

Helpt videocoaching bij leesonderwijs aan dove leerlingen?

LOES WAUTERS EN ANNET DE KLERK

In dit artikel wordt het vervolg van het project 'Optimaliseren van het leesonderwijs' besproken waarin de implementatie is getoetst van de dvd 'Leesonderwijs aan dove en slechthorende leerlingen: Voorbeelden van goede praktijken bij een aantal leerkrachten van cluster 2 school Kentalis Talent'. Voor een uitgebreide verslaglegging van dit onderzoek verwijzen we naar de eindrapportage van het project, op te vragen bij de eerste auteur van dit artikel. In april 2010 heeft in *Van Horen Zeggen* een bericht gestaan over de dvd en het bijbehorende rapport *Lezen bij dove en slechthorende leerlingen: Naar goede praktijken voor het leesonderwijs* die in een eerder project werden ontwikkeld (Wauters, de Klerk, van der Eijk, & Knoors, 2008).

Inleiding

Welke factoren bepalen schoolprestaties van basisschoolleerlingen? Uit onderzoek blijkt dat slechts 20 tot 25% van de variatie in schoolprestaties verklaard wordt door leerlingkenmerken en schoolplaatsing (Powers, 1999; Stinson & Kluwin, 2003). De andere 75 tot 80% blijft onverklaard. Een deel van die onverklaarde variantie zit volgens Stinson en Kluwin in de (kwaliteit van) instructie. De instructievaardigheden van leerkrachten en daarmee de opleiding van leerkrachten zijn dan ook vaak onderwerp van onderzoek. Andrews en Covell (2006) adviseren voor leerkrachten in het dovenonderwijs een opleiding op masterniveau waarin onder andere ruime aandacht besteed wordt aan kennis over het leesonderwijs.

Korthagen (2010) trekt de effectiviteit van leerkrachttraining sterk in twijfel als er bij die training geen aandacht besteed wordt aan de koppeling van de theorie aan de praktijk. De auteur stelt dat de theoretische kennis die leerkrachten hebben opgedaan tijdens een cursus zelden terug te zien is in hun lespraktijk. Volgens Korthagen wordt leerkrachtgedrag instinctief bepaald door een specifieke situatie in het hier en nu en vindt er nauwelijks reflectie op dat leerkrachtgedrag plaats. Die reflectie is juist nodig om de afstand tussen theorie en praktijk te verkleinen. Om tot reflectie te komen, moeten leerkrachten geconfronteerd worden met zoveel mogelijk verschillende praktijksituaties

waarin het betreffende leerkrachtgedrag voorkomt, zodat ze gaan inzien dat het gedrag losstaat van één specifieke situatie. Door te zorgen voor voldoende vergelijkbare situaties kan de theoretische kennis zo geïntegreerd worden dat deze onbewust wordt toegepast in de klas.

COACHING VAN LEERKRACHTEN HEEFT EEN POSITIEF EFFECT OP KENNIS EN EFFECTIEF LEERKRACHTGEDRAG

Een weg om tot die onbewuste toepassing van de theoretische kennis te komen, is via coaching van leerkrachten. Coaching door leesspecialisten wordt door de International Reading Association (2004) gezien als een vorm van professionele ontwikkeling met als doel leerkrachten te helpen specifieke interventies of leerkrachtvaardigheden te ontwikkelen, verbeteren of verfijnen. We weten uit onderzoek (zie Sailors en Price, 2010 voor een overzicht) dat coaching van leerkrachten een positief effect heeft op hun kennis en effectief leerkrachtgedrag. Over het specifieke effect op leesinstructie en daarmee de leesprestaties van de leerlingen is veel minder bekend. De enkele onderzoeken die er zijn

(Hsieh et al., 2009; Sailors & Price, 2010) laten positieve effecten van coaching zien in basis- en voortgezet onderwijs en bij zowel ervaren als nieuwe leerkrachten.

In het huidige project is video-coaching ingezet ter verbetering van leerkrachtvaardigheden in het leesonderwijs aan dove en slechthorende leerlingen. Videocoaching houdt hierin dat de leerkracht gefilmd wordt tijdens een leesles waarna de leerkracht samen met de coach de les nabesprekt aan de hand van videofragmenten (zie methode voor nadere uitleg). Volgens Fukkink, Trienekens en Kramer (2011) heeft videofeedback een positief effect op de interactievaardigheden van leerkrachten. Zij vonden dit effect voor zowel ervaren als nieuwe leerkrachten.

In dit project is een antwoord gezocht op de vraag of leerkrachtvaardigheden veranderen als gevolg van een traject van videocoaching.

Methode

Leerkrachten

Aan het onderzoek deden negen leerkrachten mee van de afdeling Doof/SH van Kentalis Talent. Zes van hen ontvingen feedback op hun leesonderwijs aan de hand van videocoaching (experimentele groep). De andere drie fungeerden als controlegroep en ontvingen pas na afloop van het onderzoek beknopte feedback op hun lessen. De leerkrachten in de experimentele groep gaven les in de groepen 1 t/m 7. De leerkrachten in de controlegroep gaven les in groep 1/2, groep 3 en groep 8.

Van de leerkrachten in de experimentele groep heeft één leerkracht een mastermodule Lezen bij dove en slechthorende leerlingen van Hogeschool Windesheim gevolgd. Drie leerkrachten volgen de module gedurende het project en twee leerkrachten hebben de module (nog) niet gevolgd. Van de drie leerkrachten in de controlegroep heeft geen van de leerkrachten de module gevolgd. De leerkrachten in de experimentele groep hadden tussen de 2 en 8 jaar ervaring in het dovenonderwijs. In de controlegroep zat één ervaren leerkracht (25 jaar bij de organisatie) en twee nieuwe leerkrachten met één jaar ervaring in het dovenonderwijs.

Instrumenten

In een eerdere fase van het project 'Optimaliseren Leesonderwijs' zijn kwaliteitskaarten gemaakt voor het



Videostill: Kentalis.

leesonderwijs. Op basis van deze kwaliteitskaarten zijn observatielijsten gemaakt om de leerkrachtvaardigheden aan de hand van de opnames te scoren. Het betreft drie lijsten voor verschillende fasen van geletterdheid, nl. ontluikende en beginnende geletterdheid, technisch lezen (voor aanvankelijk en vlot lezen) en begrijpend lezen. De observatiepunten in de observatielijst worden gescoord op een 3-puntsschaal: onvoldoende, voldoende of goed. De scores op de observatielijst zijn gebruikt om de coaching met de leerkrachten uit de experimentele groep voor te bereiden. Daarnaast zijn de scores gebruikt in de data-verwerking van het project.

Procedure

Bij elke leerkracht uit de experimentele groep zijn zeven opnames gemaakt, waarvan er vier met de leerkracht zijn nabesproken. Bij elke leerkracht uit de controlegroep zijn vijf opnames gemaakt. Tabel 1 geeft een overzicht van de opnames en videocoaching. Voor beide groepen gold de eerste opname als nulmeting. De leerkrachten kregen geen instructie voor deze eerste opname, maar werden slechts gevraagd om een les binnen de fase van geletterdheid van hun leerlingen te geven. Voorafgaand aan de tweede opname is aan alle leerkrachten gevraagd om een aantal door de onderzoeker geselecteerde fragmenten op de dvd te bekijken.

Een week na de tweede opname sprak de onderzoeker met iedere leerkracht uit de experimentele groep de les na aan de hand van de opname. Dit was de start van de video-coaching. Bij de coaching werd, volgens de principes van videointeractiebegeleiding (Dekker, Hoogland, Eliëns, & van der Giessen, 2004), de nadruk gelegd op de gewenste leerkrachtvaardigheden. Bij iedere nabespreking werd eerst iets gezegd over de gehele les en vervolgens werd een aantal fragmenten bekeken die door de onderzoeker,

Tabel 1. Overzicht van de opname- en coachingmomenten

| Experimentele groep | | Controlegroep | |
|---------------------|----------|---------------|----------|
| Opnames | Coaching | Opnames | Coaching |
| 1 | nee | 1 | nee |
| 2 | ja | 2 | nee |
| 3 | ja | - | - |
| 4 | ja | - | - |
| 5 | ja | 3 | nee |
| 6 | nee | 4 | nee |
| 7 | nee | 5 | nee |

Tabel 2. Gemeten aspecten met aantal leerkrachten bij wie dit gemeten is

| Aspect | n experimentele groep | n controlegroep |
|---------------------------------|-----------------------|-----------------|
| Werken aan automatisering | 2 | 1 |
| Diversiteit in leesactiviteiten | 2 | 1 |
| Hardop lezen | 3 | 1 |
| Gebruik van modaliteiten | 4 | 2 |
| Aanbod vlot lezen | 1 | - |
| Aanpak vlot lezen | 1 | - |
| Strategiegebruik | 1 | 1 |
| Leeswoordenschat | 1 | 1 |
| Modeling | 6 | 3 |
| Doel aangeven en vasthouden | 3 | 1 |
| Directe instructie | 6 | 3 |

die tevens de coach was, gekozen waren. Deze fragmenten werden zo gekozen dat de aandacht van de leerkracht gevestigd werd op wat er goed ging tijdens de les en hoe dat nog meer uitgebuit kon worden. Iedere nabespreking duurde 30 tot 45 minuten.

Vanaf de tweede opname werden vier lessen met de leerkrachten nabesproken. De periode tussen de nabespreking en de volgende les was steeds drie tot vier weken. Twee weken na de laatste opname vond een eerste nameting plaats en vier maanden na de laatste nabespreking volgde een tweede nameting. Bij de nametingen vond geen nabespreking meer plaats.

Bij de leerkrachten uit de controlegroep zijn in totaal vijf opnames gemaakt. Over de inhoud van de lessen werd niet met de leerkrachten gecommuniceerd. De leerkrachten gaven hun lessen dus zonder feedback op de voorgaande lessen te hebben ontvangen. Na afloop van het project ontvingen deze leerkrachten schriftelijk feedback naar aanleiding van de geobserveerde lessen.

Resultaten

Voor de beschrijving van de resultaten zijn de punten uit de observatielijsten die hetzelfde meten bij elkaar gevoegd. Zo kwamen elf aspecten van leesinstructie tot stand: werken aan automatisering, diversiteit in leesactiviteiten, hardop lezen, gebruik van modaliteiten, aanbod van vlot lezen, aanpak van vlot lezen, strategiegebruik, leeswoordenschat, modeling, doel aangeven en vasthouden en directe instruc-

tie. Voor deze aspecten is per opname één score berekend door de scores op de 3-puntsschaal (onvoldoende, voldoende, goed) op de onderliggende punten in de observatielijst te middelen.

De onderzoeksgroep is betrekkelijk klein en de verdeling van leerkrachten over de groepen is maximaal. Daardoor komen bepaalde fasen van leesontwikkeling (bijvoorbeeld ontluikende/beginnende geletterdheid) niet in alle groepen voor en kunnen daarmee niet alle aspecten bij alle leerkrachten worden gemeten. Als gevolg daarvan kunnen de resultaten niet statistisch geanalyseerd worden en volstaan we hier met beschrijvende resultaten. In Tabel 2 is te zien bij hoeveel leerkrachten de verschillende aspecten gemeten zijn.

Voorafgaand aan de videocoaching, tussen de eerste en de tweede opname, zijn geen veranderingen in het leerkrachtgedrag geconstateerd. Dat wil zeggen dat de leerkrachten in de experimentele groep en in de controlegroep tussen deze twee lessen geen spontane veranderingen hebben laten zien in hun gedrag en ook geen aanpassingen lijken te hebben gedaan naar aanleiding van het bekijken van de fragmenten op de dvd.

Tussen het begin van de videocoaching en de eerste nameting is wel verandering in het leerkrachtgedrag geconstateerd. We spreken van invloed van de videocoaching op de leerkrachtvaardigheden wanneer we bij de leerkrachten in de experimentele groep een verandering in het leerkrachtgedrag zien die we bij de leerkracht(en) in de controlegroep niet zien. Dit is het geval bij vier van de elf gemeten aspecten van leesinstructie: 1) diversiteit in leesactiviteiten, 2) gebruik van modaliteiten, 3) modeling en 4) het aangeven en vasthouden van het doel van de les.

- 1) Bij diversiteit in leesactiviteiten stijgen de scores van twee leerkrachten uit de experimentele groep naar een maximaal, terwijl de score van de leerkracht uit de controlegroep minimaal blijft.
- 2) Bij het gebruik van de modaliteiten zien we bij alle vier de leerkrachten uit de experimentele groep een vooruitgang, terwijl één leerkracht uit de controlegroep achteruit gaat en één leerkracht slechts een kleine vooruitgang doormaakt.
- 3) Bij modeling maken vier van de zes leerkrachten in de experimentele groep een vooruitgang door, terwijl de leerkrachten in de controlegroep achteruit gaan of geen verandering laten zien.

BIJ VIER VAN DE ELF GEMETEN ASPECTEN VAN LEESINSTRUCTIE ZIEN WE INVLOED VAN VIDEOCOACHING

HELPT VIDEOCOACHING BIJ LEESONDERWIJS AAN DOVE LEERLINGEN?

- 4) Bij het aangeven en vasthouden van het doel gaan de drie leerkrachten uit de experimentele groep vooruit, terwijl de leerkracht uit de controlegroep achteruit gaat.

Bij de overige 7 aspecten werd geen effect van de video-coaching gevonden: werken aan automatisering, hardop lezen, aanbod van vlot lezen, aanpak van vlot lezen, strategiegebruik, leeswoordenschat en directe instructie.

Discussie

In dit onderzoek betreft het een beperkt aantal leerkrachten, waardoor we dus voorzichtig moeten zijn met de interpretatie van de resultaten. Desondanks zien we na een traject van video-coaching bij vier leeslessen een verandering op een aantal van de gemeten aspecten van leesinstructie. Die veranderingen lijken het gevolg van het coachingstraject aangezien er alleen bij de experimentele groep een verandering werd gemeten, en niet bij de controlegroep zonder video-coaching.

Natuurlijk rijst de vraag waarom er op slechts vier van de elf gemeten aspecten een effect van de video-coaching is gevonden. Dit wordt voor een belangrijk deel verklaard door de beperkte onderzoeksgroep en niet door de aspecten zelf. Als eerste was er waarschijnlijk een effect van interne begeleiding aan een nieuwe leerkracht in de controlegroep. De aspecten werken aan automatisering en hardop lezen zijn in de controlegroep alleen bij deze leerkracht (en niet bij de andere leerkrachten in de controlegroep) gemeten en zij laat hierop, evenals de twee leerkrachten in de experimentele groep, een verandering in het leerkrachtgedrag zien.

Bij de aspecten aanbod en aanpak vlot lezen is iets anders aan de hand. Deze aspecten zijn slechts bij één leerkracht gemeten. Daardoor is het niet mogelijk om een verschil tussen de experimentele en controlegroep te constateren. Dan zijn er twee aspecten, leeswoordenschat en strategiegebruik, die bij twee leerkrachten gemeten zijn, één uit de experimentele groep en één uit de controlegroep. Beide leerkrachten laten op deze aspecten geen vooruitgang zien. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat er tijdens de coaching weinig aandacht is besteed aan deze twee aspecten. Het aspect strategiegebruik meet of de leerkracht in de les aandacht besteedt aan de leesstrategieën. De coaching richtte zich vooral op de manier waarop de leerkracht de strategieën behandelde, wat terug te zien is in het effect van de coaching op het aspect modeling.

Een laatste aspect waarop geen effect van video-coaching is gevonden, is directe instructie. Reden hiervoor is dat alle leerkrachten een positieve verandering laten zien gedurende het project. Directe instructie was ten tijde van het project een speerpunt binnen de school waar uitgebreid aandacht aan besteed is.

Conclusie en aanbevelingen

De resultaten van deze pilot suggereren dat leerkrachtaardigheden positief veranderen als gevolg van een traject van video-coaching. De verandering in het leerkrachtgedrag geeft aan dat het zinvol is leerkrachten in het dovenonderwijs te ondersteunen bij hun leesonderwijs. Leerkrachten vinden het prettig om feedback te krijgen. Ook geven ze aan het zinvol te vinden om fragmenten uit hun eigen les terug te zien. Dit pleit ervoor om bij de begeleiding van leerkrachten zeker ook het gebruik van videobeelden in te zetten. Hoewel nabespreking van lessen op basis van een observatie zonder videobeelden minder intensief is, heeft het samen bekijken van videobeelden duidelijk meerwaarde (Fukkink et al., 2011). Via het inzetten van video kunnen leerkrachten beter reflecteren op hun eigen handelen. Dat is volgens Korthagen (2010) van groot belang om tot verandering in gedrag te komen.

VIA HET INZETTEN VAN VIDEO KUNNEN LEERKRACHTEN BETER REFLECTEREN OP HUN EIGEN HANDELEN

We zouden dan ook willen adviseren om deze vorm van coaching binnen scholen toe te passen. Een manier om dit vorm te geven, is het opleiden van intern begeleiders tot coach. Dit zouden bij voorkeur intern begeleiders zijn die een registratie als Video Interactie Begeleider of Interactie en Communicatiebegeleider hebben. Voor hen zou een cursus opgezet kunnen worden met betrekking tot het coachen van leerkrachten in hun leesonderwijs. Volgens Easterbrooks, Stephenson en Gale (2009) hebben leerkrachten een opfriscursus nodig om tot de gewenste onbewuste en routineuze toepassing van de theoretische kennis te komen (zie ook Korthagen, 2010). Daarop aansluitend adviseren we voor leerkrachten een opfriscursus op basis van het eerdergenoemde rapport en de dvd.

Auteursinformatie

Dr. Loes Wauters, l.wauters@kentalis.nl, is senior onderzoeker bij Kentalis, Expertise & Innovatie, Pontem R&D.

Annet de Klerk, MA, is teamleider doof/slechthorend bij Kentalis Talent en bovenschools beleidsmedewerker bij Kentalis.

Op de website www.simea.nl/vhz staat een uitgebreide lijst met referenties. De lijst is ook opvraagbaar bij de redactie.