en ook bij opgaven van onderwerpen uit de wiskunde die nieuw voor haar waren.

Door feedback te geven op de modus waarin ze haar werk deed, werd het haar mogelijk zich bewust te zijn van haar gedachten, haar gevoelens en de manier waarop ze daarmee zelf haar prestaties beïnvloedde.

De transfer hiervan is eigenlijk naar haar hele mens-zijn: deze reflectieve vaardigheid, dit bewustzijn helpt haar ook op andere gebieden dan de wiskunde. Dit geldt uiteraard ook voor de kwaliteiten van haar die ik heb benoemd en die ze ook daadwerkelijk als de hare ziet. Daar heeft ze haar leven lang plezier van!

Feedback

Bij het geven van de verschillende vormen van feedback is nog een ander element van belang. Ik heb er in eerste instantie voor gekozen om steeds de dingen die ze goed deed zelf te benoemen. Ik heb het haar dus niet gevraagd dat zelf te doen!



Vervolgens is natuurlijk het van belang de balans te zoeken in de feedback die je als docent zelf geeft en de vragen die je de leerling stelt. En die balans kan dan ook nog van leerling tot leerling verschillen.

Tenslotte

De benadering die we hier schetsen hebben we verder uitgewerkt in ons werk op een aantal scholen, soms zeer vernieuwend, andere meer traditioneel. We hebben dit "*didactisch coachen*" genoemd. Niet alleen om het te onderscheiden van "gewoon" coachen", maar zeker ook om het belang van de didactiek te benaderen. Bij deze manier van coachen staan de leerling *en* het vak centraal. Dit stelt eisen aan de vakbekwaamheid van de docent. Die hoort zo boven de stof te staan dat hij inderdaad de leerling meer feedback kan geven dan: dit is goed, of dat is fout. Juist het benoemen *waarom* iets goed is, vereist inzicht in en deskundigheid op het vakgebied.

Nog een voorbeeld: We filmden een aantal docenten op een leerplein. Toevallig kwamen twee docenten tijdens dat filmen bij dezelfde leerling en gaven de leerling ook beiden mooie positieve feedback: "goed gedaan!" en "mooi werk!" Toen we aan de leerling vroegen: "weet je nu waarom je docenten zo tevreden zijn over je werk?" had de leerling geen idee.....

Gemiste kans dus, om zorg te dragen voor leren!

Op vernieuwingscholen werken docenten vaak niet alleen aan hun eigen vak, maar ook aan andere vakken. De uitspraak hierboven betekent zeker niet dat didactisch coachen alleen gedaan kan worden door de vakdocent. Het betekent wel, dat de vakdocent altijd een rol speelt in het begeleiden van de leerlingen. Procesbegeleiding, dus het feedback geven op meer dan de inhoud kan juist ook heel goed gedaan worden door anderen dan de vakdocent.

Overigens: didactisch coachen kan toegepast worden in elk onderwijsarrangement: of het nu meer bij traditioneel klassikaal onderwijs is, of op een vergaande vernieuwingschool waarin leerlingen in domeinen zitten en vakoverstijgende projecten uitvoeren.

Lia Voerman werkt als trainer/consultant bij het IVLOS, Universiteit Utrecht en V&F Onderwijs Consult

Frans Faber werkt als trainer/consultant bij V&F Onderwijs Consult.