

PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN DOCENTEN

**een instrumentarium voor schoolbrede
lesobservatieprojecten**

Kernredactie:

P. Clarijs-Dahlhaus
R.J. Simons
J. Zuylen

MesoConsult B.V.
Tilburg

december 1999

© 1999 MesoConsult B.V. Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

Abonneren op de Studiehuisreeks of bestellen van losse exemplaren:

MesoConsult
Gounodlaan 15
5049 AE Tilburg

Telefoon 013 - 456 03 11
Fax 013 - 456 32 76

WOORD VOORAF

De term 'professionalisering' werkt voor sommige docenten als een rode lap op een stier. Dat komt omdat zij het woord associëren met het idee dat anderen van hen denken dat ze geprofessionaliseerd moeten worden, omdat ze hun werk niet professioneel uitvoeren. Maar zo is het niet bedoeld. Kitty Kwakman, die in haar proefschrift (1999) ingaat op het leren van docenten tijdens hun beroepsloopbaan, merkt in dit verband op dat in professioneel werk expertise voortdurend bijgehouden moet worden. Daarbij hebben professionals een eigen verantwoordelijkheid voor het op peil houden van hun kennis en vaardigheden, evenals voor de toepassing van nieuwe kennis en vaardigheden in de praktijk. Anderzijds wordt aangenomen dat elke professionele beroepsgroep streeft naar continue verbetering van de kwaliteit van het werk en inspeelt op veranderingen en nieuwe inzichten in de samenleving. Dit voortdurend streven naar kwaliteit betekent dat alle professionals gedurende hun beroepsloopbaan zullen moeten blijven leren.

De consequentie van een dergelijke kijk op professionalisering zou kunnen zijn dat er in de komende jaren meer aandacht komt voor lesobservatie door collega's onderling als middel voor professionalisering. Met de term 'lesobservatie' wordt bedoeld dat docenten en/of externe begeleiders in lessen aanwezig zijn, op basis van een ingevuld lesobservatie-formulier de les met de geobserveerde collega bespreken en van dit gesprek een verslag maken waarin feedback gegeven wordt over wat er goed gaat en wat verbeterd zou kunnen worden. Alom wordt in de literatuur aangegeven dat deze vorm van intervisie een ankerpunt is in professionaliseringsprojecten voor docenten.

In deel I van deze brochure wordt door Jos Zuylen geschetst hoe in de literatuur wordt aangekeken tegen lesobservatie en vat hij het veldonderzoek uit zijn dissertatie 'Professionalisering van docenten, een instrumentarium voor lesobservatieprojecten' samen. In hoofdstuk 3 van deel I doen Pia Clarijs-Dahlhaus en Jos Zuylen verslag van recente erva-

ringen van de eerste in lesobservatieprojecten, met gebruikmaking van het lesobservatieinstrumentarium dat in deel II min of meer integraal op-

genomen is. Onderdelen van deze brochure zijn in de loop van de jaren al gepubliceerd¹. **In dit nummer is alles handzaam bij elkaar gezet.**

Robert Jan Simons

INHOUD

pagina

-
- ¹ ✂ Een staalkaart voor lesobservatie en intervisie. *Staalkaartenreeks*, 5, pp. 58-93. Tilburg: MesoConsult
- ✂ Schoolgebonden onderwijsinnovaties in samenhang. *Studiehuisreeks*, 19, pp. 26-44. Tilburg: MesoConsult
- ✂ Zuylen, J.G.G. (1999). Professionalisering van docenten, een instrumentarium voor lesobservatieprojecten. Tilburg: MesoConsult

Deel I	
Onderzoek naar professionele ontwikkeling van docenten	7
1 Professionele ontwikkeling in de literatuur	7
2 Professionalisering van docenten: een veldonderzoek	20
3 Lesobservatie, leerzaam maar spannend	26
Deel II	
Een instrumentarium voor het inrichten van lesobservatieprojecten	64
4 Het categorieënsysteem	66
5 Het lesobservatieformulier	87
6 Het lesobservatieverslag	92
7 Spelregels bij lesobservatie	95
8 Start- en evaluatiebijeenkomst	100
9 Aanbevolen studiemateriaal voor docenten	105
Referenties	107

Deel I

Onderzoek naar professionele ontwikkeling van docenten

1 PROFESSIONELE ONTWIKKELING IN DE LITERATUUR

1.1 Inleiding

Op talloze plaatsen in de literatuur worden lesobservatieprojecten verantwoord als middel dat ingezet kan worden bij professionele ontwikkeling van docenten. Daarnaast is er aandacht voor de manier waarop zulke projecten vormgegeven kunnen worden en de rol die alle betrokkenen vervullen. In dit hoofdstuk is een aantal onderzoekgegevens thematisch bij elkaar gezet.

1.2 Hoe leren docenten?

Joyce en Showers (1980) onderzochten hoe (nieuw) onderwijsgedrag door docenten geleerd wordt. Uit een meta-analyse van ruim 200 studies concluderen ze dat professionalisering van docenten op vijf pijlers berust:

- ✂ theorievorming die aan de basis ligt van de aan te leren docentvaardigheden;
- ✂ observaties door de docenten van de aan te leren vaardigheden;
- ✂ oefenen van de vaardigheden in praktijksituaties/-simulaties;
- ✂ observatie van de manier waarop docenten aan te leren vaardigheden in gesimuleerde situaties realiseren en feedback daarover;
- ✂ coachen van docenten in realistische lessituaties door de lessen te observeren en te bespreken en tijdens de bespreking mee te denken over de integratie van de nieuwe vaardigheden in de situatie van alledag.

In 1980 komen Joyce en Showers nog tot de conclusie dat de vijf hierboven genoemde pijlers van docententraining in samenhang gebruikt moeten worden. In latere publicaties zullen ze steeds meer waarde toekennen aan coaching door observatie en bespreking van lessen in realistische situaties. Daarnaast is er (Showers en Joyce, 1996; Engelen,

Pelkmans en Bergen, 1997) een verschuiving van coaching door professionele begeleiders naar peer coaching, coaching door collega's onder elkaar. Bergen (1996) vat de verandering van het inzicht bondig samen: "Als er gekeken wordt naar welke componenten [van professionaliseringstrajecten voor docenten, red.] effecten hebben op het daadwerkelijk toepassen van het geleerde in de klas, dan bleken de presentatie van de theorie of de beschrijving van de theorie, de modellering of de demonstratie van vaardigheden en het oefenen in gesimuleerde klassituaties op het daadwerkelijk toepassen van het gedrag geen effect te hebben. Coaching daarentegen blijkt het grootste effect te hebben." (p. 17; zie ook Bennet, 1987).

In de passage hiervoor baseert Bergen zich onder andere op een publicatie van Joyce en Showers. Zij concluderen in 1988 al dat coaching een absolute voorwaarde is om het nieuwgeleerde toe te passen in de praktijksituatie. Daarbij maken ze de restrictie dat coaching vooral effectief is wanneer leraren zich vaardigheden of strategieën moeten eigen maken die een andere denkwijze of opvatting vereisen over onderwijsleerprocessen. 'Zo maar praten' over het onderwijs of over een geobserveerde les wordt al snel 'keuvelen' en moet niet beschouwd worden als een krachtig middel om gedragsverandering in de klas te bewerkstelligen. Bovendien is er een discrepantie tussen wat docenten zeggen dat ze doen of denken dat ze doen en wat zij in feite doen (Bergen, 1996). Daarnaast zal het ook de lerende docent wel parten spelen dat het moeilijk is kennis, inzicht en vaardigheden te gebruiken in andere situaties dan waarin ze verworven zijn. Transfer blijkt een moeilijke zaak te zijn (Simons, 1990).

In alle gevallen zou coaching moeten opleveren dat docenten:

- ✂ door hun contact met collega's geholpen worden uit hun isolement te komen. Volgens Hargreaves en Dawe (1990) is het isolement van docenten een belangrijke oorzaak voor het moeizaam verlopen van veranderingen in de klaspraktijk. Docenten gaan meer reflecteren over de klassituatie en hun eigen rol daarin en het collegialiteitsgevoel neemt toe (Glickman en Bey, 1990);
- ✂ zich gesteund voelen om vernieuwingen in de lespraktijk te realiseren (Bergen en Derksen, 1995; Bergen en De Jong, 1996);
- ✂ met veel plezier aan de scholing werken en de scholing als een opfrisser voor henzelf en als motiverend voor de eigen beroepsuitoefening ervaren (Engelen, Pelkmans en Bergen, 1997).
- ✂ aangeven dat hun kennis over effectief docentgedrag en hun inzicht in klasklimaat en interacties in de klas toeneemt (Gordon, Nolan en Forlenza, 1995);
- ✂ in een relatief korte periode grote vooruitgang boeken in het realiseren van wenselijk onderwijsgedrag (Spark, 1986);
- ✂ zich complexe doceervaardigheden, zoals vragen stellen en een effectieve wachttijd na een vraag hanteren, eigen maken (Licklider,

- 1995);
- ✂ in hun lessen (ook op langere termijn) leerlingen verleiden tot meer leeractiviteiten (Bergen, 1996);
 - ✂ met elkaar een ander schoolklimaat realiseren. "Doordat docenten elkaar coachen, voeren ze met elkaar inhoudelijke discussies over hun eigen lesgedrag en doorbreken daardoor hun isolement," aldus Bergen (1996, p. 25).
 - ✂ wanneer zij collega's coachen, zelf krachtige impulsen krijgen voor het bevorderen van hun eigen professioneel gedrag (Philips en Glickman, 1991; Bergen, 1996). Als het over leren van werkervaringen gaat, tijdens het opleiden van leraren, spreekt Korthagen in dit verband van 'doorgroeicompetentie' (Korthagen, 1998).

1.3 De evaluatie van lesobservatieprojecten door docenten

Uit onderzoek naar de ervaringen van docenten met observatietrajecten blijkt dat docenten over het algemeen positief reageren op feedback als die hen aanzet tot reflectie op lesgeven (Goldsberry & Hoffman, 1984; Glickman & Bey, 1990). Aan het geven van feedback zijn altijd twee dimensies te onderkennen: een taakgerichte dimensie, die gericht is op toekomstige doelen, activiteiten en reflectie en een relationele dimensie. Bij de laatste gaat het om het bevorderen van een open gesprek, zorg voor en consideratie met elkaar (Glickman & Bey, 1990). Docenten hebben de neiging het coachingsproces positief te waarderen als de coaching gebeurt op een collegiale manier, gericht op groei en deskundigheid en met respect voor elkaar (Mandeville & Rivers, 1989).

Dat de relatie tussen de coach en de gecoachte docent van groot belang is, laat ook het onderzoek van Jonas en Blumberg (1986) zien. Zij concluderen dat de gecoachte docent open staat voor feedback van de coach, als deze: beschikbaar is; de benodigde deskundigheid heeft; een actieve luisterhouding aan de dag legt; onmiddellijke en niet-vooroordeelende feedback geeft en probleemoplossend en coöperatief te werk gaat. Pas dan kunnen docenten gevoelens van onzekerheid overwinnen die ze ervaren tijdens het lesgeven in een observatiesituatie. Robbins (1991) benadrukt dat het voor docenten een nieuwe ervaring is om door een collega geobserveerd te worden. Ook is het even wennen om zelf als coach op te treden. Dit verklaart de aarzeling die overwonnen moet worden om in observatieprojecten te participeren.

1.4 De organisatie van lesobservatieprojecten in scholen

Bij het initiëren van lesobservatieprojecten moet er rekening mee gehouden worden dat docenten er weinig ervaring mee hebben (Robbins, 1991). De meesten docenten hebben slechts ooit in de beginfase van hun docentschap volwassenen in hun klas meegemaakt om de les te beoordelen. Het moet docenten onder andere duidelijk gemaakt worden dat lesobservatie gebaseerd is op:

- ✂ begeleiden en niet op beoordelen;
- ✂ op uitwisselen van ervaringen en niet op evalueren;
- ✂ op de verbinding van praktijk en theorie;
- ✂ vrijwillige deelname, omdat projecten door docenten ervaren moeten worden als realistisch, belangrijk en zinvol.

Hargreaves (in Robbins, 1991) benadrukt ook het vrijwillige karakter. Als deelname aan het lesobservatieproject wordt opgelegd, omdat het toevallig in een projectplan staat of omdat het de goedkeuring van de schoolleiding heeft, bestaat het gevaar van collegialiteit 'voor de vorm', een activiteit die mensen noodzaakt ongewilde contacten aan te gaan met volwassenen waar ze niets mee hebben, terwijl ze al te weinig tijd hadden. Tegen de achtergrond dat ernaar gestreefd zou moeten worden dat lesobservatiepartners elkaar per maand twee keer treffen, is deelname aan een dergelijk project zonder draagvlak een op termijn tot mislukken gedoemde investering. Er wordt door Robbins benadrukt dat het klimaat en de sfeer waarin lesobservatie plaatsvindt van groot belang zijn. Zij baseert dit onder andere op onderzoek van Seller en Hannay (Robbins, 1991) en Little (1981, in Robbins, 1991).

Het vormgeven van een lesobservatieproject wordt algemeen opgevat als een meerjarige activiteit. Berman en McLaughlin (in Robbins, 1991) onderscheiden daarin drie fasen: de mobilisatiefase, de implementatie-fase en de institutionalisatiefase. Ze adviseren tijdens de mobilisatie-fase, ofwel tijdens het initiatieproces, te werken met een projectgroep, voor genoeg informatie te zorgen, een visie te ontwikkelen, rekening te houden met de beperkte tijd van docenten, niet te veel hooi op de vork te nemen, voor professionele ondersteuning te zorgen, rekening te houden met individuele wensen en zorgen van docenten en een goed invoeringsplan te maken (zie ook Kalinauckas, 1995). Hun richtlijnen voor de ordening van het implementatieproces zijn in grote lijnen terug te voeren op de ordening van Showers (1985). Van belang zijn de sfeer en het werkklimaat, de kwaliteit van het invoeringsprogramma en de daaruit voortvloeiende werkafspraken, de ondersteuning door de leiding en de samenwerking tussen de leden van de schoolleiding en de docenten.

Gordon, Nolan en Forlenza geven aan dat het succes van intercollegiale lesobservatieprojecten bepaald wordt door vier factoren:

- 1 de reputatie en de expertise van het directielid dat het project coördineert;
- 2 de voorbereiding en de uitvoering van de workshops voor, tijdens en na

- afloop van de observaties;
- 3 de keuze van aandachtspunten die zowel bij lesinrichting als bij de lesobservatie centraal staan en die ook in de praktijk en de theorie aan te wijzen zijn;
- 4 de kundigheid van de begeleiders en de kwaliteit van hun presentaties.

Deze en andere geraadpleegde literatuur (zie Zuylen, 1999) overziend kan gesteld worden dat onderzoeksgegevens min of meer allemaal in dezelfde richting wijzen. Bij de inrichting van lesobservatieprojecten (zie ook Sparks en Loucks-Horsley, 1990) blijkt het van belang te zijn:

- ✗ gemeenschappelijke doelen te hebben;
- ✗ dat de schoolleiding collegialiteit promoot;
- ✗ dat professionalisering van docenten niet alleen in woorden maar ook in daden hoog op de agenda staat;
- ✗ dat er gezamenlijk door schoolleiding en docenten gepoogd wordt om doelen te realiseren en obstakels weg te werken en kennis, ervaring, bronnen en tijd gebruikt worden om gestelde doelen te realiseren.

1.5 De rol van docenten in lesobservatieprojecten

Het is de bedoeling dat docenten in lesobservatieprojecten van elkaar leren. Maar daarnaast, zo merkt Simons (1997a) op, is bij de vormgeving van het totale leerarrangement input van buiten onontbeerlijk. Om die reden zouden docenten zich ook moeten oriënteren op wetenswaardigheden die vanuit theoretisch perspectief aangereikt worden betreffende het docentenvak. Dat professionalisering van docenten uit meerdere componenten opgebouwd moet worden is niet nieuw. Joyce en Showers (1980) pleiten er al vanaf eind jaren 70 voor en ook in de Nederlandse situatie wordt er al langer op gewezen, dat in het ideale geval alle componenten van professionalisering - theorie, modellering, oefening, feedback en coaching - in samenhang gerealiseerd moeten worden (Tillema en Verloop, 1985).

Leren moet niet alleen op verschillende manieren gebeuren en in samenhang, het moet ook continu gebeuren, aldus Stabel (1998). Hij beroept zich op Abram, die een vijftal vuistregels geeft om het begrip continuïteit nader uit te werken: leer permanent; herhaal; leer individueel en collectief; leer door in de praktijk te brengen en plan het eigen leren. Louter individueel leren wordt al gauw krachteloos. Fouten worden niet altijd opgemerkt en gecorrigeerd. Leren doe je daarom ook vooral samen met anderen (Ettekoven, 1997; Kanselaar, Van der Linden en Erkens, 1997; Witteman, 1997). In de omschrijving die Stabel van leren hanteert, komt zijn opvatting over leren goed tot uiting: "Iedere vorm van gepland

overleg, zowel intern als extern, kan scholing inhouden." Jansen (1996, p. 22): "Blijkbaar is praten met je collega's een soort levensnoodzaak. Het lijkt zoiets elementairs als eten, drinken en ademen." Maar docenten zijn kritische 'leerlingen' en beoordelen met een deskundig oog de kwaliteit van professionaliseringstrajecten. Het valt hen niet mee adviezen aan te nemen en te leren, waar ze gewoon zijn adviezen te geven en anderen aan het leren te zetten. Simons (1997b) spreekt betreffende het leren van consultants in dit verband zelfs van 'beroepsdeformatie', omdat blijkt dat consultants zelf steeds slechter worden in het aannemen van adviezen. Natuurlijk is het ook de vraag of een schoolse 'setting' docenten uitdaagt tot geïntegreerd leren. Simons merkt in dit verband op dat mensen hun leerstijl aanpassen aan de omgeving. Met andere woorden: het zou wel eens zo kunnen zijn dat docenten hun eigen manier van leren aanpassen aan de manier van leren van de leerlingen; en die moet nou juist anders worden: met meer nadruk op kennis *verwerken*, toepassingsgericht, procesgericht et cetera (Zuylen, 1998a). "Wie in de toekomst in het 'hart van het onderwijs' [...] actief wil blijven, zal zelf mee moeten veranderen. Voor docenten die jarenlang routinematig in één functie (als vakdocent) werkzaam zijn geweest, zal dat zeker niet mee vallen. Als èn het leerproces van leerlingen anders wordt benaderd èn de school veel meer vrijheid krijgt om daar op eigen wijze vorm aan te geven qua organisatie en taakverdeling, dan verandert het klassieke beeld van de vakdocent onherroepelijk," aldus Jansen (1996, p. 19).

Hoe moeten leerarrangementen voor docenten eruit zien om hen geëngageerd te krijgen? De psychologie staat bol van de bewijzen dat een positieve benadering meer succes heeft dan een negatieve, merkt Maes (1991) op. Hij illustreert zijn stelling met een prachtig voorbeeld: onderzoek toonde aan "dat de vriendelijkheid van de stem van de arts de beste predictor was voor een succesvolle verwijzing voor alcoholisten voor een ontwenningsskuur" (p. 7). Veranderen van menselijk gedrag is geen sinecure. Daarom kunnen er beter kleine stapjes gezet worden, aldus Maes. Zo zullen mensen die twintig kilo overgewicht hebben eerder iets aan hun gewicht doen, indien hen duidelijk wordt gemaakt wat ze kunnen doen om in de komende twee weken twee kilo af te vallen dan wanneer hen enkel wordt verteld dat ze in de komende zes maanden twintig kilo moeten afvallen. In de gezondheidspsychologie wemelt het van dit soort praktische inzichten en Maes zette ze uiterst toegankelijk op schrift. Om te illustreren dat mensen als een berg kunnen opzien tegen een gedragsverandering haalt hij de opmerking van Strauss aan "dat vele mensen zo schrikken bij het lezen over de gevaren van het roken dat ze onmiddellijk stoppen met lezen" (p. 13). Boekaerts (1991), die zich hoofdzakelijk bezighoudt met gedragsveranderingen in het onderwijs, verklaart gedragsveranderingen vanuit dezelfde principes als Maes: "op grond van de omvangrijke literatuur over gedragsveranderingen hebben Maes en ik vier principes geïdentificeerd, die cruciaal zijn voor

gedragsveranderingen in diverse natuurlijke contexten. [...] Deze vier principes luiden:

- 1 Elke gedragsverandering is een proces en geen gebeurtenis.
- 2 Gedragsverandering kost inzet.
- 3 Observeerbaar gedrag wordt door onderlinge mechanismen gecontroleerd.
- 4 Gedragsverandering komt tot stand op grond van een interactie tussen de persoon en zijn omgeving” (p. 7).

Het leren van docenten in observatieprojecten is ook een gedragsverandering. Glickman en Bey (1990) merken op dat docenten feedback van supervisors als zinvol beschouwen, als het hen stimuleert de aandacht te richten op lesgeven. Mandeville en Rivers (1989) constateren dat docenten coaching positief waarderen en het gevoel hebben dat hun professionaliteit erdoor toeneemt als ze zien dat het collegiaal, professioneel en respectvol gebeurt. ‘Professioneel’ wil in dit verband zeggen dat de feedback inhoudelijk goed moet zijn en het veiligheidsgevoel niet moet ondergraven. Het blijkt overigens dat bij coaching het mes aan twee kanten snijdt als docenten elkaar coachen. Observeren is niet alleen een startpunt om daarna van gedachten te kunnen wisselen met de geobserveerde collega, het heeft ook een positieve invloed op de eigen manier van lesgeven (Philips en Glickman, 1991).

Bergen en Engelen (1997) noemen in navolging van Joyce en Showers een aantal kernactiviteiten die een appel doen op coachingsvaardigheden:

- ✂ het opbouwen van vertrouwen en geven van steun;
- ✂ het geven van feedback op het geobserveerde gedrag;
- ✂ het analyseren van het geobserveerde gedrag en het toepassen van de beoogde vaardigheden;
- ✂ erop letten of activiteiten van de docent gewenst leerlingengedrag bewerkstelligen;
- ✂ het aanmoedigen en ondersteunen van de docent.

Omdat in observatieprojecten docenten afwisselend coach en gecoacht zijn, is met de bovenstaande punten kernachtig aangegeven wat de rol van docenten is bij het faciliteren van elkaars leren.

1.6 De voorscholing van externe begeleiders en hun rol in lesobservatieprojecten

De rol van de coach in een lesobservatieproject is uitermate belangrijk. Zijn gedrag kan cruciaal genoemd worden voor het welslagen van een dergelijk project. Gebleken is dat docenten tijdens observatiesituaties moeten

kunnen werken in een veilig klimaat, waarin een open communicatie met de coach mogelijk is. De literatuur geeft inzicht in de vaardigheden waarover een coach (externe begeleider of medewerker van de eigen school) moet beschikken in een observatieproject om het optimale klimaat te bewerkstelligen. Kalinauckas (1995) geeft aan dat actief luisteren en vragen stellen elementaire vaardigheden zijn. De andere vaardigheden die ontwikkeld moeten worden om effectief te kunnen coachen zijn: bevestigend zijn, verslagen schrijven, vertrouwen creëren, niet-oordelend zijn, integer en uitdagend zijn, rekening houden met de doelen van de ander, bemoedigend zijn, ondersteuning geven, toekomstgericht zijn, doelgericht zijn, kunnen observeren, eerder objectief dan subjectief zijn. Ook Veenman (1992) beschrijft verschillende vaardigheden die een coach nodig heeft. Hij onderscheidt vaardigheden die voorafgaand aan een observatie nodig zijn, zoals vertrouwen wekken, een probleem kunnen definiëren, oplossingen aandragen, alternatieven aandragen en actieplannen ter verbetering opstellen. Daarnaast noemt hij een aantal vaardigheden die na de observatie tijdens de bespreking belangrijk zijn, zoals het onderzoeken van de gevoelens van de docent ten opzichte van de bekeken les, het evalueren van de uitkomsten van de actieplannen, observatiegegevens bespreken, nieuwe alternatieven ontwikkelen en actieplannen bijstellen. In latere publicaties heeft Veenman samen met andere auteurs (De Jonghe, Van Wezel en Veenman, 1996; Visser, Wijkamp en Veenman, 1995) kenmerken van coaching, voorwaarden voor goede coaching en kenmerken van de goede coach uitgewerkt en van voorbeelden voorzien. In de voorschouwing van externe begeleiders, waar het in dit hoofdstuk over gaat, vormen de door hen genoemde voorwaarden een prima startpunt om fundamentele expertise van de coach en randvoorwaarden voor goede coaching in beeld te krijgen:

- ✂ "Ten eerste moet de coach in zekere mate inhoudelijk deskundig zijn om bruikbare adviezen te kunnen geven. Wanneer een leerkracht bijvoorbeeld gecoacht wordt met betrekking tot het directe instructiemodel, behoort de coach te weten wat dit model inhoudt en hoe het wordt toegepast. Wordt een leerkracht gecoacht vanwege ordeproblemen, dan moet de schoolleider [red: coach] kennis hebben van goed klassenmanagement. Het is dus wenselijk dat de coach zich inhoudelijk voorbereidt op de coachingscyclus.
- ✂ Ten tweede beschikt een goede coach over gespreks- en observatievaardigheden. Succes van coaching hangt onder andere af van het succes van de gesprekken. Tijd dient efficiënt gebruikt te worden. Door gesprekken te structureren ontstaat een grotere doelgerichtheid, waardoor zo weinig mogelijk tijd verloren gaat.
- ✂ Het verwijderen van eventuele obstakels die een goed gesprek in de weg staan, vormt de derde voorwaarde voor succesvol coachen. Zo is het belangrijk dat men tijdens het gesprek niet gestoord wordt. Dit kan voorkomen worden door bijvoorbeeld een bordje 'niet storen' op de deur te hangen of de telefoon van de haak te leggen.

- ✂ Ten vierde is het van belang dat er voldoende tijd voor het coachingsgesprek wordt uitgetrokken. Door rekening te houden met dit soort organisatorische aspecten, is de basis voor een goed, vertrouwelijk gesprek gelegd.
- ✂ Ten slotte moet er duidelijkheid bestaan over het doel en de betekenis van de gesprekken. Het doel van coaching is verbetering van het functioneren, terwijl in een beoordelingsgesprek de leerkracht hierop beoordeeld wordt. Het verdient aanbeveling dit aan het begin van de coachingscyclus duidelijk te maken." (Visser, Wijkamp en Veenman, 1995, p. 25).

Een andere bruikbare indeling voor het opzetten van trainingsprogramma's voor coaches komt van Smithey en Evertson (1995). In hun training van coaches voor beginnende docenten hanteren ze de volgende aandachtspunten:

- ✂ in kaart brengen van de behoeften en zorgen van beginnende docenten;
- ✂ technieken voor effectief klassenmanagement;
- ✂ verslaglegging van de gang van zaken in lessen;
- ✂ relatieverzorging met beginnende docenten;
- ✂ het leren van volwassenen;
- ✂ communicatieve vaardigheden en gesprekstechnieken, waarmee nieuwe docenten aangezet worden te reflecteren op hun eigen manier van lesgeven;
- ✂ observatietechnieken voor het systematisch verzamelen van gegevens, waarmee beginnende docenten hun lessen en hun klassenmanagementtechnieken kunnen analyseren.

Didactische vaardigheidstraining voor docenten hoeft, zoals uit de verwijzingen hiervoor al bleek, niet noodzakelijkerwijs te gebeuren door externe begeleiders (deskundigen) of door schoolleiders. Uit studies in de jaren tachtig (Joyce en Showers, 1980; Showers, 1985) bleek al dat docenten die didactische vaardigheden aangereikt kregen door expertcoaches van buitenaf en die daarna onder begeleiding van die coaches de vaardigheden konden oefenen, zelf heel goed in staat waren de nieuw verworven vaardigheden over te dragen aan collega's (peer coaching). Een voorwaarde voor peer coaching is wel dat de coaches getraind worden in coachingsvaardigheden en dat zij regelmatig follow-up trainingen krijgen (Showers en Joyce, 1996; Bergen, 1996).

1.7 De rol van de schoolleider en andere leden van de schoolleiding in lesobservatietrajecten

We hebben te maken met een 'bevroren structuur', stelt Cochran (1995), waarin docenten nauwelijks invloed hebben op onderwijskundig beleid. Een dergelijke situatie is niet erg bemoedigend voor degenen die hun onderwijskundig handelen willen veranderen. Hoe kan het onderwijs ooit de ommezwaai realiseren die nodig is om tegemoet te komen aan de behoeften van de lerenden van vandaag en morgen? Stabel (1998) is de mening toegedaan dat schoolleiders in een sleutelpositie zitten bij het realiseren van die ommezwaai. Maar dan is het wel nodig dat ze effectief opereren. Hij haalt Brandsma, Edelenbos, Creemers en Bosker aan die stellen "dat de effectieve schoolleider een aantal gedragingen bezit die via cultuurbeïnvloeding en besluitvormingsprocedures en het instructiegedrag van docenten een positieve uitwerking kunnen hebben op leerprestaties. Hij bevordert de professionalisering van zijn leerkrachten door te wijzen op nascholingscursussen, door nascholings-activiteiten af te stemmen op schooldoelstellingen, docenten te ondersteunen bij de implementatie en door op te treden als facilitator. De schoolleider krijgt meer zeggenschap over het functioneren van de docenten, die een gedeelte van hun autonomie moeten prijsgeven. Deze schoolleider is extern gericht en zijn beleidsvorming is op evaluatie gebaseerd. Hij evalueert niet de individuele docent, maar de kwaliteit van het onderwijs" (p. 26).

Sleegers, Bergen en Giesbers (1990) merken ook op dat door deregulering beleidsruimte op scholen toeneemt. Het benutten van die ruimte en vormgeven van beleid vereist in hun ogen een doorbreking van de professionele autonomie van docenten. Docenten moeten zich als team achter de plannen kunnen scharen. Pas dan heeft een team de kracht en is er sprake van de verbondenheid die noodzakelijk is om plannen ook te realiseren. Schoolleiders zitten in een sleutelpositie om docenten te betrekken bij innovaties. Sleegers (1991) geeft aan dat het beleidsvoerend vermogen van scholen toeneemt als docenten niet alleen in het onderwijskundig domein, maar ook in het beheersmatig domein deelnemen aan beleidsvoering. Zuylen (1998b) spreekt in dit verband van schoolgebonden onderwijsinnovaties *in samenhang*. McBride (1995) noemt condities die essentieel zijn om docenten mee te krijgen in professionaliseringsprojecten: docenten moeten zich veilig kunnen voelen; ze moeten het gevoel hebben dat ze verantwoordelijk zijn voor een deel van de organisatie. De organisatie moet zo zijn dat medewerkers de gelegenheid hebben met elkaar te reflecteren op gemaakte keuzes, op de gang van zaken en hun eigen functioneren. Als aan deze voorwaarden voldaan is, biedt de organisatie docenten de mogelijkheid hun persoonlijke doelen en organisatiedoelen evenwichtig te behartigen en op elkaar af te stemmen. Deze condities zijn ook essentieel bij het inrichten van lesobservatie- en intervisieprojecten. Fullan (1992) voegt hieraan toe dat collegialiteitsgevoel, samenwerken en een experimenteerklimaat de kans op succesvol innoveren vergroot.

In alle fasen van het organiseren van projecten waarin docenten elkaar onderling coachen speelt de schoolleiding een belangrijke rol (Stabel, 1998). In de initiatieperiode moet ze haar prioriteiten kenbaar maken, het project legitimeren en de noodzakelijke middelen vrijmaken en verdelen. Tijdens het implementatieproces is ze ervoor verantwoordelijk dat de cultuur en het draagvlak voor coaching er zijn en blijven. Leraren hebben te lang geïsoleerd gewerkt. De schoolleiding moet ervoor zorgen dat er nieuwe normen binnen de school gehanteerd gaan worden met betrekking tot collegiaal plannen, lesgeven in het openbaar, constructieve feedback en experimenteren. Professionele groei moet gezien worden als iets wat wordt verwacht en waardevol is. Om coaching succesvol te implementeren moeten obstakels worden overwonnen. De sociale veranderingen die coaching verlangt vertegenwoordigen een grote afwijking van de traditionele schoolorganisatie. Implementatie van coaching verlangt een toename in objectieve feedback en evaluatie van processen en een afname van beoordelende uitspraken over lesgeven. Leraren moeten elkaar helpen en ondersteunen en niet functioneren als geïsoleerde individuen (Showers, 1985; Simons en Zuylen, 1999). Robbins (1991) geeft aan dat de schoolleiding door voorbeeldgedrag - door haar eigen handelen consequent ter discussie te stellen - een krachtige bijdrage kan leveren aan het realiseren van het klimaat waarin coaching goed gedijt. Ook Sparks en Louks-Horsley (1990) wijzen op het belang van de attitude van de schoolleiding bij het realiseren van een organisatieklimaat waarin professionalisering van het docententeam succesvol verloopt. Overigens is dit slechts een van de factoren die in hun optiek succes bepalen. De andere zijn:

- ✗ er moet een schoolnorm zijn die collegialiteit en experimenteren bevordert (zie ook Fullan, 1992);
- ✗ het schoolbestuur en de schoolleiding moeten samen met docenten doelen en verwachtingen duidelijk stellen en daarna zorgen voor optimale randvoorwaarden;
- ✗ inspanningen moeten ook gericht zijn op de noodzakelijke aanpassingen in het curriculum en de manier van lesgeven, althans als het de bedoeling is invloed uit te oefenen op het leren van leerlingen;
- ✗ begeleiding van de docenten is in alle fasen van de verandering nodig om ervoor te zorgen dat gedragsveranderingen verankerd raken in het repertoire van de docent.

In een schoolklimaat als hierboven geschilderd, gedijen collegiale coachingsprojecten waarschijnlijk goed, maar het gaat niet vanzelf (Garmston, 1987). Daarvoor is het namelijk ook nodig dat de schoolleiding:

- ✗ een coachingsmodel kiest dat past bij het klimaat van de school en bij de doelen die de organisatie nastreeft;
- ✗ demonstreert en uitdraagt dat ze collegiale coaching belangrijk vindt;
- ✗ coachingsactiviteiten verantwoordt vanuit visie- en beleidsperspectief;

- ✂ voor de noodzakelijke ondersteuning zorgt;
- ✂ model staat voor effectief coachingsgedrag (zie ook Robbins, 1991).

2 PROFESSIONALISERING VAN DOCENTEN: EEN VELDONDERZOEK

In 1999 promoveerde Zuylen op een onderzoek waarin hij beschrijft hoe lesobservatieprojecten in scholen vormgegeven kunnen worden. Dit hoofdstuk is de samenvatting van dat onderzoek.

Op acht onderwijsinstituten werden lesobservatieprojecten ingericht. In totaal werden door een medewerker van de school en een externe begeleider (de onderzoeker of een andere externe begeleider) 267 lessen geobserveerd. In de verslagen van de nabesprekingen van die lessen werden 784 veranderingsvoorstellen gedaan. Die veranderingsvoorstellen zijn ondergebracht in een categorieënsysteem. Daardoor konden de veranderingsvoorstellen nader geanalyseerd worden. Ervaringen van docenten, interne coördinatoren, leden van de schoolleiding en externe begeleiders zijn verzameld in interviews. Interviewverslagen zijn altijd geverifieerd door de geïnterviewde persoon. Daarnaast is docenten schriftelijk gevraagd in hoeverre de veranderingsvoorstellen de inrichting van hun les beïnvloeden. Enquêtes onder leerlingen verschafden duidelijkheid over de mate waarin docenten zich houden aan didactiekafspraken die schoolbreed gemaakt werden in lesinrichtingsprojecten die parallel liepen met de lesobservatieprojecten.

In het onderzoek wordt de ontwikkeling en het gebruik van het instrumentarium voor de inrichting van lesobservatieprojecten beschreven. Daarbij werd naar een zevental aspecten gekeken. Per aspect werden een aantal vragen geformuleerd. Zes van de zeven onderzoeksvragen zijn in het onderstaande overzicht opgenomen.²

²De zevende onderzoeksvraag had betrekking op de invloed van het observatieinstrumentarium op de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. In het kader van deze brochure is deze vraag niet relevant.

De invloed van observatieprojecten op de lesinrichting:

- ✕ Welke veranderingsvoorstellen worden aan docenten gedaan vanuit onderbouwde ideeën over lesinrichting en andere, meer intuïtieve criteria?
- ✕ Herinneren docenten zich de veranderingsvoorstellen?
- ✕ Beïnvloeden de veranderingsvoorstellen de lesinrichting?

De evaluatie van lesobservatieprojecten door docenten:

- ✕ Hoe vinden docenten de organisatie van het project?
- ✕ Wat vinden docenten van geobserveerd worden, observeren, de bespreking en de verslaglegging van de geobserveerde les?
- ✕ Welke suggesties hebben docenten voor verbetering van het vervolgtraject?
- ✕ Hoe participeren docenten in het project?

De organisatie van lesobservatieprojecten in scholen:

- ✕ Hoe worden lesobservatieprojecten geïnitieerd en ingepast in teamgebonden professionaliseringstrajecten van docenten?
- ✕ Hoe wordt aan lesobservatieprojecten op scholen vorm gegeven?

De rol van docenten in lesobservatieprojecten en lesinrichtingsprojecten:

- ✕ Hoe participeren docenten als observator en nabespreker van geobserveerde lessen in de lesobservatieprojecten?
- ✕ Hoe participeren docenten als geobserveerde en nabespreker van de eigen les in de lesobservatieprojecten?
- ✕ Hoe participeren docenten in lesinrichtingsprojecten, waarin de inhoudelijke basis wordt gelegd voor de lesobservatieprojecten?

De voorscholing van externe begeleiders en hun rol in lesobservatieprojecten:

- ✕ Over welke basisvaardigheden moeten externe observatoren beschikken om succesvol met het lesobservatieinstrumentarium te kunnen werken?
- ✕ Hoe kunnen externe begeleiders geschoold worden in het uitvoeren van lesobservatietrajecten?

De rol van de schoolleider en de andere leden van de schoolleiding in lesobservatieprojecten:

- ✕ Wat is de rolverdeling tussen de schoolleider en de andere leden van de schoolleiding bij het vormgeven van lesobservatieprojecten?

De invloed van observatieprojecten op de lesinrichting

Op zes scholen voor voorgezet onderwijs, een instituut voor beroeps- en volwasseneneducatie en een instituut voor hoger beroepsonderwijs is bij 267 docenten een les geobserveerd. Dat gebeurde door een externe onderwijsbegeleider (de onderzoeker of een collega van hem) en een collega van de geobserveerde docent. Alle lessen werden gedurende een lesuur door de geobserveerde docent en de twee observatoren besproken. Van deze gesprekken werden verslagen gemaakt. In die verslagen zijn in totaal 784 veranderingsvoorstellen voor de inrichting van de les gedaan. De veranderingsvoorstellen zijn geordend in een categorieënsysteem. Zo ontstond een overzicht waaruit op te maken is welke veranderingsvoorstellen aan docenten gedaan worden en hoe vaak ze gedaan worden. Het ontwikkelde categorieënsysteem is voor docenten een goed hulpmiddel bij het in kaart brengen van een geobserveerde les en bij het formuleren van opmerkingen over de les. Aan zo'n hulpmiddel, zo blijkt uit het onderzoek, bestaat behoefte. In hoofdstuk 4 van deze brochure is

het categorieënsysteem integraal opgenomen.

Ruim de helft van de 784 veranderingsvoorstellen had betrekking op de inrichting van de les. Voor een deel sloten die veranderingsvoorstellen aan bij voorstellen over de inrichting van de les, die in teamgebonden studiebijeenkomsten voor docenten centraal stonden en waarvan het de bedoeling was dat alle docenten ze in de les uitprobeerden. De belangrijkste voorstellen waren:

- ✂ verstrek leerlingen aan het begin van de les informatie over de inhoud en de opbouw van de les (het spoorboekje van de les);
- ✂ laat leerlingen de helft van de les alleen of samen met andere leerlingen werken en leren, sta met andere woorden de helft van de les als docent niet centraal ($\frac{1}{2}$ N.C.-principe);
- ✂ verhoog het integratiegehalte in de les door leerlingen eerst zelf aan het denken te zetten, ze daarna informatie te laten uitwisselen met medeleerlingen en daarna pas als docent mee te doen in de informatieuitwisseling (de integratiekapstok).

Naast alle aandacht voor de (didactische) inrichting van de les had twintig procent van de veranderingsvoorstellen betrekking op de manier waarop docenten leerlingen begeleiden tijdens het zelfstandig werken/ leren. Deze categorie veranderingsvoorstellen ligt in lijn met de aandacht die er landelijk bestaat voor leerprocesbegeleiding.

De evaluatie van lesobservatieprojecten door docenten

De algemene indruk van docenten van de lesobservatieprojecten - organisatie, observeren, geobserveerd worden, bespreken van de les en verslagleggen - was positief. De tevredenheid van docenten over de projecten is belangrijk. Het gaat er echter om dat docenten met behulp van de veranderingsvoorstellen de kwaliteit van hun lessen verbeteren. Het blijkt dat docenten zich na verloop van tijd zestig procent van gedane veranderingsvoorstellen kunnen herinneren. Als een docent zich een veranderingsvoorstel kan herinneren, wil dat nog niet zeggen dat het ook daadwerkelijk de les beïnvloedt. Dat percentage ligt rond de vijfen-veertig procent. Daarbij kan opgemerkt worden dat de veranderingsvoorstellen die betrekking hadden op lesinrichting in de praktijk eerder gerealiseerd worden om de lesinrichting te veranderen dan de veranderingsvoorstellen die betrekking hebben op leerprocesbegeleiding.

De organisatie van lesobservatieprojecten in scholen

Een lesobservatieproject is een meerjarig project, waarvan de opbrengst in hoge mate bepaald wordt door de inhoud van het project, de communicatie in het project, het gebruikte materiaal en de logistieke organisatie. Projecten kunnen, zoals gebruikelijk, onderverdeeld worden in een initiatie-, implementatie- en incorporatiefase. In het veldonderzoek van Zuylen was er vooral aandacht voor het initiatieproces en de eerste fase van de implementatie.

Het initiatieproces is erg belangrijk. Per school moet aangesloten worden bij een aantal schooleigen factoren, zoals organisatiecultuur/-klimaat, besluitvormingsstructuur, grootte van de school, positie van de initiatiefnemer, omvang van de directie, draagvlak voor het idee binnen de directie en veranderingsbereidheid van docenten. In alle gevallen kan, zo blijkt uit het onderzoek, betrokkenheid van docenten vergroot worden en het draagvlak voor het project positief beïnvloed worden door helder informatie te verstrekken en door besluitvormingsprocessen transparant te maken.

Bij de eerste observatieronde in het project liet de logistieke organisatie op vier van de acht scholen te wensen over. Op voorwaarde dat de schoolleiding en de interne coördinator zich de kritiek van docenten ter harte nemen, betekent een gebrekkige organisatie van het project in de aanvangsfase niet onmiddellijk het einde van het project. Docenten, zo bleek tijdens evaluaties, zijn goed in staat inhoud en organisatie van het project te scheiden.

Lesobservatietrajecten inbouwen in meerjarige professionaliseringstrajecten voor docenten kan alleen maar, als een school daar meerdere jaren zwaar in investeert met mensuren en financiële middelen. De externe begeleider is in hoge mate verantwoordelijk voor het verschaffen van dit inzicht in de voorbereidingsfase van het project. Daarnaast kan hij, zoals in dit onderzoek gebeurde, de interne coördinator adviseren over de organisatorische vormgeving van het project en docenten in de eerste observatieronde assisteren bij het observeren, bespreken en verslaan van lessen.

De rol van docenten in lesobservatieprojecten en lesinrichtingsprojecten

Docenten, zo blijkt uit het onderzoek, vinden het observeren en nabespreken van een geobserveerde les een plezierige en leerzame activiteit. Dat neemt niet weg dat ongeveer de helft van de docenten en coördinatoren die lessen observeerden, het moeilijk vindt lessen te observeren en na te bespreken. Die moeilijkheid heeft met name betrekking op het analyseren van hetgeen er in de les gebeurt en het concreet formuleren van veranderingsvoorstellen. Geobserveerd worden vindt de

helft van de docenten spannend. Deze spanning verdwijnt overigens tijdens de les. Bij het nabespreken van de les stellen nagenoeg alle geobserveerde docenten zich leergierig op. De lesinrichtingsprojecten die op de onderzochte scholen parallel liepen aan de lesobservatie-projecten blijken, mits de schoolleiding noodzakelijke initiatieven neemt, een krachtig middel te zijn om theoretische inzichten te verbinden met het werk van docenten van alledag en om te komen tot schoolbrede afspraken over lesinrichting. De mate waarin het docenten lukt school-brede 'didactiekafspraken' na te komen verschilt per docent zoals blijkt uit de resultaten van dit onderzoek.

De voorscholing van externe begeleiders en hun rol in lesobservatie-projecten

De voorscholing van externe begeleiders om te kunnen werken met het lesobservatieinstrumentarium uit dit onderzoek, kost enkele dagdelen. Daarna zijn ze, zoals uit de evaluaties onder docenten blijkt, voldoende toegerust medewerkers van scholen te assisteren bij de vormgeving van lesobservatieprojecten. Externe begeleiders in lesobservatieprojecten moeten, zo wordt geconcludeerd:

- ✂ beschikken over de sociale en communicatieve vaardigheden die nodig zijn om relaties met medewerkers van verschillende geledingen op scholen te onderhouden;
- ✂ verstand hebben van lesgeven;
- ✂ beschikken over de journalistieke vaardigheden, die nodig zijn om les-observatieverslagen te maken, wat betekent dat ze zorgvuldig en snel moeten kunnen formuleren;
- ✂ vaardig zijn met een tekstverwerkingsprogramma.

De rol van de schoolleider en de andere leden van de schoolleiding

De status van degenen die het project dragen, blijkt in hoge mate bepalend te zijn voor de status van het project in de school. De schoolleider is in dat verband onmisbaar. Maar het is niet alleen zijn status die gewicht in de schaal legt en voor acceptatie van het project bij alle betrokkenen zorgt. Het gaat er ook om dat de schoolleider een belang-rijke stem heeft als het gaat over het scheppen van randvoorwaarden om een project te realiseren.

Een schoolleider moet de visie verifiëren vanwaaruit een project geïnitieerd wordt en de beleidslijnen mee uitzetten die tot een werkbare inrichting van het project leiden. In de uitvoeringsfase dient hij zich te laten informeren over de voortgang binnen het project en als dat nodig is impulsen te geven

voor koerscorrecties. Een schoolleider die op afstand bestuurt, doet er goed aan met heldere projectbeschrijvingen te werken, waarin ook de projectdoelen concreet aangegeven zijn. Deze beschrijvingen zijn in de uitvoeringsfase van de projecten belangrijk bij het aanbrengen van koerscorrecties. Laat de schoolleider teveel steken vallen, dan is de kans groot - zo blijkt uit de beschrijvingen van een paar projecten in dit onderzoek - dat het project zoveel averij oploopt, dat die zonder zijn bemoeienis moeilijk te repareren is.

De andere leden van de schoolleiding fungeren vaak als interne coördinator van de projecten. In die functie zijn ze in hoge mate verantwoordelijk voor de dagelijkse organisatie, de communicatie met docenten, het informeren van de schoolleider over de voortgang in het project en de relatieverzorging met de externe begeleider.

3 LESOBSERVATIE, LEERZAAM MAAR SPANNEND

1 Inleiding

Grofweg zijn er drie soorten observatieprojecten te onderscheiden: bij beginnende docenten, bij ervaren docenten en bij docenten met ordeproblemen. In dit hoofdstuk zijn gegevens van observaties bij beginnende docenten (paragraaf 2) en bij ervaren docenten (paragraaf 3) geordend³. **In paragraaf 4 worden conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan voor de inrichting van lessen en de inrichting van lesobservatieprojecten.**

2 Beginnende docenten

2.1 Inleiding

In het schooljaar 1998-1999 zijn op een school voor voortgezet onderwijs met een groep van elf docenten die dat jaar op die school startte, twee lesobservatieronden ingericht. Twee van de elf waren al meerdere jaren docent. Van de negen beginnende docenten deden acht docenten mee aan de evaluatie van het lesobservatieproject. Een docente was tijdens de evaluatie afwezig. Omdat de schoolleiding het project positief waardeert, wordt het herhaald in het schooljaar 1999-2000. Er doen zestien docenten mee, waarvan vier docenten ervaren zijn en twaalf beginnend. Inmiddels is de eerste lesobservatieronde geëvalueerd met de docenten. In paragraaf 2.3 zijn de evaluatiegegevens van de *beginnende* docenten integraal opgenomen.

2.2 Ordening van observatiegegevens

In deze paragraaf zijn de gegevens uit de observatieverslagen van de 21 beginnende docenten die in het schooljaar 1998-1999 en 1999-2000 meededen en -doen aan het lesobservatieproject, samengevat. Daarbij is de indeling in twee paragrafen - 'wat gaat goed' en veranderingsvoorstellen - aangehouden die ook in de observatieverslagen per docent

³Zuylen heeft in zijn proefschrift ook aandacht besteedt aan de begeleiding van docenten met ordeproblemen. (Zuylen, 1999, p. 37, p. 46 en p. 259.)

gebruikt is.

'Wat gaat goed' en veranderingsvoorstellen

In dertig observatieverslagen⁴ van beginnende docenten werden in totaal 92 'wat gaat goed'-opmerkingen gemaakt en 93 veranderingsvoorstellen gedaan. Van de 'wat gaat goed'-opmerkingen werden er 89 oftewel 96% gemaakt in de zes categorieën die opgenomen zijn in figuur 1. De overige vier procent 'wat gaat goed'-opmerkingen waren verspreid over de andere categorieën en zijn niet in dit artikel opgenomen. Van de veranderingsvoorstellen werden er 62 van de 93 ofwel 66% gemaakt in de zes categorieën die opgenomen zijn in figuur 2.

Wat gaat goed? (categorieën)	(%)
De lesvoorbereiding en het gebruik van het spoorboekje (1.1)	6 (6)
Het KIT-lesmodel en het ½ N.C.-principe (1.3)	17 (18)
Hulpverlenend, fluisterend rondlopen (2.2)	19 (21)
De vraag in het leerproces (2.4)	6 (6)
Werkklimaat (5)	19 (21)
Stemgebruik van de docent en de leerlingen (5.1)	22 (24)
	89 (96)

Figuur 1 'Wat gaat goed'

Veranderingsvoorstellen (categorieën)	(%)
De lesvoorbereiding en het gebruik van het spoorboekje (1.1)	15 (16)
Het KIT-lesmodel en het ½ N.C.-principe (1.3)	8 (9)
Lesopbouw en wisselmomenten in de les (1.5)	6 (6)
Hulpverlenend, fluisterend rondlopen (2.2)	6 (6)
De integratiekapstok (3)	16 (17)
Het is 'aan de drukke kant' (5.3)	11 (12)
	62 (66)

Figuur 2 Veranderingsvoorstellen

Wat zijn veel gemaakte 'wat gaat goed'-opmerkingen en wat zijn veel

⁴Van de negen geobserveerde docenten in '98-'99 waren twee verslagen per docent voorhanden en met de twaalf docenten in '99-'00 is er tot nu toe één observatieronde geweest, waardoor één verslag voorhanden is.

gedane veranderingsvoorstellen in verslagen van beginnende docenten?

Categorie	Wat gaat goed? (%)	Veranderingsvoorstellen (%)	Totaal (%)
De lesvoorbereiding en het gebruik van het spoorboekje (1.1)	6 (6)	15 (16)	21 (11)
Het KIT-lesmodel en het ½ N.C.-principe (1.3)	17 (18)	8 (9)	25 (14)
Lesopbouw en wisselmomenten in de les (1.5)	-	6 (6)	6 (3)
Hulpverlenend, fluisterend rondlopen (2.2)	19 (21)	6 (6)	25 (14)
De vraag in het leerproces (2.4)	6 (6)	-	6 (3)
De integratiekapstok (3)	-	16 (17)	16 (9)
Werkklimaat en orde (5/5.3)	19 (21)	11 (12)	30 (16)
Stemgebruik van de docent en de leerlingen (5.1)	22 (24)	-	22 (12)
	89 (96)	62 (66)	151 (82)

Figuur 3 Veelgebruikte categorieën

Opmerking: bij de berekening van het percentage in de totaalkolom is het aantal 'wat gaat goed'-opmerkingen en het aantal veranderingsvoorstellen per categorie opgeteld en vervolgens gedeeld door 1.85 (dit is een procent van het totaal aantal opmerkingen).

De categorienummers die tussen haakjes zijn opgenomen in de eerste kolom, corresponderen met de categorienummers uit het categorieën-systeem in hoofdstuk 4. De lezer kan daar te rade gaan voor de inhoudelijke toelichting. Uit de gegevens van figuur 3 kan, als we een ondergrens van 10% aanhouden, de conclusie getrokken worden dat in verslagen van beginnende docenten de meeste opmerkingen gemaakt worden in de categorieën:

.1 De lesvoorbereiding en het gebruik van het spoorboekje

1.3 Het KIT-lesmodel en het ½ N.C.-principe

2.2 Hulpverlenend, fluisterend rondlopen (2.2)

5 Werkklimaat en orde

5.1 Stemgebruik van de docent en de leerlingen

(Opmerkingen die in deze categorie gemaakt werden, hadden betrekking op het stemgebruik van de docent.)

In paragraaf 4 van dit hoofdstuk zal gekeken worden of er grote inhoudelijke overeenkomsten/verschillen bestaan tussen gebruikte categorieën in observatieverslagen van beginnende en ervaren docenten.

2.3 Evaluatie van lesobservatieprojecten door beginnende docenten

Zoals gebruikelijk is in de vormgeving van lesobservatieprojecten worden ook beginnende docenten gevraagd het lesobservatieproject te evalueren. Dit gebeurt met behulp van de zes volgende vragen:

- 1 Hoe vond je de organisatie van het lesobservatieproject?
- 2 Wat vond je ervan geobserveerd te worden?
- 3 Hoe vond je het observeren bij een collega?
- 4 Hoe vond je de bespreking van je les?
- 5 Wat vond je van de verslaglegging?
- 6 Wat is je totaalindruk en heb je suggesties voor het vervolg?

De notulen waarin de antwoorden van de docenten op de zes vragen zijn opgenomen, zijn door de docenten geverifieerd.

In deze paragraaf zijn de antwoorden integraal opgenomen. *De lezer hoeft ze uiteraard niet te bestuderen. Ze zijn opgenomen omdat een vluchtige blik erover de beste indruk geeft van de appreciatie van het project door deelnemende docenten.* De lezer zou bij het bekijken van de figuren 4.1 tot en met 4.8 kunnen starten bij figuur 4.4 en figuur 4.8 omdat daar de antwoorden zijn samengevat op de vraag wat de totaalindruk is van de deelnemers en of ze suggesties hebben voor het vervolg. (Zie hoofdstuk 8 voor meer informatie over de inhoud en de vormgeving van evaluatiebijeenkomsten.)

De beoordeling van het lesobservatieproject door beginnende docenten die startten in het schooljaar 1998-1999

D	Hoe vond je de organisatie van het lesobservatieproject?
1	<input checked="" type="checkbox"/> Voorbespreking goed <input checked="" type="checkbox"/> Roosterinfo voor observeren en nabespreken te laat
2	<input checked="" type="checkbox"/> Niet aanwezig bij startbespreking
3	<input checked="" type="checkbox"/> Lesuitval <input checked="" type="checkbox"/> Berichtgeving laat, met name over de evaluatie bijeenkomst
4	<input checked="" type="checkbox"/> Bericht over evaluatiebijeenkomst te laat
5	<input checked="" type="checkbox"/> Te late berichtgeving <input checked="" type="checkbox"/> Van ene naar andere gebouw zonder pauze, kan niet

6	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Berichtgeving kwam laat ✗ Twee keer van gebouw verkassen voor deze lessen
7	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Lesuitval vervelend
8	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Startbijeenkomst had schriftelijk gekund ✗ Tijdstip evaluatie te laat bekend

Figuur 4.1 De organisatie van het lesobservatieproject ('98-'99)
Opmerking: D = docenten

D	Wat vond je ervan geobserveerd te worden?	Hoe vond je het observeren bij een collega?
1	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Leuk/leerzaam 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Leuk om te doen ✗ Leuk om dezelfde klas in andere les te zien ✗ Ik mis de categorie 'communicatie'
2	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Prima dat er gereflecteerd wordt op je les 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Leuk ✗ Liefst niet bij een klas die ik zelf heb ✗ Leerzaam
3	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Eerste vijf minuten zag ik jullie, daarna niet meer ✗ Ik vond het prima en zinvol 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Ik word liever geobserveerd dan dat ik zelf observeer, daar leer ik meer van ✗ Ik werk liever met een gerichte observatieopdracht
4	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Vantevoren stond ik er neutraal tegenover, maar ik deed anders dan normaal ✗ Wel functioneel en zinvol 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Zinvol ✗ Moeilijk waar je op moet letten
5	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Vooraf niet spannend ✗ In de les overviel het me toen ik de observatie zag ✗ Kijken en schrijven 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Fijn om bij een ander te kijken ✗ Leerzaam om te vergelijken ✗ Liefst een klas die ik zelf ook heb
6	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Prima, kun je van leren ✗ Bij beginnende docenten pas na zes weken observeren 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Leuk ✗ Ik zou liever observeren bij een klas met hetzelfde niveau waar ik les aan geef
7	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Spannend ✗ Functioneel ✗ Graag voorkeur aangeven voor te observeren klas ✗ Liever later in het schooljaar 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Liefst observeren bij een klas die ik ook heb (was ook het geval) ✗ Categorieënsysteem is moeilijk ✗ 3x goed/3x veranderingsvoorstel is moeilijk

8	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Van te voren spannend ✗ Achteraf zinvol ✗ Jammer: observatie in de gemakkelijkste klas 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Observeren is moeilijk ✗ Veranderingsvoorstel bedenken is moeilijk
---	--	---

Figuur 4.2 Observeren en geobserveerd worden ('98-'99)

D	Hoe vond je de bespreking van je les?	Wat vond je van de verslaglegging?
---	---------------------------------------	------------------------------------

1	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Goed, helder, duidelijk, zinnig ✗ Prettig, prima sfeer ✗ Wel veel op één dag (geobserveerd worden, observeren en twee besprekingen) 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Goed ✗ Zorgvuldig ✗ Duidelijk
---	---	---

2	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Zinvol ✗ Les en bespreking juist wel op één dag ✗ Liefst eerst zelf reactie geven omdat je dingen hoort die je zelf al weet (zou je in het model kunnen veranderen) 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Goed ✗ Zorgvuldig
---	---	--

3	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Prima, goed ✗ Mag direct aansluitend op de les 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Netjes ✗ Duidelijk
---	---	---

4	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Prima, prettig ✗ Een dag tussen les en bespreking zou goed zijn ✗ Ik zou liever eerst zelf iets willen zeggen (stoom afblazen) 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Prima in orde ✗ Ik mis mijn eigen reactie op de bespreking in het verslag
---	--	--

5	<input checked="" type="checkbox"/> Fijn dat bespreking niet op dezelfde dag was. Doordat ik thuis zelf al gereflecteerd had, kon ik jullie opmerkingen prima plaatsen, dit is winst.	<input checked="" type="checkbox"/> Prima, ik kan er iets mee
6	<input checked="" type="checkbox"/> Zinvol, fijn dat de les besproken werd	<input checked="" type="checkbox"/> Prima
7	<input checked="" type="checkbox"/> Heel goed <input checked="" type="checkbox"/> Fijn dat ik eerst even mocht spuien <input checked="" type="checkbox"/> Goed dat je erover kunt praten <input checked="" type="checkbox"/> Beide observatoren zouden evenveel inbreng moeten hebben	<input checked="" type="checkbox"/> Netjes, maar ik had het ook van het lesobservatieformulier kunnen halen
8	<input checked="" type="checkbox"/> Wel goed <input checked="" type="checkbox"/> Niet vervelend <input checked="" type="checkbox"/> Na dit verslag is bespreking niet meer nodig	<input checked="" type="checkbox"/> Leek veel op het observatieformulier, ik zou zonder verslag kunnen

Figuur 4.3 De bespreking en de verslaglegging van de les ('98-'99)

D	Wat is je totaalindruk en heb je suggesties voor het vervolg?
1	<input checked="" type="checkbox"/> Zinvol, misschien iets te vroeg in het jaar
2	<input checked="" type="checkbox"/> Heel goed <input checked="" type="checkbox"/> Openheid, zorgvuldig, kritisch en zorgzaam
3	<input checked="" type="checkbox"/> Helemaal eens met vorige spreker
4	<input checked="" type="checkbox"/> Helemaal eens met vorige spreker
5	<input checked="" type="checkbox"/> Helemaal eens met vorige spreker
6	<input checked="" type="checkbox"/> Helemaal eens met vorige spreker
7	<input checked="" type="checkbox"/> Helemaal eens met vorige spreker
8	<input checked="" type="checkbox"/> Goede ontwikkeling voor de tweede fase en beginnende docenten

Figuur 4.4 Totaalindruk en suggesties ('98-'99)

De beoordeling van het lesobservatieproject door beginnende docenten die startten in het schooljaar 1999-2000

D	Hoe vond je de organisatie van het lesobservatieproject
1	<input checked="" type="checkbox"/> Goed <input checked="" type="checkbox"/> Evaluatie liever niet in lestijd
2	<input checked="" type="checkbox"/> Niet aanwezig bij startbijeenkomst, schriftelijke info niet ontvangen dus onvoorbereid <input checked="" type="checkbox"/> Rooster goed <input checked="" type="checkbox"/> Jammer van de lesuitval; het was het wel waard
3	<input checked="" type="checkbox"/> Erg veel schriftelijke info op startbijeenkomst

4	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Heel goed ✗ Wel veel flitsen (pendelen tussen gebouwen) ✗ Gang van zaken is duidelijk
5	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Goed ✗ In de didactiekreader wordt verwezen naar literatuur die we niet hebben
6	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Tevreden
7	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Jammer dat steeds bij dezelfde klas de les uitviel ✗ Literatuur liever ruim voor de eerste bijeenkomst gehad ✗ Rest was uitstekend
8	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Gedragscode een klas ontbrak
9	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Alles was goed
10	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Prima geregeld
11	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Zeer goed geregeld ✗ Schriftelijke info liever vóór de startbijeenkomst gehad

Figuur 4.5 De organisatie van het lesobservatieproject ('99-'00)

D	Wat vond je ervan geobserveerd te worden?	Hoe vond je het observeren bij een collega?
1	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Heel positief ✗ Liever door vakgenoot ✗ Liefst ook tijdens leswisseling i.v.m. organisatie tussendoor (opmerking/ aanwijzingen nodig) 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Positief ✗ Je ontdekt de verwantschap met andere vakken
2	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Aan gewend ✗ Leerzaam ✗ Positief 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Moeilijk om een theorieles te observeren en aanwijzingen te geven, mede doordat handleiding ontbrak
3	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Ben ik gewend, dus maakt me niets uit ✗ Leerzaam ✗ Goed dat je eens hoort dat het goed gaat ✗ Observatie gelukkig door een vakgenoot 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Leuk ✗ Meer bezig met observatieformulier invullen dan met observeren
4	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Nuttig ✗ Het was wel een gemakkelijke klas 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Heel leerzaam ✗ Leuk was dat ik een veranderingsvoorstel voor mij bij de ander ook zag
5	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Nuttig ✗ Was me constant bewust geobserveerd te worden (betere prestatie) 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Leerzaam, ook voor eigen lessen
6	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Vooraf: eng ✗ Nuttig 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Nuttiger dan geobserveerd te worden
7	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Geen probleem 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Ik zag dat ik niet alles zou moeten willen zien in mijn eigen lessen
8	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Geen problemen mee 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Er gaat een nieuwe wereld voor je open (les lich. opv.) ✗ Liever theorie observeren, toch leerzamer

9	<input checked="" type="checkbox"/> Heel nuttig	<input checked="" type="checkbox"/> Leerzaam
10	<input checked="" type="checkbox"/> Vooraf: eng <input checked="" type="checkbox"/> In de les niets van gemerkt <input checked="" type="checkbox"/> Nuttige opmerkingen achteraf	<input checked="" type="checkbox"/> Goed dat begeleiding en beoordeling gescheiden is
11	<input checked="" type="checkbox"/> Ben eraan gewend, maakt me niets uit	<input checked="" type="checkbox"/> Compleet positief

Figuur 4.6 Observeren en geobserveerd worden ('99-'00)

D	Hoe vond je de bespreking van je les?	Wat vond je van de verslaglegging?
1	<input checked="" type="checkbox"/> Zou veel langer mogen duren <input checked="" type="checkbox"/> Te kort nabesproken over concrete veranderingsvoorstellen <input checked="" type="checkbox"/> Niveau te hoog (vaktermen)	<input checked="" type="checkbox"/> Te veel vaktermen <input checked="" type="checkbox"/> Liever meer concrete veranderingsvoorstellen uitwerken
2	<input checked="" type="checkbox"/> Twee lessen achter elkaar is lang <input checked="" type="checkbox"/> Door onbekendheid met theorielessen weinig toe te voegen <input checked="" type="checkbox"/> Open sfeer <input checked="" type="checkbox"/> Accent niet op 'wat was fout', maar 'wat kan beter'	<input checked="" type="checkbox"/> Goed <input checked="" type="checkbox"/> Duidelijk
3	<input checked="" type="checkbox"/> Goede sfeer <input checked="" type="checkbox"/> Prettig dat het direct na de observatie was <input checked="" type="checkbox"/> Informatieuitwisseling; je pikt op wat je denkt te kunnen gebruiken <input checked="" type="checkbox"/> Je hebt er veel aan	<input checked="" type="checkbox"/> Goed <input checked="" type="checkbox"/> Duidelijk
4	<input checked="" type="checkbox"/> Nuttige goede tips <input checked="" type="checkbox"/> Ook extra vragen waren mogelijk <input checked="" type="checkbox"/> Absoluut niet het gevoel dat je aangevallen wordt	<input checked="" type="checkbox"/> Nuttig <input checked="" type="checkbox"/> Duidelijk om alles op een rijtje te hebben
5	<input checked="" type="checkbox"/> Heel positief dat eerst de goede dingen worden genoemd	<input checked="" type="checkbox"/> Goed om alle tips op papier te hebben
6	<input checked="" type="checkbox"/> Heel prettig	<input checked="" type="checkbox"/> Helder met alle tips
7	<input checked="" type="checkbox"/> Heel positief dat er meer besproken werd dan de bekeken les	<input checked="" type="checkbox"/> Helder met alle tips
8	<input checked="" type="checkbox"/> Goed en zinvol	<input checked="" type="checkbox"/> Verschil in omvang van het verslag van de bekeken collega
9	<input checked="" type="checkbox"/> Heel nuttig <input checked="" type="checkbox"/> Er werd ook ingegaan op mijn vraag	<input checked="" type="checkbox"/> Ben er heel blij mee, bedankt
10	<input checked="" type="checkbox"/> Bespreking hoort er echt bij; eigenlijk het nuttigste onderdeel	<input checked="" type="checkbox"/> Extraatje <input checked="" type="checkbox"/> Ook na 3-4 maanden kun je het nog eens nalezen <input checked="" type="checkbox"/> Er waren nog meer zaken in het verslag opgenomen
11	<input checked="" type="checkbox"/> Positief: eerst het goede <input checked="" type="checkbox"/> Leerzaam	<input checked="" type="checkbox"/> Alles is gezegd, ik sluit me volledig aan bij de rest van de opmerkingen

Figuur 4.7 De bespreking en de verslaglegging van de les ('99-'00)

D	Wat is je totaalindruk en heb je suggesties voor het vervolg?
1	<input checked="" type="checkbox"/> Positief <input checked="" type="checkbox"/> Goed voor het teamgevoel <input checked="" type="checkbox"/> Liefst nog meer intervisiemomenten; informeler mag
2	<input checked="" type="checkbox"/> Formeel is goed <input checked="" type="checkbox"/> Graag ook informeel zonder uitval van lessen (wel met officieel verslag)
3	<input checked="" type="checkbox"/> Goed dat dit gebeurt <input checked="" type="checkbox"/> Beter dan op andere scholen door minder gedwongen sfeer <input checked="" type="checkbox"/> 2e ronde (intern) graag met vakgenoten
4	<input checked="" type="checkbox"/> Positief ervaren <input checked="" type="checkbox"/> Graag bij collega een klas observeren die je zelf ook hebt (m.u.v. gymnastiek)
5	<input checked="" type="checkbox"/> Interessant <input checked="" type="checkbox"/> Graag praktijksituaties observeren bij aanverwante vakken
6	<input checked="" type="checkbox"/> Graag bij eigen vak <input checked="" type="checkbox"/> Wel een uur nabespreken
7	<input checked="" type="checkbox"/> Graag bij eigen vak observeren
8	<input checked="" type="checkbox"/> Intervisie is heel goed <input checked="" type="checkbox"/> Prima om bij andere vakken te observeren
9	<input checked="" type="checkbox"/> Heel positief <input checked="" type="checkbox"/> Van te voren zou gezegd moeten worden dat het zo profijtelijk is
10	<input checked="" type="checkbox"/> Heel positieve indruk <input checked="" type="checkbox"/> Het is het (vele) geld waard
11	<input checked="" type="checkbox"/> Zeer positief <input checked="" type="checkbox"/> Leerzaam <input checked="" type="checkbox"/> Bij gym kijken is leerzaam, maar liever bij aanverwant vak <input checked="" type="checkbox"/> Graag observeren in een klas die je zelf hebt

Figuur 4.8 Totaalindruk en suggesties ('99-'00)

Algemene conclusies uit paragraaf 2.3

Uit de evaluatiegegevens die integraal opgenomen zijn in figuur 4.1 tot en met 4.8 mag de conclusie getrokken worden dat de twee groepen beginnende docenten positief zijn over het lesobservatieproject. Dit ondanks het feit dat bij de groep docenten die in 1998-1999 aan het project deelnam, de organisatie niet helemaal vlekkeloos was (zie figuur 4.1). In paragraaf 4 wordt bekeken of er verschillen/overeenkomsten zijn tussen de beoordeling van lesobservatieprojecten door beginnende en ervaren docenten.

3 Ervaren docenten

3.1 Inleiding

In paragraaf 3.2 en 3.3 zijn observatie- en evaluatiegegevens geordend van projecten op vier scholen waaraan Pia Clarijs-Dahlhaus als onderwijskundig begeleider meewerkt/meegewerkt heeft in dit en het vorige schooljaar. Op geen van de vier scholen was in de organisatie van het lesobservatieproject een uitsplitsing in trajecten voor ervaren en beginnende docenten. Omdat het aantal beginnende docenten relatief klein is, zijn ook hun gegevens verwerkt in paragraaf 3.2 en 3.3. De scholen zijn in paragraaf 3.2 benoemd met de letters A t/m D. School A is een roc, afdeling economie, school B is een brede scholengemeenschap, school C is een roc, afdeling welzijn en school D is een hogeschool, afdeling economie.

3.2 Ordening van observatiegegevens

De observatiegegevens zijn geordend in de figuren 5 en 6. In figuur 5 zijn de 'wat gaat goed'-opmerkingen gecategoriseerd en in figuur 6 de veranderingsvoorstellen.

Categorieën	Scholen				Tota- len (%)
	A (12)	B (16)	C (18)	D (40)	
1 Inrichting van de les	95 (28)				
1.1 De lesvoorbereiding en het gebruik van het spoorboekje	1	7	7	8	23 (7)
1.2 Studiewijzers	-	-	-	-	-
1.3 Het KIT-lesmodel en het ½ N.C.-principe	6	8	15	10	39 (11)
1.4 Lesmodellen voor (leren) leren	-	-	5	4	9 (3)
1.5 Lesopbouw/wisselmomenten in de les	1	4	2	17	24 (7)
1.6 Toetsmomenten in de les	-	-	-	-	-
1.7 Sectieoverleg	-	-	-	-	-
2 Procesbegeleiding	85 (25)				
2.1 Diagnosecoachkaart	-	-	2	-	2 (1)
2.2 Hulpverlenend, fluisterend rondlopen	9	13	13	9	44 (13)

PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN DOCENTEN

Categorieën	Scholen				Tota- len (%)
	A (12)	B (16)	C (18)	D (40)	
2.3 Het stoplicht	-	-	-	-	-
2.4 De vraag in het leerproces	4	4	6	22	36 (10)
2.5 Geïntegreerd studievaardigheidsonderwijs	-	-	3	-	3 (1)
3					De integratiek apstok
					21 (6)
3.1 De integratiekapstok in de les	-	3	-	4	7 (2)
3.2 De integratiekapstok bij toetsbespreking	-	-	-	-	-
3.3 De integratiekapstok bij het bespreken van huiswerk	-	-	1	-	1 (0)
3.4 Huiswerkdidactiek	1	-	-	12	13 (4)
4 Taakgerichtheid en relevantie van leerstof en/of onderdelen van de les (5)					18
4.1 Intensiteit en tempo goed	-	4	-	3	7 (2)
4.2 Intensiteit en tempo te hoog	-	-	-	-	-
4.3 Motivatie	-	1	1	-	2 (0)
4.4 Functionaliteit	-	-	3	3	6 (2)
4.5 Taalonderwijs in de vreemde taal	-	2	-	1	3 (1)

5 Werkklimaat en orde		91 (26)				
5.0	Werk- en leerklimaat goed	12	13	9	25	59 (17)
5.1	Stemgebruik van de docent en de leerlingen	5	9	6	2	22 (6)
5.2	Namen van leerlingen kennen	1	-	-	9	10 (3)
5.3	Het is 'aan de drukke kant'	-	-	-	-	-
5.4	Je bent te streng	-	-	-	-	-
5.5	Er is sprake van ordeproblemen	-	-	-	-	-
6 Lokaalinrichting en materiaalgebruik		36 (10)				
6.1	Gebruik van audio-visueel materiaal en ict	9	11	3	11	34 (10)
6.2	Lokaalinrichting en leerlingplaatsen	-	-	1	1	2 (0)
Totalen						346
		49	79	77	141	

Figuur 5 'Wat gaat goed'-opmerkingen in 86 observatieverslagen

Opmerkingen over figuur 5

- 1 In de eerste rij onder de vermelding van scholen met de letters A t/m D is tussen haakjes steeds aangegeven om hoeveel observaties het gaat.
- 2 Om 'wat gaat goed'-opmerkingen over intensiteit en tempo te kunnen weergeven in het categorieënsysteem (zie deel 2) is categorie 4.1 (intensiteit en tempo te laag) in de bovenstaande figuur vervangen door de formulering 'intensiteit en tempo goed'.
- 3 Om 'wat gaat goed'-opmerkingen over werk- en leerklimaat te kunnen weergeven in het categorieënsysteem is categorie 5.0 in de bovenstaande figuur toegevoegd aan het categorieënsysteem.
- 4 Alle opmerkingen in de categorie 'stemgebruik van de docent en de leerlingen' hebben betrekking op het stemgebruik van de docent.
- 5 In de categorieën 1.2 en 1.6 zijn geen observaties ondergebracht. De reden daarvoor is dat deze categorieën pas kort geleden zijn toegevoegd.
- 6 Het grootste deel van de opmerkingen in categorie 6.1 had betrekking op goed gebruik van het bord en/of transparanten.
- 7 De optellingen van de totalen per categorie en de daarbij behorende percentages zijn in verband met de vormgeving van de figuur steeds vermeld aan de bovenzijde van de categorieën en niet aan de onder-

zijde.

In 86 observatieverslagen (12+16+18+40) werden in totaal 346 'wat gaat goed'-opmerkingen gemaakt. Dit is een gemiddelde van vijf opmerkingen per verslag. Grofweg een kwart van de opmerkingen had betrekking op de inrichting van de les, een kwart op procesbegeleiding en nog een kwart op werkklimaat en orde. In figuur 6 zijn de *verande-ringsvoorstellen* geordend.

Categorieën	Scholen				Totalen (%)
	A	B	C	D	
1					Inrichting van de les 55 (28)
1.1 De lesvoorbereiding en het gebruik van het spoorboekje	6	8	5	1	20 (10)
1.2 Studiewijzers	-	-	-	-	-
1.3 Het KIT-lesmodel en het ½ N.C.-principe	6	2	-	10	18 (9)
1.4 Lesmodellen voor (leren) leren	-	-	2	-	2 (1)
1.5 Lesopbouw en wisselmomenten in de les	1	2	2	9	14 (7)
1.6 Toetsmomenten in de les	-	-	-	-	-
1.7 Sectieoverleg	-	1	-	-	1 (1)
2	Procesbegeleiding				54 (28)
2.1 De diagnosecoachkaart	5	4	4	2	15 (8)
2.2 Hulpverlenend, fluisterend rondlopen	1	3	-	7	11 (6)
2.3 Het stoplicht	-	-	1	-	1 (0)

LESOBSERVATIE, LEERZAAM MAAR SPANNEND

2.4	De vraag in het leerproces	4	3	6	14	27 (14)
2.5	Geïntegreerd studievaardigheids- onderwijs	-	-	-	-	-
3	De integratiekapstok	51 (26)				
3.1	De integratiekapstok in de les	3	10	7	8	28 (14)
3.2	De integratiekapstok bij toets- bespreking	-	-	-	-	-
3.3	De integratiekapstok bij het bespreken van huiswerk	2	2	2	11	17 (9)
3.4	Huiswerkdidactiek	1	-	1	4	6 (3)
4						
4.1	Intensiteit en tempo te laag	-	-	1	3	4 (2)
4.2	Intensiteit en tempo te hoog	-	1	-	-	1 (0)
4.3	Motivatie	-	-	-	3	3 (2)
4.4	Functionaliteit	-	-	3	1	4 (2)
4.5	Taalonderwijs in de vreemde taal	2	2	-	1	5 (3)
5						
5.1	Stemgebruik van de docent en de leerlingen	-	-	-	3	3 (1)
5.2	Namen van leerlingen kennen	-	-	-	-	-
5.3	Het is 'aan de drukke kant'	-	1	4	2	7 (4)
5.4	Je bent te streng	-	-	-	-	-
5.5	Er is sprake van ordeproblemen	-	-	-	-	-
6						
6.1	Gebruik van audio-visueel materiaal en ict	1	-	-	8	9 (4)
6.2	Lokaalinrichting en leerlingplaatsen	-	-	-	-	-
Totalen						196
		32	39	38	87	(100)

Figuur 6 Veranderingsvoorstellen in 86 observatieverslagen

In 86 lesobservatieverslagen zijn in totaal 196 veranderingsvoorstellen gedaan. Dat is een gemiddelde van iets meer dan 2 veranderingsvoorstellen per verslag.

Wat zijn veel gemaakte 'wat gaat goed'-opmerkingen en wat zijn veel gedane veranderingsvoorstellen in verslagen van ervaren docenten? In figuur 7 zijn, net zoals dat in figuur 3 gebeurd is met opmerkingen in verslagen van beginnende docenten, de meest gebruikte opmerkingen voor beide categorieën bij elkaar gezet.

Categorie	Wat gaat goed? (%)	Veranderingsvoorstellen (%)	Totaal (%)
De lesvoorbereiding en het gebruik van het spoorboekje (1.1)	23 (7)	20 (10)	43 (8)
Het KIT-lesmodel en het ½ N.C.-principe (1.3)	39 (11)	18 (9)	57 (11)
Lesopbouw en wisselmomenten in de les (1.5)	24 (7)	14 (7)	38 (7)
Hulpverlenend, fluisterend rondlopen (2.2)	44 (13)	11 (6)	55 (10)
De vraag in het leerproces (2.4)	36 (10)	27 (14)	63 (12)
De integratiekapstok (3.1/3.3)	8 (2)	45 (23)	53 (10)
Huiswerkdidactiek (3.4)	13 (4)	6 (3)	19 (4)
Werkklimaat en orde (5)	59 (17)	7 (4)	66 (12)
Stemgebruik van de docent en de leerlingen (5.1)	22 (6)	3 (1)	25 (5)
Gebruik van audio-visueel materiaal en ict (6.1)	34 (10)	9 (4)	43 (8)
	302 (87)	160 (81)	462 (85)

Figuur 7 Veelgebruikte categorieën in lesobservatieverslagen

Opmerkingen

✂ Bij de berekening van het percentage in de totaalkolom is het aantal 'wat gaat goed'-opmerkingen en het aantal veranderingsvoorstellen in

een categorie opgeteld en vervolgens gedeeld door 5.42 (dit is een procent van het totaal aantal opmerkingen).

✂ door de afronding van de percentages per rij in de laatste kolom op hele getallen ontstaat er een verschil van 2% (87 in plaats van 85) als de percentages in de laatste kolom opgeteld worden.

Als bij het in kaart brengen van veel gebruikte categorieën in verslagen van ervaren docenten een ondergrens van 10% wordt aangehouden, zo-als dat ook gedaan is bij de ordening van verslagen van beginnende do-centen, dan levert dat het volgende overzicht op:

- 1.3 Het KIT-lesmodel en het ½ N.C.-principe
- 2.2 Hulpverlenend, fluisterend rondlopen
- 2.4 De vraag in het leerproces
- 3 De integratiekapstok
- 5 Werkklimaat en orde

3.3 De beoordeling door docenten van de eerste ronde

In paragraaf 2.3 zijn antwoorden van beginnende docenten opgenomen waarmee ze het lesobservatieproject beoordelen. In deze paragraaf (3.3) beoordelen de ervaren docenten van de vier scholen (A tot en met D) die in paragraaf 3 centraal staan, de eerste ronde van het lesobser-vatieproject. De opmerkingen van de docenten zijn per school geordend. Het is de bedoeling dat de lezer ze slechts vluchtig bekijkt. De figuren 8.4, 9.4, 10.4 en 11.4 zijn mogelijk interessant omdat de geobserveerde docenten daar aangeven wat hun totaalindruk van het project is en suggesties doen voor het vervolg. Aan het eind van paragraaf 3.3 zullen we algemene conclusies trekken uit de gegevens. Daarnaast komen we er nog op terug in paragraaf 4.

De beoordeling door ervaren docenten van school A van de eerste ronde

D	Wat vond je van de organisatie?	
1	✂	Doel observatieproject was onduidelijk
	✂	Nabespreken liefst op dezelfde dag
2	✂	Goed
	✂	Beter geen observatieles direct na een nabespreking
3	✂	Nadeel: lesuitval
4	✂	Op het laatste moment toegevoegd; daardoor was met name het lesobservatieformulier niet helemaal duidelijk
	✂	Lesuitval is goed op te vangen als rooster ruim van te voren bekend is

5	<input checked="" type="checkbox"/> Voorinformatie was (te) weinig <input checked="" type="checkbox"/> Rooster was goed
6	<input checked="" type="checkbox"/> Externe begeleider erbij was een verrassing
7	<input checked="" type="checkbox"/> Door roosterwijziging (ingelaste vergadering tijdens het blokuur) was het begin van de les rommelig <input checked="" type="checkbox"/> Verder goed
8	<input checked="" type="checkbox"/> Informatie vooraf was te beperkt <input checked="" type="checkbox"/> Lesuitval is vooraf goed op te vangen met opdracht <input checked="" type="checkbox"/> Startbijeenkomst gemist
9	<input checked="" type="checkbox"/> Start gemist maar schriftelijke info was goed: geen verrassingen <input checked="" type="checkbox"/> Klas is niet opgevangen
10	<input checked="" type="checkbox"/> Ik moest zelf het rooster doorgeven <input checked="" type="checkbox"/> Doelstellingen vooraf hadden duidelijker moeten zijn
11	<input checked="" type="checkbox"/> Goed. Lesuitval heb je altijd, maar je beperkt dit tot een minimum door het geven van opdrachten

Figuur 8.1 De organisatie van de eerste ronde op school A

D	Wat vond je ervan geobserveerd te worden?	Hoe vond je het observeren bij een collega?
1	<input checked="" type="checkbox"/> Spannend, je ziet er tegenop <input checked="" type="checkbox"/> Ik kijk uit naar de volgende ronde	<input checked="" type="checkbox"/> Heel leuk <input checked="" type="checkbox"/> Meer op de inhoud gericht door observatie bij hetzelfde vak
2	<input checked="" type="checkbox"/> Eng in het begin <input checked="" type="checkbox"/> Steeds bewust van de aanwezigheid <input checked="" type="checkbox"/> Nuttig	<input checked="" type="checkbox"/> Leuk <input checked="" type="checkbox"/> Het observatieformulier is lastig
3	<input checked="" type="checkbox"/> Vooraf een probleem <input checked="" type="checkbox"/> Het viel erg mee	<input checked="" type="checkbox"/> Leuk <input checked="" type="checkbox"/> Bij een bekende klas observeren is prettig
4	<input checked="" type="checkbox"/> Gespannen in het begin <input checked="" type="checkbox"/> Heel leuk	<input checked="" type="checkbox"/> Leuk <input checked="" type="checkbox"/> Bij een ander vak observeren is leuk
5	<input checked="" type="checkbox"/> Spannend <input checked="" type="checkbox"/> Gevoel van bekeken worden, anders dan anders <input checked="" type="checkbox"/> Nuttig	<input checked="" type="checkbox"/> 't Liefst observeren bij een bekende klas en vak <input checked="" type="checkbox"/> Vooraan zitten is verkeerd
6	<input checked="" type="checkbox"/> Niet vervelend (vaker lesbezoek gehad en zelf geobserveerd) <input checked="" type="checkbox"/> Normale les	<input checked="" type="checkbox"/> Leuk <input checked="" type="checkbox"/> Liefst bij een ander vak
7	<input checked="" type="checkbox"/> Niet eng <input checked="" type="checkbox"/> Je let wel meer op je wat je zegt/vertelt <input checked="" type="checkbox"/> Nuttig	<input checked="" type="checkbox"/> Leuk, ander vak <input checked="" type="checkbox"/> Observatieformulier is moeilijk
8	<input checked="" type="checkbox"/> Niet eng <input checked="" type="checkbox"/> Je gedraagt je anders <input checked="" type="checkbox"/> Het maakt uit welke collega observeert <input checked="" type="checkbox"/> Zinvol	<input checked="" type="checkbox"/> Leuk bij hetzelfde vak, ander vak zou ook goed zijn <input checked="" type="checkbox"/> Vakinhoudelijk goede voorbeelden gezien

LESOBSERVATIE, LEERZAAM MAAR SPANNEND

9	<input checked="" type="checkbox"/> Eng <input checked="" type="checkbox"/> Bewust van observatoren tijdens de les: gejaagder /korter tegen de leerlingen	<input checked="" type="checkbox"/> Zinvol, leuk <input checked="" type="checkbox"/> Observatieformulier thuis uitgewerkt
10	<input checked="" type="checkbox"/> Spannend maar niet vervelend	<input checked="" type="checkbox"/> Zeer leerzaam <input checked="" type="checkbox"/> Leuk om te zien dat hij op dezelfde manier als ik les gaf
11	<input checked="" type="checkbox"/> Eerst spannend, daarna niet erg meer, mede door het feit dat je zelf je collega mocht kiezen	<input checked="" type="checkbox"/> Erg leuk. Je krijgt zelf ook ideeën hoe je je eigen les anders vorm kunt geven

Figuur 8.2 Observeren en geobserveerd worden op school A

D	Hoe vond je de bespreking van je les?	Wat vond je van de verslaglegging?
1	<input checked="" type="checkbox"/> Veel praktische informatie gekregen (direct uitgeprobeerd)	<input checked="" type="checkbox"/> Prettig dat er een verslag is <input checked="" type="checkbox"/> Goed naslagwerk
2	<input checked="" type="checkbox"/> Plezierig <input checked="" type="checkbox"/> Heel positief	<input checked="" type="checkbox"/> Duidelijk
3	<input checked="" type="checkbox"/> Verhelderend <input checked="" type="checkbox"/> Je wordt met je 'neus' op je eigen falen gezet	<input checked="" type="checkbox"/> Duidelijk
4	<input checked="" type="checkbox"/> Direct nabespreken is prettig <input checked="" type="checkbox"/> Vooraf vond ik dit het engst <input checked="" type="checkbox"/> Leuk <input checked="" type="checkbox"/> Leerzaam	<input checked="" type="checkbox"/> Ziet er goed uit
5	<input checked="" type="checkbox"/> Erg positief <input checked="" type="checkbox"/> Prettig dat de nabespreking direct plaatsvond <input checked="" type="checkbox"/> Externe erbij is gewenst	<input checked="" type="checkbox"/> Net ontvangen
6	<input checked="" type="checkbox"/> Ik kan er iets mee	<input checked="" type="checkbox"/> Duidelijk
7	<input checked="" type="checkbox"/> Opbouwende kritiek	<input checked="" type="checkbox"/> Duidelijk
8	<input checked="" type="checkbox"/> Suggesties geven een nieuwe impuls	<input checked="" type="checkbox"/> Goed naslagwerk
9	<input checked="" type="checkbox"/> Goed/prettig <input checked="" type="checkbox"/> Zinvol <input checked="" type="checkbox"/> De moeite waard	<input checked="" type="checkbox"/> Goed bruikbaar
10	<input checked="" type="checkbox"/> Verhelderend <input checked="" type="checkbox"/> Zinvol <input checked="" type="checkbox"/> Je redeneert wel sterk vanuit jouw 'idealen'	<input checked="" type="checkbox"/> Duidelijk en overzichtelijk
11	<input checked="" type="checkbox"/> Duidelijk	<input checked="" type="checkbox"/> Verhelderend <input checked="" type="checkbox"/> Je kunt zelf ook uitleggen waarom je een beslissing hebt genomen

Figuur 8.3 De bespreking en de verslaglegging van de les op school A

D	Wat is je totaalindruk en heb je suggesties voor het vervolg?
1	<input checked="" type="checkbox"/> Positief/prima <input checked="" type="checkbox"/> Zo snel mogelijk nog een keer
2	<input checked="" type="checkbox"/> Lesobservatie is veel nuttiger dan studiemiddag
3	<input checked="" type="checkbox"/> Goede spiegel
4	<input checked="" type="checkbox"/> Studiemiddag is te theoretisch, minder rendabel <input checked="" type="checkbox"/> Nu wel praktische handvaten
5	<input checked="" type="checkbox"/> Vooraf 'bedreigend, maar "waarom niet" <input checked="" type="checkbox"/> Positief
6	<input checked="" type="checkbox"/> Positief <input checked="" type="checkbox"/> Andere collega's ook laten doen: georganiseerd of niet
7	<input checked="" type="checkbox"/> Goed <input checked="" type="checkbox"/> Volgende ronde zou eerder mogen
8	<input checked="" type="checkbox"/> Positief <input checked="" type="checkbox"/> Volgende ronde zou eerder mogen
9	<input checked="" type="checkbox"/> Positief
10	<input checked="" type="checkbox"/> Prima <input checked="" type="checkbox"/> Jammer dat het bij één les blijft. Je zou een aantal lessen moeten zien
11	<input checked="" type="checkbox"/> Goed, ik denk zeker met alle suggesties in mijn lessen iets te doen

Figuur 8.4 Totaalindruk en suggesties op school A

De beoordeling door ervaren docenten van school B van de eerste ronde

D	Wat vond je van de organisatie?
1	<input checked="" type="checkbox"/> Goed
2	<input checked="" type="checkbox"/> Prima. Evaluatie erg lang na de observatie (26/4)
3	<input checked="" type="checkbox"/> Prima
4	<input checked="" type="checkbox"/> Goed
5	<input checked="" type="checkbox"/> Observatie met duo, bespreking met trio: liever beide lessen geobserveerd. Bespreking 3e docent kwam in het gedrang
6	<input checked="" type="checkbox"/> Prima. Al met al heeft het wel veel vrije tijd gekost
7	<input checked="" type="checkbox"/> Goed. Wel een wijziging in rooster nodig door ziekte
8	<input checked="" type="checkbox"/> Te weinig informatie vooraf. Geen inspraak in te observeren klas: jammer
9	<input checked="" type="checkbox"/> Niet zo goed. Te weinig tijd. Pas het derde rooster was bruikbaar
10	<input checked="" type="checkbox"/> Weinig informatie, te kort van te voren. Geen keuze in klas. In trio werken, dan graag beide lessen bijwonen en samen bespreken
11	<input checked="" type="checkbox"/> Project te laat in het jaar. Ik dacht dat de hele sectie godsdienst zou meedoen

D	Wat vond je van de organisatie?
12	✗ Wel last minute werk, maar volledige medewerking van Jan
13	✗ In het algemeen goed. Jammer dat er twee lessen moesten uitvallen
14	✗ Goed
15	✗ Goed. Prettig dat er rekening gehouden wordt met je voorkeur voor de collega met wie je een duo vormt en in welke les/klas geobserveerd wordt
16	✗ Goed. Prettig dat ik een voorkeur voor de klas mocht uitspreken ✗ Rooster was op tijd

Figuur 9.1 De organisatie van de eerste ronde op school B

D	Wat vond je ervan geobserveerd te worden?	Hoe vond je het observeren bij een collega?
1	Eerste 5 minuten eng. Je wordt beperkt in je vrijheid	Leuk, leerzaam. Ik was nieuwsgierig hoe anderen het doen
2	Ik let meer op mezelf. Doe andere dingen dan normaal	Leuk
3	Niets van gemerkt. Het is langs me heen gegaan	Leuk, leerzaam. Het observatieformulier vind ik te beperkend, dwingt je in een keurslijf
4	Na 3 minuten niet meer in de gaten dat observatoren er waren	Wezenlijk. Leuk om bij ander vakgebied/onbekende collega te observeren
5	Aanvankelijk eng	Goed, leerzaam. Je zet een andere pet op. Het observatieformulier geeft een te strak keurslijf, is sjabloonmatig. Graag bij eigen vaksectie
6	Geen probleem	Hoeft van mij niet. Geobserveerd worden is wel nuttig
7	Geen probleem. Je houdt je iets meer in. Voel me normaal vrijer	Een saai baantje
8	Eng, je voelt je bekeken, belemmerd	Gezellig. Ik had graag bij dezelfde vaksectie geobserveerd
9	Je bent anders dan anders. Onnatuurlijk	Leuk, zinvol. Het viel me mee dat ik met de handleiding vlot uit de voeten kon. Werk liever met een kortere terminologie
10	Aanvankelijk eng. Moeilijk om te doen zoals gewoonlijk	Leuk, leerzaam. Ik was blij dat ik bij vakgenoten zat: spreekt meer aan

D	Wat vond je ervan geobserveerd te worden?	Hoe vond je het observeren bij een collega?
11	Heel eng. Dit gevoel ebde weg tijdens de les	Schroom ten opzichte van collega's. Leuk om reacties van leerlingen te zien. Hiervoor is geen ruimte op het observatieformulier. Voorkeur voor lossere structuur in plaats van observatieformulier
12	Doodeng	Heel leuk om naar overeenkomsten en verschillen in lesstijl te kijken
13	Positief	Onwennig maar leerzaam
14	Niet prettig, ik voel me bekeken, ik ben niet mezelf	Leuk
15	Niet erg. Ik ben het nog gewend van de opleiding. Leuk om feedback te krijgen. Het is belangrijk dat er een vertrouwensbasis is met de collega en de externe begeleider	Leuk. Belangrijk voor je eigen functioneren om eens te kunnen vergelijken hoe collega's lesgeven. Het categorieënsysteem is een goed instrument als leidraad voor het observeren
16	Leuk, maar onwennig. Wel de hele les bewust van de aanwezigheid van de observatoren	Leuk en leerzaam om je collega te zien lesgeven. Leuk dat ik de leerlingen ook kende

Figuur 9.2 Observeren en geobserveerd worden op school B

D	Hoe vond je de bespreking van je les?	Wat vond je van de verslaglegging?
1	Leuk. Een uur voor de twee lesbesprekingen was voldoen-de	Duidelijk. Wel duidelijk een verslag van Pia, minder van de collega. Dat is jammer
2	Kennisoverdracht had minder gemogen (minder normatief). Alleen de les bespreken die je geobserveerd hebt (in plaats van trio drie lessen bespreken)	Niet persoonlijk genoeg. Het verandingsvoorstel is dezelfde tekst als die van de collega die hetzelfde verandingsvoorstel krijgt
3	Het was één les in een reeks, de context telde niet mee. Dat is jammer. Ik voelde me onjuist bekritiseerd en kreeg onvoldoende gelegenheid dit toe te lichten. Beter is eerst te vragen waarom de docent ergens voor kiest. Te beoordelend	Het verslag is van Pia. Wat anderen zeiden kwam niet in het verslag
4	Positief	Goede samenvatting van de bespreking
5	Goed gesprek	Goede samenvatting van de bespreking

D	Hoe vond je de bespreking van je les?	Wat vond je van de verslaglegging?
6	Een spiegel voorgehouden krijgen, is prettig	Goed
7	Prima. Was eigenlijk overbodig gezien het verslag	Prima
8	Normatief. Liever meer eigen inbreng	Prima
9	Leuk. Iemand anders was leerzaam. Open opstelling was prima	Positief, zinvolle opmerkingen. Goed dat je de vrijheid hebt adviezen al of niet toe te passen
10	Positief. Ik voelde me absoluut niet beoordeeld. Het was een uitwisseling	Duidelijk, helder. Leuk dat er artikelen bijzitten als bijlage
11	Gezellig. Beetje opgelaten door de lovende woorden	Meer dan tevreden. Achteraf wel het gevoel dat me wat 'opgelegd' werd.
12	Prima: het is fijn te horen wat goed gaat; de bespreking verliep goed omdat wij als trio (Harry-Ria-Astrid) het goed met elkaar kunnen vinden; de inbreng van Pia heb ik als zeer prettig ervaren.	Overzichtelijk en duidelijk
13	Prettig. Er wordt ook gelet op wat je goed doet. Je weet zelf ook wat er fout gaat, tijdens de bespreking kun je rustig nagaan wat je er aan kunt doen.	Tijdens de observatie had ik er moeite mee om zelf alles goed te verwoorden. Het toegezonden verslag: uitstekend
14	Nuttig	Goed: zoals het was
15	Zoals deze verliep was prima: eerst de positieve zaken, daar-na veranderingsvoorstellen	Uitstekend; netjes; niet te lang, niet te kort. Goed dat er bijlagen toe-gevoegd worden om later weer te kunnen lezen
16	Goed. De dingen die er uit kwamen had ik zelf ook wel bedacht, maar het is goed deze zaken ook te bespreken	Goed dat je het later nog eens kunt nalezen. Positief dat er bijlagen bij zaten

Figuur 9.3 De bespreking en de verslaglegging van de les op school B

D	Wat is je totaalindruk en heb je suggesties voor het vervolg?
1	⌘ Goed. Schoolbreed invoeren. Uitdragen aan collega's dat het niet eng is
2	⌘ Positief

D	Wat is je totaalindruk en heb je suggesties voor het vervolg?
3	✗ Vaker lessen bij elkaar bijwonen. Niet te overhaast invoeren. Sneeuwbaaleffect laten krijgen
4	✗ Brede intervisie is wenselijk. Niet als sectie maar als school moet je werken
5	✗ Goed. Intervisie verhoogt de kwaliteit. Het mag niet beoordelend zijn. Werken in trio's, niet in duo's. Intervisie binnen sectie of verwante vakken. Professionalisering is een foute term
6	✗ Positief. Nuttig voor beginnende docenten
7	✗ Positief
8	✗ Positief. Prettig als het binnen de sectie kan plaatsvinden
9	✗ Positief. Met ADHD-kinderen is ½ N.C. wel moeilijk. Graag suggesties
10	✗ Positief. Begin binnen sectieverband, daarna uitwaaiëren naar verwante vakken en verder. Goed als het project herhaald wordt
11	✗ Ik was gevraagd de sectie bijeen te krijgen, maar ben de enige die heeft deelgenomen. Ik zou graag binnen de sectie intervisie willen
12	✗ Positief: de veranderingsvoorstellen zijn direct toepasbaar en dat is fijn. Ik ben er al druk mee bezig
13	✗ Het beste van het project vind ik dat de nadruk ligt op: 'wat kan ik ervan leren'
14	✗ Positief over de veranderende rol van docent. Intervisie is nuttig
15	✗ Positief: de tijdsinvestering waard. Opbouw is goed: een startbijeenkomst - de observatie en bespreking - een evaluatiebijeenkomst. Voor het observeren is het belangrijk dat de theoretische achtergrond verbeterd wordt
16	✗ Positief, leerzaam. Schoolbreed invoeren. Ook een vervolg aan geven na deze eerste observatie

Figuur 9.4 Totaalindruk en suggesties op school B

De beoordeling door ervaren docenten van school C van de eerste ronde

D	Wat vond je van de organisatie?	
1	Goed	9 Goed
2	Goed	10 Goed
3	Goed; wel strak, wisseling niet mogelijk	11 Goed
4	Nadeel lesuitval; praktijkles moet door anderen overgenomen worden	12 Door verschuiving bericht terugdraaien
5	Goed	13 Goed
6	Goed	14 Goed
7	Goed	15 Goed
8	Drie keer is de les uitgesteld; observeren van reuier is niet goed	16 Planning voor kerst onvoldoende
		17 Goed

Figuur 10.1

De organisatie van de eerste ronde op school C

D	Wat vond je ervan geobserveerd te worden?	Hoe vond je het observeren bij een collega?
1	✗ Geen moeite mee	✗ Positieve en negatieve ervaringen zijn waardevol
2	✗ Eng; spannend; achteraf positief	✗ Fris; voor herhaling vatbaar
3	✗ Niet erg; wel nieuwe ervaring	✗ Leuk
4	✗ Vervelend; spannend; na drie dagen was dit over!	✗ Huiverige start; leerzame ervaring
5	✗ Je bent je bewuster van je gedrag, je lesopzet; waardevol voor teambuilding	✗ Goed
6	✗ Voor de tijd gedacht: "extra goed doen of niet? Toch gewoon gedaan"	✗ Leuk; leerzaam
7	✗ Spannend, na 10 minuten niet meer bewust van aanwezigheid observatoren	✗ Leuk; zowel positieve als negatieve aspecten zien
8	✗ Spannend	✗ Positief
9	✗ Les eiste alle aandacht ✗ Niet meer aan gedacht	✗ Leerzaam
10	✗ Spannend; klas was anders (te voorbeeldig)	✗ Leerzaam
11	✗ Ik zag er tegenop; onopvallend aanwezig buiten mijn blikveld	✗ Waardevol; formulier invullen is even moeilijk
12	✗ Geen probleem mee	✗ Moeilijk om op alle punten te letten
13	✗ Geen extra inspanning verricht; les liep prettig	✗ Waardevol om bij anderen te kijken
14	✗ Spannend; opgelaten gevoel; het heeft de les beïnvloed	✗ Goed
15	✗ Spannend omdat het bij een nieuw vak was; ✗ Wel leerzaam geweest	✗ Moeilijk of je van alles wat je ziet ook iets kunt zeggen
16	✗ Weinig aandacht voor observatoren door drukte en stagiaire	✗ Aangenaam; wennen aan formulier
17	✗ Fijn; spannend omdat ik in de les iets uitprobeerde	✗ Interessant; goed om bij anderen te kijken

Figuur 10.2 Observeren en geobserveerd worden op school C

D	Wat vond je van de verslaglegging?	Hoe vond je de bespreking van je les?
1	✗ Goed	✗ Goed; het duurde wel iets te lang
2	✗ Goed; in alle rust nog eens kunnen doornemen is belangrijk	✗ Bijzonder; knap om veranderingsvoorstellen zo positief te brengen

3	✗ Snelle afwerking; aanvulling op bespreking	✗ Tips zijn waardevol; ik voelde zelf dat ik me niet moest verdedigen
4	✗ Niet van toepassing moet nog komen	✗ Toch plezierig door de wijze waarop
5	✗ Goed; duidelijk met artikelen erbij	✗ Inhoudelijk goed; wel te lang, vallen in herhaling
6	✗ Goed; duidelijk	✗ Te lang, als het belangrijkste gezegd is dan stoppen
7	✗ Goed; duidelijk	✗ Goed; waardevolle opmerkingen
8	✗ Niet van toepassing moet nog komen	✗ Goed om van anderen te horen waar je je zelf bewust/onbewust van bent
9	✗ Duidelijk	✗ Goed
10	✗ Duidelijk; suggesties, artikelen en boekje oké	✗ Opbouwend; reële suggesties; je herkent situaties en neemt deze mee in andere lessen
11	✗ Duidelijk	✗ Ik heb me veilig gevoeld; heb de opmerkingen meegenomen
12	✗ Duidelijk	✗ Prettig; opbouwende kritiek
13	✗ Goed	✗ Prettig; opbouwende kritiek
14	✗ Handig dat je het kunt nalezen	✗ Prettig; opbouwende kritiek; zowel positieve als negatieve punten
15	✗ Duidelijk; bewustwording is belangrijk	✗ Goed; tips zijn waardevol; de sfeer was goed
16	✗ Goed	✗ Prettig dat de observatoren dezelfde dingen hadden gezien en dezelfde mening hadden
17	✗ Goed	✗ Fijn; goed

Figuur 10.3 De bespreking en de verslaglegging van de les op school C

D	Wat is je totaalindruk en heb je suggesties voor het vervolg?
1	✗ Ruim voldoende; doorgaan MesoConsult
2	✗ Goed; geeft steun; ik zou bij iedereen willen gaan kijken
3	✗ Voorstel trio's door Pia; leerzame invalshoek vanuit lesgeven
4	✗ Niet tijdens praktijklessen omdat dan geen zelfstudieopdracht gegeven kan worden
5	✗ Veranderingsvoorstellen van alle docenten (naamloos) op papier voor iedereen
6	✗ Goed; aanpak zien van anderen
7	✗ Prima; samenstelling van trio's graag door Pia vanuit observatie-ervaring en objectieve blik op collega's
8	✗ Voorbereiding kost tijd; graag in minder drukke periode

9	✂	Graag in minder drukke periode
10	✂	Positief, wel tijdrovend in verband met blokkur observeren
11	✂	Goed om ermee door te gaan; jammer dat dit niet eerder is gebeurd
12	✂	Herhaling
13	✂	Eigen maken van veranderingen
14	✂	Vervolg: dat je na deze ronde gesprekken voert
15	✂	Prettig; vooral ermee doorgaan
16	✂	Goed; het werkt door
17	✂	Blij dat we dit opgepakt hebben; het werkt door

Figuur 10.4 Totaalindruk en suggesties op school C

De beoordeling door ervaren docenten van school D van de eerste ronde

D Wat vond je van de organisatie?			
1	Goed	11	Vol rooster zonder pauze
2	Duidelijke informatie	12	Goed
3	Goed	13	Goed
4	Goed	14	Lesbespreking op terugkomdag van studenten; verkeerd lokaal
5	Goed	15	Perfect
6	Goed	16	-
7	Goed	17	Goed
8	Goed	18	Goed
9	Goed	19	Goed; het was erg kort dag
10	Goed	20	Goed

Figuur 11.1 De organisatie van de eerste ronde op school D

D	Wat vond je ervan geobserveerd te worden?	Hoe vond je het observeren bij een collega?
1	<ul style="list-style-type: none"> ✂ Even wennen ✂ Positieve ervaring 	<ul style="list-style-type: none"> ✂ Leuk ✂ Ik vind het lastig in de les alles op te schrijven ✂ Drie veranderingsvoorstellen is weinig
2	<ul style="list-style-type: none"> ✂ Goed dat het gebeurt ✂ Ik was toch zenuwachtig 	<ul style="list-style-type: none"> ✂ De eerste keer dat ik het onderwijsproces van de andere kant meemaak ✂ Ik zou willen zien hoe een ander dezelfde les geeft (vakinhoudelijk)
3	<ul style="list-style-type: none"> ✂ Zenuwachtig, maar dat was na vijf minuten voorbij 	-

PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN DOCENTEN

4	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Prima ✗ Dit was geen onbekende situatie voor mij 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Leuke bezigheid ✗ Geen onbekende situatie
5	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Goed dat het gebeurt 	-
6	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Goed dat het gebeurt ✗ Ik heb niet het idee dat ik anders les gaf 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Leuk ✗ Dit was leerzamer dan zelf geobserveerd worden
7	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Je moet doen alsof er niemand is ✗ Ik heb de les niet anders voorbereid dan normaal 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Tijdens de observatie keek ik hoe ik het zelf zou doen
8	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Geen probleem 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Moeilijk om op te schrijven
9	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Geen probleem ✗ Aanwezigheid van observatoren went 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Ik vond het gunstig dat ik eerst geobserveerd was, daardoor wist ik waar ik op moest letten
10	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Geen probleem 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Leerzaam ✗ Verwachtingen pakten anders uit
11	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Het is even wennen ✗ Een goede eye-opener 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Geen nieuwe gezichtspunten
12	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Even zenuwachtig, snel over, normale les ✗ Volgorde: zelf observeren, dan geobserveerd worden is prettig 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Leuk ✗ Linker gedeelte van het observatieformulier invullen is moeilijk ✗ De handleiding is een zeer goed hulpmiddel
13	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Niet prettig ✗ Het is een eye-opener ✗ Storend dat we vooraf geen handvat hadden hoe de les er uit moet zien 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Leerzaam ✗ Nuttig ✗ Observatieformulier invullen is lastig
14	-	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Goed om te observeren bij een niet-vakcollega vanwege didactiek ✗ Het is moeilijk om negatieve kritiek aan een collega te geven
15	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Spannend ✗ De remming bleef, met name omdat de les niet liep zoals gepland 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Leerzaam ✗ Het maakt de zaken iets concreter ✗ Ik heb actiepunten gevonden voor mezelf
16	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Zenuwachtig ✗ Normale les gegeven 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Observatieformulier invullen is lastig ✗ Veranderingsvoorstellen maken is moeilijk
17	<ul style="list-style-type: none"> ✗ In het begin spannend ✗ Normale werkwijze gevolgd 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Ik heb gezien hoe het niet moet ✗ Geen nieuwe dingen gezien
18	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Het was een 'zware' les ✗ Je gedraagt je minder vrij 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ De lesvorm is niet geschikt voor mijn vak
19	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Niet vervelend ✗ Verhelderend ✗ Een les is te weinig 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Leuk ✗ Leerzaam

20	<input checked="" type="checkbox"/> Prettig dat het eens gebeurt <input checked="" type="checkbox"/> Als plezierig ervaren	<input checked="" type="checkbox"/> Leerzaam <input checked="" type="checkbox"/> Leuk <input checked="" type="checkbox"/> Je ziet een les eens op een andere manier
----	---	---

Figuur 11.2 Observeren en geobserveerd worden op school D

D	Hoe vond je de bespreking van je les?	Wat vond je van de verslaglegging?
1	<input checked="" type="checkbox"/> Positief <input checked="" type="checkbox"/> Er werd te lang doorgaan op bepaalde dingen <input checked="" type="checkbox"/> De tijd was lang (45 min)	<input checked="" type="checkbox"/> Prima verzorgd <input checked="" type="checkbox"/> Observaties kloppen
2	<input checked="" type="checkbox"/> Omdat het verslag duidelijk was, had de bespreking korter kunnen zijn	<input checked="" type="checkbox"/> Goed
3	<input checked="" type="checkbox"/> Goed <input checked="" type="checkbox"/> Soms lukt het niet te veranderen of geef je het op	<input checked="" type="checkbox"/> Er stonden geen zaken in die je zelf niet weet
4	<input checked="" type="checkbox"/> Positieve insteek ('wat ging goed') <input checked="" type="checkbox"/> Tijd was zeker niet te lang	<input checked="" type="checkbox"/> Goed <input checked="" type="checkbox"/> De twee observatoren hadden een verschillende mening; dat is prima
5	<input checked="" type="checkbox"/> Maar één punt ter sprake gekomen <input checked="" type="checkbox"/> Bespreking kon korter	<input checked="" type="checkbox"/> Goed
6	<input checked="" type="checkbox"/> Positief <input checked="" type="checkbox"/> De toelichting was goed <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Secuur, netjes <input checked="" type="checkbox"/> Hoe ga ik er nu mee om?
7	<input checked="" type="checkbox"/> Behalve het bespreken van de les hebben we 'gefilosofeerd' over studenten en onderwijs in het algemeen <input checked="" type="checkbox"/> 45 minuten is ruim bemeten voor bespreking	<input checked="" type="checkbox"/> Er stonden geen nieuwe dingen in <input checked="" type="checkbox"/> Het is goed dat er begonnen wordt met te zeggen welke zaken goed gaan
8	<input checked="" type="checkbox"/> De vraag "mag ik zelf nog iets blijven vertellen" blijft hangen	<input checked="" type="checkbox"/> Prima, ik kon me erin vinden
9	<input checked="" type="checkbox"/> In het begin ging het over mijn les, daarna over algemene beginselen <input checked="" type="checkbox"/> Te weinig over mijn les gesproken	<input checked="" type="checkbox"/> Er stonden geen nieuwe dingen in

PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN DOCENTEN

10	<input checked="" type="checkbox"/> Ik heb geleerd dat de studenten in de les actiever bezig moeten zijn	<input checked="" type="checkbox"/> Goed
11	<input checked="" type="checkbox"/> Goed <input checked="" type="checkbox"/> Noodzakelijk om eventuele onjuistheden te bespreken	<input checked="" type="checkbox"/> Goed <input checked="" type="checkbox"/> Je kunt later nog terug kijken en nadenken over enkele punten
12	<input checked="" type="checkbox"/> Positief <input checked="" type="checkbox"/> Hoe nu verder?	<input checked="" type="checkbox"/> Verslag is leerzaam
13	<input checked="" type="checkbox"/> Bespreken van de les is persoonlijker, dus nuttig	<input checked="" type="checkbox"/> Goed
14	<input checked="" type="checkbox"/> Belangrijk, uitleg is noodzakelijk <input checked="" type="checkbox"/> De ander kan reageren	<input checked="" type="checkbox"/> Gedegen <input checked="" type="checkbox"/> Het raakte de kern van de les
15	<input checked="" type="checkbox"/> Noodzakelijk <input checked="" type="checkbox"/> Het is indringender <input checked="" type="checkbox"/> Het motiveert meer dan alleen een verslag	<input checked="" type="checkbox"/> Herkenbaar <input checked="" type="checkbox"/> Prettig dat het vastligt
16	<input checked="" type="checkbox"/> Prettig	<input checked="" type="checkbox"/> Zinvol
17	<input checked="" type="checkbox"/> Positief <input checked="" type="checkbox"/> Nuttig	<input checked="" type="checkbox"/> Het was een bevestiging van wat ik al wist <input checked="" type="checkbox"/> Nog niet duidelijk wat ik er mee doe
18	<input checked="" type="checkbox"/> Nuttig, ook dat de les in een breder kader werd besproken	<input checked="" type="checkbox"/> Het was een bevestiging van wat ik wist
19	<input checked="" type="checkbox"/> Prima <input checked="" type="checkbox"/> Voldoende tijd	<input checked="" type="checkbox"/> Observaties klopten wel
20	<input checked="" type="checkbox"/> Een plezierige manier waarop de punten besproken worden <input checked="" type="checkbox"/> Prima zoals je op je gemak gesteld wordt	<input checked="" type="checkbox"/> Uiterst zorgvuldig

Figuur 11.3 De bespreking en de verslaglegging van de les op school D

D	Wat is je totaalindruk en heb je suggesties voor het vervolg?
1	<input checked="" type="checkbox"/> Positief, doorgaan <input checked="" type="checkbox"/> Er moet wel iets mee gebeuren <input checked="" type="checkbox"/> Koppelen aan een groter geheel
2	<input checked="" type="checkbox"/> Positief <input checked="" type="checkbox"/> Doorgaan
3	<input checked="" type="checkbox"/> Het is beter verlopen dan ik van tevoren had verwacht
4	<input checked="" type="checkbox"/> Positief
5	<input checked="" type="checkbox"/> Positief
6	<input checked="" type="checkbox"/> Positief <input checked="" type="checkbox"/> Ook eens in de les bij vakcollega kijken
7	<input checked="" type="checkbox"/> Positief <input checked="" type="checkbox"/> Doorgaan <input checked="" type="checkbox"/> We moeten kaders afspreken
8	<input checked="" type="checkbox"/> Gezamenlijke afspraken maken <input checked="" type="checkbox"/> Ruimte voor eigen stijl niet verloochenen
9	<input checked="" type="checkbox"/> Structureel inbouwen <input checked="" type="checkbox"/> Persoonlijke kwaliteiten van de docent mogen niet aan de kant gezet worden

10	✂	Gezamenlijke afspraken maken met betrekking tot studenten
11	✂	Positief
	✂	Ook observeren binnen vakgroepen
12	✂	Het is belangrijk dat we als opleiding eenduidig naar buiten treden
13	✂	We moeten een gemeenschappelijke noemer creëren, randvoorwaarden per opleiding en vakgroep
	✂	Randvoorwaarden afspreken en nakomen
15	✂	Vakdidactiek moet meer aandacht krijgen
	✂	Kader maken voor de opleiding
16	✂	Doorgaan
	✂	Met elkaar blijven praten
17	✂	Doorgaan
	✂	Er moeten wel uren voor beschikbaar zijn
18	✂	Doorgaan
	✂	Meer structuur
	✂	Afspraken maken
19	✂	Doorgaan
	✂	Langere voorbereiding
	✂	Oók in vakgroepverband
20	✂	Zeker doorgaan

Figuur 11.4 Totaalindruk en suggesties op school D

Algemene conclusies uit paragraaf 3.3

- ✂ De totaalindruk van de docenten die op de vier scholen aan de eerste ronde van het lesobservatieproject hebben deelgenomen is zonder meer positief te noemen. Zie in dit verband de figuren 8.4, 9.4, 10.4 en 11.4.
- ✂ Op school A was, zoals uit figuur 8.1 blijkt de organisatie niet vlekkeloos. Desondanks beoordelen de docenten, zoals uit figuur 8.4 blijkt, het project positief.
- ✂ Geobserveerd worden vindt meer dan de helft van de docenten spannend. Observeren vinden de meeste docenten leerzaam en/of plezierig. Zie de linkerkolom in de figuren 8.2, 9.2, 10.2 en 11.2.
- ✂ De bespreking van de les en het verslag van de observatie/nabespreking wordt door nagenoeg iedere docent als positief ervaren. Zie de figuren 8.3, 9.3, 10.3 en 11.3.

4 Conclusies en aanbevelingen voor de inrichting van lessen en lesobservatieprojecten

4.1 De inrichting van lessen

Het categorieënsysteem, beschreven in hoofdstuk 4 van deze brochure, is een hulpmiddel bij het observeren van lessen. Op het moment dat observatoren iets vinden van een les ('wat gaat goed'-opmerkingen en/of veranderingsvoorstellen) kunnen ze met behulp van het categorieënsysteem hun gedachten verder vorm geven. *Dat is de belangrijkste functie van het categorieënsysteem.* Daarnaast kan het gebruikt worden als onderzoeksinstrument om zicht te krijgen op kenmerken van lessen die in het algemeen de kwaliteit van een les verhogen. In figuur 12 zijn de categorieën opgenomen die in de lesobservatieverslagen van dertig beginnende en zesentachtig ervaren docenten het meeste voor-kwamen. Daarna worden ze als standaardaanbeveling voor het inrichten van lessen kernachtig aangeduid.

Beginnende docenten		Ervaren docenten	
.1	De lesvoorbereiding en het gebruik van het spoorboekje		
1.3	Het KIT-lesmodel en het ½ N.C.-principe	1.3	Het KIT-lesmodel en het ½ N.C.-principe
2.2	Hulpverlenend, fluisterend rondlopen	2.2	Hulpverlenend, fluisterend rondlopen
		2.4	De vraag in het leerproces
		3	De integratiekapstok
5	Werkklimaat en orde	5	Werkklimaat en orde
5.1	Stemgebruik van de docent		

Figuur 12 Veel gebruikte categorieën in verslagen van beginnende en ervaren docenten ('wat gaat goed'-opmerkingen en veranderingsvoorstellen zijn opgeteld). Zie figuur 3 en 7 voor meer informatie

Standaardaanbevelingen voor de inrichting van lessen

Een of meer van de zeven aanbevelingen die hierna opgenomen zijn in het verslag zouden door docenten gebruikt kunnen worden voor het maken van schoolbrede afspraken voor het inrichten van lessen. Een-maal gemaakt kan er in een lesobservatieproject op ingespeeld worden.

- 1 Maak voor een klassikale les de voorbereiding van de les in de vorm van een spoorboekje. Geef het schriftelijk, met een korte, mondelinge toelichting aan de leerlingen door aan het begin van de les (zie categorie 1.1 in hoofdstuk 4).
- 2 Laat leerlingen de helft van de les alleen of samen met andere leerlingen werken/leren. Met andere woorden: sta de helft van de les niet centraal (zie categorie 1.3).
- 3 Loop gericht rond als leerlingen alleen of samen met andere leerlingen aan het werken/leren zijn. Verdeel de aandacht efficiënt. Pas het stemvolume aan aan de werkvorm (zie categorie 2.2 en 2.1).
- 4 Stel veel vragen aan leerlingen; vraag door als leerlingen niet onmiddellijk het antwoord geven; geef niet te snel zelf antwoord en probeer leerlingen antwoorden te laten geven op vragen die een andere leerling stelt (zie categorie 2.4).
- 5 Gebruik de integratiekapstok als didactisch hulpmiddel om variatie in de les aan te brengen en om te voorkomen dat de les een te hoog klassengesprekgehalte krijgt (zie categorie 3.3).
- 6 Werkklimaat en orde is een uiterst belangrijke pijler voor iedere les. De kunst is leerlingen te tracteren op een les die zo goed is dat *zij de orde houden*. Als de docent dit moet gaan doen omdat leerlingen zich er niet toe verleid voelen, dan kan het snel ontaarden in vechten tegen de bierkaai (zie met name de categorieën 5.3 en 5.5).
- 7 De manier waarop de docent zich verbaal en non-verbaal manifesteert in de les, is een factor die medebepalend is voor het werkklimaat. In dit kader moeten de opmerkingen geplaatst worden over het stemvolume van de docent (zie categorie 5.1, maar ook de andere subcategorieën van categorie 5).

4.2 De inrichting van lesobservatieprojecten

Het enige verschil tussen beginnende en ervaren docenten is, dat beginnende docenten geobserveerd worden minder spannend vinden dan ervaren docenten. Waarschijnlijk komt dit omdat ze tijdens hun opleiding hiermee vaak geconfronteerd zijn. Verder evalueren beginnende en ervaren docenten lesobservatieprojecten hetzelfde, namelijk positief en pleiten ze ervoor ermee door te gaan. Zie de algemene conclusies uit paragraaf 2.3 en 3.3 op pagina 38 en 64. De bevindingen uit dit hoofdstuk liggen in lijn met de resultaten uit het onderzoek van Zuylen (Zuylen, 1999). Aan dat onderzoek werkten 267 docenten mee van acht verschillende scholen. In hoofdstuk 2 is dat onderzoek samengevat.

Bij de inrichting van de lesobservatieprojecten op de vijf scholen die in dit hoofdstuk beschreven zijn, is nauwkeurig aangesloten bij de werkwijze die

beschreven is in deel II van deze brochure.

Deel II

Een instrumentarium voor het inrichten van lesobservatieprojecten

Toelichting

In hoofdstuk 1 is vanuit de literatuur de inrichting van lesobservatieprojecten verantwoord. Hoofdstuk 2 en 3 beschrijven hoe deze projecten in de praktijk vorm krijgen. In dit deel van de brochure is het ontwikkelde instrumentarium min of meer integraal opgenomen. Hiervoor zijn twee redenen. Op de eerste plaats kan het instrumentarium beschouwd worden als de opbrengst van het ontwikkelingsonderzoek uit deel I. Daarnaast is door de beschrijving het instrumentarium overdraagbaar gemaakt voor gebruik door anderen.

Het categorieënsysteem (hoofdstuk 4) is een hulpmiddel tijdens het observeren bij het in kaart brengen van veranderingsvoorstellen. Daarnaast kan het gebruikt worden bij het formuleren van aandachtspunten voor didactische professionalisering van docenten op schoolniveau.

Het gebruik van het ontwikkelde lesobservatieformulier (hoofdstuk 5) biedt docenten de mogelijkheid gericht naar een aantal aspecten van lesinrichting te kijken. Als het de bedoeling is dat docenten elkaar onderling observeren kan het handig zijn dat ze eenzelfde observatieformulier gebruiken.

Geobserveerde lessen worden, nadat ze met de geobserveerde docent besproken zijn, vastgelegd in een observatieverslag. In hoofdstuk 6 wordt een model aangereikt voor het verslaan van lessen. Uit het onderzoek dat in hoofdstuk 2 is samengevat blijkt dat docenten de manier van verslaan van de observatie en de bespreking van de les in hoge mate waarderen. Daarnaast is verslaglegging belangrijk, omdat de verslagen de basis vormen voor een schoolgebonden didactiekbestand.

Hoofdstuk 7 bevat spelregels waaraan observatoren en geobserveerde docenten zich zouden moeten houden tijdens het observeren, bespreken en verslaan van lessen. Voor het welslagen van observatieprojecten is het van groot belang niet alleen afspraken te maken, maar ze ook na te komen.

Als besloten is dat docenten deelnemen aan een lesobservatieproject, is het belangrijk dat ter voorbereiding op het daadwerkelijk observeren zorgvuldig informatie verstrekt en uitgewisseld wordt over de manier van werken. Dezelfde zorgvuldigheid moet betracht worden tijdens de evaluatiebijeenkomst. In hoofdstuk 8 wordt een overzicht gegeven van gebruikte materialen om deze bijeenkomsten voor te bereiden en uit te voeren.

Hoofdstuk 9 bevat een overzicht van studiemateriaal voor docenten. Leesmateriaal waarnaar in dit hoofdstuk verwezen wordt, werd door de begeleiders op maat toegevoegd aan lesobservatieverslagen. Meestal wordt er niet meer bijgevoegd dan een artikel, een hoofdstuk uit een boek of een brochure.

4 HET CATEGORIEËNSYSTEEM

Inleiding

Tijdens het ontwikkelingsonderzoek voor de inrichting van lesobservatieprojecten is het categorieënsysteem ontwikkeld waarin observaties en veranderingsvoorstellen thematisch zijn geordend. Het oorspronkelijke categorieënsysteem (Zuylen en Simons, 1998) is aangevuld met subcategorieën die als een gemis werden ervaren bij het observeren, verslaan en bespreken van lessen. De nieuwe subcategorieën hebben betrekking op studiewijzers (1.2) en toetsmomenten in de les (1.7). Daarnaast is de categorie 'Lesmodellen voor (leren) leren' (1.5) tekstueel aangescherpt en is de categorie 'Er is sprake van ordeproblemen' (5.6) voorzien van een verwijzing.

Een categorieënsysteem voor het ordenen van suggesties voor kwaliteitsverbetering van de les

Een groot probleem bij het observeren van lessen is het vinden van een goed referentiekader vanwaaruit observaties gedaan kunnen worden en waarop adviezen gebaseerd kunnen worden. Vaak wordt er vanuit een weinig expliciet en intuïtief kader gewerkt. Zo is ook begonnen in de lesobservatieprojecten waarin het onderstaand categorieënsysteem is ontwikkeld. Het is heel eenvoudig tot stand gekomen. Honderden observatiegegevens van lessen zijn al lezend in groepen bij elkaar geplaatst en van titels voorzien. Daarbij is geprobeerd titels te kiezen die andere observatoren in staat stellen in één oogopslag te zien bij welke categorie informatie te vinden is over de aan de orde zijnde observatie.

1	<i>De inrichting van de les</i>
1.1	De lesvoorbereiding en het gebruik van het spoorboekje
1.2	Studiewijzers
1.3	Het KIT-lesmodel en het ½ N.C.-principe
1.4	Lesmodellen voor (leren) leren
1.5	Lesopbouw en wisselmomenten in de les
1.6	Toetsmomenten in de les
1.7	Sectieoverleg
2	<i>Procesbegeleiding</i>
2.1	De diagnosecoachkaart
2.2	Hulpverlenend, fluisterend rondlopen
2.3	Het stoplicht
2.4	De vraag in het leerproces
2.5	Geïntegreerd studievaardigheidsonderwijs
3	<i>De integratiekapstok</i>
3.1	De integratiekapstok in de les
3.2	De integratiekapstok bij toetsbespreking
3.3	De integratiekapstok bij het bespreken van huiswerk
3.4	Huiswerkdidactiek
4	<i>Taakgerichtheid en relevantie van leerstof en/of onderdelen van de les</i>
4.1	Intensiteit en tempo te laag
4.2	Intensiteit en tempo te hoog
4.3	Motivatie
4.4	Functionaliteit
4.5	Taalonderwijs in de vreemde taal
5	<i>Werkklimaat en orde</i>
5.1	Stemgebruik van de docent en de leerlingen
5.2	Namen van leerlingen kennen
5.3	Het is 'aan de drukke kant'
5.4	Je bent te streng
5.5	Er is sprake van ordeproblemen
6	<i>Lokaalinrichting en materiaalgebruik</i>
6.1	Gebruik van het bord, transparanten, audio-visueel materiaal en ict
6.2	Lokaalinrichting en leerlingplaatsen

Figuur 1 Categorieënsysteem

Suggesties voor kwaliteitsverbetering

Bij het toelichten van de categorieën uit figuur 1 hanteren we per categorie de volgende indeling: eerst schetsen we een veel voorkomende observatie in lessituaties. Deze vormt de context van waaruit nagedacht kan worden over een veranderingsvoorstel.

Categorie 1 De inrichting van de les

Vooraf

In deze categorie gaat het om de wijze waarop de geobserveerde docent de les heeft ingericht. We hebben het dan over de voorbereiding, de verhouding tussen docentactiviteiten en leerlingactiviteiten, de aard van de gekozen werkvormen, de opbouw van de les en wisselingen daarin en relaties met andere docenten in de sectie.

1.1 De lesvoorbereiding en het gebruik van het spoorboekje

Observatie

In een lesvoorbereiding besteedt een docent aandacht aan de inhoud van de les en aan de opbouw van de les. In principe kunnen veranderingsvoorstellen vanuit drie observaties starten:

- a de les is niet of niet goed genoeg voorbereid;
- b de inhoudelijke kant is niet goed voorbereid;
- c de opbouw van de les is niet goed voorbereid.

Opmerking: tot nu toe hebben we nooit een veranderingsvoorstel gedaan dat betrekking had op b. Vanuit een a- of c-observatie gingen veranderingsvoorstellen steeds in de richting van het spoorboekje (Zuylen, 1994).

Veranderingsvoorstel

Concreet: bereid lessen voor in de vorm van een spoorboekje en deel het leerlingen aan het begin van de les mee op schrift (bijvoorbeeld in de vorm van een studiewijzer), op het bord, op een sheet en/of mondelinge. Van mondelinge spoorboekjes hebben we meestal opgemerkt dat ze slecht werken, omdat nauwelijks een leerling zich kan herinneren wat een docent op dit punt gezegd heeft.

1.2 Studiewijzers

Observatie

Als docenten leeractiviteiten voor langere tijd aan leerlingen uitbesteden zonder gebruik te maken van een studiewijzer, kan dit ertoe leiden dat docenten genoodzaakt zijn in de les mondelinge informatie te verstrekken die beter op papier zou kunnen staan. Het kan ook voorkomen dat er wel met een studiewijzer gewerkt wordt, maar dat de observator met de docent informatie wil uitwisselen over de manier waarop dat gebeurt. Tot slot kunnen ook inhoud en/of lay-out van de studiewijzer aanleiding zijn voor overleg (Elshout-Mohr en Zuylen, 1997).

Veranderingsvoorstel

- 1 Overweeg met een studiewijzer te gaan werken waarin de informatie staat die leerlingen aanvullend op het leerboek nodig hebben.
- 2 Gebruik de studiewijzer op een andere manier. Bijvoorbeeld: leg de verantwoordelijkheid voor het ophalen van informatie uit de studie-wijzer in grotere mate bij de leerling.
- 3 Verstrek in de studiewijzer andersoortige informatie en/of geef de informatie anders vorm.

1.3 Het KIT-lesmodel en het ½ N.C.-principe*Observatie*

Als een docent te frontaal en te centraal lesgeeft, kan dit storend zijn, omdat de leerlingen in een passieve luisterhouding gedrongen worden. Het KIT-lesmodel probeert de verhouding tussen kennis opnemen, integreren en toepassen evenwichtig te verdelen over de lestijd. Het ½ N.C.-principe geeft aan dat de docent niet meer dan de helft van de les centraal mag staan.

Veranderingsvoorstel

In de opbouw van de les uitgaan van het KIT-lesmodel (Snels en Zuylen, 1994; Zuylen, 1994) of het ½ N.C.-principe (Zuylen, 1997c).

1.4 Lesmodellen voor (leren) leren*Observatie*

Bij (leren) leren onderscheiden we zes grondvormen: zelf werken, sa-men werken, zelf leren, samen leren, zelf reguleren, samen reguleren. Het komt nogal eens voor dat je een docent ziet kiezen voor een be-paalde grondvorm van (leren) leren, terwijl je als observator vindt dat er beter voor een andere grondvorm gekozen kan worden.

Veranderingsvoorstel

Start een discussie op over de zes grondvormen van (leren) leren en de consequenties voor de inrichting van de les, een lessencyclus, de op-bouw van het programma, afspraken in de sectie, afspraken tussen docenten in een leerjaar en dergelijke. In deze discussies kan het over visieontwikkeling gaan of over het ordenen van de praktijk van alledag (Wijnen, 1998).

1.5 Lesopbouw en wisselmomenten in de les

Observatie

Onderdelen in een les kunnen te lang duren of te kort. Daarnaast kunnen ze onhandig achter elkaar geplaatst zijn. Denk bijvoorbeeld aan drie bespreekmomenten achter elkaar: eerst van het huiswerk, dan van de repetitie en dan van de nieuwe leerstof. Maar als de lesopbouw klopt, is de winst nog niet per definitie binnen. Wisselingen van het ene naar het andere lesmoment kunnen namelijk ook roet in het eten gooien.

Veranderingsvoorstel

Zorg voor voldoende variatie in een les door inhouden en/of werkvormen aantrekkelijk te mixen en houd lessen met name op de wisselmomenten helder door draaiboekachtig achteruit of vooruit te kijken (Zuylen, 1997c).

1.6 Toetsmomenten in de les

Observatie

De kwaliteit van lessen wordt in hoge mate bepaald door de wijze waarop leerlingen leeractiviteiten uitvoeren en de mate waarin ze door het uitvoeren daarvan leerdoelen realiseren. Als docenten in lessen niet regelmatig mondeling en/of schriftelijk controleren wat er geleerd is en of er op de goede manier geleerd is, is dit een fout in het onderwijsarrangement waar bepaalde leerlingen en/of alle leerlingen last van kunnen hebben bij het doelgericht vormgeven van hun leeractiviteit.

Veranderingsvoorstel

Het is zaak dat docenten door het creëren van toetsmomenten zicht houden op leerprocessen en leerproducten. Dit inzicht is bij het leren ook voor leerlingen van belang. Zie ook 2.4 in dit categorieënsysteem.

1.7 Sectieoverleg

Observatie

Docenten van een school kennen elkaar uiteraard. Ze hebben er ook wel kijk op in hoeverre er in de sectie didactisch op eenzelfde manier gewerkt wordt. Het observeren kan aanleiding zijn om over de didactische afspraken te praten die al of niet in een sectie gemaakt zijn.

Veranderingsvoorstel

Als een docent aangeeft dat hij over het functioneren van een sectie wil

praten, lijkt het gepast dat de intervisiecollega's hierop ingaan. Het kan ook zo zijn dat de intervisiecollega's in de observatie een aanleiding zien om de geobserveerde docent vragen te stellen over het functioneren van de sectie. Zeker in een driemanschap waarin collega's participeren van aanverwante secties kunnen er in dit kader vruchtbare gesprekken plaatsvinden.

Categorie 2 Procesbegeleiding

Vooraf

Bij het begeleiden van het proces van werken en samenwerken gaat het om het diagnosticeren van het procesverloop, de wijze waarop de docent rondloopt in de klas, het creëren van rust, het stellen van vragen en het integreren van studievaardigheidsonderwijs in de les.

2.1 De diagnosecoachkaart

Observatie

Als een docent hulpverlenend fluisterend rondloopt, is het zaak dat hij leerlingen gericht coacht. Dat betekent dat de docent zijn aandacht evenwichtig spreidt over alle leerlingen en op bepaalde aspecten van het leergedrag let. Als de docent wel rondloopt, maar dit niet systematisch doet, kan de diagnosecoachkaart een hulpmiddel/trainingsinstrument zijn. Dit is een kaart waarop per leerling kan worden aangegeven hoe het gesteld is met werktempo, begrip, zelfwerkzaamheid, samenwerken en dergelijke.

Veranderingsvoorstel

Probeer eens een aantal weken te werken met de diagnosecoachkaart. Het voordeel voor de docent is dat hij zelf scherp moet hebben waar hij op let en dat leerlingen ook helder krijgen waarop gelet wordt. Uiteraard is het geen beoordelingskaart, maar een begeleidingsinstrument. Dit moet voor leerlingen heel duidelijk zijn, anders voelen ze zich niet op hun gemak als de docent met die kaart rondloopt. Werken met de diagnosecoachkaart heeft op z'n minst vier voordelen:

- ⌘ de docent moet zelf helder hebben waar hij op let;
- ⌘ leerlingen hebben binnen de kortste keren helder waar de docent op let;
- ⌘ het stuurt de aandacht van de docent als hij hulpverlenend door de klas loopt;
- ⌘ de docent brengt beter in kaart hoe leerlingen werken en daardoor kan de coaching adequater zijn.

Eigenlijk hebben we het hierboven over leerstrategietraining.

2.2 Hulpverlenend, fluisterend rondlopen

Observatie

In principe is het de bedoeling dat docenten hulpverlenend, fluisterend rondlopen als de leerlingen alleen of samen aan het werken/leren zijn. Docenten die niet rondlopen, zien leerlingen in principe niet aan het werk en kunnen dus nauwelijks of niet aan leerstrategietraining doen. Er zijn ook docenten die wel rondlopen, maar de leerlingen hardop coachen en daardoor als het ware zelf de grootste ordeverstoorder zijn.

Veranderingsvoorstel

Als leerlingen aan het werken/leren zijn, horen docenten hulpverlenend, fluisterend rond te lopen (Zuylen, 1997c).

2.3 Het stoplicht

Observatie

Sommige docenten hebben het zo druk in de les met organiseren en leerlingen helpen (denk bijvoorbeeld aan een blokuur techniek, waarin leerlingen op vijf verschillende stations verschillende leeractiviteiten uitvoeren) dat ze niet toekomen aan het observeren van leerlingen, een noodzakelijk startpunt voor leerstrategietraining.

Veranderingsvoorstel

Zet op de lessenaar van de docent een klein stoplicht of imiteer het met een groene en rode kaart op het bord en zet bijvoorbeeld gedurende 2 x 10 minuten in een blokuur het stoplicht aan. Als het stoplicht op rood staat, mogen de leerlingen de docent niets vragen. Als er toch afspraken met de leerlingen wenselijk zijn tijdens de stoplichtperiode, kan de docent die maken.

2.4 De vraag in het leerproces

Observatie

Startpunten: er worden te weinig of geen vragen gesteld door docenten en/of leerlingen; vragen worden door de verkeerde mensen, helemaal niet of niet bondig genoeg beantwoord; de verkeerde vragen worden gesteld et cetera. Wat heel vaak voorkomt is dat docenten informatie verstrekken en ervan uitgaan dat leerlingen die informatie allemaal wel opnemen. Controlevragen zouden in zo'n situatie aan het licht brengen dat de informatie onvolledig is overgekomen.

Veranderingsvoorstel

Het is aan te bevelen om tijdens het leerproces regelmatig 'de vraag' in stelling te brengen. Docenten kunnen leerlingen iets vragen, leerlingen kunnen docenten iets vragen, leerlingen kunnen elkaar iets vragen en de leerling kan zichzelf een vraag stellen. Vragen kunnen betrekking hebben op de inhoud van de stof en op de manier van leren (de leerstrategie en/of leerstijl van de leerlingen). Kijkend naar docentengedrag zou je kunnen zeggen: een goede docent geeft geen antwoorden, maar stelt vragen. Met name over leerstrategie training tijdens het hulpverlenend, fluisterend rondlopen is het essentieel dat hij bij het ondersteunen van het reguleren van het leren aan die leerlingen die het niet goed doen waaromvragen of varianten daarop stelt. Veranderingsvoorstellen met betrekking tot de vraag kunnen dus velerlei vormen aannemen.

2.5 Geïntegreerd studievoordigheidsonderwijs

Observatie

Ooit hadden we in de brugklassen studielessen die speciaal bedoeld waren voor het aanleren van studievoordigheden. Tegenwoordig wordt dit type lessen in de brugklas vaak gebruikt voor mentorachtige, vak-overstijgende activiteiten. Deels zijn de activiteiten van cognitieve, deels van socio-affectieve aard. Ook worden studielessen gebruikt om leerlingen te coachen in het zich thuis voelen op de nieuwe school. Aparte studielessen in andere leerjaren op het rooster zetten is zelden functioneel, omdat de inhoud van die lessen nauwelijks geïntegreerd wordt, niet door de leerlingen bij het leren en ook niet door de vak-docenten bij het onderwijzen.

Veranderingsvoorstel

Zorg er bij het lesgeven voor dat studievoordigheidsaanwijzingen functioneel geïntegreerd zijn in de les en doe alleen die dingen waarvan duidelijk is dat de leerlingen er het nut van inzien. Vaak betekent dit dat studievoordigheidstraining in een een-op-een-traject gebeurt tijdens het hulpverlenend, fluisterend rondlopen in het niet-centraal gedeelte van de les (Zuylen, 1997c). Bepaalde soorten studiewijzers (Elshout-Mohr en Zuylen, 1997) kunnen goed ingezet worden als hulpmiddel bij studievoordigheidsonderwijs.

Categorie 3 De integratiekapstok

Vooraf

In de les zou veel meer tijd en ruimte moeten worden ingebouwd voor het integreren van leerstof in het persoonlijk kennisbezit (Simons, 1988). De integratiekapstok is hierbij een hulpmiddel.

LEERACTIVITEIT	TIJD
a schrijf op	...
b vergelijk leerling-leerling	...
c vul aan	...
d vergelijk docent-leerling	...
e vragen	...
f vul aan	...
g bestudeer	...

Figuur 2 De integratiekapstok

3.1 De integratiekapstok in de les

Observatie

Docenten die de hele les praten, kom je nauwelijks meer tegen. Wel signaleer je momenteel veel docenten die veel te veel gebruik maken van het klassengesprek als werkvorm. Daar zitten haken en ogen aan. Zo zit er in lessen met een te hoog klassengesprekgehalte vaak weinig variatie en zie je dat niet altijd alle leerlingen meedoen. Ook dreigt het gevaar dat het klassengesprek, dat eigenlijk bedoeld is om informatie uit te wisselen met leerlingen ofwel om te integreren, onttaardt in een situatie waarin de docent praat en de leerlingen luisteren. Op dat moment hebben we het niet meer over integreren, maar over kennis verstrekken.

Veranderingsvoorstel

Verwijs naar de integratiekapstok bij het plannen en/of inrichten van de les en/of lesmomenten en gebruik de integratiekapstok in de nabespreking om met de docent een gedeelte van een les te plannen.

3.2 De integratiekapstok bij toetsbespreking

Observatie

Toetsbesprekingen gaan vaak op de volgende manier: de leerlingen hebben op papier antwoorden gegeven (repetitie of overhoring) en de docent heeft het werk nagekeken. Vervolgens krijgen de leerlingen de toets terug en wordt deze besproken. Dit gaat nogal eens als volgt: de docent leest de vraag voor of laat dat een leerling doen, licht de vraag kort toe, vertelt vervolgens wat het goede antwoord is, licht dat eventueel nog op het bord toe en sluit af met "Wie heeft er vragen?" Van niemand een reactie of het moet zijn van degenen die vinden dat ze te weinig punten hebben gekregen voor de oplossing of ... De hierboven geschilderde lesmomenten zijn nogal eens langdradig. Docenten leren er het meeste van, lang niet alle leerlingen doen mee en als het tegenzit, doet een aantal leerlingen op een storende manier andere dingen.

Veranderingsvoorstel

Verwijs naar de integratiekapstok en probeer met de docent een lesonderdeel toetsbespreking te plannen met behulp van de integratiekapstok. Hieronder staat een voorbeeld, waarin de integratiekapstok bewerkt is in de richting van toetsbespreking.

- stap 1 Kijk voor jezelf de toets na en de door mij gemaakte correcties.
Tijd: 3 minuten.
- stap 2 Bespreek de toets en de correcties nog even met je buurvrouw/-man. Speel (als dat nodig is) elkaars docent en verbeter je toets.
Tijd: 5 minuten.
- stap 3 Hebben jullie vragen voor mij?
Tijd: 5 minuten.
- stap 4 Ik heb jullie nog iets te vertellen over de toets met het oog op de volgende keer.
Tijd: 2 minuten.

3.3 De integratiekapstok bij het bespreken van huiswerk*Observatie*

Er zijn veel manieren om terug te komen op gemaakt en/of geleerd huiswerk. Vaak komen docenten op beide soorten huiswerk op een standaardmanier terug. Maakwerk wordt meestal klassikaal besproken en leerwerk wordt overhoord door twee of drie leerlingen aan een mondeling te onderwerpen.

Veranderingsvoorstel

Verwijs naar de integratiekapstok als hulpmiddel bij het plannen van de lesonderdelen 'controleren en het corrigeren van het huiswerk'. Probeer in de nabespreking bij wijze van voorbeeld deze lesonderdelen vorm te geven met behulp van de integratiekapstok. Een voorbeeld:

- stap 1 Bespreek de huiswerkopgaven met je buurvrouw/-man. Help elkaar met de dingen waar je thuis alleen niet uitkwam en overhoor elkaar. Terwijl de leerlingen hiermee bezig zijn, loopt de docent diagnosticerend rond om in een latere fase terug te komen op hetgeen leerlingen gedaan hebben en de manier waarop ze dat gedaan hebben.
Tijd (afhankelijk van de opdracht): 5 tot 10 minuten.
- stap 2 Leerlingen kunnen de docent vragen stellen over problemen waar ze samen niet zijn uitgekomen.
Tijd: 5 minuten.
- stap 3 De docent kan besluiten om leerlingen te overhoren. De meest effectieve manier is de schriftelijke toets, waarin de docent alle leerlingen een of meer vragen stelt aan de hand van de diagnose tijdens stap 1.

Tijd: 3 minuten.

stap 4 De docent geeft de goede uitkomsten door.

Tijd: 1 minuut.

stap 5 De docent sluit af met een evaluerende opmerking.

Tijd: 1 minuut.

3.4 Huiswerkdidactiek

Observatie

Als het niet duidelijk is wat docenten en leerlingen van elkaar verwachten met betrekking tot het huiswerk in de opgeeffase, de maakfase en de terugkomfase, zie je dat er nogal eens op een ineffectieve manier met het huiswerk wordt omgegaan. *Fouten bij het opgeven van huiswerk*: het huiswerk wordt niet duidelijk opgegeven - doordat het bijvoorbeeld alleen maar mondeling gebeurt in een brei van woorden - of wordt na de bel opgegeven; docenten geven het wel op, maar leerlingen schrijven het niet in hun agenda; het huiswerk staat in de studiewijzer vermeld, maar leerlingen gebruiken de studiewijzer niet et cetera. *Fouten bij het terugkomen op huiswerk*: te lang erop terugkomen; te eentonig of niet; accepteren dat leerlingen het niet gemaakt en/of geleerd hebben met alle negatieve gevolgen voor lesorde et cetera

Veranderingsvoorstel

Benadruk het belang van goede afspraken over huiswerk en oefen in de nabespreking hoe dit zou moeten. Gebruik daarvoor als uitgangspunt de situatie van de geobserveerde docent in de geobserveerde les. Advies: geef de planning een draaiboekachtig karakter: wie, wat, wanneer, hoe, hoe vaak, hoeveel tijd, wat is er zeker klaar als je terugkomt, wat gaan we ermee doen straks in de klas en wat zijn de consequenties als je het huiswerk niet gemaakt en/of geleerd hebt. Voor alle duidelijkheid: een docent hoeft niet al deze vragen in zijn repertoire op te nemen. Het zijn startpunten ter uitbreiding van het huiswerkdidactiekrepertoire van de betreffende docent.

Categorie 4 Taakgerichtheid en relevantie van leerstof en/of onderdelen van de les

Vooraf

Deze vierde categorie heeft vooral betrekking op het tempo en de relevantie. Het tempo kan te hoog of te laag zijn, docenten en/of leerlingen kunnen ongemotiveerd zijn, de leerinhouden kunnen weinig functioneel en relevant overkomen en er kan te weinig in de vreemde taal gesproken

worden.

4.1 Intensiteit en tempo te laag

Observatie

Traagheid in lessen kan verschillende vormen aannemen: leerlingen krijgen te weinig beurten, gezapigheid op alle momenten, er wordt minutenlang gedicteerd waar ze beter een kopietje konden krijgen. Vervolgens gebeurt het dicteren ook nog inefficiënt, uitleg van nieuwe leerstof gebeurt met veel omhaal van woorden en niet doelgericht et cetera. Een speciale vorm van traagheid in lessen is de traagheid die te wijten is aan de zorg van de docent voor het pedagogisch klimaat (leerlingen moeten zich veilig en niet opgejaagd voelen).

Veranderingsvoorstel

Bespreek met de docent waar en door welke handelingen van de docent en/of leerlingen het tempoverlies ontstaat en geef aan hoe het alternatief eruit ziet. Voorbeelden: beter en/of anders voorbereiden van de les, tijdbewaking met behulp van een spoorboekje voor de les, veranderingen van het aantal lesmomenten, efficiënter inrichten van wisselmomenten, minder ingaan op afdwaalmanoeuvres van leerlingen, zakelijkere toonzetting.

4.2 Intensiteit en tempo te hoog

Observatie

Sommige docenten zijn voortdurend of in bepaalde onderdelen van de les gehaast. Te grote haast leidt ertoe dat leerlingen bijvoorbeeld bij het nakijken van werk wel nakijken, maar niet nadenken. Docenten die de turbo aan hebben staan, zie je daarnaast vaak antwoord geven op hun eigen vragen, omdat leerlingen niet de tijd krijgen om een antwoord te bedenken. Haast leidt tot te snelle en chaotische wisselmomenten en dus tot onbegrip en te weinig diepgang bij leerlingen. Kortom, op tempo werken is goed, maar leerlingen moeten het cognitief en motivationeel wel kunnen bijhouden.

Veranderingsvoorstel

Bespreek met de docent waar en door welke handelingen het te hoge tempo ontstaat en geef aan hoe het alternatief eruit zou kunnen zien. Voorbeelden: stop niet zoveel inhoud in de les en bouw wat minder wisselmomenten in, laat leerlingen een keer of twee per les een minuut of tien zelf of samen met de buurman/-vrouw werken/leren, wacht acht seconden op een antwoord als je leerlingen een vraag gesteld hebt en geef niet zelf het antwoord al na een seconde wachttijd, praat wat rustiger en

haal af en toe diep adem.

4.3 Motivatie

Observatie

Het lijkt wel alsof het een steeds groter wordend probleem is in het onderwijs: de motivatie van de leerlingen. In feite zou het wel eens zo kunnen zijn dat het leerlingen steeds slechter lukt om te leren in schoolse situaties. Er zijn immers zoveel plaatsen buiten de school waar je op tal van manieren verleid wordt om reuze aantrekkelijk te leren. Overigens, niet alleen de leerling heeft een motivatieprobleem. Docenten die van oorsprong uit liefhebberij in het onderwijzen voor het vak hebben gekozen, valt het niet altijd makkelijk om dat topgeëngageerd te doen. En als die twee, leerling en docent, elkaar treffen op het moment dat ze allebei even uit het oog verloren zijn waarom ze op die betreffende dag op dat betreffende uur in dat lokaal zijn samengekomen, wordt in die les door beiden de 'automatische piloot' aangezet. Het arrangement klopt misschien nog wel, maar het engagement is er niet.

Veranderingsvoorstel

Bespreek met de docent dat het zaak is in een les niet uit het oog te verliezen waarom hij de leerlingen treft. De docent moet het leerdoel/lesdoel zelf steeds voor ogen houden en met leerlingen praten op het moment dat die het doel uit het oog dreigen te verliezen. Overigens zijn veranderingsvoorstellen in deze situaties moeilijk vorm te geven, omdat ze betrekking hebben op de stijl van de docent en er mogelijk een discussie zal ontstaan waarin de docent zich verplicht voelt verantwoording af te leggen over zijn opvattingen van het leraarschap (waarom ben ik leraar, wat wil ik bereiken, hoe gaat leren, wat heeft motivatie ermee te maken, veranderende jeugdcultuur, onmacht, ouder worden, midlife-crisis en burnoutproblemen).

4.4 Functionaliteit

Observatie

Situatie 1: In de praktijk komt het voor dat docenten *leerstof* aanbieden waarvan de observator op geen enkele manier het nut kan duiden of inzien waarom de docent er zoveel tijd aan besteedt. Als de docent dat bij navraag ook niet kan, is dat onder professionals een pijnlijke confrontatie.

Situatie 2: De docent weet wel waarom de leerstof (zo uitvoerig) aangeboden wordt, maar als observator heb je het gevoel dat de leerlingen daar absoluut geen zicht op hebben.

Veranderingsvoorstellen

Bij situatie 1: Vraag tijdens de bespreking van de les met open vizier waarom de docent bepaalde leerstof aanbiedt. Als de docent, in tegenstelling tot wat de observator verwacht, de gebruikte leerstof alsnog kan verantwoorden, beschouw het dan - als observator - als een leer-moment, toon de eigen lacune en maak de collega een compliment. Is de verantwoording van de docent te mager, voer dan een intervisiegesprek dat ertoe moet leiden dat de docent in de toekomst kritischer is in het kiezen van de leerstof.

Bij situatie 2: Als de docent weet wat het nut van de leerstof is, maar de observator constateerde dat de leerlingen geen weet hadden van dat nut, adviseer de docent dan leerlingen regelmatig te vertellen wat het belang is van de leerstof en/of de leerlingen te vragen wat volgens hen het belang van de leerstof is. Met andere woorden: communicatie met leerlingen over de relevantie/functionaliiteit van leerstof vormt de kern van het veranderingsvoorstel.

4.5 Taalonderwijs in de vreemde taal*Observatie*

Het komt voor dat talendocenten in de les nauwelijks of niet in de vreemde taal praten. Vanuit de stellingname dat je een vreemde taal leert door er in te communiceren kun je dit punt ter discussie stellen.

Veranderingsvoorstel

Adviseer zoveel mogelijk de vreemde taal te spreken. Afhankelijk van de bekendheid van de leerlingen met de taal zou het communiceren in de vreemde talen moeten toenemen. Overigens is het niet de bedoeling dat alleen de docent zoveel mogelijk in de vreemde taal spreekt. Ook de leerling moet verleid worden zoveel mogelijk in de vreemde taal te communiceren.

Categorie 5 Werkklimaat en orde*Vooraf*

In deze paragraaf komen een aantal categorieën van maatregelen voor die de relatie tussen de docent en de leerlingen betreffen: stemgebruik, namen kennen, werkruimte, strengheid en ordeproblemen.

5.1 Stemgebruik van docenten en leerlingen*Observatie*

In de les kunnen docenten en/of leerlingen te zacht of te hard praten. Laat

het niet alleen bij deze observatie, maar probeer ook te analyseren wat de oorzaak is van hun te hard of te zacht praten. Praat de docent te hard om ordeverstoringen te overschreeuwen? Praten de leerlingen te hard, omdat ze zich niet mee verantwoordelijk voelen voor het werkklimaat of omdat ze een verkeerde volumennorm hanteren? Of omdat ze zich aanpassen aan het aantal decibellen dat de docent produceert? Praten leerlingen te zacht, omdat er een onveilig klimaat in de les is et cetera. Een speciale vorm van te zacht praten komt voor in de vreemdetalenlessen als uitspraak geoefend wordt. Dan wordt er niet alleen slecht gecommuniceerd met alle gevolgen van dien, maar leidt het specifieke doel van dat lesdeel, namelijk uitspraak oefenen, tot inefficiënt leren.

Veranderingsvoorstel

Praat met de docent over de oorzaak en de gevolgen van te zacht en/of te hard praten door docenten en/of leerlingen. Probeer de nieuwe norm voor het stemgebruik van docenten en/of leerlingen te definiëren en bespreek hoe de docent in de praktijk van alledag de verandering vorm kan geven (voornemens, controlemomenten tijdens de les, met de leerlingen afspraken maken, bij de leerlingen navragen of het anders is geworden et cetera).

5.2 Namen van leerlingen kennen

Observatie

Halverwege het schooljaar zijn er nog docenten die van te veel leerlingen de namen nog steeds niet kennen. In principe kan dat niet. Zoiets verbloemen lukt vaak maar half. Alle jongens 'Jongens' noemen en alle meisjes met 'Meisje' aanspreken valt de leerlingen ook op. Docenten met een éénuursvak lijken enigszins verontschuldigd te zijn, want dan heb je ook wel heel veel leerlingen van wie je de naam moet kennen. Maar toch!

Veranderingsvoorstel

Wijs de docent erop dat het opvalt dat hij de namen van de leerlingen niet kent en adviseer de docent ze dan maar gericht van buiten te leren.

5.3 Het is 'aan de drukke kant'

Observatie

In iedere les is er wel werkruis. Die ruis kan per onderdeel verschillen. Op het moment dat de observator ziet dat de docent en/of de leerlingen bij het leren last hebben van de werkruis, kan er in deze richting een

veranderingsvoorstel geformuleerd worden. Daarnaast komt het soms voor dat docenten en leerlingen duidelijk geen last hebben van de ruis, maar de observator het toch te druk vindt. De observator heeft in dat geval gewoon een andere norm over acceptabele werkruis dan de docent en de leerlingen in de betreffende les. Voor alle duidelijkheid: bij te grote werkruis is er geen sprake van een ordeprobleem. Het gaat er veel meer om dat de geproduceerde ruis een negatieve invloed heeft op de kwaliteit van de les.

Veranderingsvoorstel

Adviseer de docent zijn norm over werkruis bij te stellen. Bespreek de norm voor verschillende lesmomenten: tijdens doceren, tijdens klassikale informatieuitwisseling, tijdens groepswork, als leerlingen zelfstandig aan het lezen zijn of individueel opdrachten maken et cetera. Bespreek technieken hoe de docent het werkklimaat kan behartigen en hoe hij leerlingen kan betrekken in het behartigen van het werkklimaat.

5.4 Je bent te streng

Observatie

Uit angst de grip op het werkklimaat te verliezen zijn sommige docenten wel eens geneigd te streng te zijn. Maar dat is niet de enige reden waarom je overdreven strengheid ziet. Strengheid kan ook terug te voeren zijn op een verkeerde norm over orde in de les. Op het moment dat strengheid niet functioneel is en, erger nog, leidt tot onveiligheid voor leerlingen is het zaak er een veranderingsvoorstel aan te wijden.

Veranderingsvoorstel

Geef aan dat de docent te streng is. Geef er voorbeelden van en beschrijf wat de consequenties zijn. Schilder het alternatief en kom tot concrete gedragsafspraken, startend vanuit twee perspectieven: doe het volgende in principe niet meer en doe het volgende iedere les een aantal keren.

5.5 Er is sprake van ordeproblemen

Observatie

Ordeproblemen manifesteren zich vaak al bij de binnenkomst van de leerlingen: wanordelijk en veel te uitgelaten. De docent krijgt de leerlingen op geen enkele manier naar de hand gezet. Hij probeert van alles, maar het leidt niet tot het gewenste resultaat. In het ergste geval wordt de docent onredelijk en de leerlingen volgen. Kijkend naar realisatie van leerdoelen wordt in de les nagenoeg geen resultaat geboekt. De docent stopt alle tijd in het vruchteloos politieagent spelen.

Veranderingsvoorstel

Geef de docent de slecht-nieuws-boodschap: "Je hebt een ordeprobleem" en centreer de bespreking rond dat probleem. Plan vervol-gesprekken en gebruik als startpunt voor concrete veranderingsvoor-stellen en aanvullende intervisie de artikelen 'Werk- en leerklimaat' (Zuylen, 1997b) en 'Ordeproblemen' (Zuylen, 1997a). Als het idee bestaat dat de observatoren de geobserveerde docent zelf niet kunnen begeleiden, *overleg dan met de docent* welk traject er wel ingezet moet worden. Het probleem minimaliseren biedt zelden soelaas.

Categorie 6 **Lokaalinrichting** **en** **materiaalgebruik**

Vooraf

Tenslotte zijn er observaties en adviezen die betrekking hebben op het gebruik van audiovisuele media, sheets en de inrichting van het lokaal.

6.1 Gebruik van het bord, transparanten, audio-visueel materiaal en ict

Observatie

Ondersteuning door middel van beeld en geluid komt de realisatie van leerdoelen vaak ten goede. Zeker als je leerlingen, die vanaf hun prilste jeugd omringd zijn door en verزند zijn met geavanceerde beeld- en geluidsapparatuur, wilt ondersteunen bij het leren. Het krijtje schiet dan echt te kort. In lessen wordt op grote schaal nagelaten van audiovisuele middelen gebruik te maken, om maar niet te spreken van de totale afwe-zigheid van de computer in nagenoeg alle lessen.

Veranderingsvoorstel

In een vreemdetalenles hoort in principe standaard een cassetterecorder en/of een videorecorder en/of een computer en/of een walkman thuis. Een of meer van deze apparaten zou elke les een keer of twee, bijvoor-beeld gedurende tien minuten, als hulpmiddel gebruikt moeten worden. Overigens, niet alleen in de taallessen is audiovisuele ondersteuning en ict-gebruik functioneel. Bij de zaakvakken wordt er veel uitgelegd (mondeling en/of met gebruik van een boek) wat veel beter overge-bracht kan worden met behulp van videobeelden of computers. In de exacte hoek is ict ook niet meer buiten de deur van het klaslokaal te houden.

Ook de overheadprojector moet niet vergeten worden. Voordelen van de overheadprojector boven het gebruik van het bord:

- ✂ je kunt teksten thuis voorbereiden en illustreren;
 - ✂ je kunt teksten en/of illustraties kopiëren uit boeken, uitvergroten met de kopieermachine en daarna op sheet inbranden. Tijdens de les kun je met non-permanent kleurstiften markeringen aanbrengen, die je eenvoudig onder de kraan kunt afspoelen;
 - ✂ je kunt voorbereid materiaal opslaan voor een volgende keer;
 - ✂ in de les verlies je geen tijd en energie met op het bord schrijven;
 - ✂ bij rumoerige klassen sta je niet met de rug naar de groep toe.
- En het krijtje? Dat gebruik je als je leerlingen iets moet uitleggen wat je thuis niet hebt kunnen voorbereiden.

6.2 Lokaalinrichting en leerlingplaatsen

Observatie

Doordat zelfwerkzaamheid en vormen van samen werken en samen leren vaker voorkomen, is het nodig de inrichting van het leslokaal aan te passen aan de veranderde werkvormen. Maar ook bij de traditionele werkvormen zijn inrichtingen niet altijd functioneel. Denk bijvoorbeeld aan de docent die de leerlingen op de buitenste rijen niet kan bereiken tijdens het hulpverlenend rondgaan, omdat de tafeltjes tegen de zij-muren van het lokaal zijn geplaatst. Afgezien van functionaliteit is het behartigen van sfeer waar het lokaalinrichting betreft soms een onder-geschoven kindje. Het komt voor dat in een lokaal waar dertig leerlingensetjes staan en er lesgegeven wordt aan slechts twaalf leerlingen, de docent deze leerlingen niet vraagt om vóór in de klas plaats te nemen. Zo is het ook knap ongezellig om op de resterende achttien setjes de stoelen op de tafeltjes te laten staan gedurende de les.

Veranderingsvoorstel

Als tijdens het observeren blijkt dat de docent geen oog heeft voor functionele en/of sfeervolle lokaalinrichting, kan dat het startpunt zijn voor het doen van een veranderingsvoorstel. Daarbij moet voorkomen worden dat voorstellen gedaan worden die de docent niet kan realiseren, omdat de randvoorwaarden op schoolniveau niet aanwezig zijn. Lokaalinrichtingen moeten passen bij gekozen werkvormen. Daarnaast moeten lokalen zo ingericht zijn dat docenten in alle gevallen als ze hulpverlenend, fluisterend rondlopen, werkende leerlingen kunnen observeren en begeleiden.

Tot slot

In dit hoofdstuk is een eerste aanzet gegeven voor een categorieën-systeem waarmee praktische lesobservaties en bijbehorende feedback-gesprekken kunnen worden georganiseerd. Dit systeem is nog niet af en wordt nog dagelijks aangepast en uitgebreid. Docenten en begeleiders van docenten die er tot nu toe mee werken, zijn enthousiast.

5 HET LESOBSERVATIEFORMULIER

In dit hoofdstuk is het lesobservatieformulier opgenomen dat gebruikt is in het onderzoek dat in hoofdstuk 2 is samengevat. In figuur 1 is de meest recente versie opgenomen, in figuur 2 treft u ter illustratie een ingevuld formulier aan. Het formulier is gebaseerd op een inrichting van een les volgens het KIT-lesmodel en het KIT-G.O.-lesmodel (Snels en Zuylen, 1994; Zuylen, 1994). Op basis van de praktijk is het KIT-G.O.-model docentvriendelijk vertaald in het ½ N.C.-principe (Zuylen en Simons, 1995; Zuylen, 1997c).

Docent: Klas: **Terugkomen op huiswerk:**
 Vak: Aantal leerlingen: controle - correctie - beide / mondeling - schriftelijk - beide /
 Lokaal: Observator 1: gebeurt niet. Tijd: ...
 Tijd: Observator 2: **Opgeven van huiswerk:** mondeling - schriftelijk - beide / wat
 Datum: Bijzonderheden: hoe - beide / gebeurt niet. Tijd: ...

Les-moment	Kloktijd	Centrale delen in de les		Niet-centrale delen in de les	Opmerkingen	
	van - tot	informatie verstrekken (mondeling/ schriftelijk) informatie-uitwisselen (klassikaal)	wisselmomenten (wie, wat, wanneer, hoe) (terugkijken en vooruitkijken)	hulpverlenend, fluisterend rondgaan (aanjagen, diagnosticeren en hulp verlenen)		
1	-	Binnenkomst: ordelijk - wanordelijk / gemarkeerd - geleidelijk				
2	-	Lesbegin: ordelijk - wanordelijk / gemarkeerd - geleidelijk				
3	-	Planning van de les: schriftelijk en/of mondeling en/of studiewijzer / met tijden - zonder tijden / gebeurt helemaal niet.				
Leseinde: ordelijk - wanordelijk / gemarkeerd - geleidelijk Tijd: ... minuten. S () A () L () V () O ()						
Bijlage(n): Aanbevolen literatuur:						

Wat gaat goed en wat kan anders (3x):

Figuur 1 Lesobservatieformulier

HET LESOBSERVATIEFORMULIER

Docent:: Piet Kabel

Klas: *AB1* **Terugkomen op huiswerk:** controle - correctie - beide

Vak: *Engels*

Aantal leerlingen:*23*

/ mondeling - schriftelijk - beide / gebeurt niet. **Tijd:** 0 minuten

Lokaal: *013*

Observer 1: *Bert Oud*

Opgeven van huiswerk: mondeling - schriftelijk - beide / wat - hoe -

Tijd: *10.10-11.00 uur*

Observer 2: *Jos Zuylen*

beide / gebeurt niet. **Tijd:** *1 minuut*

Datum: *06-11-'97*

Bijzonderheden: *geen*

Les-moment	Kloktijd	Centrale delen in de les		Niet-centrale delen in de les	Opmerkingen
	van - tot	informatie verstrekken (mondeling/ schriftelijk) informatie-uitwisseling (klassikaal)	wisselmomenten (wie, wat, wanneer, hoe) (terugkijken en vooruitkijken)	hulpverlenend, fluisterend rondgaan (aanjagen, diagnosticeren en hulpverleners)	
1 2 3	<i>10.10 - 10.15 10.15 - 10.17 10.17 - 10.18</i>	Binnenkomst: <u>ordelijk</u> - wanordelijk / <u>gemarkeerd</u> - geleidelijk Lesbegin: <u>ordelijk</u> - wanordelijk / <u>gemarkeerd</u> - geleidelijk Planning van de les: schriftelijk en/of <u>mondeling</u> en/of studiewijzer / met tijden- <u>zonder tijden</u> / gebeurt helemaal niet			
4 5 6 7 8 9 10 11 12	<i>10.18 - 10.22 10.22 - 10.23 10.23 - 10.26 10.26 - 10.30 10.30 - 10.33 10.33 - 10.49 10.49 - 10.50 10.50 - 10.56 10.56 - 10.59</i>	<i>-->cassette 4B luisteren -----> -----> -----> -->besprekt de uitspraak -->uitleg over 5 en 6 -----> -----> -----> -->luisteren -----></i>	<i>organisatie hoorspel over tekst 5A -----> lesafsluiting/informeel</i>	<i>hulpverlenend, fluisterend rondgaan (aanjagen, diagnosticeren en hulpverleners) leerlingen gaan aan het werk (oef 2)</i>	<i>-->op tempo! ->gezellig</i>
Leseinde: <u>ordelijk</u> - wanordelijk / <u>gemarkeerd</u> - <u>geleidelijk</u> . Tijd: <i>3</i> minuten. Steer (+) Arbeid (+) Leren (+/-) Variatie (+) Organisatie/Opbouw (+)					
Bijlage(n): <i>Artikel 'Integreren' en Staalkaartreeds nr. 4 ('Het leren van woorden in het vreemdetalenonderwijs')</i> Aanbevolen literatuur: <i>Een staalkaart voor zelfstandig leren en Staalkaartreeds nr. 2</i>					

Wat gaat goed en wat kan anders (3x):

.....

Figuur 2 Ingevuld lesobservatieformulier

Gebruikersaanwijzingen bij het lesobservatieformulier

- ✂️ **Rechtsboven** aangeven hoe de docent met het huiswerk omgaat.
- ✂️ **Binnenkomst:** komen leerlingen ordelijk (rustig) of wanordelijk (hilari-sch druk) binnen? Komen de leerlingen als groep binnen (gemarkeerd) of komen ze in groepjes en één voor één binnen (geleidelijk)? In principe wordt de term 'wanordelijk' gereserveerd voor die situaties waarin de leerlingen bewust ordeverstoring binnenkomen. 'Geleidelijk' wordt omcirkeld of onderstreept als leerlingen in een tijdsbestek van 5 tot 10 minuten al of niet met een goede reden druppelsgewijs het lokaal binnenkomen.
- ✂️ **Lesbegin:** start de docent duidelijk op, op een manier dat het alle leerlingen duidelijk is dat de les nu begonnen is of blijft het lange tijd onduidelijk of de les al aan de gang is? Ook nu is het de bedoeling dat de observator de situatie probeert te kenschetsen door middel van een cirkeltje of onderstreping. Als het lesbegin voorbij is, heeft de observator

een uiterst belangrijke passage van de les geobserveerd. In de praktijk blijkt namelijk dat er, wanneer de leerlingen plezierig binnenkomen en de lesopening lekker loopt, naar alle waarschijnlijkheid geen echte ordeproblemen zullen voorkomen. Is de binnenkomst van leerlingen daarentegen wanordelijk/geleidelijk en probeert de docent dit bij het lesbegin om te zetten in een goed leerklimaat, maar het mislukt ... dan blijven ordeproblemen in de loop van de les meestal regelmatig terugkomen.

- ✂ *Planning van de les*: deelt de docent leerlingen mee hoe de les er uit gaat zien? Doet hij dat schriftelijk of mondeling? Geeft hij tijden van lesblokken door of niet? Bij dit observatiepunt brengt de observator door middel van omcirkelen/onderstrepen in kaart of de docent iets over de planning van de les aan leerlingen doorgeeft en zo ja, hoe hij dat doet. De observator geeft ook aan hoe lang het binnenkomen van de leerlingen, het opstarten van de les en het doorgeven van de planning van de les duren. Daarna geeft de observator het lesverloop weer in de kolommen en bezint hij zich aan de hand van de observatie op de inhoud van 'wat goed gaat en wat anders kan'.
- ✂ *Centrale delen in de les (linker subkolom)*: de docent verstrekt front-taal informatie of wisselt klassikaal informatie uit. Doet de docent dat goed? Doet hij het niet te veel? Als hij het doet, is hij dan niet te veel aan het woord?
- ✂ *Centrale delen in de les (wisselmomenten, rechter subkolom)*: kijkt de docent evaluatief terug naar het vorige moment en structureert hij het volgende lesmoment helder (wie, wat, wanneer, hoe en wat moeten de leerlingen klaar hebben aan het einde van het volgende lesmoment).
- ✂ *Niet-centrale delen in de les*: bouwt de docent lesmomenten waarop leerlingen zelfstandig kunnen werken? Hoe lang kunnen leerlingen in de les zelfstandig werken? Wat doet de docent als leerlingen zelfstandig werken? Stoort de docent leerlingen niet als ze zelfstandig werken? Onderbreekt de docent de leerlingen tijdens het zelfstandig werken niet onnodig om nieuwe informatie te verstrekken?

Een les is opgebouwd uit een of meer van de drie bovengenoemde lesmomenten (Zuylen, 1997c). Voor een observator is het mogelijk die momenten te benoemen en aan te geven hoe lang die momenten duren. Dit is eigenlijk het enige wat in het schema weergegeven wordt. Stel dat om twintig over negen de leswisseling tussen eerste en tweede uur plaatsvindt en dat er acht minuten verstrijken voordat de leerlingen op de plaats zitten en de les daadwerkelijk begint, dan zet de observator in de eerste kolom ('Lesmoment') een 1 en in de kolom 'Kloktijd' de tijd van dat moment (09.28 uur). Daarna wacht de observator af wat er gaat gebeuren. Stel dat de docent op dat moment de leerlingen gaat instrueren hoe ze met tweetallen het huiswerk moeten nakijken, dan zet de observator een streep vanaf de kolom 'Kloktijd' tot aan de kolom 'Wisselmomenten'. In de kolom schrijft hij dan zoiets als 'Instructie huiswerk nakijken'. Vervolgens wacht hij tot die

instructie gegeven is en noteert dan de eindtijd van dit lesmoment in de kolom kloktijd, bijvoorbeeld 09.32 uur. Het gaat er bij het invullen van het schema dus om dat de observator weergeeft hoe de les opgebouwd is. Wat was de aard van de lesmomenten (centraal gedeelte/niet-centraal gedeelte) en hoe lang duurden de verschillende lesmomenten? Centrale momenten kunnen het karakter hebben van: informatie verstrekken (schriftelijk of mondeling) of klassikale informatie uitwisselen, bijvoorbeeld door het klassengesprek, en als tweede mogelijkheid: een instructie-/wisselmomentkarakter. Hiermee wordt bedoeld dat de docent centraal instructie geeft over de manier waarop leerlingen een opdracht moeten gaan aanpakken. De kolom 'Niet-centraal' wordt uiteraard gereserveerd voor de momenten dat leerlingen zelfwerkzaam zijn en de docent zich beperkt tot hulpverlenend, fluisterend rondlopen.

✂ *Opmerkingen:* dit is een restkolom voor opmerkingen die op een andere plaats in het formulier niet onder te brengen zijn.

✂ *Leseinde:* sluit de docent de les af of niet? Doet hij dat goed of niet goed?

✂ *SALVO*, de beginletters van de woorden Sfeer, Arbeid, Leren, Variatie, Organisatie/Opbouw. Met +, +/-, of - kan de observator aangeven hoe hij de onderdelen van SALVO in de les waardeert. Heel vaak is de inhoud van een veranderingsvoorstel een uitvloeisel van een kritische opmerking over een van de componenten van SALVO.

✂ *Bijlagen en aanbevolen literatuur:* met een paar steekwoorden kan hier aangegeven worden welke literatuur bij het verslag verstrekt gaat worden (bijlagen) of aanbevolen wordt.

✂ *Wat gaat goed?* Bij de nabespreking wordt gestart met aan te geven wat goed gaat. Dit zijn een of meerdere uitgeschreven observaties, voorzien van een titel.

✂ *Wat kan anders (3)?* Een veranderingsvoorstel bestaat uit een titel, een observatie en het voorstel voor verandering. In principe streeft de observator ernaar drie veranderingsvoorstellen uit te werken, die van een zodanige kwaliteit moeten zijn, dat de geobserveerde docent ze zonder problemen accepteert. Het is zaak dat de observator veranderingsvoorstellen tijdens het observeren zo goed mogelijk uitschrijft, omdat het uitschrijven tijdens de bespreking van de observatie en na afloop van de bespreking vaak moeilijk is en daarna de kans toeneemt dat het er niet meer van komt.

6 HET LESOBSERVATIEVERSLAG

Inleiding

In de loop van de tijd is er een standaardmanier ontwikkeld voor het vormgeven van lesobservatieverslagen. Eerst worden de gegevens over de geobserveerde les vermeld, daarna wordt in een alinea aangegeven wat er goed ging in de les en daarna worden drie veranderingsvoorstellen geformuleerd. Ieder veranderingsvoorstel bestaat uit een titel met een cijferverwijzing naar het categorieënsysteem, een korte weergave van de observatie en het concrete veranderingsvoorstel dat daaraan gekoppeld wordt. Bij een observatieverslag kunnen bijlagen gevoegd worden met aanvullende informatie op de veranderingsvoorstellen. Ook kan verwezen worden naar aanbevolen literatuur. Als dit het geval is, dan wordt dit onderaan het lesobservatieverslag vermeld. In de figuren 1 en 2 zijn ter illustratie twee lesobservatieverslagen opgenomen.

Docent: Piet Kabel	Tijd: 10.10-11.00 uur
Klas: A3b	Aantal leerlingen: 23
Observator 1: Bert Oud	Vak: Engels
Observator 2: Jos Zuylen	Lokaal: C13
Datum: 06-11-'97	Bijzonderheden: geen
<p>Wat gaat goed?</p> <p>Je hebt een prima sfeer in de les. Om dit te bereiken heb je niet veel woorden nodig. Je bent uitermate sober, maar vriendelijk en helder. Dat komt met name tot uiting tijdens de wisselmomenten in de les. Met draaiboekachtige termen (wie, wat, wanneer, hoe) geef je duidelijk aan wat je van de leerlingen verwacht in het volgende lesmoment. De soberheid is ook uitermate functioneel tijdens de niet-centrale momenten. Je loopt hulpverlenend fluisterend rond en bent daarbij op geen enkele manier storend.</p>	

Veranderingsvoorstellen

1 De lesvoorbereiding en het gebruik van het spoorboekje (1.2)

Observatie

Je deelt mee hoe de les er uit zal zien. Dat je daar weinig tijd aan besteedt is geen probleem, maar het feit dat je het mondeling en mijns inziens net iets te vluchtig doet, leidt ertoe dat leerlingen zich er onmiddellijk daarna niets meer van kunnen herinneren. Als ik dit moment van de les als een wisselmoment beschouw (de start van een les), dan is het je zwakste wisselmoment van de hele les.

Veranderingsvoorstel

Start je les door op het bord een sober spoorboekje te zetten. Probeer door middel van een mondelinge toelichting op het spoorboekje leerlingen haarscherp duidelijk te maken wat de bedoeling is van de les (wat ze ervan moeten leren) en hoe de les zal verlopen. Dat *schept orde en duidelijkheid*. Vaak is het handig om leerlingen aan het begin van de les ook mee te delen wat er aan het einde van de les zeker klaar moet zijn. Dat *vergroot hun inzicht* in hetgeen er van hen verwacht wordt tijdens de les (zie 'Een staalkaart voor zelfstandig leren', pagina 43). Daarnaast heeft het spoorboekje, mits het vooruitwijst naar een aantrekkelijke les (opbouw en/of inhoud), een positieve invloed op de motivatie van leerlingen. Voor de docent is het maken van het spoorboekje bij het voorbereiden van de les belangrijk, omdat hij daardoor, naast aandacht voor de inhoud, expliciet op draaiboekniveau (wie, wat, wanneer, hoe) *aandacht* moet hebben *voor de lesopbouw*. Tijdens de les functioneert het spoorboekje dan als een *middel om op koers te blijven*. Immers, bij de voorbereiding zeggen wat je doet, is nog wat anders dan bij de uitvoering doen wat je gezegd hebt.

2 Taalonderwijs in de vreemde taal (4.5)

Observatie

Je praat nauwelijks of geen Engels in de les.

Veranderingsvoorstel

Consequent Engels praten geeft aan een Engelse les extra jus. Daarnaast creëer je zo een situatie dat leerlingen nogal wat uren geconfronteerd worden met een Engelssprekend iemand. Slechts op de momenten dat je moeilijke grammatica uit te leggen hebt even overstappen op het Nederlands. Voordat je dat doet, dit even aankondigen aan de leerlingen: 'Jongens en meisjes, ik ga nu even over op het Nederlands, omdat dit voor jullie moeilijk in het Engels te begrijpen is. Er zitten een paar vaktermen tussen.' Na afloop onmiddellijk weer overschakelen naar het Engels.

3 De integratiekapstok in de les (3.2)

Observatie

Aan het einde van de les liet je twee keer een liedje horen en moesten de leerlingen de op papier ontbrekende woorden invullen.

Veranderingsvoorstel

De integratiekapstok leent zich prima om dit soort momenten af te ronden:

- ✕moment 1: vul de ontbrekende woorden in. Doe dat in je eentje.
- ✕moment 2: vergelijk met je buurman. Speel elkaars docent. Kom gezamenlijk op die punten waar je verschillen hebt, tot één keuze.
- ✕moment 3: vergelijk met wat ik heb (docent geeft correctiemodel middels overhead) en verbeter.
- ✕moment 4: zijn er vragen?
- ✕moment 5: bestudeer.

Bijlagen:

- ✕Artikel: Integreren
- ✕Staalkaartenreeks nr. 4 (Het leren van woorden in het vreemdetalenonderwijs)

Aanbevolen literatuur:

- ✕Een staalkaart voor zelfstandig leren, hoofdstuk 5, pagina 43.
- ✕Staalkaartenreeks nr. 2, hoofdstuk 3.

Figuur 1 Uitgewerkt lesobservatieverslag

7 SPELREGELS BIJ LESOBSERVATIE

Inleiding

Observeren is meer dan vrijblijvend kijken en daarom moeten er goede afspraken gemaakt worden. Het blijkt dat het belangrijk is dat er afspraken zijn en dat geobserveerde docenten het op prijs stellen als collega's en externe begeleiders zich aan afspraken houden. Hieronder staan spelregels voor het observeren, bespreken en verslaan van lessen.

Hoe gedraagt een observator zich?

- 1 Het is storend als de docent bij het begin van de les aandacht moet besteden aan observatoren, omdat ze bijvoorbeeld te laat binnenkomen of er te laat achter komen dat alle stoelen bezet zijn en er dus nog snel stoelen ergens vandaan gehaald moeten worden.
- 2 Observatoren gaan in principe niet naast elkaar zitten, dit om te voorkomen dat ze storend met elkaar overleggen tijdens de les. Daarnaast is het zaak dat iedere observator zijn eigen mening vormt over de les.
- 3 In principe kan een observator schuin voor in de klas gaan zitten met het gezicht naar de klas toe. Het voordeel daarvan is dat je reacties van leerlingen beter in het oog kunt houden. Eén observator kan uiteraard ook achter in de klas gaan zitten of halverwege in één van de buitenrijen. In dat laatste geval kan ervoor gekozen worden het tafeltje een kwart slag te draaien.
- 4 De docent introduceert de observatoren aan het begin van de les kort en zakelijk bij de leerlingen. Inhoud van de boodschap: we observeren bij elkaar lessen om van elkaar te leren.
- 5 Observatoren doen in principe op geen enkele wijze mee aan de les. Ze zijn terughoudend in het maken van contact met leerlingen.
- 6 Het kan wenselijk zijn dat de observator op een bepaald moment door de klas loopt om te kijken hoe leerlingen opdrachten uitvoeren.
- 7 In een praktijkles of in een les die voor het grootste deel bestaat uit zelfwerkzaamheid, komt het voor dat de docent negentig procent van de tijd coachend rondloopt langs de werkende leerlingen. In zo'n geval is het vaak functioneel dat de observator de docent op een niet-storende manier op zo'n anderhalve meter afstand volgt. De kwaliteit van de leersituatie wordt in zo'n type les namelijk in hoge mate bepaald door de communicatie tussen de docent en de leerling: creëert de docent probleemruimten of timmert hij probleemruimten dicht? Geeft hij antwoorden of stelt hij vragen? Wat is de kwaliteit van gestelde vragen?

Et cetera. Als de observator niet van zijn stoel afkomt, is het, zonder gebruik te maken van elektronische opname- en afspeelapparatuur, onmogelijk deze communicatie tussen de docent en de leerlingen te volgen.

- 8 Als een observator de les verlaat, heeft hij het observatieformulier zorgvuldig ingevuld en liggen in principe de veranderingsvoorstellen die hij aan de docent wil doen vast. Dat laatste is om twee redenen belangrijk. De veranderingsvoorstellen zijn vanuit het perspectief van de observator het beginpunt van het gesprek met de docent over de geobserveerde les. Als de observator zo'n veranderingsvoorstel al observerend al enigszins aankleedt, komt dit de concreetheid van de nabespreking ten goede. Dat geldt ook voor de verslaglegging. Wat de observator in de les aan veranderingsvoorstellen geformuleerd heeft, vormt, mits de docent ermee akkoord gaat, de basis voor het verslag over de les. In de praktijk blijkt, zoals eerder al opgemerkt, dat het achteraf formuleren van veranderingsvoorstellen heel moeilijk is.

Gedragcodes voor het bespreken van lessen

- 1 Intervisie en lesobservatie moeten professioneel gebeuren. Dat betekent dat de deelnemers de grondattitude hebben dat ze elkaar niet kwetsen. Een geobserveerde docent die een minder succesvolle les heeft gegeven, mag in de nabespreking niet het gevoel krijgen dat hij op de pijnbank wordt gelegd. Pas dan kan een geobserveerde een open houding aan de dag leggen ('Ik ben nieuwsgierig wat je van mijn lessen vindt') in plaats van defensief gedrag te vertonen. Het is de wereld op de kop zetten als de observatoren zich moeten verontschuldigen voor hetgeen ze zeggen gezien te hebben, maar net zo ontluisterend is het als een docent het idee krijgt dat hij zich zou moeten schamen voor de les die hij gegeven heeft. Een ander aspect in dit verband: bewaak uitermate zorgvuldig de privacy van geobserveerde docenten.
- 2 Van lessen observeren leer je net zo veel als van geobserveerd worden. Alle deelnemers aan de training moeten zich hiervan bewust zijn, aangezien het de houding tijdens het observeren en nabespreken bepaalt (we leren van elkaar).
- 3 Degene die geobserveerd heeft, start al of niet na een paar inleidende opmerkingen het gesprek zakelijk op. Startformulering: 'Er zijn een aantal goede dingen die ik bespreekbaar wil maken en drie zaken waarvan ik denk dat ze beter kunnen'. Start in principe besprekingen niet op met 'wat vind je er zelf van?' Dit soort openingen kan met name docenten die een zwakke les gegeven hebben in de loop van het gesprek in verlegenheid brengen als zij zelf bij de start van het gesprek de les te positief inschatten.
- 4 De observator beperkt zich tot *drie* veranderingsvoorstellen. Deze heeft hij terstond na afloop van de les op doorschrijfpapier staan (één vel voor

de geobserveerde, één vel voor de collegaobservator en één voor hemzelf).

Opmerking 1: de bespreking begint met het aan elkaar geven van de observatieverslagen, zodat er even gekeken kan worden of de observatoren grofweg op dezelfde manier de les in kaart hebben gebracht.

Opmerking 2: formuleer niet méér veranderingsvoorstellen, aangezien dit de acceptatie van de veranderingsvoorstellen door de geobserveerde niet ten goede komt. Veranderingsvoorstellen hebben een standaardopbouw: titel, observatie en veranderingsvoorstel. Bij de nabespreking is het niet de bedoeling dat de observator zijn veranderingsvoorstellen letterlijk gaat voorlezen. Hij gebruikt zijn notities als houvast en om zijn bevindingen toe te lichten.

- 5 Alleen de veranderingsvoorstellen die de lesgever zelf 'ziet zitten' zijn de moeite waard om in de praktijk uit te proberen. Als een les-gever een veranderingsvoorstel niet ziet zitten, dringt degene die geobserveerd heeft niet aan.
- 6 De lesbespreking gebeurt niet direct na de les in het lokaal waar de les gegeven is. Er zit op z'n minst een kop koffie of een pauze tussen. Lesbesprekingen vinden in ieder geval binnen twee dagen na de observatie plaats.
- 7 Voor de nabespreking van een les wordt een lesuur uitgetrokken. Ga overigens ook niet langer met de bespreking door. Er wordt in principe nooit ad hoc besloten de bespreking maar snel in de pauze te doen of niet te doen, omdat de les 'oké' was. Ook van het bespreken van goede lessen kan iets geleerd worden. Daarnaast kan zo'n uur, als er niet zoveel over de les uit te wisselen is, gebruikt worden voor collegiale intervisie.
- 8 Het nabespreken van een les gebeurt niet in de docentenkamer in het bijzijn van andere docenten, maar in een ruimte waarin de gesprekspartners niet gestoord worden.
- 9 Het komt wel eens voor dat je als observator geen concreet veranderingsvoorstel hebt voor een docent, terwijl je de les toch voor verbetering vatbaar vindt. Op dat moment moet je dat zeggen, maar dan ook de verplichting op je nemen nog eens een les te observeren.
- 10 Schroom als observator niet de geobserveerde uit te nodigen om voor een bepaald aspect van lesgeven eens te komen kijken in jouw les, omdat je vindt dat je dat in je eigen lessen goed voor elkaar hebt.

Richtlijnen voor het maken van verslagen

- 1 Geef alle verslagen een vaste vorm. Begin met het vermelden van de administratieve gegevens. Vermeld daarna in een aantal zinnen wat

goed ging in de les en werk daarna de veranderingsvoorstellen uit. Een *veranderingsvoorstel* bestaat uit een titel, een observatie en een veranderingsvoorstel (in figuur 1 is een lesobservatieverslag uitgewerkt).

- 2 Veranderingsvoorstellen, waarvan de geobserveerde docent in de nabespreking heeft aangegeven dat ze voor hem niet relevant/buikbaar zijn, worden niet in het observatieverslag uitgewerkt.
- 3 Als de observatoren relevante literatuur willen gebruiken ter ondersteuning van hun observatieverslag, is het hun verantwoordelijkheid ervoor te zorgen dat deze literatuur in handen van de docent komt. Verwijzen naar literatuur zonder deze bij het verslag te voegen is dus niet de bedoeling.
- 4 Verslagen moeten in principe binnen drie werkdagen aan de geobserveerde docent verstrekt worden. Dit bevordert de actualiteitswaarde van het verslag en tevens straalt het zorgvuldigheid uit.
- 5 Het niet-geanonimiseerde verslag is, tenzij er andere spelregels afgesproken zijn, alleen ter inzage voor de docent en de twee observatoren. Als anderen het verslag ter hand gesteld wordt, moet het eerst geanonimiseerd worden.
- 6 Geanonimiseerde verslagen kunnen gebundeld worden tot een schoolgebonden didactiekwerk en eventueel op intranet of internet geplaatst worden. In zo'n overzicht zouden veranderingsvoorstellen die bij bepaalde observaties horen, geordend kunnen worden in categorieën. Op deze manier geordend kan zo'n bestand mogelijk dienst doen als naslagwerk voor docenten die veranderingsvoorstellen voor een collega enigszins willen aankleden. Het is niet de bedoeling dat zo'n overzicht als een receptenboek gaat functioneren. Dit kan voorkomen worden als docenten eerst hun observaties en veranderingsvoorstellen uitschrijven en zich pas daarna gaan oriënteren in het overzicht. Docenten kunnen er ideeën opdoen voor veranderingsvoorstellen.

8 START- EN EVALUATIEBIJEENKOMST

Inleiding

Als besloten is dat docenten deelnemen aan een lesobservatieproject, is het belangrijk dat ter voorbereiding op het daadwerkelijk observeren zorgvuldig informatie verstrekt en uitgewisseld wordt over de manier van werken. Dezelfde zorgvuldigheid moet betracht worden tijdens de evaluatiebijeenkomst. In dit hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van gebruikte materialen. Waar nodig wordt kort aangegeven hoe het materiaal in de praktijk gebruikt wordt.

Materiaal voor de startbijeenkomst

- ✂ een agenda
- ✂ de brochure 'Een staalkaart voor lesobservatie en intervisie', hoofdstuk 4 en 5 (MesoConsult, 1997)
- ✂ het categorieënsysteem
- ✂ een lesobservatieformulier (in drievoud op doorslagpapier)
- ✂ een ingevuld lesobservatieformulier
- ✂ het observatie- en nabesprekingsrooster

De agenda voor de startbijeenkomst

Duur: één lesuur

- 1 Verstrekken van het materiaal
- 2 Toelichting en informatieuitwisseling over de werkwijze en de gebruikte materialen.

Aandachtspunten:

- ✂ spelregels voor het observeren, bespreken en verslaan van lessen (Staalkaartenreeks nr. 5, hoofdstuk 4). Docenten lezen de spelregels. Leestijd: 5 minuten.

✂	<p>het lesobservatieformulier:</p> <p>stap 1 de les in kaart brengen in het schema</p> <p>stap 2 al observerend in eigen woorden formuleren wat goed gaat</p> <p>stap 3 nadenken over veranderingsvoorstellen, als volgt te notuleren: titel, bijbehorend nummer uit het categorieënsysteem achter de titel vermelden</p> <p>stap 4 de observatie uitschrijven onder 'obs.'</p> <p>stap 5 het veranderingsvoorstel formuleren onder 'ver.'</p> <p>Opmerking: bij het doorlopen van de stappen 1 tot en met 5 wordt gebruik gemaakt van het voorbeeld van een ingevuld lesobservatie-formulier.</p>
✂	<p>het categorieënsysteem</p> <p>stap 1 zoek in het totaaloverzicht van het categorieënsysteem welke titel past bij een gedane observatie</p> <p>stap 2</p> <p style="text-align: right;">verifieer in de inhoudelijke omschrijving van de categorieën of de gemaakte keuze in stap 1 juist is en doe suggesties op voor het formuleren van een veranderingsvoorstel</p>
3	<p>Toelichten en informatie uitwisselen over het rooster voor het observeren en nabespreken van lessen door de interne coördinator</p>
4	<p>Uitwisselen van relevante adressen en telefoonnummers</p>

Figuur 1 Aandachtspunten voor de agenda van de startbijeenkomst

Het observatie- en nabesprekingsrooster

Een lesobservatietraject voor een groep van twintig docenten kan het beste plaatsvinden in een afgebakende tijdsperiode van ongeveer twee weken. Daarmee wordt bewerkstelligd dat het project gedurende de totale looptijd van de observatieronde onder de aandacht blijft.

Het is belangrijk dat de schriftelijke informatie aan docenten over de roosterconsequenties als gevolg van het observeren van lessen en het geobserveerd worden kloppend en helder is en tijdig aan hen verstrekt wordt. In figuur 2 is een voorbeeld opgenomen van een observatie- en een nabesprekingsrooster.

In een situatie als geschetst in figuur 2 bekijkt de externe begeleider per dag vier lessen in de morgenuren, bespreekt die vier lessen 's middags met de betreffende docenten en moet daarna nog tijd stoppen in de verslaglegging. In principe is dit teveel werk voor een dag.

observatierooster, maandag 17 november 1997						
les- uur	lokaal	te bezoeken docent	klas	vak	observator	geen les aan
1	A14	Jan Snoek	A1B	na	Harry Snel	A1C
2	F12	Klaas Kap	V43	ak	Jan Snoek	-
3	C6	Harry Snel	M43	tn	Mary Hout	-
4	L3	Mary Hout	M31	ne	Klaas Kap	-
nabesprekingsrooster, maandag 17 november 1997						
les- uur	lokaal	docenten			geen les aan	
					B1F	M4
					3	
					-	B1 F
					-	VB
5	A16	Jan Snoek, Harry Snel				
6	A16	Klaas Kap, Jan Snoek			3	
7	A16	Harry Snel, Mary Hout				
8	A16	Mary Hout, Klaas Kap			-	-

Figuur 2 Een observatie- en nabesprekingsrooster

Drie lessen observeren, bespreken en er verslag van doen is eigenlijk het maximum. Daarnaast kan het - los van de vraag of het wel wenselijk is -

natuurlijk ook niet altijd zo zijn dat in de morgenuren de observaties zijn en in de middag de besprekingen. Het voorkomen van lesuitval moet namelijk in hoge mate het observatie- en nabesprekingsrooster bepalen.

Materiaal voor de evaluatiebijeenkomst

✂een agenda

✂notulenblad voor de antwoorden van docenten op de evaluatievragen

In figuur 3 wordt de agenda voor de evaluatiebijeenkomst nader toegelicht.

Daarna volgt een toelichting op het notulenblad.

Duur: twee lesuren	
1	De externe begeleider geeft feedback over de observaties aan de hand van twee vragen: waar is het docententeam sterk in en waaraan zou op schoolniveau nog gewerkt kunnen worden? De informatieverstrekking ondersteunen met één of twee sheets. Maximale duur van dit vergadermoment: 10 minuten.
2	Toelichting en informatieuitwisseling over de vraagstelling en de werkwijze tijdens de rest van de vergadering.
	Vraagstelling:
1	Hoe vond je de organisatie van het lesobservatieproject?
2	Wat vond je ervan geobserveerd te worden?
3	Hoe vond je het observeren bij een collega?
4	Hoe vond je de bespreking van je les?
5	Wat vond je van de verslaglegging?
6	Wat is je totaalindruk en heb je suggesties voor het vervolg?
	Werkwijze:
	Alle docenten beantwoorden vraag 1, daarna vraag 2 et cetera. Bij de beantwoording van vraag 1 begint de docent die links in de carré zit, bij vraag 2 begint de docent die rechts in de carré zit et cetera. Docenten geven hun antwoorden kort en bondig. De externe begeleider is vergadervoorzitter en vat indien nodig in steekwoorden samen. De interne coördinator notuleert. Docenten die afwezig zijn wordt door de interne coördinator gevraagd de vragen schriftelijk te beantwoorden.
3	Hoe verder?
1	De interne coördinator en/of de externe begeleider werkt/werken de notulen uit.
2	De interne coördinator zorgt voor de verspreiding onder de docenten.
3	Docenten kunnen veranderingsvoorstellen voor de notulen doorgeven aan de interne coördinator.

Figuur 3 Aandachtspunten voor de agenda van de evaluatiebijeenkomst

Opmerking: bij de vormgeving van de evaluatiebijeenkomst zijn ook goede ervaringen opgedaan met het voorbespreken van de vragen in groepen van vier à vijf docenten en daarna pas over te gaan op de ple-naire evaluatie in carré-opstelling, zoals onder punt 2 in figuur 3 beschreven is.

Notulenblad

Het notulenblad dat in figuur 4 opgenomen is, is in werkelijkheid afgedrukt in landscape op A4-formaat. Per A4-blad kunnen de gegevens van vijf docenten verwerkt worden. Door deze layout is de notulist genoodzaakt de opmerkingen van docenten samen te vatten in steekwoorden. Daardoor is het mogelijk dat de notulant de notulen al vergaderend, als dat nodig is, kan verifiëren. Het uitwerken is daardoor eigenlijk niets anders dan het overnemen van de uitgeschreven notulen met behulp van de tekstverwerker.

naam docent	nummer van de docent	1 Hoe vond je de organisatie van het lesobservatieproject?	2 Hoe vond je het observeren bij een collega?	3 Wat vond je ervan geobserveerd te worden?	4 Hoe vond je de bespreking van je les?	5 Wat vond je van de verslaggeving?	6 Wat is je totaalindrukken heb je suggesties voor het vervolg?

Figuur 4 Notulenblad voor de antwoorden van docenten op de evaluatie-vragen

9 AANBEVOLEN STUDIEMATERIAAL VOOR DOCENTEN

In dit hoofdstuk staat een overzicht van het leesmateriaal dat regelmatig bij lesobservatieverslagen is verstrekt. Nogal wat artikelen uit het overzicht zijn door Jos Zuylen geschreven voor een vaste maandelijks rubriek in *Van twaalf tot achttien*⁵.

Artikelen uit Van twaalf tot achttien (CPS, Amersfoort)

- 1995 Mañana ... *Van Twaalf tot Achttien*, september, 22-23.
- 1995 Nog vragen ...? *Van Twaalf tot Achttien*, oktober, 34-35.
- 1995 "Meneer, dat weet ik wel. Maar ik doe het liever zo." *Van Twaalf tot Achttien*, november, 30-31.
- 1996 Hé, jij daar! *Van Twaalf tot Achttien*, september, 34-35.
- 1997 Integreren. *Van Twaalf tot Achttien*, september, 46-47.
- 1997 Ordeproblemen. *Van Twaalf tot Achttien*, oktober, 26-27.
- 1997 Werk- en leerklimate. *Van Twaalf tot Achttien*, november, 14-15.
- 1998 200-minuten-lessen. *Van Twaalf tot Achttien*, januari, 18-19.
- 1998 Huiswerk: vooraf, achteraf of niet, *Van Twaalf tot Achttien*, februari, 38-39.
- 1998 Integratiekapstok biedt alternatief voor klassengesprek, *Van Twaalf tot Achttien*, april, 16-17
- 1998 De diagnosecoachkaart, *Van Twaalf tot Achttien*, mei, 12-13.
- 1999 De klier van de klas, *Van Twaalf tot Achttien*, oktober, 48-49.
- 1999 Omgaan met kliergedrag. *Van Twaalf tot Achttien*, november, 21-22.

Brochures uit de Studiehuisreeks (MesoConsult, Tilburg)

- ✂ De didactiek van leren leren, nr. 4 :
- ✂ Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren, 7-20
- ✂ Uitwerking van zelfwerkzaamheidsdidactiek, 21-38
- ✂ Vakspecifieke leer- en denkvaardigheden, nr. 11
- ✂ Het reguleren van leren, nr. 18
- ✂ Schoolgebonden onderwijsinnovaties in samenhang, nr. 19
- ✂ Omgaan met verschillen tussen leerlingen, nr. 21

⁵*Van twaalf tot achttien* wordt maandelijks uitgegeven door het CPS, instituut voor onderwijsontwikkeling en advies. In dit tijdschrift voor het voortgezet onderwijs publiceert Zuylen sinds enkele jaren iedere maand een artikel in de rubriek *Oefenmeester*. De lespraktijk van alledag staat hierin centraal. Daarom zijn de artikelen goed te gebruiken als bijlagen bij lesobservatieverslagen. Met toestemming van het CPS zijn de hierboven genoemde 12-18 artikelen tot en met 1998 integraal opgenomen in het proefschrift van Zuylen.

Brochures uit de Staalkaartenreeks (MesoConsult, Tilburg)

- 1 Een staalkaart voor zelfstandig leren; verantwoording en instrumenten
- 2 Als je het de leerlingen laat doen ...; naar een evenwichtiger rolverdeling tussen leraren en leerlingen
- 3 Kan het leren op school beter? Een literatuuronderzoek
- 4 Het leren van woorden in het vreemdetalenonderwijs; toepassingen voor het studiehuis
- 5 Een staalkaart voor lesobservatie en intervisie; verantwoording en instrumenten

Boeken (MesoConsult, Tilburg)

- ✂ Studiehuis in de steigers, 1996
- ✂ Didactische verkenningen van het studiehuis, 1997

REFERENTIES

Bergen, Th. (1996). Peer coaching: een krachtig middel ter bevordering van de professionele ontwikkeling van docenten? *Meso Magazine*, 89, 2_9.

Bergen, Th.C.M. & Derksen, K. (1995). Perspectief op zelfstandig leren. *Handboek Tweede Fase*, 3, 6.11.1_6.11.9.

Bergen, Th., & Jong, F. de (1996). Het scholen van docenten in het actief en zelfstandig leren: een Nijmeegse benadering. *Studiehuisreeks*, 8, 49_63.

Cochran, J. (1995). Teacher empowerment through cognitive coaching, *Thrust for Educational Leadership*, 24

Elshout-Mohr, M., & Zuylen, J. (1997). Waarom studiewijzers? In P. Leenheer, R.J. Simons & J. Zuylen (Eds.), *Didactische verkenningen van het studiehuis* (pp. 98-114). Tilburg: MesoConsult.

Engelen, A.J.A., Pelkmans, A., & Bergen, Th.C.M. (1997). *Coaching geëvalueerd. Een onderzoek naar de condities en de effecten van de coaching van en door docenten in de Tweede Fase van het Voortgezet onderwijs*. Nijmegen: UNILO.

Ettekoven, S. (1997). Samenwerkend leren in de praktijk. In P. Leenheer, P.R.J. Simons & J.G.G. Zuylen (Eds.), *Didactische verkenningen van het studiehuis* (pp. 89_98). Tilburg: MesoConsult.

Fullan, M.G. (1992). *Successful school improvement: the implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open University Press

Glickman, C.D., & Bey, T.M. (1990). Supervision. In R.W. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators* (pp. 549_566). New York: Macmillan Publishing Company.

Goldsberry, L., & Hoffman, N.E. (1984). *A comparison of teachers' perceptions of supervisory practises and their consequences with those of their supervisors*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

- Gordon, S.P., Nolan, J.F., & Forlenza, V.A. (1995). Peer coaching: A cross_site comparison. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9, 69_91.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of Professional Development: Contrived Collegiality, Collaborative Culture, and the case of Peer Coaching. *Teaching & Teaching Education*, 6, (3), 227_241
- Jansen, B. (1996). *Docenten_netwerken begeleiden. Een praktische handleiding*. Leuven _ apeldoorn: Garant.
- Jonas, R.S., & Blumberg, A. (1986). *The concept of access in supervisor-teacher relationships*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Jonghe, H. de, Wezel, E. van & Veenman, S. (1996). *Het coachen van leerkrachten. Een boek voor het begeleiden van leerkrachten met problemen*. Hoevelaken: CPS
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving inservice training: The Messages of research. *Educational Leadership*, February, 379_385.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York/ London: Longman.
- Kalinauckas, P. (1995). Coaching for CPD. In S. Clyne (Ed.), *Continuing professional development* (pp. 133_144). London: Kogan Page
- Kanselaar, G., Linden, J. van der, & Erkens, G. (1997). Samenwerkend leren in het studiehuis. In P. Leenheer, P.R.J. Simons & J.G.G. Zuylen (Eds.), *Didactische verkenningen van het studiehuis* (pp. 76_89). Tilburg: MesoConsult.
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren. Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: K. Kwakman.
- Licklider, B.L. (1995). The effects of peer coaching cyclus on teacher use of a complex teaching skill and teacher's sense of efficacy. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9, 55_68.

- Maes, C.M.J.G. (1991). *Gedragsverandering en Volksgezondheid. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar*. Leiden: Rijks Universiteit Leiden.
- Mandeville, G.K., & Rivers, J. (1989). Is the Hunter model a recipe for supervision? A study of the South Carolina PET program suggests the benefits and potential pitfalls of implementing Hunter's recommendations. *Educational Leadership*, 39-43.
- McBride, K.G. (1995). Trust, empowerment, and reflection: Essentials of supervision. *Journal of Curriculum & Supervision*, 10.
- Philips, M., & Glickman, C. (1991). Peer coaching: Development approach to enhancing teacher thinking. *Journal of Staff Development*, 12 (2), 20_25.
- Robbins, P. (1991). *How to Plan and Implement a Peer Coaching Program*. Alexandria: ASCD.
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, pp. 12_16.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42 (2), 43_48.
- Simons, P.R.J. (1988). Leren doen ze zelf. In L.F.W. de Klerk, P.R.J. Simons, & J.G.G. Zuylen (Red.), *Huiswerkbeleid*. Heerlen: MesoConsult.
- Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de interdisciplinaire onderwijskunde. Nijmegen: Universitair Publikatiebureau, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Simons, P.R.J. (1997a). In lerende scholen leren docenten door intervisie en onderlinge lesobservatie. *Staalkaartenreeks*, 5, 7-19.
- Simons, P.R.J. (1997b). Ontwikkeling van leercompetenties. *Opleiding en Ontwikkeling*, 9, 17-20.
- Simons, P.R.J., & Zuylen, J.G.G. (1999). Leren en leren leren in het studiehuis. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 11. In druk.
- Sleegers, P.J.C. (1991). *School en beleidsvoering. Een onderzoek naar de relatie tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte door scholen*. Nijmegen: Universiteitsdrukkerij.

Sleegers, P., Bergen, Th.C.M., & Giesbers, J.H.G.I. (1990). Functioneren van docenten en schoolleiding. In C.A.J. Aarnoutse & M.J.M. Voeten (Eds.), *Gaat en onderwijst. Liber amicorum voor dr. M.J.C. Mommers* (pp. 183_199). Tilburg: Uitgeverij Zwijsen BV.

Smithey, M.W., & Evertson, C.M. (1995). Tracking the Mentoring Process: A Multimethod Approach. *Journal of Personal Evaluation*, 9, 33-53.

Snels, M., & J.G.G. Zuylen (1994). Het KIT_lesmodel. In Simons, P.R.J. en J.G.G. Zuylen (red.). *Handboek huiswerkdidactiek en geïntegreerd studievoordigheidsonderwijs (verkorte versie)*, pp. 111_122. Tilburg: MesoConsult.

Spark, G.M. (1986). The effectiveness of Alternative training activities in changing teaching practices. *American Educational Research Journal*, 23 (2), 217_225.

Sparks, D. & Louks_Horsley, S. (1990). Models of staff development. In R.W. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators* (pp. 234_250). New York: Macmillan Publishing Company.

Stabel, H. (1998). De onderwijskundig manager in de tweede fase. *Studiehuisreeks*, 23.

Tillema, H.H. en Verloop, N. (1985). In Peters, J.J. e.a. *Opleidings_ en nascholingsdidactiek*. pp. 190. Amsterdam, Brussel: Elsevier.

Veenman, S. (1992). *Coaching en onderwijsverbetering*. Paper gepresenteerd op de stafdag van het Gemeenschappelijk Centrum voor Onderwijsbegeleiding in Friesland, Leeuwarden.

Visser, Y., Wijkamp, N. en Veenman, S. (red.) (1995). *Confronterend coachen. Een werkboek voor het begeleiden van leerkrachten met problemen*. Hoevelaken: CPS.

Wijnen, W.H.F.W. (1998). Grondvormen van (leren) leren. *Studiehuisreeks*, 19, 15_25.

Witteman, H.P.J. (1997). *Styles of Learning and Regulation in an Interactive Learning group System*. Nijgh & Van Ditmar Universitair.

Zuylen, J.G.G. (1994). De organisatie van geïntegreerd (studievoordigheids)onderwijs op basis van het KIT_lesmodel. In Simons, P.R.J. en J.G.G. Zuylen (red.). *Handboek huiswerkdidactiek en geïntegreerd*

- studievaardigheidsonderwijs (verkorte versie)*, pp. 123_133 Tilburg: MesoConsult.
- Zuylen, J.G.G. (1997a). Ordeproblemen. *Van twaalf tot achttien*, 8, 26-27.
- Zuylen, J.G.G. (1997b). Werk_ en leerklimaat. *Van twaalf tot achttien*, 9, 14-15.
- Zuylen, J.G.G. (1997c). Het arrangeren van lessen en andere leersituaties. *Staalkaartenreeks*, 2, 29_46.
- Zuylen, J.G.G. (1998a). Vaagheid der vaardigheden. *Van Twaalf tot Achttien*, 8, 40-41.
- Zuylen, J.G.G. (1998b). Het model 'schoolgebonden onderwijsinnovaties in samenhang'. *Studiehuisreeks*, 19, 7-14.
- Zuylen, J.G.G., & Simons, P.R.J. (1995). Uitwerking van zelfwerkzaamheidsdidactiek. *Studiehuisreeks*, 4, 21_38.
- Zuylen, J.G.G., & P.R.J. Simons (1998). Leerlingen laten (samen)werken in de les. *Studiehuisreeks*, 19, 26-43.
- Zuylen, J.G.G. (1999). *Professionalisering van docenten, een instrumentarium voor lesobservatieprojecten*. Tilburg: MesoConsult.