

De Reflectieve Leraar

Bouwen aan excellentie

Vertaling van
de **bestseller**
Becoming a
Reflective Teacher

Robert J. Marzano

met Tina Boogren, Tammy Heflebower,
Jessica Kanold-McIntyre & Debra Pickering



bazalt 

De Reflectieve Leraar

Robert J. Marzano

met

Tina Boogren, Tammy Heflebower,
Jessica Kanold-McIntyre & Debra Pickering

bazalt 



Ontwikkeldoelen stellen



Leraren die reflecteren, stellen systematisch een jaarlijks ontwikkeldoel voor zichzelf vast. Een leraar besluit bijvoorbeeld in een bepaald jaar om te werken aan een element van elk van de drie hoofd-categorieën (routineonderdelen, inhoudspecifieke lesonderdelen en activiteiten ter plekke) die zijn beschreven in hoofdstuk 2. In de categorie 'routineonderdelen' werkt de leraar aan het volgen van de vorderingen van de leerling. In de categorie over de 'inhoudspecifieke lesonderdelen' werkt hij aan het stimuleren van leerlingen bij cognitief complexe taken. In de categorie 'activiteiten ter plekke' wordt gewerkt aan het opmerken en reageren als leerlingen hun aandacht er niet bij hebben. De strategisch juiste keuze van waaraan gewerkt moet worden, begint met een evaluatie van de sterke en zwakke kanten van een leraar.

3.1 Een zelfevaluatie uitvoeren

Het uitvoeren van een zelfevaluatie betekent dat je het competentieniveau voor elk van de 41 elementen, genoemd in hoofdstuk 2, moet bepalen. Om dit te doen moet een leraar een schaalverdeling hebben voor elk element. Die staan voor de 41 elementen in appendix B (pagina 173). Tabel 3.1 toont een algemene indeling van een schaal.

Tabel 3.1 Algemene schaalindeling

4 Innoverend	3 Goed toegepast	2 In ontwikkeling	1 Beginnend	0 Wordt niet gebruikt
De leraar maakt een eigen versie of past de strategie of zijn handelwijze aan voor speciale leerlingen en situaties.	De leraar past de strategie of handelwijze toe en beoordeelt in welke mate het invloed heeft op de leerresultaten.	De leraar gebruikt de strategie of handelwijze, maar moet het nog bewust plannen en inzetten.	De leraar gebruikt de strategie of handelwijze op een verkeerde manier of zonder bepaalde delen.	De leraar zou de strategie of handelwijze moeten toepassen, maar doet dat niet.

In deze algemene schaal betekent 'wordt niet gebruikt (0)' dat een bepaalde strategie of een handelwijze die hoort bij een element wel wordt gevraagd, maar dat de leraar het niet doet. Een leraar die zichzelf een 0 geeft, geeft aan dat hij zich niet bewust is van de strategie of handelwijze die hoort bij een element. Op het niveau van 'beginnend (1)' ziet de leraar dat een bepaalde strategie of handelwijze nodig is en hij probeert het ook, maar doet dat fout of zonder bepaalde delen. Een leraar op het niveau van 'in ontwikkeling (2)' past de strategie en de handelwijze toe voor een element in de klas, maar moet het nog bewust plannen en inzetten. Hij ziet niet hoe de leerling reageert op de strategie of de handelwijze en hoe die de leerresultaten beïnvloeden. 'Goed toegepast (3)' betekent dat de leraar niet alleen effectief de strategieën of handelwijzen toepast, maar dat ook zichtbaar is in welke mate ze de leerresultaten beïnvloeden. De leraar die 'innoverend (4)' is, tot slot, past bestaande strategieën of handelwijzen aan of maakt nieuwe versies voor een element op basis van de speciale eisen van een leerling of een situatie.

Voor elk van de schalen in appendix B hebben we de waarden van 'in ontwikkeling (2)' en 'goed toegepast (3)' specifiek opgeschreven voor het bijbehorende element. De waarden 'wordt niet gebruikt (0)', 'beginnend (1)' en 'innoverend (4)' zijn in elke schaal hetzelfde. 'Wordt niet gebruikt (0)' betekent altijd dat de leraar de strategieën of handelwijzen niet toepast voor een bepaald element, zelfs als daarom in de klas wordt gevraagd. 'Beginnend (1)' betekent altijd dat de leraar de strategieën of handelwijzen bij een element kent, maar dat delen worden gemist of dat fouten worden gemaakt. 'Innoverend (4)' betekent altijd dat de leraar de strategieën of handelwijzen voor een element zo goed kent dat hij ze kan aanpassen aan de speciale eisen die een leerling stelt. Ter illustratie is in tabel 3.2 een schaal opgenomen die hoort bij het element: het tempo van vraag en antwoord in de gaten houden en reguleren. Het omgaan met het tempo is een van de elementen van de ontwerp-vraag 'Hoe krijg ik betrokken leerlingen?' uit activiteiten die ter plekke worden vastgesteld.

Tabel 3.2 Schaal voor het omgaan met het tempo van vraag en antwoord

	4 Innoverend	3 Goed toegepast	2 In ontwikkeling	1 Beginnend	0 Wordt niet gebruikt
Omgaan met het tempo van vraag en antwoord	Ik pas strategieën aan of maak nieuwe voor de speciale eisen van een leerling of situatie.	Ik pas technieken voor het reguleren van het tempo van vraag en antwoord toe om de betrokkenheid van leerlingen te behouden en ik controleer in welke mate die technieken werken bij de leerling.	Ik gebruik technieken voor het reguleren van het tempo van vraag en antwoord om de betrokkenheid van leerlingen te behouden, maar ik moet het nog bewust plannen en inzetten.	Ik gebruik technieken voor het reguleren van het tempo van vraag en antwoord incorrect of ik mis bepaalde delen.	Ik zou de technieken moeten gebruiken, maar ik doe dat niet.

Merk op dat de waarde voor ‘in ontwikkeling (2)’ stelt: “Ik gebruik technieken voor het reguleren van het tempo van vraag en antwoord om de betrokkenheid van leerlingen te behouden, maar ik moet het nog bewust plannen en inzetten.” Op het niveau van ‘goed toegepast (3)’ is de waarde: “Ik pas technieken voor het reguleren het tempo van vraag en antwoord toe om de betrokkenheid van leerlingen te behouden en ik controleer in welke mate die technieken werken bij de leerling.” Hier gebruikt de leraar niet alleen de strategieën om leerlingen antwoorden te laten geven, maar hij controleert ook in welke mate de leerlingen in feite nadenken over de antwoorden.

Om de logica van de schalen in appendix B te begrijpen is het nuttig om te zien welke stadia een leraar doorloopt bij het aanleren van een nieuwe aanpak. Onderzoek en theorie van de cognitieve psychologie (Marzano, 1992) vertellen ons dat de progressie van een leraar op zijn minst drie stadia kent: de cognitieve fase, de vormende fase en de autonome fase.

Het eerste stadium, de *cognitieve* fase, doet zich voor als de leraar de strategie probeert te begrijpen en er informatie over inwint. In dit stadium gebruikt de leraar de strategie eigenlijk niet, maar kent hem wel, observeert het gebruik of leest over een goede toepassing.

Het tweede stadium, de *vormende* fase, doet zich voor als een leraar met een nieuwe strategie begint. In dit stadium kan de uitvoering van de strategie door de leraar nog duidelijke fouten bevatten of onderdelen missen. De leraar verbetert geleidelijk aan de fouten en omissies tot hij de strategie goed kan uitvoeren. Als een leraar de strategie gebruikt, maar met fouten en omissies, is dat op niveau van ‘beginnend (1)’. Maar als de leraar de fouten corrigeert en de strategie met succes toepast, komt hij op het niveau van ‘in ontwikkeling (2)’ op de schaal.

Het laatste stadium, de *autonome* fase, begint als de leraar de strategie gemakkelijk en vaardig kan uitvoeren. In dit stadium, focust de leraar zich op het effect van de strategie op het leren van de kinderen en past de strategie aan de speciale situatie of eisen van de leerling aan. De autonome fase van de leraar correspondeert met de niveaus ‘goed toegepast (3)’ en ‘innoverend (4)’. Het is belangrijk te weten dat voor de reflectieve leraar de autonome fase niet hetzelfde is als automatiseren. De reflectieve leraar blijft kritisch kijken naar zijn gebruik van de strategie, zelfs als die vlot verloopt.

De schalen in appendix B bevatten ook beschrijvingen van de handelwijze van leraar en leerling voor elk element. Tabel 3.3 toont voorbeelden van leraar en leerling die horen bij het element: het tempo van vraag en antwoord in de gaten houden en reguleren.

Tabel 3.3 Voorbeelden van leraar en leerling voor het reguleren van het tempo van vraag en antwoord

Voorbeelden leraar	Voorbeelden leerling
<ul style="list-style-type: none"> • Leraar geeft denktijd. • Leraar gebruikt antwoordkaarten. • Leraar laat leerlingen antwoorden op vragen door middel van hand opsteken. • Leraar gebruikt het antwoorden in koor. • Leraar gebruikt technologische middelen om de antwoorden van leerlingen te volgen. • Leraar gebruikt antwoordketens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Meerdere leerlingen of de hele klas beantwoorden de vragen die de leraar stelt. • Leerlingen kunnen als ernaar wordt gevraagd, hun denkproces beschrijven voor bepaalde vragen die de leraar stelt.

De voorbeelden van leraar en leerling in tabel 3.3 zijn bedoeld om gedetailleerde informatie te geven voor zelfevaluatie. Er staat bijvoorbeeld dat de leraar denktijd kan gebruiken, antwoordkaarten enzovoorts. De tabel geeft leraren voorbeelden van hoe specifieke strategieën en handelwijzen zich kunnen voordoen. Tabel 3.3 geeft ook voorbeelden van de handelwijze van leerlingen, zoals het beschrijven van hun gedachtegang en het geven van antwoorden op de door de leraar gestelde vragen. Het beoordelen van deze voorbeelden laat leraren een nauwkeuriger inzicht krijgen in hun sterke en zwakke kanten voor de zelfevaluatie.

3.1.1 Compendium van strategieën voor reflectie in de praktijk

Naast de schalen in appendix B en de begeleidende lijsten van voorbeelden zijn meer dan 270 strategieën en handelwijzen voor reflectie in de praktijk opgesomd in het compendium (pagina 85). Het compendium informeert leraren snel over onderwijsstrategieën en handelwijzen van leraren die overeenkomen met elk element van het raamwerk in *De Kunst en Wetenschap van het Lesgeven* (Marzano, 2011). In het compendium is elke strategie of handelwijze beknopt, maar toch voldoende gedetailleerd weergegeven om ze direct in de klas toe te passen. Het compendium is zo ontworpen dat de leraar een idee krijgt van de werking van een strategie zonder dat hij andere bronnen hoeft te raadplegen.

Het compendium is bedoeld als een snel naslagwerk voor leraren, dat helpt bij het plannen en invoeren van strategieën die geschikt zijn voor hun ontwikkeldoel. Tabel 3.4 geeft met de lijst van strategieën voor het omgaan met antwoordscores een voorbeeld hoe het compendium is ingedeeld. De tabel toont verschillende strategieën voor het omgaan met het tempo van vraag en antwoord: lukraak iemand noemen, handgebaren, antwoordkaarten, antwoordketens, antwoord in koppels, antwoorden in koor, denktijd, doorvragen en meerdere soorten vragen. Bij elk een staat een korte beschrijving.

Tabel 3.4 Strategieën voor het omgaan met het in de gaten houden en reguleren van het tempo van vraag en antwoord

Lukraak noemen	De leraar schrijft de naam van elke leerling op een apart strookje papier of ander materiaal, stopt die in een pot en pakt er willekeurig een uit na het stellen van de vraag. Daarna wordt de strook weer in de pot met namen gestopt.
Met de hand	Als de leerlingen hun duim omhoog steken, betekent dit dat ze vinden dat ze de inhoud hebben begrepen. Duim naar beneden geeft aan dat ze het niet hebben begrepen en de hand plat uitgestoken zegt dat ze wel wat hebben begrepen, maar dat er nog vragen zijn. De handgebaren kunnen ook bij meerkeuzevragen worden gebruikt. Eén vinger geeft aan dat het antwoord A is, twee vingers voor B, drie voor C en vier voor D.
Antwoordkaarten	De leerlingen schrijven hun antwoorden op een Droogwis Whiteboard en laten die allemaal tegelijk aan de leraar zien.

Antwoordketen	Nadat een leerling een vraag heeft beantwoord, vraagt de leraar aan een andere leerling waarom het gegeven antwoord goed, deels goed of fout is. De leraar kan die leerling ook vragen om het antwoord eerst nog eens samen te vatten. Vervolgens kan de leraar een derde leerling vragen om te reageren.
Antwoord in tweetallen	Leerlingen overleggen in tweetallen over het antwoord op een vraag. De leraar laat een tweetal naar voren komen. Een van de twee of beiden kunnen het antwoord presenteren.
Antwoord in koor	De leraar geeft de informatie in heldere en bondige bewoordingen en vraagt de klas om samen de informatie te herhalen. Het doel is om belangrijke informatie 'in te prenten'.
Denktijd	De leraar laat een pauze van minstens drie seconden vallen na het stellen van een vraag. De leraar wacht ook te minste drie seconden als een leerling aarzelt midden in een antwoord en hij vraagt de leerlingen dat onderling ook te doen.
Doorvragen	Als een leerling een vraag beantwoordt, gaat de leraar verder door te vragen: "Hoe weet je dat dit waar is?"; of "Waarom is dat zo?". De leraar kan ook vragen om bewijs voor de aangedragen conclusies.
Meerdere soorten vragen	De leraar gebruikt een combinatie van kennis-, analytische, voorspellende, interpretatieve en evaluerende vragen: <ul style="list-style-type: none"> • Kennisvragen. Leerlingen herkennen, herinneren en geven de kennis weer die direct is onderwezen. • Analytische vragen. Leerlingen ontleden informatie en bepalen hoe de delen zich verstaan tot het geheel. • Voorspellende vragen. Leerlingen doen veronderstellingen en vormen een hypothese over wat er zal gebeuren in een beschrijving of een opeenvolging van informatie of actie. • Interpretatieve vragen. Leerlingen trekken conclusies over en verdedigen de bedoelingen van een schrijver. • Evaluatieve vragen. Leerlingen komen aan de hand van criteria met een opinie of een beoordeling van iets.

Het compendium bevat ook een deel met 'links naar technologie' voor elk van de 41 elementen. Dit deel beschrijft manieren om met technologie de strategieën uit te breiden en te verbeteren voor dat element. De technologie bijvoorbeeld bij het leerlingantwoordsysteem laat leraren gegevens over het antwoord van de hele klas op een vraag verzamelen en tonen. Leraren kunnen bijvoorbeeld de eerste antwoorden anoniem weergeven (bijvoorbeeld in een grafiek) en vervolgens de leerlingen vragen over het ontwerp te praten terwijl ze weten wat hun klasgenoten ervan vonden. Na een discussie kan er weer worden gestemd. Deze antwoordstrategie leert de leerlingen zowel hun eerste reactie op een vraag te verdedigen als die opnieuw te bezien. Tabel 3.5 toont de 'links naar technologie' voor het omgaan met het tempo van vraag en antwoord.

Tabel 3.5 Links naar technologie voor het omgaan met het tempo van vraag en antwoord

<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik leerlingantwoordsystemen stemkastjes of een website om een poll te maken (bijvoorbeeld http://poll.dezeserver.nl/ of www.socrative.com) om meer leerlingen een antwoord te laten geven en hun aandacht en betrokkenheid te verhogen voor de vragen. • Vraag leerlingen om vragen op schoolwebsite, blog of wiki te beantwoorden. Monitor hun deelname en de moeilijkheidsgraad van de gegeven antwoorden.
--

3.2 Een persoonlijk profiel maken

Om een zelfevaluatie te doen, geven de leraren zichzelf een score voor elk van de 41 schalen voor elementen in appendix B. Tabel 3.6 geeft een van die scores.

Tabel 3.6 Zelfbeoordeling van leraren in hun persoonlijk profiel

Routineonderdelen					
<i>Ontwerpvraag: Hoe stel ik leerdoelen vast en communiceer ik deze, houd ik vorderingen van leerlingen bij en vier ik successen?</i>					
Element	4 Innoverend	3 Goed toegepast	2 In ontwik- keling	1 Beginnend	0 Wordt niet gebruikt
1 Wat doe ik gewoonlijk om duidelijke leerdoelen te geven met beoordelingsschalen om deze doelen te meten?					
2 Wat doe ik gewoonlijk om vorderingen van leerlingen in kaart te brengen?					
3 Wat doe ik gewoonlijk om successen te vieren?					
<i>Ontwerpvraag: Hoe stel ik regels & routines op en handhaaf ik deze?</i>					
Element	4 Innoverend	3 Goed toegepast	2 In ontwik- keling	1 Beginnend	0 Wordt niet gebruikt
4 Wat doe ik gewoonlijk om regels & routines op te stellen en hoe handhaaf ik deze?					
5 Wat doe ik gewoonlijk om de fysieke inrichting van het lokaal te organiseren?					
Inhoud specifieke lesonderdelen					
<i>Ontwerpvraag: Hoe laat ik leerlingen effectief omgaan met nieuwe kennis?</i>					
Element	4 Innoverend	3 Goed toegepast	2 In ontwik- keling	1 Beginnend	0 Wordt niet gebruikt
6 Wat doe ik gewoonlijk om essentiële leerstofbelevingen vast te stellen?					
7 Wat doe ik gewoonlijk om activiteiten zo te organiseren dat leerlingen nieuwe leerstof actief kunnen verwerken?					
8 Wat doe ik gewoonlijk om vooruit te blikken op nieuwe leerstof?					
9 Wat doe ik gewoonlijk om het onderwerp te verdelen in hapklare brokken?					

Element	4 Innoverend	3 Goed toegepast	2 In ontwik- keling	1 Beginnend	0 Wordt niet gebruikt
10 Wat doe ik gewoonlijk om leerlingen te helpen bij het verwerken van nieuwe informatie?					
11 Wat doe ik gewoonlijk om leerlingen te helpen bij het maken van bewerkingen met nieuwe informatie?					
12 Wat doe ik gewoonlijk om leerlingen te helpen bij het vastleggen en presenteren van kennis?					
13 Wat doe ik gewoonlijk om leerlingen te helpen bij het reflecteren op hun leren?					
<i>Ontwerp vraag: Hoe laat ik leerlingen oefenen en hun begrip van nieuwe kennis verdiepen?</i>					
Element	4 Innoverend	3 Goed toegepast	2 In ontwik- keling	1 Beginnend	0 Wordt niet gebruikt
14 Wat doe ik gewoonlijk om leerstof te herhalen?					
15 Wat doe ik gewoonlijk om leerlingen hun kennis te laten oefenen en verdiepen?					
16 Wat doe ik gewoonlijk om gebruik te maken van huiswerk?					
17 Wat doe ik gewoonlijk om leerlingen te helpen bij het onderzoeken van overeenkomsten en verschillen?					
18 Wat doe ik gewoonlijk om leerlingen te helpen bij het zoeken naar denkfouten?					
19 Wat doe ik gewoonlijk om leerlingen te helpen bij het oefenen van vaardigheden, strategieën en processen?					
20 Wat doe ik gewoonlijk om leerlingen te helpen bij het herzien van kennis?					

Ontwerpvrage: Hoe laat ik leerlingen hypotheses opstellen over nieuwe kennis en deze toetsen?

Element	4 Innoverend	3 Goed toegepast	2 In ontwik- keling	1 Beginnend	0 Wordt niet gebruikt
21 Wat doe ik gewoonlijk om leerlingen te laten omgaan met cognitief complexe taken?					
22 Wat doe ik gewoonlijk om leerlingen te betrekken bij cognitief complexe taken, waarbij ze hypotheses opstellen en die toetsen?					
23 Wat doe ik gewoonlijk om bronnen en begeleiding te verschaffen?					

Activiteiten ter plekke

Ontwerpvrage: Hoe krijg ik betrokken leerlingen?

Element	4 Innoverend	3 Goed toegepast	2 In ontwik- keling	1 Beginnend	0 Wordt niet gebruikt
24 Wat doe ik gewoonlijk om te signaleren en reageren als leerlingen niet betrokken zijn?					
25 Wat doe ik gewoonlijk om leerstofgerichte spellen te gebruiken?					
26 Wat doe ik gewoonlijk om het tempo van vraag en antwoord in de gaten te houden en reguleren?					
27 Wat doe ik gewoonlijk rond werken met lichaamsbeweging?					
28 Wat doe ik gewoonlijk om te zorgen voor een dynamisch tempo?					
29 Wat doe ik gewoonlijk om passie en enthousiasme te tonen?					
30 Wat doe ik gewoonlijk om milde meningsverschillen te gebruiken?					
31 Wat doe ik gewoonlijk om leerlingen over zichzelf te laten praten?					
32 Wat doe ik gewoonlijk om opmerkelijke of intrigerende informatie te presenteren?					

<i>Ontwerp vraag: Hoe herken en erken ik de naleving en het gebrek aan naleving van regels & routines?</i>					
Element	4 Innoverend	3 Goed toegepast	2 In ontwik- keling	1 Beginnend	0 Wordt niet gebruikt
33 Wat doe ik gewoonlijk om alertheid te laten zien?					
34 Wat doe ik gewoonlijk om consequenties te verbinden aan het ontbreken van respect voor regels & routines?					
35 Wat doe ik gewoonlijk om het naleven van regels & routines te erkennen?					
<i>Ontwerp vraag: Hoe bouw en onderhoud ik een goede relatie met leerlingen?</i>					
Element	4 Innoverend	3 Goed toegepast	2 In ontwik- keling	1 Beginnend	0 Wordt niet gebruikt
36 Wat doe ik gewoonlijk om inzicht te krijgen in de interesses en achtergronden van leerlingen?					
37 Wat doe ik gewoonlijk om leerlingen verbaal en non-verbaal te tonen dat ik om hen geef?					
38 Wat doe ik gewoonlijk om objectiviteit en controle te laten zien?					
<i>Ontwerp vraag: Hoe communiceer ik hoge verwachtingen voor alle leerlingen?</i>					
Element	4 Innoverend	3 Goed toegepast	2 In ontwik- keling	1 Beginnend	0 Wordt niet gebruikt
39 Wat doe ik gewoonlijk om mijn waardering en respect te tonen voor leerlingen voor wie lage verwachtingen gelden?					
40 Wat doe ik gewoonlijk om vragen te stellen aan leerlingen voor wie lage verwachtingen gelden?					
41 Wat doe ik gewoonlijk om te reageren op onjuiste antwoorden van leerlingen voor wie lage verwachtingen gelden?					

Merk op dat de leraar die in tabel 3.6 wordt beschreven, zichzelf als 'innoverend (4)' beschouwt voor drie elementen, als 'goed toegepast (3)' voor veertien elementen, als 'in ontwikkeling (2)' voor elf elementen, als 'beginnend (1)' voor negen elementen en als 'wordt niet gebruikt (0)' voor vier elementen. Zelfevaluatie geeft een eerste profiel van de sterke en zwakke kanten van een leraar. Scores van een 3 of 4 geven de sterke kant aan en dat moet worden gevierd. Scores van 1 en 0 tonen de zwakke kant en voor deze elementen kunnen leraren elk jaar een ontwikkeldoel kiezen. In tabel 3.6 staan weliswaar dertien scores van 'beginnend (1)' of 'wordt niet gebruikt (0)' (pagina 48), maar het is niet aan te bevelen dat de leraar aan al deze scores gaat werken in een jaar tijd. Hij kan beter twee of drie elementen per jaar kiezen. De leraar moet die elementen selecteren waarvoor hij een lage

score heeft (1) en waarin hij is geïnteresseerd. In dit geval zou hij de volgende drie elementen kunnen kiezen:

1. Wat doe ik gewoonlijk om successen te vieren?
2. Wat doe ik gewoonlijk om leerlingen te helpen bij het zoeken naar fouten in redeneringen?
3. Wat doe ik gewoonlijk om milde meningsverschillen te gebruiken?

Voor elk van deze drie elementen beschrijft de leraar een specifiek ontwikkeldoel waarop hij zich dat jaar in de praktijk kan richten, zoals:

1. Aan het eind van het jaar heb ik mijn score voor het vieren van succes verhoogd van 1 naar 3.
2. Aan het eind van het jaar heb ik mijn score voor het helpen van leerlingen bij het zoeken naar denkfouten verhoogd van 0 naar 3.
3. Aan het eind van het jaar heb ik mijn score voor het gebruik van milde meningsverschillen verhoogd van 0 naar 3.

Het volgende voorbeeld laat zien hoe een leraar een ontwikkeldoel kan stellen aan de hand van de zelfevaluatie.

Mevrouw De Groot bereidt zich met plezier voor op het nieuwe schooljaar. Naast de tijd die ze nodig heeft voor de voorbereiding voor haar leerlingen en de lessen, reserveert ze ook de tijd om te werken aan haar professionele groei. Ze begint met een zelfevaluatie. Met de beoordelingsschaal van vijf punten, kijkt ze naar de 41 verschillende elementen van effectief lesgeven. Ze vindt het bemoedigend dat de scores voor gebieden die ze vorig jaar als ontwikkeldoel heeft aangewezen aanzienlijk zijn gestegen, maar ze heeft nog wel zes keer 'beginnend (1)' en vier keer 'wordt niet gebruikt (0)'. Van deze tien elementen kijkt ze naar een element waaraan ze zou willen werken dat gaat over routineonderdelen, naar een element dat over inhoudspecifieke lesonderdelen gaat en een element dat 'ter plekke' moet worden vastgesteld. Dit jaar kiest ze de volgende drie elementen:

1. Wat doe ik gewoonlijk om tot de fysieke indeling van de klas te komen?
2. Wat doe ik gewoonlijk om leerlingen te helpen bij het maken van bewerkingen met nieuwe informatie?
3. Wat doe ik gewoonlijk om te zorgen voor een dynamisch tempo?

Mevrouw De Groot vertaalt elke vraag in een specifiek ontwikkeldoel en schrijft dat op een indexkaart:

1. Aan het eind van het jaar heb ik mijn score voor de fysieke indeling van de klas verhoogd van 1 naar 3.
2. Aan het eind van het jaar heb ik mijn score voor het helpen van leerlingen bij het maken van bewerkingen met nieuwe informatie verhoogd van 0 naar 3.
3. Aan het eind van het jaar heb ik mijn score voor het behouden van een dynamisch tempo verhoogd van 1 naar 4.

Ze maakt drie kopieën van de kaart en hangt er een op het prikbord bij haar bureau, niet een andere vast in haar agenda en plakt de derde op de lessenaar waar ze staat als ze les geeft. Ze weet dat het hebben van een specifiek ontwikkeldoel de eerste stap is op de weg naar bewuste oefening.

3.3 Samenvatting

Dit hoofdstuk gaat over beoordelingsschalen, handelwijzen van leraren en leerlingen en strategieën voor elk van de 41 elementen. Het hoofdstuk geeft ook voorbeelden van het gebruik van een persoonlijk profiel om een zelfevaluatie te doen en verschaft richtlijnen voor het selecteren van twee of drie specifieke elementen als doelstelling voor jaarlijkse groei. Dit proces laat leraren specifieke ontwikkeldoelen schrijven voor de elementen die ze hebben gekozen om zich gedurende een jaar op te richten.

3.4 Begripsvragen

1. Beschrijf de vijf niveauwaarden van de beoordelingsschalen die in hoofdstuk 3 zijn toegelicht: wordt niet gebruikt (0), beginnend (1), in ontwikkeling (2), goed toegepast (3) en innoverend (4).
2. Beschrijf de drie fasen die een leraar doorloopt bij het leren van een nieuwe strategie.
3. Waarom is het zo belangrijk om slechts enkele elementen te selecteren om je gedurende een jaar op te focussen?
4. Wat zijn de belangrijke elementen van een goed ontwikkeldoel?

Inhoud

Digitaal supplement en het gebruik van het boek	5
Voorwoord	6
De auteurs	7
Inleiding	9
1 Research en theorie	11
1.1 Geschiedenis van reflectie in de praktijk	12
1.1.1 Geen nieuw idee	12
1.1.2 Breed erkend als belangrijk	13
1.1.3 In belangrijke mate beïnvloed door Schön	13
1.1.4 Bepalend voor expertise	14
1.1.5 Niet volledig omarmd door basis- en voortgezet onderwijs	17
1.2 Indeling van dit boek	20
1.2.1 Een model hebben van effectief lesgeven	20
1.2.2 Ontwikkeldoelen stellen	22
1.2.3 Gerichte oefening aangaan	22
1.2.4 Gerichte feedback ontvangen	23
1.2.5 Het lesgeven observeren en bespreken	24
1.3 Vertaling van research en theorie voor de praktijk	25
2 Een model van effectief lesgeven	27
2.1 Routineonderdelen	29
2.1.1 Hoe stel ik leerdoelen vast en communiceer ik deze, houd ik vorderingen van leerlingen bij en vier ik successen?	29
2.1.2 Hoe stel ik regels & routines op en handhaaf ik deze?	31
2.2 Inhoudspecifieke lesonderdelen	32
2.2.1 Hoe laat ik leerlingen effectief omgaan met nieuwe kennis?	32
2.2.2 Hoe laat ik leerlingen oefenen en hun begrip van nieuwe kennis verdiepen?	33
2.2.3 Hoe laat ik leerlingen hypothesen opstellen over nieuwe kennis en deze toetsen?	34
2.3 Activiteiten ter plekke	36
2.3.1 Hoe krijg ik betrokken leerlingen?	36
2.3.2 Hoe herken en erken ik de naleving en het gebrek aan naleving van regels & routines?	38
2.3.3 Hoe bouw en onderhoud ik een goede relatie met leerlingen?	39
2.3.4 Hoe communiceer ik hoge verwachtingen voor alle leerlingen?	40
2.4 Samenvatting	41
2.5 Begripsvragen	41
3 Ontwikkeldoelen stellen	43
3.1 Een zelfevaluatie uitvoeren	44
3.1.1 Compendium van strategieën voor reflectie in de praktijk	46
3.2 Een persoonlijk profiel maken	48
3.3 Samenvatting	53
3.4 Begripsvragen	53

4 Omgaan met doelgerichte oefening	55
4.1 Focussen op speciale stappen in een strategie	56
4.2 Een protocol maken	59
4.3 Vaardigheid krijgen in een strategie	60
4.4 Aanpassingen maken voor een strategie	61
4.5 Verschillende strategieën samenvoegen tot een megastrategie	62
4.6 Samenvatting	64
4.7 Begripsvragen	64
5 Gerichte feedback ontvangen	65
5.1 Video-opnamen	67
5.2 Gegevens van leerlingenonderzoek	68
5.3 Gegevens van leerresultaten	72
5.3.1 Bepaalde typen leerlingen	74
5.4 Data samenvoegen	75
5.5 Samenvatting	76
5.6 Begripsvragen	76
6 Het lesgeven observeren en bespreken	77
6.1 Video's van andere leraren	78
6.2 Collegiale consultatie	80
6.3 Onderwijsronden ('instructional rounds')	81
6.4 Samenvatting	84
6.5 Begripsvragen	84
Compendium: Strategieën voor reflectieve oefening	85
Routineonderdelen	91
Inhoudspecifieke lesonderdelen	103
Activiteiten ter plekke	135
Appendix A: Antwoorden op begripsvragen	167
Hoofdstuk 2 antwoorden	168
Hoofdstuk 3 antwoorden	169
Hoofdstuk 4 antwoorden	170
Hoofdstuk 5 antwoorden	171
Hoofdstuk 6 antwoorden	172
Appendix B: Beoordelingsschalen voor de reflectieve praktijk van leraren	173
Routineonderdelen	174
Inhoudspecifieke lesonderdelen	179
Activiteiten ter plekke	197
Literatuur	215

Inleiding

Het is duidelijk dat onderwijzen een vaardigheid is, en zoals geldt voor elke vaardigheid, moet die worden geoefend. Evenals sportmensen die zich willen verbeteren eerst moeten weten wat hun sterke en zwakke kanten zijn, hun doelen moeten stellen en zich moeten focussen op de training om die doelen te bereiken, zouden leraren ook moeten kijken naar hun manier van werken, doelen stellen en zich focussen op oefening en feedback om die doelen te bereiken. Deze reflectieve processen zijn essentieel voor de ontwikkeling van expertise in lesgeven.

Het boek begint met een kort, maar allesomvattend hoofdstuk dat de research en theorie van het reflecteren bespreekt. Hoewel u dit hoofdstuk natuurlijk kunt overslaan en meteen kunt doorbladeren naar de hoofdstukken met aanbevelingen voor in de klas, raden we u toch ten zeerste aan om het deel over research en theorie goed te lezen omdat het de basis vormt voor het boek. Het uitgangspunt van *De Reflectieve Leraar* en een volgend boek (*Coaching Classroom Instruction*) is om de nuttigste onderwijsstrategieën aan te bieden en die te onderbouwen met de best mogelijke research en theorie.

Research en theorie kunnen alleen een algemene richting aangeven voor het werken in de klas. Daarom gaat *De Reflectieve Leraar* (en elk ander Marzanoboek) net een stap verder en vertaalt die research in praktische toepassingen voor in de klas. Dit boek behandelt in het bijzonder hoe leraren een model van goed onderwijs kunnen combineren met het stellen van doelen, gerichte oefening en feedback en met observaties en discussies over het lesgeven om de onderwijspraktijk te verbeteren.

De Reflectieve Leraar bevat een uniek onderdeel, het compendium, dat direct na hoofdstuk 6 komt en nog voor de appendices. Het compendium vergelijkt meer dan 270 specifieke strategieën en houdingen in de klas met de 41 elementen van goed lesgeven die in hoofdstuk 2 worden beschreven. Als een leraar specifieke elementen van goed lesgeven heeft gekozen als onderwerp voor verbetering (zie hoofdstuk 3), zoekt hij de strategieën die gerelateerd zijn aan die doelen (zie hoofdstuk 4). Om dit mogelijk te maken, geeft het compendium een complete, maar beknopte beschrijving van meerdere strategieën en houdingen voor elk van de 41 elementen van goed lesgeven. Zonder andere boeken of bronnen te moeten raadplegen, kan de leraar in het compendium snel de methode opzoeken die hem helpt bij oefening en verbetering.

Hoe u als leidinggevende in 3 trainingsbijeenkomsten uw professionals nog beter leert onderwijzen en zo uw leerlingen nog betere kansen biedt?

In 3 bijeenkomsten naar een reflectief klimaat op uw school:

- U maakt kennis met theorieën en research over reflectie
- U leert de ontwikkeling van de professionals in uw team te koppelen aan reflectieve manieren van lesgeven.
- U leert hoe u de reflectieve vaardigheden kunt inzetten binnen uw school
- U ontwikkelt zelf een reflectieve houding.

Meer weten?

[Download het aanbod](#)

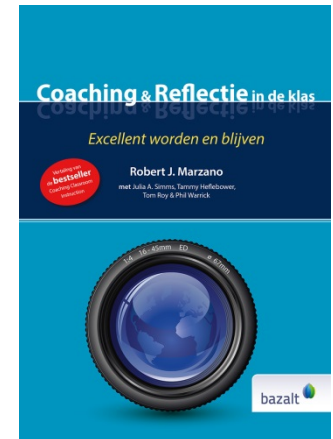
De uitgave bestellen?

U kunt de uitgave [Coaching en Reflectie in de klas bestellen](#) in de webwinkel van Bazalt.

Vanaf €20,- gratis verzending - anders €1,99

Bestellen vanuit België?

Abimo is onze distributeur in Vlaanderen. www.abimo.net



In de praktijk aan de slag? Wij kunnen u daarbij helpen!

De Bazalt Academie biedt opleidingen voor onderwijsprofessionals die direct aan de slag willen met nieuw opgedane kennis en inzichten: www.marzanoresearch.nl

Uiteraard verzorgen wij ook trainingen, coaching en implementatietrajecten op maat!

Meer informatie: info@bazalt.nl.

*Wilt u meer previews ontvangen meldt u dan aan voor de wekelijkse e-mailing.
[aanmelden](#)*