

6.3 Observeren in de onderwijsleersituatie: observeren kun je leren!

Mirella van Minderhout (2015)¹

Een professionele leraar ziet de het leren en gedrag van zijn leerlingen als waardevolle feedback op zijn eigen handelen (Hattie, 2013). Ook wanneer dat lastig is. Maar hoe doe je bij een observatie in de onderwijsleersituatie recht aan zowel de leerling én de leraar als aan de interacties in de groep/klas? En hoe bespreek je de observatie zodanig dat het gevoel van competentie van de leraar toeneemt? Zodat hij bereid is om zijn interactie met en handelen naar de leerling(en) te herzien vanuit de feedback uit de observatie. Deze download gaat over observeren in de groep/klas met als doel de leraar deelgenoot te maken en te motiveren tot reflectie op zijn handelen in relatie tot de leerling op wie de HGD zich richt.

6.3.1 Observaties in het onderwijs

Zicht krijgen op de bijdrage van de leraar aan het leren, gedrag en welbevinden van de leerling vergt een observatie van de wisselwerking en afstemming (transactioneel kader, paragraaf 3.3). Het gaat dan bijvoorbeeld om de manier van lesgeven (pedagogisch-didactisch) en de interacties tussen de leerling en zijn leraar en medeleerlingen. Observaties gericht op de kwaliteit van het lesgeven en het pedagogisch handelen van de leraar en de impact daarvan op de leerling(en), zijn een belangrijk onderdeel van HGD. Een diagnost maakt als onafhankelijk observator geen deel uit van de situatie (het systeem). Hij is ook niet direct betrokken bij het onderwijsleerprobleem en kan daardoor neutraler en accurater observeren dan een leraar die onderdeel is van de onderwijsleersituatie. Observaties zijn een zinvol onderzoeksmiddel, omdat ze gedetailleerde informatie opleveren voor gedragsanalyses. Ze hebben bovendien dikwijls een positieve invloed op de samenwerking tussen de diagnost en de leraar. Observeren heeft eveneens vaak een ‘therapeutische effect’: de geobserveerde kijkt objectiever naar de situatie (paragraaf 2.4). De leraar wordt alerter op de invloed van bepaalde gebeurtenissen op zijn gedrag en dat van de leerling. En bovenal ziet de schoolpsycholoog/orthopedagoog de leerling(en) en de leraar in de groep/klas: de context waarin de problemen zich voordoen én waar ze aangepakt/opgelost moeten worden. De leraar kan met de uitkomsten van de observatie zijn handelen aanscherpen door beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften van zijn leerling(en). Als handelingsgerichte diagnost observeer je leerling X niet geïsoleerd, maar altijd in relatie tot en in interactie met leraar Y en andere leerlingen. Je kunt het gedrag van een leerling dus niet los zien van deze context. De leraar is bovendien degene die het gedrag van de

¹ Gebaseerd op “Pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht” (Van Minderhout & Vernooy) uit het boek “Handleiding Diagnostiek in de leerlingbegeleiding” (redactie Koomen & Verschueren, 2016, deel III, hoofdstuk 4).

leerling in de groep/klas kan beïnvloeden. De leraar doet er dus toe, vooral bij de kwetsbare leerlingen (paragraaf 3.5).

6.3.2 Eigenaarschap en reflectie van de leraar

Wanneer een doel van de observatie is om de leraar te laten reflecteren op zijn handelen en te motiveren tot het beter afstemmen van zijn aanpak op dat wat de leerling nodig heeft om een iets te leren, is het noodzaak om voorafgaand aan de observatie in gesprek met de leraar te gaan.

In dit gesprek sta je onder meer stil bij het doel en de vraagstelling voor de observatie: wat verwacht/hoopt de leraar dat je zal zien en horen?; welke interventies gaat de leraar al dan niet inzetten en waarom?; welk patronen/interacties/wisselwerking wil de leraar jou laten zien?; wil de leraar dat jij bepaald gedrag van hemzelf of de leerling(en) waarneemt? Hiermee komt concreet gedrag van de leraar en leerling centraal te staan.

Een tweede doel van dit gesprek is de leraar inzicht te geven in de manier waarop zijn handelen, zowel positief als negatief, effect kan hebben op het gewenste doelgedrag van de leerling(en). Oftewel de impact van zijn handelen.

Een derde doel is de leraar mee te nemen naar de situatie in zijn klas, waardoor je samen met hem naar de groep en de leerlingen kan kijken. Dit vergroot zijn betrokkenheid bij de observatie en het inzicht dat deze hem oplevert. En het maakt hem mede - observant van de situatie.

De ervaring leert dat de reflectie, betrokkenheid en motivatie van de leraar aanzienlijk toeneemt wanneer hij een duidelijk doel voor ogen heeft: het beantwoorden van *zijn* observatievragen. Bijvoorbeeld: Hoe vaak komt specifiek (on)gewenst gedrag voor? Wanneer doet dit gedrag zich voor? Hoeveel correcties/complimenten krijgt de leerling voor (on)gewenst gedrag? Welke gedrag van de leraar (of andere leerlingen) gaat vooraf aan bepaald gedrag van de leerling en welk gedrag volgt hierop? Uitgewerkte en intensieve observatiemiddelen zijn te ontleen aan interventies als Beeld coaching, Synchron coachen of het werken vanuit de principes van Co-Teaching.

6.3.3 Technieken bij observaties

Het turven van specifiek gedrag is een vorm van systematisch observeren. Het doel ervan is vast te stellen hoe vaak en hoe lang specifiek gedrag optreedt, in een bepaalde periode of een bepaalde situatie.

Turven van specifiek gedrag: voorbeelden

- Hoe vaak en voor hoe lang is Jan afgeleid tijdens het zelfstandig werken?
- Hoe dikwijls maakt de leraar oogcontact wanneer Marjan zich aan de afspraak houdt?

- Geeft de leraar tijdens het kringgesprek het gewenste gedrag aan (op de beurt wachten, niet door elkaar heen praten)?

Een leraar kan als medeonderzoeker ook zijn eigen gedrag registreren, zoals:

- Hoe vaak reageer ik met een negatieve uitspraak of afkeurende blik op het gewiebel van Lars?
- Hoe dikwijls komt het voor dat ik Laura corrigeer tijdens het kringgesprek, omdat zij voor haar beurt praat? Wat zeg of doe ik dan precies?
- In welke situaties raak ik geïrriteerd door Pim?
- Hoe vaak sta ik toe dat Carla haar tekening uitgumt?

Een techniek die inzicht geeft in een explorerende observatie is het ABC-schema uit de gedragstherapie (Bateman & Golly, 2008). Met behulp van een schema wordt een functieanalyse van het gedrag gemaakt (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Het ABC-schema brengt het patroon van Antecedent (aanleiding), Behavior (gedrag) en Consequent (gevolg) in beeld. Bij Behavior gaat het om het gedrag van de leerling en bij Antecedent en Consequent om het handelen van de leraar (of medeleerlingen). Het is van belang om na te gaan wat er vooraf gaat aan (on)gewenst gedrag van de leerling. Uit zo'n ABC-schema kan bijvoorbeeld blijken dat de leraar weinig positief bekrachtigt op C of juist alleen reageert op C wanneer bij B negatief gedrag getoond werd. Of dat bij A geen gedrag van de leraar te horen/zien is dat positief gedrag bij de leerling in gang zet. Of dat de leraar juist wél duidelijk gedrag instrueert bij A en positief bekrachtigt bij C wanneer de leerling het gewenste gedrag laat zien. Bij een observatie in het algemeen, maar zeker ook in een ABC-schema, is het van belang zo veel mogelijk concreet gedrag en letterlijke uitspraken van de leraar en leerlingen over te nemen. Dit geeft een zo objectief en inzichtelijk mogelijk beeld. Het verkleint de kans dat de observatie gekleurd wordt door een emotionele lading. Het is aan te raden een ABC-schema te maken van zowel een positieve als een minder positieve interactie. Deze kunnen dan naast elkaar met de leerkracht besproken worden om inzicht te geven in de interactie met zijn leerling(en).

Antecedent	Behavior	Consequent
"OK, de minuut is om, wij ruimen alles op".	P start met opruimen en is als eerste klaar.	"Goed zo P, als 1e klaar, keurig".
"Pak even een blaadje en neem bladzijde 63 erbij".	P pakt blaadje en heeft boek open op tafel op de juiste bladzijde.	-
"Oké je gaat voor jezelf aan de slag, denk aan..."	P buigt zich meteen over haar boek, gaat schrijven.	-

Voorbeelden van een ABC-schema

Observeren met een ABC-schema is een voorbeeld van systematisch observeren: een schematische weergave van de situaties waarin het probleemgedrag of juist het gewenste gedrag al dan niet optreedt. Eerst beschrijf je waaruit het (probleem)gedrag precies bestaat (B van Behavior). Vervolgens wat er aan dit gedrag vooraf gaat (A van Antecedent of Aanleiding). Tenslotte vermeld je wat het gevolg is van het gedrag (C van Consequentie). Enkele voorbeelden.

Het probleemgedrag (B)

Concreet representatief gedrag is informatief, evenals uitspraken van het kind:

- slaan of bijten van andere kinderen, schreeuwen, gooien met speelgoed, niet opvolgen van opdrachten;
- rondlopen door de klas, naar buiten kijken, praten tijdens de instructie;
- negatieve uitspraken tegen de leraar of ander kind ("Jij bent niet de baas over mij").
- meteen zelfstandig werken na de instructie.

De aanleiding (A)

Belangrijk is te weten wat er aan het gedrag voorafgaat; wat is de aanleiding? Het kan gaan om gedrag van de leraar of een andere leerling, maar ook om een opdracht of situatie:

- gedrag van een leraar: een verzoek aan de leerling, feedback op diens gedrag, geen beurt geven of niet de tijd geven om na te denken over het antwoord;
- gedrag van een medeleerling: iets vragen, speelgoed afpakken, voor de gek houden;
- taak: te gemakkelijk, te moeilijk of te weinig uitdagend;
- het uitspreken van verwachtingen vanuit de leerkracht naar de leerling(en)

De consequentie (C)

Tenslotte is het van belang om na te gaan wat de consequentie van het gedrag is: waartoe leidt het? Het gevolg kan iets positiefs voor het kind zijn, zoals aandacht (gedrag neemt toe), of dat iets negatiefs ophoudt (gedrag wordt onderdrukt), of negeren van gedrag (dan dooft het gedrag meestal uit):

- het kind voert een bepaalde opdracht niet uit of hoeft een moeilijke taak niet af te maken;
- de leraar spreekt de leerling bestraffend toe of zet hem apart;
- medeleerlingen lachen om het kind.

6.3.4 Kijkwijzers

Een veel gebruikt middel tijdens een handelingsgerichte observatie is een kijkwijzer. Er zijn verschillende checklists waarmee het pedagogisch-didactisch handelen van leraren te bespreken en te observeren is. Zoals de Kijkwijzers leraar-vaardigheden PO (Pameijer e.a., 2009) en VO (Pameijer e.a., 2012). Zie hiervoor download 5.3. Wil je de leraar inzicht in en grip op de observatie geven, zijn betrokkenheid erbij vergroten en het reflecteren op zijn bijdrage aan de situatie stimuleren, dan kun je vooraf de leraar vragen aan te geven waarnaar jij moet kijken. Dit is plezierig en effectief, zowel voor de

leraar als de diagnost. Wanneer de leraar dit noteert op de betreffende kijkwijzer (zijn doelgedag oftewel de 'feed up'), dan kan je deze gebruiken om aantekeningen te maken tijdens de observatie. Dan krijgt de leraar antwoord op zijn vragen als 'feed back' (dit gedrag was waarneembaar en had een positieve impact op de leerling) en als 'feed forward' (je zou nog meer ... kunnen doen). De kijkwijzer vormt op deze manier een leidraad voor een 'veilige en plezierige' nabespreking. In een nabespreking is het belangrijk dat de diagnost zelf model staat voor de verhouding 4:1 (4 x complimenten/feed back op 1 x wat beter kan/feed forward). Dit verhoogt niet alleen het competentiegevoel van de leraar, het bevordert eveneens zijn motivatie om nog beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerling(en).

CLASS

Een toonaangevend en nieuw gestandaardiseerd observatie-instrument is het Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta et al., 2006). Met dit instrument zijn verschillende dimensies van klassenklimaat te evalueren in kleuterklassen 1-2 en in groep 3-5. De auteurs ontwikkelen momenteel versies voor groep 6-8 en het VO. De CLASS onderscheidt drie dimensies van klassenklimaat: Emotionele ondersteuning, Organisatie van het klasgebeuren en Kwaliteit van instructie. Binnen deze drie dimensies zijn verschillende sub-dimensies te onderscheiden. Het betreft het algemene klassenklimaat of het gedrag van de leraar ten overstaan van de hele groep/klas. Als diagnost kun je het instrument als leidraad hanteren om zodoende een brede waaier van aspecten van de kwaliteit van de ondersteuning door de leraar in kaart te brengen: wat gaat al goed en wat kan beter?

De sub-dimensies van de CLASS

- *Emotionele ondersteuning* verwijst naar de affectieve kwaliteit van de interacties tussen de leraar en leerlingen. Meer specifiek behelst deze dimensie het algemene (positieve en negatieve) affectieve klimaat van de klas, de mate van sensitiviteit van de leraar voor de onderwijsbehoeften van de leerlingen en de mate waarin de leraar aandacht heeft voor de opvattingen van de leerlingen en hun autonomie aanmoedigt.
- De *organisatie van het klasgebeuren* betreft de hoeveelheid instructie die de leraar geeft of zou moeten geven. In klassen die goed georganiseerd zijn, slaagt de leraar erin routines tot stand te brengen waardoor de leerlingen precies weten wat hij van hen verwacht. Zo gaat geen kostbare onderwijstijd verloren aan organisatorische taken of controle van het gedrag van leerlingen.
- *Kwaliteit van instructie* verwijst naar de kwaliteit van de instructie en feedback van de leraar. Het behelst o.a. de kwaliteit van de strategieën die de leraar hanteert om de leerlingen te motiveren en het leren te stimuleren.

6.3.5 Samenvattend

Bij HGD zet je een observatie zodanig in dat de leraar optimaal gebruik kan maken van de uitkomsten. Hiermee werk je vanuit het uitgangspunt 'de leerkracht doet ertoe' en sluit je aan bij HGW op school. Betrek de leraar vanaf het eerste moment bij de observatie, bereid deze samen met hem voor. Wees daarbij transparant en hanteer metacommunicatie (hoofdstuk 10). 'Kleur als het ware de bril van de leraar', waardoor hij met je meekijkt en meedenkt tijdens de observatie. Voer altijd een gesprek voorafgaand aan een observatie. Kies je observatietechniek doelgericht en bewust. Benut - indien van meerwaarde - een kijkwijzer. Vraag de leraar hierop vooraf aan te laten geven wat hij belangrijk vindt. Bespreek na de observatie: wat doet de leraar al en wat zou hij anders/beter willen en kunnen doen?

Wat te doen als een leraar zegt dat de observatie niet representatief was?

Het is belangrijk om te weten of een leraar van mening is dat de observatie plaats vond tijdens een situatie die representatief was. Hij moet de observatiegegevens immers als kloppend of juist (ecologisch valide) herkennen. Dit is een voorwaarde om aanbevelingen te kunnen doen die aansluiten bij *zijn* manier van lesgeven. Vraag daarom na een observatie als eerste of zijn gedrag en dat van de leerling(en) representatief waren voor de dagelijkse gang van zaken in zijn groep. Wanneer dit het geval is, is de kans groter dat de observatie een goed beeld heeft gegeven. De validiteit in globale zin is dan voldoende: de observatie heeft 'objectieve' informatie opgeleverd over de onderwijsleersituatie. Soms geeft een leraar echter aan dat de observatie niet representatief was, bijvoorbeeld met een reactie als "Hij gedroeg zich beter dan anders, je moet vaker komen observeren!" of "Vandaag was dat jongetje waarmee hij altijd ruziet ziek, daarom was hij rustiger dan anders". Dergelijke informatie neem je op in het verslag van de observatie. Daarnaast constateer je, samen met de leraar, dat de leerling het gewenste gedrag dus kennelijk wel kan vertonen. En dan komt de vraag: wat maakte dat het vandaag wél goed ging? En is het mogelijk dit in de toekomst te benutten?

Kortom, bespreek de observatie direct na, waarbij je zelf model staat in het geven van feedback in de verhouding van 4 bekrachtigers op 1 aandachtspunt en waarbij het doel is de leraar inzicht te geven in bepaalde interacties en situaties. Dan kan de leraar zijn handelen nog beter afstemmen op de onderwijsbehoeften van zijn leerling(en). Laat de leraar zelf zijn voornemens formuleren en concretiseer dit doelgedrag in waarneembaar gedrag van de leraar (morgen) in de klas; wat merken de kinderen van de voornemens van de leraar? Als ik morgen kwam observeren, wat zou ik dan zien en horen?

Bronnen

Bateman, B. & Golly, A. (2008). *Waar komt dat gedrag vandaan? 20 tips en interventiestrategieën voor leerkrachten*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken. Nederlandse vertaling van Visible Learning for Teachers* (2012). Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgeverijen.

Pianta R., & Hambré (2009). Educational research: *Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes*.

Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.