

De werkwijze en opbrengsten van peercoaching voor studenten Sport- en Bewegingseducatie

The method and revenues of peercoaching amongst students Sports and Physical Education

Naam: Helene Baarda

Datum examen: 28-06-2016

Opleiding: Master Leren en Innoveren, Stoas Wageningen|
Vilentum Hogeschool

Begeleider: Lia Spreewuenerberg



Opdrachtgever: Paul Dresen

Opdrachtgevende instelling: Hogeschool Arnhem en Nijmegen



Samenvatting

De opleiding Sport- en Bewegingseducatie van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen ontwikkelde een interventie peercoaching met als doel eerstejaars studenten te ondersteunen in de aanpak van hun studie. Een verhoging van zelfregulering, betrokkenheid en praktijkkennis onder eerstejaars werd verwacht door het bieden van praktijkervaringen (tacit knowledge) en coaching van ouderejaars. Deze thesis beschrijft het onderzoek naar de werkwijze van de peercoaching in relatie tot de opbrengsten voor de studenten. Het onderzoek is relevant omdat er weinig onderzoek is gedaan naar peercoaching in het hoger beroepsonderwijs, en onbekend is hoe dit wordt ervaren in onze onderwijspraktijk. Elf eerstejaars studenten en zes derdejaars studenten deden mee aan de interventie en het onderzoek. Gegevens werden verzameld door kwalitatief onderzoek aan de hand van interviews, en kwantitatief onderzoek met vragenlijsten. De uitkomsten wijzen erop dat peercoaching, als interventie, voor eerstejaars de toegang tot laagdrempelige hulp van 'peers' en tacit knowledge positief beïnvloedt. Bij derdejaars zijn er aanwijzingen voor een toename in coachingsvaardigheden, expliciteren van tacit knowledge en betrokkenheid. Beoogde effecten op zelfsturing en betrokkenheid van eerstejaars zijn niet gevonden. Aanbevolen wordt een inbedding van peercoaching in het onderwijs van alle eerstejaars, waarbij het delen van tacit knowledge centraal staan, vanuit een hogere sturing op inhoud.

Abstract

Sports- and Physical education, a course at HAN University of Applied Sciences, developed an intervention peercoaching aimed to support first year bachelor students in their study approach. An increase in self-regulation, connectedness and tacit knowledge of freshman were expected from offering tacit knowledge and coaching by senior students. This thesis describes a conducted research into the method and revenues of peercoaching for students. The relevance of this study is that little research has been done to peercoaching in higher vocational education, and it is unknown how students experience this new practice in our educational practice. Eleven freshman and six third graders participated in the intervention and in the research. Data were collected through qualitative research using interviews and quantitative research using questionnaires. Outcomes indicate that peercoaching, as an intervention, enhances access to help from 'peers' and tacit knowledge. Findings also indicate a small increase in coaching-skills, explicating tacit knowledge and connectedness amongst third graders. Desired outcomes in self-regulation and connectedness under freshman have not been found. Recommendations are to implement peercoaching in the curriculum of all freshman classes, with a focus on sharing tacit knowledge, with more guiding on content.

INLEIDING

De Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN) Sport en Bewegen biedt drie opleidingen aan, waaronder Sport- en Bewegingsstimulering (SBE). Eerstejaars studenten van deze opleiding geven herhaaldelijk bij hun docenten aan dat zij behoefte hebben aan extra ondersteuning bij de aanpak van de studie. Ze voelen zich vaak onzeker, omdat er op het HBO ander studiegedrag van hen wordt verlangd dan op het voortgezet onderwijs, waaronder meer zelfregulerend studeren en leren. Deze omschakeling kost ze moeite. Ze ervaren minder sturing op hun leren dan op het middelbaar onderwijs. Dat uit zich in vragen zoals hoe ze moeten leren voor een toets, of wanneer ze een docent kunnen benaderen met vragen. Ze missen daartoe de praktijkervaringen die ouderejaars al wel hebben ontwikkeld. Daarnaast moet het gemeenschapsgevoel zich nog ontwikkelen, omdat ze in een nieuwe onderwijssetting zitten. Het team SBE heeft ‘betrokkenheid’ hoog in het vaandel staan en vindt het belangrijk dat eerstejaars zich snel verbonden voelen met de opleiding, met docenten en met studiegenoten. De problematiek van de omschakeling naar het HBO en daarmee ook naar een nieuwe opleiding, gecombineerd met de hoge inzet van het team op betrokkenheid, vormen de *aanleiding* van dit onderzoek. Uit vooronderzoek (Baarda, 2015a) bleek dat zowel docenten als studenten aangeven dat de wenselijke extra ondersteuning goed geboden kan worden door ouderejaars. De eerstejaars leren graag van de praktijkervaringen van ouderejaars en zien dit als een laagdrempelige vorm van ondersteuning. Van peercoaching verwacht het team dat de eerstejaars, door dialoog met peers, vanuit een ander perspectief dan van docenten ondersteuning krijgen bij de eigen leervragen, en dat dit de onderlinge betrokkenheid verhoogt. De ondersteuning moet zo worden ingericht dat deze de eerstejaars helpt om in toenemende mate het eigen leerproces te sturen. Zelfregulering en betrokkenheid vormen daarmee de primaire doelen. Als bijkomend effect worden voor de derdejaars ook opbrengsten verwacht. Peercoaching kan voor hen bijdragen aan de wenselijke coachbekwaamheid, en ook aan onderlinge binding en betrokkenheid. Uiteindelijk heeft de opdrachtgever voor dit traject, Dhr. Dresen, de *praktijkvraag* als volgt geformuleerd:

“Het docententeam SBE wil primair ontdekken welke vorm van ‘peercoaching’ van ouderejaars naar jongerejaars ervoor kan zorgen dat eerstejaars steviger in hun studie komen te staan, doordat ze zelf sturing geven aan hun leervragen en zich uiteindelijk nog meer betrokken voelen bij de studie” (Paul Dresen, gesprek 13 november 2014).

Het onderzoek wordt uitgevoerd in nauwe samenspraak met het in oktober 2014 aangestelde ontwerpteam; een team van vier docenten met ruime ervaring in coachen en studieloopbaanbegeleiding. Na afloop van het onderzoek worden de resultaten besproken met het management van HAN Sport en Bewegen, met als doel kennis te delen, en bij gebleken succes een bredere implementatie van peercoaching te overwegen.

De HAN heeft geen ervaring met of kennis over peercoaching. Onbekend is hoe peercoaching het beste kan worden ingericht voor de opleiding SBE zodat het tegemoet komt aan de wensen van zowel team als studenten, en leidt tot (zelfregulerende) studievaardigheden van de eerstejaars en betrokkenheid van alle studenten. De *relevantie van dit onderzoek voor de praktijk* is dat duidelijk wordt of en hoe peercoaching meerwaarde heeft voor het leren van onze studenten, en op welke wijze een vervolginterventie het beste vorm kan krijgen. De uitkomsten van dit onderzoek zijn relevant voor andere HBO opleidingen om betere afwegingen te kunnen maken om met peercoaching te starten, of peercoaching beter te kunnen onderbouwen. Voor het theoretisch kader is gebruik gemaakt van publicaties waarin studenten en jong-volwassenen de doelgroep vormen.

Peercoaching valt onder de paraplu van peer-assisted-learning (PAL). In de literatuur worden deze begrippen afwisselend smal en breed gedefinieerd. Onder peercoaching verstaan Berghmans et al. (2011) “allerlei strategieën die het leerproces trachten te faciliteren via de actieve en interactieve tussenkomst van ‘peers’. Door veel auteurs wordt dit eerder PAL genoemd, of peer tutoring (Byl et al., 2011; Ladyshevky in Asghar, 2010). Ellis (2004) spreekt van ‘peersupport’ bij alle geplande praktijken waarbij iemand een leerervaring kan bieden aan een jongere persoon of groep. Het coachen van de ene ‘peer’ naar de andere duidt zij als ‘mentoring’. Bij peers altijd gaat om personen uit dezelfde sociale groep, van vergelijkbaar (opleidings)niveau of met een klein niveauverschil, bijvoorbeeld een klas lager. En nooit om professionele leerkrachten. PAL biedt de mogelijkheid voor beïnvloeding en begeleiding door leeftijdsgenoten, en dat vinden jongeren prettig. De adolescentie kenmerkt zich door een groeiende intimiteit met de peergroep. Ze begrijpen

elkaars taal en zijn elkaar tot voorbeeld (Berghmans, 2010; Nicol, 2006). PAL biedt die mogelijkheid binnen de schoolmuren, wat het uitvoerbaar maakt maar wel vanuit een verplicht karakter (Ellis, Marsh & Craven, 2009). Byl et al. (2001) spreken pas van peercoaching als er een specifieke rolname is van 'tutor' en 'tutee'. Daarbinnen spreekt hij van cross level PAL of – coaching als participanten niet in hetzelfde leerjaar zitten. In dit onderzoek gaat het ook over coaching. De Nederlandse Orde van Beroepscoaches (NOBCO) definieert coaching als een “doelgericht proces, waarbij de coach op interactieve wijze de gecoachte aanzet tot effectief gedrag door in te spelen op bewustwording, persoonlijke groei, het vergroten van het zelfvertrouwen en het exploreren, ontwikkelen en toepassen van eigen mogelijkheden”. (NOBCO.nl, 18-4-2015). Onder peercoaching wordt in deze studie verstaan ‘een doelgericht proces tussen peers (cross level), waarbij tutors op interactieve wijze de tutees coachen en begeleiden bij het leerproces’.

Peercoaching kent vele *opbrengsten* voor degenen die de coaching ondergaan (*tutees*). Auteurs melden effect op zelfregulering, betrokkenheid, een verhoogd zelfvertrouwen, meer zelfwaardering, hogere eigen effectiviteit, algemene vaardigheden die samenwerkend gedrag verhogen, leren beargumenteren, meer inzicht, hogere cijfers op communicatievaardigheden, studiesucces, inhoudelijke verduidelijking, praktische vaardigheden, gevoel voor mogelijke toekomstmogelijkheden, en peer relaties (Berghmans et al., 2011, p.254; Brants in Byl et al., 2011; Ellis, 2004; Ellis, Marsh & Craven, 2009; Ladyshevsky, 2002, 2006, 2006a). Daarbij is er een verschil tussen effecten op de kortere en langere termijn. Effecten op de langere termijn zijn onder meer eigen effectiviteit, omdat persoonlijkheidstrekken hiermee samenhangen (Griffin, et. Al, 2010) en studiesucces. De wenselijke opbrengsten voor tutees binnen dit onderzoek zijn de opbrengsten op de korte termijn die passen bij de aanleiding voor de innovatie. Dat zijn zelfregulering, betrokkenheid, en het delen van praktijkkennis en -ervaringen (tacit knowledge) door peers. Deze begrippen worden allereerst gedefinieerd.

Betrokkenheid is volgens de self-determination theorie van Deci en Ryan (2012) een aspect dat de intrinsieke motivatie versterkt, naast autonomie en competentie. Onder betrokkenheid wordt de ervaring verstaan van intimiteit en ware verbondenheid met anderen in de sociale leefomgeving (Ellis, 2004; Ryan, 1995). Ellis (2004) noemt specifiek de betrokkenheid bij school als de ervaring van een zorgzame school, en een gevoel van nabijheid met zowel de medewerkers als de schoolomgeving. Christenson, Stout en Pohl (2008) reiken aan dat betrokkenheid zowel intellectuele (“ik kan het”), sociale (“ik hoor erbij”) en gevoelsmatige aspecten (“ik wil het”) omvat. Fredericks, Blumenfeld, Friedel en Paris (2005) hanteren een iets andere ordening, te weten gedragsmatige, emotionele en cognitieve betrokkenheid bij schoolse activiteiten. Waarbij gedragsmatige betrokkenheid zich uit expliciete gedragingen, zoals opletten in de klas of het houden aan schoolregels. Emotionele betrokkenheid slaat op de gevoelens en emoties omtrent school, zoals interesse in de opleiding. Cognitieve betrokkenheid, ten slotte, gaat over de (extra) inspanningen om het leren te bevorderen, zoals voorbereidingen controleren of jezelf vragen stellen over de stof. Bij een keuze voor concepten lijkt het raadzaam deze laatste aspecten van Fredericks et. al. (2005) te kiezen, omdat een veelgebruikte ‘School Engagement Questionnaire’ deze aspecten ook als schalen aanhoudt.

Bij *zelfregulering* gaat het om het zelf initiatief nemen, eventueel met hulp van anderen, om leervragen en leerdoelen te formuleren, hulpbronnen te vinden bij het leren, te kiezen en adequate strategieën leren toepassen, en het leren evalueren. (Knowles, in Jossberger, 2010, p.7; Pintrich, 2000, p.453). Volgens Zimmerman kenmerkt zelfregulerend leren zich door doelen stellen, plannen van de juiste aanpak van een taak, monitoring van de eigen vorderingen tijdens de uitvoering van de taak, evaluatie van proces en effect na de uitvoering van het plan, reflectie op het leerproces, inzet en eigen effectiviteit (Zimmerman, 2000, 2008). Baumeister en Vohs (in Jonker, 2011) benoemen vooral het uitoefenen van controle over eigen gedachten, gevoelens en acties als belangrijke elementen van zelfregulering. Zimmerman (2000) geeft aan dat zelfregulering niet onmiddellijk leidt tot verbeterde prestaties, maar bijdraagt aan een effectiever verwerving van competenties. Bij zelfregulering dienen de eigen leervragen altijd centraal te staan. Leervragen centreren zich rond echte reële vragen, gericht op problem-solving (Dunlap & Grabinger, z.d.). Nauw aansluiten bij de leer- of hulpvraag helpt om het gat te dichten tussen wat de student nog niet weet of begrijpt, en het punt waar hij naartoe wil (Hattie & Timperley, 2007; Kegan, in Illeris, 2009). Leervragen kunnen gaan over studievaardigheden, maar ook bijvoorbeeld over de stage.

Tacit knowledge omvat de verborgen kennis, zoals hoe je met docenten omgaat, of wat je wel en niet moet leren voor een tentamen (Engeström in Illeris, 2009), en praktijktheorieën (De Bie en De Kleijn, 2001, p.30; Ladyshevsky, 2006). Praktijktheorieën zijn de vuistregels die geleerd worden door ervaring in de praktijk, waaronder ook stages vallen (De Bie & De Kleijn, 2001). Tutors kunnen deze praktijkervaringen bieden aan tutees. Door gezamenlijk in een peercoachingsproces te reflecteren op praktijken, worden vaardigheden uitgebreid en verfijnd, ideeën uitgewisseld, en praktijkproblemen opgelost (Robbins, 1991).

Een te verwachten *opbrengst voor tutors* is ten eerste een toename van *coachingsvaardigheden* door oefening (Reigeluth, 1999). Ten tweede leren de tutors betekenis geven aan ervaringen, door hun kennis te expliciteren. Daarmee worden zij zich bewust van hun *tacit knowledge* en leren deze onder woorden brengen. Omgekeerd verrijken de tutors hun betekenissen, en daarmee hun leren, door de dialoog met de tutees. Leren wordt daarmee een proces waarin studenten actief en met anderen hun kennis en vaardigheden construeren.

Er is veel evidentie voor een *positieve samenhang* tussen betrokkenheid, zelfregulering, tacit knowledge en peercoaching en of PAL. Een literatuurstudie van Brandts (in Byl et al., 2011) toont vele leereffecten op PAL, waaronder betrokkenheid en zelfregulering; in casu het beter toepassen van metacognitieve handelingen door zoals het verbeteren van fouten, evalueren van denkproces en oplossing. Recentere studies laten eveneens een verband zien tussen PAL en betrokkenheid (Henning, Weindner & Marty, 2008; Van Roosmalen et al. in Byl, 2010). Dit verband geldt ook specifiek voor peercoaching (Ellis, 2004). Het behalen van doelen, als aspect van zelfregulering, is een ander effect van peercoaching (Ladyshevsky, 2006). Betrokkenheid, als aspect van motivatie, bevordert op haar beurt metacognitieve zelfregulatie (Pintrich, 2004).

Om de hierboven beschreven wenselijke opbrengsten te bereiken moet de peercoaching voldoen aan de volgende *condities*. De coaching is een vorm van laagdrempelige hulp door peers en moet zich richten op het behalen van doelen en het geven van non-evaluatieve feedback, om het leren te stimuleren (Hattie & Timperley, 2007; Ladyshevsky, 2006). Ladyshevsky (2006) breidt dit uit naar een gerichtheid op presteren en het effectief uitvoeren van acties om dit te behalen. Om deze strategieplanning, als onderdeel van zelfsturing, te bevorderen raadt Reigeluth (2009) aan de oorzaken van eventuele discrepantie tussen gewenste prestaties en behaalde prestaties te achterhalen, op het gevolgde proces te reflecteren en deze te evalueren. Een eenvoudige vragenlijst kan een goede methodiek zijn voor de coach tijdens een coachingssessie (Vidmar, 2006). Wenselijke competenties van de coach zijn het kunnen sturen op het stellen van doelen, strategie bepalen, en reflecteren; maar altijd op een manier die de coachee zelf aan het denken zet. De coach moet gespreksvaardig zijn in actief luisteren, vragenstellen, parafraseren en samenvatten (Zeus & Skiffington, in Ladyshevsky, 2006). Motiverende gespreksvoering komt tegemoet aan zowel doelen stellen, strategiebepaling en noodzakelijke coachingsvaardigheden (Miller & Rollnick, 2006). Een fit tussen tutor en tutee wordt van belang geacht voor de slaagkans van peercoaching (Baarda, 2015a; Ladyshevsky, 2006). Een gevoel van een klik en vertrouwen is essentieel om je open te stellen voor coaching, en daarmee voor leren. De grondhouding van de coach moet gericht zijn op het bouwen aan vertrouwen en oog voor het onderlinge proces. Het is belangrijk de peercoaches vooraf te trainen in zowel deze competenties en de juiste grondhouding (Cowie & Wallace, 2000; Ladyshevsky, 2002, 2006a; Van Roosmalen, 2010). Storch (2002) stelt zelfs dat de kwaliteit van de interactie tussen peers de bepalende factor is voor peer-leren. In de literatuur is verder gezocht naar de organisatorische inrichting van het peercoachingstraject, zoals naar frequentie van coachingssessies, intervisie voor de coaches, enzovoorts. Buiten de raadgeving te starten met een training (Ellis, 2004) is er niets over gevonden. Er zijn studies bekend die gericht onderzoek hebben gedaan naar de inzet van facebook en e-coaching, maar vanwege de wens van het team om uit de gaan van face-to-face coaching wordt dit buiten beschouwing gelaten.

Er is veel bewijs voor diverse effecten van peercoaching, waaronder zelfsturing en betrokkenheid. Een kritische kanttekening is op zijn plaats. Alle gevonden onderzoek richt zich op het middelbaar onderwijs en op collegiale coaching. Daar waar onderzoek is gevonden over het HBO, ging dit uitsluitend over peerteaching. Het is het onderzoeken waard of de opbrengsten van peercoaching ook opgaan voor de studentengroep in het HBO en hoe deze peercoaching vorm krijgt in onze onderwijspraktijk. Het onderzoek kan bijdragen aan theorievorming over de wenselijke inrichting van een peercoachingstraject, en de mogelijk te verwachten opbrengsten, op HBO instelling.

In dit onderzoek wordt gekozen voor het werken met concepten, deze vormen de kernbegrippen die richting geven aan het onderzoek. Ze zijn gevormd uit de bovenstaande literatuur en in de praktijk met collega's getoetst en erkend.

Deze concepten zijn:

opbrengsten tutees

- betrokkenheid
 - bij de ander (gedragmatig, emotioneel)
 - bij de opleiding (gedragmatig, cognitief, emotioneel)
- tacit knowledge krijgen van peers
- Zelfregulering
 - doelen stellen
 - plannen
 - zelfmonitoring
 - evaluatie
 - reflecteren

opbrengsten tutors

- betrokkenheid
 - bij de ander (gedragmatig, emotioneel)
 - bij de opleiding (gedragmatig, cognitief, emotioneel)
- tacit knowledge expliciteren
- coachingsvaardigheden

condities werkwijze innovatie

- laagdrempelig vragen kunnen stellen aan peers (tutees)
- coachingsvaardigheden (tutors)
- gerichtheid op behalen van doelen
- fit tutor- tutee
- frequentie van contact
- gebruik van methodieken
- gebruik van communicatiemiddelen

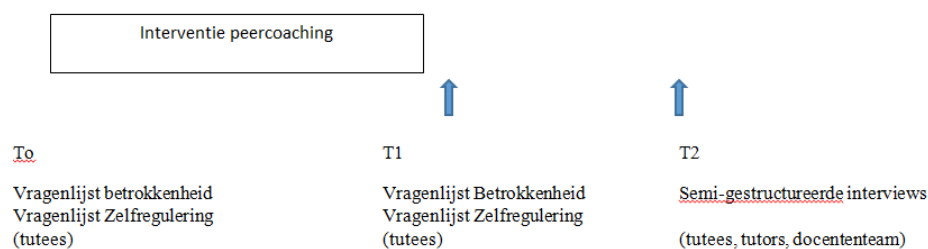
De *onderzoeksvraag* luidt ‘op welke manier beïnvloedt een interventie peercoaching de zelfregulering, betrokkenheid, tacit knowledge en coachingsvaardigheden van studenten’. Dit wordt onderzocht vanuit de volgende *deelvragen*.

1. Hoe zijn de peercoachingssessies georganiseerd en hoe is deze organisatie beleefd?
2. Hoe is de rol van tutor toegepast en ervaren door zowel tutees als tutors?
3. Wat zijn zelfgerapporteerde opbrengsten onder tutees en tutors?
4. Wat is de ontwikkeling in zelfregulering en betrokkenheid onder tutees
5. Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren van de peercoaching, in de beleving van de tutees en tutors?

METHODE

ONDERZOEKSOPZET

Het onderzoek bestaat uit een beschrijvende single case study van een interventie. Voor een case study is gekozen omdat de praktijk van werken en de daaraan te meten opbrengsten het onderzoeksobject vormen. De case is de inzet van een interventie peercoaching gedurende september 2015 en januari 2016, zoals omschreven onder het kopje ‘interventie’. Het onderzoeksdesign is hieronder weergegeven in figuur 1.



Figuur 1. Onderzoeksdesign

I

De nul- en eindmeting vonden plaats in september en de eerste week van januari, en de interviews in de laatste weken van januari. De onderzoeksgroep bestaat uit eerste- en derdejaars studenten en het docententeam van de opleiding SBE. De validiteit van het onderzoek is vergroot door een getrianguleerd ontwerp met vragenlijsten en interviews; door dit onderzoek vanuit meerdere invalshoeken ontstaat er een vollediger beeld als antwoord op de onderzoeksvraag (Boeije, 2014). De tutees ondergingen een nul- en eindmeting aan de hand van een vragenlijst. In de eindmeting is een extra (open) vraag toegevoegd om inzicht te krijgen in zelfgerapporteerde opbrengsten. Bij de tutors vond geen nul- en eindmeting (vragenlijst) plaats van de opbrengsten, omdat opbrengsten onder deze groep niet het hoofdaccent heeft binnen het onderzoek. Naast de vragenlijsten zijn er vijf semigestructureerde groepsinterviews afgenomen; onder tutees, tutors en het docententeam. De interne validiteit van het onderzoek is vergroot door de analyse en conclusies van de gehouden interviews uit het vóóronderzoek te bespreken met het ontwerpteam, en met elkaar de vraagstellingen voor de vervolginterviews te bepalen. De betrouwbaarheid van het onderzoek is vergroot door het hanteren van interviewleidraden en het gebruik van objectieve registraties (video en audio), die de gesprekken controleerbaar maken. In de onderstaande tabel (tabel 1) staan de methodes per deelvraag vermeld.

Tabel 1: overzicht meetinstrument per deelvraag

Methode	Wat onderzoeken	Bij wie	Over wie
2 semigestructureerd groepsinterviews	deelvragen 1, 2, 3, 5	tutees	tutors en tutees
1 semigestructureerd groepsinterview	deelvragen 1, 2, 3, 5	tutors	tutors
1 semigestructureerd groepsinterview	deelvragen 1, 2	team SBE	tutors en tutees
1 nul- en eindmeting met gevalideerde vragenlijsten 'zelfregulering' en 'betrokkenheid', gesloten vragen	deelvraag 4: opbrengsten zelfregulering en betrokkenheid tutees	tutees	tutees
extra open vraag bij tweede afname vragenlijsten	deelvraag 4: opbrengsten niet-specifiek tutees	tutees	tutees

ONDERZOEKSEENHEDEN

De onderzoeksgroep komt van de opleiding SBE. Het gaat om eerstejaars studenten (tutees, N=11), derdejaars studenten met het uitstroomprofiel Sport- en Bewegingsagogie (tutors, N=6) en het docententeam aanwezig bij een teamvergadering (N=12).

De tutees zijn betrokken uit de klas met eerstejaars die de meeste samenvallende vrije uren hadden met de tutors, om daarmee voldoende coachingsmomenten te waarborgen. De onderzoeksgroep (N=11) is geselecteerd op basis van alfabetische volgorde op de klassenlijst, waarbij ze moesten voldoen aan de volgende kenmerken: voor het eerst een HBO studie volgend (omdat zij de grootste omschakeling van opleiding moeten maken), niet ouder dan achttien jaar (om niet ouder te zijn dan de tutors) en een evenredige verdeling van

jongens en meisjes. De laatstgenoemde twee aspecten zijn niet gelukt, omdat meerdere jongens niet wilden deelnemen. Een paar meisjes, waaronder ouder dan achttien jaar, wilden daarentegen juist graag meedoen. Om voldoende participanten te krijgen voor het onderzoek, is de groep uiteindelijk iets anders samengesteld. De uiteindelijke onderzoeksgroep bestond uit drie jongens en acht meisjes tussen zeventien en twintig jaar.

De tutors komen uit groepen die zijn ingedeeld bij de module leefstijlcoaching, omdat deze lespraktijk aansluit bij de peercoaching. Dit kan de onderzoeksresultaten vertroebelen, omdat de ontwikkeling in competenties deels toegeschreven kan worden aan de toegenomen coachvaardigheid door het volgen van de module. Dit woog echter niet op tegen de wens om coachvaardige studenten in te zetten. De tutors zijn aangedragen door de studieloopbaanbegeleiders (SLB-ers), rekening houdend met acht wenselijke criteria (bijlage 1) en vervolgens gericht benaderd voor deelname. Ze dienden zich te committeren aan de training, het onderzoek en de interventie. Om voldoende deelname te krijgen stond er een afsluitend diner tegenover. De uiteindelijke groep bestond uit drie heren en drie dames.

Het docententeam SBE (N=12) vormde de laatste onderzoeksgroep en bestond uit alle docenten die op dat moment deel uitmaakten van het reguliere teamoverleg.

MEETINSTRUMENTEN

De beschreven concepten in het theoretisch kader zijn verder geoperationaliseerd in een *conceptueel model* (Doorewaard, Kil & Van de Ven, 2015), zie ook bijlage 2. Dit model vormt het uitgangspunt voor de keuze en inhoud van de meetinstrumenten.

Vragenlijst 'zelfregulering'.

Om de ontwikkeling van tutees op 'zelfregulering' goed in kaart te brengen is een vragenlijst gebruikt waarmee een nul- en eindmeting kon worden uitgevoerd. *Het eerste deel* van de vragenlijst betreft een gevalideerde vragenlijst van Jonker (2011). Jonker heeft deze gebaseerd op Zimmermans's theorie van self-regulated learning. Haar vragenlijst kent de volgende zes schalen: plannen, zelfmonitoring, evaluatie, reflectie, inzet en eigen effectiviteit. Jonker onderzocht de betrouwbaarheid en validiteit van deze herziene test, de SRL-SRS test. Haar analyse wees uit dat de aangepaste zes factoren van dit model de lading zelfregulering het beste dekt. De betrouwbaarheid van de relatieve en absolute test-heretest onder 600 participanten was bevredigend. De test blijkt een betrouwbaar instrument, met een goede construct validiteit. Voor dit onderzoek zijn de schalen over 'inzet' en 'eigen effectiviteit' niet meegenomen. Zoals eerder aangegeven zijn deze determinanten moeilijker op de korte termijn beïnvloedbaar, omdat ze deels samenhangen met persoonskenmerken. De uiteindelijke vragenlijst (bijlage 3) bevatte daarmee twintig gesloten vragen: plannen (acht items), monitoren (zes items), reflecteren (vijf items) en evalueren (acht items), waarbij soms meerdere schalen bij een vraag passen. De subschalen werden gescoord op een vier-punts Likert schaal, variërend van (1) bijna nooit, (2) soms, (3) vaak en (4) bijna altijd. Hoe hoger de totaalscore, hoe hoger de betrokkenheid bij de opleiding.

Het *tweede deel* van de vragenlijst ging ook over zelfregulering en bevat vijf vragen over problemen oplossen. De bron hiervan is onbekend. Aangezien deze vragen het beeld rond zelfregulering versterken is ervoor gekozen deze toch toe te voegen. Deze vragen worden gescoord met een vijf-punts Likert schaal variërend van (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens.

De vragenlijst is geanalyseerd met het SPSS, om daarmee uitspraken te kunnen doen over het effect in de ontwikkeling van zelfregulering.

Vragenlijst 'betrokkenheid'.

Om de ontwikkeling onder tutees op 'betrokkenheid' te scoren is een Nederlandse, goed gecontroleerde, vertaling gebruikt van de School Engagement Scale van Fredericks, Blumenfeld, Friedel en Paris (zoals besproken door Valk, 2012). De School Engagement Scale (Fredericks et al., 2005), hierna te noemen SES, meet de mate van schoolbetrokkenheid op drie niveau's, te weten: gedragsmatige betrokkenheid (stellingen 1 t/m 5), emotionele betrokkenheid (stellingen 6 t/m 11) en cognitieve betrokkenheid (12 t/m 18). Voor dit onderzoek is het woord 'school' vervangen door 'opleiding' en het woord 'huiswerk' door 'opdrachten voor de tutorlessen', zodat het beter aansluit bij de student zonder dat daarmee de betekenis fundamenteel verandert. Van de vragenlijst is uit eerder onderzoek bekend dat het een voldoende tot goede interne consistentie van subschalen heeft. Uit dat onderzoek was bij de subschaal 'gedragsmatige betrokkenheid' de Cronbach's

alfa .72. Bij de subschaal emotionele betrokkenheid was de Cronbach's alfa bij .83. Bij de subschaal cognitieve betrokkenheid was de Cronbach's alfa .82. Verder is de conclusie van het onderzoek dat de SES een goede predictieve en construct validiteit heeft (Valk, p. 8. 2012). Voor de data analyse zijn de negatieve vragen omgekeerd, zodat ze kloppen bij de scores van de likertschaal. Op een vijf-punts schaal waren de volgende scores mogelijk: (1) helemaal mee oneens, (2) een beetje mee oneens, (3) weet niet, (4) een beetje mee eens en (5) helemaal mee eens. Bij de tweede meting is in de vragenlijst een open vraag toegevoegd die een zelfrapportage geeft van opbrengsten vanuit een rijk leermoment (bijlage 4).

Leidraden voor de semigestructureerde groepsinterviews

Interviews bieden als voordeel dat er dieper kan worden ingegaan op de opbrengsten in relatie tot de interventie, en op de wijze waarop de interventie is uitgevoerd en beleefd (Boeije, 2014). Door meerdere groepen te bevragen is het beeld over de werkwijze en opbrengsten versterkt. Voor groeps- in plaats van individuele interviews is gekozen om veel meningen naar voren te laten komen doordat participanten op elkaar kunnen reageren (Saunders et.al, 2012). De ervaring leert dat studenten graag op elkaar reageren, het lijkt daarom een geschikt middel. Het bevragen van het docententeam agendeerde de peercoaching ook op een wijze die het team betreft bij de innovatie, wat het leren van het team zelf ten goede komt.

Voor de groepsinterviews zijn drie verschillende leidraden samengesteld, te weten voor de tutees (bijlage 5), tutors (bijlage 6), en docenten (bijlage 7). De leidraden voor tutors en tutees zijn ontwikkeld vanuit het conceptueel model, en met behulp van relevante interviewtopics over peercoaching van Ellis (2004), Cowie en Wallace (2006) en Christenson et. al. (2008). Daarmee zijn alle deelvragen gedekt. Deze operationalisatie van concepten naar vragen in de leidraden staat omschreven in bijlage 14: 'operationalisering en analysekader interviews'. De vragen in de interviewleidraden zijn vervolgens nog aangescherpt na bespreking met een lid van het ontwerpteam met veel ervaring met coaching. De interviewleidraad voor tutees heeft een pretest ondergaan door in december een interview af te nemen bij een eerstejaars student met ervaring in peercoaching (als tutee). Dit leverde een stevige bijstelling op van de interviewleidraad, in de zin van vereenvoudiging van vraagstellingen, verandering van de volgorde van vragen en het creëren van goede 'bruggetjes' van het ene naar het andere onderwerp in het interview. De uiteindelijke interviewleidraden van tutors en tutees bevatte vragen over de inhoud en werkwijze van peercoaching, het beeld van peercoaching, de opbrengsten in het algemeen en in zelfregulering en betrokkenheid in het bijzonder, de rol van de tutor, het gebruik van social media, de match tussen tutor en tutee, de frequentie van contact, en wat zij als bevorderend of belemmerend hebben ervaren. Aan de tutors werden aanvullende vragen gesteld over de ontwikkeling in coachingsvaardigheden, de gerichtheid op het behalen van doelen en de inzet van vraagmethodieken. De interviewleidraad voor het docententeam had een bredere insteek, en omvatte vragen over de signalen die het team had opgevangen van eerste- of derdejaars over de peercoaching.

INTERVENTIE

Het onderzoek heeft zich gericht op de interventie 'peercoaching'. Coachingssessies tussen derdejaars en eerstejaars studenten vormden de kern van de interventie. De overige onderdelen bestonden uit: een ondersteunende padlet voor tutors, een training voor tutors, een kennismaking tussen tutor en tutees, de 'ZIP coachwaaier' (een instrument gericht op zelfregulering) en twee tussentijdse intervisiebijeenkomsten. Achterliggende ontwerpprincipes staan vermeld in bijlage 13.

De *padlet* voor tutors is voorafgaand aan het traject ontworpen en gevuld door het ontwerpteam. Een padlet is een interactieve site, waarop een besloten groep deelnemers berichten kan posten. De padlet was uitsluitend toegankelijk voor de tutors en het ontwerpteam van docenten. De eerste versie padlet bevatte basisinformatie over het project, een woord van welkom, introductie van de docenten en een vraag naar de verwachting van de training. De padlet (bijlage 8) is gedurende de loop van de interventie telkens geactualiseerd met nieuwe informatie. Deze werd door alle tutors gebruikt om impressies en vragen over de coachingssessies te posten, waarop door het ontwerpteam gereageerd werd. Het fungeerde op die manier als informatie- en feedbacksysteem. Er zijn, behoudens de methode ZIP coach, geen methodieken op de padlet geplaatst.

Nadat de tutors geselecteerd waren, zoals al beschreven onder het kopje 'onderzoekseenheden', kregen zij begin september een *training* van 2,5 uur van de onderzoeker en een co-docent. Een uitwerking van de training staat in bijlage 9. Tijdens de training kregen de tutors uitleg over het project en het onderzoek, en oefenden ze met hun nieuwe rol van tutor en ondersteuner van leerprocessen. De methodiek ZIP coach (Idema & Torenbeek, 2015) is geïnstrueerd en geoefend. Gedurende de training is er uitgebreid stilgestaan bij de

wenselijke balans tussen enerzijds de rol van vraagbaak voor eerstejaars - vanuit de eigen praktijkervaringen - en anderzijds de coachende rol naar het verhogen van zelfsturing van eerstejaars. De tutors kregen als instructie om eerst het eigen oplossend en reflectief vermogen van de eerstejaars aan te spreken, en pas daarna eventueel met de gevraagde 'tacit knowledge' te komen. Ten slotte is ook de padlet geïntroduceerd. De training is in een groeps gesprek na afloop geëvalueerd en werd door de deelnemers als zeer nuttig ervaren. Ze gaven aan het coachingstraject met vertrouwen in te gaan.

In de week erna volgde een *kennismakingssessie* tussen tutor en zijn twee tutees. Voorafgaand zijn tutors en tutees aan elkaar gematcht op basis van een door de tutees ingevulde vragenlijst, waarin zij hun wensen kenbaar maakten ten aanzien van sekse, kwaliteiten en eigenschappen van de tutor, en het soort vragen of problemen waarmee ze bij een tutor terecht willen kunnen (bijlage 10). Vanuit deze omschrijving koppelden de SLB-ers de tutees aan de tutors, in overleg met de onderzoeker. Een tutee die bijvoorbeeld een mannelijke, rustige tutor wenste, werd daaraan gekoppeld. Een tutor begeleidde (afzonderlijk) twee tutees. De kennismakingssessie vond eenmalig met het hele drietal plaats. In deze sessie maken tutor en tutees op een vrijblijvende manier kennis met elkaar. In het ontwerp van de interventie was opgenomen om deze kennismaking buiten de opleiding uit te voeren, bijvoorbeeld door met elkaar te koken of te sporten. Tutors vonden dit echter geen goed idee, omdat ze dan direct een paar uur met elkaar door te moeten brengen. Dat vonden ze wat ongemakkelijk. De kennismaking vond daarom plaats in een vrij lesuur. Tijdens een kennismakingssprek op de opleiding wisselden de drietalen uit over hobby's, interesses en ervaringen met de opleiding en stages. Ook werden rollen toegelicht en verwachtingen naar elkaar uitgesproken.

Half september startten de *coachingssessies* en daarmee de kern van de interventie. De tutors planden deze sessies, waarvan de duur vrij te bepalen was, zelf met hun tutees in. Ze wisten dat ze in het begin om de week een coachingssessie dienden in te plannen, met een aflopende frequentie, naar minimaal om de drie weken. In het ontwerp van de interventie waren gemiddeld zeven coachingssessies beoogd. In een korte vragenlijst na afloop gaven de tutors aan dat het aantal coachingssessies per tutee varieerde van twee tot zeven coachingssessies, met een gemiddelde van vier en half sessie per tutee. Een beduidend minder aantal dan voorzien. De oorzaak hiervan zat in de roostering. In de eerste maanden was er rekening gehouden met overlappende vrije uren tussen de tutors en tutees, zodat ze elkaar konden ontmoeten op een gezamenlijk vrij moment. In het tweede blok (laatste maanden) bleek zo'n overlappend moment er niet te zijn. De aanname dat het proces dan inmiddels wel zou lopen en tutors en tutees een coachingsmoment met elkaar zouden vinden na de lessen bleek te optimistisch. Doordat er geen gezamenlijke vrije uren waren, heeft de coaching bij de meeste tutors minimaal vijf weken stilgelegen. Sommige tutors hadden daardoor slechts twee tot drie coachingssessies met hun tutees gehad. Een aantal dat te laag is om een goed proces op gang te brengen. Om meer coachingsmomenten te waarborgen heeft de onderzoeker ingegrepen en verplichte coachingsmomenten ingeroosterd.

Naast coachingssessies, en dus face-to-face contacten ontstond er ook spontaan veel contact via WhatsApp, dat daarmee ook een instrument werd om vragen te stellen aan peers. Het aantal verstuurd WhatsApp berichten bedroeg gemiddeld 38 per tutor. Het aantal ontvangen berichten, van tutees, bedroeg gemiddeld 40 per tutor. Hoewel de meeste berichten betrekking hadden op het regelen van een afspraak, werden daarnaast veel praktische vragen over de studie besproken, zoals 'hoe moet ik leren voor een tentamen?' en 'kan ik de toelichting op een cijfer van een product bespreekbaar maken met een docent?'.

Bij de start van de coachingssessies ontvingen de tutors de '*ZIP-coach waaier*' (bijlage 11). Dit is een tool met een methodische set vragen over zelfregulering, die gesteld konden worden tijdens de coachingssessies. De bijbehorende instructie was, dat het fijn zou zijn als ze deze methodiek zouden testen in een of meerdere sessies, waarbij de volgorde van vragen vrij was.

Gedurende het traject vonden ten slotte twee *interviewbijeenkomsten* voor tutors plaats; eind september en begin december. De interview werd begeleid door een vierdejaars alumnus psychomotorische therapie (PMT), met ruime ervaring in peercoaching. Tijdens de interview werd de Ballint methode gebruikt (Transparant Supervisie, z.d.). De onderzoeker woonde de interviewbijeenkomsten bij en liet de sturing aan de alumnus over. In de eerste interviewbijeenkomst is één casus ingebracht en besproken die binnen de hele groep leefde. Het ingebrachte dilemma was: hoe tutees gestimuleerd konden worden om zelf na te denken over oplossingen, en hoe je je als tutor terughoudend en adviserend kon opstellen. De tweede interviewbijeenkomst vond plaats in de periode van de roosterproblematiek. Daardoor werden er weinig inhoudelijke dilemma's ingebracht en concentreerde het gesprek zich vooral rond het vinden van een gezamenlijke oplossing voor het gebrek aan coachingssessies.

Ter afsluiting van de interventie zijn de tutors, de alumni PMT en het ontwerpteam getraakteerd op een etentje, deze was beloofd als ‘incentive’ om aan het traject deel te nemen.

PROCEDURE

De dataverzameling vond plaats tussen september 2015 en januari 2016. De vragenlijsten zijn op eenzelfde moment ingevuld in een lokaal, om een maximale respons te garanderen en directe controle van het invullen mogelijk te maken. Dit was van belang gezien de kleine onderzoekspopulatie. Bij de introductie van de vragenlijsten is aangegeven dat de vragenlijsten later geanonimiseerd zouden worden, zodat de studenten de vragen zo eerlijk mogelijk invullen. Om de privacy van de deelnemers te waarborgen zijn de data niet aan derden getoond of verspreid.

De vragenlijst ‘zelfsturing’ werd in de eerste lesweek in september bij de tutees afgenomen. Hierbij is helaas verzuimd de lijsten te controleren op dubbel ingevulde antwoordcategorieën. Dit bleek achteraf helaas geregeld het geval, met meerdere missende data als gevolg. De vragenlijst ‘betrokkenheid’ is, hoewel het een nulmeting betreft, bewust een maand later afgenomen. Dit omdat het niet reëel was om vragen als ‘ik verveel mij op de opleiding’ of ‘mijn klas is de leukste plek om te zijn’ te stellen op het moment dat de opleiding nog moet beginnen. Een dergelijke nulmeting leek de onderzoeker reëler na een eerste maand studeren, en vond meerdere maanden voor de eindmeting plaats. In totaal participeerden twaalf tutees in de nulmeting (oktober 2015) en elf tutees in de eindmeting (januari 2016). Een student is tussentijds gestopt met de opleiding.

Alle participanten aan de interventie namen deel aan de groepsinterviews. Deze zijn binnen drie weken na afloop van de interventie gehouden en opgenomen op een voice-recorder en op video. De interviews met studenten zijn afgenomen in een afgescheiden vergaderruimte. Het interview met docenten vond plaats tijdens het reguliere teamoverleg. Bij de start van het interview kregen de studenten/docenten een korte toelichting over de werkwijze en het doel van het interview (zie ook bijlagen interviewleidraad). Na afloop van het interview zijn de interviews uitgewerkt in een verbatim.

DATA-ANALYSE

De vragenlijsten van de nul- en eindmeting zijn geanalyseerd via SPSS. Van de negatief gestelde vragen zijn de antwoordcategorieën omgeschaald. Missende waarden zijn omgezet naar gemiddelden, om – gezien de kleine onderzoeksgroep (N=11) voldoende data te behouden. Per schaal zijn schaalgemiddeldes berekend, waarop een Cronbach Alpha score is berekend om de interne validiteit te bepalen. Descriptieve statistiek is uitgevoerd om gemiddelden en standaard deviaties te berekenen. Skewness en kurtosis zijn vanwege de kleine groepsgrootte niet meegenomen. Geanalyseerd is of er een tijdseffect is geweest over het geheel van de vragenlijsten en of interactie-effecten zijn geweest op tijd-schaalniveau. Dit is gedaan met een variantie analyse met herhaalde metingen, welke ook een MANOVA analyse bevat, en meerdere groepen variabelen met elkaar vergelijkt. De variantie analyse verkleint de kans op ‘type 1 errors’, wat gezien de hoeveelheid schalen (acht) en twee tijdsintervallen een risico kan zijn (hetgeen bij een paired samples t-test het geval zou zijn). Met de tests kunnen uitspraken worden gedaan over significante uitkomsten tussen de eerste en de laatste meting, tot op schaalniveau.

De noteringen van de extra open vraag in de eindmeting zijn gecodeerd met het coderingsschema, nadat betekenisvolle fragmenten onder elkaar waren gezet in Excel.

Van alle interviews, met een totaal van drieënhalf uur, zijn allereerst de audio-opnames omgezet naar verbatims. Daarna zijn de video-opnames van de interviews bekeken, waarop de verbatims verder zijn aangevuld met informatie wie iets zegt, en met relevante non-verbale uitingen. Voor de analyse is een coderingslijst opgesteld (zie bijlage 12), die volgt uit het conceptueel model. De lijst bestaat uit de volgende twaalf hoofdcodes: betrokkenheid bij de opleiding, betrokkenheid bij de ander, zelfregulering, coachingsvaardigheden, tacit knowledge, vragen kunnen stellen aan peers, gerichtheid op het behalen van leerdoelen, gerichtheid op het behalen van sociaal- emotionele doelen, fit tutor-tutee, frequentie van contact, communicatiemiddelen, en aanbeveling. De meeste coderingen zijn nog onderverdeeld in subcategorieën. Om de validiteit te verhogen is een deel van de deductieve analyse van de interviews met een collega uitgevoerd. Voorafgaand is deze collega geïnstrueerd over het conceptueel model en de codelijst om hiermee zowel de hoofd- als ook specifieke coderingen goed te kunnen duiden. Daarna is een verbatim afzonderlijk gecodeerd. Vervolgens zijn beide analyses naast elkaar gelegd en besproken, wat leidde tot een aanscherping van een aantal begrippen en het toevoegen van een nieuwe code:

- Tacit knowledge werd door de co-onderzoeker geïnterpreteerd als – enkel - alle theoretische bagage die een student in de opleiding leert. Afgesproken werd de term te behouden voor de praktijkkennis, ervaringen en vuistregels die de student bewust dan wel onbewust hanteert.
- Uitspraken in de lijn van ‘iemand kennen en bij iemand terecht kunnen’ werden verschillend gecodeerd; als ‘vragen kunnen stellen aan peers’ en als ‘Fit tutor-tutee-vertrouwensband’. Besloten werd het pas te coderen als ‘Fit tutor-tutee-vertrouwensband’, zodra er ook sprake bleek van een bijkomende ervaring van vertrouwen. De beschrijvingen van de coderingen zijn op dit aspect aangescherpt.
- Als nieuwe codering werd ‘omgaan met problemen of lastige situaties’ toegevoegd. Dit omdat er vaak geen sprake bleek van een gerichtheid op leer- en of sociaal emotionele doelen, terwijl er wel veelvuldig iets gezegd werd over het ervaren van wel/ geen lastige situaties of problemen. Omdat het bespreken daarvan wel mede doel is van de coachingssessies, werd deze codering relevant geacht.
- Ook is besloten om zogeheten ‘negatieve coderingen’ op te nemen; de code aangevuld met een ‘min’ teken als er een negatieve uitspraak met betrekking tot de code werd gevonden.

Op basis van de nieuwe coderingslijst is hetzelfde interview opnieuw gecodeerd na selectie van 34 betekenisvolle eenheden en is een Kappa analyse uitgevoerd om beoordeling gebaseerd op toeval te berekenen. De uitkomst is $\kappa = .653$, wat duidt op een gemiddelde betrouwbaarheid (zie tabel 2).

Tabel 2 : Kappa analyse

		Value	Asymptotic Standardized Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Measure of Agreement	Kappa	,653	,090	9,504	,000
N of Valid Cases		34			

RESULTATEN

Deelvraag 1: Hoe zijn de peercoachingssessies georganiseerd en hoe is deze organisatie beleefd?

Vier docenten hebben de tutors gevraagd hoe ze het vonden om als peercoach actief te zijn. De tutors hebben allen aangegeven dat ze het leuk vonden dat ze hiervoor gevraagd waren en dat ook als een eer beschouwden. Enkele uitspraken van docenten hierover zijn: “Ze gaven bij mij aan dat zich gewaardeerd voelden en nu een rol hadden om iets te betekenen voor de eerstejaars”. “Ze zien de koppeling met hun vakgebied en daarmee de meerwaarde voor zichzelf”.

De tutors gaven aan dat ze voorafgaand aan de coachingssessies meestal via WhatsApp een afspraak planden. De meeste tutors gebruikten WhatsApp daarnaast om de tutees alvast te laten nadenken over punten waar ze tegenaan liepen, om onderwerpen te inventariseren en om te informeren naar studieresultaten. Het aanvullende gebruik van WhatsApp is door de tutees positief ervaren. Zo kregen ze ‘lekker snel’ antwoord op meestal praktische vragen. De combinatie van WhatsApp en coachingsgesprekken heeft volgens tutees de voorkeur in een peercoachingstraject.

De coachingsgesprekken werden gebruikt om met meer diepgang op onderwerpen in te gaan. Een tutee hierover: “Met moeilijke vragen kwam je bij elkaar, ging je met elkaar overleggen van hoe of wat nou het makkelijkst is”. De coachingssessies vonden plaats op de opleiding, en duurden meestal tien tot vijftien minuten. De gesprekken vonden bijna allemaal één op één plaats. Eén duo zat tegelijkertijd met de tutor om tafel. Zij hebben dit niet als wenselijk ervaren, want “als je iets persoonlijker vragen wil stellen dan doe je dat niet zomaar”. In de coachingssessies vroegen tutors aan tutees bij de start wat ze wilden bespreken.

Voorbeelden die dit illustreren zijn: “Lopen jullie ergens tegenaan? Hebben jullie nog iets?”, “Ik heb wel eens gevraagd hoe leer je dus” en “En dan vroeg hij (de tutor) ben je al met plannen begonnen?”. Hoe de gesprekken verliepen en wat dit de tutors en tutees heeft opgeleverd staat vermeld bij de overige deelvragen. Het feit dat er om de twee tot drie weken een gesprek diende plaats te vinden is door de meeste tutees licht negatief ervaren, als een verplichting. Meerdere uitspraken van tutees duiden daarop. Een treffende uitspraak daarover is: “Maar het was meer dat het verplicht was om een gesprek te hebben terwijl je niks te zeggen had. Terwijl als je wel iets te zeggen hebt, en je dan een gesprek hebt, dan denk ik dat het gesprek veel meer waarde heeft. Maar ik snap wel waarom het is gedaan. Want anders hadden sommigen helemaal geen gesprek”. De docenten schetsten een vergelijkbaar beeld. Ze geven aan dat sommige tutees de peercoaching als ‘moetje’ hebben ervaren, waar anderen het heel waardevol vonden en er ook praktisch iets aan hadden.

De ZIP coach waaier is niet toegepast door de tutors. Vier tutors geven aan het op zich een nuttige tool te vinden, maar dat ze er niet aan toe te zijn gekomen. Als ze de waaier al bij de start van de peercoaching hadden ontvangen was dat volgens hun wel ingezet.

Ten slotte geeft een docent aan dat zij ook eerstejaars studenten had die al voor een tweede keer een HBO opleiding startten. Voor hen zou deze peercoaching juist geschikt zijn, omdat ze behoefte hebben om met medestudenten te sparren omdat ze erop gebrand zijn het dit keer wel te doen slagen. De keuze die in dit peercoachingstraject was gemaakt om te werken met eerstejaars die voor het eerst op een HBO opleiding zitten, zou wat haar betreft losgelaten moeten worden.

Deelvraag 2: Hoe is de rol van tutor toegepast en ervaren door de tutees en tutors?

De rol van de tutors, zoals deze door de tutees is ervaren, wordt beschreven aan de hand van de gerichtheid op leerdoelen, de communicatievaardigheden en de fit tussen tutor en tutee.

Vanuit de tutees zijn er geen aanwijzingen van een duidelijke *gerichtheid op het behalen van leerdoelen* of op zelfsturing. Wel geven de uitspraken blijk van ondernomen ‘pogingen’ van de tutors om het gesprek in die richting te sturen, zoals: “ja, vooral (vroeg hij) of we begonnen waren met planningen, maar ja, niet hoe je dat het beste kan aanpakken of zo” en “er werd wel om gevraagd van goh hoe studeer je, op welke manier leer je? Maar de uitkomst was meer van, ja, iedereen leert op zijn eigen manier”. Dit beeld wordt versterkt doordat er herhaaldelijk wordt aangegeven dat de tutors niet doorvroegen, of de tutees stimuleerden om over oplossingen na te denken.

Vijf van de zes tutees geven negatief gerichte uitspraken over de *coachingsvaardigheden*, en één tutee is positief. In tabel 3 staan hier voorbeelden van.

Tabel 3: typerende uitspraken gemis aan coachingsvaardigheden

Respondent	Gerichtheid antwoord	Uitspraak
M	Negatief	“Ik heb niet het gevoel gehad dat ik zeg maar heb moeten graven, heel erg heb moeten denken en dat er zo op die manier is doorgevraagd bij mij.”
W	Negatief	“Maar doorvragen werd er ook wel gedaan, maar niet echt met diepgang. Het was meer van, er werd meer een vraag gesteld en een tweede vraag en een derde vraag.”
J	Positief	“Dan vraagt hij er verder op door. Hij heeft al een paar keer gevraagd van hoe of wat, en wat ik nou makkelijk, hoe zou jij het eigenlijk doen?”

Dit beeld staat in contrast tot uitspraken van meerdere tutors dat zij hebben doorgevraagd (zie ook deelvraag 4: opbrengsten tutors), en de tutees zelf naar oplossingen lieten zoeken voordat ze zelf met tips en praktijkadviezen - tacit knowledge- kwamen. De volgende uitspraak is hiervoor exemplarisch: “...en dan niet inderdaad adviezen aandragen, maar echt diegene laten nadenken dat is wel echt het grootste ding dat ik geleerd heb”. Bijna alle tutors gaven tegelijk ook aan dat ze het lastig vonden om op doelen of probleemsituaties in te gaan, vanwege het

gebrek aan inbreng hierover van de tutees. Dat laatste is negen keer gecodeerd. Tutors begonnen het gesprek wel met vragen naar lastige situaties, of hoe het met de studie ging. Tutoren hierover: (E): “..en dat ik dan zelf vragen ging van hebben jullie nog iets? Lopen jullie nog ergens tegenaan? En dan is het heel lastig om dan iets te zeggen van ja, dan moet ik nog verder graven, als er niks is...” en “nou, eigenlijk nauwelijks heb ik de kans gehad om op doelen in te gaan, omdat ze heel weinig vragen hadden” en (T): “soms dan had je nog wel van, oké, we hebben een gesprek gepland, maar het begon eigenlijk niet zozeer meteen (..) vanuit die andere student zeg maar. En dat vond ik wel eens lastig, zeg maar”. Dit leverde vooral negatieve gevoelens op, zoals het gevoel niet nodig te zijn, of een gevoel van ongemak. Een enkeling geeft aan op zich wel blij voor ze te zijn dat het zo goed gaat met de studie.

De tutees schetsen een wisselend beeld over de ervaren *fit met de tutor*. Twee tutees geven aan dat ze een goede klik ervoeren, die zich uitte door een persoonlijke begeleiding en het geven van aandacht: “de sfeer was ontspannen, het was chill”. Twee andere tutees ervoeren de gesprekken als te zakelijk en teveel to the point, waardoor het gesprek na een paar vragen ook uitdooft: “hij was wel iets te nuchter, hij was wel heel erg strikt”. Andere tutees ervoeren de begeleiding als professioneel en serieus: “Je kon echt merken dat zij het gesprek leidt”. Het omgekeerde kwam ook voor; een tutor die het gesprek nauwelijks leidde: “Die van ons was heel verlegen, en daar lag ik het denk ik ook aan. Ze was wel heel aardig maar het kwam niet echt uit haarzelf”. De tutors schetsen een vergelijkbaar beeld over de *fit met de tutees*. Twee tutoren geven aan niet echt een klik te hebben ervaren en wijten dat aan de weinige gesprekken die er zijn geweest om echt dichtbij te komen. Een tutor geeft aan dat de gesprekken meestal zakelijk waren: “ik krijg met dames denk ik minder snel een klik dan met jongens. Maar ik kon gewoon wel chill met ze praten, maar het was niet over koetjes en kalmpjes in de wereld zeg maar, het was meestal gewoon zakelijk”. Slechts één tutor ervoer een duidelijke match. Vanwege het hebben van dezelfde achtergrond ervoer hij een klik, en van daaruit ontstonden volgens hem leuke gesprekken.

Deelvraag 3: Wat zijn de zelfrapporteerde opbrengsten onder tutees en tutors?

Allereerst worden de opbrengsten gerapporteerd van de *tutees*. Op de open vraag in de eindmeting gaven acht van de tien tutees een positief gericht antwoord op de vraag of ze een belangrijk moment konden beschrijven waarin ze iets geleerd of ontwikkeld hadden dat door de peercoaching was veroorzaakt. De meeste momenten betroffen het krijgen van tips en praktijkervaringen over producten en studieplanning, de zogeheten tacit knowledge van vuistregels. Een voorbeeld van een uitspraak hierover is: “bespreking van het Algemeen Voorbereidings Formulier (AVF), punten waar op gelet moest worden, handige tips, ervaringen uitgewisseld”. Twee studenten rapporteren een gerichtheid op het behalen van leerdoelen, zoals: “Het op tijd beginnen aan opdrachten en toetsen. Het is gezegd en ik heb het niet gedaan en nu zit ik heel erg in de stress. Dus mijn leermoment is om in het vervolg op tijd te beginnen”. De twee studenten met een meer neutrale uitspraak gaven aan dat de peercoaching voor hen geen belangrijk moment had opgeleverd.

In de twee interviews met tutees is doorgevraagd naar opbrengsten. Deze worden achtereenvolgens gepresenteerd als opbrengsten in het krijgen van tacit knowledge, in zelfregulering, en op de mate van betrokkenheid.

Opbrengsten ‘tacit knowledge’ tutees

De meest zelfgerapporteerde opbrengsten hebben te maken met het krijgen van tacit knowledge van peers, en het kunnen stellen van vragen aan peers. Acht van de tien tutees geven aan dat ze tips of ervaringen kregen van hun tutors waar ze wat aan hadden. Deze tacit knowledge betrof vooral informatie over producten, planning, en ervaringen in de opleiding. Daarmee was de tacit knowledge studiegericht. Aangereikt werd dat het een verschil is om deze tacit knowledge van peers te krijgen, in plaats van door een docent of studieloopbaanbegeleider. Enkele typerende uitspraken die dit weergeven staan in tabel 4.

Tabel 4: typerende uitspraken tacit knowledge tutees

Respondent	Uitspraak
Na	“Die (tutors) lopen tegen andere dingen aan, dus die kunnen er dan ook meer tips over geven”
Na/Ni	<i>Helene: “Maar als ze (docenten en tutors) hetzelfde zeggen neem je het van de een eerder aan dan van de ander?”</i> Na: “Ik denk van een student eerder, omdat die het zelf heeft beleefd. Een

	docent kan wel zeggen van ja dit en dat, maar die heeft dat zelf waarschijnlijk niet gemaakt dat verslag, bijvoorbeeld”. Helene: “Of je denkt van dat zeggen ze toch altijd?” Ni: “Ja precies”. * gelach * Ni: “Dan heb ik liever een student.”
M	<i>Helene: “Dus het praat makkelijker maar krijg je ook andere tips, informatie, adviezen?” M: “Ja zeker want je praat dan met iemand die dan zelf ook nog studeert en die er zelf ook tussen in zit. In plaats van iemand die het allemaal al een hele tijd heeft afgesloten.”</i>
M/ S	M: “Waarschijnlijk later denkt zij (docent) over planning dan ook het is zo logisch en dan denk je ja.. en dan komt je kind bij je van “jaa.. planning en wat moet ik nou doen?””Ja maak nou maar gewoon een planning en doe je best”. S: “Ja zo is het meer ja”. <i>Helene: “: Zeg je nou eigenlijk dat een ouderejaars wat beter invoelt waar je tegenaan kan lopen?”</i> S: “Ja veel beter dan een leraar, vind ik, denk ik zelf eigenlijk.”

De ervaringen van enkelen was echter ook dat ze soms tips en adviezen kregen waar ze niet zoveel aan hadden, bijvoorbeeld omdat toetsproducten ondertussen veranderd waren, of dat ze een tip kregen waar ze zelf ook wel op hadden kunnen komen. Slechts eenmaal werd er tacit knowledge gecodeerd op het terrein van verborgen kennis, oftewel normatieve kaders hoe te handelen; dit gesprek ging over de vraag of je bij een docent kon aankloppen als je helemaal geen feedback op een product had gekregen. Tutees waardeerden ook al het simpele feit dat er een ‘peer’ was aan wie je vragen kon stellen op het moment dat je als student ergens tegenaan loopt. Ook wordt het aanspreken van een ‘peer’ als gemakkelijker, laagdrempeliger ervaren; “Je gaat niet voor elke vraag naar een docent”. Dertien keer is ‘vragen stellen aan peers’ gecodeerd als positieve opbrengst. Dit werd op verschillende manieren verwoord, zoals: “fijn om een backup te hebben, van hee als ik ergens tegenaan loop dan kan ik gewoon naar iemand toe” en “maar ik denk wel dat als je nou in het vervolg vragen hebt dat je hem wel gewoon kan appen erover, dat je sowieso iemand hebt die je het kan vragen”. Dat je bij iemand terecht kan met vragen over de studie strookte ook met de aangegeven verwachtingen die ze hierover in het begin van de interviews uitspraken. Anderzijds geven meerdere participanten aan dat ze tijdens het traject niet heel veel vragen of problemen hadden, en dat de coaching daardoor (mede) soms op een dood spoor terecht kwam. Wel verwachten ze dat als er problemen zouden zijn, ze bij hun peercoach daarmee goed terecht kunnen.

Opbrengsten ‘zelfregulering’ tutees

Omdat de peercoaching mede als doel had de tutees te stimuleren in hun ontwikkeling naar zelfregulering, is hier in de training van tutors aandacht aan besteed en in de interviews navraag naar gedaan. Van uitspraken over zelfregulering was minimaal sprake. De paar uitspraken die daarop betrekking hadden gingen over ‘plannen/ strategie bepalen’(viermaal), zoals “ik vraag dan eigenlijk dan vanuit mezelf wat is nou handig? Hoe kan je het nou het beste doen?” en over ‘reflectie’ (eenmaal), en evengoed waren er twee uitspraken waarin de respondenten aangaven niet goed te zijn in bedenken waar precies hun problemen lagen of erg na te denken over zichzelf. Dat hierin ontwikkeling heeft plaatsgevonden kan hieruit dan ook niet worden geconcludeerd en wordt bij navraag ook ontkend.

Opbrengsten ‘betrokkenheid’ tutees

Twee uitspraken van tutees geven blijk van een samenhang tussen de peercoaching en de mate van betrokkenheid, waaronder “Nou, het (de peercoach) is wel weer een connectie die je later misschien kunt gebruiken”. Er is specifiek gevraagd of het gevoel van binding nog is veranderd door de peercoaching. Slechts een enkeling geeft daarop een positieve reactie. De meerderheid is van mening dat de binding niet is veranderd door de peercoaching, maar wel gedurende het jaar is toegenomen binnen de klas en met de opleiding. Deze sociaal-emotionele betrokkenheid blijkt uit opmerkingen zoals “ik voel mij een SBE-er” en “ik vind het toch ook leuk om andere mensen te vertellen wat ik aan het doen ben. En dan vertel ik ook met trots eigenlijk dat ik later zoiets kan gaan doen”.

De *tutors* gaven opbrengsten aan over coachvaardigheden, het delen van tacit knowledge en betrokkenheid. Deze worden achtereenvolgens gepresenteerd.

Opbrengsten coachvaardigheden tutors

Op de vraag wat de peercoaching de tutors heeft opgeleverd worden coachvaardigheden als eerste benoemd en door de andere respondenten beaamd. Herhaaldelijk kwam naar voren dat ‘de ander meer laten denken en meer ondersteunen in het zelf komen met oplossingen’ een opbrengst was. Verder zijn als toegenomen coachvaardigheden genoemd: veel geduldiger zijn, bewuster zijn van de reparatiereflex omdat ze geneigd zijn te willen reageren vanuit de eigen ervaring, wat gemakkelijker in gesprek komen, de manier van vragen stellen; geen adviezen aandragen maar doorvragen.

Opbrengsten tacit knowledge tutors

Alle tutors doen uitspraken over het inzetten van tacit knowledge, en meerdere tutors merken daarbij spontaan op dat ze zich daardoor bewuster zijn geworden van hetgeen ze aan kennis en ervaringen in huis hebben. Enkele typerende uitspraken staan hieronder vermeld (zie tabel 5).

Tabel 5: typerende uitspraken tacit knowledge tutors

Respondent	Uitspraak
E	“Met de coaching met je eerstejaars handel je uit ervaring inderdaad. Met ervaring trek je het meer naar jezelf van ik heb zo gehandeld. Dat betekent niet dat het voor hun ook goed is, maar daar kun je wel een voorbeeld aandragen zeg maar. Van zo heb ik het aangepakt”.
E	“Het heeft mij misschien wel bewuster gemaakt, omdat je dan die vraag krijgt dat je daar dan over na gaat denken van maar je moet heel erg terug graven naar het eerste jaar (...) Maar dan denk je van o ja, dat hebben we ook nog gedaan”.
E	“Ik had ook een meisje geholpen met haar lesvoorbereidingsformulier. Daar heb ik zeg maar net als een docent heb ik mijn feedback op gegeven hoe zij dat zou kunnen doen zonder het voor te zeggen (...) Ja, dat was voor mij wel een succespuntje of zo”.
T	“Nou de dingen die ik heb waar we mee bezig zijn geweest dat ik er wel bewust van dat ik er ook wel iets over wist zeg maar dat ik er wel iets van kon overbrengen”.
Vf	“Ik denk bij mij was het ook zo het maken van verslagen was in het begin ook nog dan heb je vragen hoe begin je en eigenlijk dezelfde vragen die hun hebben gesteld aan mij. En ja nu verslagen die ik nu maak, dan denk ik oke, ik weet waar ik moet beginnen of.. Ja dus, dat gaat niet zo bewust bij hun”. Helene: “Nee precies, doordat je daar vaardig in bent word je waarschijnlijk daar bekwaam in en wordt het wat onbewust”. Vijf: “Ja precies. En dat was dan weer bewuster zeg ik, maar dat is zo wel begonnen”.

Opbrengsten betrokkenheid tutors

In tegenstelling tot de tutees, ervaart de helft van de tutors een duidelijke toename in (gedragmatige en sociaal-emotionele) betrokkenheid door de peercoaching en dan vooral met de opleiding. De respondenten geven aan dat de verbondenheid met de opleiding werd vergroot doordat ze voor de peercoaching gevraagd werden. Het geeft hen het gevoel dat ze de opleiding iets kunnen geven en kunnen bijdragen aan het opleidingsprogramma. Daarnaast ervaren ze een gevoel van trots om hiervoor te zijn gevraagd. Los van de peercoaching ervaren vijf van de zes tutors een algeheel gevoel van verbondenheid. Dit kenmerkt zich door sociaal-emotionele uitspraken als “ik voel mij part of the family”, “het is een mooi geheel zeg maar, collectief en het is niet ieder voor zich” en “je staat wat dichterbij de leraren, hier kennen ze mijn naam, dus dat is heel anders. Ik vind dit fijner moet ik zeggen, ik vind het toch iets meer betrokken”.

Deelvraag 4: Wat is de ontwikkeling in zelfregulering en betrokkenheid onder de tutees?

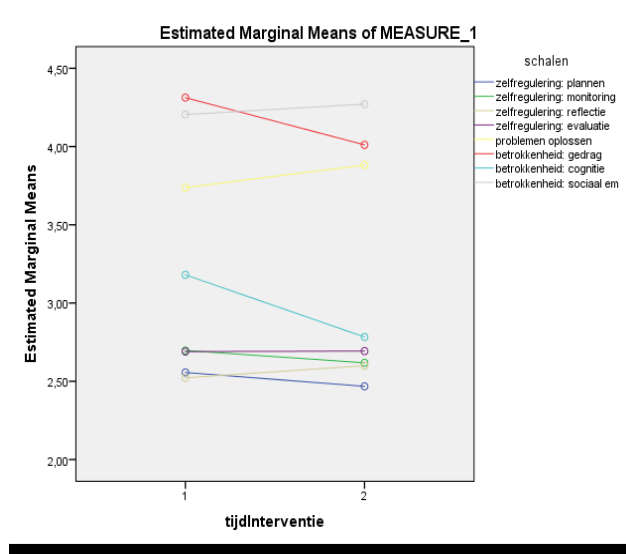
Deze deelvraag wordt beantwoord vanuit de uitkomsten van de ingevulde vragenlijsten. In totaal vulden elf studenten de vragenlijsten in. Deze hadden een gemiddelde leeftijd van achttien en een half jaar en bestonden

uit drie mannen en acht vrouwen. De Cronbach Alpha van de nulmeting, op basis van vragen waaruit de schalen zijn opgebouwd (zie tabel 6) wees uit dat de vragenlijtschalen over monitoring, evaluatie, problemen oplossen en betrokkenheid-cognitief interne consistentie vertonen, vanwege hun score boven α . 0.70. De overige vragenlijtschalen laten een (te) lage Cronbach Alpha score zien, en daarmee een lage consistentie, variërend van α . 434 tot α . 617. Daarbij moet worden aangemerkt dat de schalen allen minder dan tien items bevatten, waardoor het niet ongewoon is om Cronbach Alpha scores van .5 aan te treffen (Pallant, 2013). Zo bezien scoren alleen de schalen betrokkenheid-gedrag en betrokkenheid-sociaal emotioneel laag intern consistent, en de rest voldoende tot goed. Vanwege het kleine aantal respondenten zijn de laag intern consistente schalen behouden, maar is voorzichtigheid in conclusies geboden.

Tabel 6: Cronbach Alpha per schaal : nulmeting

Schaal	Cronbach Alpha
Zelfregulering - Planning	α . 614
Zelfregulering- Monitoring	α . 799
Zelfregulering- Evaluatie	α . 709
Zelfregulering- Reflectie	α . 617
Problemen oplossen	α . 826
Betrokkenheid- gedrag	α . 446
Betrokkenheid- sociaal emotioneel	α . 434
Betrokkenheid- cognitief	α . 822

Een herhaalde analyse (multivariaat) is uitgevoerd om verschillen te onderzoeken tussen de nul- en eindmeting van tutees op acht verschillende schalen. De schalen vormen de afhankelijke variabelen, en hebben betrekking op zelfregulering en betrokkenheid. De uitkomst van de multivariaat analyse laat geen tijdseffect zien over het totaal van de vragenlijsten ($P = 0.32$). Wel is er een interactie-effect op de univariaat test, de 'test within subjects' al is deze significantie minimaal. De correctie van Huyhn Feldt bij deze test geeft een significantie van $P = .049$. De effect grootte is gering, namelijk .190. De meting op tijdsinterventie versus schalen laat dat er schaalgemiddelden zijn die stijgen tussen de nul- en eindmeting (reflecteren, problemen oplossen, en betrokkenheid sociaal-emotioneel) en schaalgemiddelden die dalen (planning, monitoring, betrokkenheid-cognitie en betrokkenheid sociaal-emotioneel. De uitkomsten op de schaal 'evalueren' veranderen niet (zie figuur 2).



Figuur 2: tijdsinterventie op niveau schalen

De afwijkingen tussen de nul- eindmeting zijn gering. Bij de grootste stijger, ‘problemen oplossen’ is het gemiddelde bij de nulmeting $M = 3.73$ ($SD = 0.15$), en bij de eindmeting $M = 3.88$ ($SD = 0.27$). Van de grootste dalers is bij de nulmeting ‘betrokkenheid gedrag’ $M = 4.3$ ($SD = 0.4$) en de eindmeting $M = 4.0$ ($SD = 0.5$) en voor ‘betrokkenheid cognitief’ bij de nulmeting $M = 3.1$ ($SD = 0.17$) en in de eindmeting $M = 2.7$ ($SD = 0.69$). De overige schalen laten minimale of geen verschillen zien tussen de beide metingen. De paarsgewijze vergelijking tussen schalen onderling laat een significant ($P = .000$) verband zien tussen de (vier) schalen die betrekking hebben op ‘zelfregulering’ met de beide schalen ‘problemen oplossen’ en ‘betrokkenheid gedrag’

Deelvraag 5: Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren van de peercoaching, in de beleving van tutees en tutors?

Een eerste belemmerende factor was volgens tutees dat de peercoaching pas startte, nadat de meeste praktische vragen al waren afgevangen door de ‘intromama’s en papa’s in de eerste twee weken. Dat zijn ouderejaars die de eerstejaars tijdens de introweken intensief begeleiden. Desgevraagd reageerden de tutees negatief op het instellen van deze mama’s en papa’s voor het vervolg als coach. Niet elke intromama of papa achten zij geschikt als coach, sommigen komen “vooral om te feesten” (tutee). Het hebben van een peercoach vanaf de eerste lesweek verhoogt volgens de tutees het snel leren kennen van elkaar, waardoor er een band ontstaat, en de coaching makkelijker op gang komt en eerder tot diepgang leidt.

Een andere belemmerende factor was het verplichtende karakter van de coachingssessies. Aanbevelingen die de tutees daarop deden waren: aan de studenten vragen wie er behoefte aan heeft en de gesprekken ook plannen naar behoefte, of aan het begin en einde van elk blok. Ze plaatsten daarbij de kanttekening dat het raadzaam is in het begin verplicht een aantal keer achter elkaar af te spreken, zodat er wel een coaching relatie kan ontstaan. Een manier die de tutees daarbij aanraden is het aanstellen van een viertal coaches per klas, en de klasgenoten zelf laten kiezen door wie ze gecoached willen worden.

Een bevorderende factor was volgens tutees dat je altijd bij je peercoach terecht kon met vragen, en daar dan snel een antwoord op hebt. De tutees definiëren peercoaching dan ook ‘iemand uit het derde jaar bij je helpt als je ergens tegenaan loopt, je dan op weg helpt en een duwtje in de rug is, en waar je eens in de zoveel weken een gesprek mee hebt’. Deze hulp bij problemen kan volgens hen versterkt worden wanneer de tutors zelf gespreksonderwerpen aandragen, bijvoorbeeld door te bespreken wat er komend blok van ze verwacht wordt.

De tutors rapporteren vergelijkbare elementen. Zij delen de genoemde belemmering die tutees aangeven over de late start van het peercoachingsproces, waardoor er weinig (start)vragen waren. Ook hadden ze liever tutees gehad die “meer moeite hebben met bepaalde dingen” (tutor A). Een bevorderende factor vonden zij dat ze als derdejaars ervaringsdeskundigen zijn en daardoor anderen kunnen helpen, wat ze prettig vinden.

Zij definiëren peercoaching dan ook als ‘een oudere die een jongerejaars begeleid en helpt, als ervaringsdeskundige actief is, maar de ander ook stimuleert om eigen oplossingen te bedenken’.

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

De onderzoeksvraag is ‘op welke manier beïnvloedt een interventie peercoaching de zelfregulering, betrokkenheid, tacit knowledge en coachingsvaardigheden van studenten’.

Conclusies over de werkwijze zijn terug te voeren op de resultaten van deelvraag 1 en 2, inclusief de *rol van de coach*. Deze conclusies zijn dat er in de coachgesprekken geen sprake is van een duidelijke gerichtheid op het behalen van leerdoelen of op zelfsturing, al was dat wel beoogd. Gesprekken werden vaak voorbereid door de tutors via WhatsApp met de vraag of er besprekpunten of lastige situaties waren onder de tutees. Vervolgens werd hier in de gesprekken dieper op ingegaan. Volgens de tutees verstonden de meeste tutors niet de kunst van het goed doorvragen of het op gang houden van het gesprek op het moment dat er weinig vragen of problemen waren. Slechts enkelen tutees gaven dat zij lastige situaties hebben aangedragen, in het gesprek te hebben nagedacht over oplossingsstrategieën, en zo zijn geholpen. Wel kregen de tutees in de coachingsgesprekken veel praktische vragen beantwoord, gericht op de studie, vanuit een ander perspectief dan vanuit de docent. De tutors, daarentegen, geven aan dat zij veelvuldig probeerden de tutees zelf naar oplossingen te laten zoeken, en combineerden dit met het verstrekken van tacit knowledge.

Het feit dat de gesprekken verplicht waren maakte dat de gesprekken als minder nuttig werden ervaren wanneer de tutees geen (studie)problemen ervoeren.

Bij aanvang van de interventie zijn tutors geselecteerd door slb-ers en gematcht aan tutees die vooraf hun wensen kenbaar hebben gemaakt voor het type coach. De ‘fit’ tussen tutee en tutor is wisselend ervaren. Het gevoel een ‘klik’ te hebben, de ervaren professionaliteit, de zakelijkheid van de aanpak en het aantal ontmoetingen speelde hierin een rol.

De *opbrengsten* volgen uit deelvraag 3 en 4. De *opbrengsten voor tutees* waarop de interventie van invloed is geweest zijn: het krijgen van tacit knowledge van vuistregels, en de toegang tot laagdrempelige hulp van een ‘peer’ als je ergens tegenaan loopt. Beoogde opbrengsten op een toename van zelfregulering en betrokkenheid door de interventie zijn niet of nauwelijks gevonden. In de nul- en eindmetingen zijn wel verschuivingen zichtbaar op elementen van zelfsturing en betrokkenheid. Uit de analyse van de vragenlijsten blijkt een licht significant interactie-effect tussen de schalen en de tijd. Het effect daarvan is echter dermate klein, en van een kleine onderzoekspopulatie, dat de conclusies niet stevig zijn. De positieve en negatieve verschuivingen tussen schalen * tijd kunnen niet worden verklaard door de interventie. Er zijn geen aanwijzingen gevonden voor causale verbanden. De toename van ‘problemen oplossen’ kan worden gezien als zelfsturend vermogen. Helaas wordt deze uitkomst niet ondersteund door de andere schalen die betrekking hebben op zelfsturing. Een verklaring hiervoor is moeilijk te geven. De daling in ‘gedragmatige en cognitieve betrokkenheid’ kan mogelijk worden verklaard door de praktijkervaring van de SBE docenten dat eerstejaars na een half jaar een motivatiedaling ervaren en zich daardoor minder inzetten dan in de eerste weken. Ze letten minder op in de klas, maken minder huiswerk, enzovoorts. De sociaal-emotionele betrokkenheid stijgt daarentegen licht, doordat ze meer mensen leren kennen en een hechtere band krijgen met docenten en klasgenoten. Met conclusies over betrokkenheid is voorzichtigheid geboden, vanwege de geconstateerde lage interne consistentie op twee van de drie schalen van dit element.

De *opbrengsten voor tutors* door de interventie zijn: een toename in coachingsvaardigheden (met name het ondersteunen in het zoeken naar eigen oplossingen), expliciteren en bewustzijn van tacit knowledge en een verhoogde gedrags- en sociaal emotionele betrokkenheid bij de opleiding.

De uitkomsten van dit onderzoek stroken gedeeltelijk met de *literatuur over opbrengsten*. Dat tutees aangeven het prettig vinden om van een ‘peer’ begeleiding en uitleg te krijgen wordt ondersteund door Berghmans (2010) en Nicol (2006). De opbrengst ‘tacit knowledge’ die zowel door tutors als tutees ervaren, wordt door veel publicaties ondersteund (Berghmans et al., 2011, p.254; Brants in Byl et al., 2011; Ellis, 2004; Ellis, Marsh & Craven, 2009; Ladyshevsky, 2002, 2006, 2006a). De conclusie dat de peercoaching leidt tot een ervaren toename van coachvaardigheid van tutors wordt ook geschetst door Reigeluth (1999). Een bevinding die

haaks op de literatuur staat is dat de peercoaching niet of nauwelijks heeft geleid tot meer zelfregulering. Met name Brandts (in Byl et al., 2011) en Ladyshevsky (2002, 2006, 2006a) halen deze opbrengst veelvuldig aan.

De laatste deelvraag (5) toont de resultaten over *belemmerende en bevorderende factoren*. Studenten rapporteerden als belemmerende factor de late start van de coaching en het verplichte karakter. De bevorderende factor voor tutees was dat zij altijd terecht konden bij de tutor, en dan snel antwoord hadden op vragen. Voor tutors gold het kunnen bieden van hulp en daar plezier aan beleven. Aanbevelingen die de studenten doen zijn met name het kunnen kiezen uit meerdere coaches nadat je eerst met ze hebt kennisgemaakt, een stevige start direct vanaf het nieuwe schooljaar en het hebben van gespreksonderwerpen geconcentreerd rond de lesblokken.

Samenvattend als *antwoord op de onderzoeksvraag* kan gesteld worden dat: peercoaching, als interventie, de toegang bevordert tot laagdrempelige hulp van een 'peer' (tutees), coachingsvaardigheden en betrokkenheid bij de opleiding (tutors) en tacit knowledge (tutees en tutors). Deze opbrengsten komen voort uit een werkwijze waarin gebruik is gemaakt van een combinatie van coachingsgesprekken en WhatsApp berichten, met een verplichtend karakter en een wat late start in het schooljaar, minimaal ingericht op het behalen van leerdoelen en met een wisselend ervaren fit tussen tutor en tutee.

Een *verklaring* voor het feit dat de peercoaching voor de tutees weinig effect heeft gehad op de ervaren zelfsturing en betrokkenheid, kan gelegen zijn in de uitvoering van de interventie. Het kleinere aantal coachingsessies dan beoogd, de latere start in het jaar en de weinige persoonlijke gesprekken met diepgang droegen niet bij aan het verhogen van de betrokkenheid. De coachingsessies waren minimaal gericht op het behalen van leerdoelen en op zelfsturing. Er kwamen weinig probleemsituaties aan de orde, en de coachingsvaardigheden van tutors schoten hier en daar tekort. Als er geen vragen waren, sneden de tutors andere onderwerpen slechts oppervlakkig aan en stuurden ze minimaal aan op vraagarticulatie, wat meer mogelijkheid zou bieden om de tutees te begeleiden in het sturen van het eigen handelen. Er was meer effect te verwachten indien de tutors coachvaardiger zouden zijn in gesprekstechnieken als luisteren, samenvatten en doorvragen en in het toepassen van de vragen uit de ZIP-coach waaier (gericht op zelfsturing). Een mogelijke verklaring voor het effect op tacit knowledge is de wederzijdse behoefte hieraan van tutors (praktijkervaringen delen) en tutees (praktijkervaringen willen horen van peers), wat een versterkend effect kan hebben.

Aanbevelingen voor een interventie peercoaching in schooljaar 2016-2017 komen deels van de respondenten zelf en zijn nader aangescherpt na gesprekken met de opdrachtgever en het ontwerpteam. Ze luiden:

- De uitkomsten zijn de moeite waard om peercoaching verder uit te bouwen. Het lijkt verstandig de verwachtingen op effecten van 'zelfregulering' naar beneden bij te stellen. Niet elke coach heeft de vaardigheid voldoende in huis om hier goed op aan te sturen, wat bleek uit de beleving van eerstejaars. Tegelijkertijd mag het delen van praktijkervaringen (tacit knowledge) meer aandacht krijgen en nadrukkelijker betrokken worden bij de doelen. Dit is door alle deelnemers als zeer waardevol ervaren en het heeft een duidelijke functie voor eerstejaars om steviger in de studie te komen staan.
- Zorg voor een evenwichtiger opbouw van de coachingsbekwaamheid in het curriculum. Nu ligt het accent van deze bekwaamheid in het eerste jaar (module BTC) en jaar 3 (module LSC). Zorg voor een goede inbedding in het tweede jaar, zodat de peercoaches met meer coaching baggage van start gaan, en de bekwaamheid gaandeweg wordt uitgebreid. Een toename van coachvaardigheden is raadzaam op het maken van verbinding met de ander (juiste mix tussen professionaliteit en persoonlijke nabijheid), het op gang houden van het gesprek met technieken als luisteren, samenvatten en doorvragen vanuit aansluiting, en het inbrengen van relevante, studie-gerelateerde gespreksonderwerpen.
- Schaal de peercoaching op naar alle eerstejaars klassen, zodat iedereen bij aanvang een 'buddy/coach' heeft. Daarmee wordt peercoaching voor iedereen beschikbaar en kan zo uitgroeien tot norm en routine: "uiteraard bespreek ik mijn ervaringen met mijn peercoach, want zo doen wij dat hier".
- Koppel aan elke eerstejaars klas vier tot vijf peercoaches (twee mannen, twee vrouwen), uit de leefstijlklassen van het eerste semester, en laat ze de klas begeleiden tijdens de introductie en nader persoonlijk kennismaken in de eerste lesweken. Laat de eerstejaars daarop kiezen wie ze dit schooljaar

als coach willen, en maak op basis daarvan een indeling. Als de eerstejaars eerst kunnen ‘snuffelen’ aan de coaches, ontstaat er mogelijk ook een betere matching. Het is niet aan te raden de ‘intromama’s en papa’s’ automatisch deze rol te geven, zoals vaker is gesuggereerd in het team, omdat deze groep een mix is van feestvierders en van studenten met gevoel voor relatiebuilding en coaching. Bovendien is deze groep te klein om alle eerstejaars te behappen, en bestaat zij ook deels uit tweedejaars, die nog niet voldoende ervaren zijn in coaching.

- Laat de peercoaching het gehele schooljaar doorlopen, zodat er een (vertrouwens)proces op gang kan komen. Stel de peercoaching verplicht in het eerste half jaar, met minimaal een coachingssessie aan het begin en einde van elk blok. Dit biedt de kans gericht in te gaan op studievvaardigheden in relatie tot studieprestaties, en te anticiperen op wat studenten komend blok te wachten staat (op school, op stage).
- Laat de coaches vooraf en periodiek met elkaar bespreken wat er in het eerste jaar (en per blok) van tutees verwacht wordt, ook op competentieniveau. Deze ‘verwachtingen’ geven input voor elk volgend gesprek, naast de Zip Coach waaier. Het hebben van gespreksonderwerpen biedt de gevraagde sturing, zorgt dat het gesprek op gang komt en ook daadwerkelijk over de studie gaat in de breedste zin van het woord (studeren, stagelopen, op kamers gaan...). Daarnaast kunnen altijd ook nog andere hulpvragen van studenten aan bod komen, maar ze zijn niet meer – als enige - leidend. De coaching wordt daarmee een mix tussen het uitwisselen van praktijkervaringen, naast het stimuleren van de eerstejaars om ook zelf na te denken over oplossingen van lastige situaties of problemen.
- Zorg voor een goede monitoring en ondersteunen vanuit het onderwijs. Bespreken van het proces en toegeleiding van tutees naar tutors zou goed begeleid kunnen worden door de studieloopbaanbegeleiders. Deze dient nauw af te stemmen met zowel zijn studenten, als ook met de coaches, zonder dat dit de vertrouwelijkheid van de onderlinge gesprekken in gevaar brengt. In de lessen studieloopbaanbegeleiding zal dan aandacht moeten zijn voor onderwerpen die studenten met hun coach kunnen verkennen. Denk aan het bespreken van stageopdrachten, producten of de omschakeling naar het HBO. Dit vraagt om een aanpassing van de tutorhandleiding studieloopbaanbegeleiding.
- Maak indien mogelijk een rooster dat overlappende vrije uren biedt voor alle eerstejaars klassen en de twee leefstijlklassen, zodat de coaching in dat uur kan plaatsvinden. Een overlap met de studieloopbaanles is ook een optie.
- Ondersteun tutors met meerdere intervisiemomenten. Indien de keuze wordt gemaakt om alle klassen leefstijlcoaching in te zetten, dan kan dit een plek krijgen binnen de module. Het begeleiden van een groepje eerstejaars kan deel uitmaken van de eindopdracht van het vak, naast het begeleiden van een cliënt leefstijlcoaching. Werk ook met beeldopnames van gevoerde gesprekken zodat gerichtere (peer)feedback en (peer)feedforward mogelijk wordt. In de les dient aandacht te zijn voor de juiste balans tussen informatie geven (tacit knowledge) en het stimuleren van zelfsturing. Wanneer doe je als coach wat, en in welke volgorde? Casuïstiek vanuit de huidige interventie kan daarbij helpen.

Uit dit onderzoek kan worden geconcludeerd dat een interventie peercoaching potentie heeft om bij te dragen aan het ‘steviger in de studie komen staan’, zoals bij aanvang beoogd is. Aanpassingen in het werkproces zijn nodig zijn om nog meer bij te dragen aan het krijgen van praktijkervaringen van peers, onderlinge betrokkenheid, en in iets mindere mate aan zelfregulering van tutees. Vervolgonderzoek is wenselijk wanneer de interventie wordt aangepast zoals aanbevolen, om hiermee opnieuw te toetsen welke opbrengsten dit genereert en naar de effectuering van de implementatie in het curriculum. Ook is het aan te raden dit onderzoek uit te breiden naar een grotere onderzoeksgroep, en daarnaast te werken met een controlegroep, om zo betrouwbaarder uitspraken te kunnen doen. Het onderzoek is vanwege de specifieke praktijksituatie niet generaliseerbaar naar andere opleidingen van de HAN, maar biedt HAN instellingen wel aanwijzingen voor een geschikte inrichting van peercoaching. Het belang van dit onderzoek is dat er – voor zover bekend – voor het eerst onderzoek is gedaan naar een interventie peercoaching in het HBO.

REFERENTIES

- Ariëns, H., & Son, N. van. (2012). *Organisatieplan Pabo Avans Hogeschool*.
- Asghar, A. (2010). Reciprocal peer coaching and its use as a formative assessment strategy for first-year students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 403–417. doi: 10.1080/02602930902862834
- Baarda, S. H. (2015a). *Vooronderzoek Peercoaching*. Verslag. Nijmegen: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.
- Baarda, S. H. (2015b). *Portfolio 2*. Paper. Wageningen: Hogeschool Stoas Vilentum.
- Baarda, S. H. (2015c). *Themaproduct Leren*. Paper. Wageningen: Hogeschool Stoas Vilentum.
- Berghmans, I., Struyven, K. & Dochy, F. (2011). Door de ogen van de peer tutor. Een blik op de ervaren uitdagingen en factoren van invloed tijdens PAL. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 29(4), 257-273.
- Berghmans, I. (2012). *Peer Assisted Learning. Unravelling Approaches to peer tutoring and their effect on Students' learning, experiences, and the dynamics of the tutored learning environment* (proefschrift). Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U. Leuven.
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching and assessing to course objectives*. Teaching and Learning in Higher Education: New Trends.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Purmerend: H&R Communicatie Vormgeving.
- Bolhuis, S. M. (2009). *Leren en veranderen*. Bussum: Coutinho.
- Brug, J., Assema, P., & Lechner, L. (2007). *Gezondheidsvoorlichting en Gedragsverandering*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Byl, E., Struyven, K., Van Roosmalen, G., Berghmans, I., Vierendeels, R., Brants, L., Engels, N. & Lombarts, K. (2011). Peer assisted learning implementeren in het hoger Onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 29(4), 205-223. Geraadpleegd op 1 mei 2015, van http://www.boomlemmatijdschriften.nl/tijdschriftvoorhogeronderwijs.stcproxy.han.nl/tijdschrift/TvHO/2011/4/TvHO_0168-1095_2011_029_004_002
- Cowie, C.H., & Wallace, P. (2006). *Peer Support in Action*. Londen: SAGE Publications Ltd.
- Christenson, S. L., Stout, K., & Pohl, A. (2008). *Check and connect: A comprehensive student engagement intervention manual*. Mineapolis: University of Minnesota.
- De Bie, D. & Kleijn, J. de (2001). *Wat gaan we doen? Het construeren en beoordelen van opdrachten*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- De Vreugd, T. (2014). *Spiegelweb*. Hand-out. Nijmegen.
- Deci, E., L. & Ryan, R., M. (2012). Werkleren. In M. Ruijters, & R. J. Simons (Red.), *Canon van het Leren*, 50 concepten en hun grondleggers, 511. Deventer: Kluwer.
- Dunlap, C., & Grabinger, R. S. (z.d.). *Rich environments for active learning: a definition*. University of Colorado, Denver. Geraadpleegd op 24 april 2015, van <http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/viewFile/9606/11214>
- Ellis, L. A. (2004). *Peers Helping Peers: The Effectiveness of a Peer Support Program in Enhancing Self-Concept and Other Desirable Outcomes* (thesis). School of Psychology, University of Western Sydney. Geraadpleegd op 1 mei 2015, van <http://researchdirect.uws.edu.au/islandora/object/uws:574#?>
- Ellis, L. A., Marsh, H. W., Craven, R. G. (2009). Addressing the Challenges Faced by Early Adolescents: A Mixed-Method Evaluation of the Benefits of Peer Support. *American Journal of Community Psychology*, 44(12) 54-75. New York: Springer Science & Business Media B.V. Geraadpleegd op 12 mei 2015, van <http://link.springer.com.springerlink.stcproxy.han.nl/article/10.1007%2Fs10464-009-9251-y>
- Engeström, Y. (2009). Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning*, 53-74. New York: Routledge.
- Fredericks, J.A., Blumenfield, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K.A. Moore & L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305–321). New York, NY: Springer Science and Business Media.
- Griffin, R., & Moorhead, G. (2010). *Organizational behavior: Managing people in organizations*. Mason, Ohio: South-Western Publishing. Geraadpleegd op 21 april 2016, van <http://books.google.com/books?id=Su-HyLAJRvOC&pg>

- HAN. (2012). *Kennis in interactie*. Instellingsplan 2012-2016 Arnhem Nijmegen.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Henning, J. M., Weidner, T. G., & Marty, M. C. (2008). Peer Assisted Learning in Clinical Education: Literature Review. *Athletic Training Education Journal*, 3 (1), 84-90. Geraadpleegd op 15 mei 2015, van http://libres-1uncg-1edu-1hanquest.stcproxy.han.nl/ir/uncg/f/J_Henning_Peer_2008.pdf#?
- Idema, W., & Torenbeek, M. (2015). *Zelfregulatie in de Sportpraktijk. Succesmethode voor talentherkenning*. Nieuwegein: Arko Sports Media.
- Jonker, L. (2011). *Self regulation in sport and education*. Proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen, Nederland.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H. P. A., & Van de Wiel, M. (2010). The Challenge of Self-Directed and Self-Regulated Learning in Vocational Education: A Theoretical Analysis and Synthesis of Requirements. *Journal of Vocational Education & Training*, 62, 415-440. Geraadpleegd op 3 mei 2015 van http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/3072/1/Jossberger_et_al._Preprint.pdf
- Kegan, R. (2009). What “forms” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*, 184-200. New York: Routledge.
- Kessels, J. W. M. (2004). The knowledge revolution and the knowledge economy: The challenge for HRD. In J. Woodall, M. Lee & J. Stewart (Eds.), *New Frontiers in HRD*, 165-179. Londen: Routledge.
- Ladyshevsky, R. K. (2002). A quasi-experimental study of the differences in performance and clinical reasoning using individual learning versus reciprocal peer coaching. *Physiotherapy Theory and Practice*, 18, 17-31. Geraadpleegd op 1 mei 2015, van <http://www-1sciencedirect-1com-1hanquest.stcproxy.han.nl/science/article/pii/S0360131512002230?>
- Ladyshevsky, R. K. (2006). Peer coaching: a constructivist methodology for enhancing critical thinking in postgraduate business education. *Higher Education Research and Development*, 25 (1), 67-84. doi: 10.1080/13600800500453196
- Ladyshevsky, R. K. (2006a) Building cooperation in peer coaching relationships: understanding the relationships between reward structure, learner preparedness, coaching skill and learner engagement. *Physiotherapy*, 92(1), 4-10. Geraadpleegd op 16 april 2015, van <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0031940605002002>
- Miedema, W. & Stam, M. (2010). *Leren van Innoveren. Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* Assen: Koninklijke Van Gorkum.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2006). *Motiverende gespreksvoering*. Gorinchem: Ekklesia.
- Nicol, D. J. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. Geraadpleegd op 6 mei 2015, van http://www.mmiweb.org.uk/hull/site/pt/downloads/nicol_formass.pdf
- NOBCO (z.d.). *Wat is coaching*. Geraadpleegd op 6 mei 2015, van <http://www.nobco.nl/kenniscentrum/wat-is-coaching>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2002). *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*. University of Strathclyde, Glasgow, Schotland. Geraadpleegd op 14 mei 2015, van http://www.mmiweb.org.uk/hull/site/pt/downloads/nicol_formass.pdf
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual*. Berkshire: Mc.Graw Hill Education.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 451-501. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Reigeluth, C.M. (Ed.) (1999). *Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory*. Vol. II., Mahwah. New Jersey: LEA.
- Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. Virginia: ASCD.
- Ruijters, M., & Veldkamp, I. (2012). *Drie. Vormgeven aan organisatieontwikkeling*. Deventer: Kluwer.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A., Booij, M. & Verckens, J.P. (2011). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Education.

- Storch, N. (2002). *Patterns of Interaction in ESL Pairwork*, 52(1), 119-158. University of Melbourne.
- Transparant Supervisie.(z.d.). *De Ballint Methode*. Geraadpleegd op 1 november 2015, van <http://www.transparantsupervisie.nl/uploads/documenten/methodes-ter-bespreking-van-een-werkprobleem.pdf>
- Valk, J. (2012). *Drop out in relatie tot schoolbetrokkenheid en levenstevredenheid*. Faculteit Sociale Wetenschappen, Pedagogische Wetenschappen, Orthopedagogiek, Universiteit Leiden.
- Van den Berg, N. (2015). *Do's and don'ts van interviewen*. Hand-out. Wageningen: Hogeschool Stas Vilentum.
- Van der Klink, M., & Streumer, J. (2004). *Leren op de werkplek*. Den Haag: Reed Business Information bv.
- Van Driel, L. (2012). Evaluatie Donald L. Kirkpatrick. In M. Ruijters, & R. Simons (Red.), *Canon van het leren, 50 concepten en hun grondleggers*, 213-222. Deventer: Kluwer.
- Van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2013). *Ten steps to complex learning. A systematic Approach to Four-Component Instructional Design. Second Edition*. New York: Routledge.
- Van Rosmalen, G., Berghmans, I., Brants, L., Struyven, K. & Vierendeel, R. (2010). Studenten leren van studenten. *PAL Inspiratiegids*. Project van het Onderwijsontwikkelingsfonds Associatie K.U. Leuven
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. In L. Bruni, F. Comim, & M. Pugno (Eds.), *Capabilities and happiness* (pp. 187-223). Oxford: Oxford University Press.
- Vidmar, J. (2006). *Reflective peer coaching: Crafting collaborative self-assessment in teaching*. Library and Information Science, Southern Oregon University, Ashland. Geraadpleegd op 30 april 2015, van http://www.researchgate.net/profile/Dale_Vidmar/publication/223914676_Reflective_peer_coaching_Crafting_collaborative_self-assessment_in_teaching/links/0deec537acc44b0b0e000000.pdf
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In. M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-39). San Diego, CA, US: Academic Press. Geraadpleegd op 12 mei 2015, van doi: 10.1016/B978-012109890-2/50031-7
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.

DANKWOORDEN

Dankzij de positief kritische blik van een groot aantal personen, is dit onderzoek geschreven zoals het nu voor u ligt. Mijn dank gaat daarom uit naar Paul Dresen, Edwin van Gastel en Rianne den Heijer voor hun rol als opdrachtgever of mede-beoordelaar; Arnoud van de Ven en Frank de Jong voor de eenvoud waarmee zij lastige onderzoeksbegrippen hebben toegelicht; Marije Elverink voor haar meedenken over de onderzoeksmethode; Chris Raaijmakers voor zijn input voor het ontwerp van de interventie; het ontwerpteam bestaande uit Dianne van Zuylen, Diane Kamphuis en Bart van Gastel voor hun betrokkenheid bij het gehele onderzoek en voor het maken van de vertaalslag naar de praktijk; Niek van den Berg en Lia Spreeuwenberg voor hun steun en opbouwende feedback in het hele proces; al mijn Mastervrienden die altijd openstonden voor een verzoek om feedback; het thuisfront voor hun verdraagzaamheid; en last but not least – uiteraard alle deelnemers die vrijwillig aan de interventie hebben deelgenomen, en mij daarmee hun vertrouwen hebben geschonken.

BIJLAGE 1: SELECTIECRITERIA TUTORS

De criteria 1 t/m 7 worden aangereikt door Cowie en Wallace (2006).

De overige criteria vindt het ontwerpteam aanvullend van belang

- 1 Betrouwbaar
- 2 Beoordeelt je niet
- 3 Luistert goed, vertelt je niet wat te doen
- 4 Vriendelijk en benaderbaar
- 5 Vertelt niets door
- 6 Aardig
- 7 Eerlijk maar niet te kritisch
- 8 Open gesprekshouding
- 9 Professionele houding (zet zich in, komt afspraken na, is betrokken)
- 10 Geeft blijk van coachende vaardigheden

BIJLAGE 2: CONCEPTUEEL MODEL

Deel 1: opbrengsten

Kernbegrip / concept	Dimensie	Indicator	Topic
<i>Betrokkenheid (A)</i> <i>(tutees en tutors)</i>	<i>Bij de opleiding(A1)</i>	<i>Gedragmatig ("ik werk aan..") (A1-gedrag)</i>	<i>Aan regels houden, voor de opleiding werken etc.</i>
		<i>Cognitief (A1-cog)</i>	<i>Leren; controleren, verwerking stof, jezelf vragen stellen</i>
		<i>Emotioneel (ik hoor erbij)(A1-em)</i>	<i>Prettig gevoel, interesse in de opleiding, anderen over de opleiding vertellen.</i>
	<i>Bij de ander (A2)</i>	<i>Gedragmatig ('Ik werk aan ..") (A2-gedrag)</i>	<i>Ik help een ander, ik werk samen met een ander</i>
		<i>Emotioneel (ik hoor erbij) (A2-em)</i>	<i>Verbondenheid voelen met klasgenoten Verbondenheid voelen met de docenten of andere medewerkers</i>
<i>Zelfregulering</i> <i>(tutees)</i> <i>(C)</i>	<i>Doelen stellen (C1)</i>	<i>Weten wat je wilt bereiken</i>	<i>Nadenken over te bereiken doelen, of richtingen</i>
	<i>Plannen (C2)</i>	<i>Strategie naar doel</i>	<i>Nadenken over strategieën, te nemen stappen om het doel te bereiken</i>
	<i>Zelfmonitoring (C3)</i>	<i>Beschrijft verloop van proces van doel naar uitvoering</i>	<i>Nadenken over het verloop van doel naar uitvoering</i>
	<i>Evaluatie (C4)</i>	<i>Vergelijken van doel met eindresultaat</i>	<i>Terugblikken op het gestelde doel en deze vergelijken met het eindresultaat</i>
	<i>Reflecteren (C5)</i>	<i>(zelf) kritische terugblik op proces en effect</i>	<i>Zichzelf vragen stellen over het proces en het effect Stappen in het hoofd nagaan Zelf oplossingen proberen te bedenken voor problemen</i>
<i>Coachingsvaardigheden</i> <i>(tutors)</i> <i>(D)</i>	<i>Doelen stellen (D1)</i>	<i>Stimuleren van nadenken over doelen</i>	<i>Stimuleren dat de coachee doelen stelt n.a.v. een hulpvraag</i>
	<i>Strategie bepalen (D2)</i>	<i>Stimuleren van nadenken over strategieën</i>	<i>Stimuleren dat de coachee zelf nadent over strategieën en oplossingen voor zijn hulpvraag</i>
	<i>Gespreksvaardigheden</i>	<i>Actief Luisteren</i>	<i>Oogcontact maken, non-verbaal</i>

	(D3)	(D3-luist)	<i>meeleven (knikken etc), aansluiten bij wat de ander zegt, doorvragen</i>
		<i>Parafraseren (D3-par)</i>	<i>In eigen woorden herhalen/aangeven van inhoud- of betrekkningsniveau</i>
		<i>Samenvatten (D3-sv)</i>	<i>Regelmatig korte weergave van besprokene</i>
<i>Tacit knowledge expliciteren (tutors) (E)</i>	<i>Vuistregels (E1)</i>	<i>Praktijktheorieën ontstaan uit ervaring</i>	<i>Praktijktheorieën ontstaan uit ervaring</i>
	<i>Verborgen kennis (E2)</i>	<i>Normatieve kaders</i>	<i>Normen over omgang met regels, met docenten, hoe bij de groep te horen</i>

Deel 2: werkwijze peercoaching

Kernbegrip / concept	Dimensie	Indicator	Topic
<i>Vragen kunnen stellen aan peers (F)</i>	<i>Vragen stellen (F)</i>	<i>Vragen hebben Vragen voorleggen aan peers Laagdrempelige hulp</i>	<i>Vragen hebben Vragen voorleggen aan peers Laagdrempelige hulp</i>
<i>gerichtheid op behalen van doelen (G)</i>	<i>Inspanning, inzet Prestatie (G1-leer)</i>	<i>Leer- of studiedoelen willen bereiken</i>	<i>Leer- of studiedoelen willen bereiken</i>
	<i>Inspanning, inzet G2-se)</i>	<i>Sociaal – emotionele doelen willen bereiken</i>	<i>Sociaal – emotionele doelen willen bereiken</i>
<i>fit tutor- tutee (H)</i>	<i>Vertrouwensband (H1)</i>	<i>Gevoel van vertrouwen en op elkaar afgestemd zijn</i>	<i>Ook praten over koetjes en kalfjes, en persoonlijke onderwerpen niet uit de weg gaan. Geen zakelijke sfeer. Elkaar een beetje kennen. Tijd nemen voor elkaar</i>
	<i>Professionele begeleiding (H2)</i>	<i>Professionele houding en gedrag, coachbekwaam</i>	<i>Coachee: Het gevoel hebben dat de coach zich professioneel opstelt en coachbekwaam is Coach: het gevoel hebben professioneel en coachbekwaam te zijn t.o.v. deze coachee</i>
	<i>Prettig voelen bij elkaar (H3)</i>	<i>Geen andere tutor wensen (ook niet qua sekse, leeftijd e.d.)</i>	<i>Op zijn gemak voelen bij de ander</i>
<i>frequentie van contact (I)</i>	<i>Aantal coachingssessies (I1)</i>	<i>Nvt</i>	<i>Aantal keren dat een coachgesprek heeft plaatsgevonden, en hoe verdeeld over de afgelopen maanden</i>

	<i>Aantal contacten buiten de coachingssessies om (I2)</i>	<i>Nvt</i>	<i>Aantal keren dat er onderling contact is geweest, buiten de coachgesprekken om (in elkaars aanwezigheid)</i>
<i>gebruik van methodieken (J)</i>	<i>Zipcoachwaaier (J1)</i>	<i>Zichtbaar gebruik van de Zipcoachwaaier, of benoemen dat er vragen van de ZIPcoach waaier gebruikt zijn</i>	<i>Een herkenbare lijn van enkele van de volgende elementen: doelen stellen, plannen, monitoren, evalueren en reflecteren</i>
	<i>Overige methodieken (J2)</i>	<i>Visuele of schriftelijke tools met een herkenbaar stappenplan of model</i>	<i>Kunnen benoemen van de gebruikte methodiek</i>
<i>relevantie van de intervisie (K)</i>	<i>Nuttigheid voor peercoaches (K)</i>	<i>Intervisie draagt bij aan het bespreken van als licht problematisch ervaren situaties rondom peercoaching</i>	<i>Intervisie draagt bij aan het doel; onderling bespreken van als licht problematisch ervaren situaties in en rondom peercoachingssessies</i>
<i>Relevantie van het padlet (L)</i>	<i>Nuttigheid voor peercoaches (L)</i>	<i>Waardering van de inhoud en mogelijkheid tot uitwisselen van informatie (L1)</i>	<i>Padlet is een toegankelijk en zinvol communicatiemiddel voor uitwisseling tussen peercoaches onderling en/of peercoaches- docenten-intervisiedocent</i>
		<i>Daadwerkelijk gebruik door peercoaches (L2)</i>	<i>Padlet is minimaal 3 x bezocht in het afgelopen semester</i>
<i>gebruik van communicatiemiddelen (M)</i>	<i>Face to face ML1)</i>	<i>Face to face gesprek tussen 2 of 3 personen</i>	<i>Face to face gesprek tussen 2 of 3 personen</i>
	<i>Social media (M2)</i>	<i>Apps</i>	<i>Is er gebruik gemaakt van tussentijdse apps, en zo ja waarover</i>
		<i>mailverkeer</i>	<i>Is er gebruik gemaakt van tussentijdse mails, en zo ja waarover</i>
		<i>skype</i>	<i>Is er gebruik gemaakt van tussentijds skypen, en zo ja waarover</i>
<i>omgaan met lastige situaties (N)</i>			

BIJLAGE 3: VRAGENLIJST “ZELFREGULERING”

Zelfregulering (SRL-SRS) (de 20 vragen betreffen reflecteren, plannen, monitoren en evalueren):

Reflektoren: 1, 2, 3, 4, 5 / 5

Plannen: 1, 5, 10, 12, 14, 16, 18, 20 / 8

Monitoren 7, 11, 13, 15, 17, 19 / 6

Evaluieren: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 / 8

Vragenlijst Problemen oplossen-1

Deze vragenlijst maakt onderdeel uit van het onderzoek over Peercoaching binnen SBE. Wat je invult behandelen we anoniem. Dat houdt in dat de gegevens enkel en alleen door de onderzoeker worden bewaard en dat de reacties nergens terug te lezen zijn. Om de gegevens van deze meting en de eindmeting met elkaar te kunnen vergelijken is het wel nodig je naam in te vullen.

De volgende 20 vragen gaan over hoe je problemen oplost en taken uitvoert. Dit kunnen allerlei problemen en taken zijn, bijv. op school, in je sport, bij muziek, bij klusjes doen.

*Je kunt uit 4 antwoorden kiezen. Lees de vragen goed door en sla geen vragen over. **Omcirkel** het antwoord dat het beste bij je past. **Er zijn geen goede of foute antwoorden mogelijk!***

Voornaam: Achternaam:
Geboortedatum:

1. Voordat ik met het oplossen begin, bedenk ik hoe ik een probleem zal oplossen.

bijna nooit **soms** **vaak** **bijna altijd**

2. Als ik met een taak bezig ben, stel ik mezelf vragen om op het goede spoor te blijven.

bijna nooit **soms** **vaak** **bijna altijd**

3. Ik blijf doorwerken, ook als ik de taak moeilijk vind.

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd

4. Ik weet hoe ik met dingen die onverwacht gebeuren om moet gaan, omdat ik goed manieren kan bedenken om met nieuwe dingen om te gaan.

bijna nooit **soms** **vaak** **bijna altijd**

5. Ik ga de stappen van een plan die ik moet volgen in mijn hoofd na.

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd
--------------------	-------------	-------------	---------------------

6. Ik doe mijn uiterste best bij het uitvoeren van taken.

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd
--------------------	-------------	-------------	---------------------

7. Terwijl ik een taak uitvoer, controleer ik hoe goed het gaat.

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd
--------------------	-------------	-------------	---------------------

8. Voordat ik antwoord probeer te geven, probeer ik de bedoeling van een opdracht te begrijpen.

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd
--------------------	-------------	-------------	---------------------

9. Als iemand mij tegenwerkt, kan ik iets bedenken om te krijgen wat ik wil.

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd
--------------------	-------------	-------------	---------------------

10. Ik stel mezelf vragen over wat ik voor het oplossen van een probleem moet doen en daarna los ik het probleem op.

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd
--------------------	-------------	-------------	---------------------

11. Ik controleer mijn werk, terwijl ik ermee bezig ben.

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd
--------------------	-------------	-------------	---------------------

12. Ik ga de stappen van mijn plan in mijn hoofd na.

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd
--------------------	-------------	-------------	---------------------

13. Terwijl ik de taak uitvoer, vraag ik mezelf af hoe goed ik het doe.

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd
--------------------	-------------	-------------	---------------------

14. Ik maak een precies plan voor het oplossen van een probleem.

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd
--------------------	-------------	-------------	---------------------

15. Ik verbeter mijn fouten.

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd
--------------------	-------------	-------------	---------------------

16. Ik zoek uit wat ik wil bereiken en wat ik moet doen om deze dingen te bereiken.

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd
--------------------	-------------	-------------	---------------------

17. Terwijl ik verder ga met een taak, controleer ik of ik wel nauwkeurig ben.

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd
--------------------	-------------	-------------	---------------------

18. Ik maak een duidelijk plan voor het oplossen van een probleem.

BIJLAGE 4: VRAGENLIJST ‘BETROKKENHEID’

Deze (tweede) vragenlijst maakt onderdeel uit van het onderzoek over Peercoaching binnen SBE. Wat je invult behandelen we anoniem. Dat houdt in dat de gegevens enkel en alleen door de onderzoeker worden bewaard en dat de reacties nergens terug te lezen zijn. Om de gegevens van deze meting en de eindmeting met elkaar te kunnen vergelijken is het wel nodig je naam in te vullen.

*De volgende 18 vragen gaan over jouw betrokkenheid bij de opleiding. Je kunt uit 5 antwoorden kiezen. Lees de vragen goed door en sla geen vragen over. **Kruis het antwoord aan dat het beste bij je past. Er zijn geen goede of foute antwoorden mogelijk!***

Voornaam:Achternaam:

Geboortedatum:

	Op de opleiding.. zet een kruisje bij het antwoord dat het best bij jou past	Helemaal mee oneens	Een beetje mee oneens	Weet niet	Een beetje mee eens	Helemaal mee eens
1	<i>Ik let op in de klas</i>					
2	<i>Als ik in de klas zit, doe ik alsof ik aan het werk ben</i>					
3	<i>Ik maak de opdrachten voor de tutorlessen op tijd af</i>					
4	<i>Ik houd me aan de regels op de opleiding</i>					
5	<i>Ik kom in de problemen op de opleiding</i>					
6	<i>Ik voel me gelukkig op de opleiding</i>					
7	<i>Ik verveel me op de opleiding</i>					
8	<i>Ik vind het werk op de opleiding leuk</i>					
9	<i>Ik vind het leuk om op de opleiding te zijn</i>					
10	<i>Ik ben geïnteresseerd in het werk op de opleiding</i>					
11	<i>Mijn klas is een leuke plek om te zijn</i>					
12	<i>Als ik een boek lees, stel ik mezelf vragen om er zeker van te zijn dat ik begrijp waar het over gaat</i>					
13	<i>Ik leer thuis of op kamers, zelfs als ik geen toets heb</i>					

14	<i>Ik probeer tv programma's te kijken over dingen die we doen op de opleiding</i>					
15	<i>Ik praat met mensen buiten de opleiding over wat ik leer in de lessen</i>					
16	<i>Ik controleer mijn voorbereidingen op fouten</i>					
17	<i>Als ik tijdens het lezen niet weet wat een woord betekent, dan doe ik iets om daar toch achter te komen, zoals opzoeken in het woordenboek, of het aan iemand vragen</i>					
18	<i>Ik lees extra boeken om meer te leren over de dingen die we op de opleiding doen</i>					

BIJLAGE 5: LEIDRAAD TUTEES

Interviewleidraad Tutors			
Introductie: Welkom allemaal, fijn dat jullie willen meewerken aan dit interview over peercoaching. Dit interview zal vooral gaan over hoe jullie de peercoaching beleefd hebben. Wij zijn vooral benieuwd naar de werkwijze en jullie ervaringen, en in hoeverre jullie vinden dat het een meerwaarde heeft gehad. Het interview duurt een half uur tot 45 minuten. Wij stellen ons op als onderzoeker, dat houdt in dat wij vooral vragen zullen stellen en niet met jullie in discussie zullen gaan. Dianne is mijn side kick, zij zal tussendoor ook vragen stellen of mij aanvullen. Het interview wordt opgenomen op video en op een voicerecorder. De beelden en geluiden zijn alleen voor mijn eigen gebruik. Is er iemand van jullie die zegt; ik wil niet op video worden opgenomen? (zo ja, deze persoon niet in beeld). Mocht een vraag niet duidelijk zijn, zeg het dan gerust. En we zien graag dat jullie elkaar aanvullen, en open en eerlijk je mening met ons delen. Ook als je denkt; ik vind hier wat anders van dan de rest, horen wij het graag. Ben ik voldoende duidelijk geweest? Zijn er nog vragen? Zullen we dan beginnen?			
Item	Vraag	Doorvragen	
	<i>Intro: Jullie hebben in het afgelopen semester aan aantal keren met je 3^e jaars coach gepraat, zo tussen de 2 en 5 keer. En soms ook nog met elkaar geappt. Ik wil het eerst graag met jullie hebben over jullie verwachtingen bij de start en de inhoud van gesprekken....</i>		
Inhoud en werkwijze algemeen	Wat waren eigenlijk jouw verwachtingen toen je hiermee begon? Had je die? Ik ben benieuwd. Waarover heb je met je coach gepraat? Evt. Welke inhoudelijke onderwerpen zijn aan bod gekomen? En waarom juist die (cq met welke redenen) Hoe ging zo'n coachgesprek, waarin je met elkaar aan tafel zat?	Vroeg de coach ook door? Wat voor soort vragen stelde de coach aan jou? Was er een gevoel van gelijkwaardigheid? Ging het in een ontspannen of juist gespannen sfeer?	
Werkwijze/opbrengsten zelfregulering En rol coach daarbij	Heb je samen met je coach ook gepraat over dingen die wilde bereiken, of die je jezelf als doel stelde? Zo ja, welke onderwerpen hadden daarmee te maken? Hoe werd zo'n doel of (hulp)vraag dan besproken? Zo ja/nee, - Werd je wel eens gestimuleerd na te denken over een aanpak of over oplossingsmogelijkheden? - Werd je gestimuleerd om na te denken over het verloop van eventuele acties? (monitoren)	Had je doelen voor jezelf gesteld of had je een hulpvraag?	

		- Werd je gestimuleerd om na te denken over hoe je dingen deed? En zo ja, hoe? Wat was (eventueel nog meer) de rol van de coach?	
		<i>Bruggetje: Nu ik heb gehoord waar de coaching over ging en hoe de gesprekken verliepen, ben ik benieuwd wat het jullie heeft opgeleverd</i>	
	Algemene opbrengsten	In de vragenlijst zat een vraag om een leerervaring te beschrijven in de vorm van een verhaal. Als ik kijk naar die omschrijvingen valt mij op dat deze ervaringen wisselend waren. Van ik heb er eigenlijk niet zoveel aan gehad tot het bespreken van de planning van je studie, of een AVF. Ik ben dan ook nieuwsgierig naar wat het jullie, al dan niet, heeft opgeleverd. Het mag ook gaan over ervaringen die je al hebt opgeschreven. Wat heeft het jullie opgeleverd? Is het anders om door een ouderejaars geholpen of gecoached te worden in plaats van door je slb-er of een tutor? Leverd dat wat anders op?	Ingaan op ervaringen, evt door leerervaringen erbij te pakken.
	Opbrengsten zelfregulering	Jullie hebben ook een nul – en eindmeting ingevuld, daarin kon je uitspraken scoren die gingen over je <u>manier van problemen aanpakken</u>, bijvoorbeeld door zelf oplossingen te zoeken voor een probleem. Ik heb deze vragenlijsten nog niet met elkaar vergeleken. Maar als je voor jezelf kijkt naar het begin van het jaar, waar stond je toen, en waar sta je nu, Ervaar je dan een verschil in hoe je jouw studie aanpakt? Ervaar je ook een verschil hoe je een probleem aanpakt? Heeft de peercoaching daar een rol in gespeeld?	Kan je dat eens toelichten?
		<i>Bruggetje: Wat we ook graag willen weten is of de peercoaching heeft bijgedragen aan je gevoel van binding met opleiding, of niet</i>	
	Fit tutor-tutee	Heb je het gevoel dat er een fit of klik was tussen jou en je coach? Zo ja/nee – waaraan merkte je dat?	
	Opbrengsten betrokkenheid	In hoeverre voel je je verbonden bij deze opleiding? Hoe uit zich dat? In hoeverre voel je je verbonden bij anderen op de opleiding? Denk aan eerstejaars, docenten, studiegenoten, of je slb-er Hoe uit zich dat? Heeft de peercoaching jouw gevoel van binding ook beïnvloed?	

		Zo ja, wat komt dan puur door de peercoaching?	
		<i>Bruggetje</i> <i>Ik wil ook graag met jullie kijken hoe jullie zijn omgegaan met het aantal coachingssessies en het gebruik van apps.</i>	
	Gebruik van social media	Van de 3 ^e jaars coaches heb ik begrepen dat er ook veel met elkaar geappt is. Waar gingen die apps over? Wat waren voor jullie de verschillen tussen elkaar live ontmoeten voor een coachingsgesprek en appen voor de dingen die je wilde bespreken?	Kennis? Feiten? Ervaringen? Jouw beleving van iets?
	Frequentie van contact	Jullie zijn eind september gestart met peercoaching, en hebben tussen de 2 en 5 keer een gesprek gehad. Hoe kijken jullie terug op het aantal keren dat er gecoached is? Wat zou een wenselijke frequentie zijn volgens jullie?	In hoeverre hangt dit samen met het hebben van een hulpvraag?
	Beeld / algemene indruk	Jullie hebben nu zelf een aantal keer peercoaching gehad en ervaren. Hoe zouden jullie peercoaching nu omschrijven?	<i>Indien ervaringsgerichte antwoorden, ook doorvragen op definiëring.</i> Wat is peercoaching dan volgens jou, als je een soort definitie zou moeten geven?
		<i>We zijn toe aan de laatste paar vragen en die gaan over jullie tevredenheid met peercoaching en jullie tips en ideeën.</i>	
	Algemeen evaluatief Bevorderend/ belemmerend	Met de kennis en ervaring die je nu hebt, hoe kijk je terug op de peercoaching? In het begin vroeg ik al naar jullie verwachtingen met peercoaching. In hoeverre zijn die uitgekomen? Zou je het aan anderen aanraden? Waarom wel, waarom niet? Wat van de peercoaching vind je een positieve factor? Wat van de peercoaching vond je negatief of lastig? Wat zijn jouw tips of ideeën voor de inrichting van peercoaching in het volgende schooljaar?	In welk semester zou dit moeten starten en waarom? In sem 2 gaan de nieuwe eerstejaars nu heel gericht werken aan doelen stellen voor hun studie en stage. In hoeverre is hierbij een rol voor peercoaching denkbaar?

BIJLAGE 6: LEIDRAAD TUTORS

Interviewleidraad Tutors			
Introductie: Welkom allemaal, fijn dat jullie willen meewerken aan dit interview over peercoaching. Dit interview zal vooral gaan over hoe jullie de peercoaching beleefd hebben in je rol van peercoach. Ik ben vooral benieuwd naar de werkwijze en jullie ervaringen, en in hoeverre jullie vinden dat het voor jullie een meerwaarde heeft gehad. Het interview duurt een half uur tot 45 minuten. Ik stel mij op in de rol van onderzoeker, dat houdt in dat ik vooral vragen zal stellen en niet met jullie in discussie zal gaan. Het interview wordt opgenomen op video en op een voicerecorder. De beelden en geluiden zijn alleen voor mijn eigen gebruik. Is er iemand van jullie die zegt; ik wil niet op video worden opgenomen? (zo ja, deze persoon niet in beeld). Mocht een vraag van mij niet duidelijk zijn, zeg het dan gerust. En ik nodig jullie van harte uit om elkaar aan te vullen, en open en eerlijk je mening met mij te delen. Ook als je denkt; ik vind hier wat anders van dan de rest, hoor ik het graag. Ben ik voldoende duidelijk geweest? Zijn er nog vragen? Zullen we dan beginnen?			
	Item	Vraag	Doorvragen
1	Algemene indrukken: Beeld	Wat versta je onder peercoaching? Hoe vond je het om dit te doen?	
2	Algemene opbrengsten	Wat heeft het jullie opgeleverd als peercoach?	Zie volgende vragen (2a, 2b en 2c)
2a	Opbrengsten coachvaardigheden	Welke coachingsvaardigheden heb je toegepast of kunnen oefenen? Denk aan gesprekstechnieken of je coachingshouding. Als je kijkt naar het begin van het traject en nu, waar sta je dan tov je coachingsvaardigheden Waar merk je dat aan? Welk aandeel schrijf je toe aan de peercoaching en dus niet aan de lessen leefstijlcoaching?	<i>Doorvragen op:</i> doelen helpen stellen strategie helpen bepalen actief luisteren doorvragen parafraseren samenvatten vertrouwen
2b	Opbrengsten Tacit knowledge	Welke kennis of ervaringen heb je overgedragen aan je eerstejaars ? In hoeverre ben je je bewuster geworden van kennis of ervaringen die je had? (bij antwoord "meer") Kan je daarvan een voorbeeld geven?	
2c	Opbrengsten betrokkenheid	In hoeverre voel je je verbonden bij deze opleiding? Hoe uit zich dat? In hoeverre voel je je verbonden bij anderen op de opleiding? (eerstejaars, docenten, studiegenoten) Hoe uit zich dat? Denk je dat de peercoaching daar een rol in heeft gespeeld? Zo ja, op welke manier?	

3	Gerichtheid behalen doelen	In hoeverre heb je aangestuurd op het werken aan doelen? (indien sprake van doelen) Welke doelen of hulpvragen zijn besproken?	Doorvragen op leer- of studiedoelen Doorvragen op sociaal em. doelen
4	Fit tutor-tutee	Heb je het gevoel dat er wel/geen fit of match was tussen jou en je eerstejaars? Zo ja/nee – waaraan merkte je dat?	Evt. doorvragen In hoeverre heb je jezelf als professional ervaren in het contact met je eerstejaars? In hoeverre voelde je jezelf bekwaam als coach? In hoeverre kwamen ook persoonlijke onderwerpen aan bod? In hoeverre voelde je je op je gemak bij elkaar?
5	Frequentie van contact	Hoe kijken jullie terug op het feit op het aantal keren dat er gecoached is? Wetende dat er in blok 2 weinig mogelijkheden waren ivm het rooster? Wat zou een wenselijke frequentie zijn volgens jullie?	
6	Gebruik van social media	Welke rol hadden de apps? Op de vragenlijsten gaven jullie meerdere onderwerpen aan, zoals Welke daarvan zijn meer inhoudelijk besproken? Wat was het effect daarvan?	
7	Gebruik van methodieken	Heb je de Zip Coach waaier gebruikt? Zo ja, op welke manier? Zo nee, waarom niet? Evt: in hoeverre vond je de waaier een nuttige tool?	Indien “Nee”: checkvraag: In hoeverre heb je wel of niet vragen van de zipcoachwaaier gebruikt, zonder dat je de waaier bij je had?
8	Relevantie van het padlet	Wat vind je van de keuze van een padlet als instrument om informatie te krijgen of uit te wisselen? Wat vond je van de informatie van anderen (docent, andere coaches) op het padlet?	
10	Algemeen evaluatief Bevorderend/ belemmerend	Hoe tevreden ben je over de peercoaching? Zou je dat willen toelichten? Wat van de peercoaching vond je eventueel bevorderend of belemmerend? Welke meerwaarde denk je dat het voor de eerstejaars kan hebben/ of niet? Heb je tips of ideeën voor de inrichting van peercoaching in het volgende schooljaar?	Doorvragen: in welk semester zou dit moeten starten en

			waarom? In sem 2 gaan de nieuwe eerstejaars nu heel gericht werken aan doelen stellen voor hun studie en stage. In hoeverre is hierbij een rol voor peercoaching denkbaar?
--	--	--	--

BIJLAGE 7: LEIDRAAD DOCENTEN

Wie van jullie heeft signalen opgevangen van studenten over het peercoachingsproject? (aantal noteren)

Welke signalen hebben jullie opgevangen van studenten die meedoen aan het project als coach?

Doorvragen

Signalen over werkwijze

Signalen over opbrengsten

Welke signalen hebben jullie opgevangen van studenten die meedoen aan het project als coachee, dus de eerstejaars?

Doorvragen

Signalen over werkwijze

Signalen over opbrengsten

Hebben jullie eventueel ook signalen opgevangen van studenten die niet deelnemen aan deze innovatie?

Zo ja, welke

BIJLAGE 8: PADLET PEERCOACHING

https://padlet.com/sh_baarda/peercoaching

BIJLAGE 9: TRAININGSOPZET PEERCOACHING

Thema: reflecteren op doelen 16.30-19.30 (max) Leerdoelen: De deelnemer: • Laat in de training zien dat hij de basistechnieken en principes van coaching kan toepassen: luisteren, samenvatten, doorvragen, vanuit een gelijkwaardige niet oordelende houding. • Laat in de training zien dat hij de stappen van de methode Zip Coach (reflecteren op: doelen stellen- plannen- monitoren- evalueren) in de basis kan toepassen in een coachgesprek. • Kan uitleggen wat het verschil is tussen een medestudent helpen met een vraag, of ondersteunen in zelfregulering van zijn leerproces. • Kan minimaal 1 voordeel noemen van peercoaching: het spreken van elkaars taal, het beter begrijpen van het probleem waar de ander mee zit en het ervaren van laagdrempeligheid om de ander te benaderen, het vaardiger worden in coachende gesprekvoering • Kan werken met de padlet, door er iets op te plaatsen en te reageren op een bijdrage van een ander <i>Nota bene: Bijstelling doelen en programma eventueel nog nodig na verzamelen verwachtingen deelnemers</i>			
Locatie: Mixed Zone (docenten en studentenruimte met zitbanken, sta- en zittafels, en beamer)			
	Wat	Toelichting	Werkvorm
16.30-16.55 (25 min)	Welkom en kennismaking	Ontspannen inloopmoment met Koffie en thee bij de statafels, gevolgd door kennismaking.	Kennismaking: kies 1 kaart uit de stapel kaarten met visuele afbeeldingen. Een kaart die iets over jou zegt waarom je hier bent. Om de beurt toelichten. Aanwezige docenten doen mee.
16.55-17.10 (15 min)	Introductie en programmaschets	korte introductie doel van peercoaching, en waarom wij daarmee starten. Programmaschets.	Mondelinge toelichting Programma zichtbaar op beamer/flipover
17.10-17.30 (20 min)	Onbewuste kennis bewust maken	Tutors bewust maken van de vragen die eerstejaars kunnen hebben, en van de onbewuste kennis die zij hierover hebben	In duo's noteren van vragen die een eerstejaars kan hebben. Daarna andere duo's die vragen laten beantwoorden vanuit hun eigen ervaring.
17.30-17.50 (20 min)	Uitleg peercoachingstraject	Toelichting werkwijze peercoaching en padlet (voor de training hebben de tutors hierover al documentatie via de mail ontvangen) Padlet toelichten	Korte presentatie, met daarna gelegenheid voor het stellen van vragen. Valkuilen door de groep laten benoemen. Samen het padlet bekijken en de functie toelichten. Is het gelukt daar iets op te zetten?
17.50-18.10 (20 min)	Korte oefening met gespreksvoering gericht op zelfsturing (nog zonder voorinfo)	Oefenen met basisvaardigheden (noem evt kort Luisteren, Samenvatten, doorvragen) aan de hand van een leervraag, gericht op	Aan de hand van een eenvoudige leervraag (casussen op papier) elkaar in drietallen coachen. 1 tutor, 1 tutee en 1 observant. Opdracht: probeer de ander zo te coachen dat hij zelf gaat

		zelfsturing	nadenken over zijn leervraag en met eigen oplossingen komt.
18.10-18.30 (20 min)	Soep en broodjes	Liefst nadat er geoefend is, zodat ze daar voor de pauze al even ervaring mee hebben opgedaan	
18.30-18.45 (15 min)	Reflectiecirkel methode Zip	bespreken valkuilen van de rol van helper en wat daarvan het gevolg is voor het leerproces van de ander. Uitleg van zelfregulering als doel, en uitleg methode Zip Coach, parallel leggen naar PDCA cirkel van Korthagen (die kennen ze).	Valkuilen “helper” bevragen bij de groep Korte toelichting stappen methode Zip Coach
18.45- 19.05 (20 min)	Oefenen met gespreksvoering en methode Zip Coach	De deelnemers blijven de technieken LSD toepassen, maar voeren het gesprek nu met behulp van de stappen van de methode Zip Coach	Dezelfde coachingsvorm in nieuwe drietallen. 2 x uitproberen (10 min per gesprek) . Starten met koetjes en kalfjes
19.05-19.15	Plenaire terugblik ZIP Coach en vragen	Hoe was het om hiermee te werken? Wat kwam je tegen	
19.15-19.30	Evaluatie	Evaluatie	Reacties uit de groep vragen: meerwaarde, zie je het zitten, waar heb je nog vragen over, een volgende training nuttig / nodig?

Eventueel tussendoor een of meer minibreaks van 5 min bij punten van verzadiging

BIJLAGE 10: MATCHING TUTOREN MET TUTEES

Beste eerstejaars student.

Jij gaat deelnemen aan het project peercoaching. De studieloopbaanbegeleiders (slb-ers) gaan alle 1^e jaars studenten die aan dit project meedoen koppelen aan een 3^e jaars coach. Om iedereen zo goed mogelijk te kunnen koppelen houden zij graag rekening met jouw wensen. Zou je daarom de volgende vragen willen invullen?

Met de informatie die jij op dit blad noteert wordt vertrouwelijk omgegaan. Alleen je slb-er en de onderzoeker krijgen deze informatie te zien.

Wil je het ingevulde antwoordformulier nog deze week aan jouw slb-er geven svp?

Voornaam:Achternaam:
Vraag1 : Wat verwacht jij van je coach? Bij wat voor vragen of problemen die je <u>zou</u> kunnen hebben moet hij/zij je kunnen ondersteunen?
Vraag 2: Wat voor type persoon heb jij het liefste als coach? Welke kwaliteiten moet hij/zij bezitten, welke persoonlijke kenmerken of eigenschappen? En heb je voorkeur voor een jongen of een meisje?
Vraag 3: Heb je nog andere wensen, vragen of opmerkingen over de peercoaching?

Hartelijk dank voor het invullen!

BIJLAGE 11: ZIP COACH

Reflecteren

Doel stellen

- Wat is nuttig voor je om het vandaag over te hebben?
- Beschrijf eens hoe je daarmee omgaat?
- Wat lukt daarin al goed? Hoe komt dat?
- Wat lukt daarin nog niet zo goed? Hoe komt dat?
- Wat wil je bereiken?
- *Check* Is het doel concreet, haalbaar, uitdagend?

Plannen

- Hoe ga je jouw doel aanpakken?
- Wat ga je doen? En wat nog meer?
- Wanneer en hoe ga je dit uitvoeren?
- Op welk punt ga je nu specifiek letten?

Monitoren

- Wat wilde je bereiken?
- Hoe heb je dat tot nu toe gedaan?
- Wat gaat daarbij goed? Hoe komt dat?
- Wat kan er beter? Hoe komt dat?
- Wat ga je nog doen om jouw doel te bereiken?

Evalueren

- Wat wilde je bereiken?
- Is dat gelukt?
- Wat was je aanpak?
- Hoe is dat gegaan? Hoe kwam dat?
- Wat betekent dit voor jouw doel / een volgend doel?

BIJLAGE 12: CODERINGSLIJST INTERVIEWS

Nota bene: de coderingslijst is rechtstreeks afgeleid uit het conceptueel model (bijlage 2).

Coderingslijst verkort	
Betrokkenheid- bij de opleiding- gedragsmatig	A1-gedrag
Betrokkenheid- bij de opleiding- cognitief	A1-cog
Betrokkenheid- bij de opleiding- soc. em	A1-se
Betrokkenheid- bij de ander- gedragsmatig	A2-gedrag
Betrokkenheid- bij de ander- cognitief	A2-cog
Betrokkenheid- bij de ander- soc. em	A2-se
Zelfregulering- doelen stellen	C1
Zelfregulering- plannen	C2
Zelfregulering- zelfmonitoring	C3
Zelfregulering- evaluatie	C4
Zelfregulering- reflecteren	C5
Coachingsvaardigheden -doelen stellen	D1
Coachingsvaardigheden- strategie bepalen	D2
Coachingsvaardigheden- gespreksvaardigheden	D3
Coachingsvaardigheden- vertrouwen schenken	D4
Tacit knowledge- vuistregels	E1
Tacit knowledge- verborgen kennis	E2
Vragen kunnen stellen aan peers	F
Gerichtheid op het behalen van leerdoelen	G1-leer
Gerichtheid op het behalen van soc-em doelen	G2-se
Fit tutor-tutee-vertrouwensband	H1
Fit tutor-tutee-professionele begeleiding	H2
Fit tutor-tutee- prettig voelen bij elkaar	H3
Frequentie van contact-aantal sessies	I1
Frequentie van contact-contacten buiten sessies	I2
Communicatiemiddelen-face to face	M1
Communicatiemiddelen –social media	M2
Omgaan met lastige situaties/ problemen	N1
Aanbeveling (evt gevolgd door code)	<i>Aanbeveling</i>

BIJLAGE 13: ACHTERGRONDEN ONTWERP INTERVENTIE

De *gewenste leeropbrengst* is volgens het docententeam dat tutees in toenemende mate zelfregulerend leren, op een manier die studenten helpt de beroepspraktijk beter te begrijpen en zich studievaardigheden en beroepscompetenties eigen te maken (teamoverleg d.d. 4-11-2014 en 6-2-2015). Het past ook binnen de beroepscontext waarin van toekomstige beroepsbeoefenaars wordt gevraagd dat zij vlot kunnen inspelen op veranderende situaties en dat vergt onafhankelijk, zelfredzaam en kritisch gedrag (Kessels, 2004). De sociaal constructivistische visie op leren is *intern consistent* met dit gewenste leerproces. In de aanleiding stonden al enkele verrijkende factoren op macroniveau beschreven die de *externe consistentie* verhogen, zoals de aansluiting van de interventie bij het onderwijsbeleid van de HAN. Op microniveau is een beperkende factor dat studenten hiervoor geen studiepunten krijgen. Het is spannend of het redelijk vrijblijvende karakter (ondanks de eis aan studenten dat ze elkaar om de zoveel tijd zien) ook daadwerkelijk leidt tot frequente en intensieve coaching en begeleiding tussen peers. Een verrijkende contextfactor is het enthousiasme en betrokkenheid van de werkgroepleden bij de interventie. Vanuit hun motivatie en competentie kunnen ze de derdejaars goed begeleiden tijdens de uitvoering van het traject. Een struikelblok kan de hoeveelheid beschikbare tijd zijn. Het is aan te bevelen hiervoor taakuren op te nemen in de inzet van docenten.

De belangrijkste *ontwerpeisen* volgen uit het vooronderzoek Peercoaching (Baarda, 2015a), het theoretisch kader, literatuur over ontwerpen en de eisen van het ontwerpteam. Het programma van eisen is als volgt:

- een combinatie van coaching en feedback op de dagelijkse praktijk van werken
- sturing op het stellen van doelen, plannen, monitoren en evalueren, via reflectie.
- vaste ontmoetingsmomenten
- de eigen leervragen van tutees staan centraal, maar informatieve vragen moeten mogelijk blijven
- uitgaande van een match tussen de tutor en tutee en aandacht voor de realisatie van een vertrouwensband
- start in september 2015, met een minimale duur tot februari 2016 (een heel semester)
- zoveel mogelijk onder schooltijden
- met gebruik van adequate coachingsvaardigheden door hiertoe getrainde studenten
- en just-in-time support en advies van docenten (Nichting, presentatie d.d. 29 mei 2015)

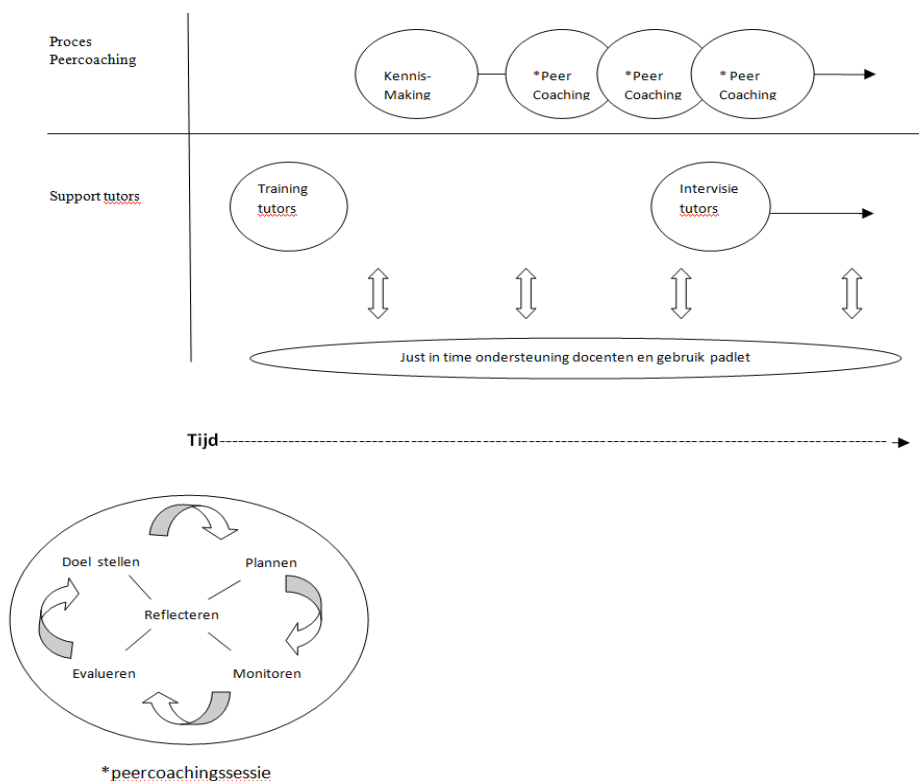
Rekening houdend met de wenselijke opbrengsten en condities die voortvloeiden uit het theoretisch kader, heeft het ontwerpteam een programma van eisen en ontwerpregels opgesteld, die leidend zijn voor de inrichting van de interventie. Vervolgens zijn deze doorvertaald in de volgende *ontwerpkeuzes*.

Ten eerste is een *klik tussen tutor en tutee* van belang voor een goede start en het opbouwen van een vertrouwensband. Dit wordt gerealiseerd doordat de tutees tijdens een introductiebijeenkomst hun verwachtingen ten aanzien van de coach, wenselijke type coach, eventuele voorkeur voor sekse en persoonlijke kwaliteiten noteren (bijlage 2). De tutors kunnen aangeven of zij een voorkeur hebben voor iemand van gelijke of de andere sekse. De slb-er houdt een duidelijke stem in het geheel bij het indelen van de drietallen. Hij heeft als geen ander zicht op persoonskenmerken en ervaringen van de studenten, wat de matching ten goede komt. De slb-er houdt gedurende het proces vinger aan de pols of er daadwerkelijk een klik is. Zo niet, dan volgt er een triade gesprek met de docent en wordt er eventueel een andere tutor aangesteld.

Ten tweede moeten tutors kunnen *terugvallen op ondersteuning* bij het coachproces. De tutors worden op verschillende manieren ondersteund; door een training, intervisie, een padlet en ondersteuning op aanvraag. Voorafgaand aan het peercoachingstraject krijgen de tutors een training. Tijdens de training krijgen tutors uitleg en oefening over hun wenselijke rol als ondersteuner van leerprocessen. De methodiek ZIP coach (Idema & Torenbeek, 2015) wordt geïnstrueerd en geoefend. ZIP coach, voluit Zelfregulering in de Praktijk, gaat uit van de reflectie op doelen-plannen-monitoren-evalueren (zie ook visualisatie ontwerp). Dit instrument is in lijn met het wenselijke effect op zelfsturing van de tutees. Ook wordt de padlet geïntroduceerd, waarop meerdere methodieken te vinden zijn. Gedurende het traject vinden er ook 2 intervisiebijeenkomsten voor tutors plaats.

Deze wordt begeleid door een 4^e jaars student PMT, met ruime ervaring in peercoaching. Op deze manier werkt de peercoaching ook door naar ouderejaars studenten onderling. De intervisie wordt ingericht volgens een incidentmethode waarmee de PMT-er al ervaring heeft, om zoveel mogelijk bij haar expertise aan te sluiten. Dit is de Ballint methode. De opleiding SBE gebruikt een vergelijkbare methode, dus visie en werkwijze komen overeen. Een docent draait de eerste intervisiebijeenkomsten mee, maar laat de sturing zoveel mogelijk aan de groep over. Het traject wordt verder ondersteund door een padlet voor docenten en tutores. Op dit padlet worden methodieken geplaatst en besproken ter ondersteuning van de peercoaching. Ook worden hier ervaringen gedeeld over elke coachingssessie. Het ontwerpteam is het hele traject beschikbaar voor just-in-time ondersteuning op aanvraag en op maat. Ook polst dit team regelmatig bij alle betrokkenen hoe het gaat. Dit traject biedt ruime ondersteuning aan de tutors op een manier die ze eigenaarschap geeft.

Ten derde moet de coaching uitgaan van *eigen leer- en hulpvragen* van de tutees. Het *gewenste leerproces* voor de tutees is het leren van studie- en werkervaringen door het krijgen van feedback en door te reflecteren op de dagelijkse praktijk (De Bie & De Kleijn, 2001; Ladyshevsky, 2006; Reigeluth, 2009, p. 459, p.474; Streumer & Van der Klink, 2004). Dit met als toevoeging: door het delen en spiegelen van betekenissen, vanuit een dialoog met anderen (Nicol, 2006). Dit raakt aan de leerdynamiek van studieloopbaanontwikkeling waarbinnen studenten “greep willen krijgen op het eigen studie- en werkproces, zodat succes vanzelfsprekender wordt” (De Bie en De Kleijn, 2001, p. 49). De tutors kunnen de tutees helpen om de juiste vragen te stellen vanuit zelfgekozen elementen van reflectie vanuit principes van de ervarings-reflectieleerlijn (De Bie en De Kleijn, 2001). Het docententeam benadrukt dat ook “gewone” vragen aan de tutor mogelijk moeten zijn, zonder dat de tutor het leerproces gaat overnemen. De kunst van de tutor is om niet enkel advies te geven, maar om door te vragen naar doelstellingen en strategieën die de tutee voor ogen heeft (gesprek met Kamphuis, docent SBE, op 11 mei 2015). Zie voor een visualisatie van het ontwerp figuur 1.



Figuur 1: Visualisatie ontwerp

BIJLAGE 14: OPERATIONALISERING EN ANALYSEKADER INTERVIEWLEIDRADEN

Nota bene: in de loop van het onderzoek zijn de deelvragen inhoudelijk anders georganiseerd. De interviewleidraden gaan van een andere indeling van deelvragen uit. De vragen dekken evenwel dezelfde lading.

Hoe zijn de peercoachingssessies georganiseerd en hoe is deze organisatie beleefd?			
meetinstrument	Evt vragen/schalen	data analyse	Resultaten
korte deels open, deels gesloten vragenlijst (tutors en tutees)	<u>Frequentie van sessies:</u> Hoe vaak hebben jullie elkaar live ontmoet voor een coachgesprek? Invulschema per maand	Aantal coachingssessies en verdeling over de maanden, per coach	Kwantitatieve gegevens
	<u>Inzet social media</u> <u>Frequentie</u> Hoe vaak hebben jullie met elkaar gecommuniceerd op een van de volgende manieren? <u>App</u> : aantal apps zelf verstuurd: x aantal apps ontvangen: x <u>Skype</u> : aantal skype sessies <u>Mail</u> : aantal mails zelf verstuurd: x aantal mails ontvangen: x Andere media, namelijk:..... (aantal keer benut x)	Aantal contacten buiten de coachingssessies om, per middel: app, skype, mail	Kwantitatieve gegevens

	<u>Onderwerpen</u> Als je met een of twee eerstejaars (resp. je coach) gebruik hebt gemaakt van social media, welke onderwerpen zijn dan aan bod gekomen? - Plannen van een afspraak X - Inhoudelijke vraag over (vul elke inhoudelijke vraag apart in svp) • Inhoudelijk antwoord, namelijk (vul elk inhoudelijk antwoord apart in svp)....		
		Deductieve codes zelfregulering - Doelen stellen - Planning - Zelfmonitoring - Evaluatie - Reflecteren - Niet-specifiek - Geen opbrengst Deductieve codes tacit knowledge - Vuistregels - Verborgene kennis	
	<u>Relevantie van het padlet</u> Hoe vaak heb je het padlet Peercoaching bekeken in het afgelopen semester?	Daadwerkelijk gebruik (≥ 3)	Kwantitatieve gegevens
	<u>Gerichtheid op het behalen van doelen</u> In hoeverre heb je aangestuurd op het werken aan doelen? (indien sprake van doelen) Welke doelen zijn besproken?	Deductieve codes: Sturen op het stellen of bereiken van Leer- of studiedoelen Sturen op het stellen of bereiken van sociaal – emotionele doelen	
Interviewleidraad tutors (e)	<u>Fit tutor-tutee</u> Heb je het gevoel dat er wel of geen fit of match was tussen jou	Deductieve codes: - Gevoel van vertrouwen - Gevoel van fit	

	en je eerstejaars? Zo ja/nee – wat heb je ervaren? <i>Evt. doorvragen</i> In hoeverre heb je jezelf als professional ervaren in het contact met je eerstejaars? In hoeverre voelde je jezelf bekwaam als coach? In hoeverre kwamen ook persoonlijke onderwerpen aan bod? In hoeverre voelde je je op je gemak bij elkaar?	- Professionele houding en gedrag - Coachbekwaam - Geen andere wensen,	
	<u>Gebruik van social media</u> Hoe kijk je terug op het gebruik van social media? (apps/ mails)		
	<u>Gebruik van methodieken</u> Heb je de Zip Coach waaier gebruikt? Zo ja, op welke manier? Zo nee, waarom niet? Evt: in hoeverre vond je de waaier een nuttige tool? <i>Indien "Nee": checkvraag:</i> In hoeverre heb je wel of niet vragen van de zipcoachwaaier gebruikt, zonder dat je de waaier bij je had?	Deductieve code: - Zichtbaar gebruik Zipcoachwaaier - Stappen ZIPcoach waaier benut	
	<u>Relevantie van het padlet</u> Wat vind je van de keuze van een padlet als instrument om informatie te krijgen of uit te wisselen? Wat vond je van de informatie van anderen (docent, andere coaches) op het padlet?	Deductieve code - Nut padlet	

	<u>Relevantie van de intervisie</u>	Deductieve code - Nut intervisie	
c) Interviewleidraad tutees	<i>Opzet op vergelijkbare wijze als tutees.</i>		
Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren van de peercoaching?			
meetinstrument	Evt vragen/schalen	data analyse	Resultaten
Interviewleidraad tutors	Wat van de peercoaching vond je eventueel bevorderend of belemmerend? <i>Doorvragen bij tutees:</i> Hoe tevreden ben je over de peercoaching? Waar komt dat door? Heb je tips voor de inrichting van peercoaching in het volgende schooljaar?	Uit alle bovenstaande deelvragen zullen al elementen boven komen drijven die door respondenten als bevorderend of belemmerend worden ervaren. Daarbij komt met deze checkvraag (links) mogelijk extra informatie. Hiervoor kunnen alle tot nu toe genoemde deductieve codes gebruikt worden.	
Interviewleidraad tutees	Wat van de peercoaching vond je eventueel bevorderend of belemmerend? <i>Doorvragen bij tutors</i> Hoe tevreden ben je over de peercoaching? Waar komt dat door? Heb je tips voor de inrichting van peercoaching in het volgende schooljaar?		
Wat zijn zelfgerapporteerde opbrengsten onder tutees en tutors?			
Interviewleidraad tutees	<u>Onderdeel Zelfregulering</u> Als ik kijk naar de opbrengsten die jullie in de vragenlijst aangeven, dan valt op dat <i>(later vragen over toevoegen)</i> <i>Doorvragen naar (zie leidraad)</i> -doelen stellen	<u>Onderdeel Zelfregulering</u> Deductieve analyse door beschrijvende statistiek. Deductieve codes zelfregulering: - Doelen stellen - Planning - Zelfmonitoring - Evaluatie - Reflecteren - Niet-specifiek - Geen opbrengst	beschrijving patronen opbrengsten tutees in zelfregulering en betrokkenheid ‘ overeenkomsten en verschillen aangeven met de vragenlijsten (of pas bij onderdeel conclusies?)

	-plannen -monitoren -evalueren -reflecteren <u>Onderdeel Betrokkenheid</u> In hoeverre voelen jullie je verbonden bij deze opleiding? <i>Doorvragen:</i> Geldt dat ook voor jou/ is dat anders voor jou? Waar blijkt dat uit? Denk je dat de peercoaching daar een rol in heeft gespeeld? Zo ja, op welke manier? In hoeverre voel je je verbonden bij je studiegenoten? In hoeverre voel je je verbonden bij je coach <i>Doorvragen:</i> Denk je dat de peercoaching daar een rol in heeft gespeeld? Zo ja, op welke manier?	<u>Onderdeel Betrokkenheid</u> Deductieve codes betrokkenheid - Intellectueel verbonden met de opleiding - Gevoelsmatig verbonden met de ander - Sociaal verbonden met opleiding - Gevoelsmatig verbonden met de ander - Sociaal verbonden met de ander	
Extra open vraag bij 2 ^e afname vragenlijst:	Vraag: Kan je een voor jou belangrijk moment uit het afgelopen half jaar beschrijven waarin je iets hebt geleerd of ontwikkeld dat door de peercoaching komt? Probeer deze gebeurtenis zo precies mogelijk te beschrijven in een verhaalvorm.	Deductieve analyse door beschrijvende statistiek. Deductieve codes zelfregulering - Doelen stellen - Planning - Zelfmonitoring - Evaluatie - Reflecteren - Niet-specifiek - Geen opbrengst - + Deductieve codes betrokkenheid - Gevoelsmatig verbonden met de ander - Sociaal verbonden met de ander - Intellectueel verbonden met	beschrijving patronen opbrengsten tutees

		de opleiding - Gevoelsmatig verbonden met de ander - Sociaal verbonden met opleiding	
Interviewleidraad tuteurs	In hoeverre heeft de peercoaching jou iets opgeleverd? Kan je daar iets over vertellen? Je gaf in je vragenlijst als meerwaarde aan dat (<i>citaat</i>). Kan je daar eens meer over vertellen? Of: op de vragenlijst gaven enkelen van jullie als meerwaarde aan dat.... Kunnen jullie daar eens meer over vertellen? <i>Doorvragen</i> (zie leidraad) indien mogelijk op concepten zelfregulering	Idem zie hierboven	
Wat is de ontwikkeling in coachvaardigheden, expliciteren van tacit knowledge en betrokkenheid onder de tutors?			
meetinstrument	Evt vragen/schalen	data analyse	Resultaten
Interviewleidraad tutors	<u>Algemeen:</u> Welke meerwaarde heeft deze peercoaching voor jullie gehad?	Alle onderstaande coderingen bij deze deelvraag bruikbaar	beschrijving opbrengsten tutors in coachvaardigheden, expliciteren van tacit knowledge en betrokkenheid
	<u>Onderdeel coachvaardigheden (evt)</u> Welke coachingsvaardigheden heb je toegepast of kunnen oefenen? Denk aan gesprekstechnieken of je coachingshouding. Zijn je coachingsvaardigheden naar jouw idee toegenomen? Zo ja, waar merk je dat aan?	<u>Onderdeel coachvaardigheden</u> Deductieve codes: - Doelen stellen - Strategie bepalen - Vertrouwen - Gespreksvaardigheden (parafraseren, samenvatten, actief luisteren)	

<i>Doorvragen op: doelen helpen stellen, strategie helpen bepalen, actief luisteren, parafraseren, samenvatten, vertrouwen</i>	
<u>Onderdeel tacit knowledge (evt)</u> Welke kennis of ervaringen heb je overgedragen aan je eerstejaars ? In hoeverre ben je je bewuster geworden van kennis of ervaringen die je had? (<i>bij antwoord "meer"</i>) Kan je daarvan een voorbeeld geven?	<u>Onderdeel Tacit knowledge</u> Deductieve codes - Vuistregels - Verborgen kennis
<u>Onderdeel Betrokkenheid</u> In hoeverre voelen jullie je verbonden bij deze opleiding? <i>doorvragen:</i> Geldt dat ook voor jou/ is dat anders voor jou? Waar blijkt dat uit? Denk je dat de peercoaching daar een rol in heeft gespeeld? Zo ja, op welke manier? In hoeverre voel je je verbonden bij anderen op de opleiding? (eerstejaars, docenten, studiegenoten) <i>Doorvragen:</i> Denk je dat de peercoaching daar een rol in heeft gespeeld? Zo ja, op welke manier?	<u>Onderdeel Betrokkenheid</u> Deductieve codes - Intellectueel verbonden met de opleiding - Gevoelsmatig verbonden met de ander - Sociaal verbonden met opleiding - Gevoelsmatig verbonden met de ander - Sociaal verbonden met de ander