

op gericht zijn. *Dag in dag uit steeds een stapje vooruit* is het motto dat hier moet gelden, opdat het taalonderwijs en daarmee de onderwijskansen van alle kinderen verbeterd worden.

Taal, taal, taal: in plaats van een struikelblok kan taal misschien voor elk kind het een springplank naar succes worden. Als we er tenminste in slagen de kwaliteit van het taalonderwijs te verbeteren. Dat is nodig. Het wordt steeds duidelijker: verbetering van taalonderwijs is geen luxe, maar harde noodzaak. We hopen met dit artikel een bijdrage te leveren aan gemeenschappelijk werkkader voor mensen die hiermee aan de slag gaan.

Literatuur

- Aarnoutse, C., K. de Glopper, Th. Hendriks, P. Litjens, J. Sijtsma & C. Vernooij, *Probleemidentificatie en aanzet voor een actieplan taal*, Ministerie van OC&W, Den Haag, 1995.
- Appel, R. & M. Verhallen, 'Woordenschat en taalonderwijs op de basisschool' in: *TTWIA* 58, jaargang 1998, nr. 1, 1998, blz. 31-39.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs, *Zicht op kwaliteit*. Distributiecentrum Dop, Leiden, 1994.
- Inspectie van onderwijs. *Onderwijsverslag over het jaar 1999*. Primair onderwijs. SDU, Den Haag, 1999.
- Verhallen, M. & S. Verhallen, *Woorden leren, Woorden onderwijzen*. Hoevelaken, CPS, 1994.
- Verhallen, M. & R. Walst, Een libelle kan alle kleuren hebben. In: *Toon*, januari 1999, blz. 22-25.

Dirkje Ebberts:

Inspiratie om te veranderen

Een rups verandert onomkeerbaar. Een kameleon verandert anders. (Taal)onderwijs in de eenentwintigste eeuw zou op rups- en kameleonachtige wijze moeten veranderen om ook voor de meertalige, heterogene klassen van nu effectief te zijn. Dat bereiken is het hoofddoel van taalbeleid. Inmiddels worden er, bijvoorbeeld, (deel)methodes gebruikt die zich richten op voortgezette taalvererving, schoolse taalvaardigheid, intercultureel onderwijs. Dat zijn de veranderingen die als die van de rups blijvend zijn. Maar je kunt zeggen dat de veranderingswijze van de kameleon er vooralsnog bekaaid van afgekomen is. In dit artikel gaat het om een manier van deskundigheidsbevordering in het kader van taalbeleid die, als een schutskleur, optimaal past bij de directe omgeving van degene die wil veranderen: de docent. Dirkje Ebberts is werkzaam aan de Rijksuniversiteit van Groningen.

Wanneer je als docent ziet dat er iets in het onderwijs, de (eigen) didactiek moet veranderen om te bereiken dat alle leerlingen bij de les kunnen blijven, is dat een begin. Een basis om mee te werken aan taalbeleid, bijvoorbeeld. Maar je hebt meer nodig: inspiratie voor hoe het anders kan en toepasbare kennis. Ik zal eerst schetsen hoe die er uit kunnen zien, om vervolgens in te gaan op taalbeleid en *Het Koffertje*, een van de beschikbare middelen om veranderingen in het kader van taalbeleid door te voeren. Uit *Het Koffertje* bespreek ik vooral het katern *Observatie en coaching* dat een traject schetst om veranderingen in de lespraktijk te bewerkstelligen¹.

Inspiratie van een schrijver

Een hekel aan school is iets speciaals. Truien met noppen en ongewassen lijven. En die halfslaap. Ze deden wat ik zei. Ze snoven af en toe, wierpen een

blik opzij. Dan was er een interne grap die ik niet had gehoord. Een enkel keer een stomp, geschuif met stoelen, de slappe lach en een onderdrukte vloek. Maar nooit protest.

Ze waren bereid om zes jaar in deze halfschemer door te brengen. En ze gehoorzaamden me. Ze vroegen nooit waarom ze het een of ander moesten leren. Ze probeerden het alleen, de meesten verstrooid. (Uit: Zwart water van Kerstin Ekman, p. 303)

Deze alinea las ik in 1995 in de roman *Zwart water* van Kerstin Ekman. Het staat ergens aan het begin van een hoofdstuk dat een verhaal in een verhaal is. Mijn belangstelling was gewekt. Dit ging over iets dat ook mij almaar bezig hield en houdt: leren, willen leren en alle pogingen om kwartjes te laten vallen, juist op plekken waar niemand er op lijkt te wachten.

Ik was in die tijd druk bezig met het uitwerken van de contouren voor een nieuwe methode die NT1- en NT2-onderwijs moest combineren, later *Schoolslag* genoemd. Het verhaal van Ekman werd voor mij een inspiratiebron om keuzes en uitwerkingen te maken. Vooral door de oplossing die het verhaalpersonage kiest.

Toen kwam de Dag van de Politie. (..) De rayonchef kwam laat in de middag bij mij in de klas. Misschien was hij moe, want toen ze ernaar vroegen vertelde hij zonder omhaal hoe hij een boef gevangen had. (..)

Een bankrover was met zijn verloofde ontsnapt. Uiteindelijk vond de politie hen in een bungalowpark. Doodgevroren. (..)

Het houtfornuis was volgepropt met houtblokken en krantenpapier. Ze hadden er een paar doosjes lucifer doorheen gejaagd. Maar ze hadden het trekluik niet opengemaakt. (..)

Ze stierven omdat ze niet wisten hoe ze een houtfornuis moesten aansteken, zei hij. (..)

Ik zag ze op het schoolplein. In de vallende schemering stonden ze druk te gebaren. Dat had ik ze nog nooit zien doen. (..) (Ekman, p. 303-304)

Mijn geboeidheid door het verhaal werd versterkt doordat ik het enthousiasme van de ikfiguur deel wanneer er zichtbaar iets geleerd wordt. Hier gebeurt iets.

Waarom moet ik dit leren? Het was de rayonchef gelukt om vragen bij hen op te wekken. Mij niet. Om te overleven was het onsentimentele antwoord van zijn verhaal. Zo kwamen we te praten over wat je nodig hebt om je te redden. (..)

Iemand met een heldere kop zei dat je op school moest leren een houtfornuis aan te steken. Voor het geval dat. Daarna kwamen de voorstellen snel achter elkaar. (..)

Een van hen, die er stil had bijgezeten, kwam op het idee om te vragen wie bepaalde wat je moest leren. Ik beloofde dat ik het Leerplan voor het Onderwijs aan Leerplichtigen mee zou brengen. (..) Ik was die avond koortsachtig van vurige ijver. Ik kon onmogelijk in slaap komen. Ik kreeg het ene idee na het andere. Mijn hersenen knetterden en vonkten.

Een rode map. Een groene map. Twee werkschriften. Een voor de continuïteit. Een voor 'voor het geval dat'. Ik had mijn pedagogie gevonden.

Zo eenvoudig begon het. Ieder kennismoment uit het LOL voerden we in het rode schrift in voor we eraan begonnen en het afwogen tegen voor het geval dat. Computerkennis tegen hoofdrekken. Maatschappijleer? En als er geen maatschappij meer was? Politieke partijen? De Europese hoofdsteden? (Ekman, p. 304-305)

Wat je nodig hebt om je te redden. Dat is (ook) het principe van functioneel taalonderwijs, waar ik in die tijd onder andere druk over aan het lezen was en uitwerkingen voor aan het bedenken. Toch haalde ik uit dit verhaal meer inspiratie dan uit de vakliteratuur. Waarom? Omdat de geestdrift voor veelbelovende ideeën die wellicht het kwartje laten vallen, die de apathie, de leerstilstand opheffen voor mij in mijn werk een grote drijfveer is. Verantwoorde wetenschappelijke bevindingen roepen dat lang niet altijd op. Niet dat je die dan dus niet nodig hebt. Het zal ook zo zijn dat het verhaal van Ekman me minder was opgevallen als ik niet door de vakliteratuur al bezig was met concepten als functioneel taalonderwijs.

Het verhaal van Kerstin Ekman en wat het deed, is een voorbeeld. Ik denk dat verhalen in heel veel gevallen kunnen inspireren omdat je er zowel de individuele situatie, zorgen, vreugden, mogelijkheden, beperkingen in kunt herkennen als er van een afstandje (dat je je niet kunt permitteren in het dagelijkse

leven) op kunt reflecteren. Verhalen, observatie, reflectie en inspiratie daaruit. Zijn dat leuke extraatjes voor in de vrije tijd of kan er meer mee?

Hoe word je deskundiger?

Bij onderwijsvernieuwingen en de daarmee gepaard gaande deskundigheidsbevordering zijn *good practice* voorbeelden, klassenconsultatie, observatie en coaching niet voor niets de laatste tijd in zwang (zie Bergen e.a. 1997, Slagter e.a. 1999). Het inzicht dat verhalen, observatie en reflectie tot inspiratie kunnen leiden om te veranderen, daagt ook in het onderwijsveld. Het wordt ook steeds meer gebruikt in de aanpak rond taalbeleid of taalgericht vakonderwijs (zie o.a. Miedema 2000, Meestringa 2000).

Deskundigheidsbevordering werd en wordt vaak groepsgewijs aangepakt. Dat heeft het gevaar in zich dat de deskundigheid die overgedragen moet worden, niet aansluit bij wat de individuele situatie, zorgen, vreugden, mogelijkheden en beperkingen zijn van bijvoorbeeld een docente die deelneemt aan een trainingsmiddag over samenwerkend leren voor de hele sectie. De trainer gaat niet in op haar werkelijkheid dat bijvoorbeeld klas 2B, toch al lastig, op vrijdagmiddag werkelijk niet in is voor een klassengesprek. Of dat samenwerkend leren, hoezeer dat volgens iedere expert ook de interactie en dus het taalleren zou moeten bevorderen maar niet van de grond komt in 4 havo, die zich welbewust in subgroepjes heeft opgedeeld die per definitie niet met elkaar communiceren. Of haar persoonlijke voorkeur voor klassikale uitleg – waar je bijna niet meer voor uit mag komen – omdat dat de band in de groep, tussen haar en de groep en haar drang tot het vertellen van verhalen beter uit de verf laat komen.

Dit betekent niet dat het te allen tijde zinloos zou zijn een scholingsmiddag te geven of bij te wonen. Het laat wel zien dat ideeën over hoe het beter kan, wendbaar moeten zijn (voor jou als docent), anders worden het trucjes. Wat in de ene klas werkt, werkt in een andere klas niet en gouden grepen moet je telkens weer opnieuw doen. Ekman nog eens:

Twee jaar lang volgde ik de dubbele lijn van mijn pedagogie. Met de nieuwe derde klas moest ik het wapenfeit van de politiemans verhalen, maar nu als truc. Het werkte niet. Ze hadden het verhaal van het stel dat doodgevroren was omdat ze het houtfornuis niet aan kregen al gehoord. Ik moest andere verhalen bedenken en het was een moeizame start. Ik merkte tot mijn verdriet dat de meerderheid het groene schrift op dezelfde trage en inschikkelijke manier accepteerde als elk ander bedenksel dat van bovenaf kwam.

Er was natuurlijk een clown. (...) Hij was degene die vond dat je in de eerste plaats bier nodig had om te overleven. Bulderend gelach en geboer. Verontwaardigde meisjes. (...) Maar ik ging erop in en dankzij het bierbrouwen kwamen we werkelijk op gang.

Wat is bruikbare kennis?

Kenmerkend voor veel onderwijsvernieuwingen is dat ze teveel van bovenaf gedicteerd worden. Dat wil niet zeggen dat ze niet nuttig of zelfs noodzakelijk zijn. Of oplossingen kunnen behelzen voor de in de lespraktijk gevoelde problemen. Maar beleidsmakers, onderwijs theoretici, leerplanontwikkelaars, begeleiders en docenten begrijpen elkaar niet altijd. 'What teachers know, and how that knowledge finds its way into their practice, must become a vital concern of those who want to understand and to influence education', aldus Freeman (1996). 'Questions of what teaching is and of what people know in order to teach are absolutely central; to avoid them is folly for everyone concerned with education. When these questions are ignored, the immediate, daily, intimate knowledge of teachers and learners is belittled because it is overlooked and trivialized. Likewise, the work of policymakers and curriculum developers is jeopardized because their proposals are not based on solid foundation' (Freeman 1996, p. 110).

Belangrijk is de gehanteerde opvatting over wat lesgeven is. Freeman licht drie opvattingen toe, ik koppel er drie manieren van deskundigheidsbevordering aan.

Wie lesgeven beschouwt als een verzameling gedragspatronen, vindt dat het specifieke (deze docent en deze klas) alleen maar afleidt

van waar het om gaat. Hij of zij zal ook van mening zijn dat verandering in de lespraktijk een kwestie is van aan- en afleren van gedrag.

De meeste deskundigen zullen het er echter over eens zijn dat ook opvattingen, redeneringen en intenties van een docent zijn of haar lespraktijk bepalen. Van tevoren vaststellen wat je lesdoelen zijn en daarop reflecteren, past daarbij. Wanneer lesgeven gezien wordt als een gecombineerd resultaat van weten en gedrag, ligt rationele reflectie en planmatiger, doelbewuster werken als middel om veranderingen te bewerkstelligen voor de hand.

Maar, zoals vrijwel iedereen in de praktijk ervaart, vervaagt het rationele, planmatige invullen van de lessen naarmate men verder van de lerarenopleiding verwijderd is. Docenten blijken vaak af te wijken van een voorgenomen lesplan of lesplannen te hebben die eerder visueel dan verbaal zijn en wat het belangrijkste is: de plannen zelf en de uitvoering ervan zijn sterk afhankelijk van de groep waaraan onderwijs gegeven wordt.

Freeman ziet lesgeven als iets dat per definitie contextafhankelijk is. De klassensituatie is niet een setting voor implementatie van ideeën, maar het interpretatiekader voor de docent. Weten hoe je goed (taal)onderwijs geeft, is per definitie *contextual know how*. Hij ziet lesgeven zelf als de manier om te onderzoeken wat er speelt in de klas en, voeg ik eraan toe, de manier om vast te stellen wat wel/niet werkt. 'The complexity of teaching cannot be cleaned up simply by pretending it is not there; order cannot be forced on to it by writing and talking in a detached voice about its messiness.' (p. 107). Freeman ziet daarom verhalen en gesprekken als betere middelen om kennis over lesgeven over te dragen dan theoretische, wetenschappelijke geschriften.

Het artikel van Freeman verwoordde en verklaarde voor mij in elk geval wel het inzicht dat ik langzamerhand, ook door kijken en luisteren op scholen, had opgedaan. Wil (bijvoorbeeld) taalbeleid van de grond komen, dan moeten er manieren van deskundigheidsbevordering gezocht worden die voortkomen uit en aansluiten op de verhalen uit de klas. Observatie en coaching, ontdekte ik, kan daarvoor een middel zijn.

Wat moet er anders?

Voordat observaties, klassenconsultaties, interviews, etcetera, een doel in zich worden, in plaats van mogelijk zinnige instrumenten, eerst de vraag naar welk probleem opgelost moet worden. In de laatste decennia (afhankelijk van de regio variërend van pakweg dertig tot vijf jaar) zijn er in een klas in het voortgezet onderwijs steeds meer leerlingen die, naar verhouding, een taalachterstand hebben. Naast de rijkdom die een multiculturele school met zich meebrengt, zijn er ontegenzeggelijk problemen op het gebied van bijvoorbeeld schoolse taalvaardigheid. De wiskundedocent kan er niet meer automatisch van uitgaan dat het begrip *verhouding* in de context van zijn vak ogenblikkelijk begrepen wordt. Taal is een belangrijk instrument om te kunnen leren en wie onvoldoende taalvaardig is, zal daardoor in nagenoeg alle vakken problemen hebben.

Sinds een jaar of tien wordt *taalbeleid* gebruikt als koepelterm voor alle maatregelen die genomen moeten worden om aan dit soort problemen te werken. Of positiever geformuleerd: om ervoor te zorgen dat alle leerlingen ongeacht hun taalachtergrond optimaal onderwijs kunnen krijgen.

Er zijn diverse definities in omloop, maar de essentie van taalbeleid is dat *alle* docenten op school aan de voortgezette taalverwerving van hun leerlingen werken. Verder is het woord *beleid* in de samenstelling van belang. Bij taalbeleid gaat het zowel om maatregelen op het organisatorische vlak als op het onderwijskundige vlak.

Voor de implementatie van taalbeleid zijn inmiddels diverse instrumenten ontwikkeld, er is literatuur over schoolse taalvaardigheid, er is lesmateriaal geschreven. Recent verscheen *Het Koffertje*, bedoeld om in de veelheid van wat al ontwikkeld is de weg te kunnen vinden.

Het Koffertje

Het Koffertje is bedoeld voor begeleiders, schoolleiders, taalbeleidcoördinatoren of anderen die taalbeleid in het voortgezet onderwijs willen invoeren of versterken. In *Het Koffertje* zijn beproefde scholingsopzetten en

invoeringsmodellen te vinden. Verder wordt verwezen naar andere bruikbare middelen. Het betreft essentiële thema's voor taalbeleid zoals lezen als schoolse taalvaardigheid en samenwerkend leren. Wat dat betreft is *Het Koffertje*, op enkele nieuw ontwikkelde onderdelen na, niet meer dan een handzame verzameling en een overzicht van wat in de laatste tien jaar op het gebied van taalbeleid ontwikkeld is. De kern van de aanbevolen aanpak echter is relatief nieuw: observatie en coaching als methodiek om taalbeleid daadwerkelijk te implementeren.

Het Koffertje bestaat uit katernen. Een algemeen katern gaat in op het opzetten van taalbeleid. De andere katernen zijn gewijd aan:

- Leesaanpak (over het lezen van schoolboekteksten);
- Vragenaanpak (over het beantwoorden van vragen bij schoolboekteksten);
- Woordaanpak (over het leren van en omgaan met onbekende woorden);
- Samenwerkend Leren;
- Het VUT-model (over een taakgerichte aanpak, Voorbereiden, Uitvoeren, Terugkijken);
- Structuur in de les.

In de laatste drie katernen gaat het om een didactiek die het (taal)leren voor alle leerlingen bevordert.

Elk katern bevat een korte toelichting waarom het onderwerp relevant is voor taalbeleid, handreikingen bij het geven van een scholing over het onderwerp, aandachtspunten en eventueel stappenplannen en bruikbare methoden voor de implementatie, checklists met aandachtspunten voor een observatie in de les en verwijzingen naar achtergrondliteratuur. Een VMBO-katern geeft bij elk katern specifieke informatie en aandachtspunten voor praktijkonderwijs en leerwegondersteuning. Het katern *Observatie en coaching* schetst een traject voor het implementeren van (een aspect van) taalbeleid.

Het katern 'Observatie en coaching'

Het katern beschrijft, gedetailleerd en voorzien van praktijkvoorbeelden, een observatie en coachingstraject (o&c-traject), een traject

om (een aspect van) taalbeleid in te voeren door observatie en coaching. Het biedt de voortrekkers of begeleiders van de implementatie van taalbeleid tips en hulpmiddelen om een o&c-traject uit te voeren. Globaal genomen beantwoordt het katern de vragen: Waarom? Hoe dan? Wie? en Hoe verder?

Waarom zou je? is dus de eerste vraag die beantwoord wordt.

'Veranderen en wijzer worden gaat beter met behulp van anderen', is de openingszin. 'Je handelen concreet aanpassen of vernieuwen, wordt een stuk makkelijker als je tijdens dat veranderingsproces meedenkers en meekijkers hebt. Dat geldt ook voor de docent bij de uitvoering van taalbeleid in de klas.

Veel scholen hebben zich de afgelopen jaren met de invoering van taalbeleid beziggehouden, en de ervaring leert dat het ineffectief is een school binnen te stappen, een scholing te geven en weer te verdwijnen. Wanneer je (zoals bij taalbeleid) wilt bereiken dat docenten in hun dagelijkse praktijk veranderingen doorvoeren, zijn er veel meer stappen nodig. Elke docent zal de gelegenheid moeten krijgen zich de nieuwe inzichten eigen te maken en die, op een wijze die het beste bij hem of haar past, te integreren in zijn/haar werk.'

Elk katern van *Het Koffertje* bevat een checklist. De checklists zijn belangrijke instrumenten bij observatie en coaching. De lijsten maken concreet hoe een nieuwe aanpak (leesaanpak of samenwerkend leren bijvoorbeeld) merkbaar zou moeten zijn in de lessen. De punten die geobserveerd worden en waarop geacoacht wordt, moeten immers zowel specifiek als relevant zijn. Het heeft geen zin te horen dat je meer moet doen aan woordverwerving. Evenmin is het zinvol (of prettig) na een observatie die ertoe moet dienen dat je je manier van moeilijke woorden uitleggen verbetert, vooral opmerkingen te krijgen over je manier van orde houden.

In een o&c-traject wordt meestal eerst met een kleine groep docenten gewerkt, waarna meerdere docenten betrokken worden.

Het katern bespreekt de volgende stappen:

stap 1 Duidelijkheid over en commitment

t.a.v. het o&c-traject

stap 2 Reflectie op de (taal)onderwijspraktijk

stap 3 Een training in observeren

stap 4 Observaties

stap 5 Bespreken observaties en verbeterpunten

stap 6 Verbreden opbrengsten

De thema's van taalbeleid zoals die in de katernen van *Het Koffertje* voorkomen, kunnen achtereenvolgens (en cumulatief) in een observatie en coachingstraject aan de orde komen. Gestart kan worden met de leesaanpak volgens de hierboven beschreven stappen, daarna kunnen voor de andere thema's achtereenvolgens telkens de stappen 4 tot en met 6 gezet worden. Voor de eerste ronde van de zes stappen moet een school minimaal een half schooljaar nemen.

Stap 1

Niemand kan in z'n eentje een onderwijsverandering bewerkstelligen. Dat ondervindt de ikfiguur uit Ekmans verhaal ook. Op een ouderavond maken de ouders boos en geschokt duidelijk dat haar onderwijsvernieuwingen ongewenst zijn.

De rector was gaan staan en keer op keer deed hij zijn mond open zonder dat er wat uit kwam. Maar zijn pogingen waren niet serieus. Ze knapten immers het vuile werk voor hem op. (..)

Ten slotte bleven wij alleen achter, hij en ik. Hij zei dat hij tenminste gedeeltelijk begreep dat er een pedagogisch idee achter mijn oefeningen met de leerlingen zat. Maar dat was allemaal te excentriek. En, zoals de loodgieter opmerkte: het leek eenvoudiger om de dingen op de gewone manier te leren. (p. 311)

De rector zegt nog: *Je zit vol ideeën, daar is niets mis mee.* Maar goede ideeën over onderwijs moeten een draagvlak hebben. Ook bij taalbeleid, en in het bijzonder bij een o&c-traject, geldt dat alle betrokkenen inzet moeten kunnen en willen leveren. Instemming en motivatie van alleen een docententeam of taalbeleidswerkgroep is onvoldoende. Wanneer docenten bij elkaar gaan observeren, moet er wellicht vervanging geregeld worden voor de uren dat zij observeren, of docenten

moeten extra uren krijgen. Het management moet kortom voldoende commitment hebben om een o&c-traject te faciliteren.

Wanneer niet alle betrokkenen gemotiveerd zijn, kan een o&c-traject beter niet gestart worden. Vooralsnog niet, tenminste. Dan kan beter naar andere vormen van deskundigheidsbevordering gezocht worden. Een *van boven* opgelegde deelname aan observeren en coaching is even weinig vruchtbaar als verplicht naar een studiedag gaan.

In de eerste fase zal een groepje betrokken docenten (maximaal 8) worden gevormd. Voor de samenstelling zijn er verschillende mogelijkheden:

- Docenten die hetzelfde vak geven;
- Docenten die met dezelfde methode werken;
- Beroepsgerichte/ zaakvakdocenten en taaldocenten;
- Leerlingenoverleggen (rond een groep leerlingen).

Stap 2

Iets willen veranderen, zonder te weten wat de stand van zaken is, is op z'n zachtst gezegd onhandig. Waarom zou je je lespraktijk veranderen als niet duidelijk is wat er dan precies verbeterd zou kunnen worden (en hoe)?

Voorafgaand aan observaties is het zinnig om met elkaar of met een extern begeleider te praten over hoe je aankijkt tegen taalbeleid, onderwijs, je leerlinggroepen, de gebruikte lesmethodes en welke visie je hebt op je eigen vak.

Voorbeeld

Een vakdocent kan minder gemotiveerd zijn om aan een o&c-traject mee te werken. Hij blijkt taalbeleid nuttig te vinden maar ziet het als iets extra's dat het hem nog moeilijker maakt met zijn klassen de einddoelen te halen. Door dit beeld te bespreken, wordt de mogelijkheid gecreëerd dat hij zijn visie en motivatie verandert, zodra iemand voor hem aannemelijk kan maken dat hij zijn vakinhoud juist effectiever kan overdragen als hij bijvoorbeeld (in samenwerking met collega's) aandacht besteedt aan de woordaanpak.

Uit: Het Koffertje, katern Observatie en coaching

In aanvulling op een eerste gesprek is een

kennismakingsobservatie aan te bevelen (door een extern begeleider of docenten onderling) om een indruk te krijgen van hoe iemand het gekozen thema (bijvoorbeeld leesaanpak) uitwerkt.

Stap 3

Op een van de eerste bijeenkomsten moet observeren als vaardigheid centraal staan. De bedoeling is dat iedereen ziet wat het belang van observaties is en geoefend heeft met hoe je die het beste kunt uitvoeren. Dat is heel goed te doen met een video waarop te zien is hoe een onbekende andere docent lesgeeft. In het katern staan tips bij het observeren (zie afbeelding 1).

Stap 4

Gedurende een langere periode zullen de docenten observeren en worden geobserveerd (minimaal drie keer, maar bij voorkeur veel vaker). Verbeterpunten spelen een belangrijke rol bij observatie en coaching. De geobserveerde kiest voorafgaand aan de observatie een punt uit waar hij/zij feedback op wil: het verbeterpunt.

Voorbeeld

Een docent zegt: Ik werk vrij veel met groepswork, maar het kost altijd erg veel tijd voor de groepjes ook werkelijk aan de slag gaan. Misschien kan mijn manier van instructie geven vooraf beter.' Zijn verbeterpunt is: instructie geven voor een samenwerkingopdracht. Zijn vraag aan de observant: 'Kijk eens hoe ik dat doe en wat er verbeterd kan worden'.

Uit: Het Koffertje, katern Observatie en coaching

Stap 5

Het observeren, maar met name het al dan niet slagen in het doorvoeren van verbeterpunten moet met enige regelmaat besproken worden. In principe kan dat uitsluitend op individuele basis: een begeleider spreekt met de docent of een koppel docenten bespreekt met elkaar de voortgang. Maar bij taalbeleid gaat het om een veranderingsproces voor alle docenten. Uitwisselen in breder verband is daarom zinvol. Het maakt het vormen van

Tips bij het observeren

- 1 Probeer de afspraak voor het observeren zo te plannen dat je altijd tijd hebt na te bespreken. Bespreek het liefst direct na de les je observaties en de reactie van de ander daarop.
- 2 Zorg dat je vooraf goed duidelijk hebt wat het verbeterpunt is van degene bij wie je gaat observeren. Het is belangrijk dat jij en degene bij wie je observeert hetzelfde beeld hebben van wat de ander in die les wil uitproberen.
- 3 Ga niet vooraf of achteraf in discussie over of jij het verbeterpunt irrelevant, onhandig of wat dan ook vindt.
- 4 Spreek af dat leerlingen van tevoren weten dat jij er zult zijn en dat ze weten wat je rol is, zodat ze je niet als extra vraagbaak of iets dergelijks gebruiken.
- 5 Verplaats je tijdens het observeren zoveel mogelijk in de leerlingen.
- 6 Noteer het verbeterpunt. Noteer zoveel mogelijk objectief wat je waarneemt. Maak een extra kolom of markeer op een andere manier je opmerkingen, interpretaties, waardering, alternatieven.
- 7 Beperk de nabespreking tot alles wat met het verbeterpunt van de ander te maken heeft.
- 8 Stel in de nabespreking eerst aan de orde wat je gezien hebt, controleer of de ander hetzelfde beeld heeft. Laat de ander dan zeggen hoe hij/zij zelf oordeelt over het uitproberen van het verbeterpunt. Geef dan jouw reacties. Wanneer je vindt dat het beter kan, geef dan tips geen kritiek. Begin een uitwisseling van inzichten, geen fel debat.
- 9 Formuleer samen wat de observatie en de nabespreking opgeleverd heeft ter lering, voor jullie en potentieel voor anderen. Let wel: feedback over iemands lesgeven is in eerste instantie persoonlijk en vertrouwelijk, pas als de lesgever wil, kan het in breder verband (bijvoorbeeld een groepsbijeenkomst) een rol spelen.

Afbeelding 1: Uit: Het Koffertje. Katern Observatie en coaching

een gezamenlijke visie (naast ruimte voor individuele verschillen) bij uitstek mogelijk.

Uitwisselbijeenkomsten zijn momenten waar het verhalen vertellen van Freeman een belangrijke plek kan krijgen. Voorbeelden in de categorie *wat ik doe en heel goed werkt* horen en vertellen, is meestal erg inspirerend. In feite gaat het hier om groepscoaching. Het katern biedt gespreksmodellen en gespreksregels om dat effectief (en veilig) in te richten (zie afbeelding 2). Naast het profiteren van elkaars oplossingen en visie is in de groepscoaching plaats voor de inbreng van de externe coach. Die kan voor zijn/haar input onder andere de andere katernen van *Het Koffertje* gebruiken.

Stap 6

Zoals gezegd begint een o&c-traject meestal met een kleine groep docenten. Uiteraard is het de bedoeling dat het aantal betrokkenen gestaag groeit. Dat kan op allerlei manieren gebeuren. Het vormen van meer werkgroepen o&c, al dan niet met ondersteuning van een van de oudgedienden, is een mogelijkheid. Ook het overdragen van wat de werkgroepsleden geleerd hebben, is zeer zinvol en een manier om de opbrengsten verder te verspreiden. Op basis van de verbeterpunten en tips van anderen daarbij kan bijvoorbeeld een tipboek of werkvormenmap voor collega's gemaakt worden. Andere vormen van overdracht zijn ook mogelijk. Als een school bijvoorbeeld elk jaar een studiedag organiseert, kunnen de werkgroepdocenten daar workshops voor hun collega's verzorgen.

Tot slot

Een kameleon verandert adequaat en van nature. Het is de vraag of hij *contextual know how* gebruikt om dat te doen. Als docent zul je dat wel moeten. Verbeteringen doorvoeren in de lespraktijk, kan alleen als je *contextual know how* wordt uitgebreid. Dat betekent dat die deskundigheid ten eerste erkend en gehoord moet zijn en ten tweede toegankelijk moet zijn. Praten, kijken, luisteren en weer praten in een observatie en coachingstraject lijken mij daar bij uitstek geschikte middelen voor. Motivatie en facilitering zijn

Gespreksmodellen

Doel: basis om afspraken vooraf te maken en de noodzakelijke veiligheid en opbrengst te verkrijgen

Er zijn verschillende modellen. Belangrijk is telkens dat het melden van de kwestie, adviseren en verhelderende vragen stellen niet onontwaarbaar door elkaar gaan lopen.

De structuur is altijd

- 1- formuleren van de kwestie,
- 2- informatieve ronde ter verheldering
- 3- adviezen die geen verborgen kritiek zijn
- 4- plannen en kiezen wat ermee te doen, voornemens maken die concreet en uitvoerbaar zijn
- 5- terugkijken

Gespreksregels

(voor groepscoaching)

- 1 Er is een voorzitter (in het begin is dat de begeleider, eventueel kan in een latere fase de rol wisselen)
- 2 Van de bijeenkomsten worden (door de begeleider) verslagen gemaakt waarin de voornemens en tips gemarkeerd zijn.
- 3 Niet alleen de voorzitter, maar iedereen is er verantwoordelijk voor dat iedereen mag uitpraten en ook de zwijgzamen aan het woord komen.
- 4 Wie een kwestie inbrengt dient dat voor te bereiden en zo precies mogelijke vragen te stellen ("Wat vinden jullie hier nu van?" is te vaag).
- 5 Men dient open en respectvol te zijn, zich ervan bewust dat vele wegen Rome bereiken en ervan overtuigd dat iedereen zijn best doet (ook al levert dat volgens jou geen merkbaar resultaat op).

Afbeelding 2: Fragmenten uit bijlagen in Het Koffertje, katern 'Observatie en coaching'

daarbij belangrijke voorwaarden. Uiteraard zullen soms een informatiebulletin, een lezing, een studiedag of een boek aanvullende of meer geëigende middelen zijn om je *know how* uit te breiden.

In mijn eigen werk begeleidde en begeleid ik BVE-docenten in een observatie en coachingstraject. Op dit moment zijn we met een aantal vo-scholen zo'n traject begonnen. Er zijn veel positieve reacties, zoals: 'Het is luxe en voelt als een soort cadeautje' en 'Je leert anders te kijken naar de lesstof en

de cursisten.' Uiteraard zijn er ook twijfels en weerstand. 'Waarom zeg je niet gewoon hoe het moet? Je hebt dat toch al in je hoofd zitten', zei een docente. 'Het is jouw deskundigheid, toch?' Een reactie die lijkt op Ekman's loodgieter. Nee, het is mijn deskundigheid niet. Ik kan meekijken, meepraten, luisteren en daarbij waar nodig mijn *know how* inbrengen. Soms door een brug te slaan tussen theoretische literatuur en praktijkverhalen.

Ik hoop dat verhalen een belangrijkere plek gaan innemen bij alle inspanningen (taal)-onderwijs te verbeteren. De ikfiguur in Ekman's verhaal geeft het uiteindelijk op. Er zijn verhalen die beter aflopen.

Noot en literatuur

1 In *Les* 106, september 2000, blz. 36-38, verscheen ook een artikel van Dirkje Ebbers over het katern 'Observatie en coaching' uit *Het Koffertje*. De invalshoek daar is hoe het voortgezet onderwijs kan leren van wat er in het BVE-veld gebeurt. Enige overlap tussen de artikelen in beschrijvingen is onvermijdelijk.

Bergen, T. e.a., *Een staalkaart voor lesobservatie en interview. Verantwoording en instrumenten*. Staal-kaartenreeks, nr. 5, Tilburg, MesoConsult B.V., 1997.

Ekman, K., *Zwart water*. Amsterdam, Uitgeverij Bert Bakker, 1993.

Freeman, D., 'Redefining the relationship between research and what teachers know' in: K. M. Bailey & D. Nunan (eds.), *Voices From the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996, blz. 88-114.

Kaatee-Mell, M. e.a., *Het Koffertje*. Atlas Onderwijs Adviesgroep, Amsterdam, 2000.

Meestringa, T., 'Over de invoering van Taalgericht vakonderwijs' in: *Levende Talen Tijdschrift*, nr.3, oktober 2000, blz. 20-30.

Miedema, M., 'Veranderen van binnenuit', in: *Levende Talen Tijdschrift*, nr.4, december 2000 (t.p.).

Slagter, S. e.a., *Coaching in het voortgezet en secundair onderwijs*. Amersfoort, CPS, 1999.

Richard Vollenbroek

Met MILE naar de praktijk, maar welke praktijk?

Gebruikerservaringen met MILE-Nederlands op de Pabo

Het Expertisecentrum Nederlands heeft de laatste jaren programma's ontwikkeld waar we als opleidingsdocenten Nederlands op de Hogeschool Edith Stein Onderwijscentrum Twente (HES/OCT) met plezier gebruik van zijn gaan maken. Het gaat om de producten van de projectgroep MILE-Nederlands, die onderdelen op de markt heeft gebracht van wat een complete multimediale leeromgeving taaldidactiek moet gaan worden voor Pabostudenten (Paus 1998). Op dit moment zijn drie delen opgeleverd: MILE-1 gaat over het behoud van de leesmotivatie bij begrijpend en studerend lezen in groep 6 en sluit aan bij het New-Waveprogramma (Van Elsäcker & Verhoeven 1998). Dit programma is het oudste uit de serie. Eerste praktijkervaringen zijn in Moer 1999-5 gepubliceerd (Van der Leeuw 1999).

MILE-2 heeft als titel Omgaan met verschillen bij beginnende geletterdheid. Het laatste programma, een maand geleden gereed gekomen, handelt over mondelinge communicatie en sluit precies aan bij het gelijknamige project van het Expertisecentrum waarvan Resi Damhuis en Piet Litjens projectleider zijn. Dit artikel gaat over de wijze waarop wij als vakgroep Nederlands op de Pabo MILE-Nederlands hebben geïntegreerd in ons curriculum.

Hoe ziet MILE-Nederlands eruit?

Elk programma maakt gebruik van de volgende set gereedschappen: in de eerste plaats is een aantal videofragmenten opgenomen met au-