

Leerlijn “coachende onderwijsprofessional”

Auteur

Fontys Blended 2021

Copyright

De Creative Commons Naamsvermelding-Niet Commercieel-Gelijk Delen 4.0 Internationaal is van toepassing op dit werk. Ga naar <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> om deze licentie te bekijken.

scrumteambledlearning@fontys.nl



Inhoud

Inleiding	3
<i>Doelen leerlijn</i>	3
<i>Benodigde voorkennis.....</i>	3
<i>Tijdsinvestering per deelnemer.....</i>	3
De Achtergronden.....	4
<i>Flitsbezoek in het kort.....</i>	4
<i>Het waarom en de urgentie voor een reflectieve praktijk</i>	4
<i>Doel Flitsbezoeken</i>	5
<i>Opzet Flitsbezoek.....</i>	5
<i>De vijf kenmerken van flitsbezoeken</i>	5
<i>De kenmerken.....</i>	5
<i>Het kijkkader voor de lesobservatie.....</i>	5
<i>Betrokkenheid tijdens de leeractiviteit.....</i>	6
<i>Inrichting leeromgeving i.r.t. leeruitkomsten</i>	6
<i>Didactisch handelen tijdens de leeractiviteit.....</i>	7
<i>Organisatie.....</i>	8
<i>Veiligheid</i>	8
Bijeenkomst 1, Start 2 coach en kijkkader	10
<i>Vorbereiding</i>	10
<i>Werkvorm bijeenkomst.....</i>	10
<i>Verwerking.....</i>	11
Bijeenkomst 2, De reflectieve vraag.....	12
<i>Vorbereiding</i>	12
<i>Werkvorm bijeenkomst.....</i>	12
<i>Verwerking.....</i>	12
Bijeenkomst 3, Het reflectieve gesprek.....	13
<i>Vorbereiding</i>	13
<i>Werkvorm bijeenkomst.....</i>	13
<i>Verwerking.....</i>	14
Literatuur.....	15

Inleiding

Welkom bij de leerlijn voor de coach bij Flitsbezoeken! In deze leerlijn wordt je als docent getraind om de nodige skills en kennis eigen te maken om je te ontwikkelen als een coachende professional op het gebied van lesgeven. Naast deze skills en kennis gaan we ook scherp stellen wat de rol van de coachende professional op lesgeven niet is.

De basis voor deze leerlijn is het boek: "Flitsbezoek." In dit handzame boekje wordt een zeer effectieve werkwijze omtrent lesbezoeken uiteengezet. De werkwijze uit dit boekje sluit vooral aan op de sector van het primair onderwijs, vandaar dat we binnen deze leerlijn de werkwijze hebben vertaald naar het hoger onderwijs.

In deze leerlijn willen we ook echt aan de slag gaan met het coachen. Door het daadwerkelijk aan de slag te gaan met coachen, ontwikkel je jouw coachvaardigheden. Het coachen tijdens de leerlijn gebeurt in drietallen, dus je begeleidt elkaar. De hulpvraag waarop je elkaar begeleidt, moet te maken hebben met docentgedrag.

Eenzijds dus het ontwikkelen als coachende professional, anderzijds het werken aan je eigen docentgedrag!

Doelen leerlijn

- De HBO-docent leert om aan de hand van het "kijkkader flitsbezoeken" snel inzicht te krijgen in de onderwijssituatie.
- De HBO-docent leert hoe hij op basis van de resultaten uit meerdere observaties met het "kijkkader flitsbezoeken" een reflectieve vraag kan formuleren.
- De HBO-docent leert hoe hij op basis van een reflectieve vraag een reflectieve dialoog kan voeren met de geobserveerde docent.

Benodigde voorkennis

Om aan deze training deel te kunnen nemen én daarna actief te zijn op het gebied van docentprofessionalisering, is het noodzakelijk om voorkennis te hebben op zowel didactisch gebied als op het gebied van de specifieke organisatie waar je een rol gaat spelen binnen docentprofessionalisering.

Didactisch: Om snel inzicht te kunnen hebben in de didactische situatie dient de deelnemer in het bezit te zijn van zowel een BKO als een BKE certificering. Daarnaast dient de deelnemer ook enkele jaren ervaring te hebben in het lesgeven.

Organisatorisch: De deelnemer dient op de hoogte te zijn van de didactische visie van het instituut, het professionaliseringsplan en kunnen participeren in het (her)formuleren van een didactische visie/strategie, welke aansluit bij het instituut.

Tijdsinvestering per deelnemer

Activiteit	Uren
Vorbereiding training en zelfstudie	6 uur
Drie bijeenkomsten van 3 uur	9 uur
Observaties bij collega's 10 keer	1 uur
Reflectief gesprek	1 uur
Totaal per deelnemer	17 uur

De Achtergronden

Flitsbezoek in het kort

Onderlinge lesbezoeken, en de reflectie die hieruit voorkomt, zijn in het hoger onderwijs minder prevalent dan in andere lagen van het onderwijs. Een oorzaak hiervoor kan gevonden worden in de manier hoe het onderwijs georganiseerd wordt, maar ook in de cultuur. Om zowel de organisatie rond onderlinge lesbezoeken beheersbaar te organiseren als het fundament te leggen voor een reflectieve onderwijspraktijk, is een werkwijze noodzakelijk die veel informatie oplevert en weinig tijd vraagt. Flitsbezoeken zijn een dergelijke methodiek. Een flitsbezoek is een variant op een lesbezoek, waarbinnen in een korte tijd veel informatie over de onderwijssituatie, de module, leeruitkomsten, didactisch handelen en het formatief handelen wordt verzameld (Downey, Dreissen, & Knaap, 2017).

Het waarom en de urgentie voor een reflectieve praktijk

In een vrij recent onderzoek onder 4851 docenten uit alle lagen van het onderwijs is gebleken dat het merendeel, 92%, zich in mindere of meerdere mate beter vindt presteren dan zijn collega's (Wawoe, 2011). Deze inzichten zijn niet nieuw, zoals dat 74% van autobestuurders zichzelf een betere chauffeur dan anderen vindt (Williams, 2003), maar het percentage dat zichzelf "overschat" is opvallend hoog. Mogelijk heeft dit hoge getal veel te maken met de uiteenlopende visies op wat "goed onderwijs" is en verschillende benaderingswijzen om te identificeren wat wordt verstaan onder "goed onderwijs." Een studie uit het journal "Higher Education Research and Development" laat zien hoe complex het speelveld is over de concepties over wat nu "goed onderwijs" is (Entwistle, Skinner, Entwistle, & Orr, 2000). Gezien deze complexiteit en de aanleg om jezelf te overschatten, is het van fundamenteel belang om binnen een team van docenten hele heldere opvattingen te hebben over wat "goed onderwijs" omvat voor de context waarbinnen het team acteert.

Een veel geziene interventie voor het bovenstaande vraagstuk zijn studiedagen en docenttrainingen. Docenttraining hebben wel een groot leerrendement voor de docent (Gibbs & Coffey, 2004), maar hebben een lage impact op het daadwerkelijke gedrag van de docent in de lessituatie (Hattie, 2009). Geconcludeerd kan worden dat een training of studiedag alleen, niet toereikend is. Er is dus meer nodig om de "theorie" aan de "praktijk" te koppelen.

Al sinds jaar en dag is reflectie het sleutelwoord om theorie en praktijk aan elkaar te koppelen (Korthagen, 2014; Korthagen, 2013). Een goede reflectieve praktijk wordt in het boek "Leren (en) doceren in het hoger onderwijs" zelfs als een voorwaarde voor de docent omschreven om zich verder te ontwikkelen (Kallenberg, 2009). Maar over het algemeen kost het reflecteren veel tijd en wordt de praktijk van het reflecteren individueel ingericht. Wat we dus nodig hebben is een manier om echt impact te hebben op gedrag en voldoet aan het goed kunnen reflecteren op "goed onderwijs."

Vanuit onderzoek naar gedragsverandering binnen de gezondheidssector, komen de inzichten dat het opbouwen van gewoontes wel een grote impact kunnen hebben op gedrag (Lally & Gardner, 2013). Om docentgedrag ook duurzaam te veranderen, dienen er gewoontes opgebouwd te worden, waarbinnen reflectie over "goed onderwijs" centraal staat. Het concept van flitsbezoeken sluit aan op deze inzichten door het uitgangspunt om korte lesbezoeken veelvuldig te laten plaatsvinden. Zo worden er gewoontes opgebouwd binnen een docententeam om continu na te denken over de kwaliteit van het onderwijs én, nog veel

belangrijker, hierover met elkaar in gesprek te zijn. Kortom, het wordt een gewoonte om na te denken en te reflecteren over goed onderwijs.

Doel Flitsbezoeken

1. **Leidinggevende** stimuleren om onderwijskundig leiderschap te tonen, door hen de handvatten te geven om laagdrempelig de reflectieve dialoog met docenten te voeren.
2. **Docenten** stimuleren om binnen het docententeam een open feedbackcultuur op “goed onderwijs” te creëren, door hen de handvatten te geven om laagdrempelig de reflectieve dialoog met collega’s te voeren.

Opzet Flitsbezoek

Na een reeks van observaties in verschillende contexten, vindt een tweezijdig gesprek tussen collega’s of tussen de leidinggevende en docent. Deze reeks aan bezoeken is een continue cyclus.

De vijf kenmerken van flitsbezoeken

1. Korte, gefocuste en informele observatie.
2. Mogelijkheden voor reflectie.
3. Focus op bewustwording.
4. Mogelijke follow-up.
5. Informeel en in samenhang met elkaar.

De kenmerken

Korte, gefocuste en informele observatie; De bezoeken moeten kort en krachtig zijn, in ieder geval niet langer dan drie minuten. Deze korte bezoeken zijn onderdeel van een reeks bezoeken die samen een rijk beeld krijgen van het didactisch handelen van de docent.

Mogelijkheden voor reflectie; De feedback naar aanleiding van de reeks korte bezoeken is bedoeld om aan te zetten tot reflectie. Het doel is om de docent te prikkelen na te denken over het didactisch handelen.

Focus op bewustwording; De reflectie van de docent moet resulteren in bewustwording over hoe de beslissingen en handelingen tijdens de les impact hebben op hoe de studenten in staat worden gesteld tot het kunnen behalen van de leeruitkomsten.

Mogelijke follow-up; Het is niet de bedoeling om na elk flitsbezoek een gesprek te voeren. Pas na 8-10 bezoeken is een rijk genoeg beeld ontstaan om een reflectieve dialoog te voeren.

Informeel en in samenhang met elkaar; Het is niet de bedoeling om een dossier op te bouwen of dat er een onderlinge beoordeling plaatsvindt. Het doel is om een teamcultuur te ontwikkelen waarin feedback en reflectie op een open en laagdrempelige manier een plek krijgt in de dagelijkse praktijk.

De reflectieve dialoog

Same

Het kijkkader voor de lesobservatie

Tijdens de lesobservatie staan vijf observatiepunten centraal. Deze vijf observatiepunten zijn weer opgebouwd uit verschillende criteria. Deze criteria zijn elementen of gedragingen die snel te herkennen zijn binnen in een onderwijsactiviteit. Het is de bedoeling om deze criteria op een gegeven moment te automatiseren. Degene die de observaties uitvoert moet namelijk zo min

mogelijk tijd kwijt zijn met de observaties zelf. Het is logisch om in het begin nog vaak het kijkkader erbij te moeten pakken, maar gaandeweg zal dit steeds minder nodig moeten zijn.

Betrokkenheid tijdens de leeractiviteit.

Een goede relatie tussen de actoren binnen een onderwijssituatie is een centraal onderdeel van een veilige en motiverende leeromgeving waar de lerende een hoge betrokkenheid kan ervaren, juist ook in de late adolescentie (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2014; Ryan & Deci, 2000; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

Om een goede betrokkenheid tijdens de onderwijsactiviteit is het van belang om de verschillende signalen die de lerende geeft op te kunnen vangen. In een volledig online cursus omtrent informatiegeletterdheid, met asynchrone en synchrone online leeractiviteiten, hebben de docenten ervaren dat het van fundamenteel belang is om de studenten ook daadwerkelijk te zien. De docenten hebben in deze studie aangegeven dat visuele input nodig om de reacties die de studenten geven bij de leerstof waar te nemen en te kunnen bepalen of de studenten het begrijpen (Humrickhouse, 2021).

criterium	Te observeren
Zichtbaar	De docent kan de studenten, zowel tijdens een online als een offline activiteit, zien, zodat de reacties van de studenten op de inhoud van de leeractiviteit zichtbaar zijn.
Welkom	De docent laat bij de aanvang van de leeractiviteit merken dat hij de studenten binnen ziet komen en heet hen welkom.
Binding	De docent geeft tijdens de activiteit positieve betrachtingen op gewenst gedrag en stimuleert positieve interactie tussen de lerenden.
Basisbehoeften	Tijdens de lesactiviteit worden de basisbehoeften (relatie, competentie & autonomie) gewaarborgd.

Inrichting leeromgeving i.r.t. leeruitkomsten

Het is belangrijker om na te gaan welke activiteiten waar in de blend thuishoren, dan welke technologie er specifiek gebruikt wordt. Het is dan beter om lagere orde denkvaardigheden asynchroon in te richten en de hogere orde denkvaardigheden synchroon. De asynchrone activiteiten moeten zo ingericht worden dat de studenten gemotiveerd worden met interactieve taken en formatieve feedback, zodat ze met de nodige voorbereiding de synchrone activiteiten in gaan (O’Flaherty & Phillips, 2015). Didactische en pedagogische expertise is voorwaardelijk om ook technologisch een goede leeromgeving in te richten (Brinkley-Etzkorn, 2018; Lachner, Backfisch, & Stürmer, 2019)

Er zijn meerdere vormen van cognitieve belasting tijdens het leren. Zo heeft de wijze waarop de content aangeboden wordt ook een impact op de “studeerbaarheid.” De structuur én de inhoud van de leermaterialen moet overeenkomen met wat er van de student gevraagd wordt (Paas, Renkl, & Sweller, 2003).

Een online leeromgeving waar digitale sociale voorzieningen, zoals dialoog en contactpagina’s, aanwezig zijn, zorgt ervoor dat studenten deze omgeving significant meer sociaal beoordelen dan als deze digitale sociale voorzieningen ontbreken (Weidlich & Bastiaens, 2019).

criterium	Te observeren
-----------	---------------

Ordering denkvaardigheden	Content gericht op lagere orde denkvaardigheden zijn in asynchrone online activiteiten ondergebracht en in de synchrone activiteit wordt de focus gelegd op hogere orde denkvaardigheden.
Interactieve leeractiviteiten	De asynchrone activiteiten zijn interactief en geven waar mogelijk formatieve feedback.
Studeerbaarheid	De cognitieve belasting is door de inrichting van de leermaterialen in balans met de gevraagde leeruitkomsten.
Sociale voorzieningen	Het is binnen de asynchrone leeractiviteiten mogelijk om met andere studenten en/of docent te interacteren.

Didactisch handelen tijdens de leeractiviteit.

Misschien een open deur, maar studenten die plezier ervaren in een online cursus behalen meer succes dan studenten die zich vervelen of onzeker zijn (Parker et al., 2021). Dit sluit ook aan op de drie eerder genoemde basisbehoeftes van een veilige (online)leeromgeving (Ryan & Deci, 2000). Formatieve quizjes en dergelijke kunnen hier de docent de nodige informatie geven over het begripsniveau van de lerende, maar kan ook, mits goed ingericht, ook het plezier in leren verhogen.

Door de les in te richten met een heldere structuur volgens het ARCS model, kan de student de nodige motivatie opwekken en vasthouden. Attention & Relevance (A&R); De aandacht en relevantie worden binnen het introductiedeel van de les opgepakt. De werkvorm die hiervoor ingericht is, moet de voorkennis van de lerende activeren en het gesprek over ieders beginsituatie mogelijk maken. Confidence (C); De student moet activiteiten aangeboden krijgen om zelfvertrouwen over de inhoud op te kunnen bouwen. Satisfaction (S); de opgedane kennis moet ook toegepast kunnen worden, door bijvoorbeeld een formatieve toets gedurende of op het einde van de lesactiviteit (Keller, 2010).

Bij online leren is er sprake van een afstand tussen de student en de docent. Deze afstand kan de kennisoverdracht in de weg staan: de 'transactional distance'. Door binnen het ontwerp van de online activiteiten rekening te houden met deze afstand kan de afname in kennisoverdracht gemitigeerd worden. De drie aspecten die hier centraal in staan zijn: de structuur van de activiteiten, de mogelijkheid tot dialoog en de mate van autonomie van de lerende (Moore, 2012). Binnen het vormgeven van blended onderwijs is het nodig om deze 'transactional distance' klein te houden. Dat kan gedaan worden door de structuur en de inrichting van de technologie complementair aan de leeruitkomsten in te richten, ruimte te geven aan dialoog en tijdens de lesactiviteiten samen met de student op een actieve manier de inhoud te verkennen. (Goel, Zhang, & Templeton, 2012).

Criterion	Te observeren
Leuk formatief toetsen	Tijdens de lesactiviteit wordt er de ruimte geboden dat de student zijn kennis kan toetsen. Idealiter op een uitnodigende en niet confronterende manier.
Aandacht en relevantie	Tijdens de les wordt de aandacht gevestigd op de inhoud, de relevantie van deze inhoud en worden de studenten uitgenodigd om hun kennis over deze inhoud toe te passen.
Structuur vs interactie	Tijdens de lesactiviteit wordt er de nodige structuur geboden om de inhoud helder over te brengen, maar is er ook ruimte voor de inbreng van de student?

Onderzoekend en actief	Tijdens de lesactiviteit worden de inhoud samen met de groep studenten onderzocht.
------------------------	--

Organisatie

Een leeromgeving met een focus op summatieve toetsing heeft een negatieve invloed op een veilige feedbackcultuur, doordat de studenten fouten willen ontwijken (Clark, 2012). Vandaar het van belang is om ook tijdens de leeractiviteiten op formatieve wijze feedback te geven op de te behalen leeruitkomsten. De verwachtingen naar een student, de leeruitkomsten, mogen dan best hoog zijn, maar deze moeten duidelijk herkenbaar zijn en er moet helder over gecommuniceerd worden. Tijdig reageren, helder communiceren en stevige organisatie zijn dan ook belangrijke elementen in een goed georganiseerde blended leeromgeving (Bailey & Card, 2009). Daarnaast moet het zo ingericht worden dat zowel de diverse leermaterialen als de toetsing steeds aansluiten bij de hogere doelstellingen/leeruitkomsten, ook wel constructive alignment genoemd (Biggs, 2014). Bij complex leren zien we dat een geïntegreerde set van doelstellingen/leeruitkomsten gericht moeten zijn op zowel vaardigheden als kennis, met een focus op transfer van de leeromgeving naar de dagelijkse praktijk (Merriënboer & Kirschner, 2013).

Een specifiek onderdeel wat extra organisatieaandacht vraagt binnen een blended leeromgeving, is het laten samenwerken in groepjes en het samen leren, ook wel Collaborative Learning (CL) genoemd. CL verwijst naar een kleine groep van studenten die cognitief en coöperatief zich met een gemeenschappelijk taak bezighouden om een gedeeld doel te bereiken (Brandon & Hollingshead, 1999; Johnson & Johnson, 1999; Johnson, Johnson, & Smith, 1998; Slavin, 1995). Het is dus van belang om binnen de activiteiten de inhoud zo in te richten dat er een positive interdependence ontstaat en de studenten elkaar ook echt op willen/moeten zoeken.

criterium	Te observeren
Feedback op leeruitkomst	De feedback die de docent tijdens de les geeft is niet op basis van de summatieve toets, maar is gerelateerd aan de leeruitkomsten.
Constructive alignment	De leeruitkomsten komen zichtbaar terug en vormen een heldere “rode draad” in de leermaterialen, zoals een studiegids, modulewijzer en/of de gebruikte instructiematerialen.
Transfer	De leeractiviteiten zijn zo georganiseerd dat de transfer naar de authentieke beroepscontext mogelijk wordt gemaakt.
Groepsactiviteiten	Bij groepsactiviteiten wordt er niet alleen een groepsdoel geformuleerd, maar worden de individuele doelen op elkaar afgestemd om “positive interdependence” te creëren.

Veiligheid

Veiligheid staat hier in het teken van zowel de fysieke, emotionele als organisatorische veiligheid. Om de lerende goed inzicht te geven in hun voortgang is feedback noodzakelijk. Feedback is informatie over hoe goed een student heeft gepresteerd in relatie tot een doel of standaard (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Dit kan op meerdere manieren. Hattie & Timperley (2007) geven raamwerk waarbinnen drie vormen van feedback centraal staan; feed back, feed up en feed forward. En deze kunnen dan weer gericht zijn op vier niveaus: taak, proces, zelfregulatie en het individu. Waarvan feedback op het individu ook negatief kan uitpakken.

Fontys is verantwoordelijk voor het verwerken van de gegevens van haar studenten en moet dit volgens de AVG kunnen verantwoorden (Autoriteit Persoonsgegevens, 2021). Daarom dat het ook van belang is om niet alleen de didactisch meest ideale instrumenten in te zetten, maar ook de goedgekeurde.

Criterium	Te observeren
AVG	De applicaties die tijdens de les ingezet worden staan of: op de whitelist, zijn afgestemd met de informatiemanager of verwerken geen persoonsgegevens.
Feedbackwijze	De docent corrigeert ongewenst gedrag waar nodig, maar geeft inhoudelijke feedback volgens het feedback framework van Hattie & Timperley.

Bijeenkomst 1, Start 2 coach en kijkkader

Coaching is een erg brede term. Binnen deze eerste sessie willen we aan de slag gaan met het scherp krijgen van wat we binnen deze leerlijn onder coaching verstaan. Daarnaast willen we inzoomen op het kijkkader, welke jullie gaan inzetten binnen de oefeningen.

Vorbereiding

Lezen:

- Blz 4-28, *Flitsbezoek: onderwijskundige leiders in de klas, reflectie in de school*

Bekijken:

- Video omtrent coaching: van 0:50 tot 2:44, [Klik hier voor de link](#) naar de video.

Neem mee:

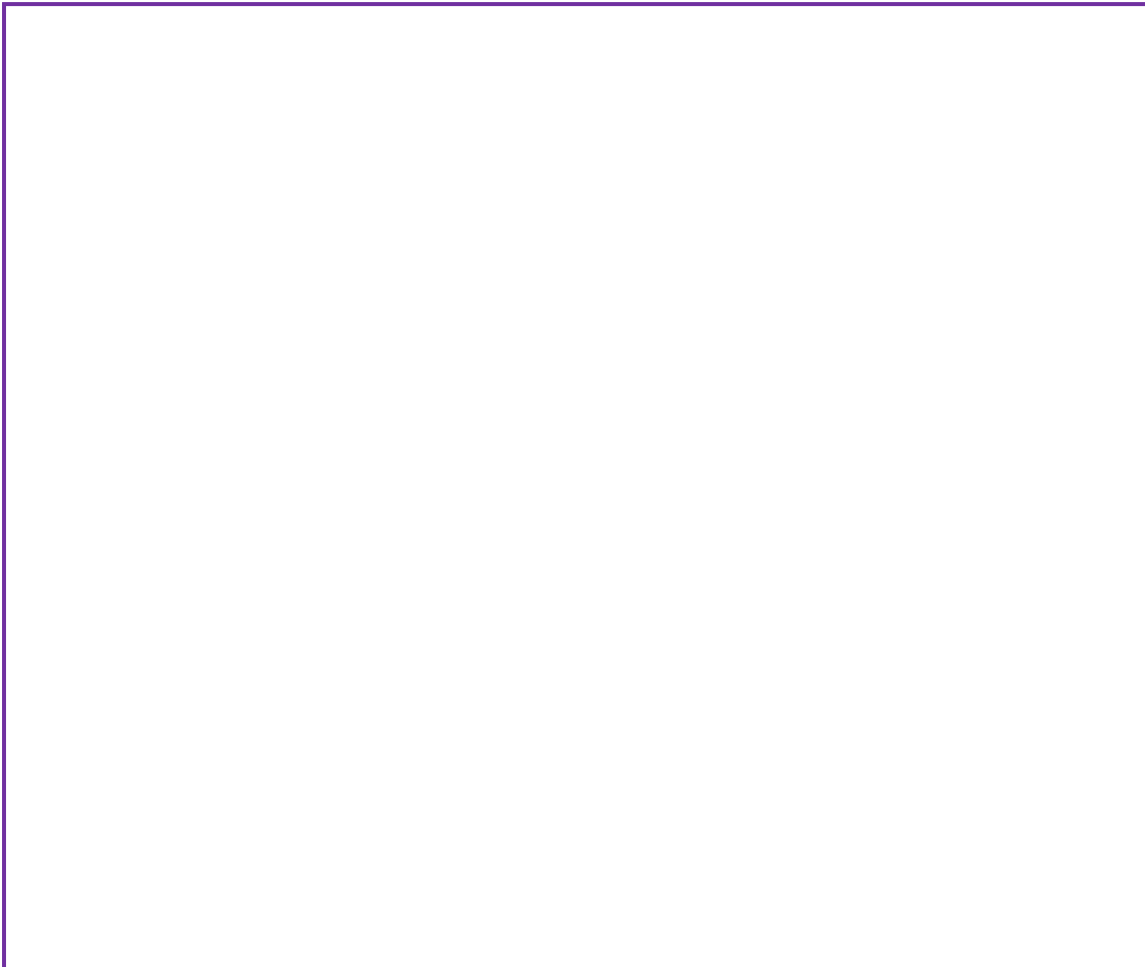
- Eigen lesopname

Werkvorm bijeenkomst

Opdracht 1, Mind-map ideale coachende professional

Laten we starten met het prikkelen van jullie creativiteit!

Je bent momenteel actief als een vakbekwame professional binnen het onderwijs. Maar hoe ziet de coachende professional er volgens jou uit? Wat kan jij, meer of anders, als je klaar bent met deze training? Wat vind je dat je zou moeten kunnen? Wat zou jou uniek maken als coachende professional? Waar word je blij van? Kortom: wat is volgens jou de ideale coachende professional? Maak een mind-map waar dit ideale profiel visueel in weer wordt gegeven.



Opdracht 2, aan de slag met het kijkkader

Na een korte presentatie over de verschillende elementen binnen het kijkkader, gaan we aan de slag met het oefenen.

Hieronder is een voorbeeld van een ingevuld kijkkader over 10 lesbezoeken heen. Te zien is dat er nullen en enen worden ingevuld bij elke observatie. Je vult een nul in als je het criterium niet hebt gezien en een één als je het wel hebt gezien. Dit doe je voor alle criteria. Omdat het geen beoordeling is, moet een nulwaarde niet als iets fout worden gezien. De enige informatie die je hieruit kunt halen, is dat het op het moment van de lesobservatie niet zichtbaar was. Over de verschillende lesobservaties heen kunnen op deze manier trends worden ontdekt.

Ga in duo's met elkaar in gesprek over wat er opvalt binnen het kijkkader.

Opdracht 3, invullen kijkkader

We gaan verder met het bekijken van een korte clip van een onderwijssituatie. We kunnen hiervoor elkaars opnames gebruiken.

We voeren deze opdracht weer in duo's uit. Vul eerst het kijkkader voor jouw eigen opname in en vul er daarna één in voor jouw duo-partner. Bespreek samen de resultaten. Zijn er grote verschillen te ontdekken tussen jullie observaties?

Verwerking

Als verwerkingsopdracht willen we dat je aan de slag gaat met het kader. Mocht je geen beschikking hebben over filmopnames van collega's, zorg er dan voor dat je eigen materiaal hiervoor opneemt.

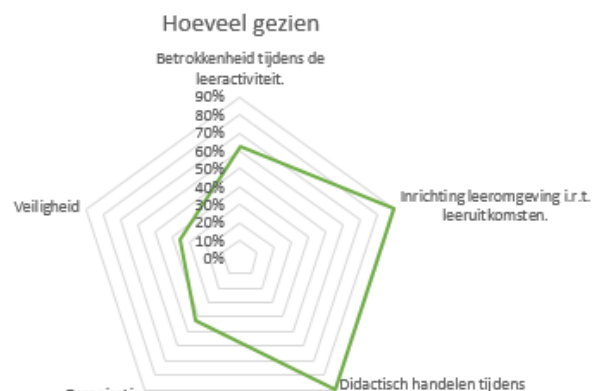
We raden aan om minimaal 4 keer te hebben geoefend met het kader. Dit zijn dus 4 observaties van diverse onderwijsactiviteiten.

Kijkkader lesobservatie

Vul in het onderstaande overzicht een 1 in voor als het criterium gezien is tijdens het lesbezoek en materiaalreview of een 0 als het niet zichtbaar was. Meer lesbezoeken en materiaalreviews zorgen voor beter inzicht. LET OP: als iets niet gezien wordt, is dat niet per definitie verkeerd. Dit formulier is niet bedoeld om elkaars docentschap te beoordelen, maar om handvatten te geven om samen het gesprek over goed blended onderwijs aan te gaan.

Observant:		Geobserveerde:	
------------	--	----------------	--

Cluster	Criterium	Reeks bezoeken									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Betrokkenheid tijdens de leeractiviteit.	Zichtbaar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Welkom	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Binding	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1
	Basisbehoeften	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1
Inrichting leeromgeving i.r.t. leeruitkomst	Ordening denkvaardigheden	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1
	Interactieve leeractiviteiten	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Studeerbaarheid	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
	Sociale voorzieningen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Didactisch handelen tijdens de leeractiviteit.	Leuk formatief toetsen	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Aandacht en relevantie	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
	Structuur vs interactie	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
	Onderzoekend en actief	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Organisatie	Feedback op leeruitkomst	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0
	Constructive alignment	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0
	Transfer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Groepsactiviteiten	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1
Veiligheid	AVG	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
	Feedbackwijze	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1



Bijeenkomst 2, De reflectieve vraag

Binnen deze bijeenkomst staat het leerdoel omtrent het kunnen formuleren van een goede reflectieve vraag centraal.

Vorbereiding

Lezen:

- Blz 28-46, *Flitsbezoek: onderwijskundige leiders in de klas, reflectie in de school*

Bekijken:

- ...

Neem mee:

- De ingevulde (minimaal 4) kijkkaders.

Werkvorm bijeenkomst

Na een korte recap op alle inhouden uit het boek omtrent flitsbezoeken gaan we aan de slag met het kunnen formuleren van de reflectieve vragen.

Opdracht 1, Welke vraag zou jij...?

Binnen deze oefening ga je met jouw koffertje aan ingevulde kijkkaders langs bij collega's. We gaan binnen een carrouselmodel onze kijkkaders uitwisselen. Voor elk gesprek kies jij een ingevuld kijkkader en bespreek je samen met jouw collega wat hier een passende reflectieve vraag zou kunnen zijn. Dit doe je natuurlijk ook samen met jouw collega over zijn/haar ingevuld kijkkader. Zorg ervoor dat je de elementen voor een goede reflectieve vraag verwerkt. Het gesprek voer je minimaal met vier collega's.



Opdracht 2, groepsgesprek

Iedereen stelt natuurlijk bepaalde vragen vanuit zijn of haar perspectief. Op dezelfde situatie kunnen we dan ook hele verschillende reflectieve vragen gesteld worden. Wat valt ons op aan deze verschillen? Zijn deze verschillen goed of moeten wij ze proberen te beperken?

Verwerking

Zorg ervoor dat je afspraken hebt gemaakt met een collega, of meerdere collega's, om een aantal keer het kijkkader in te vullen. Neem enkele interessante casussen mee naar de volgende bijeenkomst.

Bijeenkomst 3, Het reflectieve gesprek

Binnen deze bijeenkomst staat de leerdoel omtrent het goed kunnen voeren van een reflectieve dialoog centraal.

Vorbereiding

Lezen:

- Blz 46-60, *Flitsbezoek: onderwijskundige leiders in de klas, reflectie in de school*

Bekijken:

- ...

Neem mee:

- De casussen met reflectieve vragen n.a.v. de ingevulde kijkkaders.

Werkvorm bijeenkomst

Je hebt inmiddels theorie gekregen over het kijkkader, de reflectieve vraag en dialoog, je hebt ervaren hoe het aanvoelt om een eerste observatie uit te voeren én hoe het voelt om geobserveerd te worden. In deze bijeenkomst gaan jullie elkaar echt coachen. De drietallen worden eerst gevormd, en afwisselend ben je de coach, coachee en observator (bepaal een vaste volgorde).

De coachee gebruikt één van de casussen om eigen te maken (leef je echt in de rol). De coach gebruikt de vraag om het gesprek vorm te geven en de observator gebruikt de onderstaande lijst om opvallende punten waar te nemen en elkaar van feedback te voorzien. Deze werkvorm rouleren we drie keer, zodat iedereen elke rol één keer heeft aangenomen.

Wat	Letterlijk fragment/voorbeeld	Gevolg voor het gesprek
<i>Hoe wordt er contact gemaakt / hoe is het contact?</i>		
<i>Wat voor vragen stelt de coach? Open / gesloten</i>		
<i>Wat straalt de coach uit?</i>		
<i>Wat straalt de coachee uit?</i>		
<i>Wie maakt keuzes in het gesprek?</i>		

Wie is er aan het woord?

Wat en hoe zijn de reflecties van de coach?

Verwerking

Nu aan de slag met coaching!

Literatuur

- Autoriteit Persoonsgegevens. (2021). Onderwijs. Retrieved April 21, 2021, from <https://autoriteitpersoonsgegevens.nl/nl/onderwerpen/onderwijs>
- Bailey, C. J., & Card, K. A. (2009). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *The Internet and Higher Education*, 12, 152–155. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.08.002>
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5–22. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.1999.00431.x>
- Brandon, D. P., & Hollingshead, A. B. (1999). Collaborative learning and computer-supported groups. *Communication Education*, 48(2), 109–126. <https://doi.org/10.1080/03634529909379159>
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Downey, C. J., Dreissen, L., & Knaap, M. van der. (2017). *Flitsbezoek: onderwijskundige leiders in de klas, reflectie in de school* (7th ed.). Rotterdam: Bazalt.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about “good teaching”: an integration of contrasting research areas. *Higher Education Research and Development*, 19(1), 5–26. <https://doi.org/10.1080/07294360050020444>
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Goel, L., Zhang, P., & Templeton, M. (2012). Transactional distance revisited: Bridging face and empirical validity. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1122–1129. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.020>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London ; New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Humrickhouse, E. (2021). Flipped classroom pedagogy in an online learning environment: A self-regulated introduction to information literacy threshold concepts. *Journal of Academic Librarianship*, 47(2), 102327. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102327>
- Johnson, D W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. (4th edn, Ed.) (Vol. null).
- Johnson, David W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns To College What Evidence Is There That It Works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26–35. <https://doi.org/10.1080/00091389809602629>
- Kallenberg, A. J. G. L. van der B. A. ter. (2009). *Leren (en) doceren in het hoger onderwijs*. Den Haag: LEMMA.
- Keller, J. M. (2010). Motivational design for learning and performance the ARCS model approach. New York; London: Springer. Retrieved from <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=510896>
- Korthagen, F. (2014). Promoting Core Reflection in Teacher Education: Deepening Professional Growth. In L. Orland-Barak & C. Craig (Eds.), *International Teacher Education: Promising pedagogies* (pp. 73–89). Bingley: Emerald.
- Korthagen, F. A. J. (2013). *Teaching and learning from within : a core reflection approach to quality and inspiration in education*. New York: Routledge.
- Lally, P., & Gardner, B. (2013). Promoting habit formation. *Health Psychology Review*, 7, 137–158. <https://doi.org/10.1080/17437199.2011.603640>
- Moore, M. G. (2012). *Handbook of distance education*. New York: Routledge.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- O’Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, 25, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive Load Theory and Instructional Design: Recent Developments. *Educational Psychologist*, 38(1), 1–4. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_1
- Parker, P. C., Perry, R. P., Hamm, J. M., Chipperfield, J. G., Pekrun, R., Dryden, R. P., ... Tze, V. M. C. (2021). A motivation perspective on achievement appraisals, emotions, and performance in an online learning environment. *International Journal of Educational Research*, 108, 101772. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101772>
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2014). De invloed van affectieve leraar-leerlingrelaties op het

- schools leren van leerlingen: Verschillen tussen basis- en voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studien*, 91(2), 97–112.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education : theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. (2nd edn., Ed.) (Vol. null).
- van Merriënboer, J. J. G. van, & Kirschner, P. A. (2013). Ten steps to complex learning : a systematic approach to four-component instructional design. New York: Routledge. Retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=495019>
- Wawoe, K. W. (2011). *Bonussen en onderpresteerders in het onderwijs*. Retrieved from
http://www.kilianwawoe.nl/website/wp-content/uploads/bonussen_en_onderpresteerders_in_het_onderwijs_K.Wawoe_.pdf
- Weidlich, J., & Bastiaens, T. J. (2019). Designing sociable online learning environments and enhancing social presence: An affordance enrichment approach. *Computers and Education*, 142.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103622>
- Williams, A. F. (2003). Views of U.S. drivers about driving safety. *Journal of Safety Research*, 34(5), 491–494. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2003.05.002>