



Leren leren door coaching
Elwine Halewijn en Kaatje Dalderop

Dit artikel maakt deel uit van de reeks artikelen *Leren in de educatie, Lesgeven, begeleiden en faciliteren*. Deze reeks is bestemd voor iedereen die betrokken is bij de volwasseneneducatie, bijvoorbeeld docenten/begeleiders, beleidsmakers, onderzoekers en vrijwilligers. De verschillende artikelen geven informatie over de relevante thema's binnen de volwasseneneducatie, beschrijven de richting waarin de visie hierop zich ontwikkelt en leveren verhelderende voorbeelden.

Elwine Halewijn

Elwine Halewijn is senior adviseur en directeur Volwasseneneducatie van ITTA UvA. Zij voert daar sinds 30 jaar projecten uit die gericht zijn op praktijkgerichte taalverwerving en innovatie in didactiek: kwaliteitsmonitoring van inburgering en educatie, training van docenten, ondersteuning van beleidsambtenaren en werkgevers, materiaalontwikkeling en – samen met Kaatje Dalderop – uitwerking van een coachende aanpak gericht op de ontwikkeling van leervaardigheden.

Kaatje Dalderop

Kaatje Dalderop is zelfstandig ontwikkelaar en adviseur. Ze houdt zich bezig met thema's als geletterdheid, evaluatie & toetsing en leren leren. Ze ontwikkelde onder andere leermiddelen voor volwassenen en jonge tweede taalleerders in alfabetiseringstrajecten en werkte in projecten voor Nederlandstalige en anderstalige volwassenen aan een coachende aanpak gericht op de ontwikkeling van leervaardigheden.

Leren leren door coaching

Kaatje Dalderop en Elwine Halewijn onderzoeken in een aantal pilotgroepen hoe leren leren door coaching vormgegeven kan worden en doen verslag van hun bevindingen in dit artikel.

Leren leren door coaching is gericht op het versterken van de leervaardigheden van de deelnemers. Met specifieke gesprekstechnieken helpt de coach de deelnemers hun leerproces te sturen en het zelfvertrouwen te versterken. Het doel van een coachende aanpak bij het leren leren is de ontwikkeling van een 'duurzame' leerhouding. Dat wil zeggen: een leerhouding die verder reikt dan het hier en nu en die zo 'eigen' is geworden dat de deelnemers hun leervaardigheden ook kunnen inzetten als de cursus is afgelopen.

Leren leren door coaching

“Autonomie van de leerder is het vermogen om het leerproces in eigen hand te nemen” (Holec: 1981)

Dinsdagmiddag. Twaalf deelnemers aan een cursus digitale vaardigheden stromen binnen, mannen en vrouwen, de meesten wat ouder. Ze kennen elkaar nu een paar weken. Er worden grapjes gemaakt. De begeleider begroet iedereen. Dan nodigt ze de deelnemers uit om in drietallen terug te kijken op de afgelopen week. De deelnemers weten wat hen te doen staat: samen bespreken ze de leeractiviteiten die ze thuis hebben uitgevoerd op de computer, telefoon of tablet. Ze bespreken hoe het is gegaan, waar ze tegenaan liepen. Ze geven elkaar complimenten en tips. Dan bespreken ze wat hun volgende stap kan zijn op weg naar hun leerdoel. Daarna gaat iedereen achter de computer zitten om verder te werken aan zijn of haar leerdoel, of om aan het volgende te beginnen. Sommige deelnemers werken in tweetallen. De coach neemt de tijd voor één van de deelnemers, Janny. Zij heeft ontdekt dat ze nu wel op de website van de gemeente kan komen, maar dat ze de informatie die daar staat, vaak niet goed begrijpt. Ze zou eigenlijk ook aan haar leesvaardigheid willen werken, mag dat hier ook? Janny verkent dit nieuwe leerdoel met behulp van haar coach: wat zou ze precies willen bereiken, wat kan ze al, wat zou haar eerste stap kunnen zijn?

Het doel van educatie

Het doel van volwasseneneducatie is het versterken van basisvaardigheden, maar het doel van een individuele deelnemer is complexer. Volwassenen willen een (andere) baan, hun zaken online regelen of contact met hun kleinkinderen onderhouden. Doelen van volwassenen zijn dus functioneel en vaak instrumenteel.

In de voortdurend veranderende maatschappij duiken ook geregeld nieuwe leerbehoeften op. Leren is dus niet klaar na het afronden van een cursus.

Daarnaast weten we van volwassen deelnemers in educatietrajecten dat zij vaak na verloop van tijd hun vaardigheden weer verliezen, omdat ze te weinig gebruik maken van de pasverworven competenties. Hieruit kunnen we het volgende afleiden:

- Het is belangrijk om zorg te dragen voor de link tussen het leren en de (dagelijkse) behoefte van de deelnemer.
- Het is noodzakelijk om te werken aan zelfstandig leren leren.

Deelnemers moeten niet alleen oplossingen leren bedenken voor hier-en-nu-problemen, maar zij moeten vooral ook leren hoe ze toekomstige problemen zelf kunnen oplossen. Alleen dan is er sprake van duurzame verbetering van basisvaardigheden.

De vraag die dit opwerpt, is hoe we het volwassenenonderwijs zo kunnen inrichten dat deelnemers maximaal in staat gesteld worden om te werken aan de leerdoelen die voor hen relevant zijn en tegelijkertijd effectievere manieren van leren verwerven. In dit artikel wordt duidelijk hoe een coachende aanpak kan helpen om deelnemers te ondersteunen bij zowel het bereiken van de eigen doelen als bij het zelfstandig leren leren.

Wat is zelfstandig leren?

Zelfstandig leren, of strategische zelfregulatie, wil zeggen dat de deelnemer min of meer bewust gebruik maakt van gedachten en acties die helpen bij het uitvoeren van leertaken en het bereiken van leerdoelen (Oxford, 2017). Zelfstandig leren vergt zowel eigenaarschap als metacognitieve vaardigheden.

Eigenaarschap

Voorwaarde voor zelfstandig leren is eigenaarschap: het besef dat je verantwoordelijk bent voor je eigen leerproces. Daarbij hoort vertrouwen in jezelf om de uitdaging aan te gaan.

Eigenaarschap hangt sterk samen met motivatie. De zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (2001) stelt dat mensen drie dingen nodig hebben om gemotiveerd te blijven: autonomie, competentie en verbondenheid.

Autonomie

Iemand is autonoom als hij zeggenschap heeft over wat geleerd

wordt en hoe het geleerd wordt. Deelnemers willen over het algemeen mee kunnen doen, hun zelfstandigheid vergroten of meer grip hebben op hun eigen leven.¹ Zij hebben een levensdoel en leren omgaan met lezen en schrijven, digitale middelen of rekentaken is een middel voor hun sociale zelfredzaamheid.

Competentie

De term competentie betekent hier het vertrouwen van de deelnemer dat hij de leertaak aankan: deze betekenis wijkt dus af van de algemeen geldende betekenis van het begrip competentie. We herkennen allemaal de tegenzin die je kunt voelen als je geconfronteerd wordt met een klus die te ingewikkeld of complex lijkt. Je hebt geen zin om eraan te beginnen vanuit het gevoel 'dat lukt me toch niet'. Van hun eerdere schooltijd hebben veel volwassen deelnemers het gevoel overgehouden dat ze niet goed zijn in schoolse taken. Op het moment dat ze zelf mogen beslissen wat ze willen leren, hoe ze willen leren en wanneer ze tevreden zijn, versterkt dat de motivatie omdat ze zich opgewassen voelen tegen de sprong over de lat waarvan ze de hoogte zelf gekozen hebben.

Karin "Ik was best wel zenuwachtig toen ik me aanmeldde voor deze cursus. Ik wist ook dat sommige mensen hier al wat langer bezig waren. Ik dacht: die kunnen het al en ze zullen mij wel dom vinden. Toen hoorde ik dat ik zelf mocht bepalen waar ik aan wilde werken. Dat was een hele opluchting."

Successen dragen bij aan de competentie (vertrouwen in het eigen kunnen). Een deelnemer die een leerstap maakt en zich daarbij bewust is van het feit dat hij een stap heeft gemaakt en dat hij het succes aan zijn eigen inspanningen mag toeschrijven, zal daardoor meer gemotiveerd raken om verder te leren.

Verbondenheid

Het derde element dat voor motivatie zorgt, is verbondenheid: het gevoel dat je deel uitmaakt van een groter geheel. Dat kan echt 'groot' zijn (het gevoel volwaardig deel uit te maken van de maatschappij en 'erbij' te horen), of op kleinere schaal: de verbondenheid met de groepsgenoten en de coach.

Kees "Ik dacht dat ik de enige was die niks van de computer snapte. Maar nu ben ik hier en ik zie dat iedereen het moeilijk vindt. Het is ook gewoon moeilijk. En wij willen het best leren, maar dat kost gewoon een beetje tijd."

Deelnemers vinden in de groep herkenning: ze zijn niet de enigen die iets lastig vinden. Ze vinden steun en ook gezelligheid. In sommige van onze pilotgroepen zagen we dat de deelnemers heel graag de verhalen over hun eigen leerwensen en leeracties met elkaar delen en elkaar een hart onder de riem steken. In zo'n sfeer ga je graag naar de bijeenkomsten, ook als je daar iets lastigs gaat leren. In die zin draagt een coachende aanpak extra bij aan de verbondenheid tussen de deelnemers.

Metacognitieve vaardigheden

Eigenaarschap en motivatie zijn dus de basis voor leren leren. Maar wat behelst leren leren eigenlijk? Om nieuwe vaardigheden te kunnen leren, moet je een aantal vaardigheden toepassen die worden aangeduid als metacognitieve vaardigheden. Het gaat om competenties als:

- Signaleren dat je een leerbehoefte hebt
- Doelen kunnen stellen
- Bronnen kiezen
- Acties uitvoeren en het leerproces monitoren
- Evalueren.

Metacognitieve vaardigheden

- Signaleren dat je een leerbehoefte hebt
- Doelen kunnen stellen
- Bronnen kiezen
- Acties uitvoeren en het leerproces monitoren
- Evalueren

Sommige dingen kun je in een paar stappen leren: je kunt bijvoorbeeld wel koken, maar een soufflé maken is nog lastig: je zoekt op internet naar tips, je volgt ze nauwgezet op en het resultaat is top. Na een avondje heb je de fijne kneepjes in de vingers. Het kan ook misgaan – de eiwitten werden niet stijf genoeg – maar na een tweede poging met een goed vetvrije kom is het helemaal geslaagd.

Veel leerdoelen in de educatie vergen echter veel meer stappen of meer oefening. Iemand die zijn eigen thuisadministratie wil doen of zijn kleinkind wil voorlezen, of gewoon 'een betere baan' wil, bereikt het doel niet in één keer. De thuisadministratie doen is een functioneel doel in de toekomst, de weg ernaar toe bestaat uit een aantal kleine leercycli waarin je steeds nieuwe vaardigheden leert beheersen.

In de figuur op pagina 7 symboliseert de vuurtoren het uiteindelijke, functionele leerdoel – het zogenaamde macrodoel. Het werken aan het macrodoel wordt een 'leerproject' genoemd. De verschillende cirkels laten zien dat het bereiken van het functionele leerdoel over het algemeen verloopt via een aaneenschakeling van kleinere leeractiviteiten, gericht op microdoelen, in 4 fasen:

Fase 1 Wat wil je leren?

In deze fase stellen deelnemers een concreet, functioneel en haalbaar doel.

Fase 2 Hoe ga je leren?

De deelnemer denkt na over zijn aanpak: Welke hulpmiddelen of bronnen kunnen helpen om mijn doel te bereiken? Ga ik het alleen

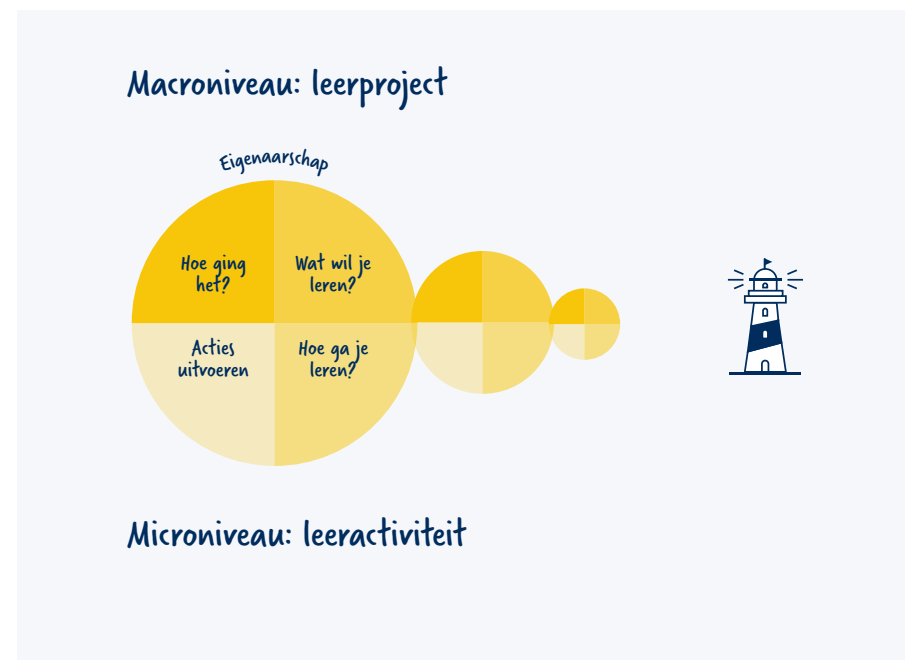
doen of met iemand samen? Heb ik hulp nodig? Wanneer ga ik het doen, waar ga ik het doen?

Fase 3 Acties uitvoeren

De deelnemer voert de activiteit uit. Tijdens de uitvoering houdt hij in de gaten of het goed gaat en stelt zo nodig zijn aanpak bij.

Fase 4 Hoe ging het?

De deelnemer kijkt terug op de leeractiviteit. Hij vraagt zich af of zijn doel bereikt is, of zijn aanpak effectief was, of de gebruikte



bronnen en leermiddelen hem bevielen, etc. Waarna hij zijn volgende leeractiviteit bepaalt en weer begint bij fase 1.

Leren leren gaat over het verwerven van kennis en vaardigheden om bewust met dit metacognitieve proces om te gaan. Deelnemers raken vertrouwd met de 4 fasen van het leerproces en worden zich ervan bewust dat het nodig kan zijn om meerdere kleine stappen te zetten om het leerdoel te bereiken. Mensen met veel positieve leerervaringen doen deze stappen vaak maar halfbewust en toch succesvol. Veel volwassen deelnemers zijn lang niet altijd gewend om systematisch op het leerproces te reflecteren en kunnen daarnaast last hebben van een negatief zelfbeeld en negatieve verwachtingen van hun leerresultaat.

Een coachende aanpak kan hen helpen bij het reflecteren: "Heb ik mijn leerdoel nu bereikt, werkte de actie, wat ga ik de volgende keer anders doen?" Het kan bovendien helpen bij het ervaren van de eigen successen. Het is belangrijk dat deelnemers leren zien dat hun successen het gevolg zijn van hun eigen inspanningen: "Ik heb het echt zelf voor elkaar gekregen, het is geen toeval of bijzonder mazzeltje dat het gelukt is." Zo groeit het zelfvertrouwen en gaan deelnemers met meer zekerheid hun volgende leerproject aan.

Het leerproces begeleiden: coaching

Mensen leren gedurende hun leven van alles. Dat doen ze soms op school of in een cursus, maar veel vaker daarbuiten. Uit onderzoek naar leren van volwassenen blijkt dat 70% van alle leerervaringen in

de praktijk wordt opgedaan, 20% van alle leerervaringen ontstaat door coaching en feedback en slechts 10% in settings zoals trainingen en opleidingen (Beard & Wilson: 2013).

NT1-deelnemers hebben in beperkte mate onderwijs gevolgd of in beperkte mate van onderwijs geprofiteerd. Ze hebben van alles geleerd, meestal door vallen en opstaan, voordoen en nadoen, hands-on-instructie tijdens de taakuitvoering, etc. Schools leren is in hoge mate abstract. Die abstractie wordt veroorzaakt door twee kenmerken:

- Geschreven taal speelt een grote rol in schools leren. Bij andere vormen van leren is dat niet of nauwelijks het geval.
- Bij het leren op school is er een grote afstand tussen de situatie waarin je leert en de situatie waarvoor je leert. (Bolhuis, 1995)

Schools leren doet een groot beroep op de transfervaardigheden van deelnemers: zij moeten wat ze op school leren, kunnen onthouden tot het moment dat de vaardigheid van pas komt, deze dan razendsnel opdiepen uit het geheugen en toepassen in een context die niet geheel gelijk is aan die waarin de vaardigheid is geleerd. Wie deze vaardigheid minder heeft geoefend, is er doorgaans minder handig in (Simons, 1990). Met andere woorden: traditioneel schools leren is voor deelnemers meestal niet zo effectief. Een combinatie van leren in de praktijk en coaching lijkt daarom voor veel volwassen deelnemers (veel) effectiever dan een cursus. Om een praktijkgerichte aanpak te borgen, staan de leerbehoefte en leervragen van de deelnemers centraal. De coach stuurt niet op oplossingen maar op het oplossingsproces: dit is van belang voor zowel de ontwikkeling van autonoom leren als voor het werven en

motiveren van volwassen deelnemers.

Wat is coaching?

Coaching is een containerbegrip: we kennen voetbalcoaches, gewichtscoaches, loopbaancoaches... Met coaching in een onderwijsleercontext is veel minder ervaring en er is ook niet al te veel onderzoek naar gedaan. Voerman en Faber (2016) deden onderzoek naar didactisch coachen in het voortgezet onderwijs. Dat onderzoek gaat vooral in op de rol van feedback.

In onze aanpak, leren leren door coaching (LLdC), definiëren we coaching als volgt:

Coaching is een niet-sturende manier van begeleiden van de deelnemer, gericht op het versterken van diens leervaardigheden. De coach helpt door middel van gesprekstechnieken het leerproces te structureren en het zelfvertrouwen van de deelnemer te versterken.

Hoe pak je het aan?

De aanpak is in principe als volgt:

1. De deelnemer formuleert, met ondersteuning van de coach, een macroleerdoel: de vuurtoren. In een één-op-één-coachgesprek delen deelnemer en coach het doel op in kleinere stappen of formuleren zij uit grotere doelen een kleiner en haalbaar 'leerproject'.
2. Deelnemer en coach bespreken mogelijke acties om aan het leerdoel te werken. Hoe kun je de nieuwe vaardigheid oefenen, waar vind je informatie, welke leermiddelen kun je gebruiken, heb je hulp nodig en zo ja, wie kan je helpen?

3. De deelnemer gaat vervolgens zelfstandig aan de slag door te proberen, te evalueren en oplossingen te zoeken wanneer hij vastloopt.
4. In een volgend coachgesprek evalueren deelnemer en coach, draagt de coach er zorg voor dat de deelnemer zich bewust is van zijn successen en bespreken zij knelpunten of obstakels en bepaalt de deelnemer met hulp van de coach een vervolgstap.
5. Na meerdere cycli te hebben doorlopen stelt de deelnemer samen met de coach op enig moment vast of het macrodoel is bereikt. Daarna kan eventueel een nieuw leerproject richting een nieuwe vuurtoren geformuleerd worden en begint het leerproces op microniveau opnieuw.

Om deze gesprekken te kunnen voeren, met individuele deelnemers of met groepen, ontwikkelt de coach een passende houding en zet hij coachende gesprekstechnieken in.

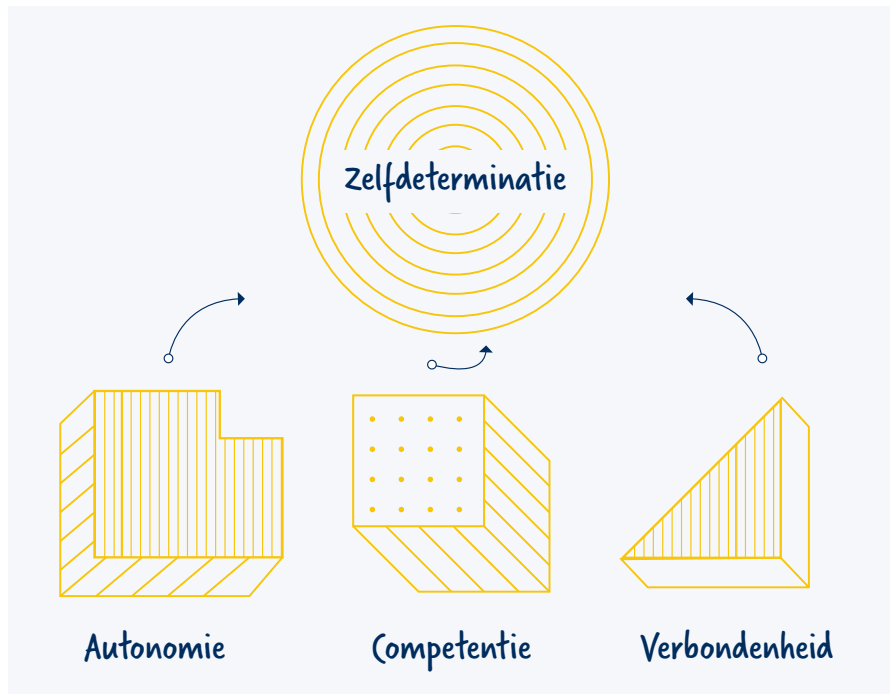
Houding

Bij leren leren door coaching heeft de deelnemer de regie over het leren, zijn doelen en zijn inzet. De deelnemer is verantwoordelijk voor het resultaat van zijn inspanningen. De deelnemer is dus in charge, de coach ondersteunt daarbij. De coach heeft óók een regiefunctie, namelijk over het proces van leren leren. De coach heeft eveneens een verantwoordelijkheid, namelijk om de begeleiding bij het leren leren zo goed mogelijk te doen. De coach is echter niet verantwoordelijk voor het leerresultaat. De coach werkt vanuit het vertrouwen in de eigen kracht van de deelnemer.

Om de passende houding van de coach aan te duiden, wordt in

de literatuur over coaching vaak gezegd dat de coach OEN en LUI moet zijn. Deze ezelsbruggetjes bieden voor beginnende coaches een goed houvast:

- **OEN:** open, eerlijk en nieuwsgierig. Hiermee wordt bedoeld dat de coach zichzelf is, open staat voor waar de deelnemer mee komt, zich wil laten verrassen door de vondsten en acties van de deelnemer. De relatie tussen coach en deelnemer is gelijkwaardig. Overtuigingen, (cultureel bepaalde) normen die de jouwe



niet zijn, verbazingwekkende behoeften: het mag allemaal bestaan en het hoort bij de deelnemer.

- **LUI:** de coach zit, letterlijk en figuurlijk achterover. De deelnemer doet het werk, is actief, heeft de regie. De coach geeft de deelnemer de tijd om te formuleren, na te denken, met oplossingen te komen. De coach luistert en wacht af.

Gesprekstechnieken

Door middel van een paar gesprekstechnieken kan een coach de deelnemer al vrij goed in een regierol plaatsen. De belangrijkste zijn:

1. *Open vragen* stellen om de deelnemer te stimuleren zijn eigen wensen te formuleren, om macro-leerdoelen terug te brengen tot kleine, realistische microdoelen, om gedachten te ordenen, opties te onderzoeken en om frustraties te overwinnen
2. *Goed luisteren* zodat de coach aansluit bij wat de deelnemer zegt en niet wat hij denkt dat de deelnemer zegt of zou moeten zeggen en goed kijken (deelnemer zegt A maar straalt B uit)
3. Regelmatig *samenvatten* wat de deelnemer zegt om te controleren of het klopt en de deelnemer te helpen overzicht te houden over de stappen die gezet worden in het proces.
4. *Stiltes* inbouwen en accepteren om de deelnemer ruimte te geven om na te denken of te formuleren.
5. *Positieve feedback* geven, met name gericht op het leerproces.

Gesprekstechnieken

- Open vragen stellen
- Goed luisteren
- Regelmatig samenvatten
- Stiltes inbouwen
- Positieve feedback geven

Dat kan er als volgt uitzien:

- C: Hai Janny, hoe gaat het?
 J: Gaat wel ja. Ja, goed hoor.
 C: Vorige week hebben we besproken waar je vastliep op de website van de gemeente. Je kunt nu inloggen met je DigiD maar je vindt het nog lastig om de informatie op de website te begrijpen.
 J: Ja, dat komt omdat ik het ook moeilijk vind om van het scherm te lezen. Mijn man heeft me geholpen om een bladzijde op de website

te printen.

- C: [...]
 J: Ja dat is dus wel gelukt. Hij moet binnenkort zijn rijbewijs verlengen. Dus dat hebben we opgezocht, hoe dat moet. Ehm, ja, dat heeft ie geprint op de computer, de printer. En toen ben ik dat gaan lezen. Dan vind ik het wel iets makkelijker.
 C: Wat fijn dat wat je bedacht had ook werkt! Weet je ook wat maakt dat het makkelijker voor je is?
 J: Ja, nee, dat weet ik eigenlijk niet. Het is makkelijker kijken hè?
 C: [...]
 J: Ja, want wat ik altijd doe is dat ik er een liniaal bij pak.
 C: [...]
 J: Dan weet ik waar ik gebleven ben hè. Anders raak ik de draad kwijt.
 C: Dus je gebruikt de liniaal als je leest van papier, en zo raak je minder snel de draad kwijt?
 J: Ja, zo doe ik dat. Vind je dat gek?
 C: Ik vind het juist slim dat je manieren verzint om de draad niet kwijt te raken. Even terug naar het rijbewijs: Je hebt een stukje van de website geprint. Je hebt de pagina gelezen. Weet je nu wat je moet doen om het rijbewijs van je man te verlengen?
 J: Ja, ik zag dat hij ook nog gewoon naar de gemeente kon gaan. Dus dat is makkelijker hè. Het hoeft niet per se met de computer. Dus toen hebben we maar gauw een afspraak gemaakt.
 C: En hoe wil je nu verder?
 J: Ja dat rijbewijs dat hoeft niet meer maar ik vind het nog steeds wel moeilijk om die websites te lezen. Dus misschien wil ik nog wel wat meer oefenen.
 C: Ik heb je twee dingen horen zeggen: Ik vind het makkelijker om van papier te lezen en ik gebruik een liniaal om de draad niet kwijt te

raken.

Ken je nog andere manieren om in een tekst de weg te vinden?

J: Eh, dat je naar de titels en zo kijkt?

C: [...]

J: Ik begin meestal maar gewoon bij het begin. Maar als het een lang verhaal is, dan begin ik er liever helemaal niet aan [lacht]. Ik wil gewoon iets weten als ik op een website kijk. Ik hoef niet zo'n heel verhaal.

C: Dat snap ik. Je wilt geen lang verhaal lezen als je informatie zoekt. Dus je wilt eigenlijk een manier vinden om informatie snel te vinden. [...]

J: Dan moet ik misschien toch eerst naar die titels kijken?

C: Dat is een goed idee. Zou je dat eens willen proberen? Dan kun je kijken of dat werkt voor jou.

J: Ik kan die website van het rijbewijs nog wel een keer lezen. Dan kan ik meteen nog een keertje inloggen, anders vergeet ik dat ook weer.

Coachen versus doceren

De houding en gesprekstechnieken van de coach zijn er dus op gericht de regie bij de deelnemer te houden, de deelnemer zijn eigen doelen en mogelijke acties te laten formuleren en hem zelf te laten reflecteren op de resultaten van zijn acties. De insteek is dat de coach het proces bewaakt en helpt structureren, maar niet stuurt op inhoud.

Er zijn natuurlijk momenten denkbaar dat je als coach dolgraag een tip of een advies zou willen geven. Bijvoorbeeld als je deelnemer gebruik zou kunnen maken van bepaalde bronnen of leermidde-

len, maar deze domweg niet kent. Of als er een handige strategie is om een vaardigheid onder de knie te krijgen, die de deelnemer niet gebruikt. Of als het leerdoel dat de deelnemer wil bereiken een complex proces veronderstelt, waarvan de deelnemer geen kennis kan hebben.

Natuurlijk mag je dan als coach een tip geven, tenminste, als je deelnemer dat op prijs stelt. Je zou dus toestemming kunnen vragen. Vaak is je tip welkom, maar niet altijd.

In een project waarin deelnemers met behulp van een coach aan hun digitale vaardigheden werkten, merkten we op dat deelnemers sommige leervragen niet stelden omdat ze te weinig computerkennis hadden om te weten wat ze allemaal zouden kunnen leren. De coach loste dat op door deelnemers een breder beeld te geven van de digitale wereld door hen in tweetallen presentaties voor te laten bereiden, bijvoorbeeld over Google, over de NS-reisplanner, over Facebook of YouTube. De deelnemers zochten samen informatie en gaven voorbeelden van wat zij handig vonden. Bij andere deelnemers wakkerde dit soms wel en soms niet leerwensen aan. Doordat de deelnemers zelf de 'docerende' rol hadden, kregen ze in elk geval niet het idee dat ze voor leren afhankelijk waren van hun docent. Ze ontdekten hoe ze op zoek konden gaan naar informatie en hoe hun informatie nuttig kon zijn voor anderen. Dat versterkte hun gevoel van autonomie, competentie en verbondenheid, en dus hun motivatie.

Implementatie

Individuele coaching en coaching in groepen

Bij coaching denk je in eerste instantie aan een één-op-één-gesprek tussen deelnemer en coach. Maar het is ook heel goed mogelijk om de coachende aanpak in groepen te implementeren. Daarbij organiseert de coach leeractiviteiten gericht op reflectie op het proces van zelfstandig leren leren, coacht de coach de deelnemers in een plenair gesprek en coachen deelnemers elkaar in kleinere groepen (Dalderop & Halewijn, 2019). Groepscoaching heeft een aantal voordelen.

1. De deelnemers coachen elkáár. Zij leren elkaar de vragen te stellen die ze ook zichzelf moeten stellen bij hun eigen leerprojecten.
2. Het haalt leren uit de sfeer van formele, gestuurde en aan een klas en docent of begeleider gebonden activiteiten. Het samenwerken draagt bij aan het besef dat leren iets is dat je altijd en overal kunt doen, niet alleen tijdens een cursus en met hulp van de coach.
3. Een belangrijk voordeel is de verbondenheid binnen de groep als het gaat om het ontwikkelen van zelfvertrouwen. Bijna alle deelnemers voelen zich het begin onzeker als het gaat om het aanpakken van nieuwe leertaken. Het is voor veel deelnemers een opluchting om te midden van anderen te zijn met hetzelfde probleem. Successen van de één worden daarmee de successen van de ander: 'Hij is ook bang maar het is hem wel gelukt. Dan lukt het mij misschien ook wel, ondanks mijn zenuwen'. Verbondenheid en het gevoel van competentie dragen bij aan de motivatie van de deelnemer, zoals beschreven in paragraaf 2.

Hoe bewaak ik de rode draad?

Als alle deelnemers in een groep met hun eigen leerprojecten bezig zijn, hoe houd je dan het overzicht? Het eerste antwoord is: dat is niet (alleen) jouw verantwoordelijkheid, deelnemers zijn verantwoordelijk voor hun leerproces.

Het tweede antwoord is: je kunt gebruik maken van een portfolio. In een portfolio verzamelt de portfoliohouder bewijzen van zijn competentie. Het portfolio is altijd eigendom van de portfoliohouder. Het portfolio 'communiceert' zowel met de deelnemer zelf (die bewaart het overzicht over zijn vooringenomen) als met derden: de deelnemer kan het portfolio - of een selectie daaruit - tonen aan mensen die willen weten wat de deelnemer kan, bijvoorbeeld bij toegang tot een opleiding of bij een sollicitatie.

Omgaan met verwachtingen van deelnemers

Deelnemers verwachten misschien een meer sturende aanpak. Een schoolse aanpak zal meer in lijn zijn met eerdere leerervaringen. Soms vragen docenten/begeleiders of ze er daarom niet gewoon bij aan moeten sluiten. Dat is volgens ons niet de oplossing, maar het is wel belangrijk helder te communiceren. Als begeleider van een leerproces gedraag je je altijd op de een of de andere manier en dat gedrag komt voort uit je onderwijsopvatting. Als jouw opvatting en de verwachtingen van deelnemers overeenkomen, dan wordt aan die opvatting vaak nauwelijks aandacht besteed. Als je gaat werken met een coachende aanpak, is het nuttig wel aandacht te besteden aan je opvatting over leren. Leg uit wat de deelnemer van jou mag verwachten (begeleiding en steun) en wat je van de deelnemer verwacht (onderzoek en acties). Bij de werving van deelnemers voor

één van de projecten die we uitvoerden, noemden we dat project: 'Leren om het zelf te doen'. Het werd daarmee helder voor de deelnemers dat we een actieve houding verwachtten, gericht op zelfstandigheid (en: de cursus stroomde snel vol).

Onze ervaring is dat NT1-deelnemers het fijn vinden als er geen externe eis wordt opgelegd (waaraan ze naar eigen overtuiging wellicht niet kunnen voldoen). Daarentegen vinden deelnemers het wel fijn om precies aan die dingen te kunnen en mogen werken die ze zelf als nodig en relevant ervaren.

Omgaan met verwachtingen van opdrachtgevers

Voor opdrachtgevers, bijvoorbeeld gemeenten of werkgevers is het vaak belangrijk om iets over de voortgang van de deelnemer te kunnen zeggen. De voortgang bij een coachende aanpak van het leerproces is, als het goed is, tweeledig: deelnemers leren beter zelfstandig te leren en ze krijgen tegelijkertijd concrete, functionele taaltaken (hun eigen leerdoelen) beter onder de knie. Je kunt bijvoorbeeld samen met de deelnemer in een portfolio afvinken welke leerdoelen bereikt zijn.

Een hulpmiddel hierbij zijn de Standaarden en eindtermen ² met de bijbehorende Handreiking. Deze onderscheiden verschillende vaardigheden en subvaardigheden op verschillende niveaus. Elk individueel leerdoel is vertaalbaar naar een taaltaak beschreven in de Standaarden en eindtermen en kan daarmee op niveau bepaald worden. Daarnaast biedt de Handreiking inspirerende voorbeelden voor de verwerving van deze taaltaken. Als coach ga je deze uiteraard niet doceren, maar het is wel belangrijk er kennis van te

hebben. Voor de opdrachtgever kun je die beschrijvingen en niveauaanduidingen gebruiken in de rapportage over de voortgang van de deelnemer. Zoals in het geval van Ziba, die werkte als zelfstandig schoonmaakster. Zij wilde graag leren om sms'jes naar klanten te sturen en sms'jes van klanten te beantwoorden. Bijvoorbeeld als het schoonmaakmiddel op was. Het is mogelijk om de voortgang van Ziba te koppelen aan bijvoorbeeld Schrijven, taak 1 Correspondentie, niveau 1F van de Standaarden en eindtermen Taal. Aan de eis dat alle onderwijs dat valt onder de WEB, ook het non-formele, op de eindtermen gebaseerd moet zijn, is hiermee ook voldaan.

Soms verlangen opdrachtgevers een algemene niveauverhoging, aan te tonen met een toets. Werken aan algemene niveauverhoging veronderstelt dan dat de deelnemer bereid en in staat moet zijn om álle (sub)vaardigheden van dat niveau te leren. Ook de subvaardigheden die hij niet direct nodig heeft – en dat staat haaks op de aanpak zoals we die in dit hoofdstuk beschrijven. Voor deelnemers als Ziba is algemene niveauverhoging geen oplossing. Werken aan haar concrete leerdoelen is een kortere en veel motiverender weg en past ook beter bij de tijd die Ziba naast haar drukke werkzaamheden kan vrijmaken. Bespreek dat met de opdrachtgever!

Daag jezelf uit

Coachen leer je niet op een middag. Het vergt gedragsverandering en dat kost tijd. In een van onze projecten was een pilotcoach daar heel open over tegenover de deelnemers. Zij vertelde dat de deelnemers anders gingen leren, maar dat zij óók nog anders moest leren begeleiden. De deelnemers vonden het geweldig en de coach

ook: het nam de druk van haar eigen schouders en zette meteen de juiste relatie tussen coach en deelnemer neer: een gelijkwaardige.

Noten

1. Janssen-de Goede, M. (2019). De doelgroep in beeld. Werving van Nederlandssprekende laaggeletterde volwassenen. Vaske, B.(2020). Digitale vaardigheden: de praktijk van alledag. Beide Artikelen zijn onderdeel van artikelenserie Leren in de educatie, Lesgeven, begeleiden en faciliteren. Onder (eind)redactie van E. Bohnenn, I. Den Hollander, R. Thijssen en B. Vaske. Den Haag: Stichting Expertisecentrum Oefenen.nl.
2. Standaarden en eindtermen ve Taal en Handreiking Taal (2012), <https://taalenrekenenmbo.nl/app>

Verder lezen

Beard, C. and P. Wilson (2013), *Experiential Learning. A handbook for education, training and coaching*, London: Kogan Page Limited.

Bohenn, E. (2019). Lesgeven in basisvaardigheden: 10 pijlers. Onderdeel van artikelenserie Leren in de educatie, Lesgeven, begeleiden en faciliteren. Onder (eind)redactie van E. Bohnenn, I. Den Hollander, R. Thijssen en B. Vaske. Den Haag: Stichting Expertisecentrum Oefenen.nl.

Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Bussum: Coutinho.

Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies. Self-regulation in Context*. New York, London: Routledge.

Dalderop, K. & E. Halewijn (red.) (2019). *Coachen in groepen. 24 Werkvormen voor groepscoaching*. www.lerenlerendoorcoaching.nl.

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Ryan, R.M. & E.L. Deci (2000). 'Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being'. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen*. Nijmegen: KUN

Voerman, L. & F. Faber (2016). *Didactisch Coachen. Hoge verwachtingen concreet maken door middel van feedback, vragen en aanwijzingen*. Baarn: De Weijer Uitgeverij.

Websites

www.lerenlerendoorcoaching.nl

www.itta.uva.nl/learnerautonomy

www.itta.uva.nl/projecten/digitale-overheid-en-nu-doen-57

www.the-european-flame.weebly.com

COLOFON

De artikelenserie *Leren in de educatie, Lesgeven, begeleiden en faciliteren* is een initiatief van Ella Bohnenn, Ina den Hollander en Ben Vaske.

Dit artikel is mogelijk gemaakt door bijdragen van Fonds 1818 en Stichting Expertisecentrum Oefenen.nl.

Projectgroep

Ben Vaske, Ella Bohnenn en Ina den Hollander

Auteur

Ben Vaske

Eindredactie

Riet Thijssen

Vormgeving

Mevrouw van Mulken

Te citeren als

Elwine Halewijn en Kaatje Dalderop: *Leren leren door coaching*. Onderdeel van artikelenserie *Leren in de educatie, Lesgeven, begeleiden en faciliteren*. Onder (eind)redactie van E. Bohnenn, I. Den Hollander, R. Thijssen en B. Vaske. Den Haag: Stichting Expertisecentrum Oefenen.nl, 2020.

Door het downloaden van dit artikel gaat u akkoord met de licentievoorwaarden zoals vermeld in de Disclaimer op www.oefenen.nl.

© 2020 Stichting Expertisecentrum Oefenen.nl/Elwine Halewijn en Kaatje Dalderop

Stichting Expertisecentrum Oefenen.nl
Koninginnegracht 15
2514 AB DEN HAAG
070 762 2 762
info@oefenen.nl

