

Academiejaar: 2013 – 2014

Tweedesebestemesterexamenperiode

## Collegiale observaties en feedback in het Vlaams secundair onderwijs: een exploratieve studie naar de percepties en ervaringen van leraren.

Masterproef II neergelegd tot het behalen van de graad van

Master of Science in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Promotor: Dr. Tuytens Melissa

01107097

Philipsen Brent



Ondergetekende verklaart dat de inhoud van deze masterproef geraadpleegd en/of gereproduceerd mag worden mits bronvermelding.

Brent Philipsen



## DANKWOORD

Het succes van een individueel ontworpen werk is zelden te danken aan het individu op zich. Ook deze masterproef kon slechts tot stand komen door een meer dan welkome bijdrage van een aantal personen. Ik heb met een groot vertrouwen, de nodige gedecideerdheid en een vigilante blik aan deze masterproef gewerkt. Van begin tot einde heeft het onderwerp mij in grote mate kunnen boeien, iets wat alleen nog maar is toegenomen nu deze masterproef af is en de resultaten, beperkingen en meerwaarde naar voor zijn gekomen. Zoals ik al zei is dit enkel mogelijk door een gerichte ondersteuning van een aantal mensen die ik hier graag even voor wil bedanken.

Als eerste zou ik mijn promotor Dr. Tuytens Melissa uitvoerig willen bedanken. Tijdens mijn volledige masteropleiding heeft u gezorgd voor de nodige positieve feedback, de alternatieve visies, de theoretische en praktische ondersteuning en vooral voor een positieve kijk naar de mogelijke meerwaarde van deze masterproef. U was steeds bereikbaar en bereid om hulp te bieden en u heeft er mede voor gezorgd dat ik de drijfkracht, energie en moed had om met deze masterproef door te zetten.

Vervolgens richt ik mijn dankwoord graag naar de participerende school voor dit onderzoek. Ik denk hierbij specifiek aan de directie die meteen in dit project geloofde en mij de kans heeft geboden dit onderzoek te kunnen uitvoeren. Ook uw moeite en energie om de nodige participanten te vinden worden in grote mate van dank geapprecieerd. Niet enkel de schooldirectie, maar ook de participerende leraren verdienen een groot woord van dank. Zonder de inzet van deze tien leraren kon dit onderzoek niet plaatsvinden. Bedankt dat u in uw drukke agenda toch nog de plaats, energie en de wil zag om aan dit project deel te nemen.

Verder richt ik mij tot alle vrienden en familie die mij hebben voorzien van raad, bemoedigende woorden en oprechte interesse toonden in mijn onderzoek. Zeer specifiek wil ik hierbij Tim, Mario, Linne en Dorien bedanken. Naast de wijze woorden en de nodige steun wil ik Didier en Jonas ook nog bedanken voor het nalezen van deze masterproef.

Tot slot gaat een zeer groot woord van dank uit naar mijn ouders. Dankzij hen kreeg ik de mogelijkheid om deze studie aan te vatten en werd ik voorzien van de nodige wekelijkse steun en bemoedigende woorden om door te blijven zetten. Mijn moeder wil ik graag ook nog bedanken voor het nalezen van deze masterproef.



## Inhoud

Abstract .....	2
Theoretisch kader .....	4
Een veelheid aan termen.....	4
Professionele leergemeenschappen .....	5
Effecten .....	6
Peer support.....	7
Peer coaching. ....	8
Peer observatie. ....	10
Feedback.....	14
Collegiaal vertrouwen .....	15
Belang van reflectie.....	17
Probleemstelling.....	18
Onderzoeksvragen .....	19
Methodologie.....	20
Onderzoeksdesign .....	20
Algemene beschrijving .....	20
Onderzoeksinstrument.....	22
Participanten.....	23
Omschrijving leraren.....	23
Omschrijving school.....	25
Bereiken van de participanten. ....	25
Dataverzameling.....	26
Documenten.....	26
Data-analyse .....	27
Transcriptie.....	27
Coderen. ....	27
Analyse.....	27
Kwaliteitscriteria .....	28
Validiteit.....	28
Betrouwbaarheid. ....	29
Resultaten .....	29
Algemeen en schoolcontext.....	29

Percepties collegiale observaties en feedback voor deelname aan peer observatieproject.....	31
Pro. ....	31
Contra. ....	32
Motivatie deelname .....	33
Ervaringen na deelname aan peer observatieproject .....	35
Feedback geven. ....	35
Feedback krijgen. ....	35
Geobserveerd worden.....	36
Observeren.....	37
Peer support.....	37
Percepties collegiale observaties en feedback na deelname aan peer observatieproject .....	38
Collegialiteit. ....	39
Professionalisering .....	39
Toekomstgericht.....	39
Werklast en algemene aanbevelingen.....	40
Discussie.....	41
Implicaties voor beleid en praktijk.....	44
Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	45
Referenties.....	47
Bijlagen .....	51
Bijlage 1: Pre-observatie document (basis).....	51
Bijlage 2: Observatieformulier (basis) .....	52
Bijlage 3: Reflectieformulier (basis) .....	53
Bijlage 4: Handleiding masterproef.....	54
Bijlage 5: Gehanteerde PowerPoint tijdens voorstelling handleiding .....	62
Bijlage 6: Checklist matrices en codeerschema's.....	64
Bijlage 7: Interviewleidraad pre (semi-gestructureerd).....	80
Bijlage 8: Interviewleidraad post (semi-gestructureerd) .....	81
Bijlage 9: Interviewleidraad directie (semi-gestructureerd).....	82
Bijlage 10: Informed Consent .....	83





### Abstract

Deze masterproef omvat een exploratieve studie naar de percepties en ervaringen van leraren uit het Vlaams secundair onderwijs ten aanzien van collegiale observaties en feedback. Hierbij worden de percepties voor en na een deelname aan een peer observatieproject nagegaan, alsook de ervaringen m.b.t. het observeren, geobserveerd worden, feedback geven en feedback krijgen. Daarnaast wordt er tevens nagegaan welke motivationele aspecten van invloed zijn op de deelname van de participanten. De participanten zijn tien leraren uit een Vlaamse secundaire school, behorend tot het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs en onder de koepel van het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs. De participanten vormen naar vrije keuze duo's en observeren minimum één les bij elkaar en houden achteraf een feedbackgesprek. Via semi-gestructureerde interviews worden de bevindingen van de participanten bevraagd. Van deze interviews worden transcripties gemaakt, deze worden vervolgens gecodeerd met tot slot de analyse. Uit het onderzoek blijkt dat het merendeel van de leraren positieve mogelijkheden ziet voor de eigen onderwijskundige aanpak en collegiale observaties algemeen als leerrijk ziet, maar dat ze zich tegelijkertijd onwennig en onzeker voelen. Vooral de angst voor het maken van fouten, het 'openzetten' van de vertrouwde veilige omgeving en de gewoonte om alleen in een klas te staan, komen naar voor. Na het uitvoeren van collegiale observaties en het geven van feedback wordt deze angst in werkelijkheid weinig ervaren en zijn de bevindingen in grote mate positief. Het merendeel van de leraren geeft vooral aan zich meer bewust te zijn van hun onderwijsaanpak, die anders zo vanzelfsprekend lijkt.

*Sleutelwoorden:* collegiale observaties, feedback, peer support, collegiaal vertrouwen



## Theoretisch kader

### Een veelheid aan termen

Collegiale observaties en feedback in het onderwijs kunnen vanuit de nationale en internationale literatuur onder een heel aantal termen en invullingen vallen. Een eerste vaststelling is het feit dat een strikt onderscheid binnen deze terminologieën niet eenvoudig is. Elke onderzoeker werkt vanuit een eigen waarden- en interpretatiekader, zodanig dat er vaak (onbedoeld) enige overlap is tussen de termen. Het gehanteerde terminologiegebruik vraagt dus om enige nuancering.

Uit de literatuur blijkt sterk het wederkerend belang van de professionele ontwikkeling van leraren (Amrein-Beardsley & Popp, 2012; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Huston & Weaver, 2008; Jewett & MacPhee, 2012; Johnson, 2003; Little, 1990, 2002; Louis & Marks, 1998; Louis, Marks, & Kruse, 1996; Moolenaar, Slegers, & Daly, 2012; Sellars, 2012; Shernoff et al., 2011; Siddiqui, Jonas-Dwyer, & Carr, 2007; Singh & Billingsley, 1998; Sullivan, Buckle, Nicky, & Atkinson, 2012; Van Maele & Van Houtte, 2011; Wahlstrom & Louis, 2008). Binnen deze professionele ontwikkeling wordt er veel waarde gehecht aan feedback, waardoor het belang van feedback voor de ontwikkeling van leraren in hun beroep al voldoende onderschreven, onderbouwd en bewezen is. Hoe deze professionele ontwikkeling verder vorm wordt gegeven, verschilt sterk tussen de verschillende bronnen. Door het lezen van de literatuur zijn er vier centrale elementen, met betrekking tot de professionele ontwikkeling van leraren, die naar voor komen. Zo is er de professionele leergemeenschap, peer coaching, peer observatie en peer feedback. Deze elementen kunnen in zekere mate op een hiërarchische manier geordend worden.

De professionele leergemeenschap kan gezien worden als het overkoepelend geheel, waarbinnen peer coaching gebruikt kan worden om de professionele ontwikkeling na te streven. Peer observatie kan op zijn beurt dan weer een activiteit zijn van het peer coachingsproces. Tot slot is het de feedback die tussen de leraren wordt uitgewisseld, die moet leiden tot een reflectieve dialoog waarbij de leraar zijn eigen leer- en ontwikkelingsproces kritisch bekijkt (Sellars, 2012). Het volgende model geeft weer hoe de verschillende elementen passen binnen het geheel van de professionele ontwikkeling van leraren. Dit model, zoals weergegeven in figuur 1, is specifiek gericht naar het onderwerp van deze masterproef en is slechts een mogelijke invulling van hoe men professionele ontwikkeling kan nastreven.



*Figuur 1.* Ordening theoretische aspecten

### **Professionele leergemeenschappen**

Rond de professionele leergemeenschappen (PLG) is reeds veel onderzoek verricht en ook de concrete invulling ervan is erg breed. Zowel peer coaching als peer observatie kunnen een onderdeel zijn van de continue professionele ontwikkeling van leraren, die vorm gegeven kan worden binnen een professionele leergemeenschap. De term professionele ontwikkeling kan dus gezien worden als een onderdeel van de professionele leergemeenschap, maar daarnaast valt dit ook te zien als een doel van de professionele leergemeenschap. Naar leraren toe valt een professionele leergemeenschap te definiëren als een collaboratief en continu proces waarbij leraren (of andere personeelsleden) collectief en constructief inspanningen leveren om te werken aan hun specifieke professionele ontwikkeling, ten behoeve van het welbevinden van de leraren en de leerprestaties van de leerlingen (Little, 2002; Louis & Marks, 1998; Rigelman & Ruben, 2012; Takahashi, 2011; Van Maele & Van Houtte, 2011; Wahlstrom & Louis, 2008).

Louis et al. (1996) geven in hun onderzoek naar de mogelijke effecten van PLG reeds aan dat de klaspraktijk van leraren een prominente context inneemt in het uitoefenen van hun beroep, maar dat dit gezinszins gezien mag worden als de enige context van hun beroep. De school als organisatie en de collegialiteit t.o.v. de andere personeelsleden vormen een grotere, overkoepelende context die een invloed uitoefent op de algemene tevredenheid van leraren binnen hun beroep en de effectiviteit van PLG (Louis et al., 1996). In het Vlaams onderwijs wordt het belang van collegialiteit ook duidelijk wanneer de basiscompetenties voor leraren bekeken worden. De leraar moet namelijk zijn rol als lid van het schoolteam opnemen en een verdere specificering hiervan stelt dat een leraar moet kunnen samenwerken, overleggen, in dialoog gaan, feedback verwerken en reflecteren met betrekking tot het eigen pedagogisch en didactisch handelen (Onderwijs Vlaanderen, 2008).

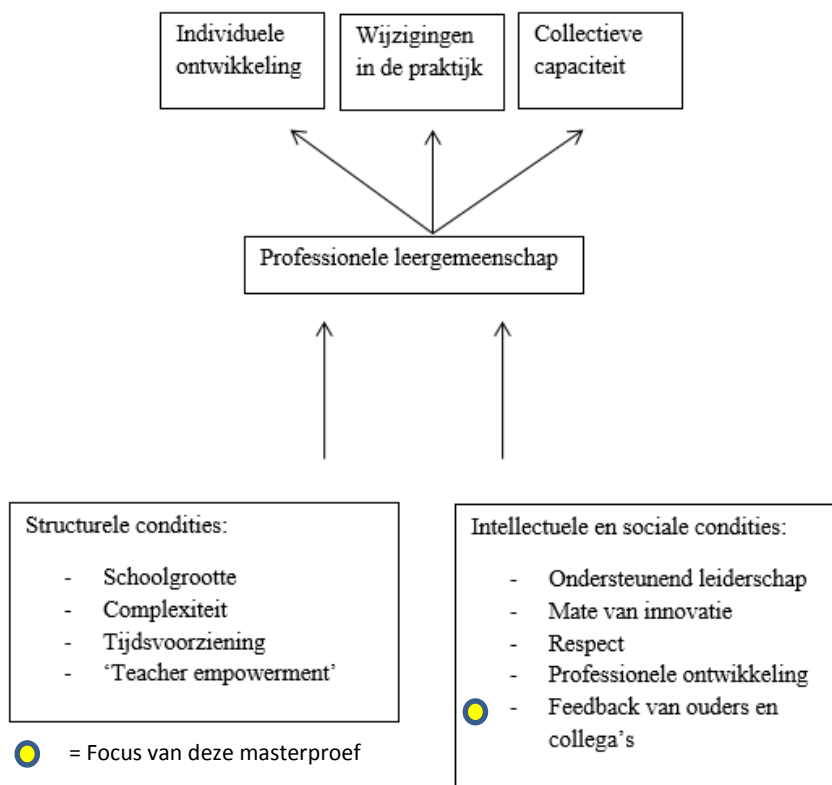
De PLG sluiten, door hun focus op de invloed van sociale processen op de persoonlijke betekenisverlening, aan bij het sociaal constructivisme van Vygotsky (Takahashi, 2011). Tevens worden de PLG door Takahashi (2011) ook onder de socioculturele theorie van Vygotsky geplaatst, die stelt dat de cultuur waarbinnen beliefs en sociale verhoudingen voorkomen, een belangrijk aandachtspunt is. Binnen de PLG vormen de individuen mee de omgeving, maar worden ook zij gevormd door die omgeving. Hierdoor kan de omgeving dus niet los van het individu gezien worden (Takahashi, 2011), maar steeds in een onderlinge wisselwerking waarbij individuele en collectieve visies de concrete invulling mee bepalen. Wahlstrom en Louis (2008) vullen dit verder aan door te stellen dat PLG onder andere een wisselwerking omvat, waarbij praktijken, waarden en normen, via reflectieve dialogen, gedeeld worden.

**Effecten.** Lorna Collier (2011) schrijft in haar interview met Linda Darling-Hammond dat wanneer leraren gebruik maken van PLG, dit bevorderlijk is om langer in het werkveld te blijven en dit beter tegemoet komt aan de individuele noden van de leerlingen. Wahlstrom en Louis (2008) en Louis en Marks (1998) wijzen tevens op de verschillende rollen die leraren binnen de PLG kunnen aannemen en de mogelijke voordelen die dit kan bieden. Door een collectieve focus op het leren van leerlingen te hanteren, kunnen leraren hun activiteiten zo construeren dat de mogelijkheden voor het leren van de leerlingen maximaal ontdekt en benut worden (Little, 1990; Louis & Marks, 1998).

Het onderzoek van Takahashi (2011) met betrekking tot collectieve efficacy toont aan dat deze efficacy verbonden is met het aantal netwerken dat een leraar binnen een school heeft, waarbij men onder netwerken de verschillende collegiale relaties verstaat (Moolenaar et al., 2012). Little en Horn (2010) stellen dat reacties en conversaties in deze netwerken vaak een normaliserend karakter hebben, zodat problemen of vragen worden gedefinieerd als eigen aan het lesgeven. Leraren worden aangemoedigd om hun begrip te herconstrueren waarbij er gezorgd wordt voor geruststelling en solidariteit (Little & Horn, 2010). Hoe meer netwerken leraren hebben binnen een school, hoe meer ze zichzelf capabel zien om door te dringen tot alle leerlingen en hen te motiveren (Moolenaar et al., 2012). Dit toont aan dat PLG doorwerken tot op het niveau van de leerlingen.

Men dient echter steeds in het achterhoofd te houden dat PLG niet allemaal gelijkaardig opgebouwd zijn of een gelijkaardig succes kennen. Wanneer men bepaalde elementen uit succesvolle leergemeenschappen overneemt, dient men rekening te houden met de contextuele factoren van de oorspronkelijke PLG. Daarnaast zijn ook de eigen contextuele factoren van belang en het kan gebeuren dat PLG niet het gewenste effect hebben (Little, 2003; Louis et al., 1996). In haar onderzoek geeft Little (1990) een model weer wat zij definieert als de ‘optimistische belofte’ [vrije vertaling] van PLG, waarbij PLG kunnen resulteren in een verhoogde collectieve capaciteit, effectieve wijzigingen in de praktijk en een betere individuele ontwikkeling. Wanneer dit model geïntegreerd wordt in het model van Louis et

al. (1996), dat de beïnvloedende condities t.a.v. PLG weergeeft, resulteert dit in het onderstaande model zoals te zien bij figuur 2.



*Figuur 2.* Geïntegreerd framework m.b.t. professionele gemeenschappen. Gebaseerd op: Little, (2003) en Louis et al. (1996)

Het zijn de structurele condities (schoolgrootte, complexiteit, tijdsvoorziening en 'teacher empowerment'<sup>1</sup>) en de intellectuele en sociale condities (ondersteunend leiderschap, mate van innovatie, respect, cultuur van professionele ontwikkeling en het omgaan met feedback van ouders en collega's) die bepalen in welke mate PLG een meerwaarde kunnen bieden (Louis et al., 1996; Louis & Marks, 1998). Het voorgaande model uit figuur 2 is een duidelijke weergave van het groter conceptueel kader van PLG en de verschillende variabelen. In deze masterproef ligt de focus op de sociale condities en meer bepaald op de feedback komende van collega's.

### Peer support

Het aspect peer support omvat het ruimere geheel aan ondersteuning die peers, op verschillende manieren en met verschillende doelen, aan elkaar geven. Deze sociale ondersteuning tussen leraren kan resulteren in een positief effect op de prestaties van de leerlingen, maar hierbij dient men wel in het achterhoofd te houden dat de mate waarin deze onderlinge sociale ondersteuning voorkomt, hier een grote rol in speelt (Louis & Marks, 1998). Singh en Billingsley (1998) proberen in hun onderzoek zich

<sup>1</sup> Teacher empowerment: mate van autonomie voor leraren.

met een deel van hun vragen te richten op peer support. De verschillende gemeten onderdelen in het onderzoek van Singh en Billingsley (1998) zijn vooral gericht op het feit of collega's dezelfde overtuigingen hebben, de schoolregels allen consequent uitvoeren, de mate van samenwerking en de onderlinge ondersteuning. Singh en Billingsley (1998) tonen in hun onderzoek aan dat peer support het grootste directe effect heeft op professionele betrokkenheid van leraren.

Deze vaststelling wordt door Little (2002) aangevuld door te stellen dat de condities voor leren en onderwijzen zullen verbeteren, wanneer leraren collectief hun onderwijskundige routines in vraag stellen en nieuwe concepten verkennen, waardoor het belang van peer support naar voor komt. Leraren zijn op die manier actief betrokken in het ondersteunen van de eigen en collectieve professionele groei (Little, 2002). Bij deze collegiale ondersteuning volgen leraren bepaalde conversationele patronen waar Little en Horn (2010) de mogelijkheid zien om individuele kennis, vaardigheden en ervaringen te delen.

Binnen de conversaties tussen leraren onderling is er volgens Kuusisaari (2013) een onderscheid te maken naar verschillende gespreksvormen. Allereerst omschrijft ze het procedureel gesprek waarbij er overleg wordt gepleegd inzake praktische zaken die betrekking hebben op de samenwerking tussen leraren onderling. Zo is er als voorbeeld het samen uitwerken van een standaard lessenreeks. Vervolgens is er ook het onderwijs-experimenterend gesprek waarbij er eveneens praktische regelingen besproken worden, maar met als verschil met de eerder vernoemde vorm, dat er nu specifiek een focus ligt op het experimenteren op onderwijsniveau (Kuusisaari, 2013). Verder omschrijft ze het ervaringsgericht gesprek en zoals de naam het reeds doet vermoeden, plegen de leraren hier overleg met betrekking tot hun eigen onderwijservaringen, dit zowel voor nieuwe als voor gekende praktijken. Tenslotte spreekt Kuusisaari (2013) over wat volgens haar de meest belangrijke vorm van overleg is: het ontwikkelingsgericht gesprek. Hier richten de leraren zich op het ontwikkelen en ontwerpen van vernieuwende onderwijspraktijken.

Concluderend biedt het delen van vakspecifieke en pedagogische kennis onder andere een aanzet tot reflectie, een toename van het zelfvertrouwen, het stellen van (persoonlijke) grenzen, een continue professionalisering, het geven en krijgen van morele steun, een toename van effectiviteit en efficiëntie en tenslotte een vermindering van de werklast wat ten goede komt aan het organisatorisch en sociaal functioneren van een school (Johnson, 2003).

**Peer coaching.** Binnen het grotere geheel van professionele leergemeenschappen en toebehorend aan het aspect van peer support, kan peer coaching gezien worden als een mogelijke activiteit om professionele ontwikkeling bij leraren na te streven (Britton & Anderson, 2010; Huston & Weaver, 2008; Jewett & MacPhee, 2012; Lam, 2001; Parker, Hall, & Kram, 2008; Vidmar, 2005). Peer coaching valt te zien als een (reciprook) collegiaal proces, waarbij twee verschillende leden op vrijwillige basis samenwerken om zo hun onderwijsaanpak uit te breiden of te verbeteren (Huston & Weaver, 2008). Al is het niet noodzakelijk dat het coachingsproces zich beperkt tot twee personen. Wanneer er sprake is



van een reciproke of bilaterale samenwerking, dan nemen de verschillende participanten om beurt de rol van coach op zich (Huston & Weaver, 2008). Is er een unilaterale manier van werken, dan is er slechts één coach, die in de rol van coach blijft (Huston & Weaver, 2008). Bij een coachingsproces is het noodzakelijk om een goede verstandhouding te creëren tussen beide partijen om tot een goed resultaat te komen (Moolenaar et al., 2012; Parker et al., 2008). Dit impliceert dat beide partijen moeten werken naar een basis van wederzijds vertrouwen (Huston & Weaver, 2008; Jewett & MacPhee, 2012; Moolenaar et al., 2012; Siddiqui et al., 2007; Van Maele, 2011; Van Maele & Van Houtte, 2011).

**Voordelen.** Er is reeds aangetoond dat leraren na het doorlopen van een coachingsproces sneller manieren vinden om samen te komen en te overleggen met collega's, dat er een verhoogde moraal, motivatie en samenwerking is onder leraren en dat de pedagogische keuzes op een meer gefundeerde beslissing berusten (Huston & Weaver, 2008; Jewett & MacPhee, 2012). Uit een ander onderzoek (Britton & Anderson, 2010) is gebleken dat vier 'pre-service teachers' binnen een project van peer coaching dit op verschillende manieren positief ervaren: het is eenvoudig om aan te brengen, eenvoudig om te leren en overleg te plegen, het wordt ervaren als een stressvrije manier van werken en het biedt mogelijkheden tot communicatie en observatie. Ze geven echter wel aan dat de uiteindelijke transfer van nieuwe inzichten naar de onderwijspraktijk nog geoptimaliseerd dient te worden, waarbij het vormen van onderlinge relaties een meer prominente plaats dient te krijgen (Britton & Anderson, 2010). Een mogelijk negatieve ervaring gekoppeld aan het coachingsproces wordt in het onderzoek van Lam (2001) toegekend aan de extra werkdruk die de leraren dan ervaren.

Verder maken Huston en Weaver (2008) de opmerking dat coachingprogramma's zich vaak richten tot het begeleiden van jonge leraren en dat de meerwaarde voor meer ervaren leraren vaak over het hoofd wordt gezien. Wanneer alle leraren hun ervaringen en kennis kunnen delen met elkaar, ontstaat er een schoolklimaat waarbij onderwijzen gezien wordt als een taak van de gehele school en niet meer van de individuele leraar (Huston & Weaver, 2008). Zo dragen meer ervaren leraren bij aan de opbouw van vakspecifieke en pedagogische kennis onder het personeel en wordt er tegelijkertijd aan een collegiale schoolcultuur gewerkt waarin wederzijds respect en vertrouwen nodig zijn (Huston & Weaver, 2008; Van Maele & Van Houtte, 2012). Daarnaast geven Huston en Weaver (2008) de volgende voordelen van coachingsprocessen:

- Het biedt de leraren een veilige en vertrouwelijke omgeving om hun problemen en beperkingen toe te geven.
- Leermogelijkheden door de reciproke werking van het coachingsproces, voor zowel ervaren als minder ervaren leraren. Bijv.: het verbeteren van domeinspecifieke en pedagogische kennis.
- Verminderen van het lesgeven in isolatie binnen de schoolcultuur en het vergroten van de collegiale relaties.
- Mogelijkheid tot het opmerken van onderwijskundige verschillen.

**Werkwijzen.** Britton en Anderson (2010) stellen in hun onderzoek reeds een bepaalde methodiek voor om, bij het doorlopen van een peer coachingsproces, te volgen: een bijeenkomst voor een observatie, het eigenlijke observeren en de dataverzameling, de data voorstellen aan elkaar en tot slot de mogelijkheid tot assessment van de data. Hammersley-Fletcher en Orsmond (2004) houden er tevens een soortgelijke benadering van het coachingsproces op na: pre-observatie, de eigenlijke observatie en de post-observationele sessie. Beide cycli grijpen vaak terug naar het uitvoeren van peer observaties waaruit al sterk blijkt dat peer observatie een specifiek aspect is binnen het geheel van peer coaching, om niet te zeggen een methodiek binnen peer coaching.

**Peer observatie.** Omdat peer coaching een erg ruime en brede term is wordt dit dus, in het kader van deze masterproef, nog verder gespecificeerd naar de activiteit peer observatie, wat op zich een volwaardige methodiek is om professionele ontwikkeling na te streven. Er zijn grote gelijkenissen te vinden tussen de werkwijze van peer coaching en peer observatie zoals een gelijkaardige werkwijze en de gelijkaardige voordelen. De verschillen situeren zich voornamelijk op het gebied van tijdsverloop en collegiale relaties. Het concept van peer coaching verloopt over het algemeen over een langere periode, waarbij meestal één participant fungeert als coach. Deze functie plaatst de betreffende leraar op een 'hoger' niveau, daar hij of zij diegene is die feedback en sturing geeft.

Peer observatie daarentegen verloopt over een kortere termijn en situeert alle participanten op een gelijkaardig niveau. Vanwege de relatief korte tijdsspanne waarin deze masterproef tot stand moet komen en waardoor er slechts een beperkt deel aan onderzoek kan gedaan worden, is er gekozen om peer observatie als kernthema te kiezen. Dit is in vergelijking met peer coaching een meer haalbaar proces gezien de gegeven randfactoren. De verschillende termen/werkwijzen lopen uiteraard door elkaar en dienen dus ook niet te worden aanzien als volledig onafhankelijke werkwijzen maar eerder als verschillende plaatsen, toch verweven met elkaar, op een continuüm, waarbij coaching zowel elementen van observatie kan bevatten en vice versa.

**Opbouw en betrouwbaarheid.** Net zoals bij peer coaching worden er bij peer observatie verschillende fases aangegeven om te doorlopen, met vaak de nadruk op de professionele ontwikkeling die vooropgesteld wordt: een pre-observationeel overleg, de eigenlijke observatie, de post observationele feedback en een reflectie (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Siddiqui et al., 2007; Sullivan et al. 2012). Huston en Weaver (2008) halen aan dat de eigenlijke observatie niet altijd gedaan wordt, maar dat er ook meteen overgeschakeld kan worden naar het evalueren van instructiematerialen, -vormen en scoringssystemen. Wanneer er echter geen observatie plaatsvindt komt men in een situatie terecht waarin men afhankelijk is van datgene wat de andere leraar vertelt. Little (2002) vraagt zich dan af in welke mate men dan nog kan spreken over een waarheidsgetrouwe weergave van de actuele praktijk van het lesgeven, aangezien de leraar die de informatie verleent bewust kiest welke informatie er wel of niet gedeeld wordt. Het spreken over de praktijk, geeft geen concrete weergave van die praktijk zoals een

observatie dat zou doen, omdat bij een observatie de observator de situatie zelf ervaart en binnen een specifieke context kan plaatsen. Bij het louter vertellen over een situatie of ervaring, blijft het bij een mondelinge en eventueel meer subjectieve weergave van de eigenlijke onderwijspraktijk (Little, 2002). Indien er wel een observatie plaatsvindt, is het voor de observator van belang om de observaties te kaderen binnen de geobserveerde context en rekening te houden met het eigen interpretatie- en waardenkader.

Little en Horn (2010) vullen dit aan door te stellen dat het spreken over de onderwijspraktijk niet altijd met zekerheid tot een verbetering van de situatie zal leiden. Ze geven in hun onderzoek aan dat een te druk werkschema, vanzelfsprekendheden over leren en lerenden en onvoldoende sociale en structurele ondersteuning het observeren in de klas en het spreken over de concrete onderwijspraktijk minder evident kan maken. Daarenboven zullen leraren enkel advies geven wanneer dit gevraagd wordt, omdat men zich niet graag wil 'bemoeien' in de onderwijspraktijk van een ander (Little, 1990). Zeker wanneer dit gekoppeld wordt aan het geobserveerd worden door een collega, komen gevoelens zoals onzekerheid, onveiligheid en angst voor negatieve feedback, kritiek en waardebeoordelingen naar boven (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Lam, 2001; Little, 1990; Vidmar, 2005). Het onderzoek van Johnson (2003) gaat hier zelfs nog verder op in door aan te tonen dat er niet enkel mogelijke voordelen verbonden zijn aan een verhoogde samenwerking tussen leraren, maar dat dit ook eventueel enkele nadelen met zich mee kan brengen zoals: een hogere werklast, een verlies van autonomie, interpersoonlijke conflicten en een concurrentiestrijd. Het is dus duidelijk dat peer observatie niet zonder enige overweging moet ingevoerd worden, maar een weloverdacht proces omvat dat op verschillende manieren vorm kan krijgen.

Lam (2001) stelt dat het observeren in een klas van een collega via bepaalde patronen kan verlopen. Zo kunnen leraren die verschillende of gelijke vakken geven bij elkaar gaan observeren, een ervaren leraar bij een nieuwe leraar, een nieuwe leraar bij een ervaren leraar, een schoolleider bij een leraar, enzoverder (Lam, 2001). Hierbij is het fungeren als observator voor een leraar niet altijd evident. Hieromtrent geven Jewet en Macphee (2012) aan dat de toekenning van de rol van observator aan een leraar, voor enige verwarring kan zorgen. Het feit dat iemand achteraan in de klas mee observeert kan de observator positioneren als expert ten aanzien van de leraar die les geeft; dit terwijl er net een niet-beoordelende collegiale relatie moet zijn tussen beide partijen. Daarnaast kan de observatie door de geobserveerde leraar als ongemakkelijk worden ervaren, doordat de leraar gesteld is op zijn veiligheid en daardoor liever teruggrijpt naar een situatie waarin hij of zij geïsoleerd is binnen zijn of haar klas (Little, 1990). De persoon die observeert kan dan aanzien worden als een indringer in plaats van een ondersteuning (Lam, 2001; Little, 1990). Daarom is het nodig om de collegiale relatie zo goed mogelijk te ontwikkelen en te behouden (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Huston & Weaver, 2008; Siddiqui, et al., 2007; Sullivan et al., 2012).

**Aandachtspunten.** Tijdens het observeren is het gebruik van een bepaald schema of leidraad een handige tool om zo correct mogelijke observaties te bekomen. Zo ontwikkelden Amrein-Beardsley en Popp (2012) het Reformed Teaching Observation Protocol (RTOP). Amrein-Beardsley en Popp (2012) tonen aan dat de manier van lesgeven meer bepaald wordt door persoonlijke voorkeuren en niet door de werkvorm of werkwijze die het hoogste effect haalt. Binnen hun onderzoek maakten ze de bewuste keuze voor kleine groepjes van drie personen waarin elke participant geobserveerd werd door de twee anderen. Deze personen hadden allen een verschillende vakdiscipline zodat de nadruk kon blijven op de instructieactiviteiten en er geen gevaar was voor een beoordeling naar inhoud toe. Lorna Collier (2011) schrijft in haar interview met Linda Darling-Hammond, dat deze laatste stelt dat er sneller gemeenschappen en/of groepen gevormd zullen worden tussen leraren die eenzelfde kennisgebied hebben. Dit contrast met het onderzoeksopzet van Amrein-Beardsley en Popp (2012) toont aan dat collegiale observaties waarbij leraren een gelijke of een verschillende kennisbasis hebben, beiden voordelen bieden.

Bij het afronden van het observatieproces moet de feedback zo snel mogelijk na de observatie gegeven worden, omdat op die manier de verschillende nuances van de geobserveerde sessie nog vers in het geheugen zitten en dit ten goede komt aan de kennisretentie en de uiteindelijke disseminatie ervan (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Hattie & Timperley, 2007). Deze disseminatie voorkomt dat leraren kennis (onbewust) voor zich houden en zich pedagogisch zouden gaan isoleren (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004). Verder wordt ook de bruikbaarheid en de relevantie van de feedback benadrukt, alsook de daaropvolgende reflectie waardoor uiteindelijk de professionele ontwikkeling bevorderd wordt en wat resulteert in een verbetering van de individuele onderwijskwaliteit (Sullivan et al., 2012).

Collegiale observaties en feedback blijft echter een activiteit waarbij de leraar zich volledig moet engageren vooraleer de positieve effecten volgen. In het onderzoek van Siddiqui et al. (2007) en van Huston en Weaver (2008) worden verder nog enkele algemene aandachtspunten gegeven waaraan de verschillende partijen zich dienen te houden bij de observatie van een collega:

- Kies weloverwogen een partner. Het observatieproces is een gezamenlijke inspanning en verloopt het beste tussen leraren die elkaar vertrouwen, respecteren en een gedeelde empathie hanteren, waarbij bovendien de deelname vrijwillig is.
- Verduidelijk de verwachtingen en de doelen van het observatieproces. Verduidelijk elkaars rollen en pleeg overleg betreffende de criteria waar op gelet zal worden.
- Voorzie in constructieve en formatieve feedback.
- Wees vertrouwelijk met de informatie: als leraar dient men professionele en ethische standaarden te hanteren. Observaties leiden vaak tot oordelen, maar deze dienen niet gedeeld te worden met andere collega's daar elke leer- en onderwijsstijl anders is.

- Wees objectief en vermijd de drang om te vergelijken met de eigen lessen en kom nooit tussen in de les van een collega.
- Voorzie voldoende tijd voor en na de observatie voor overleg en feedback

**Modellen.** Er zijn reeds verschillende modellen ontworpen naargelang het doel van de observatie. Zo zijn er evaluatieve modellen waarbij een meer ervaren observator een summatief oordeel velt betreffende de onderwijskundige prestaties van de leraar in kwestie (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Siddiqui et al., 2007). Daarnaast zijn er ook ontwikkelingsgerichte modellen waarbij de observatie wordt uitgevoerd door onderwijskundige ontwerpers ter verbetering van instructiematerialen en het construeren van actieplannen (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Siddiqui et al., 2007). Tenslotte zijn er ook de peer review modellen waarbij er op een niet-beoordelende, reflectieve en waardevolle manier wordt gewerkt, zodanig dat beide partijen voordeel halen uit de observatie (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Siddiqui et al., 2007). De eerste twee modellen zijn volgens Siddiqui et al. (2007) geen echte peer modellen vanwege de aanwezige machtsrelaties. Bij de peer review georiënteerde modellen geven voorstanders van peer observaties aan dat ze dit doen uit nieuwsgierigheid, interesse in het verbeteren van de eigen effectiviteit en voelen ze zich comfortabel bij de aanwezigheid van een observator (Siddiqui et al., 2007). Tegenstanders daarentegen geven aan dat ze bezorgd zijn over de objectiviteit van de observator, accuraatheid en generaliseerbaarheid van de beoordeling en voelen ze zich beperkt in hun onderwijskundige vrijheid (Siddiqui et al., 2007).

Wanneer de verschillende modellen vergeleken worden met het opzet van deze masterproef dan valt te besluiten dat er een volledige overeenkomst te vinden is met de peer review modellen. Dergelijke modellen worden door Gosling (2002) omschreven als een situatie waarbij leraren elkaar observeren, vanuit de optiek dat beide partijen evenwaardig zijn en zich vertrouwelijk opstellen ten opzichte van elkaar om niet-beoordelende, maar constructieve feedback te geven die voor beide partijen voordelen biedt. Daarnaast omschrijft Bell (2002) peer observatie als een activiteit die ontwikkelingsgericht is en onder een informeel proces valt, waarmee ze wil zeggen dat de opgedane kennis, vaardigheden en attitudes voortkomen uit de ervaringen vanuit de observatie, doordat de leraren geconfronteerd worden met anderen uit hun omgeving.

**Voordelen.** De toenemende belangstelling voor het ‘zichtbaar’ maken van de klaspraktijk door collegiale observaties, wordt gestaafd door onderwijskundige en persoonlijke voordelen (Takahashi, 2011; Wahlstrom & Louis, 2008). Huston en Weaver (2008) en Sullivan et al. (2012) tonen tevens aan dat er ook voor de observator voordelen aan verbonden zijn. Zo krijgt de observator meer inzicht in zijn of haar eigen onderwijsstijl. Het inzicht in de eigen beliefs en de mogelijkheden om deze aan te passen wordt vaak toegekend als eigen aan de professionele ontwikkeling van leraren (Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010). Om die reden zal in deze masterproef de nadruk liggen op het nastreven van een leerproces voor zowel diegene die observeert als diegene die geobserveerd wordt.

Hoewel er vaak de angst is voor kritiek en men zich niet altijd comfortabel voelt bij het openstellen van de klassen voor elkaar (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Little, 1990), dienen leraren zich bewust te zijn van de volgende mogelijke voordelen van peer observaties (Bell, 2002; Bell & Mladenovic, 2007; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Takahashi, 2011; Wahlstrom & Louis, 2008):

- Het is een ondersteunende en constructieve collegiale activiteit waarbij alle participanten gemotiveerd worden en stil staan bij de uitdagingen m.b.t. hun onderwijskundige praktijk, om zo collectief naar oplossingen te zoeken.
- Het voorziet de leraren van nieuwe ideeën, vaardigheden en inzichten en kan leiden tot een opmerkelijk keerpunt in een leraar zijn of haar carrière.
- Het kan leiden tot het verbeteren en ontwikkelen van de eigen onderwijstechnieken, presentatiestijlen en curricula, met tevens een uitbreiding van de interpersoonlijke relaties en sociaal-communicatieve vaardigheden.
- Leraren worden zich bewust van kritische reflectie, self-assessment, hun eigen capaciteiten en werkpunten.
- Er wordt gewerkt aan een gevoel van collegialiteit en het haalt het isolerende karakter uit de onderwijspraktijk.
- Veranderingen kunnen gezien worden als evidence-based en het ondersteunt een continue professionalisering.
- De leraren ervaren mogelijks een verhoogde self-efficacy, hebben een positievere houding ten aanzien van professionele ontwikkeling en staan meer stil bij instructieactiviteiten.

**Feedback.** Op het gebied van feedback zijn Hattie en Timperley (2007) binnen de onderwijskundige wereld een vaak geciteerde referentie. Zo ook in het werk van Valcke (2010), die de visie van Hattie en Timperley (2007) nog verder aanvult en op die manier een zeer duidelijke, maar toch bondige definitie weet te formuleren van feedback:

Hattie en Timperley (2007, p. 81) definiëren feedback als: “Feedback wordt gegeven . . . over eigen inzichten of over een eigen aanpak, . . . feedback is dus het gevolg van een bepaald gedrag” [vrije vertaling]. Nicol and Milligan (2006, p. 64) definiëren dit als volgt: “Feedback is informatie over hoe goed een student heeft gepresteerd in relatie tot een standaard of doel (kennis of resultaat). Feedback kan een externe bron hebben of intern ontwikkeld worden door de lerende, . . . het ultieme doel is dat de lerende doet aan zelf-monitoring” [vrije vertaling]. (pp. 120)

Wanneer de aspecten uit de hierboven gegeven definities toegepast worden op deze masterproef valt feedback (geven) te definiëren als: het terugkoppelen van informatie aan een collega-leraar, betreffende de onderwijspraktijk van de desbetreffende leraar, met als doel de toekomstige onderwijspraktijk en het persoonlijk en professioneel inzicht te verbeteren. Thurlings et al. (2012) analyseren het proces van gegeven feedback door te letten op de volgende kenmerken:

- Specifiek versus algemeen.
- Gedetailleerd versus vaag.
- Taakgericht versus persoonsgericht.
- Correcties versus non-correctief.
- Positief versus negatief.

Feedback wordt effectiever geacht wanneer deze taakgericht, specifiek, gedetailleerd en correctief is en een goede balans hanteert tussen positief en negatief (Thurlings et al., 2012). Verder geven Thurlings et al. (2012) aan dat toekomstig onderzoek zich moet focussen op de leeruitkomsten voor leraren wanneer deze in reciproke groepen feedback aan elkaar geven.

### **Collegiaal vertrouwen**

Een belangrijke factor voor het organisatorisch en sociaal functioneren van een school is de aard van het vertrouwen tussen het personeel (Jewett & MacPhee, 2012; Van Maele & Van Houtte, 2011; Van Maele & Van Houtte, 2012). Van Maele en Van Houtte (2011) halen aan dat vertrouwen onder leraren de basis is voor een goed functionerende professionele leergemeenschap, die moet leiden tot het leren van leraren en uiteindelijk ook tot het leren van leerlingen. Vandaar dat collegiaal vertrouwen bij zowel peer coaching als bij peer observatie essentieel is. Leraren leggen zichzelf bepaalde verwachtingen en verplichtingen op, niet enkel naar zichzelf maar ook naar collega's toe, en wanneer de handelingen van hun collega's in overeenstemming zijn met wat ze verwachten van hun collega's, dan is de kans groot dat er wederzijds vertrouwen ontstaat (Van Maele, 2011; Wahlstrom & Louis, 2008). Het onderling vertrouwen neemt ook toe wanneer er een homogeniteit bestaat tussen de verschillende leraren hun beliefs, attitudes, betekenisverlening, normen en waarden (Van Maele & Van Houtte, 2011).

De notie van vertrouwen is van groot belang als leraren hun klas willen openstellen naar anderen toe (Van Maele, 2011). Door dergelijke acties te ondernemen kunnen leraren echter het gevoel krijgen dat hun eigen competentie in gevaar komt, alsmede hun status ten aanzien van hun collega's (Little, 1990). Verder stelt Little (1990) dat door ervaringen, werk en materiaal te delen, leraren hun ideeën en intenties bloot stellen aan anderen, wat de hoeveelheid gedeelde informatie kan beperken. Vooral in scholen waar er een laag samenwerkingsniveau is, vormt het onderling delen van kennis, ervaringen, vaardigheden en instructie- en evaluatiematerialen tussen leraren een probleem (Little, 1990). Van Maele (2011) haalt in

dit opzicht vijf specifieke aspecten aan, die van belang zijn voor wederzijds vertrouwen en dus ook voor de collegialiteit onder leraren:

- Openheid: de mate waarin leraren informatie met elkaar delen. Hiervoor kan het zijn dat ze zich kwetsbaar moeten opstellen, wat op zijn beurt het vertrouwen kan aanwakkeren.
- Betrouwbaarheid: het vertrouwen dat een leraar heeft in zijn collega's, dat deze al het nodige zullen doen om vooropgestelde doelen te bereiken.
- Welwillendheid: de zekerheid dat het eigen welbevinden geen schade zal ondervinden door de collega-leraren.
- Competentie: de mate waarin een leraar zijn collega's capabel acht in het bereiken van verwachtingen.
- Eerlijkheid: pas wanneer er overeenstemming is tussen de woorden en daden van een collega zal een leraar in staat zijn om de andere te vertrouwen. Dit impliceert dat elke partij verantwoording opneemt voor zijn of haar gestelde daden.

Binnen de schoolmuren geven de interpersoonlijke relaties tussen de collega's mee vorm aan het functioneren van de school als organisatie (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Moolenaar et al., 2012; Van Maele & Van Houtte, 2011). Van Maele en Van Houtte (2011) stellen dat collegiaal vertrouwen een basisvereiste is voor het functioneren van de organisatie, dat op zijn beurt leidt tot het verwerven van onder andere kennis, vaardigheden en attitudes. Leraren met een uitgebreid netwerk aan sociale relaties kunnen een groot aantal collega's aanspreken in functie van advies, instructie- en evaluatiemateriaal, sociale ondersteuning en vakspecifieke of pedagogische kennis (Moolenaar et al., 2012). De uitwisseling hiervan wordt mede bepaald door de kwaliteit, de dichtheid<sup>2</sup> en de centralisatie<sup>3</sup> van de sociale netwerken.

Bij het vormgeven van het collegiaal vertrouwen haalt Van Maele (2011) aan dat de rol van de schoolcontext niet uit het oog mag verloren worden. Zo zijn er de structurele schoolkenmerken, compositionele schoolkenmerken en de culturele schoolkenmerken (Van Maele, 2011; Van Maele & Van Houtte, 2011). Naar structurele schoolkenmerken toe heeft onderzoek uitgewezen dat schoolgrootte, onderwijsnet en onderwijstype allemaal een invloed uitoefenen op het collegiaal vertrouwen onder leraren (Van Maele, 2011). Leraren vertonen minder vertrouwen binnen grotere scholen, vertonen meer vertrouwen in elkaar wanneer ze tewerkgesteld zijn in het Katholiek onderwijs en vertonen meer vertrouwen binnen het onderwijstype ASO (Van Maele, 2011). Deze laatste bevinding zou komen doordat de leraren verschillende attitudes hebben ten aanzien van leerlingen, collega's en

---

<sup>2</sup> Dichtheid: het aantal netwerken.

<sup>3</sup> Centralisatie: in welke mate de vraagstelling zich centraliseert rond een bepaalde kern van leraren.



zichzelf naargelang het onderwijstype waarin hun leerlingen zich bevinden, zoals aangehaald door Van Maele (2011).

Naast de structurele kenmerken zijn er ook nog de compositionele kenmerken die meer de samenstelling van de schoolpopulatie omvatten (Van Maele, 2011; Van Maele & Van Houtte, 2011). Zo heeft onderzoek aangetoond dat wanneer de leerlingen gemiddeld gezien een hogere SES<sup>4</sup> hebben, er meer onderling vertrouwen is onder de leraren (Van Maele, 2011; Van Maele & Van Houtte, 2011). Wanneer leraren een gelijkaardige perceptie hebben over de onderwijsbaarheid van hun leerlingen, wat een weerspiegeling is van de mate waarin de leraren de leerlingen in staat zien om aan educatieve verwachtingen te voldoen, leidt dit tot een groter onderling vertrouwen waarbij dan gesproken wordt over een homogene onderwijsbaarheidscultuur (Van Maele, 2011; Van Maele & Van Houtte, 2011). Dit vertrouwen in de leerlingen is echter niet zo bepalend voor het collegiaal vertrouwen, als het vertrouwen in de collega's (Van Maele & Van Houtte, 2012; Wahlstrom & Louis, 2008).

Tot slot omschrijft Van Maele (2011) nog de culturele schoolkenmerken die de algemene schoolcultuur weergeven. Een sterke vertrouwenscultuur leidt tot het individuele en collectieve gevoel onder leraren dat de door hun geleverde inspanningen doeltreffend zijn en dus resulteren in een bepaalde mate van beroepsvoldoening (Van Maele, 2011; Singh & Billingsley, 1998). Het belang van dit collegiaal vertrouwen voor de samenwerking is nu sterk naar voor gekomen. De volgende voordelen van een hoog collegiaal vertrouwen bevestigen mee waarom dit de nodige aandacht verdient en waarom dit kan bijdragen tot een beter schoolklimaat (Little, 1990; Meirink et al., 2010; Rigelman & Ruben, 2012; Singh & Billingsley, 1998; Van Maele, 2011; Van Maele & Van Houtte, 2011):

- Onderling vertrouwen leidt tot een reflectieve dialoog.
- Hervormingsinitiatieven en innovaties hebben meer kans op slagen.
- Leraren functioneren beter en de leerlingen hun leerprestaties worden versterkt.
- Creëren van een groter gevoel van algemeen welzijn op de werkvloer.

### **Belang van reflectie**

Met betrekking tot het relationele niveau onder collega-leraren is hiervoor al aangehaald dat collegiaal vertrouwen een essentiële rol speelt. Op het individuele niveau van de leraar situeert zich echter nog een ander aspect dat eveneens veelzijdig in de literatuur aan bod komt, namelijk het belang van een effectieve reflectie. In Loughran (2006) wordt al aangehaald dat ervaringen op zich niet altijd voldoende zijn om uit te leren, maar dat het de reflectie is die op deze ervaringen volgt, die ervoor zorgt dat er ook uit geleerd kan worden.

---

<sup>4</sup> SES: Sociaal Economische Status

Daarnaast is op te merken dat de termen 'reflectie' en 'reflectieve praktijken' veelzijdig gebruikt worden bij het beschrijven en onderzoeken van PLG en peer support (Bell & Mladenovic, 2007; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2005; Huston & Weaver, 2008; Little, 1990; Rigelman & Ruben, 2012; Sellars, 2012; Siddiqui, et al., 2007; Sullivan, et al., 2012; Thurlings, et al., 2012; Van Maele, 2011; Vidmar, 2005). Wanneer dit aspect van reflectie toegepast wordt op peer observatie, halen Hammersley-Fletcher en Orsmond (2005) aan dat de explicietie en in acht name van deze reflectieve praktijk, er mee voor kan zorgen dat leren en onderwijzen binnen een school beter gedefinieerd kan worden. Tevens wordt er gewezen op het feit dat wanneer peer observatie de nadruk legt op het achteraf doorlopen van een reflectiecyclus, dit belangrijke voordelen kan bieden in termen van het afstemmen van de onderwijskundige kennis en vaardigheden (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2005). Sellars (2012) gaat hier verder op in en stelt dat leraren doelgericht hun zelfkennis verder moeten ontwikkelen, formuleren en herformuleren, om te groeien naar een beter begrip van de eigen capaciteiten met als doel de professionele praktijk te verbeteren. Hierbij is het van belang dat elk individu eerst voor zichzelf nagaat wat reflectie nu eigenlijk betekent en welke plaats en aandeel dit krijgt binnen de professionele ontwikkeling.

### **Probleemstelling**

Tijdens het lezen van de literatuur is op te merken dat er vaak volgens eenzelfde patroon gewerkt wordt wanneer er een samenwerking, die gericht is op professionalisering, plaatsvindt tussen leraren. Veelal wordt er gewerkt met een bijeenkomst voor de les, dan gaat de eigenlijke les door (met of zonder aanwezigheid van een observator) en tot slot wordt de les op een reflectieve en constructieve manier overlopen (Amrein-Beardsley & Popp, 2012; Britton & Anderson, 2010; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Hindin, Morocco, Mott, & Aguilar, 2007; Huston & Weaver, 2008; Lam, 2001; Meirink et al., 2010; Shernoff et al., 2011; Sullivan et al., 2012; Thurlings et al., 2012; Vidmar, 2005). Dit kan zowel 'one on one' als in een grotere groep gebeuren. Zoals Thurlings et al. (2012) reeds aangeven in hun onderzoek, is er meestal meer aandacht voor het effect op leerlingen dan dat de rol van de leraar mee in rekening wordt gebracht. Hindin et al. (2007) geeft ook aan dat leraren weinig hun ervaringen m.b.t. collegiale observaties met elkaar delen. Ze discussiëren en plegen vaak op voorhand wel overleg, maar achteraf wordt er weinig teruggekoppeld naar de initiële situatie of naar het oorspronkelijke probleem (Hindin et al., 2007).

Er wordt daarnaast in verschillende onderzoeken gewezen op het lesgeven in 'isolatie' of er wordt verwezen naar persoonlijke of institutionele beperkingen waar leraren mee geconfronteerd worden (Collier, 2011; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Huston & Weaver, 2008; Jewett & MacPhee, 2012; Johnson, 2003; Lam, 2001; Louis & Marks, 1998; Moolenaar et al., 2012), wat aangeeft dat er

binnen het onderwijs nog een sterke cultuur heerst rond 'gesloten deuren'. Dit terwijl net een open-deur beleid wordt gepromoot (Collier, 2011; Rigelman & Ruben, 2012).

Er is in de literatuur een beperkte aanwezigheid op te merken betreffende hoe leraren onderling feedback geven, waarderen én ervaren, en in welke mate de samenwerkingscultuur op school hier een rol in speelt. Een onderzoeksopzet waarbij leraren doelgericht, maar op een niet-evaluatieve manier, bij collega's gaan observeren om zo samen de onderwijskundige praktijken te vergelijken om tot een gemeenschappelijke professionele verbetering te komen, ontbreekt sterk in de doorgenomen literatuur. Tevens is de visie van de leraren ten aanzien van feedback, observaties en coaching onder collega's vóórdat ze aan dergelijke projecten meewerken, zelden aanwezig in de doorgenomen literatuur.

Er zijn talloze onderzoeken die aantonen dat het bevorderen van sociale en collegiale relaties tussen leraren een breed scala aan voordelen biedt, maar toch blijft in het huidig Vlaams secundair onderwijs de onderwijskundige isolatie vaak pertinent aanwezig. Dit onderzoek kan een aanvulling zijn op dit tekort en andere onderzoekers een aanzet geven om dit actueel onderwerp verder te onderzoeken. Deze masterproef zal nagaan hoe leraren uit het Vlaams secundair onderwijs zich positioneren ten aanzien van collegiale observaties en feedback en wat de ervaringen zijn na het doorlopen van een peer observatieproject.

### **Onderzoeksvragen**

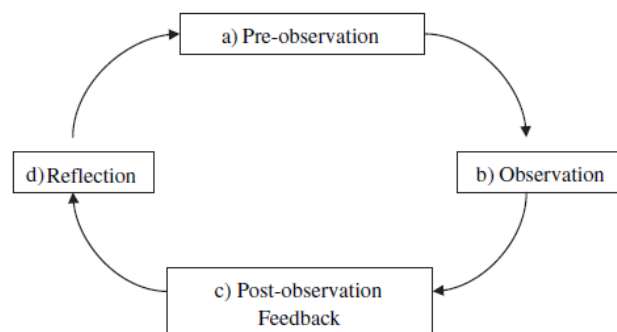
Deze masterproef zal trachten een antwoord te vinden op de volgende onderzoeksvragen:

- Wat is de motivatie voor leraren uit een Vlaamse secundaire school om deel te nemen aan een peer observatieproject?
- Wat zijn de percepties van deze leraren ten aanzien van collegiale observaties en feedback?
  - a) vóór de deelname aan het peer observatieproject?
  - b) na de deelname aan het peer observatieproject?
    - Welke vormen van sociale ondersteuning worden ervaren en hoe uit zich dit concreet?
- Hoe worden de verschillende rollen (observator-geobserveerde) door deze leraren ervaren?
  - a) Hoe ervaart de observator het om feedback te geven?
  - b) Hoe ervaart de geobserveerde het om feedback te krijgen?
  - c) Hoe wordt de rol als observator ervaren?
  - d) Hoe wordt de rol als geobserveerde ervaren?

## Methodologie

### Onderzoeksdesign

**Algemene beschrijving.** De intentie van dit onderzoek is dat leraren uit het Vlaams secundair onderwijs minimum één les bij een collega gaan observeren, waarna ze met de betreffende collega een reflectief feedbackgesprek houden. Het is de bedoeling dat er duo's gevormd worden, waarbij elk lid van een duo minstens één keer de collega dient te observeren en vice versa. Wanneer leraar A, leraar B dus observeert, dient leraar B, ook leraar A te observeren. Dit omwille van het feit dat in de literatuur vertrouwen en respect sterk naar voor zijn gekomen en zo laten de leraren aan elkaar merken dat ze welkom zijn in elkaars klas en wordt een wederkerige vertrouwensrelatie nagestreefd (Louis & Marks, 1998; Louis, Marks, & Kruse, 1996; Van Maele 2011; Van Maele & Van Houtte, 2011). De leraren mogen zelf duo's vormen en kunnen ervoor kiezen om te observeren bij, en samen te werken met, iemand die gelijkaardige of andere overtuigingen heeft. De duo's kunnen zowel bestaan uit leraren van een verschillend vakgebied, of van gelijkaardig vakgebied. Tijdens de observatie is het van belang dat de observator niet enkel let op zaken die van belang zijn voor de geobserveerde leraar, maar ook op zaken die voor zijn of haar eigen onderwijspraktijk betekenis hebben. Het doorlopen van één observatiecyclus (zie verder) is voor beide leraren namelijk een kans om bij te leren en niet enkel voor de leraar die feedback krijgt. De leraren volgen het observatieproces zoals weergegeven in Sullivan et al. (2012), zoals te zien is in figuur 3.



*Figuur 3.* Peer observatie proces (Sullivan et al., 2012).

Omwille van praktische haalbaarheid kan het zijn dat de leraren de cyclus stoppen bij het onderdeel reflectie. Het kan mogelijk zijn dat er geen tijd is om een tweede observatiecyclus te doorlopen. De cyclus binnen deze masterproef omvat dus een pre-observatie fase, de eigenlijke observatie en een reflectie. Tijdens de pre-observatie fase wordt de les verduidelijkt voor de observator zodat de context van de les mee in rekening kan worden genomen. Bij voorkeur is deze fase kort (5 à 10min) om enkel de meest noodzakelijke aspecten mee te delen die de geobserveerde leraar relevant acht om mee te delen. De leraar die geobserveerd wordt dient hiervoor het pre-observatie document<sup>5</sup> in te vullen,

<sup>5</sup> Observatiedocumenten: zie bijlagen 1, 2 en 3

en bezorgt dit aan de leraar die komt observeren. Enkele zaken die aan bod kunnen komen zijn volgens Sullivan et al. (2012):

- Hoe de les binnen het curriculum past.
- Hoe de les kadert in het bereiken van de vooropgestelde doelen.
- Voorziene werkvormen, activiteiten van de leerlingen en tijdsplanning.
- Specifieke contextfactoren (op welk uur van de dag de les gegeven wordt, voorgaande les van de leerlingen, ‘moeilijke’ klas, hoge differentiatievereisten, ...).
- Specifieke wensen van de geobserveerde leraar (de vraag om de observator zich te laten focussen op iets wat voor de geobserveerde leraar van belang is).

Dit laatste puntje kan reeds de meerwaarde van zo'n collegiaal observatieproject duiden. Wanneer leraren aan collega's vragen om zich te focussen op een specifieke actie of situatie, dan kan de blik en ervaring van de leraar die de les mee observeert een meerwaarde bieden voor de geobserveerde leraar. In dit opzicht moet een leraar zich 'kwetsbaar' durven opstellen door zijn praktijk te deprivatiseren en een observator toe te laten. In zijn boek haalt Loughran (2006) aan dat deze ervaring van het observeren, waarmee hij aansluit bij het ervaringsleren van Dewey, voor de observator een grote rol speelt in het vormen van de professionele ontwikkeling waardoor het duidelijk wordt dat er voor beide partijen een meerwaarde aan verbonden kan zijn.

Na het observeren neemt het feedbackgesprek een ervaringsgerichte gespreksvorm aan (Kuusisaari, 2013), daar de leraren hun ervaringen betreffende hun eigen onderwijspraktijk zullen delen, en wat de observatie nu voor elk individu bijbrengt. Vervolgens gaat elke leraar via een reflectie voor zichzelf na wat dit project nu heeft opgebracht aan leerwinst en wat dit betekent voor de professionele ontwikkeling, het professioneel zelfverstaan en de collegialiteit onder de leraren. De leraren gebruiken hiervoor een leidraad gebaseerd op de reflectiecyclus van Korthagen (Korthagen & Lagerwerf, 2011).

Bij de deelnemende leraren wordt er een semi-gestructureerd interview afgenomen vóór de deelname<sup>6</sup> aan het project, om te polsen naar de verwachtingen en motivatie ten aanzien van het project en wanneer alle observaties afgerond zijn worden de betreffende leraren opnieuw bevraagd naar hun bevindingen en ervaringen via een tweede interview. Zo kan er worden nagegaan of het project aan de verwachtingen voldaan heeft, wat de sterke punten en de werkpunten van het project zijn, wat de leerervaringen zijn voor de leraren en wat ze nu precies meenemen naar hun toekomstige onderwijspraktijk. Tevens wordt ook de visie van de schoolleider nagegaan via een semi-gestructureerd interview.

Het blijft van belang dat de observator zich niet beoordelend opstelt. Om de leraren hier aan te herinneren krijgen ze allemaal observeertips. De observatietool wordt gedrukt op doordrukpapier wat

---

<sup>6</sup> Interviewleidraden: zie bijlagen 7, 8 en 9

het mogelijk maakt dat zowel de observator als de geobserveerde leraar concreet materiaal betreffende de les kunnen bijhouden. Wanneer ze een document, waar de bevindingen op genoteerd staan, als leidraad kunnen volgen, kunnen ze sneller teruggrijpen naar wat er in de les gebeurd is en de voor hun essentiële aspecten selecteren en kritisch analyseren. Na het observeren zoeken de leraren zo snel mogelijk een moment om samen te zitten en de bevindingen met elkaar te delen.

Het is de focus op *waarom* bepaalde handelingen gesteld worden die van belang is. Leraren moeten bereid en capabel zijn om hun eigen perspectieven, kennis, overtuigingen en vanzelfsprekendheden kritisch te analyseren en te vergelijken met die van anderen op een niet-beoordelende manier. Door dit reflectieve proces kijken ze in zichzelf en komen ze misschien tot de vaststelling dat niet alles zo rationeel en objectief is zoals ze zich voorstellen (Sellars, 2012).

Het is de bedoeling dat de leraren met elkaar in dialoog gaan en collectief hun eigen leerwinst of leermogelijkheden verkennen. Het is van belang dat zowel het pre-observationele document, de observatietool en het individueel reflectieverslag, grondig worden ingevuld. Dit omwille van het feit dat er enige tijd kan zitten tussen het observeren en de interviews. Deze tijd zal geminimaliseerd worden, maar door voldoende te noteren kan er achteraf sneller teruggegrepen worden naar de eigenlijke situatie.

**Verloop.** Het onderzoek is uitgevoerd in het schooljaar 2013-2014. Eind september 2013 hebben alle deelnemende leraren een introductie bijgewoond waarbij het volledige project aan de hand van een PowerPointpresentatie<sup>7</sup> uitgelegd werd. De leraren kregen elk een individuele map met daarin alle nodige documenten. Na het introductiemoment werden tot eind oktober alle eerste interviews gepland. Wanneer beide leraren van een duo hun eerste interview gedaan hebben, kon dat duo starten met het doorlopen van de observatiecyclus. Alle duo's kregen hiervoor de tijd tot en met 31 januari 2014. Na het doorlopen van de observatiecyclus hebben alle deelnemende leraren hun tweede interview gedaan.

**Onderzoeksinstrument.** Tijdens het observeren volgen de leraren een observatietool dat afgeleid is van het RTOP (Amrein-Beardsley & Popp, 2012; Sawada & Piburn, 2000). Dit protocol is ontworpen om na te gaan in welke mate instructie en instructiegerelateerde activiteiten zich aansluiten bij een leerling-gecentreerde benadering en omvat vijf subschalen waar de observator tijdens de les op kan letten. De leraar die geobserveerd wordt dient minimum één of maximum twee subschalen van het RTOP te kiezen, zodat de leraar die komt observeren zich slechts op één of twee subschalen dient te concentreren. De leraar die geobserveerd wordt kan zelf ook een concreet voorstel doen of kan een bepaalde subschaal nog verder specificeren. Door te werken met één of twee subschalen of een concreet voorstel, wordt vermeden dat de observator te veel moet schrijven en zo informatie of gebeurtenissen mogelijk niet kan waarnemen.

---

<sup>7</sup> Gehanteerde PowerPointpresentatie: zie bijlage 5

De keuze om het RTOP als basis te nemen voor de observatietool ligt in het feit dat de verschillende subschalen van het RTOP eenvoudig aangepast kunnen worden naar de doelen van deze masterproef, zonder al te veel aan het eigenlijke model te veranderen. De originele subschalen zijn onderverdeeld in enkele richtvragen om na te gaan in welke mate de instructie(activiteiten) de leerling centraal stellen. Deze richtvragen zijn aangepast naar het doel van deze masterproef waarbij de eigenlijke subschalen zo goed mogelijk behouden zijn of op een duidelijkere manier geformuleerd zijn. In de oorspronkelijke studie wordt er gewerkt met een vijf punt likert-schaal, waarmee de leraar aangeeft in welke mate aan de subschaal voldaan is. Dit wordt in deze studie niet mee opgenomen om te vermijden dat de observaties te beoordelend zouden worden. De geobserveerde leraar duidt voor de observatie (op het pre-observationele document) reeds aan, op welke subschaal (minimum één, maximum twee) de observator dient te letten. De vijf originele subschalen omvatten: 1) lesontwerp en implementatie, 2) propositionele pedagogische kennis, 3) procedurele pedagogische kennis, 4) communicatieve interactie en 5) leerling-leraar relatie (Amrein-Beardsley & Popp, 2012; Sawada & Piburn, 2000). Binnen deze masterproef is de tweede subschaal aangepast naar ‘domeinspecifieke kennis en gerelateerde vaardigheden’ en de derde subschaal aangepast naar ‘werkvormen, groepeeringsvormen en krachtige leeromgevingen’. Een volledige beschrijving van de inhoud van elke subschaal is terug te vinden in de handleiding voor de leraren<sup>8</sup>.

Elke subschaal wordt in dit onderzoek verduidelijkt door enkele aangepaste richtvragen. Dit wordt gedaan om de leraren een duidelijk beeld te geven van de inhoud van elke subschaal en om ze voldoende tijd te geven om zowel te observeren als te noteren. De uitgevoerde aanpassingen zijn gedaan om de subschaal te laten passen binnen de niet-beoordelingsgerichte visie van deze masterproef. Zo zal er niet aan de leraren gevraagd worden om elkaar te beoordelen naar vakkennis toe, al is dit wel te zien in het oorspronkelijke RTOP.

## **Participanten**

**Omschrijving leraren.** Binnen dit kwalitatief onderzoek is de steekproef zeer klein en in dat opzicht is er gekozen voor een purposive sampling of doelgerichte steekproef (Mortelmans, 2013), waarbij de onderzoeker zelf de criteria opstelt om de verschillende participanten van het onderzoek te selecteren zodat deze aan bepaalde restrictieve kenmerken voldoen. Doordat er aan de participanten enkele eisen gesteld worden (lesgeven in de eerste graad), is de kans voor alle leden van de school niet gelijk om in de steekproef opgenomen te worden, waardoor men een niet-aselecte steekproef bekomt. De eerste tien leraren die hun deelname bevestigen én die voldoen aan de gestelde vereisten, vormen de steekproef van dit onderzoek. Hierdoor valt dit onder een judgement sample of beoordelingssteekproef (Valkeneers & Vanhoomissen, 2013). Deze steekproefvorm impliceert dat veralgemeningen naar de gehele populatie niet mogelijk zijn, maar dat deze wel geschikt zijn voor verkennend onderzoek (Valkeneers &

---

<sup>8</sup> Handleiding masterproef voor de leraren: zie bijlage 4

Vanhoomissen, 2013). De participanten zijn tien leraren uit het Vlaams Katholiek secundair onderwijs die lesgeven in de eerste en eventueel ook de tweede graad. De keuze om een selectie te maken naar voornamelijk de eerste graad van het secundair onderwijs ligt in het feit dat er zo vertrokken kan worden vanuit de aanname dat ze (meestal) een gelijkaardige vooropleiding gevolgd hebben, in gelijkaardige klassen staan, gelijkwaardige leerstof geven (naar moeilijkheidsgraad toe) en om eventuele machtsrelaties (op basis van het diploma) te minimaliseren. Alle participanten zijn individueel geïnterviewd in een afzonderlijke ruimte. De vragen werden op voorhand doorgestuurd naar de leraren, zodat ze het interview tijdig konden voorbereiden en waardoor de werklast voor de leraren geminimaliseerd werd. De leraren stonden echter zelf vrij in de keuze om deze vragen al dan niet op voorhand te bekijken. Voor deze masterproef zijn de participanten qua anciënniteit onderverdeeld in twee groepen: lagere anciënniteit ( $\leq$  tien jaar) en hogere anciënniteit ( $>$  tien jaar). Daar eerder onderzoek (Tuytens & Devos, 2011) reeds aantoonde dat de anciënniteit van leraren een invloed heeft op het waarden van de feedback, wordt de anciënniteit van de participanten mee opgenomen als controlevariabele. Een overzicht van de participerende leraren is te zien in tabel 1.



Tabel 1. Overzicht van de participerende leraren.

Koppels	M/V	Anciënniteit totaal	Anciënniteit huidige school	Huidige vakken	Bachelor secundair onderwijs of gelijkaardig	Leeftijd
<b>Koppel A</b>						
LKR 1	V	16 Jaar	15 Jaar	Frans Aardrijkskunde	x	37 Jaar
LKR 2	V	4 Jaar	3 Jaar	Natuurwetenschappen Aardrijkskunde Informatica Nederlands	x	25 Jaar
<b>Koppel B</b>						
LKR 1	M	5 Jaar	5 Jaar	Lichamelijke opvoeding Informatica Wiskunde	x	28 Jaar
LKR 2	V	24 Jaar	24 Jaar	Lichamelijke opvoeding	x	44 Jaar
<b>Koppel C</b>						
LKR 1	M	5 Jaar	5 Jaar	Nederlands Wetenschappelijk werk	x	27 Jaar
LKR 2	V	4 Jaar	3 Jaar	Frans Natuurwetenschappen	x	25 Jaar
<b>Koppel D</b>						
LKR 1	V	8 Jaar	8 Jaar	Godsdienst Plastische opvoeding	x	29 Jaar
LKR 2	V	35 jaar	30 Jaar	Godsdienst	x	54 Jaar
<b>Koppel E</b>						
LKR 1	V	35 Jaar	35 Jaar	Wiskunde	x	55 Jaar
LKR 2	V	30 Jaar	30 Jaar	Muzische opvoeding	x	53 Jaar

**Omschrijving school.** De tien participanten zijn allen werkzaam in een ASO school behorend tot het net van het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs en de koepel van het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs. De school heeft op het ogenblik van dit onderzoek 65 leraren in dienst en 644 leerlingen. De keuze om met deze bepaalde school te werken berust op het feit van de positieve houding van de directie ten aanzien van collegiale observaties.

**Bereiken van de participanten.** De school werd per brief en per mail gecontacteerd met de vraag ter uitwerking van deze masterproef. Na enkele telefonische contacten werd een persoonlijke afspraak gemaakt met de directie waarbij de deelname aan het project bevestigd werd. Tijdens de

personeelsvergadering bij aanvang van het schooljaar 2013-2014 werd het project voorgesteld waarna de leraren op vrijwillige basis hun deelname konden bevestigen. Daarnaast heeft de directie zelf ook leraren aangesproken met het voorstel tot deelname om het vooropgestelde aantal participanten (n=10) te bereiken. De vrijwillige basis van de deelname werd hierbij gerespecteerd en werd daarnaast tevens in een informed consent<sup>9</sup> benadrukt. Het werken met een informed consent komt tegemoet aan de procedurele ethische kwesties of basisregels van het wetenschappelijke onderzoek (Mortelmans, 2013). Het is voor een onderzoeker echter niet voldoende om aan te nemen dat ethiek gewaarborgd wordt door een informed consent, maar men moet zich steeds bewust blijven van ethische dimensies in het dagelijkse leven en er ook gepast op kunnen reageren om te voldoen aan de situationele ethiek (Mortelmans, 2013). Door steeds de onderlinge relatie onderzoeker-participant met respect te behandelen, werkt de onderzoeker aan het vrijwaren van de relationele ethiek (Mortelmans, 2013).

### **Dataverzameling**

**Semi-gestructureerde interviews.** De keuze voor de semi-gestructureerde interviews ligt in het feit dat het belangrijk is om persoonlijk met de leraren in dialoog te gaan, om optimaal te kunnen bepalen of het observatieproject een meerwaarde heeft gehad en of deze meerwaarde zich situeert op professioneel, persoonlijk of relationeel niveau. Binnen deze exploratieve studie daagt een semi-gestructureerd interview de participant uit om op een diepgaande manier te antwoorden op de vraag waarbij de participant meer controle heeft over de door hem of haar geleverde data (Howitt, 2010). Het verloop en de invulling van elk interview was dus anders voor elke participant. Door een zeker aantal gelijkaardige vragen te stellen aan alle respondenten, was het mogelijk om toch een vergelijking te maken tussen de gegeven antwoorden. Deze gelijkaardige vragen vormden de basis voor het interview, maar waar indien nodig van afgeweken kon worden. Doordat de participanten duidelijk op de hoogte waren van het doel van het interview en het aandeel binnen deze masterproef, beseffen de participanten dat ze een belangrijke rol spelen in het tot stand komen van dit onderzoek (Howitt, 2010).

**Documenten.** Naast het afnemen van semi-gestructureerde interviews werd de persoonlijke map van elke participant opgevraagd. Deze persoonlijke map omvat voor elke participant:

- Informed consent (tweevoud)
- Pre-observationele documenten
- Herwerkt RTOP observatieformulier (doordrukformulieren)
- Leidraad voor de reflectie
- Handleiding van het project, met toelichting van alle documenten en tijdsplanning
- De powerpoint in handouts (met notitiemogelijkheden)
- Contactgegevens onderzoeker indien er vragen of dringende zaken te melden zijn

---

<sup>9</sup> Informed consent: zie bijlage 10

De pre-observationele documenten, het observatieformulier en de reflectie zijn naast het persoonlijk interview, de basis voor de analyse. Er werd vooral gelet op de concrete persoonlijke en professionele leerervaringen van de participanten, alsook op de aanbevelingen voor collegiale observaties.

### **Data-analyse**

De analyse van een kwalitatief onderzoek kan zijn basis vinden in de theorie, die vooraf aan het onderzoek is doorgenomen, of in de data zelf. Voor deze masterproef is gekozen om enerzijds te werken met vooraf opgestelde codeerschema's en deze aan te vullen met codes die voortkomen uit de data zelf. Voor de data-analyse is gekozen om te werken met een thematische analyse (Howitt, 2010). De thematische analyse bestaat uit drie delen: een transcriptie van de data, het coderen van de data en tot slot het analyseren van de data.

**Transcriptie.** De opgenomen interviews werden met het oog op een verdere thematische analyse letterlijk uitgetypt. Het uittypen van deze interviews maakt de onderzoeker bekend met de data en maakt het op die manier mogelijk om al de eerste (voorlopige) verbanden te leggen en data-geïnspireerde codes te ontwikkelen (Braun & Clarke, zoals geciteerd in Howitt, 2010).

**Coderen.** Voor het coderen van de transcripties werd gebruik gemaakt van NVivo<sup>10</sup>. Zoals eerder aangegeven werd op basis van de literatuur een eerste codeerschema opgesteld waarna dit werd aangevuld met de data-geïnspireerde codes. Voor deze laatste vorm werden de teksten eerst helemaal doorgelezen en voorzien van enkele algemene codes. Deze vorm van coderen valt onder het open coderen (Mortelmans, 2013). Daar deze open codes een heel uitgebreide set van verschillende codes opleveren, die vaak met elkaar in verband staan, werd er na de open codering overgegaan tot het axiaal coderen (Mortelmans, 2013). Binnen dit axiaal coderen wordt er van de losse codes een groter geheel gemaakt en worden de grotere concepten benoemd (Mortelmans, 2013).

**Analyse.** De eigenlijke analyse omvat het herkennen van patronen of thema's die na de transcripties en de coderingen opvallend aan- of afwezig zijn. De concepten die uit het axiaal coderen naar voor komen worden in verband gebracht met de vooropgestelde onderzoeksvragen. Voor de analyse van de gegevens is gekozen om te werken met een within-case analyse en cross case-analyse (Miles & Huberman, 1994). Tijdens de within-case analyse wordt er ofwel per leraar ofwel per duo naar de opvallende aan- of aanwezigheid van de geïdentificeerde concepten gekeken. Bij de cross-case analyse werden de verschillende leraren of duo's met elkaar vergeleken, om een uitspraak te kunnen doen over de huidige situatie binnen deze steekproef t.o.v. de onderzoeksvragen. Deze analyses worden uitgevoerd door een rapport<sup>11</sup> op te vragen in Nvivo waarbij per code alle verschillende referenties<sup>12</sup> naar de

---

<sup>10</sup> NVivo: Softwareprogramma om complexe datasets te structureren, coderen en analyseren.

<sup>11</sup> Rapport: Coding Summary By Node Report

<sup>12</sup> Referentie: Het stuk tekst uit een interview van een participant dat onder een bepaalde code valt.

interviews te zien zijn. Van dit rapport worden er checklist matrices<sup>13</sup> (Miles & Huberman, 1994) opgesteld om per code aan te duiden welke participant deze code aanhaalt in het interview. Vanuit deze matrix kan dan een vergelijking gemaakt worden over de verschillende participanten heen en kunnen patronen vastgesteld en besproken worden. In de matrix wordt er een 'x' gezet wanneer de leraar aan een bepaalde code voldoet. Wanneer er een 'xx' quoterings staat wil dat zeggen dat de leraar deze code wel aanhaalt, maar in een andere context dan die van deze masterproef of wanneer dit geen betrekking heeft op de participant zelf. Er wordt steeds gekeken naar de eigenlijke referentie in het rapport om een zo correct mogelijke interpretatie na te streven. De gehanteerde matrices zijn eveneens een weergave van de gehanteerde codeerschema's in Nvivo. Het eigenlijke rapport vanuit Nvivo wordt niet mee opgenomen in deze masterproef omwille van het respecteren van de privacy van de participanten.

Om bepaalde achterliggende factoren te achterhalen of variantie te verklaren, werden er tevens ook enkele controlevariabelen bevraagd en geanalyseerd: eerdere ervaringen met collegiale observaties, visie ten aanzien van goed lesgeven en een goed georganiseerde school, de visie ten aanzien van samenwerking binnen de school en leraar kenmerken.

### **Kwaliteitscriteria**

Bij kwalitatief en kwantitatief onderzoek is het belangrijk om oog te hebben voor enkele kwaliteitscriteria, die bijdragen aan het nastreven van een kwalitatief hoogstaand werk. Zo is er enerzijds de validiteit van het onderzoek en anderzijds de betrouwbaarheid.

**Validiteit.** De validiteit van een onderzoek kan worden opgesplitst naar de interne en de externe validiteit. De *interne validiteit* gaat na of het onderzoek door middel van het gehanteerde onderzoeksopzet valide uitspraken kan doen over de realiteit (Mortelmans, 2013). Om een zo duidelijk mogelijk beeld te krijgen van de percepties en ervaringen van de leraren, is er gekozen om te werken met twee verschillende bronnen. Enerzijds is er de keuze voor de semi-gestructureerde interviews (van zowel de participanten als de schoolleider), anderzijds worden de persoonlijke mappen van de participanten gebruikt als een tweede bron van informatie. In Glesne (2010) wordt deze methode beschreven als triangulatie of kristallisatie. Wanneer triangulatie specifiek bekeken wordt dan valt de gehanteerde methode onder data-triangulatie (Mortelmans, 2013), waar de focus wordt gelegd op het verzamelen van gegevens uit verschillende bronnen van één participant. Tijdens het afnemen van de interviews werd parafrasering gebruikt om na te gaan of de ideeën, visies, percepties en ervaringen correct gerepresenteerd worden. Deze werkwijze, member checking (Glesne, 2010), draagt eveneens bij tot de interne validiteit van het onderzoek.

---

<sup>13</sup> Matrices: zie bijlage 6

Tijdens de interviews werd er gezorgd voor voldoende diepgang in de data door bijvragen te stellen en de participanten voldoende tijd te laten om te antwoorden (Howitt, 2010). De handleiding die de leraren hebben ontvangen bij de aanvang van het project werd voorafgaand eerst gelezen en becommentarieerd door twee leraren, die volledig los staan van het project. Deze peer review en debriefing (Glesne, 2010) zorgt voor een hogere mate van interne validiteit in het onderzoek.

De *externe validiteit* heeft betrekking op de generaliseerbaarheid van het onderzoek, i.e. in welke mate de onderzoeksresultaten veralgemeend kunnen worden naar andere populaties, contexten en condities. Gezien het kleine aantal participanten (n=10) en het opzet van dit onderzoek is het generaliseren van de onderzoeksresultaten geen doel van deze masterproef. De bekomen resultaten zijn enkel van toepassing op de deelnemende leraren, binnen een specifieke schoolcontext en dit onder bepaalde condities (leraren die lesgeven in de eerste graad).

**Betrouwbaarheid.** De betrouwbaarheid van een onderzoek geeft aan in welke mate dezelfde resultaten bekomen zouden worden wanneer het onderzoek herhaald zou worden (Mortelmans, 2013). De *interne betrouwbaarheid* geeft weer in welke mate de getrokken conclusie samenhangt met de data en hoe betrouwbaar deze conclusie is (Mortelmans, 2013). De triangulatie en het gebruik van citaten hebben een gunstig effect op de interne betrouwbaarheid. Volgens Glesne (2010) en Mortelmans (2013) is het voor de onderzoeker van belang om aan voldoende zelfreflectie te doen, om bewust te blijven van de eigen partijdigheid, de *researcher bias*. In deze masterproef wordt hieraan tegemoet gekomen door voldoende diepgang te bereiken in het coderen en het identificeren van patronen en thema's (Mortelmans, 2013). Het volstaat niet om enkel de vraag te stellen 'wat betekent dit?', maar het is nodig om meer diepgaande vragen te stellen zoals: 'welke processen zijn hier gaande?' en 'wat beweren de participanten te voelen tijdens deze ervaringen?' (Charmaz, zoals geciteerd in Mortelmans, 2013). In het kader van het respecteren van de privacy van de participanten zijn de anonieme transcripties van de interviews zowel digitaal als in papieren versie te raadplegen bij de onderzoeker. De onderzoeker is tevens in het bezit van de ondertekende informed consents en de kopieën van de door de leraren ingevulde documenten.

## Resultaten

### Algemeen en schoolcontext

Tijdens de analyse is opgevallen dat er geen systematische verbanden of verschillen terug te vinden zijn die toe te schrijven zijn aan de compositie van het duo. De verdere analyse en ook de verdere bespreking van de resultaten, plaatst dus voornamelijk de focus op het vergelijken van de individuele leraren en het bespreken van de groep leraren in zijn geheel. De schoolcontext is in dit onderzoek opgesplitst in de percepties ten aanzien van samenwerking binnen de school, ten aanzien van goed lesgeven en een goede schoolorganisatie en de visie ten aanzien van de eigen professionalisering. De

samenwerking wordt door alle leraren omschreven als hoog, op één leraar na die de samenwerking als matig zou omschrijven. Deze visie van de leraren komt overeen met de visie van de schoolleider die van mening is dat er binnen de school een goede gewoonte is om samen te werken en dit ook opvolgt, nastreeft en uitdraagt. Deze specifieke visie en actieve rol van de schoolleider wordt door de leraren erkend, daar nagenoeg alle leraren aangeven dat de schoolleider een bepalende rol speelt in de samenwerking binnen de school.

*“Ik vind de samenwerking globaal goed en ik vind dat die de laatste jaren zeker nog verbeterd is.” (Schoolleider)*

*“Het overleg wordt ook gevraagd vanuit de directie ... dat we heel vaak samenzitten. Een heel positieve sfeer om samen te zitten en te werken en de directie stimuleert dat heel hard.” (Leraar A2)*

De participerende leraren en de schoolleider komen dus overeen in hoe ze de mate van samenwerking omschrijven binnen de school, alsook in de visie naar de rol van de schoolleider binnen deze samenwerking.

Op het gebied van goed lesgeven geven alle leraren aan dat leerlinggerichtheid absoluut noodzakelijk is. Deze leerlinggerichte visie is ook terug te vinden bij de schoolleider. Zowel de leraren als de schoolleider zijn van mening dat een leraar zijn enthousiasme moet kunnen overbrengen naar de leerlingen en de inhouden zo moet kunnen geven dat de leerlingen een volledige les gemotiveerd meewerken.

*“Daarnaast is het graag naar school komen en het welbevinden op school voor zowel leerlingen als leraren enorm belangrijk.” (Schoolleider)*

*“Je moet met de leerlingen om kunnen, het kind centraal stellen en graag zien.” (Leraar D2)*

Wanneer de vraag doorgetrokken wordt naar een goede schoolorganisatie dan komen er drie zaken sterk naar voor. Allereerst wordt eensgezindheid (streven naar hetzelfde doel en op elkaar kunnen rekenen) door de helft van de leraren als belangrijk punt gegeven. Opnieuw de helft van de leraren en voor het grootste deel dezelfde leraren als bij het voorgaande aspect, geven aan dat een goede en duidelijke communicatie eveneens noodzakelijk is. Tot slot geeft wederom de helft van de leraren aan dat een goede sfeer en extra activiteiten mee in staan voor een goede schoolorganisatie. Dit komt grotendeels overeen met de schoolleider voor wie het welbevinden van de leerlingen en de leraren zeer belangrijk is.

Als laatste werden de leraren bevraagd naar hun visie ten aanzien van hun eigen professionalisering. De meeste leraren zien dit als een gedeelde verantwoordelijkheid tussen de leraar, de schoolleider en de vakgroepen. Na hun deelname aan het project is deze visie bij nagenoeg alle leraren hetzelfde gebleven.

Ze zien bij de leraar zelf de verantwoordelijkheid om de eigen noden vast te stellen en bij te blijven met de recente vakinhoudelijke en –didactische aspecten. Er moet volgens de leraren echter wel een kader gecreëerd worden door de schoolleider waarbinnen voldoende ondersteuning geboden wordt en de mogelijkheid tot bijscholing gerealiseerd wordt, iets waar de schoolleiding volgens het merendeel van de leraren ook in slaagt. Tot slot is het de nieuwe verworven kennis en vaardigheden die binnen de vakgroep gedeeld dient te worden. Uit deze vakgroep, maar ook vanuit de schoolleiding, kunnen eveneens nascholingsnoden vastgesteld worden. Het creëren van een nascholingsbeleid en ondersteunend kader wordt ook bevestigd door de schoolleider zelf, die stelt elk jaar een nascholingsbevraging te houden, een nascholingsplan op te stellen en het delen van de informatie binnen de vakgroepen sterk na te streven.

*“Ik vind het een must dat in de vakgroepen besproken wordt wat er op vlak van nascholingen gevolgd wordt.” (Schoolleider)*

*“Wij overleggen ook in de vakgroep wie dat er een bijscholing volgt. Omwille van praktische redenen vraagt de directie ook bijvoorbeeld dat eenzelfde bijscholing niet door vier evenwaardige collega’s gevolgd wordt.” (Leraar E1)*

### **Percepties collegiale observaties en feedback voor deelname aan peer observatieproject**

De antwoorden worden onderverdeeld in enerzijds de argumenten pro collegiale observaties en feedback en anderzijds de argumenten contra. De antwoorden representeren de visies van de leraren t.o.v. collegiale observaties en feedback in het Vlaams secundair onderwijs of ten opzichte van hun eigen situatie.

**Pro.** Alle participanten zien een mogelijke meerwaarde in collegiale observaties en feedback. Het merendeel van de leraren is ook van mening dat dergelijke projecten kunnen bijdragen aan hun eigen onderwijsaanpak. Vooral de leraren met een lagere anciënniteit zien de mogelijkheid om nieuwe ideeën op te doen. Twee leraren halen aan dat het krijgen van bevestiging tevens een mogelijke meerwaarde kan zijn om het zelfvertrouwen te versterken.

*“Ik denk dat het nuttig kan zijn voor collega’s die zich onzeker voelen, ze kunnen dan eens een les bij een collega observeren ... hoe een leraar het didactisch aanpakt als men zich onzeker voelt ...” (Leraar D2)*

Tot slot wordt door enkele leraren aangehaald dat wanneer leraren meer vertrouwd zouden zijn met collegiale observaties en feedback, dit positiever ontvangen zou worden, waardoor de weerstand mogelijks zou dalen. Ook de schoolleider staat erg positief ten aanzien van collegiale observaties en feedback en ziet ook een grote mogelijkheid om bij te leren.

*“Ik sta daar enorm positief tegenover, ik ben daar zo hard van overtuigd dat het de gemakkelijkste manier van leren is voor collega’s, van gewoon eens bij elkaar te gaan kijken om kleine dingetjes op te steken.” (Schoolleider)*

**Contra.** Nagenoeg alle participanten geven aan onwennig of onzeker te zijn ten opzichte van collegiale observaties en feedback, ondanks het feit dat er een duidelijke meerwaarde gezien wordt. Vooral leraren met een lagere anciënniteit halen aan weigerachtig te staan tegenover vooral het geven van feedback aan een leraar met meer ervaring. Terwijl de leraren met een hogere anciënniteit net aangeven zeker nog te kunnen en willen leren van hun jongere collega’s.

*“Ik ben ervan overtuigd dat ik van die jonge collega ga kunnen leren, die heeft waarschijnlijk andere didactische principes gezien dan mij.” (Leraar A2)*

*“Ik vind het een beetje raar om bij collega’s die ouder zijn dan u en al meer ervaring hebben, om daar aandachtspuntjes te gaan zeggen, dat vind ik een beetje... dat ga ik moeilijk vinden denk ik.” (Leraar C2)*

Wat verder opvalt is dat alle leraren met een hogere anciënniteit werklast aangeven als een mogelijke initiële belemmering om dergelijke projecten aan te vatten. Eén leraar verwijst hierbij niet naar de eigen situatie, maar spreekt over een algemene visie. Bij de leraren met een lagere anciënniteit is er slechts één leraar die expliciet aangeeft om initieel niet deel te nemen omwille van de mogelijke werklast.

*“Ik gaf mij bewust [eerst] niet op als kandidaat omdat ik ervoor terugschrok voor het werk dat het met zich meebrengt.” (Leraar D2)*

*“Ik ben dan zoals de meesten wat afwachtend van ‘als er genoeg volk is dan moet ik niet meedoen’, dat geef ik ook eerlijk toe, omdat je toch denkt ‘dat is weer extra werk en weer een extra belasting.’ (Leraar D1)*

In de angst tot het maken van fouten zijn minder patronen te herkennen. Zowel in duo’s die bestaan uit twee leraren met een lagere anciënniteit, als duo’s die bestaan uit twee leraren met een hogere anciënniteit en gemengde duo’s, wordt er aangegeven meer weigerachtig te zijn ten opzichte van collegiale observaties vanuit de angst om fouten te maken. Hiermee samenhangend wordt onveiligheid en het niet gewoon zijn om geobserveerd te worden, door telkens zeven van de tien leraren naar voor geschoven.

De meeste leraren die onveiligheid aanhalen, verwijzen ook naar de gewoontes die Vlaamse leraren hebben. Ook de schoolleider deelt deze visie door aan te geven dat het voornamelijk een stuk onzekerheid en onveiligheid met zich meebrengt om aan collegiale observaties te doen en dat het de gewoonte niet is.



*“Wij zijn bang om onze zwaktes te tonen denk ik.” (Leraar A1)*

*“... dat denk ik eigenlijk dat het een beetje is en het binnenkijken, zo ‘dat is mijn domein’ ... misschien ook de angst om het niet zo goed te doen, je bent het al zo lang gewend.” (Leraar E1)*

*“Leraren zijn zo gewoon ... dat wanneer de klasdeur dicht is, dan is dat mijn domein en niemand ziet dat en die gewoonte doorbreken is niet evident.” (Schoolleider)*

Een kleine minderheid van de participanten haalt aan dat praktische belemmeringen eveneens aan de basis kunnen liggen van de minder grote bereidwilligheid tot collegiale observaties en feedback. Twee van deze leraren hadden eerder ook al aangegeven dat de werklust die dergelijke projecten met zich meebrengen de leraren kan afschrikken. Tot slot zijn er twee leraren die rechttoe rechtaan geen leerwinst verwachten bij dit specifieke onderzoek.

*“Ik vraag mij af wat ik er van kan leren, want ik moet een wiskundeles volgen, vergeet dat niet ... waar ik mij meer thuis in zou willen voelen is groepswork ... moest dat nu bijvoorbeeld in een wiskundeles aan bod komen ... daar kan ik wat trucs van opnemen ... [maar] ik heb niet zoveel verwachtingen eigenlijk.” (Leraar E2)*

### **Motivatie deelname**

Uit de data komen verschillende motivationele redenen naar voor, die opgedeeld kunnen worden in externe en interne motivatie. Wanneer de oorsprong en reden van deelname aanvankelijk geen eigen keuze van de leraar was, maar op vraag van de schoolleider, dan valt dit onder externe motivatie. De interne motivatie omvat de motivationele aspecten die hun oorsprong vinden in de participant zelf. De interne motivatie kan persoonlijk zijn, wat niet rechtstreeks verbonden is aan het beroep (nieuwsgierigheid). Daarnaast kan de interne motivatie wel verbonden zijn aan de onderwijsactiviteiten en professionele identiteit en dus professioneel zijn.

*“Ik heb besloten om toch mee te doen omdat ik toch wel geloof dat we dingen van elkaar kunnen leren.” (Leraar A1)*

*“We merken dat bepaalde klassen het moeilijker hebben met tucht en dat ze minder aandachtig een les kunnen volgen, dus ik hoop dat ik daar vooral een paar leuke trucs of methodieken kan bijleren.” (Leraar C1)*

Tot slot is er nog de relationele motivatie, waar de participant meedoet om een collega te plezieren of om het onderzoek te helpen, maar waarbij de keuze om mee te doen toch nog steeds vanuit de participant zelf komt en dus ook nog onder de interne motivatie valt.

*“Omdat ik de student die mij onbekend was laat ik zeggen, niet wou teleurstellen. Studenten verdienen ook een kans om hun project zinvol uit te werken en als ik daar een bijdrage toe kan leveren, ja dan wil ik dat graag doen.” (Leraar D2)*

*“... dan is het toch wel belangrijk dat wij u daar mee helpen [met het onderzoek] want anders kan je blijven zoeken en anders geraak jij er ook niet door natuurlijk...” (Leraar D1)*

Uit de interviews blijkt dat de professionele motivatie bij het merendeel van de leraren aanwezig is. Wat hierbij opvalt is dat alle leraren met een lagere anciënniteit professionele redenen geven, maar dat er slechts twee leraren met een hogere anciënniteit zijn die professionele redenen duiden als hun (gedeeltelijke) motivatie tot deelname. Van de leraren met een hogere anciënniteit die geen professionele redenen aanhalen, zijn er wel twee leraren die relationele redenen aanhalen. Zij nemen onder andere deel zodat dit onderzoek plaats kan vinden, maar niet zozeer vanuit de verwachting dat ze er zelf uit zullen leren. Het valt op dat de leraren die professionele redenen aanhalen ter motivatie van hun deelname, allen ook eerder hebben aangegeven erin te geloven dat dergelijke projecten kunnen bijdragen aan hun eigen onderwijspraktijk.

Tot slot is er op te merken, en wat het bovenstaande iets nuanceert, dat de doorslaggevende reden om deel te nemen in eerste instantie vooral de schoolleider is. De meerderheid van de leraren neemt deel omwille van de specifiek persoonlijk gestelde vraag vanuit de schoolleider. De schoolleider is overwegend de primaire motivatie om deel te nemen en doordat de meeste leraren wel van mening zijn dat ze eruit kunnen bijleren is de professionele motivatie de tweede meest voorkomende reden tot deelname. Het is dus mogelijk dat een leraar om verschillende redenen deelneemt, bijv. omwille van de schoolleider én de professionele motivatie. Eén leraar zegt expliciet deel te nemen om tegemoet te komen aan de schoolleider. Hieruit blijkt het enorme belang van de schoolleider en diens kracht om een schoolteam te kunnen motiveren en innovaties mogelijk te maken.

*“Ik had er niet direct aan gedacht om mee te doen, maar de directie vroeg mij dan of ik het zag zitten om deel te nemen en dan dacht ik wel van ja, dat is wel een uitdaging.” (Leraar A2)*

*“Op een gegeven moment heeft de directie dan persoonlijk de vraag gesteld: zou jij het niet zien zitten om deel te nemen? Omdat ik wel geloof in collegiale observaties heb ik dan ook maar ja gezegd.” (Leraar A1)*

De leraren die aangeven dat de schoolleider, naast eventuele andere redenen, een belangrijke rol speelt in hun motivatie tot deelname, geven op één leraar na allemaal aan dat de samenwerking tussen de collega's op school sterk beïnvloed wordt door de schoolleider. Deze visie wordt bijgetreden door nog twee andere leraren, waardoor bijna alle leraren van mening zijn dat de schoolleider een belangrijke rol speelt in de onderlinge samenwerking. Waarmee er een duidelijke overeenkomst is met de schoolcontext en de motivatie tot deelname.

### Ervaringen na deelname aan peer observatieproject

Tijdens het post-interview zijn de leraren bevraagd naar: hun ervaringen ten aanzien van de verschillende onderdelen van het peer observatieproject, hoe de leraren de verschillende rollen ervaren, of het project kan bijdragen tot een betere collegialiteit en/of de professionalisering van leraren en tot slot welke aanbevelingen de leraren eventueel hebben naar de toekomst toe.

**Feedback geven.** Uit de analyse van de interviews blijkt dat de participanten over het algemeen weinig problemen ervaren met het geven van feedback aan hun collega. De concordante<sup>14</sup> duo's hebben hier nagenoeg geen problemen mee.

*“In principe was dat overleg positief en dat ging in een open sfeer ... Dat was geen probleem.”*  
(Leraar C1)

De discordante<sup>15</sup> duo's geven wel meer aan zich onwennig te voelen bij het geven van feedback en dit voor zowel de leraar met een lage als met een hogere anciënniteit. Eén discordant duo (koppel B) geeft aan geen problemen te ondervinden bij het geven van feedback, maar deze leraren zijn het vanuit de lessen lichamelijke opvoeding al wel gewoon om elkaar te zien en te horen lesgeven. Bij de andere discordante duo's halen twee leraren met een lagere anciënniteit vooral het ervaringsverschil aan als voornaamste reden van onwennigheid en de leraren met de hogere anciënniteit halen eerder aan zich niet in een positie te voelen om die, meer kritische, feedback te geven.

*“Andere dingen waarvan ik dacht ‘oei oei, nee’, daar hoef ik ook niets van te zeggen en dat zal andersom ook wel geweest zijn denk ik. Ik vond mij niet in de positie om daar iets van te zeggen, het moest ook opbouwend zijn.”* (Leraar A1)

**Feedback krijgen.** In tegenstelling tot het geven van feedback, is er bij het krijgen van feedback geen enkele leraar die aangeeft zich hier ongemakkelijk of onwennig bij te voelen. Op één leraar na, geven alle leraren aan dat de verkregen feedback bruikbaar en relevant is. Deze feedback richt zich tot een breed spectrum van het onderwijsgebeuren zoals bijvoorbeeld groepeeringsvormen, klasorganisatie en praktische tips. In het merendeel van de gevallen biedt de feedback ook een duidelijke meerwaarde voor de gekozen subschaal en kunnen de leraren zich vinden in de feedback die er gegeven wordt.

*“Een ander standpunt kan heel leerrijk zijn. Zij vertelt me dan dingen die mij helemaal niet opgevallen waren, dus dat vond ik wel leerrijk.”* (Leraar A1)

*“Leuk, ze zei dat de nummering van mijn groepen te lang duurt. Ze gaf mij wat trucs en tips om groepen heel snel te verdelen.”* (Leraar E2)

---

<sup>14</sup> Concordant duo: duo met een gelijkaardig niveau van anciënniteit

<sup>15</sup> Discordant duo: duo met een verschillend niveau van anciënniteit

*“Ik heb drie verschillende dingen in één les gedaan en daar heeft ze dan objectief haar feedback over gegeven en daar heb ik dan ook wel een aantal tips uit kunnen halen.” (Leraar D1)*

**Geobserveerd worden.** Bij de percepties ten aanzien van collegiale observaties voor de deelname aan het project, werden er een aanzienlijk aantal redenen gegeven m.b.t. de eigen situatie van de leraren of hun algemene beeld van de leraren in het Vlaams secundair onderwijs, die ervoor zouden kunnen zorgen dat leraren onwennig of weigerachtig staan ten opzichte van collegiale observaties en feedback (onveiligheid, angst voor fouten, etc.). Merkwaardig is dat van deze redenen er bij de participanten er erg weinig effectief voorkomen in de praktijk en dit zich meestal beperkt tot een gevoel van onwennigheid en zenuwen in het begin van de les.

*“Dat is even wennen, dat is raar ... het schept wat meer zenuwen.” (Leraar C1)*

*“Ik had daar eigenlijk geen problemen mee en het is eigenlijk gegaan zoals het normaal zou moeten gaan.” (Leraar B2)*

Een opvallende vaststelling is dat nagenoeg alle leraren een heel stuk meer bewust zijn van hun onderwijsaanpak. Inhouden of instructies die anders doodnormaal gegeven worden, zijn door geobserveerd te worden minder vanzelfsprekend. Terwijl dit door het merendeel van de leraren niet als ‘angst voor fouten’ omschreven wordt. Het is dus vooral een bewustwording en het meer actief bezig zijn met de eigen onderwijsaanpak.

*“Door die observatie ben je jezelf meer bewust van hoe je dingen aanpakt en hoe je dingen kan verbeteren, absoluut.” (Leraar B1)*

Hiermee gelieerd is dat bijna de helft van de leraren ook aangeeft eens iets nieuws te proberen omwille van het feit dat ze geobserveerd worden. Dit heeft bijvoorbeeld betrekking op een nieuwe groeperingsvorm uitproberen tot zelfs het uitwerken van een heel nieuw systeem om elke leerling aan bod te laten komen in de les. Het merendeel van de leraren geeft verder ook aan hun les beter voor te bereiden.

*“Ik heb nog eens zitten opzoeken op het internet naar allerlei strategieën voor groepswork en materiaal daarrond en rolverdelingen, jawel, ik wou dat toch wel goed aanpakken.” (Leraar E2)*

*“Ik had echt met papiertjes gewerkt ... om alle leerlingen zeker aan bod te laten komen ... dat is het enige dat ik anders niet zou gedaan hebben als ik hier niet aan meegewerkt zou hebben.” (Leraar B2)*

Een directe invloed op het lesverloop heeft de aanwezigheid van de observator echter in de meeste gevallen niet. Twee leraren geven aan van wel, maar dit heeft dan betrekking op het feit dat de les vlotter

gaat door de betere voorbereiding en dat de les een concreet afgerond en volledig geheel moest vormen. Een negatieve invloed op het lesverloop werd er niet vastgesteld.

**Observeren.** Tijdens het observeren zijn er slechts twee leraren, met een hogere anciënniteit, die aanhalen zich onwennig te voelen. Deze twee leraren haalden dit gevoel eerder al aan bij het geven van feedback en zien zich niet meteen in een positie om te observeren en hierover feedback te geven of vinden de klas een persoonlijke ruimte tussen leraar en leerling.

*“Ik probeerde op de een of andere manier onzichtbaar te zijn om het lesverloop zo min mogelijk te storen, want ik beschouwde mijn aanwezigheid zelf als hinderlijk ... het ligt zeker niet aan het feit dat ik niet gewenst was, zeker niet ... [maar] je stelt u altijd kwetsbaar op vind ik, als Godsdienstleraar.” (Leraar D2)*

Van deze twee leraren is er één leraar die niets verwachtte te leren en dit al aangaf voor de start van het project, de andere leraar geeft na het project wel aan nieuwe inzichten te hebben opgedaan door te observeren. Deze laatste stelling wordt door alle andere leraren eveneens benadrukt. Vooral het krijgen van een brede kijk op de eventueel eigen klas en de onderwijsaanpak van de collega en het oppikken van kleine tips en trucs komen sterk naar voor.

*“Ik vond het ook wel leuk om te zien hoe iemand anders lesgeeft.” (Leraar E1)*

*“Dat bepaalde facetten van leerlingen zichtbaar worden in een ander soort van vakken. Wat mij dan opvalt, voor mij persoonlijk, is dus dat je de kinderen hun persoonlijkheid eigenlijk maar half kent in uw les.” (Leraar E2)*

*“Ik vond dat wel eens tof om te doen ...meer om de klas zo ook eens bezig te zien in een totaal ander vak” (Leraar B1)*

Tijdens het observeren wordt opvallend genoeg het ervaringsverschil niet aangehaald. Hoewel de helft van de leraren, en voornamelijk leraren met een lagere anciënniteit, voor hun deelname aan het project aangeven zich ongemakkelijk te voelen bij het observeren (en feedback geven) van een meer of minder ervaren collega, komen deze gevoelens in de praktijk maar relatief weinig voor.

**Peer support.** Om een duidelijk beeld te krijgen op welk niveau de ondersteuning ervaren wordt, is dit onderdeel opgedeeld in persoonlijke, professionele en relationele ondersteuning. Deze drie vormen van sociale ondersteuning zijn uit de verschillende interviews naar voor gekomen.

**Persoonlijke ondersteuning.** Bij de persoonlijke ondersteuning valt op dat vooral leraren met een lagere anciënniteit aangeven dit te ervaren. De helft van de leraren, waarvan het merendeel leraren met een lagere anciënniteit, geeft aan zich meer bevestigd te voelen in hun onderwijsaanpak. Bijna de helft van de leraren en allemaal leraren met een lagere anciënniteit geven aan dat hun zelfvertrouwen is

toegenomen. Tot slot geven wederom vooral leraren met een lagere anciënniteit, maar ook enkele met een hogere, aan dat ze zich meer bewust worden van de vanzelfsprekendheden in hun les.

*“Ik vond het wel eens leuk om bevestiging te horen ook. Om te weten dat je goed bezig bent ... dan weet je dat terug dat je het effectief ook doet.” (Leraar C2)*

**Professionele ondersteuning.** Iets meer dan de helft van de leraren geeft aan dat er na het doorlopen van dit onderzoek effectief iets veranderd is in hun onderwijspraktijk. Dit gaat van kleine praktische veranderingen tot grotere inzichten m.b.t. het aanbrengen van een bepaald lesonderwerp. Nog meer leraren geven aan iets geleerd te hebben op pedagogisch didactisch niveau.

*“Dat is eigenlijk het belangrijkste punt van heel dit project, dat ik echt wel ineens een heel andere manier van aanpak hanteer in het eerste jaar dan voordien.” (Leraar D1)*

*“Door nu naar [C1] te kijken ... heb ik daar wel iets van meegenomen. De leerlingen komen rumoerig binnen, hij wacht tot het stil is, wat ik ook doe, en dan zegt hij: ga nu zo rustig zitten. Die [leerlingen] gingen ook echt stil zitten en die bleven ook stil ... dat is dus iets kleins, maar dat doe ik nu ook wel.” (Leraar C2)*

*“Ik heb oefeningen gezien die ik zeker ook ga gebruiken nu.” (Leraar B2)*

**Relationele ondersteuning.** Na het doorlopen van dit onderzoek zijn er drie leraren die stellen dat de collegialiteit ten opzichte van hun collega verbeterd is. Een negatieve evolutie van de collegialiteit werd niet vastgesteld.

*“Omdat de afstand tussen mij en mijn collega nu veel kleiner is. Je kan veel sneller over iets beginnen.” (Leraar A2)*

*“Het heeft de collegialiteit wel bevorderd.” (Leraar A1)*

*“Het was al weer lang geleden dat ik met haar een dichter contact had en daardoor is dat nu weer wat dichter dus dat is collegialiteit.” (Leraar E2)*

### **Percepties collegiale observaties en feedback na deelname aan peer observatieproject**

Als laatste onderdeel worden de resultaten weergegeven betreffende de visie van de participanten t.a.v. de mogelijke bijdrage van collegiale observaties en feedback aan de algemene collegialiteit en professionalisering van leraren. Daarnaast wordt er eveneens nagegaan of de leraren in de toekomst al dan niet opnieuw zouden deelnemen en of ze het aan hun collega's zouden aanbevelen. Tot slot is er aandacht voor de algemene werklust die de leraren ervaren tijdens het project en de algemene aanbevelingen.

**Collegialiteit.** Op één leraar na geven alle leraren (voorzichtig) aan dat collegiale observaties en feedback in het algemeen zouden kunnen bijdragen aan de onderlinge collegialiteit van leraren in het secundair onderwijs. Het merendeel van de leraren haalt wel aan dat er voldaan moet zijn aan een minimale voorwaarde. Zo geven enkele leraren aan dat dergelijke projecten best plaatsvinden met collega's die men reeds kent.

*“Ik zou er wel anders [weigerachtig] tegenover staan als er bijvoorbeeld iemand anders zou komen zien ... dan een collega waar je een goede band mee hebt.” (Leraar B2)*

**Professionalisering.** Daar waar de participanten eerder voorzichtig waren met hun uitdrukkingen ten aanzien van de mogelijke bijdrage aan de onderlinge collegialiteit, zijn ze sterker in hun mening ten aanzien van een mogelijke bijdrage aan de professionele ontwikkeling van leraren. Alle leraren zijn van mening dat dergelijke projecten kunnen bijdragen aan de professionalisering van leraren. De leraren halen hier minder minimale voorwaarden aan om tot professionele ontwikkeling te komen. Slechts drie leraren zien wel een meerwaarde, maar halen tegelijkertijd enkele minimale voorwaarden aan. Eén van deze leraren ziet een bijdrage aan de professionaliteit wel mogelijk, maar vraagt zich af of collegiale observaties en feedback dan wel nodig zijn, terwijl een andere leraar wederom de expliciete vraag en zekere leerwinst aanhaalt. De zeven andere leraren zijn er van overtuigd dat collegiale observaties en feedback zeker kunnen bijdragen aan de professionele ontwikkeling van leraren.

*“Ja, het is maar door feedback te krijgen en bevestigd te worden dat je uzelf verder kan ontwikkelen en kan gaan professionaliseren, ja daar ben ik zeker van.” (Leraar C2)*

**Toekomstgericht.** Het valt op dat ook bij de toekomstgerichte visie de expliciete vraag vanuit de collega en de zekere leerwinst zeer sterk naar voor komen. Nagenoeg alle leraren zouden het hun collega's aanbevelen, maar waarbij de helft van alle participanten toch de nadruk legt op het feit dat men moet vertrekken vanuit een expliciete vraag om zo een maximale leerwinst te garanderen.

*“Ja, wie er nood aan heeft, natuurlijk wel.” (Leraar D2)*

*“Ik zou hen ook zeggen: als je denkt dat je er iets uit kan leren, dan moet je de kans grijpen om dat te doen.” (Leraar A1)*

Op één leraar na zouden ook alle andere leraren nogmaals deelnemen aan dergelijke projecten. Eveneens is hier weer hetzelfde patroon op te merken dat enkele leraren er een zeer specifieke leerwinst of vraag tegenoverstellen. De andere leraren zouden eerder algemeen meteen terug deelnemen.

*“Ja, ik wil dat wel doen.” (Leraar B1)*

*“Ja en ook terug spontaan. Ja zeker.” (Leraar C1)*

*“Dan zou ik zelf ook een iets grotere meerwaarde willen hebben ... [want] als je maar één vak geeft, dan zie je de kinderen alleen op dat moment en dan denk ik dat het meer kan bijdragen als je met eenzelfde klas of eenzelfde vak werkt.” (Leraar E1)*

Het valt op dat vooral leraren met een hogere anciënniteit sterker laten blijken dat er voor hen een zekere leerwinst aan verbonden moet zijn, vooraleer ze terug zouden deelnemen aan dergelijke projecten. Ook in hun aanbevelingen naar collega's toe wordt de expliciete vraag en zekere leerwinst door hen opvallend meer aangehaald dan bij de leraren met een lagere anciënniteit.

**Werklast en algemene aanbevelingen.** Eerder werd er aangehaald dat de mogelijke werklast die collegiale observaties en feedback met zich mee zouden kunnen brengen, een mogelijke belemmering zou zijn om het ook effectief in de praktijk uit te voeren. Uit de resultaten na de deelname blijkt dat de werklast als laag tot matig omschreven wordt. Een hoge werklast werd er niet vastgesteld.

*“Ik heb nooit het gevoel gehad van ‘amai dat is iets heel belastend of dat is iets zwaar of we moeten daar veel tijd in steken’. Dat liep en dat is altijd vlot gelopen...” (Leraar C1)*

*“Dat [de werklast] viel best mee.” (Leraar B1)*

Over het algemeen zijn er geen aanbevelingen om het project qua organisatie te verbeteren. Vanuit de leraren worden er wel enkele algemene suggesties gegeven. Zo benadrukken de leraren het belang van de bekendheid en het vertrouwen met de collega met wie ze een duo vormen. Dit wederzijdse respect en vertrouwen wordt door het merendeel van de leraren aangehaald.

*“Het is zoals wij zeiden dat je het toch best wel doet met iemand waar je wel wat vertrouwen in hebt en waar je wel wat mee overeenkomt.” (Leraar C2)*

Verder geeft ook het merendeel van de leraren aan dat het van belang is om op het positieve te focussen tijdens feedbackgesprekken. Bijna de helft van de leraren vindt het ook een meerwaarde om een duo te vormen met een leraar uit eenzelfde vakgebied. Bij het enige duo dat geen enkele overlapping heeft qua vakgebied, brengen de leraren naar voor dat men dan ervoor zou moeten opteren om te gaan observeren in een klas, waar de leraar die observeert ook zelf les aan geeft. Wanneer de focus van de observatie uitsluitend op de leraar ligt dan maakt het minder uit in welke klas men gaat observeren. Wanneer dit niet het geval is, dan richt men zich best tot een klas of een vak waar de observerende leraar zelf ervaring mee heeft.

*“De spijt die ik wel heb is dat ik geen klas heb geobserveerd die ik ook zelf heb... dan zie je hoe anders, en zeker leerlingen die je dan kent, hoe anders dat die [leerlingen] kunnen zijn.” (Leraar E1)*



Tot slot heeft dit onderzoek ook naar voor gebracht dat bijna de helft van de participerende leraren positief staan t.o.v. co-teaching, hoewel dit geen onderzoeksdoel of -aspect van deze masterproef was.

*“We hebben het daar wel eens over, van zouden we zo eens niet samen onze les kunnen geven, de twee klassen samen nemen ...” (Leraar A1)*

*“Soms denk ik dat het leuk moet zijn om met twee les te geven, dat zou ook wel plezant zijn.” (Leraar E1)*

### Discussie

In het laatste onderdeel van deze masterproef worden de resultaten teruggekoppeld naar de literatuurstudie uit het theoretisch kader. Vervolgens wordt de meerwaarde, maar ook de beperkingen van deze masterproef besproken met tot slot de aanbevelingen voor vervolgonderzoek en voor de praktijk.

Doorheen de literatuur is de meerwaarde van collegiale observaties en feedback, eventueel als onderdeel van een peer coachingsprogramma of bij het uitbouwen van een professionele leergemeenschap reeds sterk naar voor gekomen. Peer observaties, met inbegrip van de bijhorende feedback, kunnen leiden tot het verbeteren van de eigen onderwijstechnieken en kan de leraren voorzien in nieuwe inzichten (Bell, 2002; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004, Wahlstrom & Louis, 2008). Uit de resultaten betreffende de percepties voor de deelname, blijkt dat ook het merendeel van de participanten collegiale observaties en feedback als een goede mogelijkheid zien om te kunnen bijdragen aan hun eigen onderwijsaanpak. De mogelijke bijdrage van peer observaties beperkt zich uiteraard niet enkel tot het professionele niveau. Het nauw samenwerken met een collega waar men een goede vertrouwensband mee heeft, kan tevens leiden tot een toename van het zelfvertrouwen (Johnson, 2003). Nog voor hun deelname haalden enkele participanten dit zelfvertrouwen reeds aan, als een mogelijke opbrengst van collegiale observaties en feedback. De positieve percepties, voor een deelname aan een peer observatieproject, zijn dus grotendeels terug te brengen naar professioneel gerichte percepties. De deelnemende participanten uit deze studie zijn allen overtuigd van een mogelijke meerwaarde van collegiale observaties en feedback in het onderwijs.

Het is voor leraren echter geen vanzelfsprekend gegeven om hun klas open te stellen naar andere leraren toe, vaak omwille van een gevoel van onveiligheid (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Little, 1990). Uit de resultaten blijkt dat het merendeel van de leraren inderdaad een onwennig en onzeker gevoel heeft ten aanzien van collegiale observaties en feedback. Vooral omwille van het feit dat men dit niet gewoon is. Het openstellen van de klasdeuren lijkt voor veel leraren afbreuk te doen aan de veilige omgeving waarin ze zich bevinden, waardoor onrechtstreeks hun gevoel van autonomie in het gedrang kan komen (Little, 1990). Bij de participanten komt bij de minder ervaren leraren ook

voornamelijk het ervaringsverschil naar voor. Zo zien minder ervaren leraren zich mogelijks niet in een positie om 'in te dringen' in de klaspraktijk van meer ervaren leraren en vooral niet om hen (kritische) feedback te geven. Ze erkennen hier de hoge mate van autonomie in, die de meer ervaren leraren al lang gewoon zijn. Er is niet alleen een gevoel van onveiligheid, maar ook een zeker gevoel van angst bij leraren vast te stellen wanneer het collegiale observaties betreft. Deze angst betreft voornamelijk een angst voor het maken van fouten en de daaropvolgende negatieve feedback of kritiek (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Lam, 2001; Little, 1990; Vidmar, 2005). Bij zowel meer ervaren als minder ervaren participanten komt deze angst naar voor bij de percepties ten aanzien van collegiale observaties. Concluderend kan gesteld worden dat leraren langs de ene zijde positieve visies hanteren ten aanzien van collegiale observaties en feedback, maar dat er tegelijkertijd toch een aantal factoren zijn die ervoor zorgen dat de eigenlijke implementatie lager is. Vanuit de literatuur en de resultaten blijkt duidelijk dat gewoonten hier voor iets tussenzitten.

Ondanks het feit dat praktijkdeprivatisering vaak tegenargumenten oproept, moet er bij de participanten toch een reden geweest zijn waarom ze wel hebben deelgenomen. Op het gebied van motivaties tot deelname aan het project is in zekere mate een overeenkomst te vinden met de bepalende condities voor het goed functioneren van professionele leergemeenschappen (PLG). Louis et al. (1996) en Louis en Marks (1998) geven aan dat de mate van ondersteunend leiderschap een bepalende factor is in het uiteindelijk functioneren van PLG. Daar binnen deze masterproef peer observatie als een mogelijke methodiek wordt gezien om PLG op te stellen en te onderhouden, wordt deze visie mee doorgetrokken naar peer observaties. Uit de resultaten wordt deze invloed van het leiderschap sterk bevestigd doordat de schoolleider vaak de doorslaggevende reden tot deelname is. Leraren hebben een sterke professionele motivatie om deel te nemen, maar het is in de meeste gevallen de persoonlijke vraag van de schoolleider die ervoor zorgt dat leraren uiteindelijk deelnemen.

Met betrekking tot de percepties na de deelname aan een peer observatieproject en de daar bijhorende ervaringen kunnen de volgende besluiten getrokken worden. Daar waar in de literatuur gewezen wordt op mogelijks negatieve kritiek en feedback (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Little, 1990), blijft dit in de realiteit uit. Van alle participanten is er geen enkele leraar die problemen heeft ervaren bij het krijgen van feedback. Het merendeel van de leraren geeft trouwens aan zich doelbewust te richten op positieve feedback. Bij het geven van feedback zijn er ook betrekkelijk weinig problemen op te merken en geven de leraren juist wat onwennigheid aan wanneer ze een leraar met een verschillend anciënniteitsniveau feedback moeten geven. Verder valt op dat ook het observeren zelf weinig problemen oplevert. Dit ondanks het feit dat leraren zich ongemakkelijk kunnen voelen door het 'schenden van de veilige ruimte' van een collega in zijn of haar klas (Little, 1990). Het geobserveerd worden zorgde er dan wel voor dat enkele leraren zich initieel iets onwenniger of onzekerder voelen, zonder dat dit een negatieve connotatie krijgt.

Collegiale observaties kunnen er in het algemeen voor zorgen dat leraren zich meer bewust worden van hun eigen kritische aspecten, meer inzicht krijgen in hun eigen capaciteiten en werkpunten, meer nieuwe ideeën opdoen dan enkel over de praktijk te praten en zich vooral meer bewust zijn van hun onderwijsaanpak die anders zo vanzelfsprekend gegeven wordt (Bell, 2002; Bell & Mladenovic, 2007; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Takahashi, 2011; Wahlstrom & Louis, 2008). Het merendeel van de participanten richt meer aandacht op de voorbereiding van de lessen en is zich tijdens de les meer bewust van de gegeven instructies, inhouden en de gehanteerde werkvormen, groeperingsvormen en media. Deze leraren ervaren dit ook als positief, om eens terug bevestigd te worden in de eigen onderwijspraktijk en de vanzelfsprekendheden terug toonbaar te maken. Zo geven veel leraren aan kleine praktische tips te hebben bijgeleerd. Opvallend is dat deze bewustwording van de eigen onderwijsaanpak niet als angst omschreven wordt, maar grotendeels als een positief gevoel omschreven wordt.

Als men dan na de observaties een feedbackgesprek houdt, komt dit tegemoet aan het feit dat het gesprek zich kan berusten op objectieve gegevens vanuit de lesobservatie, wat beter is dan wanneer leraren enkel in de lerarenkamer met elkaar praten en waarbij men dus afhankelijk is van datgene wat de leraar wil vertellen (Little, 2002). Ook dit werd bij verschillende participanten vastgesteld. De participanten krijgen door te gaan observeren een breder beeld van de onderwijsstijl van de collega, van hun klassen en hoe leerlingen zich binnen verschillende vakken heel anders kunnen gedragen. Op andere momenten horen de leraren deze informatie ook wel eens, maar toch geven enkelen aan meer van de situatie te kunnen leren en begrijpen door effectief in de klas te gaan observeren, waardoor een doelgerichte ondersteuning beter mogelijk wordt gemaakt.

Om het onderdeel peer support te onderzoeken, is deze masterproef nagegaan welke vormen van sociale ondersteuning collegiale observaties en feedback kunnen bieden. De sociale ondersteuning die op een school voorkomt, biedt mogelijkheden om individuele kennis, vaardigheden en ervaringen te delen (Little & Horn, 2010). Wanneer deze sociale ondersteuning voldoende aanwezig is, kan dit leiden tot een positief effect op de leerprestaties van de leerlingen (Louis & Marks, 1998) en oefent de sociale ondersteuning een direct effect uit op de professionele betrokkenheid van leraren (Singh & Billingsley, 1998). Een eerste vastgestelde vorm is die van de *persoonlijke ondersteuning*. Bij de participanten is voornamelijk op te merken dat leraren met een lagere anciënniteit meer zelfvertrouwen ervaren na het uitvoeren van dit onderzoek. De invloed van anciënniteit op de waardering van feedback is ook in het onderzoek van Tuytens en Devos (2011) naar voor gekomen. Johnson (2003) had eerder al aangegeven dat samenwerkingsverbanden tussen leraren kunnen leiden tot een toename van het zelfvertrouwen van de leraar. Daarnaast valt er op te merken dat de leraren zich niet enkel persoonlijk, maar ook *professioneel* ondersteund voelen. Het zichtbaar maken van de klaspraktijk heeft dus niet enkel persoonlijke, maar ook onderwijskundige voordelen (Takahashi, 2011; Wahlstrom & Louis, 2008). Peer observaties kunnen als dusdanig leiden tot het verbeteren en ontwikkelen van de eigen

onderwijstechnieken (Bell, 2002; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004). In het kader van deze masterproef is dit bij iets meer dan de helft van de leraren vastgesteld; namelijk een effectieve verandering van hun onderwijspraktijk door het uitvoeren van collegiale observaties en feedback. Deze veranderingen situeren zich zowel op de kleine praktische inzichten als op de grotere inzichten m.b.t. het aanbrengen van bepaalde kenniskaders. Tot slot werd er als laatste sociale ondersteuning de *relationele ondersteuning* vastgesteld. Hierbij geven de leraren aan dat het sociale contact en de collegialiteit met hun collega, door het uitvoeren van peer observaties, verbeterd is (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004).

Hiermee samenhangend is het van belang om een juiste partner te kiezen om peer observatie mee uit te voeren en vooral een goede onderlinge vertrouwensband na te streven (Jewett & MacPhee, 2012; Van Maele & Van Houtte, 2011; Van Maele & Van Houtte, 2012). Het merendeel van de participanten treden dergelijke onderzoeken bij door te benadrukken dat de onderlinge relatie, de bekendheid en het vertrouwen met de collega van zeer groot belang zijn om tot succesvolle uitkomsten te komen. Naast deze vertrouwelijke basis worden ook hetzelfde vakgebied of observeren in een klas waar men zelf les aan geeft aangegeven als factoren, die mee de uiteindelijke meerwaarde bepalen. Men kan via collegiale observaties en feedback dus werken aan het collegialiteitsgevoel (Bell, 2002). Ook het merendeel van de participanten ziet dergelijke projecten in staat om te kunnen bijdragen aan een beter collegialiteitsgehalte binnen de school, al geven ze wel aan dit best te doen met collega's die men reeds kent. Op het gebied van professionalisering zijn dan weer alle leraren van de overtuiging dat peer observaties daar aan kunnen bijdragen. Net zoals bij collegialiteit wordt er bij de mogelijke professionalisering, wel soms aangehaald dat er een zekere leerwinst moet zijn en dat men dit best uitoefent met gekende collega's, waar weer de notie van vertrouwen naar voor komt (Jewett & MacPhee, 2012; Van Maele & Van Houtte, 2011; Van Maele & Van Houtte, 2012).

### **Implicaties voor beleid en praktijk**

Daar de participanten en de literatuurstudie reeds aantonen dat gewoonten er vaak voor zorgen of iets als een bedreiging of als een verrijking gezien wordt, kan men er over nadenken om collegiale observaties meer in te werken in de lerarenopleiding (Rigelman & Ruben, 2012). Door systematisch bij elkaar een les te observeren worden toekomstige leraren vertrouwd gemaakt met het observeren van elkaar en het geven van feedback. Dit komt nu in vele opleidingen reeds al aan bod in de vorm van micro-teaching of een éénmalige observatie, maar dit zou dus nog een groter aandeel kunnen krijgen. Vanuit het hogere onderwijsbeleid op macroniveau zou men ervoor kunnen opteren om deze methodiek ook voor te stellen als professionaliseringsvorm binnen de schoolmuren. Het is nu zo dat scholen soms een aanzienlijk deel van hun budget uitbesteden aan nascholingen, maar enkele leraren uit dit onderzoek hebben aangegeven dat dit niet altijd het gewenste resultaat oplevert. Moest het beleidsdomein Onderwijs en Vorming van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap een ondersteunend kader ontwikkelen (bijv.: een x-aantal uren op jaarbasis (op schoolniveau) vrijstellen om aan collegiale

observaties te doen) en dit ook promoten bij de huidige secundaire scholen, dan zou dit mogelijk sneller zijn intrede kunnen vinden en zou de school het budget voor de nascholingsnoden kunnen inkorten en inzetten op andere middelen. Doordat de leraren binnen de school aan hun professionalisering werken, wordt er ook geen afbreuk gedaan aan de blijvende professionaliseringsnoden van leraren en wordt er tegemoet gekomen aan de verwachtingen m.b.t. professionalisering van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming. Wat niet wegneemt dat externe nascholingen nog steeds erg zinvol kunnen zijn.

Voor de secundaire scholen zelf is het vooral van belang om na te gaan of collegiale observaties een kans tot slagen kan hebben binnen de eigen schoolcultuur. Uit de literatuurstudie en de resultaten blijkt dat het collegiaal vertrouwen (Jewett & MacPhee, 2012; Van Maele & Van Houtte, 2011; Van Maele & Van Houtte, 2012) binnen een school van enorm belang is. Dit is dan weer gelieerd aan de samenwerkingscultuur binnen de school. In scholen waar het niet de gewoonte is om materiaal, kennis en vaardigheden te delen, is vaak ook een minder goed samenwerkingsverband op te merken (Little, 1990). Het is dus nodig om als schoolleider een correct beeld te hebben van de schoolcultuur om objectief te kunnen oordelen of collegiale observaties en feedback optimaal tot hun recht zouden kunnen komen. Wanneer een schoolleider dit mogelijk acht, vergt het natuurlijk ook de nodige moed om dit effectief voor te dragen, want zoals uit dit onderzoek naar voor is gekomen, staan leraren er vaak weigerachtig tegenover. Een ondersteunend, maar sterk leiderschap is dus eveneens van belang.

### **Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek**

Allereerst omvat de huidige steekproef geen leraren die geen algemene meerwaarde zien in collegiale observaties en feedback. Om een beter beeld te krijgen betreffende de visie van alle leraren, dient men een grootschaliger onderzoek uit te voeren, waarin de meningen verwerkt zijn van zowel de voor- als tegenstanders. Hierbij kan dan nagegaan worden in welke mate verschillende onderwijsactoren op verschillende niveaus (macro, meso, micro), zich positioneren ten aanzien van collegiale observaties en feedback in het secundair onderwijs. Het is niet enkel van belang om na te gaan of de verschillende actoren zich hier positief tegenoverstellen, maar ook hoe dit concreet vorm wordt gegeven. Zo kunnen de verschillende netten en koepels eigen methodieken uitwerken, of scholen de vrijheid geven om dit zelf te doen. Tevens is het van belang om na te gaan in welke periode van de onderwijs carrière van leraren, men collegiale observaties en feedback als meest rendabel ziet en hoe men voor elke individuele leraar een maximale leerwinst kan bereiken.

Een tweede beperking heeft betrekking op de grootte en de context van de steekproef. Door het kleine aantal participanten van deze masterproef kan er geen generalisatie plaatsvinden. Dit onderzoek heeft zich daarnaast ook afgespeeld in één school waardoor men in het achterhoofd dient te houden dat de inzichten, resultaten en bedenkingen niet zomaar over te dragen zijn naar andere scholen en andere contexten. Binnen de participerende school is er een grote overeenkomst te vinden tussen de visie van de leraren en de visie van de schoolleider en zeker op het gebied van samenwerking. Zowel de leraren

als de schoolleider hebben een gelijkaardige visie over samenwerking en de acties die de schoolleider aangeeft, worden door de leraren in het onderzoek bevestigd. Het dient dus opgemerkt te worden dat er binnen deze school een zeer goede verstandhouding is tussen de schoolleider en het team. Verder onderzoek kan zich buigen over het feit hoe schoolleiders zich positioneren ten aanzien van collegiale observaties en feedback en aan welke randvoorwaarden een school dient te voldoen om een succesvolle implementatie ervan te kunnen krijgen.

Door het hoge samenwerkingsniveau binnen de participerende school kan het zijn dat bepaalde collegiale verhoudingen reeds hun maximale ontwikkeling bereikt hebben en dan is het moeilijk om hier nog aan bij te dragen. De hoge mate van samenwerking binnen de school kan tevens een verklarende factor zijn voor het feit dat de eerder vernoemde feedback door geen enkele leraar als negatief ervaren wordt. De leraren van de participerende school geven reeds zelf aan erg veel met elkaar in dialoog te gaan en om die reden kan het zijn dat ze reeds vertrouwd zijn met het geven en vooral krijgen van feedback en sturing. Deze sterke mate van samenwerking kan ook de verklaring zijn voor het feit dat verder het observeren en geobserveerd worden relatief weinig problemen of onwennigheid met zich meebrengt. Het kan ook een rol hebben gespeeld in de visie van de deelnemende leraren t.o.v. collegiale observaties en feedback. Door een hoog samenwerkingsniveau, kan deze visie positiever zijn dan in scholen waar men minder samenwerkt. Ook de vrijwillige deelname kan een positievere visie suggereren. Verder onderzoek kan zich dus richten op het effect van collegiale observaties en feedback in scholen met een lager samenwerkingsniveau. Zo kan een completer beeld opgesteld worden van de mogelijke effecten die dergelijke projecten kunnen bieden. Al is er misschien een zekere mate van samenwerking en collegialiteit nodig vooraleer men peer observaties kan aanvangen.

Een derde concluderende beperking is het beperkte tijdsopzet. Het was voor deze masterproef voldoende dat de leraren slechts één keer bij elkaar zouden gaan kijken en één keer geobserveerd zouden worden. De resultaten en bevindingen zijn dus gebaseerd op deze eenmalige ervaringen van de leraren. Verder onderzoek kan zich richten tot het stelselmatig uitvoeren van collegiale observaties en feedback en kan zo een bredere kijk bieden op het herhaald collegiaal observeren. Daarnaast is het ook interessant om dergelijke onderzoeken uit te voeren in verschillende scholen, om zo een beeld te krijgen van de beïnvloedende factoren en de verschillende uitkomsten met elkaar te vergelijken.

Tot slot heeft deze masterproef aangetoond dat enkele van de participanten positief staan ten opzichte van co-teaching, hoewel dit geen onderzoeksdoel is. Het feit dat de leraren in hun interviews spontaan deze methodiek aanhalen en zich hier positief tegenover positioneren, biedt een duidelijke mogelijkheid voor vervolgonderzoek. Men kan hierbij nagaan hoe de verschillende onderwijsactoren (uit een grotere steekproef) zich hier tegenover positioneren en welke factoren een bepalende rol spelen in de ontwikkeling, de implementatie, de uitvoering en de evaluatie en meerwaarde van co-teaching.

### Referenties

- Amrein-Beardsley, A., & Popp, S. E. (2012). Peer observations among faculty in a college of education: Investigating the summative and formative uses of the reformed teaching observation protocol (RTOP). *Educational Assessment Evaluation And Accountability*, 24(1), 5-24. doi:10.1007/s11092-011-9135-1
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2007). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Studies in Higher Education*, 55, 735-752. doi:10.1007/s10734-007-9093-1
- Bell, M. (2002). *Peer observation of teaching in Australia*. Opgehaald van LTSN Generic Centre: [http://new1.heacademy.ac.uk/assets/Documents/resources/Peer\\_observation\\_of\\_teaching\\_in\\_Australia.pdf](http://new1.heacademy.ac.uk/assets/Documents/resources/Peer_observation_of_teaching_in_Australia.pdf)
- Britton, L. R., & Anderson, K. A. (2010). Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilised concept. *Teaching And Teacher Education*, 26(2), 306-314. doi:10.1016/j.tate.2009.03.008
- Collier, L. (2011, November). The need for teacher communities: An interview with Linda Darling-Hammond. *Council Chronicle*.
- Glesne, C. (2010). Prestudy tasks: Doing what is good for you. In Van Hove, G., & Claes, L. (red), *Qualitative research and ducational sciences: A reader about useful strategies and tools (pp.1-36)*. Pearson Education: Harlow
- Gosling, D. (2002). *Models of peer observation of teaching*. Opgehaald van LTSN Generic Centre: [http://learningandteaching.vu.edu.au/teaching\\_practice/improve\\_my\\_teaching/evaluation\\_support\\_for\\_my\\_teaching/Resources/id200\\_Models\\_of\\_Peer\\_Observation\\_of\\_Teaching.pdf](http://learningandteaching.vu.edu.au/teaching_practice/improve_my_teaching/evaluation_support_for_my_teaching/Resources/id200_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching.pdf)
- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: Is peer observation a meaningful process? *Studies In Higher Education*, 29(4), 489-503. doi:10.1080/0307507042000236380
- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30(2), 213-224. doi:10.1080/03075070500043358
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review Of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Hindin, A., Morocco, C. C., Mott, E. A., & Aguilar, C. M. (2007). More than just a group: Teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 13, 349-376. doi: 10.1080/13540600701391911
- Howitt, D. (2010). Qualitative interviewing. In Van Hove, G., & Claes, L. (red), *Qualitative research and ducational sciences: A reader about useful strategies and tools (pp.77-108)*. Pearson Education: Harlow
- Huston, T., & Weaver, C. L. (2008). Peer coaching: Professional development for experienced faculty. *Innovative Higher Education*, 33(1), 5-20. doi:10.1007/s10755-007-9061-9
- Jewett, P., & MacPhee, D. (2012). Adding collaborative peer coaching to our teaching identities. *Reading Teacher*, 66(2), 105-110. doi:10.1002/TRTR.01089

- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337-350. doi:10.1080/0305569032000159651
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit*. Den Haag: Boom Lemma.
- Kuusisaari, H. (2013). Teachers' collaborative learning - Development of teaching in group discussions. *Teachers and Teaching*, 19(1), 50-62. doi:10.1080/13540602.2013.744198
- Lam, S. (2001). Educators' opinions on classroom observation as a practice of staff development and appraisal. *Teaching And Teacher Education*, 17(2), 161-173. doi:10.1016/S0742-051X(00)00049-4
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy - Autonomy and initiative in teachers professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913-945.
- Little, J. W., & Horn, I. S. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. doi:10.3102/0002831209345158
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. New York: Routledge.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal Of Education*, 40(2), 161-181. doi:10.1080/0305764X.2010.481256
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Sage: California
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching And Teacher Education*, 28(2), 251-262. doi:10.1016/j.tate.2011.10.001
- Mortelmans, D. (2013). *Hanboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven/Den Haag: Acco
- Neuman, L. W. (2009). How to review the literature and conduct ethical studies. In Van Hove, G., & Claes, L. (red), *Qualitative research and ducational sciences: A reader about useful strategies and tools* (pp.37-76). Pearson Education: Harlow
- Onderwijs Vlaanderen. (2008). *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de basiscompetenties van de leraren*. Opgehaald van Edulex:



<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13952#245903>

- Parker, P., Hall, D. T., & Kram, K. E. (2008). Peer coaching: A relational process for accelerating career learning. *Academy Of Management Learning & Education*, 7(4), 487-503. doi:10.5465/AMLE.2008.35882189
- Rigelman, N. M., & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching And Teacher Education*, 28(7), 979-989. doi:10.1016/j.tate.2012.05.004
- Sawada, D., & Piburn, M. (2000). Reformed teaching observation protocol (RTO): Training Guide. Arizona: Arizona Board of Regents.
- Sellars, M. (2012). Teachers and change: The role of reflective practice. *Social and Behavioral Sciences*, 55, 461-469. doi:10.1016/j.sbspro.2012.09.525
- Shernoff, E. S., Marinez-Lora, A. M., Frazier, S. L., Jakobson, L. J., Atkins, M. S., & Bonner, D. (2011). Teachers supporting teachers in urban schools: What iterative reaserch design can teach us. *School Psychology Review*, 40(4), 465-485.
- Siddiqui, Z. S., Jonas-Dwyer, D., & Carr, S. E. (2007). Twelve tips - Twelve tips for peer observation of teaching. *Medical Teacher*, 29(4), 297-300. doi: 10.1080/01421590701291451
- Singh, K., & Billingsley, B. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *Journal Of Educational Research*, 91(4), 229-239.
- Sullivan, P. B., Buckle, A., Nicky, G., & Atkinson, S. H. (2012). *Peer observation of teaching as a faculty development tool*. Opgehaald van Biomedcentral: <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/12/26>
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A "communities of practice" perspective on teachers' efficacy beliefs. *Teaching And Teacher Education*, 27(4), 732-741. doi:10.1016/j.tate.2010.12.002
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Kreijns, K., Bastians, T., & Stijnen, S. (2012). Development of the teacher feedback observation scheme: Evaluating the quality of feedback in peer groups. *Journal Of Education For Teaching*, 38(2), 193-208. doi:10.1080/02607476.2012.656444
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 891-899.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Valkeneers G., & Vanhoomissen, T. (2013). *Inleiding in de statistiek voor de gedragswetenschappen*. Leuven: Acco.
- Van Maele, D. (2011). Het vertrouwen van leraren in andere leden van hun school als bron van een succesvolle samenwerking. *Impuls*, 41(3), 144-150.

- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). Collegial trust and the organizational context of the teacher workplace: The role of a homogeneous teachability culture. *American Journal of Education*, *117*(4), 437-464. doi:10.1086/660754
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching And Teacher Education*, *28*(6), 879-889. doi:10.1016/j.tate.2012.04.001
- Vidmar, D. J. (2005). Reflective peer coaching: Crafting collaborative self-assessment in teaching. *Research Strategies*, *20*(3), 135-148. doi:10.1016/j.resstr.2006.06.002
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Education Administration Quarterly*, *44*(4), 458-495. doi:10.1177/0013161X08321502

**Bijlagen****Bijlage 1: Pre-observatie document (basis)****Pre-observatie document**

Klas: Datum: Vak: Lesuur:

Observerende leraar:

Geobserveerde leraar:

Lesonderwerp:

Concrete lesdoelen met een koppeling naar het curriculum/leerplan:

Gebruikte werkvormen, activiteiten van de leerlingen en planning:

Eventuele bijzonderheden m.b.t. klas of klasgroep (aanwezige leer- en/gedragsstoornissen, specifieke contextfactoren, ruimtelijke en/of organisatorische aspecten die een invloed op het lesverloop hebben, etc.):

**Focus van de observatie**

Gekozen subschaal (één of maximum twee subschalen omcirkelen):

- 1 Lesontwerp en implementatie
- 2 Domeinspecifieke kennis en gerelateerde vaardigheden
- 3 Werkvormen, groeiperingsvormen en krachtige leeromgevingen
- 4 Communicatieve interactie tussen leerlingen
- 5 Leerling-leraar relatie

Eventueel het eigen voorstel van de leraar dat niet onder de verschillende subschalen valt of om een gekozen subschaal verder te specificeren:

**Bijlage 2: Observatieformulier (basis)**

## Observatieformulier

Klas:

Datum:

Vak:

Lesuur:

Observerende leraar:

Geobserveerde leraar:

Lesonderwerp:

Gekozen subschaal :

- 1 Lesontwerp en implementatie
- 2 Domeinspecifieke kennis en gerelateerde vaardigheden
- 3 Werkvormen, groeperingsvormen en krachtige leeromgevingen
- 4 Communicatieve interactie tussen leerlingen
- 5 Leerling-leraar relatie

Eigen voorstel van de leraar of specificatie van de gekozen subschaal (indien van toepassing):

Bijzonderheden:

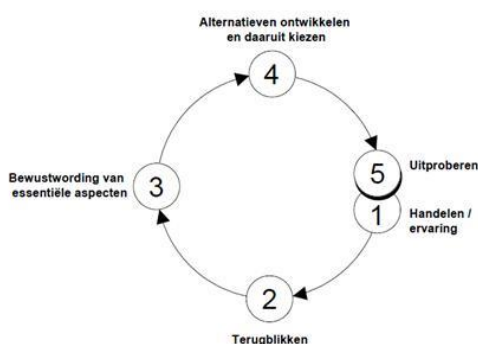
Noteer hier de zaken die m.b.t. de gekozen subschaal (of het eigen voorstel) relevant zijn. Noteer zowel aspecten die voor jezelf, als voor de andere leraar, leerrijk kunnen zijn. Koppel duidelijk terug naar de gekozen subschaal of het eigen voorstel. Voorzie tevens een aantal sterke punten en een aantal aandachtspunten. De omschrijving en de richtvragen van de subschalen, die in de handleiding staan, kunnen een leidraad bieden.

**Bijlage 3: Reflectieformulier (basis)**

# Reflectie

In de reflectie is het belangrijk om jezelf bewust te worden van je ervaringen. **Blik zowel terug op je rol als observerende, maar ook geobserveerde leraar.** Sta vooral stil bij je eigen overtuigingen, zingeving en stel jezelf dus de vraag: "Waarom vind ik dit? Waarom hecht ik hier waarde aan?". Beperk je dus niet tot een beschrijving van de situatie, maar kijk dieper in je eigen identiteit en betrokkenheid als leraar.

Volg de volgende cyclus van Korthagen en Lagerwerf (2011) aan de hand van de richtvragen A, B en C:



A) Blik terug op het gehele project en beschrijf een situatie/gebeurtenis die je is bijgebleven (positief en/of negatief) vanuit het observeren en geobserveerd worden. Dit kan evengoed gaan over nieuwe inzichten die je verworven hebt. Je kan hierbij terugdenken aan het feedbackgesprek. Beschrijf kort deze situaties.

B) Waarom kies je deze situaties? Wat is er zo belangrijk/speciaal aan? Wat zegt dat over jezelf als leraar?

C) Wat besluit je uit deze situatie? Wat betekent dit voor je verdere onderwijspraktijk en waarom? Heeft dit project een bijdrage geleverd voor je professionele ontwikkeling en professioneel zelfverstaan als leraar? Hoe en waarom?

**Bijlage 4: Handleiding masterproef***Handleiding masterproef Brent Philipsen*

*\* Om praktische redenen wordt er vaak verwezen naar een mannelijke leraar (vb. zijn les, zijn collega, etc.). Gelieve dit te interpreteren als 'zijn en/of haar'.*

**Inhoud**

1 Inhoud van de masterproef .....	
2 Van start gaan .....	
2.1 De observaties plannen.....	
3 Het eigenlijke observeren .....	
3.1 De observatiecyclus.....	
3.1.1 Pre-observatieel gesprek en het pre-observatieel document .....	
3.1.2 De eigenlijke observatie en het observatieformulier.....	
3.1.3 Het feedbackgesprek en de individuele reflectie.....	
4 Samenvatting van het verloop.....	
5 Tips voor tijdens het observeren.....	
6 Contactgegevens .....	

**1 Inhoud van de masterproef**

Laat mij om te beginnen al meteen mijn dank betuigen dat u als leraar wil deelnemen aan mijn onderzoek. Ik begrijp dat u als leraar al meer dan voldoende werk heeft en dat een deelname aan mijn onderzoek daar nog eens bovenop komt. Om die reden wil ik meteen zeggen dat ik u zeer dankbaar ben om toch nog de tijd en motivatie te vinden om deel te nemen aan mijn onderzoek en ik ben er van overtuigd dat er zeer leerrijke ervaringen naar boven kunnen komen. Voor mijn masterproef aan de universiteit van Gent doe ik een onderzoek naar collegiale observaties en feedback bij leraren uit het secundair onderwijs. Eerst en vooral zoek ik naar de stimulansen en belemmeringen om wel of niet deel te nemen aan een 'peer observatieproject'; een project waarbij leraren duo's vormen en elkaar minimum één keer observeren. Vervolgens tracht ik na te gaan wat de visie van de deelnemende leraren is ten aanzien van zo'n project. Dit zowel voor als na de observaties en de feedbackgesprekken. Tot slot wil ik de deelnemende leraren bevragen naar hun ervaringen als observator en geobserveerde leraar en hoe collegiale observaties en feedback een rol kunnen spelen in de professionele ontwikkeling en het professioneel zelfverstaan.

Het is mijn doel en mijn hoop dat doorheen de observaties en feedbackgesprekken er zich nieuwe inzichten voordoen. Indien u als leraar met een probleem zit in een welbepaalde klas, dan kan u aan de observerende leraar vragen om eens specifiek op dat probleem te letten. Het openstellen van uw eigen klas voor collega's kan zeer begrijpelijk ongemakkelijk aanvoelen. Leraren zijn al jaar en dag gewoon om les te geven in 'isolatie'. Het is met deze masterproef dat ik wil nagaan, samen met u, hoe de ervaringen zijn wanneer deze isolatie doorbroken wordt. Nieuwe werkvormen en sociale verbanden en verstandhoudingen uitbreiden vraagt steeds om onze 'oude beelden' los te laten en de 'gevaren' die vaak aan iets nieuws gekoppeld worden, aan te gaan en te verkennen.

## *2 Van start gaan*

Een deelname aan mijn onderzoek omvat voor u concreet:

- Een interview vooraleer u aan de observaties begint
- De observaties die u doet (plannen-observeren-feedbackgesprek-reflectie)
- Een interview na de observaties

In het onderzoek van mijn masterproef is het de bedoeling dat leraren uit de eerste graad secundair onderwijs duo's vormen. Elke leraar dient minimum één les bij zijn collega, waar hij een duo mee vormt, te gaan observeren. De deelnemende leraren zullen voorzien worden van de nodige documenten, die de leidraad vormen doorheen de verschillende stappen. Het uiteindelijke doel is dat de leraren elkaar op een niet-beoordelende manier feedback geven en waarna elke leraar voor zichzelf nagaat wat er geleerd is uit de observatie en welke implicaties dit heeft voor zijn verdere onderwijspraktijk. De duo's mogen bestaan uit leraren van eenzelfde vakgebied, maar mogen evenzeer bestaan uit leraren van verschillende vakgebieden, u mag dit zelf kiezen.

### *2.1 De observaties plannen*

Wanneer de duo's gevormd zijn kiest u in overleg minimum één les die u bij elkaar gaat observeren. U krijgt de tijd tot **eind januari (31-01-2014)** om bij elkaar te gaan observeren. Kies zorgvuldig een les uit; een les waar de leerlingen 30 minuten lang aan een herhalingstest werken is misschien niet zo leerrijk als een les waarbij u via een vernieuwende werkvorm de leerlingen in groep aan het werk zet. Kies dus een les waarvan u zelf vindt dat die bepaalde les, een zekere leerwinst kan betekenen voor beide partijen. De gekozen les kan dus zowel een les zijn waarmee u als leraar 'uit wil pakken', alsook een les waar u bepaalde problemen tegenkomt. Het spreekt voor zich dat deze laatste mogelijkheid misschien minder evident is, het vereist namelijk dat de ene leraar durft toegeven dat er in zijn les iets beter kan.

De leraar die observeert krijgt de kans om de les 'eens van de andere' kant te ervaren en ziet meteen zijn collega eens aan het werk. Dit alles vraagt een hoge mate van collegialiteit, vertrouwen, wederzijds respect en benadrukt het belang van privacy met betrekking tot datgene wat u zult observeren. U staat dus volledig vrij in het kiezen van een les om bij elkaar te gaan observeren. U hoeft mij hier niet van op de hoogte te brengen, aangezien ik niet bij deze lessen aanwezig dien te zijn. Ik probeer u als deelnemende leraar zoveel mogelijk vrijheid en autonomie te geven bij de invulling van dit project.

### 3 Het eigenlijke observeren

Wanneer u de gepaste les heeft gekozen dan kan het eigenlijke observeren beginnen. Tijdens het observeren (en de fase ervoor en erna) dient u een bepaalde cyclus te volgen en de nodige documenten te gebruiken. Ik voorzie alle documenten voor u, maar indien u toch enige documenten tekort komt, dan kan u mij dit steeds laten weten en dan bezorg ik u ze zo snel mogelijk. **U krijgt tevens aan het einde van deze handleiding enkele specifieke tips m.b.t. het observeren van een collega in een onderwijssetting.**

#### 3.1 De observatiecyclus

Het eigenlijke observatieproces bestaat uit drie delen:

1. **Pre-observationeel gesprek met het pre-observationeel document**
2. **De eigenlijke observatie met het observatieformulier**
3. **Het feedbackgesprek met achteraf de individuele reflectie**

##### 3.1.1 Pre-observationeel gesprek en het pre-observationele document

Het is de bedoeling dat de leraar die de les geeft, dit document **op voorhand** invult. Voor de observatie van start gaat brengt de leraar die de les zal geven de observerende leraar op de hoogte via het ingevulde document. Dit gesprek kan makkelijk doorlopen worden in een tijdsspanne van ongeveer 10 minuten. De leraar die de les observeert mag dit document dan bijhouden, aangezien dit bruikbaar kan zijn wanneer er gereflecteerd wordt op de les en het project in zijn geheel. Het document is beperkt tot één bladzijde en omvat voornamelijk praktische informatie. De verschillende onderdelen zoals concrete lesdoelen, gebruikte werkvormen en eventuele bijzonderheden mogen kort omschreven worden. Deze onderdelen helpen de les te kaderen voor de leraar die komt observeren. Zo krijgt de observerende leraar meteen een idee waar de lesgevende leraar naartoe wil en waarom bepaalde handelingen gesteld worden.

**De leraar die de les geeft dient tevens een keuze te maken uit één of maximum twee subschalen en kan deze dan eventueel nog verder specificeren. Wanneer u een eigen concreet idee heeft, dat niet onder de verschillende subschalen valt, dan kan u ook aan de observerende leraar vragen om hier op te letten.** Het is dus de bedoeling dat de leraar die de les geeft op voorhand al heeft nagedacht waar de observerende leraar op kan letten. De keuze kan betrekking hebben op een probleem dat zich in een bepaalde klas herhaaldelijk voordoet of het is interessant om eens een andere visie te hebben betreffende een bepaalde situatie.

De vijf subschalen zijn afgeleid van het Reformed Teaching Observation Protocol (Amrein-Beardsley & Popp, 2012; Sawada & Piburn, 2000) ofwel het RTOP. De geobserveerde leraar duidt voor de observatie (op het pre-observationele document) reeds aan op welke subschaal (minimum één, maximum twee) de observator dient te letten.



**De vijf subschalen (gebaseerd op: Sawada & Piburn, 2000) omvatten:**

- 1. Lesontwerp en implementatie**
- 2. Domeinspecifieke kennis en gerelateerde vaardigheden**
- 3. Werkvormen, groeperingsvormen en krachtige leeromgevingen**
- 4. Communicatieve interactie tussen leerlingen**
- 5. Leerling-leraar relatie**

Deze subschalen zijn te zien als **leidraad** en indien nodig kunnen deze nog verder gespecificeerd worden. Wanneer de leraar zelf een concreet voorstel heeft, dan mag dit uiteraard ook. Wanneer dit niet het geval is dan wordt er een keuze gemaakt uit één (maximum twee) van de vijf subschalen. Zo heeft de observerende leraar een bepaald aspect waar hij zich op kan concentreren en wordt doelgericht observeren makkelijker.

**Nu volgt een concretisering en uitleg van de verschillende subschalen. Deze worden op de verschillende documenten niet meer uitgelegd. Om elke subschaal te verduidelijken geef ik u enkele richtvragen die u zich kan stellen tijdens het observeren.**

#### **Subschaal 1) Lesontwerp en implementatie**

U kiest deze subschaal wanneer u zich bijvoorbeeld vragen stelt of u wel elke leerling bereikt. Hoe wordt de instructie door de leerlingen ervaren? Hoe reageren de leerlingen op deze instructie? Is er een groot verschil tussen hoe de les ontworpen is, hoe ze wordt uitgevoerd en wat het uiteindelijke bereikte resultaat is? U gaat dus eigenlijk het verschil na tussen het bedoelde en het bereikte lesverloop. Verdere richtvragen zijn:

- Wat zijn de instructiestrategieën en instructieactiviteiten, sluiten deze aan bij de voorkennis van de leerlingen? Merkt u zaken op die u zelf nog niet heeft gebruikt?
- Krijgen de leerlingen eerst de kans om oplossingen en antwoorden te verkennen, vooraleer deze gepresenteerd worden? Waarom wel/niet?
- In welke mate bepalen de leerlingen mee het verloop van de les?
- Is het doel van de les voor alle leerlingen gekend? In welke mate en hoe geven de leerlingen aan dit doel nuttig te vinden?
- Likt de instructie een sociaal constructieve manier van werken uit en waarom wel of niet?

#### **Subschaal 2) Domeinspecifieke kennis en gerelateerde vaardigheden**

Wanneer u en uw collega les geven binnen eenzelfde vakgebied dan kan u een beroep doen op deze subschaal. Het kan zijn dat u minder vertrouwd bent met een bepaald gebied binnen uw vak en uzelf daarom de vraag stelt of uw aanpak wel de hoogste leerwinst behaalt bij de leerlingen. Binnen deze subschaal zal uw collega dan letten op de manier hoe u de vakinhoud aanbrengt en u eventueel bijstaan met tips en nieuwe ideeën om deze vakinhoud over te brengen. Het is niet de bedoeling om te evalueren of de leraar die de les geeft de vakinhoud op voldoende wijze beheerst of om de onderwijsstijl te vergelijken met die van uzelf. U kiest deze subschaal wanneer u zich concreet vragen stelt bij of problemen ondervindt met vakinhoudelijke aspecten.

De leraar die observeert kan dan vanuit zijn eigen ervaringen de handelingsmogelijkheden van de andere leraar uitbreiden. Enkele richtvragen voor de observator zijn:

- Is er een terugkoppeling naar andere vakinhouden?
- Is er een verwijzing naar de leefwereld van de jongeren? Door de leraar of de leerlingen?
- Worden alle mogelijke media en lesmaterialen optimaal gebruikt?

### **Subschaal 3) Werkvormen, groeperingsvormen en krachtige leeromgevingen**

Waar in de tweede subschaal de nadruk ligt op de vakinhoud zelf, ligt de nadruk in de derde subschaal op de gehanteerde werkvormen. Een verder verschil ligt in de focus van de observator. In de tweede subschaal let de observator voornamelijk op de leraar, terwijl in de derde subschaal de leerlingen meer naar voor komen. U kiest deze subschaal wanneer u zich vragen stelt bij het gebruik van een bepaalde werk- of groeperingsvorm, los van de vakinhoud.

De observator zal dus letten op hoe de leerlingen reageren op gehanteerde werkvormen en de daaruit volgende gedragingen en hoe dit te interpreteren valt. Geven de leerlingen blij van te werken op een sociaal constructieve manier? Verdere richtvragen voor subschaal drie zijn:

- Welke verschillende media, manieren, materialen, ... gebruiken de leerlingen om hun antwoorden bij te staan? Sluiten deze aan bij de gehanteerde werk- en groeperingsvormen?
- Maken de leerlingen voorspellingen, schattingen en hypothesen?
- Zijn de leerlingen actief betrokken bij het uitwisselen van gedachten en vertonen ze een kritische blik?
- Zijn de leerlingen reflectief ten aanzien van hun leren?
- Wordt constructieve kritiek uitgelokt en gewaardeerd?
- Hoe reageren de leerlingen op een bepaalde werk- en/of groeperingsvorm?
- Vormen de leerlingen hun eigen leergemeenschap waarin ze actief betrokken zijn en overleg plegen? Is er dus sociale kennisconstructie door de leerlingen? Bouwen ze interactief en collectief hun kennis op?

### **Subschaal 4) klascultuur: communicatieve interactie tussen leerlingen**

Deze subschaal richt zich voornamelijk naar het aantal en het soort van interacties tussen de leerlingen onderling. De focus ligt op hoe leerlingen met elkaar communiceren en welke mate de verbale en non-verbale gedragingen hier een rol in spelen en of deze al dan niet overeenkomen met elkaar. U kiest deze subschaal als u meer wil weten over hoe de relaties tussen uw leerlingen zijn. Zijn er tijdens de les voor een andere leraar dezelfde rolpatronen/spilfiguren op te merken? Welke rol speelt u als leraar in deze communicatie en relaties? Enkele richtvragen voor deze subschaal zijn:

- Communiceren leerlingen met anderen over hun ideeën en op welke manier?
- Lokken de vragen van de leraar verschillende denkwijzes uit en moedigen ze dialoog aan?
- Zijn de leerlingen vaak aan het woord en in dialoog met elkaar? Waarom wel of niet?
- Tonen de leerlingen respect voor elkaars mening?

- Zijn er bepaalde rolpatronen tussen leerlingen op te merken? Speelt de leraar hier een (onbewuste) rol in?

### **Subschaal 5) klascultuur: leerling-leraar relatie**

In deze subschaal is het niet de relatie tussen leerlingen onderling, maar tussen de leerlingen en de leraar die centraal staat. U kiest deze subschaal als u uzelf vragen stelt of u elke leerling wel gelijke kansen geeft. Reageert u bij elke leerling wel hetzelfde? Hoe komt de relatie tussen u en uw leerlingen over voor een collega en wat zijn de mogelijke leerkansen voor beide partijen? Hoe reageer ik op vragen en opmerkingen van mijn leerlingen? U vraagt als het ware aan een collega om met een kritische maar respectvolle en constructieve blik te kijken naar uw interacties met uw leerlingen. Verdere richtvragen zijn:

- Wordt actieve participatie van de leerlingen gewaardeerd en aangemoedigd? Hoe reageren beide partijen op elkaar in een dialoog?
- Worden leerlingen aangezet tot het zoeken van alternatieve oplossingsstrategieën? Hoe wordt dit gedaan? Worden oplossingen (indien mogelijk) vanuit meerdere invalshoeken bekeken?
- Luisteren alle betrokken partijen geduldig naar elkaar?
- Geeft de leraar blijk van de hele klas te willen betrekken en hoe?
- Zijn er verschillen op te merken in de reactie van de leraar naargelang de leerling die het antwoord geeft en welke?

### ***3.1.2 De eigenlijke observatie en het observatieformulier***

Op het observatieformulier vindt u enkele praktische zaken die u rechtstreeks kan overnemen van het pre-observatie document. **Het observatieformulier is gedrukt op doordrukpapier** zodat beide partijen een exemplaar mee naar huis kunnen nemen. **Gelieve onder elk blad dan ook een kartonnen mapje te leggen.**

Tijdens het observeren let u dan op datgene wat de leraar die de les geeft aan u vraagt. Noteer zowel aspecten die voor uzelf als voor de leraar die de les geeft leerrijk kunnen zijn. Moest u toch iets zien tijdens de les wat voor u van groot belang is of waar u graag meer informatie over zou willen, maar wat niet aansluit bij wat gevraagd is, dan raad ik u sterk aan dit toch ook mee te noteren. **Let dus zeker op datgene wat gevraagd werd door de leraar zelf, maar noteer ook zeker en vast dat wat voor u persoonlijk van belang is of u kan helpen in uw eigen klaspraktijk.** Als u dit wenst mag u steeds meer dan één keer bij elkaar gaan observeren, waarbij u dan dezelfde procedure volgt als voorheen. Indien het nodig zou zijn kan u steeds de extra documenten bekomen.

### ***3.1.3 Het feedbackgesprek en de individuele reflectie***

Voor het feedbackgesprek heeft u twee mogelijkheden. Ofwel houdt u na elke individuele observatie een feedbackgesprek, ofwel houdt u één feedbackgesprek wanneer u beiden bij elkaar bent gaan observeren. U staat in deze keuze volledig vrij. Gelieve dit gesprek wel zo snel mogelijk na de eigenlijke observaties te doen. Zo zitten alle notities en ervaringen nog vers in het geheugen. Hoe lang dit gesprek duurt kiest u ook zelf. Gebruik de tijd die u nodig hebt om een constructief feedbackgesprek te houden om de mogelijke leerwinst te verkennen. Zoals ik eerder al heb aangegeven zou ik u willen vragen om elkaar niet te beoordelen naar lesinhoud toe. Het is de bedoeling dat u kijkt naar de onderwijsactiviteiten, relaties en interacties met en tussen de leerlingen. Wanneer leraren elkaar zouden beoordelen naar inhoud toe, dan verdwijnt het collegiale leerpotentieel meer naar de achtergrond en kan het gesprek meer overkomen als een inhoudelijke evaluatie. Iets wat niet het doel is van het onderzoek binnen mijn masterproef.

Wat wel het doel is, is om van elkaar te leren door de eigen sterktes en werkpunten te kunnen aantonen, te bespreken en te verbeteren. Na het feedbackgesprek maakt elke leraar individueel een reflectie. Hiervoor krijgt u een leidraad ter beschikking. U kijkt terug op het gehele project, de observaties en uw rol als observerende en geobserveerde leraar. Stel u vooral de vraag **waarom** bepaalde zaken voor u als leraar van belang zijn. Waarom vind ik collegiale observaties nuttig? Waarom niet? Welke overtuigingen hebt u als leraar en welke zingeving geeft u aan uw beroep? Er staat geen minimum of maximum aantal bladzijden op de reflectie, zolang deze maar een concreet beeld kan geven over hoe het proces door u werd ervaren.

Deze reflectie gebeurt best zo snel mogelijk na het afronden van alle observaties. Indien u dus meer dan één keer gaat observeren maakt u de reflectie pas helemaal op het einde. Indien u één keer gaat observeren kan u deze al maken na het laatste feedbackgesprek. Het is van belang om tijdens het observeren beknopt maar voldoende en duidelijk te noteren zodat u hier bij de reflectie naar kan terugkoppelen.

**Wanneer uw reflectie af is, gelieve mij dan te contacteren zodat ik nog één laatste interview kan doen om u te bevragen naar uw algemene bevindingen.** Gelieve alle documenten goed te bewaren aangezien ik deze zal kopiëren om de resultaten te onderzoeken. Om uw privacy te respecteren worden de documenten op vertrouwelijke manier verwerkt, zijn ze alleen voor mij beschikbaar en worden ze alleen door mij bewaard. Voor meer informatie verwijs ik graag naar het informed consent. **Alle documenten worden in een papieren versie voorzien. Indien u liever digitaal werkt, kan ik u ook de digitale versie sturen.**

#### ***4 Samenvatting van het verloop***

- Een eerste interview vooraleer u aan de observaties begint om u te bevragen naar uw percepties en verwachtingen. (De duo's mogen al wel gevormd zijn)
- Het plannen van de observaties.
- Observatiecyclus met een pre-observationeel document / een observatieformulier / het feedbackgesprek met de individuele reflectie. U krijgt tijd tot eind januari.
- Een tweede interview na de observaties om u te bevragen naar uw bevinden en ervaringen.

#### ***5 Tips voor tijdens het observeren***

Het observeren van een collega lijkt eenvoudiger dan het is. Je gaat als leraar namelijk kijken naar iemand die in principe hetzelfde doet, maar dit toch nooit hetzelfde zal doen. Daarom zijn er rond het observeren van collega's in een onderwijssetting enige aanbevelingen

- Wees je bewust van het feit dat de aanwezigheid van een observator in de klas het gedrag van de leerlingen kan beïnvloeden. Overleg dan met de leraar die de les geeft of er een opmerkelijk verschil te zien was in het gedrag van de leerlingen.
- Wees zo objectief mogelijk.
- Probeer de drang om evaluatief te vergelijken met je eigen onderwijsstijl te vermijden. Focus op de stijl van de leraar die de les geeft en geef voldoende aandacht aan de interacties.
- Kom in geen enkel geval tussen. De rol van een observator is observeren en het tussenkomen van een collega kan tot ongemakkelijke situaties leiden.
- Stel je eigen werkwijze niet boven die van je collega.
- Geef op een constructieve manier feedback.
- Spring vertrouwelijk om met de informatie.
- Maak er een leerervaring van.
- Neem voldoende tijd om ook effectief te kijken. Goed observeren staat niet gelijk aan zoveel mogelijk opschrijven, maar zo correct mogelijk opschrijven.
- Behandel elkaar als gelijken. Elke mening en visie is evenwaardig aan een andere. Zo is het mogelijk om collegiale feedback te geven, met inbegrip van wederzijds respect en vertrouwen.

#### ***6 Contactgegevens***

E-mail: Brent.Philipsen@UGent.be | Philipsen.Brent@gmail.com

GSM: 0476 34 50 98

**Bijlage 5: Gehanteerde PowerPoint tijdens voorstelling handleiding**

1

## Collegiale observaties & feedback

Masterproef Brent Philippen  
Universiteit Gent

Master in de pedagogische wetenschappen

2

## Om te beginnen...

- Bedankt !
- Mapje
  - Hand-outs
  - Handleiding
  - Pre-observatie document
  - Observatieformulier
  - Leidraad voor de reflectie
  - Informed consent

3

## Doel van deze masterproef

- Houdingen t.a.v. collegiale observaties en feedback nagaan
- Ervaringen bevragen na het doorlopen van een peer-observatieproject
- Leerkansen voor leraren, directieleden en mezelf

4

## Wat omvat uw deelname

- Een eerste interview voor u aan de observaties begint
- Het doorlopen van de observaties
  - plannen
  - observeren
  - feedbackgesprek
  - reflectie
- Interview na de observaties

5

## De observaties plannen

- Duo's vormen – uit hetzelfde of een verschillend vakgebied
- Minimum één les die u bij elkaar gaat observeren – kies zorgvuldig een les uit
- U krijgt tijd tot eind januari (31-01-2014)

6

## Het observeren - Cyclus

- **Pre-observatieel gesprek met bijhorend document**
  - Voor de leraar die komt observeren
  - praktische gegevens over de les
  - Focus van de observatie
    - Subschalen ( één – twee kiezen)
      - ° Lesontwerpen implementatie
      - ° Domeinspecifieke kennis en vaardigheden
      - ° Werk- en groepeeringsvormen en krachtige leeromgevingen
      - ° Communicatieve interactie tussen leerlingen
      - ° Leerling-leraarrelatie

Eigen voorstel van de leraar of om verder te specificeren

7

## Het observeren - Cyclus

### ● Observatieformulier

- Bovenste deel over te nemen van het pre-observatie document
- Onderste deel is de ruimte om te noteren
- Noteren in functie van de focus van de observatie en persoonlijke leerkansen

8

## Het observeren - Cyclus

### ● Feedbackgesprek en reflectie

- Zo snel mogelijk na elke observatie of na beide observaties een feedbackgesprek plannen
- Wanneer alle observaties en feedbackgesprekken doorlopen zijn: invullen van de persoonlijke reflectie

9

## Na het observeren

- Wanneer alle observaties gedaan zijn en na het invullen van uw persoonlijke reflectie
- Gelieve mij te contacteren voor het laatste interview om u te bevragen naar de bevindingen (positief en negatief)

10

## Samengevat

- Zo snel mogelijk een eerste interview vooraleer u aan de observaties start (duo's mogen al gevormd zijn)
- De observaties plannen en uitvoeren aan de hand van de nodige documenten
- Na de observaties, feedbackgesprekken en reflectie → een laatste interview, gelieve mij te contacteren voor een datum

11

## Leuk om weten...

- Interviews zullen beperkt worden tot één lesuur
- Eén keer bij elkaar gaan observeren volstaat al (meerdere keren mag ook)
- Interviews worden opgenomen maar enkel door mij beluisterd en opgeslagen (informed consent)
- Observatieformulier is gedrukt op doordrukpapier → gebruik het kaffje onder elk blad → Niet na het invullen de individuele papieren aan elkaar. Zowel voor de witte als de gele exemplaren

12

## Contact

- Vragen?
- Voor bijkomende vragen en info
  - Brent.Philippen@UGent.be
  - 0476 / 34 50 98

13

Bedankt!



**Bijlage 6: Checklist matrices en codeerschema's**  
**Checklist Matrix (Miles & Huberman, 1994) Single Cases – Controlevariabelen**

Omschrijving Codes	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2
<b>Aanbevelingen</b> / Co-teaching	x			x	x				x	
/ Eigen klas									x	
/ Gelijk Vakgebied	x		x	x					x	
<b>Eerdere ervaringen</b> / Ja, in het begin van de carrière				x		x	x		x	
/ Neen	x	x	x		x			x		x
<b>Goed lesgeven</b> / Doelen bereiken		x					x		x	
/ Gestructureerd lesgeven	x				x					
/ Goede voorbereiding				x	x					
/ Inhoudelijk sterk zijn					x	x		x		
/ Leerlinggericht werken	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
/ Voldoening halen uit het beroep		x							x	
<b>Goede organisatie school</b> / Doelen bereiken en nastreven							x			
/ Eensgezindheid	x	x			x	x				x
/ Eenstemmige communicatie	x									
/ Goede en duidelijke communicatie	x	x			x		x			x
/ Goede organisatie onderwijs							x	x		x
/ Goede sfeer – extra activiteiten		x	x				x	x		x
<b>Motivatie deelname</b> / Extern / <i>Schoolleider</i>	x	x	x			x	x	x		x
/ Intern / <i>Persoonlijk</i>	x		x	x	x				x	
/ <i>Professioneel algemeen</i>	x	x	x	x	x	x	x			
/ <i>Professioneel klasmanagement</i>					x					



<i>/ Professioneel pedagogisch didact. aanpak</i>						x					
<i>/ Professioneel vakinhoudelijk</i>						x		x			
<i>/ Relationeel</i>								x	x	x	

Omschrijving Codes	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2
Samenwerking / Beïnvloedende factoren / Vak	x		x		x		x	x	x	x
<i>/ Schoolleider</i>	x	x	x		x	x	x		x	x
<i>/ Jaar</i>	x		x				x		x	x
<i>/ Niveau / Hoog</i>		x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>/ Matig</i>	x				xx		xx		xx	

## Checklist Matrix (Miles &amp; Huberman, 1994) Coupled Cases - Controlevariabelen

Omschrijving Codes	A1 en A2	B1 en B2	C1 en C2	D1 en D2	E1 en E2
<b>Aanbevelingen</b> / Co-teaching					
/ Eigen klas					
/ Gelijk Vakgebied		x			
<b>Eerdere ervaringen</b> / Ja, in het begin van de carrière					
/ Neen	x				
<b>Goed lesgeven</b> / Doelen bereiken					
/ Gestructureerd lesgeven					
/ Goede voorbereiding					
/ Inhoudelijk sterk zijn			x		
/ Leerlinggericht werken	x	x	x	x	x
/ Voldoening halen uit het beroep					
<b>Goede organisatie school</b> / Doelen bereiken en nastreven					
/ Eensgezindheid	x		x		
/ Eenstemmige communicatie					
/ Goede en duidelijke communicatie	x				
/ Goede organisatie onderwijs				x	
/ Goede sfeer – extra activiteiten				x	
<b>Motivatie deelname</b> / Extern / <i>Schoolleider</i>	x			x	
/ Intern / <i>Persoonlijk</i>		x			
/ <i>Professioneel algemeen</i>	x	x	x		
/ <i>Professioneel klasmanagement</i>					
/ <i>Professioneel pedagogisch didact. aanpak</i>					

<i>/ Professioneel vakinhoudelijk</i>							
<i>/ Relationeel</i>						x	

Omschrijving Codes	A1 en A2	B1 en B2	C1 en C2	D1 en D2	E1 en E2
<b>Samenwerking</b> / Beïnvloedende factoren / Vak				x	x
<i>/ Schoolleider</i>	x		x		x
<i>/ Jaar</i>					x
<i>/ Niveau / Hoog</i>		x	x	x	x
<i>/ Matig</i>					
<i>/ Laag</i>					

## Checklist matrix (Miles &amp; Huberman, 1994) Single Cases – Post

Omschrijving Codes	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2
<b>Ervaringen</b> / FB gesprek / <i>Aangenaam – zonder problemen</i>			X	X	X	X	X		X	X
/ <i>Belang bekendheid collega – vertrouwen</i>			X	X	X	X	X	X	X	
/ <i>Eens met elkaar</i>	X	X	X	X		X		X	X	
/ <i>Focus op het positieve – ‘sandwichmethode’</i>	X			X	X	X	X	X		X
/ <i>Interessant – nuttig</i>		X	X				X		X	
/ <i>Onwennig</i>	X							X		
/ FB geven / <i>Ervaringsverschil</i>		X	XX			XX	X			
/ <i>Onaangenaam</i>								X		
/ <i>Onwennig – moeilijk</i>	X	X					X	X	XX	
/ <i>Aangenaam – zonder problemen</i>										
<b>Eerst angst - onwennig</b>						X	X			
<b>Meteen</b>			X	X	X				X	X
/ FB krijgen / <i>Akkoord – zonder problemen</i>	X	X	X	X	X	X	X			X
/ <i>Geen meerwaarde gekozen subschaal</i>	X							X		
/ <i>Bruikbaar en relevant</i>										
<b>Leerrijk</b>	X	X		X	X		X		X	X
<b>Meerwaarde gekozen subschaal</b>		X	X	X	X	X	X			X
/ Geobserveerd worden / <i>Angst voor fouten – kritiek</i>	X	X				X				
/ <i>Betere voorbereiding</i>		X	X	X	X				X	X
/ <i>Ervaringsverschil</i>					XX					
/ <i>Invloed op het lesverloop</i>										
<b>Niet</b>	X	X	X	X	X		X	X	X	
<b>Wel</b>						X				X
/ <i>Meer bewust van onderwijsaanpak</i>										
<b>Algemeen</b>	X	X	X		X	X	X			X
<b>Nieuwe zaken proberen</b>			X	X	X					X

<i>/ Onwennig</i>											
<b>Extra druk</b>							X				
<b>Onaangename PD</b>											X
<b>Zenuwachtig</b>		X					X				
<b>Zichzelf niet kunnen zijn</b>							X				X
<i>/ Aangenaam – zonder problemen</i>											
<b>Meteen</b>	X			X		X					
<b>Eerst onwennig</b>					X			X	X		
<i>/ Observeren / Brede kijk – nieuwe inzichten</i>	X	X	X	X	X	X	X			X	X
<i>/ Ervaringsverschil</i>	XX										
<i>/ Onaangenaam - onwennig</i>	X							X			
<i>/ Uitdaging</i>		X									
<i>/ Aangenaam – zonder problemen</i>											
<b>Meteen</b>			X	X	X	X	X			X	X
<i>/ Reactie leerlingen observaties / Geen effect</i>							X				X
<i>/ Niet op de hoogte</i>	X										
<i>/ Nieuwsgierig – positief</i>	X		X					X			
<i>/ Wel op de hoogte</i>			X					X			
<i>/ Peer support / Persoonlijke ondersteuning</i>											
<b>Bevestiging</b>		X	X		X	X	X				
<b>Bewustwording vanzelfsprekendheden</b>	X	X	X		X	X	X				
<b>Zelfvertrouwen</b>		X		X	X		X				
<i>/ Professionele ondersteuning</i>											
<b>Praktijkgericht</b>											
<b>- Effectieve verandering onderwijspraktijk</b>	X	X		X	X	X	X				
<b>- Leerlinggericht</b>					X	X	X				
<b>- Pedagogisch didactisch</b>	X	X		X		X	X	X			X
<b>- Vakinhoudelijk</b>				X		X					

<b>-Professionele identiteit</b>	x						x			
<i>/ Relationale ondersteuning – collegialiteit stijgt</i>	x	x								x
<b>Gehanteerde afkortingen:</b> <b>FB: Feedback</b> <b>PD: Praktijkdeprivatisering</b>										







## Checklist matrix (Miles &amp; Huberman, 1994) Coupled Cases - Post

Omschrijving Codes	A1 en A2	B1 en B2	C1 en C2	D1 en D2	E1 en E2
<b>Ervaringen</b> / FB gesprek / <i>Aangenaam – zonder problemen</i>		x	x		x
<i>/ Belang bekendheid collega – vertrouwen</i>		x	x	x	
<i>/ Eens met elkaar</i>	x	x			
<i>/ Focus op het positieve – ‘sandwichmethode’</i>			x	x	
<i>/ Interessant – nuttig</i>					
<i>/ Onwennig</i>					
<i>/ FB geven / Ervaringsverschil</i>					
<i>/ Onaangenaam</i>					
<i>/ Onwennig – moeilijk</i>	x			x	
<i>/ Aangenaam – zonder problemen</i>					
<b>Eerst angst - onwennig</b>		x			x
<b>Meteen</b>					
<i>/ FB krijgen / Akkoord – zonder problemen</i>	x	x	x		
<i>/ Geen meerwaarde gekozen subschaal</i>					
<i>/ Bruikbaar en relevant</i>					
<b>Leerrijk</b>	x				x
<b>Meerwaarde gekozen subschaal</b>		x	x		
<i>/ Geobserveerd worden / Angst voor fouten</i>	x				
<i>/ Betere voorbereiding</i>		x			
<i>/ Ervaringsverschil</i>					
<i>/ Invloed op het lesverloop</i>					
<b>Niet</b>	x	x		x	
<b>Wel</b>					
<i>/ Meer bewust van onderwijsaanpak</i>					
<b>Algemeen</b>	x		x		

<b>Nieuwe zaken proberen</b>		X			
<i>/ Onwennig</i>					
<b>Extra druk</b>					
<b>Onaangename PD</b>					
<b>Zenuwachtig</b>					
<b>Zichzelf niet kunnen zijn</b>					
<i>/ Observeren / Brede kijk – nieuwe inzichten</i>	X	X	X		X
<i>/ Ervaringsverschil</i>					
<i>/ Onaangenaam - onwennig</i>					
<i>/ Uitdaging</i>					
<i>/ Aangenaam – zonder problemen</i>					
<b>Meteen</b>		X	X		X
<i>/ Reactie leerlingen observaties</i>					
<i>/ Geen effect</i>					
<i>/ Niet op de hoogte</i>					
<i>/ Nieuwsgierig – positief</i>					
<i>/ Wel op de hoogte</i>					
<i>/ Peer support / Persoonlijke ondersteuning</i>					
<b>Bevestiging</b>			X		
<b>Bewustwording vanzelfsprekendheden</b>	X		X		
<b>Zelfvertrouwen</b>					
<i>/ Professionele ondersteuning</i>					
<b>Praktijkgericht</b>					
<b>- Effectieve verandering onderwijspraktijk</b>	X		X		
<b>- Leerlinggericht</b>			X		
<b>- Pedagogisch didactisch</b>	X			X	
<b>- Vakinhoudelijk</b>					

<b>- Professionele identiteit</b>							
<i>/ Relationale ondersteuning – collegialiteit stijgt</i>	x						
<b>Gehanteerde afkortingen:</b> <b>FB: Feedback</b> <b>PD: Praktijkdeprivatisering</b>							



<b>Met specifieke vraag - leerwinst</b>					X	X
/ Opnieuw deelnemen / Neen						
/ Ja						
<b>Algemeen</b>		X	X			
<b>Met specifieke vraag - leerwinst</b>						X

## Checklist matrix (Miles &amp; Huberman, 1994) Single Cases – Pre

Omschrijving Codes	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2
<b>Perceptie professionalisering</b> / Gedeelde VW: LR – SLE	x									
/ Gedeelde VW: LR – SLE – Vakgroep		x			x	x			x	
/ Gedeelde VW: LR – Vakgroep			x	x			x			x
/ Individuele VW			x		x	x	x	x		x
<b>Perceptie collegiale observaties</b> / Pro / <i>Bevestiging</i>								x	x	
/ <i>Gewoonten</i>	x		x			x			x	
/ <i>Positief</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
/ <i>Verbeteren eigen onderwijsaanpak</i>										
<b>Algemeen</b>	x	x	x	x	x	x	x	x		x
<b>Nieuwe ideeën - visie</b>	x	x		x	x	x	x			x
/ <i>Contra</i> / <i>Angst voor fouten</i>	x			x	x	x			x	x
/ <i>Ervaringsverschil</i>		x	x	x		x	x			
/ <i>Geen meerwaarde - leerwinst</i>								x		x
/ <i>Gewoonten</i>	x	x	x		x		x		x	x
/ <i>Onveiligheid</i>	x	x				x	x	x	x	x
/ <i>Praktisch moeilijk</i>	x		x			x				
/ <i>Weigerachtig - onwennig</i>	x	x	x	x		x	x	x	x	x
/ <i>Werklast</i>	x		xx				x	x	x	x
<b>Gehanteerde afkortingen:</b> <b>VW: Verantwoordelijkheid</b> <b>LR: Leraar</b> <b>SLE: Schoolleider</b>										

## Checklist matrix (Miles &amp; Huberman, 1994) Coupled Cases - Pre

Omschrijving Codes	A1 en A2	B1 en B2	C1 en C2	D1 en D2	E1 en E2
<b>Perceptie professionalisering</b> / Gedeelde VW: LR – SLE					
/ Gedeelde VW: LR – SLE – Vakgroep			x		
/ Gedeelde VW: LR – Vakgroep		x			
/ Individuele VW			x	x	
<b>Perceptie collegiale observaties</b> / Pro / <i>Bevestiging</i>					
/ <i>Gewoonten</i>					
/ <i>Positief</i>	x	x	x	x	x
/ <i>Verbeteren eigen onderwijsaanpak</i>					
<b>Algemeen</b>	x	x	x	x	
<b>Nieuwe ideeën - visie</b>	x		x		
/ <i>Contra</i> / <i>Angst voor fouten</i>			x		x
/ <i>Ervaringsverschil</i>		x			
/ <i>Geen meerwaarde - leerwinst</i>					
/ <i>Gewoonten</i>	x				x
/ <i>Onveiligheid</i>	x			x	x
/ <i>Praktisch moeilijk</i>					
/ <i>Weigerachtig - onwennig</i>	x	x		x	x
/ <i>Werklast</i>				x	x

**Bijlage 7: Interviewleidraad pre (semi-gestructureerd)****Interviewleidraad**Leidraad voor het interview dat voor de observaties plaatsvindt

---

V = Vraag

A = Antwoord

**Naam:****Geslacht: M / V****Vakken:****Leeftijd:****Gevolgte opleiding:****Hoe lang al tewerkgesteld in het Vlaams secundair onderwijs:****Hoe lang al tewerkgesteld binnen deze school:****V: Hoe staat u op dit moment ten opzichte van collegiale observaties in het onderwijs?****V: Heeft u twijfels gehad om deel te nemen aan het peer observatieproject? Indien ja, welke?****V: Wat waren de redenen waarom u besloten heeft om wel deel te nemen?****V: Is dit de eerste keer dat u aan collegiale observaties doet? Wat is de reden waarom dit nog nooit eerder is gedaan?****V: Indien dit niet de eerste keer is, hoe waren uw ervaringen tot nu toe met collegiale observaties?****V: Hoe ziet u uw eigen rol ten aanzien van uw professionele ontwikkeling (i.e. professionalisering)?****V: Hoe ziet u de rol van uw collega's ten aanzien van uw professionele ontwikkeling?****V: Waarom denkt u dat collegiale observaties en feedback zelden toegepast worden in het huidig Vlaams secundair onderwijs?****V: Wat is voor u goed lesgeven?****V: Wat is voor u een goed draaiende school?****V: Wat verwacht u concreet van het project?**



**Bijlage 8: Interviewleidraad post (semi-gestructureerd)****Interviewleidraad**

Leidraad voor het interview dat na de observaties plaatsvindt

---

V = Vraag                      A = Antwoord

**Naam:**

**Duopartner:**

**V: Hoe hebt u uw rol als observator ervaren (enkel het observeren)? Kunt u dit staven met enkele voorbeelden?**

**V: Hoe vond u het om uw collega feedback te geven?**

**V: Hoe heeft u deze feedback aangebracht?**

**V: Kon uw collega zich hier wel of niet vinden? Kunt u dit staven met een voorbeeld?**

**V: Hoe heeft u het ervaren geobserveerd te worden door uw collega? Enkel het observeren zelf.**

**V: Had de aanwezigheid van de observator een invloed op uw lesverloop? Waarom wel of niet?**

**V: Hoe heeft u het ervaren om feedback te krijgen van uw collega?**

**V: Gaf de feedback inzicht in het door u aangegeven aandachtspunt (subschalen of eigen voorstel)? Kunt u dit illustreren met een voorbeeld?**

**V: Kon u zich vinden in de feedback die u kreeg? Waarom wel of niet?**

**V: Wat zijn uw concrete leerervaringen voor uw eigen onderwijspraktijk? (Vakinhoudelijk, leerlinggericht)**

**V: Wat zijn uw persoonlijke leerervaringen? (Inzicht in uw eigen rol als leraar, inzicht in de eigen manier van lesgeven)**

**V: Draagt volgens u het project bij aan de mate van collegialiteit binnen de school? Waarom wel of niet?**

**V: Ziet u het project in staat bij te kunnen dragen aan de professionele ontwikkeling van leraren? Waarom wel of niet?**

**V: Hoe staat u nu tegenover uw eigen rol in functie van uw professionele ontwikkeling?**

**V: Wat zijn de sterke punten van het project?**

**V: Waar ziet u nog ruimte ter verbetering?**

**V: Zou u in de toekomst terug deelnemen aan dergelijke projecten?**

**V: Zou u het aan andere leden van de school aanbevelen?**

**Bijlage 9: Interviewleidraad directie (semi-gestructureerd)****Interviewleidraad**

Leidraad voor het interview met de schoolleider

V = Vraag

A = Antwoord

**Naam:****Leeftijd:****Geslacht:****Gestart in de school als (functie):****Jaar van indiensttreding:****Directrice sinds:****Aantal leraren in de school:****Aantal leerlingen:****Onderwijsvorm(en) binnen de school:****V: Hoe zou u de mate van samenwerking binnen uw school omschrijven?****V: Hoe speelt u hier een rol in?****V: Hoe goed bent u op de hoogte van de collegialiteit onder de leraren?****V: Tracht u deze op een bepaalde manier te sturen?****V: Hoe krijgt de professionalisering van de leraren vorm binnen de school?****V: In welke mate speelt u hier een rol in?****V: Hoe staat u ten opzichte van onderwijsinnovaties?****V: Hoe staat u ten opzichte van collegiale observaties in het onderwijs?****V: Hoe ziet u uw rol ten aanzien van het geven van feedback aan de leraren?****V: Hoe komt u tot deze feedback (welke informatiebronnen)?****V: Hoe vaak voorziet u de leraren van feedback?****V: Hoe tracht u de leraren te motiveren voor hun beroep?****V: Wat is voor u een goede leraar?****V: Wanneer spreekt u over een 'goed draaiende school'?****V: Wat zijn de sterke punten van uw lerarenteam?****V: Waar ziet u nog verbetering voor uw lerarenteam?**

**Bijlage 10: Informed Consent**

<b>contactpersoon</b>	<b>e-mail</b>	<b>tel.</b>
Brent Philipsen	Brent.Philipsen@UGent.be	0476 34 50 98

**INFORMED CONSENT**

Ik, ondergetekende, ..... verklaar hierbij dat ik,  
als participant bij de masterproef van Brent Philipsen, student aan de Universiteit Gent,

- (1) de uitleg omtrent de aard van dit onderzoek heb ontvangen en dat mij de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen
- (2) totaal uit vrije wil deelneem aan het wetenschappelijk onderzoek
- (3) de toestemming geef aan de onderzoeker om de interviews digitaal op te nemen en uit te typen, waarbij de privacy van de participant gerespecteerd wordt en alle persoonlijke gegevens aldus beschermd zullen worden
- (4) de toestemming geef aan de onderzoeker om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren
- (5) op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten
- (6) ervan op de hoogte ben dat de school een samenvatting van de onderzoeksbevindingen zal krijgen, alsmede een kopie van de volledig uitgewerkte masterproef met de nodige blanco documenten (reflectieleidraad, observationeel document, pre-observationeel document)

Gelezen en goedgekeurd op ..... (datum),

Handtekening

De participant