

Bedankt voor het downloaden van dit artikel. De artikelen uit de (online)tijdschriften van Uitgeverij Boom zijn auteursrechtelijk beschermd. U kunt er natuurlijk uit citeren (voorzien van een bronvermelding) maar voor reproductie in welke vorm dan ook moet toestemming aan de uitgever worden gevraagd.

Boom

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikelen 16h t/m 16m Auteurswet 1912 jo. Besluit van 27 november 2002, Stb 575, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht te Hoofddorp (postbus 3060, 2130 KB, www.reprorecht.nl) of contact op te nemen met de uitgever voor het treffen van een rechtstreekse regeling in de zin van art. 16l, vijfde lid, Auteurswet 1912.

Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro).

No part of this book may be reproduced in any way whatsoever without the written permission of the publisher.

info@boomamsterdam.nl
www.boomuitgeversamsterdam.nl

Coach de coach

De soms succesvolle,
soms weerbarstige
praktijk van

taal- coaches

Het onderwijs verandert en dus verandert ook het taalbeleid in het onderwijs. De tijd van leerlingen uit de les halen voor bijles Nederlands is al lang voorbij. Alle docenten zijn taaldocent geworden en stimuleren de taalvaardigheid van de leerlingen binnen hun vak.

Taalcoördinatoren en docenten Nederlands vormen zich om tot taalcoach. Zij stimuleren, confronteren, masseren, observeren, maar het pad van de taalcoach is hobbelig en zeer steil. Bij elke grote vernieuwing, zoals competentiegericht leren en het nieuwe leren, lijkt de aandacht voor taal ondergesneeuwd te raken. En dat terwijl er een steeds groter beroep wordt gedaan op de taalvaardigheid van de leerlingen. Het vraagt dan ook veel geduld en doorzettingsvermogen om de aandacht voor taalontwikkeling levend te houden.

Op pagina 10 en volgende was er aandacht voor de kansen en bedreigingen van het Nieuwe Leren voor Nt2-leerders. Op de komende pagina's vragen we uw aandacht voor de soms succesvolle, soms weerbarstige praktijk van taalcoaches. Voorafgaand beschrijft Kris van den Branden verschillende vormen van coaching (*docenten die elkaar ondersteunen*).

Belangrijk nieuws is ook dat Nederlands in het (v)mbo binnenkort een adequaat beschrijvingskader heeft, gebaseerd op het Common European Framework. Christel Kuijpers en Ilona Schot geven op pagina 34 e.v. alvast een voorproefje van het raamwerk, dat in de nabije toekomst een van de belangrijkste hulpmiddelen van taalcoaches zal zijn.

Redactie LES



Levenslang leren vormt niet alleen voor cursisten, maar ook voor docenten een nobele ambitie. Docenten kunnen zich verder bekwalen in hun vak via het volgen van nascholing en het lezen van didactische literatuur, maar steeds vaker wordt benadrukt dat vooral overleg en reflectie met collega-docenten of ondersteuning door een centruminterne coach een krachtige hefboom tot deskundigheidsbevordering kunnen vormen.

In dit artikel presenteert Kris van den Branden een aantal principes en voorbeelden van hoe centruminterne coaching kan worden vormgegeven.

Onderwijs geven is een complex gebeuren: docenten moeten in de klas met veel verschillende aspecten tegelijk rekening houden. Borg (2003) beschrijft docenten daarom als professionals die in hun klaspraktijk voortdurend allerlei beslissingen moeten nemen en keuzes maken. Dat doen ze niet willekeurig. Integendeel, ze doen dat op basis van een complex netwerk van overtuigingen, kennis en intuïties (in de literatuur vaak samengevat onder de term 'subjectieve onderwijstheorie'). In de eerste plaats ontstaat die subjectieve onderwijstheorie op basis van de eigen ervaringen die de docenten hebben opgedaan als student en als lesgever: de subjectieve onderwijstheorie van docenten wortelt zeer sterk in de praktijk van het 'echte' onderwijs.

Heel wat onderzoek toont aan dat het niet eenvoudig is om als buitenstaander in te grijpen op de professionele groei van docenten. Nascholing of opleiding die te ver afstaat van de echte klaspraktijk heeft weinig impact op docenthandelen. Wie docenten via coaching wil stimuleren om deskundiger te handelen, kan dus maar best van de klaspraktijk uitgaan. De echte klaspraktijk is dus niet zozeer de werkvloer waarin het geleerde moet worden toegepast; de klaspraktijk is in de eerste plaats de voedingsbodem van waaruit echt leren kan ontspringen.

Een reflectiecyclus opzetten

Dat men docenten, in het verhogen van hun professionele deskundigheid, moet benaderen vanuit hun klaspraktijk wil niet zeggen dat men de docen-



**De klaspraktijk
is in de eerste plaats
de voedingsbodem
van waaruit
echt leren
kan
ontspringen.**

ten maar gewoon moet vragen om les te geven en dat de rest dan wel vanzelf zal komen. Docenten leren niet zomaar 'al doende'. Een krachtige impuls tot groei kan uitgaan van het bewust stilstaan bij ervaringen, de zgn. 'reflectie'. Een van de meest cruciale rollen van de coach bestaat erin om de docent impulsen te geven om tot een diepgaande reflectie te komen rond de acties die hij in de betekenisvolle context van het lesgeven opdoet. De befaamde reflectiecyclus van Korthagen (1982, 1993) biedt in dit verband een interessant vertrekpunt.

In dit model worden vijf fases onderscheiden : _____

De cyclus begint en eindigt met handelen, waarbij de docent ervaringen in de praktijk opdoet. Na de eerste fase van handelen blik de docent terug op zijn ervaring. Die terugblik leidt tot een diepgaande analyse van wat er gebeurde, waarom dat gebeurde, wat er misliep, en wat de invloed van de context en de andere actoren daarin was. Vervolgens legt de lesgever links met ervaringen uit vorige lessen. Idealiter leidt deze analyse tot de 'positieve ontdekking' van een probleem dat het verdient om aangepakt te worden, en het uitproberen van alternatieven tijdens een volgende praktijkervaring.

Sommige docenten passen deze reflectiecyclus spontaan toe. Vele andere docenten doen dat echter veel minder, en kunnen daarbij de impulsen van een coach goed gebruiken. In wat volgt, stel ik een aantal werkvormen voor waarbij de centruminterne coach, via het opzetten van een reflectiecyclus, zijn collega's ondersteunt in het verder uitbouwen van hun professionele deskundigheid. Voorafgaand wil ik opmerken dat het model van Korthagen niet slaafs hoeft opgevolgd te worden. Er zijn talloze varianten op te bedenken. Essentieel is echter dat actie en reflectie met mekaar vervlochten blijven. Het is de taak van de interne coach om dat te stimuleren en te ondersteunen. Dat kan op verschillende manieren.



Observatie en feedback

In deze eerste vorm van ondersteuning observeert de schoolinterne coach zijn collega in de klas. Deze klasobservatie kan enkel gebeuren met de volledige goedkeuring van de gecoachte docent: ze mag niet opgedrongen worden. Kort na de geobserveerde les blikken de docent en de coach terug op de les. Cruciaal is dat de schoolinterne coach zich niet opstelt als beoordelaar. De terugblik heeft als belangrijkste doel om een constructieve dialoog over de ervaringen van de docent tot stand te brengen en indrukken en analyses uit te wisselen. Ze bestaat uit het gedetailleerd overlopen van de feiten die zich voordeden. Daarbij wordt niet alleen wat de docent dacht, deed, wou..., bekeken en besproken, maar ook wat de cursisten deden, wilden, dachten, etc. Bij de terugblik moet de docent zelf de kans krijgen om een analyse van zijn eigen handelen, en dat van zijn cursisten, tijdens de geobserveer-

de les te maken. De coach kan daarbij vragen stellen als: “wat vond je van de les?”, “wat waren je doelstellingen, en vind je dat je die gehaald hebt?” of “denk je dat het groepswerk heeft gewerkt?”. Ook waarom-vragen kunnen goed werken: “waarom heb je dat woord uitgelegd?” of “waarom heb je dat schema op het einde van de les op bord gezet?”. Dit soort vragen nopen de docent om de drijvende mentale krachten achter zijn acties naar boven te halen. Ze kunnen resulteren in een bewustwording van percepties die zijn acties bepaalden, maar voorheen grotendeels onbewust waren. De bewustwording kan er op haar beurt toe leiden dat de docent zijn percepties bijstelt en van daaruit andere accenten in zijn acties legt. Zover hoeft het echter niet per se te gaan: het is ook mogelijk dat de docent, naar aanleiding van deze terugblik, bepaalde acties van zichzelf of van zijn cursisten in de klas begint “op te merken”. Dat opmerken kan in sommige gevallen dan leiden tot het in vraag stellen van de acties en het bijstellen ervan. Een Nt2-docent die dit soort coaching (*met observatie en reflectiegesprek*) in de praktijk mocht ervaren, getuigde hierover als volgt:

“Dat vond ik er vooral goed aan: iemand anders observeert (jij in dit geval) en merkt dingen die je bij jezelf niet merkt of waar je niet altijd bij stilstaat. Bijvoorbeeld, als er niet veel interactie is, kan je die verhogen door bij bepaalde activiteiten iedereen in een groepje een rol te geven.”

Hiermee komen we aan de volgende fase van de reflectiecyclus, namelijk de bewustwording van essentiële aspecten. In deze fase proberen docent en coach samen verder te zien dan de les lang was, en door te stoten tot een diepergaande analyse van de inzichten en persoonlijke theorieën die het handelen van de gecoachte docent schragen. Dat laatste kan de coach bevorderen door zijn analyse van de les naast die van de gecoachte te leggen, en vooral door linken te leggen tussen de geobserveerde les en andere lessen, al dan niet gegeven door dezelfde docent. De opdracht van de coach is niet zozeer de docent van bepaalde waarheden te overtuigen, maar eerder de docent te ondersteunen in het onderzoeken van zijn eigen waarheden. De coach denkt niet in de plaats van de

**Alhoewel
je vaak wel
een vermoeden hebt**

**waarom
een bepaald stuk
in de les
niet zo echt goed loopt,
wordt dat veel duidelijker
als je jezelf nog eens
kan bekijken.**

docent, maar zet de docent aan het denken. De meest waardevolle conclusies in dit soort gesprek zijn de conclusies die de docent voor zichzelf trekt of die hij onderschrijft, en waarmee hij beter greep krijgt op zijn relatieve sterktes en zwaktes bij het scheppen van krachtige leeromgevingen voor zijn leerders.

Vaak leidt fase 3 tot de positieve ontdekking van ‘werkpunten’: patronen die regelmatig optreden in het handelen van de docent en waarbij deze zich niet tevreden toont omdat ze bij de cursisten niet tot het gewenste effect leiden, omdat hij er zichzelf niet gelukkig bij voelt, of omdat de doelstellingen niet gehaald worden. Die werkpunten worden in de volgende fase van het reflectiegesprek opgenomen doordat actief gezocht wordt naar alternatieve werkwijzen. Coach en docenten wegen de voor- en nadelen van die alternatieven af, en trachten samen tot een concreet voornemen te komen. Het uitproberen van de alternatieven in een nieuwe concrete klascontext maakt de cirkel rond, want het levert de docent nieuwe ervaringen op waarbij, desgewenst, opnieuw bewust kan worden stilgestaan.

Het sandwich-model

De relatie tussen coach en docent hoeft niet steeds die tussen een geobserveerde en observator te blijven. In het ‘sandwich-model’ wordt dezelfde krachtige combinatie van actie en reflectie nagestreefd, maar zit de door de gecoachte docent gegeven les tussen twee reflectiemomenten geprangd. In een eerste reflectiemoment bereiden de coach en de docent samen een

les voor. Vervolgens geeft de docent de les zonder geobserveerd te worden, maar na de les is er wel een nabespreking tussen coach en docent (tweede reflectiemoment). In dit model bestaat fase 1 dus uit een vooruitblik op de te geven les. In deze fase kunnen de coach en de docent de les samen in mekaar steken, op maat van de cursisten snijden en een aantal moeilijkheden of obstakels die dreigen te ontstaan, op voorhand bediscussiëren. Na het geven van de les is het uiteraard aangewezen dat wordt teruggeblikt (*zie spiraalmodel vorige bladzijde*), en dat voor bepaalde problemen die zijn ontstaan, alternatieven worden gezocht. Het voordeel van deze werkvorm is dat docenten die zich bedreigd voelen door observatie in de klas, dit niet hoeven te ondergaan, maar toch nog krachtig en praktijknabij ondersteund kunnen worden.

Het team-teaching-model

In dit model geven de docent en de coach de les samen. De coach fungeert daarbij als ‘tweede docent’ in de klas. Uiteraard kan dit model gecombineerd worden met elementen uit het bovenstaande sandwich-model, zoals het samen voorbereiden en nabespreken van de les. Een groot voordeel van team-teaching is dat beide docenten op gelijkwaardige manier de praktijkervaring delen en deze samen vormgeven. Hier is geen sprake van één partij die doet, en een andere die mee nadenkt, hier doen en denken beide partijen samen.

Actie en reflectie vloeien hier dus heel vaak geïntegreerd in mekaar over, alternatieven worden niet alleen samen besproken, maar bij mekaar geobserveerd of samen uitprobeerde. Ieder teamlid is actor en reflector, geobserveerde en observator tegelijkertijd. Docenten kunnen ideeën en handelingen van mekaar ‘pikken’, maar evenzeer geeft een samen-gegeven les vaak aanleiding tot een reflectie waarbij probleempunten samen zijn ervaren en daardoor nog veel sterker aanleiding geven tot een zoektocht naar alternatieven. In dit model ontsnapt de coach ook aan het gevaar waaraan coaches na verloop van tijd blootstaan, namelijk dat zij door hun collega’s worden gezien als docenten die het wel goed kunnen uitleggen, maar hun mooie woorden zelf niet altijd in de praktijk weten om te zetten.



Modelling

In lessen waarbij één docent lesgeeft en de andere observeert kunnen de rollen natuurlijk ook omgedraaid worden: de coach geeft les, en de collega observeert. In dit geval blijven de fases van het eerste model (observatie en feedback) behouden. In deze variant fungeert de coach vaak als model. Zo deed in een Antwerpse school een docent tijdens nascholingen veel nieuwe inzichten op in verband met interactieve werkvormen. Zij experimenteerde daarmee eerst in haar eigen lessen en begon daarover op zeer informele manier tijdens de koffiepauzes te vertellen. Tijdens teamvergaderingen gaf ze de kennis uit de nascholingen ook wat formeler door: ze gaf daarbij ook een uitvoerig relaas over haar eigen ervaringen in verband met coöperatief leren. Om op de vele, vaak praktische, vragen waarmee die collega's nog worstelden (bijvoorbeeld: hoe stel je de banken op? Hoe zorg je dat de organisatie vlotjes verloopt? Hoe ondersteun je? Hoe rond je een groepswerk af?) een antwoord te bieden, nodigde de coach haar collega's uit om, één voor één, een les van haar met coöperatieve werkvormen te observeren. Nadien volgde telkens een korte nabespreking. Opvallend was dat de docenten die hadden geobserveerd, vooral onder de indruk waren van het plezier dat de cursisten aan de nieuwe werkvormen beleefden, het feit dat het leereffect toch bijzonder groot bleek te zijn, en de handige

(door ervaring opgebouwde) kneepjes waarmee de docent de organisatie van het geheel onder controle wist te houden. Het modelgedrag van de coach trok een aantal collega's over de streep om in hun eigen lessen ook mondjesmaat coöperatieve werkvormen in te voeren.

Video-coaching

Deze sterk doorgedreven variant van observeren en geobserveerd worden maakt gebruik van video-opnames. Ook hier zijn talrijke varianten te bedenken, maar het basisidee blijft hetzelfde: de concrete klaservaring waarop gereflecteerd zal worden, wordt op video opgenomen. De videobeelden worden gebruikt om de reflectie op gang te brengen en te voeden. Het grote voordeel van video-coaching is uiteraard dat tijdens de terugblik de ervaring niet hoeft gereconstrueerd te worden. Opvallend is ook dat het kijken naar het eigen gedrag vaak een heel spontane, en rijke, reflectiehouding bij docenten teweegbrengt. Docenten die video-coaching bij het Centrum voor Taal en Onderwijs te Leuven volgden, reageerden in interviews die nadien werden afgenomen vaak zeer positief:

“Ik leerde vooral mijn houding als lesgever herbekijken en relativeren. Aangezien ik de methodiek (...) nu beter begrijp, kan ik er ook meer voor gaan staan. Ik kreeg ook enorm veel

bevestiging. En dat is heel aangenaam en dankbaar. Ik heb niet langer het gevoel er alleen voor te staan.”

“... alhoewel je vaak wel een vermoeden hebt waarom een bepaald stuk in de les niet zo echt goed loopt, wordt dat veel duidelijker als je jezelf nog eens kan bekijken. Ik ben vroeger ook ooit eens gefilmd tijdens een sollicitatiegesprek en vond dat destijds ook zeer leerrijk. En.. uit je fouten kan je altijd leren.”

“Als lesgever Nederlands zit je altijd alleen in een leslokaal. Er is weinig ruimte om over lessen en aanpak van lessen te spreken (wij hebben bijna nooit inhoudelijke vergaderingen). Je doet dus alles op je eigen manier maar niemand geeft daar ooit feedback over. En dat vind ik belangrijk aan video-coaching: feedback krijgen. Door die videocoaching ben ik weer even heel bewust bezig met les geven en les voorbereiden. Soms wordt het te automatisch, ik denk over sommige dingen niet meer na. De feedback vond ik nuttig. Ik heb het gevoel dat ik iets kan veranderen door die feedback.”

Conclusie

De bovenstaande modellen illustreren hoe docenten elkaar in hun professionele groei op een krachtige wijze kunnen inspireren en ondersteunen. In de meeste modellen was er sprake van een coach die een individuele docent (collega) ondersteunt in het reflecteren op de beroepspraktijk en het uitproberen van alternatieven. Het spreekt voor zich dat de opbrengst van deze individuele coachings groter wordt indien zij kunnen worden gekaderd of geïntegreerd in de werking en de deskundigheidsbevordering van het volledige schoolteam, en in een gezamenlijk gedragen taalbeleid.

Kris van den Branden

De auteur is hoofd van het Centrum voor Taal en Onderwijs van de Katholieke Universiteit in Leuven.

Literatuur

- Borg, S. (2003). TEACHER COGNITION IN LANGUAGE TEACHING: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36/2, 81-109.
- Korthagen, F. (1982). LEREN REFLECTEREN ALS BASIS VOOR DE LERARENOPLEIDING. *Harlingen: SVO-reeks 67*.
- Korthagen, F. (1993). HET LOGBOEK ALS MIDDEL OM REFLECTIE DOOR A.S. LERAREN TE BEVORDEREN. *VELON Tijdschrift*, 15, 27-34.