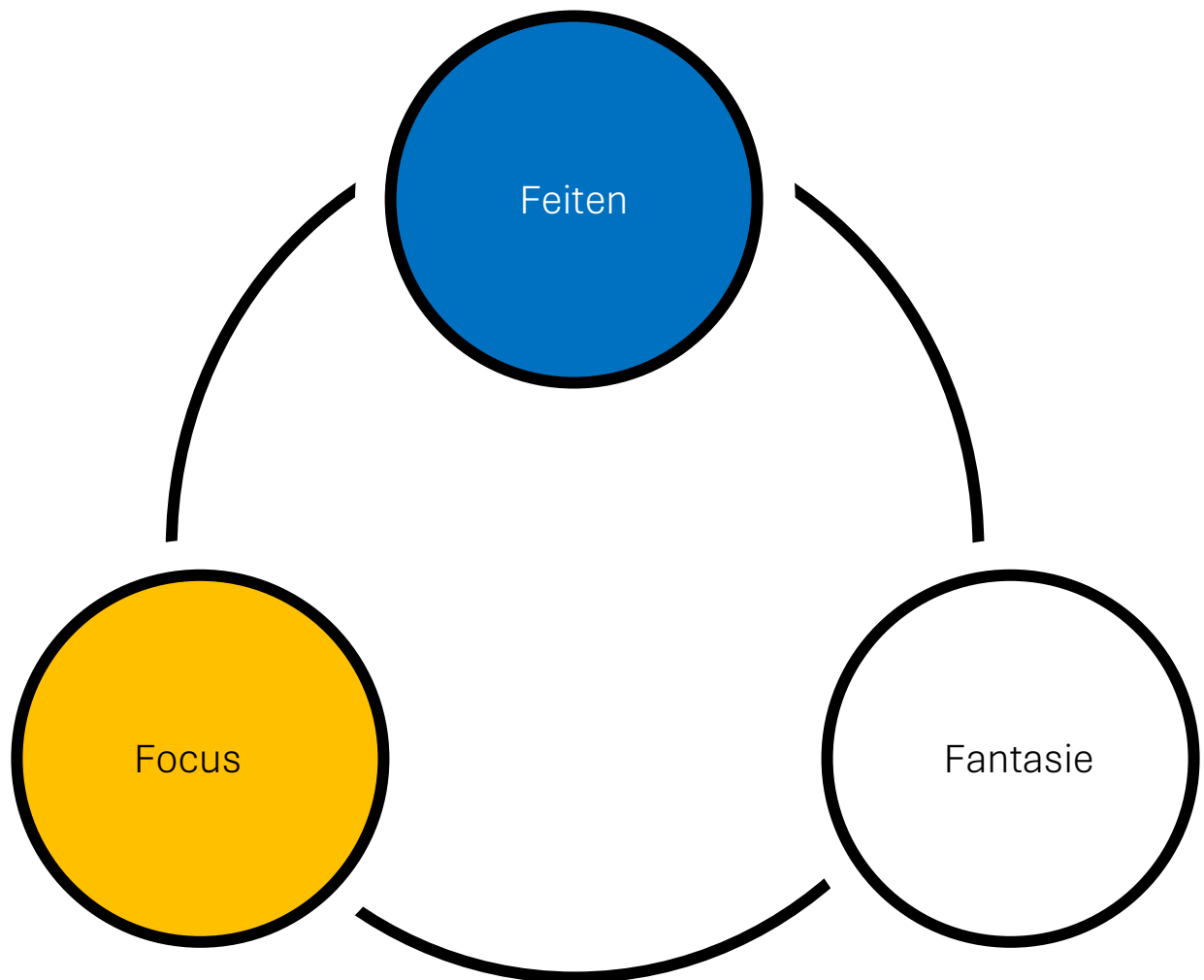


Coachen met het fff model



Coachen met het fff-model

Bruno Oldeboom

Het fff-model volgt drie basale vragen: hoe zijn de feiten, welke fantasie is er, en welke focus is nodig of gewenst? Het model is om twee redenen ontworpen. In de eerste plaats kan het model het ontwikkelingsproces van (aanstaande) professionals, teams of organisaties stimuleren. In de tweede plaats is het model bedoeld om ingewikkelde processen in alledaagse taal te bespreken. Door het alledaagse taalgebruik neemt de kans op vruchtbare onderlinge communicatie toe.

Dit artikel is geschreven voor de lerarenopleider (werkplekbegeleider, schoolopleider, IB'ers, groepsdynamisch coach, instituutsopleider e.d.) die een coachende rol of taken heeft bij het begeleiden van (aanstaande) leraren. In dit artikel staat het coachen van individuen of kleine groepjes (aanstaande) leraren met het fff-model centraal.

1 Het fff-coachmodel

Het fff-coachmodel is eenvoudig en gebruikersvriendelijk. Het model is door haar eenvoud ook te gebruiken in werksituaties waarin bijvoorbeeld speed-coaching gewenst is. Zo kan een werkplekbegeleider in twee minuten een reflectiecyclus doorlopen. Bovendien kan het model (aanstaande) professionals helpen bij zelfstandige intervisie omdat de drie reflectieve vragen, na enige oefening, eventueel ook zelfstandig beantwoord kunnen worden.

Het fff-model wekt misschien de indruk dat het begeleiden van professionalisering kinderlijk eenvoudig is. Het is belangrijk te zeggen dat zowel goed coachen als diepgaand leren allesbehalve eenvoudig zijn. Het *model* is eenvoudig, maar coaching is dat niet. Gebruik het fff-coachmodel ter inspiratie om een coachgesprek gestructureerd vorm te geven.

2 Het fff-model staat op schouders van reuzen

Het fff-coachmodel vat verschillende coach-, onderwijs- en leermethodieken samen. Deze methodieken gebruiken leraren, lerarenopleiders, schoolopleiders, werkplekbegeleiders en coaches om het leren van personen, groepen of teams te ondersteunen. Het fff-coachmodel heeft de volgende bronnen: het didactisch model van De Corte, de reflectiecyclus en kernreflectiecyclus van Korthagen, de leercirkel van Kolb, de drie oriëntaties op het leren van Ruijters, het didactisch model van Gelder, de U theory van Scharmer, de PCDA-cyclus van Deming, het VESIt-model van Koster, en oplossingsgericht werken van De Shazer & Berg.

Na bestudering van die methodieken vallen verschillen op. Die methodieken hebben elk hun eigen karakteristieke functie en taal. Maar er wordt ook een overeenkomstige structuur zichtbaar. Deze methodieken hebben namelijk drie elementen met elkaar gemeen. Die overeenkomstige elementen zijn gebaseerd op de manier waarop de methodieken zich verhouden tot de tijd:

1. Alle methodieken vragen namelijk terug te kijken op het verleden.
2. Alle methodieken kijken vooruit naar een (middel) lange termijn toekomst.
3. En alle methodieken zetten aan tot handelen in de nabije tijd.

Deze drie overeenkomsten vormen de basis van het fff-coachmodel. Wanneer tijdens het coachgesprek de terugblik op het verleden (tot nu) plaats vindt, wordt dat de gespreksfase van *feiten* genoemd. Wanneer tijdens het coachgesprek gesproken wordt over de gehoopte (middel-)lange termijn toekomst, is dat de gespreksfase van de *fantasie*. Wanneer tijdens het coachgesprek wordt uitgewisseld over de concrete eerste handelingen ten behoeve van de oplossing, wordt dat de gespreksfase van de *focus* genoemd.

Het fff-coachmodel kan voor allerlei onderwerpen worden gebruikt. Het fff-coachmodel is ‘hol’ vanbinnen; het kan bijvoorbeeld voor vakdidactische vraagstukken, groepsdynamische vragen, klassenmanagement worden ingezet en/of om te praten over professionele identiteit. Het onderwerp waarover de coach en gecoachte praten, kan door de coach en/of de gecoachte worden gekozen.

3 Feiten

Veel coach-methodieken starten met het in kaart brengen van de huidige stand van zaken. Het gaat daarbij om de aanleiding voor het coachgesprek te vinden: “Wat is er gebeurd en hoe heb je dat ervaren?” Er wordt terug geblikt op het verleden, want in het de aanloop naar het gesprek toe zijn er relevante ervaringen opgedaan die aanknopingspunt kunnen zijn om een leerproces op gang te brengen.

3.1 Feiten verzamelen ten behoeve van ‘leerurgentie’

Tijdens het gesprek over de feiten, is het belangrijk om antwoord te krijgen op de vraag of de (aanstaande) leraar een besef van *urgentie* om te leren ervaart. Een ‘leerurgentie’ is een belangrijke motor achter het leerproces. Leerurgentie wordt zichtbaar in de reactie van de aanstaande leraar op de confrontatie met de feiten. Wanneer een aanstaande leraar onverschillig op de feiten reageert, dan is de leerurgentie niet zo groot. Maar wanneer de feiten een reactie losmaken waaruit blijkt dat de aanstaande leraar graag een verandering te weeg wil brengen, dan kan het leren beginnen.

3.2 Objectieve en subjectieve feiten

Om het besef van ‘leerurgentie’ van een aanstaande leraar in beeld te brengen kan de coach veel feiten verzamelen. Het ligt voor de hand om eerst objectieve feiten te verzamelen. Objectieve feiten zijn informatie of beweringen die onafhankelijk zijn van persoonlijke gevoelens, interpretaties, of vooroordelen. Ze kunnen door iedereen geobserveerd of geverifieerd worden, ongeacht hun perspectief of mening. Denk aan het tijdstip van de les, het aantal leerlingen in de klas, de letterlijke woorden die gezegd zijn, het vak of onderwerp dat tijdens de les centraal stond (wie-wat-waar-wanneer vragen).

De objectieve feiten onderscheiden zich van subjectieve meningen of interpretaties, die gebaseerd zijn op persoonlijke gevoelens of smaken. Ook het in beeld brengen van subjectieve feiten is van belang. Subjectieve ‘feiten’ zijn voor het vinden van de ‘leerurgentie’ erg relevant. Dus de vraag “Hoe voelde je je?”, die vooral gekenmerkt wordt door subjectieve elementen zoals beleving en emotie, kunnen worden bestempeld als feiten. Het zijn dan weliswaar subjectieve feiten, maar die zijn wel degelijk authentiek en echt. En die authenticiteit maakt meningen, indrukken, gevoelens, intuïtie en/of perspectieven relevant voor het feitengesprek.

3.3 Negatieve en positieve ervaringen

Vaak is een ervaring met negatieve gevolgen de aanleiding om een coachgesprek te voeren. Negatieve ervaringen krijgen vaak eerst aandacht omdat mensen evolutionair geprogrammeerd zijn om ellende en gevaar te beperken en plezier te vergroten (Haidt, 2021). In de praktijk van het opleiden betekent het dat (aanstaande) leraren ordeproblemen of tegenvallende leerresultaten van leerlingen, een vruchtbare aanleiding vinden voor een coachgesprek.

Naast het leren van ervaringen met negatieve gevolgen, is het leereffect van een positieve ervaring niet te onderschatten (Stappers et al., 2018). Ook een ervaring met positieve gevolgen kan de leerurgentie van een aanstaande leraar versterken; met name als die ervaring kan worden vergeleken met een negatieve ervaring. Leren van positieve ervaringen is gebaseerd op de bevindingen uit onderzoek dat reflecteren op positieve ervaringen leidt tot duurzaam leren, soms meer dan reflecteren op negatieve ervaringen (Korthagen, 2012).

Bij deze benadering begint een coachingsgesprek met het opsommen van de positieve gevolgen die (aanstaande) leraren in de praktijk opdeden. De positieve gevolgen hoeven niet groots te zijn. Soms maakt alleen al het verleggen van de focus in het gesprek van negatief naar positief, al een wereld van verschil. Een coach vraagt vervolgens naar concrete handelingen van de aanstaande leraar die bijgedragen hebben aan de positieve ervaring: “Wat deed je toen precies?”. Het grote voordeel van

het starten met een positieve ervaring is dat het leerproces kan beginnen met een klein feestje! Een tevreden terugblik kan het vertrouwen voeden om de komende uitdagingen aan te gaan.

3.4 Voorbeeld hulpvragen voor de gespreksfase van feiten:

- Vertel ... wat is er allemaal gebeurd?
- Hoe gaat het nu?
- Breng eerst de gehele situatie eens in kaart!
- Beschrijf de 6 W's: wie deed, wat, waar, wanneer, waarom en (w)hoe?
- Wat dacht jij? Wat voelde je? Wat dachten en voelden de anderen?
- Welke behoefte had jij? Welke behoefte hadden de anderen? Welke motieven waren er?
- Is er iets bekend over de oorzaken van deze gebeurtenissen?
- Wat is jouw mening over dit soort situaties?
- Vertel eens over de aanloop of geschiedenis die naar deze gebeurtenis heeft geleid?

4 Fantasie

De tweede gespreksfase is die van de **fantasie**. Tijdens dit deel van het gesprek gaat het over de doeltoestand, het ideaal, de missie, de stip op horizon waar we naar toewerken. Deze fase van de begeleiding gaat over het vaststellen van de richting van de ontwikkeling in de (middel-) lange termijn toekomst.

4.1 Doelen voor de buitenwereld of binnenwereld

Met de fantasie wordt een persoonlijk doel of persoonlijke ambitie bedoeld en die speelt een cruciale rol in het leerproces. De fantasie fungeert als het kompas dat richting geeft aan de leerreis. De fantasie stelt de (aanstaande) leraren in staat om eigenaar te zijn van de leerervaringen, waardoor zij meer betrokken en gemotiveerd kunnen blijven. Of het nu gaat om het verwerven van een vakdidactische of algemeen onderwijskundige docentvaardigheid, persoonlijke doelen bieden een eindpunt waar naartoe gewerkt kan worden.

Bij het vaststellen van een fantasie kan het helpend zijn om een onderscheid te maken tussen het stellen van specifieke, meetbare, haalbare, relevante en tijdgebonden *resultaten in de buitenwereld* en persoonlijke en subjectieve resultaten in de binnenwereld. Resultaten in de buitenwereld verschillen van resultaten in de binnenwereld. En het maken van dit onderscheid kan helpen bij het bepalen van de focus in het leerproces.

4.2 Doelen in de buitenwereld: lessen FRIS maken

Wanneer (aanstaande) leraren de ambitie hebben om resultaten in de buitenwereld te bewerkstelligen, is het gedrag van leraren primair gericht op veranderingen in de omgeving. Denk aan het streven om een lesstart maximaal 5 minuten te laten duren, het opstellen van een toets die leidt tot minder dan 10% onvoldoendes per klas.

Ambities om lessen te verbeteren, komen neer op keuzes ten aanzien van het didactisch klaverblad (Dokman et al. 2018; Oldeboom, 2020):

- F: de fysieke factoren zoals de opstelling in het lokaal,
- R: de relaties, communicatie en diverse behoeften van de leerlingen en de leraar zelf,
- I: de inhoud van de les, instructie- en lesmethoden
- S: de regels en structuur van de leeromgeving

Wanneer een (aanstaande) leraar de aandacht vestigt op deze vier kenmerken, neemt de kans toe dat een les FRIS is (Oldeboom, 2020). Wanneer (aanstaande) leraren ambitie hebben om veranderingen te realiseren in de buitenwereld, en zij doen dat door doelen te stellen met behulp van het didactisch klaverblad, dan stimuleert dat het didactisch redeneren (Loughran, 2019).

4.3 Doelen in de binnenwereld: professioneel alignement en flow

Wanneer (aanstaande) leraren de ambitie hebben om resultaten in de binnenwereld te bewerkstelligen, vindt de verandering dominant in de persoon zelf plaats. Tijdens het werken aan de binnenwereld is de (aanstaande) leraar bijvoorbeeld bezig kernkwaliteiten, zoals empathie of gedrevenheid te ontwikkelen (Ruit & Korthagen, 2012). Een ander voorbeeld van een binnenwereld-fantasie is het beter grip krijgen op de interne dialoog (Stone & Stone, 2016). Sommige (aanstaande) leraren hebben bijvoorbeeld een strenge interne criticus en lijken te lijden onder het zogenoemde imposter syndroom (Kolligian & Sternberg, 1991). (Aanstaande) leraren die zichzelf als 'imposters' beschouwen blijven, ondanks allerlei successen en resultaten in de omgeving, leraren ontevreden over die prestaties. De (aanstaande) leraar kan dan geholpen zijn door een binnenwereld-fantasie te formuleren.

Ambities om de binnenwereld te ontwikkelen, komen neer op het tot stand brengen van professioneel alignement. Alignement is de staat waarin bij een persoon de diepste drijfveren, de identiteit, de overtuigingen, competenties en gedrag op elkaar afgestemd zijn (Korthagen & Nuijten, 2020). In situaties waarin sprake is van alignement, kan flow ontstaan. Meestal blijkt achteraf pas dat er sprake was van flow. De tijd vloog voorbij en iemand voelde zich als een vis in het water.

Flow is een mentale staat waarin een persoon volledig opgaat in een activiteit, waarbij alles om hen heen lijkt te verdwijnen. Deze toestand, vaak beschreven als het "in de zone" zijn, wordt gekenmerkt door een diepe focus en een gevoel van moeiteloos engagement bij de taak. Tijdens flow voelen individuen zich zowel kalmer als hoogst geconcentreerd, met een optimale balans tussen de uitdaging van de activiteit en hun eigen vaardigheden (Csíkszentmihályi, 1998).

4.4 Smart of fuzzy doelen?

Het stellen van een doel en het verleggen van grenzen, kan leiden tot persoonlijke groei en ontwikkeling. Doelen worden vaak SMART geformuleerd. 'SMART' is acroniem en staat voor 'specifiek', 'meetbaar', 'acceptabel', 'realistisch' en 'tijdgebonden'. Doelen die met deze vijf criteria zijn opgesteld, maken de fantasie duidelijk en concreet. Maar in een wereld waarin (aanstaande) leraren veel prestatiedruk ervaren (Dopmeijer et al. 2023), kan het verwoorden van een smart-fantasie averechts op het leerproces werken en tot nog meer stress leiden. SMART doelen kunnen nogal zakelijk lijken. Daarom spreken sommigen coaches liever over FUZZY-doelen. Fuzzy-doelen kunnen de ervaren druk relativeren.

Een FUZZY-doelstelling is Feestelijk, Uitdagend, Zuiver, Zinnelijk en Yes! (Markensteijn, 2004). Feestelijk betekent: zorg dat je er lol in hebt. Kies je doel Uitdagend, maar zo dat het *jou* stretcht. Zorg ervoor dat jouw doel *jou* uitdaagt en dat het op een positieve manier spannend is om aan je doel te werken. Een zuivere fantasie sluit aan bij wat JIJ nu echt wil. Zinnelijk betekent je doelstelling een prettig gevoel van opwindning moet oproepen. Je moet er zin in hebben. En als "Yes" kan zeggen tegen de voorgaande vier items (FUZZ)? Dan is je doel FUZZY.

4.5 Fantasie gaat over hoop en verlangen

Was bij de feiten het besef van urgentie de centrale noemer... bij het kiezen van een fantasie is juist zoektocht naar het *verlangen* erg belangrijk. De feiten die leiden tot een leerurgentie bij een (aanstaande) leraar vormen een belangrijke eerste stap. Maar zonder een perspectief verwordt een leerurgentie tot een 'burning platform in the middle of the sea'. Een burning platform (de analyse van feiten) geeft aanleiding om tot actie te komen, maar zonder constructief perspectief drijft een vlucht naar zee, waar een nieuw en misschien wel even groot probleem dreigt. Juist de combinatie van urgentie en verlangen, angst en hoop, pessimisme en optimisme, 'threats and opportunities' ligt de gewenste toekomst verscholen. Een missie is dan nodig.

4.6 Voorbeeld hulpvragen voor de gespreksfase van fantasie:

- Waar hoop jij op?
- Hoe zou jij de situatie graag zien?
- Wat zou voor jou de ideale situatie zijn?
- Waar wil je graag naar toe werken?

- Wat zijn je doelen?
- Wat is je ambitie?
- Onder welke omstandigheden kom je tot maximale/optimale prestaties?
- Wat willen de anderen graag, waar hopen zij op?
- Stel je eens voor dat alles lukt?
- Hoe ziet een succesvolle les er voor jou uit? Schets eens een plaatje?
- Hoe gedraag jij je als je een succesvolle les geeft?
- Ken je het gevoel om in flow te zijn? Welke (kern-)kwaliteiten komen dan in beeld?

5 Focus

De derde en laatste fase in het coachgesprek is de **focus**. De (aanstaande) leraar heeft het inzicht dat er een discrepantie is tussen de huidige situatie en de gewenste situatie. Het inzicht van de discrepantie geeft een reden om de eerste stappen te zetten, er moet een concreet plan komen én tastbare pogingen om de verandering ook daadwerkelijk gestalte te geven.

5.1 Stap voor stap

De fantasie realiseren kan niet in één klap gebeuren. Er zijn meestal meerdere tussenstapjes nodig. Samen met de (aanstaande) leraar nadenken over die kleine tussenstapjes, kan helpen een pad uit te stippelen waarin leren op basis van een optimale mix tussen fouten en succes een kans kan krijgen. Het leerproces krijgt dan focus!

Het leertraject vraagt om zorgvuldige planning en het stellen van passende en realistische tussendoelen. Belangrijk is dat deze tussendoelen haalbaar en 'merkbaar' zijn. De tussendoelen moeten uitdagen maar tegelijkertijd realistisch blijven, zodat (aanstaande) leraren niet ontmoedigd raken door onbereikbare verwachtingen. Het stellen van dergelijke doelen stimuleert voortdurende professionele ontwikkeling en zorgt voor een gevoel van voldoening bij elke behaalde mijlpaal.

5.2 Ja, maar Over belemmerende overtuigingen en gevoelens en de denk-detox.

Het 'Focus'-gesprek is gericht op het kiezen van de mijlpalen. De vraag is: welke prikkelende en haalbare tussenstappen kunnen leiden tot het realiseren van de fantasie? Dat blijkt vaak makkelijker dan gezegd. Voor de (aanstaande) leraar is de toekomst soms erg onzeker. (Aanstaande) leraren komen met vragen zoals: "Ja maar ..." en dan volgen er vragen. Die vragen zijn bijvoorbeeld: hoe gaat de klas reageren, wat zullen collega's daarvan vinden, mag dat wel, wat moet ik dan doen, of; in hoeveel stappen zou ik mijn doel kunnen realiseren? Niet zelden hebben die vragen een irrationele basis. Er ontstaan dan limiting beliefs: belemmerende overtuigingen (Meadows, 2015)!

Leraren met belemmerende overtuigingen gevoelens doen zichzelf en anderen, zoals collega's en leerlingen, tekort door hun potentieel te beperken en een negatieve invloed uit te oefenen op de leeromgeving. Deze overtuigingen, zoals: "Dat lukt me waarschijnlijk niet" of "Zo'n verandering is onmogelijk," kunnen het zelfvertrouwen ondermijnen en kunnen leiden tot passiviteit en een gebrek aan daadkracht. Belemmerende overtuigingen kunnen een vicieuze cirkel creëren. Een leraar met de belemmerende overtuiging dat hij niet goed genoeg is, kan zich onzeker voelen en daardoor minder geneigd zijn om een eerste nieuwe stap te zetten. Deze onzekerheid leidt tot stagnatie in zijn professionele ontwikkeling, wat zijn prestaties verder negatief beïnvloedt. Als gevolg daarvan ervaren leerlingen minder inspirerend onderwijs, wat hun leerprestaties kan schaden en de leraar nog meer doet twijfelen aan zijn capaciteiten, waardoor de vicieuze cirkel wordt versterkt.

Een coach werkt met leraren die belemmerende overtuigingen hebben door hen te helpen deze overtuigingen en gevoelens te identificeren en samen te herformuleren. Tijdens de reflectieve gesprekken wordt een leraar eerst aangemoedigd om gedachten en gevoelens openlijk te delen. Een coach gebruikt vervolgens technieken en strategieën, om de negatieve gedachten en gevoelens samen te bestuderen.

Een veel gebruikte techniek is de 'denk-detox', of, met een moeilijk woord 'cognitieve herstructurering' (Purdon, 2021). Denk-detox is een techniek om negatieve gedachten om te buigen

naar meer constructieve, realistische en haalbare stappen. Daarnaast helpt de coach bij het stellen van haalbare doelen en het ontwikkelen van actieplannen die vertrouwen en competentie bevorderen. Door voortdurende ondersteuning en feedback, helpt de coach leraren om een groei mindset (Yeager & Dweck, 2020) te cultiveren, waardoor ze hun potentieel kunnen maximaliseren en een positieve impact kunnen hebben op hun leerlingen en collega's.

5.3 Een toekomst zit vol verrassingen. Over onzekerheid en veerkracht

Eenmaal in de praktijk loopt de (aanstaande) leraar vaak tegen onverwachte obstakels. Een leerling reageert onverwacht heel anders, een klas doet veel drukker dan anders, de wif doet het niet ... En die obstakels maken de (aanstaande) leraar onzeker. Deze dynamiek van het onverwachte binnen het onderwijsberoep onderstreept het belang van het ontwikkelen van onzekerheidstolerantie, een nuttige eigenschap voor iedereen die streeft naar groei en succes.

Onzekerheidstolerantie verwijst naar het vermogen om het onbekende te omarmen, flexibel te blijven in het licht van verandering en constructief te reageren op teleurstellingen of verrassingen. Het is een erkenning dat, hoewel de reis zorgvuldig kan worden gepland, de werkelijke paden die worden bewandeld, rijk zullen zijn aan onvoorziene wendingen (Cutri & Whiting, 2015).

Tijdens de gespreksfase van focus is het nuttig om aandacht te vestigen op het doorzettingsvermogen en veerkracht van de (aanstaande) leraar. Doorzettingsvermogen en veerkracht spelen namelijk in het leerproces van (aanstaande) leraren een belangrijke rol. Het is de brandstof die ons drijft om door te gaan, zelfs wanneer de uitdagingen moeilijk of onoverkomelijk lijken. In de reis van leren, waar obstakels en tegenslagen niet alleen mogelijk maar onvermijdelijk zijn, is doorzettingsvermogen datgene wat het verschil maakt tussen opgeven en succes. Het stelt ons in staat om voorbij onze onmiddellijke frustraties te kijken en te focussen op de langere termijn doelen.

Leren is een proces dat tijd en herhaalde inspanning vereist. Kennis en vaardigheden worden zelden overnacht verworven. Het is door herhaalde pogingen, fouten maken en daarvan leren, dat we uiteindelijk meesterschap bereiken. Zonder doorzettingsvermogen zouden velen van ons halverwege opgeven, ver voordat we de kans krijgen om ons ware potentieel te realiseren (Robertson-Kraft & Duckworth, 2014).

Tijdens het coachingsgesprek ontbreekt het vaak niet aan goede voornemens en doorzettingsvermogen. De ene keer worden met groot gemak allerlei tips en ideeën voor de (aanstaande) leraren uit de mouw geschut. Een andere keer kan de (aanstaande) leraar tijdens het gesprek een energieke indruk achter laten en optimistisch naar de toekomst kijken. Maar als de klas, waar hij/zij tegenop ziet het lokaal binnen loopt, verdwijnen alle goede voornemens als sneeuw voor de zon. Dat komt dan bijvoorbeeld omdat de (aanstaande) leraar zich te weinig eigenaar van de oplossingen voelt, de (aanstaande) leraar overschatte zichzelf of onderschatte de problemen.

Het is daarom van belang om tijdens het gesprek stil te staan bij eventuele tegenslag en onzekerheid. Een coach kan verschillende mogelijke en veel voorkomende 'stel je voor dat'-scenario's schetsen en de (aanstaande) leraar helpen met te anticiperen op verrassingen. Het kan de (aanstaande) leraar helpen om – bij die stel je voor dat-scenario's – mogelijke opkomende gevoelens en gedachten te verkennen en op basis daarvan alternatieve handelingen voor te bereiden.

Tijdens het leerproces om leraar te worden, komen tegenslagen voorbij. Dat kan pijn doen en (veel) moeite kosten. Tegenslagen horen erbij. Maar bij een overschot aan tegenslagen ligt het risico van aangeleerde hulpeloosheid op de loer. Als een (aanstaande) leraar voortdurend overvraagd wordt, bijvoorbeeld door met complexe klassen te werken of omdat iemand te grote verantwoordelijkheden krijgt, dan krijgt het ontwikkelen van onzekerheidstolerantie te weinig kans. Om deze reden kunnen (aanstaande) leraren de hulp tijdens de fase van focus goed kunnen gebruiken. Het alleen en zelfstandig cultiveren van onzekerheidstolerantie, doorzettingsvermogen en veerkracht is geen eenvoudige taak.

5.4 Feedback

Om aangeleerde hulpeloosheid te voorkomen kan frequente feedback behulpzaam zijn. Feedback is niet alleen een kwestie van tips geven, maar betreft ook het stellen van vragen, het terughalen van 'Feiten' en 'Fantasie'. Feedback speelt een cruciale rol in leerprocessen door het bieden van gerichte informatie (Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020).

Positieve feedback is essentieel omdat het zelfvertrouwen bouwt en de leraren aanmoedigt om door te gaan met hun goede keuzes. Het benadrukt hun sterke punten en successen, wat hen helpt om een positieve identiteit als leraar te ontwikkelen. Aan de andere kant is kritische feedback, mits constructief en in contact met de (aanstaande) leraar gegeven, net zo belangrijk. Constructieve kritische feedback kan (aanstaande) leraren bewust maken van gebieden die verbetering behoeven. Door een evenwichtige combinatie van positieve én kritische feedback kunnen coaches tijdens de fase van focus een ondersteunende omgeving creëren die (aanstaande) leraren voorbereidt op een betekenisvol leerproces.

5.5 Voorbeeld hulpvragen voor de gespreksfase van focus:

- Wat kun jij eigenlijk nog (beter) leren?
- Oké, wat wordt je plan?
- Welke van jouw kwaliteiten kun je inzetten om deze stappen te laten slagen?
- Maak je plan eens concreet m.b.v. de 6 W's (wie, wat, waar, wanneer, waarom, (w)hoe?)
- Wat is een (kleine) eerste stap in de richting van gewenste verandering?
- Welke positieve ervaringen kun je gebruiken voor een lastige situatie?
- Welke interventies kunnen sturend werken?
- Wat heeft momenteel je bijzondere aandacht?
- Welke theorie kan hier helpend zijn?
- Heb je een handige vuistregels die kan helpen?
- Wat kan de knoop in de zakdoek zijn?
- Wanneer zullen we tussentijds evalueren?
- Hoe kun je de (kleine) stappen van voortgang meten en monitoren?
- Ken je de wet van Murphy? Nee? Die wet luidt: "*if there's any way they can do it wrong, they will*". Zullen we eens anticiperen op een tegenvaller?
- Kijk eens wat je al bereikt hebt! Zie je welke stappen er al gezet zijn?

6 Coaching-in-action & reflection-in-action

Reflectie *na én in* actie biedt leraren een krachtig instrument voor professionele groei en verbetering van hun onderwijspraktijk. *Reflectie-na-actie*, het achteraf nadenken over een les of activiteit, stelt leraren in staat om te overwegen wat goed ging, wat verbeterd kan worden, en hoe dit in toekomstige situaties toegepast kan worden. Het biedt de mogelijkheid om lesgeven systematisch te analyseren en te evalueren, wat leidt tot beter doordachte en effectievere onderwijsstrategieën.

Reflectie in actie, daarentegen, vindt plaats in het moment zelf. Het stelt leraren in staat om snel te reageren op onverwachte situaties, inzichten te verkrijgen in de dynamiek van de klas, en directe aanpassingen te maken die het leerproces ten goede komen. Deze vorm van reflectie vereist een hoge mate van zelfbewustzijn en aanpassingsvermogen, maar kan uiterst effectief zijn in het verbeteren van de leerervaring.

Een werkplekbegeleider kan met het fff-coachmodel *reflection-in-action* stimuleren. Door tijdens de les contact zoeken met de (aanstaande) leraar (bijvoorbeeld als de leerlingen even zelfstandig aan het werk zijn), kan de (aanstaande) leraar tot nadenken gezet worden of herinnerd worden aan zijn/haar focus. In de praktijk komt het neer op een gesprekje van maximaal twee minuten met (bijvoorbeeld) de volgende drie vragen:

1. Feiten: Wat is je tot nu opgevallen? Noem één punt.
2. Fantasie: Weet je je voornemen voor deze les nog?
3. Focus: Oké ... wat ga je doen?

Het vraagt van de coach tact en vernuft om het goede moment te zoeken voor coaching-in-action.

Soms is het handig om vooraf afspraken te maken met de (aanstaande) leraar over eventuele coaching-in-action. Sommige (aanstaande) leraren ervaren onaangekondigd contact tijdens een les als bedreigend en/of als een ingreep.

7 Reflectie ≠ reflectieverslag schrijven

Het is belangrijk om te benadrukken dat reflecteren iets anders is dan het schrijven van reflectieverslagen. Hoewel het vastleggen van reflecties in verslagen een nuttig hulpmiddel kan zijn voor sommigen, gaat ware reflectie over de diepe, interne dialoog en het kritische denkproces dat leraren ondergaan. Het is een persoonlijke en vaak interne ervaring die niet noodzakelijkerwijs vastgelegd hoeft te worden om waardevol te zijn. De essentie ligt in het proces van reflecteren zelf - een proces dat leraren in staat stelt om voortdurend te leren van hun ervaringen en hun praktijk te verfijnen.

8 Tot slot

Het fff-model kan het nadenken van (aanstaande) leraren stimuleren. Het fff-model is in de eerste plaats bedoeld om reflectie bij (aanstaande) leraren te stimuleren. Reflectie is een term die wordt gebruikt om aan te geven dat iemand leert nadenken over zichzelf. Nadenken over jezelf wordt als een nuttig ingrediënt gezien om betekenisvol te zijn voor leerlingen en collega's in de praktijk van het onderwijs. Nadenken over jezelf is dus ook nadenken over anderen.

Met dank aan Marije van der Sar en Claudia Tempels voor hun feedback.

9 Bronnen

Csikszentmihályi, M. (1998). *Creativiteit: over 'Flow', schepping en ontdekking*. Boom.

Cutri, R. M., & Whiting, E. F. (2015). The emotional work of discomfort and vulnerability in multicultural teacher education. *Teachers and Teaching*, 21(8), 1010-1025.

Dokman I., Beusekom, R., Oldeboom, B. & Pepping-Poot, A. (2018). *Ik in de Wij. Groepsdynamisch werken in het onderwijs*. L&Ving Factory.

Dopmeijer, J., Scheeren, L., van Baar, J., & Bremer, B. (2023). *Harder Better Faster Stronger? Een onderzoek naar risicofactoren en oplossingen voor prestatiedruk en stress van studenten*. Trimbos Instituut, ECIO & RIVM.

Edwards, S. (2017). Reflecting differently. New dimensions: reflection-before-action and reflection-beyond-action. *International Practice Development Journal*, 7(1).

Geursen, J. W., Korthagen, F. A. J., Koster, B., Lunenberg, M. L., & Dengerink, J. (2012). Eindelijk: een opleiding voor lerarenopleiders. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 4-9.

Haidt, J. (2021). *Het rechtvaardigheidsgevoel. Waarom wij niet allemaal hetzelfde denken over politiek en moraal*. Ten Have.

Kolb, D. A. (2007). *The Kolb learning style inventory*. Hay Resources Direct.

Kolligian Jr, J., & Sternberg, R. J. (1991). Perceived fraudulence in young adults: is there an 'imposter syndrome'? *Journal of personality assessment*, 56(2), 308-326.

Korthagen, F. (2012). Over opleiding en reflecteren: ongemakkelijke waarheden en wenkende Perspectieven. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(1), 4-11.

Korthagen, F., & Nuijten, E. (2020). *Krachtgericht coachen*. Koninklijke Boom uitgevers.

Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: The foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching*, 25(5), 523-535.

Markensteijn, P. (28-04-2004). *Stop SMART, be FUZZY*. Leiderschap en Management. Alles draait om mensen. Geraadpleegd op 08 april 2024, van:
<https://www.markensteijn.com/index.php/management/115-stop-smart-be-fuzzy/>.

Meadows, M. (2015). *Confidence: How to overcome your limiting beliefs and achieve your goals*. Meadows Publishing.

Oldeboom, B. (2020). Klassenmanagement en groepsdynamiek. *Jeugd in School en Wereld (JSW)*. Jr 2020, nr 10. pp. 33-37. ThiemeMeulenhoff.

Purdon, C. (2021). Cognitive restructuring. In A. Wenzel (Ed.), *Handbook of cognitive behavioral therapy: Overview and approaches* (pp. 207–234). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000218-008>.

Robertson-Kraft, C., & Duckworth, A. L. (2014). True grit: Trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. *Teachers College Record*, 116(3), 1-27.

Ruit, P., & Korthagen, F. (2012). Bewustwording en ontwikkeling van kernkwaliteiten bij leerlingen. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 51, 491-505.

Stappers, J., Van Hout, M., Adams, A., Koster, B. (2018). Van een positieve praktijkervaring naar een leerervaring. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(2), 69-81.

Stone, H., & Stone, S. (2016). *De innerlijke criticus ontmaskerd: maak van deze vijand een bondgenoot met de Voice dialogue methode*. AnkhHermes.

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American psychologist*, 75(9), 1269.

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in psychology*, 10, 487662.