

Universiteit Antwerpen

Faculteit Sociale Wetenschappen

Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen

**Haal de leerkracht van zijn eiland:
collegiale visitatie bij leerkrachten in het secundair
onderwijs in Vlaanderen**

Bram Van Cauteren

Masterproef voorgelegd met het oog op het
behalen van de graad van master in de
Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: Prof. Dr. J. Vanhoof

ABSTRACT

Leerkrachten spelen een grote rol in de ontwikkeling van leerlingen, om ervoor te zorgen dat leerkrachten effectief zijn en blijven in hun professioneel handelen is professionele ontwikkeling noodzakelijk. Toch toont Talisonderzoek uit 2013 aan dat leerkrachten in de eerste graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen amper van elkaar leren door elkaars lessen bij te wonen. Dit onderzoek wil nagaan waarom, hoe en wat leerkrachten secundair onderwijs in Vlaanderen leren van elkaars lespraktijk. Om dit te onderzoeken werden deze onderzoeksvragen opgesteld:

- waarom en op welke manier wordt momenteel aan collegiale visitatie gedaan in secundaire scholen in Vlaanderen?
- welke gewenste en ongewenste effecten op cognitie en gedrag ervaren leerkrachten secundair onderwijs die aan collegiale visitatie doen?

Om een antwoord te kunnen formuleren op deze vragen voerden we semigestructureerde interviews uit bij negen leerkrachten uit het secundair onderwijs in Vlaanderen die elkaar visiteren. Zij doen dit voornamelijk om van elkaar te leren zodat ze hun professioneel gedrag en professionele vaardigheden willen verbeteren. De manier waarop de collegiale visitatie verloopt toont aan dat deze leerkrachten enthousiast zijn om hun eigen functioneren te verbeteren, maar dat er ruimte is om dit proces effectiever te maken. Daarvoor kan ondersteuning door de juiste instanties hulp bieden. Dat deze hulp nuttig kan zijn om collegiale visitatie nog effectiever te maken, wordt aangetoond door de stimulerende effecten die leerkrachten na een collegiale visitatie ervaren in hun ontwikkeling als professional.

PERSTEKST

Kom van je eiland af: wat leerkrachten van elkaar kunnen leren

Leerkrachten uit het secundair onderwijs kunnen veel van elkaar leren. Vaak beperkt dit leren zich tot overleg of het uitwisselen van materiaal. Zelden leren leerkrachten uit het secundair van elkaar door zich te laten observeren door een collega. Collegiale visitatie heeft effecten die de professionele ontwikkeling van leerkrachten ten goede komt.

Leerkrachten hebben een grote invloed op de ontwikkeling van jongeren, daarom is het belangrijk dat we kwalitatief hoogstaande leerkrachten kunnen blijven vormen. Om de kwaliteit te blijven waarborgen wordt van leerkrachten verwacht dat ze zich professioneel blijven ontwikkelen. Deze ontwikkeling kan op verschillende manieren plaatsvinden, een daarvan is collegiale visitatie. In het kader van de masteropleiding Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Antwerpen, heeft masterstudent Bram Van Cauteren een onderzoek gevoerd naar collegiale visitatie bij leerkrachten in het secundair onderwijs. In het onderzoek heeft hij in kaart gebracht welke motieven leerkrachten hebben om elkaar te visiteren, op welke wijze visitatie plaatsvindt en welke effecten van de visitatie leerkrachten ervaren.

Leerkrachten die een collegiale visitatie opstarten, willen voornamelijk hun professionele vaardigheden aanscherpen, zij trachten uit het isolement van het klaslokaal te treden en te leren van een medeprofessional. “De effecten, van een collega die feedback geeft over het klasgebeuren, die deze leerkrachten ervaren, hebben voornamelijk een positieve invloed op het zelfvertrouwen en het gedrag en vaardigheden van de leerkrachten.”, aldus Van Cauteren. “Ze ervaren ook positieve effecten op de leerlingen, die begeleid kunnen worden door leerkrachten die zich sterker ontwikkeld voelen.”

De manier waarop leerkrachten zichzelf professioneel blijven ontwikkelen, is echter vaak ongecoördineerd en vanuit een buikgevoel. Hier ligt, volgens Van Cauteren, een kans voor de verschillende onderwijsinstanties. “Wanneer enkele aandachtspunten in acht worden genomen bij het uitvoeren van een collegiale visitatie, zal deze methode efficiënter worden en zullen de effecten op het professionele gedrag van leerkrachten nog opvallender zijn. Dit komt uiteindelijk ook de ontwikkeling van de jongeren ten goede, daar kunnen we toch niet tegen zijn?”

Meer weten?

Bram Van Cauteren: bramvancauteren@gmail.com

Prof. dr. Jan Vanhoof: jan.vanhoof@uantwerpen.be

1 INHOUDSOPGAVE

| | |
|--|-----------|
| ABSTRACT | 3 |
| PERSTEKST..... | 5 |
| 1 INHOUDSOPGAVE..... | 7 |
| 2 DANKWOORD..... | 9 |
| 3 PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN..... | 10 |
| 4 THEORETISCH KADER..... | 12 |
| 4.1 Verandering in cognitie en gedrag bepalen professionele ontwikkeling | 12 |
| 4.2 Verschijningsvormen van collegiale visitatie..... | 14 |
| 4.3 Gepercipieerde motieven voor, effecten en functies van collegiale visitatie | 15 |
| 4.4 Randvoorwaarden voor collegiale visitatie? | 17 |
| 5 METHODOLOGIE..... | 18 |
| 5.1 Kwalitatief onderzoek..... | 18 |
| 5.2 Respondenten..... | 19 |
| 5.2.1 Selectie respondenten | 19 |
| 5.2.2 Kenmerken respondenten..... | 19 |
| 5.3 Gegevensverzameling | 20 |
| 5.3.1 Semigestructureerde interviews en interviewleidraad..... | 20 |
| 5.4 Kwalitatieve analyse | 21 |
| 6 ONDERZOEKRESULTATEN | 23 |
| 6.1 Motivatie | 23 |
| 6.1.1 Algemene motivatie..... | 23 |
| 6.1.2 Aanpassen cognitie | 24 |
| 6.1.3 Aanpassen gedrag of vaardigheden..... | 25 |
| 6.1.4 Professionele dialoog..... | 26 |
| 6.2 Verloop collegiale visitatie | 27 |
| 6.2.1 Voorgesprek..... | 27 |
| 6.2.2 Observatie | 28 |
| 6.2.3 Nagesprek..... | 29 |
| 6.3 Praktische aanpak..... | 30 |
| 6.4 Effecten..... | 31 |
| 6.4.1 Effecten op cognitie | 32 |
| 6.4.2 Effecten op zelfvertrouwen..... | 33 |
| 6.4.3 Effecten op gedrag of vaardigheden..... | 34 |
| 6.4.4 Effecten op professionele dialoog | 35 |
| 6.4.5 Effecten op leerlingen | 36 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 6.4.6 | Ongewenste effecten | 36 |
| 7 | CONCLUSIE EN DISCUSSIE | 37 |
| 7.1 | Antwoorden op de onderzoeksvragen | 37 |
| 7.1.1 | Onderzoeksvraag 1 | 37 |
| 7.1.2 | Onderzoeksvraag 2 | 38 |
| 7.2 | Discussie | 39 |
| 7.2.1 | Te weinig collegiale visitatie bij leerkrachten..... | 39 |
| 7.2.2 | Aanbevelingen na dit onderzoek | 40 |
| 7.3 | Beperkingen van het huidig onderzoek..... | 43 |
| 7.4 | Aanbevelingen voor vervolgonderzoek..... | 43 |
| 7.5 | Algemeen besluit | 45 |
| 8 | REFERENTIES..... | 46 |
| 8.1 | Bibliografie..... | 46 |
| 8.2 | Figuren en tabellen | 48 |
| 9 | BIJLAGEN | 49 |
| 9.1 | Bijlage 1: Interviewleidraad (zie Crom) | 49 |
| 9.2 | Bijlage 2: Geluidsbestanden interviews (zie CD-rom) | 49 |
| 9.3 | Bijlage 3: Verbatim uitgeschreven interviews (zie CD-rom) | 49 |
| 9.4 | Bijlage 4: Nvivo-bestand (zie CD-rom) | 49 |
| 9.5 | Bijlage 5: Tabellen matrix queries (zie CD-rom)..... | 49 |

2 DANKWOORD

Deze masterproef is het einde van een leertraject dat vier jaar heeft geduurd, vier jaar van zoeken naar een evenwicht in tijdsverdeling tussen gezin, familie en vrienden, werk en studie. Dit dankwoord geeft mij de mogelijkheid enkele personen te bedanken die mij tijdens dit traject ondersteund en voortgestuwd hebben.

Prof. dr. Jan Vanhoof, bedankt voor de vele leerrijke momenten van de afgelopen jaren. Uw heldere feedback heeft ervoor gezorgd dat ik mijn grenzen steeds heb verlegd.

Dorothy, bedankt voor de deskundige begeleiding tijdens de leergroepen. Jouw verfrissende visie op het masterproefproces van het afgelopen jaar heeft op de goede momenten mentale ondersteuning geboden.

De respondenten, bedankt om mij te woord te staan zodat dit onderzoek gebaseerd kon worden op wat leeft bij leerkrachten die met beide voeten in de dagelijkse onderwijsrealiteit staan.

Iris, Tinneke, Bart en Gunter, bedankt voor de samenwerking de afgelopen jaren. We vormden een goed team waarin het heel fijn werken was. Ook tijdens het individuele masterproefproces waren jullie een goed klankbord waar ik veel aan gehad heb.

Beste familie, zonder jullie was het hele traject de voorbije jaren nog moeilijker geweest. Bedankt om zo vaak de jongens op te vangen op de momenten waarop het evenwicht in tijdsverdeling geen evenwicht was maar er veel meer tijd naar de studies moest gaan. Bedankt ook voor de vele aanmoedigingen, jullie geloof in mijn kunnen was een grote steun.

Maar vooral, bedankt Hilde om mij de kans te geven deze opleiding te volgen. Je hebt de voorbije jaren veel van je eigen tijd opgeofferd omdat ik rust en kalmte nodig had in huis. Daarnaast was je er altijd op de momenten dat ik je nodig had, had je geduld wanneer dat nodig was en was je de rots in de branding die houvast bood. Thomas en Simon, bedankt voor al het geduld, jullie zijn de perfecte remedie geweest tijdens stresserende periodes: jullie zien spelen en groot worden was de ideale manier om moeilijke studiemomenten te relativeren. Vanaf nu kan ik weer vollenbak jullie papa zijn!

Merchtem, mei 2016

3 PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN

Het gedrag van leerkrachten bepaalt grotendeels mee of en in welke mate leerlingen leren (Marzano, 2007). Om ervoor te zorgen dat een leerkracht gedrag stelt waardoor leerlingen effectief leren, hebben we hooggekwalificeerde leerkrachten met een diepgaande kennis en verregaande vaardigheden nodig. (Hargreaves & Fullan, 2012). De effectiviteit van de professionele activiteiten van de leerkracht kan vergroten wanneer de leerkracht beter in staat is goede beslissingen te nemen over welke activiteiten in de gegeven situatie het beste effect zullen hebben (Deketelaere, Kelchtermans, Robben & Sondervorst, 2004).

Uit de voorgaande alinea kunnen we concluderen dat, wanneer leerkrachten gewenst professioneel gedrag moeten stellen, ze daarvoor baat hebben bij professionele ontwikkeling. Onderzoek toont aan dat leerkrachten het meest effectief zijn in de eerste drie jaren van hun loopbaan op een school. Ze zijn dan immers voortdurend bezig zich te ontwikkelen en passende antwoorden te zoeken op vragen die op hen afkomen (de Vries, Slijpen & Slump, 2009). Om verder te ontwikkelen dan enkel de drie eerste jaren op een school is professionele ontwikkeling noodzakelijk. Dit kan omschreven worden als een levenslang leer- en ontwikkelingsproces dat resulteert uit de betekenisvolle interactie tussen de lerende, in dit geval de leerkracht, en de context waarin hij permanent een aantal ervaringen opdoet (Commissie Monard, 2014). De context waarvan sprake kan in dit geval beleidsmatig zijn, maar ook collega's behoren tot die context (Commissie Monard, 2014). Studies over ontwikkelingsacties van vaardigheden van ervaren leerkrachten tonen aan dat, niet enkel beginnende, leerkrachten baat hebben bij een dergelijke professionele ontwikkeling om hun eigen professionele handelen te verbeteren (Kyriacou, 1998).

Andere studies besteden aandacht aan de verschillende manieren van professioneel ontwikkelen van leerkrachten. Deze studie richt zich op het leren van elkaar. Dat kan via mentorschap, wat omschreven kan worden als een intense relatie tussen twee collega's waarbij een ervaren leerkracht de ontwikkeling van een minder ervaren collega overschouwt (Hopkins-Thompson, 2000). Het kan ook via coaching, dat wordt in dezelfde studie omschreven als een vorm van mentorschap die gericht is op een kortere periode en waarbij specifieke aandacht gaat naar werkgerelateerde taken of vaardigheden. Kenmerken van coaching zijn: instructie, demonstratie en feedback. De verschillende kenmerken van beide concepten worden in andere studies door elkaar gebruikt. Voor deze studie maken we dan ook geen onderscheid tussen beide.

Het belang van mentorschap wordt wel in verschillende studies gedeut. Zo stellen Boreen, Niday, Potts en Johnson (2009) dat een mentor collega's kan overtuigen andere en of nieuwe technieken te gebruiken in het klaslokaal. Bovendien doorbreekt het mentorschap de isolatie van het

lesgeven in een klaslokaal waar elke leerkracht bepaalt wat hij wel of niet doet of laat (Boreen, Niday, Potts & Johnson, 2009). Zuylen (1999) merkt op dat de feedback van mentoren pas zinvol kan zijn wanneer het specifiek gericht is op het lesgeven. Dit zorgt er immers voor dat een leerkracht het eigen functioneren in vraag stelt. Ook stelt Zuylen (1999) vast dat Mandeville en Rivers constateren dat leerkrachten coaching als positief ervaren en dat hun professionaliteit erdoor toeneemt.

Het leren van leerkrachten is deels hun eigen verantwoordelijkheid, maar ze kunnen het ook doen met hulp van collega's, experts, managers of klanten (Zuylen, 1999). Deze studie richt zich op het leren van collega's. Daarbij is het belangrijk om weten dat het leerproces van leerkrachten moet gaan over hun eigen praktijk en opgebouwd moet zijn met ervaringen die ze opgedaan hebben van hun eigen professionele activiteiten (Harrison, Dymoke & Pell, 2006). Zuylen (1999) stelt ook vast dat Korthagen poneert dat het een voorwaarde is voor leren dat een leerkracht tijd en ruimte ter beschikking krijgt om, met collega's, te kunnen reflecteren over de lespraktijk. Uit het reflecteren mondt best feedback. De Vries, Slijpen en Slump (2009) stellen dat feedback een belangrijke rol speelt bij leren. Je krijgt immers van collega's, leerlingen of ouders een terugkoppeling over hoe jouw gedrag op hen is overgekomen. Feedback geven op elkaar wordt vaak als moeilijk bevonden, zeker wanneer het bedoeld is om gedragsverandering tot gevolg te hebben. Voor onderwijsinstellingen, waar leren echt centraal zou moeten staan, is feedback een belangrijke bron van leren en wordt er dus best regelmatig feedback gegeven en ontvangen tussen collega's (de Vries, Slijpen & Slump, 2009).

De kenmerken van bovenstaande concepten kunnen, op klasniveau, worden samengevat als collegiale visitatie of collegiale consultatie. Collegiale visitatie houdt in dat collega's bij elkaar op 'visite' gaan om elkaar manier van werken te observeren met als doel dat beide partijen er uit leren (Van Petegem & Cautreels, 2011). Collegiale consultatie wordt door Stevens, Coenjaerts en Van Horebeek (1998) omschreven als het vragen of geven van advies aan of door collega's. Ook volgens diezelfde auteurs is collegiale consultatie een vorm van praktijkgerichte ondersteuning en begeleiding: een leerkracht die nood heeft aan professionele ondersteuning, wendt zich tot een collega die terzake deskundig en betrouwbaar is. Deze aanpak houdt voor beide partijen leerkansen in en verruimt de deskundigheid van de docent (Stevens, Coenjaerts & Van Horebeek, 1998).

Deze masterproef wil een bijdrage leveren aan het verhogen van de kwaliteit van scholen vanuit het standpunt van de leerkracht en wil peilen naar welke effecten leerkrachten uit het Vlaams secundair onderwijs ervaren bij collegiale visitatie, met het oog op hun professionele ontwikkeling.

Dit onderzoek is opgebouwd rond twee onderzoeksvragen:

1. Waarom en op welke manier wordt momenteel aan collegiale visitatie gedaan in secundaire scholen in Vlaanderen?
2. Welke gewenste en ongewenste effecten op cognitie en gedrag ervaren leerkrachten secundair onderwijs die aan collegiale visitatie doen?

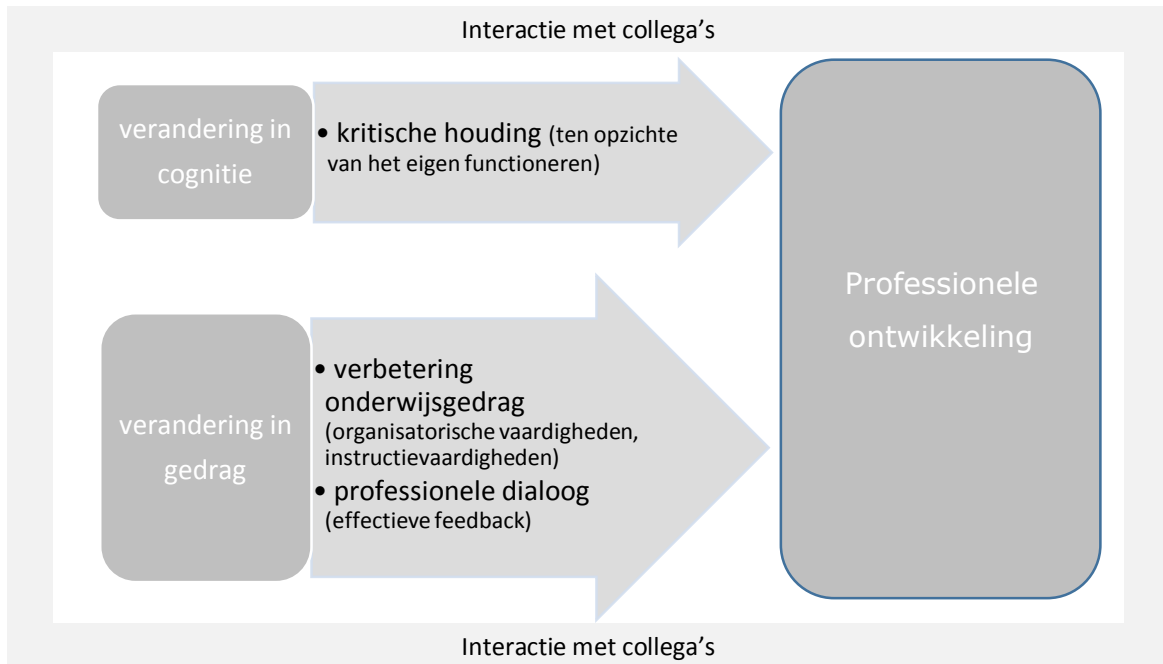
4 THEORETISCH KADER

4.1 Verandering in cognitie en gedrag bepalen professionele ontwikkeling

Er bestaan verschillende concepten die overeenkomen met wat in deze studie als collegiale visitatie omschreven wordt. Collegiale visitatie kadert in de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Piot, Kelchtermans en Ballet (2009) omschrijven professionele ontwikkeling als het resultaat van het leerproces dat voortvloeit uit de wederzijdse beïnvloeding tussen individu en context. Dit uit zich wanneer het handelen effectiever wordt en het persoonlijke interpretatiekader meer gefundeerd wordt. Het persoonlijke interpretatiekader is een geheel van cognities en opvattingen die de leerkracht als een bril gebruikt om concrete werksituaties waar te nemen, te interpreteren, erover te reflecteren en om erin te handelen (Kelchtermans, 2007). Het persoonlijk interpretatiekader, en dus het denken en het gedrag van de leerkracht, wordt aangepast door de wisselwerking tussen het individu en de omgeving.

Bergen en Vermunt (2008) stellen in hun onderzoek vast dat een verband gelegd wordt tussen het isolement van leraren tijdens hun werk in de klas en de stagnatie die optreedt in het leren door leraren tijdens hun beroepsuitoefening. Bovendien wijzen Hargreaves en Fullan (1992) erop dat isolement van leerkrachten een factor kan zijn die ervoor zorgt dat zij zich afsluiten van feedback en ondersteuning om het eigen denken en gedrag aan te passen. Het zijn deze veranderingen in cognities en gedrag die de leeropbrengst representeren (Bergen & Vermunt, 2008). In hun studie beschrijven Bergen en Vermunt (2008) een cognitie als een geïntegreerd geheel van theoretische en praktische inzichten, opvattingen en oriëntaties zoals persoonlijke doelen, emoties, verwachtingen en attitudes. Het gedrag omschrijven zij als het onderwijsgedrag van leraren in hun eigen beroepspraktijk. Als de cognitie en het gedrag van leraren veranderen, spreken zij van een leeropbrengst en dus van professionele ontwikkeling. Het is deze professionele ontwikkeling, onder

de vorm van collegiale visitatie, die in dit onderzoek centraal staat. Figuur 1 geeft weer hoe professionele ontwikkeling tot stand komt.



Figuur 1. Professionele ontwikkeling

Glazer en Hannafin (2006) stellen dat professionele ontwikkeling enkel diepgaand kan zijn als het leren gezien wordt als een globale onderneming met een continue interactie tussen leerkrachten, waarbij ze succesvolle en minder succesvolle ervaringen delen. Om deze benadering te kunnen volgen, gebruiken leerkrachten continu elkaars vaardigheden en pedagogische ervaringen. Dit gebruik maken van elkaars vaardigheden en pedagogische ervaringen, kan op een goede manier door samen te plannen, les te geven, te observeren en kritisch te bespreken (Cautreels, 2008).

Thurlings, Van der Veen en De Laat (2012) spreken over een koppeling tussen professionele ontwikkeling en professionele ruimte. Dit laatste is de ruimte voor de leraar om zijn expertise te benutten ten gunste van zijn eigen onderwijskwaliteit. Concreet wil dit zeggen dat een leerkracht autonoom kan beslissen welke instrumenten hij gebruikt om professioneel gedrag te kunnen stellen, te kunnen aanpassen, en zich dus professioneel te ontwikkelen. In datzelfde onderzoek spreken Thurlings, Van der Veen en De Laat ook over professionalisering als meer dan gecertificeerde cursusactiviteiten. Ze geven het concept professionalisering de inhoud van het al dan niet bewust up-to-date houden van alle noodzakelijke vaardigheden die een onderwijsgevende nodig heeft om leerlingen of studenten optimaal voor te bereiden op een beroep of vervolgopleiding. Om zichzelf professioneel te ontwikkelen, hebben leerkrachten dus collega's nodig om mee in een professionele dialoog te treden. Een professionele dialoog ontstaat wanneer collega's elkaar effectieve feedback geven die dermate waardevol is, dat ze invloed heeft op cognitie en gedrag. Dit onderzoek wil

nagaan of en hoe de professionele ontwikkeling tussen collega's tot stand komt door collegiale visitatie toe te passen.

4.2 Verschijningsvormen van collegiale visitatie

Om in een professionele dialoog te gaan met elkaar, kunnen leerkrachten verschillende technieken toepassen. Deze technieken worden op verschillende manieren omschreven. Varah (1990) omschreef in haar studie over collegiale consultatie zeven definities en variaties. We halen hier enkele van deze definities aan. Een eerste variant, zo omschrijft Varah (1990), ziet collegiale consultatie als een vorm van instructieve supervisie waarbij beide participanten hun eigen potentieel als leerkracht ontwikkelen. Dit gebeurt door middel van een observatie en een discussie waarin het geobserveerde besproken wordt. Thurlings, van der Veen en De Laat (2012) omschrijven collegiale consultatie als een manier om tot een verbetering van het onderwijsgedrag van de leraar te komen. Dit kan betrekking hebben op de organisatorische vaardigheden, maar ook op de interactievaardigheden van de leraar. In concreto geven twee collega's elkaar feedback na een (wederzijds) klassenbezoek. De focus van de feedback wordt hierbij op voorhand bepaald. Wie zich aan de hand van collegiale consultatie wil professionaliseren, moet aandacht besteden aan het geven en krijgen van effectieve feedback. Onder effectieve feedback verstaat Thurlings (2012) feedback die gedetailleerd, doelgericht, specifiek en neutraal is en op die manier het leren ondersteunt. Thurlings, van der Veen en De Laat (2012) geven ook aan dat feedback naast het verbeteren van onderwijsgedrag ook een positieve invloed heeft op de collegiale verstandhouding en betrokkenheid.

Een tweede concept waarvan sprake is bij Varah (1990), is collega consultatie. De gelijkenissen met de vorige variant bestaan uit een observatie en een gezamenlijke en wederzijdse evaluatie. Het verschil uit zich in het identificeren van patronen in het leerlingen- en leerkrachtengedrag. Door deze patronen te analyseren kan de leerkracht het eigen gedrag aanpassen. Een andere vorm van collegiale visitatie die Varah (1990) omschrijft heet horizontale evaluatie. Dit proces van elkaar superviseren werd gestart om leerkrachten aan te moedigen om een meer kritische houding aan te nemen ten opzichte van de eigen professionele activiteiten. Het uitgangspunt van horizontale evaluatie is het aanpassen van leerkrachten hun denken over hun doen in de professionele wereld.

Verder omschrijft Varah (1990) een onderscheid tussen collegiale consultatie en peer coaching. Peer coaching is meer gericht op vaardigheden en ziet de leerkracht als een technicus, gebaseerd op het observeren en toepassen van educatieve modellen. Collegiale consultatie gaat verder dan enkel het wat en hoe, want het incorporeert ook kritische reflectie en een professionele

dialogo. Thurlings, van der Veen en De Laat (2012) stellen dat peer coaching inhoudt dat twee of meer collega's elkaar coachen en door elkaar gecoacht worden. Coaching binnen het onderwijs richt zich in de literatuur vooral op de methodiek waarbij doelgerichtheid, ondersteuning en zelfsturing de uitgangspunten zijn. Pam Robbins (1991) beschrijft verschillende vormen van peer coaching. Een eerste vorm bestaat uit een samenwerking tussen twee of drie leraren rond een gemeenschappelijk thema. De eigenlijke peer coaching bestaat volgens Robbins (1991) uit drie delen: een voorgesprek, waarbij de focus bepaald wordt, een observatie van de focus tijdens de lespraktijk en een nabespreking. Volgens Robbins (1991) kan peer coaching ook gebruikt worden voor het oplossen van praktijkproblemen. Hierbij beschrijft een collega op voorhand een probleem, wordt dat tijdens de lespraktijk al dan niet aan de hand van videopnames geobserveerd en wordt het probleem bij een gesprek achteraf geanalyseerd.

Volgens het Ruud de Moor Centrum (z.d.) in Nederland spreken over twee uitgangspunten voor peer coaching. Het kan gezien worden als een middel om tot transfer te komen van specifieke strategieën of methodieken die tijdens een studiedag of workshop aan de orde zijn geweest. Peer coaching kan echter ook betrekking hebben op scholing. Deze zienswijze benadert peer coaching als een methodiek die leidt tot een verhoging van de professionaliteit van de leerkracht.

De bovenstaande concepten hebben een licht verschillende invulling. Deze studie gebruikt de term collegiale visitatie als grootste gemene deler en focust op collega's die elkaar observeren om hun professionaliteit te verhogen. Dit onderzoek richt zich op de verschijningsvormen waarin collegiale visitatie in secundaire scholen in Vlaanderen momenteel voorkomt.

Een gemeenschappelijk kenmerk van bovenstaande omschrijvingen is het feit dat ondersteuning voor leerkrachten als het meest effectief beschouwd wordt wanneer het gebaseerd is op dagelijkse ervaringen en gesitueerd is in de dagelijkse context. In dit geval dus als het toegepast is op de lespraktijk. Ervaringen die opgedaan worden in de juiste context blijven immers het langst hangen (Glazer & Hannafin, 2006). Dit onderzoek wil dan ook ingaan op het leren van elkaar in de professionele context. Figuur 3 (achteraan het theoretisch kader) vat de belangrijkste kenmerken samen van de hier boven vermelde concepten en dus van collegiale visitatie zoals het beschreven wordt in dit rapport.

4.3 Gepercipieerde motieven voor, effecten en functies van collegiale visitatie

Deci en Ryan (2000) hebben met de zelf-determinatietheorie een kader gecreëerd waarbinnen de motivatie voor het stellen van bepaald gedrag geplaatst kan worden (zie figuur 2). Vanhoof, Van de Broek, Penninckx, Donche en Van Petegem (2012) hebben de

zelfdeterminatietheorie beschreven in het kader van het aanwakkeren van de leerbereidheid van leerlingen. We kunnen dit kader dan ook gebruiken om de motivatie van leerkrachten, om bij te leren en zo hun professionaliteit te verhogen, te beschrijven. In de zelfdeterminatietheorie, zoals voorgesteld door Deci en Ryan (2000) en Vanhoof et al (2012), wordt gesteld gedrag op een continuüm van niet zelf-gedetermineerd tot zelf-gedetermineerd voorgesteld. In dit continuüm worden drie types motivatie weergegeven: amotivatie, dat overeenkomt met niet zelf-gedetermineerd gedrag en aangeeft dat er geen motivatie is, extrinsieke motivatie, waarbij een bepaalde mate van motivatie aanwezig is en intrinsieke motivatie, die zelf-gedetermineerd gedrag tot gevolg heeft. Amotivatie wordt door Vanhoof et al (2012) omschreven als niet-gereguleerd type van motivatie. Extrinsieke motivatie bestaat uit vier types van regulatie: extern gereguleerde, geïntrojecteerde, geïdentificeerde en geïntegreerde regulatie. Intrinsieke motivatie is het type motivatie dat intrinsiek gereguleerd is.

| | | | | | | | |
|----------------|--------------------------|-----------------------|-----------------|--------------|---------------------|------------------------|--|
| Gedrag | Niet zelf-gedetermineerd | | | | zelf-gedetermineerd | | |
| Type motivatie | Amotivatie | Extrinsieke motivatie | | | | Intrinsieke motivatie | |
| Type regulatie | Niet-gereguleerd | Extern gereguleerd | Geïntrojecteerd | Geïntegreerd | Geïdentificeerd | Intrinsiek gereguleerd | |

Figuur 2. Schematische voorstelling zelf-determinatietheorie (Deci & Ryan, 2000)

In de beschrijving van wat collegiale visitatie inhoudt, zitten reeds enkele redenen vervat waarom een leerkracht aan collegiale visitatie zou kunnen doen. Meirink (2007) ziet daarnaast ook een rol voor de leerkracht weggelegd: ze hebben naast hun dagelijkse praktijk de opdracht elkaar, door middel van collegiale coaching, te ondersteunen en daardoor de eigen professionaliteit te verhogen. Dit onderzoek wil nagaan hoe leerkrachten secundair onderwijs in Vlaanderen elkaar ondersteunen. Een andere reden om aan collegiale visitatie te doen is volgens Puteh, Kaliannan en Alam (2014) het doorgeven van vaardigheden van ervaren leerkrachten aan minder ervaren collega's. In datzelfde onderzoek halen de onderzoekers ook Conlon aan die stelt dat leren van meer ervaren collega's door ze te betrekken bij collegiale visitatie meer effect heeft op de effectiviteit van de leerkracht dan een vorm van formeel leren.

Robbins (1991) schrijft over zeven argumenten voor het toepassen van peer coaching. Peer coaching gaat het geïsoleerd functioneren van leraren tegen; het leidt tot een ontwikkeling van samenwerkingsvormen die leraren in staat stellen ideeën uit te wisselen en ondersteuning te krijgen en te geven; met peer coaching wordt een forum gecreëerd om lesproblemen te bespreken; er ontstaat de mogelijkheid om succesvolle praktijkervaringen uit te wisselen; peer coaching bevordert

de transfer van scholing naar de eigen praktijk; de leraar wordt uitgedaagd te evolueren tot een kritische onderzoeker en het bevordert de reflectieve praktijk binnen de school. Ik wil onderzoeken of deze argumenten aangehaald worden door leerkrachten secundair onderwijs in Vlaanderen.

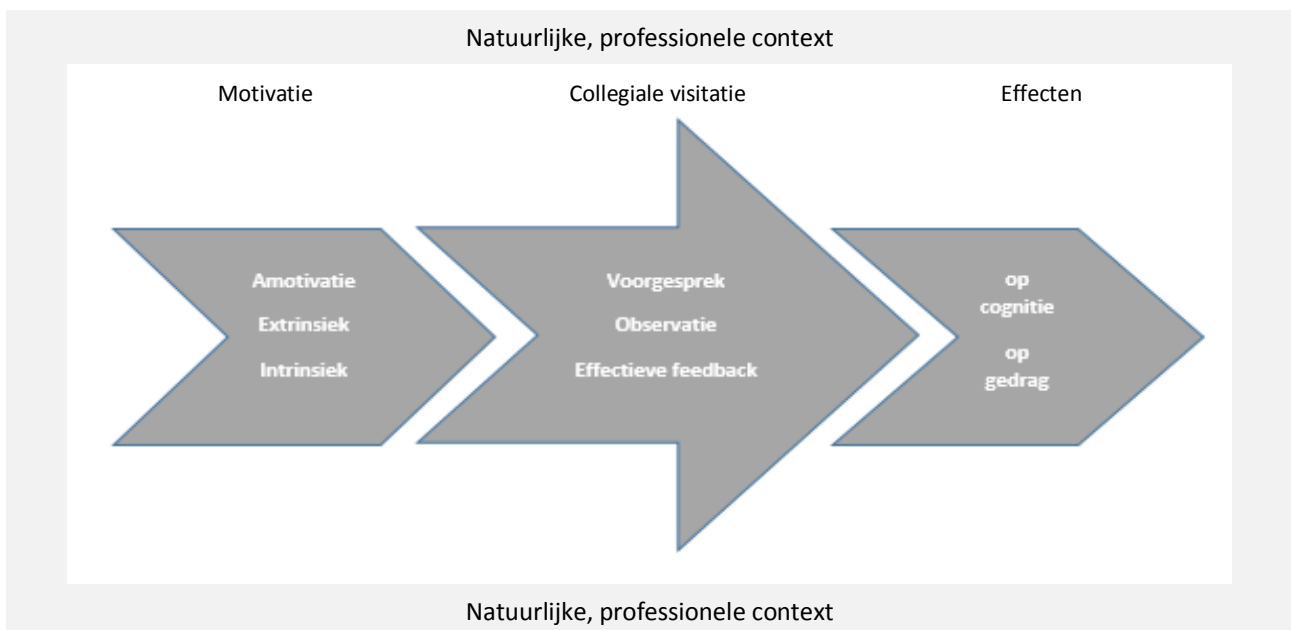
Onderzoekers van het Ruud de Moor Centrum (z.d.) in Nederland hebben uit onderzoek acht voordelen van peer coaching voor leerkrachten gestedilleerd. Leerkrachten geven aan dat ze gevoeliger worden voor professionele vaardigheden; het vermogen om de eigen lessen te analyseren verhoogt; het begrip voor leren en onderwijzen wordt verder ontwikkeld, het leidt tot een breder repertoire van instructievaardigheden; er wordt een gevoel van effectiviteit ontwikkeld, er ontstaan sterkere professionele banden met collega's; de docentvaardigheden worden verbeterd en er is vooruitgang te zien in het functioneren van de leerlingen. Glazer en Hannafin (2006) geven het voordeel dat leerkrachten vaardigheden en strategieën wel transformeren naar de lespraktijk als ze bijgestuurd worden in een ware context. Verder stellen zij dat het leren door interactie tussen leerkrachten ervoor kan zorgen dat het leerpotentieel van een leerkracht vergroot. Dit naar analogie met de zone van de naaste ontwikkeling van Vygotsky.

4.4 Randvoorwaarden voor collegiale visitatie?

Bij de beschrijving van het concept collegiale visitatie hebben we reeds vermeld dat Robbins (1991) drie stappen onderscheidt: eerst houden de leerkrachten die elkaar gaan observeren een inleidend gesprek waarbij de focus van de observatie wordt bepaald. Vervolgens voert men de observatie uit tijdens de eigenlijke lespraktijk. Dit mondt uit in een analyse en discussie waarbij effectieve feedback wordt gegeven zodat de betrokken leerkrachten hun eigen gedrag en cognitie kunnen aanpassen.

Deze manier van werken wordt best toegepast in zo goed mogelijke omstandigheden. Dit houdt in dat de organisatie, in dit geval een school, een context creëert waarbinnen collegiale consultatie op een veilige manier kan plaatsvinden (Puteh, Kaliannan en Alam, 2015). Thurlings, van der Veen en De Laat (2012) sommen enkele voorwaarden op voor feedback en coaching. Ze geven aan dat het van groot belang is dat de activiteit aansluit bij het dagelijks leren van leraren; dat er een professionele leercultuur ontstaat; dat er professionele ruimte moet ontstaan om te kunnen reflecteren en kennisdelen en dat men moet kunnen omgaan met het geven en ontvangen van feedback van zowel collega's als leidinggevenden. Dit alles in een situatie waarbij het leren van de leerkracht gericht is op het verbeteren van de kwaliteit van de het onderwijs. Dit onderzoek wil nagaan of scholen in Vlaanderen, waar collegiale visitatie tussen leerkrachten plaatsvindt, een context creëren waarbinnen collegiale visitatie gestimuleerd wordt.

Het implementeren van collegiale visitatie brengt ook uitdagingen met zich mee. Hattie (2008) heeft enkele redenen opgesomd waarom leerkrachten niet willen deelnemen. De leerkracht kan het concept collegiale visitatie niet relevant vinden wanneer hij/zij geen verbanden legt met het eigen functioneren. Het observeren van collega's past niet in het werkrooster, er wordt geen tijd voorzien voor de analyse en het geven van de feedback. Er is weinig of geen betrokkenheid bij de besluitvorming omtrent de collegiale visitatie. Er is te weinig vertrouwen in de collega's of de leiding van de school. Figuur 3 geeft een samenvattend beeld van de concepten waarrond collegiale visitatie, zoals het in dit onderzoek bedoeld wordt, is opgebouwd.



Figuur 3. Collegiale visitatie

5 METHODOLOGIE

5.1 Kwalitatief onderzoek

Om de onderzoeksvragen van deze studie te kunnen beantwoorden moet data worden verzameld en geïnterpreteerd. De onderzoeker koos ervoor dit volgens een kwalitatieve methode te doen. De onderzoeksvragen zijn voornamelijk beschrijvend. Volgens Denzin en Lincoln (2005) leent kwalitatief onderzoek zich heel goed om verschijnselen te beschrijven en interpreteren. Volgens

Boeije (2005) is het beschrijven, interpreteren en eventueel verklaren van betekenissen en gedragingen een belangrijk kenmerk van kwalitatief onderzoek. Smaling (1994) stelt dat kwalitatief onderzoek een uitgelezen methode is om diepgang in een fenomeen te onderzoeken. Dit onderzoek wil de gedragingen van leerkrachten secundair onderwijs ten opzichte van collegiale visitatie en de betekenis die ze eraan geven beschrijven en dus is een kwalitatief onderzoeksopzet geschikt.

5.2 Respondenten

5.2.1 Selectie respondenten

De selectie van de respondenten verloopt op twee manieren. Enerzijds gebruikte de onderzoeker snowball sampling (Cohen, Manion en Morrison 2007), waarbij een respondent tips geeft over andere mogelijke respondenten. Anderzijds heeft de onderzoeker volunteer sampling (Cohen, Manion en Morrison 2007) toegepast. Hiervoor werden 12 scholen, waar collegiale visitatie zou plaatsvinden, gecontacteerd. Ook de pedagogische begeleidingsdiensten van de verschillende onderwijsnetten werden gecontacteerd. Uiteindelijk werden negen leerkrachten bereid gevonden zich te laten interviewen voor het onderzoek. Negen respondenten om een onderzoek rond op te bouwen volstaat, want Boeije (2014) stelt dat in kwalitatief onderzoek noodgedwongen niet veel situaties of personen worden onderzocht, maar dat er wel veel kenmerken of aspecten van die situaties of personen worden bestudeerd.

5.2.2 Kenmerken respondenten

Bovenstaande samplingmethoden hebben ervoor gezorgd dat negen respondenten bereid gevonden werden zich te laten interviewen. Drie van de respondenten hebben minder dan vijf jaar ervaring, twee respondenten werken tussen vijf en tien jaar in het onderwijs en vier respondenten werken langer dan tien jaar in het onderwijs. Eén respondent geeft les in de eerste graad, vijf respondenten staan in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs en drie leerkrachten geven enkel in de derde graad les. Vier van de respondenten geven les in TSO- en/of BSO-richtingen, vijf leerkrachten staan in ASO- en/of TSO-richtingen. Eén leerkracht heeft lesgegeven in het GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap (GO!) en het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV), vijf respondenten geven exclusief les in het KOV en drie leerkrachten staan in het Onderwijs van de Steden en Gemeenten (OVSG). Deze gegevens werden overzichtelijk weergegeven in tabel 1.

Tabel 1

Kenmerken respondenten

| <i>Respondent</i> | <i>Jaren ervaring onderwijs</i> | <i>graad</i> | <i>onderwijsvorm</i> | <i>onderwijsnet</i> |
|-------------------|-------------------------------------|--------------|----------------------|---------------------|
| 1 | 7 | 2 - 3 | ASO - TSO | GO! - KathOndVla |
| 2 | 16 | 3 | ASO - TSO | KathOndVla |
| 3 | 3 | 2 - 3 | TSO - BSO | OVSIG |
| 4 | 10 | 3 | TSO - BSO | OVSIG |
| 5 | 2 | 3 | TSO - BSO | OVSIG |
| 6 | 13 | 2 - 3 | ASO - TSO | KathOndVla |
| 7 | 25 | 1 | ASO - TSO | KathOndVla |
| 8 | 2 | 2 - 3 | ASO - TSO | KathOndVla |
| 9 | 18 | 2 - 3 | TSO - BSO | KathOndVla |

5.3 Gegevensverzameling

5.3.1 Semigestructureerde interviews en interviewleidraad

Het semigestructureerde interview is een van de typische dataverzamelmethode in kwalitatief onderzoek ('t Hart, Boeije en Hox, 2005). Maso en Smaling (1998) beschrijven een interview als een vorm van gesprek waarin de interviewer vragen stelt over gedragingen, opvattingen, houdingen en ervaringen ten aanzien van bepaalde sociale verschijnselen. De mate waarin het interview gestructureerd is, bepaalt hoe sturend de interviewer optreedt. Als het interview als kwalitatieve dataverzamelmethode gebruikt wil worden, moet de onderzoeker aandachtig omspringen met het sturen van het gesprek. Enerzijds moet hij ervoor zorgen dat het interview voldoende informatie oplevert om de onderzoeksvragen te beantwoorden, anderzijds mag hij niet te directief worden. Of de interviews aan beide voorwaarden voldoen, hangt af van de interactie tussen de interviewer en de geïnterviewde, deze interactie zorgt immers voor diepgang (Mortelmans, 2013). Die diepgang is nodig om het fenomeen te kunnen beschrijven met voldoende aandacht voor verscheidenheid in mogelijke verschijningsvormen.

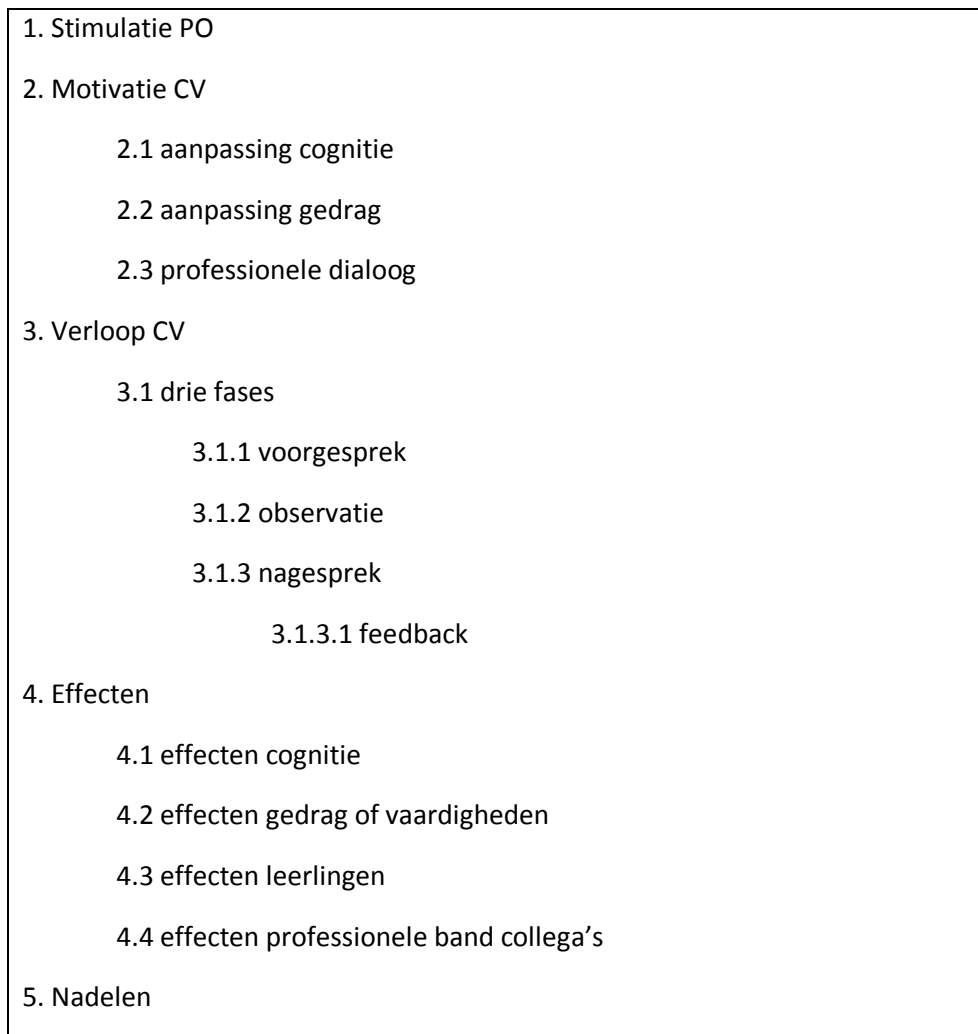
Bij semigestructureerde interviews wordt best gebruik gemaakt van een interviewleidraad (Cohen, Manion en Morrison 2007). Dit instrument helpt de onderzoeker bij het controleren of alle nodige vragen gesteld werden zodat de antwoorden van de informanten zo rijk mogelijke data opleveren. De interviewleidraad voor dit onderzoek werd opgesteld aan de hand van volgende structuur: introductie, achtergrond- en openingsvragen, inleidende vragen, kern- en bijkomende vragen en slotvragen. De introductie-, achtergrond- en openingsvragen geven de interviewer informatie over de kenmerken van de respondent. Deze informatie maakt het mogelijk om de respondenten zo gedetailleerd mogelijk te omschrijven. Dat kan de onderzoeker extra mogelijkheden bieden bij het analyseren van de data: zo kunnen, verder in het onderzoek, aan de hand van deze data eventuele typologieën opgesteld worden.

De inleidende vragen brengen het gesprek in de richting van het eigenlijke onderwerp. De kern van het onderwerp wordt bevestigd aan de hand van de kernvragen en bijkomende vragen. Tijdens dit deel van het interview wordt de belangrijkste informatie gegeven die nodig is om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Voor dit onderzoek gaan de kernvragen over de motivatie om aan collegiale visitatie te doen, over het verloop en effecten van collegiale visitatie. De volledige interviewleidraad staat in bijlage 1. De slotvragen geven de respondenten de mogelijkheid nog extra informatie te geven bij wat ze eerder tijdens het interview al vermeldde en geven de interviewer de kans de geïnterviewde te bedanken.

5.4 Kwalitatieve analyse

De interviews werden opgenomen (zie bijlage 2) en nadien verbatim uitgeschreven (zie bijlage 3). 't Hart, Boeije en Hox (2005) stellen dat taal een heel belangrijk instrument is om de betekenis te achterhalen die de geïnterviewden toekennen aan bepaalde fenomenen. Daarom is het belangrijk de interviews verbatim weer te geven zodat er zo weinig mogelijk gegevens verloren gaan bij de omzetting van gesproken naar geschreven taal.

Deze omzetting is noodzakelijk voor de verdere analyse. De uitgeschreven interviews werden immers aan de hand van Nvivo 10 gecodeerd (zie bijlage 4). Dit softwarepakket stelt de onderzoeker in staat om de gegevens op een relatief eenvoudige manier te ordenen en eventuele typologieën op te stellen die het beschrijven van de resultaten in de hand werken. Om de interviews te kunnen coderen werd een codeboom opgesteld op basis van de interviewleidraad, zonder het uiteindelijke doel uit het oog te verliezen: het beantwoorden van de onderzoeksvragen. De interviews werden zowel selectief als open gecodeerd met hulp van codeboom, weergegeven in figuur 4.



Figuur 4. Codeboom

Na het coderen werden in Nvivo10 matrix queries gedraaid per parentnode uit de codeboom. Ook childnodes als 'praktische aanpak' en 'feedback' werden in een afzonderlijke matrix opgenomen. Het gebruik van matrix queries stelt de onderzoeker in staat de data overzichtelijk in een matrix te ordenen. Om vervolgens te controleren of het coderen correct en volledig verlopen is, heeft de onderzoeker in Word tabellen opgesteld (zie bijlage 5) met de data die aangegeven werd door de matrix queries van Nvivo10. Deze tabellen werden grondig nagelezen, waarna enkele citaten uit de interviews aan de codeboom werden toegevoegd. Aan de hand van die tabellen werd de data uit de interviews omgezet in een tekst waarin de resultaten beschreven worden.

Mortelmans (2013) stelt dat validiteit en betrouwbaarheid ook in kwalitatief onderzoek belangrijk zijn, maar dat het doel van kwalitatief onderzoek niet is om resultaten te generaliseren. Daarom gebruikt Mortelmans (2013) neutraliteit als een concept om ervoor te zorgen dat kwalitatief onderzoek op een kwaliteitsvolle manier verloopt. Dit concept houdt onder andere in dat de

onderzoeker zich zo neutraal mogelijk opstelt tijdens het hele onderzoeksproces. Deze neutraliteit kan ook in de hand gewerkt worden door het uitvoerig beschrijven van het onderzoeksproces zodat elke stap gereconstrueerd kan worden door de lezer van het onderzoek. Op die manier komt de echtheid van het onderzoek niet in het gedrang. Een ander middel om de neutraliteit te bewaken is het gebruiken van member checking. Deze techniek heeft de onderzoeker toegepast tijdens het interviewen door antwoorden van de respondenten te herformuleren en te vragen of de onderzoeker deze antwoorden correct geregistreerd heeft.

6 ONDERZOEKSRESULTATEN

In het resultatenluik beschrijven we de resultaten van het onderzoek om deze twee onderzoeksvragen te beantwoorden:

1. Op welke manier wordt momenteel aan collegiale visitatie gedaan in secundaire scholen in Vlaanderen?
2. Welke gewenste en ongewenste effecten op cognitie en gedrag ervaren leerkrachten secundair onderwijs die aan collegiale visitatie doen?

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden, beschrijven we eerst de motivatie van de respondenten om aan collegiale visitatie te doen, vervolgens beschrijven we de resultaten over het verloop van collegiale visitatie om af te sluiten met de praktische aanpak van collegiale visitatie op de scholen van de respondenten. Om verder in de rapportage de tweede onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, beschrijven we eerst de resultaten over de gewenste effecten en nadien de resultaten over de ongewenste effecten die de respondenten beschrijven.

6.1 Motivatie

6.1.1 Algemene motivatie

De algemene motivatie verschilt bij de respondenten. Enkelen geven persoonlijke redenen op om aan collegiale visitatie te doen: ze vinden het fijn om van een collega te horen dat ze goed zijn in wat ze doen, of om zichzelf te ontplooien zodat ze niet vastroesten in de huidige manier van lesgeven. Enkele respondenten geven aan dat collegiale visitatie een uitgelezen manier is om van elkaar te kunnen leren: er wordt overlegd tussen collega's, er wordt materiaal uitgewisseld, maar elkaar observeren tijdens de lesactiviteit is ook leerrijk. Er wordt ook motivatie gehaald uit het welbevinden van de leerlingen. Deze respondenten kiezen er zelf voor om te visteren of gevisiteerd

te worden, we kunnen bij hen dus spreken van het type extrinsieke motivatie met geïdentificeerde regulatie. Ze kiezen zelf voor collegiale visitatie en zien dit als een middel om een ander doel te bereiken, namelijk hun professionaliteit verhogen.

Bij één respondent kunnen we spreken van extrinsieke motivatie die extern gereguleerd is. Deze leerkracht gaf aan collegiale visitatie gedaan te hebben enkel omdat het opgelegd werd door de directie. De directie had op een personeelsvergadering, na een pedagogische studiedag over professionele ontwikkeling, aangegeven dat leerkrachten veel van elkaar kunnen leren. Om collaboratief leren te stimuleren heeft de directie de leerkrachten vervolgens opgelegd minstens één collega te visteren en zich door minstens één collega te laten visteren. Bovendien werd aan de leerkrachten gevraagd een verslag van de visitatie aan de directie te bezorgen. De visitatie op zich leidde niet tot weerstand, maar het verslag dat aan de directie bezorgd moest worden wel. Het gevolg hiervan was dat slechts enkele leerkrachten gevisiteerd hebben of gevisiteerd werden. Uit het theoretisch kader leren we dat collegiale visitatie best gestimuleerd wordt door de school door er ruimte voor te voorzien en door de leerkrachten ertoe aan te zetten, het verplichten lijkt echter weinig zin te hebben. Twee andere respondenten uit deze school gaven aan dat ze elkaars lessen ook zonder de verplichting van de directie visiteren, zij zagen de visitatie in functie van het leren van elkaar en worden, wat motivatie betreft, ondergebracht bij de respondenten met extrinsieke motivatie die geïdentificeerd gereguleerd is.

6.1.2 Aanpassen cognitie

Op de vraag of de motivatie om aan collegiale visitatie te doen gebaseerd is op het aanpassen van de cognitie, het aanpassen van het denken over het geheel van onderdelen van het lesgeven, konden de meeste respondenten niet antwoorden. Zij gaven aan dat dit, voor hen, geen expliciet doel was van de collegiale visitatie. De praktische doelen waren voor hen van groter belang dan de cognitie.

Toch zijn er twee respondenten die de vraag over het aanpassen van hun cognitie als motivatie om aan collegiale visitatie te doen wel beantwoordde: één respondent beantwoordde deze vraag vanuit het standpunt van de leerlingen en gaf aan dat een leerkracht de eigen manier van lesgeven steeds in vraag moet stellen om zich aan te passen aan de leerlingen. Deze respondent vergeleek de huidige generatie leerlingen met de eigen generatie en kwam tot de conclusie dat deze twee generaties op een andere manier leren, en dus op een andere manier les moeten krijgen. Om

op een andere manier te kunnen lesgeven, stelt een leerkracht best steeds de eigen visie op de eigen aanpak in vraag.

“Ik denk dat we met de nieuwe generatie leerlingen echt wel moeten op een andere manier gaan lesgeven. En dat dat er in de toekomst ook wel gaat van komen en daarom ben ik ook wel op zoek naar nieuwe manieren, van hoe kan ik dat beter aanpakken en ik denk van mekaar nekeer bezig dat ja daar ook wel inspiratie kunt opdoen.” [Respondent 6; 83-86]

Een andere respondent kwam tot een soortgelijke conclusie, maar bekeek het vanuit het standpunt van de leerkracht. Deze respondent geeft drie redenen waarom het nodig is om bewust om te gaan met de eigen aanpak: een methode kopiëren van een collega heeft niet altijd het gewenste resultaat, de manier van lesgeven moet bij de persoonlijkheid van de leerkracht passen want anders komt de boodschap niet goed over en het reflecteren over de aanpak zorgt ervoor dat de eigen visie en sterktes uitgebreid kunnen worden.

6.1.3 Aanpassen gedrag of vaardigheden

Van al de antwoorden over motivatie om aan collegiale visitatie te doen, kunnen de meeste ondergebracht worden in de categorie ‘aanpassen van professioneel gedrag of professionele vaardigheden’. Deze categorie bevat ook de meest praktische elementen binnen het lesgeven. We kunnen de resultaten hiervan bekijken vanuit twee invalshoeken: de motivatie om van elkaar te leren over klasmanagement en de motivatie om aan collegiale visitatie te doen in functie van de didactische aanpak.

Alle respondenten geven aan dat ze de collegiale visitatie wilden doen in functie van klasmanagement, de omgang met de leerlingen tijdens de les. Als we daar dieper op ingaan, zien we wel een verschil in wat de respondenten bedoelen met klasmanagement. Enkelen willen bij collega’s zien hoe zij omgaan met een bepaalde groep leerlingen, meestal gaat het dan over groepen leerlingen waar de leerkrachten het niet gemakkelijk mee hebben. Dit kan gaan over tuchtproblemen, maar ook over motivatietechnieken.

“...dan ben ik daarnaast gaan kijken naar een paar collega’s waarvan ik dacht dat is een beetje hetzelfde profiel, hoe gaan zij dan eigenlijk om met die, ben ik eigenlijk gaan kijken vooral bij klassen die ik zelf ook had en waarvan ik, waarmee ik het dan ni zo makkelijk heb, of ni zo makkelijk had en waarvan ik dacht van oké, hoe doen ze da dan met die klas?” [Respondent 8; 62-66]

De respondenten willen de vaardigheden van de collega's bekijken om ideeën op te doen die ze zelf kunnen toepassen. Enkele andere respondenten wilden een collega visiteren om te observeren hoe deze collega, zonder dat er problemen zijn met de klas, omgaat met leerlingen en hoe het gedrag van een leerkracht overkomt in de klas. Dit laatste voornamelijk om de leerkracht en het gedrag dat deze stelt, te observeren vanuit het leerlingenstandpunt. Dit stelt de observator in staat in te schatten hoe leerlingen op bepaalde situaties en gedragingen reageren.

Naast klasmanagement was didactiek een sterke motivatie om aan collegiale visitatie te doen. Didactiek kunnen we opsplitsen in twee aspecten: het gaat om materiaal enerzijds en aanpak anderzijds. Onder materiaal verstaan de respondenten welke cursussen gebruikt worden en waar, onderdelen van, de cursussen vandaan komen. Enkele respondenten geven aan dat ze de visitatie aangrepen om de cursus van de collega van naderbij te bekijken. Als we dieper ingaan op de aanpak van de les, zien we dat de visitatie tot doel heeft te onderzoeken hoe bepaalde onderwerpen door een vakcollega worden aangepakt. De reden hiervoor is tweeledig: enerzijds gaat het over het aanpakken van een specifiek probleem binnen een vakgebied, anderzijds gaat het over de algemene lesopbouw. Enkele respondenten specificeerden dit door te benadrukken dat ze wilden zien hoe de collega een bepaald stuk leerstof inleidt, of hoe die een theoretisch deel van de cursus bevattelijker probeerde te maken voor de leerlingen.

“Ja, en ook omdat ik benieuwd ben soms hoe dat andere mensen iets aanpakken omdat er soms ook dingen zijn zoals, ik denk dat we we het vooral gehad hadden ook over het feit dat sommige delen in de cursus zijn zo in 't zesde jaar voor SW zo heel abstract en filosofisch en soms denk ik zo zelf ni goed van hoe moet ik da nu aanbrengen zonder dat da te saai is of ik weet ni altijd goe hoe ik daarmee start met zoiets, dus ik denk dan ah da's handig als ge van elkaar weet. Dus we overleggen daar sowieso al vaak over, maar 't is toch nog anders denk ik als ge dat dan echt in de klas kunt volgen” [Respondent 2; 132-137]

6.1.4 Professionele dialoog

Over het op gang brengen of verbeteren van een professionele dialoog als motivatie om aan collegiale visitatie te doen hebben de respondenten geen uitspraak gedaan. Het concept professionele dialoog, als manier om van elkaar te leren, was bij de respondenten niet ingeburgerd. Het overleggen met collega's over de professionele activiteiten werd door alle respondenten als evident beschouwd, dit zorgt er mee voor dat leerkrachten niet in een professioneel isolement terechtkomen. Overleggen gebeurt vaak en, meestal, op een informele manier. Daarom legden de

respondenten niet altijd de link met overleg als een instrument om van elkaar te leren. De professionele dialoog komt wel aan bod bij de effecten van collegiale visitatie, maar het opstarten of verbeteren van de professionele dialoog tussen collega's was voor deze respondenten dus geen motivatie om elkaar te visiteren.

6.2 Verloop collegiale visitatie

6.2.1 Voorgesprek

Op één na geven alle respondenten aan dat ze geen inhoudelijk voorgesprek hebben gevoerd. Het enige wat vooraf afgesproken werd was van praktische aard: wanneer, in welk lokaal en eventueel bij welke klas zullen we elkaar visiteren? De respondent die aangaf dat er wel een voorgesprek had plaatsgevonden, maakte deel uit van een groep leerkrachten van verschillende scholen. Zij hebben een schooloverstijgend visitatieproject gehouden. Tijdens dat voorgesprek werd de inhoud van het observatiedocument vastgelegd, werd de rol van de leerkracht als neutrale observator benadrukt en werd het verloop van de visitatie toegelicht.

“Ja, want da voorgesprek is wel zeer, zeer belangrijk. Want je mag ook niet interveniëren he, je moet een houding aannemen van kijk ik kom hier kijken wat hier gebeurt. ... En die houding moet je echt, want dat is echt moeilijk. ...Jajajaja, omda je niet, euhm, je moet daar geen les gaan storen als je aan' t visiteren zijt. Je kijkt en je registreert wat er gebeurt.” [Respondent 9; 150-156]

Collegiale visitatie komt bij veel leerkrachten spontaan tot stand, waardoor er geen tijd is om een uitgebreid voorgesprek te voeren. Ook stellen de respondenten dat ze niet de nood voelen om een gezamenlijke focus voor de observatie vast te leggen. Hiervoor zijn verschillende redenen: ofwel hebben ze de tijd er niet voor, ofwel zou dit de geobserveerde alleen maar zenuwachtiger maken tijdens de les, ofwel zou de observatie dan toch te veel op een beoordeling lijken. Daartegenover staat dat enkele respondenten voor zichzelf wel een focus hebben bepaald voor tijdens de observatie. Deze focus richt zich dan wel op het eigen functioneren en niet om aan de collega te zeggen hoe het beter of anders kan. Een collega werkpunten geven is een moeilijk gegeven voor de leerkrachten, dit voelt immers snel aan als beoordelen.

“Het is ni van euh ja, dat wij op voorhand ne focus afspreken. ... Voor mezelf wel. Ik ben nu bij iemand gaan kijken die godsdienst geeft en ik geef nu zelf ook voor 't eerst godsdienst en dan

heb ik wel gekeken van ja, hoe pakt die het nu juist aan en hoe bouwt de een les op en hoe rondt die dat af. En de goede elementen, allez, die ik persoonlijk goed vond, probeer ik zelf ook toe te passen. Dus voor mezelf doe ik da wel, maar ik ga ni tegen haar zeggen van ik ga nu bij u daar eens op letten omdat ik bij mezelf denk: "als ze dat tegen mij zeggen dat ik daar zenuwachtig van wordt en dat ik daar heel zelf heel hard op ga letten." Ze mogen van mij ne focus nemen, ma als ze da tegen mij zeggen denk ik da ik er heel hard ga op letten."
[Respondent 3; 139-152]

Een respondent geeft aan dat ze zich, bij toekomstige visitaties, wel beter zal voorbereiden door minstens een eigen focus vast te leggen. Deze respondent spreekt ook de voorkeur uit voor het afspreken van een gezamenlijke focus. Dit kan er, volgens deze respondent, toe leiden dat er gemakkelijker werkpunten worden gevonden om het eigen functioneren als leerkracht te optimaliseren. En aangezien de werkpunten bij voorkeur gezamenlijk zijn bepaald, valt het gevoel van onbehagen over het beoordelen deels weg.

Drie respondenten zeggen dat tijdens het korte voorgesprek wel werd geëxpliciteerd dat een visitatie niet om een beoordeling draait, maar dat het echt bedoeld was om van elkaar te kunnen leren. Ze geven aan dat het aspect beoordeling ervoor zou zorgen dat nog minder collega's zouden openstaan voor een visitatie, bovendien geven ze ook te kennen dat het niet hun taak is om een collega te beoordelen, maar dat dit materie is voor de directie.

6.2.2 Observatie

De observatie verloopt bij de respondenten grotendeels op dezelfde manier: de observator gaat achteraan in de klas zitten en observeert aandachtig. Er treedt wel een verschil op in de intensiteit waarmee de observator noteert. Eén respondent geeft aan dat er gebruik gemaakt werd van een observatiedocument.

"Ja, want je moest van elke les eigenlijk, moest je een verslag hebben. En da waren euhm, je moest naar de leerling kijken, dus naar de leerkracht, de leerling en dan ook de leerinhoud, de vakdidactiek, bepaalde onderwerpen die je moest. Da waren rubrieken op da evaluatieblad eigenlijk en da werd dan allemaal verzameld en daar werd dat verslag op gebaseerd... Een observatiedocument, da's misschien een beter woord dan een evaluatieblad. Wij mochten die collega niet beoordelen." [Respondent 9; 203-206 en 221-222]

Drie respondenten gaven te kennen dat ze eraan gedacht hebben een les van zichzelf te filmen. Twee van hen hebben het uiteindelijk niet gedaan om technische redenen. Ook gaven ze aan dat het achteraf heel tijdrovend zou zijn om de opnames te bekijken en te analyseren. De derde respondent heeft tijdens de lerarenopleiding verschillende van haar stagelessen gefilmd en gaf aan dat ze daar veel uit geleerd heeft. Tijdrovende analyse is de reden waarom ze het nu niet meer toepast.

6.2.3 Nagesprek

Alle respondenten geven aan dat er een nagesprek is geweest. De manier waarop dat ingevuld werd, verschilt in die mate dat er twee groepen onderscheiden kunnen worden: de gestructureerde nagesprekken en de ongestructureerde. De gestructureerde nagesprekken zijn gebaseerd op de schriftelijke neerslag die de observatoren tijdens de observatie gemaakt hebben. Sommige respondenten maken een schriftelijk verslag omdat dat opgedragen is door de directie, anderen geven aan dat ze dit uit eigen beweging doen. Het nagesprek omschrijven deze respondenten als een gesprekje waarin de puntjes die in het verslag staan overlopen werden. Er wordt niet heel grondig ingegaan op het schriftelijke verslag. Een andere respondent gaf daarentegen aan dat het nagesprek wel tot een gesprek leidde over de observatie.

“En nadien hebben we een verslag geschreven en da aan elkaar gegeven en hebben we da kort besproken, maar ’t is ni da wij daar heel, heel grondig op ingegaan zijn.” [Respondent 5; 113-114]

“Ja, zij had da schema, allez zo wat schematisch en zij heeft da gewoon overlopen wa ze opgeschreven had en ik heb daar soms eens iets gezegd waarom da ik iets gedaan had of euhm ja, ik heb af en toe wa repliek gegeven.” [Respondent 6; 279-281]

De ongestructureerde nagesprekken vinden ook plaats op basis van de observatie, maar er wordt geen moment voor het gesprek vrijgemaakt. Dit type van nagesprek bestaat uit losse gesprekken die meteen na de observatie of op een ander tijdstip, wanneer het uitkwam gehouden worden. Een overeenkomst tussen de gestructureerde en ongestructureerde nagesprekken is dat beide categorieën korte gesprekken zijn. Voor geen enkel nagesprek werd meer dan een half uur uitgetrokken.

De respondent die het schooloverstijgend visitatieproject heeft gevolgd geeft een heel andere invulling aan het nagesprek. Deze leerkracht geeft aan dat de observatie met vier collega's

samen gebeurde en dat deze collega's na de les samen een verslag schreven. Om tot dit verslag te komen debatteerden de observatoren over wat ze waargenomen hadden en kwamen ze tot overeenstemming wat precies op papier gezet werd. Dat verslag werd vervolgens nagelezen door een pedagogisch begeleider die, omwille van de openbaarheid van het document, scherpe bewoordingen liet aanpassen. De geobserveerde leerkracht was tijdens heel dit proces niet aanwezig. Hij of zij kon het verslag achteraf raadplegen.

“En daarna, daarna kan je met uw collega's van de visitatie gaan overleggen hoe gaan we da verwoorden? ‘En ik heb da gezien’, ‘ik heb da gezien’, hoe gaan we da in 't verslag zetten?”
[Respondent 9; 158-159]

“En dan waren wij er om mekaar te corrigeren.” [Respondent 9; 287]

“Dus euh de collega van de school die mocht daar nooit ni bij zijn. Dus alleen de collega's van de andere school, die maakten het verslag.” [Respondent 9; 284-285]

Tijdens de nagesprekken werd door sommige respondenten feedback gegeven. Wat feedback geven betreft, valt wel op dat de respondenten het moeilijk hebben met het zich aanmeten van de rol als feedbackgever. Verschillende respondenten stellen dat ze het moeilijk vinden om feedback te geven die niet overkomt als een beoordeling. Sommige respondenten slaagden daar wel in, maar beperkten zich voornamelijk tot het opnoemen van positieve punten, eerder dan het verwoorden van werkpunten.

“Wat niet wil zeggen dat ik niet met die leerkracht gesproken heb, maar ik heb toch proberen vooral de positieve dingen benadrukken.” [Respondent 4; 87-88]

Feedback wordt door de respondenten als effectief beschouwd wanneer het concrete feedback is. Daarmee willen de respondenten zeggen dat het ofwel over concrete situaties van tijdens de les moet gaan, ofwel nieuwe informatie voor de geobserveerde moet bevatten ofwel dat ze er iets moeten mee kunnen doen in de eigen lespraktijk. In het laatste geval gaat het dan over tips, inspiratie of materiaal.

6.3 Praktische aanpak

De praktische aanpak van de collegiale visitatie kunnen we opdelen in drie onderdelen: de keuze van de collega met wie de visitatie wordt opgezet, de al dan niet vrijwillige deelname aan de visitatie en de voorkeur voor bepaalde klassen of lessen waarin de visitatie plaatsvindt.

Wat de keuze van de collega die betrokken wordt bij de (wederzijdse) visitatie betreft, kunnen de respondenten in twee groepen verdeeld worden. Enkele respondenten geven aan dat het voor hen niet uitmaakt welke collega bij hen komt visiteren of omgekeerd. De andere respondenten spreken een voorkeur uit voor vakcollega's. Daarbinnen gaat één respondent nog verder en die stelt dat ze het liefst een parallelcollega als visitor heeft. Een paar respondenten geven aan dat een vertrouwensband met de visitor wenselijk is. Eén respondent ging op zoek naar collega's die een gelijkaardige stijl hebben van lesgeven.

"...ik heb dan eigenlijk mensen gezocht waarvan ik dacht die hebben een beetje profiel zoals ik. Da zijn ni de meest strenge, of de meest, enfin ja, ik ben bij parallelcollega's gaan kijken, meer, meer vakinhoudelijk en dan ben ik daarnaast gaan kijken naar een paar collega's waarvan ik dacht die hebben een beetje hetzelfde profiel..." [Respondent 8; 60-64]

Het al dan niet vrijwillig tot stand komen van de collegiale visitatie wordt weerspiegeld in een driedeling bij de respondenten. Een derde van hen geeft aan dat de collegiale visitatie volledig vrijwillig gebeurt, een derde vertelt dat het door de directie verplicht werd en nog een derde geeft aan dat het niet verplicht werd door de directie, maar dat die wel verwacht dat elke leerkracht binnen een bepaalde termijn minstens een visitatie uitvoert.

Wat de voorkeur voor lessen of klassen betreft waarbinnen de visitatie betreft, zijn alle respondenten het eens over één ding: de visitatie moet binnen het lessenrooster passen, dat beperkt in bepaalde gevallen de mogelijkheden. Als aan deze voorwaarde voldaan is, geven de respondenten aan dat ze voornamelijk geïnteresseerd zijn in een visitatie bij klasgroepen waar ze zelf ook les aan geven. Afhankelijk van het persoonlijke doel van de visitor wint of verliest het belang van te kunnen visiteren bij een les over het eigen vak: sommige respondenten geven immers aan vakinhoudelijk te willen observeren, dan is het onmogelijk ook nog eens de eigen klasgroep te kunnen observeren. Een respondent geeft aan zich beter te voelen bij een visitatie door een andere collega bij een klasgroep waar ze zichzelf sterk bij voelt. Een paar respondenten geven aan liever geen visitor te ontvangen wanneer het niet uitkomt doordat de leerkracht een vertrouwelijke rol speelt binnen bepaalde lessen of omwille van problemen met één of meerdere leerlingen binnen een klasgroep.

6.4 Effecten

Om bij de tweede onderzoeksvraag de effecten van collegiale visitatie op de cognitie van de leerkrachten secundair onderwijs gestructureerd te kunnen beschrijven, maken we een onderscheid

tussen cognitie (het denken over het onderwijs in het algemeen en het onderwijzen als professionele activiteit) en zelfvertrouwen. Om de effecten van collegiale visitatie op gedrag van de respondenten te beschrijven, maken we een onderscheid tussen effecten op gedrag of vaardigheden en effecten op de professionele dialoog tussen de collega's. Nadien worden de effecten van collegiale visitatie op de leerlingen en ongewenste effecten van collegiale visitatie beschreven.

6.4.1 Effecten op cognitie

Alle respondenten geven aan dat ze op cognitief vlak effecten ondervinden van collegiale visitatie op hun lesgeven. Collegiale visitatie heeft ervoor gezorgd dat er bewuster gereflecteerd wordt over de aanpak van de lessen en de doelen die elke les gehaald moeten worden. De verdere invulling van effecten op cognitief vlak verschillen wel.

“Ja, ik ben daar wel heel, heel vaak mee bezig, van ben ik nog wel goe bezig en. Maar euhm, dat is toch ook wel nog versterkt door door euh, da bezoek. Euhm in die zin da ik wel zoiets had van na 13 jaar, ik kan wel goed lesgeven en 't klikt met mijn leerlingen en ik heb altijd wel een goei sfeer in de klas en maar, mijn collega heeft mij efkes aangetoond van oké, maar da's inderdaad da zit goed, maar verlies ni uit het oog dat... En da vond ik er wel heel goe aan en da heeft mij terug wa kritischer gemaakt.” [Respondent 6; 370-374]

De meeste respondenten zeggen dus dat ze door de visitatie van een collega opnieuw kritischer geworden zijn voor het eigen functioneren, maar enkelen gaan verder in de betekenis van cognitieve effecten: een respondent geeft aan dat de visitatie ervoor gezorgd heeft dat ze niet enkel nadenkt over de doelen van elke les, maar ook dat de doelen van het lesgeven in het algemeen niet uit het oog verloren mogen worden. Een andere respondent geeft aan dat de visitatie bevestigde dat er nog veel geleerd kan worden. Een paar respondenten stellen dat hun denken over het onderwijs in het algemeen niet veranderd is door de visitatie.

Verder valt op dat al het concept 'veranderingen op cognitief vlak' niet gelinkt wordt met de dagelijkse praktijk van de leerkrachten. Enkele respondenten geven aan daar helemaal niet mee bezig te zijn. Uit bovenstaande resultaten, en resultaten die verder in dit rapport nog beschreven worden, blijkt echter dat ze er toch aandacht aan besteden. De reden waarom effecten op cognitie niet expliciet vermeld worden, maar deze wel impliciet aangehaald worden, kan verklaard worden op verschillende manieren. Enerzijds blijkt dat de leerkrachten het begrip cognitie, binnen het eigen functioneren, niet gebruiken en dus niet stilstaan bij eventuele effecten ervan. Zij maken eerder gebruik van concepten als (zelf)reflectie en visie en herleiden cognitie tot die concepten. Anderzijds

waren de respondenten tijdens het visteren meer gefocust op het leren van vaardigheden die te maken hebben met klasmanagement of didactische werkvormen.

Als we de effecten van collegiale visitatie op de cognitie van de leerkrachten zouden linken aan de motivatie om aan collegiale visitatie te doen, merken we dat we een onderscheid kunnen maken tussen twee groepen: motivatie in functie van zichzelf en motivatie in functie van de leerlingen. Enkele respondenten geven aan een collega te willen visiteren omwille van het verhogen van de eigen professionaliteit. Anderen stellen dat de visitatie geleid heeft tot een grotere vorm van zelfkritiek, wat kan leiden tot een hogere professionaliteit: wie zichzelf of het eigen functioneren in vraag stelt en eventueel aanpast, zet stappen vooruit in de eigen professionalisering. Daarnaast zijn er respondenten die een stap verder gaan en hun professionaliteit proberen vergroten in functie van de leerlingen. Zij stellen dat de collegiale visitatie een onderdeel is van het proces dat ze als professional doormaken om hun professionaliteit nog te verhogen, waardoor de leerlingen, in hun persoonlijke ontwikkeling, beter begeleid kunnen worden.

6.4.2 Effecten op zelfvertrouwen

Alle respondenten verklaren dat ze een goed gevoel ervaren wanneer een collega tegen hen zegt dat ze goed bezig zijn. Een verhoging van het zelfvertrouwen door de bevestiging door collega's na de visitatie, wordt dan ook genoemd als voornaam effect op het zelfvertrouwen. Het wordt als aangenaam ervaren dat iemand anders zegt dat een les goed verlopen is, dat is voor de leerkrachten voldoende om het zelfvertrouwen een boost te geven. Andere respondenten geven aan dat ze gerustgesteld zijn, wat er dan weer voor zorgt dat het zelfvertrouwen toeneemt.

Een ander effect is dat leerkrachten, die visteren en daardoor nieuwe werkvormen gebruiken, een bevestiging ervaren in hun capaciteiten wanneer de nieuwe werkvorm goed verloopt. Dit kan als volgt verklaard worden: een leerkracht die een methode gebruikt die verderaf ligt van de eigen stijl en die deze methode als succesvol ervaart, zal het gebruik van deze methode ervaren als een verrijking in de eigen vaardigheden, waardoor het zelfvertrouwen toeneemt.

Een ander effect gaat daar dieper op in: de werkpunten die uit de visitaties naar boven komen, hebben ertoe geleid dat het zelfvertrouwen van de leerkrachten toegenomen is. De respondenten, die dit aangeven, stellen dat de werkpunten ertoe leiden dat er een wil ontstaat om aan deze werkpunten te werken. Deze wil om zichzelf te verbeteren zorgt voor een verbetering van het zelfbeeld als professional. Dit leidt dan weer voor een stijging van het zelfvertrouwen.

“Aan den ene kant zou ik kunnen zeggen da ik beseft heb da ik een aantal werkpunten heb die ik moet in 't oog houden zou het kunnen lager worden, maar ik denk juist niet. Ik denk

omgekeerd door 't feit da ik daar mee bezig ben nu en da ik daarover gepraat heb en da ik moeite doe om het aan te passen, vind ik eigenlijk van how goe, ge zijt goe bezig terug. 't Heeft mijn zelfvertrouwen verhoogd, denk ik, door te beseffen van ge zijt ni zo maar ne leerkracht die de kantjes ervan af loopt. Ge wilt er echt aan werken, en da vond ik wel enorm fijn." [Respondent 6; 439-443]

Opvallend is dat de respondenten het allemaal eens waren over het aanwezig zijn van een effect van collegiale visitatie op zelfvertrouwen, maar dat geen enkele respondent een rechtstreeks verband vaststelde met een effect van collegiale visitatie op het concept 'de cognitie over lesgeven'.

6.4.3 Effecten op gedrag of vaardigheden

Alle respondenten zeggen dat ze effecten van de collegiale visitatie ervaren op hun leerkrachtvaardigheden en leerkrachtgedrag. Een meerderheid specificeert dit door te zeggen dat ze nieuwe werkvormen hebben leren kennen door de visitatie en dat ze die vervolgens zelf toepassen. Naast het leren kennen van werkvormen, is een ander beschreven effect dat de observator nieuwe inzichten krijgt om bepaalde onderdelen van de vakinhoud aan te pakken.

"Ja, ja wel ja. Bijvoorbeeld die instructievaardigheden, euhm, daar heb ik heel veel tips over ontvangen he. Als er iemand iets moet lezen bijvoorbeeld. Als ge zegt lees even zo die tekst, dan ge dan altijd zo een paar vragen moet geven, op bord zetten omdat leerlingen eigenlijk altijd graag heel gericht nadenken. Zo van die dingen die ge eigenlijk in een opleiding moet leren, die ik niet heb geleerd, die die tijdens een visitatie door ervaren collega's, en directeurs zitten daar vaak dikwijls ook gewoon als collega he, die dan aangegeven worden. Eigenlijk, eigenlijk heel veel dingen die ik concreet toepas in mijn lessen die anders zijn dan wanneer ik het zou doen uit mijn eigen, komen van tips van visitaties." [Respondent 1, 469-475]

Ook het verbeteren van de instructievaardigheden is een effect dat een meerderheid van de respondenten aangeeft. Een meer ervaren respondent zegt hierover dat één visitatie niet voldoende is om de instructievaardigheden te beïnvloeden. Deze respondent zegt eveneens dat bij eventuele volgende visitaties aan het voorgesprek meer belang zal gehecht worden in functie van het bepalen van een specifieke focus zoals instructievaardigheden.

Een ander effect op gedrag of vaardigheden is het bevestigen of verbeteren van vaardigheden met betrekking tot klasmanagement. Het visiteren en observeren van leerkrachtgedrag tijdens bepaalde situaties in een les hebben ervoor gezorgd dat enkele observerende leerkrachten een bevestiging kregen van hoe zij soortgelijke situaties in hun eigen

lessen aanpakken. Ook zijn er respondenten die aangegeven hebben dat ze op dat vlak nieuwe vaardigheden opgedaan hebben, die ze ook toegepast hebben in de eigen praktijk.

Het aanpassen van de interactie met de leerlingen is een effect van collegiale visitatie dat door enkele respondenten beschreven wordt. Doorheen de verschillende interviews zijn het deze respondenten die vaak verwijzen naar het belang van de leerling in het hele onderwijsproces. Meer specifiek gaat het dan over het aansluiten van de lesinhoud aan de belevingswereld van de leerlingen, de interactie met de leerlingen tijdens de les en het welbevinden van de leerlingen. Verschillende respondenten wijzen op het belang hiervan.

Een motivatie om aan collegiale visitatie te doen, was het verbeteren van het leerkrachtengedrag of de vaardigheden die nodig zijn bij het lesgeven. Als we deze motivatie linken aan de effecten van collegiale visitatie op vaardigheden, zien we een duidelijk verband: we kunnen stellen dat collegiale visitatie op vlak van vaardigheden en gedrag wel degelijk oplevert wat leerkrachten, die aan collegiale visitatie beginnen, verwachten.

6.4.4 Effecten op professionele dialoog

De antwoorden van de respondenten tonen aan dat de collegiale visitatie in mindere mate een effect heeft op het ontstaan of verderzetten van een professionele dialoog tussen de collega's. De respondenten die zich hebben laten visiteren door een collega waar ze op voorhand een vertrouwensband mee hadden, geven aan dat deze band niet versterkt is door de visitaties. Ze stellen wel dat de visitatie een logisch gevolg is van de professionele dialoog die voordien al bestond, een professionele dialoog die gebaseerd is op eenzelfde manier van aankijken tegen het lerarenberoep en het lesgeven. Eén van deze respondenten zegt wel dat zij een sterker teamverband ervaart na de wederzijdse visitaties.

Voor sommige respondenten houdt een collegiale visitatie niet noodzakelijk verband met een uitgebreide professionele dialoog. Leren van elkaar door elkaar te observeren, veronderstelt daarom niet dat er verder intensief wordt overlegd of samengewerkt als de collega een andere visie heeft op het vak. Een andere respondent geeft aan dat de vakwerkgroepen daarin een grote rol kunnen spelen. Binnen een vak is er sowieso overeenstemming tussen de collega's over een groot deel van de vakinhoud. De aanpak daarvan kan verschillen, maar kan in de vakwerkgroep besproken worden en kan daardoor een sterkere professionele dialoog genereren.

“Euhm [denkt na], goh ik denk als als we nu, als we ook al eens per vak zouden gaan kijken, dat dat misschien iets gemakkelijker is. Nu bij godsdienst heb ik dat wel gedaan, maar anders ben ik altijd gaan kijken naar iemand totaal anders. Waardoor dat da soms moeilijker was om

dan die terugkoppeling te maken. Misschien als het dan in de vakgroep zelf is dat er dan ne meer hechteren band uit komt.”[Respondent 3; 274-278]

Eén respondent geeft wel aan een betere professionele dialoog te hebben met enkele collega’s. Deze collega’s waren niet rechtstreeks betrokken bij de visitatie, maar werden wel betrokken bij de resultaten van de visitaties. Deze resultaten hadden immers gevolgen voor hun manier van werken en werkomgeving. De aandacht, die volgens de respondent, niet voldoende naar het werkterrein van deze collega’s ging, kwam er na de visitaties wel.

6.4.5 Effecten op leerlingen

Alle respondenten geven aan te denken dat de collegiale visitatie een effect heeft op de leerlingen waar aan lesgegeven wordt. Twee respondenten hebben concrete voorbeelden gegeven van eigen gedragsveranderingen na de visitaties, die geleid hebben tot effecten bij de leerlingen. Algemeen gesproken is het, volgens de respondenten, echter moeilijk uitspraken te doen over het effect op leerlingen. Verschillende respondenten geven wel dat ze effecten verwachten bij de leerlingen doordat zij voor zichzelf positieve effecten ervaren. En wanneer leerkrachten groeien in hun professionaliteit, zouden de leerlingen daar ook effect van moeten ondervinden.

“Ja, ik ga der vanuit dat dat wel zou, zou moeten he. Want als je visiteert om zelf te groeien als leerkracht, ja da is in functie van uw leerlingen eh.” [Respondent 1; 492-493]

Enkele, meer ervaren, respondenten geven aan dat de visitatie een onderdeel is van hun evolutie als leerkracht doorheen de jaren en dat die evolutie kan bijdragen tot een positieve evolutie bij de leerlingen. Dit is echter, volgens dezelfde respondenten, ook afhankelijk van klasgroep tot klasgroep. Een leerkracht geeft les in functie van het ontwikkelen van de leerlingen en moet zijn praktijk dus aanpassen aan de leerlingen zodat zij een zo groot mogelijke evolutie kunnen doormaken.

6.4.6 Ongewenste effecten

De visiterende collega’s ervaren best een onderlinge vertrouwensband. Het ontbreken ervan kan op twee manieren een ongewenst effect met zich mee brengen. Enerzijds vinden de meeste ondervraagde leerkrachten het moeilijk om werkpunten voor een collega op te sommen, het ontbreken van een onderlinge vertrouwensband is hier een versterkende factor. Zelfs wanneer de collega’s elkaar volledig vertrouwen blijft het moeilijk om elkaar fundamentele werkpunten te geven. Dit kan verklaard worden door het ontbreken van een cultuur, in het Vlaamse secundair onderwijs,

waarbinnen collega's dit wel doen. Sommige respondenten geven letterlijk aan dat het formuleren van werkpunten voor collega's niet hun taak is, maar wel die van de directie. Anderzijds geven enkele respondenten aan dat het moeilijk is om een collega te vinden die zich wil laten visiteren omdat een visitatie, zelfs met een goed uitgevoerd voorgesprek, snel aanvoelt als een beoordeling. Bovendien is het als gevisiteerde collega niet altijd gemakkelijk om, wanneer er toch werkpunten gegeven worden, de werkpunten te aanvaarden. Eén respondent verklaart vragen te hebben bij de subjectiviteit van de observatie.

7 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

7.1 Antwoorden op de onderzoeksvragen

7.1.1 Onderzoeksvraag 1

Onderzoeksvraag één peilt naar de reden waarom en de manier waarop collegiale visitatie momenteel plaatsvindt in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden maken we gebruik van volgende structuur: eerst worden de redenen beargumenteerd, vervolgens beschrijven we het verloop. Om het verloop toe te lichten, beschrijven we eerst de drie fases van collegiale visitatie die aan bod gekomen zijn in de literatuur, daarna beantwoorden we de onderzoeksvraag vanuit een organisatorisch gericht standpunt.

De redenen waarom leerkrachten secundair onderwijs aan collegiale visitatie willen doen kunnen eenvoudig samengevat worden: ze willen van elkaar leren. Op welke vlakken ze van elkaar willen leren, kan opgedeeld worden in twee aspecten: leren van elkaar om de cognitie aan te passen en leren van elkaar om het gedrag en de vaardigheden aan te passen. Het van elkaar leren op cognitief vlak heeft voornamelijk betrekking op het vergroten van het zelfvertrouwen, maar ook dat kan vanuit twee invalshoeken benaderd worden: het aanpassen van de cognitie in functie van zichzelf en het aanpassen van de cognitie in functie van de leerlingen. De andere manier waarop leerkrachten secundair onderwijs van elkaar kunnen leren is van meer praktische aard: het leren van elkaar om het eigen professionele gedrag en de eigen professionele vaardigheden aan te passen. Dit komt neer op het verbeteren van het klasmanagement en het aanpassen van de eigen didactische vaardigheden. Het type motivatie van alle respondenten is extrinsiek, waarvan één respondent een extern gereguleerde en de andere respondenten geïdentificeerde extrinsieke motivatie hebben.

De drie fases waaruit collegiale visitatie bestaat worden door alle respondenten herkend, maar ze worden niet bij elke visitatie toegepast. Het voorgesprek (fase 1) heeft niet bij elke visitatie evenveel aandacht gekregen van de respondenten. Het werd niet vaak gebruikt om de visitatie inhoudelijk voor te bereiden, maar wel om praktische zaken af te spreken. De observatie (fase 2) verloopt grotendeels op dezelfde manier: er zit een collega achteraan in de klas die observeert en noteert. Er kan wel een onderscheid gemaakt worden tussen het gebruiken van een al dan niet gestructureerd observatieformulier. Hoe het nagesprek (fase 3) verloopt, kunnen we opdelen in twee vormen: een nagesprek gebaseerd op een schriftelijk verslag of een nagesprek dat als een los gesprekje in de wandelgangen wordt gepercipieerd.

De praktische organisatie van collegiale visitatie, zoals die momenteel voorkomt in Vlaamse secundaire scholen, verschilt grotendeels van school tot school. In sommige scholen kan het visiteren van een collega op vrijwillige basis, in sommige scholen werd collegiale visitatie door de directie aangehaald als instrument om de professionele vaardigheden van de leerkrachten te verhogen, zonder dat de leerkrachten verplicht werden elkaar te visiteren. In andere scholen werd het visiteren van een collega wel opgelegd door de directie. De collega die men visiteert of laat visiteren is vrij te kiezen. De respondenten van dit onderzoek geven aan dat de keuze van deze collega een verschillende reden kan hebben. Die keuze kan bepaald worden door een vertrouwensband tussen beide collega's, door eenzelfde stijl van lesgeven, omdat het een vakcollega is of omdat de visiterende collega een vrij uur heeft tijdens de les van de collega die zich laat visiteren. Het lessenrooster van de leerkrachten bepaalt in sommige gevallen niet alleen welke leerkracht komt visiteren, maar heeft een grotere rol bij welke lessen of in welke klassen een visiterende collega welkom is.

7.1.2 Onderzoeksvraag 2

De tweede onderzoeksvraag peilt naar de gewenste en ongewenste effecten op cognitie en gedrag die leerkrachten secundair onderwijs in Vlaanderen ervaren. Om deze vraag gestructureerd te beantwoorden, formuleren we eerst welke gewenste effecten ervaren worden op cognitie, vervolgens beschrijven we de gewenste effecten op gedrag. Daarna formuleren we de ongewenste effecten.

De gewenste effecten op cognitie kunnen onderverdeeld worden in twee categorieën: effecten op cognitie (hoe leerkrachten denken over het geheel van lesgeven) en effecten op zelfvertrouwen. De gewenste effecten op cognitie die beschreven worden door de respondenten zijn enerzijds dat er bewuster gereflecteerd wordt over zichzelf in functie van het lesgeven en anderzijds zijn de leerkrachten, door de collegiale visitatie, kritischer geworden over de doelen van de les en

over hun aanpak om deze doelen te bereiken. Op het vlak van zelfvertrouwen merken we drie effecten: dankzij collegiale visitatie krijgen leerkrachten bevestiging dat ze goed zijn in wat ze doen, door te visiteren zijn sommige leerkrachten gerustgesteld over het eigen functioneren als professional en visitatie vergroot het scala van werkvormen, aanpak of instructievaardigheden. Deze drie effecten zijn goed voor het zelfvertrouwen.

De gewenste effecten op gedrag worden in dit onderzoek opgesplitst in twee categorieën: effecten op gedrag/vaardigheden (didactische aanpak en klasmanagement) en effecten op een professionele dialoog met de collega's. Wat gedrag en vaardigheden betreffen, kunnen we concluderen dat leerkrachten secundair onderwijs die aan collegiale visitatie doen hun vaardigheden uitbreiden op verschillende gebieden: ze leren nieuwe didactische werkvormen kennen, ze ontwikkelen andere inzichten in de vakinhoud, ze vergroten het pallet aan instructievaardigheden en ze leren nieuwe manieren om in te spelen op bepaalde klassituaties. Wat de invloed van collegiale visitatie op de professionele dialoog betreft geven de respondenten weer dat ze geen effect ervaren.

We stellen dus vast dat collegiale visitatie effecten heeft op zowel de cognitie als het gedrag van de leerkrachten en dus het persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 2007) beïnvloedt. Een aanpassing van cognitie en gedrag resulteert in professionele ontwikkeling. Een leerkracht die zich professioneel blijft ontwikkelen kan een grote rol spelen in de ontwikkeling van de leerlingen. We kunnen dan ook stellen dat collegiale visitatie, via de invloed op de professionele ontwikkeling van de leerkracht, een onrechtstreeks effect heeft op de leerlingen.

Het antwoord over ongewenste effecten blijft beperkt. Er werden slechts één ongewenst effect ervaren. Het treedt op wanneer de visitatie opgelegd wordt of wanneer het voorgesprek onvoldoende inhoudelijk benut wordt. Het effect waarvan sprake is het ongemakkelijke gevoel dat collega's ten opzichte van elkaar kunnen ervaren tijdens een visitatie. Het dit ongemakkelijk gevoel ontstaat wanneer één van beide collega's, in de rol van de observator of de geobserveerde, de visitatie als een beoordeling ervaart. Het ontbreken van andere ongewenste effecten pleit in het voordeel van collegiale visitatie als instrument om de professionaliteit te verhogen.

7.2 Discussie

7.2.1 Te weinig collegiale visitatie bij leerkrachten

Collegiale visitatie heeft een impact op de professionalisering van leerkrachten. Deze conclusie kunnen we trekken uit dit onderzoek, Bergen en Vermunt (2008) spreken immers van een leeropbrengst voor de leerkracht wanneer zowel cognitie als gedrag van de leerkracht aangepast

worden. De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat zowel op het vlak van cognitie als op het vlak van gedrag, na collegiale visitatie, positieve veranderingen merkbaar zijn bij de leerkrachten en er dus sprake is van een vergroting van de professionaliteit wanneer leerkrachten elkaar visiteren.

Andere studies hebben aangetoond dat leerkrachten een invloed hebben op het leren van leerlingen. Wanneer leerkrachten zich professioneel ontwikkelen, zullen ze de leerlingen in hun persoonlijke ontwikkeling nog beter kunnen ondersteunen. Toch toont Talisonderzoek uit 2013 aan dat slechts 9% van de leerkrachten uit de eerste graad van het secundair onderwijs zich professioneel ontwikkelt door aan collegiale visitatie te doen (Van Hoof, Vanhoof en Van Petegem, 2013).

De vraag rijst dan ook waarom collegiale visitatie, wat leidt tot een verhoging van de professionaliteit, zo weinig toegepast wordt. Op deze vraag wordt deels geantwoord door Hattie (1998), die een aantal persoonlijke redenen opsomt waarom leerkrachten gekant kunnen zijn tegen collegiale visitatie. De leerkracht kan het concept collegiale visitatie niet relevant vinden wanneer hij/zij geen verbanden legt met het eigen functioneren. Het observeren van collega's past niet in het werkrooster, er wordt geen tijd voorzien voor de analyse en het geven van de feedback. Er is weinig of geen betrokkenheid bij de besluitvorming omtrent de collegiale visitatie. Er is te weinig vertrouwen in de collega's of de leiding van de school.

We kunnen ook stellen dat leerkrachten collegiale visitatie zouden kunnen linken aan zich moeten verantwoorden, in plaats van het te zien als een opportuniteit om de eigen professionaliteit te ontwikkelen. Verantwoording en ontwikkeling worden door leerkrachten vaak als tegengestelde factoren gepercipieerd, terwijl ze hand in hand zouden kunnen gaan: wanneer het eigen functioneren ontwikkeld wordt, is het makkelijker de het eigen functioneren te verantwoorden, bovendien kan een verantwoording als minder bedreigend ervaren worden wanneer men zich bewust is van de eigen ontwikkeling.

7.2.2 Aanbevelingen na dit onderzoek

De effecten die uit dit onderzoek naar boven komen, zowel op het vlak van cognitie als van gedrag, tonen aan dat een aantal van de persoonlijke bezwaren, zoals beschreven door Hattie (2008), weerlegd zouden kunnen worden door de leerkrachten zelf, wanneer ze toch een visitatie zouden uitvoeren. Voor de bezwaren rond werkrooster, tijd en besluitvorming, is wel een rol voor de directie weggelegd. Puteh, Kaliannan en Alam (2014) stellen dat de school een context kan creëren waarbinnen collegiale visitatie kan plaatsvinden. Een collegiale visitatie organiseren en uitvoeren is een tijdsintensief proces. Dat wordt door de respondenten aangegeven als grootste nadeel van collegiale visitatie. Het kan dus een taak voor de directie zijn om in de werkroosters tijd en ruimte te

voorzien waarbinnen de leerkrachten aan hun persoonlijke professionele ontwikkeling kunnen werken door uit het isolement te treden en in samenwerkend verband van elkaar te leren door open te staan voor feedback en ondersteuning (Hargreaves en Fullan, 1992).

Het zou te kort door de bocht zijn om enkel directies van scholen aan te bevelen meer in te zetten op collegiale visitatie. Ook de inrichters van het onderwijs, zowel de overheid als de onderwijsnetten kunnen meer werk maken van collegiale visitatie bij leerkrachten. Dit onderzoek toont aan dat leerkrachten positieve effecten ervaren en hun professionaliteit verhoogt, daarom zou door de overheid en de onderwijsnetten, onafhankelijk van een eventuele onderwijshervorming en al dan niet in samenwerkingen met de lerarenopleidingen, meer ruimte kunnen worden voorzien voor de directies zodat deze een context kunnen creëren waarbinnen het mogelijk maken van collegiale visitatie gemakkelijker wordt. Enkele van de hiervoor vernoemde bezwaren om aan collegiale visitatie te doen zouden hiermee ondermijnd kunnen worden. Bovendien is collegiale visitatie een goedkope manier van professionalisering: leerkrachten doen het best op vrijwillige basis, in de eigen professionele context en met een collega waarmee ze een vertrouwensband hebben. Er is dus geen nood aan dure nascholingen op verplaatsing en dat is, in tijden van besparingen in het onderwijs, een extra troef.

De mate waarin de directie van een school een rol kan spelen in het organiseren van collegiale visitatie wordt bemoeilijkt door een precair evenwicht. Enerzijds kan de directie een context voorzien waarbinnen collegiale visitatie in zo goed mogelijke omstandigheden mogelijk wordt, maar anderzijds mag collegiale visitatie als instrument voor professionele ontwikkeling niet opgedrongen worden. Thurlings, van der Veen en De Laat (2012) stellen immers dat een leerkracht best autonoom kan beslissen welke instrumenten hij gebruikt om zich professioneel te ontwikkelen. Concreet kunnen we stellen dat collegiale visitatie verplichten geen goede strategie zou zijn van een directie. Hier kunnen de pedagogische begeleidingsdiensten van de verschillende onderwijsnetten wel een rol spelen: als het initiatief om collegiale visitatie te promoten vanuit de pedagogische begeleiding komt, kan dit een andere uitwerking hebben op leerkrachten die eventueel weerstand hebben tegen collegiale visitatie omdat dit een vorm van controle zou zijn. De pedagogische begeleidingsdiensten kunnen, in perceptie van de leerkrachten, als neutrale partij aanzien worden. Hierdoor kan een verstoring van het precaire evenwicht, zoals hierboven beschreven, vermeden worden. Zij kunnen, eventueel samen met de directie, een aantal instrumenten voorzien die het makkelijker maken om collegiale visitatie op een zinvolle manier uit te voeren.

In de lerarenopleiding wordt wel ruimte gemaakt voor collaboratieve werkvormen om van elkaar te leren, jonge leerkrachten zijn het daardoor gewoon om niet alleen in een klas te staan. Niet alleen zit er tijdens stagebezoeken een observator in het klaslokaal, ook medestudenten zien elkaar

vaak aan het werk en leren door de feedback die ze elkaar geven. Wanneer leerkrachten enkele jaren alleen voor de klas staan, ervaren ze een ongemakkelijk gevoel als er wel iemand komt observeren. Jonge leerkrachten zijn dan ook een goede doelgroep om collegiale visitatie bij onder de aandacht te houden. Op die manier introduceert een nieuwe generatie leerkrachten collegiale visitatie in een school, waardoor het bespreekbaar gemaakt kan worden en met die nieuwe generatie leerkrachten kan doorgroeien in de schoolcultuur.

Dit onderzoek is gebaseerd op interviews met leerkrachten waarvan de meesten een spontane versie van een collegiale visitatie hebben uitgevoerd. Deze beperkte ervaring heeft onder andere tot gevolg dat niet elke fase, die door Robbins (1991) beschreven wordt, grondig wordt uitgevoerd. Het belang van de eerste fase, het voorgesprek, wordt door de respondenten van dit onderzoek nogal snel onderschat. Zij geven zelf aan dat ze, indien ze hier meer aandacht aan zouden hebben besteed, meer uit de visitatie zouden hebben kunnen leren. Om dit te vermijden zouden scholen, eventueel op aangeven van de pedagogische begeleidingsdiensten, een formulier kunnen ter beschikking stellen dat als blauwdruk kan dienen voor een voorgesprek. Het is dan wel belangrijk dat geëxpliciteerd wordt dat het document een leidraad is en naar persoonlijk aanvoelen aangepast kan worden. Ook voor de tweede fase, de observatie, kunnen richtlijnen opgesteld worden. De rol die de observator aanneemt is belangrijk voor het welslagen van de visitatie. Deze rol hangt ook nauw samen met het voorgesprek. Daar wordt immers vastgelegd wat de observator als focus neemt tijdens de observatie. Bovendien wordt daar ook beste geëxpliciteerd dat de visitatie niet als beoordeling bedoeld is. Wanneer een van beide participanten dit toch ervaart, gaat een deel van de waarde van de visitatie verloren. Tijdens de derde fase, het nagesprek, wordt door de observator feedback gegeven aan de gevisiteerde collega. Die feedback moet effectief zien om betekenis te kunnen hebben in functie van de professionele ontwikkeling (Thurlings, Van der Veen en De Laat, 2012). Om er mee voor te kunnen zorgen dat de feedback op een manier gegeven wordt dat deze als effectief ervaren wordt, kan ook hiervoor een leidraad opgesteld worden. Om het precare evenwicht tussen structuur en persoonlijke inbreng niet te verstoren, is het van groot belang dat deze documenten ter beschikking gesteld worden, maar dat de leerkrachten er verder hun persoonlijke invulling aan kunnen geven. Een andere mogelijkheid is dat leerkrachten zelf het initiatief blijven nemen om elkaar te visiteren, en dat ze zich bewust zijn van het belang van enkele formele onderdelen van de visitatie zodat deze tot de grootst mogelijke opbrengst leidt.

7.3 Beperkingen van het huidig onderzoek

De resultaten van dit onderzoek zijn gebaseerd op data die verzameld is bij negen respondenten. Acht van deze respondenten geven les in de tweede en/of derde graad van het secundair onderwijs, slechts één leerkracht geeft les in de eerste graad. Boeije (2005) stelt wel dat er bij kwalitatief onderzoek geen noodzaak is om een grote groep respondenten te bevragen, maar hoe meer respondenten, hoe groter het potentieel van de verzamelde data. De kracht van kwalitatief onderzoek zit vervat in het diepteonderzoek, wat rijke informatie kan opleveren over een beperkte groep respondenten. Een beperking van kwalitatief onderzoek is dat er niet voldoende respondenten bevraagd kunnen worden om uitspraken te doen over de gehele populatie. Dit onderzoek kan dan ook geen uitspraken generaliseren naar de hele populatie leerkrachten secundair onderwijs in Vlaanderen. Een beperking die het gevolg is van het aantal respondenten in dit onderzoek heeft te maken met een aantal variabelen die niet in rekening gebracht kunnen worden. Zo hebben we geen onderscheid kunnen maken tussen de motivatie voor of het verloop of de effecten van collegiale visitatie bij leerkrachten uit de verschillende graden van het secundair onderwijs. Ook om verschillen tussen onderwijsnet of ervaring in kaart te brengen, werd niet voldoende data verzameld.

Het semigestructureerde interview wordt door 't Hart, Boeije en Hox (2005) omschreven als een van de typische methodes van dataverzameling bij kwalitatief onderzoek. Cohen, Manion en Morrison (2007) stellen dat het, bij het opstellen van een interviewleidraad, en tijdens het interviewen zelf, niet eenvoudig is voor onderzoekers om vooringenomenheid te vermijden. Om diepgang te krijgen in de verzamelde data, is het noodzakelijk dat er tijdens de interviews een interactie ontstaat tussen de interviewer en de geïnterviewde (Mortelmans, 2013). Dit onderzoek werd opgebouwd en uitgevoerd door één onderzoeker, waardoor de mogelijkheid tot vooringenomenheid tijdens de interactie met de geïnterviewde niet uit te sluiten valt. Een bijkomende beperking van dit onderzoek is dat er geen triangulatie is toegepast bij het verzamelen van data.

7.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

We kunnen enkele aanbevelingen voor verder onderzoek formuleren. Zo zou het, in het kader van de generaliseerbaarheid een meerwaarde kunnen zijn om een grotere groep respondenten te bevragen. Verder is dit onderzoek niet diep ingegaan op de verschillende types van motivatie uit meerdere motivatietheorieën. Ook daar liggen dus mogelijkheden voor vervolgonderzoek. Uit dit onderzoek is ook gebleken dat collegiale visitatie vaak spontaan ontstaat en dat de respondenten er

niet veel ervaring mee hebben. Vervolgonderzoek zou de respondenten van dit onderzoek verder kunnen volgen en een eventuele evolutie in het fenomeen collegiale visitatie kunnen beschrijven.

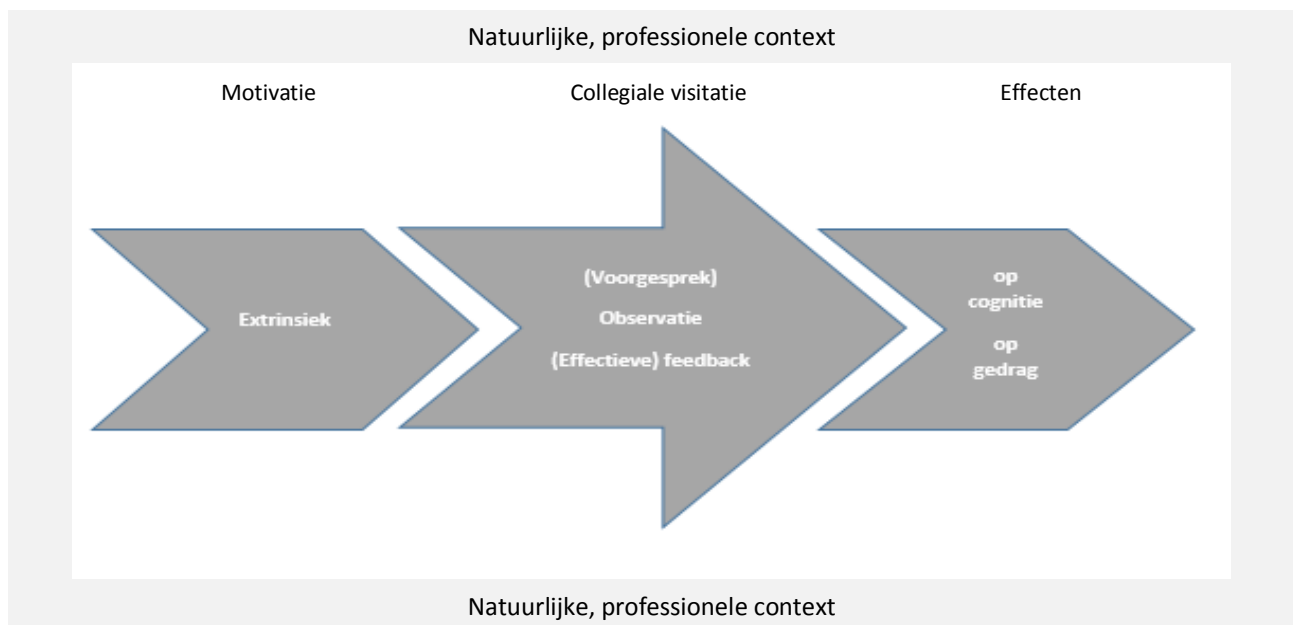
Talisonderzoek van 2013 toont aan dat in Vlaanderen slechts 9% van de leerkrachten van de eerste graad secundair onderwijs frequent lessen van andere leraren observeert en daar feedback over formuleert (Van Hoof, Vanhoof en Van Petegem, 2013). Er zijn dus mogelijkheden om de 91% leerkrachten, eerste graad secundair onderwijs, die dit niet doen te bevragen naar hun motivatie daaromtrent. Daar kan ook een onderzoek aan gekoppeld worden dat peilt naar de redenen waarom zo weinig leerkrachten secundair onderwijs aan collegiale visitatie doen. We moeten hier wel meteen een beperking van het Talisonderzoek bij vermelden: het beperkt zich namelijk, voor het secundair onderwijs, tot leerkrachten uit de eerste graad. Om gegeneraliseerde uitspraken te kunnen doen over het, al dan niet, samenwerkend leren van de leerkrachten uit de tweede en derde graad van het secundair onderwijs door collegiale visitatie, in vergelijking met de referentielanden, is daar dus ook bijkomend onderzoek wenselijk.

Dit onderzoek benadert collegiale visitatie op microniveau en onderzoekt dus hoe leerkrachten het toepassen in, en er van leren voor, hun lespraktijk. We hebben in het kader van de resultaten van dit onderzoek enkele aanbevelingen geformuleerd voor directies en pedagogische begeleidingsdiensten van secundaire scholen en voor de overheid, maar vervolgonderzoek zou kunnen uitwijzen of deze aanbevelingen haalbaar en effectief zijn. Er kan onderzocht worden welke maatregelen een directie wil en/of kan nemen om een klimaat te scheppen waarbinnen collegiale visitatie mogelijk is of wordt. De specifieke rol van pedagogische begeleidingsdiensten, instanties die nascholingen aanbieden en de overheid kunnen ook nog verder onderzocht worden.

De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat de leerkrachten die elkaar visiteren positieve effecten merken op hun professioneel gedrag in de lespraktijk. De effecten werden in dit onderzoek beschreven, maar vervolgonderzoek zou aandacht kunnen besteden aan effectmeting om de grootte van de verschillende effecten te kunnen vaststellen en toelichten. Dit kan leiden tot een gerichtere aanpak van collegiale visitatie waardoor de effectiviteit ervan zou kunnen vergroten. Hier kan eventueel onderzoek dat effecten van nascholingen vergelijkt met effecten van collegiale visitatie. Momenteel besteden scholen in Vlaanderen een bepaald budget aan nascholingen die niet allemaal een meerwaarde hebben. Collegiale visitatie kan een alternatief zijn dat enerzijds wel investeringen vraagt van een school in zake organisatie van lessenroosters, maar dat anderzijds goedkoper is omdat het binnen de school uitgevoerd kan worden.

7.5 Algemeen besluit

Om dit onderzoek te besluiten kunnen we drie stellingen poneren over collegiale visitatie in secundaire scholen in Vlaanderen: leerkrachten secundair onderwijs in Vlaanderen doen aan collegiale visitatie om te kunnen bijleren zodat de professionaliteit verhoogt, hun motivatie is extrinsiek. De manier waarop de collegiale visitatie toegepast wordt, verschilt van school tot school en van leerkracht tot leerkracht, meestal wordt geen voorgesprek gehouden en de feedback is niet altijd even effectief. Desalniettemin kunnen we stellen dat collegiale visitatie positieve effecten heeft op zowel de cognitie als het gedrag en dus op het proces van de professionele ontwikkeling van leerkrachten secundair onderwijs in Vlaanderen. Figuur 5 geeft schematisch weer hoe collegiale visitatie in secundaire scholen in Vlaanderen wordt toegepast.



Figuur 5. Collegiale visitatie zoals toegepast

8 REFERENTIES

8.1 Bibliografie

- Bergen, T., & Vermunt, J. (2008). Het leren van leraren op de werkplek. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4), 45-53.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.
- Boreen, J., Niday, D., Potts, J., & Johnson, M. K. (2009). *Mentoring beginning teachers: guiding, reflecting, coaching*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Cautreels, P. (2008). *Met beginnende leraren op weg naar professionaliteit*. Mechelen: Plantyn.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Abingdon: Routledge.
- Commissie Monard. (2014). *Evaluatie pedagogische begeleidingsdiensten, permanente ondersteuningscellen en vzw samenwerkingsverband netgebonden begeleidingsdiensten*. Brussel. Opgeroepen op 11 28, 2015, van <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2014/doc/02-10-bijlagen-overkoepelend-rapport.pdf>
- de Vries, P., Slijpen, M., & Slump, J. (2009). *De professionele leraar: handboek voor de lerende leraar*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of global pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D., & Sondervorst, R. (2004). Samen voor de spiegel: een werkboek over de begeleiding van beginnende leraren. *Cahiers voor didactiek*(17), 28-33.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. Californië: Sage.
- Farooq, O., Zeshan, A., Hafeez, A., & Ul Hassan, M. (2015). Perceptions of teachers towards active learning through peer teaching and peer assessment. *Language in India*, 15(3), 149-157.
- Glazer, E. M., & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and teacher education*(22), 179-193.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: transforming teaching in every school*. Abingdon: Taylor & Francis Group.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice. *Teaching and teacher education*(22), 1055-1067.

- Hattie, J. (2008). *Visible learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Hopkins-Thompson, P. A. (2000). Colleagues helping colleagues: mentoring and coaching. *NASSP Bulletin*, 84(617), 29-36.
- Kelchtermans, G. (2007). Teachers self-understanding in times of performativity. *International research on the impact of accountability systems. Teacher education yearbook XV*, 13-30.
- Kyriacou, C. (1998). *Essential teaching skills*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Middelburg: Bazalt.
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Meirink, J. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Piot, L., Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). De beroepsbeleving van beginnende leerkrachten in concentratiescholen. *Pedagogische studiën*, 130-146.
- Puteh, F., Kaliannan, M., & Alam, N. (2015). Learning for professional development via peers: a system theory approach. *Procedia social and behavioral sciences*(172), 88-95.
- Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ruud de Moor Centrum. (sd). Achtergrondinformatie peer coaching. Opgeroepen op december 8, 2015, van <http://www.ou.nl/web/look-dossiers/peercoaching/achtergrondinformatie>
- Smaling, A. (1994). The pragmatic dimension. Paradigmatic and pragmatic aspects of choosing a qualitative or quantitative method. *Quality and quantity*(28), 233-249.
- Stevens, J., Coenjaerts, D., & Van Horebeek, G. (1998). *Praktijkbegeleiding van docenten: in het perspectief van onderwijskwaliteit en professionaliteit*. Leuven: Garant.
- 't Hart, H., & Boeijs, H. (2005). *Onderzoeksmethoden*. (J. Hox, Red.) Den Haag: Boom Uitgevers.
- Thurlings, M. (2012). *Peer to peer feedback: A study on teachers' feedback processes*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Thurlings, M., van der Veen, D., & de Laat, M. (2012). *Professionaliteit van docenten: Het belang van peers*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.
- Van Hoof, J., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2013). *Talis 2013: Teaching and learning international survey: Professionele ontwikkeling en samenwerking van leraren en schoolleiders in Vlaanderen*.
- Van Petegem, P., & Cautreels, P. (2011). Collegiale visitatie... een krachtige stimulans voor kwaliteitszorg. *Kwaliteitszorg in het onderwijs*(30), 27-41.

- Van Petegem, P., Cautreels, P., & Sollie, M. (2007). Collegiale visitatie: doelen, methodologie en evaluatie. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 8(4), 361-379.
- Vanhoof, J., Van de Broek, M., Penninckx, M., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren: Principes die motiveren, inspireren én werken*. Leuven: Acco.
- Varah, C. J. (1990). *Teachers' collegial consultation: a case study of dyadic interaction*. University of British Columbia.
- Woodman A, R. J., & Parappilly, M. B. (2015). The effectiveness of peer review of teaching when performed between early-career academics. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(1).
- Zuylen, J. G. (1999). *Professionalisering van docenten*. Tilburg: Meso Consult.

8.2 Figuren en tabellen

| | | |
|------------------|--|----|
| <i>Figuur 1.</i> | Professionele ontwikkeling | 13 |
| <i>Figuur 2.</i> | Schematische voorstelling zelf-determinatietheorie (Deci & Ryan, 2000) | 16 |
| <i>Figuur 3.</i> | Collegiale visitatie | 18 |
| <i>Figuur 4.</i> | Codeboom | 22 |
| <i>Figuur 5.</i> | Collegiale visitatie zoals toegepast | 45 |
| Tabel 1: | Kenmerken respondenten | 20 |

9 BIJLAGEN

9.1 Bijlage 1: Interviewleidraad (zie Crom)

9.2 Bijlage 2: Geluidsbestanden interviews (zie CD-rom)

9.3 Bijlage 3: Verbatim uitgeschreven interviews (zie CD-rom)

9.4 Bijlage 4: Nvivo-bestand (zie CD-rom)

9.5 Bijlage 5: Tabellen matrix queries (zie CD-rom)