

Coaching & Reflectie in de klas

Excellent worden en blijven

Vertaling van
de **bestseller**
Coaching Classroom
Instruction

Robert J. Marzano

met Julia A. Simms, Tammy Heflebower,
Tom Roy & Phil Warrick



bazalt 

Inhoud

Digitaal supplement en het gebruik van het boek	6
Voorwoord	7
De auteurs	8
1 Research en theorie	11
1.1 Geschiedenis van het coachen	12
1.2 Klinische supervisie als basis voor het coachen van leraren	13
1.3 Research naar de voordelen van coachen	14
1.3.1 Prestaties van leerlingen	15
1.3.2 Kennis en vaardigheid van de leraar	16
1.4 Onderdelen van coaching	16
1.5 Argumenten voor het non-evaluatieve karakter van coaching	17
1.6 Vereisten voor effectief coachen	18
1.6.1 Vertrouwen	18
1.6.2 Feedback	19
1.6.3 Keuzevrijheid	20
1.7 Coachingsmodellen	20
1.7.1 Cognitieve Coaching	20
1.7.2 Big Four-model	21
1.7.3 Inner Game-coaching	22
1.7.4 GROW-model	22
1.7.5 Coaching Continuum-Model	23
1.7.6 Teamcoaching	24
1.8 Coachen-op-afstand	24
1.8.1 Real-timefeedback	24
1.8.2 BIE-technologie	25
1.9 Vertalen van onderzoek en theorie naar de praktijk	25
2 Een basis voor coachen	27
2.1 Een model voor effectief lesgeven bepalen	28
2.2 Een schaal gebruiken voor het meten van de progressie van de leraar	31
2.3 Een zelfevaluatie uitvoeren	31
2.3.1 Een profiel invullen	31
2.3.2 Ontwikkeldoelen kiezen	36
2.3.3 De keuzes van de leraar controleren	36
2.3.4 Ontwikkeldoelen opschrijven	36
2.4 Het coachingsperspectief	37
2.4.1 Van 'wordt niet gebruikt (0)' naar 'beginnend (1)'	37
2.4.2 Van 'beginnend (1)' naar 'in ontwikkeling (2)'	40
2.4.3 Van 'in ontwikkeling (2)' naar 'goed toegepast (3)'	40
2.4.4 Van 'goed toegepast (3)' naar 'innoverend (4)'	41
2.5 Samenvatting	43
2.6 Begripsvragen	43

3 Van 'wordt niet gebruikt (0)' naar 'beginnend (1)'	45
3.1 Routineonderdelen	46
3.1.1 Hoe stel ik leerdoelen vast en communiceer ik deze, houd ik vorderingen van leerlingen bij en vier ik successen?	47
3.1.2 Hoe stel ik regels & routines op en handhaaf ik deze?	48
3.2 Inhoudspecifieke lesonderdelen	49
3.2.1 Hoe laat ik leerlingen effectief omgaan met nieuwe kennis?	49
3.2.2 Hoe laat ik leerlingen oefenen en hun begrip van nieuwe kennis verdiepen?	52
3.2.3 Hoe laat ik leerlingen hypothesen opstellen over nieuwe kennis en deze toetsen?	54
3.3 Activiteiten ter plekke	55
3.3.1 Hoe krijg ik betrokken leerlingen?	55
3.3.2 Hoe herken en erken ik de naleving en het gebrek aan naleving van regels & routines?	58
3.3.3 Hoe bouw en onderhoud ik een goede relatie met leerlingen?	58
3.3.4 Hoe communiceer ik hoge verwachtingen voor alle leerlingen?	60
3.4 Samenvatting	61
3.5 Begripsvragen	61

4 Van 'beginnend (1)' naar 'in ontwikkeling (2)' en van 'in ontwikkeling (2)' naar 'goed toegepast (3)'	63
4.1 Coachen is niet per se een lineair proces	64
4.2 Routineonderdelen	66
4.2.1 Hoe stel ik leerdoelen vast en communiceer ik deze, houd ik vorderingen van leerlingen bij en vier ik successen?	66
4.2.2 Hoe stel ik regels & routines in de klas op en handhaaf ik deze?	70
4.3 Inhoudspecifieke lesonderdelen	76
4.3.1 Hoe laat ik leerlingen effectief omgaan met nieuwe kennis?	76
4.3.2 Hoe laat ik leerlingen oefenen en hun begrip van nieuwe kennis verdiepen?	89
4.3.3 Hoe laat ik leerlingen hypothesen opstellen over nieuwe kennis en deze toetsen?	103
4.4 Activiteiten ter plekke	110
4.4.1 Hoe krijg ik betrokken leerlingen?	110
4.4.2 Hoe herken en erken ik de naleving en het gebrek aan naleving van regels & routines?	125
4.4.3 Hoe bouw en onderhoud ik een goede relatie met leerlingen?	130
4.4.4 Hoe communiceer ik hoge verwachtingen voor alle leerlingen?	138
4.5 Samenvatting	143
4.6 Begripsvragen	143

5 Van 'goed toegepast (3)' naar 'innoverend (4)'	145
5.1 Verschillende strategieën samenvoegen tot een macrostrategie	146
5.2 Een strategie aanpassen aan de situatie en de individuele behoefte van een leerling	147
5.3 Routineonderdelen	148
5.3.1 Hoe stel ik leerdoelen vast en communiceer ik deze, houd ik vorderingen van leerlingen bij en vier ik successen?	148
5.3.2 Hoe stel ik regels & routines op en handhaaf ik deze?	151
5.4 Inhoudspecifieke lesonderdelen	156
5.4.1 Hoe laat ik leerlingen effectief omgaan met nieuwe kennis?	156
5.4.2 Hoe laat ik leerlingen oefenen en hun begrip van nieuwe kennis verdiepen?	165
5.4.3 Hoe laat ik leerlingen hypothesen opstellen over nieuwe kennis en deze toetsen?	174

5.5 Activiteiten ter plekke	179
5.5.1 Hoe krijg ik betrokken leerlingen?	179
5.5.2 Hoe herken en erken ik de naleving en het gebrek aan naleving van regels & routines?	190
5.5.3 Hoe bouw en onderhoud ik een goede relatie met leerlingen?	194
5.5.4 Hoe communiceer ik hoge verwachtingen voor alle leerlingen?	200
5.6 Samenvatting	205
5.7 Begripsvragen	205

6 Aspecten van coachen **207**

6.1 Coachingssystemen	208
6.1.1 Richtlijnen voor coaching	209
6.2 Gedifferentieerd coachen	210
6.2.1 Coach-leraargesprekken	210
6.2.2 Ervaringsniveau	211
6.2.3 Bereidheid tot veranderen	211
6.3 Coachingsgedrag	213
6.3.1 Modeling	213
6.3.2 Feedback	213
6.3.3 Vertrouwen	214
6.4 Virtueel coachen	215
6.4.1 Het proces	215
6.4.2 Real-time feedback	216
6.5 Samenvatting	216
6.6 Begripsvragen	216

Appendix **217**

Antwoorden hoofdstuk 2	218
Antwoorden hoofdstuk 3	219
Antwoorden hoofdstuk 4	219
Antwoorden hoofdstuk 5	219
Antwoorden hoofdstuk 6	220

Literatuur **221**

Voorwoord

Coaching & Reflectie in de klas is een vertaling van een van de belangrijke boeken van Robert Marzano en zijn medewerkers. Bazalt heeft al jaren een hechte samenwerking met Marzano en het Marzano Research Laboratorium (MRL). We zijn de vaste partner voor Nederlandstalige uitgaven en onze trainers zijn opgeleid en gecertificeerd door MRL. Daardoor zijn we in staat in Nederland met scholen en schoolbesturen te werken aan het realiseren van verbeteringen op basis van de research en aanbevelingen van Marzano.

Veel strategieën die in dit boek worden behandeld, zijn ook in andere boeken aan de orde geweest, zoals in *Wat werkt op school* (Marzano, 2007), *Wat werkt in de klas* (Marzano, Pickering & Pollock, 2008), *Wat werkt: Pedagogisch handelen en klassenmanagement* (Marzano, Marzano & Pickering, 2010) en *De Kunst en Wetenschap van het Lesgeven* (Marzano, 2011). Deze boeken hebben een hoofdstuk of een deel daarvan aan een bepaalde strategie gewijd, maar in *Coaching & Reflectie in de klas* worden ze aangevuld met observatielijsten, beoordelingsformulieren en coachingstips.

Coaching is alom aanwezig in onze maatschappij. Dat is vooral zichtbaar in de sport, maar ook op zakelijk gebied en in de psychologie. In het onderwijs wordt coaching steeds populairder als methode om leraren te helpen hun kennis en vaardigheden te vergroten. De onderwijscoach kan een aantal rollen vervullen voor verschillende taken, maar het hoofddoel blijft het vergroten van de effectiviteit van de leraar. Daartoe moeten coaches leraren helpen bij het bepalen waar groei mogelijk is, welke methoden ze daarbij kunnen gebruiken en hoe ze gebruik kunnen maken van feedback. Naast een beschrijving van het proces van coachen, laat *Coaching & Reflectie in de klas* ook specifieke onderdelen zien van effectief lesgeven en beschrijft het hoe coaches leraren kunnen helpen die onderdelen te introduceren en toe te passen.

We beginnen met een kort, maar diepgaand hoofdstuk dat het onderzoek en de theorie van coaching bespreekt. Hoewel de verleiding groot kan zijn om direct door te bladeren naar de hoofdstukken met aanbevelingen voor in de klas, raden wij ten zeerste aan om dit deel goed te lezen, omdat het de basis is voor het hele boek. De belangrijkste doelstelling van *Coaching & Reflectie in de klas* en andere boeken van Marzano is, om de meest waardevolle onderwijsmethoden aan te bieden, die gebaseerd zijn op de best mogelijke research en theorie.

Onderzoek en theorie kunnen alleen een min of meer algemene richting aangeven voor het werken in de klas. *Coaching & Reflectie in de klas* gaat een stapje verder en vertaalt het onderzoek in toepassing voor coaching op school. In het bijzonder behandelt dit boek hoe coaches leraren kunnen helpen bij het verbeteren van hun kennis en vaardigheden met 280 strategieën die verbonden zijn aan de 41 elementen van effectief lesgeven. We geven handvatten voor een coach om specifieke onderdelen te kunnen aanwijzen in de aanwezige kennis en vaardigheid en daarop nuttige feedback te kunnen geven.

Coaching & Reflectie in de klas is het tweelingboek van *De Reflectieve Leraar*. Daarin wordt het verbeteren van leraarvaardigheden beschreven vanuit het perspectief van de leraar. In het voorliggende boek gebeurt dat vanuit het perspectief van de leidinggevende/coach.

Dook Kopmels
Manager Bazalt Educatieve Uitgaven



Een basis voor coachen



Het werkt het beste als coach en leraar aan het begin van de samenwerking afspraken maken en voorwaarden bepalen. Die afspraken bevatten gezamenlijke opvattingen over wat goed lesgeven is, hoe de vorderingen van de leraar worden gemeten, de evaluatie van het huidige niveau van de prestaties en over het vaststellen van de ontwikkeldoelen van de leraar. Daarbij kan de coach uitleggen wat hij of zij zal doen om de leraar te helpen bij het gaan van de plek waar die nu staat naar de plek waar hij of zij uiteindelijk wil zijn. In dit hoofdstuk bespreken we vier zaken die volgens ons van belang zijn voor een effectieve coachingsrelatie: (1) bepaal een model voor effectief lesgeven, (2) gebruik een schaalverdeling om de vorderingen te meten, (3) voer een zelfevaluatie uit en (4) bepaal het perspectief van het coachen.

2.1 Een model voor effectief lesgeven bepalen

De eerste stap voor het ontwikkelen van een effectieve relatie tussen coach en leraar is het bepalen van de precieze lesmethoden en handelingen waarop het coachingstraject zich zal richten. Natuurlijk vraagt dit om een model van een effectieve praktijk in de klas. In dit boek gebruiken we een model dat is beschreven in *De Kunst & Wetenschap van het lesgeven* (Marzano, 2011) en verder uitgewerkt in een aantal boeken, waaronder *De Reflectieve Leraar* (Marzano, 2013). Het model zet 41 elementen (verdeeld in categorieën van lesonderdelen met specifieke ontwerp vragen) neer, die het werk in de klas beschrijven.

Tabel 2.1 De 41 elementen uit het model van 'De kunst en wetenschap van het lesgeven'

Routineonderdelen
<i>Ontwerp vraag: Hoe stel ik leerdoelen vast en communiceer ik deze, houd ik vorderingen van leerlingen bij en vier ik successen?</i>
Element 1: Duidelijke leerdoelen geven met beoordelingsschalen om deze doelen te meten. Element 2: De vorderingen van leerlingen in kaart brengen. Element 3: Successen vieren.
<i>Ontwerp vraag: Hoe stel ik regels & routines op en handhaaf ik deze?</i>
Element 4: Regels & routines opstellen en handhaven. Element 5: De fysieke inrichting van het lokaal organiseren.
Inhoudspecifieke lesonderdelen
<i>Ontwerp vraag: Hoe laat ik leerlingen effectief omgaan met nieuwe kennis?</i>
Element 6: Essentiële leerstofbeleving vaststellen. Element 7: Activiteiten zodanig organiseren dat leerlingen nieuwe leerstof actief kunnen verwerken. Element 8: Vooruitblikken op nieuwe leerstof. Element 9: Het onderwerp in hapklare brokken verdelen. Element 10: Leerlingen helpen bij het verwerken van nieuwe informatie. Element 11: Leerlingen helpen bij het maken van bewerkingen met nieuwe informatie. Element 12: Leerlingen helpen bij het vastleggen en presenteren van kennis. Element 13: Leerlingen helpen bij het reflecteren op hun leren.
<i>Ontwerp vraag: Hoe laat ik leerlingen oefenen en hun begrip van nieuwe kennis verdiepen?</i>
Element 14: Leerstof herhalen. Element 15: Leerlingen hun kennis laten oefenen en verdiepen. Element 16: Huiswerk gebruiken. Element 17: Leerlingen helpen bij het onderzoeken van overeenkomsten en verschillen. Element 18: Leerlingen helpen bij het zoeken naar denkfouten. Element 19: Leerlingen helpen bij het oefenen van vaardigheden, strategieën en processen. Element 20: Leerlingen helpen bij het herzien van kennis.

<i>Ontwerpvraag: Hoe laat ik leerlingen hypotheses opstellen over nieuwe kennis en deze toetsen?</i>
Element 21: Leerlingen leren omgaan met cognitief complexe taken. Element 22: Leerlingen betrekken bij cognitief complexe taken waarbij ze hypotheses opstellen en die toetsen. Element 23: Bronnen verschaffen en zorgen voor begeleiding.
Activiteiten ter plekke
<i>Ontwerpvraag: Hoe krijg ik betrokken leerlingen?</i>
Element 24: Signaleren en reageren als leerlingen niet betrokken zijn. Element 25: Leerstofgerichte spellen gebruiken. Element 26: Het tempo van vraag en antwoord in de gaten te houden. Element 27: Werken met lichaamsbeweging. Element 28: Zorgen voor een dynamisch tempo. Element 29: Passie en enthousiasme tonen. Element 30: Milde meningsverschillen gebruiken. Element 31: Leerlingen over zichzelf laten praten. Element 32: Opmerkelijke of intrigerende informatie presenteren.
<i>Ontwerpvraag: Hoe herken en erken ik de naleving en het gebrek aan naleving van regels & routines?</i>
Element 33: Alertheid laten zien. Element 34: Consequenties verbinden aan het ontbreken van respect voor regels & routines. Element 35: Naleven van regels & routines erkennen.
<i>Ontwerpvraag: Hoe bouw en onderhoud ik een goede relatie met leerlingen?</i>
Element 36: Inzicht krijgen in de interesses en achtergronden van leerlingen. Element 37: Leerlingen verbaal en non-verbaal tonen dat ik om hen geef. Element 38: Objectiviteit en controle laten zien.
<i>Ontwerpvraag: Hoe communiceer ik hoge verwachtingen voor alle leerlingen?</i>
Element 39: Waardering en respect tonen voor leerlingen voor wie lage verwachtingen gelden. Element 40: Vragen stellen aan leerlingen voor wie lage verwachtingen gelden. Element 41: Reageren op onjuiste antwoorden van leerlingen voor wie lage verwachtingen gelden.

Zoals in tabel 2.1 is aangegeven zijn de 41 elementen ingedeeld in 3 categorieën die we lesonderdelen noemen. Bij elk lesonderdeel zijn de elementen verder verdeeld onder specifieke ontwerpvragen. (Voor gedetailleerde informatie over de lesonderdelen en de daarbij behorende ontwerpvragen, zie Marzano (2013).) Kort samengevat geven de drie lesonderdelen (routineonderdelen, inhoudspecifieke lesonderdelen en activiteiten ter plekke) verschillende procedures weer die zich in de klas kunnen voordoen.

- *Routineonderdelen* zijn er dagelijks, of in ieder geval regelmatig. Zoals de twee ontwerpvragen in dit deel aangeven, worden elementen die verbonden zijn met het vaststellen en weergeven van leerdoelen, het volgen van de vorderingen van leerlingen, het vieren van successen, evenals het vaststellen en handhaven van regels & procedures, gezien als routineonderdelen.
- *Inhoudspecifieke lesonderdelen* hebben betrekking op de manier waarop leerlingen in de klas met de leerstof omgaan. Drie ontwerpvragen ordenen de elementen in dit lesonderdeel. Elementen die leerlingen helpen om effectief te werken met nieuwe kennis, met het oefenen en het verder verdiepen van hun begrip van nieuwe kennis en met het ontwikkelen en testen van hypotheses over de nieuwe kennis, worden gezien als lesonderdelen over de inhoud.
- *Activiteiten ter plekke* worden naar behoefte gebruikt. Ze zijn geordend in vier ontwerpvragen. De leraar moet in staat zijn in te schatten wanneer 'activiteiten ter plekke' dienen te worden toegepast en moet deze ook direct invoeren. Deze categorie behandelt strategieën en gedrag in de klas die leraren helpen om leerlingen te motiveren, zien of er wel of geen respect is voor de regels & routines, aangaan en onderhouden van een effectieve relatie met de leerlingen en laten merken dat er hoge verwachtingen zijn voor alle leerlingen.

Figuur 2.1 toont hoe de drie lesonderdelen en de negen ontwerp vragen met elkaar in verband staan.



Figuur 2.1 Lesonderdelen en ontwerp vragen in samenhang

Figuur 2.1 laat zien dat het lesonderdeel 'activiteiten ter plekke' de context vormt voor het leren. Om die context te creëren moet de leraar over de vier ontwerp vragen, zoals weergegeven in de rand van de figuur, nadenken. Zoals eerder is gesteld, vragen het motiveren van leerlingen, het herkennen en zien of regels & routines worden nageleefd, het aangaan en onderhouden van een effectieve relatie met leerlingen en het communiceren van hoge verwachtingen voor alle leerlingen acties op het moment dat de leraar ziet dat ze nodig zijn. Als een leraar bijvoorbeeld ziet dat een leerling zich niet houdt aan een regel of routine in de les, kan hij of zij oogcontact maken met die leerling en met een gebaar of signaalwoord helpen hem weer bij de les te krijgen. De leraar zal die specifieke acties niet van tevoren hebben gepland, maar hij of zij kan ze toepassen op het moment dat het nodig is.

De overige lesonderdelen – routineonderdelen en inhoudspecifieke lesonderdelen – werken binnen de context die door de activiteiten ter plekke zijn ontstaan. In figuur 2.1 is duidelijk zichtbaar dat routineonderdelen vóór inhoudspecifieke lesonderdelen komen omdat ze nodig zijn voor het laten ontstaan van een ordelijke, voorspelbare omgeving waarin leerlingen het meest effectief kunnen leren. De leraar zorgt voor die voorspelbare omgeving door het gebruik van elementen van de twee ontwerp vragen voor routineonderdelen die in het bovenste gedeelte van figuur 2.1 staan: stel leerdoelen vast en communiceer die, volg de vorderingen van leerlingen, vier hun successen en bepaal en handhaaf regels & routines in de klas.

Ze verschillen van activiteiten ter plekke omdat de leraar ze zich van tevoren heeft voorgenomen. Bij het beginnen van een nieuw lesblok kan de leraar bijvoorbeeld de leerdoelen voor dat blok aangeven en ze aan de leerlingen uitleggen. Hij of zij kan ook een systeem opzetten voor het volgen van de progressie en dat aan de leerlingen uitleggen. Hij of zij kan bepaalde dagen vaststellen voor het vieren van de successen en met de leerlingen regels & routines opstellen. Deze handelingen creëren een omgeving waarin de leerlingen weten wat van hen wordt verwacht en waar ze kunnen zien hoe goed ze aan de verwachtingen voldoen.

Tot slot behandelt de leraar de inhoud in een context die is ontstaan door activiteiten ter plekke en door routine-onderdelen. De drie inhoudspecifieke ontwerp vragen in figuur 2.1 tonen dat leerlingen in het algemeen op drie manieren met de inhoud omgaan: effectief omgaan met nieuwe kennis, oefenen en verdiepen van hun kennis en het opstellen en toetsen van hypothesen. Evenals bij de routine-onderdelen stelt de leraar zorgvuldig de activiteiten vast die de leerlingen laten omgaan met de inhoud op de drie manieren. Zo kan de leraar bijvoorbeeld in een les over lichtgolven nieuwe leerstof introduceren door de leerlingen gedeelten van een video te laten zien en die informatie

met hen te bespreken. De leraar kan vervolgens de leerlingen tekeningen of een andere uitbeelding laten maken die de belangrijke kenmerken van lichtgolven laten zien. Daarna kan de leraar de uitbeeldingen bespreken met de klas en een lijst opstellen van belangrijke eigenschappen van lichtgolven. Om de leerlingen te helpen met herhalen van wat ze hebben geleerd in een andere les, en hun kennis te verdiepen, kan de leraar de leerlingen vragen om uit te leggen hoe lichtgolven worden gereflecteerd, geabsorbeerd of geleid door objecten, en hen helpen bij hun uitleg. Tot slot kan de leraar in een derde les de leerlingen vragen om experimenten uit te voeren om bepaalde claims bevestigd of weerlegd te krijgen, zoals 'lichtgolven verplaatsen zich in rechte lijnen' of onderzoeken hoe lichtgolven in de praktijk worden gebruikt bij communicatiemodellen.

Samengevat behandelt het model van effectief lesgeven hier drie specifieke soorten van lesonderdelen: routineonderdelen, inhoudspecifieke lesonderdelen en activiteiten ter plekke. Ontwerp-vragen voor elk onderdeel laten de leraar de 41 elementen gebruiken om een context voor het leren te laten ontstaan waar leerlingen begrijpen wat van hen wordt verwacht en waar ze hun progressie kunnen meten op weg naar hun doelen als ze omgaan met nieuwe kennis, het oefenen en verdiepen van hun kennis en het opstellen en toetsen van hypothesen.

2.2 Een schaal gebruiken voor het meten van de progressie van de leraar

De schaal in tabel 2.2 kan worden gebruikt om de progressie van een leraar te meten en te spreken over elk van de 41 elementen.

Tabel 2.2 Algemene schaalindeling

4 Innoverend	3 Goed toegepast	2 In ontwikkeling	1 Beginnend	0 Wordt niet gebruikt
De leraar gebruikt verschillende methoden of handelingen die bij een element horen om een macrostrategie te ontwikkelen of om methoden aan te passen voor unieke behoeften en situaties van leerlingen.	De leraar gebruikt methoden of handelingen die horen bij een element en monitort hun effecten op de resultaten van leerlingen.	De leraar gebruikt methoden of handelingen die horen bij een element, maar hij of zij moet het nog bewust plannen en inzetten.	De leraar gebruikt methoden of handelingen die horen bij een element, maar doet dat incorrect of er ontbreken onderdelen.	De leraar heeft geen weet van methoden of handelingen die horen bij een element.

2.3 Een zelfevaluatie uitvoeren

Een van de eerste taken van de leraar in het coachingsproces (met de hulp en controle van de coach) is het uitvoeren van een zelfevaluatie over de 41 elementen van effectief lesgeven. Deze zelfevaluatie bestaat uit vier stappen: (1) een profiel invullen, (2) ontwikkeldoelen kiezen, (3) de keuzes van de leraar controleren en (4) ontwikkeldoelen opschrijven.

2.3.1 Een profiel invullen

Hoewel leraar en coach zich maar op enkele elementen zullen richten, is het wel nuttig voor de leraar om een compleet profiel aan te maken voor de stand van zaken voor alle 41 elementen die in tabel 2.1 staan. Deze zelfbeoordeling geeft een momentopname van de sterke en zwakke kanten van de leraar. De leraar moet zichzelf voor elk element beoordelen aan de hand van de vijf-puntenschaal (zie tabel 2.2). Tabel 2.3 laat zo'n zelfbeoordeling zien.

Tabel 2.3 Zelfbeoordeling van de leraar in zijn persoonlijke profiel

Routineonderdelen					
Ontwerpvraag: Hoe stel ik leerdoelen vast en communiceer ik deze, houd ik vorderingen van leerlingen bij en vier ik successen?					
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?					
Ontwerpvraag: Hoe stel ik regels & routines op en handhaaf ik deze?					
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?					
Inhoudspecifieke lesonderdelen					
Ontwerpvraag: Hoe laat ik leerlingen effectief omgaan met nieuwe kennis?					
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?					

Ontwerp vraag: Hoe laat ik leerlingen oefenen en hun begrip van nieuwe kennis verdiepen?

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?					

Ontwerp vraag: 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 hypothesen opstellen en die toetsen?					
23 Wat doe ik gewoonlijk om bronnen en begeleiding te verschaffen?					
Activiteiten ter plekke					
Ontwerp vraag: 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 te 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?					

Ontwerpvraag: Hoe herken en erken ik de naleving en het gebrek aan naleving van regels & routines?					
Element	4 Innoverend	3 Goed toegepast	2 In ontwik- keling	1 Beginnend	0 Wordt niet gebruikt
33 Wat doe ik gewoonlijk om alert- heid te laten zien?					
34 Wat doe ik gewoonlijk om con- sequenties te verbinden aan het ontbreken van respect voor regels & routines?					
35 Wat doe ik gewoonlijk om het naleven van regels & routines te erkennen?					
Ontwerpvraag: Hoe bouw en onderhoud ik een goede relatie met leerlingen?					
Element	4 Innoverend	3 Goed toegepast	2 In ontwik- keling	1 Beginnend	0 Wordt niet gebruikt
36 Wat doe ik gewoonlijk om in- zicht 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?					
Ontwerpvraag: Hoe communiceer ik hoge verwachtingen voor alle leerlingen?					
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 vra- gen 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 ver- wachtingen gelden?					

2.3.2 Ontwikkeldoelen kiezen

Na het invullen van een persoonlijk profiel kan de leraar de elementen benoemen waarvoor hij of zij een score van 'beginnend (1)' of 'wordt niet gebruikt (0)' heeft. De leraar moet een aantal van deze elementen als ontwikkeldoel kiezen. Wij raden aan om zichzelf een beperking van één element per drie maanden op te leggen. Als een leraar bijvoorbeeld ontwikkeldoelen stelt voor het gehele schooljaar, kan hij of zij drie elementen kiezen om aan te werken.

2.3.3 De keuzes van de leraar controleren

Als een leraar een bepaald ontwikkeldoel heeft gekozen om zich op te focussen, moet de coach die keuze controleren. De coach kan dat doen door de leraar te observeren tijdens een of meer lessen. Maar een beter inzicht wordt verkregen als coach en leraar samen naar video-opnamen van de leraar kijken. Bij het bestuderen van de video moeten de coach en de leraar kijken naar specifieke strategieën die de leraar correct en effectief toepast, naar strategieën die de leraar probeert te gebruiken maar dat niet correct doet of onvolledig, en naar strategieën die de leraar had moeten gebruiken maar dat naliet. Onderzoek heeft aangetoond dat leraren en coaches door meerdere keren te kijken naar dezelfde video-opname meer details zien en tot betere conclusies komen dan na een enkele keer kijken (Brophy, 2004; Calandra, Gurtvitch & Lund, 2008; Hennessy & Deane, 2009; Lundberg e. a. 2008; Van Es, 2009).

2.3.4 Ontwikkeldoelen opschrijven

Nadat de coach de keuze van de leraar heeft gecontroleerd, schrijft de leraar gedetailleerde ontwikkeldoelen op voor de elementen waaraan hij of zij wil werken. In zo'n ontwikkeldoel moet staan aan welk element de leraar werkt, welke doelen hij of zij nastreeft en een tijdspad voor het behalen van dat doel. Bijvoorbeeld: "Eind november wil ik mijn score voor het tonen van alertheid verhogen van 0 naar 3".

Als voorbeeld van hoe zo'n zelfevaluatie werkt, kijken we naar een leraar die zijn coach voor de eerste keer ontmoet. De coach bespreekt met hem het model van effectief lesgeven en licht toe wat de prestaties zijn voor elk van de 41 elementen op elk niveau. De leraar maakt zijn persoonlijke profiel aan tijdens deze bijeenkomst. Het invullen van dit profiel duurt niet lang; de meeste leraren doen het in een half uur. De coach vraagt de leraar ook een video-opname te maken van zichzelf tijdens enkele lessen en de opnamen de volgende keer mee te nemen.

Als leraar en coach elkaar weer ontmoeten, bespreken ze de zelfbeoordeling van de leraar in het persoonlijke profiel en de video-opnamen die zijn gemaakt. Als de coach grote verschillen ziet tussen de video en het persoonlijke profiel, bespreekt hij die met de leraar om hem te helpen een beter begrip te krijgen van wat de prestaties op de verschillende niveaus van de schaal zijn. De coach en de leraar werken vervolgens haar ontwikkeldoelen uit.

Tijdens hun eerste ontmoeting van het jaar heeft David met zijn coach Michael het model van effectief lesgeven besproken en heeft hij het formulier voor zelfevaluatie ingevuld. Na die ontmoeting heeft David zijn profiel uitgewerkt en video-opnamen gemaakt van enkele lessen die hij heeft gegeven. Vandaag bekijken David en Michael de video om te zien of het overeenkomt met de beoordeling in het persoonlijke profiel.

Na het bestuderen van verschillende opnamen zegt David dat hij graag zou werken aan het reageren op onjuiste antwoorden van leerlingen voor wie lage verwachtingen gelden, een element uit het lesonderdeel 'activiteiten ter plekke'. Hij heeft ook besloten om te werken aan een inhoudspecifiek element: *het opdelen van het onderwerp in hapklare brokken*.

"Is er een element uit de categorie routineonderdelen in de opgenomen lessen waaraan je zou willen werken?" vraagt Michael.

"Nou," zegt David, "ik zou wel beter willen zijn in het vieren van de successen van mijn leerlingen. Ik wil ervoor zorgen dat iedereen iets te vieren heeft, maar soms heb ik het idee dat ik lukraak complimentjes aan iemand geef, zodra ik eraan denk."

"Hm," zegt Michael. "Denk hier eens aan: je profiel vertelt ons dat je nu geen strategieën gebruikt die de vorderingen van leerlingen volgen of hun successen vieren. Je zou kunnen overwegen om eerst aan het volgen van progressie te werken voor je gaat werken aan het vieren van successen, omdat je dan precies weet wat de vorderingen van je leerlingen zijn en welke successen ze hebben behaald."

David besluit als derde ontwikkeldoel van dit jaar te werken aan het volgen van de vorderingen van leerlingen. Hij en Michael sluiten de sessie af na het bepalen van het doel waaraan in een trimester wordt gewerkt en door het formuleren van drie specifieke ontwikkeldoelen:

- Eind november zal ik mijn score voor het volgen van de vorderingen van leerlingen hebben verhoogd van 0 naar 3.
- Eind februari zal ik mijn score voor opdelen van het onderwerp in hapklare brokken hebben verhoogd van 0 naar 3.
- Eind mei zal ik mijn score voor reageren op onjuiste antwoorden van kinderen voor wie lage verwachtingen gelden, hebben verhoogd van 1 naar 3.

2.4 Het coachingsperspectief

Voor een leraar is het belangrijk om een ontwikkeldoel te hebben dat verbonden is aan specifieke elementen in het model, maar voor een coach is het even belangrijk om te zien hoe een leraar ondersteund moet worden om van het ene niveau naar het andere te geraken.

2.4.1 Van 'wordt niet gebruikt (0)' naar 'beginnend (1)'

Voor een leraar betekent de overgang van 'wordt niet gebruikt (0)' naar 'beginnend (1)' dat hij kennis moet nemen van research, theorie en strategieën die horen bij het element van het ontwikkeldoel en een of meer strategieën daarvoor moet uitproberen. We nemen als voorbeeld een leraar die werkt aan element 1: *het geven van duidelijke leerdoelen met beoordelingsschalen*. De coach herinnert de leraar eraan dat het element een belangrijk onderdeel is van het vaststellen en communiceren van leerdoelen, het bijhouden van de vorderingen van een leerling en het vieren van succes (de ontwerp vraag die bij element 1 hoort). Volledigheidshalve: dit zijn routineonderdelen. De coach bespreekt dan met de leraar de research en theorie die bij element 1 horen:

- Uit onderzoek blijkt dat het stellen van doelen 16 - 41 percentiel winst in leerprestaties oplevert (Lipsey & Wilson, 1993; Walberg, 1999; Wise & Okey, 1983).
- Methoden met doelstellingen zijn het meest effectief als ze worden gebruikt op een specifieke manier op een bepaalde tijd (bijv. aan het begin van een lesblok) (Marzano, 2007).
- Het is van belang om aan leerdoelen een beoordelingsschaal te koppelen die verschillende niveaus van prestaties definieert (Marzano, 2006).

Naast de research en de theorie van een element moet een leraar ook de methoden voor in de klas kennen. De coach kan de leraar daarbij op twee manieren helpen: (1) met de methoden die in dit boek zijn verzameld of (2) met een door coach en leraar opgestelde lijst van methoden. Hoofdstuk 3 geeft een aantal methoden voor elk van de 41 elementen. De volgende methoden zijn bijvoorbeeld verzameld voor element 1: *het geven van duidelijke leerdoelen met beoordelingsschalen*:

- Leerdoelen helder omschrijven en ervoor zorgen dat ze niet worden verward met activiteiten of opdrachten.
- Beoordelingsschalen voor leerdoelen maken.
- Leerlingvriendelijke beoordelingsschalen.
- Individuele leerdoelen voor leerlingen.

Voor elke methode die in hoofdstuk 3 wordt uitgewerkt, vertellen we wat de leraar moet doen om de strategieën uit te voeren (hoofdstuk 4), wat de gewenste reacties van de leerlingen zijn op de strategieën (hoofdstuk 4) en hoe de strategieën kunnen worden aangepast voor begaafde of juist minder begaafde leerlingen (hoofdstuk 5).

Voor een nadere uitleg van alle strategieën die in dit boek worden genoemd, verwijzen wij naar het compendium van *De reflectieve leraar* (Marzano, 2013). Dit compendium is een naslagwerk dat elke methode voldoende gedetailleerd beschrijft om die onmiddellijk te kunnen gebruiken. Tabel 2.4 toont bijvoorbeeld de strategieën die in het compendium staan voor element 10: *het helpen van leerlingen bij het verwerken van nieuwe informatie*.

Tabel 2.4 Strategieën voor het helpen van leerlingen bij het verwerken van nieuwe informatie

Perspectieven analyseren (Marzano, 1992)	De leraar vraagt de leerlingen om nieuwe kennis van verschillende kanten te bekijken door het analyseren van perspectieven. De strategie omvat vijf stappen, elk met een bijbehorende vraag: 1. Bepaal jouw standpunt voor een controversieel onderwerp - Wat geloof ik ervan? 2. Ontleed de redenering achter jouw standpunt - Waarom geloof ik dat? 3. Zoek een tegengesteld standpunt - Wat is een andere manier om ernaar te kijken? 4. Beschrijf de redenering achter het tegengestelde standpunt - Waarom kan iemand anders een andere mening hebben? 5. Als je klaar bent, vat dan samen wat je hebt geleerd - Wat heb ik geleerd?
Denkhoeden (De Bono, 1999)	De leraar vraagt de leerlingen om nieuwe informatie te verwerken terwijl ze doen alsof ze een van de volgende zes verschillend gekleurde hoeden dragen. De leerlingen kijken, afhankelijk van de gekozen hoed, op een iets andere manier naar de nieuwe informatie: • Witte hoed (neutraal en objectief perspectief) - Als leerlingen een witte hoed dragen, onderzoeken ze de gegevens en cijfers van de nieuwe informatie zonder conclusies te trekken of ze te interpreteren. • Rode hoed (emotioneel perspectief) - Als leerlingen een rode hoed dragen, vertellen ze wat ze voelen bij de nieuwe informatie, maar ze moeten nog niet oordelen over het onderwerp of hun gevoelens. • Zwarte hoed (voorzichtig en zorgvuldig perspectief) - Als leerlingen een zwarte hoed dragen, kijken ze naar zwakheden of risico's die uit de nieuwe informatie voortvloeien. • Gele hoed (optimistisch perspectief) - Als leerlingen een gele hoed dragen, kijken ze naar positieve en waardevolle aspecten van de nieuwe informatie. • Groene hoed (creatief perspectief) - Als leerlingen een groene hoed dragen, gebruiken ze de nieuwe kennis om nieuwe ideeën of verrassende oplossingen te vinden voor problemen die voortkomen uit de nieuwe informatie. • Blauwe hoed (organisatorisch perspectief) - Als leerlingen een blauwe hoed dragen, reflecteren ze op hun eigen denkproces en bepalen ze welke perspectieven ze willen innemen (anders gezegd, welke hoeden ze willen dragen) als ze met de nieuwe informatie omgaan.

Samenwerking	De leraar vraagt de leerlingen om in kleine groepjes de zojuist gegeven stof samen te vatten, vragen te stellen ter verduidelijking of om voorspellingen te doen over de komende onderwerpen. Nadat de leerlingen in kleine groepjes hebben mogen praten, kan de leraar een klassengesprek beginnen over hun samenvattingen, vragen en voorspellingen.
Coöperatief leren, de legpuzzel	Na het vaststellen van een specifiek aantal belangrijke delen van de stof (bijvoorbeeld vijf oorzaken voor het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog) vraagt de leraar de leerlingen om groepjes van hetzelfde aantal te vormen (<i>"Maak nu groepjes van vijf"</i>). Elke leerling in een groepje krijgt van de leraar een onderwerp toebedeeld waarin hij de expert zal worden. In dit voorbeeld zou elke leerling een van de vijf oorzaken voor de Eerste Wereldoorlog moeten bestuderen. Als de leerlingen elk hun onderwerp hebben gekregen, gaan de groepen aan de slag en komen ze per onderwerp bij elkaar om daar onderzoek naar te doen, hun bevindingen te delen en om elkaar en de leraar vragen te stellen. In ons voorbeeld komen de leerlingen die oorzaak 1 bestuderen bij elkaar, de leerlingen die oorzaak 2 bestuderen komen bij elkaar, enzovoorts. Nadat elke leerling in een onderwerp expert is geworden, komen de oorspronkelijke groepen weer bijeen en iedereen presenteert zijn expertkennis aan de andere leden van de groep. De groepsleden kunnen een expert of de leraar vragen stellen als ze nieuwe informatie leren.
Wederkerig lesgeven	Kleine groepjes leerlingen gebruiken deze strategie om nieuwe informatie te verwerken. In elk groepje wordt een leerling aangewezen als gespreksleider. Voor de leraar een nieuw deel van de informatie geeft, doen de groepsleden voorspellingen over de inhoud. Nadat de leraar die informatie heeft gegeven, legt de gespreksleider de groep vragen voor over de gepresenteerde inhoud en de groep bespreekt elke vraag. Vervolgens vat een van de leden van de groep (niet de gespreksleider) de tot dan gepresenteerde informatie samen en de groep doet vervolgens voorspellingen over het volgende deel van de informatie. De cyclus begint daarna opnieuw. De rol van gespreksleider moet van leerling tot leerling rouleren om iedereen de kans te geven vragen te produceren over de inhoud en het leiden van een groepsgeprek te oefenen.
Concept-verwerving	De leraar vraagt leerlingen van een concept voorbeelden en tegenstellingen te vinden en ze te vergelijken. Voorbeelden van een concept bevatten duidelijk de eigenschappen van het concept, terwijl de tegenstellingen die juist niet hebben. De leraar kan ook een aantal items presenteren, waarbij elk item wordt bestempeld als een voorbeeld of juist als een tegenstelling van een 'mysterieconcept'. De leerlingen moeten het mysterie ontsluiten aan de hand van de voorbeelden en tegenstellingen. Technische aanwijzingen • Gebruik internet (bijvoorbeeld www.google.com/earth/) en tools van een interactief whiteboard (zoals reken-, teken- of markeerprogramma's) om leerlingen te helpen de informatie interactief te verwerken. • Stuur vragen over nieuwe onderwerpen via e-mail of WhatsApp naar leerlingen. Stel vragen voor de klas op een digibord of gebruik een beamer. Laat de leerlingen ze eerst in groepjes bespreken en vraag dan hun gedachten aan het digibord toe te vertrouwen of op een daarvoor geschikte internetsite. Ook kunnen de leerlingen korte audio- of videob berichten plaatsen op de website van school, een blog of wiki. • Neem de les over een nieuw onderwerp op en zet die online. Vraag de leerlingen om de opname te beluisteren of te bekijken voor de les begint (bijvoorbeeld als huiswerk) en gebruik de lestijd om de nieuwe informatie te verwerken. • Werk samen in en buiten de school om elektronisch de bronnen op te slaan van onderwerpen die elk jaar opnieuw worden onderwezen. Deze data kunnen ook specifieke verwerkingsactiviteiten of -vragen bevatten voor discussies van leerlingen.

Tabel 2.4 geeft een korte beschrijving van zes methoden om leerlingen te helpen bij het verwerken van nieuwe informatie: perspectieven analyseren, denkhoeden, samenwerking, coöperatief leren/legpuzzel, wederkerig lesgeven en conceptverwerving. Het compendium van *De Reflectieve Leraar* (Marzano, 2013) beschrijft 280 specifieke strategieën, geordend volgens de 41 elementen van *De Kunst en Wetenschap van het Lesgeven* (Marzano, 2011).

Als alternatief kunnen een coach en een leraar ook hun eigen methoden ontwikkelen die bij het element van het ontwikkeldoel van de leraar aansluiten. Ze beginnen daarmee door te brainstormen over methoden die ze al kennen voor het betrokken element. Ze onderzoeken ook andere methoden die kunnen worden gebruikt. Van elke strategie die ze willen gebruiken, bepalen ze welke acties die van de leraar vraagt voor een juiste uitvoering, wat de reactie van de leerlingen zou moeten zijn en hoe de methode aangepast kan worden voor leerlingen die bovengemiddeld zijn of die problemen hebben.

Ongeacht of coach en leraar de methoden uit dit boek gebruiken of deze zelf ontwikkelen, moet de coach er wel voor zorgen dat de leraar zich ervan bewust is dat er meer methoden zijn voor het element van zijn of haar ontwikkeldoel. De leraar kan daardoor kiezen met welke methode hij of zij wil beginnen. De hier eerder beschreven leraar kan bijvoorbeeld de methode van *individuele leerdoelen voor leerlingen* selecteren om mee te werken.

Als een bepaalde strategie is gekozen, moet de coach ervoor zorgen dat de leraar begrijpt welke acties nodig zijn om de methode goed uit te voeren zodat hij of zij de strategie in de klas kan proberen toe te passen. De acties van de leraar voor elke strategie in dit boek zijn bij elkaar gezet in hoofdstuk 4. Als een leraar de research, theorie en strategieën voor een element begrijpt en een bepaalde strategie heeft uitgekozen en geprobeerd, is hij of zij op het niveau 'beginnend (1)' beland.

2.4.2 Van 'beginnend (1)' naar 'in ontwikkeling (2)'

Om van 'beginnend (1)' tot 'in ontwikkeling (2)' te komen moet een leraar de methoden die bij het ontwikkeldoel van het gekozen element horen correct uitvoeren. Als de leraar zich bijvoorbeeld richt op element 1: *duidelijke leerdoelen en beoordelingsschalen verschaffen*, en de methode heeft gekozen van individuele leerdoelen voor leerlingen, kan hij of zij werken aan de volgende acties voor die methode. De leraar:

- stelt vast wat van de leerlingen de persoonlijke interesses zijn die verband houden met het leerdoel;
- helpt de leerlingen bij het formuleren en opschrijven van hun persoonlijke leerdoelen;
- volgt de vorderingen van de leerlingen voor hun individuele leerdoel.

De coach kan de leraar helpen bij het vaststellen en corrigeren van fouten en wat nagelaten is bij ondernomen acties. Observaties en video-opnamen zijn voor dit doel nuttig. Als een leraar alle acties voor de strategieën correct toepast, heeft hij of zij het niveau 'in ontwikkeling (2)' bereikt.

2.4.3 Van 'in ontwikkeling (2)' naar 'goed toegepast (3)'

Om van 'in ontwikkeling (2)' tot 'goed toegepast (3)' te komen, moet een leraar de antwoorden en reacties van leerlingen relateren aan zijn ontwikkeldoel. De leraar die bijvoorbeeld focust op individuele leerdoelen voor leerlingen moet kijken of de leerlingen:

- belangrijke persoonlijke leerdoelen vaststellen;
- kunnen uitleggen wat ze al hebben gedaan en wat ze nog moeten doen om aan hun individuele leerdoel te voldoen;
- hun vorderingen voor hun individuele leerdoelen volgen.

Als een leraar monitort en de gewenste antwoorden van leerlingen voor de methode bereikt, heeft hij of zij het niveau 'goed toegepast (3)' bereikt.

2.4.4 Van 'goed toegepast (3)' naar 'innoverend (4)'

'Goed toegepast (3)' op de beoordelingsschaal is het doelniveau, maar een leraar kan naar 'innoverend (4)' gaan door verschillende methoden tot een macrostrategie samen te voegen of door een methode aan te passen aan bijzondere behoeften of situaties van leerlingen.

Een leraar die op correcte wijze methoden kan toepassen en de progressie van leerlingen monitort voor een bepaald element, kan een macrostrategie ontwikkelen. Een leraar op niveau 'goed toegepast (3)' voor methoden voor element 14: *herhalen van leerstof* kan de methoden voor invuloefeningen, samenvattingen en praktijkoefeningen (bijv. het opnieuw en duidelijker schrijven van een opstel) samenvoegen om eerder geleerde leerstof te herhalen. De leraar geeft in dit geval eerst een samenvatting van de leerstof, waarin belangrijke stukjes informatie ontbreken. Hij of zij vraagt de leerlingen de ontbrekende delen in te vullen en de ingevulde samenvatting te gebruiken als leidraad voor een kort opstel ter verduidelijking van de leerstof.

Een leraar kan ook bepaalde methoden aanpassen aan bijzondere behoeften of situaties. Tweedetaalleerlingen, leerlingen in het speciaal onderwijs, leerlingen uit achterstandswijken en hoogbegaafden zijn groepen waarvoor bepaalde strategieën kunnen worden aangepast. Een leraar die zich bijvoorbeeld richt op individuele leerdoelen voor leerlingen, kan een tweede-taalleerling helpen door hem of haar zijn weg naar het leerdoel te laten visualiseren met tekeningen of een stroomdiagram. Een leerling in het speciaal onderwijs kan dat doen door het traject in kleine, afzonderlijke stapjes in te delen die ervoor zorgen dat het leerdoel wordt bereikt. Voor leerlingen uit achterstandswijken is het misschien nodig dat de leraar uit eigen ervaring vertelt over de leerstof voor zij hun individuele leerdoelen kunnen vaststellen. Een leraar kan een hoogbegaafde leerling uitdagen om vergelijkingen toe te voegen aan het leerdoel, door zijn of haar leren te vergelijken met dat van leerlingen op andere scholen of in andere landen die dezelfde interesses en doelen hebben.

Het volgende verhaal illustreert hoe een coach een leraar kan helpen elk niveau van de beoordelingsschaal te doorlopen.

‘Wordt niet gebruikt (0)’ naar ‘beginnend (1)’

Meneer Visser doet niet aan spelletjes in zijn scheikundeles omdat hij geen geschikte spellen kent. Hij heeft zichzelf dus beoordeeld met ‘wordt niet gebruikt (0)’ voor element 25: *gebruik van leerstofgerichte spellen*. Als Sandra, zijn coach, uitlegt dat leerstofgerichte spellen zijn leerlingen helpen om meer betrokken te raken bij de leerstof, besluit hij dat dit zijn ontwikkeldoel wordt voor het komende kwartaal. Aan het begin van hun eerste coachingssessie licht Sandra het principe van de ‘clozentropy-test’ toe en bespreekt onderzoek waaruit blijkt dat mensen graag ontbrekende informatie aanvullen.

“Dit is een van de redenen waarom we zo van puzzelen en spelletjes houden,” zegt ze. “Hetzelfde principe van ontbrekende informatie zorgt ervoor dat leerstofgerichte spellen de aandacht van leerlingen stimuleren en hen bij de les houden.”

Ze vertelt verder dat een goede competitie voor een beetje druk zorgt waardoor de leerlingen gefocust blijven op de leerstof. In deze gezamenlijke sessie maken zij en meneer Visser een lijst van methoden voor leerstofgerichte spellen. Hij besluit om die week met zijn leerlingen een poging te wagen met het spel ‘Honderduit praten’. Sandra zorgt ervoor dat de leraar weet hoe hij voor het spel een set kaarten met termen in categorieën maakt, dat hij de leerlingen het spel kan uitleggen en hoe hij het klaslokaal voor het spel kan gebruiken.

‘Beginnend (1)’ naar ‘in ontwikkeling (2)’

Sandra heeft het spel in de klas geobserveerd en geeft feedback aan meneer Visser in hun volgende sessie. “Ik zag dat de kaarten die je had gemaakt heel goed waren. Ik vond de manier waarop je de elementen van het periodiek systeem hebt gebruikt ook knap,” zegt ze.

Ze wijst ook op onderdelen van de methode waaraan hij nog moet werken.

“Je moet meer doen om bij het spel te kunnen helpen,” zegt Sandra. “In plaats van voor de klas te blijven staan, kun je beter rondlopen om waar nodig te helpen.”

‘In ontwikkeling (2)’ naar ‘goed toegepast (3)’

Nadat Sandra heeft gezien dat meneer Visser de strategie in elk onderdeel correct uitvoert, vraagt ze hem om de reacties van de leerlingen op het spel te monitoren.

Als ze elkaar weer zien, zegt meneer Visser: “Ik ben blij dat je me vroeg de leerlingen te monitoren. Toen ik namelijk wat nauwkeuriger luisterde, hoorde ik dat sommige van de ‘honderduitpraters’ hints gaven als: ‘Het begint met een B en het rijmt op koor.’ Dat is niet wat ik wil. Ik wil dat ze iets zeggen als: ‘Het is in vaste toestand op kamertemperatuur en het geeft een groene kleur als het verbrandt.’”

“Juist,” zegt Sandra. “Ik ben blij dat het je is opgevallen. Wat kun je doen om het gewenste effect te bereiken?”

Na even te hebben nagedacht, zegt meneer Visser: “Ik zou een lijst kunnen maken van wat wel en niet mag, met een regel als: je mag niet zeggen waar het op rijmt. Ik kan ook enkele leerlingen die goede hints geven, naar voren halen om te laten vertellen wat goede hints zijn voor het volgende spel.”

Sandra is het ermee eens en meneer Visser wil de veranderingen invoeren voor hij de methode weer toepast.

‘Goed toegepast (3)’ naar ‘innoverend (4)’

Gedurende de volgende maand probeert meneer Visser enkele andere methoden uit voor leerstofgerichte spellen. Op een dag vraagt Sandra om na te gaan of er bepaalde leerlingen in zijn klas zijn, die misschien nog steeds niet goed reageren op de spellen.

“Mijn tweede-taalleerlingen vinden de spellen lang niet zo leuk als mijn andere leerlingen,” antwoordt hij.

“Ik heb gevraagd hoe dat komt en ze zeggen dat de anderen te snel spreken. Ze begrijpen niet wat er gezegd wordt.”

“Laten we een van de strategieën aanpassen voor die groep,” zegt Sandra.

Tijdens de sessie bespreekt ze onderzoek naar hoe tweede-taalleerlingen het beste kennis kunnen verwerven. Meneer Visser besluit om meer plaatjes te gebruiken bij ‘honderduit praten’ om ervoor te zorgen dat die groep leerlingen de woorden in het spel beter begrijpt.

2.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk hebben we het model van effectief lesgeven uit *De Kunst en Wetenschap van het Lesgeven* (Marzano, 2011) besproken, dat de basis is voor de samenwerking tussen coach en leraar. Na het bekijken van de drie lesonderdelen (routineonderdelen, inhoudspecifieke lesonderdelen en activiteiten ter plekke) hebben we een beoordelingsschaal gegeven die leraren en coaches kunnen gebruiken om de progressie van een leraar aan af te meten. We hebben beschreven hoe de leraar de schaal kan gebruiken voor een zelfevaluatie en hoe hij aan de hand daarvan met een coach zijn ontwikkeldoel kan formuleren. Tot slot hebben we de specifieke stappen uitgelegd die een coach moet zetten om een leraar te helpen op zijn weg door de vijf niveaus van de schaal: 'wordt niet gebruikt (0)', 'beginnend (1)', 'in ontwikkeling (2)', 'goed toegepast (3)' en 'innoverend (4)'.

2.6 Begripsvragen

1. Beschrijf het model van effectief lesgeven zoals dat is gedaan in dit hoofdstuk. Hoe passen de lesonderdelen, de ontwerp vragen en elementen bij elkaar?
2. Leg de belangrijkste verschillen uit tussen de niveaus van de beoordelingsschaal die in dit hoofdstuk is behandeld. Wat moet een leraar doen om van 'wordt niet gebruikt (0)' naar 'beginnend (1)', van 'beginnend (1)' naar 'in ontwikkeling (2)', van 'in ontwikkeling (2)' naar 'goed toegepast (3)', van 'goed toegepast (3)' naar 'innoverend (4)' te gaan?
3. Som de acties van leraar en coach op voor elk van de vier stappen van de zelfevaluatie. Welke feedback moet de coach geven tijdens elke stap?
4. Beschrijf voor elk niveau van de schaal de acties die de coach kan ondernemen om een leraar naar het volgende niveau te helpen en hoe leraren kunnen laten zien dat ze naar het volgende niveau zijn gegaan.

Het boek Coaching & Reflectie in de klas bestellen?

Ga naar shop.bazalt.nl

Workshop of studiedag hierover?

Neem contact met ons op via dienstverlening@bazalt.nl.

Wil je meer tips en gratis hoofdstukken ontvangen?

Meld je dan aan voor onze e-mailings: [aanmelden](#)

