

COACH DE COACH: TAALLEERKRACHTEN ONDERSTEUNEN BIJ HET UITBOUWEN VAN HUN ONDERWIJSPRAKTIJK

Kris van den Branden

Inleiding

In de opdracht van leerkrachten zit veel meer vervat dan het pure lesgeven. Heel wat leerkrachten nemen extra taken op, waaronder het coachen en ondersteunen van collega-leerkrachten, het begeleiden van studenten van de lerarenopleiding, of het stimuleren of introduceren van onderwijsvernieuwingen in het schoolteam. Sommige leerkrachten beschikken zelfs over een aantal lesvrije uren om een actieve rol te spelen in het uitbouwen van de professionele deskundigheid van hun team. Veel taalleerkrachten behoren hiertoe: zo bouwen zij als schoolinterne coaches mee aan een taalbeleid van hun school dat gedragen wordt door het hele team, trekken zij aan de kar van een gelijke-onderwijskansenbeleid in hun school, of trachten zij niet-taalleerkrachten te sensibiliseren om in hun vakken bewust met instructietaal om te gaan. In deze bijdrage wil ik een aantal ideeën aanbieden die deze schoolinterne coaches kan helpen in hun zoektocht naar krachtige strategieën die ze kunnen inzetten bij het ondersteunen van hun collega's. Een aantal van die ideeën kunnen zonder veel aanpassingen ook toegepast worden in de lerarenopleiding, of door schoolexterne begeleiders van leerkrachten.

1 Praktijknabije begeleiding

Onderwijs vormgeven is een zeer complex gebeuren: leerkrachten moeten in de klas met heel veel verschillende aspecten tegelijk rekening houden, waaronder de doelstellingen en de eisen van het curriculum die ze moeten nastreven, de kenmerken van de methode waarmee ze werken, de context (klaslokaal, klasgrootte, inrichting, faciliteiten) waarin ze opereren, de noden en behoeften van individuele leerlingen, de orde in de klas, enzovoort. In dit verband beschrijft Borg (2003) leerkrachten als professionals die in hun klaspraktijk voortdurend – van minuut tot minuut – beslissingen moeten nemen en keuzes maken. Bij het nemen van die beslissingen moeten leerkrachten heel wat van de bovenstaande factoren tegen mekaar afwegen. 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”), die ze op zeer persoonlijke wijze hebben opgebouwd. In de eerste plaats ontstaat die subjectieve onderwijstheorie op basis van de eigen ervaringen die de leerkrachten hebben opgedaan als student en als lesgever: de subjectieve onderwijstheorie van leerkrachten 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 leerkrachten. Dat geldt vooral als nascholing en/of opleiding te abstract of idealistisch wordt opgezet, of te ver afstaat van de echte school- en klaspraktijk: daardoor wordt het voor de leerkracht moeilijk om de transfer te maken van de inhouden aangeboden in de nascholing naar de eigen werksituatie. Ook nascholingen en opleidingen die sterk inzoomen op één bepaald aspect van onderwijs (bijvoorbeeld een bepaalde werkvorm, of een bepaalde manier van vraagstelling) maken het voor de leerkracht vaak moeilijk om dat ene, ingetrainde aspect te combineren met alle andere aspecten en variabelen waarmee in de echte schoolpraktijk moet worden rekening gehouden.

Wie leerkrachten wil coachen, vooral als met die coaching een verandering in leerkrachtgedrag wordt nagestreefd, kan dus best uitgaan van een aantal basisprincipes die tegenwoordig vaak worden bovengehaald als het om het leren van complexe vaardigheden door leerlingen gaat (De Corte, 1998):

- (a) leren is een actief en individueel verschillend gebeuren: leren kan niet voor de leerder gedaan worden, het is de leerder die zijn leerervaring zelf moet vormgeven;
- (b) leren is gesitueerd, wat betekent dat men complexe vaardigheden die moeten aangewend worden in complexe contexten ook het best in levensechte, complexe contexten kan ontwikkelen;
- (c) leren is sociaal: leren kan sterk bevorderd worden indien er rond de leerervaring een ondersteunende en verdiepende interactie en reflectie met een ander wordt opgezet.

Wie leerkrachten via coaching wil stimuleren om deskundiger te handelen in de klaspraktijk, kan met andere woorden het best van die klaspraktijk uitgaan. De echte klaspraktijk is dus niet zozeer de werkvloer waarin het geleerde moet worden toegepast; de echte klaspraktijk is in de eerste plaats de voedingsbodem van waaruit echt leren kan ontspringen.

“Het verwerven van de competenties voor deskundig leraarschap veronderstelt een levenslang leer- en ontwikkelingsproces dat plaatsvindt vanuit de betekenisvolle interactie tussen de leerkracht en de context, waarin hij permanent een aantal ervaringen opdoet” (Kelchtermans, 2003, p. 14).

2 Een reflectiecyclus opzetten

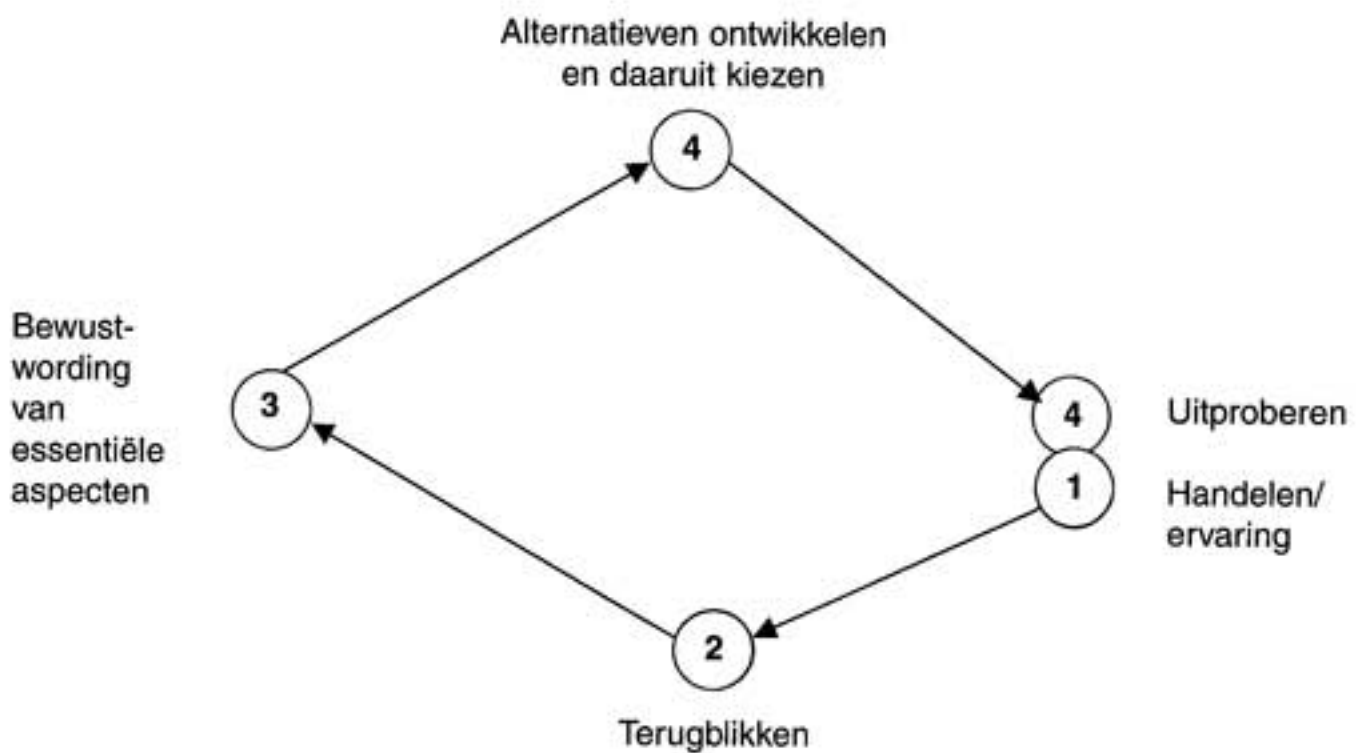
Dat men leerkrachten, in het verhogen van hun professionele deskundigheid, moet benaderen vanuit hun klaspraktijk wil niet zeggen dat men leerkrachten maar gewoon moet vragen om les te geven, en dat de rest dan wel vanzelf zal komen. Leerkrachten leren niet zomaar ‘al doende’. Een krachtige impuls tot groei kan uitgaan van het bewust stilstaan bij ervaringen. In de onderwijskundige literatuur wordt hiervoor de term ‘reflectie’ gebruikt. Kelchtermans (2003, p. 25) definieert reflectie als:

“... het vermogen om zichzelf en het eigen handelen, evenals de context waarin dit plaatsvindt, intentioneel en expliciet tot voorwerp van nadenken te maken.”

Een van de meest cruciale rollen van de coach bestaat er dan ook in om de leerkracht impulsen te geven om tot een diepgaande reflectie te komen rond de acties die hij in de betekenisvolle context van het lesgeven opdoet, en rond de opinies, en intuïties, en kennis die hij daarrond heeft opgebouwd.

De befaamde reflectiecyclus van Korthagen (1982) biedt in dit verband een interessant vertrekpunt. In dit model van Korthagen worden 5 fases onderscheiden:

Figuur 1. Reflectiecyclus van Korthagen



De cyclus begint en eindigt met handelen, waarbij de leerkracht (of de student in de lerarenopleiding) ervaringen in de praktijk opdoet. Na de eerste fase van handelen blik de leerkracht terug op zijn ervaring. Die terugblik leidt tot een diepgaande analyse van wat er gebeurde, waarom dat gebeurde, wat er misliep, wat de invloed van de context en de andere actoren daarin was. Idealiter leidt deze analyse tot de ‘positieve ontdekking’ van een probleem dat het verdient aangepakt te worden, en tot de formulering, en verkenning, van alternatieven om te bewerkstelligen dat de volgende praktijkervaring nog succesvoller wordt.

Sommige leerkrachten passen deze reflectiecyclus spontaan toe; vele andere leerkrachten, en ook studenten in opleiding, doen dat echter veel minder, en kunnen daarbij de hulp, impulsen of stimulering van een coach zeer goed gebruiken. In wat volgt, stel ik een aantal werkvormen voor waarbij de schoolinterne 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,

en de verschillende stappen waaruit het bestaat, niet slaafs hoeft opgevolgd te worden. Er zijn talloze varianten op te bedenken. Essentieel is echter dat actie en reflectie met mekaar vervlochten blijven, en de leerkracht op die manier wordt aangezet tot het bedenken van alternatieven voor bepaalde handelwijzen.

2.1 Observatie en feedback

In deze eerste vorm van ondersteuning observeert de schoolinterne coach zijn collega, terwijl die een lesactiviteit, of lessenreeks, vormgeeft in zijn klas. Deze klasobservatie kan enkel gebeuren met de volledige goedkeuring van de gecoachede leerkracht: ze mag niet opgedrongen worden. Kort na de geobserveerde les blikken de leerkracht en de coach terug op de les (of lessenreeks). Cruciaal is dat in dit reflectiegesprek de schoolinterne coach zich niet opstelt als beoordelaar, en niet als dusdanig wordt ervaren als de leerkracht. De observatie heeft als belangrijkste doel om een constructieve dialoog over de ervaringen van de leerkracht tot stand te brengen, en indrukken en analyses uit te wisselen. Soms kan een observatie een specifieke focus hebben (bijvoorbeeld de wijze waarop de leerkracht groepswork organiseert om de taalproductie van leerlingen te promoten); dat doel kan dan best op voorhand doorgesproken worden met de gecoachede.

Figuur 2

Fase 1: Handelen		Fase 1: Observeren	
Fase 2: Terugblik: Wat gebeurde er?		Fase 2: Terugblik: Wat gebeurde er?	
Leraarperspectief	Leerlingperspectief Wat denk ik dat ze	Wat zag ik de leerkracht en lln	Wat denk ik dat de leerkracht en de lln
Wat wilde ik?	 wilden?	doen?	 wilden?
Wat deed ik?	 deden?		 deden?
Wat dacht ik?	 dachten?		 voelden?
Wat voelde ik?	 voelden?		
Fase 3: Bewustwording van essentiële aspecten			
Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen?			
Hoe hangen ze samen met contextgegevens: eindtermen en leerplannen, schoolcontext, schoolbeleid, GOK-plan, leerling- en ouderkenmerken? (horizontale samenhang)			
Hoe hangen ze samen met ervaringen in het verleden? (verticale samenhang)			
Wat is het probleem? Wat kan beter? Waar zit de uitdaging? ('de positieve ontdekking?')			

Fase 4: Alternatieven

Welke alternatieven zien we?

Welke voor- en nadelen hebben die?

Wat neem ik me voor?

Fase 5: Uitproberen in de praktijk

(evt. vergezeld van nieuwe observatie)

Voor een goed reflectiegesprek is het belangrijk dat er niet te snel gemakkelijke en overhaaste conclusies over het lesverloop worden getrokken. De terugblik (fase 2 in het model van Korthagen) bestaat uit een vrij gedetailleerd overlopen van de feiten die zich voordeden. Daarbij wordt niet alleen wat de leerkracht dacht, deed, wou..., bekeken en besproken, maar ook wat de leerlingen deden, wilden, dachten, etc. Leerlingen mogen bij de terugblik niet uit het oog verloren worden. Ten eerste draait onderwijs, op de keper beschouwd, rond leerlingen: het zijn de leerlingen die uiteindelijk van de coaching beter moeten worden; het zijn zij die het handelen van de leerkracht legitimeren en valoriseren door zelf bepaalde acties in de klas te ondernemen, die op langere termijn tot leren leiden. Dat maakt trouwens dat men weinig zinnigs kan zeggen over de acties van de leerkracht als men daarbij de acties en reacties van de leerlingen niet betreft. De coach kan daarbij tijdens de observatie fungeren als een extra stel oren en ogen voor de leerkracht.

In functie van zijn leerproces, gaat het er in de terugblik in de eerste plaats om dat de leerkracht zelf de kans krijgt om zijn analyse van zijn eigen handelen tijdens de geobserveerde les, en dat van zijn leerlingen, te expliciteren. Dit kan bevorderd worden doordat de coach vragen stelt 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?". Een krachtig middel vormen in dit verband ook legitimeringsvragen: "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 leerkracht om de drijvende mentale krachten achter zijn acties wakker te schudden en 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 leerkracht zijn percepties bijstelt, en van daaruit andere accenten in zijn acties legt. Zover hoeft het echter niet per sé te gaan: het is ook mogelijk dat de leerkracht, naar aanleiding van deze terugblik, bepaalde acties van zichzelf of van zijn leerlingen 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 taalleerkracht die dit soort coaching (met observatie en reflectiegesprek) 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 leerkracht en coach samen verder te zien dan de les lang was, voorbij de analyse van het feitelijk gebeurde te gaan, en door te stoten tot een diepergaande analyse van de inzichten en persoonlijke theorieën die het handelen van de gecoachede leerkracht schragen. Dat laatste kan de coach bevorderen door zijn analyse van de les naast die van de gecoachede te leggen, en vooral door linken te leggen tussen de geobserveerde les en andere lessen, al dan niet gegeven door dezelfde leerkracht.

De opdracht van de coach bij dit alles is niet zozeer de leerkracht van bepaalde waarheden te overtuigen, maar eerder de leerkracht te ondersteunen in het onderzoeken van zijn eigen waarheden (Van den Branden, 2000). De coach denkt niet in de plaats van de leerkracht, maar zet de leerkracht aan het denken. De enige conclusies die waardevol zijn in dit soort gesprek zijn de conclusies die de leerkracht 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.

Het lijkt mij in dit geheel niet aangewezen dat de coach zich waarden- en normenvrij opstelt. Dan wordt het gevaar dat de leerkracht zijn eigen wortels ongeschonden laat, en er uiteindelijk niets wordt losgewrikt, te groot. Precies doordat de coach vanuit zijn visie, en vanuit andere lessen die hij gezien of zelf gegeven heeft, gerichte vragen stelt over het onderwijs van de betrokken leerkracht, stimuleert hij de leerkracht om de confrontatie met die visie aan te gaan. Zo kan de leerkracht gemotiveerd worden om na te denken over aspecten van zijn eigen onderwijs waarbij hij zich helemaal geen vragen meer stelde, om zijn onderwijs te bekijken vanuit een ander perspectief, of om over alternatieven voor zijn eigen handelwijzen na te denken. De basisvraag in dit alles is dus ook niet of de leerkracht het “goed” of “slecht” heeft gedaan. Onderwijs is geen kwestie van goed of slecht. Onderwijs is wel een kwestie van acties die een bepaalde partij neemt en die een invloed hebben op de acties van de andere betrokkenen, en op de effecten die die acties op leren hebben. Zo is het ontegensprekelijk dat de acties die de leerkracht in de klas neemt een invloed hebben op de acties die leerlingen nemen en niet nemen, en op het leerresultaat dat daar voor de leerders uit voortvloeit. Reflectie op de klaspraktijk dient zich ook in dat kader te bewegen: de leerkracht wordt aangezet om na te denken over de effecten van zijn acties op de acties van de leerder, en op hetgeen de leerders uit die acties eventueel hebben geleerd (en niet geleerd).

Figuur 2

Fase 1: Handelen		Fase 1: Observeren	
Fase 2: Terugblik: Wat gebeurde er?		Fase 2: Terugblik: Wat gebeurde er?	
Leraarperspectief	Leerlingperspectief Wat denk ik dat ze	Wat zag ik de leerkracht en lln	Wat denk ik dat de leerkracht en de lln
Wat wilde ik?	 wilden?		
Wat deed ik?	 deden?	doen?	 wilden?
Wat dacht ik?	 dachten?		 deden?
Wat voelde ik?	 voelden?		 voelden?
Fase 3: Bewustwording van essentiële aspecten Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen? Hoe hangen ze samen met contextgegevens: eindtermen en leerplannen, schoolcontext, schoolbeleid, GOK-plan, leerling- en ouderkenmerken? (horizontale samenhang) Hoe hangen ze samen met ervaringen in het verleden? (verticale samenhang) Wat is het probleem? Wat kan beter? Waar zit de uitdaging? ('de positieve ontdekking?')			
Fase 4: Alternatieven Welke alternatieven zien we? Welke voor- en nadelen hebben die? Wat neem ik me voor?			
Fase 5: Uitproberen in de praktijk (evt. vergezeld van nieuwe observatie)			

Vaak leidt tot fase 3 tot de positieve ontdekking van 'werkpunten': patronen die regelmatig optreden in het handelen van de leerkracht, en waarbij deze zich niet tevreden toont omdat ze bij de leerlingen niet tot het gewenste effect leiden, omdat hij er zichzelf niet gelukkig bij voelt, omdat de doelstellingen daardoor niet gehaald worden, etc. Die werkpunten worden in de volgende fase van het reflectiegesprek opgenomen doordat actief gezocht naar alternatieve werkwijzen. Uiteraard kan de interactie tussen coach en leerkracht in deze fase zeer bevruchtend werken: de twee kunnen verschillende alternatieven naast mekaar leggen, voor- en nadelen afwegen, en samen tot een conclusie komen. Het is belangrijk dat in deze fase de link met de concrete klaspraktijk opnieuw gelegd wordt, en dat alternatieven niet zomaar in het ijl blijven zweven. Het uitproberen van die alternatieven in een nieuwe concrete klascontext

maakt de cirkel rond, want het levert de leerkracht nieuwe ervaringen op, waarbij, desgewenst, opnieuw bewust kan worden stilgestaan.

2.2 Het sandwich-model

De relatie tussen coach en leerkracht hoeft niet steeds die tussen een geobserveerde en observator te blijven; het gevaar bestaat dan immers dat er (impliciet, en onbewust) toch een asymmetrische relatie tussen de twee collega's ontstaat, wat voor een open communicatie niet altijd even opportuun is. In het 'sandwich-model' wordt dezelfde krachtige combinatie van actie en reflectie nagestreefd, maar zit de door de gecoacheerde leerkracht gegeven les tussen twee reflectiemomenten geprangd. In een eerste reflectiemoment bereiden de coach en de leerkracht samen een les (of lessenreeks) voor. Vervolgens geeft de leerkracht de les zonder geobserveerd te worden, maar na de les is er wel een nabespreking tussen coach en leerkracht (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 leerkracht de les samen in mekaar knutselen, op maat van de leerlingen snijden, en een aantal moeilijkheden of obstakels die dreigen te ontstaan, op voorhand bediscussiëren. Met name dat laatste kan aanleiding geven tot het inventariseren van een aantal alternatieven, en het uitwisselen van inspirerende ideeën. Na het geven van de les, is het uiteraard aangewezen dat wordt teruggeblikt (zie hiervoor model 1), en dat voor bepaalde problemen die zijn ontstaan, nieuwe alternatieven worden gezocht. Het voordeel van deze werkvorm is dat leerkrachten, die zich bedreigd voelen door observatie in de klas, dit niet hoeven te ondergaan, maar toch nog krachtig en praktijknaabij ondersteund kunnen worden.

2.3 Het team-teaching-model

In dit model geven de leerkracht en de coach de les samen. De coach fungeert daarbij als 'tweede leerkracht' 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 leerkrachten 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. Dat draagt uiteraard bij tot het ontstaan van een symmetrische, en collegiale, relatie tussen coach en gecoachede. De leerkracht en coach kunnen op voorhand best afspreken hoe ze het werk in de klas zullen verdelen. Zo kunnen bepaalde fases van de les door verschillende partijen worden gegeven, of kunnen de twee collega's beslissen dat ze (bijvoorbeeld bij een complex groepswork of bij het ondersteunen van een schrijfpdracht) ieder een deel van de leerlingen in het oog zullen houden en interactief ondersteunen.

Dit model is in Vlaanderen in veel Gelijke-Onderwijskansen-scholen (vooral in het basisonderwijs) goed ingeburgerd geraakt. Vooral scholen met veel allochtone leerlingen, die vroeger aparte NT2-lesjes organiseerden voor hun taalzwakke leerlingen, zijn nu massaal overgeschakeld naar klasinterne differentiatie met een tweede leerkracht

(vaak de leerkracht belast met extra zorg- of Gelijke-Onderwijskansen-uren) in de klas. Uit inspectieverslagen en klasobservaties, en ook uit interviews met leerkrachten, blijkt dat deze vorm van team-teaching een bijzonder waardevolle aanzet tot deskundigheidsbevordering kan zijn: actie en reflectie vloeien hier heel vaak geïntegreerd in mekaar over, alternatieven worden niet alleen samen besproken, maar bij mekaar geobserveerd of samen uitgeprobeerd, ieder teamlid is actor en reflector, geobserveerde en observator tegelijkertijd. Leerkrachten kunnen ideeën en handelwijzen 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 betere 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 aanzien als leerkrachten die het wel goed kunnen uitleggen, maar hun mooie woorden zelf niet altijd in de praktijk weten om te zetten.

2.4 Modelling

In lessen met intervisie (dus waarbij een leerkracht 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 hierboven behouden. In deze variant fungeert de coach vaak als model. Zo deed in een Antwerpse school een leerkracht met extra-uren voor gelijke-onderwijskansen tijdens nascholingen veel nieuwe inzichten op in verband met interactieve werkvormen. Zij experimenteerde daarmee eerst in haar eigen lessen Nederlands, en begon daarover op zeer informele manier tijdens de koffiepauzes te vertellen. Tijdens vakgroepvergaderingen gaf ze de kennis uit de nascholingen ook wat formeler door: ze gaf daarbij ook een uitvoerig relaas over haar eigen ervaringen, en die van haar leerlingen, in verband met coöperatief leren. Vooral het feit dat ook de leerlingen enthousiast waren over de nieuwe werkvormen, en hun groepswerk au sérieux namen, trok een paar andere collega's over de streep om het ook eens te wagen. 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? Hoeveel tijd geef je de leerlingen? 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 leerkrachten die hadden geobserveerd, vooral onder de indruk waren van het plezier dat de leerlingen 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 leerkracht 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.

2.5 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, maar gewoon opnieuw aanwezig kan gesteld worden. Opvallend is ook dat het kijken naar het eigen gedrag vaak een heel spontane, en rijke, reflectiehouding bij leerkrachten teweegbrengt. Leerkrachten die video-coaching bij het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal te Leuven volgden, reageerden in interviews die nadien werden afgenomen onder andere als volgt:

“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 videocoaching: 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.”

3 Het belang van teamwerk

De bovenstaande modellen illustreren hoe leerkrachten mekaar in hun professionele groei op krachtige wijze kunnen inspireren en ondersteunen. In de meeste modellen was er sprake van een coach die een individuele leerkracht (collega) ondersteunt in het bewerkstelligen van (gezamenlijke) professionele groei. 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. Zo wordt vermeden dat de coachings zich geïsoleerd afspelen van de rest van de schoolwerking, en er steeds grotere discrepanties ontstaan tussen de klaspraktijken van verschillende leden van hetzelfde team.

In tal van publicaties (Van den Branden, 2002; Vallen en Kroon, 2000; Van Gorp en Verheyden, 2004) wordt terecht gewezen op het belang van teambuilding en gelijkgerichtheid van de verschillende leden van het schoolteam rondom essentiële onder-

delen van het curriculum of basisopdrachten van het onderwijs (denk in dit verband aan taalbeleid en het voeren van een gelijke-onderwijskansenbeleid). Coachings van individuele leerkrachten rond taalvaardigheid zitten daarom idealiter ingebed in een dynamisch proces van schooltaalbeleid: ze vloeien voort uit een gezamenlijke visiebepaling, en vloeien er ook weer naar terug. In de bovenstaande publicaties, en ook bijvoorbeeld in de omzendbrief van de Vlaamse Gemeenschap aangaande het gelijke onderwijskansenbeleid (waarvan een goed taalbeleid een integraal onderdeel zou moeten uitmaken), worden de volgende fasen in een dergelijk beleidsvoerend proces onderscheiden:

0. Voorafgaande fase van handelen door het schoolteam
1. Stand van zaken: introspectief onderzoek naar waar het team staat op het vlak van taalbeleid: wat loopt goed (op leerling-, leerkracht, en teamniveau)?
2. Bepaling van probleem- en werkpunten + prioritering
3. Bepaling van mogelijke acties die kunnen worden ondernomen om de probleem- of werkpunten aan te pakken (met daaraan gekoppelde doelstellingen)
4. Uitvoering van het actieplan
5. Tussentijdse zelfevaluatie met eventuele bijsturing van het actieplan
6. Verdere uitvoering van het actieplan
7. Eindevaluatie, culminerend in een nieuwe stand van zaken

De aandachtige lezer heeft op dit schoolteamniveau een aantal interessante parallellen gezien met de cyclus van Korthagen die in het eerste gedeelte van dit artikel werd gepresenteerd. Ook een team dat gezamenlijk, of in haar gezamenlijk project, wil groeien, handelt en reflecteert op haar handelen; ook voor een team is de doorgedreven cyclus van actie, reflectie en het uitproberen van alternatieven (nieuw handelen) een krachtige motor voor groei.

Individuele coachings kunnen in het teamgebeuren uiteraard op zeer diverse manieren hun plaats vinden. Ze kunnen bijvoorbeeld worden ingepast als een actie (zie hierboven bij punt 3) die wordt ondernomen om een bepaald probleem- of werkpunt aan te pakken. Indien door het team als werkpunt bijvoorbeeld het verhogen van de interactie tussen leerlingen wordt weerhouden, kunnen individuele coachings individuele leerkrachten helpen om de eerste drempels tot het invoeren van die nieuwe werkvormen te overwinnen, en zal op de tussentijdse evaluatie (punt 5 hierboven) de kans verhoogd worden dat vanuit diverse ervaringen een zinvolle teamvergadering en reflectie kan worden opgezet. Ook succeservaringen, nieuwe inzichten, of interessante alternatieven voor ingeroeste klaspraktijken die door individuele leerkrachten via coachings werden opgedaan kunnen op een teamoverleg op een hoger plan worden getild en relevant en inspirerend worden voor meerdere collega's.

De basisprincipes die we in het eerste deel van dit artikel naar voor schoven omtrent individuele coachings dienen ook hier gerespecteerd te worden. Zo moet vermeden worden dat bepaalde coachings aan teamleden worden opgedrongen. In teamverband is het belangrijk dat verschillende leden van het team er bij het doorvoeren van de ver-

nieuwing of het opbouwen van een verhoogde, of nieuwe, deskundigheid, verschillende snelheden op na mogen houden. Voor sommige leerkrachten, die reeds bij voorbaat overtuigd waren van het belang van interactieve werkvormen, zal een individuele coaching hieromtrent niet snel genoeg kunnen komen; andere leerkrachten wachten misschien liever af of het bij de collega's wel allemaal zo voorspoedig en vlot verloopt vooraleer zij de stap wagen om hierrond een individuele coaching aan te vragen. Doorheen het coachingsproces van verschillende leerkrachten zal het dan ook belangrijk zijn dat de coach de vinger aan de pols houdt van hoe de verschillende leden van het team zich bij het actiepoint voelen, en waar hun persoonlijke prioriteiten liggen.

Een basisvoorwaarde voor een geslaagd coachingsproces op teamniveau blijft een open, en intensieve communicatie. Op de keper beschouwd is communicatie de kern van elk coachingsproces. De coach moet er dan ook van in den beginne voor zorgen dat over de doelen van het coachingsproces, de precieze modaliteiten, de gevolgen voor de leerkracht, de belasting, en andere aspecten, zeer helder met iedereen gecommuniceerd wordt. Tegelijk dient hij ervoor te zorgen dat de communicatielijnen langs alle kanten open blijven, en dat hij zich open stelt om de bezorgdheden, grieven, behoeften en noden van verschillende leden van het team te aanhoren, en daar zoveel mogelijk, rekening mee te houden.

Bibliografie

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.

De Corte, E. (1998), Vijfentwintig jaar onderzoek naar "Leren en instructie": een persoonlijk perspectief. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 23, 143-157.

Kelchtermans, G. (2003), *De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie & praktijk in de lerarenopleiding*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

Korthagen, F. (1982), *Leren reflecteren als basis voor de lerarenopleiding*. Harlingen: SVO-reeks 67.

Vallen, T. & Kroon, S. (2000), Schooltaalbeleid en taakgericht onderwijs. In: Colpin, M. e.a. (red.), *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs*. Leuven: Uitgeverij Garant, p. 123-144.

Van den Branden, K. (2000), Nascholing en initiële lerarenopleiding: ook taakgericht? In: Colpin, M. e.a. (red.), *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs*. Leuven: Uitgeverij Garant, p. 179-202.

Van Gorp, K. & Verheyden, L., Taalbeleid op school: hoe begin je eraan? Verkenning van een zoekproces. *VONK*, jrg. 33, nr. 2, p. 3-17.