

ReguLEER!

Een pedagogisch-didactische
verkenning van zelfregulerend leren

ReguLEER!

**Een pedagogisch-didactische
verkenning van zelfregulerend leren**

HILLY DROK, RENÉ KNEYBER & VALENTINA DEVID (red.)



**TELOS
UITGEVERS**

© 2024, Telos Uitgevers
Tekstredactie: Elke Warrink
Vormgeving omslag: Mijke Wondergem
Foto's: Christina Chouchena
Vormgeving binnenwerk: Zetspiegel, Best

Deze uitgave werd bekostigd door Toetsrevolutie.



All Rights Reserved.

ISBN 9789083407920
NUR 840

Inhoud

1. Inleiding	7
2. Jeltsen Peeters – Dé vraag die we weleens vergeten te stellen: wat is zelfregulerend leren precies?	17
3. <i>Interview – Invento</i>	33
4. Patrick Sins – Wast een berg, kost een beetje	41
5. <i>Interview – Bea Witteveen-ten Cate</i>	59
6. Milou van Harsel, Peter Verkoeijen, Lottie Raaijmakers en Esther van der Stappen – Het bieden van keuzevrijheid door flexibel onderwijs: naar meer motivatie en zelfregulerend leren?	65
7. <i>Interview – Anique de Bruin</i>	81
8. Laurie Delnoij – Navigeren naar succes: zelftoetsing en zelfregulatie in het hoger onderwijs	88
9. <i>Interview – Sonja Mennen en Kevin Weyts</i>	105
10. An Dumoulin en Sylvia Mommaerts – Meer ZeG in je leren: zelfsturing meer begrijpelijk en bespreekbaar maken	110
11. <i>Interview – Nele Van Ende</i>	127
12. James Mannion en Kate McAllister – Hoe je superkrachten voor zelfregulerend leren aanleert!	134
13. Jelle Jolles – Ontwikkel zelfregulatie: stimuleer taalvaardigheid	149
14. Geert Speltincx en Stijn Vanhoof – Gelijke kansen en zelfregulerend leren	162
15. <i>Interview – Pieter-Jan Ruiter</i>	185
16. <i>Interview – Gert Biesta</i>	191
17. Conclusie – De plek der moeite: wanneer zelfregulerend leren ertoe doet	195

Inleiding

Door Hilly Drok, René Kneyber & Valentina Devid

Leraren hebben over het algemeen een grote passie voor hun vak, maar als je ze vraagt waar ze moeite mee hebben, dan klinken allerlei verzuchtingen over de passieve of consumptieve houding van hun leerlingen of studenten:

‘Ze vergeten hun spullen.’

‘Ze komen onvoorbereid naar college.’

‘Ze zitten maar achter hun laptop.’

‘Ik heb het gevoel dat ze alleen maar komen consumeren.’

‘Ze willen alles op een presenteerblaadje aangereikt krijgen.’

Die houding is geen verzinsel van leerkrachten. Uit internationaal onderzoek blijkt dat leerlingen in Nederland inderdaad benedengemiddeld gemotiveerd zijn.¹ Na de coronapandemie lijkt het zelfs nog erger geworden. Leerlingen lijken nog minder gemotiveerd² en studenten komen steeds minder naar college.³

Oorzaken van gebrekkige motivatie

De Onderwijsinspectie deed in Nederland onderzoek naar de gebrekkige motivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Ze keken daarbij enerzijds naar wat er nodig is om leerlingen te motiveren, en anderzijds naar wat er in de praktijk daadwerkelijk gebeurt. Slechts een paar motiverende kenmerken, zoals ervaren veiligheid, een positieve relatie met leraren en succeservaringen troffen ze ‘vaak’ aan. In het rapport valt te lezen:

Toch doen scholen nog steeds te weinig om de motivatie van leerlingen te ver-

¹ Inspectie van het onderwijs (2019).

² <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/corona-onderzoeken/documenten/publicaties/2021/10/12/factsheet-gevolgen-16-maanden-corona-vo>

³ <https://www.rtlnieuws.nl/nieuws/nederland/artikel/5305241/met-tien-man-een-grote-college-zaal-ook-na-corona-blijven-studenten>

beteren. (...) Bovendien zijn meerdere motiverende kenmerken vooral herkenbaar in de vorm van extra-curriculair aanbod (zoals Chinees of wiskunde D). De reguliere lessen zijn vaak weinig interessant en uitdagend. Leerlingen laten zich nu vooral motiveren door beloningen zoals cijfers, diploma's, toekomstige opleidingen of banen.⁴

De leerlingen die ze spraken, ervoeren weinig hoge verwachtingen van hun leraren. Zo krijgen ze bijvoorbeeld alleen feedback op of iets goed of fout is, en niet op proceskenmerken, zoals hoe ze hun werk hebben aangepakt. Maar waar de Onderwijsinspectie deze aspecten tenminste nog 'af en toe' waarnam, ziet ze bepaalde andere motiverende aspecten zelden terugkomen:

Leerlingen worden nauwelijks gestimuleerd hogere denkvaardigheden te gebruiken. Over het algemeen is de inhoud van de lessen gericht op het reproduceren en toepassen van kennis. Veel minder aandacht is er voor zelf iets creëren, analyseren of evalueren. Leerlingen hebben weinig regie over hun eigen leerproces. Soms mogen leerlingen zelf bepalen in welke volgorde ze in de lessen de opdrachten uitvoeren, maar op de inhoud van de stof hebben leerlingen bijna geen invloed.⁵

Geen blinde vlek

Dat we in een land als Nederland zo met dit onderwerp worstelen, mag best een verrassing heten. In onze westerse samenleving, waarin waarden als individuele onafhankelijkheid en vrijheid een belangrijke plek innemen, vinden we het belangrijk om leerlingen voldoende zelfstandigheid en zelfbeschikking aan te leren. Maar paradoxaal genoeg zien we dat het onderwijs daar te weinig op is ingericht – of te weinig capabel is – om dit daadwerkelijk te realiseren.

Dit is echter geen blinde vlek in onderwijsland. Scholen en instellingen zijn zich al jaren bewust van deze problematiek. De afgelopen jaren zijn er heel wat visiestukken, beleidsambities en professionaliseringplannen opgesteld die spreken over leerlingen en studenten die – in eufemistische termen – zelf 'de verantwoordelijkheid nemen voor hun leerproces' of daarvan 'eigenaar zijn'. Woorden als 'flexibilisering', 'maatwerk' en 'personalisering' duiken zeer regelmatig op.⁶

Een veelvoorkomende gedachtegang bij deze ontwikkeling is dat we door meer vrijheid te bieden de zo gehekelde passieve rol van leerlingen en studenten kunnen doorbreken, doordat meer autonomie de motivatie van leerlingen en

4 Inspectie (2019), p. 5.

5 Ibid.

6 Onderwijsraad (2017).

studenten zou moeten verbeteren. Dit idee wordt vaak ontleend aan de populairere zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan, die stelt dat de drie waarden autonomie, competentie en verbinding samen zorgen voor meer motivatie. Op veel scholen wordt deze theorie toegepast door leerlingen en studenten veel keuzevrijheid te geven. Daarmee hoopt men de gevoelens van autonomie te stimuleren en de leerlingen of studenten beter te motiveren.

Zelfregulerend leren

Een andere veelgehoorde reden om leerlingen meer regie te geven heeft te maken met de groeiende kansengelijkheid. Als we lesgeven vanuit hoge verwachtingen, leggen we de bal nadrukkelijker bij de leerling zelf.⁷

Om er dan voor te zorgen dat daarbij niet alleen leerlingen floreren die van huis uit al veel bagage meekrijgen om hun eigen leren goed te kunnen reguleren, is het goed om de vaardigheden in zelfregulerend leren van leerlingen en studenten te versterken door deze op school aan te leren – met name voor leerlingen en studenten die later kwetsbaar zijn op de arbeidsmarkt.⁸

Uit onderzoeken naar zelfregulerend leren blijkt namelijk dat de mate waarin leerlingen zichzelf kunnen reguleren meer invloed heeft op het studiesucces dan elementen als intelligentie of motivatie.⁹ Daarnaast is zelfregulerend leren een voorspeller voor het psychologisch welbevinden van leerlingen en studenten in hun latere leven.¹⁰

Een andere tendens waardoor zelfregulerend leren meer aandacht krijgt in het huidige onderwijslandschap, is dat meer regie bij de leerling, met name bij scholen in het basis- en voorgezet onderwijs, ook samenhangt met het groeiende lerarentekort. Omdat landelijk voor veel vakken gewoon simpelweg te weinig leraren beschikbaar zijn of zullen zijn, is de hoop dat meer zelfstandigheid bij de leerlingen ertoe kan bijdragen dat er minder leraren nodig zullen zijn op een bepaald aantal leerlingen, zonder dat dit automatisch ten koste gaat van de onderwijskwaliteit. Er is minder menskracht nodig, zo is de gedachte, omdat leerlingen als het ware hun eigen docent worden.

Over de legitimiteit van sommige van deze insteken valt ongetwijfeld nog te twisten – en dat zullen we in de conclusie van dit boek ook doen. Maar in deze ontwikkelingen is wel duidelijk een groeiende belangstelling voor meer leerling-

7 Kneyber & Devid (2023).

8 Onderwijsraad (2016).

9 Zimmerman & Martinez-Pons (1986, 1988); Veenman (2013); Nota et al. (2004); Eliam & Aharon (2003).

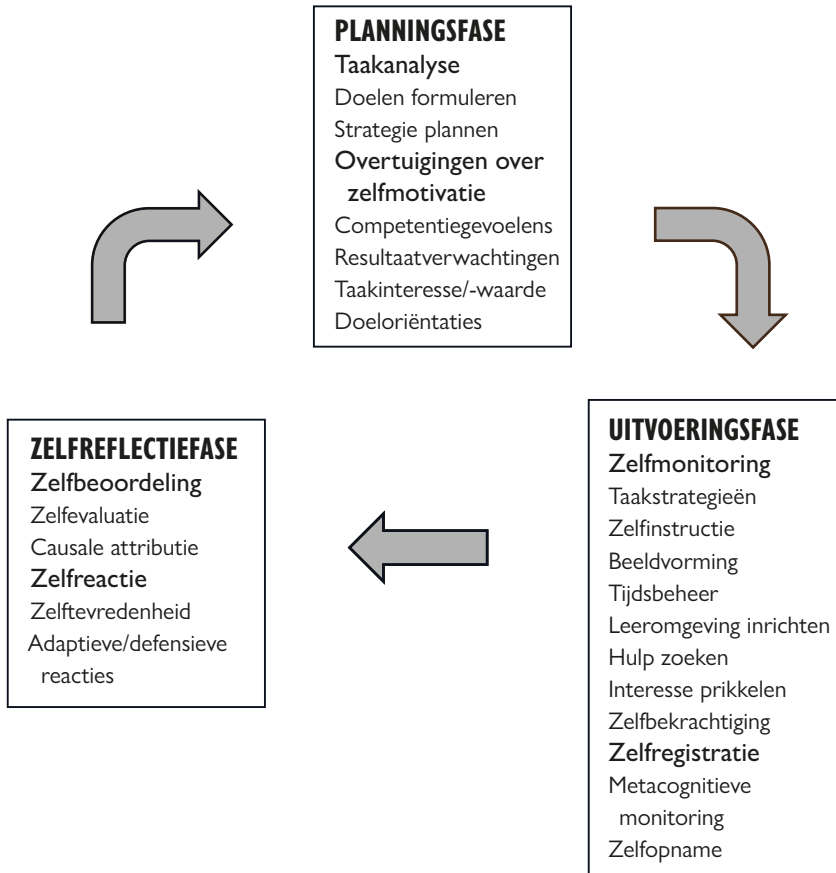
10 https://www.youtube.com/watch?embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F&source_ve_path=Mjg2NjQsMTYoNTAz&feature=emb_share&v=-3UX5XjWFOE&themeRefresh=0

gestuurd onderwijs te zien, die zich vertaalt in meer aandacht voor zelfregulerend leren: door leerlingen te leren hoe zij zelfregulerend moeten leren, kunnen ze hun eigen leerproces beter monitoren en kunnen ze aan de hand van die informatie besluiten waaraan zij de meeste behoefte hebben in hun eigen onderwijsproces.

Wat is zelfregulerend leren eigenlijk?

Ondanks de groeiende aandacht lijkt er nog weinig consensus te zijn over wat zelfregulerend leren nu precies inhoudt. In onze optiek gaat zelfregulerend leren over de vaardigheden van leerlingen om hun eigen leren en leerproces continu in te schatten en hun gedachten, gevoelens en gedragingen bij te sturen op weg naar de beoogde doelen, en weten wat daarvoor nodig is. Ze zijn daarbij niet hun eigen docent, maar wel hun eigen coach; ze weten wat er nodig is op het gebied van metacognitie en zelfregulatie om in verschillende fasen van het leerproces een stap vooruit te komen. Daarvoor moeten zij een goed beeld hebben van de doelen waarnaar zij op weg zijn en moeten ze goed kunnen inschatten hoe de weg naar dat doel eruitziet en wat ze moeten doen wanneer ze obstakels tegenkomen.

Het aanpakken van een leertaak valt uiteen in drie verschillende fasen: 1. de fase voorafgaand aan de leertaak, waarin de leertaak wordt gepland; 2. de fase gedurende de leertaak, waarin wordt gemonitord en bijgestuurd, en 3. de fase na de leertaak, waarin op de leertaak wordt gereflecteerd. Het meest gebruikte model op het gebied van zelfregulerend leren komt van Zimmerman. Hij gaat uit van deze drie fasen, waarbij hij 21 strategieën voor zelfregulerend leren definieert. Vrij vertaald en aangepast ziet het model er als volgt uit.



Figuur 1 Cyclisch model van zelfregulerend leren, vrij vertaald en aangepast van Zimmerman & Moylan (2009, geciteerd in Panadero, 2017)

Wij hanteren in dit boek een eigen definitie van zelfregulerend leren, gebaseerd op de definitie van James Mannion en Kate McAllister en die van Jeltsen Peeters:

Zelfregulerend leren is het proces waarbij een leerling gedachten, gedrag en gevoelens monitort en bijstuurt bij een leertaak om een bepaald leerdoel te kunnen bereiken.

Voorbeeld van zelfregulerend leren

In de praktijk kan dat er als volgt uitzien. Stel, je moet als leerling een presentatie houden over een boek dat je hebt gelezen. Voorafgaand aan de presentatie stel je een duidelijk doel: ‘Ik wil dat ik een overtuigende presentatie kan geven, zodat

het voor het publiek duidelijk is waar het boek over gaat en waarom ze het zouden moeten lezen.’ Tegelijkertijd ga je aan de slag met de zogeheten ‘overtuigingen over zelfmotivatie’. Misschien zie je erg op tegen presenteren in het openbaar. In deze fase bepaal je dan al hoe je jezelf moed insprekt op het moment dat je even de motivatie of het gevoel van competentie verliest (bijvoorbeeld: ‘Ik heb goed gerepeteerd, dus daar mag ik op vertrouwen. Als ik even vastloop, haal ik rustig adem en denk ik na over wat het boek met mij deed, en dat vertel ik dan’).

Tijdens de uitvoeringsfase, in dit geval het houden van de presentatie, ben je steeds je eigen handelen aan het monitoren (‘O, ik vergeet een van de voorbereide punten, die moet ik nog even noemen’, of ‘Ik praat duidelijk en kijk voldoende de klas in, dat moet ik zo volhouden’). Achteraf zul je je prestatie evalueren, bepalen waar jouw succes of falen aan moet worden toegeschreven en welke lessen je hieruit kunt trekken voor de volgende keer. In dit geval zou dat kunnen zijn: ‘Het viel best mee, ik kwam goed uit mijn woorden, vertelde overtuigend en maakte zelfs een grapje waar iedereen om moest lachen. Doordat ik het vaak had geoefend, wist ik alles overtuigend te brengen. De volgende keer moet ik dus weer op deze manier voorbereiden.’

Maar zelfregulerend leren speelt niet alleen een rol bij grote taken en presteermomenten. Tijdens veel leertaken zullen leerlingen of studenten bewust of onbewust strategieën voor zelfregulerend leren aanspreken. Dus ook wanneer leerlingen een som of een puzzel maken, een stukje tekst lezen of een andere leertaak doen, zullen zij strategieën voor zelfregulerend leren aanspreken. En dit gaat niet altijd zo succesvol als in het bovengenoemde voorbeeld.

Veel leerlingen en studenten vinden het namelijk moeilijk om een realistische inschatting van een leertaak te maken,¹¹ waardoor ze onrealistische doelen en resultaatverwachtingen formuleren en ze moeite hebben met plannen. Vervolgens monitoren leerlingen en studenten niet altijd succesvol, doordat ze bijvoorbeeld verkeerde studiestrategieën kiezen en daardoor geen realistisch beeld hebben van hun beheersing.

Daarnaast vinden leerlingen en studenten het moeilijk om op het juiste moment en op de juiste manier hulp te vragen. We kennen allemaal die leerling die altijd direct na de instructie aan ons bureau staat om te vragen wat de bedoeling is (die dus te snel hulp zoekt), maar ook die leerling die maar blijft draaien op zijn stoel, uit het raam blijft kijken of zijn klasgenoot gaat lastigvallen (maar die misschien eigenlijk gewoon niet weet hoe die moet beginnen en die dus wellicht te laat om hulp vraagt). En ook in de zelfreflectiefase kan er van alles misgaan, bijvoorbeeld wanneer leerlingen hun succes of falen aan de verkeerde oorzaken toeschrijven (‘Ik weet gewoon niks van het onderwerp van deze tekst, dus ik zal

11 De Bruin, A. B. H., Kok, E. M., Lobbestael, J., & de Grip, A. (2017).

het wel nooit kunnen!'). Veel leerlingen en studenten zouden daarom gebaat zijn bij betere strategieën voor zelfregulerend leren.

Waarom dit boek?

Zelfregulerend leren is een thema dat op steeds meer belangstelling kan rekenen. In het onderwijs vinden we het om diverse redenen belangrijk dat leerlingen hun eigen leren kunnen bijsturen, maar we weten niet altijd hoe ze dat moeten realiseren. Tegelijkertijd bespeuren we onder leraren ook een gebrek aan kennis over wat zelfregulerend leren is en hoe ze dit hun leerlingen of studenten kunnen bijbrengen.

Deze bundel dient daarom als pedagogisch-didactische verkenning op dit thema om een beter beeld te krijgen van waar we het nu eigenlijk over hebben als we spreken over zelfregulerend leren. Daarnaast biedt dit boek praktische handvatten voor de dagelijkse onderwijspraktijk. Het geeft docenten, maar ook schoolleiders, hopelijk inspiratie voor het realiseren van onderwijs dat zelfregulerend leren ondersteunt en bevordert.

In het boek zul je bijdragen aantreffen van experts en ervaringsdeskundigen, die je zullen meenemen in hun visie op of uitwerking van dit thema. Sommige bijdragen zijn meer theoretisch van aard, andere meer praktijkgericht. Zo zijn we met verschillende docenten en schoolleiders in gesprek gegaan over de manier waarop zij zelfregulerend leren in hun praktijk vormgeven. Verschillende onderwijsinstellingen, van po tot ho in Vlaanderen en Nederland, komen hier aan het woord. De implementatiefase waarin zij zich bevinden verschilt sterk, en ook de focus die zij kiezen om zelfregulerend leren in de praktijk te brengen is divers en afhankelijk van de ervaren struikelblokken of urgentie op de betreffende school.

Naast de interviews met mensen uit de praktijk staan in dit boek ook acht artikelen die elk dieper ingaan op een aspect van zelfregulerend leren. Vanuit hun eigen expertise geven deskundigen op het gebied van zelfregulerend leren mededuiding aan dit complexe onderwerp.

Zo zet **Jeltsen Peeters** de basisprincipes van zelfregulerend leren uiteen aan de hand van het hierboven besproken model van Zimmerman. Medewerkers van de **po-scholengroep Invento** uit Vlaanderen vertellen in een interview hoe zij, geïnspireerd en ondersteund door Jeltsen Peeters, hebben gewerkt aan de vaardigheden voor zelfregulerend leren bij hun leerlingen.

In het tweede inhoudelijke hoofdstuk gaat **Patrick Sins** in op zijn onderzoek, waaruit blijkt dat zelfregulerend leren niet zelfregulerend te leren is. Hij zet daarom uiteen wat het belang is van expliciete instructie bij het aanleren van strategieën voor zelfregulerend leren.

Bea Witteveen-ten Cate is geïnterviewd over wat er nodig is om studenten te stimuleren om meer zelfregulerend te kunnen leren. Zij vertelt over de cruciale rol die docentprofessionalisering daarbij speelt.

Milou van Harsel, Peter Verkoeijen, Lottie Raaijmakers en Esther van der Stappen laten hun licht schijnen op de rol van zelfregulerend leren in een onderwijscontext met meer keuzevrijheid en flexibilisering. Zij vertellen hier onder welke voorwaarden en op welke manier keuzevrijheid kan bijdragen aan meer motivatie en gevoelens van autonomie.

Wat de rol van zelfinschatting is bij zelfregulerend leren, onder welke voorwaarden keuzes en autonomie bijdragen aan betere zelfregulatie én hoe wenselijke moeilijkheden hierbij kunnen helpen, vertelt **Anique de Bruin** in een verhelderend interview.

De betekenis en impact van zelftoetsing als essentieel onderdeel van zelfregulerend leren in het hoger onderwijs komt aan bod in het hoofdstuk van **Laurie Delnoij**, waarin zij de hoofdlijnen van haar onderzoek uiteenzet. Om studenten te kunnen opleiden tot zelfstandige, zelfregulerende professionals moeten zij de voortgang van hun eigen leer- en werkproces kunnen monitoren en de kwaliteit van hun eigen werk accuraat kunnen inschatten. Zij vertelt hoe dit kan worden bereikt.

Hoe leerlingen ondersteuning op hun eigen niveau wordt geboden op hun vaardigheden voor zelfregulerend leren, wat daar allemaal voor nodig is in het leerproces én hoe docentprofessionalisering er op dit gebied uit kan zien, vertellen **Sonja Mennen en Kevin Weyts** in een interview.

Een manier om in de praktijk te werken met zelfregulerend leren is de ZeG-box, een gereedschapskist ontwikkeld door **An Dumoulin en Sylvia Mommaerts**. In hun bijdrage laten zij zien wat deze box inhoudt en hoe deze kan worden ingezet in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Nele Van Ende vertelt in een interview hoe zij de ZeG-box heeft ingezet om haar leerlingen te ondersteunen in het reguleren van hun eigen leerproces.

James Mannion en Kate McAllister vertellen in hun hoofdstuk hoe je kunt zorgen voor een duurzame inbedding van zelfregulerend leren en welke ervaringen ze daarbij hebben opgedaan. Ze vertellen welke rol zelfregulatie, metacognitie, maar ook taalvaardigheid (*oracy*) spelen in het zelfregulerend leren van leerlingen en hoe met name leerlingen uit de kansarmere milieus hier baat bij hebben.

Het thema *oracy* – in Nederland vaak ‘taalvaardigheid’ genoemd – zal nog verder uitgediept worden door **Jelle Jolles**, die uiteenzet op welke manier taalvaardigheid bijdraagt aan de ontwikkeling van zelfinzicht en zelfregulatie, en daarmee aan het proces van zelfregulerend leren. Steun, sturing en inspiratie van leraren en ouders zijn hierbij cruciaal.

Geert Speltinx en Stijn Vanhoof verduidelijken hoe factoren in de thuis- en schoolomgeving een rol spelen bij de ontwikkeling van zelfregulerend leren, en

hoe hierbij kansen ongelijk verdeeld kunnen zijn. Ze geven ideeën mee voor wat je in de klas kunt doen om gelijke kansen te creëren voor zelfregulerend leren.

Pieter-Jan Ruiter vertelt in een interview hoe hij op zijn basisschool de iSELF-methode inzet om zelfregulerend leren bij zijn leerlingen te bevorderen. Ook hij besteedt hierbij aandacht aan kansenongelijkheid.

Tot slot zal **Gert Biesta** een kritische noot kraken over het thema zelfregulerend leren. Hij zal de term ‘zelfregulerend leren’ aandachtig tegen het licht houden: wat verwachten we eigenlijk precies van het onderwijs en de rol van zelfregulerend leren hierin?

In de conclusie ronden we onze verkenning van zelfregulerend leren af en beschrijven we wanneer het ertoe doet en wanneer niet, met waarschuwingen en aanbevelingen voor leraren, schoolleiders, bestuurders en beleidsmakers.

Literatuur

- De Bruin, A. B. H., Kok, E. M., Lobbestael, J., & de Grip, A. (2017). The impact of an online tool for monitoring and regulating learning at university: Overconfidence, learning strategy, and personality. *Metacognition and Learning*, 12(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9159-5>
- Eliam, B., & Aharon, I. (2003). Students’ planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 304–334.
- Inspectie van het onderwijs (2019). *Motivatatie om te leren*. Beschikbaar via: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/07/18/motivatatie-om-te-leren>
- Kneyber, R., & Devid, V. (2023). Over formatief handelen, rolpatronen en ambitieuze verwachtingen. *Toetsrevolutie*. Beschikbaar via: <https://toetsrevolutie.nl/over-formatief-handelen-rolpatronen-en-ambitieuze-verwachtingen/>
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198–215. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>
- Onderwijsraad (2016). *Vakmanschap voortdurend in beweging*. Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2017). *De leerling centraal?* Onderwijsraad.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8:422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Veenman, M.V.J. (2013). Training metacognitive skills in students with availability and production deficiencies. In H. Bembenutty, T. Cleary & A. Kitsantas (red.), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines* (p. 299–324). Information Age Publishing.
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured

interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies. *American Education Research Journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.3102/0002831202300461>

Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>

Zimmerman, B.J., & Moylan, A.R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser (red.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). Routledge.

Dé vraag die we weleens vergeten te stellen: wat is zelfregulerend leren precies?

Door Jeltsen Peeters

Zelfregulerend leren: tot enkele jaren geleden was het een begrip dat leraren zelden in de mond namen. De laatste jaren groeide de belangstelling voor zelfregulerend leren echter stelselmatig. Hieraan liggen meerdere redenen ten grondslag. Zo maakte de coronapandemie pijnlijk duidelijk dat veel leerlingen niet over de nodige zelfregulerende vaardigheden beschikten om bij afwezigheid van een leraar tot leren te komen.¹² Ook internationale vergelijkende studies schetsen geen al te rooskleurig beeld en wijzen op de dalende trend in leerprestaties en de hardnekkige uitdagingen op het vlak van onderwijsgelijkheid, zoals Geert Speltinx en Stijn Vanhoof later in deze bundel zullen laten zien. In hun blijvende zoektocht naar duurzame oplossingen kijken beleidsmakers naar meta-reviewstudies. Deze studies proberen door het bestuderen van vele andere studies conclusies te trekken over effectieve interventies. Deze studies wijzen vaak in de richting van zelfregulerend leren en metacognitieve kennis.

Deze bevinding is niet geheel onverwacht; denk maar even mee. Stel:

1. je leert je leerlingen wat effectief leren is en bouwt met hen inzicht op in hoe zij zelf leren (= metacognitieve kennis);
2. je leert hen de nodige vaardigheden aan waarmee zij vervolgens hun leerdoelen kunnen behalen (= zelfregulerende vaardigheden).

In zo'n geval mag je logischerwijs verwachten dat hun leerprestaties stijgen. Jouw interventie richt zich immers precies op de kern van het leerproces: je geeft hun de nodige tools (lees: kennis en vaardigheden) om beter te leren en vervolgens te presteren.

De grotere aandacht voor zelfregulerend leren valt dus te verklaren vanuit de huidige onderwijs- en onderzoekscontext, maar is zelfregulerend leren dan ook een nieuw concept? Daarop is het antwoord: nee. Een begrip dat al meer dan veertig jaar in klassen onderzocht wordt, kan bezwaarlijk nieuw genoemd wor-

¹² Beluister een interview met prof. Hilde Van Keer over de impact van de pandemie en de rol van zelfregulerend leren: <https://trends.knack.be/economie/podcast/trends-podcast-met-hilde-van-keer-urgent-over-het-grootste-experiment-aller-tijden-metafstandsonderwijs/article-analyse-1616463.html>

den. Bovendien zit zelfregulerend leren zo in het hart van leren én lesgeven dat elke leraar dit proces in zekere zin reeds ondersteunt. Heel wat aspecten van zelfregulerend leren zullen daarom al bekend voorkomen.

Is er dan niets nieuws onder de zon? Toch wel. Onderzoek wijst er immers op dat de manier waarop we zelfregulerend leren ondersteunen in de praktijk vaak nog te impliciet aanwezig is en te weinig leidt tot impact bij onze leerlingen. Hoewel we als leraren ongelofelijk ons best doen om onze leerlingen te helpen leren, doen we het niet altijd op een manier die hen ook daadwerkelijk beter helpt leren.

Gelukkig schuilt precies hier ook het goede nieuws. We kunnen als leraren nog heel wat winst boeken, vertrekkende vanuit wat we nu al weten en doen. De immense onderzoeksliteratuur rond zelfregulerend leren reikt heel wat bijkomende handvatten aan om je eigen aanpak zo aan te passen dat je steeds vaker datgene gaat doen wat echt werkt voor jouw leerlingen, in jouw context. Een accurater en gedetailleerder inzicht in wat precies misloopt in het leerproces van jouw leerlingen helpt je bovendien ook eventuele frustraties of bekommernissen omtrent het leren weer doelgericht en stapsgewijs aan te pakken.

Metareviewstudies laten zien *wat* werkt in onderwijs, maar ze laten niet zien *hoe* deze interventies dan werken en tot verbeterde leerlingenresultaten leiden. Wil je dus als leraar concreet aan de slag, dan vertrek je doorgaans vanuit de volgende vraag: hoe kunnen we op een effectievere manier onze leerlingen ondersteunen in het zelfregulerend leren?¹³

Er is echter één vraag die we systematisch vergeten te stellen en die eerst beantwoord moet worden: wat is zelfregulerend leren precies? Deze vraag leidt tot de volgende subvragen: wat versta jij eronder? Waar denken jouw collega's aan bij deze term? En komen jullie zienswijzen overeen?

Niet benoemen wat zelfregulerend leren is, is problematisch

Rond zelfregulerend leren heerst nog behoorlijk wat begripsverwarring. We concretiseren zelfregulerend leren in de praktijk veel te weinig, en dat is om meerdere redenen problematisch. Ik bespreek er hier alvast twee, en geef daarbij aan wat het gevolg is wanneer je niet eerst duidelijk bepaalt wat je onder zelfregulerend leren verstaat.

1. Je kunt niet aanleren wat je niet kent

Je kunt onmogelijk iets aanleren wanneer je niet precies weet wat het inhoudt. Dat is precies waarom de vakkennis van leraren zo belangrijk is. Van leraren

¹³ Peeters (2022); Sins (2023).

wiskunde verwachten we dat zij kennis hebben van wiskunde en precies kunnen vertellen welke specifieke kennis en vaardigheden hun leerlingen uiteindelijk moeten bezitten.

Helaas lijken we die laatste, cruciale stap, ‘Wat zijn dan die vaardigheden en kennis die leerlingen nodig hebben?’, over te slaan wanneer we zelfregulerend leren willen ondersteunen. Veruit de meeste ondersteuningsvragen gaan over het *hoe*: welke concrete werkvormen kunnen we morgen al inzetten? Hoe pak je het aan bij kinderen met een taalachterstand? Hoe werk je eraan bij zesjarigen? Kunnen we eens een school bezoeken waar zelfregulerend leren al wordt ondersteund? Dit zijn stuk voor stuk relevante vragen, maar wel onder één voorwaarde: dat we eerst stilstaan bij het *wat*. Als we die stap overslaan, heeft dat minstens twee gevolgen.

Ten eerste kunnen we onmogelijk nagaan of wat we doen (*hoe?*) ook daadwerkelijk de zelfregulerende vaardigheden van de leerlingen (*wat?*) vergroot. We hebben immers niet helder genoeg geformuleerd wat het *wat* precies is.

Ten tweede riskeer je een grote discrepantie tussen wat je van je leerlingen verwacht en wat je hun effectief aanleert. We willen dat onze leerlingen zelfregulerend leren en geven hun daarvoor meer autonomie (bijv. meer keuzevrijheid), maar daarmee hebben we onze leerlingen nog niet de kennis en vaardigheden aangereikt om binnen die autonomie ook met succes te leren. Leerlingen worden zo in het diepe gegooid zonder dat ze eerst leren zwemmen. Kostbare lestijd gaat verloren als leerlingen zelf nog moeten uitzoeken welke strategieën hen zullen helpen om te leren. Dit is niet alleen ineffectief voor het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden; doordat leerlingen bijgevolg minder werkgeheugen over hebben om zich te concentreren op de eigenlijke lesinhouden heeft het ook onmiddellijke repercussies voor hun leerprestaties. Als deze situatie aanhoudt, leidt dit niet zelden tot ongemotiveerde leerlingen, ontevreden ouders en teleurgestelde leraren. Dit alles kan vervolgens leiden tot de volgende conclusie: zelfregulerend leren werkt niet (bij ons)! Een conclusie die weinig steek houdt wanneer zelfregulerend leren niet eens werd aangeleerd.

2. Je kunt niet dezelfde resultaten verwachten als in onderzoek wanneer je op iets anders focust dan in dat onderzoek

Als je niet tot een consensus komt over wat zelfregulerend leren is, dan vult elke collega, leerling en ouder het begrip ‘zelfregulerend leren’ anders in. Ieder gebruikt zijn eigen referentiekader. Daarbij wordt het begrip geregeld gekaapt om andere inhouden in de markt te zetten. Dit draagt uiteraard enkel bij aan de begripsverwarring. Denk bijvoorbeeld aan workshops getiteld ‘zelfregulerend leren’ die vervolgens focussen op geheel andere concepten of programma’s, zoals de zeven eigenschappen van effectief leiderschap van Stephen Covey.

Als je niet duidelijk definieert wat zelfregulerend leren inhoudt, riskeer je dat

elk onderwerp dat ook maar zijdelings te maken heeft met autonomie en eigenaarschap onder de noemer ‘zelfregulerend leren’ gebracht wordt. Ook dit heeft twee nare gevolgen.

Ten eerste is de kans reëel dat effecten bij jouw leerlingen uitblijven. Dat zit zo. Stel, je gebruikt de wetenschappelijke literatuur omtrent zelfregulerend leren om aan te tonen dat dit concept een belangrijke plek verdient in jouw klas als je de leermotivatie en -prestaties van je leerlingen wilt versterken.¹⁴ Vervolgens wil je in jouw praktijk dezelfde resultaten bereiken als de studies waaraan je refereert. In je implementatie kies je echter voor kaders, methodes of programma’s die niet in deze literatuur onderzocht werden. In dat geval kun je op basis van die literatuur geen uitspraken doen over jouw kansen op succes. Als je met je leerlingen dezelfde resultaten wilt bereiken, kun je het beste vertrekken vanuit diezelfde (wetenschappelijke) invulling en implementatieprincipes.

Ten tweede ontstaan er heel wat misverstanden door een gebrek aan gemeenschappelijk begrip van zelfregulerend leren. Een verschil in invulling – of een foutieve invulling – van het begrip kan aanvankelijke weerstand ten opzichte van zelfregulerend leren vaak verklaren. Zo wordt zelfregulerend leren weleens geassocieerd met praktijken waarin leerlingen volledig zelfstandig (en individueel) leren, of met onrealistische werkvormen waarbij leerlingen zelf volledig kunnen bepalen wat ze leren, alsof er geen curriculum zou bestaan. Geen van beide associaties benadert echter de invulling die het begrip ‘zelfregulerend leren’ krijgt binnen de wetenschappelijke literatuur.

Wat is zelfregulerend leren (niet)?

Zelfregulerend leren is een begrip dat evenveel invullingen als associaties kent. Meer dan één onderzoekdiscipline buigt zich over het ruimere concept ‘zelfregulering’. Denk bijvoorbeeld aan executieve functies, emotionele intelligentie of (neuro)biologische regulatieprocessen.¹⁵ Maar wanneer onderzoek en beleid zelfregulerend leren naar voren schuiven als belangrijke interventie om de leerwinst te verhogen, dan doen zij dit gewoonlijk op basis van de specifieke onderzoekdiscipline rond *self-regulated learning*, in het Nederlands vertaald als ‘zelfregulerend leren’. Binnen deze literatuur wordt zelfregulerend leren als volgt gedefinieerd.

14 Broadbent & Poon (2015); De Bruijn-Smolders et al. (2016); Dignath & Büttner (2008); Dignath et al. (2008). Bekijk ook zelf eens de informatie over ‘metacognitie en zelfregulerend leren’ in de Teaching and Learning Toolkit van de Britse Education and Endowment Foundation: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit>

15 Bekijk bijvoorbeeld het werk van Stuart Shanker en zijn Self-Reg-programma.

Zelfregulerend leren is het cyclische proces waarin een leerling zelf sturing geeft aan zijn gedrag, gedachten, gevoelens en motivatie, met het doel zijn leerdoelen te bereiken, rekening houdend met zijn omstandigheden. (Pintrich, 2000, p. 453)

Deze definitie, hoe theoretisch ook, geeft ons veel informatie over wat zelfregulerend leren in de praktijk is – en wat het niet is.

- Cyclisch proces: het leerproces bestaat uit drie fasen. Leerlingen kunnen zelfregulerende strategieën inzetten voor, tijdens en na het leren. Deze strategieën kunnen hen helpen – of juist hinderen – om hun leerdoelen te bereiken. Eerdere leerervaringen beïnvloeden toekomstige leerprestaties. Leerlingen hoeven niet te wachten tot een leeractiviteit volledig afgerond is alvorens andere en mogelijk betere strategieën in te zetten en zo het leerproces alsnog bij te sturen.
- Leerling: zelfregulerend leren draait om de leerlingen en hun vaardigheden. Het gaat dus om wat de leerling doet, denkt en voelt, niet om de methoden die in de klas worden gebruikt. Werkvormen die je als docent inzet om het zelfregulerend leren te stimuleren zijn dus géén voorbeelden van zelfregulerend leren. Werken met agenda's, activiteitenplanners, een meersporrenbeleid, posters die leerlingen helpen hulp zoeken als ze vast zitten enzovoort zijn eveneens voorbeelden van onze didactische aanpak, niet van zelfregulerend leren. Wat zijn dan wél voorbeelden van zelfregulerend leren?
 - » Leerlingen die hun doelen SMART formuleren en weten wanneer je die strategie inzet en wanneer niet.
 - » Leerlingen die de pomodoro-techniek gebruiken om hun tijd te beheren en gefocust te werken.
 - » Leerlingen die samen op zoek gaan naar de relevantie van een bepaalde leerinhoud of opdracht.

Het onderscheid tussen wat we bij leerlingen verwachten (*wat*) en wat docenten doen (*hoe*) is belangrijk. Ter illustratie: een stelling als 'In onze school werken we zelfregulerend' doet vermoeden dat zelfregulerend leren wordt geassocieerd met bepaalde werk- en organisatievormen die typerend zijn voor een bepaalde school. Doel en middel worden dan door elkaar gehaald. Het doel is niet dat scholen specifieke werkvormen inzetten (bijv. leerpleinen of een FLEX-werking). Didactische werkvormen zijn immers steeds het *middel*. Het ultieme *doel* is dat leerlingen zelfregulerende vaardigheden ontwikkelen waarmee ze hun leerprestaties kunnen verbeteren.

- Gedrag, gedachten en (motivatie)gevoelens: deze componenten zijn essentieel in zelfregulerend leren. Ze omschrijven immers *wat* er precies geregu-

leerd wordt. In de praktijk worden deze componenten vaak afzonderlijk benaderd, maar alle drie tezamen bieden ze een holistische kijk op het leerproces. Zet je in op motivatie vanuit bijvoorbeeld de zelfdeterminatietheorie? Dan mag je enige impact verwachten op de leerprestaties. Focus je op het aanleren van de cognitieve leerstrategieën (bijv. actief terughalen of gespreid oefenen) om kennis in je langetermijngeheugen op te slaan? Ook dan mag je vooruitgang verwachten. Belangrijk om te weten is dat onderzoek naar zelfregulerend leren laat zien dat je de leerprestaties van je leerlingen veel sterker kunt beïnvloeden wanneer je inzet op alle componenten. De drie componenten werken namelijk sterk op elkaar in in het leerproces van leerlingen.

- **Leerdoelen:** zonder doel is er geen sturing. Zelfregulerende vaardigheden helpen je om zowel persoonlijke als gezamenlijke doelen te behalen. Zelfregulerend leren is dus niet hetzelfde als volledig zelfstandig of individueel leren.
- **Context:** zelfregulerend leren is contextspecifiek. Het is (helaas) niet zo dat wanneer je een bepaalde zelfregulerende vaardigheid onder de knie hebt in één context (bijv. een bepaald vak of type leeractiviteit), je die vaardigheid ook spontaan elders inzet. Zelfregulerend leren wordt daarom ook bij voorkeur in alle contexten ondersteund, en de transfer van zelfregulerende vaardigheden over vakken en jaren heen verdient extra aandacht.

Deze definitie geeft alvast een idee van wat zelfregulerend leren inhoudt. Dan rijzen de volgende vragen op: heb je aan deze definitie genoeg? Kun je op basis hiervan zelfregulerend leren aanleren? Wellicht niet.

Nochtans zien we het veel scholen vol goede bedoelingen proberen. Bekijk ter illustratie de volgende uitspraken:

- ‘Wij geven leerlingen gradueel meer autonomie.’
- ‘Leerlingen worden eigenaar van het leerproces.’
- ‘Leerlingen nemen het leren in eigen handen.’
- ‘Leerlingen krijgen regie over het leerproces.’

Klinken ze je bekend in de oren? Veel visieteksten en schoolbeleidsplannen staan vol met dit soort uitspraken, maar wat houden ze precies in? Om deze mooie ambities te kunnen verwezenlijken moet het echt concreter. Meen je het serieus met zelfregulerend leren? Dan moet je eerst kristalhelder zijn over de precieze vaardigheden die leerlingen nodig hebben om zelfregulerend te leren. Gelukkig helpt ook daar de literatuur je aardig op weg.

De zelfregulerende vaardigheden

Abstracte begrippen als ‘eigenaarschap’ en ‘metacognitie’ krijg je niet zomaar aangeleerd. Het is daarom belangrijk om te vertrekken vanuit de concretere vaardigheden die leerlingen nodig hebben om zelfregulerend te leren. Aangezien deze vaardigheden zich veelal niet zelf ontwikkelen, moeten deze aangeleerd, inge oefend en in grote mate geautomatiseerd worden. De vaardigheden die verklaren of leerlingen hun leerdoelen bereiken, vinden we terug in wetenschappelijke modellen over zelfregulerend leren. Hoewel er een aantal modellen bestaat,¹⁶ is het model van Barry Zimmerman het meest gebruikte en praktisch toepasbare. Zimmerman bracht heel wat zelfregulerende vaardigheden die tot dan toe vaak nog verspreid waren over subdisciplines samen in één model.

Zelfregulerend leren wordt daardoor geconcretiseerd in 21 vaardigheden. Hoewel elke vaardigheid de leerling op een unieke manier helpt om de leerdoelen te bereiken, werken sommige vaardigheden ook samen. Je kunt ze met andere woorden op een logische manier groeperen of categoriseren, wat helpt begrijpen waarom en wanneer je een bepaalde vaardigheid inzet. In het model van Zimmerman herken je zo meteen de drie fasen van het leren en merk je welke vaardigheden de leerlingen in elke fase kunnen inzetten. Je ontdekt bovendien welke vaardigheden binnen elke fase nog meer met elkaar samenhangen. In wat volgt, herken je het model van Zimmerman, gebaseerd op hoofdstuk 2 van het boek *Zelfregulerend Leren: Hoe? Zo!* (Peeters, 2022).

Het model van Zimmerman

Fase 1: voor het leren

Vaardigheden die leerlingen helpen hun taak te analyseren (= taakanalyse):

1. Doelen formuleren: je vertaalt je opdracht in specifieke, realistische en motiverende doelstellingen.
2. Plannen: je bepaalt de stappen die je moet zetten om je doelen te behalen en zet ze uit op een tijdpad.

Vaardigheden die leerlingen helpen de energie te vinden die nodig is om ergens aan te beginnen en door te zetten (= zelfmotivatie):

3. Competentiegevoelens: je schat je kansen op succes in op basis van je competenties.
4. Resultaatverwachtingen: je schat je kansen op succes in op basis van je huidige situatie.

¹⁶ Panadero (2017).

5. Taakwaarde: je vindt je opdracht waardevol voor jouw persoonlijke doelen en ambities.
6. Taakinteresse: je vindt je opdracht interessant.
7. Doeloriëntaties: je investeert in je opdracht omdat je goed wilt presteren of omdat je wilt leren.

Fase 2: tijdens het leren

Vaardigheden die je helpen om je aandacht op je doel te houden en vooruitgang te boeken. Je controleert daarmee zelf de uitvoering van je opdracht (= zelfcontrole):

8. Zelfinstructie: je geeft jezelf instructies die je helpen focussen op je doel.
9. Beeldvorming: je gebruikt visuele technieken om je aandacht te focussen.
10. Tijdsbeheer: je gebruikt je tijd optimaal om je doel te bereiken.
11. Leeromgeving inrichten: je gaat gepast om met interne en externe prikkels die je afleiden.
12. Hulp zoeken: je zoekt gepaste hulp: de hulp die nodig is om je leerproces verder in eigen handen te nemen.
13. Interesse prikkelen: je prikkelt je interesse wanneer je motivatie daalt.
14. Zelfbekrachtiging: je prijst of beloont jezelf voor wat goed gaat.
15. Taakspecifieke strategieën: je gebruikt die strategieën die nodig zijn om je specifieke taak uit te voeren.

De volgende vaardigheden helpen leerlingen om af en toe afstand te nemen en zichzelf te observeren, zodat zij hun aanpak gericht kunnen bijsturen (= zelfobservatie):

16. Zelfmonitoring: je brengt je prestaties, je proces en je resultaten in kaart en stuurt bij waar dat nodig is.
17. Zelfregistratie: je bestudeert gedurende een bepaalde tijd een specifiek onderdeel van je leerproces en verzamelt hiervoor extra gegevens.

Fase 3: Na het leren

De volgende vaardigheden helpen leerlingen om zichzelf te beoordelen en na te gaan of en waarom de doelen bereikt zijn (= zelfbeoordeling):

18. Zelfevaluatie: je evalueert of je je doelen behaald hebt.
19. Attributie: je verklaart het resultaat dat je hebt neergezet.

Tot slot helpen de volgende vaardigheden de leerlingen vooruit kijken en gepast te reageren met het oog op toekomstige leerprocessen.

20. Zelftevredenheid: je analyseert en stuurt de emotionele reacties die volgen op je prestaties.
21. Adaptieve/defensieve reacties: je analyseert en stuurt de gedachten en het gedrag die volgen op jouw prestaties.

Proficiat, je hebt zojuist het hele model van Zimmerman doorgenomen!¹⁷ Uit ervaring weet ik dat dit vaak allerhande emoties en gedachten oproept. In wat volgt, bespreek ik twee van de meest voorkomende reacties.

1. *Dat doen we toch al?*

Een reactie die je vaak hoort, is: ‘Dat doen we toch al?’ En gelukkig maar. Zelfregulerend leren zit inderdaad zo in het hart van leren en lesgeven dat elke leraar er op een bepaald moment en op een bepaalde manier aandacht voor zal hebben. Zelfregulerend leren is dan ook geen nieuw, hip concept, ook al wordt het in de lage landen aardig gehypet. Het hoeft dan ook niet te verbazen dat je als leraar elementen van het model van Zimmerman herkent. Beschouw dat als een goede zaak. Er is al veel aanwezig om op verder te bouwen!

Problematisch wordt het echter wanneer deze reactie leidt tot de conclusie dat er geen verdere aandacht nodig is. Vraag je dan even af wat het doel precies was. Waarover zegt het team ‘Dat doen we al?’ Welk doel is er precies reeds bereikt? Bekijk ter illustratie de volgende twee doelen:

- We willen dat elke leraar op onze school aandacht heeft voor het zelfregulerend leren van onze leerlingen.
- We willen dat elke leraar op onze school binnen vijf jaar live kan inschatten bij welke zelfregulerende vaardigheid een leerling het moeilijk heeft, en vervolgens kan beargumenteren welke ondersteuningsvorm het meeste effect zal opleveren voor die leerling.

Doel 1 is ongetwijfeld al bereikt nog voor je een opleiding rond zelfregulerend leren organiseert. Elke leraar ondersteunt weleens het leerproces van de leerlingen; dat zit in de kern van het lerarenberoep. De vraag is echter niet *of* leraren er aandacht voor hebben, maar *hoe* zij er aandacht voor hebben. Of, zoals een schoolleider het ooit helder samenvatte: je hoeft niet eerst ziek te zijn voor je beter kunt worden. Zolang nog niet alle leerlingen op jouw school naar maximaal vermogen presteren, is het niet alleen gerechtvaardigd maar ook broodnodig om als team expliciet in te zetten op de zelfregulerende vaardigheden van je leerlingen.

Toegegeven, het vraagt meestal wat professionaliseringstijd om goed te begrijpen wat er allemaal onder zelfregulerend leren valt. Maar als je die investering doet, merk je vaak dat de reactie ‘Dat doen we toch al?’ als vanzelf in het team evolueert. Bekijk ter illustratie de volgende getuigenis (Peeters, 2022, p. 23):

¹⁷ Verken je de verschillende zelfregulerende vaardigheden graag verder? Dan kun je terecht bij het boek *Zelfregulerend Leren. Hoe? Zo!* en bijhorende downloads (Peeters, 2022; nl.attheheartoflearning.com) en de podcastreeks *Meesterlijk Zelfregulerend leren*, gemaakt door de Pedagogische Begeleidingsdienst van GO!. In elke aflevering staat één zelfregulerende vaardigheid centraal en neemt een gast de luisteraar mee in diens klas.

Het kader van Barry Zimmerman was voor onze school een ontdekking. Het brengt praktijk en onderzoek samen. Enerzijds verklaart het waarom onze goede praktijken zo prima werken. Iets wat we voordien slechts op basis van ‘buikgevoel’ en kleinschalige effectmeting konden vaststellen. Anderzijds biedt het ons een kader om te zien waar we nog kunnen groeien. Waarom een goede praktijk in de ene situatie wel werkt, en in de andere niet.

2. Zijn al deze 21 vaardigheden even belangrijk?

Veel leraren voelen zich wat overweldigd na een eerste lezing van het model van Zimmerman. Zoveel vaardigheden! Kun je die wel allemaal integreren? Moet dat er nog eens bovenop? En zijn ze dan allemaal even essentieel?

Om deze redenen kiezen verschillende auteurs en trainers ervoor om slechts een selectie van Zimmermans zelfregulerende vaardigheden te gebruiken. Door zich op een kleiner aantal vaardigheden te richten wordt het geheel beter behapbaar en kan men zich beter focussen. Deze aanpak heeft echter een paar valkuilen.

Ten eerste vergeten scholen na verloop van tijd soms dat ze slechts met een selectie van het totaal werken. Dit kan ertoe leiden dat, zelfs na implementatie, bepaalde aspecten van het leerproces nog steeds niet vlot verlopen en echte resultaten met alle leerlingen daarom uitblijven. Het is dan niet onmogelijk dat vaardigheden die de aanvankelijke selectie niet haalden voor een oplossing kunnen zorgen.

Ten tweede zorgt het model van Zimmerman voor een holistische benadering van het leerproces; het maakt inzichtelijk hoe verschillende vaardigheden met elkaar samenhangen. Wanneer je aan de slag gaat met een selectie, gaat dit overzicht vaak verloren. Elke vaardigheid wordt dan als het ware apart bekeken en ondersteund. Hoewel de omvang van de lijst in eerste instantie overweldigend kan zijn, is het juist die omvang die ervoor zorgt dat je vanuit deze vaardigheden een breed scala aan leerproblemen kunt aanpakken. Zelfregulerend leren is juist daarom een zeer breed toepasbaar hulpmiddel voor elke docent en elk vak, ongeacht de leeftijd of andere kenmerken van de leerlingen.

Ten derde is de keuze welke vaardigheden in de aanvankelijke selectie moeten worden opgenomen sterk contextafhankelijk. De vraag ‘Welke zelfregulerende vaardigheden zijn het belangrijkste?’ kent dan ook verschillende antwoorden. Onderzoek probeert die antwoorden aan te leveren. Verschillende studies, zoals die van De Boer, Donker-Bergstra en Kostons (2012) probeerden te bepalen welke vaardigheden de grootste impact hebben op de leerprestaties in bijvoorbeeld het primair en het voortgezet onderwijs. Andere onderzoeken, zoals die van Littlejohn en collega’s (2016), beantwoorden dezelfde vraag, maar dan binnen specifiekere contexten, zoals het leren in *massive open online courses*. Maar hoewel

zulk onderzoek absoluut waardevol is en bijdraagt aan ons begrip van zelfregulerend leren, bevestigt het voornamelijk wat we al wisten: dat zelfregulerend leren sterk contextgebonden is. Welke vaardigheden het meeste verschil kunnen maken, hangt af van vele factoren, waaronder de vereisten van de specifieke situatie én het huidige vaardigheidsniveau van de leerling.

Hoewel de onderzoeksgemeenschap rond zelfregulerend leren erg productief is en zo veel mogelijk van dit soort vragen wil beantwoorden, is het nog maar de vraag of het realistisch dan wel wenselijk is om voor elke mogelijke onderwijscontext dit soort meta-analyses uit te voeren. Ik betwijfel of dit de duurzaamste aanpak is en stel daarom een alternatief voor waarbij we de context specifiek in beschouwing nemen en flexibel blijven in onze benadering van zelfregulerend leren.

Alvorens in het alternatief te duiken, deel ik nog het volgende advies: maak jezelf vertrouwd met het volledige model van Zimmerman en ontdek welke vaardigheden het te bieden heeft. Selecteer dan zelf één of twee vaardigheden die je beter wilt begrijpen en zet daarin eerste stappen. Je kunt beginnen met vaardigheden die je interesseren of met vaardigheden waarvan je denkt dat je leerlingen er veel baat bij hebben. Hoe sneller je je eerste successen ervaart, hoe beter! Overweeg ook begeleiding door een expert, zodat je snel een antwoord krijgt op eventuele vragen en uitgedaagd wordt om verder te denken dan de toepassingsmogelijkheden die je op het eerste gezicht ziet.

Een duurzame en schaalbare implementatie van zelfregulerend leren

Stel je voor dat we onze middelen en tijd investeren in het opleiden van onze docenten, zodat zij bekend raken met de kennis die we tot nu toe binnen onderzoek hebben opgedaan. Wat als docenten zelf de kennis die onderzoekers voorhanden hebben kunnen benutten? Wat als we hen trainen om zelf bekwaam te worden in zelfregulerende vaardigheden, zodat ze deze vaardigheden kunnen herkennen bij hun leerlingen en collega's, en zelfs bij zichzelf? Zouden ze dan niet zelf in staat zijn om te begrijpen (en voorspellen) welke zelfregulerende vaardigheden voor hún leerlingen belangrijk zijn in hún specifieke opdrachten of situaties?

Zou het zomaar eens kunnen dat we op deze manier bij de werkelijk duurzame optie aanbeland zijn? Een optie ...

- ... waarbij onze docenten – de cruciale actoren die het verschil maken voor leerlingen – op het juiste moment zelf **geïnformeerde beslissingen** kunnen nemen;
- ... waarbij docenten beschikken over de noodzakelijke **kennis en vaardigheden** om de effectiefste didactische strategieën te kiezen;

- ... waarbij docenten **niet meer afhankelijk zijn** van de adviezen die wij als **experts** met veel enthousiasme geven;
- ... waarbij we niet alleen streven naar zelfregulerende leerlingen, maar ook naar **zelfregulerende leraren**.

Gelukkig gaan er steeds meer stemmen op die beweren dat dit inderdaad de duurzame richting is die we moeten inslaan. Uit eerder onderzoek blijkt dat interventies waarbij onderzoekers zelfregulerend leren bij leerlingen stimuleerden effectiever waren dan wanneer leraren, na een korte training in zelfregulerend leren, probeerden hetzelfde te bereiken.¹⁸ Dit zijn geen bemoedigende resultaten als ons doel is om *alle* leerlingen optimaal te laten presteren en hen te ondersteunen in hun zelfregulerende vaardigheden. Een korte opleiding omtrent zelfregulerend leren – waarbij vaak eerder gefocust wordt op het gebruik van door wetenschappers ontwikkelde materialen dan op daadwerkelijke kennisverbreding en vaardigheidstraining – is niet afdoende. Voldoende tijd, focus en ruimte creëren om daadwerkelijk de kennis en vaardigheden van leraren te versterken, lijkt dan ook de enige schaalbare oplossing om dezelfde positieve effecten te bereiken die onderzoekers zo vaak laten zien in hun interventies. Dit besef begint steeds meer gemeengoed te worden, zoals blijkt uit de speciale uitgave in het tijdschrift *Metacognition and Learning* uit 2021 met de titel *Mind the Gap between Research and Practice in the Area of Teachers' Support of Metacognition and Self-Regulated Learning*.

Waar begin je dan als school?

Wat is nu een goede plek om te beginnen als je aan de slag wilt met zelfregulerend leren?

Uit onderzoek weten we dat, vergeleken met factoren op schoolniveau, de leraar het grootste verschil maakt in de groei van zelfregulerende vaardigheden bij leerlingen.¹⁹ Onderzoek toont echter eveneens de kracht van een schoolbrede aanpak om zelfregulerend leren te implementeren. Factoren zoals de schoolvisie, het professionaliseringsbeleid en de samenwerkingscultuur kunnen individuele leraren enorm ondersteunen of juist hinderen in hun acties om zelfregulerend leren op een duurzame manier te ondersteunen.²⁰ Daarnaast zijn zelfregulerende vaardigheden generieke of transversale competenties die zich gedurende de volledige schoolloopbaan verder ontwikkelen. Hoe sterker leraren schoolbreed samenwerken rond zelfregulerend leren, des te groter de kans dat

¹⁸ Dignath et al. (2008).

¹⁹ Peeters (2015).

²⁰ De Smul et al. (2020).

leerlingen ook door de jaren en vakken heen op een coherente en systematische manier ondersteund worden.

Een duurzame implementatie van zelfregulerend leren vereist niet alleen het versterken van docentvaardigheden, maar een aanpak die de gehele school omspant. Dit besef houdt in dat de implementatie van zelfregulerend leren idealiter wordt benaderd vanuit twee onderzoeksdisciplines:

1. **Onderzoek naar zelfregulerend leren:** hierin verdiepen we ons in de vragen: wat houdt zelfregulerend leren precies in? Hoe brengen we het effectief over?
2. **Schoolontwikkelingsonderzoek:** dit veld onderzoekt hoe veranderingen op een duurzame wijze in het schoolstelsel kunnen worden geïmplementeerd.

Door de inzichten uit deze beide onderzoeksdomeinen te combineren, kunnen we inschatten dat er minimaal drie tot vijf jaar nodig zijn om zelfregulerend leren stevig te verankeren in de dagelijkse lespraktijk. Het idee dat het implementeren van zelfregulerend leren goedkoop zou zijn (zie de Teaching and Learning Toolkit van de Education and Endowment Foundation) is enigszins misleidend. Ja, er is inderdaad geen nieuw schoolgebouw en geen geavanceerde ICT-infrastructuur voor nodig, maar professionalisering – inclusief het vrijroosteren van tijd over een langere periode, het inroepen van externe expertise en andere resources – vereist wel degelijk aanzienlijke middelen.

Het goede nieuws is dat er een schat aan kennis beschikbaar is over zowel zelfregulerend leren als schoolontwikkeling. Hoewel er geen *one-size-fits-all* methodes bestaan, weten we heel veel al wel. We weten welke stappen scholen het beste kunnen nemen, welke kennis cruciaal is, hoe we leraren het beste kunnen trainen en waar snel resultaten te behalen zijn. Nu is het tijd om de stap te zetten van kennis naar daadwerkelijke actie, van weten naar doen. Dit boek speelt ongetwijfeld een cruciale rol als katalysator in dat proces. Met vertrouwen kunnen we stellen: de toekomst ziet er rooskleurig uit!

Over de auteur

Na acht jaar als wetenschappelijk onderzoeker aan de Vrije Universiteit Brussel zette Jeltsen Peeters haar carrière verder bij GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Daar begeleidde ze de pedagogische begeleidingsdienst bij het schoolbreed implementeren van zelfregulerend leren. Haar passie voor het onderwerp is dermate groot dat ze haar eigen bedrijf At the Heart of Learning oprichtte. Verder is Peeters auteur van het boek *Zelfregulerend Leren. Hoe? Zo!*, professor aan de Vrije Universiteit Brussel en gastprofessor aan de Universiteit Gent.

Literatuur

- Boer, H. de, Donker-Bergstra, A.S., & Kostons, D. (2012). *Effective Strategies for Self-Regulated Learning: A Meta-Analysis*. GION.
- Broadbent, J., & Poon, W.L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Bruijn-Smolanders, M. de, Timmers, C.F., Gawke, J.C.L., Schoonman, W., & Born, M.P. (2016). Effective self-regulatory processes in higher education: Research findings and future directions. A systematic review. *Studies in Higher Education*, 41, 139-158.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H.P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.
- Dignath, C., Mevarech, Z. Introduction to special issue mind the gap between research and practice in the area of teachers' support of metacognition and SRL. *Metacognition Learning* 16, 517-521 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09285-5>
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*, 29, 40-48.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8:422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Peeters, J. (2015). *Teacher and School Characteristics Associated with Self-Regulated Learning Practices in Primary Education: A Multidimensional Approach* (proefschrift). Vrije Universiteit Brussel.
- Peeters, J. (2022). *Zelfregulerend leren. Hoe? Zo! Voor elke leersituatie, in elk vak en met elke leerling*. LannooCampus.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Sins, P.H.M. (2023). *Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf. Maar hoe dan wel?* Rotterdam: Hogeschool Rotterdam. <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/talentontwikkeling/optimaliseren-leerprocessen/openbare-lessen/openbare-les-patrick-sins/>

Smul, M. De, Heirweg, S., Devos, G., & Keer, H. Van (2020). It's not only about the teacher! A qualitative study into the role of school climate in primary schools' implementation of self-regulated learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 381-404.



Interview met Invento, een scholengroep van verschillende po-scholen in Vlaanderen

‘Doordat zelfregulerend leren gedragen wordt door de hele scholengemeenschap worden mogelijkheden gecreëerd om van elkaar te leren.’

Scholengroep Invento werkt sinds een aantal jaar aan de vaardigheden voor zelfregulerend leren bij leerlingen. Met inspiratie en ondersteuning van Jeltsen Peeters zijn de docenten aan de slag gegaan met dit thema. In het begin ging dit nog wat ongestructureerd, maar naarmate zij er langer mee bezig waren, creëerden zij steeds meer een structuur waarin zelfregulerend leren een vaste plaats innam. Hoe zij zo ver zijn gekomen, vertellen zij in dit interview.

Door Hilly Drok

Interview met:

Cathy Famaey – Directeur-coördinator van Invento

Kelly Kowal – Leerkracht basisschool Toverbos

Karen Schellekens – Leerkracht basisschool Toverbos

Christine Claessens – Directeur basisschool Vennebos

Steven Verelst – Leerkracht basisschool De Brug

Ann Verhelle – Zorgcoördinator basisschool ’t Park

Van start gaan

Cathy: ‘Onze scholengemeenschap bestaat uit verschillende scholen, waaronder negen basisscholen die hecht samenwerken. Op een van die scholen, basisschool Toverbos, rees de vraag hoe de executieve functies van leerlingen nog verder bevorderd konden worden. We kwamen in contact met Jeltsen Peeters, en door haar maakten we kennis met het model van Zimmerman. Met dat model werken we nu in de lessen. We kozen voor het model van Zimmerman omdat hier veel onderzoek naar gedaan is, we willen graag onze professionalisering in de scholengroep evidence - informed opzetten.

‘We vonden het belangrijk dat collega’s samen leren over een gemeenschappe-

lijk onderwerp. Zodat een leerkracht van de ene school contact kan opnemen met een leerkracht uit een andere school om samen te bespreken hoe je je lessen kan aanpakken.

‘We zijn eigenlijk gestart met enkel ons doel te bepalen en de effecten die we graag wilden behalen. Als ik het nu nog eens zou uitwerken, dan zou ik het anders doen. Nu moesten we veel bijsturen om ons doel te bereiken. We zijn begonnen met het maken van een gemeenschappelijke powerpointpresentatie over zelfregulerend leren op basis van het model van Zimmerman. We hebben directies gevraagd om die powerpointpresentatie op elke school te tonen en met collega’s aan de slag te gaan. Het idee was dat als leerkrachten de presentatie hadden gezien, ze zelf weten hoe ze ermee aan de slag kunnen en het in de lessen en op school kunnen implementeren. Maar dat is natuurlijk helemaal niet zo!

‘Vervolgens kwam de coronapandemie en zijn we online verdergegaan. We hebben de vaardigheden uit het model van Zimmerman verdeeld en elke school heeft een aantal vaardigheden opgepakt en een filmpje gemaakt over wat er op het gebied van die vaardigheden al aanwezig was op die school. Op de pedagogische studiedagen met de hele scholengemeenschap deelden we die filmpjes. Op die manier kreeg iedereen van alle vaardigheden uit het model van Zimmerman te zien hoe ze in de praktijk konden worden gebracht.

‘Daarna zijn we een stap verder gegaan. We hebben per school kartrekkers aangesteld die zich nog verder gingen verdiepen in het model van Zimmerman. Elke kartrekker bepaalde voor de eigen school wat daar nodig was op het gebied van zelfregulerend leren. De aanpak werd daardoor op elke school verschillend, omdat elke beginsituatie anders was, maar er was ook heel veel gemeenschappelijk dat we met elkaar konden delen. We bleven wel jaarlijks samenkomen met alle leerkrachten op pedagogische studiedagen, om zo ervaringen uit te wisselen.’

Steven: ‘Als leerkracht van het derde leerjaar (groep 5) op basisschool De Brug in Sint-Job maak ik deel uit van een heel groot team. Doordat ons team zo groot is, duurde het ook een tijdje voordat iedereen dezelfde kant uitging. In eerste instantie wilden we iedereen filmpjes laten kijken, maar we merkten dat bij veel collega’s de bereidheid ontbrak om dat te doen. De gezamenlijke studiedag van Invento heeft heel erg geholpen om alle neuzen in dezelfde richting te krijgen.

‘Wij zijn gestart door de 21 vaardigheden van Zimmerman op te knippen en de collega’s in kleine groepjes te laten kijken wat ze al deden met die vaardigheden in hun dagelijkse praktijk. We waren positief verrast over wat we allemaal al deden. We hadden alleen nog geen gemeenschappelijke taal, dus dat werd ons focuspunt. De wil om te leren is bij iedereen aanwezig. De vaardigheden ontbreken hier en daar nog wel, maar dat is logisch als je er niet dagelijks mee bezig bent. Doordat iedereen er wel graag mee aan de slag wil, kunnen we wel verder.

‘We merkten wel dat elke leerkracht het op zijn eigen manier doet, en de leerlingen vonden dat heel lastig: in elk leerjaar was alles weer nieuw. Daarom proberen we nu één leerlijn te ontwikkelen, waardoor leerlingen in elk opvolgend jaar blijven begrijpen hoe zelfregulerend leren in zijn werk gaat.’

Ann: ‘Ons verhaal lijkt op het verhaal van Steven, maar er zijn ook verschillen. Wij hebben een veel kleiner team, met één leerkracht per klas. Er was een kartrekker in het team die dacht: ik zal dat even in het team pompen en dan komt dat wel goed. Maar dat leverde weerstand op: het team had meer uitleg en diepgang nodig. We hebben daarom dit schooljaar tijdens pedagogische studiedagen en vergaderingen veel meer tijd besteed aan het model van Zimmerman. Dat hebben we stukje bij beetje uit elkaar getrokken en per strategie bekeken wat we al doen op onze school. De kartrekkersgroep bestond uit mij als zorgcoördinator, een kleuterjuf en twee leerkrachten uit de lagere school. We zijn lesbezoeken gaan doen en kwamen er samen met de leerkrachten achter wat zij allemaal al deden in de praktijk.

‘We hebben alle collega’s ook aan het werk gezet. In zeven maanden tijd moesten zij drie werkvormen uitschrijven die zij al structureel uitvoerden in hun lessen op het gebied van zelfregulerend leren, en daarbij moesten ze ook aangeven wat er beter kon in het leerjaar voor en na hen. De leerkrachten gaven aan dat zij hier heel veel aan hadden. We hebben daarna alle werkvormen op een platform verzameld, zodat iedereen ze kon raadplegen.

‘We zijn nu toe aan de volgende stap. We willen het proces nu wat meer diepgang geven. Tot nu toe heeft iedereen zelf vrijblijvend aangegeven wat ze wilden doen. Dat leidde ertoe dat iedereen van alles deed, maar de structuur ontbrak. Nu willen we groeien naar een situatie waarin we één leerlijn maken: wat wordt op welk moment aangeleerd, hoe gaan we dat aanpakken, hoe bouwen we goed voort op wat er in eerdere jaren wordt aangeleerd en wanneer is wat nodig?’

Christine: ‘Ik ben zelf tweeënhalf jaar directeur op deze scholengroep, bij basisschool Vennebos. Hiervoor heb ik vijftien jaar als leerkracht gewerkt bij een andere scholengroep, en daar ben ik ook met leren leren aan de slag geweest. Ik ben hier halverwege het traject komen binnenrollen, en ik merk dat het heel prettig is om te ervaren dat je niet meer zo’n eilandje bent op school, maar dat het gedragen wordt door de hele scholengemeenschap. Dat creëert heel veel mogelijkheden om van elkaar te leren!

‘Ik ben de kartrekker bij ons op school. Wij hebben er eerst voor gezorgd dat we de juiste taal spraken. Ik merkte in de eerste vergadering over dit onderwerp dat er weerstand was. Mensen hadden het gevoel dat er weer iets bovenop kwam. De oplossing daarvoor was dat we duidelijk maakten wat collega’s allemaal al deden én wat zelfregulerend leren precies inhoudt. We hebben een woordveld

gemaakt, waaruit bleek dat mensen het heel vaak verbinden met geïndividualiseerd leren. Collega's waren bang dat ze voor iedere leerling apart iets moesten gaan organiseren. We hebben daarom eerst die misvatting uit de weg geruimd. Het is niet de bedoeling dat jij als leerkracht voor elke leerling een individuele leerlijn maakt; het is de bedoeling dat de kinderen zelfstandig leren leren.

'In het begin was er dus best wat weerstand, maar na een paar weken hoorden wij leerkrachten al zeggen: "Ik zou nooit meer anders willen werken." We zien de voordelen voor onszelf en voor de leerlingen, we kunnen veel sneller een kind helpen dat in de problemen zit, we kunnen veel sneller schakelen, een kind dat pluswerk nodig heeft dat laten doen. Dit kunnen wij niet organiseren zonder dat de vaardigheden voor zelfregulerend leren erbij komen.

'Collega's kijken ook vaak bij elkaar in de les. Daardoor groeit de leerlijn ook een beetje organisch op dat moment, omdat ze dan zien wat er in de andere klas gebeurt en zich realiseren: als deze leerlingen al op dit niveau kunnen plannen, dan kunnen wij een jaar later daar nog wel een schepje bovenop doen! In groep 3 krijgen ze bijvoorbeeld een opdracht voor een dag, in groep 4 kan dat dan voor twee of drie dagen en in groep 5 zou dat dan voor een hele week of zelfs weekoverschrijdend kunnen.

'We zien ook dat collega's werkvormen van elkaar overnemen. Dat is goed, maar tegelijk kan dat een valkuil zijn. Het is heel belangrijk om te blijven bedenken waarom je iets doet en niet zomaar een planning overnemen zonder dat je de leerlingen leert hoe ze die moeten gebruiken en waarvoor die dient, wat het nut ervan is. Leerlingen moeten beseffen waarom ze iets doen.

'Dus eigenlijk valt de ontwikkeling die wij op het gebied van zelfregulerend leren hebben doorgemaakt in drie delen uiteen. Allereerst hebben we de leerkrachten theoretische onderbouwing gegeven van wat zelfregulerend leren eigenlijk is, en wat er allemaal al aan gedaan wordt in hun dagelijkse praktijk. Het tweede deel was bewustwording van wat ze precies deden en hoe ze dat konden optimaliseren. En de derde stap wordt leerlingen ervan bewust maken wat ze doen; dat ze niet alleen maar doen wat de meester of juf zegt omdat die het zegt, maar dat ze ook begrijpen wat ze doen en waarom.

'Het is een heel proces, maar het is heel fijn om te zien dat het hele team mee gaat en dat er veel ervaringen worden uitgewisseld. Daardoor voelen de leerkrachten dat ze als team het project kunnen uitrollen.'

Karen: 'Wij werken tijdens de teamvergaderingen ook regelmatig rond de vaardigheden van Zimmerman. Elke maand bespreken we een vaardigheid, om het levend te houden en te zorgen dat we erover in gesprek blijven. Zo wordt het ook bekrachtigd dat je goed bezig bent in de klas. Wij hebben maandelijks een vaste teamvergadering met de juffen, en dan staat zelfregulerend leren altijd op de agenda.'

‘In het begin overvalt deze manier van werken je een beetje, dan lijkt het heel overweldigend. Maar na een tijdje raak je eraan gewend en kun je beter kaderen. Je merkt dan vanzelf dat je alles door de zelfregulerende bril bekijkt.’

Ann: ‘Iedereen voelde de noodzaak om hieraan te gaan werken. Wij zagen dat kinderen hun vaardigheden voor zelfregulerend leren moesten ontwikkelen, maar niemand wist hoe we dat precies moesten aanpakken. Het totaalplaatje ontbrak: iedereen had weleens iets gelezen of wist wel iets, maar we hadden geen gezamenlijke aanpak. Vanuit Invento kwam toen een kader, dat wij allemaal gingen volgen. En iedereen heeft nu het gevoel dat dit voldoet en de lading dekt. Dit model van Zimmerman gaan we volgen, die taal gaan we spreken.’

Cathy: ‘We hebben het *waarom* moeten herhalen. Direct na corona was het heel duidelijk, maar later op een studiedag hebben we Jeltsen Peeters gevraagd om nog eens te herhalen waarom dit zo waardevol is voor leerlingen. Het is natuurlijk heel belangrijk dat dat voor iedereen duidelijk is, want als het voor de leerkrachten niet helder is, is het voor leerlingen ook niet duidelijk.’

Opbrengsten

Cathy: ‘De leerkrachten geven ook het volgende aan, ik citeer: “ik wil nooit meer anders lesgeven, ik zie hoezeer de kinderen vooruitgaan. Ook voor mijzelf als leerkracht heeft het voordelen, omdat ik bijvoorbeeld mijn aandacht beter kan verdelen. Door het te doen kom je er vanzelf achter waarom het belangrijk is; je ziet gewoon wat het oplevert. Ik kan niet wachten tot die kinderen van het tweede jaar naar het zesde jaar doorgroeien, dan hoop ik een heel groot verschil te zien in hoe zij toetsen aanpakken en andere opdrachten waar zij nu problemen mee hebben. Ik ben heel nieuwsgierig naar de evolutie.’

‘Ik verwacht dat ze zichzelf beter kunnen bijsturen, beter weten wat ze nodig hebben en beter begrijpen waarom ze bepaalde opdrachten, vaardigheden en kennis moeten leren. Dat is voor mij het grote verschil dat je kunt maken met zelfregulerend leren: vroeger bepaalde de leerkracht wat je moest doen, hoeveel je moest doen en wanneer je dat moest doen. Maar eigenlijk moet je ervoor zorgen dat een kind er zelf toe kan komen dat het weet wat het goed kan en waar het minder goed in is, en wat het eraan moet doen om ervoor te zorgen dat het die opdrachten wél kan aanpakken. Dat is eigenlijk de essentie van zelfregulerend leren: dat leerlingen zelf nadenken over hun leerproces.’

Steven: ‘Ik heb wel al gemerkt dat leerlingen in het begin wat afwachtend zijn, maar richting het einddoel worden ze vaak wel zelfstandiger. In mijn ervaring is

het zo dat als je leerlingen de mogelijkheid geeft om hun eigen tempo en niveau aan te geven en ze zelf de doelen bepalen van wat ze in een les willen bereiken, ze dan veel gemotiveerder zijn.

‘Ik werk met expliciete directe instructie. Ik geef aan het begin van de les een korte instructie, en dan geef ik de leerlingen een opdracht. Vervolgens bespreken we: wat vond je ervan? Hoe heb je het aangepakt in de les? Hoe merkte je aan jezelf of het ging lukken?’

‘Doordat we anders zijn gaan werken, zijn leerlingen ook veel geïnteresseerder in wat ze doen. Als ze nu beginnen, dan beginnen ze ook echt. Ze weten nu beter waar ze naartoe werken, wat hun doel is en dat de meester vlakbij staat om te helpen, en ze weten ook beter welke oefeningen ze af moeten hebben. Ze zien het minder als een grote berg en hebben meer overzicht over wat ze moeten doen.’

‘Ze behouden wel allemaal dezelfde leerdoelen, maar ze kunnen hun eigen tempo bepalen, evenals de volgorde waarin ze werken. Alle kinderen gaan mee met de doelstellingen, en vervolgens bepalen ze zelf hoe ze eraan verder kunnen werken. Doordat we veel aandacht hebben besteed aan het reflecteren op hun eigen leren, leren de leerlingen steeds beter inschatten wat voor hen werkt.’

Kelly: ‘Ik krijg signalen dat kinderen die op deze basisschool gezeten hebben en naar de middelbare school gaan zichzelf heel goed kunnen inschatten. Dat komt bijvoorbeeld door de planningstijd, waarin leerlingen zelf bekijken waar ze eerst aan gaan werken, hoe ze het organiseren, en hoe ze het moeten plannen. Dat krijgen ze al vanuit de kleuterschool mee. Daardoor hebben ze echt die tools in de vingers en kunnen ze er op de middelbare school in uitblinken.’

‘Wat wij anders doen dan andere scholen, is dat wij “plannetjestijd” hebben. De kinderen gaan in een kring zitten en dan plannen we: wat gaan wij vandaag doen? Leerlingen bepalen mee, dus zij krijgen dan eigenaarschap over wat ze die dag gaan leren.’

Christine: ‘Als ik op mijn school rondloop, zie ik dat alle leerlingen aan het werk zijn. Ik zie dat ze betrokken zijn en zelf kunnen kiezen. Er zijn vaste momenten waarop instructie wordt aangeboden, maar leerlingen kunnen zelf aangeven of zij dat nodig hebben of niet, en dus of zij daarbij aanwezig zullen zijn. Op die manier bepalen zij dus zelf wat ze nodig hebben om dat te kunnen bereiken.’

‘Ze zijn ook echt in staat om dat te doen. De leerkrachten schrokken daar zelfs een beetje van! Ze vroegen dan aan het begin van de les aan hun leerlingen: “Wie gaat er zelfstandig aan de slag in deze les, wie gaat het in tweetallen doen en wie gaat instructie volgen bij de leerkracht?” En eigenlijk waren de leerkrachten verbaasd hoe goed de leerlingen dat konden inschatten. Natuurlijk kiest een kind weleens verkeerd, en dan volgt er een gesprek waarin besproken wordt hoe

het kwam dat de leerling verkeerd gekozen had, wat ze verkeerd had ingeschat, welke redenen ze had om die keuze te maken (misschien dacht de leerling het al te kunnen, of misschien wilde de leerling gewoon graag naast een vriendje zitten). Dat moet dan natuurlijk bijgestuurd worden, want ook dat moeten ze leren. Maar als je dat goed aanleert en je vertelt waarom dat zo belangrijk is, dan kunnen leerlingen het, is onze ervaring. Zelfs in de lagere klassen zie je dat ze eigenlijk vrij goed kunnen kiezen wat ze nodig hebben. En als ze verkeerd gekozen hebben, leren ze daar ook van. Ze mogen ook weleens botsen, want dan gaan ze er zelf over nadenken: de volgende keer moet ik het op een andere manier doen om die succeservaring te hebben.

‘Een heel belangrijk onderdeel van zelfregulerend leren is het houden van kindgesprekjes. Dat zijn gesprekken met het kind over zijn leren. Uit die gesprekjes kun je halen hoe het kind erin zit en wat zijn motivatie is, en in die gesprekjes kun je ook heel veel modelleren en voordoen. Je komt te weten wat het kind nodig heeft en hoe je het verder kunt krijgen. Daar kun je veel uit halen om te weten wat de volgende stap voor de leerlingen moet zijn.’

Steven: ‘Bij ons krijgen leerlingen elke dag een lijst met taken die ze die dag gedaan moeten hebben, maar leerlingen mogen zelf kiezen wanneer ze die taken doen. Dan zie je ook dat elke leerling wel een taak heeft die hij niet zo graag doet. Iedere leerling gaat daar heel verschillend mee om; sommige stellen de minder leuke taken uit, andere beginnen er juist mee om er vanaf te zijn. Maar ook met moeilijke taken moeten ze leren omgaan. Dan is het belangrijk om een kindgesprek te voeren over waarom een leerling juist die keuze heeft gemaakt. En dan kun je dat kind helpen met hoe het dat de volgende keer kan aanpakken.’

De toekomst

Christine: ‘We zitten nog in een proces, er is nog veel werk aan de winkel. Het is geen kwestie van alleen maar werkvormen inzetten, het gaat er echt om dat je steeds met de zelfregulerende bril op bezig bent, het gaat om de uitwerking.’

‘Ik heb het afgelopen jaar samen met een collega veel lesbezoeken gedaan, steeds gevolgd door een gesprek. Zo merkten wij dat de planning in veel gevallen meer als een geheugensteuntje werd gebruikt dan echt als een planning. Doordat we hadden gekeken in de les en dat gesprek hadden gevoerd, kwamen we erachter dat dit effectiever kon. Daar konden we toen feedback op geven, en dan voel je direct dat leerkrachten daar ook heel blij mee zijn. Tenslotte is het voor iedereen heel nieuw; ze moeten er echt nog in groeien en leren zien wat de beste uitwerking is. Daar moeten we echt voor blijven zorgen, dat het proces op de juiste manier begeleid wordt. Het is geen kwestie van: ze kennen nu de

theorie, dus nu kunnen ze het. Het vraagt echt wel van iedereen een andere kijk en een andere aanpak. Ik merk ook dat we dat met z'n allen moeten blijven bewaken.'

Cathy: 'We zijn ook nog niet klaar. Het is nog niet volledig geïntegreerd in alle scholen. We hebben de leerkrachten de kennis gegeven, zij zijn daarmee aan de slag gegaan. Er is nog geen leerlijn en we moeten de communicatie naar ouders en leerlingen nog verder voeren.'

Christine: 'Dat gaan we komend jaar ook doen. We hebben dat in het begin bewust nog niet gedaan. Ik wilde de leerkrachten eerst de kans geven om zich comfortabel te voelen in deze denkwijze voordat ik die aan de ouders wilde communiceren. Als je iets aankondigt en je onmiddellijk een hoop vragen krijgt die je nog niet goed kunt beantwoorden omdat je nog niet zo sterk in je schoenen staat, dan zou dat een obstakel kunnen zijn. Nu het hele team goed weet waarmee we bezig zijn, kunnen we het ook officiëler aankondigen aan de ouders. Die weten natuurlijk in zekere zin al wel waarmee we bezig zijn, maar we willen nog duidelijker maken wat we doen en willen bereiken.'

'We zijn nog niet aan het einde. Mijn einddoel is dat een kind een ouder kan rondleiden en kan zeggen: dit doe ik, om die reden en op die manier. Als je dat kunt bereiken, dan zit het overal verankerd. Dan ben je waar je wilt zijn.'

Wast een berg, kost een beetje

Door Patrick Sins

Je zit in de trein, je bent op kantoor of je zit op de bank, met dit boek in je handen. En je bent nu bij dit hoofdstuk aanbeland. En je hebt de eerste drie – inmiddels vier – zinnen van mijn bijdrage al gelezen. En je besluit zelfs verder te lezen. Dat zegt toch wel iets over je motivatie om meer te weten over zelfregulerend leren en wat ik daarover te melden heb. Of wellicht werd je getriggerd door de slogan in de titel en was je benieuwd over wat er verder komen zou. Je interesse is gewekt, en je bent al aardig op weg. Je leest deze tekst vast niet zomaar. Je hebt ongetwijfeld een doel in het achterhoofd. En dat kan natuurlijk van alles zijn. Je wilt bijvoorbeeld meer leren over zelfregulerend leren, wat het is, wat de relatie is met het leren van leerlingen en welk onderzoek er is gedaan. Of je bent leraar en wilt simpelweg weten wat je moet doen als je morgen voor de klas staat om het zelfregulerend leren van je leerlingen te bevorderen. Zijn er voorbeelden van instructies of aanpakken die je verder kunnen helpen? En vind je die hier? En voldoet mijn hoofdstuk aan dat doel?

Je hebt dus een doel, dat richting geeft tijdens het lezen van deze tekst. Je doel bepaalt ook welke gedeeltes je extra aandacht geeft en welke delen je wellicht wilt overslaan. Dan kan het zomaar zo zijn dat je daarom eerst de kopjes bekijkt en beslist wat echt de moeite waard is om te lezen en wat niet. Je managet ook je tijd, want hoe interessant je het boek ook vindt, je moet straks toch echt je hond uitlaten of naar yogales. Tijdens het lezen zet je voortdurend je voorkennis in om betekenis te ontlenen aan de tekst. Je denkt na over wat je al over zelfregulerend leren weet en koppelt jouw kennis aan wat er in de tekst staat, en je checkt of je de tekst nog begrijpt. Zo kun je je bijvoorbeeld afvragen waarom ik de strategieën beschrijf die zich mogelijkwijs in jouw hoofd afspelen: ‘Wat heeft dit in hemelsnaam met zelfregulerend leren te maken?’ Ik kom daar zo op terug. Je vat misschien stukken tekst samen, maakt aantekeningen, gaat met een gele marker door de tekst heen of deelt je inzichten met een collega die net je kamer binnenloopt. Je moet wel je concentratie erbij houden tijdens het lezen, omdat er allerlei afleidingen op de loer liggen: een conducteur die plots verschijnt en om je vervoersbewijs vraagt, of de vele ongelezen nieuwe berichtjes op je mobiele tele-

foon waar je toch wel erg benieuwd naar bent. Of er komt opeens een gedachte in je op en je beeldt jezelf in op een wijngaard in Toscane. Weer terug naar de tekst, want je had toch een doel voor ogen.

Wat gaan we doen?

Ik beschreef zojuist enkele van de strategieën die je inzet tijdens het lezen van deze tekst. En er zijn nog veel meer strategieën die je gebruikt, feitelijk continu, bewust of onbewust. Dit geldt niet alleen voor jou, maar ook voor je leerlingen. Ze doen dit tijdens de les, tijdens het zelfstandig werken aan een opdracht en tijdens het maken van een toets. En wat zou het toch mooi zijn als we leerlingen kunnen helpen om de baas te worden over deze strategieën. Dat ze weten wat hun doel is en wat ze kunnen doen om hun doel te bereiken, dat ze dat vervolgens ook daadwerkelijk gaan doen en dit proces uiteindelijk helemaal zelf aan- en bijsturen. Maar dat is nog een hele kluit, niet alleen voor de leerlingen om dit te leren. Maar ook voor de leraar om de leerlingen hierbij te ondersteunen. Want hoe leer je leerlingen eigenlijk zelfregulerend te leren?

In dit hoofdstuk duik ik in dat gat. Ik laat zien hoe leraren volgens inzichten uit wetenschappelijk onderwijsonderzoek tijdens de les effectief aandacht kunnen besteden aan het bevorderen van het zelfregulerend leren van hun leerlingen. En dat zal ik zo concreet en beeldend mogelijk doen. Dat is dan mijn doel voor deze tekst; mocht dit allemaal overeenkomen met het doel dat jij nastreeft, lees dan vooral verder. Mijn eindconclusie geef ik alvast weg: zelfregulerend leren kun je – in eerste instantie – niet zelfregulerend leren. Iemand anders moet het je onderwijzen (Sins, 2023).

Zelfregulerend leren dus

Als ik de aanzienlijke hoeveelheid boeken en artikelen over zelfregulerend leren door mijn zeef haal en zie wat er in essentie overblijft,²¹ kom ik tot het volgende beeld. Zelfregulerend leren bestaat uit de verzameling gereedschappen die leerlingen in hun gereedschapskist beschikbaar hebben en die ze gebruiken om een doel te behalen, en dat doel is in het onderwijs doorgaans het leren van kennis en/of vaardigheden. Strategieën voor zelfregulerend leren – denk aan voorkennis activeren, jezelf motiveren, plannen, controleren op begrip en de voortgang, het organiseren van de leerstof enzovoort – zijn die gereedschappen die leerlin-

²¹ Een kleine greep uit deze bronnen: Boekaerts & Corno (2005); Moos & Ringdal (2012); Muijs & Bokhove (2020); Panadero (2017); Pintrich (2000, 2004); Puustinen & Pulkkinen (2001); Winne (2011); Zimmerman (2013); Zimmerman & Schunk (2001).

gen inzetten op weg naar dat doel. Het is aan leraren om die gereedschapskist te vullen en hun leerlingen te leren welke gereedschappen er zijn, wanneer en waarom je ze kunt inzetten en hoe je dat eigenlijk doet.

Voordat ik het ga hebben over wat leraren kunnen doen, wil ik eerst nog iets kwijt over die gereedschappen. Er zijn drie typen. Allereerst hebben we de *verwerkers*. Dit zijn cognitieve strategieën die leerlingen inzetten om taken goed uit te voeren en om informatie op te slaan. Dit zijn strategieën die ervoor zorgen dat leerlingen de informatie uit een boek of uit de instructie die een leraar geeft begrijpen en onthouden als eigen kennis. We hadden het al over voorkennis activeren, maar ook het ordenen van de leerstof in schema's of jezelf overhoren zijn voorbeelden van dit soort gereedschappen. Het tweede type gereedschap zijn de *managers*, oftewel de metacognitieve strategieën. Dit zijn de gereedschappen die de keuze voor bepaalde cognitieve strategieën bepalen, door bijvoorbeeld doelen te stellen of te plannen. Daarnaast controleren en checken de managers de toepassing van de verwerkers en sturen ze waar nodig bij – bijvoorbeeld door een andere, meer bruikbare strategie in te zetten. Een cruciale strategie bij zelfregulerend leren is monitoren: leerlingen houden hun voortgang bij op weg naar hun doel. Monitoren werkt als een soort thermostaat. Als de omgevingstemperatuur op het gewenste niveau is, gebeurt er niets. Dat wil zeggen: de leerling ligt op koers. De monitor-manager springt aan zodra de leerling het doel niet lijkt te halen. Als leerlingen bijvoorbeeld merken dat ze in de knoei komen met de tijd voor het leren van een toets of als ze merken dat het gebruik van een bepaalde leerstrategie (bijvoorbeeld onderstrepen) niet tot de gewenste prestatie leidt. Ten slotte zijn er de *motivators*. Dit zijn gereedschappen die zorgen voor de aandrijving van het hele gebeuren, die zorgen voor de motivatie en deze onderhouden. Zonder motivatie heb je immers maar weinig aan de verwerkers en de managers.

Kortom, zelfregulerend leren gaat over de verzameling cognitieve, metacognitieve en motivationele strategieën die leerlingen inzetten in relatie tot een doel. Leerlingen kunnen deze strategieën voorafgaand aan het leren inzetten, tijdens het werken aan een taak of achteraf.²²

Twee maren

Het is ideaal als een leerling dit allemaal zelf kan, en heel wat studies laten zien dat leerlingen die veel gebruikmaken van deze gereedschappen ook hoger scoren op leerprestaties en motivatie dan leerlingen wiens gereedschapskist nog

²² Zimmerman (2013).

niet zo goed gevuld is.²³ Ook zien we dat als leerlingen veel strategieën voor zelfregulerend leren inzetten, dit samengaat met betere prestaties op vakken als rekenen, taal en wetenschap en techniek.²⁴ Zelfregulerend leren loont dus, maar helaas is er een *maar*, of liever gezegd twee maren. Allereerst zien we dat een groot deel van de leerlingen slechts beperkt strategieën voor zelfregulerend leren gebruikt.²⁵ En als ze dat doen, gaat het doorgaans om oppervlakkige strategieën die nauwelijks effect hebben op het leren van leerlingen.²⁶ Het gaat dan bijvoorbeeld om het onderstrepen van woorden in een tekst of het herhalen en herlezen van de stof. Strategieën die juist zorgen voor een dieper begrip worden door leerlingen veel minder vaak toegepast – denk aan het activeren van voorkennis, een samenvatting maken in je eigen woorden of actief checken of je de stof hebt begrepen. Dit zijn gereedschappen waarmee je het jezelf moeilijker maakt tijdens het leren, maar die ervoor zorgen dat je informatie beter opslaat en begrijpt. Geheugenonderzoeker Robert Bjork heeft het over *desirable difficulties*.²⁷ We zien echter dat leerlingen zich jammer genoeg meestal niet branden aan dit soort effectieve obstakels.²⁸

Een tweede moeilijkheid is dat de ontwikkeling van het gebruik van strategieën voor zelfregulerend leren door leerlingen op school te wensen overlaat.²⁹ Zo laten de studies van de Australische onderzoeker Helen Askill-Williams en collega's zelfs zien dat er géén ontwikkeling is in de mate waarin middelbare scholieren cognitieve en metacognitieve strategieën gebruiken. In de tijd dat leerlingen op de middelbare school zitten, neemt hun gebruik van gereedschappen niet toe. In een studie uit 2012 zagen de onderzoekers zelfs een achteruitgang in strategiegebruik. Dit betekent dat strategieën voor zelfregulerend leren op school nauwelijks worden aangeleerd. De gereedschapskist van leerlingen wordt niet (bij)gevuuld.

De gereedschapskist vullen

Er wordt al meer dan dertig jaar onderzoek gedaan naar zelfregulerend leren, en uit al deze studies komt naar voren dat leerlingen meer en beter leren als ze gereedschappen tot hun beschikking hebben en deze kunnen inzetten.³⁰ Verder zien we dat leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs wel degelijk strate-

23 Askill-Williams et al. (2012); Harding et al. (2019); Skibbe et al. (2019).

24 Skibbe et al. (2019).

25 Askill-Williams et al. (2012); Askill-Williams & Lawson (2015); Bjork et al. (2013); Vandeveldde (2015).

26 Dent & Koenka (2016).

27 Bjork & Bjork (2011).

28 De Bruijn et al. (2023).

29 Askill-Williams et al. (2012); Askill-Williams & Lawson (2015); Van der Stel & Veenman (2014).

30 Dent & Koenka (2016); Muijs & Bokhove (2020).

gieën voor zelfregulerend leren kunnen aanleren.³¹ En het mooie is dat leraren op hun beurt kunnen leren hoe ze het zelfregulerend leren van hun leerlingen kunnen bevorderen.³² Leraren kunnen dus aan bepaalde knoppen draaien om leerlingen toe te rusten met de juiste gereedschappen. Ergens moet dus iets misgaan, omdat in de praktijk blijkbaar iets anders gebeurt – iets wat niet strookt met wat onderwijsonderzoekers hebben uitgeplozen.³³

Ik ga hier geen schuldige aanwijzen. Het overbruggen van de kloof tussen al die interessante bevindingen uit onderwijsonderzoek enerzijds en de roerige dagelijkse onderwijspraktijk anderzijds is gewoon lastig,³⁴ en bij het bevorderen van zelfregulerend leren is dat niet anders. We kunnen beter niet te lang stilstaan bij de schuldvraag en kijken naar wat leraren kunnen doen om het zelfregulerend leren van leerlingen te bevorderen, op basis van wat we uit onderwijsonderzoek weten.

Simpel gezegd zijn er twee manieren om leerlingen te ondersteunen: direct en indirect.³⁵ Allereerst kunnen leraren het zelfregulerend leren van leerlingen indirect bevorderen. Het gaat hier om alles wat rondom de leerlingen gebeurt of wordt aangeboden. Het belangrijkste daarbij is het bieden van een bevorderlijke leercontext waarin leerlingen autonomie kunnen ervaren, leraren een ondersteunende relatie onderhouden met hun leerlingen en leerlingen kunnen samenwerken. Daarnaast is het van belang dat leerlingen aan de slag kunnen met betekenisvol schoolwerk. In het bijzonder betekent dit dat leraren hun leerlingen uitdagende en rijke leertaken bieden, die leerlingen ertoe aanzetten om bewust strategieën voor zelfregulerend leren in te zetten. Ook moeten hulpmiddelen worden ingezet die leerlingen ondersteunen bij het daadwerkelijk uitvoeren van die strategieën. Denk dan bijvoorbeeld aan het bijhouden van een logboek, het inzetten van reflectiebladen en het geven van beoordelingscriteria.³⁶

Deze indirecte manieren om het zelfregulerend leren van leerlingen te bevorderen, vormen als het ware de fundering van waaruit leerlingen met hun gereedschappen aan de slag kunnen. En die fundering is nodig. Zo stelt de Canadese onderzoeker Deborah Butler,³⁷ een bekende naam in het onderzoek naar zelfregulerend leren, dat leerlingen op deze manier kunnen ondervinden dat ze de eindverantwoordelijke zijn voor hun eigen leerproces. Wat volgens diezelfde Butler het zelfregulerend leren beslist *niet* bevordert, is louter frontaal onderwijs, waarbij leraren hun leerlingen precies vertellen wat ze moeten doen. Als we

31 Dignath & Büttner (2008); Dignath et al. (2008); Dignath & Veenman (2021); Donker et al. (2014); Elhousseini et al. (2022).

32 Adıgüzel et al. (2023); Dignath (2021); Graham et al. (2013); Heaysman & Kramarski (2022); Heirweg et al. (2022); Hilden & Pressley (2007); Sins et al. (2023).

33 Greene (2021).

34 Broekkamp & Van Hout-Wolters (2006); Nuthall (2004).

35 Callan et al. (2020); Dignath & Veenman (2021); Sins (2023).

36 Callan et al. (2020).

37 Butler (2021).

kijken naar hoe er in de onderwijspraktijk invulling wordt gegeven aan het indirect bevorderen van zelfregulerend leren, dan zien we dat dat wel goed zit.³⁸ Op de keper beschouwd zien we dat leraren leeromgevingen creëren die leerlingen stimuleren om actief hun gereedschappen te gebruiken. Blijkbaar gaat er dus iets mis bij de meer directe manieren om het zelfregulerend leren van leerlingen te bevorderen: de instructie die leraren aan leerlingen geven in de klas.

Diverse studies geven aan dat het erop lijkt dat leerlingen wel de ruimte krijgen om zelfstandig te leren – dat wil zeggen: ze worden indirect ondersteund – maar dat ze geen instructie krijgen over hoe ze met die autonomie moeten omgaan.³⁹ In hun onderzoek onder 47 Nederlandse basisschoollerares concluderen Charlotte Dignath en Greetje van der Werf⁴⁰ zelfs dat ‘the area of direct strategy instruction has somehow got lost in teachers’ minds (or has never existed)’. Het is hoog tijd om daar verandering in aan te brengen, dus laten we het direct bevorderen van zelfregulerend leren eens onder de loep nemen. Doorgaans worden twee typen instructie onderscheiden: impliciete en expliciete instructie.

Ik begin met impliciete instructie. Als je in verschillende klassen in het basisonderwijs voortgezet onderwijs zou gaan observeren, zou je dit type veruit het vaakst tegenkomen.⁴¹ Impliciete instructie houdt in dat leraren naar een bepaalde strategie voor zelfregulerend leren verwijzen, maar deze niet benoemen. Ook leggen ze niet uit hoe je een bepaald type gereedschap gebruikt of wat daar het nut van is. Ik geef enkele voorbeelden van uitspraken uit een studie die ik samen met collega’s heb uitgevoerd, waarbij we op twee momenten observaties hebben gedaan in de klassen van 30 basisschoollerares:⁴² ‘Wat weten jullie over dit onderwerp?’, ‘Probeer te bedenken wat je nu gaat doen’, en ‘Ga maar plannen.’ Tijdens beide metingen kwam dit type instructies verreweg het meest voor. De achterliggende gedachte bij impliciete instructies is dat leraren doelbewust informatie achterwege laten zodat leerlingen zelf ontdekken hoe de vork in de steel zit. Een meer passende term voor dit type instructie is ‘blinde training.’⁴³ Stel je voor dat je als leerling aan de slag mag met rijke en uitdagende leertaken in een leercontext waarin je veel autonomie krijgt, maar dat je dan blind getraind wordt. In essentie is de boodschap die je dan krijgt: ‘Ga het zelf maar ontdekken, ik ga het je niet voorzeggen.’ Dit is prima als leerlingen al behoorlijk wat gereedschappen tot hun beschikking hebben, maar voor de meeste leerlingen geldt dat ze niet geholpen zijn met deze aanpak. Zij zijn erbij gebaat als ze die gereedschappen eerst aangeleerd krijgen, door middel van expliciete instructie.

38 Dignath & Veenman (2021); Kistner et al. (2010); Perry & VandeKamp (2000).

39 Bolhuis & Voeten (2001); Dignath & Veenman (2021).

40 Dignath-van Ewijk & Van der Werf (2012), p. 8.

41 Dignath & Veenman (2021).

42 Sins et al. (2023).

43 Brown et al. (1981); Dignath & Veenman (2021); Kistner et al. (2010).

De keuze is reuze, maar is dat wel zo goed?

Je hebt thuis een croissant liggen, maar helaas, de jam is op. Je moet dus naar de supermarkt om jam te kopen. Daar aangekomen arriveer je bij de stelling waar de jampotten staan opgesteld. Heb je dan liever de keuze uit 24 verschillende typen jam, of kun je volstaan met slechts zes verschillende opties? Je zou misschien zeggen: hoe meer keuze, hoe beter, omdat je dan meer kans hebt dat er een soort jam is die voor jou het beste is. Niets is echter minder waar, als je het werk van Sheena Iyengar van Columbia University in de Verenigde Staten erop naslaat.⁴⁴ Uit haar onderzoek blijkt dat hoewel een stelling met 24 jampotten meer aandacht trok dan de kleinere stelling met zes potten (mensen stopten eerder bij het zien van zoveel typen jam), er veel meer jampotten werden verkocht uit de laatste stelling. 30 % van de consumenten die voor de kleinere stelling stonden, kocht een pot, tegenover slechts 3 % van de klanten die een keuze moesten maken uit 24 potten. Hetzelfde ‘keuze is reuze’-effect zag Iyengar in het hoger onderwijs.⁴⁵ Zo waren eerstejaars psychologiestudenten meer gemotiveerd én schreven zij een veel beter essay als ze konden kiezen uit zes in plaats van dertig verschillende opties. Het maken van een goede keuze is gewoon moeilijk, en niet uit zichzelf een plezierige aangelegenheid. Volgens Iyengar moeten we namelijk: a. weten wat we willen, b. begrijpen wat de verschillen tussen de keuzemogelijkheden zijn en c. afwegen wat de gevolgen zijn als we voor de ene optie gaan en niet voor de andere. Het bieden van autonomie aan leerlingen lijkt een mooi gegeven en is weliswaar nodig als oefenterrein voor het zelf-regulerend leren van leerlingen, maar directe expliciete instructie van hun leraar is daarbij onontbeerlijk.

Het ‘WoW Wat Handig’-ezelsbruggetje

Eigenlijk verwarren we in de onderwijspraktijk het doel met het middel. Dat is op zich niet erg, maar we moeten ons daar wel bewust van worden. We willen dat leerlingen uiteindelijk hun leerproces zelf op touw zetten en dat ze weten welke strategieën ze kunnen gebruiken om hun doel(en) te realiseren en dat ook doen.⁴⁶ Dat is het doel. Maar als middel laten we in de praktijk leerlingen datzelfde doen; we laten ze zwemmen. Het probleem daarbij is dat het niet bewezen is dat je ook echt leert door aanmodderen zonder te weten wat je kunt doen om

44 Iyengar (2011); Iyengar & Lepper (2000).

45 zie ook Flowerday & Schraw (2000); Katz & Assor (2007).

46 Zimmerman (2013).

je door de stof heen te worstelen. Daar moet je eerst uitleg over krijgen, in de vorm van expliciete instructie.⁴⁷

Waar hebben we het precies over als we die term gebruiken? Expliciete instructie houdt in dat leerlingen informatie krijgen over een strategie voor zelfregulerend leren (Wat) en wanneer ze die het beste kunnen inzetten (Wanneer). In aanvulling hierop krijgen ze uitleg over de voordelen van de strategie (Waarom) en doet de leraar voor hoe je een strategie toepast (Hoe). Om dit te onthouden kun je het ezelsbruggetje ‘WoW Wat Handig’ gebruiken. Expliciete instructie, in de context van zelfregulerend leren, is niet meer en niet minder dan uitleg over het wat, wanneer, waarom en hoe van strategieën voor zelfregulerend leren. Zo zien leerlingen niet alleen hoe ze een bepaalde strategie moeten toepassen, maar krijgen ze ook uitleg over wanneer ze deze strategie kunnen gebruiken en wat daar het voordeel van is. Instructie is vooral effectief als leerlingen uitleg over deze aspecten krijgen. Door expliciete instructie wordt voor de leerlingen zichtbaar hoe je zelfregulerend leert; ze kunnen als het ware afkijken welke gereedschappen er zijn, wanneer en hoe je ze gebruikt en wat het nut ervan is.

De *godfather* van het onderzoek naar zelfregulerend leren, Barry Zimmerman, heeft het niet voor niets over vier niveaus waar leraren hun leerlingen doorheen moeten leiden op de weg naar daadwerkelijke zelfregulatie: 1. observeren, 2. imiteren, 3. zelfcontrole en 4. zelfregulatie.⁴⁸ In de praktijk slaan we de eerste twee stappen doorgaans over, terwijl die juist essentieel zijn. Je leert namelijk door te observeren hoe anderen – noem ze voor het gemak *kennisdragers*, zoals leraren – iets doen. Door het observeren van een expliciete instructie door hun leraar kunnen leerlingen een eigen mentale voorstelling maken van de kennis en vaardigheden die nodig zijn om strategieën voor zelfregulerend leren in te zetten. Deze voorstelling vormt het fundament op basis waarvan leerlingen gereedschappen leren gebruiken.⁴⁹ Expliciete instructie is dus nodig om dit fundament te leggen, doordat leerlingen ondertiteld krijgen wat, wanneer, waarom en hoe ze strategieën voor zelfregulerend leren kunnen toepassen. Wow wat handig!

Nu is dit ezelsbruggetje niet meer dan dat; het is een geheugensteuntje, geen trucje of strikt recept dat leraren in elke les moeten toepassen. Misschien kan het helpen als ik een paar voorbeelden geef van expliciete strategie-instructie door leraren – zie daarvoor het onderstaande kader.

47 Nuthall (1999, 2007).

48 Zimmerman (2013); White (2017).

49 Schunk & Usher (2013).

Voorbeelden van expliciete instructies

Leren van uitgewerkte voorbeelden is enorm effectief.⁵⁰ Daarom geef ik bij drie strategieën voor zelfregulerend leren hieronder een voorbeeld van een expliciete instructie die mijn collega's en ik hebben opgesteld voor leraren in het basisonderwijs, in het kader van de ontwikkeling van de professionaliseringsaanpak iSELF.⁵¹

Organiseren	'Vandaag gebruiken we de strategie "organiseren". Hierbij gaat het erom dat je de taak of de inhoud ervan organiseert. Wanneer ik een toets voor geschiedenis moet maken, is het handig als ik de leerstof organiseer. Ik kan dat bijvoorbeeld doen door een tijdlijn te maken of door stukken die bij elkaar horen met elkaar te verbinden. Uiteindelijk krijg ik dan een overzichtelijk geheel van wat ik moet leren. Het voordeel hiervan is dat ik de leerstof in een voor mij logisch patroon zet, zodat hij makkelijker te onthouden is.'
Voorkennis activeren	'Ik ga het met jullie hebben over de strategie "voorkennis activeren". Met deze strategie denk ik na over wat ik al over een onderwerp of taak weet. Vandaag doe ik dat met plussommen. Wat weet ik hier al van? Dat zet ik bijvoorbeeld in een woordweb. Nieuwe informatie die ik tijdens het maken van de sommen verzamel, kan ik op deze manier koppelen aan wat ik hier al over weet. Handig! Nu heeft mijn nieuwe informatie gelijk een plekje gekregen. Ik hoef niet alles opnieuw te leren, want sommige dingen weet ik dus al.'
Plannen	'We leren de strategie "plannen". Kijk, hier zie ik mijn <i>to-dolijst</i> . Eerst bekijk ik wat het belangrijkste is om te doen. Ik bepaal hoeveel tijd ik daarvoor nodig heb. In stapjes schrijf ik op wanneer ik wat ga doen. Tussendoor kijk ik natuurlijk of mijn planning nog klopt. Het voordeel van een planning maken is dat ik weet wat ik ga doen en dat ik van tevoren al inschat hoeveel tijd ik ergens voor nodig heb.'

Expliciete instructies zijn zeldzaam.⁵² In de tientallen observatiestudies⁵³ die er in het basis- en voortgezet onderwijs zijn gedaan, schommelen de percentages

50 Barbieri et al. (2023); Booth et al. (2015); Renkl (2014).

51 Uit Sins (2019); zie ook Sins & Vermeulen (2020) en Sins et al. (2023).

52 Dignath & Veenman (2021).

53 Waaronder de volgende studies: Dignath & Büttner (2018); Dignath-van Ewijk et al. (2013); Hamman et al. (2000); Kistner et al. (2010); Moely et al. (1992); Sins et al. (2023); en Spruce & Bol (2015). Zie Dignath & Veenman (2021) voor een overzicht.

tussen de 0 en 2 %, met een enkele uitschieter van 5 % die Bolhuis en Voeten⁵⁴ vonden in de 130 observaties die ze deden in de bovenbouw van zes middelbare scholen in Nederland. Dit is erg teleurstellend, om twee redenen. Allereerst zien we dat als leraren expliciete instructie geven, leerlingen gemiddeld genomen meer leren.⁵⁵ En ten tweede zijn er in de onderzoeksliteratuur heel wat aanpakken beschreven die effectief blijken in het bevorderen van het zelfregulerend leren van leerlingen bij vakken als schrijven, rekenen en W&T.⁵⁶ Helaas ontstijgen die aanpakken vaak niet de schoolcontext waar ze in het kader van het desbetreffende onderzoek zijn uitgevoerd. Met andere woorden: deze beproefde aanpakken hebben hun weg naar de onderwijspraktijk (nog) niet gevonden.

Als we een duik nemen in deze effectieve aanpakken, blijkt het bestanddeel dat ze gemeen hebben – je raadt het al –: expliciete instructie. Zo concluderen de Israëlische onderzoekers Anat Zohar en Bracha Peled⁵⁷ dat ‘it was precisely the explicit teaching’ van cognitieve strategieën die leerlingen nodig hebben tijdens het werken aan onderzoekend leren-opdrachten in de W&T-lessen. Het ging hier om strategieën voor het uitvoeren van een experiment en voor het activeren van voorkennis. Een andere aanpak is de zogeheten Self-Regulated Strategy Development (SRSD) van Karen Harris en Steve Graham, onderzoekers die werkzaam zijn aan Arizona State University in de Verenigde Staten.⁵⁸ SRSD is veruit de meest onderzochte aanpak voor het bevorderen van zelfregulerend leren die ik heb kunnen vinden. Er zijn inmiddels meer dan 150 studies verschenen waarin deze aanpak is gebruikt om leerlingen te ondersteunen bij het schrijven van verschillende typen teksten. En ook hier wijzen de conclusies op het belang van expliciete instructie. Zo schrijven Graham en collega’s: ‘[e]xplicitly teaching students how to self-regulate the strategies they are taught, the writing process, and their writing behavior is important to the success of the SRSD model.’⁵⁹

Conclusie

Soms lijkt het erop alsof we het ‘not done’ vinden om leerlingen iets voor te zeggen als het gaat om de manier waarop je informatie kunt omzetten in eigen kennis en vaardigheden – met andere woorden: hoe je leert. Zo stellen leraren hun leerlingen tijdens de les vaak vragen over de stof, of over hoe je iets zou moeten aanpakken, zonder dat ze de leerlingen duidelijk maken dat er dan sprake is van het activeren van voorkennis. De gereedschappen voor het leren worden niet

54 Bolhuis & Voeten (2001).

55 Kistner et al. (2010).

56 Zie Sins (2023).

57 Zohar & Peled (2008), p. 351.

58 Graham et al. (1987); Harris & Graham (1992). Zie ook Sins (2023).

59 Graham et al. (2013), p. 427.

expliciet gemaakt. Verder worden leerlingen uitgedaagd om vooral zelf hun eigen weg te vinden – lees: te ploeteren – tijdens het leren, en om dan wellicht zelfs op hun snufferd te gaan. ‘Daar leren ze van’, is dan de gedachte. Maar als middel om tot leren te komen is het juist niet geschikt; daarvoor moeten leerlingen allereerst de juiste gereedschappen aangeleerd krijgen die ze nodig hebben tijdens het leren, en dat gebeurt door ze een kijkje in de keuken van het leerproces te gunnen, door het leerproces zichtbaar te maken. En de beste manier om dat te doen, is expliciete instructie.

Over de auteur

Patrick Sins is werkzaam als lector Leren bij de Hogeschool Rotterdam en als lector Vernieuwingsonderwijs bij Thomas More Hogeschool. Sins vindt het doen van en schrijven over onderwijsonderzoek erg leuk, maar dan moet het wel ten goede komen aan de onderwijspraktijk. Aan de hand van praktijkgericht onderwijsonderzoek bijdragen aan kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Door de professionele ontwikkeling van leraren te bevorderen. Dat is waar hij voor staat. Zo doet hij bijvoorbeeld onderzoek naar het bevorderen van zelf-regulerend leren door ontwerpteams van leraren in het basis-, voortgezet en ook hoger onderwijs. Onlangs verscheen zijn openbare les bij de Hogeschool Rotterdam ‘Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf. Maar hoe dan wel?’ waarin hij op toegankelijke manier beschrijft wat volgens onderzoek ‘werkt en wat je als leraar kan doen om leerlingen te ondersteunen. Sins is hoofdredacteur van het Tijdschrift voor OnderwijsPraktijkStudies - TOPS het open access tijdschrift voor en over praktijkgericht onderwijsonderzoek.

Literatuur

- Adigüzel, T., Aşık G., Bulut, M.A., Kaya, M.H., & Özel, S. (2023). Teaching self-regulation through role modeling in K-12. *Frontiers in Education*, 8, 1105466. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1105466>
- Askill-Williams, H., & Lawson, M.J. (2015). Changes in students’ cognitive and metacognitive strategy use over five years of secondary schooling. In H. Askill Williams (red.), *Transforming the Future of Learning with Educational Research* (pp. 1-19). Information Science Reference.
- Askill-Williams, H., Lawson, M.J., & Skrzypiec, G. (2012). Scaffolding cognitive and metacognitive strategy instruction in regular class lessons. *Instructional Science*, 40(2), 413-443. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9182-5>
- Barbieri, C.A., Miller-Cotto, D., Clerjuste, S.N., & Chawla, K. (2023). A me-

- ta-analysis of the worked examples effect on mathematics performance. *Educational Psychology Review*, 35, 11. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09745-1>
- Bjork, E.L., & Bjork, R.A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M.A. Gernsbacher, R.W. Pew, L.M. Hough & J.R. Pomerantz (red.), *Psychology and the Real World: Essays Illustrating Fundamental Contributions to Society* (pp. 56–64). Worth.
- Bjork, R.A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Bolhuis, S., & Voeten, M.J.M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: What do teachers do? *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 837-855. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00034-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00034-8)
- Booth, J.L., McGinn, K.M., Young, L.K., & Barbieri, C. (2015). Simple practice doesn't always make perfect: Evidence from the worked example effect. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 24-32. <https://doi.org/10.1177/2372732215601691>
- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. van (2006). *De kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Vossiuspers.
- Brown, A.L., Campione, J.C., & Day, J.D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X010002014>
- Bruin, A.B.H. de, Biwer, F., Hui, L., Onan, E., David, L., & Wiradhany, W. (2023). Worth the effort: the Start and Stick to Desirable Difficulties (S2D2) framework. *Educational Psychology Review*, 35, 41. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09766-w>
- Butler, D.L. (2021). Enabling educators to become more effective supporters of SRL. Commentary on a special issue. *Metacognition and Learning*, 16(2), 667-684. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09282-8>
- Callan, G.L., Longhurst, D., Ariotti, A., & Bundock, K. (2020). Settings, exchanges, and events: The SEE framework of self-regulated learning supportive practices. *Psychology in the Schools*, 58(5), 773-788. <https://doi.org/10.1002/pits.22468>
- Chu, L., Li, P.-H., & Yu, M.-N. (2020). The longitudinal effect of children's self-regulated learning on reading habits and well-being. *International Journal of Educational Research*, 104, 101673. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101673>

- Dent, A.L., & Koenka, A.C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Dignath, C. (2021). For unto every one that hath shall be given: Teachers' competence profiles regarding the promotion of self-regulated learning moderate the effectiveness of short-term teacher training. *Metacognition Learning*, 16, 555-594. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09271-x>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary level. *Metacognition Learning*, 3(3), 231-264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Investigating teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary mathematics classrooms: Insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127-157. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x>
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H.P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- Dignath-van Ewijk, C., Dickhäuser, O., & Büttner, G. (2013). Assessing how teachers enhance self-regulated learning: A multiperspectieve approach. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 338-358. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.3.338>
- Dignath, C., & Veenman, M.V.J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning: Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Dignath-van Ewijk, C., & Werf, G. van der (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International*, 2012, 741713. <https://doi.org/10.1155/2012/741713>
- Donker, A.S., Boer, H. de, Kostons, D., Dignath-van Ewijk, C.C., & Werf, M.P.C. van der (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Elhousseini, S.A., Tischner, C.M., Aspiranti, K.B., & Fedewa, A.L. (2022). A quantitative review of the effects of self-regulation interventions on primary and secondary student academic achievement. *Metacognition Learning*, 17, 1117-1139. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09311-0>

- Flowerday, T., & Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 634-645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.634>
- Graham, S., Harris, K.R., & McKeown, D. (2013). The writing of students with LD and a meta-analysis of SRSD writing intervention studies: Redux. In L. Swanson, K.R. Harris & S. Graham (red.), *Handbook of Learning Disabilities* (2e ed., pp. 405-438). Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K.R., & Sawyer, R. (1987). Composition instruction with learning disabled students: Self-instructional strategy training. *Focus on Exceptional Children*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.353>
- Greene, J.A. (2021). Teacher support for metacognition and self-regulated learning: A compelling story and a prototypical model. *Metacognition and Learning*, 16(2). <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09283-7>
- Hamman, D., Berthelot, J., Saia, J., & Crowley, E. (2000). Teachers' coaching of learning and its relation to students' strategic learning. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 342- 348. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.342>
- Harding, S.M., English, N., Nibali, N., Griffin, P., Graham, L., Alom, B., & Zhang, Z. (2019). Self-regulated learning as a predictor of mathematics and reading performance: A picture of students in Grades 5 to 8. *Australian Journal of Education*, 63(1), 74-97. <https://doi.org/10.1177/0004944119830153>
- Harris, K.R., & Graham, S. (1992). *Helping Young Writers Master the Craft: Strategy Instruction and Self-Regulation in the Writing Process*. Brookline.
- Heaysman, O., & Kramarski, B. (2022). Promoting teachers' in-class SRL practices: Effects of Authentic Interactive Dynamic Experiences (AIDE) based on simulations and video. *Instructional Science*, 50, 829-861. <https://doi.org/10.1007/s11251-022-09598-1>
- Heirweg, S., Smul, M. De, Merchie, E., Devos, G., & Keer, H. Van (2022) The long road from teacher professional development to student improvement: A school-wide professionalization on self-regulated learning in primary education. *Research Papers in Education*, 37(6), 929-953. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1905703>
- Hilden, K.R., & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 51-75. <https://doi.org/10.1080/10573560600837651>
- Iyengar, S.S. (2011). *The Art Of Choosing: The Decisions We Make Everyday of our Lives, What They Say About Us and How We Can Improve Them*. Abacus.
- Iyengar, S.S., & Lepper, M.R. (2000). When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 995-1006. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.995>
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not.

- Educational Psychology Review*, 19, 429. <https://doi.org/libproxy.unl.edu/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157-171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>
- Moely, B.E., Hart, S.S., Leal, L., Santulli, K.A., Rao, N., Terry, J., & Burney Hamilton, L. (1992). The teacher's role in facilitating memory and study strategy development in the elementary school classroom. *Child Development*, 63(3), 653-672. <https://doi.org/10.2307/1131353>
- Moos, D.C., & Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Educational Research International*, 423284. <https://doi.org/10.1155/2012/423284>
- Muijs, D., & Bokhove, C. (2020). *Metacognition and Self-Regulation: Evidence Review*. Education Endowment Foundation.
- Nuthall, G. (1999). Learning how to learn: The evolution of students' minds through the social processes and culture of the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 139-256.
- Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review*, 74, 273-306. <https://doi.org/10.17763/haer.74.3.e08k1276713824u5>
- Nuthall, G. (2007). *The Hidden Lives of Learners*. NZCER Press.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8:422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Perry, N.E., & VandeKamp, K.J. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 821-843. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00052-5)
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego, TX: Academic Press.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286. <https://doi:10.1080/00313830120074206>.
- Renkl, A. (2014). Toward an instructionally oriented theory of example-based learning. *Cognitive Science*, 38(1), 1-37. <https://doi.org/10.1111/cogs.12086>

- Schunk, D.H., & Usher, E.L. (2013). Social cognitive theory and motivation. In R. Ryan (red.). *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 13-27). Oxford University Press.
- Sins, P.H.M. (2023). *Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf. Maar hoe dan wel?* Rotterdam: Hogeschool Rotterdam. <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/talentontwikkeling/optimaliseren-leerprocessen/openbare-lessen/openbare-les-patrick-sins/>
- Sins, P.H.M. (red.) (2019). *iSELF: Aanpak voor het bevorderen van zelfsturend leren door leraren* (2e ed.). Saxion Progressive Education.
- Sins, P.H.M., Leeuw, R. de, Brouwer, J. de, & Vrieling-Teunter, E. (2023). Promoting explicit instruction of strategies for self-regulated learning: Evaluating a teacher professional development program in primary education. *Metacognition and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s11409-023-09368-5>
- Sins, P.H.M., & Vermeulen, I. (2020). Zelfsturend leren begeleiden: Ben jij Koning Eland of Haas? In P.H.M. Sins & R. Berends (red.), *Overbruggen. Verbinden van vernieuwingsonderwijs en onderzoek*. Saxion Progressive Education.
- Skibbe, L.E., Montroy, J.J., Bowles, R.P., & Morrison, F.J. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 46(1), 240-251. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.005>
- Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245-277. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>
- Stel, M. van der, & Veenman, M.V.J. (2014). Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: A longitudinal study from a developmental perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 117-137. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0190-5>
- Vandevelde, S. (2015). *The Challenge of Assessing and Promoting Late Primary School Children's Self-Regulated Learning. Exploring the Impact of Student Tutoring*. [ongepubliceerde dissertatie]. Universiteit Gent.
- White, M.C. (2017). Cognitive Modeling and Self-Regulation of Learning in Instructional Settings. *Teachers College Record*, 119(13), 1-26. <https://doi.org/10.1177/016146811711901304>
- Winne, P. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. In D.H. Schunk & B. Zimmerman (red.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 15-32). Routledge.
- Zimmerman, B.J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Zimmerman, & D.H. Schunk (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*. Routledge.

Zohar, A., & Peled, B. (2008). The effects of explicit teaching of metastrategic knowledge on low- and high-achieving students. *Learning and Instruction*, 18(4), 337-353. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.07.001>



Interview met Bea Witteveen-ten Cate

‘De consumerende houding van studenten, waarbij wij als docenten kwamen brengen en de studenten kwamen halen, wilden we doorbreken.’

Bea Witteveen-ten Cate is sinds 2019 werkzaam als docent aan de opleiding hbo-Verpleegkunde aan de Hogeschool Rotterdam. In haar master Leren en Innoveren deed zij onderzoek naar wat er nodig is om studenten te stimuleren om meer zelfregulerend te leren, zodat zij in de actieve stand komen te staan en minder achterover hangen. Zij kwam erachter dat docentprofessionalisering een belangrijke factor is om dat te bereiken.

Door Hilly Drok

Onontbeerlijke vaardigheden

‘Ruim vier jaar werk ik met veel plezier als docent op de opleiding Verpleegkunde van de Hogeschool Rotterdam. Verpleegkunde: een beroep waar je trots op kan zijn, maar dat ook pittig en zwaar kan zijn. Hoe kun je dan staande blijven?’

‘Zelfregulatie is voor iedereen een belangrijke vaardigheid om in zijn rugzak te hebben op het levenspad. Het helpt je om gericht na te denken over belangrijke zaken en waar nodig doelgerichte acties in te zetten. Dit zijn onontbeerlijke vaardigheden om je te ontwikkelen tot een vakbekwame, reflectieve professional die zich staande kan houden in onze woelige maatschappij.

‘Binnen het onderwijs ligt een prachtige kans om de ontwikkeling hiervan verder te stimuleren, maar hoe? Mijn collega’s en ik namen al langere tijd waar dat veel van onze studenten de regie over het eigen leren hadden losgelaten. Zij komen naar school, luisteren onvoorbereid en achterover leunend naar hoorcolleges, zijn niet altijd aanwezig in de werkgroepen en maken ook niet altijd hun opdrachten. De vraag is dan in hoeverre ze actief betrokken zijn bij hun eigen leerproces.’

Passieve houding doorbreken

‘Ik heb het afgelopen jaar onderzoek gedaan naar zelfregulerend leren. De consumerende houding van studenten, waarbij wij als docenten kwamen brengen

en de studenten kwamen halen, wilden we doorbreken. Om dat te kunnen doen hebben we een indirecte leeromgeving gecreëerd, waarin we *flipping the classroom* toepasten. [Dit houdt in dat studenten thuis filmpjes met uitleg kijken, en in de les onder begeleiding opdrachten maken, red.]. Ook begonnen we elke les met een voorkennischek in het kader van formatief handelen, en we gingen meer gebruikmaken van feedbackmomenten, onder andere met peerfeedback.

‘We gingen enthousiast aan de slag, maar na een halfjaar kwamen we erachter dat dit bij sommige studenten wel zorgde voor een actievere houding, maar dat veel studenten nog steeds niet de rol paktten die wij van ze verwachtten. Ze kwamen bijvoorbeeld nog steeds onvoorbereid naar de lessen. We waren verbaasd: studenten in het hoger onderwijs zouden toch zelfregulerend moeten kunnen leren? Het besef groeide dat wij als docententeam meer zouden moeten doen om studenten te ondersteunen. Maar hoe en wat moesten we doen? Hoe zit dat zelfregulerend leren precies in elkaar? Dit waren mooie vragen om mee verder te gaan in mijn zoektocht naar een ontwerp dat docenten zou ondersteunen bij het stimuleren van zelfregulerend leren bij de studenten.’

Het leren ondersteunen met zelfregulerend leren

‘Al snel was onze conclusie dat we dit probleem konden oplossen door formatief handelen in te zetten in ons onderwijs. Nadat ik meer was gaan lezen over formatief handelen ben ik daardoor steeds meer de verbinding gaan leggen met zelfregulatie en zelfregulerend leren: het een gaat niet zonder het ander. Ook wij zijn in de valkuil gestapt dat we indirect een leeromgeving voor studenten hebben gecreëerd waarin we van alles van hen verwachtten ten aanzien van het zelfregulerend vermogen. We vergaten echter dat dit veel vraagt van de studenten, en dat wij hen daarom intensief en direct moesten begeleiden.

‘Het kwam in een stroomversnelling doordat er een curriculumherziening aan zat te komen, waarin zelfregulerend leren ook een rol zou gaan spelen, omdat we zouden gaan werken met leeruitkomsten. Daardoor kwamen er allemaal vragen vanuit het vakteam: ‘Hoe gaan we dat zelfregulerend leren aanpakken?’, ‘Hoe zit het precies?’, ‘Wat moeten we doen in de lessen?’ Dat was voor mij de aanleiding om dit onderzoek te starten: wat kan ik ontwerpen zodat die docent zich meer ondersteund voelt om die vaardigheden voor zelfregulerend leren meer te stimuleren in de vakinhoudelijke lessen?’

Docentprofessionalisering

‘Mijn onderzoeksvraag was: “Hoe ziet een ontwerp eruit om docenten uit de vakgroepen verpleegkunde, hbo-3 semester 2 van de Hogeschool Rotterdam te ondersteunen, zodat zij de zelfregulerende strategieën van de studenten tijdens de lessen zouden kunnen ondersteunen?” Dus we wilden echt iets maken voor de docenten. Je kunt natuurlijk ook vanuit het perspectief van de studenten gaan

kijken wat zij nodig hebben, maar ik merkte bij mijn collega's een soort handelingsverlegenheid, waardoor ik me eerst daarop wilde richten. Want als het bij de docenten niet helemaal duidelijk is, hoe moet het dan duidelijk worden voor de student? Ik heb daarom gekozen voor het docentperspectief, door docenten te scholen in hoe zij die zelfregulerende vaardigheden kunnen aanbieden.

'Ik ben het onderzoek heel open ingegaan, ik wilde graag weten hoe de beste *ondersteuning* eruitziet. En elke uitkomst van dat onderzoek zou goed zijn, zolang ik maar aan de hand van literatuur, *good practices* en input van experts zou kunnen zeggen wat het belangrijkste was om die ondersteuning te kunnen bieden. En toen kwam ik al heel snel bij docentprofessionalisering uit, omdat deze behoefte vanuit de praktijk kwam en zowel de experts als de literatuur zeggen dat het een belangrijke factor is in de aanpak van zelfregulerend leren.

'Professionalisering van docenten is zo belangrijk omdat docenten een rolmodel moeten kunnen zijn; ze moeten vaardigheden kunnen voorleven voor hun studenten – ook wel *modelling* genoemd. Daarom moeten wij de inhoud van zelfregulerend leren heel goed kennen. Want als wij bijvoorbeeld al niet kunnen plannen – een vaardigheid waar veel studenten tegen aanlopen – en dat niet kunnen voordoen, hoe moeten we het dan overbrengen aan de leerlingen? Expliciete instructie is heel belangrijk, daar is de literatuur heel duidelijk over. Expliciete instructie houdt eigenlijk in dat je die WWWH-methode toepast: Wat, Waarom, Wanneer en Hoe. Wij moeten de student continu uitleggen wat, waarom, wanneer en hoe we iets doen, zodat zij ook veel beter gaan begrijpen wat de strategieën zijn die ze kunnen inzetten, wat ze eraan hebben om een bepaalde strategie in te zetten, in welke situatie ze dat moeten doen en op welke manier. Modelling speelt daarbij een belangrijke rol: als docent doe je zelf voor hoe jij het aanpakt. Op die manier kunnen de studenten uiteindelijk ook veel beter de transfer maken naar andere momenten.'

Strategieën aanleren

'Ik merk dat we in het hoger onderwijs goed zijn in het coachen op beroepsinhoudelijke zaken, op basis van didactisch coachen. Wat we echter nog niet zo goed doen, is het coachen op het leren: de studenten vertellen wanneer ze welke strategieën moeten inzetten. Dat lijkt geen prioriteit te hebben, omdat men al gauw denkt: wij hebben intelligente studenten, zij kunnen dat wel, ze hebben het al eerder in het onderwijs gehad, ze zijn volwassen, ze hebben het van thuis meegekregen – eigenlijk al die misvattingen die lector Patrick Sins zo mooi beschrijft in de publicatie van zijn openbare les 'Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf. Maar hoe dan wel?'⁶⁰.

'Ik denk dat wij ons daarin vergissen. Studenten moeten ook zelfregulerend

⁶⁰ Sins (2023)

leren aangeleerd krijgen. Dit kan het best door te coachen op leerstrategieën, door te modelleren en ook door gepaste ondersteuning te bieden: je biedt de strategieën eerst expliciet aan, waarna je de ondersteuning steeds verder afbouwt.

‘Stel, je wilt bijvoorbeeld peerfeedback laten geven. Dan leg je eerst uit wat het precies is, hoe je het aan moet pakken en waarom deze vorm van feedback ingezet wordt. Dan heb je het expliciet geduid. Later in zo’n les kun je dan zeggen: ‘Jongens, hebben jullie al een peerfeedbackmoment met elkaar georganiseerd? Hoe pak je dat ook alweer aan?’ Daar geef je dan nog wel wat ondersteuning bij, bijvoorbeeld door middel van een voorbeeld van goede en minder goede feedback, maar het hoeft al niet meer zo expliciet.

‘Hoe je weet wanneer je welke ondersteuning moet bieden, hangt af van jouw expertise als docent en van de dynamiek in de klas. Je kent je klas en stemt goed af op de studenten. Je merkt dan vaak wat de klas als gemeenschap nodig heeft, maar per individu is dat moeilijk te bepalen.

‘Om te kunnen bepalen wat de individuele leerlingen nodig hebben, kunnen wij op school gebruikmaken van onze regiecoaches, dat zijn een soort loopbaanbegeleiders. Die weten beter dan de vakdocent wat er leeft op individueel niveau. Maar tegelijkertijd moet zelfregulerend leren niet iets zijn wat ze alleen van de studieloopbaancoach leren. Uit de literatuur komt heel sterk naar voren dat zelfregulerend leren echt in alle vakken verweven moet zijn.’

Databank

‘Om de docenten goed te kunnen ondersteunen, ben ik met ze in gesprek gegaan om te achterhalen wat ze nodig hadden. Zij gaven aan dat ze behoefte hadden aan uitleg van wat zelfregulerend leren precies is, en daarnaast wilden ze dat het werd voorgedaan (expliciete instructie): ze wilden graag mooie voorbeelden en filmpjes zien, en ook klassenbezoeken zouden ze erg op prijs stellen. Daarnaast wilden ze graag een plek hebben waar ze informatie konden vinden die afgestemd was op hun eigen behoeften. Met andere woorden: een databank met filmpjes, podcasts, artikelen, posters enzovoort. Zo zou iedereen zelf vanuit zijn eigen autonomie eigen keuzes kunnen maken, maar zouden we ons wel samen verder kunnen verdiepen. Het is nodig om jezelf op individueel niveau te ontwikkelen, maar ook van elkaar leren, formeel en informeel, is heel belangrijk.

‘Ik heb daarom een prototype leeromgeving ingericht die aan deze behoeften tegemoetkwam: alle gevraagde informatie zit erin, maar ook een forum met *challenges*, facilitering voor intervisie, klassendiscussies met nabespreking, lessenbezoeken enzovoort. Het is de bedoeling dat docenten volgend semester structureel de benodigde informatie, tijd en ruimte krijgen om dit met elkaar te doen. Ook dat is volgens de literatuur heel belangrijk: beschermde reflectietijd aanbieden, zodat docenten zich kunnen professionaliseren.’

Hoe ziet dat eruit in de praktijk?

‘Ik merk ook dat het bijdraagt aan beter begrip als docenten pedagogische discussies voeren over dit onderwerp, en als ze met elkaar aan intervisie doen. Zo klaagde een collega van mij erover dat het niet zoveel effect heeft om studenten zelf de lessen te laten voorbereiden en te laten presenteren, omdat ze dat gewoon niet doen. Sterker nog: ze mopperen dat ze zoveel moeten doen en dat de docenten van tegenwoordig zo lui zijn dat ze niet eens meer hun lessen voorbereiden! Samen kwamen we erachter dat het de expliciete instructie was die ontbrak: het ging totaal langs de studenten heen *waarom* de docent deze opdrachten gaf.

‘Dit semester is die collega begonnen met expliciete instructie geven. Ze geeft nu tegelijkertijd met de uitleg over de opdracht aan waarom ze voor deze werkvorm kiest en hoe dat het leerproces van de studenten verder helpt. Dat bleek veel effect te hebben; ze zag nu studenten die wel voorbereidden! Gedurende het semester loopt dat wel wat terug, vanwege de drukte van de opleiding, stages en deadlines, maar toch merkte zij dat studenten opeens veel harder aan de slag gingen. Dat kwam ook doordat zij zich realiseerde dat ook zij haar rol moest pakken. Ze kwam erachter dat ze het niet gewoon kan uitbesteden, maar zelf ook iets moet bijdragen, bijvoorbeeld door dingen voor te doen en te expliciteren waarom ze doet wat ze doet. Nu snappen studenten beter waarom ze dit van hen vraagt.

‘Zelf herken ik dit ook. Ik begon mijn lessen vaak met voorkennischeks door middel van Kahoot. Op een gegeven moment vroeg ik de studenten: ‘Weten jullie eigenlijk waarom we dit doen?’ En mijn studenten zeiden: ‘Omdat jij het aan ons vraagt!’ We hebben toen daarover het gesprek gevoerd, en heb ik uitgelegd wat dit doet met hun leerproces, en dat ik kies voor deze vorm zodat ik mijn les kan afstemmen op wat de klas nodig heeft. Daarnaast heb ik aangegeven wanneer ze zelf deze manier van leren kunnen gebruiken in hun eigen leerproces. Wanneer ze bepaalde kennis paraat moeten hebben, werkt retrieval practice heel goed, bijvoorbeeld door gebruik te maken van flashcards. Studenten kunnen daarna beter inschatten waaraan ze nog moeten werken.

‘Nadat ik dit een tijdje deed, merkte ik dat studenten zelf begonnen aan te geven wanneer bepaalde leerstrategieën voor hen heel goed werkten: ze maakten zelf de transfer naar hun eigen leren. Daar heb ik ze wel bij geholpen, door tijdens de lessen al suggesties te doen voor andere leersituaties waarin ze deze strategieën konden gebruiken, maar ze gingen zelf de vertaalslag maken. Dit zijn kleine dingen, maar ik geloof wel in klein beginnen.’

Leren van docenten

‘Ook het leren van docenten vindt zo plaats: begin klein, wijzig kleine dingen in je aanpak. Veel docenten in het hbo zijn heel enthousiast over hun vakgebied en willen het liefst al hun kennis verspreiden. Die kun je niet gelukkiger maken dan

met het geven van een hoorcollege. Soms zeggen ze dan: ‘Ze hangen aan mijn lippen.’ Maar hoe weet je dat? Ik denk dat het onze rol niet is om alles maar voor de studenten uit te zoeken en over te dragen. Natuurlijk moeten wij kennis hebben van onze professie voor de kaders en om de studenten bij te sturen, maar studenten leren meer als zij een actieve rol hebben.

‘Bij sommige collega’s leeft de angst dat je als docent dan alleen nog maar als coach aan de zijlijn mag staan, dat je niets inhoudelijks meer mag vinden of toe mag voegen. Dat is natuurlijk niet zo; je moet ze nog steeds de weg wijzen, en inhoudelijk ben jij de expert en het rolmodel. Je kunt ook niet zeggen: ‘Zoek het allemaal zelf maar op.’ Studenten hebben ook daarbij houvast en modellering nodig. Maar je hoeft ze ook weer niet alles voor te kauwen.’

En nu verder

‘We kunnen op dit moment nog geen uitspraak doen over de resultaten bij studenten; daarvoor zitten we nog te veel in de verkennende fase. We moeten echt nog een omslag maken. Ik merk nu dat sommige collega’s al heel ver zijn en andere nog ver achterlopen, zoals dat nu eenmaal gaat bij veranderprocessen. En het wordt ook een uitdaging om met zo’n grote opleiding allemaal dezelfde kant op te gaan, dus daar moeten we tijd voor nemen. Het vraagt een omslag in onze visie op onderwijs.’

‘Maar ik wil hier wel voor blijven strijden. Ik geloof echt in het belang van zelfregulerend leren. Je hebt het je hele leven lang nodig: je moet voortdurend zelf keuzes maken, doelen bepalen en richting geven aan wat je doet. Ik zou willen dat al mijn studenten het gevoel krijgen dat ze zelf de touwtjes in handen hebben. Zeker ook voor onze studenten, die uit allerlei verschillende culturen komen en verschillende achtergronden hebben. Het is fijn om die gevoelens van zelfbeschikking met elkaar te delen. En misschien kan zelfregulerend leren dan ook bijdragen aan het verkleinen van de kansenongelijkheid. Dat lijkt me een mooi onderwerp voor een vervolgonderzoek.’

Literatuur

Sins, P.H.M. (2023). *Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf. Maar hoe dan wel?* Rotterdam: Hogeschool Rotterdam. <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/talentontwikkeling/optimaliseren-leerprocessen/openbare-lessen/openbare-les-patrick-sins/>

Het bieden van keuzevrijheid door flexibel onderwijs: naar meer motivatie en zelfregulerend leren?

Door Milou van Harsel, Peter Verkoeyen, Lottie Raaijmakers & Esther van der Stappen

Inleiding

In het hele onderwijs lijkt het tegenwoordig te gonzen van termen als ‘flexibilisering’, ‘gepersonaliseerd leren’ of ‘zelfregie’. Deze termen verwijzen vaak naar hetzelfde idee, namelijk dat het om allerlei redenen belangrijk is dat leerlingen of studenten zelf mogen kiezen hoe zij hun leerproces vormgeven. Deze keuzevrijheid kan betrekking hebben op een of meerdere dimensies, zoals *waar* leerlingen of studenten leren, *wanneer* ze dit doen en in *welk* tempo. Maar je kunt ook denken aan *hoe* leerlingen of studenten leren, bijvoorbeeld door het aanbieden van onderwijs op verschillende niveaus en in verschillende vormen, die passen bij de individuele leerling of student. Ook kunnen we hen zelf laten bepalen hoe ze taken uitvoeren en in welke volgorde. In het hoger onderwijs mogen studenten soms zelfs kiezen hoe ze getoetst willen worden (leerwegonafhankelijk toetsen⁶¹). Daarnaast kunnen we leerlingen en studenten keuzevrijheid bieden door hen zelf te laten bepalen met *wie* ze samenwerken.

De afgelopen tijd zien we echter ook dat leerlingen en studenten steeds meer en vaker de keuze krijgen in *wat* ze willen leren, oftewel flexibiliteit op inhoud. Zo is in het Vlaamse en Nederlandse voortgezet onderwijs ervaring opgedaan met flexibele leertrajecten en individuele leerroutes waarbij leerlingen uitdagingen op maat krijgen, bijvoorbeeld door het aanbieden van een gedeelte van de lessen buiten de context van een leerstofjaarklas.⁶² Ook zien we in het voortgezet onderwijs de opkomst van keuze-uren: leerlingen mogen een deel van hun ingeroosterde uren naar eigen keuze inzetten voor verrijkende of verdiepende lessen. In het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) wordt gewerkt met verdiepende,

61 Van Berkel (2017).

62 Smets & Struyven (2017).

verbredende en doorstroomkeuzedelen. Hiermee kunnen studenten zich richten op gebieden die zij interessant of nuttig vinden, achterstanden wegwerken of voorsorteren op een gewenste vervolopleiding. Ten slotte zien we in het hoger onderwijs (hbo en wo) dat studenten zelf de inhoud van een module mogen samenstellen, bijvoorbeeld door eigen leerdoelen of leerinhoud te kiezen. Ook kunnen studenten op verschillende hogescholen en universiteiten steeds vaker een deel van de opleiding zelf samenstellen, door te kiezen welke inhoudelijke modules ze willen volgen.

Voor inhoudelijke flexibilisering van het onderwijs worden verschillende argumenten aangedragen. Als het gaat om het tertiaire onderwijs wordt bijvoorbeeld gesteld dat het onderwijs door inhoudelijke flexibilisering beter kan inspelen op technologische innovaties, maatschappelijke ontwikkelingen en behoeften van de arbeidsmarkt. Daarnaast wordt in alle onderwijslagen vaak het argument aangedragen dat door leerlingen en studenten meer en vaker zelf (op inhoud) te laten kiezen, je autonomie stimuleert en verschillen waardeert in wat leerlingen en studenten zelf willen leren. Dit alles zou vervolgens een positief effect hebben op de motivatie en het zelfregulerend leren van leerlingen en studenten. Maar is dat wel zo? En is dat altijd zo? In dit hoofdstuk gaan we dieper in op deze vragen en beschrijven we de *do's* en *don'ts* van het bieden van (inhoudelijke) keuzevrijheid in het onderwijs, gelet op motivatie en zelfregulerend leren.

Een momentje van reflectie:

*In hoeverre is het bieden van inhoudelijke keuzevrijheid
dagelijkse praktijk op jouw school? En vanuit welke
beweegredenen wordt inhoudelijke keuzevrijheid geboden?
Wat vind jij hiervan en waarom?*

Keuzevrijheid en motivatie

We beginnen bij het waarom van het bieden van (inhoudelijke) keuzevrijheid in het onderwijs, vanuit het perspectief van motivatie. Onderzoek naar (inhoudelijke) keuzevrijheid in het onderwijs komt vaak voort uit de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan.⁶³ Deze theorie maakt een onderscheid tussen gecontroleerde en autonome motivatie.⁶⁴

Gecontroleerde motivatie wil zeggen dat de motivatie om te leren voortkomt uit externe of interne druk. Je komt in actie omdat anderen dat van jou verwachten of omdat je jezelf die druk oplegt. Gecontroleerde motivatie is gerelateerd

63 Deci & Ryan (1985); Ryan & Deci (2000a).

64 Ryan & Deci (2000b).

aan gedrag en emoties die we in het onderwijs liever niet of niet al te vaak willen zien. Zo zullen leerlingen of studenten die vooral gedreven worden door gecontroleerde motivatie alleen aan de slag gaan met een leertaak zolang er sprake is van externe druk, in de vorm van een vooruitzicht op beloning of op straf. Zodra de externe druk wegvalt, stopt het leergedrag. Daarnaast gaat gecontroleerde motivatie gepaard met negatieve emoties, zoals angst voor een negatieve sociale evaluatie – bijvoorbeeld omdat een leerling of student iets doet enkel omdat belangrijke anderen, zoals zijn of haar ouders, dit willen of verwachten.

Bij autonome motivatie is daarentegen sprake van het maken van eigen keuzes en zelfbeschikking en is er minder – of zelfs geen – sturing door prikkels van buitenaf. Je komt in beweging omdat het (persoonlijk) nut heeft, omdat het past bij je waardenpatroon, of omdat je geïnteresseerd bent in of plezier beleeft aan een activiteit zelf. In het laatste geval is er sprake van intrinsieke motivatie. Bij autonome motivatie passen ook gedrag en emoties die bevorderlijk zijn voor leren en presteren. Zo zullen autonoom gemotiveerde leerlingen of studenten meer tijd en aandacht besteden aan leertaken en zullen zij deze sneller als plezierig en waardevol ervaren.

Gecontroleerde en autonome motivatie zijn overigens geen persoonskenmerken; dezelfde persoon kan voor sommige activiteiten autonoom gemotiveerd zijn en voor andere gecontroleerd gemotiveerd. Zelfs binnen één persoon en binnen één activiteit kan het type motivatie variëren. Een student die een schrijfopdracht maakt, kan dit bijvoorbeeld doen omdat het cijfer meetelt voor een bindend studieadvies (gecontroleerde motivatie) én omdat de schrijfopdracht nuttig en interessant is (autonome motivatie). Verder kan een activiteit die in eerste instantie wordt gedaan vanuit gecontroleerde motivatie leiden tot autonome motivatie. Een leerling die op de middelbare school wiskunde moet doen (gecontroleerde motivatie) merkt dat zij erg goed is in dit vak, waardoor zij het interessant gaat vinden (autonome motivatie).

Volgens de zelfdeterminatietheorie kan autonome motivatie ontstaan als voldaan wordt aan drie psychologische basisbehoeften: ervaren autonomie, ervaren competentie en ervaren verbondenheid.

- **Ervaren autonomie** gaat over de mate waarin iemand het gevoel heeft te mogen *en* te kunnen beslissen op basis van eigen interesses, waarden en doelen.
- **Ervaren competentie** gaat over het gevoel van vertrouwen dat iemand heeft in het eigen kunnen om een taak of activiteit uit te voeren. Ook gaat het erover dat deze persoon resultaat ziet van de investering die hij of zij doet om iets nieuws te leren.
- **Ervaren verbondenheid** gaat over de wil om ergens bij te horen, het gevoel van verwantschap en het hebben van positieve relaties met anderen.

Volgens de literatuur wordt het gevoel van autonomie ondersteund door tegevoel te komen aan het gevoel van vrijheid met betrekking tot iemands doelen en activiteiten. Daarvan wordt weer gesuggereerd dat het de autonome motivatie versterkt. De zelfdeterminatietheorie is onverkort van toepassing binnen het onderwijs. Dat wil zeggen dat leeromgevingen die de autonomie van de leerlingen ondersteunen hun autonome motivatie, welzijn, betrokkenheid en leren en prestaties kunnen verbeteren.⁶⁵ Het bieden van keuzemogelijkheden is misschien wel de meest voor de hand liggende en praktische manier om in een leeromgeving iemands ervaren autonomie te ondersteunen, en daarmee de autonome motivatie en leren en prestaties te bevorderen.⁶⁶ Het is dan ook niet gek dat veel onderwijsprofessionals het versterken van autonomie een-op-een vertalen naar het bieden van keuzevrijheid⁶⁷ en geloven dat ze daarmee de autonome motivatie en leerprestaties versterken.⁶⁸

Onderzoek laat inderdaad zien dat het bieden van keuzemogelijkheden een effectieve manier kan zijn om de autonome motivatie, leerinspanning, leren en prestaties en het vertrouwen in het eigen te kunnen verhogen.⁶⁹ Maar desondanks is keuzevrijheid krijgen niet hetzelfde als autonomie ervaren, en uit onderzoek blijkt dat niet alle keuzevrijheid (altijd) leidt tot autonome motivatie voor iedereen, zeker niet wanneer het gaat om het maken van inhoudelijke keuzes. Hieronder leggen we dat verder uit.

Een momentje van reflectie:

Hoe vaak zet jij (inhoudelijke) keuzevrijheid in als middel vanuit het idee om motiverend les te geven? En waarin en wanneer geef je leerlingen of studenten dan keuzevrijheid? Werkte het, en hoe merkte je dat?

Het hebben van keuze leidt niet noodzakelijkerwijs tot ervaren autonomie

Allereerst kan keuzevrijheid op zichzelf als dwang worden ervaren wanneer het maken van een keuze een vereiste is. Een leerling op een middelbare school *moet* een keuzevak kiezen, en een student die een deeltijdopleiding volgt, *moet* zelf een aantal inhoudelijke vakken kiezen. Dat dit als dwang ervaren wordt, kan meerdere redenen hebben: een leerling of student heeft onvoldoende kennis van zaken om een weloverwogen keuze te maken, vindt dat het aanbieden van een

65 Ryan & Deci (2000a); Deci & Ryan (2008).

66 Assor et al. (2002); Reeve (2006).

67 Iyengar & Lepper (1999).

68 Flowerday & Schraw (2000).

69 Patall, Cooper & Robinson (2008).

passend inhoudelijk programma de taak is van een school, of heeft om praktische redenen – zoals een baan naast de studie in het geval van een deeltijdstudent – geen tijd om een weloverwogen keuze te maken. In dat geval wordt de ervaren autonomie ondermijnd, met allerlei negatieve gevolgen van dien voor de motivatie en het leren en de prestaties.

Ten tweede zijn er in het onderwijs – om heel begrijpelijke en verdedigbare redenen – situaties waarin er geen sprake is van keuzevrijheid. Dat wil echter nog niet zeggen dat leerlingen of studenten dan ook geen autonomie ervaren. Als je geen keuzevrijheid hebt, kun je namelijk nog steeds het gevoel hebben dat je zelf besluit om in te stemmen met de eisen, zoals werken aan een opdracht, het lezen van een boek of het beluisteren van een kennisclip. Wellicht is dit gedrag voor jou nuttig, past het bij je waarden of vind je de activiteit op zichzelf interessant, of speelt er een combinatie van deze factoren. Zo wordt dus aan de twee voorwaarden voor ervaren autonomie voldaan zonder dat er sprake is van keuzevrijheid.

Het hebben van keuzemogelijkheden moet als relevant en betekenisvol worden ervaren om motiverend te zijn

Belangrijk bij het krijgen van keuzevrijheid is dat leerlingen of studenten uiteindelijk iets (kunnen) kiezen wat zij als relevant, interessant of betekenisvol ervaren. Als dit niet zo is, dan is kunnen kiezen helemaal niet zo motiverend.⁷⁰ Vooral kiezen op basis van interesse en persoonlijke doelen is erg motiverend, zeker wanneer het gaat om het maken van inhoudelijke keuzes. Onderzoek naar keuzemotieven van studenten in het hoger onderwijs laat echter zien dat keuzes van studenten niet altijd gebaseerd zijn op deze factoren.⁷¹ Vaak genoeg kiezen studenten op basis van sympathie voor een docent, de roostering of omdat vrienden ook die module of minor kiezen; dit worden extrinsieke factoren genoemd. Dat hoeft niet per se erg te zijn, maar het is de vraag of de keuzemogelijkheid in dat geval de autonome motivatie en het leren en de prestaties ondersteunt.

Daarnaast moeten we beseffen dat het hebben van keuze niet voor iedereen relevant en betekenisvol is, laat staan wenselijk. Cultuur is bijvoorbeeld één factor waarvan wordt gesuggereerd dat het de impact van keuze op autonome motivatie kan modereren.⁷² In individualistische culturen zoals die in de westerse landen wordt keuze geassocieerd met zeer wenselijke waarden zoals vrijheid, democratie en geluk, en ziet men het hebben van een keuzemogelijkheid als een kans om onafhankelijkheid van anderen te tonen en unieke eigenschappen te ontdekken en tot uitdrukking te brengen.⁷³ In meer collectivistische culturen

70 Katz & Assor (2007).

71 Hedges, Pacheco & Webber (2014).

72 Iyengar & Lepper (1999); Katz & Assor (2003).

73 Markus & Kitayama (1991).

(denk bijvoorbeeld aan het Midden-Oosten en Azië) wordt keuzevrijheid veel minder belangrijk gevonden. Daar wordt onderlinge verbondenheid boven individuele onafhankelijkheid gesteld. Het hebben van een keuzemogelijkheid kan daar soms zelfs als negatief worden ervaren, omdat persoonlijke voorkeuren die afwijken van die van het collectief de verbondenheid en harmonie binnen de groep bedreigen. Wanneer keuze geboden wordt, is het dus cruciaal dat docenten rekening houden met de verschillende studentbehoefte en achtergrondkenmerken, wil het onderwijs inclusief en toegankelijk zijn voor iedereen.

Om motiverend te zijn, moet het hebben van een keuzemogelijkheid aansluiten bij de (ervaren) competentie

Wanneer een keuze als complex wordt gezien of als er belangrijke consequenties aan verbonden zijn, kan dat leiden tot demotivatie, stress, ongemak en uitgestelde beslissingen. We spreken dan ook wel over keuzeoverbelasting.⁷⁴ Denk aan het kiezen van een keuzevak, module of studie wanneer je niet goed weet wat je wilt of wanneer je niet weet wat nodig is voor een vervolgopleiding. Vaak ontstaat keuzeoverbelasting wanneer iemand te weinig zelfkennis, competentie of vertrouwen in het eigen kunnen ervaart om een keuze te maken. In dit soort situaties is men minder geneigd om daadwerkelijk een keuze te maken en is de autonome motivatie mogelijk zelfs hoger als er geen keuzemogelijkheid wordt aangeboden.⁷⁵ De (ervaren) competentie en zelfkennis van een individu zijn daarom belangrijke te overwegen factoren in het bieden van keuzevrijheid. We verduidelijken dit graag met een voorbeeld. Stel dat een hbo-student voor een groot deel zelf de inhoudelijke invulling van een opleiding mag bepalen en dat deze inhoudelijke invulling erg belangrijk is voor een goede aansluiting op de arbeidsmarkt, maar dat deze student te weinig kennis van zaken heeft om een weloverwogen keuze te maken. In dat geval zal deze keuzevrijheid voor de student niet leiden tot ervaren autonomie en zal ze ook geen positief effect hebben op zijn motivatie – integendeel. Belangrijk is dus dat keuzevrijheid die een leerling of een student geboden wordt past bij diens deskundigheids- ofwel competentieniveau: hoe hoger de competentie, des te groter de keuzevrijheid kan zijn.

Ten slotte zien we dat het aanbieden van keuzevrijheid regelmatig gepaard gaat met een ruim aanbod aan keuzeopties. Zoals eerder gesteld lijkt dat fantastisch – je kunt alles kiezen wat je wilt! –, maar te veel keuzeopties kunnen leiden tot verlamming of ontevredenheid. Barry Schwartz vertelt hierover in zijn boek en wereldberoemde TED Talk ‘The paradox of choice’. De keuzeparadox houdt in dat we misschien geloven dat het makkelijker is om iets te kiezen wanneer we veel keuzeopties hebben, maar het blijkt dat de keuze dan juist moeilij-

⁷⁴ Iyengar & Lepper (2000).

⁷⁵ Patall et al. (2014).

ker wordt. Kijk bijvoorbeeld naar het wereldberoemde jam-experiment van Iyengar & Lepper, dat Patrick Sins eerder in deze bundel ook bespreekt.⁷⁶ Bij dit experiment werd een supermarktstand met 24 verschillende soorten jam vergeleken met een stand waarin zes soorten werden getoond. De stand met 24 soorten trok meer aandacht, maar er werd minder verkocht. De stand met zes soorten trok minder aandacht, maar verkocht meer jam. Dat komt doordat we liever de mentale inspanning vermijden die het kost om uit zoveel opties een weloverwogen keuze te maken. Veel opties kunnen leiden tot een overweldigd gevoel.⁷⁷ Het risico bestaat dat daardoor oppervlakkige beslisprocessen worden doorlopen, die kunnen leiden tot minder passende keuzes, of dat men besluiteloos wordt en helemaal geen keuze maakt. Daarnaast blijkt je bij veel keuzeopties vaak minder tevreden te zijn met je keuze dan wanneer je minder opties hebt, bijvoorbeeld omdat je blijft nadenken of een andere keuze niet beter was of omdat je het jezelf kwalijk neemt wanneer je niet de beste keuze hebt gemaakt.⁷⁸ We willen hier wel bij vermelden dat in de tussentijd verschillende conceptuele replicaties zijn uitgevoerd die deels dezelfde resultaten laten zien, maar die deze resultaten deels ook tegenspreken.⁷⁹ Daarbij lijken er vier modererende factoren te zijn die bepalen of het hebben van veel keuzeopties wel of geen negatieve effecten heeft.⁸⁰ Dat zijn 1. de moeilijkheidsgraad van de keuze zelf (bijvoorbeeld de tijdsdruk of verantwoordelijkheid die de keuze met zich meebrengt), 2. de variatie in keuzeopties (bijvoorbeeld de mate waarin de keuzeopties van elkaar verschillen), 3. de mate waarin degene die kiest weet wat hij of zij wil en zijn of haar idealen, doelen en wensen duidelijk heeft, en 4. de mate waarin degene die kiest inspanning wil leveren om een keuze te maken.

Een momentje van reflectie:

Wanneer werkt het geven van (inhoudelijke) keuzevrijheid aan leerlingen of studenten naar jouw ervaring? En wanneer niet?

Keuzevrijheid en zelfregulerend leren

Inhoudelijke keuzevrijheid zou echter niet alleen de autonome motivatie verhogen; vaak hoor je mensen in het onderwijs zeggen dat inhoudelijke keuzevrijheid ook een positief effect heeft op het zelfregulerend leren. Met zelfregulerend

⁷⁶ Iyengar & Lepper (2000).

⁷⁷ Patall et al. (2008).

⁷⁸ Schwartz (2004).

⁷⁹ Scheibehenne et al. (2010).

⁸⁰ Chernev et al. (2015).

leren bedoelen we dat een leerling of student zelf richting geeft aan zijn of haar gedrag, gedachten, gevoelens en motivatie om gestelde leerdoelen te bereiken.⁸¹ Deze leerdoelen kunnen bepaald zijn door een docent. Als er inhoudelijke keuzevrijheid is, bepaalt een leerling of een student het leerdoel echter voor een groot deel zelf. Zelf werken aan zelfgekozen leerdoelen wordt in de wetenschappelijke literatuur *zelfgestuurd leren* genoemd.⁸² Zelfregulerend leren kan dus onderdeel zijn van zelfsturend leren, maar niet andersom.

Wanneer het gaat om inhoudelijke vrijheid, lijkt het idee te zijn dat het bieden van keuzemogelijkheden automatisch leidt tot een vorm van zelfregulerend leren die bijdraagt aan leeropbrengsten die we in het onderwijs wenselijk vinden. Als de leerling of student mag kiezen wat hij of zij aan inhoud wil leren, volgt als het ware vanzelf een kwalitatief hoogstaand leerproces. Onderzoek leert echter dat dit een iets te optimistische gedachte is. Om effectief zelfregulerend te leren, moeten leerlingen of studenten hun eigen kennislacunes, sterktes en zwaktes voldoende kunnen inschatten, zichzelf kunnen motiveren wanneer het moeilijk wordt en de juiste strategieën kunnen kiezen om hun doelen te bereiken. Zelfsturend leren vergt daarbij ook nog eens dat leerlingen of studenten hun eigen doelen en bijpassende leerinhouden kunnen bepalen, en dat is niet makkelijk. We weten namelijk uit talloze onderzoeken dat zowel leerlingen als studenten moeite hebben met zelfregulerend leren,⁸³ laat staan met het formuleren van eigen specifieke en realistische doelen. Ook is het aanbieden van zelfsturende contexten nodig om zelfregulerend leren en zelfsturend leren te oefenen, maar het is niet voldoende. Om dat te kunnen doen, moeten we ook investeren in inhoudelijke kennis en vaardigheden van leerlingen en studenten. Daarnaast is het bieden van expliciete directe instructie, impliciete directe ondersteuning en indirecte ondersteuning belangrijk voor het aanleren van zelfregulerende vaardigheden.⁸⁴

Het is overigens niet heel vreemd dat naarmate de leeftijd, het vertrouwen in het eigen kunnen, domeinkennis en -vaardigheden en zelfregulerende vaardigheden van leerlingen en studenten toenemen, zij meer profiteren van (uitgebreidere) keuzemogelijkheden. Wanneer jongeren in de late adolescentie komen (17-25 jaar), kunnen zij steeds beter complexe keuzes maken en de gevolgen ervan overzien. In deze fase van identiteitsvorming worden complexere emoties beter herkend en groeien het zelfbewustzijn en het reflectief vermogen.⁸⁵

81 Pintrich (2000).

82 Candy (1991); Loyens et al. (2008).

83 Bjork et al. (2013); Jolles (2007); Kostons et al. (2014).

84 Peeters (2022).

85 Jolles (2017).

Een momentje van reflectie:

Hoe stimuleer jij het zelfregulerend leren van jouw leerlingen of studenten? Wat is de balans tussen het geven van expliciete directe instructie en oefenen in zelfsturende contexten?

Kunnen kiezen vraagt om competentie, begeleiding en expliciete instructie in zelfregulerend leren!

Kortom, het bieden van (inhoudelijke) keuzevrijheid op zich verhoogt niet noodzakelijkerwijs de autonome motivatie en leidt niet automatisch tot een vorm van zelfregulerend leren die we in het onderwijs wenselijk achten. Sterker nog, in sommige gevallen kan het zelfs de motivatie verlagen. Natuurlijk kan het bieden van keuze ook een heel effectief middel zijn om autonome motivatie en zelfregulerend leren te stimuleren, maar dan moeten we in het onderwijs wél nadenken over de vragen of en waarom we in specifieke situaties keuzevrijheid willen bieden. En als we dat willen, hoe (en hoeveel) keuzevrijheid georganiseerd kan worden zodat het het leren van leerlingen en studenten ondersteunt. Ten slotte is het belangrijk om keuzeprocessen van leerlingen en studenten zo goed mogelijk te faciliteren, begeleiden en ondersteunen, rekening houdend met culturele aspecten, competentie, leeftijd, zelfregulerende vaardigheden en zelfkennis.⁸⁶ We sluiten dit hoofdstuk daarom af met een aantal korte tips die hierbij kunnen helpen. Deze tips zijn niet uitputtend, maar zijn wel belangrijk om te overwegen als je leerlingen of studenten keuzevrijheid biedt.

Tip 1: Overweeg of, waarom en hoe je keuzevrijheid wilt bieden

Zoals je hebt gelezen, is het bieden van keuze niet altijd het antwoord op motivatieproblemen of het stimuleren van autonomie. Denk dus goed na of, waarom en hoe je keuzevrijheid zou willen bieden, passend bij de kenmerken van de leerlingen of studenten (zoals competentie, zelfkennis, achtergrond enzovoort). Het is belangrijk om hierbij te beseffen dat, afhankelijk van het onderwijsconcept dat door je school of instelling wordt gehanteerd (denk bijvoorbeeld aan concepten waarin de mate van zelfstandigheid die leerlingen of studenten krijgen al groot is), het invoeren van concepten als keuzen of keuzemodules in meer of mindere mate van toegevoegde waarde kan zijn.

Tip 2: Als je keuzevrijheid biedt, kader dan het keuzeaanbod in

Uit onderzoek blijkt dat leerlingen en studenten graag keuzevrijheid willen, maar wel op zo'n manier dat zij de keuzemogelijkheden kunnen overzien. Dit

86 Evans (2015).

geldt vooral voor inhoudelijke keuzevrijheid. Zoals eerder beschreven kunnen te veel opties namelijk leiden tot uitstel, vermijding of stress, vooral als je te weinig competentie hebt of ervaart en niet goed weet wat je wilt. Help leerlingen en studenten daarom bij het filteren van het keuzeaanbod, bijvoorbeeld door samen scherp te krijgen waar ze goed in zijn en wat ontwikkelpunten zijn waaraan zij zouden willen werken, of door samen op zoek te gaan naar hun doelen en interesses en te kijken welke keuzeopties daarbij aansluiten.

Technologie kan behulpzaam zijn bij het filteren van inhoudelijke keuzeopties. In het hoger onderwijs worden allerlei modules en minors bijvoorbeeld in systemen aangeboden en kunnen algoritmes helpen bij het doorzoeken van het keuzeaanbod. Het is belangrijk om ervoor te zorgen dat wanneer je technologische ondersteuning inzet, de technologie de keuze van een individu niet overneemt. Er is bijvoorbeeld nog weinig onderzoek gedaan naar de invloed op (de autonomie van) studenten bij het gebruik van *recommender systems*, dat wil zeggen technologie die op basis van een groot aantal opties aanbevelingen doet voor een specifieke gebruiker, zoals die bijvoorbeeld ook in webwinkels wordt toegepast. Voorzichtigheid is dus geboden bij het toepassen hiervan in de praktijk. Wel weten we dat het bij dergelijke systemen van belang is dat ze transparant zijn (hoe zijn de aanbevelingen tot stand gekomen?), dat de gebruiker invloed kan uitoefenen op de uitkomst (filter- en zoekmogelijkheden) en dat bias moet worden voorkomen (er mag geen ongelijkheid zijn in de aanbevelingen op basis van persoonskenmerken)⁸⁷.

Tip 3: Ondersteun leerlingen en studenten bij het maken van keuzes

Om zelfstandig keuzes te kunnen maken, moeten leerlingen en studenten op basis van gestelde doelen bepalen welke keuze het meest geschikt is en deze keuze evalueren. Met andere woorden: ze moeten zelfregulerend kunnen leren. We weten echter dat dit niet altijd vanzelf gaat. Leer leerlingen en studenten daarom via expliciete instructie zelfregulerende vaardigheden aan. Laat zien hoe je deze vaardigheden inzet (modellieren van gedrag), geef gerichte feedback op hun ontwikkeling van zelfregulerend leren en laat studenten geleidelijk aan steeds meer zelfstandige en complexere keuzes maken in zelfsturende contexten, door de begeleiding langzaam af te bouwen.

Als studenten inhoudelijke keuzevrijheid krijgen, is het ook belangrijk om ze te begeleiden in het formuleren van persoonlijke leerdoelen en -wensen, zodat zij meer zelfkennis ontwikkelen en deze kunnen inzetten bij het maken van een passende keuze. Dit doe je bijvoorbeeld door samen voorbeelden te zoeken van specifieke, haalbare maar uitdagende leerdoelen en te kijken welke van dit soort doelen belangrijk zijn voor de leerling of student.⁸⁸ Ook is het belangrijk om

87 van Rossen et al. (2024)

88 Locke & Latham (1990).

leerlingen of studenten instructie te geven in hoe je dit soort doelen zelf formuleert. Stel daarnaast vragen over het keuzeproces en reflecteer samen op wat de keuze heeft opgeleverd en wat dat betekent voor een volgende keuze, zeker wanneer het gaat om grote inhoudelijke keuzes waar de student niet onderuit komt (denk aan de keuze voor een profielwerkstuk, minor, studie enzovoort). In gesprekken kun je aandacht geven aan conclusies die studenten over zichzelf trekken naar aanleiding van eerdere ervaringen.

Tip 4: Zorg dat de leerlingen en studenten keuzes kunnen maken in een veilige, stimulerende en lerende omgeving waarin je rekening houdt met individuele verschillen Hoewel het misschien vanzelfsprekend lijkt, is het belangrijk dat leerlingen en studenten het gevoel hebben dat zij keuzes kunnen maken in een veilige omgeving en dat hun keuzes niet leiden tot (sociale) afwijzing. Een veilig klimaat, waar het belang van het leerproces van de student vooropstaat en waarbinnen studenten met elkaar en met de docent een open dialoog kunnen voeren over (gemaakte) keuzes, is gunstig voor het maken van passende (vervolg)keuzes. Overigens, als je vindt dat de leerlingen of studenten een verkeerde keuze kunnen maken, moet je jezelf de vraag stellen of je ze überhaupt daar en op dat moment een keuze wilt geven.

Over de auteurs

Milou van Harsel studeerde in 2010 af als leerkracht basisonderwijs aan Avans Hogeschool in Breda en in 2012 als onderwijswetenschapper aan de Universiteit Utrecht. Sinds 2012 is zij werkzaam als onderwijskundig adviseur, beleidsontwikkelaar, trainer en onderzoeker bij Avans Hogeschool. In 2021 rondde zij haar deeltijd promotietraject af naar het (zelfregulerend) leren met behulp van (video)voorbeelden in het hoger onderwijs. Van Harsel werkt momenteel als associate lector binnen de lectoraten Brein en Leren en Digitale Didactiek van het Expertisecentrum Future-Proof Education van Avans Hogeschool. Haar onderzoek richt zich op het begeleiden en ondersteunen van studenten in zelfregulerend en zelfsturend leren, en in het zelfstandig maken van keuzes in een flexibel curriculum, waar mogelijk ondersteund met technologie. Tevens is zij sinds 2022 bestuurslid van het Landelijk Netwerk Onderwijs en Ontwikkeling HBO van de Vereniging Hogescholen.

Peter Verkoeijen studeerde in 2000 af aan de Universiteit Maastricht als cognitief psycholoog, met als specialisatie onderwijspsychologie. Hij promoveerde cum laude aan de Erasmus Universiteit Rotterdam op een proefschrift naar het effect van gespreid leren van informatie op het onthouden van deze informatie. Ver-

koeijen is momenteel werkzaam bij Avans Hogeschool als lector van het lectoraat Brein en Leren bij het Expertisecentrum Future-Proof Education. Daarnaast is hij als bijzonder hoogleraar onderwijspsychologie verbonden aan het Department of Psychology, Child, and Education Studies van de Erasmus Universiteit Rotterdam. In zijn onderzoek staat het ondersteunen van effectief leren van studenten in het hoger onderwijs centraal. Sinds 1 september 2023 is Verkoijen voorzitter van de programmacommissie Hoger Onderwijs van het Nederlands Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).

Lottie Raaijmakers heeft in 2006 haar diploma Psychologie behaald aan de Universiteit van Utrecht, met als afstudeerrichting Biologische en Neuropsychologie. De rode draad in haar loopbaan is het ontwikkelen van het potentieel van mensen. Zij deed haar ervaring op in de gezondheidszorg en het hr-domein, en sinds 2016 in het onderwijs. Raaijmakers is momenteel verbonden aan het lectoraat Brein en Leren van het Expertisecentrum Future-Proof Education van Avans Hogeschool. Bij dit lectoraat draagt zij bij aan de verbinding tussen onderzoek en de onderwijspraktijk in de rol van *knowledge transfer officer*. Zij vertaalt recente inzichten uit de wetenschap naar trainingen, advies aan docenten en academies, beleid en praktische instrumenten. Zij brengt daarnaast ook kennis van buiten naar binnen en zorgt ervoor dat praktijkvragen hun weg vinden naar de onderzoekers.

Esther van der Stappen studeerde in 2003 af aan de Rijksuniversiteit Groningen als informaticus met als specialisatie Scientific Computing & Imaging. Ze promoveerde in 2008 aan de Universiteit Utrecht in de Informatica en werkte tot 2020 bij Hogeschool Utrecht als docent bij het Institute for ICT en als senior onderzoeker bij het lectoraat Betekenisvol Digitaal Innoveren, waarbinnen ze de onderzoeksgroep Digitale Innovatie in het Onderwijs heeft opgezet. Van der Stappen is momenteel werkzaam bij Avans Hogeschool als lector van het lectoraat Digitale Didactiek bij het Expertisecentrum Future-Proof Education. Haar onderzoek richt zich op het met meerwaarde toepassen van technologie in het (hoger) onderwijs. Ze is tevens bestuurslid van lectorenplatform Praktijkgericht ICT-onderzoek (PRIO).

Literatuur

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.

- Berkel, A. van (2017). De assessmentdriehoek voor leerwegaafhankelijk toetsen en begeleiden. *Open Universiteit*, 2, 40.
- Bjork, R.A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Candy, P.C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. Jossey-Bass.
- Chernev, A., Böckenholt, U., & Goodman, J. (2015). Choice overload: A conceptual review and meta-analysis. *Journal of Consumer Psychology*, 25(2), 333-358.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Evans, M., & Boucher, A.R. (2015). Optimizing the power of choice: Supporting student autonomy to foster motivation and engagement in learning. *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 87-91.
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 634-645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.634>
- Hedges, M.R., Pacheco, G.A., & Webber, D.J. (2014). What determines students' choices of elective modules? *International Review of Economics Education*, 17, 39-54.
- Iyengar, S.S., & Lepper, M.R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 349.
- Iyengar, S.S., & Lepper, M.R. (2000). When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 995-1006. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.995>
- Jolles, J. (2007). Neurocognitieve ontwikkeling en adolescentie. Enkele implicaties voor het onderwijs. *Onderwijsinnovatie*, 9(4), 30-32.
- Jolles, J. (2017). *Het tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam: University Press.
- Katz, I., & Assor, A. (2003). *Is Autonomy Important for Non-Western Students? Examining Autonomy as a Universal Human Propensity*. Paper presented at the 84th annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19, 429. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Kostons, D., Donker, A.S., & Opdenakker, M.C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. GION/Rijksuniversiteit Groningen.

- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A Theory of Goal Setting & Task Performance*. Prentice-Hall.
- Loyens, S.M., Magda, J., & Rikers, R.M. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 411-427.
- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Patall, E.A., Cooper, H., & Robinson, J.C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270.
- Patall, E.A., Sylvester, B.J., & Han, C.W. (2014). The role of competence in the effects of choice on motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 50, 27-44.
- Peeters, J. (2022). *Zelfregulerend leren. Hoe? Zo! Voor elke leersituatie, in elk vak en met elke leerling*. LannooCampus.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- van Rossen, S., van Brussel, S., van Harsel, M., Kluijtmans, E., Smarius, J., & Van Der Stappen, E. (2024). Recommender Systems for Students in Flexible Education: An Exploration of Benefits and Risks. *Workshop Proceedings Algorithmic Affordances in Recommender Interfaces*. INTERACT23, York, UK.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Scheibehenne, B., Greifeneder, R., & Todd, P.M. (2010). Can there ever be too many options? A meta-analytic review of choice overload. *Journal of Consumer Research*, 37(3), 409-425.
- Schwartz, B. (2004). *The Paradox of Choice: Why More is Less*. Ecco.
- Smets, W., & Struyven, K. (2017). Flexibele leertrajecten in het secundair onderwijs. Lerarencompetenties herbekeken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38, 1.



Interview met Anique de Bruin

‘Hoe leren we studenten effectieve leerstrategieën, betrokkenheid en vol te houden, óók als de motivatie fluctueert of wanneer de complexiteit van de leertaken toeneemt?’

Anique de Bruin is hoogleraar Zelfregulatie in het Hoger Onderwijs bij de afdeling Onderwijsontwikkeling en Onderwijsresearch aan de Universiteit Maastricht en vicedirecteur van de School of Health Professions Education aan dezelfde universiteit. Haar onderzoek richt zich op metacognitieve en zelfregulatieprocessen op diverse niveaus en in verschillende contexten van leren.

Door Hilly Drok

In het onderwijs is momenteel een beweging gaande waarin autonomie en flexibilisering een grote rol spelen. Hoe kijk jij daar tegenaan vanuit jouw expertise?

‘Ik herken en begrijp de behoefte voor meer keuzemogelijkheden en flexibilisering vanuit de student. Ik zie ook de waarde vanuit de maatschappij; meer flexibiliteit in het hoger onderwijs biedt mogelijkheden tot het meer interdisciplinair opleiden van studenten. Het biedt studenten de kans om de diversiteit aan kennisperspectieven te ervaren die nodig is om complexe maatschappelijke kwesties te lijf te kunnen. Of flexibilisering daarmee beter voorbereidt op de toekomst, weet ik niet. Zoals het Deense gezegde gaat: “Het is moeilijk om voorspellingen te doen vooral over de toekomst”, en een degelijk monodisciplinair curriculum kan ook een stevige basis geven voor een waaier aan verschillende beroepen.

‘Maar je vraagt hoe ik ernaar kijk vanuit mijn expertise op het gebied van zelfregulerend leren, en dan is mijn antwoord genuanceerder. Ik hoor vaak dat flexibilisering en autonomie nodig zijn om studenten te leren reflecteren over hun leren, en om keuzes te leren maken – allebei belangrijke zelfregulatievaardigheden. Kort gezegd: goede keuzes maken leer je door veel keuzes te maken. Dat is een typische verwarring van middel en doel. Om een parallel voorbeeld te ge-

bruiken: leren problemen oplossen (bijvoorbeeld in de natuurkunde), leer je als beginner beter door uitgewerkte voorbeelden te bestuderen dan door problemen op te lossen. Het juiste middel is het ontwerp van instructie die is aangepast aan het kennis- en vaardigheidsniveau van de student, en geen kopie van de vaardigheid die de student uiteindelijk moet kunnen.

‘De ontwikkeling van zelfregulatievaardigheden staat hoog op de onderwijsagenda, en terecht, want die vaardigheden correleren duidelijk met de academische en professionele prestaties van leerlingen, maar ook met hun algemeen welbevinden later in het leven. Maar als we middel en doel proberen te ontwarren voor een effectieve ondersteuning van zelfregulatievaardigheden, dan blijkt dat een stuk complexer dan het ondersteunen van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden (zoals leren problemen oplossen in de natuurkunde). Dat komt ten eerste doordat de ontwikkeling van zelfregulatievaardigheden het beste in context gebeurt. Een cursus keuzes maken “op het droge” heeft weinig zin. De transfer van de opgedane kennis naar andere contexten zal beperkt zijn, zo niet nihil. Die vaardigheid kun je alleen ontwikkelen door daadwerkelijk in een relevante leer- of werkcontext keuzes te maken en daarbij ondersteuning te krijgen. En dat betekent dat we ons onderwijs drastisch zullen moeten aanpassen, om naast ontwikkeling van vakinhoud ook ontwikkeling van zelfregulatievaardigheden de ruimte te bieden, en dat eigenlijk tegelijkertijd. *First and second order scaffolding* wordt dat ook wel genoemd.⁸⁹ Het vraagt een andere houding van de docent, die op twee borden gaat schaken. En we weten eigenlijk heel weinig over hoe docent en student samen – maar ook met behulp van technologie – deze klus kunnen klaren. Een reviewstudie van Dignath en Veenman⁹⁰ onder middelbareschooldocenten liet zien dat de docent de zelfregulatievaardigheden expliciet moet benoemen en voordoen om de leerling goed te ondersteunen, iets wat maar een kleine minderheid van de docenten lukte. Daarnaast weten we dat effectief onderwijsontwerp ook heldere verwachtingen van de student behelst, en overeenstemming tussen onderwijsinhoud, toetsing en verwachte leeruitkomsten (*constructive alignment*). Als je studenten wilt ondersteunen om goede keuzes te maken in een flexibel curriculum, dan hebben ze net zo goed baat bij heldere verwachtingen en *constructive alignment*. Maar hoe dat er dan uitziet, is voor de studenten vaak niet duidelijk, met als gevolg dat ze op hun eigen verwachtingen en standaarden afgaan, zoals of de docent vriendelijk oogt en hoe zwaar de toetsvorm lijkt. Risicomijding dus eigenlijk, die de kansongelijkheid kan vergroten wanneer studenten met een wankeler fundament (bijvoorbeeld een lager zelfvertrouwen, een kleiner netwerk om informatie te verzamelen) minder uitdaging kiezen. Maar mijn boodschap is uiteindelijk positief: flexibilisering heeft veel voordelen en is goed mogelijk, mits

89 Van Merriënboer & Kirschner (2017).

90 Dignath & Veenman (2021).

we onze curricula en docenten daar goed in kunnen meenemen. Om dat laatste te bewerkstelligen is nog veel theoriegedreven, praktijkgericht onderzoek nodig, want we weten daar echt nog heel weinig over, hoe graag we ook al advies geven aan de praktijk.’

In de praktijk zien we dat autonomie wel wordt gezien als dé manier om motivatie voor het leren te bevorderen. In hoeverre moeten we volgens jou inzetten op autonomie en motivatie in het onderwijs?

‘Het is hartstikke mooi als studenten hooggemotiveerd zijn; wat wil je als docent nog meer? Maar het onderzoek naar de relatie tussen autonomie, motivatie en leren is vaak correlatieel van aard, en zegt helaas weinig over hoe we de laaggemotiveerde studenten aan de andere kant van het spectrum krijgen. En het zegt ook nog niets over wat hoog autonoom gemotiveerde studenten doen om goede leerresultaten te behalen. De motivatie op zich doet natuurlijk niets; het zijn de effectievere leerstrategieën, de grotere betrokkenheid bij instructieprocessen en/of het langer volhouden daarvan die de autonoom gemotiveerde studenten tot succes brengen. Dat is waar het wat mij betreft om draait: hoe leren we studenten effectieve leerstrategieën, betrokkenheid en vol te houden, óók als de motivatie fluctueert of wanneer de complexiteit van de leertaken toeneemt? Het is ook een beperkte blik op de literatuur, want uit twee recente meta-analyses blijkt dat de basisbehoefte aan competentie een belangrijkere voorspeller is van academische prestaties dan de behoefte aan autonomie.⁹¹ Wanneer het gevoel van competentie laag is, lijkt een grote autonomie juist nadelig te werken. Daarom vind ik het belangrijker om studenten te leren omgaan met variabiliteit in motivatie tussen en binnen leertaken en leermomenten, in plaats van voortdurend op hogere autonomie in te zetten (want ook hier ligt middel- en doelverwarring op de loer) in de hoop de motivatie te verhogen. Daar kampt elke student mee, zeker in summatieve, toetsgedreven curricula waar we willens en wetens nog steeds vaak aan vasthouden. Want ook als de motivatie niet autonoom is, kunnen studenten leren vol te houden om effectief te leren en om een leerinspanning te leveren. Dat gezegd hebbende is er niets mis mee om studenten, zeker in het hoger onderwijs, ervan bewust te maken dat ze autonomie hebben: ze hebben voor deze studie gekozen en hebben regie over hun eigen leren en ontwikkeling. Het is aan hen om eruit te halen wat erin zit en om ondersteuning te zoeken als ze daar hulp bij nodig hebben. Maar dat staat wat mij betreft los van de ondersteuning die ze nodig hebben om effectieve leerstrategieën te ontwikkelen, en om te leren omgaan met wisselende motivatie. De effectievere strategieën gaan hen wel helpen om eruit te halen wat er in zit.’

⁹¹ Bureau et al. (2022); Vasconcellos et al. (2020).

Om die effectieve leerstrategieën te kunnen benutten, is het van belang dat mensen zichzelf en hun eigen leren goed kunnen inschatten. Maar mensen kennen zichzelf eigenlijk heel slecht, en zeker jongere mensen kunnen zichzelf en hun leren nog maar slecht inschatten, zo blijkt ook uit jouw onderzoek. Kun je hiervan een voorbeeld geven?

‘Ja, daarvan zijn inderdaad voorbeelden te over. Eén voorbeeld dat ik regelmatig aanhaal, komt uit een studie die we onder eerstejaars psychologie-, geneeskunde- en bedrijfskundestudenten deden.⁹² We vroegen hen aan het begin van een achtweeksvak een inschatting te maken van het cijfer dat ze op het afsluitende examen zouden halen. Aan het begin van het vak voorspelde 91 % van de studenten die uiteindelijk een onvoldoende haalden dat ze het wél gingen halen. Dat gold voor alle drie de opleidingen. Drie dagen voor het tentamen ging het nog steeds om 71 % van de studenten. Deze studenten stelden hun absolute verwachte cijfer wel enigszins naar beneden bij, maar voor de meerderheid van de studenten kwam die onvoldoende nog steeds als een verrassing. Interessant genoeg hielp het deze studenten om een (korte) online oefening in zelfevaluatie en zelfsturing te volgen: vergeleken met een groep studenten die de online oefening niet deed, leken zij hun cijfers beter in te schatten en gingen hun examencijfers omhoog. En zo zijn er nog meer voorbeelden waaruit blijkt dat die inschattingsvaardigheid te oefenen en te verbeteren is, dus dat biedt perspectief.’

In het huidige onderwijs zien we toch dat veel onderwijsinstellingen sterk inzetten op het bieden van keuzes. Hoe kunnen we er toch voor zorgen dat leerlingen en studenten beter worden in zichzelf inschatten, zodat zij in staat zijn om goede keuzes te maken?

‘Die zelfinschatting is inderdaad de basis van goede keuzes maken (oftewel: zelfsturing), dus het is belangrijk om goede zelfinschattingsvaardigheden te ontwikkelen. Een zelfinschatting vindt plaats doordat een student informatie verzamelt over wat zijn of haar niveau van kennis en kunde is en daar vervolgens een beslissing over neemt; bijvoorbeeld: ‘Ik heb alle stof drie keer gelezen (*informatie*) en ben klaar om de toets te maken (*inschatting*).’ Studenten maken die zelfinschattingen eigenlijk voortdurend. De kwaliteit van die informatie die verzameld wordt, of de *cues* die de student gebruikt, bepaalt de kwaliteit van die zelfinschatting. De zelfinschatting verbeteren betekent dus de kwaliteit van de gebruikte cues verbeteren. De cues die de student gebruikt, horen voorspellend te zijn voor het daadwerkelijke leerniveau of leerresultaat van de student,⁹³ en dat zijn ze vaak niet. De studenten die een onvoldoende haalden in het aangehaalde onderzoek gebruikten waarschijnlijk laag- of niet-diagnostische cues, zoals hoe vaak ze de stof gelezen hadden – een cue die weinig zegt over of ze de stof

⁹² De Bruin et al. (2017b).

⁹³ De Bruin et al. (2017a).

tijdens het examen daadwerkelijk kunnen ophalen en toepassen. Maar hoe weet je nu wat wél diagnostische cues zijn, en hoe help je studenten die te herkennen en gebruiken? Het begint bij een goede analyse van de criteriumtaak (de vaardigheid, het examen, de opdracht), en wat daarvoor de standaarden zijn. Rubrics zijn een goed voorbeeld; die zijn bedoeld om de student te doen inzien welk niveau van kennis en kunde verwacht wordt en zijn een goed uitgangspunt om het huidige eigen niveau van kennis en kunde daarmee te vergelijken. Die vergelijking met de eigen kennis en kunde heeft wel wat voeten in de aarde. Soms zijn er geen rubrics of standaarden beschikbaar, en vaak maken we er te weinig of op een verkeerde manier gebruik van. De eigen kennis en kunde vergelijken met een standaard blijkt niet makkelijk en vraagt allereerst om het actief ophalen van kennis en het toepassen van vaardigheden voordat vergelijking met de standaard kan plaatsvinden. Het moge duidelijk zijn dat docenten ook hierbij goede ondersteuning kunnen bieden, in de vorm van uitleg en feedback. Ook medestudenten kunnen een waardevolle bron zijn om tot meer diagnostische cues te komen; door elkaar te ondervragen en dingen uit te leggen, word je je meer bewust van wat de verwachte standaard is en waar je je ten opzichte van die standaard bevindt. Dit geeft nog maar weer eens aan hoe contextgebonden zelfregulatievaardigheden zijn: een goede zelfinschatting is volledig afhankelijk van wat volgens de context van de criteriumtaak diagnostische cues zijn.

We weten dat *desirable difficulties*, ook wel vertaald als ‘wenselijke moeilijkheden’, belangrijk zijn voor het leren: net buiten je comfortzone leer je het meest. Toch zijn we van nature niet geneigd om wenselijke moeilijkheden op te zoeken. Hoe kunnen we de zelfregulatie van het leren zo inzetten dat we hiervan juist wel gebruik maken?

‘Als het op *desirable difficulties* aankomt, zien we inderdaad een paradox tussen hoe studenten ervaren te leren en hoe ze werkelijk leren. Als ze bijvoorbeeld een tekst nogmaals doorlezen, dan voelt het alsof ze beter voorbereid zijn voor de toets, terwijl dit eigenlijk het geval is als ze een oefentoets maken. Dat heeft te maken met de hogere leerinspanning die *desirable difficulties*, zoals die oefentoets, vragen, en die hogere leerinspanning wordt geïnterpreteerd als een teken dat het leren niet lukt. Maar het heeft er ook mee te maken dat die *desirable difficulties* niet altijd direct tot leerresultaten leiden. De voordelen zijn niet ‘voelbaar’ tijdens het leerproces, omdat ze pas na een paar dagen aan het licht komen (denk aan het ‘testing effect’: als je direct na het leren een toets over een tekst afneemt, dan is er geen voordeel ten opzichte van de tekst nogmaals lezen, maar na twee dagen zie je wel een hoger leerresultaat). Tja, hoe zorgen we dan dat studenten deze moeilijkheden wel aangaan? Dat is de hamvraag. De onderzoekers in mijn lab houden zich daar al een jaar of vijf met veel plezier mee bezig, en wat we zien is dat zowel theoriegebaseerde instructie als

ervaringsgebaseerde ondersteuning nodig zijn. Theoriegebaseerd houdt in dat de studenten directe instructie krijgen over wat desirable difficulties zijn, waarom ze werken, en waarom ze soms niet lijken te werken. Zonder die directe instructie ontdekken de meeste studenten het belang van desirable difficulties niet, vanwege dat paradoxale effect. Ons onderzoek laat zien dat die theoriegebaseerde, algemene instructie bij veel studenten al het idee wegneemt dat desirable difficulties niet werken. Maar omdat het om een algemene instructie gaat, houdt een deel van de studenten het beeld: ‘Dit werkt, maar niet voor mij’. We onderzoeken of en hoe ervaringsgebaseerde ondersteuning dan van belang is. Door studenten inzicht te geven in hoe ze tijdens leertaken of leersessies ervaren te leren en hoeveel inspanning dat kost, en dat op meerdere momenten te doen, ervaren ze de voordelige effecten van desirable difficulties aan den lijve. Dit kan door hen bijvoorbeeld op gezette tijden naar hun ervaren leren en leerinspanning te vragen en die in een grafiek te presenteren. Onze bevindingen laten zien dat die al vrij snel meer in overeenstemming komen met werkelijk leren.⁹⁴ Maar, zoals altijd: dit zijn slechts enkele studies, die allemaal op één desirable difficulty (interleaved practice, of gemengd leren) gericht waren en in een tamelijk gecontroleerde setting toegepast werden. Meer onderzoek in andere leercontexten en met andere desirable difficulties is nodig om tot robuustere aanbevelingen te komen.’

Literatuur

- Bruin, A.B.H. de, Dunlosky, J., & Cavalcanti, R.B. (2017a). Monitoring and regulation of learning in medical education: The need for predictive cues. *Medical Education*, 51, 575-584. <https://doi.org/10.1111/medu.13267>
- Bruin, A.B. de, Kok, E.M., Lobbestaal, J., & Grip, A. de (2017b). The impact of an online tool for monitoring and regulating learning at university: Overconfidence, learning strategy, and personality. *Metacognition and Learning*, 12, 21-43.
- Bureau, J.S., Howard, J.L., Chong, J.X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72.
- Dignath, C., & Veenman, M.V.J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning: Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Merriënboer, J.J. van, & Kirschner, P.A. (2017). *Ten Steps to Complex Learning*:

94 Onan et al. (2022).

A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design. Londen: Routledge.

Onan, E., Wiradhany, W., Biber, F., Janssen, E.M., & Bruin, A.B. de (2022).

Growing out of the experience: How subjective experiences of effort and learning influence the use of interleaved practice. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2451-2484.

Vasconcellos, D., Parker, P.D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K.B., Kapsal, N., Antczak, D., Lee, J., Ntoumanis, N., Ryan, R.M., & Lonsdale, C. (2020).

Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469.

Navigeren naar succes: zelftoetsing en zelfregulatie in het hoger onderwijs

Door Laurie Delnoij

Sophie, een pas afgestudeerd grafisch ontwerpster, is onlangs begonnen bij een gerenommeerd ontwerp bureau. Ze is dolblij met deze kans en is vastbesloten om indruk te maken met haar creatieve vaardigheden. Haar eerste opdracht is het ontwerpen van een merkidentiteit voor een bekend bedrijf. Vol enthousiasme duikt Sophie in het creatieve proces, en ze begint met een uitwerking volgens de richtlijnen die ze in haar opleiding geleerd heeft. Na enkele weken van intensief ontwerpen levert ze het resultaat in bij haar manager. Zij ziet hoe hard Sophie gewerkt heeft en prijst haar creativiteit, maar duidt ook direct enkele tekortkomingen in het ontwerp aan, zoals inconsistenties in de kleurkeuze en een gebrek aan samenhang in de visuele elementen. Ze merkt ook op dat Sophie de merkrichtlijnen niet volledig heeft gevolgd. Sophie is teleurgesteld en ook ietwat verrast. Ze had gedacht dat ze goed op weg was en was ervan overtuigd dat ze een solide ontwerp had gemaakt. Na dit gesprek begon ze te twijfelen aan haar capaciteiten en vroeg ze zich af wat ze kon doen om de volgende keer de vereiste kwaliteit te kunnen leveren. En hoe kan het dat ze de verbeterpunten zelf niet had gezien?

Het voorbeeld van Sophie illustreert een uitdaging waarmee veel pas afgestudeerden en professionals worden geconfronteerd: de voortgang van het eigen leer- of werkproces monitoren en de kwaliteit van het eigen werk accuraat inschatten. Navigeren naar succes in een snel veranderende en onzekere professionele context reikt verder dan vakinhoudelijke beheersing. Het vereist ook een zekere mate van zogenoemde zelfregulatievaardigheden, het vermogen om gedegen doelen te stellen, je voortgang te monitoren en doeltreffend te reflecteren. Het hoger onderwijs dient dus niet alleen als bron van inhoudelijke kennis en expertise, maar ook als katalysator voor de ontwikkeling van deze zelfregulatievaardigheden. Door effectieve begeleiding kunnen onderwijsinstellingen studenten ondersteunen in hun ontwikkeling tot zelfgestuurde professionals die in staat zijn om informatie te verzamelen over hun leerproces en -prestaties waar-

mee ze accuraat kunnen inschatten welke vervolgstappen ze moeten nemen om hun doelen te behalen.

Dit hoofdstuk duikt dieper in de betekenis en impact van zelftoetsing als essentieel onderdeel van zelfregulerend leren in het hoger onderwijs. Dit krachtige aspect van zelfregulatie omvat een proces waarin een student zijn of haar eigen voortgang onderzoekt en inzicht verwerft in sterke en ontwikkelpunten om de studiestrategie daarop aan te passen. In dit hoofdstuk komen verschillende vormen en methoden van zelftoetsing aan bod, worden de voordelen en valkuilen van zelftoetsing uiteengezet en worden richtlijnen gedeeld voor het ondersteunen van studenten in de ontwikkeling van deze vaardigheid.

Het wat en waarom van zelftoetsing

Het begrip ‘zelftoetsing’ roept mogelijk allerlei vragen op. Wat wordt er eigenlijk getoetst, en waarom gebeurt dat door de student zelf? Om een helder beeld te krijgen van het wat en waarom van zelftoetsing is het belangrijk om dit begrip eerst in het bredere kader van toetsing te plaatsen. Toetsing speelt namelijk een belangrijke rol in het hoger onderwijs, bij het begeleiden van studenten naar de gewenste professionele zelfstandigheid. Toetsing verwijst daarbij naar een proces van informatieverzameling over de studievoortgang van studenten, inclusief het interpreteren en vertalen van die informatie naar een beslissing in relatie tot de beoogde leerdoelen.⁹⁵

In het hoger onderwijs kunnen drie belangrijke functies⁹⁶ van toetsing onderscheiden worden. Ten eerste fungeert *toetsing als beoordelingsproces*, gericht op het verwerven van inzicht in de prestaties en de mate waarin studenten de beoogde kennis en vaardigheden hebben verworven. Daarbij gaan studenten – soms letterlijk – het podium op; ze tonen bijvoorbeeld met een product, handeling of optreden aan dat zij de beoogde kennis en vaardigheden beheersen. Binnen deze toetsfunctie wordt een beslissing genomen over de mate waarin een student de leerdoelen van een onderwijseenheid voldoende behaald heeft. Deze beslissing is vaak tot op zekere hoogte bepalend voor de toekomst van de student, bijvoorbeeld in verband met certificering of selectie.

Ten tweede dient *toetsing als feedbackproces*, waarbij de informatie over de studievoortgang van studenten wordt verzameld en geïnterpreteerd gedurende het leerproces, en bij voorkeur meer dan eens. Docenten zetten dit in om zo veel mogelijk te weten te komen over wat hun studenten al weten en kunnen, en om inzicht te krijgen in welke misvattingen of hiaten er mogelijk nog zijn. Dit stelt

⁹⁵ Swaffield & Williams (2008).

⁹⁶ Earl & Katz (2005).

docenten in staat om feedback te geven en waar nodig de instructie en begeleiding aan te passen, om het leerproces van hun studenten te bevorderen.

Ten derde dient *toetsing als leerstrategie*, waarbij de student zelf inzicht verwerft in zijn of haar eigen voortgang. Via dit proces leren studenten over zichzelf en worden ze zich bewust van hoe zij leren. Dit bewustzijn van het eigen denken leerproces wordt ook wel metacognitie genoemd. Binnen deze toetsfunctie reflecteren studenten regelmatig op hun eigen voortgang om te bepalen wat hun volgende leerstap zal zijn. Dit helpt hen om meer verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces.

Zelftoetsing is een vorm van toetsing als leerstrategie. In dit proces verzamelt de student (al dan niet onder begeleiding) informatie over de eigen voortgang, interpreteert deze en vertaalt de bevindingen in gepaste vervolgstappen in relatie tot de leerdoelen.⁹⁷ Uit eerder onderzoek⁹⁸ bleek dat studenten die getraind zijn in zelftoetsing meer leren en beter presteren. Zelftoetsing kan daarbij op diverse manieren en voor verschillende doeleinden worden ingezet. Door gebruik te maken van *flashcards* kunnen studenten zichzelf bijvoorbeeld toetsen op hun beheersing van specifieke kennis, zoals woordenschat of geschiedenis. Ze zien dan welke concepten ze al goed beheersen en voor welke concepten ze wellicht nog verder moeten oefenen. Een andere variant van zelftoetsing is *zelfreflectie*, bijvoorbeeld wanneer een student zichzelf filmt tijdens het oefenen van een presentatie en aan de hand van eenvoudige criteria reflecteert op zijn of haar lichaamstaal, spreektempo, gebruik van visuele ondersteuning en duidelijkheid van de boodschap. Daardoor ontdekt de student tijdig welke aspecten van de presentatie effectief waren en wat er nog beter kan tijdens toekomstige presentaties. Als we nog eens naar het voorbeeld van grafisch ontwerpster Sophie kijken, dan had zij wellicht een voorbeeldontwerp van een collega kunnen gebruiken om op haar eigen ontwerp te reflecteren, voordat ze het naar haar manager stuurde.

Kortom, zelftoetsing stelt studenten in staat om actief te zijn in hun eigen leerproces en verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen voortgang. Door zelf hun kennis en vaardigheden te evalueren, krijgen studenten beter begrip en dieper inzicht in hun eigen sterke en ontwikkelpunten. Ze leren niet alleen wat ze al weten, maar ook waaraan ze extra aandacht moeten besteden. Daarmee heeft zelftoetsing als leerstrategie veel potentieel in het ontwikkelen van vaardigheden waar studenten hun leven lang profijt van hebben, zoals zelfregulerend leren.⁹⁹

97 Panadero et al. (2016a, 2016b); Swaffield & Williams (2008).

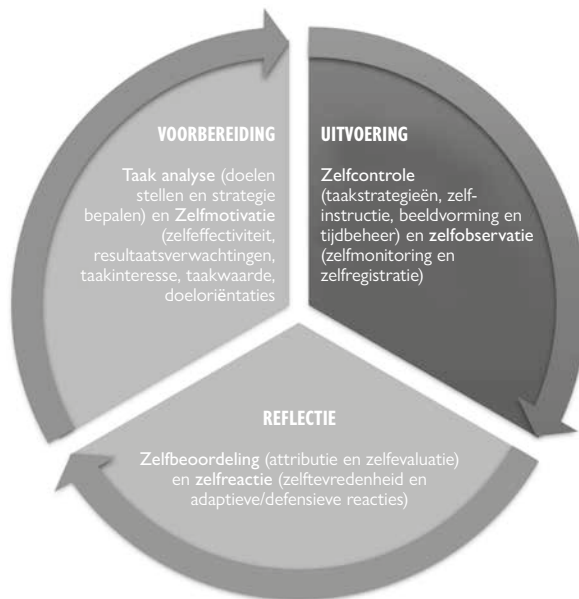
98 Panadero et al. (2016a).

99 Panadero et al. (2016a, 2016b, 2017).

Zelftoetsing in relatie tot zelfregulatie

Zelfregulerend leren is een belangrijk conceptueel kader om de cognitieve, motivationele en emotionele aspecten van leren te begrijpen. Onderzoek naar zelfregulerend leren heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan de onderwijspsychologie, waarin door de jaren heen verschillende modellen zijn ontwikkeld om zelfregulatie te definiëren en begrijpen.

Een van de bekendste modellen van zelfregulatie is het sociaal-cognitieve perspectief op zelfregulerend leren van Barry Zimmerman. Zimmerman was een van de eerste auteurs op het gebied van zelfregulerend leren¹⁰⁰ en ontwikkelde drie verschillende modellen om zelfregulerend leren vanuit diverse perspectieven te verklaren. Zijn cyclische model met drie fasen van zelfregulerend leren wordt daarvan het meest toegepast.¹⁰¹ In dit model verwijst zelfregulerend leren naar de gedachten, gevoelens en handelingen die individuen zelf genereren en doelbewust in een voortdurende cyclus aanpassen en inzetten om (persoonlijke) leerdoelen te bereiken.¹⁰² Dit model organiseert zelfregulerend leren in drie fasen: de voorbereidingsfase (*forethought phase*), de uitvoeringsfase (*performance phase*) en de reflectiefase (*self-reflection phase*).



Figuur 1 Zelfregulerend leren volgens het cyclische model van Zimmerman¹⁰³

100 Zimmerman (1986).

101 Zimmerman (2000); Zimmerman & Moylan (2009).

102 Zimmerman (2000).

103 Zimmerman (2002), p. 67.

De *voorbereidingsfase* (ook wel planningsfase genoemd) heeft betrekking op de processen en activiteiten die vóór het effectieve leren plaatsvinden. In deze fase stellen studenten bijvoorbeeld doelen op, plannen ze hun leerproces en motiveren ze zichzelf voor het uitvoeren van bepaalde leeractiviteiten. De *uitvoeringsfase* bestaat uit de processen en activiteiten tijdens het leerproces. Daarin spelen vaardigheden als monitoren en aanpassen een grote rol; de student houdt zijn of haar doelen en gekozen strategie in de gaten en past die waar nodig aan. De *reflectiefase* tot slot beslaat de activiteiten waarmee de student terugkijkt op het leerproces. In dit proces evalueert de student de gekozen strategieën in relatie tot de leeruitkomsten en bepaalt wat er in de toekomst moet worden aangepast voor het effectiever nastreven van de gestelde doelen.

Zelftoetsing wordt vaak als inwisselbaar beschouwd met *zelfevaluatie*, dat geplaatst wordt in de reflectiefase van Zimmermans model (zie Figuur 1). Zelftoetsing is echter in essentie de handeling van monitoren en reflecteren, die in diverse vormen voorkomen in elke fase van zelfregulerend leren.¹⁰⁴ Zo kan het formuleren van resultaatsverwachtingen en doelen stellen gezien worden als een vorm van reflecteren in de voorbereidingsfase en is er een expliciet aspect van monitoring in de uitvoeringsfase. In lijn met die redenering toonde Yan¹⁰⁵ bijvoorbeeld aan dat monitoring en zelfreflectie gedurende de uitvoeringsfase invloed hebben op de mate waarin de student actief op zoek gaat naar externe feedback of hulp tijdens de reflectiefase. Zelftoetsing is dus *geen* subproces dat alleen in de laatste fase van zelfregulerend leren plaatsvindt; het fungeert juist als de spil van zelfregulatie binnen elke fase, waarbij zelftoetsing in de ene fase van zelfregulerend leren van invloed kan zijn op de volgende fasen. Om studenten op weg te helpen om zelfregulerende professionals te worden, is het ontwikkelen van zelftoetsingsvaardigheden dus cruciaal.

Vormen van zelftoetsing

Nu we zelftoetsing gedefinieerd hebben in de bredere context van toetsing en zelfregulerend leren, rest ons de vraag hoe zelftoetsing er mogelijk uitziet in de praktijk. We zagen al enkele voorbeelden, in de vorm van flashcards en reflectieoefeningen. Deze paragraaf geeft verder inzicht in de verschillende vormen van zelftoetsing door ze te categoriseren op basis van twee aspecten.

Ten eerste kunnen zelftoetsingsactiviteiten geclassificeerd worden als direct of indirect. *Directe zelftoetsingsactiviteiten* bevatten een rechtstreekse inschatting van de eigen voortgang of prestatie, bijvoorbeeld het beantwoorden van directe inschattingsvragen over de kennis van een specifiek onderwerp – hoeveel weet

¹⁰⁴ Panadero & Alonso-Tapia (2013).

¹⁰⁵ Yan (2020).

je over onderwerp X, hoe zeker ben je over je antwoord op vraag Y? Deze strategie is vooral geschikt wanneer studenten een snelle inschatting of beoordeling nodig hebben voor hun begrip op een bepaald moment. Dit kan ook gebruikt worden in een proces van formatief handelen, waarbij de docent het begrip en mogelijke misvattingen van studenten controleert en op basis hiervan feedback geeft of verdere instructie en oefening aanbiedt. In dat geval kan de directe inschatting van studenten inzicht bieden in mogelijke over- of onderschattingen over hun eigen prestaties, die de docent kan meenemen in zijn of haar feedback, die niet enkel gericht moet zijn op de taak of leerinhoud, maar ook op het zelfvertrouwen van studenten.¹⁰⁶ Hoewel dit soort opvolging in het voorbeeld van Sophie uitbleef, zagen we wel een vorm van directe zelftoetsing terug: ze dacht immers zelf dat ze op de goede weg was en een solide ontwerp gemaakt had.

Indirecte vormen van zelftoetsing vereisen een aanvullende analyse of vertaalslag: de student toetst zichzelf bijvoorbeeld eerst op een bepaald onderwerp en analyseert daarna waar de kennishiaten liggen, en reflecteert dan op mogelijke vervolgstappen. Zogenaamde *retrieval practice* – het actief ophalen van informatie uit het geheugen door jezelf te toetsen – gaat verder dan alleen het beoordelen van het huidige kennisniveau en moedigt studenten aan om actief te analyseren welke kennis ze nog niet beheersen. Naast het identificeren van kennishiaten heeft wetenschappelijk onderzoek nog meer voordelen van *retrieval practice* aangetoond,¹⁰⁷ zoals een versterkt langetermijngeheugen en diepgaander begrip, maar ook verbetering van de transfer van kennis; het actief ophalen van informatie helpt om concepten flexibeler toe te passen in nieuwe situaties. Surma en collega's¹⁰⁸ benoemen diverse specifieke methoden om deze zelftoetsingsactiviteit in te zetten. Bijvoorbeeld quizzen, die zowel aan het begin, tussentijds of aan het einde van een les kunnen worden ingezet, voor studenten om hun kennis van (eerder) behandelde leerstof te toetsen, te reflecteren op de correctheid van hun antwoorden en te bepalen welke vervolgstappen ze thuis of tijdens de volgende les gaan zetten om hun begrip te verbeteren. Dit kan ook door middel van flashcards of opdrachten waarbij studenten proberen de leerstof vrij te herinneren, bijvoorbeeld het maken van een (visuele) samenvatting van de behandelde stof zonder het boek of leermateriaal te raadplegen.

Daarnaast houdt de classificatie van zelftoetsingsactiviteiten rekening met de mate waarin externe bronnen een rol spelen. **Simpele zelftoetsingsactiviteiten** vereisen reflectie en monitoring van de eigen voortgang of prestatie zonder daarbij gebruik te maken van externe bronnen. Naarmate het gebruik van externe bronnen toeneemt, wordt de **zelftoetsingsactiviteit complexer**. Externe bronnen zijn bijvoorbeeld beoordelingscriteria, rubrics, vergelijkbaar werk

¹⁰⁶ Hattie & Timperley (2007).

¹⁰⁷ Agarwal et al. (2021); Roediger et al. (2011); Rowland (2014).

¹⁰⁸ Surma et al. (2019).

van andere studenten of andere uitgewerkte voorbeelden. Recent onderzoek¹⁰⁹ suggereert dat studenten feedback genereren door hun werk of het beeld dat zij hebben over de kwaliteit van hun werk te vergelijken met referentiemateriaal, zoals een voorbeeld, werk van een andere student of een rubric. Zelfs wanneer studenten feedback ontvangen van een docent of medestudent, moeten ze die feedback informatie vergelijken met hun eigen werk of het beeld dat ze hier zelf over hebben om dit beeld te herzien en vervolgstappen in het leerproces te bepalen. Onderzoek toont aan dat het expliciet maken van deze interne denkprocessen – bijvoorbeeld door studenten hardop te laten vergelijken en reflecteren – studenten in staat stelt om hiaten in hun eigen begrip beter te identificeren, die ze vervolgens proberen op te vullen.¹¹⁰ Nicol¹¹¹ stelt voor om dit effect niet alleen na te streven door middel van feedback door docenten – dit is immers erg tijdrovend –, maar ook door ander vergelijkingsmateriaal, zoals beoordelingscriteria en voorbeelden die in meer of mindere mate lijken op het werk dat studenten moeten opleveren. Wanneer studenten bijvoorbeeld een rapport over een bepaald onderwerp schrijven, kan de docent hen vragen om hun rapport te beoordelen aan de hand van een eenvoudige rubric of voorbeeldrapporten over een ander onderwerp, waarbij ze moeten reflecteren op hun argumentatie, structuur en schrijfstijl. Een ander scenario is wanneer studenten werken aan een project met een cliënt uit het werkveld en hiervoor een protocol voor een eerste gesprek met de cliënt opstellen. In dat geval kan de docent hen vragen om hun protocol te beoordelen aan de hand van een artikel over hoe je geloofwaardigheid creëert, of van een video van een consultant die een kennismakingsgesprek voert.¹¹² Dit zijn allerlei varianten van extern vergelijkingsmateriaal dat we studenten kunnen aanbieden om hun eigen voortgang te monitoren, sterke en ontwikkelpunten vast te stellen en te bepalen wat de volgende stap in hun leerproces moet zijn. Diverse onderzoeken tonen aan dat deze manier van zelftoetsen positieve effecten heeft op de leerprestaties van studenten.¹¹³ Daarnaast blijkt dat naarmate deze activiteit vaker wordt toegepast, de feedback die studenten hiermee voor zichzelf genereren uitgebreider wordt en meer overeenkomst vertoont met de feedback van de docent.¹¹⁴ In lijn met deze voorbeelden had Sophie haar ontwerp dus wellicht beter eerst kunnen vergelijken met andere marketingmaterialen van het desbetreffende bedrijf, om zelf tot de conclusie te komen dat de kleurkeuze nog inconsistent was of dat de merkrichtlijnen nog niet volledig waren gevolgd.

109 Nicol (2021, 2022).

110 Chiu & Chi (2014).

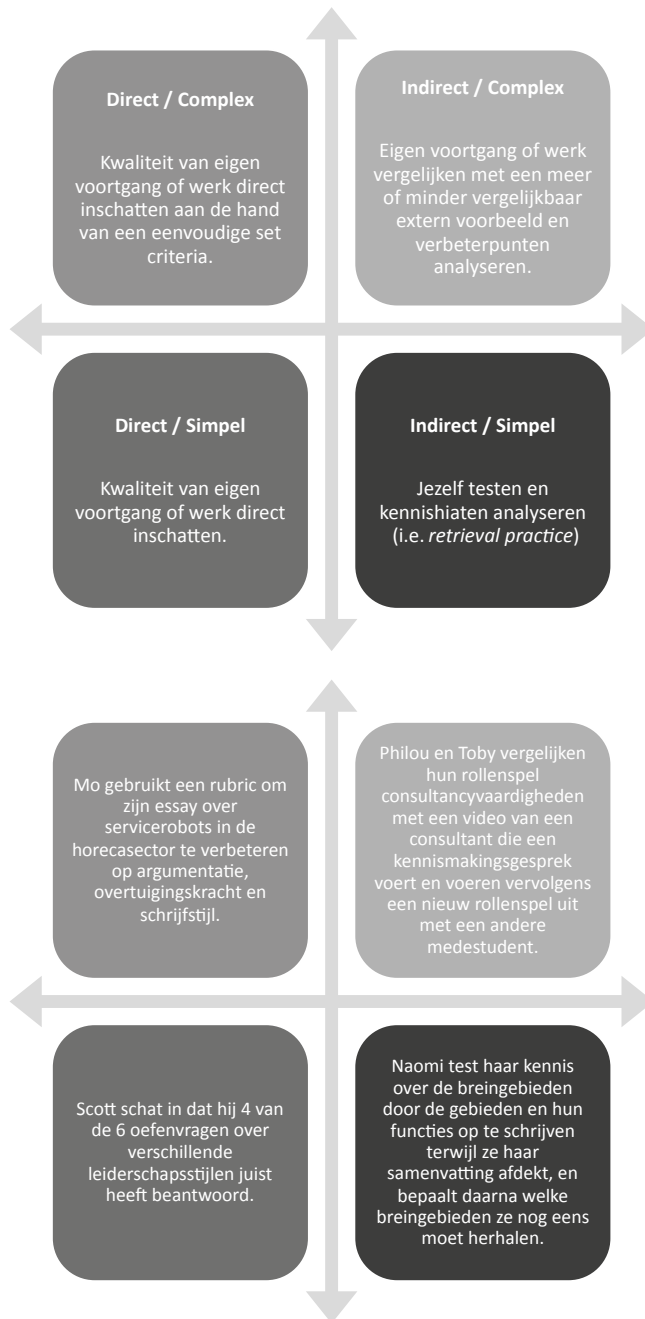
111 Nicol (2021, 2022).

112 Nicol (2022).

113 Lipnevich et al. (2023).

114 Nicol & McCallum (2022).

Figuur 2 geeft de classificatie van zelftoetsingsactiviteiten weer in de vorm van een matrix, met boven de uitleg van de zelftoetsingsactiviteiten en onder een voorbeeld van hoe deze activiteiten er mogelijk uitzien in de praktijk.



Figuur 2 Een matrix van zelftoetsingsvormen

Waarom zelftoetsing niet vanzelf gaat

Zelftoetsing is een waardevolle leerstrategie, maar studenten zijn niet altijd geneigd om hiervan gebruik te maken, en het leidt ook niet altijd tot een accurate inschatting van de eigen voortgang of tot de juiste vervolgstappen in het leerproces. In deze paragraaf worden drie psychologische fenomenen toegelicht die dit kunnen verklaren.

Above average effect

We zeggen het wellicht niet hardop, maar stiekem vinden we het vrijwel allemaal: we zijn vriendelijker en vrijgevinger dan de mensen om ons heen. We kunnen beter autorijden en werken harder. Deze voorbeelden illustreren het ‘above-average’ of ‘better-than-average’-effect: de neiging om onszelf als bovengemiddeld te zien in vergelijking met anderen op verschillende gebieden, zoals vaardigheden, intelligentie of prestaties.¹¹⁵ Dit effect is een psychologische *bias*, die we allemaal van tijd tot tijd toepassen om ons goed te kunnen voelen over onszelf. Deze bias maakt echter ook dat studenten soms de neiging hebben om hun eigen werk of prestaties te positief te beoordelen, wat kan leiden tot een vertekend beeld van hun werkelijke kennis, vaardigheden of begrip.

Deze neiging tot overschatting kan verschillende oorzaken hebben. Een daarvan is het gebrek aan objectieve referentiepunten. Zonder vergelijkingsmateriaal of externe feedback kunnen studenten gemakkelijk bevooroordeeld worden door het ‘above-average-effect’ en zichzelf overschatten. Het is dus belangrijk om rekening te houden met dit effect bij het inzetten van zelftoetsingsactiviteiten. Zo kan het verstrekken van constructieve externe feedback, eenvoudige en duidelijke beoordelingscriteria of uitgewerkte voorbeelden helpen als referentiepunten voor studenten.¹¹⁶

Dunning-Kruger-effect

Een andere cognitieve *bias* die betrekking heeft op het vermogen – of gebrek daaraan – van mensen om hun eigen competentie te beoordelen, is het Dunning-Kruger-effect.¹¹⁷ Dit effect houdt in dat relatief onbekwame mensen de neiging hebben om zichzelf als competentere te zien dan ze werkelijk zijn, terwijl competente mensen juist geneigd zijn om hun eigen bekwaamheid te onderschatten. Waar het ‘above-average-effect’ betrekking heeft op de neiging van individuen om zichzelf als bovengemiddeld te zien, ongeacht hun werkelijke bekwaamheid, gaat het Dunning-Kruger-effect specifiek over de vertekening van zelfbeoordeling in relatie tot de werkelijke bekwaamheid.

¹¹⁵ Buunk & Van Yperen (1991).

¹¹⁶ Lipnevich et al. (2023).

¹¹⁷ Dunning et al. (2003); Dunning et al. (2004).

Ook dit effect speelt mogelijk een rol in het zelftoetsingsproces van studenten, doordat juist studenten met beperkte voorkennis of vaardigheden de neiging hebben zichzelf te overschatten.¹¹⁸ Als gevolg hiervan kunnen ze zichzelf als bekwaam beschouwen, terwijl er aanzienlijke kennishiaten of ontwikkelpunten zijn die verdere competentie in de weg staan. Dit kan betekenen dat de student in een soort vicieuze cirkel terechtkomt, waarbij de misvatting over de eigen bekwaamheid ertoe leidt dat de student niet de juiste studiestrategieën kiest voor het vervolg van het leerproces en de ontwikkeling naar verdere competentie stagneert. Wellicht werd Sophie door dit effect beperkt in de inschatting van haar ontwerp; zo miste ze mogelijk specifieke voorkennis over de merkrichlijnen, waardoor ze de kwaliteit van haar ontwerp overschatte.

Naast de bovengenoemde objectieve referentiepunten die kunnen worden geboden door eenvoudige beoordelingscriteria, externe feedback of uitgewerkte voorbeelden, is het inzetten van een directe simpele zelftoetsingsactiviteit aan het begin van het leerproces een strategie die het Dunning-Kruger-effect moet tegengaan. Door studenten te toetsen op voorkennis en hen hierbij een directe inschatting van hun eigen voorkennis te laten maken krijgt de docent inzicht in welke studenten een gebrek aan voorkennis hebben en het eigen kennisniveau overschatten. Om ervoor te zorgen dat deze studenten niet verder achterop raken, kan de docent in een proces van formatief handelen extra aandacht besteden aan de kennishiaten van deze studenten en hen door integratie van diverse zelftoetsingsactiviteiten ondersteunen in hun bewustwording van de eigen bekwaamheid en het selecteren van de juiste studiestrategieën.

Attribuïetheorie

Waar de bovengenoemde effecten betrekking hadden op misvattingen in het inschatten van de eigen bekwaamheid, gaat de attribuïetheorie over hoe individuen verklaringen zoeken voor gedrag en gebeurtenissen om zo bijvoorbeeld hun volgende stap te bepalen. De theorie beschrijft hoe mensen de oorzaak van hun succes of falen toeschrijven aan interne factoren (hun persoonlijke capaciteiten of inspanningen) of juist aan externe factoren (de omstandigheden of specifieke situatie).¹¹⁹

In de context van zelftoetsing kan de attribuïetheorie een rol spelen bij het bepalen van de juiste vervolgstappen in het leerproces. Als studenten bijvoorbeeld een goed resultaat behalen bij een zelftoetsingsactiviteit, dan kunnen ze dit toeschrijven aan hun eigen capaciteiten, inspanningen of effectieve studiestrategieën. Maar anderzijds, als ze falen, kunnen ze dit toeschrijven aan externe factoren, zoals de moeilijkheid van de taak, tijdgebrek of pech. Deze attributies kunnen van invloed zijn op of en hoe studenten hun prestaties evalueren

¹¹⁸ Idem.

¹¹⁹ Heider (1958); Weiner (1986).

en welke vervolgstappen ze kiezen. Attributies kunnen tevens van invloed zijn op de motivatie en het zelfvertrouwen van studenten.¹²⁰ Als studenten succes toeschrijven aan interne factoren, kan dit de motivatie versterken en hun zelfvertrouwen vergroten, terwijl studenten die extern attribueren na falen van mening zijn dat het niet aan hun capaciteit of moeite heeft gelegen en dat het niet nodig is om verdere inspanningen te leveren.¹²¹ Het is daarom belangrijk om studenten te stimuleren door te focussen op inspanningen gedurende het leerproces en deze positief te benadrukken. Daarnaast is het van belang dat studenten ondersteunende feedback ontvangen, gericht op het leerproces. Bijvoorbeeld feedback op hun inspanningen en de nauwkeurigheid van hun zelfreflecties in plaats van op het werk of product zelf.¹²² Dit helpt studenten attributies te maken die gericht zijn op hun inzet en strategieën in plaats van op externe factoren. Door een ondersteunende leeromgeving te creëren kunnen docenten studenten helpen om realistische attributies te maken en effectieve vervolgstappen te bepalen bij zelftoetsing.

Zelftoetsing: hoe dan?

De docent speelt een belangrijke ondersteunende rol in de ontwikkeling van studenten tot zelfstandige en zelfgestuurde professionals. Al eerder werd beschreven dat studenten niet automatisch gebruik zullen maken van zelftoetsing of van de best passende zelftoetsingsactiviteiten. Door zelftoetsing in te bedden in het onderwijsproces leren studenten stap voor stap hoe zij meer verantwoordelijkheid over hun eigen leerproces kunnen nemen. Hieronder worden enkele stappen en richtlijnen toegelicht om zelftoetsing effectief te implementeren in het onderwijsproces.

Kennisbasis

Een stevige kennisbasis is een belangrijke eerste stap voor het effectief implementeren van zelftoetsing. Zoals het Dunning-Kruger-effect laat zien, zijn het juist de studenten met beperkte voorkennis die moeite hebben met het accuraat inschatten van hun begrip en voortgang.¹²³ Naarmate de voorkennis of kwaliteit van hun werk en prestaties toeneemt, worden hun zelfinschattingen accurater en wordt de feedback die studenten zelf genereren op basis van referentiemateriaal waardevoller. Het is daarom belangrijk om voor een stevige kennisbasis te zorgen, zodat studenten die aanvankelijk in het nadeel zijn niet verder achteropra-

120 Vu et al. (2022), p. 7.

121 Wüst & Beck (2018).

122 Hattie & Timperley (2007).

123 Panadero et al. (2016a).

ken door misplaatste vervolgstappen of gebrek aan gebruik van effectieve studiestrategieën als gevolg van foutieve zelfinschattingen. Een stevige kennisbasis ontstaat onder andere door reeds bestaande voorkennis te activeren, door duidelijke, gestructureerde en uitdagende instructie, gebruik van voorbeelden, afwisseling en spreiding van oefeningen, en door ondersteuning bij nieuwe leerstof.¹²⁴

Kwaliteitsbesef

Een ander cruciaal aspect in het implementeren van zelftoetsing is het ontwikkelen van kwaliteitsbesef bij studenten. Dit besef is het inzicht van studenten in hoe kwaliteit eruitziet in het werk dat zij moeten opleveren en het vermogen om beslissingen te nemen over de kwaliteit van hun eigen werk en dat van anderen.¹²⁵ Als studenten de kans krijgen om zichzelf te toetsen (wellicht aan de hand van het werk van een medestudent), ontwikkelen ze zelfvertrouwen en beoordelingsvaardigheden, en de reflectieve vaardigheden om zelfstandige professionals te worden. Dit kwaliteitsbesef ontwikkelt zich niet vanzelf, maar vereist begeleiding en dialoog. Een mogelijke strategie om kwaliteitsbesef bij studenten te ontwikkelen is het bespreken van (contrasterende) voorbeelden van eindproducten en het samen met studenten reflecteren op hoe de beoordelingscriteria daarin wel of niet voldoende aangetoond zijn. Zo had Sophie wellicht in dialoog met een collega een aantal eerdere ontwerpen kunnen doorlopen, om te leren wanneer de visuele elementen voldoende samenhang vertonen. Een andere manier is het hardop denkend voordoen van een vaardigheid, om studenten zo een uitgewerkt praktijkvoorbeeld te laten zien en inzichtelijk te maken welke interne denkprocessen hieraan ten grondslag liggen. Het is belangrijk om studenten al in een vroeg stadium van hun leerproces bewust te maken van kwaliteitsnormen. Dit kan worden bereikt door verschillende voorbeelden te bespreken, gerelateerd aan de beoordelingscriteria, waarin wordt ingezet op gezamenlijk begrip van de criteria door zowel docenten als studenten.¹²⁶

Inoefenen

Ten slotte is het van belang om zelftoetsingsactiviteiten regelmatig en in een afgestemde opbouw aan te bieden, zoals in de voorbeelden in dit hoofdstuk al werd aangegeven. Op basis van wetenschappelijk onderzoek¹²⁷ zou deze afgestemde opbouw er als volgt uit kunnen zien:

1. Begin met simpele en concrete technieken van zelftoetsing. Zo werd eerder in dit hoofdstuk al aangehaald dat een simpele directe vorm van zelftoet-

124 Surma et al. (2019).

125 Tai et al. (2018).

126 Kneyber et al. (2022).

127 Brown & Harris (2014); Panadero et al. (2016a, 2016b, 2017).

sing aan het begin van het leerproces een nuttige activiteit kan zijn. Ook werden voorbeelden gegeven van indirecte maar simpele zelftoetsingsactiviteiten zoals *retrieval practice*. Deze strategie is tevens effectief voor het verstevigen van de eerdergenoemde kennisbasis.¹²⁸ Belangrijk hierbij is om studenten in de beginfase van een leerproces expliciete instructies te geven bij dit soort activiteiten en uit te leggen waarom en hoe dit soort activiteiten nuttig zijn voor hun leerproces. Ariel en Karpicke¹²⁹ tonen aan dat een minimale interventie waarin de ene groep studenten wel directe instructie kreeg over het gebruik van zelftoetsen als leerstrategie en de andere niet, niet alleen leidde tot het beter onthouden van kennis bij de onderzoeksgroep vergeleken met de controlegroep, maar ook tot effectiever zelfregulerend gebruik van zogenaamde retrievaloefeningen op langere termijn.

2. Introduceer na een tijdje eenvoudige externe bronnen die studenten in eerste instantie onder begeleiding gebruiken voor zelftoetsing. Denk hierbij aan eenvoudige beoordelingscriteria die in een eerder stadium in dialoog besproken zijn om kwaliteitsbesef te ontwikkelen. Studenten zullen deze criteria herkennen en in staat zijn om ze toe te passen, om de sterke en ontwikkelpunten in hun eigen werk of prestaties te herkennen. In deze fase is het van belang om ondersteunende feedback te bieden, niet per se gericht op het werk dat studenten opleveren, maar eerder op hun reflecties wanneer ze hun werk beoordelen aan de hand van deze eenvoudige externe bronnen.
3. Bouw in de geavanceerde fase de ondersteuning af en bied complexere bronnen aan (bijvoorbeeld voorbeelden die steeds minder lijken op het werk dat de student moet opleveren), zodat studenten aan de hand van divers vergelijkingsmateriaal meermaals hun eigen werk en prestaties beoordelen en stapsgewijs leren om meer verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces.

Tot slot

Zelftoetsing is een cruciaal aspect in het proces van zelfregulatie. Om studenten op te leiden tot zelfstandige, zelfregulerende professionals moet zelftoetsing structureel en opbouwend ingebed worden in het onderwijsproces, waarbij studenten stapsgewijs hun voorkennis ontwikkelen, bewuster worden van hun eigen sterke en ontwikkelpunten en leren bepalen wat gepaste vervolgstappen zijn. Op die manier stellen we studenten in staat om in hun professionele leven

¹²⁸ Rowland (2014).

¹²⁹ Ariel & Karpicke (2018).

verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leer- en werkproces, waarbij ze een accurate inschatting maken van wanneer hun werk klaar is voor een extern oordeel en niet als Sophie voor ongemakkelijke verrassingen komen te staan.

Over de auteur

Laurie Delnoij werkt als universitair docent bij het departement Educational Research and Development aan de School of Business and Economics van de Universiteit Maastricht. Haar onderzoek gaat onder andere over toetsing, beoordeling en professionele ontwikkeling in het hoger onderwijs en op de werkplek.

Literatuur

- Agarwal, P.K., Nunes, L.D., & Blunt, J.R. (2021). Retrieval practice consistently benefits student learning: A systematic review of applied research in schools and classrooms. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1409-1453. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09595-9>
- Ariel, R., & Karpicke, J.D. (2018). Improving self-regulated learning with a retrieval practice intervention. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 24(1), 43-56. <http://dx.doi.org/10.1037/xap0000133>
- Brown, G., & Harris, L.R. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, 2(1), 22-30. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24>
- Buunk, B.P., & Yperen, N.W. van (1991). Referential comparisons, relational comparisons, and exchange orientation: Their relation to marital satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(6), 709-717.
- Chiu, J.L., & Chi, M.T. (2014). Supporting self-explanation in the classroom. In V.A. Benassi, C.E. Overson & C.M. Hakala (red.), *Applying Science of Learning in Education: Infusing Psychological Science into the Curriculum* (pp. 91-103). University of New Hampshire Scholars' Repository. <http://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php>
- Dunning, D., Heath, C., & Suls, J.M. (2004). Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(3), 69-106. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018>
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83-87. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01235>
- Earl, L., & Katz, S. (2005). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Western Northern Canadian Protocol.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Wiley.
- Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., & Wilde López, B. (2022). *Formatief handelen. Van instrument naar ontwerp*. Phronese.
- Lipnevich, A.A., Panadero, E., & Calistro, T. (2023). Unraveling the effects of rubrics and exemplars on student writing performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 29(1), 136-148. <https://doi.org/10.1037/xap0000434>
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Nicol, D. (2022). *Turning Active Learning into Active Feedback*. Introductory Guide from Active Feedback Toolkit. Glasgow: Adam Smith Business School. <https://doi.org/10.25416/NTR.19929290.v3>
- Nicol, D., & McCallum, S. (2022). Making internal feedback explicit: Exploiting the multiple comparisons that occur during peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 424-443. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1924620>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-Assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., Brown, G.T., & Strijbos, J.W. (2016a). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28, 803-830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J.W. (2016b). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In D. Laveault & L. Allal (red.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311-326). Springer.
- Roediger III, H.L., Agarwal, P.K., McDaniel, M.A., & McDermott, K.B. (2011). Test-enhanced learning in the classroom: Long-term improvements from quizzing. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(4), 382. <https://doi.org/10.1037/a0026252>
- Rowland, C.A. (2014). The effect of testing versus restudy on retention: A meta-analytic review of the testing effect. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1432-1463. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037559>

- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2019). *Wijze lessen. Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink.
- Swaffield, S., & Williams, M. (red.). (2008). *Unlocking Assessment: Understanding for Reflection and Application*. Londen: Routledge.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76, 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B.R., Atteveldt, N. van, Janssen, T.W., Lee, N.C., Maas, H.L.J. van der, Raijmakers, M.E.J., Sachisthal, M.S M., & Meeter, M. (2022). Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review*, 34(1), 39-71. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Springer.
- Wüst, K., & Beck, H. (2018). 'I thought I did much better': Overconfidence in university exams. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 16(4), 310-333. <https://doi.org/10.1111/dsji.12165>
- Yan, Z. (2020). Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 224-238. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1629390>
- Zimmerman, B.J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B.J., & Moylan, A.R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser (red.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). Routledge.



Interview met Sonja Mennen en Kevin Weyts

‘Docenten spreken regelmatig met de leerlingen over het niveau waar ze nu op zitten en waardoor dat komt. Aan de hand van deze gesprekken kunnen we zien hoeveel externe ondersteuning zij nodig hebben.’

Sonja Mennen is leraar Verzorging en ervaren thuisverpleegkundige bij GO! Campus FLX in Leopoldsborg. Kevin Weyts werkte oorspronkelijk als urgentieverpleegkundige en is nu net als Sonja Mennen leraar Verzorging bij GO! Campus FLX. Zij zijn gestart met zelfregulerend leren omdat ze ervoor wilden zorgen dat leerlingen actiever bezig waren met het leren, waardoor ze meer zouden opsteken van de lessen.

Door Hilly Drok en Valentina Devid

Krachtiger en vaardiger in het leren

‘Het is frustrerend als het onderwijsaanbod niet goed aansluit op de praktijk. Leerlingen worden hier onzeker van, ervaren frustratie, willen niet op stage of stoppen zelfs met de opleiding. Op Campus FLX in Vlaanderen is gekozen voor het centraal plaatsen van zelfregulerend leren van de leerlingen, om ze op die manier te bekrachtigen en vaardiger te maken, en om het onderwijs beter te laten aansluiten op de praktijk. Leerlingen zijn namelijk actief betrokken bij hun eigen leerproces. Ze leren hierbij keuzes maken, doelen stellen en verantwoordelijkheid nemen – competenties die ze hard nodig hebben in het werkveld. Zelfregulerend leren moedigt leerlingen aan om zichzelf te evalueren en feedback te geven. Dit helpt niet alleen bij het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden, maar bevordert ook een cultuur van voortdurende verbetering in de klas en later in het werkveld. Zelfregulerend leren gaat verder dan academische kennis en bevordert de ontwikkeling van levensvaardigheden zoals probleemoplossend vermogen, zelfdiscipline en zelfbewustzijn, wat essentieel is voor succes in de praktijk van zorg en verpleging.’

Aanleren van zelfregulerend leren

‘Bij de opleiding Verzorging Op Campus FLX is een aantal verschillende strategieën ingezet in het kader van zelfregulerend leren. Zo krijgen de leerlingen instructie over taken zoals plannen, worden de groepen op een bepaalde wijze ingedeeld, zijn ze bezig met formatief handelen en wordt er grondig stilgestaan bij reflectievaardigheden van leerlingen.

Tijdens de coronapandemie is er gestart met een voornamelijk ICT-gebonden vorm, en er zijn leerpaden gemaakt met thema's per module. Daarnaast zijn er planners ontworpen, zodat de leerlingen weten wat ze kunnen verwachten. Leerlingen krijgen instructie over hoe ze moeten plannen en hoe ze de planners kunnen gebruiken. We doen hierbij aan modellering door hardop denkend voor te doen hoe dit plannen in zijn werk gaat in de praktijk.

‘Hierbij maken wij alle stappen die je zet wanneer je een planning maakt expliciet voor de leerlingen. Het gaat dan niet alleen om zichtbare stappen, maar vooral ook om het denkproces erachter, dat je van de buitenkant niet ziet. Wij geven daarbij bijvoorbeeld aan wat een eerste stap is in een planningsproces en waarom je daar begint, wat je doet wanneer het even niet lukt en hoe je kunt zien of de planning naar behoren is.

‘Om een voorbeeld te geven van hoe we dat doen bij Zorg en Welzijn: de leerlingen moeten een presentatie uitwerken rond parameters, maar ze moeten daarvoor allereerst goed weten hoe je iemands bloeddruk opneemt. De docent doet hierbij hardop denkend voor hoe zij dat uit zou voeren. Een eerste stap is het bekijken van de doelstelling. Het is belangrijk om vooraf te bepalen wat een bloeddruk precies is en wat afwijkende waarden kunnen zijn. De docent geeft aan dat zij voordat ze begint altijd eerst bedenkt wat ze verwacht aan te treffen en welke vervolgacties daarop kunnen volgen. Om goed te weten welke informatie je allemaal moet hebben voordat je de bloeddruk gaat opnemen, moet je op zijn minst weten waar je deze kunt opzoeken. Dit hoort allemaal bij het planningsproces van het opnemen van iemands bloeddruk.’

De leerkuil

‘In het leerproces zien wij leerlingen nog weleens de leerkuil doorlopen. Deze term verwijst in het kader van zelfregulerend leren naar de uitdagingen en moeilijkheden die iemand kan ervaren tijdens het leerproces. Het concept is gebaseerd op het idee dat leren niet altijd lineair en moeiteloos verloopt. In plaats daarvan kunnen leerlingen tijdelijk in een leerkuil belanden wanneer ze nieuwe concepten of vaardigheden proberen te begrijpen, wat aangeeft dat ze zich in een fase van verwarring, frustratie of onzekerheid bevinden.

‘De leerkuil kan leiden tot gevoelens van ongemak, maar het is ook een cruciale fase waarin diepere en duurzamere leerresultaten kunnen ontstaan. Het overwinnen van de leerkuil vereist vaak doorzettingsvermogen, zelfreflectie en

strategieën voor zelfregulatie, zoals het stellen van doelen, het herzien van leerstrategieën en het zo nodig zoeken naar hulp via “sleutels”. Deze sleutels kunnen verschillende vormen van hulpbronnen zijn: zelf reflecteren, hulp van een medeleerling, hulp van een coach of mentor, enzovoort.

‘Kortom, de leerkuil benadrukt de uitdagingen en groeikansen die zich voordoen tijdens het leerproces, en het erkennen van en effectief navigeren door deze fase is essentieel voor zelfregulerend leren. De leerling beslist, de leerling geeft het tempo aan en de leerling wordt tijdens deze diepgaande leerfase begeleid zodat hij of zij het gevoel heeft er niet alleen voor te staan. Bij sommige leerlingen is deze begeleiding heel intensief, terwijl andere slechts een duwtje in de rug nodig hebben. Wij als docenten bespreken samen met de leerling de behoefte aan begeleiding. De leerling geeft deze door aan zijn hulpbronnen (medeleerling, coach, mentor). Leren in de leerkuil is een vorm van leren in de zone van naaste ontwikkeling. Je kunt het bijna, en met het stellen van een hulpvraag, interventie of extra reflectiemoment kan het leren weer verder geholpen worden.’

Mate van zelfregulerend leren

‘Alle leerlingen zitten op een ander niveau in hun mate van zelfregulerend leren. Sommige hebben meer ondersteuning en externe sturing nodig. Die bieden wij door leerlingen te zeggen dat ze hun telefoon in de telefoontas moeten doen, door ze te wijzen op hun planning of door een zitplaats voor ze uit te kiezen waar ze het minst afgeleid worden.

‘Er zijn ook leerlingen die al minder externe ondersteuning van ons nodig hebben. Die kunnen bijvoorbeeld aan dagtaken werken en er zelf voor zorgen dat zij hun opdrachten binnen de gestelde tijd af hebben.

‘En dan is er een kleine groep leerlingen die zelf kunnen bepalen waar ze zitten, die een hele week de tijd krijgen om bepaalde opdrachten af te hebben en daaraan te werken, en die zelf bepalen wanneer zij dat gaan doen.

‘Docenten spreken regelmatig met de leerlingen over het niveau waar ze nu op zitten en waardoor dat komt. Het gaat hierbij om de resultaten (het behalen van de inhoudelijke doelen) en de attitude van leerlingen. Bij dat laatste letten we op elementen als je mate van samenwerken, je gedrag naar anderen om je heen, respect tonen, goed voorbereid zijn (heb je je spullen bij je?), of je je goed kunt concentreren en of je niet stiekem met andere dingen bezig bent.

‘Aan de hand van deze gesprekken kunnen we zien hoeveel externe ondersteuning zij nodig hebben. Docenten bespreken dit ook heel transparant met de leerlingen. Het hoeft niet altijd in een stijgende lijn te gaan; soms gaat het ook een tijdje wat minder. Ouders zijn ook actief meegenomen in dit proces en waarderen dat enorm.’

Vorbereiden, uitvoeren en reflecteren

‘Grote leerdoelen zijn vaak te abstract voor beginners, waar leerlingen grotendeels onder vallen. Het heeft geen zin om doelen alleen op papier te zetten en uit te delen. Leerlingen moeten weten wat die doelen precies inhouden en waarom ze belangrijk zijn. Hiervoor moeten zij besef krijgen van de kwaliteit die van ze verwacht wordt. Door te werken aan kwaliteitsbesef krijgen de leerlingen meer grip op wat er van hen verwacht wordt en hoe kwaliteit eruitziet. Kwaliteitsbesef wordt bereikt door te werken met voorbeelden van verschillende kwaliteit om de leerdoelen verder tot leven te laten komen. Die voorbeelden worden dan met elkaar vergeleken, waardoor leerlingen zelf kunnen zien waardoor verschil in kwaliteit ontstaat.

‘Ook wordt er gewerkt met kleine oefenmomentjes, zoals het verschonen van een baby, waarbij het belangrijk is dat het in zijn totaliteit goed gebeurt. Dus niet: je voldoet aan vijf van de tien criteria bij het verschonen van een baby, dus je hebt een voldoende. In het echte leven werkt dat ook niet zo. Leerlingen moeten een baby zelfstandig en volledig veilig kunnen verzorgen. Door middel van formatief handelen proberen we leerlingen te begeleiden naar volledige beheersing van de doelen, zodat ze straks niet twee kinderziektes kennen, maar alle kinderziektes.

‘Om leerlingen goed te begeleiden naar diepgeworteld begrip en volledige zelfstandige beheersing van de doelen is het belangrijk dat we hun voorkennis goed bepalen. De mate van voorkennis heeft invloed op het punt op het leerpad waar de leerlingen beginnen. Dit kan simpelweg met een paar vragen achterhaald worden. Leerlingen geven aan dat ze de snelheid en differentiatie waarderen. In de online omgeving zijn uitlegfilmpjes te vinden die aansluiten bij verschillende niveaus wat betreft leerpaden en ondersteuning. Op basis van hun voorkennis gaan de leerlingen aan de slag, op het niveau waar ze op dat moment op zitten.

‘Terugblikken en reflecteren is ook een belangrijk onderdeel van de didactiek die wordt ingezet. Leerlingen wordt gevraagd: “Hoe heb je dit leermoment ervaren? Hoe was het om voorkennis te toetsen? Hoe was het om op basis daarvan nu bij te sturen?”

Leerlingen krijgen ook de kans om de docenten feedback te geven. Zo kunnen ze ook inbrengen en reflecteren wat wel of niet heeft gewerkt voor hen. Zo willen sommige leerlingen niet alleen filmpjes ter beschikking hebben als ondersteuning, maar ook graag wat lezen. Dan kunnen docenten dit ter harte nemen en erop inspelen.’

Coaching

‘In de eerste module, als docenten de leerlingen net zien, worden individuele coachingsgesprekken georganiseerd. Daarbij wordt gebruikgemaakt van een

zelfontwikkeld coachmodel waarbij de leerling zelf doelen kan stellen. Deze hoeven niet altijd met school te maken te hebben, maar het is zeker een meerwaarde als dit wel het geval is. De leerling leert zo doelen stellen en zoeken naar mogelijke oplossingen. Om de drie à vier weken wordt tijd gemaakt om een gesprek te voeren met de leerling. Leerlingen geven zelf aan welke paden naar het gestelde doel leiden en kiezen er zelf een uit. Naderhand wordt er teruggekeken of de doelstelling behaald is en wordt er gereflecteerd.

Professionalisering

‘Diverse leerlingen gaven aan dat ze zelfregulerend leren een meerwaarde vonden voor de praktijk. Daarop heeft het team zich actief beziggehouden met vraagstukken over zelfregulerend leren. Hieruit is het voorstel voortgekomen om een specifieke groep op te richten met als doel zelfregulerend leren te integreren in de lespraktijk. Deze groep heeft zich gericht op de centrale vraag: “Hoe kunnen we zelfregulerend leren toepassen in onze lespraktijk, op zo’n manier dat de leerlingen een duidelijke leerlijn herkennen?”

‘In de eerste fase van dit proces is de geschiedenis van de groep in kaart gebracht. Hierbij is teruggekeken naar het verleden, waarbij de leden hebben aangegeven welke elementen ze absoluut wilden behouden in de nieuwe leerlijn. Het viel op dat veel leerkrachten al diverse principes van zelfregulerend leren toepassen. Aan de andere kant was er ook de opvallende perceptie onder leerkrachten dat ze niets meer aan de leerlingen hoefden uit te leggen. Om deze uiteenlopende wensen en misverstanden te begrijpen, was het cruciaal om goed naar elkaar te luisteren en een open en veilige omgeving te creëren.

‘Er is een professionele leergemeenschap in het leven geroepen. In die PLG worden docenten ondersteund bij het toepassen van zelfregulerend leren in hun eigen onderwijspraktijk. Een docent legt dan bijvoorbeeld uit welke fasen en modellen er zijn binnen zelfregulerend leren. Dat er een voorbereidingsfase, een uitvoeringsfase en een reflectiefase is. Een andere docent licht dan toe hoe je leerlingen in die verschillende processen zou kunnen ondersteunen. Voorbeelden van vragen die in de PLG worden besproken zijn: “Hoe moet ik omgaan met die ene leerling die nooit wil meedoen?”, of “Hoe moet ik omgaan met frustratie en met weerstand bij leerlingen?” Op meerdere vlakken worden docenten ondersteund en gecoacht, zodat alle docenten zich capabel voelen om hiermee zelf aan de slag te gaan en er vorm aan te geven.’

Meer ZeG in je leren: zelfsturing meer begrijpelijk en bespreekbaar maken

Door An Dumoulin & Sylvia Mommaerts

Zelfsturing is een begrip waarvan de meeste leerkrachten al gehoord hebben. Maar als we vragen wat het betekent, krijgen we heel uiteenlopende antwoorden: van concrete invullingen als ‘motivatie’, ‘leren leren’ en ‘reflecteren’ tot een algemene definitie als ‘het leren in eigen handen nemen’. Deze variatie aan definities¹³⁰ is begrijpelijk – er is immers ook veel informatie voorhanden –, maar maakt het ook lastig om er als leerkracht mee te beginnen. Er is ook een risico dat als de docent eenmaal een initiatief opstart, het niet herkend wordt door de leerlingen, waardoor ze weinig zelfregulerend leren zullen ontwikkelen.¹³¹ Een van onze leraren in opleiding vergeleek zelfregulerend leren met zuurstof: het is er wel, maar we zien het niet. Als leerlingen kennis en vaardigheden in verband met zelfregulerend leren niet expliciet aangeleerd krijgen, zullen ze weinig zelfsturing ontwikkelen.¹³²

We kunnen dus stellen dat leerkrachten zelfregulerend leren belangrijk vinden én daar ook invulling aan willen geven, al ontbreekt het hen soms aan:

1. verdiepende kennis over zelfregulerend leren: wat houdt het nu écht in?
2. vaardigheden om zelfregulerend leren te stimuleren: hoe begin je eraan in de klas?
3. een gedeelde taal tussen leerkrachten over zelfregulerend leren: delen we als team dezelfde betekenis en invulling?

In het expertisecentrum ‘Education & Development’ van de hogeschool UC Leuven-Limburg deden we onderzoek om antwoorden te kunnen geven op bovenstaande vragen. Uit de veelheid aan informatie maakten we keuzes om tot een helder begrippenkader te komen en een concrete vertaling te maken naar de klas. We deelden daarom de strategieën op het gebied van zelfregulerend leren op in drie categorieën: affectieve, metacognitieve en cognitieve strategieën.¹³³ Zo

130 Panadero (2017).

131 Mommaerts et al. (2021).

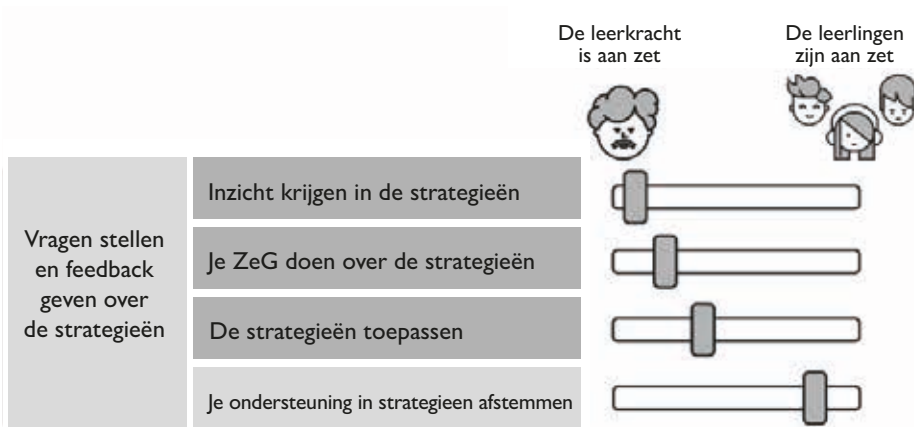
132 Askill-Williams & Lawson (2015).

133 Mommaerts et al. (2021).

ontstond onze ZeG-box, een gereedschapskist vol onderbouwde informatie en werkvormen, om zelfsturing meer (be)grijpbaar en bespreekbaar te maken. ‘Meer ZeG in je leren’ staat voor ‘Meer Zelfsturing en Groei in je leren’.

Opbouw van de ZeG-box

Om de zelfregulerende vaardigheden van leerlingen te versterken, is een aantal stappen cruciaal. Deze stappen zijn op alle drie de soorten strategieën van toepassing. Onderstaande figuur geeft een overzicht van deze stappen. De positie van de schuifknop geeft bij elke stap weer wat de rol is van de leerkracht en van de leerlingen.



Figuur 1 Zelfregulerend leren volgens ZeG

In ons ZeG-verhaal moeten leerkrachten eerst inzicht krijgen in wat leren en zelfregulerend leren is. Om naar de eigen praktijk te kunnen kijken en te kunnen inschatten wat je al (goed) doet en waar nog kansen liggen, moet je immers weten dat er verschillende strategieën zijn, en deze kennen, begrijpen en zelf kunnen uitleggen. Vervolgens is het cruciaal om zelfregulerend leren bespreekbaar te maken in de klas. Dit doe je door de verschillende strategieën voor te doen in de klas (strategieën toepassen) en deze te expliciteren (doe je ZeG), zodat de leerlingen ze leren kennen en begrijpen. Zonder inzicht is het niet mogelijk om de leerlingen expliciete instructie te geven over de strategieën, en zonder expliciete instructie over de strategieën zullen leerlingen hun arsenaal aan strategieën niet kunnen uitbreiden of verstevigen. Het is dan ook de hoogste tijd om je wat meer inzicht te geven in de drie strategieën!

Affectieve strategieën: waarom leert een leerling?

Eerst laten we Harry aan het woord:



Herken je een van bovenstaande gedachten tijdens het lezen, of denk je nu iets anders? Vaak zijn we ons er niet van bewust dat er heel wat gedachten door ons hoofd spoken, maar ze zijn er wel en doen er ook toe. Sterke gedachten die ons gedrag beïnvloeden, noemen we **overtuigingen**. Overtuigingen spelen een cruciale rol in het zelfgestuurd gedrag van leerlingen. Denk maar aan een leerling die er stevast van overtuigd is dat hij een taak tot een goed einde kan brengen. De kans is groot dat deze leerling veel inspanningen zal leveren om effectief zijn doel te behalen. En als het tegenzit, zal hij doorzetten of hulp zoeken.¹³⁴

Om zelfsturing bij leerlingen te stimuleren, gaan leerkrachten vaak vaardigheden aanleren, zoals het maken van een planning, leren samenvatten enzovoort. Leerlingen kunnen daar al heel wat baat bij hebben, maar **soms lukt het niet om het zelfregulerend gedrag van leerlingen te beïnvloeden, omdat er een overtuiging onder het gedrag zit die het uitvoeren van het gewenste leergedrag verhindert.**¹³⁵ Neem bijvoorbeeld Wolf, die er maar niet in slaagt om met enige regelmaat te studeren, ook al heeft zijn leerkracht hem al meerdere keren uitgelegd hoe een goede planning eruitziet. Mogelijk heeft Wolf een aantal overtuigingen over het belang van plannen:

- *‘Mijn broer heeft nooit een planning gemaakt en is ook geslaagd.’*
- *‘Aan een planning zit je vast, en ik wil nergens aan vastzitten.’*
- *‘Ik heb al vaak een planning gemaakt, en het is me nog nooit gelukt om me hieraan te houden. Waarom zou ik het dan nu wel doen?’*

Deze gedachten kunnen Wolf hinderen om te plannen en zo regelmatig te studeren. Dan is het noodzakelijk om deze overtuigingen onder de loep te nemen. Al onze leerlingen hebben namelijk overtuigingen, maar meestal zijn ze zich daar niet van bewust. Gedurende hun opvoeding, schoolloopbaan en persoonlijke

¹³⁴ Didau & Rose (2019).

¹³⁵ Mennes (2021).

ervaringen bouwen ze een soort ‘archief’ op waarin al hun overtuigingen worden opgeslagen. Ze ontwikkelen overtuigingen over hun eigen mogelijkheden, waar ze goed en minder goed in zijn, hoe ze voor een bepaald vak moeten studeren, waarom ze al dan niet zouden moeten studeren ... Als leerkracht willen we hen vaak ompraten, op hen inpraten, hen overtuigen om het anders, beter, opnieuw te doen. We willen onze leerlingen overtuigen van onze eigen overtuigingen. Dat is meestal goedbedoeld, maar vaak moeten we vaststellen dat dat niet werkt, geen impact heeft of niet tot het gewenste resultaat leidt. Toch blijven we dit herhalen, vaak tot onze grote frustratie en die van leerlingen, omdat we ervan overtuigd zijn dat onze overtuigingen correcter zijn dan die van hen. De vraag hierbij is niet of deze fout of juist zijn; de vraag is of we onze leerlingen leren onderzoeken of hun overtuigingen hen helpen of eerder hinderen om een (leer)doel te behalen. **Als leerlingen zich bewust zijn van hun overtuigingen en de impact ervan op hun gedrag, kunnen we hen leren kiezen voor andere overtuigingen, om zo anders te handelen.**¹³⁶ Het zich bewust worden van de dynamiek van overtuigingen en de impact ervan onderzoeken zijn **affectieve strategieën**.

Om de dynamiek van deze overtuigingen ook voor leerlingen helder te maken, hebben we Harry in het leven geroepen. Je hebt hem al ontmoet in de inleiding van dit deel. Harry staat voor alle overtuigingen die aanwezig zijn in het hoofd van leerlingen. Zo leren ze luisteren naar wat hij hen vertelt, onderzoeken ze of ze hem kunnen geloven en leggen ze hem zo nodig het zwijgen op of laten ze hem andere zinnen uitspreken.

Als we leerlingen willen leren om hun eigen leren meer in handen te nemen, dan moeten we hen twee affectieve strategieën aanleren:

- **be-grijpen** van overtuigingen:
 - » grijpen: leerlingen kennen hun overtuigingen;
 - » begrijpen: leerlingen weten dat hun overtuigingen hun gedrag beïnvloeden;
- **be-wegen** van overtuigingen;
 - » wegen: leerlingen onderzoeken of hun overtuigingen helpend of hinderend zijn in het bereiken van hun (leer)doelen;
 - » bewegen: leerlingen kunnen bewegen van hinderende overtuigingen naar meer helpende overtuigingen.

In tabel 1 bespreken we enkele manieren om leerlingen te ondersteunen in hun affectieve strategieën.

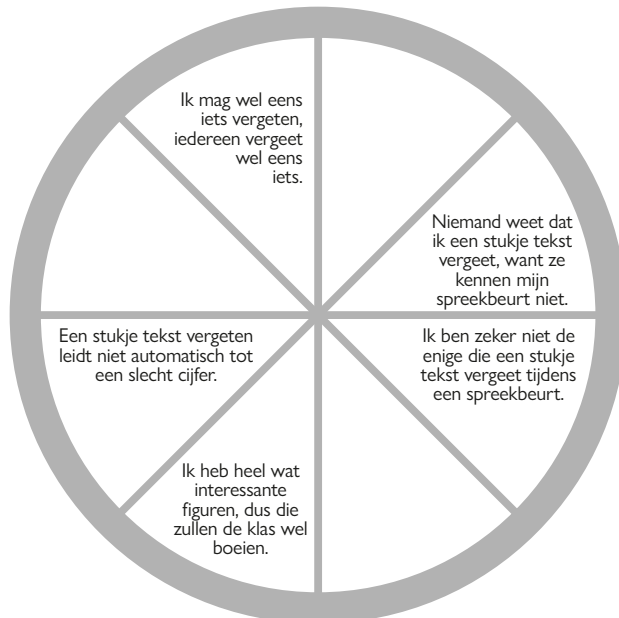
136 Idem.

Tabel 1 Affectieve strategieën

Strategie	Hoe kan de leerkracht ondersteunen?
Be-grijpen	<p>Hoe beïnvloeden overtuigingen het leren?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deel je eigen overtuigingen over leren met leerlingen. • Moedig leerlingen aan om hun overtuigingen over leren met elkaar te delen. • Bespreek welke invloed hun overtuigingen hebben op hun leren.
Be-wegen	<p>Hoe kun je beweging krijgen in overtuigingen zodat die het leren bevorderen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laat leerlingen benoemen of hun overtuigingen over leren helpend of hinderend zijn in het bereiken van hun (leer)doelen. • Bied leerlingen andere, meer helpende overtuigingen aan waaruit ze kunnen kiezen.

In onze ZeG-box vind je de werkvorm ‘Pizza van overtuigingen’ (figuur 2) waarmee je de leerlingen kunt uitdagen om helpende overtuigingen te zoeken. Je verdeelt de pizza in een aantal stukken, waarna de leerlingen in elk stuk een helpende overtuiging formuleren naar aanleiding van een taak op opdracht. Je kunt ze daarbij de vraag stellen: ‘Welke andere helpende overtuiging is nog mogelijk?’ Hoe meer pizzastukken, des te meer helpende overtuigingen leerlingen kunnen aanvullen.

Ik ga mijn tekst zeker vergeten tijdens mijn spreekbeurt

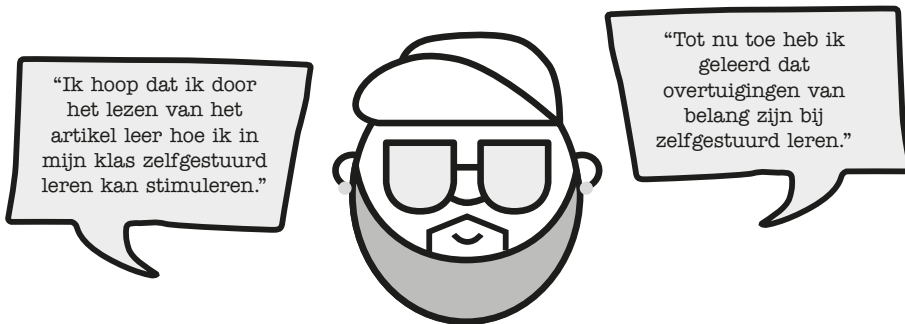


Figuur 2 De pizza van overtuigingen

Om over na te denken ...

- » Welke overtuigingen kwamen bij jou boven tijdens het lezen van deze tekst?
- » Ken jij de overtuigingen van je leerlingen over jouw vak(ken)?
- » Ga jij weleens in gesprek met je leerlingen over hun overtuigingen over (zelfgestuurd) leren, plannen ...?

Metacognitieve strategieën: hoe begeleidt een leerling zijn leren?



Heb jij dezelfde gedachte tijdens het lezen van dit hoofdstuk, of heb je een andere? Feit is dat iedereen tijdens het leren gedachten heeft, die kunnen verwijzen naar metacognitieve strategieën. **Metacognitieve strategieën** helpen ons nadenken over het eigen leren, voor, tijdens en na het leren. Hoe sterker een leerling metacognitieve strategieën beheerst en gepast kan gebruiken, des te effectiever hij zijn leren kan begeleiden.¹³⁷

Zelfregulerend leren en metacognitieve strategieën vormen geen nieuw verhaal. Vaak wordt zelfregulerend leren als synoniem gebruikt voor metacognitieve strategieën, al is het meer dan dat.¹³⁸ Vast staat dat ze een belangrijk onderdeel zijn van zelfregulerend leren. Maar waarom eigenlijk? Het aanleren van metacognitieve strategieën heeft een positief effect op het leren van leerlingen. Dit effect is zelfs groter dan het effect van individueel onderwijs. Zo blijkt dat hoe meer leerlingen zicht krijgen op hun denken over leren, des te beter ze hun eigen leren kunnen begeleiden en des te meer zij dit ook zullen doen. Goed ontwikkelde metacognitieve strategieën zijn daarnaast ook een sterke voorspeller voor succes op school. Zonder goede metacognitieve strategieën kunnen leerlingen hun intelligentie niet optimaal inzetten, zelfs als deze van een hoog niveau is. Aangezien deze strategieën een noodzakelijke voorwaarde zijn om tot leren te komen, moeten ze worden aangeleerd en geoefend, net zoals leerlingen ook leren

¹³⁷ Zimmerman & Kitsantas (2007).

¹³⁸ Hattie (2015).

samenwerken, informatie opzoeken, basketballen enzovoort. In tabel 2 reiken we een aantal manieren aan om leerlingen te ondersteunen in hun metacognitieve strategieën.

Tabel 2 Metacognitieve strategieën

Strategie	Hoe kan de leerkracht ondersteunen?
Vorbereiden	<p>Wat moeten jouw leerlingen leren?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bespreek met leerlingen de doelen van de opdracht en de bijbehorende succescriteria. • Laat de leerlingen zien hoe ze een (nieuwe) opdracht het beste kunnen aanpakken. • Laat leerlingen aan elkaar vertellen (of vertel zelf) hoe ze de opdracht gaan aanpakken en hoeveel tijd ze daarvoor nodig denken te hebben.
Aanpakken	<p>Leren jouw leerlingen wat jij wilt dat ze leren?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las regelmatig een stopmoment in tijdens het maken van een oefening en vraag je het volgende af over de leerlingen: <ul style="list-style-type: none"> » Lukt het ze? » Hoe maken ze de oefening? Gebruiken ze de juiste aanpak of strategie? » Wat doen ze als ze vastlopen? » ... • Ondersteun de leerlingen om hun focus op de opdracht te houden. <ul style="list-style-type: none"> » Verdeel de opdracht in kleinere deelopdrachten. » Werk met een zichtbare tijdsindicatie. » ...
Terugblikken	<p>Wat kun je nog meer doen om jouw leerlingen te laten groeien in hun leren?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bespreek met de leerlingen in welke mate ze de doelen bereikt hebben. • Laat de leerlingen hun aanpak én de resultaten met elkaar delen. • Geef één tip die de leerlingen kunnen meenemen naar een volgende opdracht, of laat hen die zelf bedenken.

Leerkrachten worden bij het aanleren van metacognitieve strategieën vaak onbewust beïnvloed door twee hinderende overtuigingen:

1. *Mijn manier van werken is de beste.*
2. *Ik heb geen tijd voor het aanleren van metacognitieve strategieën*

Een voorbeeld van de eerste overtuiging is dat we onze eigen manier van werken onbewust gaan doorgeven wanneer we leerlingen begeleiden in hun metacognitieve strategieën. Denk maar eens aan wat je hun vertelt over hoe ze beste een

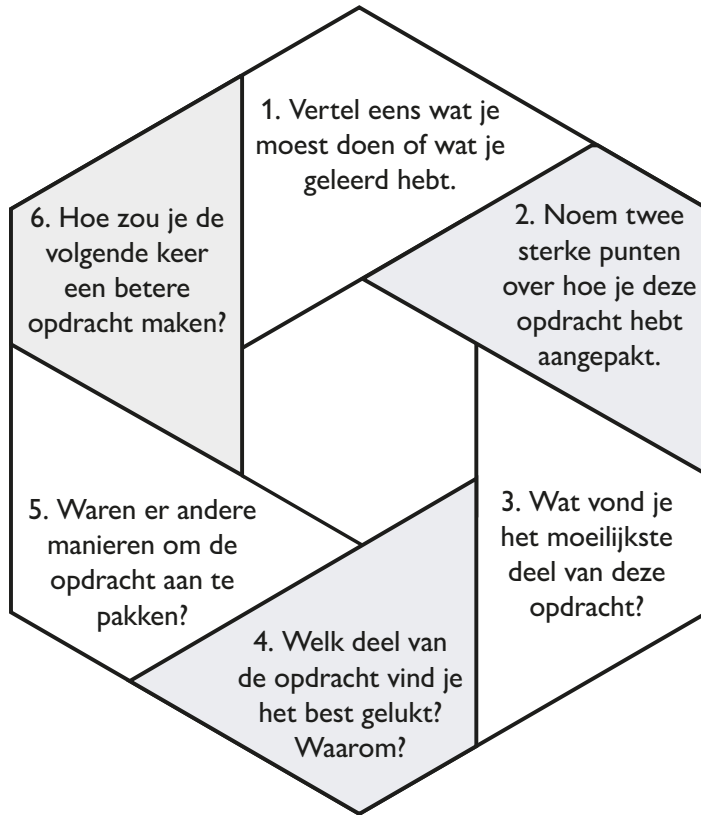
planning kunnen opstellen. Is het bij jou ook zo dat je één manier laat zien, en dat die aanpak wel erg lijkt op hoe je zelf plant? Uit onderzoek weten we dat leerkrachten geneigd zijn om vooral hun eigen metacognitieve strategieën aan leerlingen aan te leren.¹³⁹ Zo lijkt het alsof er slechts één manier is om hun leren voor te bereiden, het aan te pakken of erop terug te blikken. Niet iedere zelf-regulerende leerling zet echter metacognitieve strategieën op dezelfde manier in. Ook leerlingen die bijvoorbeeld hun plan trekken door een medeleerling notities te vragen, zetten metacognitieve strategieën in, alleen worden die in het onderwijssysteem eerder ondergewaardeerd of zelfs afgekeurd. Het is daarom noodzakelijk om leerlingen te laten experimenteren met verschillende manieren van voorbereiden, aanpakken of terugblikken, zodat ze kunnen ontdekken wat voor hen werkt.

Een voorbeeld van de tweede overtuiging is dat we soms last hebben van oplossingsdrang en de leerling niet de tijd geven om zelf metacognitieve strategieën aan te spreken. We hebben de neiging om het van de leerlingen over te nemen wanneer zij hun leren nog niet effectief zelf kunnen begeleiden. We willen het in hun plaats oplossen. Het is uiterst nobel en ook best charmant om te zien hoe graag we willen dat iedere leerling goed leert en dat leren zelf kan begeleiden, én het levert op korte termijn ook direct resultaat en tijdswinst op. Maar helaas gaan we dan voorbij aan wat leerlingen nodig hebben om op langere termijn zélf hun leren te begeleiden. We kunnen (of moeten) ons de vraag stellen of de aanpak die wij in ons hoofd hebben wel de beste is voor deze leerling. Het is veel effectiever om de verschillende manieren aan te reiken en te bespreken, zodat de leerlingen zelf gaan ontdekken wat voor hen werkt. Alleen als de aanpak past bij wie de leerling is en wat hij nodig heeft, verhogen we de kans dat hij die aanpak uitvoert, volhoudt én zich dus eigen maakt. Om metacognitieve strategieën bij leerlingen te stimuleren, zullen we deze moeten voordoen, samen doen en er ervaringen over delen in de klas. En dat vergt tijd.

In onze ZeG-box vind je de **terugblikzeshoek** (figuur 3) om leerlingen te laten terugblikken op hun taak. Het is een zeshoek met zes concrete en open vragen die leerlingen uitnodigen om zelf na te denken en een antwoord te formuleren. Door leerlingen te laten terugblikken en hiervoor bewust tijd te maken tijdens je les, geef je het signaal dat deze metacognitieve strategie altijd belangrijk is, en niet alleen wanneer hun resultaat niet goed is. De werkvorm bestaat uit drie stappen:

- Je hangt hem op in de klas en/of geeft aan iedere leerling een exemplaar.
- Je voert klassikaal een gesprek of zet leerlingen in kleine groepen aan het werk.
- Je laat leerlingen alle vragen beantwoorden, of je laat hen dobbelen.

139 Mommaerts (2021).

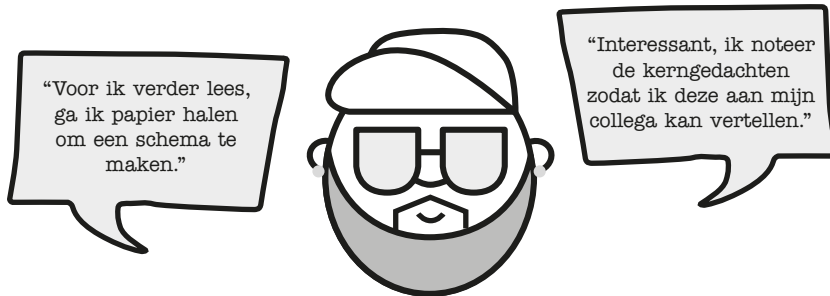


Figuur 3 De terugblikzeshoek

Om over na te denken ...

- » *Hoe zien jouw metacognitieve strategieën eruit, en geef je je leerlingen voldoende ruimte om hun leren ook op een andere manier te begeleiden?*
- » *Wanneer ga jij in gesprek over de verschillende aanpakken van je leerlingen?*
- » *Durf jij te wachten met hulp geven wanneer je leerlingen aan het zwoegen zijn of niet direct het antwoord weten ...?*

Cognitieve strategieën: hoe leert een leerling?



Deze gedachten horen bij de laatste groep van strategieën die een leerling nodig heeft om zelfgestuurd te leren, namelijk de **cognitieve strategieën**. Dit zijn concrete strategieën die leerlingen kunnen inzetten om zo effectief mogelijk te leren. In gesprekken met leerlingen merken we vaak dat zij niet altijd weten hoe ze leerstof thuis kunnen leren. Ze verzinnen dan hun eigen manieren, en deze zijn niet altijd **effectief en efficiënt** (denk aan markeren, onderstrepen, herlezen ...). Hoe komt het nu dat veel leerlingen geen goede leergewoonten hebben? Een van de redenen is dat ze niet worden geïnstrueerd over welke strategieën werken én hoe ze ingezet kunnen worden tijdens het leren. Een andere reden kan zijn dat in ons onderwijs een grote nadruk ligt op het onderwijzen van inhoud, en dat er meestal minder tijd wordt besteed aan het aanleren van strategieën om deze inhoud te leren.¹⁴⁰ Het aanleren van deze strategieën kost wel wat tijd, maar wanneer deze consequent worden ingezet bij meerdere vakken, leveren ze op lange termijn tijdswinst op. Daarom is het belangrijk om leerlingen te vertellen over het hoe en waarom van deze cognitieve strategieën.

In tabel 3 reiken we zes cognitieve strategieën aan: spreiden, actief ophalen, variëren, verwerken, voorbeelden en woord en beeld.¹⁴¹ Bij elke strategie geven we een aantal manieren om leerlingen te ondersteunen in de klas.

¹⁴⁰ Dunlosky et al. (2013).

¹⁴¹ Weinstein & Sumeracki (2019).

Tabel 3 Cognitieve strategieën

Strategie	Hoe kan de leerkracht ondersteunen?
Spreiden	<p>Spreid leeractiviteiten in de tijd</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verdeel de inhoud van je lessen over meerdere momenten. • Herhaal dezelfde leerstof minstens drie keer in je lessenreeks.
Actief ophalen	<p>Haal leerstof uit het geheugen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moedig leerlingen aan om zich de leerstof te herinneren uit het hoofd (zonder te kijken in hun boek, notities, oefeningen ...). • Neem je tijd: het is goed dat leerlingen al wat leerstof zijn vergeten. Het kost dan meer inspanning om hun opgeslagen kennis weer op te roepen.
Variëren	<p>Wissel af</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissel onderwerpen in lessen af. • Bied gelijkaardige inhouden en oefeningen door elkaar aan wanneer de leerlingen een basaal begrip hebben van deze leerstof. • Schakel de automatische piloot van leerlingen uit wanneer ze oefeningen maken. Zorg dat ze elke keer opnieuw moeten nadenken: 'Hoe doe ik deze oefening ook alweer, welke strategie heb ik hiervoor nodig?'
Verwerken	<p>Maak iets nieuws van de leerstof</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stel je leerlingen vragen en laat hen uitleggen waarom en hoe iets werkt. • Laat je leerlingen de leerstof 'herkneden' tot iets nieuws, zoals een cornellschema, toets, quiz ...
Voorbeelden	<p>Werk actief met meerdere voorbeelden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bespreek concrete voorbeelden bij het aanleren van abstracte onderwerpen of nieuwe leerstof waarover leerlingen weinig of geen voorkennis hebben. • Gebruik uitgewerkte voorbeelden waarin de verschillende stappen zichtbaar zijn.
Woord en beeld	<p>Geef dezelfde leerstof via meerdere kanalen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combineer woorden (mondeling/schriftelijk) met beeldmateriaal.

Zoals eerder gezegd kan **tijd een obstakel** zijn. Het implementeren van deze strategieën in lessen kan, zeker in het begin, een tijdrovende activiteit zijn. We raden dan ook aan om keuzes te maken. Volgens Weinstein en Sumeracki vormen de cognitieve strategieën spreiden, actief ophalen en variëren een effectief

trio om mee te beginnen.¹⁴² Deze implementeren en daarover in gesprek gaan met leerlingen is een krachtige manier om hen op weg te zetten om deze strategieën te internaliseren.

In onze ZeG-box vind je de werkvorm ‘**think-pair-share (TPS)**’ (figuur 4), die leerlingen aanzet tot spreiden en actief ophalen. Deze begint vanuit een vraag die de leerkracht of leerling stelt. Deze vraag kan gaan over het huidige thema of over een thema van enkele weken geleden. Het hoeft dus niet altijd een vraag te zijn over de inhoud van de vorige les.

1. Think: laat elke leerling individueel een antwoord opschrijven op een vraag over de leerstof. Geef hen voldoende tijd om voor zichzelf een antwoord te formuleren.
2. Pair: plaats leerlingen in tweetallen en laat hen elkaars antwoord bespreken.
3. Share: laat leerlingen in klasverband rapporteren over hun antwoorden en gesprekken.

Om over na te denken ...

- » *Welke cognitieve strategieën zijn al in jouw lessen verweven?*
- » *Op welke manier(en) studeren jouw leerlingen?
Zijn deze manieren effectief?*
- » *Hoe vaak laat jij leerlingen aan elkaar vertellen
hoe ze de leerstof gaan studeren?*
- » *Zou jij TPS willen uitproberen in je klas? Welke helpende
of hinderende overtuiging heb je hierover?*

Wat is nu zelfregulerend leren?

We hopen dat je al meer inzicht hebt in de verschillende strategieën, en misschien al een concreet idee gelezen hebt om mee aan de slag te gaan. In onze ZeG-box definiëren we zelfregulerend leren als:

het vermogen om controle uit te oefenen op het eigen leerproces door het bewust inzetten van cognitieve, metacognitieve en affectieve strategieën met het oog op het bereiken van een leerdoel en afhankelijk van de context.¹⁴³

De verschillende strategieën hebben we reeds toegelicht, maar de afhankelijkheid van de context nog niet. Deze context zal mede bepalen of een leerling

¹⁴² Idem.

¹⁴³ Vrij vertaald naar Pintrich (2000).

aangespoord wordt om strategieën voor zelfregulerend leren aan te leren of in te zetten. **Zelfregulerend leren lijkt wel op een ‘survivalreactie’ van leerlingen.** Als je je leerlingen in een comfortabele context plaatst waarin weinig beroep gedaan wordt op strategieën voor zelfregulerend leren, dan zullen ze deze niet inzetten of (verder) ontwikkelen. Maar als je je leerlingen wel een uitdagende context biedt, dan zullen ze de strategieën wel moeten gebruiken en is het aan ons om deze aan te leren door ze voor te doen en te expliciteren, en om de leerlingen uit te nodigen om ze te gebruiken. Dit leidt ons tot de volgende stap, ‘Doe je ZeG’.

Doe je ZeG?

Tijdens ons onderzoek ontdekten we dat veel leerkrachten zelfregulerend leren stimuleren in de klas, maar dat veel leerlingen dit niet (h)erkennen. We geloven dat de ontbrekende schakel ligt in ‘je ZeG doen’. Misschien is je lesgeven inderdaad al doordrongen van initiatieven voor zelfregulerend leren; dan nodigen we je uit om deze te expliciteren. Maar misschien heb je nog maar weinig hierbij stilgestaan en kan het interessant zijn om een (deel)strategie uit te proberen en daarover in gesprek te gaan met je leerlingen. Op deze manier ontstaat een gemeenschappelijke taal tussen jou en je leerlingen over het bestaan én het belang van strategieën voor zelfregulerend leren.¹⁴⁴

Als je ‘je ZeG wilt doen’ over de strategieën, dan helpt het om:

- een (deel)strategie voor te doen in de klas;
- uit te leggen waarom deze (deel)strategie belangrijk is;
- te vertellen hoe de leerlingen deze (deel)strategie in de klas én thuis kunnen inzetten.

Stel dat je je ZeG wil doen over ‘actief ophalen’, een van de cognitieve strategieën. Dan doe je deze strategie eerst voor en zou je daarna het volgende erover kunnen zeggen:

Aan het begin van de les heb ik je gevraagd om kennis actief op te halen. Dat betekent dat je uit je hoofd informatie ophaalt: wat weet je hier nog van? Dit heb ik gedaan door een aantal vragen te stellen. Dit zorgt ervoor dat je weet wat je nog wist en wat je vergeten was. Zo hoef je niet meer alles opnieuw te leren. Je kunt dit ook thuis doen als je je voorbereidt op een toets. Je schrijft eerst op wat je nog weet uit je hoofd en vult daarna verder aan.

¹⁴⁴ De Smul (2020).

We zijn nu aan het einde van ons verhaal gekomen. Als we nu met jou in gesprek zouden gaan, dan zouden we benieuwd zijn of jouw overtuigingen over zelfregulerend leren door het lezen van dit hoofdstuk veranderd zijn. We nodigen je daarom graag uit om onderstaande 'tegel' voor jezelf aan te vullen.



Krijg je er niet genoeg van? Neem dan zeker een kijkje op onze website www.zeg.ucll.be

Over de auteurs

An Dumoulin werkt als lerarenopleider bij de educatieve bachelor Secundair Onderwijs aan de hogeschool UC Leuven-Limburg en is verbonden als onderzoeker aan het expertisecentrum 'Education and Development'. Ze heeft een passie voor (zelfgestuurd) leren en houdt ervan om leerkrachten te beluisteren en te inspireren in hun zoektocht naar hoe ze het (zelf)gestuurd leren van hun leerlingen zo goed mogelijk kunnen begeleiden. Samen met Sylvia Mommaerts schreef ze het boek *De O van onderwijs. Een werkboek voor krachtig lesgeven en evalueren*, en samen met Sylvia Mommaerts en Hannelore Verstappen ontwikkelde ze de ZeG-box *Meer ZeG in je leren?! Aan de slag met zelfsturing en groei in je klas*.

Sylvia Mommaerts werkt als lerarenopleider bij de educatieve bachelor Secundair Onderwijs aan de hogeschool UC Leuven-Limburg en is verbonden als onderzoeker aan het expertisecentrum 'Education and Development'. Ze heeft een hart voor leren en zelfsturing en droomt dat elke lerende de vaardigheden mag ontwikkelen om zelfregulerend te leren. Ze begeleidt studenten en (teams) van leerkrachten om leren en zelfregulerend leren écht op de kaart te zetten in hun

klas of school. Samen met An Dumoulin schreef ze het boek *De O van onderwijs. Een werkboek voor krachtig lesgeven en evalueren*, en samen met An Dumoulin en Hannelore Verstappen ontwikkelde ze de ZeG-box *Meer ZeG in je leren?! Aan de slag met zelfsturing en groei in je klas*.

Literatuur

- Achtergaele, M., Boelen, B., Dewaele, K., Juarez Collazo, N., & Stienaers, D. (2021). *Let's go hybrid: inspiratiegids bij het ontwerpen van hybride leeromgevingen met de bril op van zelfregulatie*. UCLL Education & Development. Beschikbaar via https://research-expertise.ucll.be/sites/default/files/2023-12/Inspiratiegids_LetsGoHybrid%20%281%29.pdf
- Askill-Williams, H., & Lawson, M.J. (2015). Changes in students' cognitive and metacognitive strategy use over five years of secondary schooling. In H. Askill Williams (red.), *Transforming the Future of Learning with Educational Research* (pp. 1-19). Information Science Reference.
- Didau, D., & Rose, N. (2019). *Psychologie in de klas. Wat iedere leraar moet weten*. Phronese.
- Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J., & Willingham, D.T. (2013). What works, what doesn't. *Scientific American Mind*, 46-53. Beschikbaar via: https://www.penguinprof.com/uploads/8/4/3/1/8431323/what_works_what_doesnt.pdf
- Education Endowment Foundation (2019). *Metacognition and Self-Regulated Learning: Guidance Report*. Geraadpleegd via <https://educationendowment-foundation.org.uk/>
- Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken*. Bazalt.
- Mennes, H. (2021). *Waarderend coachen. Basis- en verdiepingstraining in Thomas More Donche Vorselaar*
- Mommaerts, S., Dumoulin, A., & Verstappen, H. (2021). *Meer ZeG in je leren?! Aan de slag met zelfsturing en groei in je klas*. UCLL Education and Development.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8:422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (red), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Smul, M. De, Heirweg, S., Devos, G., & Keer, H. Van (2020). It's not only about the teacher! A qualitative study into the role of school climate in primary schools' implementation of self-regulated learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 381-404.

- Weinstein, Y., & Sumeracki, M. (2019). *Understanding How we Learn. A Visual Guide*. Taylor and Francis.
- Zimmerman, Barry J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2007). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (red.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 509-526). Guilford Press.



Interview met Nele Van Ende

‘Tegenwoordig antwoorden leerlingen op de vraag hoe ze voor de toets hadden geleerd niet meer: “Ik heb drie uur geleerd”, maar: “Ik heb gewacht tot ik het bijna was vergeten en toen heb ik het weer opgehaald”, of: “Ik heb het uitgelegd aan mijn oma.”

Na het behalen van haar diploma als lerares secundair onderwijs (Nederlands, Geschiedenis, Aardrijkskunde en ICT) ging Van Ende als lerares aan de slag op de WICO Juniorcampus. Nadien volgde zij de opleidingen Studiekeuzebegeleider en de master Educational Needs. Voor die laatste opleidingen heeft Van Ende haar leerlingen uit de leerweg Praktisch Denken onder de loep genomen en samen met hen onderzocht wat zelfregulerend leren kan betekenen bij het vak geschiedenis. De ZeG-box was hierbij een ideale toolbox.

Door Hilly Drok

Leerlingen in de actieve stand

‘Wij merkten als docenten op de WICO Juniorcampus dat wij ons heel erg inspanden voor goed onderwijs – digitaal leren inzetten, mooie werkvormen inzetten voor leerlingen, veel faciliteren om het maar zo gemakkelijk mogelijk te maken –, maar de leerlingen zaten alleen maar te luisteren. Wij waren harder aan het werk dan zij. Leerlingen dachten wel dat ze aan het leren waren, omdat ze aandachtig luisterden, maar zo werkt het toch niet. En wij waren geneigd om vooral heel veel uit te leggen over de leerstof zelf, maar we hielpen ze niet bij het goed verwerken van die leerstof.

‘Dat merkten we ook tijdens de bijsprongweek – de week voor de examens waarin leerlingen tijdens de pauze uitleg kunnen komen vragen over de leerstof voor de examens. Leerlingen zeiden daar regelmatig: “Ik begrijp het wel, maar hóé moet ik dit nu leren?” Daar staan we blijkbaar vaak niet bij stil, of we doen het zo terloops dat de leerlingen het vaak niet oppikken. Dus daar zijn we naar op zoek gegaan.

‘We wilden dat leerlingen naast de leerstof ook leerden hóé ze moesten leren. Dat ze zelf konden bepalen hoe ze de leerstof moesten leren, welke leerstrategie

het beste bij hen paste, of ze beter een schema konden gaan maken of beter iets konden gaan uitschrijven, dat soort dingen.’

Frustratie

‘Ik ben leraar geschiedenis op een school met alleen eerste en tweede klassen van het voortgezet onderwijs. Wat ik zelf heel frustrerend vond, is dat ik met de jaren de leerlingen steeds verder onderuit zag zakken in hun bankjes. Mijn reactie daarop was om nog meer in mijn ogen interessante geschiedenisstof toe te voegen, dus dan kwam ik met een extra opgraving of had ik ergens een filmpje gevonden over een of andere ontdekking, om er maar voor te zorgen dat het vak interessanter werd. Ik bleef er maar extra geschiedenis bovenop doen, maar die kopjes bleven verder onderuit zakken, dus ik dacht: dit is niet wat we nodig hebben. Toen ben ik verder gaan kijken: wat is hier aan de hand, wat moet hier gebeuren?’

‘Ik heb in die zoektocht gekeken naar motivatietheorieën, bijvoorbeeld de zelfdeterminatietheorie. Nu kende ik die theorie wel, maar hoe je haar in praktijk brengt is een tweede. En toen maakte ik via een nascholing kennis met de ZeG-box van An Dumoulin en Sylvia Mommaerts: die gaf zowel de theoretische achtergrond als de praktische vertaalslag. In de ZeG-box wordt vanuit de neuropsychologie gekeken naar hoe het puberbrein in elkaar zit en hoe je daarop kunt inspelen – door het gebruik van leerstrategieën bijvoorbeeld, die zorgen voor schemaopbouw in het langetermijngeheugen en die het werkgeheugen minder belasten. In de klas belasten wij het werkgeheugen namelijk ongemerkt en onbedoeld vaak heel veel. En de volgende stap, de verwerking naar het langetermijngeheugen, dat moeten ze thuis dan maar doen. Maar wij geven de leerlingen eigenlijk heel weinig tools mee om dat te doen. Door die koppeling tussen theorie en praktijk vond ik het werken met de ZeG-box heel verhelderend, en heel anders dan andere scholingen.’

De ZeG-box

‘Wij maken op school sinds een jaar gebruik van de ZeG-box. In die box zitten drie boekjes, een met cognitieve, een met metacognitieve en een met affectieve strategieën, waarbij duidelijk wordt uitgelegd wat de theoretische achtergrond van die strategieën is. En alle drie de boekjes zijn weer opgedeeld in drie delen, voor beginners, gevorderden en experts. Dat zorgt ervoor dat iedereen er mee aan de slag kan en op het eigen niveau kan instromen.

Je kunt als docent bijvoorbeeld een cognitieve strategie kiezen, en dan vind je in de ZeG-box lesideeën en werkvormen zodat je er mee aan de slag kunt gaan. In die ZeG-box wordt de werkvorm gecombineerd met de uitleg van de werking ervan, en daardoor is het zo effectief. Vaak zijn het strategieën die je misschien al wel toepaste, maar doordat weer even wordt opgefrist wat ook alweer de werking

erachter is en in welke situaties welke strategie het meeste effect sorteert, kun je ze wel gericht inzetten. Collega's geven dat ook terug sinds ze werken met de ZeG-box. Een collega zei bijvoorbeeld: "Ik deed veel dingen al, maar ik weet nu beter waarom ik het doe en wanneer ik het het beste kan inzetten. Ik moet het explicieter doen en de leerlingen meenemen in dat traject." Het is immers ook belangrijk om te delen met de leerlingen wat je doet en waarom. Het heet daarom ook *ZeG-box*: je moet *zeggen* wat je doet en wat die strategie effectief maakt. Dus je kunt wel een *braindump* doen en weten wat het effect is, maar nu zeg je ook waarom je deze strategie op dit moment inzet, zodat het voor leerlingen ook helder wordt en ze het zelf ook kunnen toepassen op momenten dat zij dat nodig hebben.²

In de praktijk

'Ik was niet meteen enthousiast. We kregen bijscholing van An Dumoulin over de ZeG-box, en mijn eerste reactie was: "Sorry, maar hier heb ik geen tijd voor!" Ik heb namelijk maar vijftig minuten per week om geschiedenis te geven! Maar inmiddels ben ik helemaal om. Ik heb namelijk gemerkt dat door heel kleine dingen te doen, echt heel kleine dingen, of zelfs alleen al door te expliciteren wát we aan het doen zijn, dat er al heel veel verandert in het leergedrag van leerlingen.

'Ik zal even een concreet voorbeeld geven van wat ik heb gedaan in de geschiedenisles. Wij zaten vlak voor het einde van het schooljaar, dan komt een lessen-serie over Egypte, die de leerlingen heel erg aanspreekt; over piramides en mummies en dat soort dingen. Ik dacht altijd: ik moet vooraan de klas staan en heel aansprekend vertellen met toeters en bellen en heel enthousiast doen, dan komt de kennis vanzelf op de juiste plek in het brein terecht. Maar nu dacht ik: we doen het een keertje anders. Dus ik had heel luchtige PowerPoints gemaakt van die lessen, niet veel tekst, veel plaatjes en filmpjes, niet letterlijk hetzelfde als in het boek, maar gewoon wat verteld over die tijd, waarin ik verwees naar de opdrachten in het boek. Leerlingen moesten eerst individueel hun boek voor zich nemen en proberen de les zelf te verwerken. Als ze dat hadden gedaan, riepen ze mij en konden ze nog vragen stellen over wat ze nog niet begrepen. Als ze van mij groen licht kregen, pakte ze een chromebook en konden ze de Power-Point bekijken, die een aanvulling was op wat ze zelf al hadden gezocht. Met die informatie konden ze dan nog de oefeningen aanvullen. En als ze dat hadden gedaan en hun werk aan mij hadden laten zien, dan kregen ze van mij het antwoordenboek en gingen ze zichzelf verbeteren in een andere kleur. En na elk lesje kwam er een Quizlet. Op speelse manier werden dan de begrippen geofend.

'Dit was voor mij een heel nieuwe manier van lesgeven. Ik stond altijd vooraan de klas om uit te leggen, maar nu kon ik in de klas gaan staan, kon ik de leerlin-

gen helpen en zag ik veel beter waar ze mee bezig waren. Ze konden op hun eigen tempo werken en hadden daarin autonomie.

‘Na de les, aan het einde van de Quizlet, vroeg ik: “Hoe heb je deze les geleerd?” En dan vertelden ze dat ze het filmpje eigenlijk niet meer nodig hadden omdat ze er zelf al uit waren gekomen, of juist dat ze het filmpje wel nodig hadden maar dat ze het daarna begrepen. Door dat gesprek achteraf aan te gaan over hoe ze geleerd hebben en wat wel en niet werkte, hebben we de metacognitie geëxpliciteerd. Ze gaven bijvoorbeeld ook aan dat ze de Quizlet heel leuk vonden, omdat ze de woordjes al heel goed kenden door de andere manier van verwerken. Voorheen moesten ze thuis droog de woordjes stampen, maar nu kwamen die steeds terug tijdens de lessen. Ik heb daarbij dus ook gebruikgemaakt van verschillende leerstrategieën: gespreid oefenen, dubbel coderen (woord en beeld combineren) en achteraf de metacognitie benoemen.’

De leerkuil

‘Naast die cognitieve en metacognitieve strategieën sprak ik ook de affectieve leerstrategieën aan, bijvoorbeeld op momenten dat ik een onderwerp aankondigde waarvan heel duidelijk was dat het ze niet interesseerde. Dan vroeg ik ze wat ze eigenlijk al van het onderwerp wisten, wat voor gevoel ze erbij kregen en wat ze verwachtten van de lessen. Ik legde uit dat je meer leert zodra je je positief opstelt ten opzichte van de lessen. Dit heb ik gedaan aan de hand van de leerkuil. In de methodiek van de leerkuil worden de emotionele uitdagingen van een leerproces beschreven, bijvoorbeeld: ‘Het is toch niet zo makkelijk als ik had gedacht.’ Het was mooi om te zien dat leerlingen heel goed konden duiden waar in de leerkuil ze zaten en ook hoe ze er weer uit konden klimmen. Door te bespreken wat ze verwachtten van de lessen (‘We gaan vast weer filmpjes over het onderwerp kijken’) wisten ze concreter wat ze konden verwachten. Bovendien gaven ze zelf aan dat ze naar mij toe konden komen als ze hulp nodig hadden. Ik heb daaraan toegevoegd dat ze ook elkaar konden gebruiken als hulpbron. Weten waar je hulp kunt vinden is een belangrijke metacognitieve strategie, die helpt om door te zetten tijdens het proces. Dus het kan gebeuren dat iets ze niet interesseert, maar ik weet nu wel hoe ze weer uit die leerkuil kunnen kruipen.

‘Door de juiste leerstrategieën toe te passen merk ik ook dat de resultaten vooruitgaan: met Pasen waren er echt nog wel wat onvoldoendes, maar in juni waren er geen meer. We hebben nog niet onderzocht of de resultaten verbeteren, dat zouden we grootschalig moeten onderzoeken, maar ik zie in mijn klas wel andere resultaten, en vooral ook een verhoogde motivatie. Dus door al meer met leren bezig te zijn in de lessen en meer bezig te zijn met de metacognitie achteraf, was er veel leeropbrengst. Leerlingen gaven ook zelf aan: “Het gaat veel beter, want we kenden de woorden al, door de werkvormen in de les.” En dan kan ik zo’n opmerking weer aangrijpen om de transfer te maken: “Dus wat heb je daar

nu van geleerd? Als je de woorden kent, gaat het leren makkelijker. Hoe kun je dat nu aanpakken?”

Vorbereiden op de toets

‘Als ik voorheen aan leerlingen vroeg hoe ze voor de toets hadden geleerd, zeiden ze: “Ik heb drie uur geleerd.” Nu antwoorden ze op die vraag: “Ik heb voorbeelden gezocht”, “Ik heb gewacht tot ik het bijna was vergeten en toen heb ik het weer opgehaald”, of “Ik heb het uitgelegd aan mijn oma.” Nu begrijpen ze de vraag “Hoe heb jij geleerd?” dus ook beter. Het gaat niet meer om hoeveel uur ze achter hun boeken hebben gezeten; ze zeggen nu wat ze concreet hebben gedaan om de leerstof te beheersen. Ze weten daarbij ook dat ze een strategie kunnen kiezen. Vroeger gingen ze alles overschrijven of overlezen, of gingen de tekst markeren en dachten dan dat ze goed geleerd hadden. Nu zien we ze tekst afdekken, oefeningen opnieuw maken, elkaar ondervragen. Leerlingen hebben zelf gevraagd of ze in plaats van de stille studiezaal ook een ruimte kunnen krijgen waarin ze elkaar kunnen ondervragen, om zo beter te leren. Dus ze zijn zelf ook echt aan het nadenken over hoe ze moeten studeren en wat beter werkt.’

Eyeopeners

‘Het was voor mij dus echt een eyeopener dat je niet altijd vooraan de klas hoeft te staan, maar dat je ook tussen de leerlingen kunt staan en ze kunt begeleiden in het leren. Ook leerlingen moesten wennen aan deze manier van werken. Er kwam een wat onzeker meisje naar mij toe en zei: “Mevrouw, als ik het alleen moet doen, kan ik er niet zo zeker van zijn dat ik een goed cijfer kan halen, u moet het mij uitleggen.” Maar ik zei: “Ik zorg ervoor dat jij het op deze manier ook kent.” Achteraf hebben we het er ook over gehad: op deze manier lukt het ook! Leerlingen vinden het ook fijn als er een leerkracht vooraan de klas iets vertelt. En ik wilde dat als geschiedenisleraar ook niet helemaal loslaten, maar dat hoeft ook niet. Je mag gewoon jezelf blijven, je hoeft niet opeens een ander type leraar te worden. Je kunt kleine aanpassingen doen in je les. Kleine leerstrategieën toevoegen die helpen. Je doet het eigenlijk al, er komen geen wereldschokkende dingen bij; je moet vaak met name expliciet maken wat je al doet. Het kost daardoor niet heel veel extra tijd, waar ik zelf bang voor was, maar levert wel meer op: leerlingen leren beter hoe ze moeten leren. Je bent meer bezig met de werking van het langetermijngeheugen in plaats van alleen het werkgeheugen vol te pompen.

‘Neem bijvoorbeeld een vraag als “Wat weten jullie nog van de vorige les?” Dat doe je eigenlijk altijd al! Zeker bij een vak als het mijne, dat ik ook nog maar één keer per week geef aan elke klas. Maar nu gebruik ik effectievere strategieën om op te halen waar het ook alweer over ging en zorg ik ervoor dat ik alle leerlingen daar actief bij betrek. Dus ik stel niet meer aan één of twee leerlingen die vraag,

want dan halen alleen die paar leerlingen de stof op; nu gebruik ik bijvoorbeeld wisbordjes of laat ik ze in een groep een tekening maken, waardoor alle leerlingen aan het ophalen zijn. Iets actief ophalen is namelijk iets anders dan het gewoon nog een keer horen. Dat leer je als je inzicht krijgt in die cognitieve strategieën: het gaat er niet om dat ik vlotter aan de les kan beginnen, maar we zijn die breinen aan het activeren, die lampjes moeten aangaan en dan kunnen we beginnen.

‘Ik gebruik naast cognitieve strategieën ook affectieve strategieën voorafgaand aan een nieuw onderwerp of voor een toets. Ze zijn bijvoorbeeld vaak heel bang voor de toets, en dat moment grijp ik aan om even de les stil te leggen en stil te staan bij wat ik eigenlijk allemaal zou kunnen gaan vragen op de toets. Doordat de leerlingen veel beter weten waar het over gaat, door middel van die cognitieve strategieën, hebben ze daar nu veel beter zicht op en zijn ze snel weer gerustgesteld: de docent kan niet opeens iets heel anders gaan vragen. Dat zijn helpende gedachten die je moet activeren; je zit dan in de emotie, die eerst even moet zakken, dus dat zijn heel helpende affectieve strategieën.

‘Voorheen dachten ze ook dat leerkrachten er met name waren om toetsen te maken die het ze moeilijk maakten en om ervoor te zorgen dat ze een zo laag mogelijk cijfer zouden halen, en nu zien ze: “O, die docent wil gewoon kijken hoe ik het in mijn brein heb zitten en ze gaat echt geen gekke dingen doen; ze wil alleen weten of ik het nu goed begrijp.” Ze geven ook aan dat ze de toetsen niet meer moeilijk vinden, maar dat die gewoon weergeven hoe zij de stof beheersen. Het heeft daardoor ook echt rust gebracht. Minder stress voor toetsen, maar toetsen horen er nu gewoon bij.

‘En na de toets zetten we metacognitieve strategieën in. Iedereen heeft dan weer een andere strategie gebruikt, waarbij ze elkaar dus ook tips kunnen geven in hoe ze het leren het beste kunnen aanpakken en zo voor zichzelf kunnen gaan bepalen welke leerstrategie het beste bij ze past. Dit kan echt in vijf minuten in een les, en het levert veel op voor de leerlingen. Als ze dit in alle klassen vijf minuutjes doen, dan ligt het leren ook bij hen: zij zijn aan het leren, zij zijn met hun brein bezig. En ik bied het aan, en leer het aan, maar zij moeten het gaan doen. Ik merk ook echt dat ze dat ervaren op dit moment. Ze zijn er meer van overtuigd dat zij degenen zijn die het moeten doen.’

Schoolbrede implementatie

‘Als leraar heb je echt impact op dat brein, je doet er echt toe. Het gaat er niet om dat het “leuk” of “interactief” is; het gaat erom dat jij ze beter begeleidt bij hoe ze de stof het beste kunnen leren. Ook leerlingen snappen dan beter dat ze dit nodig gaan hebben om te worden wat ze willen. Natuurlijk zijn de inhoudelijke lessen heel belangrijk, maar hun rugzak moet ook gevuld worden met vaardigheden waarmee ze toekomstgericht leren *leren*. En ik vind dat je dat veel bewuster doet wanneer ze met die leerstrategieën aan de slag gaan.

‘Aandacht voor zelfregulerend leren is nodig voor alle leeftijden. Ook in het hoger onderwijs, waar we vaak denken dat de studenten dat allang zouden moeten weten. Het blijkt dat ze die kennis vaak nog helemaal niet bezitten. Het blijft dus nodig om hier aandacht aan te besteden, want in veel situaties wordt een beroep gedaan op je vaardigheden voor zelfregulerend leren. Maar voor veel docenten is zelfregulerend leren nog erg nieuw. Er zou meer aandacht moeten worden besteed aan die docentprofessionalisering. Wanneer komen mensen eens op hun gemak bij elkaar zitten om het hierover te hebben? Op directieniveau wordt hier wel over gesproken, maar het is veel lastiger om de vertaling te maken naar de klas. Bovendien hebben we te maken met een enorme werkdruk, terwijl het hier eigenlijk gaat over de kern van je baan: goed onderwijs geven. Ik vind dat een heel moeilijk punt: wanneer mogen we het daar eens over hebben? We hebben het in het onderwijs soms te weinig over het onderwijs zelf. De leerkracht terug in zijn kracht zetten en van daaruit werken is erg belangrijk.

‘Daarom gaan we volgend jaar ook schoolbreed inzetten op deze ontwikkeling. We gaan eerst de principes van de neuropsychologie opfrissen voor het hele team van honderd docenten. Een derde daarvan heeft de nascholing al gehad, de rest volgt komend jaar. Dat doen we door rustig op te bouwen: we introduceren twee werkvormen in het team en leggen uit hoe je daarmee kunt werken en kunt inzetten op de affectieve, metacognitieve en cognitieve strategieën. Vervolgens zullen we rond Pasen docenten kleine succeservaringen laten uitwisselen, en misschien komen daar wel eigen werkvormen uit voort. Elke drie maanden zullen we twee nieuwe werkvormen uit de ZeG-box introduceren bij de collega’s, om daar eens mee te werken in de klas en ervaringen uit te wisselen. Op die manier wordt er ingezet op zowel de leraar als de leerling.’

Hoe je meer zelfverzekerde, proactieve, zelfregulerende leerlingen kunt creëren

Door James Mannion & Kate McAllister

De brandende kwestie

Er speelt een risico in het onderwijs dat wij normaliter geven, namelijk dat kinderen niet weten wat ze niet weten, en dat volwassenen daarom bepalen wat, hoe en wanneer er moet worden geleerd. Dit is efficiënt, maar het heeft een ongelukkige bijwerking: veel kinderen worden hierdoor afhankelijk van hun docenten, en vaak hangen ze zo aan hun docenten dat ze aangeleerd hulpeloos raken en dus weinig zelfstandig worden.

Deze onzelfstandigheid kan herkend worden in de vragen die leerlingen hun docenten stellen – vragen waar ze echt het antwoord op zouden moeten weten:

Ik heb vraag 1 gemaakt, wat moet ik nu doen?

Ik ben aan het einde van de bladzijde ...?

Wat zal ik met deze papiersnippers doen?

Dit is een veelvoorkomend probleem. Wanneer we een zaal vol docenten vragen: 'Noem één ding dat je zou willen veranderen aan je leerlingen', dan is het antwoord meestal een variatie op dit thema:

Ik zou willen dat ze zelfstandiger waren.

Ik wil dat ze minder passief/hulpeloos/afhankelijk zijn.

Ik zou willen dat ik ze niet steeds zo bij de hand hoeft te nemen.

Het lijkt er dus op dat we onze kinderen een slechte dienst bewijzen en ons eigen werk zwaarder maken, ook al doen we dit met de beste intenties en vanuit de wens om onze tijd efficiënt te besteden. En hier komen we aan bij de brandende kwestie die al zo'n achttien jaar de drijvende kracht is achter ons werk: **wat als we onze leerlingen zouden kunnen leren om meer zelfverzekerde, proactieve en zelfregulerende leerlingen te worden?** Zou dat niet het mooiste cadeau zijn dat we alle jongeren kunnen schenken voordat zij de wijde wereld ingaan, voorbij het schoolhek, waar ze niet altijd (of eigenlijk nooit) een leraar bij de hand hebben die hun vertelt wat ze moeten leren, wanneer en op welke manier?

En zou dit eigenlijk niet het centrale doel van ons onderwijssysteem moeten zijn: jongeren uitrusten met het zelfvertrouwen, de nieuwsgierigheid en de vaardigheden die ze nodig hebben voor een leven waarin ze zichzelf altijd zullen blijven ontwikkelen? In dit 'post-waarheid' tijdperk van *fake news* en 'alternatieve feiten' – en in een wereld waarin mensen steeds meer van baan wisselen – is het nog nooit zo belangrijk geweest om scholieren te leren hoe ze de betrouwbaarheid van hun bronnen moeten verifiëren, hoe ze snel iets kunnen leren, en hoe ze voor zichzelf moeten denken. Is het mogelijk om kinderen zo te onderwijzen dat ze kritischer en nieuwsgieriger betrokken raken bij de wereld om hen heen? En zo ja, waarom doen we dat dan nog niet?

Wij zijn niet de eersten die dit soort vragen stellen. Zo'n vijftig jaar geleden ontstond een nieuw studiegebied – leren leren – in een poging om kinderen te leren *hoe* ze moeten leren en ook *wat* ze moeten leren. Een gedetailleerde geschiedenis van leren leren valt buiten het bereik van dit hoofdstuk,¹⁴⁵ maar de korte versie gaat ongeveer als volgt: 1. er zijn enkele veelbelovende ontwikkelingen geweest; 2. er zijn ook nogal wat dubieuze praktijkverhalen; en 3. hierdoor is het onderzoek naar de vraag of leren leren werkt niet eenduidig. Kort gezegd: kinderen leren *hoe* ze moeten leren lijkt makkelijker gezegd dan gedaan.

Maak kennis met het *Programma voor Effectiever Leren*

De afgelopen achttien jaar was onze missie om het leren leren te herzien vanuit de eerste principes – we bestudeerden eerdere initiatieven in detail, haalden ze uit elkaar en keken of we misschien de beste stukjes konden redden, een of twee onbetrouwbare ingrediënten konden weggooien, een paar eigen ideeën konden toevoegen – en voegden dit allemaal weer bij elkaar, om zo een nieuwe aanpak te creëren die beter is dan de som der delen.

Deze missie leidde tot het *Programma voor Effectiever Leren*, een schoolbre-

¹⁴⁵ Zie voor een geschiedenis van dit studiegebied Mannion & McAllister (2020).

de aanpak om zelfregulerend leren te bevorderen dat ontwikkeld is op de openbare school Sea View in het zuiden van Engeland. Dit curriculum kenmerkt zich door zijn schoolbrede, vakoverstijgende benadering, met onder andere expliciete lessen in zelfregulerend leren. Op Sea View namen leerlingen deel aan meer dan vierhonderd lessen in het Programma voor Effectiever Leren gedurende de eerste drie jaar van de middelbare school (in het Engelse schoolsysteem zijn leerlingen dan tussen de elf en veertien jaar oud).

Het Programma voor Effectiever Leren is op drie manieren een stap vooruit op het gebied van ‘leren leren’. Allereerst is het een complexe interventie, die uiteenvalt in veel verschillende aspecten. Daardoor stapelen de voordelen van elk aspect zich op en beïnvloeden ze elkaar, wat er uiteindelijk voor zorgt dat ze gezamenlijk meer invloed hebben. Hoewel het Programma voor Effectiever Leren veel verschillende aspecten kent (zie tabel 1, hieronder), komt het eigenlijk neer op een combinatie van drie krachtige ideeën, waarnaar we verwijzen als de ‘superkrachten voor zelfregulerend leren’:

- metacognitie: het monitoren en controleren van je gedachteprocessen;
- zelfregulatie: het monitoren en controleren van je gevoelens en gedrag;
- taalvaardigheid:¹⁴⁶ het vermogen om op een effectieve manier te spreken en te luisteren in verschillende contexten.

Dat metacognitie en zelfregulatie geassocieerd worden met leren leren zal geen nieuwe gedachte zijn, maar taalvaardigheid werd over het algemeen niet gezien als een cruciaal aspect van leren leren. Desalniettemin geloven wij dat de ontwikkeling van de taalvaardigheid van leerlingen fundamenteel is om hen te helpen om meer zelfverzekerde, proactieve en zelfstandige leerlingen te worden. Net zoals ze moeten leren luisteren, zodat ze effectiever leren van de mensen om hen heen, zorgt spreekvaardigheid ervoor dat adolescenten hun stem vinden – letterlijk en figuurlijk – en vaardiger worden in het gebruiken van gesproken taal, als gereedschap om dingen voor elkaar te krijgen.

Ten tweede kozen we voor een gecombineerde aanpak: we schreven niet alleen aparte lessen voor in leren leren, maar bedden de aanpak ook in in de reguliere lespraktijk. Er is al zo’n vijftig jaar een discussie gaande over of je leren leren kunt aanleren door afzonderlijke lessen of dat je het in het reguliere lesprogramma moet integreren. Er zitten voor- en nadelen aan beide benaderingen, en de meeste eerdere initiatieven in het kader van leren leren hebben voor één van deze benaderingen gekozen. Wij namen echter een pragmatischer standpunt in en besloten dat je beide moet doen, als je je ervan wilt verzekeren dat het werkt. Je hebt dus niet alleen ingeroosterde lessen over leren leren nodig, maar je moet

¹⁴⁶ De term *oracy* laat zich niet goed vertalen naar het Nederlands. In het Engels wordt *oracy* breder geïnterpreteerd dan taalvaardigheid; het gaat er vooral om dat leerlingen zich goed leren uitdrukken in verschillende sociale contexten, en die context goed leren begrijpen en daarop leren inspelen.

ook, voor zover dat mogelijk is, metacognitie, zelfregulatie en taalvaardigheid vervlechten in het hele curriculum.

Ten derde hebben we strategieën toegevoegd waarmee leerlingen de aangeleerde kennis, vaardigheden, gewoonten en karaktereigenschappen uit de lessen van het Programma voor Effectiever Leren kunnen overdragen naar de andere vakken in het curriculum. Het belang van transfer kan niet genoeg benadrukt worden. Als het vermogen om zelfstandig te leren niet wordt overgedragen naar andere delen van het curriculum (of buiten de schoolmuren), dan hebben leerlingen er niet veel aan. Onderzoek op het gebied van transfer laat zien dat het een zeer complex verschijnsel is, maar we kunnen het als volgt samenvatten. Transfer gebeurt gewoonlijk niet automatisch, maar dat betekent niet dat het niet bestaat. Je moet transfer gewoon zorgvuldig organiseren aan beide kanten van het proces; de transfer uit het klaslokaal van het Programma voor Effectiever Leren en de transfer naar de andere vakken toe.

Eerder bespraken we de brandende kwestie: kunnen we onze leerlingen leren om meer zelfverzekerde, proactieve en zelfregulerende leerlingen te worden? Om de bevindingen van ons achttienjarig werk op dit gebied kort maar krachtig samen te vatten: wij zijn ervan overtuigd dat het antwoord op deze vraag een welluidend 'Ja!' is. Het is zeker mogelijk. We weten dit omdat het Programma voor Effectiever Leren werd onderworpen aan een rigoureuze, acht jaar durende analyse als focus van James' promotieonderzoek.¹⁴⁷ We zullen een aantal van de belangrijkste bevindingen uit deze studie hieronder samenvatten, maar de belangrijkste conclusie was dat Effectiever Leren significant leidt tot meer leerwinst in alle vakken en dat met name de kansarme leerlingen hier veel baat bij hadden.¹⁴⁸

Om dit effect te reproduceren is er een aantal belangrijke uitgangspunten en praktijken die wij elke school zouden aanbevelen om in te voeren. Maar het is ook goed om te beseffen dat het Programma voor Effectiever Leren geen one-size-fits-all-oplossing is die je zomaar van de plank kunt pakken en in elke context kunt toepassen. Het curriculumontwerp moet altijd aangepast worden aan de afzonderlijke behoefte van de leerlingen in elke omgeving, net als de capaciteiten, overtuigingen en waarden van de docenten, schoolleiders en het ondersteunend personeel.

We werken nu met scholen van over de hele wereld om ze te helpen een Programma voor Effectiever Leren te ontwerpen en implementeren dat past bij hun context. Hoewel we een op maat gemaakte aanpak gebruiken, raden we scholen aan om steeds de volgende drie kenmerken in aanmerking te nemen:

¹⁴⁷ Mannion (2018).

¹⁴⁸ Mannion & Mercer (2016); Mannion et al. (2018).

1. Implementeer een ‘gecombineerde’ aanpak, met expliciete lessen in leren leren en elementen geïntegreerd in de vakken.
2. Voor de expliciete lessen in leren leren raden we aan dat je 20 % van je les-tijd opzijzet (in minder tijd kun je ook iets zinvol neerzetten, maar naar ons idee is 20 % optimaal). Vaak is onze cursus gericht op leerlingen in de eerste jaren van het secundair onderwijs (in de leeftijd van elf tot veertien jaar), hoewel het ook op basisscholen kan worden gedaan. Hoe eerder je begint, hoe beter!
3. Om de neuzen van de docenten van verschillende vakken dezelfde kant op te krijgen, moeten alle medewerkers – alle docenten en al het ondersteunend personeel – getraind worden in de theorie en praktijk van zelf-regulerend leren (metacognitie, zelfregulatie, taalvaardigheid), en moet de school besluiten welke elementen van zelfregulerend leren moeten voorkomen in alle vakken (bijv. gespreksregels, wekelijkse evaluaties, een gedeelde leertaal).

In tabel 1 worden een aantal veelvoorkomende kenmerken van het Programma voor Effectiever Leren weergegeven. (Let op: we raden scholen niet aan om al deze ideeën tegelijkertijd te implementeren. In plaats daarvan zouden we adviseren om het curriculum gedurende een periode van drie jaar te ontwikkelen; zie het gedeelte over het implementeren van een leerplan voor leervaardigheden hieronder).

Tabel 1 Het Programma voor Effectiever Leren

Onderdeel	Hoe doe je dat in de klas?
Structurele onderdelen	Expliciete instructie en ingebedde elementen (gecombineerde aanpak)
	Toegewijd docententeam
	Transferstrategieën
Taalvaardigheid	Spreekregels
	Groepen mixen
	Gestructureerde gesprekken
	Spreekbeurten
	Filosofische vraaggesprekken

Onderdeel	Hoe doe je dat in de klas?
Metacognitie	Leerlogboeken
	Meditatie
	Gedeelde leertaal
	Denk- en redeneervaardigheden
	Hardop denken
Zelfregulatie	Kringgesprekken
	Geest-/lichaam-/ademtechnieken
	Groepswerk
	Omgaan met conflicten
Zelfregulerend leren	Zelfgestuurde leerprocessen
	Plannen, monitoren, evalueren
	Organisatievaardigheden
	Wekelijkse evaluaties
	Vragen stellen

Het onderzoek naar het *Programma voor Effectiever Leren*

De statistieken

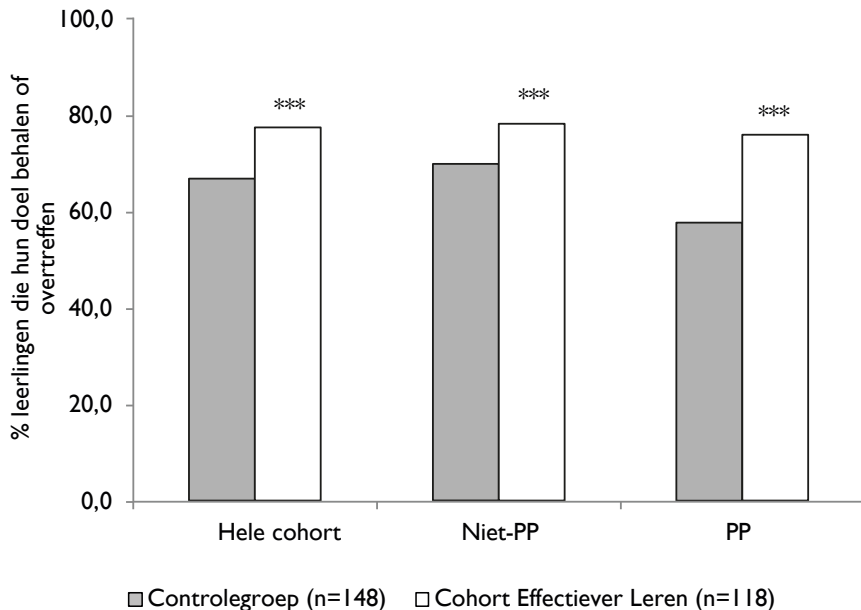
Het Programma voor Effectiever Leren bij Sea View is acht jaar lang geëvalueerd als de focus van James' promotieonderzoek, onder supervisie van professor Neil Mercer aan de Universiteit van Cambridge. In deze achtjarige studie volgden we vier cohorten leerlingen vanaf de eerste klas, toen ze voor het eerst op school kwamen, tot en met het vierde jaar, het laatste jaar van de middelbare school waarin ze hun examens afleggen.

De belangrijkste uitkomstmaat in dit onderzoek was het leervermogen van leerlingen in al hun vakken. Om dit te evalueren, vergeleken we de prestaties van het eerste cohort in het Programma voor Effectiever Leren met de controlegroep (de groep van het jaar ervoor op dezelfde school). Deze twee cohorten hadden vergelijkbare resultaten toen ze voor het eerst op deze school kwamen: ze hadden dezelfde docenten, hetzelfde gedragsbeleid, hetzelfde uniform, hetzelfde curriculum, hetzelfde beoordelingsregime enzovoort. Tijdens de onderzoeksperiode waren er voor zover bekend geen wijzigingen in het beleid of de praktijk

op de school die van invloed kunnen zijn geweest op het ene cohort en niet op het andere.

Het enige bekende significante verschil tussen de twee cohorten is dat het onderzochte cohort drie jaar lang deelnam aan meer dan vierhonderd lessen in het Programma voor Effectiever Leren. Daartegenover nam het controlecohort vergeleken met het cohort uit het Programma voor Effectiever Leren deel aan ruim vierhonderd extra reguliere lessen. We kunnen daarom redelijkerwijs aannemen dat het controlecohort een significant voordeel zou hebben gehad bij toetsen in latere jaren ten opzichte van het cohort dat minder reguliere lessen heeft gehad.

In plaats daarvan, zoals we kunnen zien in de linkerstaafjes van figuur 1, was er tegen het einde van leerjaar 9 een significante toename van het percentage leerlingen dat hun doel (beoogde cijfer) behaalde of overtrof in het cohort in het Programma voor Effectiever Leren, vergeleken met de controlegroep. Zoals we kunnen zien in de rechterstaven van figuur 1, waren deze verbeteringen duidelijker zichtbaar bij kansarme leerlingen (leerlingen die in aanmerking komen voor een premie (PP) van overheidsgeld bedoeld voor gratis schoolmaaltijden). In de middelste staafjes in figuur 1 zien we dat het Programma voor Effectiever Leren ook gunstig was voor niet-kansarme (niet-PP-)leerlingen, die aanzienlijk beter presteerden dan hun medeleerlingen in het controlecohort.

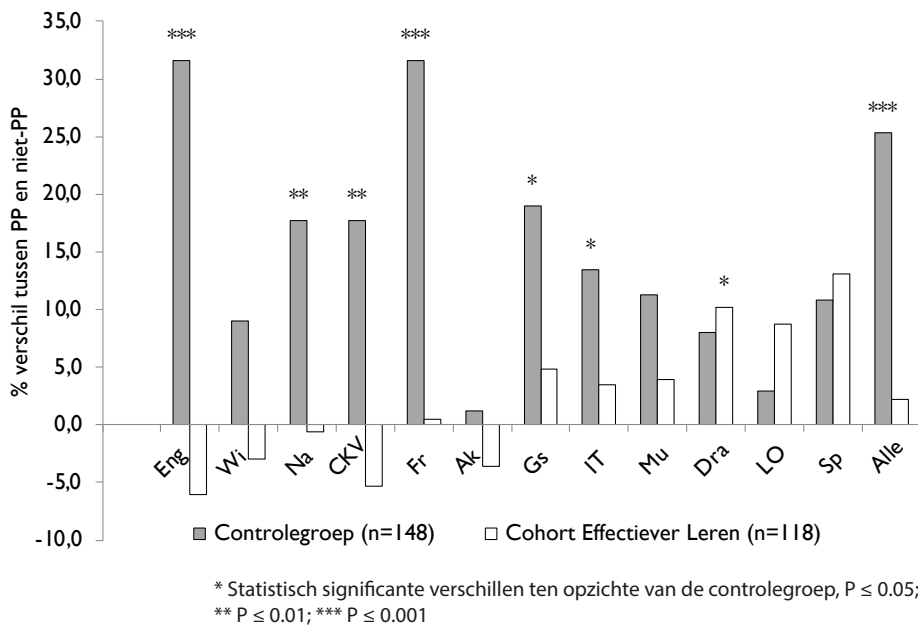


*** Statistisch significante verschillen ten opzichte van de controlegroep; $P \leq 0,001$

Figuur 1 Resultaten van leerlingen aan het einde van leerjaar 9 (alle vakken tezamen)

Om de afname van de ongelijkheid meer gedetailleerd te onderzoeken, keken we ook naar de resultaten voor elk vak. Figuur 2 splitst de ongelijkheidskloof uit per vak. Zoals we in de witte staven met negatieve waarden kunnen zien, was de kloof in vijf van de vakken (Engels, wiskunde, natuurwetenschappen, kunst en aardrijkskunde) na drie jaar Effectiever Leren zo ver gedicht dat hij in feite omgekeerd was: de kansarme leerlingen presteerden beter dan de niet-kansarme leerlingen. Dit evenwichtige beeld, met kansarme leerlingen die in sommige vakken beter presteren dan hun medeleerlingen en in andere niet, is wat we zouden verwachten als achterstand geen voorspeller zou zijn van leerprestaties.

Het opvallendst zijn de staven aan de rechterkant van figuur 2. Toen we de eindresultaten van de leerlingen over alle vakken aan het einde van het negende leerjaar samenvoegden, ontdekten we dat de kloof tussen kansarme en niet-kansarme leerlingen in het controlecohort 25 % bedroeg. In het behandelde cohort bedroeg de kloof, na drie jaar lessen in leervaardigheden, slechts 2 %.



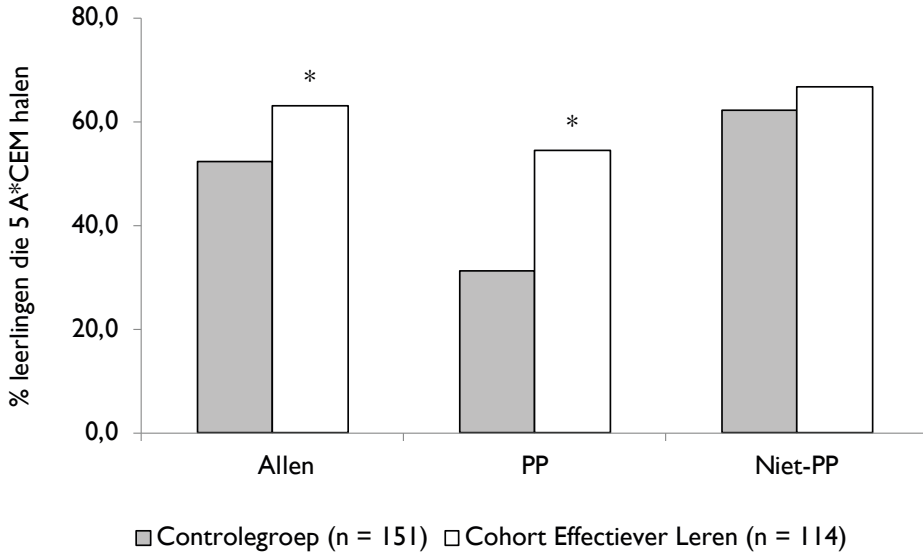
Figuur 2 De ongelijkheidskloof aan het einde van jaar 9: behandeld cohort ten opzichte van controlecohort

Bij drie vakken (Drama (Dra), lichamelijke opvoeding (LO) en Spaans (Sp)) was de ongelijkheidskloof aan het einde van leerjaar 9 groter bij het cohort in het Programma voor Effectiever Leren dan bij de controlegroep. De bevindingen met betrekking tot deze drie vakken kunnen echter door andere factoren worden verklaard. In het geval van Spaans (en ook Frans, waar de achterstand 31,6 % was

in het controlecohort en 0,5 % in het cohort Effectiever Leren) was het aantal leerlingen dat het vak volgde aan het einde van jaar 9 veel lager dan bij de andere vakken (ongeveer veertig leerlingen voor elke taal), en het aandeel kansarme leerlingen was veel lager dan bij de andere vakken. Daardoor zijn de bevindingen voor Frans en Spaans veel minder robuust dan voor de andere vakken. In het geval van Dra en LO moet men in gedachten houden dat de streefcijfers van de leerlingen in deze vakken (net als bij alle vakken) gebaseerd zijn op hun resultaten in de Standard Attainment Tests (SAT's) voor Engels, wiskunde en natuurwetenschappen die in jaar 6, het laatste jaar van de basisschool, werden afgenomen. Het is algemeen bekend dat SAT-resultaten een slechte voorspeller zijn voor de toekomstige resultaten van een leerling in meer praktische vakken zoals Dra, LO en muziek. We waren daarom niet al te bezorgd over de afwijkende bevindingen voor deze vakken, hoewel we natuurlijk liever zouden zien dat er helemaal geen achterstandskloof meer te zien zou zijn.

Samenvattend: de tussentijdse analyse aan het einde van leerjaar 9 wijst op een positieve correlatie tussen het aanleren van vaardigheden en het behalen van schoolresultaten in het hele curriculum, met een onevenredig grote winst voor leerlingen uit kansarme milieus. Na drie jaar leervaardigheden was de achterstandskloof bijna volledig verdwenen in het behandelde cohort. Er is meer dan één manier om een kloof te dichten, en sommige zijn beter dan andere!

We vergeleken ook de prestaties van het controle- en het behandelingscohort toen ze aan het einde van het elfde jaar hun examens aflegden. We hebben dit onderzocht door te kijken naar het percentage leerlingen dat 5A*-C cijfers haalde, inclusief Engels en wiskunde (5A*CEM). Figuur 3 toont het percentage leerlingen dat 5A*CEM haalde op het examen in de behandelde en controlecohorten. Zoals te zien is, vertoonden de resultaten een zeer vergelijkbaar patroon met de tussentijdse resultaten aan het einde van leerjaar 9, met statistisch significante verbeteringen in het leren van vakken bij het cohort in het Programma voor Effectiever Leren als geheel en bij leerlingen met een kansarme achtergrond.



* Statistisch significante verschillen ten opzichte van de controlegroep; $P \leq 0.05$

Figuur 3 Prestaties van leerlingen op het eindexamen: behandeld cohort t.o.v. controlegroep.

Gespecificeerd: op het eindexamen (GCSE) behaalde 52,3 % van de leerlingen in het controlegroep 5A*CEM. Toen het cohort in het Programma voor Effectiever Leren 1 een jaar later hun eindexamen deed, haalde 63,2 % van de leerlingen 5A*CEM – een verbetering van 10,9 %. Net als bij de tussentijdse analyse voor leerjaar 9 presteerden de niet-kansarme (niet-PP-)leerlingen in het cohort Effectiever Leren beter dan hun tegenhangers in het controlegroep, hoewel het verschil statistisch niet significant was (66,7 % behaalde 5A*CEM in het behandelingscohort, tegen 62,1 % in het controlegroep). Maar ook hier was de vooruitgang het grootst onder leerlingen uit kansarme milieus. In totaal werd de achterstandskloof op het eindexamenniveau met meer dan 66,9 % gedicht van het ene cohort naar het andere.

De verhalen

Tot nu toe hebben we gezien dat het cohort in het Programma voor Effectiever Leren significant beter presteerde dan het controlegroep op het gebied van het leren van vakken in het hele curriculum na drie en vijf jaar. Er is dus een sterke correlatie – maar is er ook bewijs dat deze verbeterde leerresultaten daadwerkelijk veroorzaakt werden door het Programma voor Effectiever Leren? In welke

mate zijn de kennis, vaardigheden, gewoonten en attitudes die de leerlingen hadden ontwikkeld door het Programma voor Effectiever Leren overgedragen op andere vakken?

Om deze vragen te beantwoorden verzamelden en analyseerden we gegevens uit een groot aantal secundaire bronnen. Er is in dit hoofdstuk geen ruimte om in detail in te gaan op de analyses van de secundaire gegevens; voor een uitgebreid verslag, zie Mannion (2018), of Mannion en McAllister (2020). We kunnen echter wel enkele illustratieve anekdotes delen.

Gedurende de hele onderzoeksperiode interviewden we leerlingen en leerkrachten op gezette tijden, en leerlingen schreven ook eenmaal per twee weken in hun leerlogboeken. We vroegen de leerlingen met enige regelmaat: ‘Helpen de lessen in het Programma voor Effectiever Leren je om effectiever te leren in andere vakken?’ Hiermee wilden we vaststellen in welke mate de kennis, vaardigheden, gewoonten en attitudes die ze hadden ontwikkeld door het Programma voor Effectiever Leren met succes werden overgedragen op andere vakken.

Zoals we in de volgende fragmenten kunnen zien, vonden we bewijs van succesvolle transfer in de interviews met leerlingen en docenten, en in de gegevens uit de leerlogboeken van de leerlingen:

Als je in het Programma voor Effectiever Leren zit, leer je hoe je dingen moet doen die je in andere lessen kunt gebruiken. Je leert hoe je zelfverzekerder kunt zijn, en wat je leert, beklijft, en leert je hetzelfde te doen in andere lessen. Ik was echt teleurgesteld toen ik hoorde dat we dit jaar geen Programma voor Effectiever Leren hadden. Maar toen dacht ik terug aan vorig jaar en dacht ik aan alles wat ik had geleerd en hoe ik dat in mijn lessen kon gebruiken. Het blijft je bij, en dan wordt het een deel van je.

Interview met leerling (Zena, jaar 8)

Het Programma voor Effectiever Leren heeft me zo geholpen. Het heeft me geleerd voor mezelf op te komen en dat wat ik wil zeggen belangrijk is. Ik heb mijn stem gevonden, en ik denk harder dan ooit na over het gebruik van de juiste taal.

Waar ik dit jaar het meest trots op ben, is het project ‘Wie ben ik?’, omdat ik geleerd heb hoe ik zelfverzekerd voor een grote groep mensen kan staan.

Waar ik het meest trots op ben van mijn eerste jaar bij Sea View is zelfvertrouwen, omdat ik een stuk slimmer ben geworden [en] me meer durf uit te spreken.

Nu durf ik in al mijn lessen te vertellen wat ik wil zeggen.

Het Programma voor Effectiever Leren heeft me geholpen om beter te leren in mijn lessen, omdat ik veel meer zelfvertrouwen heb gekregen.

Fragmenten uit de leerlogboeken van leerlingen

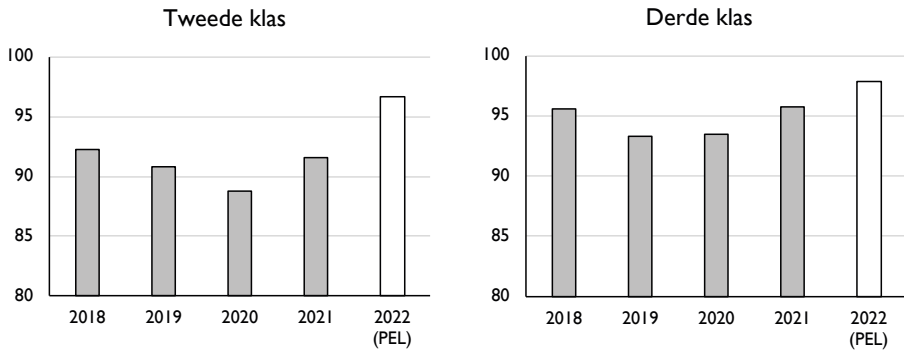
V: Waarin verschillen de leerlingen uit het Programma voor Effectiever Leren?

A: Dat verschil is gigantisch. Het soort feedback dat ze elkaar geven, is veel constructiever, het heeft meer betekenis en het is duidelijk niet verzonnen. Het is accuraat en laat zien dat ze echt hebben nagedacht over wat ze zeggen ... Alle leerlingen leveren een bijdrage. En ze lijken niet zo bang om dingen fout te doen. Ze zijn openhartiger, ze proberen het gewoon en zijn ook kritischer naar elkaar. Elke sessie geef ik ze minimale instructies. En ze overtreffen mijn verwachtingen, ze zijn briljant. Ik denk zeker dat het Programma voor Effectiever Leren daar een grote invloed op heeft gehad.

Fragment uit een interview met de directeur van po

In de leerlinginterviews en leerlogboeken geven de meeste leerlingen aan dat wat ze leerden in de lessen over Effectiever Leren ook werd overgedragen op andere vakken, en ze konden een aantal manieren noemen waarop dit gebeurde. Daarnaast legden de leerkrachtinterviews een aantal mechanismen bloot waarmee het Programma voor Effectiever Leren kan hebben geleid tot een verbetering van het leren van vakken in het hele curriculum.

Het bewijs voor de effectiviteit van het Programma voor Effectiever Leren bleef niet beperkt tot het Sea View-onderzoek. We hebben bijvoorbeeld onlangs op afstand samengewerkt met leerkrachten van de Knysna High School in Zuid-Afrika, om hen te helpen bij het opzetten van een Programma voor Effectiever Leren dat erg lijkt op het curriculum dat we ontwikkelden bij Sea View. Analyse van gedragsgegevens en interviews met leerkrachten lijken erop te wijzen dat het Programma voor Effectiever Leren op de Knysna High School het gedrag en de betrokkenheid van de leerlingen in de lessen aanzienlijk heeft verbeterd. En zoals we in figuur 4 kunnen zien, behaalden de twee betrokken jaargroepen (tweede en derde klas) na één jaar dagelijkse lessen in het Programma voor Effectiever Leren de beste resultaten van alle cohorten in de afgelopen vijf jaar.



Figuur 4 De impact van het Programma voor Effectiever Leren op Knysna High School, Zuid-Afrika

Het Programma voor Effectiever Leren implementeren

Hoewel het Programma voor Effectiever Leren ontwikkeld is op een middelbare school, is het eigenlijk een universele set ideeën en werkwijzen die iedereen – volwassenen, tieners of kleuters – kan helpen om effectiever in het leven te staan. De aanpak wordt nu met succes toegepast in verschillende contexten: van de kinderopvang tot universiteiten, van scholen in kansarme gebieden tot internationale hogescholen van topniveau, van werkplekken tot vluchtelingkampen. Hoewel we de methoden die we gebruiken aanpassen wanneer we met verschillende leeftijdsgroepen en in verschillende omgevingen werken, is de onderliggende benadering – het benutten van de kracht van metacognitie, zelfregulatie en taalvaardigheid – fundamenteel hetzelfde.

We werken nu met leerkrachten en schoolleiders over de hele wereld om hen te helpen bij het ontwerpen en implementeren van een leerplan voor Effectiever Leren dat is afgestemd op de behoeften van hun leerlingen. Ons professionele ontwikkelingsprogramma omvat drie elementen:

1. Alle leerkrachten en ondersteunend personeel trainen in zelfregulerend leren. Dit gebeurt meestal in de vorm van vier workshops van negentig minuten: een algemene inleiding in zelfregulerend leren, metacognitie, zelfregulatie en taalvaardigheid.
2. Werken met een kernteam van docenten (de docenten en het ondersteunend personeel die de lessen verzorgen). Meestal ging het om zes sessies van drie uur, verspreid over een periode van zes maanden.
3. Implementatiewetenschap. Dit bestaat uit het samenstellen van een ‘verticaal geïntegreerd team’ dat bestaat uit vertegenwoordigers van verschillende groepen belanghebbenden (bijvoorbeeld senior leiders, middenleiders,

beginnende leerkrachten, ervaren leerkrachten, de zorgcoördinator, ouders/verzorgers, leerlingen). Vervolgens schrijven we een gedetailleerd implementatieplan om ervoor te zorgen dat de voordelen van het Programma voor Effectiever Leren a. worden gemaximaliseerd en b. worden bestendig in de toekomst.

Als je geïnteresseerd bent in het implementeren van een Programma voor Effectiever Leren op jouw school, schroom dan niet om contact op te nemen via onze website (<https://rethinking-ed.org/contact>).

Over de auteurs

James Mannion (@RethinkingJames) heeft twaalf jaar als docent exacte vakken gewerkt. Hij heeft een mastertitel in persoonsgericht onderwijs van de Universiteit van Sussex en een doctoraat in zelfregulerend leren van de universiteit van Cambridge. Mannions proefschrift is een achtjarige onderwijsevaluatie van het Programma voor Effectiever Leren, waar dit hoofdstuk zich op richt. Mannion is Associate of Oracy van de universiteit van Cambridge, Founding Fellow van het Chartered College of Teaching en By-Fellow van Hughes Hall aan de universiteit van Cambridge. Hij is een vurig voorstander van praktijkonderzoek als benadering van professionele ontwikkeling en implementatiewetenschap als raamwerk voor schoolverbetering. Als directeur van Rethinking Education en gastheer van de populaire podcast *Rethinking Education* werkt James onvermoeibaar aan een educatief ecosysteem dat werkt voor *alle* jonge mensen. Hij woont in Sussex met zijn vrouw en zoon.

Kate McAllister (@Rethinking_Kate) heeft veertien jaar gewerkt als lerares Frans. In 2005 begon ze te werken aan een leerplan voor leren leren, met als doel leerlingen te helpen de kennis en vaardigheden te ontwikkelen die ze nodig hebben om de vaak moeilijke overgang van de basisschool naar de middelbare school te kunnen maken. De daaropvolgende achttien jaar besteedde ze aan het verfijnen van de aanpak en het verbeteren van de resultaten. In 2015 bracht McAllister het Programma voor Effectiever Leren naar nieuwe hoogten toen ze het School Bus Project oprichtte, een liefdadigheidsinstelling die mobiel onderwijs aanbiedt aan vluchtelingen. Na de sluiting van de vluchtelingenkampen in Calais richtte McAllister de Human Hive op, een wereldwijde gemeenschap van organisaties en individuen die samenwerken om een meer gastvrije en inclusieve wereld te creëren. McAllister is lid van het Centre for Educational Leadership van het UCL Institute of Education en Fellow van de Royal Society of Arts. Ze

woont momenteel in de Dominicaanse Republiek, waar ze The Hive runt, een alternatief voor school dat gebaseerd is op de principes van zelfregulerend leren.

Literatuur

- Mannion, J. (2018). *Metacognition, Self-Regulation, Oracy: A Mixed Methods Case Study of a Complex, Whole-School Learning to Learn Intervention* (proefschrift). Hughes Hall, University of Cambridge. Beschikbaar via: <https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/289131>
- Mannion, J., & McAllister, K. (2020). *Fear Is the Mind Killer: Why Learning to Learn Deserves Lesson Time – And How to Make It Work for Your Pupils*. Woodbridge: John Catt.
- Mannion, J., McAllister, K., & Mercer, N. (2018). The Learning Skills curriculum: Raising the bar, closing the gap at GCSE. *Impact*, Beschikbaar via: https://my.chartered.college/impact_article/the-learning-skills-curriculum-raising-the-bar-closing-the-gap-at-gcse/
- Mannion, J., & Mercer, N. (2016). Learning to learn: Improving attainment, closing the gap at Key Stage 3. *Curriculum Journal*, 27(2), 246-271.

Ontwikkel zelfregulatie: stimuleer taalvaardigheid

Door Jelle Jolles

Vanaf het begin van de tienertijd tot ruim na het twintigste jaar maken adolescenten een enorme ontwikkeling door. Ze verwerven cognitieve kennis en vaardigheden, krijgen een ander lichaam en uiterlijk en doen vele sociale en emotionele ervaringen op. Ze verruimen hun kennissen- en vriendenkring, en tegelijkertijd ontwikkelen ze hun identiteit. Jongeren onderzoeken waar ze staan en hoe anderen denken en voelen, en proberen om inzicht te krijgen in ‘de bedoeling van dit alles’. Vanaf de kindertijd worden veel eisen aan hen gesteld: op school, thuis, op de sportvereniging, bij het spelen van games en in hun interactie met vrienden. Als tieners krijgen ze steeds beter zicht op deze wensen en verwachtingen. Drie kernfuncties zijn daarvoor essentieel: zelfinzicht, zelfregulatie en taalvaardigheden. In dit hoofdstuk zal ik deze beschrijven vanuit een neuropsychologische invalshoek. Daarin gaat het niet alleen om het ‘schools leren’ en het opdoen van cognitieve kennis, maar ook om sociaal en emotioneel leren en om de ‘persoonlijke groei’ die nodig is om te zijner tijd autonoom te kunnen functioneren in de samenleving.¹⁴⁹

In dit hoofdstuk wil ik verduidelijken hoe mondelinge taalvaardigheden – ook wel *oracy* genoemd – een goed handvat kunnen zijn voor leraren én voor ouders om de ontwikkeling van zelfinzicht en zelfregulatie en daarmee het proces van leren leren en ontplooiing te begeleiden. Uitgangspunt is dat leraren en ouders optreden als ‘motor van de talentontwikkeling’ door het geven van steun, sturing en inspiratie.

Over zelfinzicht en metacognitie

Zelfinzicht

Zelfinzicht staat centraal in de ontwikkeling van jongeren. De tiener verwerft deze neuropsychologische vaardigheid over de lange periode van kindertijd en

¹⁴⁹ Dit hoofdstuk is gebaseerd op hoofdstuk 15, ‘Zelfinzicht en zelfregulatie’, en hoofdstuk 11, ‘Kennen en denken’, van mijn boek *Leer je kind kennen. Over ontplooiing, leren, denken en het brein* (Pluim, 2020).

adolescentie dankzij de ervaringen die hij of zij opdoet op school, thuis en met leeftijdsgenoten. Zelfinzicht gaat over het zichzelf kunnen beoordelen: ‘Wat kan ik?’, ‘Waar ben ik goed in?’ ‘Waar kan ik mezelf verbeteren, en hoe kan ik dat het beste aanpakken?’ Het is voor de tiener cruciaal om inzicht te krijgen in zijn schoolprestaties en wat daarin goed en minder goed gaat, maar ook in zijn gevoelens, motivaties en interesses.

Zelfinzicht is essentieel om de beste routes te kunnen vinden door het oerwoud van mogelijkheden, verlokkingen en bedreigingen die de adolescent in de loop der tijd op zijn pad ziet verschijnen. Zelfs bij laatadolescenten van boven de zeventien jaar is het zelfinzicht – net als de risico-inschatting en het keuzegedrag – nog niet goed ontwikkeld. Dat is ook best begrijpelijk: de gemiddelde adolescent heeft immers nog niet voldoende kennis, ervaring en inzichten kunnen opdoen om tot een weloverwogen en relatief onafhankelijk oordeel te kunnen komen, en dit te toetsen aan de actualiteit.

Omdat het zelfinzicht zich over een lange tijdsperiode ontwikkelt, kan bij de tiener sprake zijn van *zelfoverschatting* (‘Ja hoor, dat kan ik wel’). Dit komt bij jongens meer voor dan bij meiden. Maar vaak ook wordt de eigen prestatie juist *onderschat*: ‘Ik heb de toets helemaal verprutst. Iedereen is beter dan ik ...’, terwijl later blijkt dat deze scholier een acht heeft gescoord. De jongere kan zich minderwaardig gaan voelen als hij in vergelijking met anderen minder ‘goed’ is.

Veel jongeren onderschatten zichzelf omdat ze nog weinig vergelijkingsmateriaal hebben. Tegelijkertijd worden er hoge eisen aan hen gesteld, zowel op school als in de sport, muziek en andere activiteiten. Deze zelfonderschatting kan leiden tot subjectief ervaren prestatiedruk en zelfs stress, en daardoor tot een slecht welbevinden, maar ook tot onderpresteren. Naarmate het zelfinzicht zich verder ontwikkelt en de tiener realistischer wordt, neemt de kloof tussen het zelfoordeel en de werkelijke prestatie af. Ook wordt de jongere wat onafhankelijker en gaat hij wat minder belang hechten aan de normen en regels die de sociale omgeving stelt.

Metacognitie

Metacognitie is in dit kader een belangrijk concept; het houdt in dat de jongere kan reflecteren op de eigen kennis en het eigen leren. Het is een begrip dat in het onderwijs veel wordt gebruikt in verband met de ontwikkeling van een goede leervaardigheid. De gedachte is dat iemand die beseft hoe hij kennis opdoet zijn leerstrategie daarop kan afstemmen. Metacognitie heeft te maken met ‘inzicht in het eigen leerproces’ in het onderwijs en het kunnen toepassen van deze kennis om de juiste leerprocedure te kunnen ontwikkelen, zoals het formuleren van leerdoelen, de aanpak van leertaken en andere schoolgerelateerde activiteiten. Zoals het woord al aangeeft, heeft metacognitie primair betrekking op cognitie, op kennen. Daarmee is het een wat smaller begrip dan zelfinzicht, omdat zelfin-

zicht naast cognitief leren en presteren ook betrekking heeft op de emoties, op niet-cognitieve functies en vaardigheden en sociaal gedrag.

Beter presteren door betere zelfregulatie

Zelfinzicht is een voorwaarde voor de ontwikkeling van zelfregulatie. Bij zelfregulatie gaat het om het kunnen beheersen van impulsief gedrag en emoties, en het richting geven aan het eigen leren en de daarvoor benodigde cognitieve en niet-cognitieve processen. Zelfregulatie maakt doelgerichte acties mogelijk, zoals het huiswerk plannen, zoeken naar de beste route om te leren in een omgeving vol afleidende prikkels, en weerstand bieden tegen de verleidingen van de sociale media. Zelfregulatie bevat dus, in tegenstelling tot zelfinzicht, een handlingscomponent. Het gaat om *doen* en heeft betrekking op wat de persoon in kwestie met het zelfinzicht doet, en welke handelingen eruit voortvloeien. Er zijn jongeren die een behoorlijk zelfinzicht hebben maar toch hun gedrag nog niet weten aan te passen aan de eisen en omstandigheden, en daarom niet zo goed zijn in zelfregulatie. Soms zijn ze bang om zich anders te gedragen, of ze weten simpelweg niet hoe ze dat moeten aanpakken.

Als de tiener herkent dat er meerdere manieren zijn om te reageren en dat hij daaruit kan kiezen, geeft dit hem een gevoel van controle, en dat zorgt ervoor dat hij situaties anders gaat beleven. ‘Ik baal van de leraar, maar ik merk dat ik er niks mee opschiet om steeds met haar in discussie te gaan. Misschien reageert zij op het feit dat ik haar altijd aan het uitdagen ben.’ De mid-adolescent van vijftien jaar herkent plotseling dat het wat naïef en kinderlijk is om zijn leeftijdsgenoten te blijven napraten ‘dat school nergens goed voor is’. Door stil te staan bij de vraag ‘Wat gebeurt er eigenlijk en waarom doe ik dit?’ stelt de zich ontwikkelende adolescent vast dat hij zijn energie beter kan steken in een attitude die hem meer oplevert. Dit leidt tot beter zelfinzicht, want de jongere ervaart dat het geen zin heeft om mee te blijven dobberen op de stroom van zijn emoties en impulsen en kiest een andere aanpak. De betere zelfregulatie zorgt ervoor dat de jongere zichzelf beter onder controle heeft en ook beter gaat plannen.

Kader 1 Kernelementen van zelfinzicht en zelfregulatie

Toelichting: laat de leerling herkennen hoe het cognitief leren mede wordt bepaald door niet-cognitieve processen en leer hem of haar de betekenis van de verschillende begrippen. Zorg dat de leerling de mondelinge taalvaardigheden opdoet die in staat stellen om op metaniveau over zichzelf en de omgeving (school, thuis, sportveld, vrienden) te oordelen. Voor voorbeelden, zie kader 2.

Zelfinzicht

Analyseren en evalueren: 'Waar sta ik, hoe heb ik dit gedaan en wat moet ik misschien anders doen?'

Metacognitie: 'Hoe pak ik het leren aan?', 'Voor welke onderwerpen en aanpak ben ik intrinsiek dan wel extrinsiek gemotiveerd?'

Herkennen van emoties en gevoelens bij zichzelf en het benoemen daarvan.

Herkennen van adequaat en inadequaat gedrag. Herkennen van afleiders en motiverende factoren

Herkennen van *gut feelings* ('onderbuikgevoel') en impulsief gedrag.

Monitoring:

Analyseren: 'Welke onderdelen van de sociale omgeving (leraren, ouders, gezin, leeftijdsgenoten) zijn van belang voor mijn keuzes en oordelen?'

Herkennen van sociale regels, normen en waarden.

Herkennen van andermans bedoelingen en emoties en de achtergrond daarvan.

Perspectiefname: 'Wat denkt die ander ervan, en wat is diens bedoeling?'

Zelfregulatie en handelen

Beheersen van impulsieve of emotioneel bepaalde handelingen of reacties.

Taakswitching: flexibel kunnen wisselen van taak of oriëntatie.

Overzien van keuzes in hun emotionele betekenis en sociaal perspectief.

Het nemen van een rationele beslissing op grond van monitoring en zelfinzicht, alsmede het inschatten van de consequenties voor anderen.

Mondelinge taalvaardigheden

De taalvaardigheden en het abstract denken ontwikkelen zich bij de meerderheid van de jongeren over de hele periode van de kindertijd tot de adolescentie. Hun woordenschat en vaardigheden in taal en denken groeien dankzij de kennis die zij verwerven via de leerstof op school en de boeken die ze lezen, en door de weetjes die ze opdoen in hun interactie met ouders en leeftijdsgenoten. Hoewel veel kinderen rond de tien jaar al goed in staat zijn om een gesprek te voeren, heeft de meerderheid van de leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs en de onderbouw van de middelbare school nog moeite met complexe taaluitingen, zoals 'Sophie is blondler dan Marie maar donkerder dan Lara; wie is het blondst?' Zo'n complexe volzin doet namelijk een fors beroep op het werkgeheugen. Als je zo'n zin hoort, moet je de woorden en hun volgorde even in een

geheugenbuffertje opslaan om de bewerking ‘wie is het blondst?’ erop te kunnen toepassen.

Veel taaluitingen die leerlingen op hun bord krijgen, hebben zo’n vorm. Berocht zijn de redactiesommen bij het vak rekenen, die een fors beroep doen op taal. Veel leraren – en ouders – maken in hun communicatie aan de adolescent gebruik van zulke complexe volzinnen, al dan niet met woorden die nog niet behoren tot de woordenschat van de gemiddelde tiener. Omdat volwassenen zich onvoldoende realiseren dat wat ze zeggen ingewikkeld kan zijn en daardoor niet goed binnenkomt, ontstaan al gauw misverstanden (en irritaties) tussen leraar of opvoeder en jongere. Het is gewoonlijk geen uiting van onwil als de leerling de opdracht niet uitvoert zoals de leraar – of ouder – dat graag ziet.

Een probleem in onze benadering van kind en jongere is dat wij als volwassenen wél complexe taal gebruiken om kennis, intenties, wensen, verwachtingen en oordelen over te brengen. De leraar doet het om in de klas de leerstof uit te leggen en het opgegeven huiswerk te bespreken, en ouders geven opdrachten en beoordelen het gedrag van hun kind ook via complexe taaluitingen. Overigens blijkt uit onderzoek dat als mid-adolescenten wordt gevraagd een verbale opdracht te herhalen (‘Herhaal eens wat ik heb gezegd’), ze dat gewoonlijk goed blijken te kunnen. Maar: ze kunnen er gewoonlijk nog niet naar handelen. Ze onthouden weliswaar de verbale uiting, maar de hersennetwerken die dat moeten overbrengen naar de hersenregio’s waar de opdracht in een handeling moet worden omgezet, zijn nog in ontwikkeling. Daarom is het zo belangrijk dat kinderen en jongeren ervaring opdoen in het begrijpen én gebruiken van taal: niet alleen schriftelijk maar juist ook mondeling. Daarin spelen opvoeders, leraren, coaches en andere volwassenen een belangrijke rol. Ze begeleiden de ontplooiing van de denkvaardigheden. Dat kunnen ze door jongeren te helpen zich complexe taalvaardigheden, kritisch denken, abstraheren, oordelen, kiezen en beslissen eigen te maken, door ermee te oefenen. De taalvaardigheden zijn een belangrijk voertuig voor zelfinzicht en zelfregulatie, en daarom zou de ontwikkeling van de orale taalvaardigheden een belangrijke plek moeten krijgen in ons onderwijs.

Redeneren en argumenteren

Redeneren en argumenteren ontwikkelen zich door de groeiende woordenschat en het toenemend taalbegrip, en door ervaring in het voeren van gesprekken. Redeneren omvat het denken over meerdere opties en mogelijkheden, het overwegen van hypothesen en het volgen van een logische gedachtegang. Het zoeken en toevoegen van argumenten en tegenargumenten is een deel van dit proces. Naarmate jongeren beter worden in het gebruik van abstracte termen, krijgen ze ook plezier in het redeneren en debatteren. Ze bespreken ideeën of waarden kritisch en beginnen de autoriteit van de leraar, opvoeders en kranten of boeken

uit te dagen: ‘Dat klopt niet wat daar staat.’ Als jongeren hun gedachten onder woorden brengen, stellen zij zich open voor feedback van leeftijdsgenoten, leraren en opvoeders. Die interactie vergroot hun woordenschat en taalflexibiliteit, en hun inzicht in de vele gebruiksmogelijkheden van taal.

Abstracte denkvaardigheden

Abstracte denkvaardigheden ontwikkelen zich wanneer de woordenschat groot genoeg is. Jongeren leren wat de relatie is tussen een taaluiting en het begrip waar de taaluiting voor staat. Daardoor leren ze om te *ver-beelden*: ze kunnen er een beeld van maken, zich dingen voorstellen ‘voor hun geestesoog’. Dat is nodig om relaties te kunnen leggen tussen dingen en gebeurtenissen die niet in het hier-en-nu aanwezig zijn. Het kunnen verbeelden is een hulpmiddel voor het abstract denken; daardoor krijg je inzicht in opties en bedoelingen, en word je beter in staat gesteld om te oordelen en kiezen dan wanneer je het alleen met woorden moet doen.

Opinievorming

Als tieners beter in staat zijn om abstract te denken en door taal verbanden te leggen en logisch te redeneren, ontwikkelen ze opinies en krijgen ze interesse in wat ‘eerlijk en redelijk’ is. Dat stelt hen in staat om beter overwogen met de leerstof om te gaan en ook weerstand te ontwikkelen tegen oppervlakkige meningen, bijvoorbeeld van leeftijdsgenoten. Ze kunnen ook het onderwijs met meer nuance beoordelen: ‘Ik vind dit een lastig vak en het ligt buiten mijn interessegebied, maar ik zie dat ik deze stof nodig heb om mijn doelen te bereiken.’

Taalvaardigheden en zelfregulatie

Het hedendaagse onderwijs legt meer nadruk op zelfstandig leren dan vroeger. Juist omdat dit voor jongeren nog zo moeilijk is, kan een betere mondelinge taalvaardigheid zorgen voor een bredere achtergrond in kennis en ervaringen. Taal wordt dan een soort ‘multifunctioneel leer- en denkgereedschap’. Een jongere die meer taalvaardig is en in staat om het eigen functioneren en dat van school en de sociale omgeving verbaal te beschrijven, heeft een goed handvat voor zelfregulatie. Taal en een verbale beschrijving van wat mogelijk is, stelt jongeren in staat om studiekeuzes beter te overwegen. Het kunnen formuleren van de essentie van een vak en hoe dat zich verhoudt tot de andere vakken ondersteunt de ontwikkeling van intrinsieke motivatie.

Zelfregulatie en mondelinge taalvaardigheid in relatie tot feedback

De school, de buurt en het gezin waarin het kind opgroeit, spelen een grote rol in de ontwikkeling van taalvaardigheid en zelfregulatie. Belangrijk hierbij is in hoeverre leraren en ouders warm en responsief zijn in hun interactie met het kind en of zij een klimaat creëren dat groei en ontwikkeling bevordert. Dat doen zij door te reageren op het kind en diens leerinspanningen te steunen, en zelf het goede voorbeeld te geven. Zij geven de feedback die de leerling nodig heeft om te oefenen met taal en de zelfregulerende vaardigheden, en scheppen daarmee de voorwaarden waarbinnen een leerling zich in de schoolse context optimaal kan ontwikkelen. Overigens is de taal waarmee de leerling thuis kan oefenen anders dan die op school, want de interactie thuis vindt plaats rond andere taken. Deze hebben betrekking op wat er thuis belangrijk is: taken in het huishouden, opruimen in huis, omgaan met elkaar, familiekwetsies, hobby's en tijdsbesteding, en het huiswerk.

De ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid moet zowel op school als thuis gestimuleerd worden. Leraren en ouders doen er goed aan om veel en diverse taal aan te bieden, op de volgende manieren:

- door te praten met de jongere;
- door open te staan voor de dingen die hij zegt en daarop te reageren;
- door hem of haar uit te dagen om over veel onderwerpen te praten, ook over zaken die niet met kennis en cognitie te maken hebben;
- door taalspelletjes te spelen en de jongere daarbij attent te maken op dubbele betekenissen, op taalflexibiliteit;
- door ervaring te laten opdoen met complexe taaluitingen zoals metaforen, humor, sarcasme, understatementen en ironie.

Taalvaardigheden helpen de jongere om zichzelf en de wereld beter te begrijpen en bieden bescherming tegen onduidelijkheden, chaos en de vele ervaringen die nog onbekend zijn voor de jongere.

Een jongere die vaardig is in mondeling taalgebruik is beter in staat om de eigen intenties en emoties en die van anderen – met name leeftijdsgenoten, leraren en ouders – onder woorden te brengen. Hij of zij kan verschillende perspectieven vergelijken en in woorden communiceren aan anderen, en meningen ontwikkelen en uitwisselen. Dit helpt met het ontwikkelen van een goede zelfregulatie, betekenisvolle sociale interacties en plezierige activiteiten. Voor voorbeelden en nadere invulling, zie kader 2.

Kader 2 Kernvragen voor de ontwikkeling van zelfinzicht en zelfregulatie

*Toelichting: leer de leerling om zichzelf gerichte vragen te stellen, en let erop dat deze **niet alleen** betrekking hebben op cognitieve kennis. Maak de leerling attent op de w-w-w-w-w-h-vragen ('wat, waar, waarom, wie, welke, hoe'). Dit zijn kernvragen: help om deze toe te spitsen op onderwerpen op het domein van schools leren, maar ook van sociaal gedrag, identiteit en persoonlijke groei. De tien rubrieken zijn relevant voor schools leren, maar ook voor sportief of muzikaal presteren en voor sociaal en emotioneel leren. Wat de leerling thuis of op het sportveld aan zelfinzicht opdoet, is bruikbaar in het domein van cognitief leren en school. Laat de leerling op school oefenen in groepen van maximaal vier leerlingen en verschaft concreet materiaal om over te praten (teksten, foto's, video's). Zorg dat de groepjes wisselen qua samenstelling; dat is nodig om optimaal te profiteren van diversiteit in achtergronden, kennis en opinies.*

1. *Planning:* 'Wat moet er gebeuren; wat is het doel?' 'Is er een plan; zijn er meerdere mogelijkheden qua aanpak?' 'Bestaat het plan uit meerdere onderdelen?' 'Wat leidt me af, en kan ik daarmee rekening houden?' 'Hoe zorg ik ervoor dat ik me optimaal kan concentreren?'
2. *Prioriteren van complexere handelingen:* 'Wat zijn de belangrijkste onderdelen van het plan?' 'Zijn er dingen die eerst moeten gebeuren of juist later?' 'Waarom?' 'Hoe stem ik de leertaken voor school af met mijn taken thuis, bij sport en spel?' 'Hoe ga ik om met de afleidende informatie van de sociale media?'
3. *Zelfevaluatie en zelfinzicht:* 'Wat wil ik, waar sta ik nu, wat is het plan, waar wil ik heen (nu, over een week, over een jaar, in de verre toekomst)?' 'Waar ben ik echt goed in?' 'Waarom kan ik mezelf verbeteren?' 'Waarom zou ik dat willen, en hoe pak ik dat aan?'
4. *Zelfregulatie:* 'Wat zou de beste aanpak zijn (op de korte, middellange en lange termijn)?' 'Heb ik het goed gedaan?' 'Wat is de beste manier om het anders te doen?' 'Hoe kan ik taal gebruiken om mijn doelen te bereiken?'
5. *Perspectiefname:* 'Wat denkt de ander ervan?' 'Wat bedoelt mijn vriendin, en wat wil ze bereiken?' 'Wat wil die man, en wat betekenen de briefjes die ik van hem krijg?' 'Waarom is mama geïrriteerd?' 'Waarom spant de leraar zich zo in?'
6. *Empathie:* 'Hoe voelt John zich, nu hij betrappt is met spieken?' 'Hoe zou het zijn om de leraar te zijn die mij en mijn vrienden les moet geven?' 'Die koningin bij *Game of Thrones*, die heeft wel wat van dat personage bij Macbeth.'
7. *Kiezen en overzien van keuzes:* 'Als ik nu het hockeyweekend laat schie-

ten, heb ik dan voldoende tijd om te leren voor de toets Engels? 'Wat betekent het als ik beslis om de bètavakken te laten vallen (nu, binnenkort, later, en op langere termijn)?' 'Krijg ik ruzie met mam als ik ga tennissen en de vuilniszakken dit weekend doe?' 'Wat voor invloed heeft deze keuze voor mijn vriend Achmed?'

8. *Overzien van langetermijngevolgen:* 'Wat kan er gebeuren als ik dit jaar niet overga?' 'Als ik een ander vakkenpakket neem, kan ik dan wél naar Engeland voor die stage?' 'Welke vrienden raak ik kwijt als ik niet overga?'
9. *Social monitoring:* 'Wie van mijn klasgenoten is eigenlijk de baas in de klas?' 'Waarom luisteren mijn teamgenoten niet naar de coach?' 'Wordt Myrthe gepest, of lijkt dat maar zo?' 'Wat doet de juf eigenlijk in de pauzes?' 'Is de leraar nu echt boos, of speelt hij dat maar?'
10. *Regels, normen en waarden:* 'Wat doen ze op mijn nieuwe school met te laat komen?' 'Doen ze erg moeilijk als je het anders wilt?' 'Hoe gaan ze hier met elkaar om?' 'Wat verwachten ze van je?' 'Ze hebben hier de mond vol van "burgerschapsvorming", maar wat bedoelen ze daar eigenlijk mee?'

Zelfregulatie en mondelinge taalvaardigheden op school

Attitude

Vooral in het voortgezet onderwijs krijgen jongeren vele meningen aangereikt. In de vriendengroep wordt gezegd: 'Leren is voor watjes', of 'Niemand kan mij uitleggen waar school eigenlijk goed voor is.' Maar ook leraren hebben hun opinies en oordelen: 'Als je nu nog niet begrijpt dat je moet leren om te presteren, dan hoor je hier niet. Ga dan maar naar het vmbo.' Zoals gezegd: feedback van de leraar is uiterst belangrijk. Houd er rekening mee dat nog naïeve meningen en matige zelfregulatie van de leerling samenhangen met diens matige taalvaardigheid. De mondeling uitgesproken feedback en inspiratie van de leraar helpen de jongere inzien dat hij een eigen belang heeft in leren en welk belang dat is. Dit leidt tot een attitudeverandering bij de leerling: het inzicht dat het leren op school niet alleen maar een vervelende plicht is die door ouders en ons onderwijssysteem wordt opgelegd.

Sturing en inspiratie

Dat in onze samenleving diploma's belangrijk zijn om verder te komen is voor veel jongeren nog erg abstract, laat staan dat ze zich al een voorstelling kunnen

maken van een studie of van het werk dat ze later zouden willen doen. Het kan daarom nodig zijn om de leeromgeving op school zodanig aan te passen dat de leerling kan groeien in mondelinge taalvaardigheden en daarmee in zelfinzicht en zelfregulatie. Meer inzicht in 'waar deze leerstof goed voor is' verbetert de leermotivatie en studieprestaties van de lerende. Ook het inzicht dat de leerling heeft in 'de wereld' heeft baat bij een actieve leraar die steun, sturing en inspiratie biedt. School zorgt ervoor dat de leerling inzicht krijgt in de vele regels en gebruiken die onze complexe samenleving hanteert, en leraren helpen in het ervaren hoe je daarmee het beste om kunt gaan. De leerling moet deze gebruiken om te kunnen oefenen in het vinden van de eigen route in de doolhof van het leren.

Stimuleer feedback door leeftijdsgenoten

Het sociale brein van de tiener is vooral geïnteresseerd in leeftijdsgenoten, en dit gegeven kan worden gebruikt om de mondelinge taalvaardigheden te vergroten. Organiseer een actieve interactie tussen leerlingen: laat ze in groepjes van maximaal vier met elkaar praten over hun doelen, hun verwachtingen, onduidelijkheden en twijfels: 'Waar is school eigenlijk voor nodig? Wiskunde? Geschiedenis? Wat zouden we kunnen missen en waarom?', 'Wat hebben we wél nodig?', 'Als jij schoolleider zou zijn, hoe zou je de school dan organiseren en waarom?', 'Wat moet de politiek doen om de stem van jongeren beter te horen?' 'Zou er niet een vak 'popcultuur' moeten komen?' Dit kan worden gedaan tijdens mentorlessen en lessen burgerschapsvorming, maar ook bij diverse zaakvakken.

Debatteren en argumenteren

Onderlinge feedback door middel van groepsgesprekken in een peergroup op school – eventueel onder leiding van een ouderejaars tutor – kan een effectieve manier zijn om de mondelinge taalvaardigheid te vergroten, en om negatieve oordelen over leren en school te doorbreken. Die aanpak heeft veel potentie omdat de tiener grote interesse heeft in zijn peergroup en in debatteren en argumenteren. Deze interesse komt voort uit het feit dat de tiener voortdurendervaart 'dat hij hier nog niet zo goed in is, en altijd het debat met zijn ouders verliest'. Daarom sluit de aanpak van 'gespreksgroepjes met leeftijdsgenoten' goed aan bij zijn groeiende interesse in debatteren, denken en redeneren. Ook hierin kan de jonge leerling baat hebben bij het verwoorden en verbeelden en bij het gebruik van complexe taaluitingen.

'Wat zou er gebeuren als ...?'

Zoals gezegd: leraren en ouders kunnen jongeren helpen inzicht te krijgen in de gevolgen van hun gedrag door hen uit te nodigen om erover te praten, door de mogelijke gevolgen in woorden te beschrijven of ze te verbeelden, of door zich een mentaal beeld te vormen van wat er gebeurt en wat de mogelijke gevolgen en

oplossingen zijn. Als je als leraar de leerling suggereert hoe hij zich in anderen kan inleven en dat dit tot verrassende nieuwe inzichten kan leiden, geef daar dan voorbeelden bij, eventueel uit je eigen ervaring. Zo leer je de leerling om de bedoelingen van anderen en hun gevoelens en overwegingen in woorden te beschrijven en daardoor beter te begrijpen. Dat vergroot de woordenschat en leidt tot een grotere ervaren competentie in de verbale communicatie. De jongere gaat zijn groeiende taalvaardigheden ook direct inzetten in sociale interacties, en betere sociale vaardigheden zorgen er weer voor dat hij straks beter kan communiceren, ‘bondjes’ kan sluiten en dingen voor elkaar kan krijgen.

Sociaal en emotioneel leren

Taalvaardigheid moet breder zijn dan het domein van cognitieve kennis en vaardigheden. Jongeren hebben er baat bij als ze begrippen krijgen aangereikt over zichzelf als lerende persoon. Daarin gaat het niet zozeer om kwalificaties als ‘gemotiveerd’, ‘lui’, ‘excellent’, ‘onderpresteren’ en ‘hard werken’. Je kunt over veel méér praten dan over schoolcijfers: die zijn maar een deel van het verhaal en – voor de jongere althans – niet het meest interessante deel. Voor de ontwikkeling van zelfinzicht en zelfregulatie heeft de leerling er meer aan om te praten over zaken die nog buiten de horizon van hun kennis en ervaringen ligt. Dat heeft met hun persoonlijke groei te maken, met hun sociaal en emotioneel leren, en die zijn van groot belang voor het leren en presteren op school.

Slotopmerkingen

Dit hoofdstuk stelt dat de lerende leerling erbij gebaat is om meer zicht te krijgen op zichzelf en de vele factoren die zijn schools leren en presteren – en ook zijn functioneren bij hobby, sport en spel en in sociale interacties – bepalen. De leraar schept de voorwaarden voor de ontwikkeling van zelfinzicht, en daarmee van zelfregulatie en uiteindelijk de persoonlijke groei. Deze zijn bepalend voor het versterken van de intrinsieke motivatie en leiden tot een positievere attitude jegens school. Het versterken van de mondelinge taalvaardigheid en het gebruik van taal om het eigen functioneren te beschrijven kan een belangrijk middel zijn om dit proces te stimuleren.

Kortom:

- *Versterk zelfinzicht en zelfregulatie* door het kind te leren naar zichzelf en zijn eigen gedrag en naar dat van de sociale omgeving (leraren, ouders, leeftijdsgenoten) te kijken, zijn aanpak en intenties te analyseren en die ook te verwoorden.
- *Ver-woorden en ver-beelden ontwikkelen de impulscontrole.* Leer de jongere om niet direct te reageren, maar eerst na te denken en de verschillende ge-

dragsopties te overzien. Het vermogen tot reflectie ontwikkelt zich door een betere taalvaardigheid.

- *Het gaat om cognitief leren én om sociaal en emotioneel leren.* Betrek ouders en sport- en muziekcoaches in het proces van de stimulering van de mondelinge taalvaardigheden: als de jongere beter wordt in spreken, argumenteren, debatteren en denken, thuis of op het sportveld, dan heeft dat – via verbeterd zelfinzicht – rechtstreeks een positief effect op de zelfregulatie op school en vice versa.

Over de auteur

Jelle Jolles is klinisch neuropsycholoog en specialist op het gebied van leren, geheugen en het brein. Vanuit de adviespraktijk NeuroPsy en als emeritus hoogleraar aan de Universiteit Maastricht en de Vrije Universiteit Amsterdam is hij actief pleitbezorger voor de dialoog tussen wetenschap en onderwijspraktijk. Hij is publicist en auteur van de bestsellers *Het tienerbrein* en *Leer je kind kennen. Over ontplooiing, leren, denken en het brein.*

Bronnen

1. Meer lezen over zelfregulatie vanuit neuropsychologische invalshoek: <https://www.jellejolles.nl/over-zelfregulatie-een-wiki/>
2. Zelfinzicht en zelfregulatie worden in de neuropsychologie beschouwd als belangrijke executieve functies (EF). Ik heb de EF verder niet besproken, om de focus te houden op zelfregulatie in relatie tot de mondelinge taalvaardigheden. In mijn boeken *Het tienerbrein* (2016) en *Leer je kind kennen* (2020) ga ik intensief in op de EF en op handvatten voor de praktijk van onderwijs en opvoeding. Van de website www.jellejolles.nl zijn veel artikelen te downloaden die ingaan op de verschillende EF en hun samenhang.
3. De term *oracy* is in de jaren zestig bedacht door Andrew Wilkinson, in analogie met de begrippen *literacy* en *numeracy*. Het tijdschrift *Van twaalf tot achttien* besteedde er in het oktobernummer van 2023 aandacht aan. Renske Valk benoemde *oracy* als ‘een absolute basisvaardigheid’ en Jaap ter Steege (onderwijsadviseur CPS) definieerde het als ‘de kunst van het leren spreken en luisteren.’ Het begrip *oracy* is ontwikkeld vanuit de Universiteit van Cambridge en wordt nu ook in Nederland erkend. Er is nu een Raamwerk Oracy voor het Nederlandse (basis)onderwijs, dat bestaat uit de vier domeinen Fysiek, Linguïstisch, Cognitief en Sociaal-Emotioneel. Men stelt dat ‘mondelinge taalvaardigheid van onschatbare waarde is in het onderwijs,

omdat het niet alleen de academische en professionele groei ondersteunt, maar ook de sociale en persoonlijke ontwikkeling bevordert.' Nicolette Schaper stelt in haar bijdrage in *Van twaalf tot achttien* dat 'werken aan brede taalontwikkeling loont', en de redactie van het blad geeft voorbeelden van het belang van debat als aanjager van *oracy*.

4. Meer over *oracy*, vanuit het project 'Voice21' in het Verenigd Koninkrijk: <https://voice21.org/what-is-oracy/>
5. Engelstalige artikelen over *oracy*: https://scholar.google.nl/scholar?as_ylo=2019&q=oracy+skills&hl=nl&as_sdt=0,5. Over *oracy* in relatie tot de neuropsychologie zijn sinds 2019 ruim honderd wetenschappelijke artikelen verschenen.
6. Sociaal en emotioneel leren: in Nederland is het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) ontwikkeld, dat hiervoor wordt gebruikt. Zie onder andere het Nederlands Jeugdinstituut: <https://www.nji.nl/interventies/programma-alternatieve-denkstrategieen-pad> en het werk van Kees van Overveld: <https://www.keesvanoverveld.nl/boeken/sel/>

Gelijke kansen en zelfregulerend leren

Door Geert Speltinckx & Stijn Vanhoof

1. Ongelijke kansen voor zelfregulerend leren

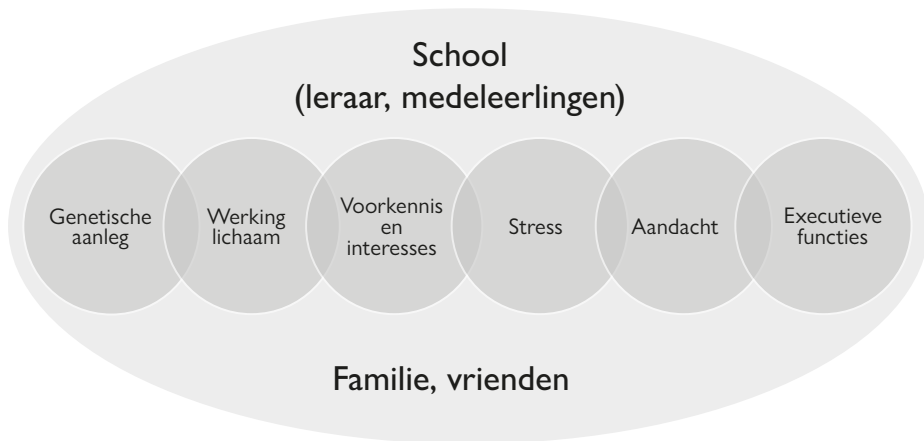
Leraren geven aan dat er grote verschillen bestaan tussen leerlingen op het vlak van zelfregulerend leren. Ze baseren zich dan op het gedrag dat ze bij leerlingen zien op het gebied van studie- en werkhouding. Sommige leerlingen slagen er goed in om hun leren in eigen handen te nemen: ze letten goed op, maken een planning en houden zich daaraan, checken hun eigen werk en leveren dat tijdig in. Anderen daarentegen maken voorziene oefeningen niet, nemen niet actief deel aan de les, maken geen planning en lijken niet geïnteresseerd of gemotiveerd.

Opvallend is dat leraren vaak een grote verantwoordelijkheid of rol bij de leerling zelf leggen: ze zeggen dan dat de leerling geen goede studiehouding heeft of 'niet aan gaat'. Een gevolg hiervan is dat het vooral de leerling zelf is die werk te doen heeft: De leerling moet het leren meer in handen nemen. Tijdens het leraanoverleg of de klassenraad klinkt het dan: 'De leerling moet zijn studiehouding aanpassen', of 'De leerling moet zich herpakken.' Het is echter een misvatting dat dit *alleen maar* de verantwoordelijkheid is van de leerling. Inzicht in hoe zelfregulerend leren zich ontwikkelt en hoe hierbij ongelijke kansen kunnen spelen, kan hierbij helpend zijn.¹⁵⁰

De rol van interne en externe factoren bij de ontwikkeling van zelfregulerend leren
Zelfregulerend leren is in feite een verwarrend begrip: je reguleert je leren namelijk nooit helemaal zelf, zoals ook in andere hoofdstukken in dit boek al aan bod is gekomen. Wat in klassituaties lijkt op zelfregulerend leren, is vaak iets anders. Het is om te beginnen een uiting van **externe factoren**, zoals de ondersteuning van (pleeg)ouders, leraren, familie, medeleerlingen of vrienden. Zelf-

¹⁵⁰ Onder zelfregulerend leren verstaan we het proces waarbij een leerling (in de breedste zin van het woord) gedachten, gedrag en gevoelens monitort en bijstuurt bij een leertaak om een bepaald leerdoel te bereiken (zie de inleiding van dit boek).

regulatie is dus altijd coregulatie. En er is nog meer. Ook **interne factoren**, zoals genetische aanleg, leeftijd, stress, aandacht of doorzettingsvermogen spelen een rol. Bovendien beïnvloeden de externe en interne factoren elkaar, en dus ook de ontwikkeling van zelfregulerend leren.¹⁵¹



Figuur 1 Interne en externe factoren van zelfregulatie (op basis van Blair & Raver, 2015)

Ongelijke kansen voor zelfregulerend leren

Het verband met gelijke kansen is snel gelegd. Niet alle leerlingen hebben immers dezelfde kansen op het vlak van externe en interne factoren, en dus ook niet op het vlak van het ontwikkelen van zelfregulerend leren.¹⁵² Dit zorgt ervoor dat het potentieel van veel leerlingen niet benut wordt. Er speelt zelfs een dubbel effect:

- Ten eerste krijg je als leraar een verkeerd beeld. Leerlingen die veel zelfregulerend leren laten zien in de klas, doen dat mogelijk maar beperkt zelf. De contextfactoren compenseren voor het deel dat ze niet zelf oppakken.

¹⁵¹ Blair & Raver (2015); Farah (2017); Diamond & Lee (2011).

¹⁵² Blair & Raver (2015). Enkele voorbeelden van onderzoek hierover: zo heeft de context van kansarme leerlingen en van leerlingen met een migratieachtergrond impact op de ontwikkeling van zelfregulatie, en dus ook op het studiesucces van deze leerlingen (Greene, 2017). De sociaal-economische status (opleidingsniveau, inkomen, de buurt waarin je woont) is een goede voorspeller voor bijzonder veel aspecten in het leven, waaronder levensverwachting, fysieke en mentale gezondheid en studiesucces. Op het vlak van studiesucces is er vooral een direct verband met taal, geheugen en zelfregulatie (Farah, 2017; Ekuni, Pompeia & Agarwal, 2023; Lawson, Hook & Farah, 2018). Zorgen rond armoede of schaarste beperken het denkvermogen, en hebben impact op de manier waarop we aandacht besteden. Wanneer kinderen uit kansarme gezinnen verhuizen naar gezinnen met hogere sociaal-economische status omwille van bijvoorbeeld adoptie, stijgt ook het IQ van deze kinderen. Wanneer gezinnen tijdelijk in een situatie van schaarste leven, is de impact op studiesucces groter op jonge dan op oudere kinderen (Farah, 2017; Shah, Mullainathan & Shafir, 2012; Mani, Mullainathan, Shafir & Zhao, 2013; Mullainathan & Shafir, 2013).

Het zelfregulerend leren dat een leerling in de klas laat zien, is dus niet volledig diens eigen verdienste. Of omgekeerd: Als een leerling weinig zelfregulerend leren toont, kan dat deels een uiting zijn van de kansarmere context thuis.

- Ten tweede zullen kansrijke leerlingen op het moment dat ze ondersteund worden ook hun zelfregulerende vaardigheden verder ontwikkelen. Ze zien immers voorbeeldgedrag van anderen, worden geholpen om bepaalde zaken zelfstandiger op te pakken of krijgen zelfs expliciete instructie over de manier waarop ze zaken kunnen aanpakken. Kansarme leerlingen¹⁵³ hebben minder van deze kansen om zelfregulerend leren te ontwikkelen.

Leerlingen en studenten die weinig gemotiveerd lijken, zijn dat dus mogelijk wel, maar missen misschien goede strategieën om zelfregulerend aan de slag te gaan en hebben niet de context om hen daarin te ondersteunen.¹⁵⁴

Deze rol van de externe en interne factoren bij zelfregulerend leren en de impact op (on)gelijke kansen blijft vaak onder de radar, of mensen hebben er een blinde vlek voor ontwikkeld. We kijken en interpreteren met onze eigen bril, vanuit onze eigen context. Dat is op zich heel normaal, en het is ook moeilijk om dat niet te doen. Wanneer leraren de rol van contextfactoren niet zien, stellen ze lagere verwachtingen ('Ze kunnen het toch niet'; zie ook verderop). De uitdaging is echter om je ervan bewust te zijn dat je altijd maar oog hebt voor een deel van de realiteit. Zo help je je eigen blik verruimen, je bewust worden van andere perspectieven en nieuwe mogelijkheden zien. Dit creëert kansen om de lat hoger te leggen in plaats van leerlingen te onderschatten, en daarmee kun je de verantwoordelijkheid van de leerling zelf ook scherp krijgen. Met dit hoofdstuk willen we daaraan bijdragen. We bekijken achtereenvolgens hoe factoren in de thuisomgeving en in de schoolomgeving een rol spelen bij de ontwikkeling van zelfregulerend leren en hoe de kansen hierbij ongelijk verdeeld kunnen zijn. Tot slot geven we enkele ideeën mee voor wat je in de klas kunt doen om gelijke kansen te creëren voor zelfregulerend leren.

153 Onder kansarme leerlingen verstaan we leerlingen die los van hun potentieel minder kansen krijgen vanwege hun context. De leerlingen en personen in hun omgeving ervaren (structurele) drempels die maken dat kansen niet zomaar gegrepen kunnen worden. In de onderzoeken die aan bod komen, werd vaak onderzoek gedaan bij specifiekere doelgroepen (bijv. lagere sociaal-economische status, armoede, migratieachtergrond, ontwikkelingsstoornissen, ...). Omwille van de leesbaarheid spreken we in dit hoofdstuk enkel over 'kansarme' en 'kansrijke' leerlingen. Dit is volgens ons mogelijk omdat dezelfde interventies bij de verschillende deelgroepen helpend blijken te zijn voor het ondersteunen van het zelfregulerend leren.

154 Andrzejewski et al. (2016).

2. De rol van de thuisomgeving

Alledaagse interacties

Al vanaf jonge leeftijd leren kinderen vaardigheden die het zelfregulerend leren ondersteunen. Uiteraard gebeurt dit niet doelgericht. Het is niet zo dat ouders zeggen: ‘Vandaag gaan we eens aan zelfregulerend leren werken.’ Dit gebeurt in de eerste plaats impliciet, los van schoolse taken, door de alledaagse interacties tussen ouders en kinderen, de vragen die ouders stellen aan kinderen, hoe ouders voordoen hoe zij zichzelf reguleren, en hoe ouders op een informele manier samen met kinderen doelen stellen, vooruitgang volgen en evalueren.

Leerlingen met dezelfde capaciteiten zullen zich dan ook anders ontwikkelen op het vlak van zelfregulerend leren als hun contexten verschillen. Zo blijken ouders uit de middenklasse meer vragen te stellen die hun kinderen uitdagen om de wereld te analyseren. Ze bevragen kinderen op een actieve manier, net zoals dat op school gebeurt (bijvoorbeeld: ‘Wat denk je zelf?’, ‘Wat heb je nodig om dit te doen?’, ‘Hoe kun je dat het beste aanpakken?’).¹⁵⁵

De interacties met kinderen in gezinnen uit een kansarme context hebben een minder rijk taalgebruik en nodigen minder tot zelfregulatie uit, door de moeilijkheden die de context met zich meebrengt. Er zijn in het algemeen ook minder leerkansen, zoals het (samen) lezen van boeken, een gezelschapsspel spelen, muzieklessen volgen, een museum bezoeken, uitstappen doen of reizen. Dit heeft impact op zowel het zelfregulerend leren als de schoolse voorkennis in het algemeen.¹⁵⁶ Kinderen in kansarme gezinnen blijken ook minder rolmodellen te hebben die zelfregulerend leren voorleven.¹⁵⁷

Zelfregulerend leren kan dus gezien worden als een vorm van sociaal en cultureel kapitaal dat je van thuis meekrijgt. Op school, waar nog altijd een groot deel van de leraren opgegroeid is in een kansrijke context (bijvoorbeeld wit, middenklasse)¹⁵⁸, zal een ‘kansrijke basis van huis uit’ vaak als vanzelfsprekend gezien worden en ook verwacht worden. Heel wat scholen zijn georganiseerd op

¹⁵⁵ Andrzejewski et al. (2016).

¹⁵⁶ Blair & Raver (2015); Evans & Rosenbaum (2008); Pino-Pasternak & Whitebread (2010); Van den Bergh et al. (2020).

¹⁵⁷ Blair & Raver (2015).

¹⁵⁸ Gegevens vanuit Vlaanderen:

‘In Vlaanderen heeft echter slechts 6,5% van de leraren een migratieachtergrond en 2,5% een niet-EU-achtergrond. In 2017 had 5% van het Vlaamse lerarenkorps een migratieachtergrond (Consuegra, 2017). In Nederland bedraagt het aantal leerkrachten met een niet-Europese achtergrond 3,7% (Agirdag, 2021). Dit staat in schril contrast met de huidige etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie (Van Droogenbroeck et al., 2019)’ (De Vos, 2022, blz. 13).

‘De leerkrachtenpopulatie is weinig divers wat land van herkomst betreft. Er is weliswaar een toename maar in 2019 had slechts 6,4% van de leerkrachten in het basis en secundair onderwijs een buitenlandse herkomst tegenover een groeiende diversiteit in de groep van leerlingen. Ter vergelijking: 36,8% van de bevolking tussen 0 en 17 jaar had een buitenlandse herkomst in 2019’ (Departement Onderwijs en Vorming, afdeling Strategie en Kennis, 2023, blz. 67).

een middenklassepubliek, dat (impliciet) voorbereid is op wat er van je verwacht wordt in een schoolse context. Niet dat leraren hier geen aandacht voor (willen) hebben. Vaak blijft het impliciet of een blinde vlek, tot het al dan niet toevallig naar boven komt, zoals in het voorbeeld van Mieke.

Mieke, leraar schoonheidsspecialist: 'Eén van onze leerdoelen is dat leerlingen hulp vragen wanneer nodig en initiatief nemen om met elke collega in overleg te gaan. We gingen ervan uit dat dit redelijk vanzelf spreekt, tot we met een aantal leerlingen in gesprek gingen: ze gaven weer dat dit vanuit hun cultuur heel moeilijk was. Ze vertelden – mogelijk met enige overalgemenisering – dat ze in hun cultuur goed bezig zijn als je braaf uitvoert wat er van je verwacht wordt. Hulp vragen en initiatief nemen vinden ze minder belangrijk dan zaken zelf doen en zelf oplossen. Na meerdere gesprekken hierover, onder collega's en met een diverse groep leerlingen, hebben we besloten om leerlingen wat meer te ondersteunen bij het tonen van initiatief. We gaan nu vaker hierover in gesprek, en leerlingen krijgen wat meer tijd. De verwachting tegen het einde van de opleiding blijft wel hetzelfde. Het blijft voor ons een belangrijk leerdoel.'

Het voorbeeld van leraar Mieke sluit mooi aan bij de interventiestudie van Stephens en collega's bij pionierstudenten (pioniersstudenten zijn studenten van wie de ouders geen hoger onderwijs hebben gevolgd).¹⁵⁹ Ze beschrijven hoe pioniersstudenten in het hoger onderwijs worstelen met de middenklassecultuur omdat ze de impliciete 'regels van het spel' thuis minder meegekregen. Een goed inzicht in die regels is echter noodzakelijk om zelfregulerend te kunnen en durven zijn. Het thema hulp zoeken, een belangrijk onderdeel van zelfregulerend leren, is daar een mooi voorbeeld van. Leerlingen uit een kansarme context zijn zich minder bewust van de impliciete verwachting dat hulp zoeken oké en zelfs aangewezen is. Ze zien hulp vragen als een teken van zwakte, terwijl deze leerlingen juist meer hulp zouden mogen en moeten zoeken (Stephens et al., 2014). In kansrijke omgevingen wordt het vragen van hulp daarentegen aangemoedigd: 'Als iets niet lukt, mag je altijd hulp vragen.' Hulp vragen wordt hun aangeleerd.

Interessant is dat uit de studie van Stephens en collega's (2014) bleek dat een korte getuigenis van medestudenten over hoe zij ondanks hun moeilijker thuis-situatie een weg vonden in het 'hulp zoeken' aan het begin van het academiejaar een positief effect had op de resultaten van pionierstudenten én een positief psychosociaal effect had op alle studenten. Iemand horen uitspreken dat het oké en

¹⁵⁹ Stephens et al. (2014). Voor meer voorbeelden over een studiekeuze maken of een stageplaats vinden, zie bijvoorbeeld Ali et al. (2017) en Van den Berg et al. (2020).

zelfs aangewezen is om bij anderen hulp te zoeken,¹⁶⁰ leidde er dus toe dat meer studenten dat daadwerkelijk durfden. Het zorgde ervoor dat pionierstudenten hun leren meer zelfregulerend konden aanpakken. Belangrijk is dat de studenten in hun getuigenis benoemen op welke manier hun achtergrond hun leren en ervaringen mee heeft vormgegeven, en welke strategieën ze dan gebruikt hebben die succesvol zijn vanuit hun specifieke achtergrond.

Schoolse taken

Ondersteuning bij schoolwerk

Er is nog meer impact van de thuisomgeving: op het moment dat leerlingen formeel iets moeten doen voor school (studeren, een taak of opdracht maken), zullen kansrijke leerlingen daarbij vaker ondersteund worden.¹⁶¹ Kansrijke ouders zitten in een betere positie om hun kinderen te steunen en motiveren bij schoolse opdrachten. Het zelfregulerend leren bij schoolse taken is dus altijd een vorm van coregulatie; in heel wat gevallen zullen (pleeg)ouders, broers, zussen, vrienden of leraren het leren mee in handen nemen. Wie deze steun niet ter beschikking heeft, zal het moeilijker hebben om zelfregulerend leren te ontwikkelen, los van de eigen capaciteiten.

Abdel, ouder: 'Als mijn dochter na school thuiskomt, moet ze na een korte pauze eerst haar huiswerk maken voordat ze naar vrienden mag. Als er een toets gepland is, controleer ik of ze alles begrepen heeft. Als ik dat niet doe, is de kans reëel dat het allemaal niet in orde is.'

Of stel je bijvoorbeeld voor dat leerlingen in de richting Economie en Organisatie voor de les Frans iemand moeten interviewen over economie. Een moeder die bij de bank in Brussel werkt, zal dan al snel collega's vragen of ze bereid zijn om zo'n interview af te leggen, en zou haar dochter hiervoor mee naar haar werk nemen. Andere leerlingen hebben deze kans niet. Dit klinkt misschien als een al te voor de hand liggend voorbeeld, maar in de praktijk zijn er veel van deze situaties. Als leraar ben je er niet altijd van bewust, juist omdat je eigen referentiekader vaak een kansrijke omgeving is.

Druk zetten op de school

Los van hun hulp bij schoolse taken zetten kansrijke ouders zowel hun kind als de school meer onder druk om naar het hoogste niveau te streven. Ze zullen

160 Voorbeeld van een citaat uit Stephens et al. (2014): 'Omdat mijn ouders niet naar de universiteit gingen, konden zij mij niet altijd het advies geven dat ik nodig had. Dus het was soms moeilijk om erachter te komen welke lessen ik moest volgen en wat ik in de toekomst wilde doen. Maar er zijn nog meer mensen die dat advies kunnen geven, en dat heb ik geleerd. Ik moest meer op mijn adviseur vertrouwen dan op andere studenten' (p. 3).

161 Bijv. Martinez-Pons (2022).

sneller hun netwerk inzetten of leraren aanspreken als ze het gevoel hebben dat er iets mis is. Ze willen het beste onderwijs voor hun kind en krijgen dit veelal ook.¹⁶² Er wordt ook meer aandacht besteed aan het belang van op tijd gaan slapen, pauzes inlassen, orde en planning of extern aanbod stimuleren (avondstudie volgen, sessies leren leren, bijlessen volgen), allemaal zaken die het zelfregulerend leren stimuleren.

Dit alles wil niet zeggen dat ouders van kansarme kinderen school minder belangrijk vinden, eerder integendeel.¹⁶³ Maar ook al willen deze ouders hun kinderen ondersteunen, de contextfactoren zorgen er meer dan bij kansrijke gezinnen voor dat dit niet mogelijk is. Hierbij spelen ook structurele maatschappelijke ongelijkheden een rol.

Lowie, leerling: 'Door mentale problemen en lange wachtlijsten voor ondersteuning hiervoor konden mijn ouders mij niet ondersteunen bij mijn schoolwerk. Ik wou mijn schoolwerk graag goed doen, maar het lukte me niet. Ik wist niet hoe ik moest studeren. Mijn cijfers waren daarom ook slecht. Ik kon er moeilijk over praten op school, ik schaamde me voor de hele situatie. Een juf die toch opmerkte dat het niet goed met me ging, bracht mijn ouders en mij in contact met huiswerkbegeleiding in de gemeente. De buddy die me hielp, vertelde me hoe hij schoolwerk goed leerde aanpakken: werken met flashcards, mezelf overhoren, de leerstof verdelen over een langere tijd. Het lukt nu veel beter om mijn schoolwerk aan te pakken.'

Stress en de thuisomgeving

De rol van stress – hoewel die impliciet al vervat was in de voorgaande voorbeelden – lichten we er even apart uit. Stress is immers een van de belangrijkste factoren die impact hebben op zelfregulerend leren. Stress is een biologisch ingebakken systeem: we hebben een zekere mate van gezonde stress nodig om ons ergens aan te zetten en onze aandacht erbij te houden. Maar meer stress is niet altijd beter. De relatie tussen stress en zelfregulerend leren is eerder een omgekeerde U. Door een teveel aan stress loopt het systeem van zelfregulerend leren als het ware vast en klappen leerlingen dicht. Maar is er te weinig stress, dan is er uitstelgedrag, of geen aandacht of interesse. Het gaat dus om het zoeken naar het juiste uitdagingsniveau.¹⁶⁴

In een stressrijke situatie maakt het lichaam het stresshormoon cortisol aan. De cortisolspiegel in het bloed is dus een goede maatstaf voor de mate waarin mensen stress ervaren. Kinderen uit kansarme gezinnen hebben standaard een

162 Blair & Raver (2015); Evans & Rosenbaum (2008); Mijs & Paille (2016); Nanninga & Sluijsmans (2023); Van den Berg et al. (2020).

163 Zie bijv. DeCastro-Ambrosetti & Cho (2005); en https://www.standaard.be/cnt/dmf20230519_96717870

164 Blair & Raver (2015).

hogere basiswaarde van cortisol. Ze ervaren langdurig meer stressvolle situaties (chronische stress). Deze stress heeft een belangrijke impact op de werking van de hersenen en op de mate van zelfregulatie. Wanneer ouders zelf veel stress ervaren en daardoor minder sensitief zijn voor hun kinderen, wat vaker het geval is bij ouders van kansarme leerlingen, dan heeft dit een negatief effect op het zelfregulerend leren.¹⁶⁵ We kunnen hierbij denken aan een leerling die na school eerst zijn broertjes en zusjes moet ophalen van de lagere school, leeft in een kleine ruimte en geconfronteerd wordt met veel conflict en lawaai, onder meer door een broertje met autisme dat ook veel last van de drukte heeft. Of denk aan de beschikbaarheid van een laptop en internet, of stress omdat ouders met andere zaken moeten bezig zijn (kan ik mijn rekeningen nog betalen, kan ik volgende maand nog in dit appartement blijven, en zo nee, waar kan ik dan naartoe?). Er zijn veel van dit soort situaties, die vaak verborgen blijven.

Zelfregulatie als schaars goed

Gerelateerd aan het thema stress is het feit dat heel wat kansarme leerlingen in niet-schoolse situaties veel zelfregulatie tonen, zoals in het huishouden of de zorg voor familieleden. In die situaties tonen leerlingen vaak uitstekende planningsvaardigheden of het vermogen om waar nodig bij te sturen. Sommige leraren gaan er intuïtief van uit dat dit een voordeel is voor het ontwikkelen van zelfregulerend leren op school.¹⁶⁶ Ze beschouwen het inzetten van zelfregulatie in andere situaties als oefenkansen voor het ontwikkelen van het zelfregulerend leren dat ze op school nodig hebben. Maar juist het omgekeerde is het geval: wie veel zelfregulatie moet tonen in andere situaties, zal op school minder zelfregulerend leren ontwikkelen. In zo'n geval is de 'zelfregulatie-emmer' als het ware vol, de zelfregulerende middelen zijn uitgeput door de andere zelfregulerende taken. Dit wordt *self-regulation resource depletion* genoemd. Er is dan geen ruimte meer voor zelfregulerend leren in de klas.¹⁶⁷ Zelfregulatie is dus een eindige bron, vergelijkbaar met een spier die vermoeid kan raken bij overmatig gebruik. Bij herhaaldelijke uitputting ontstaat een verminderde capaciteit. Hierdoor zullen leerlingen die in hun (stressvolle) thuisomgeving veel zelfregulatie nodig hebben, zelfs wanneer zij in feite intrinsiek gemotiveerd zijn, weinig ruimte meer overhebben om het leren goed in handen te nemen. Dat kan zich dan op school – door het ontbreken van succeservaringen – manifesteren in het tegenovergestelde van wat je verwacht: negatief gedrag, een slechte werkhouding en een (schijnbaar) gebrek aan motivatie. Op die manier vermijden deze leerlingen dat ze nieuwe faalervaringen aan zichzelf moeten toeschrijven.

¹⁶⁵ Blair & Raver (2015); Raver (2012); Farah (2017).

¹⁶⁶ Peeters et al. (2016).

¹⁶⁷ Idem.

3. De rol van de schoolomgeving

Ook de leraar en de school spelen een belangrijke rol in de ontwikkeling van het zelfregulerend leren bij de leerlingen. Hoewel het belang van het stapsgewijs expliciet aanleren van zelfregulerend leren steeds meer aandacht krijgt (zie ook de andere hoofdstukken in dit boek), zijn er nog veel scholen en leraren die ervan uitgaan dat ze zelfregulerend leren stimuleren door leerlingen vooral zelfstandig aan de slag te laten gaan. Er bestaat echter voldoende bewijs dat je als leraar het leerproces van de leerling aanvankelijk heel erg moet sturen en voldoende instructie en steun moet bieden, gericht op het ontwikkelen van zelfregulerend leren.¹⁶⁸

En ook hier is er een verband met (on)gelijkheid: terwijl alle leerlingen baat hebben bij het ondersteunen en aanleren van zelfregulerend leren, zien we dat kansarme leerlingen er nog meer baat bij hebben dan kansrijke leerlingen. Zoals gezegd profiteren kansarme leerlingen immers minder van ondersteuningsvormen in hun eigen omgeving. Opvallend is echter dat er in de klas het omgekeerde gebeurt: kansrijke leerlingen krijgen daar *meer* ondersteuning.¹⁶⁹ Op deze manier ervaren kansarme leerlingen dus een dubbel nadeel: zowel thuis als op school missen ze leerkansen.¹⁷⁰ Dat zien we gebeuren bij verschillende specifieke kansarme groepen. We geven enkele voorbeelden.

- Bij leraren leeft de overtuiging dat ondersteuning bij zelfregulerend leren enkel is weggelegd voor de **goed presterende leerlingen**, en dat je de minder presterende leerlingen daar beter niet mee kunt lastigvallen. Zo krijgen de minder goed presterende leerlingen minder mogelijkheden om zelfregulerend leren te ontwikkelen. Het zijn juist deze leerlingen die ook al vanwege hun thuiscontext minder gestimuleerd worden in de ontwikkeling van zelfregulerend leren.¹⁷¹
- Ook het **gedrag van de leerling** speelt mee en zorgt voor ongelijke kansen op het vlak van ondersteuning voor zelfregulerend leren. Leraren blijken bijvoorbeeld meer te praten met en ook meer instructie te geven aan emotioneel positieve leerlingen, en minder aan negatievere, moeilijker te hantieren of te afhankelijke leerlingen. Als intuïtieve reactie is dit misschien begrijpelijk: het negeren van 'lastig' gedrag wordt soms zelfs aangedragen vanuit het oogpunt van klassenmanagement. Toch is het belangrijk om hierbij stil te staan. Wanneer je in de klas inzet op zelfregulerend leren van

¹⁶⁸ Greene (2017); Peeters (2022); Quigley, Muijs & Stringer (2018); Sins (2023); Speltinckx et al. (2019).

¹⁶⁹ De focus ligt bij deze onderzoeken op de situatie van klassenleraren die niet altijd specifieke expertise hebben op het vlak van zelfregulerend leren. Leraren die wel deze expertise hebben, of leerlingbegeleiders of andere ondersteuners met expertise op het vlak van specifieke doelgroepen, zullen vaak juist wel inzetten op zelfregulerend leren bij kansarme leerlingen.

¹⁷⁰ Sins (2023); Peeters et al. (2016).

¹⁷¹ Peeters et al. (2016).

alle leerlingen, heeft dit ook positieve effecten op de emotionele aspecten van alle leerlingen.¹⁷²

- De kwaliteit van de relatie tussen leraar en leerling is ook een belangrijke factor. Deze relatie wordt beïnvloed door het **geloof van de leraar in het kunnen van de leerlingen**. Doorgaans is dit geloof lager op scholen met een groot aandeel kansarme leerlingen of leerlingen met een migratieachtergrond. De manier waarop leraren kijken naar diversiteit is echter een belangrijkere factor dan de diversiteit op zich, en hetzelfde geldt voor anders-taligheid van leerlingen.¹⁷³
- Een laatste belangrijke groep zijn de **leerlingen en studenten met leer- of ontwikkelingsstoornissen**. Leraren betwijfelen de mogelijke voordelen van zelfregulerend leren voor deze groep. Daardoor voorzien leraren minder snel leerkansen voor zelfregulerend leren. Ook in dit geval wijst onderzoek uit dat zelfregulerend leren deze leerlingen juist zou helpen om problemen gerelateerd aan hun leer- of ontwikkelingsstoornis te compenseren.¹⁷⁴

Stress speelt niet alleen een rol in de thuisomgeving, maar ook op school. Ook op school ervaren kansarme leerlingen meer stress dan kansrijke leerlingen. Kansarme leerlingen hebben vaker last van discriminatie of stereotyperingen rondom afkomst, sociaal-economische achtergrond of persoonlijkheids- en gedragskenmerken. Door deze negatieve ervaringen ervaren ze meer stress, zorgen en negatieve gedachten. Hierdoor wordt – zoals hierboven al beschreven – de beperkte zelfregulerende capaciteit van hun brein ingenomen, waardoor er minder ruimte overblijft voor zelfregulerend leren.¹⁷⁵

4. Wat kun je als leraar en school doen?

Dit overzicht roept de vraag op wat je als leraar kunt doen om gelijke kansen te creëren voor zelfregulerend leren. Allereerst moet gezegd worden dat veel scholen en leraren al enorme inspanningen leveren op dit vlak. Met het literatuuroverzicht willen we geenszins een negatief beeld schetsen, maar we willen wel de mogelijke risico's belichten. Het is aan elke school en leraar om kritisch te reflecteren op de vraag in welke mate er al ingezet wordt op gelijke kansen. Belangrijk hierbij is om zich niet te beperken tot zelfreflectie: betrek er ook kritische vrienden, leerlingen en ouders met verschillende achtergronden bij. Het is immers een thema bij uitstek waar blinde vlekken een rol kunnen spelen.

¹⁷² Blair & Raver (2015), Raver (2012).

¹⁷³ Clycq et al. (2022); Celeste et al. (2019); Baysu et al. (2023); Van den Bergh et al. (2010).

¹⁷⁴ Peeters et al. (2016).

¹⁷⁵ Inzlicht et al. (2006). De studie van Inzlicht gaat specifiek over gekleurde leerlingen.

Wees je bewust van de rol van de thuiscontext en school

Het is al een eerste stap als je stilstaat bij het feit dat verschillen die je bij leerlingen ziet op het vlak van (schools) zelfregulerend leren, minstens ten dele gerelateerd zijn aan externe factoren. Dit bewustzijn krijg je door met een open houding en nieuwsgierigheid in gesprek te gaan met je leerlingen en ouders. Spreek met leerlingen over hun gewoontes: hoe pakken ze het leren en schoolwerk aan? Wat doen ze alleen, en wat samen? En welke zaken krijgen soms prioriteit boven hun schoolwerk? En dit alles hangt ook samen met bewustzijn van je eigen afkomst, je thuissituatie en de kansen die je had. Welke vaardigheden heb je van huis uit meegekregen, en wat heb je zelf misschien moeten bevechten? Welke rol speelden bepaalde leraren daarbij? Wat deden die precies? Die reflectie kan helpen om je leerlingen tegemoet te komen.¹⁷⁶

Je wordt je bewust van onrechtvaardigheid en structurele ongelijkheid. Vanuit dat bewustzijn ga je als leraar meer aandacht geven aan die leerlingen die niet het geluk hadden om de nodige vaardigheden van huis uit mee te krijgen of te kunnen ontwikkelen.¹⁷⁷ Misschien merk je wel dat je zelf gevoeliger wordt voor de uitspraken die werden geciteerd in de inleiding van dit hoofdstuk. Als een collega tijdens een klassenbespreking opmerkt dat een leerling ‘niet zelfregulerend is of geen goede studiehouding heeft’, kun je de aandacht richten op de interne en externe factoren die een rol kunnen spelen en op wat je als leraar en als school kunt doen om ondersteuning te bieden.

Katrien, leraar kinderbegeleider: ‘Dit doet me denken aan een gesprek dat we hadden tijdens een deliberatieoverleg. Willen we flinke leerlingen of competente kinderbegeleiders? We hadden een leerling met een moeilijke thuissituatie die op handen gedragen werd tijdens zijn stages in de kinderopvang. In de lessen toonde hij veel visie, en zijn taken waren inhoudelijk sterk. Maar... hij kwam er vaak niet toe om taken op tijd in te dienen en kreeg hiervoor al meermaals herinneringen. Het bleef echter een probleem. Er ontstond discussie en er werd gestemd. Kort samengevat waren er twee meningen: sommigen vonden dat de manier waarop hij zijn schoolwerk aanpakte hem onbetrouwbaar maakte en dat je hem dus niet aan kinderen in de opvang kan toevertrouwen. Anderen vonden daarentegen dat hij de juiste keuzes en prioriteiten stelde, gezien zijn context. Als hij al zijn formele schoolwerk netjes op tijd zou moeten inleveren, zou hij niet tot die inhoudelijke diepgang kunnen komen.’

Los van wat in de specifieke situatie van Katrien en haar leerling de beste beslissing zou zijn (dat is sowieso contextafhankelijk), is het een goed idee om daar als team goed samen over na te denken. Zo sta je stil bij welke waarden je primair

¹⁷⁶ Van den Berg et al. (2020).

¹⁷⁷ Mijs & Paulle (2016).

naar voren wilt schuiven. Het is goed om te beseffen dat leerlingen bij wie mildheid omwille van contextfactoren aangewezen is, zelf juist vaak niet om specifieke maatregelen zullen vragen.¹⁷⁸

Voor alle duidelijkheid: dit is geen pleidooi voor het verlagen van verwachtingen. Leerlingen hebben zelf een belangrijke verantwoordelijkheid. Maar juist wanneer leraren de rol van contextfactoren niet zien, stellen ze lagere verwachtingen ('Ze kunnen het toch niet.').¹⁷⁹ Het geloof in je leerlingen, de ambitieuze verwachtingen die je hebt dat elke leerling de doelen kan halen en je relatie met de leerlingen zijn cruciaal. Als leraar heb jij geen controle over wat leerlingen thuis meekrijgen, maar gelukkig wel op wat ze meekrijgen in de klas. Zo kan bijvoorbeeld een warme relatie tussen leraar en leerlingen een buffer vormen tegen stress bij leerlingen die in armoede leven en zo meer ruimte creëren voor zelfregulerend leren.¹⁸⁰ Daarnaast is je 'best doen op school' of 'werken voor school' ook iets wat kinderen al dan niet van thuis meekrijgen. Als leraar kun je leerlingen die dit niet meekrijgen, aanmoedigen en ondersteunen en hen duidelijk maken dat iedereen beter kan worden in jouw vak.¹⁸¹

Leer zelfregulerend leren in het bijzonder aan bij kansarme leerlingen

Als school en als leraar heb je een wezenlijke impact door bij alle vakken actief aan zelfregulerend leren te werken en daar gericht op in te zetten. Ga er dus niet van uit dat leerlingen het al wel kunnen of het wel al doende zullen leren. Leerlingen hebben behoefte aan voorbeeldgedrag, expliciete instructie, oefenkansen en feedback op het vlak van zelfregulerend leren in de klas, om zo de meerwaarde voor het eigen leren te ervaren. Leer zelfregulerend leren dus aan alle leerlingen aan. Hoe dit kan, komt in andere hoofdstukken in dit boek en in andere bronnen uitgebreid aan bod.¹⁸²

Het zal soms ook nodig zijn om juist meer aandacht te besteden aan die leerlingen die thuis minder gestimuleerd worden in het leren.¹⁸³ Wie alle leerlingen gelijke kansen wil geven, moet ze in bepaalde omstandigheden dus juist ongelijk behandelen.¹⁸⁴ Het is daarbij onmogelijk om aan alle behoeften tegemoet te komen, maar het is enorm belangrijk om het in elk geval na te streven en flexibiliteit te tonen.¹⁸⁵ Als individuele leraar kun je zeker waardevolle stappen zetten.

178 Calarco (2011).

179 Gentrup et al. (2020); Van den Bergh et al. (2021); Wang et al. (2020).

180 Raver (2012); Van den Bergh et al. (2020).

181 Van den Bergh et al. (2020).

182 Bijv. Sins (2023); Peeters (2022); Quigley et al. (2018).

183 Ali et al. (2017); Andrzejewski et al. (2016); Blair & Raver (2015).

184 Tomlinson, in Van den Bergh et al. (2020).

185 Van den Bergh et al. (2020).

Bart, leraar wiskunde: 'Ik heb gemerkt dat inzetten op dialoog versus één-richtingsverkeer al een groot verschil kan maken. Waar ik vroeger gewoon mijn taken opgaf, maak ik nu soms even tijd in de klas om daarover in gesprek te gaan. Hoe ga je dit aanpakken? Is het haalbaar voor iedereen? Meestal doe ik dit klassikaal, maar soms neem ik hiervoor enkele leerlingen apart. Het is een kleine aanpassing, maar ik merk dat de verwachtingen veel helderder zijn en ik kan inspelen op specifieke situaties. Ik leer mijn leerlingen en hun thuissituatie er ook beter door kennen.'

Tegelijk kun je van de individuele leraar ook niet te veel verwachten. Als je de enige bent in een school die hieraan werkt, bots je op zeker moment onvermijdelijk tegen een muur. Inzetten op gelijke kansen is een gezamenlijk werk, op het niveau van de vakgroep en de school. Ook kansarme leerlingen kunnen zelfregulerend leren ontwikkelen.

Nele, lerarenopleider: 'Een school voor bijzonder onderwijs waar een student van me stage liep, is me enorm bijgebleven. Ze zetten schoolbreed en in alle jaren intensief in op het ontwikkelen van zelfregulerend leren en het verhelderen van schoolse verwachtingen en omgangsvormen. Sinds ze dat waren gaan doen, stroomden heel wat meer leerlingen door naar het vervolgonderwijs, en ze deden het daar best goed.'

Geef specifieke vaardigheden van kansarme leerlingen op een positieve manier een plek in je lessen

Heel wat kansarme kinderen ontwikkelen door hun thuiscontext specifieke vaardigheden, los van de schoolse, zoals zorg dragen voor familienoden, maar zullen hier op school minder snel voor erkend worden. Het aanspreken van deze kennisvoorraad en de eigen identiteit (*funds of knowledge and identity*) heeft positieve effecten op het leren van leerlingen.¹⁸⁶ Als leraar kun je die (in overleg met de leerling) op een positieve manier een plek geven in de lessen, zodat deze vaardigheden ook erkend worden.

Leen: 'Ik had Xavier in mijn klas, een jongen die weinig aandacht besteedde aan zijn schoolwerk, ongemotiveerd leek en taken vaak niet of te laat indiende. Weinig zelfregulerend leren dus. Tijdens een buitenschoolse activiteit vroeg ik hem waar hij thuis graag mee bezig was. Toen bleek dat hij best intens meewerkte in de eenmanszaak van zijn oom, die dakwerker is. Hij vertelde hoe hij zijn oom assisteert op het bouwterrein, maar ook hoe hij zich na school organiseert om mee bezoeken te brengen bij klanten en offertes te kunnen

¹⁸⁶ Moll et al. (1992); Peeters et al. (2016); 't Gilde & Volman (2021).

opstellen. Hij neemt daarbij best wat verantwoordelijkheid op. Zijn oom spreekt niet goed Nederlands; Xavier voert daarom samen met hem de gesprekken met de klanten. Hij zorgt ook dat er regelmatig posts van de projecten verschijnen op de Facebookpagina, en hij denkt mee over hoe zijn oom zich op het vlak van communicatie en marketing kan verbeteren. Hij vindt het geweldig dat hij zijn oom, zijn mentor die hem alle technische skills leert, kan helpen bij zaken die zijn oom minder goed afgaan. Xavier wil later zelf ondernemer worden.

Ik vroeg Xavier of hij bereid was om in de lessen leren leren te vertellen hoe hij bijleert en zich organiseert voor de dakwerken. Dat wou hij wel doen! We koppelden met de klas zijn ervaringen aan het leren leren voor school. Het was op zichzelf al een waardevol moment, en hoewel zeker niet alles ineens opgelost was, merkte ik toch dat zijn schoolwerk nadien wat beter begon te gaan.’

Nesrin, docent Sociaal Werk: ‘We hebben een twist gegeven aan één van onze opdrachten. Alle studenten moeten een interview doen met een cliënt in een andere taal dan het Nederlands. Sommige studenten kunnen dit in hun thuistaal doen, terwijl andere studenten ineens aan het worstelen gaan met de taal. Heel boeiend om het effect daarvan te zien.’

Andere leerlingen kunnen heel wat opsteken van de zelfregulatie, de levens- of overlevingsvaardigheden of (vroeg) levenswijsheid van deze kinderen en jongeren.

Ontwerp zodat je zo weinig mogelijk hoeft te rekenen op sturing van de ouders of het netwerk van leerlingen

Ontwerp je lessen zo dat je zo weinig mogelijk hoeft te rekenen op sturing van de ouders of het netwerk van leerlingen. Dan sluit je ongelijke kansen door de thuisomgeving minstens ten dele uit en ga je automatisch in de les ook meer aandacht besteden aan zelfregulerend leren. We geven twee voorbeelden om te verduidelijken wat we hiermee bedoelen: inzetten op studievvaardigheden en een andere invulling van de spreekbeurt.

Het is goed om deze manier van ontwerpen te combineren met het stimuleren van betrokkenheid thuis door het bieden van ‘ouderprikkels’. Je kunt als school initiatieven nemen die thuis interacties tussen leerlingen en ouders ontlokken, zonder te verwachten dat ouders de inhoudelijke begeleiding van schoolwerk op zich nemen.¹⁸⁷

¹⁸⁷ Desforges & Abouchaar (2003); Zie bijv. <https://www.communicerenmetouders.brussels/ouderbetrokkenheid/thuisbetrokkenheid> of https://www.vcov.be/storage/info/Aanbod/207_1550742497.pdf

Voorbeeld: studievaardigheden

Vaak gaan leraren ervan uit dat leerlingen wel weten hoe ze hun leerstof moeten studeren. Maar ook hier geldt: als je daar zonder meer van uitgaat, zal de ondersteuning thuis een belangrijke rol spelen. Er zijn veel zaken die je kunt doen in de klas om het zelfregulerend leren, los van thuissituatie, te ondersteunen:¹⁸⁸

- Toon drie antwoorden op toetsvragen van verschillende kwaliteit van de afgelopen jaren. Bespreek samen de kwaliteit van de antwoorden.
- Laat leerlingen heel precies omschrijven hoe ze zich zullen voorbereiden. Bespreek voor- en nadelen van de verschillende aanpakken (zelftoetsing, markeren, samenvatting maken, gespreid leren, ...).
- Laat leerlingen hun materialen meebrengen (samenvattingen, flashcards) en in groepjes bespreken.

*Voorbeeld: de spreekbeurt*¹⁸⁹

Een spreekbeurt blijft in de klas vaak beperkt tot het effectief geven van de spreekbeurt zelf. Of het goed gaat, hangt dan af van de inspanningen die de ouders leverden in het ondersteunen van hun kind. Dat is jammer voor leerlingen die deze ondersteuning thuis niet hebben. Er zijn heel wat zaken die je in de klas kunt doen om tot diepgaander leren te komen én de invloed van de thuisomgeving te beperken, bijvoorbeeld:

- Geef zelf een goede spreekbeurt en verwoord tijdens of na de spreekbeurt stapsgewijs hoe je tot dit resultaat gekomen bent. Zo oefen je jouw modelfunctie uit voor je leerlingen. Verwoord niet alleen de inhoud van jouw spreekbeurt, maar ook hoe je de voorbereiding hebt aangepakt. Bespreek met de leerlingen wat goed en wat minder goed was, zodat ze inzicht krijgen in jouw evaluatiecriteria.
- Film drie presentaties van jezelf of vraag leerlingen die graag acteren om presentaties te geven op video. Als het kan, kies je voor een uitstekende, een goede en een minder goede spreekbeurt. Laat de leerlingen de spreekbeurten bekijken en bespreken: welke vinden ze het beste en waarom?
- Geef de leerlingen tijd om eerst hun eigen stappenplan op te stellen: wat is hun weg richting het doel? Op die manier zorg je ervoor dat elke leerling leert hoe ze een grote opdracht moeten uitwerken. Is het de eerste keer dat de leerlingen dit doen, of is dit te hoog gegrepen voor jouw klasgroep, stel dan samen een stappenplan op.
- Leg een datum vast waarop iedere leerling meebrengt wat hij of zij al verzameld of uitgewerkt heeft. Spreek op voorhand af wat er minimaal verwacht wordt. Bespreek klassikaal de voorlopige versies.

¹⁸⁸ Zie bijv. Surma et al. (2019); Vanhoof & Speltinckx (2021).

¹⁸⁹ Zie <https://www.feedbackindeklas.be/verborgen-leerkansen-bij-de-spreekbeurt/>

- Geef klassikale feedback op de voorlopige versies en de bespreking: laat goede voorbeelden zien en koppel ze opnieuw aan jouw verwachtingen. Vraag je leerlingen vervolgens om kort te verwoorden wat ze meenemen uit de tussentijdse bespreking en hoe ze de presentatie nog wat kunnen verbeteren.
- De leerlingen oefenen de spreekbeurt in groepjes van drie of vier. Ze vullen de evaluatiecriteria voor elkaar in. Ze formuleren een top en een tip. Op die manier zien ze verschillende voorbeelden ('modellen') en horen ze jou en de medeleerlingen hun denken en gedrag verwoorden. Wat anders onbewust blijft, wordt hiermee bewust.

Dit neemt natuurlijk tijd in beslag, maar het levert op verschillende vlakken winst op. Je zet met deze aanpak in op de spreekbeurt, maar minstens evenveel op het stimuleren van zelfregulerend leren. Een tip kan zijn om één spreekbeurt minder te doen en te vervangen door bovenstaande aanpak. Het is soms beter om wat minder te doen maar wel voldoende tijd te nemen voor diepgang, dan om veel te doen. Een klassiekere aanpak lijkt misschien efficiënter, maar leidt tot oppervlakkiger leren.

Een warme en positieve relatie als buffer voor stress

Als leerlingen zich welkom en gewaardeerd voelen, en ervaren dat de leraar in hen gelooft, kan dat een buffer zijn voor stresservaringen van kansarme leerlingen. Op die manier creëer je ruimte voor het zelfregulerend leren van deze leerlingen.¹⁹⁰

Op een goede manier aandacht schenken aan stressfactoren is een evenwichts-oefening, waarbij het evenwicht bij elke leraar en leerling anders zal liggen. Enerzijds is het goed om aandacht te besteden aan de specifieke context van kansarme leerlingen (denk opnieuw bijvoorbeeld aan de *funds of knowledge*). Leerlingen zullen oprechte interesse in hun moeilijke situatie waarderen. Zeker wanneer de context in specifieke situaties naar boven komt, is een leraar die er gepast mee omgaat goud waard. Tegelijk is de school er juist ook om leerlingen zichzelf te laten zijn, zonder aandacht voor hun specifieke achtergrond. De schoolpoort binnenstappen is dan letterlijk even uit de dagelijkse moeilijke realiteit stappen. Vakleraren die er dan vervolgens in slagen om leerlingen – al is het maar even – hun achtergrond te doen vergeten door ze mee te nemen in een bepaald vakgebied en hun interesse te prikkelen, leveren bijzonder waardevol werk.¹⁹¹ Je wilt als leraar dus ook niet in medelijden vervallen, en leerlingen willen niet herleid worden tot hun context. 'Het eerste wat je moet doen, is vergeten dat ik zwart ben. Ten tweede mag je nooit vergeten dat ik zwart ben,' zei Ameri-

¹⁹⁰ Blair & Raver (2015).

¹⁹¹ Masschelein & Simons (2012, 2017).

kaans dichter en activist Pat Parker. Je moet je dus bewust zijn van de meerwaarde van verschillen, zonder dat een leerling telkens het gevoel krijgt verschillend behandeld te worden of er niet bij te horen.¹⁹²

5. Conclusie

De context waarin je geboren wordt, heeft een grote impact op de kansen die je krijgt om zelfregulerend te leren. Bij leerlingen in kansarme contexten wordt zelfregulerend leren buiten de school minder ontwikkeld en minder ondersteund door de thuiscontext, is er een meer stressvolle thuisomgeving en is er vaak minder mentale ruimte over voor zelfregulerend leren.

Tegelijkertijd zien we een vergelijkbaar beeld op school: omwille van overtuigingen over zelfregulerend leren krijgen juist deze leerlingen minder ontwikkelkansen vanuit de leraar, en leerlingen en studenten hebben überhaupt minder zelfregulerend vermogen in stressvolle of discriminerende omgevingen.

Dat leraren het vermogen tot zelfregulerend leren vaak zien als een verdienste van de leerling zelf en niet als een gevolg van de context, zorgt voor de (foutieve) overtuiging dat we in een rechtvaardige wereld leven, in plaats van dat het nodig is om deze ongelijkheden aan te pakken. Het doet er wél toe in welk gezin je geboren bent; dit heeft rechtstreeks invloed op hoe intelligent en sociaal vaardig je bent. Dat wil zeggen dat je als leraar meer aandacht moet geven aan die leerlingen die niet het geluk hadden dat ze de nodige vaardigheden van huis uit hebben meegekregen of hebben kunnen ontwikkelen. Geef gerichte instructie over zelfregulerend leren, waardeer de vaardigheden die kansarme leerlingen thuis wel meer ontwikkelden, ontwerp huiswerk voor je leerlingen op zo'n manier dat ze weinig hoeven te rekenen op ondersteuning en zorg voor een warme en positieve relatie met je leerlingen. Alleen op die manier geef je gelijke kansen en doe je recht aan de bestaande ongelijkheden waarmee iedereen geboren wordt en waarin iedereen opgroeit.¹⁹³ Wellicht herken je ook zaken die je momenteel al goed doet als leraar of school. Mogelijk geeft deze tekst dan een kader om te benoemen wat je intuïtief al aanvoelde, of geeft het je nog inspiratie om hierover te praten met je collega's en die passie voor onderwijs en liefde voor het leren verder uit te dragen.

Over de auteurs

Geert Speltinx is diensthoofd Onderwijsontwikkeling bij Karel de Grote Hogeschool. Hij is er verantwoordelijk voor kwaliteitszorg, onderwijsonderzoek en

¹⁹² Parker, P. (1978). 'For the white person who wants to know how to be my friend': <https://condor.depaul.edu/mwilson/multicult/patparker.htm>

¹⁹³ Mijs & Paulle (2016).

professionalisering van docenten. Eerder was hij er docent en hoofd Onderwijs- en studentenbeleid in de lerarenopleiding.

Stijn Vanhoof is stafmedewerker Onderwijsontwikkeling bij Karel de Grote Hogeschool. Hij ondersteunt docententeams bij didactische thema's zoals feedback en zelfregulerend leren. Eerder was hij leraar in het secundair (voortgezet) onderwijs en praktijklector in de lerarenopleiding.

Geert en Stijn schreven samen het boek *Feedback in de klas* (www.feedbackindeklas.be). Momenteel werken ze samen met collega's aan praktijkgericht materiaal rond de thema's gelijke kansen en diversiteit in de klas.

Literatuur

- Ali, N., Ahmed, L., & Rose, S. (2017). Identifying predictors of students' perception of and engagement with assessment feedback. *Active Learning in Higher Education*, 19(3), 239-251.
- Andrzejewski, C.E., Davis, H.A., Bruening, P.S., & Poirier, R.R. (2016). Can a self-regulated strategy intervention close the achievement gap? Exploring a classroom-based intervention in 9th grade earth science. *Learning and Individual Differences*, 49, 85-99.
- Baysu, G., Agirdag, O., & Leersnyder, J. De (2023). The association between perceived discriminatory climate in school and student performance in math and reading: A cross-national analysis using PISA 2018. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(3), 619-636.
- Bergh, L. van den, Amerongen, M. van, Gunsch, R., Timmermans, M., & Timmermans, A. (2021). Leidraad onderwijs vanuit hoge verwachtingen. Effectieve interventies tegen onderwijsachterstanden in het primair onderwijs. Weten wat werkt en waarom. <http://www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen>
- Bergh, L. van den, Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R.W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527.
- Bergh, L. van den, Denessen, E., Volman, M., Ros, B., & Marreveld, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Fontys.
- Blair, C., & Raver, C.C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731.

- Calarco, J.M. (2011). 'I need help!' Social class and children's help-seeking in elementary school. *American Sociological Review*, 76(6), 862-882.
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618.
- Clycq, N., Lelieur, R., Nouwen, W., & Vanhoof, J. (2022). Individual and collective teacher support towards students in urban schools: Identifying underlying school characteristics. *Educational Studies*, 1-16.
- DeCastro-Ambrosetti, D., & Cho, G. (2005). Do parents value education? Teachers' perceptions of minority parents. *Multicultural Education*, 13(2), 44-46.
- Departement Onderwijs en Vorming, afdeling Strategie en Kennis (2023). Omgevingsanalyse van het beleidsdomein onderwijs en vorming 2024-2029. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/59107>
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Londen: Department for Education and Skills.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Ekuni, R.; Pompeia, S., & Agarwal, P. K. (2023). Are Study Strategies Universal? A Call for More Research With Diverse Non-WEIRD Students. In C. E. Overson, C. M. Hakala, L. L. Kordonowy, & V. A. Benassi (Eds.), *In their own words: What scholars and teachers want you to know about why and how to apply the science of learning in your academic setting* (p. 316-327).
- Evans, G.W., & Rosenbaum, J. (2008). Self-regulation and the income-achievement gap. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 504-514.
- Farah, M.J. (2017). The neuroscience of socioeconomic status: Correlates, causes, and consequences. *Neuron*, 96(1), 56-71.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66, 101296.
- Gilde, J. 't, & Volman, M. (2021). Finding and using students' funds of knowledge and identity in superdiverse primary schools: A collaborative action research project. *Cambridge Journal of Education*, 51(6), 673-692.
- Greene, J.A. (2017). *Self-Regulation in Education*. Routledge.
- Inzlicht, M., McKay, L., & Aronson, J. (2006). Stigma as ego depletion: How being the target of prejudice affects self-control. *Psychological Science*, 17(3), 262-269.
- Lawson, G. M., Hook, C. J., & Farah, M. J. (2018). A meta-analysis of the relationship between socioeconomic status and executive function performance among children. *Developmental science*, 21(2), e12529.

- Mani, A., Mullainathan, S., Shafir, E., & Zhao, J. (2013). Poverty impedes cognitive function. *science*, 341(6149), 976-980.
- Martinez-Pons, M. (2002). Parental influences on children's academic self-regulatory development. *Theory into Practice*, 41(2), 126-131.
- Masschelein, J., & Simons M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Acco.
- Masschelein, J., & Simons M. (2017). *De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering*. Acco.
- Mijs, J.J., & Paille, B. (2016). The burden of acting wise: Sanctioned success and ambivalence about hard work at an elite school in the Netherlands. *Intercultural Education*, 27(1), 22-38.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). *Schaarste : hoe gebrek aan tijd en geld ons gedrag bepalen*. Amsterdam: Maven.
- Nanninga, A., & Sluijsmans, D. (2023). Een transparant en eerlijk determinatiebeleid als wapen tegen kansenongelijkheid. *Toetsrevolutie*. Geraadpleegd op 2 oktober 2023, via: <https://toetsrevolutie.nl/een-transparant-en-eerlijk-determinatiebeleid-als-wapen-tegen-kansenongelijkheid/>
- Peeters, J. (2022). *Zelfregulerend leren. Hoe? Zo! Voor elke leersituatie, in elk vak en met elke leerling*. LannooCampus.
- Peeters, J., Backer, F. De, Kindekens, A., Triquet, K., & Lombaerts, K. (2016). Teacher differences in promoting students' self-regulated learning: Exploring the role of student characteristics. *Learning and Individual Differences*, 52, 88-96.
- Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5(3), 220-242.
- Quigley, A., Muijs D., & Stringer, E. (2018). *Metacognition and Self-Regulated Learning. Guidance Report*. Londen: Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition>
- Raver, C.C. (2012). Low-income children's self-regulation in the classroom: Scientific inquiry for social change. *American Psychologist*, 67(8), 681.
- Shah, A. K., Mullainathan, S., & Shafir, E. (2012). Some consequences of having too little. *Science*, 338(6107), 682-685.
- Sins, P.H.M. (2023). *Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf. Maar hoe dan wel?* Rotterdam: Hogeschool Rotterdam. <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/talentontwikkeling/optimaliseren-leerprocessen/openbare-lessen/openbare-les-patrick-sins/>
- Speltinckx, G., Vanhoof, S., & Vanhoyweghen, K. (2019). De juiste weg naar

- zelfsturing. Misvattingen rond studentgecentreerd onderwijs. *Thema Hoger Onderwijs*, 5, 70-75.
- Stephens, N.M., Hamedani, M.G., & Destin, M. (2014). Closing the social-class achievement gap: A difference-education intervention improves first-generation students' academic performance and all students' college transition. *Psychological Science*, 25(4), 943-953.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2019). *Wijze lessen. Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink.
- Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas. Verborgene leerkansen*. Lannoo.
- Vos, C. De (2022). *Etnische diversiteit in het secundair onderwijs. De omgang en perceptie van leerkrachten* (masterscriptie). Universiteit Gent.
- Wang, S., Rubie-Davies, C.M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179.

Interview met Pieter-Jan Ruiter

‘We moeten het pedagogische element van zelfregulerend leren niet over het hoofd zien.’

Pieter-Jan Ruiter studeerde aan de Academische Pabo en deed een master Onderwijskunde. Tegenwoordig is hij drie dagen per week werkzaam aan het lectoraat Vernieuwingsonderwijs van de Thomas More Hogeschool in Rotterdam. Daarnaast geeft hij twee dagen per week les aan een groep 3, 4 en 5 op Verbazisschool WOW, een school met een vernieuwend onderwijsconcept in Rotterdam. Ook is hij bestuurslid bij de Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs (BAB).

Door René Kneyber

Leraarstudiegroep

‘Er zit een vrij grote kloof tussen de theorie en de praktische uitwerking van zelfregulerend leren, of “zelfsturend leren”, zoals we het binnen het lectoraat ook wel noemen. Het is voor veel leraren dan ook moeilijk om de abstracte theorie over zelfregulerend leren te vertalen naar de praktijk in de klas. Praktische voorbeelden van hoe je zelfregulerend leren in de praktijk kunt bevorderen ontbreken veelal.

‘Vanuit het lectoraat Vernieuwingsonderwijs van de Thomas More Hogeschool organiseren we daarom leraarstudiegroepen op basisscholen. Dat doen we bij mij op school ook. Eens in de vier schoolweken komen we bij ons op school bij elkaar, om te onderzoeken hoe we het zelfregulerend leren kunnen bevorderen in de klas. Daarvoor gebruiken we de iSelf-methode. iSelf is ontwikkeld door onder andere de Open Universiteit, Saxion Hogeschool en een aantal traditionele vernieuwingsscholen. iSelf is een aanpak gericht op het bevorderen van zelfregulerend leren die uitgaat van directe instructie, integratie van zelfregulerende vaardigheden bij andere lessen en differentiatie op het individu.

‘De opzet van de leraarstudiegroepen is ongeveer als volgt. Aan het begin van het schooljaar inventariseren de leerkrachten aan de hand van de iSelf-methode waar hun leerlingen in hun eigen klassen tegen aanlopen op het gebied van zelf-

regulerend leren. Dit doen de leraren door deelvaardigheden van zelfregulerend leren te sorteren op moeilijkheidsgraad voor hun leerlingen. Zo krijgen ze zicht op welke aspecten van zelfregulerend leren hun leerlingen al beheersen en welke ze nog moeilijk vinden. Vervolgens formuleren de leraren een doel en een onderzoeksvraag die gericht zijn op het verbeteren van één of meer vaardigheden op het gebied van zelfregulerend leren. Door middel van een praktijkgericht onderzoek ontwerpen de leraren een passende interventie om het zelfregulerend leren in hun eigen klas te verbeteren. Dit doen we door literatuur over zelfregulerend leren aan elkaar te presenteren en door middel van intervisie.

‘Elke interventie moet in ieder geval bestaan uit een directe instructie gericht op het bevorderen van dat aspect van het zelfregulerend leren. Daarnaast bevat elke interventie vaak een praktisch hulpmiddel voor de kinderen en de leerkracht. Eens in de vier weken komen we als leraarstudiegroep bij elkaar. Tijdens die bijeenkomst doorlopen we een vaste cyclus. Ten eerste presenteert iedere deelnemer literatuur die te maken heeft met het bevorderen van zelfregulerend leren. Iedere bijeenkomst sturen we ook een literatuurartikel mee met de uitnodiging. Ten tweede vindt op iedere bijeenkomst intervisie plaats, waarbij leerkrachten aan elkaar vertellen hoe zij zelfregulerend leren in de klas bevorderen en hoe het gaat met het uitvoeren van hun onderzoek. Tot slot werken we met elkaar een stap van het praktijkgerichte onderzoek uit.

‘We volgen deze opzet inmiddels al een jaar of drie. We merken dat het schoolbreed gedragen wordt, mede doordat het in teamverband gebeurt. Collega’s leren veel van elkaar, en dat werkt heel goed.’

De iSelf-methode

‘De iSelf-methode brengt de verschillende fasen (voor, tijdens en na het leren) en domeinen (cognitie, metacognitie, motivatie, gedrag en ruimte/materiaal) van zelfregulerend leren in beeld. Als leerkracht kies je een onderdeel van zelfregulerend leren dat nog voor verbetering vatbaar is in jouw klas, bijvoorbeeld “hulp zoeken”. Je gaat dan een interventie ontwerpen aan de hand van de drie i’s van iSelf: instructie, integreren en aanpassen aan het individu. Allereerst ontwerp je een – expliciete – instructie. Die integreer je in een les die je al gaat geven, bijvoorbeeld een rekenles. Het is dus niet de bedoeling dat je er een aparte les in studievaardigheden van gaat maken. En daarbij houd je rekening met het individu, wat in feite neerkomt op differentiatie. Een expliciete instructie bestaat uit benoemen *wat* de strategie is, *waarom* en *wanneer* je deze gebruikt en *hoe* je de strategie gebruikt. Tot slot besteed je aandacht aan het gebruik van de strategie in andere contexten (*transfer*) en *reflecteer* je met de leerlingen op de strategie.

‘Stel, ik ga een rekenles geven waarbij het doel is om over de honderdtallen heen naar duizend op te tellen, dan zou ik daar een zelfregulerendleren-instructie

over de strategie “hulp zoeken” als een sausje overheen kunnen doen. Ik zou dan vertellen: “We gaan zo meteen aan het werk. Maar misschien lukt het een keertje niet en denk je: o, wat een moeilijke som, ik kom er niet uit. Wat kun je dan doen? Je kunt dan hulp zoeken (*wat*). Dat betekent dat je naar een klasgenoot gaat en hem of haar vraagt om jou te helpen bij het oplossen van de som. Hulp zoeken is handig om te doen tijdens het werk (*wanneer*), als je merkt dat het even niet lukt en je het zelf al echt hebt geprobeerd. Hulp vragen is handig, want zo leer je een moeilijke som op te lossen en kun je door (*waarom*). Voordat je hulp gaat vragen, ga je nadenken: waar wil ik precies mee geholpen worden? Wil ik een antwoord? Nee, dat is niet handig, want dan kan ik het nog steeds niet zelf. Ik kan beter iemand vragen om het voor te doen, of om even met mij samen te oefenen. Ook bedenk ik van tevoren wie mij goed bij rekenen kan helpen (*hoe*).”

‘Daarna maak ik in mijn instructie wat ruimte voor transfer, dus: wat van deze vaardigheid passen ze wellicht al ergens anders toe? Ik ga dan verder: “Hulp vragen doe ik ook weleens thuis op een ander moment, bijvoorbeeld als ik aan het spelen ben met Lego en ik de bouwtekening niet begrijp. Dan ga ik weleens hulp vragen.” Ik stel dan ook wel de vraag: “Hoe vragen jullie hulp thuis?”, of “Hoe vragen jullie hulp op school?” Er komt dan een klein gesprekje op gang, en aan het einde van de les kom ik dan terug op het rekendoel, maar ook op de ZRL-strategie hulp zoeken.

‘Zo’n instructie herhaal ik dan in allerlei verschillende situaties, zoals bij de taalles of de creatieve les. Als ik de ZRL-vaardigheid een paar keer expliciet heb voorgedaan, bouw ik de ondersteuning wat af door de vaardigheid begeleid in te oefenen. Ondersteuning afbouwen is een heel belangrijk principe in het aanleren van vaardigheden op het gebied van zelfregulerend leren. De fout die je kunt maken, is dat je denkt dat ze zelf maar moeten ontdekken hoe, dat als je ze maar de vrijheid geeft, ze er wel achter zullen komen hoe het hulp zoeken werkt. Daar geloven we vanuit het lectoraat niet zo in. We hanteren het motto: “Zelfregulerend leren is niet zelfregulerend te leren”.

‘Uiteindelijk is het gewoon heel veel oefenen, en gebruik je gewone situaties in een les om zo’n strategie te oefenen. Laatst heb ik bijvoorbeeld dezelfde strategie toegepast bij het schoonmaken van een lokaal, dus dan begin ik weer met een instructie vooraf en dan blikken we achteraf terug op hoe het ging.’

Pedagogische visie

’Het gevaar van modellen en zelfregulerend leren is dat als je ze louter door een didactische bril bekijkt, je het pedagogische element van zelfregulerend leren over het hoofd ziet. Iedere leerkracht kan na wat oefenen zelfregulerend leren via expliciete instructies onder de aandacht brengen bij zijn of haar leerlingen. Maar als het klimaat in de klas tegelijkertijd heel leerkrachtgestuurd is en de

leerkracht bepaalt wat de leerlingen op welk moment van de dag moeten doen, hoe ze dat moeten doen en met wie, dan is er geen vruchtbare bodem om de ZRL-vaardigheid tot bloei te laten komen.

‘Wat dus minstens zo belangrijk is, is het scheppen van voorwaarden en situaties waarin je leerlingen met (aspecten van) zelfregulerend leren kunnen oefenen, bijvoorbeeld door ze autonomie te geven. Daarbij gaat het om de balans tussen het bieden van (directe) instructie, ondersteuning en oefenmogelijkheden aan je leerlingen. En zelfregulerend leren mag dus ook fout gaan. Dat is onderdeel van het leerproces.’

Kansengelijkheid

‘Niet iedere leerling krijgt zelfregulerende vaardigheden op dezelfde manier van thuis mee. In klassen zie je daardoor grote verschillen in de mate waarin leerlingen hun eigen gedrag en leerproces kunnen aan- en bijsturen. Deels zal dat aangeboren zijn, maar zelf denk ik dat ook de opvoedstijl van ouders hierop van invloed is. Laatst gingen we bijvoorbeeld een bezoekje brengen aan de moestuin. Dat bereid ik dan helemaal met mijn leerlingen voor: “We gaan naar de moestuin. En wat moet je dan meenemen? Waar moeten we aan denken?” Zo leren de kinderen zelf verantwoordelijkheid nemen voor de materialen die ze nodig hebben voor hun leerproces.

‘Als er thuis ook situaties zijn waarbij ouders hun kinderen betrekken bij het organiseren van uitjes en activiteiten en veel met hen praten, waarbij het kind ook de verantwoordelijkheid krijgt om te oefenen, dan draagt dat naar mijn idee bij aan de zelfregulerende vaardigheden van het kind. Maar als je ouders je tas inpakken voor de zwemles, je broodtrommel in je tas doen en voor jou je jas en tas ophangen op school, dan is het op school vaak ook lastiger om zelf je materialen te organiseren en aan het werk te kunnen gaan. Zo is de opvoedingsstijl van ouders volgens mij ook van invloed op de mate waarin kinderen hun eigen gedrag en leerproces kunnen aan- en bijsturen. Ik ben benieuwd welk onderzoek bekend is over de relatie tussen opvoedstijl en zelfregulerende vaardigheden bij kinderen.

‘Als het ons lukt om zelfregulerend leren in de volle breedte te blijven benaderen dan heeft het het onderwijs veel te bieden.’



Interview met Gert Biesta

'Je zou het beter zelfobjectiverend leren kunnen noemen.'

Prof. dr. Gert Biesta is hoogleraar Educational Theory and Pedagogy aan de University of Edinburgh in Schotland en hoogleraar Public Education aan Maynooth University in Ierland. Hij is kroonlid van de Onderwijsraad en was lid van de Wetenschappelijke Curriculumcommissie. Van zijn hand verschenen diverse populaire boeken, waaronder *Het prachtige risico van onderwijs* en *De terugkeer van het lesgeven*.

Door René Kneyber

Hoe kijk je naar de groeiende belangstelling voor zelfregulerend leren?

'Met zorg en enige verbazing. Ik begrijp dat we in het onderwijs geïnteresseerd zijn in de rol van de leerling, en dat het soms goed is als er meer initiatief bij leerlingen en studenten komt te liggen, als actieve partners in het onderwijsproces. Maar ik zie nogal wat problemen met het idee van zelfregulerend leren.

Allereerst heb ik moeite met de term "leren" in zelfregulerend leren. Dat heeft onder andere te maken met het feit dat "leren" geen werkwoord is. Als je tegen je leerlingen zegt dat ze het komende halfuur allemaal moeten gaan leren, zullen ze je vreemd aankijken en vragen: "Maar wat wilt u dan dat we gaan *doen*?" De term "leren" is ook inhoudelijk leeg, dus als we alleen maar zeggen dat leerlingen moeten leren, maar we niet aangeven wat, waartoe en, in het geval van zelfregulerend leren, hoe, zeggen we eigenlijk helemaal niets, in elk geval niets wat relevant is als het gaat om onderwijs. Dat, zoals je weet, is de kern van mijn kritiek op de "ver-lering" van het onderwijs. De taal van het leren is simpelweg geen onderwijstaal.

'Ook de term "zelfregulerend" klinkt me problematisch in de oren. Hij veronderstelt een merkwaardige scheiding tussen het zelf dat reguleert en het zelf dat gereguleerd wordt, en daar klopt al iets niet. Maar het suggereert ook dat we onszelf tot object van onze eigen regulering zouden moeten maken, wat eerder als een vorm van zelfobjectivering klinkt dan dat het iets te maken heeft met

zelfstandigheid en volwassenheid, om maar eens twee belangrijke pedagogische noties te noemen.

‘Ik zou de aandacht voor de actieve bijdrage van de leerling liever duiden in termen van de vorming van de wil. Als mensen hebben we wilskracht – we willen dingen, we ondernemen dingen, we nemen initiatief – en de uitdaging is hoe die wilskracht een vorm kan vinden die helpt bij goed leven en goed samenleven. Dat is niet zozeer een sturing van binnenuit, maar eerder een dialoog met de wereld buiten je.

‘Een belangrijke vraag in het onderwijs is dan ook hoe je ervoor zorgt dat de wil zich goed kan vormen, hoe de wil een volwassen vorm kan vinden. Te weinig wil is niet goed, maar een teveel aan wilskracht is ook weer niet goed. Alleen maar nastreven wat je zelf wilt, is een onvolwassen manier van in de wereld zijn. De uitdaging is om in de wereld te zijn zonder jezelf in het centrum van de wereld te wanen, zoals de Franse pedagoog Philippe Meirieu het zo mooi heeft geformuleerd. En daarbij moeten we ook beseffen dat de wereld niet zomaar een “ding” is waarmee we zouden kunnen doen wat we willen.

‘Onderwijs dat zegt totaal te willen uitgaan van wat de leerling wil – dat heet dan wel kindgericht of studentgericht onderwijs – vergeet maar al te snel dat niet alles wat leerlingen willen ook wenselijk is of gewild zou moeten worden. En het werken aan dat onderscheid is een cruciale opgave voor het onderwijs. Puur kindgericht onderwijs kan simpelweg nooit goed onderwijs worden, omdat het er altijd om gaat kind en wereld in dialoog te brengen.’

Op scholen waarin leerlingen hun eigen leerproces mogen vormgeven, zoals Agora-scholen, wordt ook weleens geklaagd dat leerlingen helemaal niet met doelen komen. Ze zeggen dan: ‘De leerling gaat niet aan.’

‘Ik denk dat dit laat zien waar de grenzen van zo’n onderwijsconcept liggen. Maar zeggen dat de leerling niet “aan” gaat, legt de schuld bij de leerling, en dat is op zijn zachtst gezegd vreemd en scherper gezegd eigenlijk bizar. Dit heeft te maken met de discussie over motivatie, waar we tegenwoordig vaak horen dat het leerlingen zou ontbreken aan intrinsieke motivatie. Ik vind dat überhaupt een merkwaardige notie, omdat ik zou zeggen dat motivatie geen abstracte kracht is, maar altijd gericht is op iets. Je bent nooit zomaar gemotiveerd, je bent gemotiveerd *voor iets*. En dat betekent eigenlijk dat alle motivatie extrinsiek is.

‘Voor het onderwijs betekent dit dat we dus niet moeten hopen op intrinsieke motivatie, maar juist allerlei zaken op het pad van de leerlingen moeten leggen, de leerlingen op allerlei mogelijkheden wijzen en ze uitnodigen daar in te stappen, in de hoop dat ze daarmee enthousiast worden voor de wereld, zich ermee willen verbinden. Dit is een belangrijke taak van het onderwijs, maar niet de enige. Meirieu zegt mooi dat het onderwijs een dubbele taak heeft: verbinden en emanciperen. Enerzijds willen we bij leerlingen enthousiasme opwekken voor de wereld – de

sociale wereld, de materiële wereld, de natuurlijke wereld –, zodat ze zich daarmee willen verbinden. Maar we moeten er ook zorg voor dragen dat ze zich daarin niet verliezen of kwijtraken, wat bijvoorbeeld bij de wereld van de sociale media een reëel risico is. Emanciperen betekent dat we ze ook moeten helpen om staande te blijven in de wereld – wat doorklinkt in het mooie woord “zelfstandigheid”.

Is ‘co-regulerend leren’ dan een betere term?

‘De “co-“ mag van mij – leraar en leerling zijn partners in een proces, maar ik loop vast op het ‘reguleren’. Ik vind dat eigenlijk een heel onmenselijke term, die ook suggereert dat er altijd al een “zelf” is, dat vervolgens zichzelf moet gaan reguleren. Maar de veel interessantere en ook veel belangrijker vraag is waar dat “zelf”, dat besef van een zelf te zijn, zijn oorsprong vindt. In mijn eigen werk probeer ik te laten zien dat het besef dat ik een “ik” ben ontstaat door het aangesproken worden, het letterlijk geraakt worden. Zo krijgen we, anders gezegd, besef van ons subject-zijn.’

Wil je met deze observaties eigenlijk zeggen dat het dus allemaal uiteindelijk van de leraar moet komen?

‘Dat niet. Het gaat er eerder om hoe we de dynamiek van de relatie tussen leraar en leerling begrijpen. Alexander Neill richtte in 1921 de Summerhill School op vanuit de gedachte dat een school kinderen niet kan en niet mag dwingen om dingen te doen. Hij was erg bezig met de vraag hoe je pedagogisch met deze kwestie kunt omgaan. Hij vond dat alles externe dwang is, tot het moment dat een leerling zelf iets vraagt. Daarom gaf hij de kinderen en jongeren net zolang de tijd – en dat kon lang duren – totdat ze tegen hun leraren konden zeggen: “Nu wil ik wat van u”, “Nu ben ik er klaar voor om onderwezen te worden.” Neill probeerde daarmee tegen de leerlingen op zijn school te zeggen: “We gaan jou niet dwingen, maar als je iets wilt, dan hebben we een boel te bieden.”

‘De vrije school heeft hier ook mooie vormen voor. Toen mijn kinderen veertien waren en hier in Engeland op een vrije school zaten, hadden ze een gesprek met hun leraren waarin hen werd gevraagd, “Kun je ons ervan overtuigen waarom je hier nog langer zou mogen blijven?” Met deze vraag, die overigens op dat punt aan iedere leerling werd gesteld, wordt echt een appèl op je gedaan, en daarmee wordt het zelf van het kind op een veel interessantere en betekenisvollere manier “in” het onderwijs gebracht.

‘Mijn jongste zoon is overigens een tijdje later zelf van school vertrokken, en is toch goed terechtgekomen, of misschien wel juist daarom!’

In het Nederlands onderwijs kunnen we dat soort vragen, zoals die aan je zoon gesteld werden, niet stellen. Hier moet je de rit tot en met je startbewaamheid uitzitten, of jij of je docenten dat nu willen of niet ...

‘Dat is eigenlijk heel jammer, toch? En daar zit voor mij nog wel een andere zorg waar het gaat om zelfregulerend leren. Want het klinkt misschien alsof we leerlingen echt een rol willen geven in het onderwijsproces, maar misschien is het gewoon een didactische strategie om vooraf geformuleerde doelen effectiever te behalen. Dan is “zelfobjectiverend leren” in elk geval een eerlijker term.’

We zien dat veel besturen de leerlingen meer regie willen geven omdat het lerarentekort toeneemt, dus in die zin zijn ze er eerlijk over dat het werk naar de leerlingen geschoven wordt. Ze gaan dan werken met keuze-uren of leerpleinen ...

‘Dat is in elk geval ook eerlijk, maar dan zou ik daar geen verbloemende term als “meer regie over je eigen leerproces” voor gebruiken, of “zelfregulerend leren”, maar gewoon zeggen dat leerlingen een deel van het werk moeten doen omdat we te weinig leraren hebben. En als er werk gedaan moet worden, komt natuurlijk ook de vraag in beeld of leerlingen daar dan misschien ook salaris voor zouden mogen ontvangen!

‘De vraag van het lerarentekort is natuurlijk reëel, hoewel we daar vaak te gemakkelijk over spreken als een tekort, terwijl je ook kunt zeggen dat we eigenlijk te veel leerlingen hebben of, wat genuanceerder gezegd, dat er een ‘mismatch’ is tussen vraag en aanbod. Anders gezegd: we hebben niet langer de capaciteit om in het onderwijs alles aan te bieden wat we van oudsher hebben aangeboden. Dat betekent dat we nog eens goed moeten nadenken over wat echt belangrijk is om aan te bieden in het onderwijs, en wat wellicht elders verzorgd kan worden. Geen makkelijke vraag, maar wel een wezenlijke.

‘Ik ben bang dat we, door zelfregulerend leren te veel te omarmen, om deze belangrijke discussies heen lopen, en dat zou ik een gemiste kans vinden.’

Conclusie

De plek der moeite: wanneer zelfregulerend leren ertoe doet

Door René Kneyber, Hilly Drok & Valentina Devid

In het boek *The Hidden Lives of Learners* beschrijft de Nieuw-Zeelandse onderzoeker Graham Nuthall de inzichten van tientallen jaren aan opmerkelijk onderzoek in de klas.¹⁹⁴ In plaats van zijn aandacht te richten op de leraar, volgde hij – met behulp van microfoontjes, interviews en andere manieren van observeren – vooral wat er aan de kant van de leerlingen gebeurde. Zo kwam het verborgen leven van leerlingen aan het licht.

Goede leraren herken je niet door ze te observeren, is zijn conclusie. Maar... goede leraren herken je ook niet door te kijken naar wat leerlingen in de les doen. ‘Vaak wordt aangenomen dat iets leren min of meer het automatische gevolg is van meedoen aan lesactiviteiten. Als leerlingen doen wat de leraar van ze verlangt, de instructies braaf opvolgen, alle taakjes keurig afronden, dat ze dan precies leren wat er van ze wordt verwacht. Uit ons onderzoek blijkt echter dat hier niets van waar is.’¹⁹⁵

In zijn boek beschrijft Nuthall wat wel werkt: aandacht van leraren voor het proces en betrokkenheid van leerlingen daarbij. En wat daarbij met name van belang is, is wat er in de hoofden van de leerlingen gebeurt. De ideale leeractiviteit heeft volgens Nuthall de volgende kenmerken:

- Ze richt zich op de oplossing van een groot vraagstuk dat betekenisvol is binnen een vak en het leven en de cultuur van de leerlingen.
- Leerlingen zijn binnen de activiteit voortdurend bezig met denkwerk dat passend is voor het vak.
- Ze biedt leraren de gelegenheid om de voortgang van het begrip van individuele leerlingen te monitoren.
- Ze stelt leerlingen in staat om, met voldoende ervaring, hun eigen leerproces bij te sturen, zodat de gewenste manier van denken onderdeel kan worden van hun natuurlijke manier van denken.

¹⁹⁴ Nuthall (2007).

¹⁹⁵ Idem, pp. 103.

Van leraar naar leerling

In het licht van Nuthalls inzichten is het interessant dat er in de afgelopen jaren veel aandacht geweest is voor de kwaliteit van de leraar. Dit is ongetwijfeld terecht; de leraar bepaalt tenslotte grotendeels de kwaliteit van het onderwijs,¹⁹⁶ en in bovenstaande punten van Nuthall heeft de leraar een belangrijke rol te spelen. Maar in de kwaliteit van onderwijs is in onze ogen ook een grote rol weggelegd voor de leerling of student. De leraar kan tenslotte nog zo'n sterke huiswerkopdracht meegeven, de leerling of student zal wel over de capaciteiten moeten beschikken om zichzelf thuis aan het werk te zetten, om eventuele tegenlagen te verwerken en om uiteindelijk alles – volgens plan – op tijd in te leveren.

Vanuit deze optiek is het verleidelijk om zelfregulerend leren over álles te laten gaan: spullen meenemen, op tijd komen, je aandacht uitstellen, je gedragen, doorzetten als het moeilijk is, jezelf weer uit de put praten ... Het loont natuurlijk de moeite om door expliciete instructie, gepaste ondersteuning en oefening leerlingen allerlei verschillende strategieën bij te brengen, zoals op diverse plekken in deze bundel te lezen valt. Maar de vraag is wanneer al deze vaardigheden in zelfregulerend leren ertoe doen. En die doen er – wat ons betreft – toe als leerlingen de mogelijkheid om iets te leren beter kunnen benutten. We zullen dit illustreren aan de hand van een aantal voorbeelden.

Een plat voorbeeld van dit principe zou zijn: leerlingen hebben les binnen een keuze-uursystematiek. Leerling A heeft uitleg nodig over hoe kwadratische vergelijkingen moeten worden opgelost, en dat staat toevallig ook gepland die middag. Maar de leerling besluit om niet naar dat keuze-uur te gaan, omdat hij graag bij zijn vrienden in een ander uur wil zitten. Zo ontschiet de leerling de kans om aan de slag te gaan met het oplossen van kwadratische vergelijkingen.

Maar de situatie kan ook subtieler zijn. Leerling A zit wel in de wiskundeles, en krijgt een uitleg waar hij veel aan zou kunnen hebben. De leerling vindt het onderwerp echter moeilijk en denkt dat het toch niet zal lukken, en doet niet actief mee.

Hoewel beide voorbeelden verschillen, vertonen ze ook overeenkomsten. In beide voorbeelden dient zich een mogelijkheid aan om iets te leren, en hadden vaardigheden in zelfregulerend leren kunnen helpen om de leerling op de 'plek der moeite' te krijgen en te houden.

¹⁹⁶ Zie bijv. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/kwaliteit-leren-verbeteren>

De plek der moeite

Iedereen die iets gaat leren, weet dat het soms lastig wordt. Neem een nieuwe sport waarin je je eerste schreden zet. Je raakt de bal steeds verkeerd met je racket, je teamleden zijn allemaal veel beter: dit alles roept emoties op die je leerproces in de weg kunnen zitten. Of je begint met hardlopen of naar de sport-school gaan, maar na een tijdje is het nieuwe eraf en moet je jezelf kunnen motiveren om te blijven gaan.

Pas als het moeilijk wordt, komen vaardigheden op het gebied van zelfregulerend leren van pas.¹⁹⁷ Ze helpen om over je frustratie heen te stappen of je aan je zelfgeformuleerde langetermijnambities te houden.

Op school is het moeilijk te voorspellen waar de plek der moeite zal liggen, maar dat er sprake van zal zijn, staat vast.

Wie goed wil worden in een bepaald vak zal gedurende lange tijd allerlei diepe manieren van denken moeten ontwikkelen die horen bij dat vakgebied. Natuurlijk doet een leraar, net als een goede sportcoach, er goed aan om ook de moeilijke aspecten zo leuk of zo interessant mogelijk te maken, of om te zorgen voor voldoende succeservaringen om zo het vertrouwen in het eigen kunnen te vergroten. Maar uiteindelijk zullen leerlingen of studenten samen met de leraar zichzelf aan de gang moeten houden, door strategieën in te zetten waarmee ze hun gedachten en gevoelens onder controle houden als het moeilijk wordt.

Naar ons idee is het daarom zeker zinvol om te investeren in een brede waaier aan vaardigheden op het gebied van zelfregulerend leren. Maar het is belangrijk om daarbij niet te vergeten wanneer die ertoe doen: leerlingen en studenten naar de plek der moeite krijgen en ze daar lang genoeg weten vast te houden.

De rol van de leraar

Richard Ryan – bekend van de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan – benadrukt eveneens dat de rol van de leraar hierin cruciaal is. Ook wanneer leerlingen of studenten zelf een grote rol krijgen om dingen te ontdekken, moet er een leraar zijn die ze uitdaagt en klaarstaat op het moment dat de ontwikkeling van leerlingen of studenten daarom vraagt.¹⁹⁸

In de praktijk zien we echter dat leerlingen of studenten weliswaar een grotere rol krijgen toebedeeld, maar dat het oogmerk daarvan een stuk minder duidelijk is. Zo wordt er met het bovengenoemde motivatiemodel van Deci en Ryan in de hand vaak gedacht dat het maken van keuzes op zichzelf al motiverend is, en dat deze motivatie zal zorgen voor hoge leeropbrengsten. Maar waar het in de prak-

¹⁹⁷ Greene (2017).

¹⁹⁸ <https://didactiefonline.nl/artikel/dwing-leerlingen-niet-tot-zelfstandigheid>

tijk op neerkomt, is dat leerlingen of studenten wel keuzes maken, maar dat deze vanuit het perspectief van het leerproces vaak oppervlakkig zijn en niet altijd ten dienste staan van het denkwerk dat werkelijk vereist is om tot autonoom zelfstandige beheersing binnen een domein te komen.

Er bestaat een risico dat leraren het werken aan of met zelfregulerend leren verwarren met volledige zelfstandigheid. Waar deze neiging vandaan komt, is ons niet geheel duidelijk. In de literatuur zijn er zowel aan de progressieve als aan conservatieve kant kritische geluiden te horen over het te vroeg onderwerpen van leerlingen of studenten aan zelfstandigheid.

Zelfregulerend leren en de autonomie van leerlingen of studenten zijn de moeite waard, maar wees je ervan bewust dat dat nog steeds gebeurt binnen een context waarin een leerling of student afhankelijk is van de leraar. Leerlingen en leraar hebben duidelijke rollen ten opzichte van elkaar, die wellicht enigszins verschuiven als de leerling meer kan én wil, maar uiteindelijk behoudt de leraar altijd de verantwoordelijkheid voor het goede verloop van het onderwijsproces.

Geen oplossing voor een context die niet functioneert

Dat brengt ons tot een tweede, hiermee samenhangend punt, en dat is dat zelfregulerend leren geen oplossing is voor een onderwijscontext die niet functioneert. Zo biedt het geen oplossing voor het lerarentekort. Sterker nog: zoals in deze bundel te lezen valt, vereist zelfregulerend leren juist een intensieve inzet en betrokkenheid van leraren. Evenzo biedt zelfregulerend leren geen oplossing wanneer leerlingen of studenten geconfronteerd worden met leraren die van onvoldoende kwaliteit zijn, het programma niet vakkundig hebben ingericht of ineffectieve – of geen – instructie geven.

Ook als leerlingen brutaal zijn en gewoonweg niet luisteren, moet er niet gezocht worden in de hoek van zelfregulerend leren om dit probleem aan te pakken. Als je als team geen overwicht kunt krijgen op gedrag, dan is het wellicht verstandig om het dáárover te hebben, in plaats van je te verstoppen achter nieuwe, verhullende termen. Al met al is het belangrijk om de vraag te stellen voor welk probleem zelfregulerend leren nu eigenlijk de oplossing moet zijn, en of dit dan ook de wenselijke – of überhaupt een – oplossing is.

De zoektocht

Mocht zelfregulerend leren inderdaad een oplossing zijn voor het ervaren probleem en mocht je als school of instelling besluiten om met zelfregulerend leren aan de slag te gaan, dan is het raadzaam om in het achterhoofd te houden dat er

nog veel onduidelijk is over het onderwerp. Er is weliswaar al een zekere onderzoekstraditie, maar binnen dat veld is er nog veel discussie over hoe je dit onderwerp nu het beste kunt conceptualiseren, laat staan dat duidelijk is hoe het het beste in de praktijk kan worden gebracht.

Waar James Mannion in zijn praktijkonderzoek vele honderden uren in de lessentabel inrichtte om de ‘superkrachten’ van leerlingen te ontwikkelen, zijn er andere onderzoeken waarin ook een korte interventie impact had op de lange termijn. Hoe een interventie er precies uit moet zien om zelfregulerend leren op jouw school of instelling succesvol te ‘implementeren’, is nog niet glashelder, los van enige aanwijzingen.

Net als bij formatief handelen zeven jaar geleden staan we daarmee weer voor een creatieve en inspirerende uitdaging in het onderwijs. Een interessante belofte, met mogelijk positieve uitwerkingen voor de kansengelijkheid onder leerlingen of studenten, en een kans om de veelvoorkomende consumptieve houding te doorbreken. Maar er is dus nog geen sprake van een gespreid bedje.

Net als bij vele eerdere verbeteringen of innovaties ligt ook hier conceptuele onduidelijkheid op de loer. Zeker bij zo’n breed onderwerp is het gemakkelijk om te zeggen ‘dat je er al iets aan doet.’ Ook over het taalgebruik rond zelfregulerend leren valt nog te twisten, zoals valt terug te lezen in het interview met Gert Biesta in deze bundel. Kortom, de vraag in het onderwijs naar dit onderwerp is momenteel wellicht al groter dan het denken hierover is gevorderd. Dat is mooi voor de creatieve pioniers, maar minder mooi voor wie gewoon een heldere aanpak met dito taalgebruik zoekt.

Praten over zelfregulerend leren

Natuurlijk is een aantal aspecten wel duidelijk. Zo is het in elk geval een goed idee om als docent met regelmaat expliciete instructie te geven over de strategieën van zelfregulerend leren. Bouw de ondersteuning af, oefen en herhaal. Kortom, benader ook het leren leren als een onderwijsproces. Dat vereist natuurlijk wel dat je als leerkracht ook je eigen strategieën en strubbelingen goed onder woorden kunt brengen, iets wat als expert wellicht enige oefening zal vergen vanwege de vloek van kennis.¹⁹⁹

Het onder woorden brengen van je gedachten, gevoelens en ervaringen in het leerproces lijkt zo een belangrijk terugkerend element, niet alleen voor leraren. *Oracy*, de kunst van het communiceren en sensitief zijn voor de communicatie van anderen, is een taalvaardigheid die veel leerlingen en studenten verder kan helpen om hun zelfregulerend leren te verbeteren. Immers, als je de woorden

199 Kneyber et al. (2022).

niet kunt vinden, kun je een deel van het leerproces rond zelfregulerend leren ook moeilijker doorlopen.

De plek der moeite voor het onderwijs

Wie bovenstaande heeft gelezen, ziet dat zelfregulerend leren geen wondermiddel is. Zowel het benutten van vaardigheden in zelfregulerend leren als het ontwikkelen daarvan komt pas volledig tot zijn recht binnen de juiste onderwijscontext. In een studie is te zien dat de inzet van de vaardigheden in het voortgezet onderwijs stagneert.²⁰⁰ Dit heeft enerzijds te maken met een gebrek aan aandacht voor deze strategieën: leerlingen krijgen wel kennis over *wat* ze moeten leren, maar niet over *hoe* ze dat moeten leren. Maar het komt deels ook doordat al die vaardigheden in zelfregulerend leren niet noodzakelijk zijn om bijvoorbeeld succesvol examen te kunnen doen. Voor het afleggen van een papieren examen is tenslotte een beperktere set aan vaardigheden op het gebied van zelfregulerend leren nodig dan voor het voltrekken van een meesterproef.

Waar het ene schrikbeeld dus is dat we leerlingen of studenten te snel te veel zelfstandigheid geven, is het andere schrikbeeld dat we ons onderwijs op zo'n manier inrichten dat het ontwikkelen van autonome zelfstandigheid er niet toe doet. En dan willen we ook nog terugkomen op de constatering van de Inspectie die aan het begin van deze bundel werden genoemd, die inhielden dat het onderwijs zich vooral richt op vaardigheden van een 'lagere orde' en weinig keuzes biedt op basis van interesse, en dat feedback vooral de vorm aanneemt van goed of fout, en niet gaat over het proces of over de mogelijkheden tot zelfregulerend leren.

In die zin is het een maatschappelijk vraagstuk in hoeverre de inrichting van de huidige examens in het voortgezet onderwijs en de eindtoetsen in het primair onderwijs nog daadwerkelijk functioneel is voor wat we met onderwijs beogen. Daarmee willen we niet zeggen dat examens of eindtoetsen moeten worden afgeschaft, maar het is wel het overwegen waard om te kijken hoe schoolexamens, eindexamens en eindtoetsen anders kunnen worden ingericht. Het zou niet de enige reden zijn om daar eens flink de bezem doorheen te halen.

Dat neemt echter niet weg dat er ook los van de examens – binnen de eigen verantwoordelijkheid van de muren van de school – belangrijke noten zijn om te kraken: waar bieden we leerlingen en studenten een keuze in, maar welke plekken der moeite mogen ze niet vermijden? Als we ze bepaalde strategieën aanleren, op welke momenten kunnen ze die dan inzetten zodat er oefening, herha-

200 Askill-Williams & Lawson (2015); data in Nederland suggereren vooralsnog iets soortgelijks. <https://toetsrevolutie.nl/podcast/regullearn-2-special-zelfregulerend-leren-kun-je-niet-zelf-regulerend-leren/>

ling en feedback op kan plaatsvinden? Hoe kunnen we als leraren weten wie wanneer welke ondersteuning nodig heeft, en hoe kunnen we die bieden?

Kortom, als we willen dat leerlingen en studenten meer regie nemen over hun leerproces, dan vraagt dat ook een kritische bespiegeling op hoe we ons curriculum, onze doelen, onze lesactiviteiten en onze beoordeling hebben ingericht. Of, om Nuthall te parafraseren: als we begrijpen hoe leerlingen leren, heeft dit heel wat implicaties voor de manier waarop we onderwijs aanpakken. Laten we zelfregulerend leren daarom vooral ook niet gebruiken om zelf onze plek der moeite te omzeilen.

Literatuur

- Askell-Williams, H., & Lawson, M.J. (2015). Changes in students' cognitive and metacognitive strategy use over five years of secondary schooling. In H. Askell Williams (red.), *Transforming the Future of Learning with Educational Research* (pp. 1-19). Information Science Reference.
- Greene, J.A. (2017). *Self-Regulation in Education*. Routledge.
- Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., & Wilde López, B. (2022). *Formatief handelen. Van instrument naar ontwerp*. Phronese.
- Nuthall, G. (2007). *The Hidden Lives Of Learners*. NZCER Press.

Over de redactie

Hilly Drok is voormalig docent Nederlands. Van haar hand verschenen verschillende goed ontvangen blogs over formatief handelen en zelfregulerend leren. Als trainer en adviseur bij Toetsrevolutie verzorgt ze lezingen, workshops en professionaliseringstrajecten over formatief handelen en onderwijsontwerp, en over zelfregulerend leren. Daarnaast is ze opleidingscoördinator voor de opleiding tot schoolexpert formatief handelen. Samen met René Kneyber geeft ze boeken over onderwijs uit via Telos Uitgevers.



René Kneyber is voormalig docent wiskunde. Hij schreef diverse publicaties over klassenmanagement, formatief handelen en onderwijsbeleid. Zijn werk verscheen ook in het Engels en in het Zweeds. Van 2015 tot 2018 was hij columnist voor *Trouw*. Van 2015 tot 2022 was hij kroonlid van de Onderwijsraad. Samen met Valentina Devid en Flemming van de Graaf maakt hij de populaire LLEARN-podcast. Tegenwoordig is hij trainer en adviseur bij Toetsrevolutie.



Valentina Devid is voormalig docent geschiedenis en levensbeschouwing. De afgelopen jaren specialiseerde ze zich in het gebruik van formatief handelen in de les en de succesvolle implementatie ervan binnen onderwijsteams. Samen met Dominique Sluijsmans en René Kneyber richtte ze Toetsrevolutie op. Vanuit Toetsrevolutie verzorgt ze professionaliseringstrajecten voor docenten rondom formatief handelen en onderwijsontwerp. Met René Kneyber en Flemming van de Graaf maakt ze met veel plezier de LLEARN-podcast.



Dankwoord

Dit boek had niet tot stand kunnen komen zonder de hulp van een aantal belangrijke mensen, die we via deze weg graag willen bedanken.

Allereerst zijn we natuurlijk alle auteurs van dit boek zeer erkentelijk voor hun belangeloze bijdrage aan deze bundel. Zij hebben waardevolle inzichten geboden in het complexe onderwerp zelfregulerend leren, elk vanuit hun eigen expertise.

Ook zijn we alle onderwijsprofessionals dankbaar die via een interview hun inzichten met ons en jullie als lezers wilden delen. We willen daarnaast ook zeker onze waardering uitspreken voor Christina Chouchena, die naar alle uithoeken van ons land en dat van onze zuiderburen af is gereisd om prachtige portretten te maken van deze enthousiastelingen.

Onze collega's van Toetsrevolutie bedanken we voor hun steun in de vorm van de financiering voor de totstandkoming van dit boek.

Tot slot willen we onze partners – Robbert, Audrey en Samuël – bedanken voor al hun steun op de achtergrond.