

# Zelfgestuurd leren bevorderen in de klas

## Een casestudy

Astrid Poorthuis, Margot Peeters, Lotte Henrichs & Sweder Hormann

# Colofon

## Auteurs

Astrid Poorthuis, Margot Peeters, Lotte Henrichs & Sweder Hormann

## Met dank aan

Louise Harmsen-Van der Beek

Leerlingen van het Corderius College in Amersfoort

## Onderdeel van

Klein & Fijn projecten Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal

## Financiering

Dit onderzoek is mogelijk gemaakt door:



© 2024 Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal, Utrecht.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt, in enige vorm

of op enige wijze, zonder voorafgaande toestemming van de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal.

## Inhoudsopgave

Inleiding.....	4
Onderzoeksvragen .....	5
Het onderzoek.....	5
Interview met de docent .....	6
Bevindingen interview .....	7
Welke leerstrategieën voor zelfgestuurd leren wil de docent graag stimuleren bij de leerlingen? .....	7
Hoe ondersteunt de docent de leerlingen in het leren gebruiken van leerstrategieën? .....	8
Keuzevrijheid om te plannen .....	8
Veel zelfstandig werken met ondersteuning gericht op het leerproces .....	9
Inzet van diagnostische toetsen voor evalueren en reflecteren .....	9
In gesprek over motivatie en emoties .....	9
Opstelling klaslokaal: leerlingen zitten met hun gezicht naar de muur .....	10
Geleidelijk aan docentsturing afbouwen .....	10
Samenvattend over het docent-interview .....	11
Focusgroepen met leerlingen .....	13
Aanpak .....	13
Bevindingen uit de focusgroepen .....	13
Vragenlijst leerlingen .....	14
Aanpak .....	14
Zelfgestuurd leren.....	14
Prestatiedruk en motivatie van leerlingen .....	15
Bevindingen uit de vragenlijst.....	15
Zelfgestuurd leren.....	15
Prestatiedruk en motivatie van leerlingen .....	16
Observaties in de klas .....	18
Aanpak van de observaties .....	18
Bevindingen uit de observaties.....	18
Sfeer in de klas .....	18
Docent-leerling interacties.....	19
Uitleggen .....	19
Vragen stellen .....	19
Feedback .....	20

Procedureel.....	20
Conclusie .....	21
Zelfgestuurd leren in de praktijk.....	21
Tot slot .....	22

## Inleiding

Zelfgestuurd leren is een vorm van leren waarbij een leerling zelfstandig de eigen leerprocessen reguleert en de regie neemt over zijn eigen leerproces (Kostons e.a., 2014). Zelfgestuurd leren wordt in de wetenschappelijke literatuur beschreven als een cyclisch proces bestaande uit drie fasen: (1) plannen van het leren: wat moet ik doen in welke volgorde? (2) monitoren van leren: ben ik op de goede weg? En (3) evalueren van het leren: is het mij gelukt? (Zimmerman, 2013 in Kirschner et al., 2018). Leerlingen die in staat zijn zelfgestuurd te leren zijn meer autonoom gemotiveerd en presteren beter (Nota e.a., 2004; Panadero, 2017). Doordat ze meer regie hebben over hun eigen leerproces ervaren ze minder prestatiedruk (Doornewaard e.a., 2021; Peeters et al., 2022).

Om tot zelfgestuurd leren te komen is het nodig dat de leerling verschillende typen strategieën kan inzetten tijdens het leren: naast meta-cognitieve strategieën (plannen, monitoren en evalueren) zijn ook cognitieve strategieën (bijvoorbeeld de leerstof toepassen), en motivationeel-affectieve strategieën (bijvoorbeeld jezelf belonen) van belang. Uit een reviewstudie van onderzoeken uit Nederland en Vlaanderen uitgevoerd in de onderwijspraktijk (Kostons e.a., 2014) blijkt dat een aanpak waarin leerlingen cognitieve en meta-cognitieve leerstrategieën combineren de meest effectieve manier van zelfgestuurd leren is. Hierbij moet opgemerkt worden dat motivationeel-affectieve strategieën nog weinig onderzocht zijn in de Nederlandse onderwijspraktijk. Er zijn wel aanwijzingen uit internationaal onderzoek dat deze strategieën belangrijk zijn om tot zelfgestuurd leren te komen (Donker e.a., 2014).

Leerlingen kunnen leerstrategieën niet zomaar uit zichzelf toepassen; hiervoor hebben zij ondersteuning nodig van hun docent. Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar zelfgestuurd leren, ontbreekt het aan inzicht hoe docenten leerlingen goed kunnen ondersteunen en is er weinig zicht op de randvoorwaarden om zelfgestuurd leren te laten slagen (Kostons e.a., 2014; Voskamp e.a., 2022). Er zijn wel enkele aanwijzingen uit eerdere onderzoeken wat zou kunnen werken. Uit de eerder genoemde review (Kostons e.a., 2014) blijkt dat het gebruik van hints en vragen en het voordoen van strategieën (modellering) goed zouden kunnen werken. Ze geven aan dat de ondersteuning tijdens het leerproces zou moeten plaatsvinden, naar behoefte van de leerling. Opvallend vinden zij dat veel studies naar zelfgestuurd leren weinig vrijheid laten aan leerlingen om hun leerproces zelf vorm te geven. Dit achten zij wel cruciaal. Bolhuis en Voeten (2001) noemen de volgende kenmerkende docenthandelingen om zelfgestuurd leren te bevorderen: a) uitleg over het leerproces (de docent legt bijvoorbeeld uit *hoe* een leerling kan leren), b) vragen stellen over het leerproces (de docent vraagt bijvoorbeeld hoe een leerling het leren gaat aanpakken) en c) feedback geven op het leerproces (de docent geeft de leerling bijvoorbeeld een compliment over zijn aanpak).

Dit rapport presenteert de resultaten van een onderzoek naar hoe zelfgestuurd leren kan worden bevorderd in de klas. Het onderzoek vond plaats in het kader van een 'Klein en Fijn' project van de Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal (<https://jeugdengezincentraal.nl>) en heeft als doel inzichtelijk te maken hoe zelfgestuurd leren succesvol kan worden ondersteund aan de hand van een inspirerend en succesvol voorbeeld uit de onderwijspraktijk. We richten ons op één docent economie en twee van zijn klassen. Deze docent is opgemerkt door een jeugdarts van de GGD uit het netwerk van de Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal. De jeugdarts hoorde van meerdere leerlingen dat de docent een innovatieve manier van lesgeven heeft die motiverend werkt voor leerlingen. Het onderzoek kan andere docenten inzicht geven in de aanpak voor mogelijke toepassing in eigen lessen.

### **Onderzoeksvragen**

In het onderzoek staan de volgende vragen centraal:

1. Welke leerstrategieën voor zelfgestuurd leren wil de docent graag stimuleren bij de leerlingen? Hoe ondersteunt de docent de leerlingen in het leren gebruiken van deze strategieën?
2. Herkennen de leerlingen de aanpak die de docent schetst om zelfgestuurd leren te ondersteunen? Hoe ervaren leerlingen deze aanpak?
3. Hoe is het gesteld met het welzijn en de motivatie van leerlingen in klassen waarin zelfgestuurd leren wordt gestimuleerd?

### **Het onderzoek**

Het onderzoek betreft een casestudy. De aanpak wordt gekarakteriseerd door co-creatie, dat wil zeggen dat zowel de docent als de leerlingen input leveren voor de vormgeving voor een deel van het onderzoek. Het onderzoek bestond uit een interview met de docent, twee focusgroepen van 7-8 leerlingen uit twee verschillende klassen, een vragenlijst voor alle leerlingen uit de twee klassen en twee lesobservaties. Een deel van de vragenlijst is ontwikkeld op basis van informatie uit de focusgroepen over de aanpak van de docent. Op deze manier dragen de leerlingen uit de focusgroep bij aan de conceptualisatie van een deel van de vragenlijst. Voor het onderzoek is ethische toestemming gegeven door de Facultaire Ethische commissie van de faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit van Utrecht (dossiernummer 23-0096). Ouders werden vooraf geïnformeerd en konden bezwaar maken tegen deelname van hun kind (2 leerlingen deden niet mee met het onderzoek). Ook leerlingen zelf werden vooraf geïnformeerd en konden aangeven of ze mee wilden doen.

## Interview met de docent

### Aanpak

De eerste stap was het interviewen van de docent om inzicht te krijgen welke leerstrategieën de docent van belang vindt voor zijn leerlingen. Hierin zijn alle cognitieve, meta-cognitieve en motivationeel-affectieve strategieën uit het overzicht van Kostons en collega's (2014) voorgelegd. Deze zijn beschreven in Tabel 1. Vervolgens is gevraagd wat de docent doet in de klas om deze strategieën bij leerlingen te ontlocken of aan te leren. Tijdens het analyseproces hebben de onderzoekers de docent nog een aantal keer om verheldering gevraagd.

**Tabel 1.**  
**Overzicht leerstrategieën (Kostons et al., 2014)**

<i>Cognitieve leerstrategieën</i>	
Strategie	Definitie
Herhalen/memoriseren	Inprenten van informatie door herhaling
Relateren	Verbanden leggen, analogieën bedenken
Kritisch verwerken	Meedenken, redeneren en andermans redematies toetsen
Concretiseren	Concrete voorstellingen vormen, visualiseren
Toepassen	Oefenen in het gebruiken van nieuwe kennis
Analyseren	Opsplitsen in onderdelen, onderzoeken
Structureren	Samenbrengen, schematiseren, ordenen
Selecteren	Hoofd- en bijzaken scheiden, focussen op kern

---

### **Metacognitieve leerstrategieën**

Fase	Strategie	Definitie
Plannen	Oriënteren	Vorbereiden van een leerproces
	Plannen	Ontwerpen van een leerproces, voorspellen
Monitoren	Proces bewaken	Leerproces toetsen aan plan, registreren vorderingen en (on)begrip
	Diagnosticeren	Vaststellen niveau van eigen kennis
	Bijsturen	Veranderingen aanbrengen in het leerproces
	Toetsen	Controleren of leerstof wordt beheerst
Evalueren	Evalueren	Beoordelen leerproces (in licht van het plan/doel)
	Reflecteren	Nadenken over leren, leeractiviteiten en -ervaringen

---

### **Motivatie/affectieve leerstrategieën**

Strategie	Definitie
Attribueren	Toeschrijven van leerresultaten aan oorzakelijke factoren
Motiveren	Opbouwen en onderhouden van de wil om te leren
Concentreren	Richten van de aandacht op taakrelevante aspecten
Zichzelf beoordelen	Het afleiden van oordelen over zichzelf als lerende
Waarderen	Subjectieve waarden toekennen ten gunste van de wil te investeren
Inspannen	Verrichten van denkactiviteiten die mentale energie vereisen
Emoties opwekken	Genereren van positieve- en omgaan met negatieve gevoelens
Verwachten	Opbouwen van verwachtingen, self-efficacy

---

### **Bevindingen interview**

*Welke leerstrategieën voor zelfgestuurd leren wil de docent graag stimuleren bij de leerlingen?*

De docent vindt het vooral van belang om leerlingen te ondersteunen in het gebruiken van metacognitieve leerstrategieën, de strategieën waarbij een leerling nadenkt over zijn/haar aanpak bij het leren. Voorafgaand aan het leren gaat het om het *plannen* van leeractiviteiten. De docent vindt het belangrijk dat leerlingen zelf kunnen bedenken op welke manier ze aan de leerdoelen kunnen werken, bijvoorbeeld door opdrachten te maken, YouTube filmpjes te kijken, de tekst uit het boek samen te vatten, een begrippenschema te maken, etc. Leren is volgens de docent een individueel proces, waarbij wat voor de ene leerling goed werkt, niet per se ook voor de andere leerling de beste aanpak is. De docent vindt het belangrijk dat leerlingen door het plannen van leeractiviteiten er zelf achter komen wat voor hen werkt en niet werkt.

Tijdens het leren zijn *proces bewaken*, *diagnosticeren*, *bijsturen* en *toetsen* van belang. Het blijkt lastig om deze verschillende strategieën in de praktijk te onderscheiden. De gedeelde factor in deze



strategieën is dat de leerling tijdens het leren bewust bezig is met zijn of haar leerproces (monitoren). De docent verwoordt dit als volgt: “Ik wil dat leerlingen zichzelf tijdens elke leeractiviteit vragen stellen zoals: hoe ver ben ik, wat kan ik, hoe doe ik het?”.

Na afloop van het leren zijn *evalueren en reflecteren* belangrijke leerstrategieën volgens de docent. De docent vindt het belangrijk dat de leerlingen in staat zijn om een oordeel te vormen over wat ze al kunnen en aan welke onderdelen van de leerstof ze nog meer aandacht moeten besteden. De docent gebruikt in dit verband ook de term ‘stapelen’: “Met 'stapelen' bedoel ik dat leerlingen bouwen aan kennis en vaardigheden. Wanneer je weet waar je staat, kun je verder bouwen/stapelen aan de volgende stap; vaardigheden en kennis.”

Cognitieve leerstrategieën die de leerlingen volgens de docent met name nodig hebben in de lessen economie zijn *herhalen* en *toepassen*. Toepassen kan hierbij nog worden uitgesplitst in toepassen in een bekende situatie en toepassen in een nieuwe situatie.

Motivationale-affectieve strategieën die de docent van belang vindt, zijn dat leerlingen nadenken over de rol van hun inzet en aanpak voor de leerresultaten die ze halen (*attribueren*), dat ze leren hoe ze zich beter kunnen *concentreren*, dat ze kunnen omgaan met *emoties* rondom toetsen en presteren en dat ze positieve *verwachtingen* opbouwen over het beheersen van de leerstof. De docent benadrukt verder dat het zijn belangrijkste streven is dat de leerlingen zich eigenaar voelen van hun eigen leerproces. Dit komt voort vanuit de overtuiging dat leren een individueel proces is dat voor iedereen anders werkt.

*Hoe ondersteunt de docent de leerlingen in het leren gebruiken van leerstrategieën?*

*Keuzevrijheid om te plannen*

De docent geeft de leerlingen veel vrijheid om zelf het leerproces vorm te geven. In de studiewijzer wordt bijvoorbeeld alleen aangegeven aan welke paragraaf wordt gewerkt, maar niet precies uitgewerkt welke opdrachten leerlingen moeten maken. Op deze manier kunnen de leerlingen zelf bepalen wat ze gaan doen om de leerdoelen te halen. In de lessen wordt naast het lesboek door de docent bij elkaar gebracht en ontwikkeld lesmateriaal aangeboden. De leerlingen zijn ook daadwerkelijk op verschillende manieren bezig met de leerstof. De docent geeft als voorbeeld het leren van economische begrippen: “Er zijn leerlingen die zeggen, ik gebruik het spelletje om te spelen om die begrippen te leren, maar er zijn ook kinderen die zeggen, ik schrijf liever die begrippen op en ben er op mijn manier mee bezig, dus daar geef ik dus de ruimte voor. Ze krijgen ook ruimte om een samenvatting te maken.” De docent begeleidt de leerlingen in hun keuzes en wijst ze bijvoorbeeld op de beperkingen van een bepaalde leeraanpak: “Ik maak ze dan bewust dat ze alleen

maar de theorie op een andere manier aan het verwerken zijn, maar dat wil nog niet zeggen dat ze dus die opgave kunnen maken. Dus dan moet ik dat weer anders aanvliegen.”

#### *Veel zelfstandig werken met ondersteuning gericht op het leerproces*

Volgens de docent beginnen de meeste lessen met een korte instructie van ongeveer 10 minuten.

De rest van de les wordt besteed aan zelfstandig werken. Tijdens het leren geeft de docent individuele ondersteuning aan leerlingen die met name gericht is op het leerproces zelf.

Bijvoorbeeld: “Als ze dan zelf een vraag aan mij stellen, dan leg ik wel weer een vraag terug zodat ze gaan nadenken over, ja, ach, ik ken blijkbaar een begrip niet. Ga ik eerst daar maar eens naar op zoek.” Ook doet hij strategieën voor (modelling), bijvoorbeeld hoe je lesstof kunt onthouden: “Het is leuk dat ik wat vertel, maar hoe ga je daar dan mee om en hoe onthoud je dat? Ik laat ze dan wel eens wat zien wat ik dan doe om dingen te onthouden.”

Een hulpmiddel voor de leerlingen bij het monitoren van hun leerproces zijn de door de docent opgestelde ‘succesfactoren’ per paragraaf. Dit zijn de zaken die een leerling moet beheersen van de stof om in verschillende situaties te kunnen gebruiken (bijvoorbeeld *Wat is het verschil tussen consumeren en zelfvoorziening?*). Dit uitwerken zorgt voor gericht verzamelen van de belangrijke kennis en vaardigheden. De leerling kan zelf nagaan in hoeverre hij of zij deze succesfactoren al kan beantwoorden.

#### *Inzet van diagnostische toetsen voor evalueren en reflecteren*

Na elke paragraaf en na elk hoofdstuk maken de leerlingen een diagnostische toets. Deze toets kijken de leerlingen zelf na. De docent stimuleert de leerlingen om de resultaten te analyseren en zichzelf de vraag te stellen hoe ver ze al zijn met de leerstof en aan welke delen ze nog meer aandacht moeten besteden. Daarbij geeft de docent ook gerichte instructie. Hij geeft als voorbeeld dat hij bij een toets bij elke vraag had aangegeven of het ging om reproductie, toepassing in een bekende situatie of toepassing in een nieuwe situatie. De leerlingen moesten uitrekenen hoeveel procent van elk type vraag ze goed hadden. Vervolgens ging hij daarover met individuele leerlingen in gesprek: “Als iemand zegt de toepassing in de bekende situatie, dat gaat niet goed, dan zeg ik: ‘Wat zou je kunnen doen?’ Dat weten ze vaak niet. Dat vind ik ook niet erg. Dan help ik ze en zeg: ‘Probeer bij het leren die vragen uit je boek nog eens te maken’.”

#### *In gesprek over motivatie en emoties*

De docent praat regelmatig met individuele leerlingen over hun gedachten, motivatie en emoties rondom de leerstof en toetsen. De docent stimuleert de leerlingen om hun leerresultaten toe te schrijven (*attribueren*) aan hun eigen inzet en aanpak. Hij bevraagt zowel leerlingen met goede

resultaten als met tegenvallende resultaten na de toets op wat ze zelf hebben gedaan of kunnen veranderen: “Die vragen stel ik wel: wat heb je er nou aan gedaan om dit te halen? Of wat kunnen we eraan doen om het beter te krijgen?” Hij ontkracht attributies over beperkte capaciteiten: “En als ze zeggen: Ik kan het toch niet, zeg ik: je kan het nog niet.” Vervolgens richt hij de leerlingen weer op groei: “inzoomen op wat al wel goed gaat en dan vanuit die hoek gaan nadenken over hoe we nu de volgende stap gaan zetten. Wat heb jij nodig?”.

De docent probeert leerlingen anders naar cijfers te laten kijken en deze minder belangrijk te maken. Een leerling die 50% scoorde op een diagnostische toets concludeerde dat hij dan vast een 5 zou hebben. De reactie van de docent is: “Hoezo moet ik er een cijfer aan hangen? En daarnaast, je hebt 50% goed.” Bij een leerling die gespannen was voor een toets omdat deze ‘meetelt’: “Ik zeg nou, hoezo telt hij mee? Alles telt toch mee? Het is weer een vertrekpunt! Je cijfer is weer een vertrekpunt voor het volgende.”

De docent geeft leerlingen die daar behoefte aan hebben extra informatie over leerstrategieën: “Een leerling die zei: Ik vind het moeilijk om mezelf te concentreren. Kunt u me helpen? Toen zei ik: daar kom ik de volgende les op terug en die middag heb ik een mailtje gestuurd over wat concentreren is en hoe het kan werken en welke dingen zij kan doen in mijn les om stapje voor stapje die concentratie uit te breiden.”

#### *Opstelling klaslokaal: leerlingen zitten met hun gezicht naar de muur*

De docent heeft het lokaal ingericht met de tafels in een u-vorm met gezichten gericht naar buiten, ruggen naar elkaar. De les begint in een kring waarbij de stoelen met de rugleuning tegen de tafel staat. Wanneer de leerlingen aan het werk gaan, draaien zij zich weer goed achter de tafel.

De docent geeft aan dat dit het makkelijk maakt om rond te lopen, mee te kijken op het beeldscherm als de leerlingen met de laptop werken. Voor de leerlingen is het handig dat zij zich beter kunnen concentreren, ze worden minder afgeleid door wat er in de omgeving gebeurt. Daarnaast wordt de leerling die iets anders wil doen op de laptop eerder gezien. Ook moeten de leerlingen de docent meer in de gaten houden waar hij staat voordat ze andere, storende, niet taakgerichte acties willen ondernemen.

#### *Geleidelijk aan docentsturing afbouwen*

De docent hanteert niet het hele schooljaar dezelfde aanpak, maar geeft de leerlingen geleidelijk aan meer vrijheid en verantwoordelijkheid. In het tekstkader hieronder is een lessenserie beschreven voor mavo 2 waaruit duidelijk wordt dat de docent het leerproces van de leerlingen in het eerste hoofdstuk meer structureert (voordoen) dan in het tweede (samendoen) en derde hoofdstuk (zelf doen).

*Samenvattend over het docent-interview*

Samenvattend verwoordt de docent zijn aanpak als volgt: “Ik ben aan de ene kant heel vrij. Maar ik verwacht wel wat en daar probeer ik in te sturen. Wat heb jij nodig om zo meteen je leerdoelen te bereiken en wat heb je nodig om met de kennis die je aangereikt krijgt die opdrachten te kunnen maken? En ik probeer ze bewust te maken van wat werkt en wat niet werkt. Wat heb je nodig om verder te stapelen?”

## Voorbeeld lessenserie mavo 2

### Vorbereiding docent

Studiewijzer ruim opzetten (daarin een bufferweek opnemen voor diagnostisch toets en bijwerken). Leerdoel (hoofdstukniveau: *Je hebt inzicht in het consumentengedrag, zoals het gebruik van soorten geld, inkomen en uitgaven, begroten en kan dit inzicht toepassen in een gegeven situatie*) en succesfactoren (paragraafniveau: *Leg uit wat het verschil is tussen basisbehoeften en overige behoeften?, Hoe kun je in je behoeften voorzien met goederen en diensten? Op welke manier moet je een geldbedrag juist noteren? Wat is het verschil tussen consumeren en zelfvoorziening? Hoe bereken je een gemiddelde?*) maken. Boekje met succesfactoren en diagnostische hoofdstuktoets (versie A van de methode) per paragraaf maken. Docent plaatst extra oefeningen en uitlegfilmpjes, aantekeningen, begrippenlijst en PowerPoints in de elektronische leeromgeving.

### Tijdens de les

Eerste paragraaf doet de docent voor en samen met de klas om tot een antwoord te komen op de succesfactoren. Vervolgens maken de leerlingen de bijbehorende vragen van de diagnostische toets uit het boekje. Deze worden besproken. De eerste vraag van de echte toets wordt bekeken en vergeleken met de succesfactor en de diagnostische toets. Na het maken van de vragen van de diagnostische toets van de paragraaf kiezen de leerlingen uit verdere verwerkingsopdrachten:

1. Opgaven maken in de paragraaf;
2. Herhalingsopgaven;
3. Plusopgaven;
4. Extra rekentaalvaardigheid;
5. Begrippen leren;
6. Uitlegfilmpje bekijken;

De paragraaf wordt afgesloten met een nieuwe diagnostische paragraaftoets. Hiermee checken de leerlingen wat ze weten en wat nog niet en herhalen/stapelen de theorie en vaardigheden.

### Vervolglessen

Docent laat de leerlingen nu zelf de antwoorden op de succesfactoren uitwerken. Deze worden besproken. De vragen uit de diagnostische toets van de paragraaf worden gemaakt en besproken. Daarna zijn de leerlingen weer bezig met de verwerkingsopdrachten.

### Toetsmoment

De toets wordt zowel door de docent als de leerling nagekeken, waarbij de leerlingen zien wat ze goed doen en nog niet goed genoeg. De vragen worden verdeeld in Reproductie, Toepassing in een bekende en een nieuwe situatie. De leerlingen krijgen vervolgens tips hoe ze zich per soort vraag beter kunnen voorbereiden. Ze reflecteren op wat er goed ging en wat beter kan.

### Tweede hoofdstuk

Leerlingen werken na de introductie van het nieuwe onderwerp/leerdoel/succesfactor/paragraaf aan de verwerkingsopdrachten. Ook werken ze zelfstandig succesfactoren uit. De docent geeft wel het tempo van een paragraaf per week aan en sluit de week af met een diagnostische paragraaftoets. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een diagnostische hoofdstuktoets en daarna maken de leerlingen de toets. De docent coacht op leren.

### Derde hoofdstuk

Niet meer na elke paragraaf, maar nog steeds regelmatig krijgen leerlingen een diagnostische toets zodat ze kunnen zien hoever ze zijn en kunnen ze verder stapelen/bouwen aan hun kennis en vaardigheden. De diagnostische hoofdstuktoets wordt pas in de bufferweek gegeven.

## Focusgroepen met leerlingen

### Aanpak

Na het interview zijn er twee focusgroepen georganiseerd met 7 leerlingen uit een mavo 3 klas en 8 leerlingen uit een mavo/havo 2 klas. De focusgroepen hadden als doel om inzicht te krijgen in de mate waarin leerlingen de aanpak van de docent herkennen en hoe zij dit ervaren. De input van deze focusgroepen is gebruikt voor samenstellen van een vragenlijst voor alle leerlingen in beiden klassen..

### Bevindingen uit de focusgroepen

De leerlingen schetsen een vergelijkbaar beeld van de aanpak van de docent als de docent in het interview. Hieronder wordt beschreven wat volgens de leerlingen kenmerkend is voor de economielessen.

De leerlingen zijn tijdens de les veel zelf aan het werken aan opdrachten. Ze krijgen keuzevrijheid in de werkvormen die ze willen kiezen (bijvoorbeeld opdrachten uit het boek maken, zelf vragen maken van de leerdoelen, uitlegfilmpjes kijken). Ze geven aan dat je zelf mag bepalen hoe je wil voorbereiden. De leerlingen krijgen ook keuzevrijheid in waar ze willen werken, binnen of buiten het lokaal. Veelvuldig wordt genoemd dat de docent erop vertrouwt dat je aan de slag gaat. Volgens een leerling zorgt deze aanpak ervoor dat je dingen kunt “uitproberen en dan vind je uit wat bij je past”. De leerlingen ervaren hierbij ondersteuning van de docent. Volgens de leerlingen probeert hij erachter te komen wat voor jou werkt. En ook als je buiten het lokaal werkt “blijft hij je wel in de gaten houden” aldus een leerling. “Hij vraagt hoe wij het doen” zegt een andere leerling.

Diagnostische toetsen (na elke paragraaf) spelen een belangrijke rol in de lessen. Leerlingen zijn eensgezind over het doel en nut van deze toetsen: “Dan weet je of je het snapt”, “Dan weet je hoever je bent, wat je snapt en wat nog niet” en “Je weet beter wat je moet gaan leren voor de toets” zijn enkele reacties.

Tijdens de les ervaren leerlingen veel ruimte om vragen te stellen. Het antwoord op de vraag kan ook zijn “kijk in je boek”, pas als je er dan nog niet uitkomt gaat de docent het uitleggen. Er zijn ook leerlingen die juist ervaren dat de docent een lange uitleg geeft.

De toetsen worden ruim van tevoren gepland. Soms mag je je eigen toets nakijken, al doet de docent het ook nog. Volgens een leerling zie je dan zelf wat je fout hebt gedaan en zie je hoe je volgende keer anders kan antwoorden. Als het resultaat tegenvalt, gaat de docent met je praten en

vragen stellen als: wat is er misgegaan? Wat ging er moeilijk? Wat had je verwacht? Hoe had je geleerd, wat kan je de volgende keer anders doen? Ook zegt hij bijvoorbeeld: “Iedereen maakt fouten, volgende keer beter.” Een leerling die had aangegeven zich niet kunnen concentreren, ontving een mail met informatie over wat concentratie is en wat je eraan kan doen.

De leerlingen ervaren de docent als betrokken. En hij wil altijd wel een gesprekje 1 op 1 na de les als je zegt dat je het niet helemaal snapt. Hij wil je ook helpen met andere dingen (zoals dingen die thuis spelen).

Het gevolg van de aanpak is volgens de leerlingen dat je thuis minder hoeft te doen, door de “vrije tijd” waarin je al geleerd hebt. De leerlingen geven aan minder huiswerk te hebben voor economie dan voor andere vakken en niet meer zoveel te hoeven doen om de toets te leren.

De opstelling van de tafels (u-vorm met gezichten gericht naar buiten, ruggen naar elkaar) wordt in beide focusgroepen genoemd als kenmerkend voor de les economie. Het is niet helemaal duidelijk voor de leerlingen waarom de tafels op die manier staan. Eén leerling denkt dat dit is zodat de docent kan zien wat de leerlingen doen op hun laptop. Een andere leerling denkt dat je op die manier beter kunt samenwerken. Weer een andere leerling denkt dat je niet met anderen mag praten. Sommigen zijn positief over de opstelling, anderen geven aan liever “normaal” te zitten, dat wil zeggen in groepjes van twee. De meeste leerlingen in de focusgroepen maakt het niet zoveel uit.

## Vragenlijst leerlingen

### Aanpak

In de focusgroepen kwam een slechts een beperkt aantal leerlingen uit twee verschillende klassen (2 mavo/havo en 3 mavo) aan het woord. Daarom is in aanvulling hierop aan alle leerlingen uit de genoemde klassen gevraagd een korte vragenlijst in te vullen. In totaal hebben 42 leerlingen (13-15 jaar, 55% meisjes) de vragenlijst ingevuld.

### *Zelfgestuurd leren*

Er is een korte vragenlijst afgenomen bij de leerlingen om een inschatting te kunnen maken in welke mate zij de door de docent en leerlingen van de focusgroep beschreven strategieën herkenden. Hiertoe zijn op basis van de gesprekken 10 stellingen geformuleerd over de lessen economie, bijvoorbeeld *In de lessen economie wil de docent weten hoe ik het leren aanpak* (zie tabel 1 voor een overzicht van alle stellingen). De leerlingen gaven op een 4-puntsschaal lopend van helemaal oneens tot helemaal eens aan in hoeverre zij zich herkenden in de stellingen.

### *Prestatiedruk en motivatie van leerlingen*

Om een indruk te krijgen van de het welzijn en de motivatie van leerlingen in een klas waarin zelfgestuurd leren wordt gestimuleerd, zijn ook een aantal vragen gesteld.

Voor welzijn is gevraagd naar de ervaren druk voor schoolwerk van economie en schoolwerk in het algemeen (Boer en collega's, 2022). Voor motivatie is gekeken naar autonome motivatie voor economie, gecontroleerde motivatie voor economie en amotivatie voor school. De gebruikte items zijn gebaseerd op de Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A; Ryan & Connell, 1989). Uit deze vragenlijst werden 11 items geselecteerd en vertaald en aangepast zodat ze specifiek gingen over de les economie. Autonome motivatie voor economie (6 items) is je best doen bij economie omdat je leuk en nuttig vindt. Dit is de meest gunstige vorm van motivatie. Gecontroleerde motivatie (3 items) voor economie is je best doen omdat het nou eenmaal van je verwacht wordt en je niet wil dat de docent boos wordt. Deze vorm van motivatie komt meer van buiten en kan gepaard gaan met prestatiedruk. Amotivatie (2 items) is het gevoel tijd te verspillen op school en niet te begrijpen waarom je naar school moet. Leerlingen die hier hoog op scoren zijn niet gemotiveerd voor school.

Ten slotte is gevraagd naar inzet voor economie (2 items; Skinner et al., 2008)), de mate waarin leerlingen vinden dat ze opletten in de les en hard werken.

De leerlingen beantwoordden de items over motivatie en inzet op een 5-puntsschaal lopend van helemaal niet waar tot helemaal waar.

### **Bevindingen uit de vragenlijst**

#### *Zelfgestuurd leren*

In tabel 2 is weergegeven in welke mate leerlingen uit twee verschillende klassen de kenmerken van zelfgestuurd leren die naar voren waren gekomen uit het interview en de focusgroepen onderschrijven. Meest kenmerkend voor de lessen economie is volgens de leerlingen dat de docent graag wil weten hoe de leerling het leren aanpakt (95%) in combinatie met dat de leerlingen zelf kunnen bepalen op welke manier zij willen leren (91%). Er is veel ruimte in de les voor het zelf werken aan opdrachten (81%). Mogelijk mede daardoor hoeven leerlingen thuis minder te doen voor economie dan voor andere vakken (88%). De docent vertrouwt erop dat de leerlingen nuttig bezig zijn (86%) en gaat het gesprek aan met leerlingen als het resultaat toch tegenvalt (88%). Wat betreft toetsen, vinden de meeste leerlingen de planning duidelijk (81%) en weten veel van hen wat ze moeten leren om de toets goed te kunnen maken (79%). Iets meer dan de helft van de leerlingen herkent dat er in de lessen economie wordt gekeken hoe je het beste leert (62%). Opvallend is dat de weliswaar de meerderheid, maar lang niet alle leerlingen aangeven dat ze hun eigen werk nakijken om te bepalen wat ze nog wel of niet weten (69%), aangezien de docent hier bij de toetsen



wel de gelegenheid voor geeft. Mogelijk hebben sommige leerlingen bij “mijn eigen werk” eerder gedacht aan de activiteiten die ze zelf tijdens de les doen.

Tabel 2.

*Kenmerken zelfgestuurd leren volgens de leerlingen*

<b>Kenmerken van de economielessen</b>	<b>Percentage (helemaal) mee eens</b>
In de lessen economie wil de docent weten hoe ik het leren aanpak	95,2
Voor de lessen economie kan ik zelf bepalen op welke manier ik leer	90,5
Voor de lessen economie hoef ik thuis minder te doen dan voor andere vakken	88,1
In de lessen economie gaat de docent met mij het gesprek aan als het resultaat tegenvalt	88,1
Voor de lessen economie is de planning voor toetsen duidelijk	88,1
In de lessen economie vertrouwt de docent erop dat ik nuttig bezig ben met de les	85,7
In de lessen economie is er veel tijd voor het maken van opdrachten	81
Voor de lessen economie weet ik wat ik moet leren om de toets goed te kunnen maken	78,6
In de lessen economie kijk ik mijn eigen werk na om te bepalen wat ik wel/nog niet weet	69
In de lessen economie wordt er gekeken hoe je het beste leert en wat er bij jou past	61,9

De kenmerken zijn geordend van meest kenmerkend naar minst kenmerkend op basis van 42 leerlingvragenlijsten

*Prestatiedruk en motivatie van leerlingen*

Uit de vragenlijst komt naar voren dat leerlingen minder druk door schoolwerk voor economie ervaren dan druk door schoolwerk in het algemeen (zie tabel 3). In het algemeen ervaart 33% van de leerlingen (nogal) veel druk door schoolwerk, voor economie is dit slechts 7%. Opvallend is ook het grote aantal leerlingen dat aangeeft helemaal geen druk te voelen voor economie (64%), waar voor schoolwerk in het algemeen geldt dat de meeste leerlingen zich een beetje onder druk voelen staan door het schoolwerk dat ze moeten doen (50%).

Tabel 3.

*Ervaren druk door schoolwerk en druk door schoolwerk voor economie*

	<b>Druk door schoolwerk</b>	<b>Druk door schoolwerk voor economie</b>
Helemaal niet	16.7%	64.3%
Een beetje	50%	28.6%
Nogal veel	16.7%	7.1%
Veel	16.7%	0%

Percentages op basis van 42 leerlingvragenlijsten

Als we kijken naar autonome motivatie voor economie, dus je best doen bij economie omdat je leuk en nuttig vindt, dan is dit voor de meeste leerlingen “soms waar” (score 3) tot “waar” (score 4; zie tabel 4). Er is een kleine groep (17% van de leerlingen) die niet autonoom gemotiveerd is voor economie (score lager dan 3). Ook de meer gecontroleerde vorm van motivatie, dus je best doen omdat het nou eenmaal van je verwacht wordt en je niet wil dat de docent boos wordt, is voor een grote groep leerlingen van toepassing. De meeste leerlingen rapporteren ook inzet voor economie (oplettend en hard werken). Een minderheid (21%) zet zich niet in voor economie. Interessant is dat de leerlingen in het algemeen niet bijzonder gemotiveerd zijn voor school. Een behoorlijk grote groep rapporteert ‘amotivatie voor school’: het gevoel tijd te verspillen op school en niet te begrijpen waarom je naar school moet. Een meerderheid van de leerlingen geeft aan dat dit voor hen (soms tot helemaal) waar is.

Tabel 4.

*Motivatie en inzet*

	<b>Gemiddelde (SD)</b>	<b>Leerlingen met gemiddelde score van 3 of hoger (soms - helemaal waar)</b>
Autonome motivatie voor economie (leuk en nuttig)	3,32 (0,59)	83%
Gecontroleerde motivatie voor economie (voor anderen)	3,15 (0,80)	69%
Inzet voor economie	3,32 (0,80)	79%
Amotivatie voor school (geen motivatie)	2,97 (0,99)	64%

## Observaties in de klas

### Aanpak van de observaties

Er is in de twee klassen door twee onderzoekers geobserveerd. Hierbij is gebruikt gemaakt van een door Bolhuis en Voeten (2002) beschreven typologie van docent-leerling interacties die karakteristiek zijn voor het ondersteunen van zelfgestuurd leren door leerlingen tijdens het lesgeven. Een vertaling van de typologie uit hun paper staat hieronder weergegeven in Tabel 5. Er werden gedetailleerde notities gemaakt van leerlingactiviteiten en docentgedrag gedurende twee lesuren in twee verschillende klassen.

**Tabel 5.**  
**Docentgedrag karakteristiek voor zelfgestuurd leren ondersteunend lesgeven**

Te observeren categorie	Omschrijving
Uitleggen	
Relevantie	De docent illustreert de stof met buitenschoolse voorbeelden uit de leefwereld van de leerling
Evaluatie	De docent legt uit hoe de leerresultaten van leerlingen zullen worden beoordeeld
Leren leren	De docent legt uit <i>hoe</i> een leerling kan leren en hoe deze diens eigen leren kan monitoren
Leerdoelen	De docent expliciteert de leerdoelen door uit te leggen wat de leerling later moet weten / beheersen
Vragen stellen	
Leeractiviteiten (plannen)	De docent vraagt wat de leerling voor leeractiviteit heeft ondernomen of wat die gepland heeft
Diagnostisch / monitoren	De docent vraagt leerlingen om zelf na te denken over diens leren en de opbrengsten tot nu toe te analyseren
Relevantie	De docent vraagt leerlingen na te denken over waarom zij denken dat de stof belangrijk is om te leren
Feedback	
Belonen van leren	De docent geeft positief commentaar op het leren en op de inzet van de leerling
Bijsturen van leren	De docent geeft constructief kritisch commentaar op het leerproces van de leerling en legt dit ook uit

*NB.* Vertaald uit Bolhuis & Voeten, 2001

### Bevindingen uit de observaties

#### *Sfeer in de klas*

De sfeer in de klas is er een van vooral zelfstandig leren. Maximaal een kwartier wordt besteed aan klassikale instructie, van leerlingen wordt verwacht dat ze (rustig) zelfstandig aan de slag gaan. Meestal gaat dat in een ordelijke sfeer, soms was procedureel ingrijpen van de docent nodig (zie onder procedureel). Niet alle leerlingen gaan vanzelf aan de slag met wat er van hen wordt

gevraagd. De docent loopt rond, stelt vragen, zet af en toe een leerling aan het werk en neemt af en toe een leerling apart om daarmee te bespreken waarom er niet wordt gedaan wat er wordt gevraagd. Al met al zijn de meeste leerlingen wel aan het werk, en voelen zij weinig drempels om de docent om hulp te vragen.

### *Docent-leerling interacties*

We zagen tijdens de observaties verschillende voorbeelden terug uit de typologie in Tabel 5. Wanneer we de cyclus van Zimmerman (2013) als uitgangspunt nemen, en de bijbehorende docentstrategieën, zien we docentstrategieën bij elke fase terug. Zie voor een aantal voorbeelden het tekstkader.

#### **Veel docent-leerling interacties die een beroep doen op:**

**Fase 1 (plannen)** “je kan de woordjes leren of de leerdoelen uitwerken. En als je er niet uitkomt dan ben ik er om je te helpen” ; “ E. wat ga je nu doen?” ; “weet je wat je moet doen?”

**Fase 2 (monitoren)** “Wat heb je van me nodig?” ; “ik wil dat je gebruik maakt van het boek en als dat niet lukt, dat je het aangeeft”

**Fase 3 (evalueren)** “De inspanning heeft jou gebracht naar waar je nu bent. En je bent op zoek naar wat je niet kan, want dan ga je leren [geeft zachte boks tegen schouder]” ; “Het is een kwestie van even kijken waar het staat in het boek. Leerling: “Ik begrijp het nu heel veel beter.” Leraar: “Dat is ook wat jij doet hè?”

### *Uitleggen*

De docent houdt de klassikale uitleg over de inhoud kort: maximaal 15 minuten. Aan het einde van de inhoudsweergave krijgen leerlingen een concrete opdracht om mee aan de slag te gaan. Binnen die opdracht is wel veel ruimte voor leerlingen om zelf te bepalen hoe ze aan de opdracht invulling geven. Daarbij legt de docent op verschillende momenten uit waarom leerlingen iets moeten weten. Hij vertelt bijvoorbeeld “ je zal wel denken: ik heb helemaal niets met die lesstof. Maar, als je 18 bent, heb je stemrecht.”

### *Vragen stellen*

Na de klassikale uitleg, loopt de docent rond. Hij spreekt individuele leerlingen aan, en kijkt waar ze mee bezig zijn. Het overgrote deel van de vragen die hij stelt, gaan over hoe ze leren of willen gaan leren. Vaak hebben de vragen betrekking op planning. Hij laat de leerlingen daarmee nadenken over hun aanpak, hun volgende stap (zie ook kader, fase 1). Ook vragen die over monitoren gaan komen voor. Zo vraagt de docent een leerlingen: “wat blijkt hier uit? Dat je het begrepen hebt?” waarop de

leerling bevestigend antwoordt. De docent stelt weinig kennisvragen. Hij vraagt vaker door op inbreng van leerlingen, waarmee hij ze verder helpt.

### *Feedback*

De docent geeft positieve feedback, zowel op inhoudsniveau als op het leren zelf. Bijvoorbeeld: "Ga lekker voor jezelf aan de slag, ik vind dat je dat zo fijn kan." of "jij had aangegeven met het rekenen dat het lastig vond. Ik ben blij dat je het benoemt, want er zijn meer leerlingen die het moeilijk vinden. Daar mag je wat mee doen." Uit dit type docentuitingen blijkt dat het leren centraal staat en niet het eindniveau. De docent nodigt leerling uit na te denken over het monitoren van hun leren (fase 2) en stelt zich daarbij helpend op.

### *Procedureel*

Voor wat betreft procedures wordt de observaties gekenmerkt door veel vrijheid voor de leerlingen. Ze mogen op de gang werken als ze een goed plan hebben, en er mag een groepje naar de mediatheek gaan omdat ze daar een goede reden voor heeft. Wanneer leerlingen ongewenst gedrag laten zien (niet aan het werk gaan, telefoon) wordt hen vriendelijk gevraagd het gewenste gedrag te laten zien ("doe je die zo weg?" ; "ik vind het jammer dat dit zo gaat") of de docent neemt een leerling even apart buiten het lokaal om te bespreken wat de verwachtingen zijn. Daardoor blijft de sfeer in de klas positief. Op sommige momenten wordt het onrustiger (bijvoorbeeld als de docent even met een leerling naar de gang loopt). Dan neemt het geluidsniveau iets toe. Toch blijft het overgrote deel van de leerlingen wel taakgericht bezig. Een kleinere groep laat zich afleiden door niet taakgerichte zaken. Wanneer de docent terugkomt de klas in, moet hij dan ook opnieuw een aantal leerlingen bevragen op hun plan voor leren (fase 1).

## Conclusie

Het doel van dit 'Klein en Fijn' project van de Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal was om in kaart te brengen hoe zelfgestuurd leren in de klas eruit kan zien en welke werkwijze docenten kunnen hanteren om leerlingen te ondersteunen in zelfgestuurd leren. Uit onderzoek blijkt dat zelfgestuurd leren veel voordelen kan hebben, zoals meer autonome motivatie. Echter, docenten ervaren vaak nog handelingsverlegenheid over hoe zij zelfgestuurd leren in de praktijk kunnen vormgeven.

Aan de hand van een casestudy hebben we onderzocht op welke wijze een docent zelfgestuurd leren in de praktijk vormgeeft en hoe leerlingen in twee verschillende klassen dit ervaren. De aanleiding voor dit onderzoek was een signaal van een jeugdarts van de GGD uit het netwerk van de Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal. De jeugdarts hoorde van meerdere leerlingen dat de docent een innovatieve manier van lesgeven heeft die motiverend voor hen werkt.

Uit het onderzoek blijkt dat het overgrote deel van leerlingen uit de twee onderzochte klassen autonoom gemotiveerd zijn voor economie. Hun inzet bij economie komt voort uit ervaren plezier en het nut inzien van de les. De leerlingen ervaren minder druk door schoolwerk van economie dan voor school in het algemeen. Tijdens de lessen ervaren de leerlingen autonomie, ze mogen zelf bepalen hoe ze leren. Tegelijkertijd zijn de verwachtingen duidelijk en weten ze wat ze moeten doen om toetsen voor economie goed te kunnen maken. De leerlingen voelen zich ondersteund door de docent: hij geeft hen vertrouwen en wil echt van ze weten hoe zij het leren aanpakken. Er is hierbij aandacht voor het individuele leerproces.

Uit het interview met de docent, de focusgroepen met de leerlingen en de klassenobservatie komt een consistent beeld naar voren van de aanpak van de docent. Hieronder geven we een beknopte beschrijving van de belangrijkste kenmerken van de aanpak van de docent, voorzien van links naar delen van het rapport waarin met citaten en voorbeelden wordt geïllustreerd hoe dit er in de praktijk uitziet.

### Zelfgestuurd leren in de praktijk

De docent vindt het met name belangrijk leerlingen te stimuleren om metacognitieve vaardigheden te (leren) gebruiken, zodat zij hun leerproces zelf kunnen sturen. Het gaat hierbij om leren plannen (wat ga ik doen?), monitoren (ben ik op de goede weg?), evalueren (heb ik het leerdoel gehaald?) en reflecteren (heb ik het handig aangepakt?). We beschreven deze leerstrategieën in de sectie [Welke leerstrategieën voor zelfgestuurd leren wil de docent graag stimuleren bij de leerlingen?](#). De docent geeft leerlingen [keuzevrijheid om te plannen](#). De leerdoelen

zijn duidelijk en gedetailleerd uitgewerkt (de docent noemt dit ‘succesfactoren’), maar hoe de leerlingen deze willen bereiken is aan henzelf. Hiertoe stelt de docent veel materiaal beschikbaar en hij begeleidt studenten individueel bij hun keuze. Het grootste deel van de les bestaat uit zelfstandig werken met ondersteuning gericht op het leerproces, waarbij de uitleg, vragen en feedback gaan over hoe de leerling het leren aanpakt (zie bijvoorbeeld [klassenobservaties](#) en het [interview met de docent](#)). Een belangrijke rol is er verder voor diagnostische toetsen. Deze worden veelvuldig ingezet en de leerlingen worden gestimuleerd hun prestaties te evalueren en te reflecteren op hun leerproces. Daardoor vinden de leerlingen dat ze goed weten aan welke delen van de stof ze nog meer aandacht moeten besteden ([lees wat de leerlingen hierover vertellen in de focusgroepen](#)). De docent ziet leren als een individueel proces en spreekt de leerlingen vooral als individuen aan. Hij gaat regelmatig in gesprek met leerlingen over hun motivatie en emoties rondom leren en presteren. Hij benadrukt het eigenaarschap van leerlingen over hun eigen leerproces door hun leerprestaties toe te schrijven aan hun eigen inzet en aanpak. Hij minimaliseert het belang van cijfers en geeft aan dat elke toets slechts een vertrekpunt is voor de rest van het leerproces. Dit blijkt uit [wat de docent hierover zelf vertelt](#), uit wat de leerlingen invullen op de [vragenlijst](#) en uit [wat zij erover vertellen in de focusgroep](#). Het klaslokaal heeft een [alternatieve opstelling](#) (een u-vorm waarbij de leerlingen met hun gezichten gericht naar buiten zitten), die volgens de docent veel voordelen heeft maar waar de leerlingen [verdeeld op reageren](#). De docent [bouwt de docentsturing van het leerproces geleidelijk af](#) gedurende het schooljaar, met aanvankelijk veel voordoen en hoogfrequente diagnostische toetsen, naar geleidelijk aan meer zelf plannen, monitoren en evalueren.

### **Tot slot**

In de wetenschappelijke literatuur zijn echt concrete voorbeelden van docent-handelen dat zelfgestuurd leren bevordert schaars. Met deze studie proberen we die voorbeelden te identificeren en praktisch toepasbaar te maken in de praktijk. In het handelen van de docent uit deze casestudy zien we strategieën terug die in de theorie beschreven staan als bevorderend voor zelfgestuurd leren. Het combineren van observatiegegevens, vragenlijstgegevens en bevindingen uit interviews met de docent en zijn leerlingen geeft een mooi coherent beeld van wat een docent samen met diens leerling kan bewerkstelligen. Deze voorbeelden bieden aanknopingspunten voor iedere docent die in zelfgestuurd leren geïnteresseerd is.

## Bronnen

- Donker, A. S., De Boer, H., Kostons, D., Van Ewijk, C. D., & Van der Werf, M. P. C. (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>
- Doornwaard, S., Peeters, M., Leijerzapf, M., de Haas, J., Efat, A., Kleinjan, M. (2021). *Mentaal Kapitaal. Welke factoren spelen een rol bij ongezonde stress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval?* Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal. [https://jeugdengezincentraal.nl/wp-content/uploads/2021/10/Rapport-RKJGC-Deelonderzoek-1\\_FINAL.pdf](https://jeugdengezincentraal.nl/wp-content/uploads/2021/10/Rapport-RKJGC-Deelonderzoek-1_FINAL.pdf)
- Boer, M., van Dorsselaer, S., de Looze, M., de Roos, S., Brons, H. van den Eijnden, R. &... Stevens, G. (2022). *HBSC 2021. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Universiteit Utrecht. <https://hbscnederland.nl/publicaties/rapporten/>
- Bolhuis, S., & Voeten, M. J. M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: what do teachers do? *Teaching and Teacher Education*, 17, 837-855.
- Kirschner, P.A., Claessens, L., & Raaijmakers, S.F. (2018). *Op de schouders van reuzen : inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Ten Brink Uitgevers. <https://newsroom.didactiefonline.nl/uploads/BOEKEN/20190107%20Op%20de%20schouder%20van%20reuzen%20Definitief%20download.pdf>
- Kostons, D., Donker, A.s., & OpdenAkker, M.-C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. GION onderwijs/onderzoek. [https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Opdenakker\\_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Opdenakker_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf)
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198–215.



- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology, 8*, 422.
- Peeters, M., Doornwaard, S., Leijerzapf, M., de Haas, J., Efat, A., & Kleinjan, M. (2022). Prestatiedruk en schoolstress bekeken vanuit verschillende perspectieven: Een cocreatie door praktijk, onderwijs, beleid, ervaring en onderzoek. *JGZ Tijdschrift voor jeugdgezondheidszorg, 54*(5-6), 127-133.
- Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*, 765–781. doi:10.1037/a0012840
- Voskamp, A., Kuiper, E., & Volman, M. (2022). Teaching practices for self-directed and self-regulated learning: case studies in Dutch innovative secondary schools. *Educational Studies, 48*(6), 772–789.
- Vrieling, E., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2011). Promoting self-regulated learning in primary teacher education. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1056–1062.
- Vrieling-Teunter, E., Sins, P., & Besselink, E. (2019). Zelfgestuurd leren en het opleiden van leraren: waarom, hoe en wat? In *Kennisbasis lerarenopleiders - Katern 7: Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?* (pp. 113–128). Velon.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64–70.