

KIJKWIJZER voor optimale leerkanzen

Handleiding voor de - interne of
externe - schoolbegeleider



Prof. Dr. Ferre Laevers & Luk Bosman
Steunpunt Gelijke Onderwijskansen &
Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs
K.U.Leuven

Maart 2009

INHOUDSTAFEL

Woord vooraf

Synopsis

Intro : werken aan gelijke onderwijskansen

Situering
Leeswijzer

1. De Kijkwijzer

Doel en doelgroep

2. De Kijkwijzer : het actie-onderzoek

Werkwijze

3. Hefbomen & randvoorwaarden

4. Surfen langs delicate grenzen

5. Wat we geleerd hebben

Vuistregels
Toepassingsmogelijkheden

Bibliografie

Bijlagen

●●● **Woord vooraf**

Onze bijzondere dank gaat uit naar de directies en naar de participerende leraren van het Koninklijk Atheneum Wollemarkt te Mechelen, het Gemeentelijke Technisch Instituut te Gent en het St. Maria Instituut te Antwerpen voor hun genereuze medewerking aan het actie-onderzoek met betrekking tot het gebruik van de Kijkwijzermethodiek als hefboom tot meer gelijke onderwijskansen voor jongeren in de tweede en derde graad van het technisch en beroepsonderwijs.

●●● Synopsis

De Kijkwijzer is een methode om te werken aan gelijke onderwijskansen, waarbij ingezoomd wordt op het lesgeven zelf.

De methode biedt interne begeleiders en externe vormers een werkwijze aan om leraren te ondersteunen in het ontwikkelen van diepte-analyses over de impact van het eigen handelen op leerlingen, over de factoren die daarbij een rol spelen én over alternatieven om de eigen onderwijsleerpraktijk te verrijken.

In de methode wordt aan de hand van video-opnames van lessen van de deelnemende leraren gereflecteerd over de (impact van de) eigen lespraktijk, en wordt in kleine groep onderzocht welke kansen aangegrepen kunnen worden om meer leerlingen aangepaste ontwikkelingskansen te bieden.

Tijdens de besprekingen en reflecties naar aanleiding van de opnames worden de in het Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs (ECEGO) en elders ontwikkelde analysekaders en sleutelconcepten ingezet.

In de schooljaren 2006-2007 en 2007-2008 werd een actie-onderzoek gevoerd in drie secundaire scholen, die werk maken van gelijke onderwijskansen. Deze handleiding werd samengesteld aan de hand van onze ervaringen, bevindingen en reflecties tijdens het voeren van het actie-onderzoek.

Een onbedoeld, maar erg interessant neveneffect van het gebruik van de Kijkwijzermethodiek was de ontwikkeling van een sterk gevoel van verbondenheid tussen de collega's van de deelnemende schoolteams.

●●● Intro : Werken aan gelijke onderwijskansen

De voorbije jaren worden we er veelvuldig op attent gemaakt dat het Vlaamse onderwijs tot de koplopers 'knappe koppen' behoort, maar dat we eveneens tot de 'top' behoren waar het de kloof tussen de best en de minst goed presterende leerlingen betreft. Blijkbaar zijn er in ons onderwijs mechanismen aan de gang die de reproductie van ongelijkheden, vooral naar sociale en ethische afkomst, in stand houden.

De té vroege studieoriëntering van leerlingen, de nadruk op instrumentele en schoolse kennis versus betekenisvolle, kritische kennis, een tekortschietend integratiebeleid..... zijn enkele factoren die als oorzaak worden aangewezen.

Zij zorgen ervoor dat er belangrijke verschillen genoteerd worden tussen leerlingen bijvoorbeeld wat betreft de schoolprestaties, de vertegenwoordiging in de verschillende onderwijsstromen en studierichtingen, de ongekwalificeerde uitstroom, en de deelname aan het hoger onderwijs. De verschillen blijken steeds weer in het nadeel te vallen van de socio-economisch zwakkere en van de niet-autochtone jongeren.

Hierbij komt dat leerlingen aangeven zich niet *happy* te voelen op school. De resultaten van interuniversitair onderzoek (Engels e.a., 2000) wijzen op een eerder matig welbevinden bij leerlingen. Zij bevestigen via hun onderzoek (Engels, Aelterman e.a, 2004) dat een verstoord schoolwelbevinden vaak samengaat met ongewenst gedrag zoals het mentaal afhaken in de les, het weigeren mee te werken, het verstoren van de les, het vertonen van opstandig gedrag, het anderen pesten, spijbelen, het gebruik van verdovend en/of stimulerende middelen, ...

De ongelijkheid, die meetbaar is in ons onderwijssysteem, vinden we eveneens terug in vele andere domeinen van het maatschappelijk leven. Het zijn altijd de sociaal zwakkeren die in een slechter huis wonen, die worden uitgemolken door malafide huiseigenaars, die niet zo vaak naar de huisarts kunnen en dus ziek zijn en blijven, die van kindsbeen af hun tanden minder goed verzorgen, die minder goed gekleed gaan, die minder goed betaalde jobs hebben, hoewel ze vaak langer dan acht uur op de werkvloer staan?... Met Jenny Van Hoey (2008) wijzen we er op dat we niet kunnen verwachten dat de school alleen al deze fundamentele samenlevingsproblemen oplost. Het onderwijs is slechts een deel van een meer omvattend sociaal, economisch en cultureel systeem.

Om de koppeling tussen ongelijke (onderwijs-)kansen en sociale en etnische afkomst lossen te maken, kan het onderwijs meer dan één steen bijdragen. In hun publicatie 'De school van de ongelijkheid' (Hirtt N. e.a., 2007) dragen de auteurs concrete voorstellen aan als:

- het uitstellen van de studiekeuze,
- het ontwerpen van een gemeenschappelijke stam tot 16 jaar (o.a. om de waterval te stoppen),
- het differentiëren in de ondersteuning van scholen en leerlingen (o.a. om de segregatie in gekleurde en 'niet-gekleurde' scholen, in GOK- en niet GOK-scholen, in ASO en TSO/BSO-scholen te counteren),
- het creëren van een schoolcultuur die meer de nadruk legt op samenwerken, ontwikkelen en waarderen in de plaats van concurreren, toetsen en evalueren.

Hun voorstellen verwijzen naar ingrepen op zowel het macro-beleidsniveau, als op het school- en klasniveau.

Leraren en andere onderwijsactoren worden dus geconfronteerd met een resem aan pittige uitdagingen. Het is een hele klus om binnen de huidige onderwijscontext een vaak grote groep jongeren te inspireren, te instrueren en leiding te geven. Het combineren van het eigen enthousiasme, met de leerplanvereisten en met de bekommernissen van jonge pubers en adolescenten vraagt heel wat geduld, oefening en reflectie. Ondanks de vele

inspanningen van scholen (o.a. door het inzetten van coaches voor beginnende en andere leraren) blijft het lesgeven vaak een erg solitaire opgave, waar de rechtstreekse en ondersteunende feedback van collega's veelal ontbreekt. De Kijkwijzermethodiek probeert daarop een antwoord te geven.

Menig onderzoek wijst uit dat dergelijke terugkoppeling wel degelijk noodzakelijk is, want leraren hebben niet altijd een helder zicht op de impact van wat ze zeggen of doen, Er is bijvoorbeeld het onderzoek van Agnes De Munter (2003) waarin o.a. het verband werd nagegaan tussen het geven van beurten en het stellen van vragen en de socio-economische achtergrond van leerlingen.

Beurtsorten	Leerlingen met hoge SES	Leerlingen met lage SES
Standaardvragen	24%	20%
Wie weet ?	25%	11%
Doorvragen	13%	6%
Herhalingsvragen	3%	37%

Uit de tabel lichten we twee voorbeelden :

- Wie een 'Wie weet-vraag' toegespeeld krijgt, krijgt tegelijk van de leraar het onuitgesproken "Ik denk dat jij het weet" te horen. Die positieve verwachting van de leraar stimuleert een leerling, en heeft de betekenis van een (kleine) bevestiging voor een positief zelfbeeld. Als zo'n ervaring regelmatig plaatsvindt, dan ontwikkelt de jongere vertrouwen in zichzelf.

Om de flow van een les of van een onderwijsleergesprek hoog te houden, leren leraren om beurten toe te spelen aan leerlingen waarvan ze vermoeden dat ze het antwoord zullen weten. Die valabele optie vermijdt dat het ritme uit de samenspraak in de klas zakt. De Munter wijst er echter op dat er een significant verschil bestaat tussen het aantal en de soort vragen die leerlingen met een hoge of een lage SES krijgen. Dat is een voorbeeld van ongelijke kansen op klasniveau.

- Bij herhalingsvragen gaat het louter om het herhalen van een goed antwoord dat eerder door een andere leerling werd gegeven. De bedoeling van de leraar is om - door de herhaling - het juiste antwoord te laten beklijven. De Munter wijst er op dat leerlingen met een lage SES wel erg veel van deze soort vragen toegespeeld krijgen. Vooral in combinatie met het lage aantal 'Wie weet'-vragen zorgt dit er mede voor dat deze leerlingen ervaren dat er in hen minder hoge verwachtingen worden gesteld.

Eerder onderzoek (Rosenthal & Jacobson, 1992) wees er al op dat leerlingen ertoe neigen om zich te conformeren aan de verwachtingen van hun leraren, en dat het dus belangrijk is om van leerlingen net wat meer te vragen dan waar ze op dat moment aan toe zijn. Van zo'n houding gaat een grote motiverende kracht uit. Ander onderzoek - gelijkaardig aan dat van De Munter - wijst op significante verschillen op het gebied van het oogcontact, het geven van schouderklopjes en het afkeuren van ongewenst gedrag, daarin worden leerlingen ongelijk behandeld, en daar zijn leraren zich zelden van bewust.

●●● Situering

In opdracht van het departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap biedt het Steunpunt GOK sinds 1 januari 2002 een ondersteuningsaanbod aan voor Vlaamse GOK-scholen.

Bij de start van de tweede GOK-cyclus werden de initiatieven rond een aantal speerpunten gecentreerd. Eén speerpuntwerking die het Steunpunt GOK voor haar rekening nam betrof de tweede en de derde graad secundair onderwijs TSO en BSO. De acties die hieronder vallen richten zich zowel naar leerlingen, leerkrachten als naar schoolteams.

In 2006 zette het Steunpunt in op de ontwikkeling en de implementatie van materialen die leraren en schoolteams moeten helpen om krachtige leeromgevingen te scheppen en de aanpak te optimaliseren. Zo'n leeromgevingen moeten elk leerling de best mogelijke kansen bieden om zich te ontwikkelen tot een persoon die beschikt over een eigen identiteit, functioneel geletterd is, informatie kan verwerken, kan omgaan met diversiteit, over de nodige sociale competentie beschikt en gemotiveerd is om levenslang te leren.

Het intermediair doel van het speerpunt 'Tweede en derde graad secundair onderwijs TSO en BSO' bestaat er in om leraren en teams handelingsbekwamer te maken en op een duurzame wijze bij te dragen tot hun professionele ontwikkeling. Een verhoogde doelmatigheidsbeleving – het ervaren van een positieve impact op leerlingen – wordt beschouwd als een belangrijke indicatie voor het slagen van deze missie.

Bij de ontwikkeling van materialen en instrumenten die hiertoe moeten bijdragen onderscheiden we :

1. De ontwikkeling van een kijkwijzer voor procesgerichte analyse van onderwijsleersituaties.
2. De ontwikkeling van exemplarisch lesmateriaal en prototypes van krachtige leeromgevingen.
3. De ontwikkeling van strategieën en instrumenten om te werken aan positieve relaties.
4. De ontwikkeling van expertise omtrent de integratie van 'brede evaluatie' in de onderwijspraktijk.

Deze handleiding zoekt in op de Kijkwijzer als methode voor procesgerichte lesanalyse, en beoogt interne begeleiders en externe vormers te voorzien van een methode om leraren en lerarenteams te helpen in hun professionele ontwikkeling via de optimalisering van hun lespraktijk. De Kijkwijzer kadert in de procesgerichte benadering ontwikkeld binnen het Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs (ECEGO).

In het schooljaar 2006-2007 en 2007-2008 begeleidde het Steunpunt GOK teams uit drie pilotscholen:

- Het Koninklijk Technisch Atheneum Wollemarkt te Mechelen
- Het Gemeentelijk Instituut Technisch Onderwijs te Gent
- Het St. Maria Instituut te Antwerpen.

Deze scholen zijn al jarenlang actief op het gebied van gelijke onderwijskansen. De illustraties, getuigenissen en aanbevelingen m.b.t. de randvoorwaarden werden geput uit onze ervaringen in het werken met deze drie pilotscholen.

●●● Leeswijzer

In een *eerste hoofdstuk* motiveren we een aantal keuzes die aan de grondslag van de kijkwijzermethodiek liggen. De drukte die met het leraarschap gepaard gaat staat de heldere kijk op de impact die leraren op hun leerlingen hebben vaak in de weg. Bovendien zorgt de voortdurende opeenvolging van taken en opdrachten ervoor dat leraren niet altijd de nodige afstand kunnen nemen om te reflecteren op hun dagdagelijkse praktijk en er lering uit te trekken.

In *hoofdstuk 2* bespreken we het actie-onderzoek zoals het werd gevoerd om de praktijk van de kijkwijzermethodiek te onderzoeken. We zoomen in op drie centrale indicatoren voor effectief onderwijs met name welbevinden, betrokkenheid en mentale activiteit, en presenteren een aantal factoren die daarop van invloed zijn.

In *hoofdstuk 3* bespreken we hefboomen en noodzakelijke randvoorwaarden om de methodiek succesvol te laten zijn.

In *hoofdstuk 4*. 'surfen we langs delicate grenzen'. Door het gebruik van beeldmateriaal 'toont' men zich, en dat is een ongewone, kwetsbare situatie voor de meeste leraren. In de reflectie op de eigen praktijk komen aannames en opvattingen over 'goed' onderwijs aan bod en worden deelnemers zich bewust van groeimogelijkheden en van eigen grenzen daarin. Soms groeit een inzicht over het eigen aandeel in het verloop van de interactie met leerlingen.

Het werken met de kijkwijzer is een praktijk, die zowel van de deelnemers als van de begeleider een zorgzame instelling én een bejegenende manier van het met elkaar in gesprek gaan vraagt. Het goede nieuws is dat de noodzakelijke, ondersteunende vaardigheden daartoe kunnen ontwikkeld worden.

In *hoofdstuk 5* zetten we wat we geleerd hebben op een rijtje en trekken we de eerste conclusies uit het actie-onderzoek in de pilotscholen. We formuleren een aantal vuistregels voor interne begeleiders en externe vormers en verwijzen naar een aantal direct bruikbare toepassingsmogelijkheden om de methodiek op verschillende momenten in de professionele ontwikkeling van leraren in te zetten.

De bijlagen bevatten een aantal werkdocumenten.

●●● 1. De kijkwijzer

De Kijkwijzer is een methode om te werken aan gelijke onderwijskansen, waarbij inzoomd wordt op de lespraktijk zelf.

In de methode wordt aan de hand van video-opnames van lessen van de deelnemende leraren gereflecteerd over de eigen lespraktijk, en wordt in kleine groep onderzocht wat de impact van het eigen handelen op leerlingen is, welke de factoren zijn die daarbij een rol spelen én over alternatieven in de aanpak om jongeren betere en meer aangepaste ontwikkelingskansen te bieden.

Tijdens de besprekingen en reflecties naar aanleiding van de opnames staan de in het Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs (ECEGO) en elders ontwikkelde analysekaders en sleutelconcepten centraal.

●● Doel

Het primaire doel van het werken met de kijkwijzer is dan ook het **gericht leren kijken** naar alle aspecten van de (krachtige) leeromgeving (lesscenario's, werkvormen, ...) mét daarin een centrale plaats voor de interactie tussen leraren en leerlingen. Het middel dat daartoe wordt gebruikt zijn videobeelden van lessen, waarin het effect van het eigen handelen en van andere relevante elementen uit de leeromgeving op de leerlingen kan worden geobserveerd.

Getuigenis

Door naar het beeldfragment van een collega te kijken, zag ik voortdurend mezelf bezig voor de klas. 't Was net alsof ikzelf voor de klas stond. Ik werd aan het denken gezet en geconfronteerd met mijn eigen neiging om op bepaalde momenten – vooral als het even moeilijk gaat – te gaan doordrammen. Ik leerde eigenlijk vooral iets over mezelf door het bekijken van de videobeelden van mijn collega.

Het bekijken van het beeldmateriaal vindt plaats in een beperkte groep van drie collega's en één begeleider, en wordt gekoppeld aan een bespreking, een analyse en een interpretatie van die observaties. Een eerste doel is **het vergroten van het inzicht** in de elementen die een rol spelen in het succesvol zijn van de bedoelingen en van het handelen van de leraar. Deze reflectie kan achteraf leiden tot het op het spoor komen van inzichten in (onderwijsleer-)processen die betekenisvolle bijstellingen van het eigen handelen als leraar moeten opleveren.

●● Doelgroep

De kijkwijzermethodiek is bedoeld voor alle leraren die willen werken aan de effectiviteit van hun eigen handelen.

Als we de professionele ontwikkeling van leraren met elkaar vergelijken dan komen we, in het spoor van Kolb (1975) tot een viertal typerende benaderingen :

- Je hebt leraren die een voorkeur hebben voor *onmiddellijk handelen*. Zij 'vliegen' er in, en leren bij voorkeur door te experimenteren, via proberen, en op hun bek gaan. Daarbij zijn zij er op gericht om al doende te zoeken naar adequate manieren om een situatie onder controle te krijgen, om leerlingen te motiveren of om hen actief aan de slag te laten gaan. Zo'n leraren hebben het liefst de ruimte om één en ander uit te testen met zo min mogelijk bemoeienissen van een directeur, collega of coach.

- Anderen hebben *goede, aansprekende voorbeelden* nodig waardoor ze zich kunnen laten inspireren. Zo'n leraren nemen het liefst plaats aan de zijlijn, kijken van op een veilige afstand toe, nemen waar en proberen te doorgronden wat er precies aan de hand is. In het begin van hun ontwikkelingsproces houden ze van het houvast dat imitatiegedrag hen levert. Ze leren het makkelijkst via het kopiëren van het aanpakgedrag van hun mentor. Coachingspraktijken die er op gericht zijn om beginnende leraren te laten *meelopen* met een ervaren collega ondersteunen deze instelling.
- Nog andere leraren houden er van om *via na-denken* een analyse van een situatie te maken. Zij blikken graag terug op wat lukte of niet, en overdenken wat daarbij de sleutelementen waren. Zij zijn steeds weer op zoek naar onderliggende verbanden, combineren ideeën met elkaar en zijn pas tevreden wanneer dat een nieuw inzicht oplevert. Deze leraren houden er van kansen te krijgen om – soms in samenspraak met een ander – te analyseren, te argumenteren, te onderzoeken, verbanden te leggen, kritisch te bevragen, eerdere inzichten in grotere gehelen te integreren. Intervisiepraktijken sluiten aan bij de voorkeur van dergelijke leraren.
- Er zijn tenslotte ook leraren, die geholpen zijn met lijstjes, *stappenplannen* en tips als houvast bij het voorbereiden van een les, het leiden van een hoekenwerk of het opmaken van een powerpoint presentatie. Zij zijn vooral op zoek naar erg concrete en praktische kapstukken, die ze op hun praktische waarde kunnen uitproberen. Van een coach willen ze vooral rechtlijnige en afgebakende antwoorden en onmiddellijke bruikbare tips – géén theorieën - voor het lesgeven.

Kolb wijst er op dat diepgaand leren met duurzaam effect slechts mogelijk is wanneer

- een leerproces kan aanvangen door in te spelen op de leerstijl van een lerende (een leraar in dit geval), en dat
- de leercirkel dient rondgemaakt te worden, en dat dus alle stappen uit de leercirkel moeten worden doorlopen.

Deze opmerkingen van Kolb suggereren dat in eerste instantie de methodiek leraren moet aanspreken wiens leerstijl gekenmerkt wordt door een neiging tot reflecteren op de eigen praktijk, of die geïnspireerd geraken door het observeren van voorbeeld van collega-leraren. De opmerkingen betekenen eveneens dat leraren met een andere leerstijl op een ander moment in hun leerproces baat kunnen hebben bij het werken met de kijkwijzer methodiek.

●●● 2. De Kijkwijzer: Het actie-onderzoek

In de schooljaren 2006-2007 en 2007-2008 begeleidden we teams uit drie pilootscholen, waarin we een aantal praktijken hebben uitgetest om het werken met de kijkwijzer te optimaliseren. In dit hoofdstuk beschrijven we de manier waarop we zijn te werk gegaan, en wijzen we op een aantal hefbomen en randvoorwaarden die een belangrijke rol spelen. De illustraties en getuigenissen werden geput uit onze ervaringen in het werken met de drie pilootscholen.

Werkwijze

●● Werving

Tijdens een plenaire personeelsvergadering werd de algemene achtergrond van het gelijke (onderwijs-)kansen beleid en de verschillende acties in het speerpunt 2^e en 3^e graad TSO/BSO (zie *intro*) gepresenteerd en toegelicht, en konden leraren zich als geïnteresseerde vrijwilliger aanmelden voor één of andere actie. In een aantal gevallen werden een aantal (beginnende) leraren door de schooldirectie gevraagd om deel te nemen.

Voor het werken met de Kijkwijzermethodiek meldden er zich

- 14 kandidaten in het KTA Wollemarkt (Mechelen)
- 5 kandidaten in het GITO (Gent)
- 6 leraren in het St. Maria Instituut (Antwerpen)

In elke school werd een zgn. Kijkwijzerteam samengesteld met deelnemers aan het actie-onderzoek.

●● Startbijeenkomst van een Kijkwijzerteam (3 uren)

Op de agenda stond :

- Een situering van de opzet (bedoeling, werkwijze,..) van het actie-onderzoek en van de Kijkwijzermethodiek.
- Een ervaringsoefening waarbij de werkwijze gedemonstreerd en ervaren werd a.d.h.v. beelden van lesfragmenten uit het ECEGO-archief
- Het samenstellen van deelteams van drie collega's op vrijwillige basis.
- Een instructie/oefenmoment om te leren werken met de opname-apparatuur.
- Het opstellen van een kalender met data voor opnames en besprekingsessies, en van een takenlijst (wie neemt welke les op ?)

●● Materiaal verzamelen

Aan elk leraar werd gevraagd om één les van 50 minuten te selecteren. De leraar was vrij in de keuze van leervak, lesgroep, tijdstip,....

Voor de opname van de les waren er eveneens verschillende opties:

- opname met een vaste camera zonder cameraman,
- opname door een collega,
- opname door de externe begeleider.

Alle deelnemers waardeerden de ruime keuzemogelijkheden. Het nam een belangrijk deel van de aanwezige druk, die uitging van het opnemen van eigen lessen weg.

De ene collega koos voor een vaste camera zonder pottenkijkers, terwijl anderen ervoor kozen om elkaars les op te nemen, en nog anderen opteerden voor de externe begeleider.

Getuigenis

Ik zou het liefst hebben dat de leerlingen van het eerste jaar niet op voorhand verwittigd worden van de opname. Ik vrees ervoor dat ze dan wat gaan uithalen. Ik zal hen zélf bij het begin van de opname vertellen wat ik van hen verwacht.

In onze eigen ervaring als begeleider hebben we een voorkeur voor het zelf aanwezig zijn bij de opname. Vaak spelen gebeurtenissen vóór de camera draait al een betekenisvolle rol in het begrijpen waarom er bepaalde zaken tijdens de les lopen zoals ze lopen. Ook later, bij het maken van een keuze van lesfragmenten die zullen geanalyseerd worden, helpt het een overzicht te hebben van de context waarin de les plaatsvond.

Er werd gewoonlijk gewerkt met één camera én een draadloze microfoon voor de leraar. Het was telkens de bedoeling dat vooral de hele klas in beeld komt en – in het geval van de aanwezigheid van een cameraman/vrouw - ingezoomd kon worden op betekenisvolle momenten en kleinere groepjes leerlingen.

Aan elk leraar werd gevraagd om na de les een verslag (zie document in de bijlagen) te maken over de voorbije les – met een antwoord op vragen als:

- Wat is mijn algemene indruk over deze les? Waar ben ik tevreden over en waarover ben ik dat minder?
- Hoe schat ik de betrokkenheid, het welbevinden en de (mentale) activiteit van mijn leerlingen in?
- Wat waren opvallende fases/gebeurtenissen in de les?
- Welke fragment uit de les zou ik willen bekijken en bespreken? Over welke fase wil ik graag beter het effect bij mijn leerlingen onder de loep nemen? (Fragment van ongeveer 5 tot 10 minuten).

De video-opnames werden verzameld door de begeleider, die ze omzette naar een digitale drager (dvd,...) Elke opname werd tweemaal bekeken door de begeleider – éénmaal om een globale indruk te hebben, een tweede maal om betekenisvolle passages te selecteren.

Van de geselecteerde passages werd het lesverloop (zie voorbeeld in bijlage) uitgeschreven en als een werkdocument aan elk lid van de deelgroep bezorgd.

● ● Scenario voor de besprekingsessies. (van telkens 2 uren)

In elk deelteam werden drie sessies gehouden – telkens over de les van één deelnemer. Elke sessie bevatte een introductie en drie stappen:

In de **intro** wordt de opzet (= het samen ontrafelen van de lespraktijk) en het scenario (= we wijze waarop we zullen werken) herhaald, en wordt de rol van de begeleider en de werkafspraken aangegeven.

Gehanteerde werkafspraken

- Richt je op wat inspireert en je revelerend lijkt. We gaan op zoek naar ontdekkingen over het lesgeven.
- Maak het onderscheid tussen wat je ziet, wat je voelt en wat je denkt.
- Vertraag de tijd, door goed te luisteren, door te vragen als je iets niet begrijpt, en het oordelen uit te stellen.
- De gevoelens van gelijkwaardigheid en respect zijn cruciaal – ze worden geweld aangedaan als de ander de indruk krijgt jouw oplossingen te moeten overnemen.
- De oplossingen/alternatieven die men zélf vindt, werken beter en zijn duurzamer.

In **stap 1** leidt de betrokken leraar de bespreking in aan de hand van een beknopte samenvatting van de lesdoelen, de grote onderdelen uit het lesscenario, en een aanduiding over de betrokken klas.

De twee collega's krijgen de mogelijkheid om informatieve vragen te stellen. De begeleider vraagt door naar de beleving van de betrokken leraar over de les.

Hulpvragen

- In welk kader past het fragment? Wie zijn de leerlingen? Wat is de bedoeling van de les?
- Wat beoog ik bij de leerlingen in deze les? Waar is het mij om te doen?
- Hoe voelde één en ander aan? In welke mate ben ik tevreden over deze les?
- In welke mate was dit een representatieve les ?
- ...

Tip voor de begeleider : opletten dat men de analyse nog niet in een bepaalde richting duwt.

Getuigenis

“Het is een grote klas met enkele zware figuren in. Het is een doorsnee les. Sommige lessen lopen beter dan deze, andere lessen verlopen slechter, dit is dus een representatieve les.”

In **stap 2** wordt het door de betrokken leraar geselecteerde fragment een eerste maal bekeken. Er wordt gevraagd in te zoemen op de betrokkenheid en de mentale activiteit van de leerlingen en het welbevinden.

De betrokken leraar geeft als eerste de eigen impressie weer over de betrokkenheid de mentale activiteit en het welbevinden van de leerlingen.

Er wordt toelichting gegeven over de beweegredenen van de eigen keuzes (groep, vak, context, fragment,...). De twee collega's & de begeleider vullen aan met hun eigen impressies.

Voor het aangeven van de betrokkenheid van leerlingen maken we gebruik van de Leuvense Betrokkenheidsschaal. (zie hieronder) Men kan een uitspraak doen door een globale score te geven (bijv. De betrokkenheid schommelde tussen 3 en 4) of te differentiëren tussen leerlingen (de ene helft van de klas was 'mee', de andere helft niet...) of zelfs over een individuele leerling.

Niveau 1	GEEN ACTIVITEIT <i>volledig afgehaakt - dromen - prullen - tijdvallend niet-functioneel gedrag</i>
Niveau 2	VAAK ONDERBROKEN ACTIVITEIT <i>taakgerichte momenten + afhaken - beperkte mentale activiteit</i>
Niveau 3	+/- AANGEHOUDEN ACTIVITEIT <i>activiteit zonder echte concentratie - oppervlakkig volgen</i>
Niveau 4	ACTIVITEIT MET INTENSE MOMENTEN <i>momenten van concentratie & substantiële mentale activiteit</i>
Niveau 5	AANGEHOUDEN INTENSE ACTIVITEIT <i>doorlopend sterk geconcentreerd - volkomen opgeslorpt</i>

Wanneer men kijkt naar betrokkenheid dan stelt men zich eerst de vraag of er aandacht en (mentale) activiteit is (niveau 3 als ijkingspunt). Vervolgens is hoe de leerlingen aan het werk zijn, bepalend: zijn ze intens, energiek, met voldoening, onafgebroken, niet afleidbaar, genietend, mentaal actief, geconcentreerd aan het werk?

Hulpvragen

- Wie van de leerlingen is mee ?
- Waaraan merk je dat ?
- Hoe zou de betrokkenheid zijn bij ?
- Waar zouden dié leerlingen mee bezig zijn ?

Om verder in te zoomen op betrokkenheid van jongeren kan men focussen op hun **(mentale) activiteit** aan de hand van:

- Het niveau van de mentale processen**
 m.a.w. in welke mate de mentale activiteit ook iets substantieels voorstelt Was de voorliggende kwestie op 'niveau', waren de vragen niet té makkelijk of ging de opdracht boven het petje van de leerlingen? Hoe diep moesten de leerlingen tasten om het aangeboden te verwerken of waren ze actief op een elementair niveau? Bijvoorbeeld: evidente antwoorden geven op simpele vragen. Tijdens de les moeten leerlingen voldoende 'om handen hebben'. Dit lijkt een evidentie, maar vaak merken we dat lessen een te traag verloop kennen, vele dode momenten bevatten – onder meer omdat leerlingen op anderen moeten wachten, zelf niet aan bod kunnen komen of gewoon niet uitgedaagd worden door de voorliggende opdracht.
- De aangesproken competenties**
 Hier maken we een duiding van welk deel van hun kunnen leerlingen hebben ingezet als gevolg van de gegeven informatie, vragen en opdrachten. Gaat het in het geobserveerde fragment om fijnmazig waarnemen, intuïtief aanvoelen, gedifferentieerd denken, oordelen en keuzes maken, kwaliteitsvol handelen of om soepel samen te werken,..... ?

In onze navormingscursus "Participatief Leren & Onderwijzen" hanteren we bij het leren inschatten van de mentale activiteit van leerlingen onderstaande indeling. In een aantal Kijkwijzersessies werd deze indeling gebruikt bij de bespreking van de mentale activiteit die in het fragment van leerlingen gevraagd werd

ONTHOUDEN	BEGRIJPEN
luisteren	bespreken
lezen	in eigen woorden weergeven
beschrijven	Verbeelden – grafisch voorstellen
benoemen	onderscheiden
opzeggen	uitleggen
vertellen	afleiden
definiëren	verdedigen
aanwijzen	samenvatten
nadoen	grote lijnen aangeven
INTEGREREN	CREATIEF TOEPASSEN
vergelijken	speculeren
analyseren	ontwerpen
voorspellen	uitvinden
beoordelen	kiezen & motiveren
aantonen	besluiten & argumenteren
tegen elkaar afzetten	hypothesen formuleren
classificeren	ontwikkelen

Hulpvragen

- Wat wordt van de leerlingen verwacht dat ze doen?
- Hoe intens zijn ze aan het werk?
- Welke soort denkactiviteit moeten leerlingen hier inzetten?
- ...

Een tweede aandachtspunt bij de eerste analyse is de vraag hoe leerlingen zich in de lescontext voelen m.a.w. hoe hun **welbevinden** wordt ingeschat.

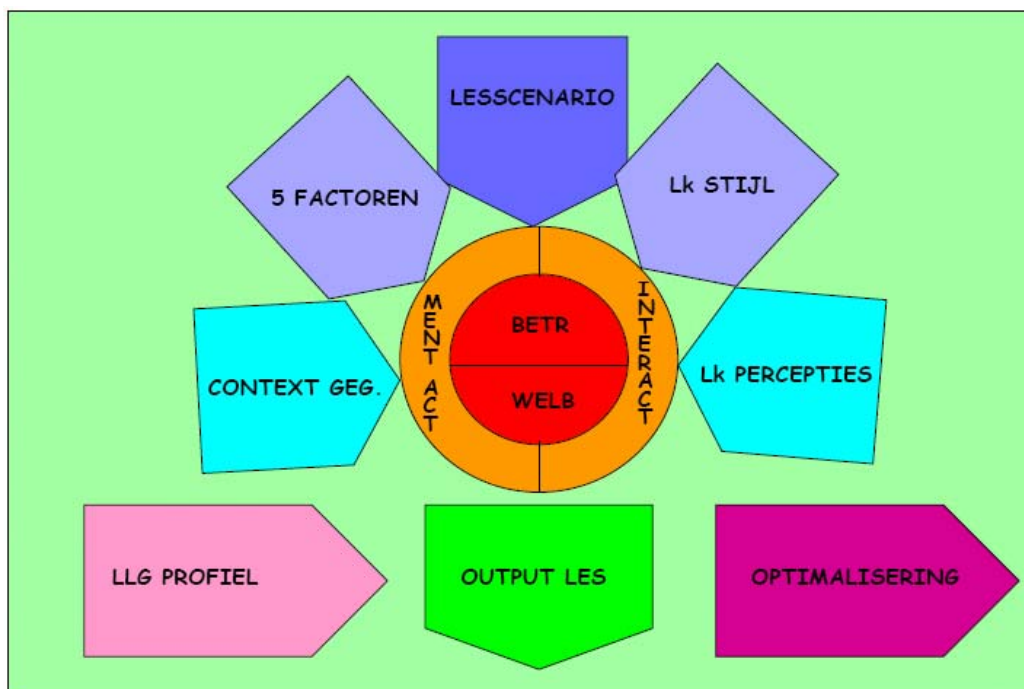
Het gaat dan enerzijds om het klasklimaat: is dat gespannen, onrustig, geladen, gelaten... of heerste er integendeel een ontspannen atmosfeer, met spontaneïteit in de tussenkomsten, humor... .

Naast een meer algemene indruk van de sfeer die er heerst, zijn aanwijzingen voor welbevinden vaak verbonden aan 'critical incidents': concrete gebeurtenissen, interventies die een positieve of negatieve invloed hebben op het welbevinden van één leerling of de klasgroep.

Hulpvragen

- Hoe schat je de (werk-)sfeer in?
- Van welke leerlingen zie je dat ze met plezier aan het werk zijn? van de leerlingen is mee?
- Hoe komt dat bij de leerlingen over? Hoe voelt dit voor hen aan?
-

Tenslotte wordt bij het reconstrueren van hetgeen zich bij de leerlingen afspeelde, ingezoomd op de sociale component van de doorgemaakte ervaring m.a.w. op de **interacties** tussen de leerlingen onderling en tussen de leerlingen en de leerkracht.



In **stap 3** wordt er gepoogd om vanuit de observaties en uitwisselingen in stappen 1 & 2 de vinger te leggen op elementen, die een essentiële beïnvloedende rol spelen. In de besprekingen wordt regelmatig verwezen naar volgende elementen:

- **Sfeer en relatie**
Onderwijsleerprocessen zijn altijd ingebed in een relatie tussen mensen – leraren en jongeren - en die kan een invloed hebben op de bereidheid om zich in een activiteit te engageren. In een positief klasklimaat zijn leerlingen niet in beslag genomen door conflicten, angst voor falen, etc. Ze kunnen daarom hun energie ten volle wijden aan het werken, oefenen en onderzoeken.
- **Werkelijkheidsnabijheid**
Contact met de werkelijkheid is een krachtige factor om leerlingen geboeid bezig te doen zijn. De leraar probeert aan te sluiten bij de jongeren via het beleven

van ervaringen in het hier en nu of door in te spelen op ervaringen uit hun geheugenreservoir. Het gaat hier om een hele waaier van ingrepen als het gebruik van voorwerpen, experimenten, beeldmateriaal (prenten, video, film, internet,...), getuigenissen, cases, excursies en studiereizen, ... maar eveneens het boeiend vertellen door de leraar.

- **Ruimte voor initiatief**

Dit veronderstelt het bieden van ruimte om initiatieven en beslissingen te nemen en om de eigen interesses uit te werken. In veel onderwijssituaties hebben leraren alle touwtjes in handen, en worden leerlingen getraind om zich afwachtend op te stellen. De manier waarop leerkrachten met initiatieven van leerlingen omgaan is beslissend voor hun engagement en betrokkenheid in het leerproces. Herkennen en goed inspelen op impulsen die vanuit leerlingen komen zien we concreet gebeuren bij leerkrachten die suggesties, interesses en keuzes die leerlingen maken ernstig nemen.

Het komt ook tot uiting in de mate waarin leerlingen ruimte krijgen om te experimenteren, eigen werkwijzen uit te proberen en mee bepalen wat het eindproduct van hun activiteit moet zijn. Maar ook de manier waarop men leerlingen betreft bij het maken van afspraken, het bepalen van klasregels en bij het oplossen van conflicten spelen een rol.

- **Aansluiten bij het leerlingniveau**

De vraag die ons hier bezighoudt is of het aanbod van een vak aangepast is aan het niveau van de klasgroep en/of het niveau van de individuele leerling. Een voldoende aansluiting bij het niveau van de leerling is namelijk van doorslaggevend belang voor het realiseren van betrokkenheid.

Een eerste aandachtspunt is of de beginsituatie van de leerling voldoende aansluit bij het leerplan van dat vak. Verder maken bepaalde werkvormen het mogelijk om het **tempo** van verwerking van de leerstof zoveel mogelijk op elke leerling af te stemmen. Daarnaast kan men ook nog **differentiëren** tot op het niveau van de inhoud. Een werkvorm die zich heel sterk leent tot differentiatie – in alle vormen - is het hoeken- en contractwerk.

- **De leerlingactiviteit verhogen**

In klassikale lessen kunnen best uiterst fascinerende momenten voorkomen die nergens anders een plaats kunnen krijgen. Een spreker wordt immers door zijn/haar toehoorders tot het uiterste gebracht. Maar dat alles belet niet dat klassikaal werken zijn beperkingen heeft.

Een conditie voor het activeren van leerlingen – binnen een klassikale les - is het scheppen van een motiverend perspectief bij het begin van de les of bij de overgang naar elk nieuw onderdeel. Het afstemmen van de informatiestroom op de mentale activiteit van leerlingen. Het stellen van denkstimulerende vragen en het inbouwen van stiltes om de leerlingen de kans te geven echt te antwoorden.

Leerlingen activeren betekent ook zorgen dat ze wat om handen hebben. Met input van materialen instructieve spelen: puzzels, bordspelen, audio-opdrachten,is dat ook letterlijk het geval!

Door het inbouwen van parallel groepswork (elke groep zelfde taak) of complementair groepswork (groepstaken zijn verschillend) of CLIM (rolverdeling per leerling en herverdeling van de groepen na een eerste ronde) is het effect dat meerdere leerlingen tegelijk actief kunnen zijn. Dat is nog extremer het geval bij partner- en individueel werk.

- **Leerkrachtstijl**

We verwijzen hier naar de tussenkomsten die de leerkracht maakt vanaf de introductie tot de afsluiting van de activiteit of les. Het begrip stijl verwijst naar het geheel van persoonlijke elementen in de uitdrukking van het leraar-zijn (spreektempo, mimiek, beweeglijkheid, het positie kiezen in de ruimte, het gebruik van humor,....).

Belangrijke elementen in het handelen:

- **Het stimulerend tussenkomen**
= de mate waarin de leerkracht de activiteit van leerlingen bevordert, deze verrijkt en boeiender maakt. Dit kan door hen uit te nodigen zich te uiten, om hun 'verhaal' te brengen; door het aangeven van suggesties om op een meer intense manier aan de slag te zijn. De leerkracht kan tevens op een sprekende manier informatie brengen, uitleg verstrekken en vragen formuleren die leerlingen uitdagen.
- **Verleent autonomie aan jongeren:**
Dit uit zich door jongeren keuzemogelijkheden te geven, gemaakte keuzes te respecteren, door initiatief en zelfstandigheid aan te moedigen. Hij laat ruimte voor experimenteren en zelf ontdekken. Hij respecteert wat jongeren als 'afgewerkt' beschouwen. Hij betreft jongeren bij het maken van afspraken, licht grenzen toe en betreft jongeren bij het oplossen van conflicten. Tevens heeft deze leerkracht belangstelling voor de betekenisgeving van leerlingen.
Dit uit zich in het doorvragen naar hoe leerlingen over een bepaalde kwestie denken en het tonen van interesse in hun zienswijze, hun opvattingen, argumenten en conclusies. De erkenning voor de betekenis die jongeren ergens aan geven betekent niet dat leraren er mee akkoord (moeten) gaan
- **De gevoeligheid voor de beleving van leerlingen.**
Het empathisch reageren valt af te leiden uit tussenkomsten die getuigen van aanvaarding en begrip voor de behoeften en gevoelens van leerlingen. Het gaat om het erkennen en adequaat omgaan met de behoefte aan respect, de behoefte aan aandacht, aan zorg, aan bevestiging, aan duidelijkheid en aan begrip voor wat hen emotioneel bezighoudt.

- **Het lesscenario.**

Met dit aspect gaan we na in welke mate de opbouw van de les een 'organisch' verloop van het leerproces heeft gediend. Het gaat om de plaats en duur van de verschillende componenten van de les en om de vraag of de gevolgde fasering van de lesonderdelen optimaal waren. Bij een beschrijving van het lesscenario gaan we ook na hoe de verschillende werkvormen zich tot elkaar verhouden en elkaar hebben versterkt.

- **Contextuele randfactoren**

Een les vindt niet in het luchtledige plaats. Feitelijke omstandigheden kunnen een impact hebben op het verloop van het werken in de klas. Zo is het moment van de les soms heel bepalend (bijv. laatste uur van de week); storende activiteiten in de omgeving van de klas of school kunnen een impact hebben, het al dan niet aanwezig zijn van voldoende didactisch materiaal, het appél dat uitgaat van leermiddelen, de opstelling van stoelen en banken, het gebruik van de ruimte, de grootte van de groep, ... zijn alle elementen die van invloed zijn op betrokkenheid, welbevinden en (mentale) activiteit.

Tijdens de analyse en bespreking van het lesfragment komen spontaan ideeën op over alternatieve ziens- en handelingswijzen (= **stap 4**). In deze stap wisselen we van

gedachten over een optimale(re) aanpak voor de geobserveerde lesactiviteit. Het gaat om concrete richtlijnen of adviezen, suggesties m.b.t. stijlaanpassingen, etc. Deze finale fase van de kijkwijzer spreekt onze creativiteit aan en biedt de kans om grensverleggend te zijn, zonder daarbij de reële mogelijkheden van leerkracht en leerlingen over het hoofd te zien.

Indien opportuun wordt dezelfde procedure (d.i. stappen 1 t.e.m. 4) herhaald aan de hand van een door de begeleider geselecteerd fragment.

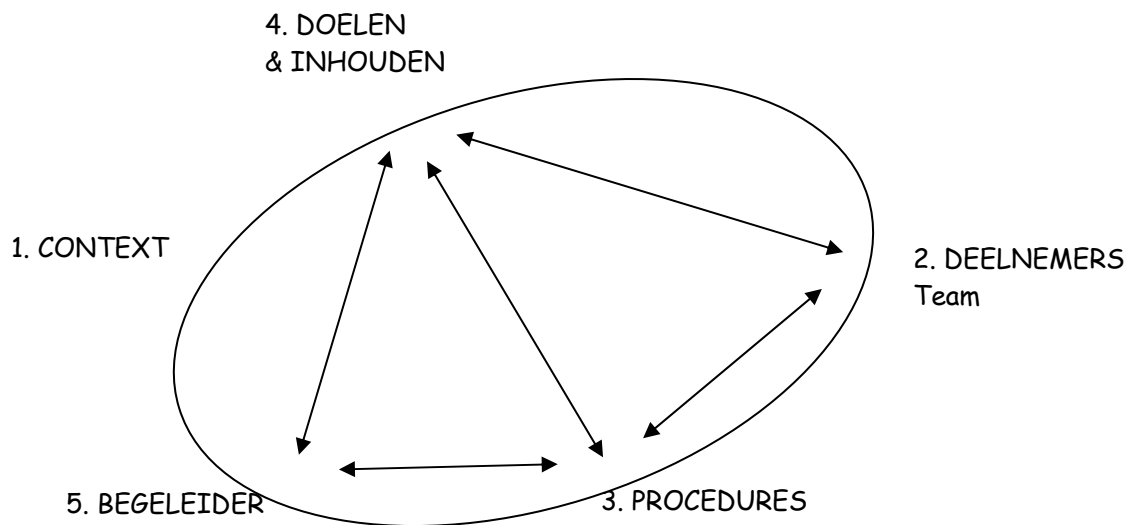
Als conclusie van de analyse wordt het **samenvattend schema** (zie bijlage) waarin alle opgesomde invloedsfactoren (zie stap 3) zijn opgenomen als toetsteen gebruikt om te bekijken welke elementen wel of niet een rol speelden in het lesfragment. Het schema wordt gebruikt als een ordenend kader.

In een **afsluitend rondje** geven deelnemers een impressie over wat ze meedragen uit deze sessie.

Hulpvragen

- *Wat was voor mij belangrijk in deze sessie?*
- *Door welke bijdrages (van de anderen) voelde ik me geholpen?*
- *Welke momenten waren voor mij betekenisvol?*
- *Wat neem ik mee voor mijn eigen lessen?*
- *Wat zal ik meer én anders doen?*

3. Hefbomen & belangrijke randvoorwaarden



1. Contextuele randvoorwaarden

Tijdens de experimentele fase konden leraren zich op vrijwillige basis als deelnemer aanbieden. Na de introductiesessie inclusief een kennismaking met de werkwijze kon men de eigen kandidatuur alsnog intrekken. Geen enkele kandidaat viel af.

Tijdsplanning

	Deelnemers	Begeleider
Startbijeenkomst	3 uren	3 uren
Opnames	1 uur	3 uren
Verwerken opnames	1 uur	3 uren
3 werksessies à max. 2 uur elk	6 uren	6 uren
Slotbijeenkomst	2 uren	2 uren
	13 uren	18 uren per deelteam

Het gelijktijdig vrij roosteren van de deelnemers aan het actie-onderzoek was telkens een heksentoer. Een belangrijke randvoorwaarde om de effectiviteit van de kijkwijzermethodiek op te drijven, is het voorzien van een gemeenschappelijk vrijgeroosterd moment in het lessenrooster van de (drie) deelnemers.

In de meest ideale setting verloopt er liefst zo weinig mogelijk tijd tussen de start- en de slotbijeenkomst. We hebben ervaren dat de snelle opeenvolging van een drietal besprekingssessies voor een grote betrokkenheid bij de deelnemers, en voor diepgang in de observaties en de bespreking zorgt.

Communicatie naar het lerarenteam

Het inpassen van de sessies in het lessenrooster en het vrijmaken van drie leraren op hetzelfde moment, en dit gedurende twee uren vroeg regelmatig een inspanning van collega's om de deelnemers te vervangen voor hun lesopdracht.

In een schoolcultuur waar de lesopdracht (terecht) een centrale plaats, maar (minder terecht) ook een exclusieve plaats inneemt, is het vervangen van collega's voor niet-lesopdrachten een nog niet ingeburgerde praktijk. Soepelheid en vaardigheid wordt in een groeiend aantal scholen ontwikkeld om nieuwe parameters te laten spelen in de samenstelling van een lessenrooster, met steeds meer ruimte voor gezamenlijke overlegmomenten.

Een noodzakelijke (maar onvoldoende) voorwaarde is de lerarengroep op de hoogte te brengen van de bedoeling van de kijkwijzersessies, en van de draagwijdte voor de betrokken leraren. In ons geval gebeurde dat tijdens de plenaire personeelsvergadering bij het begin van het project. Het samen instappen in dit project vraagt voldoende ruimte en tijd. We konden vast stellen dat ook hier differentiatie nodig is. Voor sommige groepen was het goed geweest om vooraf reeds meer te kunnen stilstaan bij de betekenis van onder meer de procesvariabelen betrokkenheid en welbevinden.

- **Leerlingen betrekken**

In de meeste gevallen waardeerden de leerlingen de bereidheid van hun leraren om te werken aan de eigen professionaliteit. Wanneer leerlingen vooraf op de hoogte werden gesteld kwamen er honderduit vragen over de bedoeling en rapporteerden leraren over een grotere betrokkenheid bij het lesgebeuren.

Getuigenis

“Ik was bang dat de leerlingen de aanwezigheid van een camera zouden aangrijpen om een feestje te bouwen. Maar niks was minder waar. Ik herkende het voorbeeldig gedrag van sommigen niet. Het was zelfs zo dat na het afscheid van de cameraman, de klas in haar oude gewoonten herviel, en het er heel wat chaotischer aan toe ging

- ● **2. Faciliterende elementen bij de deelnemerskeuze**

- Deelnemers aan 'Kijkwijzergroepen' doen dat op vrijwillige basis. De methodiek doet een beroep op talrijke niet-vertrouwde praktijken, waarbij de deelnemers zich kwetsbaar dienen op te stellen:
 - er komt een buitenstaander in de klas,
 - die een les op video opneemt,
 - die aan collega's zal getoond worden,
 - die met collega's zal besproken worden,
 - ... en die heel wat vragen bij de leerlingen oproept.

We nemen als uitgangspunt dat leraren bereid moeten zijn om op deze wijze aan hun eigen leraarschap te werken, en dat daartoe geen enkele druk mag worden aangewend om hen daartoe te brengen.

In onze praktijk deed de situatie zich drie keer voor dat een directeur een collega-leerkracht suggereerde om deel te nemen aan een bestaande groep én zelf ook een les te laten opnemen. De vertrouwelijkheid, en de zorgvuldige communicatie die de groep zich had eigen gemaakt, zorgde ervoor dat de nieuwe deelnemer vrij snel een actieve rol kon opnemen. In een andere groep stokte het proces.

- Voor een aantal deelnemers is het kunnen kiezen van collega's voor de samenstelling van een eigen team een noodzakelijk element. Voor anderen bleek dat minder cruciaal.
- We experimenteerden met groepjes van 3 tot 5 deelnemers. Groepjes van drie met één begeleider bleken tegelijkertijd vaart in de besprekingen, vertrouwelijkheid in de communicatie en voldoende verschillende gezichtspunten op te leveren. Een

belangrijke voorwaarde is wél dat de drie deelnemers aan een groepje elke keer kunnen aanwezig zijn. In een enkel geval waren er – door afwezigheid van een derde collega - slechts twee deelnemers aanwezig, en dat beperkte voelbaar het aantal perspectieven in het onderzoeken van de geobserveerde lesopname.

Een grotere levendigheid in de discussies - mét een groter appél op de vaardigheid van de begeleider in het begeleiden van het groepsgesprek was er in grotere groepjes (5 à 6 deelnemers). Wel werden hier minder gespreksthema's aangesneden. Een groter samenhorigheidsgevoel was een betekenisvol neveneffect van deze grotere groepen.

Getuigenis

“Dit zouden alle collega's moeten kunnen meemaken. Zou dat niet kunnen verplicht worden voor iedereen ?”

“Aan de ene kant doet het deugd te zien dat we allemaal gelijkaardige dingen meemaken in de klas, en anderzijds deed ik toch ideeën op over een andere, meer ontspannen aanpak door het bezig zien van mijn collega's.”

●● 3. Hefbomen qua procedures

In het experiment werd gekozen om gebruik te maken van beeldopnames (en niet van geluidsopnames, of van lestranscripties) van lessen van de deelnemers zélf.

Door deze initiële opties waren we gedwongen gebruik te maken van camera's en microfoons, en van apparatuur om de (analoge) beeldopnames om te zetten naar een digitale drager.

- Tijdens het experiment werd gebruik gemaakt van een verscheidenheid aan opname-apparatuur. In sommige gevallen was er een privé-camera's ter beschikking, in een ander geval waren er twee camera's (een vaste en een bemande camera).

In onze opzet vertrekken we vanuit de minimale materiële ondersteuning van één vaste camera met microfoon (gericht op de klas), en een speldmicrofoon voor de leraar.

- Van elke opname werd een digitale kopie gemaakt voor intern gebruik in het 'kijkwijzer'-team. De opname werd slechts in zijn totaliteit bekeken door de betrokken leraar, en door de SGOK-medewerker. Deelnemers uit het team kregen slecht de geselecteerde fragmenten te zien. De bescherming van de privacy is een noodzakelijke voorwaarde voor de deelnemers om te werken met de methodiek. Zo kregen zij de garantie dat de opnames niet zouden bekeken worden door derden.

●● 4. Tips bij doelbepaling en inhoudskeuze

Om de betrokkenheid van elk deelnemer zo groot mogelijk te maken, wordt er steeds een waaier aan keuzemogelijkheden geboden.

Zo kan elk leraar bijvoorbeeld de specifieke les (het tijdstip, de klasgroep, het leervak, de leercontext, e.d.) kiezen die zal opgenomen worden.

Bij de selectie van fragmenten kon de betrokken leraar één fragment van zo'n 5 à 10 minuten aanwijzen, en koos de begeleider ook één fragment uit in samenspraak met de leraar. Beide fragmenten werden tijdens de sessies bekeken, geanalyseerd en besproken.

Het is van belang dat de gekozen fragmenten aansluiten bij de bekommernissen van de betrokken leraar. Welke fragmenten zijn voor die leraar betekenisvol?

Getuigenis

Ik wil graag een opname van mijn les in 3 STW. Het loopt er vaak van bij het begin van de les verkeerd, en ik wil uiteindelijk wel 'es weten waar dat aan ligt.

Bij de keuze voor een fragment liet de begeleider zich leiden door het zoeken naar sleutelmomenten in de les, waarbij de betrokkenheid van (sommige) leerlingen kantelde in de ene of de andere richting, of omdat er markante observaties konden gedaan worden over de (mentale) activiteit van leerlingen.

Eén van de hardnekkigste gewoontes die in de sessies moest worden afgebouwd, was het neerleggen van de beoordelende blik. Niet het beoordelen van de acties van de collega, wel het leren zien van de effecten van hetgeen de leraar doet of zegt, staat voorop in de methodiek. Er werd gewezen op het belang van de werkelijkheid in haar volle gedaante te laten spreken, om pas daarna in de analyse te duiken en de geobserveerde werkelijkheid te onderzoeken. Als begeleider was het een voortdurend aandachtspunt om het beoordelen zelf en het door de deelnemers laten uitspreken van een oordeel uit te stellen.

●● 5. Aandachtspunten voor de begeleider

De eerste interventie van de begeleider is een uitnodiging uit te sturen die voldoende appelerend is voor leraren om in een leerproces te stappen. In ons geval werden schoolbreed een aantal acties voorgesteld (zie verantwoording en opzet) waarin leraren konden meestappen. We hebben de indruk dat er een sterke link is met de eigen leerstijl van leraren. Het zijn leraren die nieuwsgierig zijn in het zichzelf op beeldmateriaal te zien, en die er niet voor terugschrikken om die beelden met collega's te delen, die intekenen.

Tijdens de eerste bijeenkomst ligt de focus op het scheppen van een veilig en informeel klimaat. Het summier schetsen van opzet, werkwijze en randvoorwaarden geeft aanleiding tot een resem van vragen.

Vooraf de waaier aan eigen keuzemogelijkheden die aan leraren geboden werden viel in goede aarde. Het zich als begeleider maximaal beschikbaar opstellen, en zich aan te bieden om praktische regelingen te helpen uitwerken (uurroosterwijzigingen afspreken, opname-apparatuur beschikbaar stellen, schuiven in de eigen agenda om beschikbaar te zijn voor opnames, ...) werkt faciliterend.

De laatste twijfelaars worden over de streep getrokken door het oefenen van de werkwijze aan de hand van voorbeeldmateriaal uit lessen van collega's van andere scholen. Om af te ronden maakt met een planning op en legt men de besprekings-sessies vast. (zie document in bijlage) Ideaal is als de tijd tussen de opname en de bespreking van de fragmenten zo kort mogelijk (max. 14 dagen) is.

Bij de opname van de lessen is het van belang om

- ofwel de locatie op voorhand te verkennen, ofwel tijdig aanwezig te zijn in het lokaal zodanig dat materiële en praktische hinderpalen tijdig kunnen worden opgelost (stopcontacten detecteren, verlengkabels voorzien, opnamehoek bepalen, ...)
- een geruuststellend praatje te maken met de betrokken leraar. De situatie is sowieso nieuw en brengt onzekerheid met zich mee. Luchtige gespreksthemata aansnijden, het opspelden, inschakelen en testen van de draadloze microfoon voor de leraar kunnen het ijs breken.
- zichzelf aan de leerlingen voor te stellen, de bedoeling van de lesopname te verduidelijken, en aan te geven wat er met de opnames zal gebeuren, en wie die (niet) te zien zal krijgen. In verschillende lessen verkoos de betrokken leerkracht om dit, zelfs vooraf, te doen.
- voortdurend de focus te houden op het capteren van de reacties van de leerlingen op de voorzetten die de leraar geeft. Primair willen we de effecten bij de leerlingen

registreren van hetgeen de leraar doet of zegt. Daartoe worden de verbale interventies van de leraar via de draadloze microfoon gecapteerd én gecombineerd met de visuele observaties van hoe één en ander overkomt bij de leerlingen. Zuinig zijn met camerabewegingen (in- en uitzoomen, wendingen, verplaatsingen, ...) maakt een grotere concentratie mogelijk bij de observatie achteraf. De begeleider voert de regie en dient *on the spot* te beslissen of er zal ingezoomd worden op één leerling of op een groepje. Bij het werken met twee camera's kan er een camera op de klas, en een andere op de leraar gericht worden.

Na de opname heb je best aandacht voor:

- het bedanken van de leerlingen voor hun actieve deelname;
- het inroosteren van tijd om even na te praten met de leraar. Leraren hebben steeds de behoefte om een reactie te geven, een eerste indruk te verwoorden of om feedback te vragen;
- het snel digitaliseren van de opname en het maken van een kopie voor de leraar. Probeer de tijd zo kort mogelijk te houden.
- het vragen aan de leraar
 - om een korte, schriftelijke situering en beschrijving van de opgenomen les te maken (zie document in bijlage)
 - om een of twee fragmenten te selecteren van zo'n 5 à 7 minuten voor visie en bespreking in het KW-team;
- het selecteren van een fragment
 - waarin de mate van betrokkenheid en welbevinden van leerlingen zichtbaar zijn
 - waarin een kantelmoment plaatsvindt als een wisseling van werkvorm, een markante interactie, een opmerkelijke shift in betrokkenheid of (mentale) activiteit en welbevinden of ...
 - dat als een critical incident (in deze les) kan beschouwd worden.

In het volgende hoofdstuk gaan we in op de manier van werken tijdens de besprekingssessies en de rol van de begeleider daarin.

●●● 4. Surfen langs delicate grenzen. Reflecties bij het gebruik van de Kijkwijzer.

In de kijkwijzer methodiek liggen er kansen voor de deelnemers om

- het perspectief van de jongere in te nemen;
- de eigen waarneming te verfijnen, m.a.w. dingen op te merken die men in het 'vuur van het lesgeven' over het hoofd ziet;
- de eigen intuïtie aan te scherpen, en de fijngevoeligheid te ontwikkelen om de gevoelslading van de interacties in de klas beter te capteren;
- de eigen denkbeelden, opvattingen en verwachtingen te onderzoeken en te verfijnen;
- de eigen identiteit als leraar uit te diepen, m.a.w. het leraarschap steviger te verankeren in zichzelf, en scherper af te lijnen wie men als leraar wil zijn;
- het palet aan leraarcompetenties uit te breiden;
- adequater in te spelen op wat zich aandient in de (toekomstige) interacties in de klas;
- inzicht te verwerven op het belang van bewuste keuzes m.b.t. lesscenario's, methodieken en werkvormen.

In het meest ideale scenario kan er in de sessies gewerkt worden met leraren, die er op gericht zijn te leren uit eigen ervaringen, die een onbevangen blik hebben om zichzelf in actie te observeren op videobeelden, die een voorkeur hebben voor zelfreflectie, die de openheid hebben om dat met collega's te bespreken én die bereid zijn om hun gedragsrepertoire uit te breiden. Er is betekenisvolle leerwinst te grijpen zowel voor de leraar wiens lesfragment bekeken en besproken wordt als voor de collega's die deelnemen aan de bespreking.

Als begeleider heb je te surfen langs delicate grenzen, want de betrokken leraren bieden – anders dan zij gewend zijn - een inkijk in hun praktijken op de klasvloer, en dat maakt hen kwetsbaar.

●● De hele persoon in het geding

Leraren verschillen van elkaar in de mate waarin ze 'dingen' opmerken bij hun leerlingen. De ene leraar heeft zogenaamde 'ogen op de rug', én een extra zintuig voor kwesties die onderhuids leven bij hun leerlingen, terwijl anderen 'de ogen sluiten' voor zaken die ze menen niet te kunnen hanteren.

In dit contact met leerlingen handelt elk leraar vanuit al dan niet heldere idealen over het leraarschap, een handvol opvattingen over hoe zo iets kan geconcretiseerd worden, een waaier aan competenties om dat waar te maken en een dagdagelijkse handelingspraktijk waarin lukken en mislukken elkaar in een stevig tempo afwisselen.

In het leren via het observeren van lessen starten we bij het zichtbare gedrag. Er worden dingen 'gezien' over het eigen gedrag (het stemgebruik, verplaatsingen in de klas, ...) over de reacties van leerlingen, over de lesseninhoud, de werkvormen e.d.

Vaak treedt er verwondering op bij de betrokken leraar, en worden er dingen gezien waar men "zich niet van bewust was". Ook de collega's merken onmiddellijk een aantal andere aspecten op. Er worden observaties met betrekking tot rechtstreeks zichtbare elementen uitgewisseld.

Omdat sommige acties van de leraar het gewenste effect opleveren en dus succesvol zijn, maar andere niet, ontspint er zich al snel een gesprek over onderliggende beïnvloedende factoren. Collega's verwonderen zich over de vaardigheid waarmee de betrokken leraar leerlingen benadert, bijvoorbeeld over de wijze waarop humor wordt ingezet, grenzen worden aangegeven, en er soepel geschakeld wordt tussen verschillende werkvormen, ... Er worden pluimpjes uitgedeeld voor het competent handelen van de geobserveerde collega vaak tegelijkertijd met de opmerking dat men zichzelf 'zo iets' niet ziet doen, dat men "zo iets niet durft", ofwel dat men dat "nooit geleerd heeft".

Erg snel komen een aantal onderliggende opvattingen over 'goed' leraarschap aan de oppervlakte. De ene wijst op het belang van "het tempo er in te houden" een ander op de noodzaak "vervoegingen te drillen", en nog een ander pleit ervoor "je soepel op te stellen".

In elk geval komt men al snel uit op de idee dat goed lesgeven stevig verankerd is in wie je bent als persoon. Deze observatie sluit aan bij de opmerking van Parker J. Palmer (2005) dat "goed leraarschap niet kan gereduceerd worden tot techniek, maar voortvloeit uit de rolidentiteit van de leraar".

Het begin van elke lerarenloopbaan kenmerkt zich door heel wat onzekerheid, en door de behoefte adequate antwoorden te vinden op een uiteenlopende reeks vragen en dilemma's als:

- *hoe houd ik het hoofd boven water?*
- *hoe zorg ik ervoor dat ik respect afdwing?*
- *hoe krijg ik de leerlingen gemotiveerd aan het werk?*
- *hoe zorg ik ervoor dat mijn leerplan wordt afgewerkt?*
- *wat is mijn plaats in deze school?*

*Een reeks bekommernissen die gekoppeld zijn aan de eigen veiligheid en aan de behoefte van aanvaarding. De **comfortzone** van de meeste beginnende leraren is niet erg groot, en veel van hun acties en beslissingen worden gedictieerd vanuit hun verlangen naar controle.*

In de volgende professionele fasen verschuift de focus van de leraren die doorheen de eerste 'stormen' zijn geraakt naar andere bekommernissen. Vanuit het gevoel dat het risico 'op het ergste' kleiner is geworden gaan leraren nieuwe dingen uitproberen m.a.w. ze voelen zich zo comfortabel in hun leraar zijn dat er nieuwe risico's kunnen genomen worden :

- *men experimenteert met nieuwe werkvormen;*
- *men verschuift van het louter afwerken van het leerplan naar de vraag hoe leerplandoelen in inspirerende leerervaringen kunnen vertaald worden;*
- *men experimenteert met het balanceren tussen het voortouw nemen en het ruimte laten voor het eigen initiatief van leerlingen;*
- *men krijgt oog voor markante verschillen tussen leerlingen, en men onderneemt schuchtere pogingen om te differentiëren.*

*Kortom, het eigen leraarschap is in volle **ont-wikkeling**. De leraar verandert op tal van gebieden : de waarneming verfijnt zich, de intuïtie wordt aangescherpt, de opvattingen worden genuanceerder, de gekozen opties beter onderbouwd, het handelingsrepertoire uitgebreid het leraarschap wordt in de eigen persoonlijkheid verankerd en men ontwikkelt een eigen leraarstijl. Als het goed is zet dit ontwikkelingsproces zich een hele carrière verder doorheen de dagelijkse ervaringspraktijk.*

Wanneer de uitkomst van een lesvoorbereiding, van een eigen tussenkomst, of van een bepaalde aanpak regelmatig verschilt van het beoogde resultaat, en de leraar reflecteert op de mogelijke oorzaken van het voortdurende tegenvallen, dan kunnen die oorzaken in verschillende hoeken worden gezocht.

Bijvoorbeeld in het geval de resultaten op een toets over de hele lijn tegenvallen, dan kan men daar de volgende overwegingen aan koppelen:

1. *de leerlingen hebben zich onvoldoende voorbereid op de toets;*
2. *de leerdoelen zijn niet aangepast aan het niveau van de klas – het gaat de leerlingen boven hun petje;*
3. *was mijn eigen aanpak adequaat, mijn uitleg voldoende helder, mijn oefenstof relevant,.... ?*

●● Van ontwikkelen naar inwikkelen

Zolang de leraar op zoek gaat naar hoe de eigen invloed meer optimaal kan worden ingezet – ongeacht of de primaire oorzaak van de tegenvallende uitkomst bij zichzelf of elders ligt – is er sprake van een *ontwikkelingsproces*.

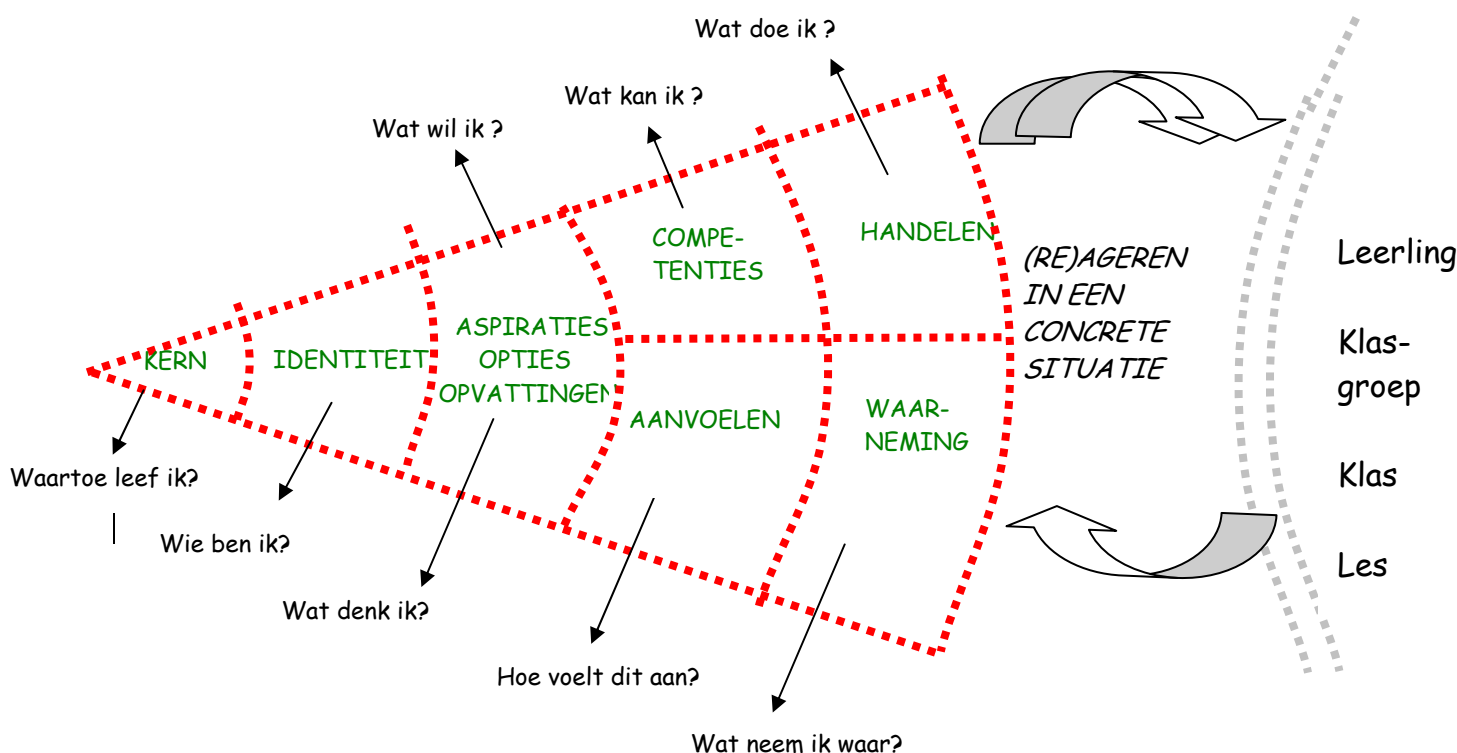
Vanaf het moment dat men de eigen handen in onschuld wast, en de verantwoordelijkheid elders legt, komt de eigen ontwikkeling als leraar tot stilstand. In het geval dat de verwachte uitkomst van de eigen interventies regelmatig tegenvalt én gekoppeld wordt aan het afschuiven van de eigen verantwoordelijkheid wordt een proces van *inwikkeling* op gang gebracht.

Elk *handelen* van leraren in concrete klassituaties vindt haar voedingsbodern in de beschikbare *competenties* van die leraar. Wanneer zij zichzelf voelt tekortschieten in bepaalde situaties, dan kan de leraar het besluit nemen om één of andere training te volgen om een bepaald gedrag, een bepaalde manier van reageren of handelen in de vingers te krijgen.

Zo'n beslissing zal de leraar slechts nemen wanneer zo'n aan te leren competentie strookt met de eigen *overtuigingen en opvattingen* over hoe een leraar in zo'n situatie dient te handelen. Een leraar zal bijvoorbeeld weinig aandrang hebben om het eigen empathisch vermogen te vergroten, indien zij meent dat haar rol als leraar beperkt blijft tot het overdragen van kennis en het 'opvoeden' niet tot haar taak rekent. In dat geval staan de eigen overtuigingen haaks op de te ontwikkelen competentie, en zal men geen inspanningen doen om die competentie bij zichzelf te ontwikkelen.

Maar ook op het niveau van de overtuigingen kan een spanningsveld ontstaan wanneer een situatie de leraar dwingt te handelen op een wijze die indruist tegen haar beeld over de eigen *identiteit* als leraar.

FIG : Niveaus binnen de persoon van de leraar (Gombeir, D. e.a. 2008)



Wanneer een leraar een verschil ervaart tussen een feitelijke en een meer ideale, gewenste situatie, dan kan dat verschil op verschillende niveaus veroorzaakt worden.

De sleutelvragen zijn dan

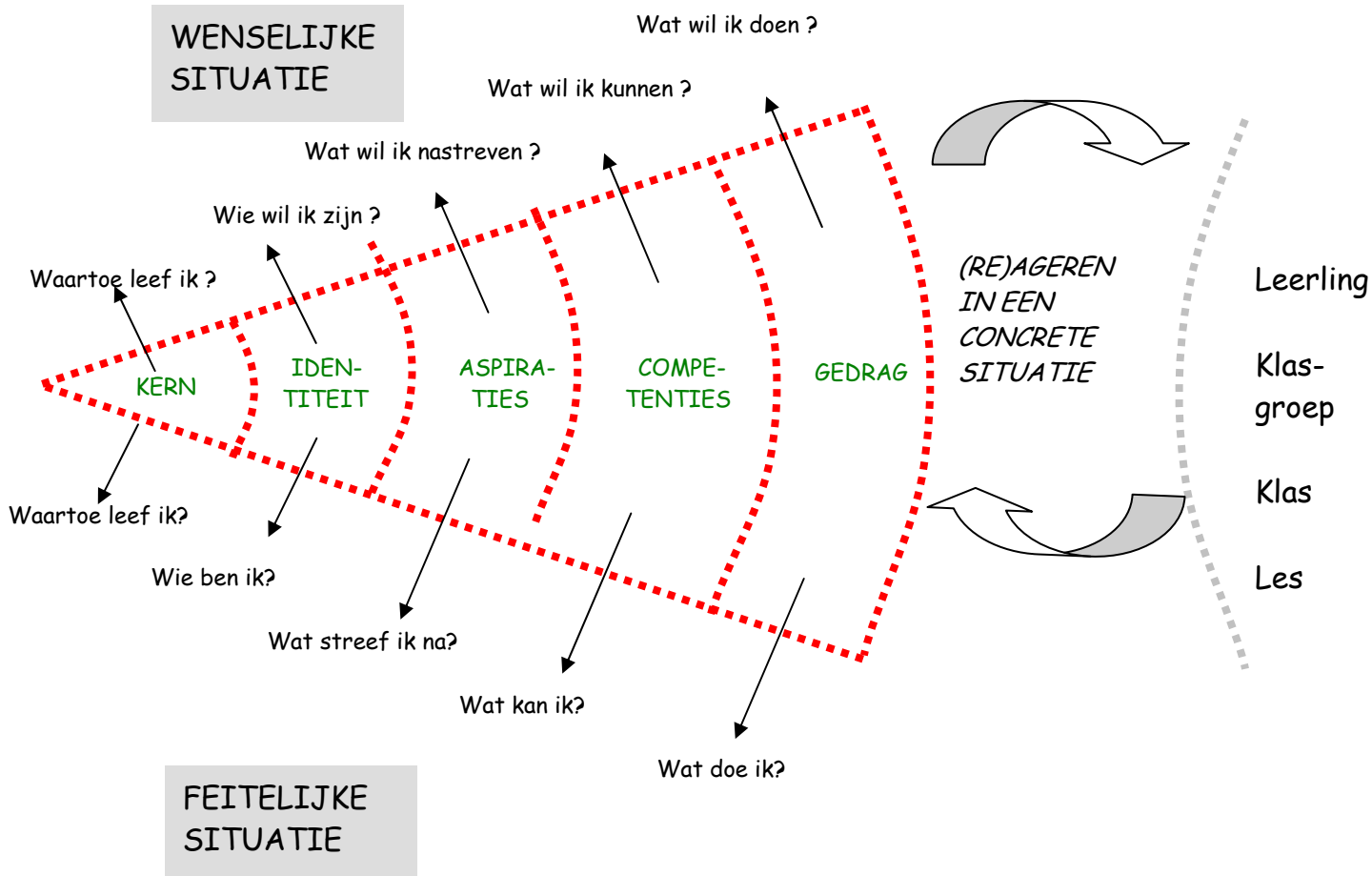
- Wat doe ik, en wat wil ik doen?
- Wat kan ik, en wat wil ik kunnen?
- Hoe denk ik over iets, en hoe kan ik er (eveneens) over denken?
- Wie ben ik als leraar en wie wil ik zijn als leraar?
- Vanuit welke bezieling handel ik, en in welke mate spoort de mens die ik ben, met de leraar die ik wil zijn?

Het spanningsveld tussen een feitelijke en een wenselijke situatie is zelden comfortabel, want een aantal *zekerheden* worden er door in vraag gesteld, en het besef dat er 'iets' kan veranderen moet onder ogen worden gezien. Dat is niet voor alle leraren in alle situaties even makkelijk. Het geobserveerde spanningsveld kan zowel aanleiding geven tot een nieuwe stap in de eigen ontwikkeling of als een eerste stap in een inwikkelingsproces waarbij men zich terugplooit op de vertrouwde wijze van waarnemen, aanvoelen, overdenken, oordelen, kiezen en handelen.

In dat geval gaan leraren

- de eigen blik vernauwen, en bepaalde dingen niet meer opmerken;
- het (intuïtief) aanvoelen afstompen, zodat ze geen toegang meer hebben tot wat iets hen doet, of tot de emotionele betekenis die leerlingen aan iets geven;
- zichzelf vastrijden in onwrikbare overtuigingen en in niet-meer-in-vraag-te-stellen opvattingen;
- zich beperken tot het verworven, didactisch en relationeel handelingspalet;
- zichzelf als leraar 'af' beschouwen.

Fig. Spanningsveld tussen feitelijke en wenselijke situaties voor de leraar (naar Gombeir, D. e.a., 2008)



In de kijkwijzersessies duikt het spanningsveld tussen feitelijke en wenselijke situaties volop op, en is de hoofdbekommernis voor de begeleider het surfen langs de delicate grens tussen een inwikkeling- of een ontwikkelingsspoor.

Getuigenis

“Ik heb vroeger al gemerkt dat je leerlingen rustig kan laten betijen. Omdat je het geduld hebt niet onmiddellijk te willen tussenbeide komen, lossen situaties zich vaak vanzelf op. Dat is iets wat mij nooit lukt”.

“Hoe kom je er toch op ? Ik ben jaloers op jouw vindingrijkheid in de vragen die je leerlingen stelt. Ze zijn telkens zo verassend, en toch zò vanzelfsprekend. Ik bewonder jouw creativiteit, maar ook dat je jouw vondsten durft uit te voeren”.

● ● Hanteren van spanningsvelden

Op tal van momenten – zowel bij het maken van opnames, als bij het begeleiden van de sessies – konden we verschillende vormen van spanning bij leraren observeren, én verschillende strategieën om er mee om te gaan.

Er is bijvoorbeeld de spanning in de confrontatie met de ander. Door vooraan de klas te gaan staan ‘toont’ de leraar zich, en dat is best een beangstigende ervaring. Van jonge, beginnende leraren zegt men bijvoorbeeld dat ze “voor de leeuwen” worden gegooid, maar elk jaar opnieuw in september ervaren ook oudere leraren de spanning aan de slag te gaan met een nieuwe lichter leerlingen. Er is de vrees om niet adequaat te kunnen inspelen op de situaties die zich zullen voordoen.

Eén en ander wordt geïllustreerd in de wijze waarop leraren met oogcontact, met het schrijven aan het bord en met het opzoeken van nabijheid met leerlingen omgaan. We hebben kunnen observeren dat wanneer er spanning optreedt in de interacties met leerlingen leraren ‘veiligheid’ opzoeken achter het eigen bureau, op de trede vooraan de klas of ‘wegvluchten’ in het noteren aan bord en het verbreken van oogcontact. De confrontatie met dergelijk gedrag via de videobeelden kan leiden tot het onder ogen zien van de eigen angst.

Getuigenis

In de lesbespreking groeit het besef van een leraar dat de positie van haar bureau t.o.v. de zithoeken van de leerlingen van invloed is op de (conflicteuze) communicatie met de leerlingen.

“Ik besef dat ik de klas als het terrein van mijn leerlingen beschouw, waar ik slechts één keer per week te gast ben. Dat is de reden waarom ik niet ingrijp in de wijze waarop ze de tafels en stoelen opgesteld hebben.

We zijn nu té ver gevorderd in het schooljaar (maand mei) om dat nog recht te trekken, maar ik neem me voor om van bij het begin van het volgende schooljaar de klasopstelling in eigen handen te nemen.”

Tijdens nabesprekingen geven leraren regelmatig toe de (geobserveerde) werkelijkheid te reduceren, en zich te richten op ‘het gemiddelde’. Men merkt bijvoorbeeld op dat bepaalde leerlingen de rol moeten lossen, maar het hoofdstuk of de reeks oefeningen dient te worden afgewerkt. De achterblijvers hebben pech. Hierbij wordt regelmatig verwezen naar het ontoereikende van de initiële lerarenopleiding – “hier werden we niet op voorbereid” – om het verschil tussen wat men kan en wat men zou willen kunnen te duiden. Een tweede

soort spanning gaat om het gevoel onvoldoende competent te zijn, en over het niet beschikken over de noodzakelijke vaardigheden om soepel in te spelen om wat zich aandient.

In de bespreking van de lesfragmenten wordt men enerzijds geconfronteerd met het verschil tussen een feitelijke en een wenselijke situaties, maar ook met collega's die op een andere wijze tegen een situatie aankijken, en die beschikken over een ander handelingsrepertoire. Men merkt dat niet iedereen dezelfde analyse maakt, niet dezelfde conclusies trekt of dezelfde (handelings-)keuzes maakt. In die confrontatie kan het eigen, onderliggende waardepatroon aan het wankelen gaan. Ook het groeiende besef het eigen handelen op onjuiste premissen en 'waarheden' te hebben gebaseerd kan beangstigend zijn.

Bij vragen als "wat wil ik echt in die situatie" en "wat weerhoudt me te doen wat ik voor ogen heb" stelt men zichzelf in vraag en ook dat is confronterend want men dient er de eigen comfortzone voor te verlaten. De conclusie is vaak dat men moet 'veranderen', of dat men de 'oude' identiteit moet loslaten, of dat men er minstens een andere invulling moet aan geven. Dit besef wordt meestal als een verarming, een reductie, of een afbraak van de eigen identiteit - zoals men die tot dan toe invulde - beschouwd, en nog te zelden als een verrijking, een verdieping én een uitbreiding van de eigen identiteit als mens en als leraar.

5. Wat we geleerd hebben

- De vaardigheid van leraren om beeldopnames te observeren en te analyseren is niet erg groot. We hebben ervaren dat het voorzien in een **voortraject**, mét oefenmomenten om gericht naar het gedrag van leerlingen te kijken noodzakelijk is. Het werken met opnames van collega's uit andere scholen werkt beter, wellicht door het ontbreken van al té bekende referentiekaders (andere leerlingen, andere collega's, onbekende lokalen, andere tongval en dialect,)

Leraren hebben de neiging om met een beoordelende, niet-neutrale blik te kijken. In eerste instantie worden de initiële observaties doorspekt met opmerkingen als "goed/slecht, aantrekkelijk, raar, ..." en "dat zou ik nooit doen", "ze blijft stokstijf vooraan in de klas staan",....

Het vraagt oefening om een niet-beoordelende, beschrijvende instelling te leren innemen, en zich te beperken tot wat er werkelijk te zien is.

Vooraf de indicator 'betrokkenheid' - en in mindere mate de indicator 'welbevinden' - blijkt daartoe een goed hulpmiddel te zijn. Hoewel de inschatting van de graad van betrokkenheid (zie Leuvense schaal) vaak voor verschillende interpretaties vatbaar is, blijkt het toch een woordenschat aan te reiken om op een genuanceerde manier met elkaar in gesprek te gaan over wat er bij de leerlingen gebeurt als reactie op de voorzetten van de leraar.

Het samen bekijken van dezelfde lessituaties heeft als interessant effect dat leraren ervaren dat de eigen subjectieve kijk er 'mag zijn', maar dat collega's er andere interpretaties (kunnen) op nahouden, en dat de eigen opvattingen en zienswijzen de interpretaties beïnvloeden.

Getuigenis

"Ik vind het vaak vervelend als leerlingen op een opdringerige manier hun vinger opsteken, en er allerlei – voor mij weinig terzake doende – dingen uitflappen. Ik heb liever dat ze gewoon luisteren, en me mijn uitleg laten afmaken.

Door de opname over de schooluitstap snap ik nu dat ik vaak teveel zélf aan het woord ben. Leerlingen werden gestimuleerd door allerlei elementen uit de uitleg van collega W., en maakten de meest verrassende links met eigen ervaringen en weetjes. Dat getuigt van grote betrokkenheid. Ik moet dat leren anders zien."

- Doorheen het traject groeide het besef bij leraren hoe complex het lesgeven wel is, en hoe groot de inspanningen zijn die men zélf en die de collega's elke dag weer opbrengen om aan de slag te gaan met de leerlingen.

We hebben bewust ons referentie- of invloedenkader bij het begin van elke lesanalyse achterwege gelaten, en ons beperkt tot een uitwisseling vanuit de indicatoren betrokkenheid en welbevinden. We hebben ervaren dat in de analyse – als vanzelfsprekend - verschillende factoren uit ons analysekader aan bod kwamen.

We gebruikten het schema bij het afronden van een lesbespreking als een samenvattende conclusie, waarbij we aanstreepten welke elementen in de bespreking aan bod kwamen, en welke blijkbaar minder een rol speelden.

Telkens weer werden er in een afsluitende ronde opmerkingen gemaakt over de hoeveelheid factoren die meespelen in het laten lukken en mislukken van een les.

Deelnemers beseften dat je als leraar niet alle factoren in de hand hebt, maar dat je er als leraar écht wel toe doet.

Een essentiële factor bij deze conclusie is het systematisch werken met de kijkwijzermethodiek en meer bepaald in de **snelle opeenvolging** van een drietal sessies waarin gewerkt wordt met drie opnames (van elk deelnemer één) in zeer verschillende contexten.

Het plaats inruimen in de lessentabel, en het samen **vrij roosteren** van de collega's uit een Kijkwijzergroepje is een sleutelfactor.

- Het werken met videobeelden bleek minder problematisch te zijn dan we vooraf verwachtten. Het méér en méér vertrouwd zijn met beeldopname-apparatuur wordt geïllustreerd door de grote variatie op verschillende gebieden :

- Er werden opnames gemaakt zowel in doorsnee lokalen met traditionele klasopstelling, in werkhuizen, tijdens schooluitstappen,.....

Een terugkerende randvoorwaarde was steeds weer de noodzaak van het vooraf uittesten en klaarzetten van de apparatuur. Er werd gefilmd uit de losse pols of met een camera op statief, met één of met twee camera's per locatie, met apparatuur dat privé of uitgeleend werd of aan de scholen toebehoorde. Sommigen filmde zichzelf met een vaste camera, anderen deden een beroep op een collega of op externe ondersteuning.

- We hadden de indruk dat de aanwezigheid van een camera minimale interferentie gaf op het gedrag van leerlingen. Wellicht maakt de ervaring gefilmd te worden meer en meer deel uit van de dagelijkse ervaringsstroom van leerlingen. Het gebruik van nieuwe media (gsm, webcam,.....) speelt daar wellicht een rol in.

Een enkele keer werd naar de camera gewuifd, of werd er een opmerking over gemaakt. Maar in alle gevallen was dat erg kort van duur, en gingen leerlingen gewoon verder met hun opdrachten.

Eén leraar rapporteerde dat zijn leerlingen zich erg voorbeeldig gedroegen tot aan het moment dat de cameraman aanwezig was, en dat ze daarna in hun gewone, chaotischer gedrag hervielen.

In de meeste gevallen markeerden de leraren het gedrag van hun leerlingen als doorsnee.

- Hoewel de participerende leraren deelnamen op vrijwillige basis, had een enkele leraar vooraf koudwatervrees met betrekking tot het worden gefilmd. Een belangrijke randvoorwaarde bleek in dat geval het niet vooraf verwittigen van de leerlingen te zijn. In een ander geval speelde het eigen verlangen om het zeer goed te doen en de onderliggende faalangst en of onzekerheid een leerkracht in de dagen voordien parten.
- Alle betrokkenen – leraren en begeleiders - wijzen op de potenties van de methode. Er is het besef dat het samen met collega's én onder begeleiding bekijken en analyseren van eigen lesopnames een krachtig leermiddel is om te groeien als leraar. "elk collega zou hier moeten kunnen aan meedoen".

●● Vuistregels voor het begeleiden van besprekingen

1. In de meeste naslagwerken over coachen wordt gepleit voor een invulling van coach als iemand die anderen begeleidt in hun reflectieproces. De nadruk ligt meer op helpen analyseren dan op zélf analyseren, op doorvragen naar wat de ander als sleutelementen beschouwt eerder dan als coach de essentiële elementen aan te

lesobservatie die aan de orde is. Als begeleider bewaken we dat de uitwijding steeds voldoende (terug-)gekoppeld wordt aan het geobserveerde lesfragment, en geen (definitieve) verschuiving inhoudt naar de situatie, de doembeelden of angstvisioenen van een andere deelnemer.

We hebben gemerkt dat leraren vaak feitelijke en wenselijke situaties, observaties en bekommernissen, sociaal wenselijke opvattingen en afwijkende twijfels op één hoopje gooien. Als begeleider is het ook hier een surfen langs delicate grenzen om via het stellen van vragen het zien van het onderscheid te blijven stimuleren.

4. In veel van onze begeleidings- en nascholingspraktijken zijn nogal wat leraren voortdurend op zoek naar direct inzetbare tips en suggesties, en ontbreekt het vaak aan de reflex om op voorbeelden en suggesties door te denken en ze te bewerken tot haalbare kaarten voor de eigen praktijk. Dat is in de kijkwijzersessies niet anders. Zoals in de inleiding van dit tekstgedeelte reeds werd gesteld proberen we ook hier een dynamisch evenwicht te zoeken tussen het 'op het spoor brengen' en 'het aangeven'. We oefenen er onszelf vooral in door suggesties te verpakken in een vorm die het kritiekloos overnemen of afwijzen onmogelijk maken, en die het genuanceerd overwegen van de suggesties stimuleren.

Getuigenis

“Stel dat je op dat moment de tijd zou nemen om een tussentijdse reflectie in te lassen met jouw leerlingen ... hoe zouden zij daar op reageren ? “

“Het is inderdaad een hele organisatie om jouw leerlingen tegelijkertijd met zeven uiteenlopende opdrachten aan het werk te zetten. Wie van jouw collega's zou je op zo'n moment er graag bij hebben om het 'es uit te proberen ?”

“Wat zou je over de brug kunnen helpen om het aan te durven de afsluitende evaluatie door dié leerlingen via een rapnummer te laten doen ?”

●● Toepassingsmogelijkheden

De professionele ontwikkeling van leraren steunt op drie pijlers :

- Er zijn de dagdagelijkse inspanningen van leraren om een steeds beter lesgever, vakspecialist en begeleider van leerlingen te worden. De meeste leraren leren uit eigen ervaring en reflecteren regelmatig op de eigen praktijk, maar ervaren steeds meer dat de tijd om afstand te nemen en systematisch op de eigen praktijk te reflecteren ontbreekt. Tegelijkertijd beseft men dat het lesgeven complexer en de noodzaak om zich te ontwikkelen als leraar groter wordt.
- Er is de georganiseerde navorming in de vorm van studiedagen, workshops, e.d..... die vooral gericht zijn op inhoudelijke thema's en op externe input.
- Tenslotte is er het leren van en aan elkaar. De know-how en de begeleiding van het leren in collega-groepen gebeurt weinig systematisch, en veelal gekoppeld aan concrete vernieuwings-opdrachten als bv. de implementatie van een nieuwe lesmethode.

De kijkwijzermethodiek introduceert een aanpak, die breed toepasbaar is.

- Een voor de hand liggende introductie van de kijkwijzermethode ligt bij de begeleiding van **beginnende leraren en stagiaires**. De methode kan een onderdeel zijn van een inlooptraject voor dergelijke leraren. Zoals we eerder (zie pag. 7) aangaven is het vooral aangewezen voor leraren die het beste vooruitgeholpen zijn door het systematisch reflecteren op de eigen praktijk, of geïnspireerd geraken door het voorbeeld van collega-leraren.

Er kunnen groepjes gevormd worden van beginnende leraren, die een kijkwijzertraject doorlopen.

Lesopnames zouden kunnen verzameld worden in een **ontwikkelingsportfolio** als gedocumenteerde bewijzen voor de eigen professionele ontwikkeling. Mensen in het algemeen - en leraren in het bijzonder - vergeten snel de beginnestschappen in elk beroep. Video-opnames zouden leraren er attent kunnen op maken, dat ze daadwerkelijk gegroeid zijn als leraar. In deze suggestie is een belangrijke randvoorwaarde opgenomen. Het gebruik van video-opnames dient uitsluitend gereserveerd te worden voor groei-, leer- en ontwikkelingsdoeleinden. We zijn van oordeel dat zo'n opnames slechts in functioneringsgesprekken passen wanneer deze een niet-beoordelend karakter aannemen, en gericht zijn op ondersteuning van de zich ontwikkelende leraar. Het betekent ook dat de opnames in het bezit blijven van de leraar zelf, en dat die kan beslissen wat er met het materiaal gebeurt en wie het te zien krijgt.

- De meeste initiatieven m.b.t. professionalisering worden erg functioneel ingevuld (zie hierboven). Het is verbazend dat er steeds weer voorbij wordt gegaan aan de beschikbare knowhow in scholen, en dat er niet meer geïnvesteerd wordt in krachtige leeromgevingen om van elkaars ervaring te leren. Het werken met de kijkwijzer kan een belangrijk tegengewicht bieden. Er wordt immers ingezoomd op de onderliggende invloedsfactoren die in elke beroepssituatie volop spelen, het biedt kansen om stil te staan bij de subjectieve onderwijsopvattingen, bij de rolidentiteit als leerkracht., Tevens wordt er gezorgd voor breed inzetbare nieuwe referentiekaders en alternatieve keuzeopties. Er zijn voldoende argumenten om in elke school **groepjes leraren** te vormen al dan niet met veel ervaring om op deze wijze van en aan elkaar te leren. De kijkwijzer is dan een praktijk die zich inschrijft in de waaier aan intervisie, supervisie en coachingsactiviteiten. Een noodzakelijke voorwaarde blijft het wederzijds kiezen om met elkaar in zo'n leergroep te stappen.
- Steeds meer leraren ondervinden de grootste moeite om het hoofd boven water te houden. Ze ervaren dat hun oude recepten steeds minder werken, en dat hun gedragsrepertoire uitgeput lijkt. Gesprekken met een empathisch collega, of met een begripvolle directeur bieden niet altijd het verlangde soelaas. Het gebruik van de kijkwijzermethodiek kan ook hier in een **één op één interactie** met een coach uitkomst bieden. Het analyseren van video-opnames kan patronen aan het licht brengen die voor stagnatie en ongemak in de interacties met leerlingen zorgen.
- De methodiek is eveneens goed inzetbaar als standaardprocedure bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen, nieuwe didactische werkvormen, gesprekstechnieken,....

Bijvoorbeeld : in de studierichting Sociaal-Technische Wetenschappen werd het project Integrale Opdrachten geïntroduceerd. Het project trekt een hele reeks nieuwe didactische praktijken op gang als teamteaching, het begeleiden van zelfstandig en samenwerkend leren via complexe opdrachten, het balanceren tussen leiden, begeleiden en het ruimte laten aan leerlingen, ... kortom een hele resem ongewone leraarsvaardigheden. Via beeldopnames van de werkmomenten én de nabespreking ervan in het begeleidend team kan het ingroeien in de verschillende facetten van de nieuwe begeleidingsmethodiek bevorderen.

- Voor scholen die het vormen van netwerken (regionaal, internationaal, ...) belangrijk vinden kan de methodiek toegevoegd worden aan de waaier van uitwisselingsactiviteiten.
- Door het gehanteerde analyseschema ook te gebruiken bij observaties van stages, bij klasbezoeken door coördinatoren of directeurs of zelfs bij lesbezoeken door collega's ontstaat er geleidelijk aan één gemeenschappelijke kijk met een zelfde focus. Zo kan er op verschillende niveau's vanuit dit zelfde schema overlegd worden over het onderwijsgebeuren binnen één school.

- Initieel is de methodiek bedoeld om het effect van lerareninitiatieven op leerlingen in beeld te krijgen, vandaar dat de gehanteerde camera op de leerlingen gericht is. Voor leraren, die vooral nieuwsgierig zijn naar feedback over het eigen handelen (mimiek, beweeglijkheid, taalgebruik, oogcontact,....) staat niets het opnemen van zichzelf in de weg.

●●● Bibliografie

Bosman, Luk, Chico Detrez en Dirk Gombeir (1998) Jongeren aanspreken op hun leerkracht. ACCO. Leuven.

De Munter. Agnes (2003) Genderverschillen in de leerkracht-leerlinginteractie in de klas. Reader. Universiteit Gent.

Engels, Nadine e.a. (2000). Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs: de ontwikkeling van een bevraginginstrument. Eindrapport OBPWO-project 98.06. Brussel/Gent, VUB, RUG.

Gombeir, Dirk, Luk Bosman en Chico Detrez. (2008) Identiteit ontwikkelen. Leerkracht waarderen in eigentijds onderwijs. Plantyn. Mechelen.

Hattie J. (2003). Teachers Make a Difference: What is the research evidence ? Australian Council for Educational Research Annual Conference on 'Building Teacher Quality'. University of Auckland.

Hirtt, Nico e.a. (2007) De school van de ongelijkheid. Uitgeverij EPO. Berchem.

Kolb. David (1975) Toward an applied theory of experiential learning. London. John Wiley

Korthagen. Fred (2002) Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren. Uitgeverij Nelissen. Soest.

Palmer Parker J. (2005) Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei. Wolters-Noordhoff. Groningen/Houten.

Rosenthal, Robert e.a.(1992) Pygmalion in the classroom. New York. Irvington

Van Hoey. Jenny (2008) Voor u gelezen : School en ongelijkheid in Impuls,38^e jg. n° 4 april-juni. Acco.