

## STRATEGIE 5:

# Leerlingen stimuleren om eigenaar van hun leerproces te zijn



### OVERZICHT

Leraren hebben de merkwaardige opdracht zichzelf overbodig te maken. Natuurlijk niet letterlijk, want er zijn altijd weer nieuwe leerlingen. Maar we streven naar een situatie waarin onze leerlingen ons steeds minder nodig hebben. Dit was altijd al van belang, maar nu de maatschappij steeds complexer wordt en de arbeidsmarkt verandert door automatisering en verplaatsing van productiewerk naar het buitenland, is de kennis die leerlingen op school opdoen nooit genoeg. We kunnen onze leerlingen nog zoveel leren, maar als ze na het verlaten van de school nooit meer een boek willen inzien, zijn we tekortgeschoten. Daarom is de vijfde en laatste strategie in veel opzichten de belangrijkste – de strategie waar de andere vier strategieën naartoe leiden. Als leerlingen ‘eigenaar’ zijn van hun eigen leerproces, vallen alle andere strategieën op hun plek. De leerlingen hebben dan invloed op wat ze leren en ze begrijpen dat leraren erachter moeten komen waar ze in hun leerproces zijn om hen te kunnen helpen. Vragen in de klas, discussies en activiteiten zijn dus niet bedoeld om leerlingen ‘te betrappen’ op wat ze niet weten, maar om vervolgstappen te bepalen en de leerlingen daarin te ondersteunen. Hetzelfde geldt voor feedback: als leerlingen zich verantwoordelijk voelen voor hun leerproces, dan is feedback ondersteuning in plaats van een veroordeling. En dan zijn klasgenoten gidsen op hun pad, in plaats van rechters.



### WAAROM WE DEZE STRATEGIE GEBRUIKEN

Veel van wat onze leerlingen later moeten weten, is nog niet ontdekt of uitgevonden. ‘Leren hoe je moet leren’ was vroeger een luxe in het onderwijs; vandaag de dag is het noodzaak.



### DE STRATEGIE BEGRIJPEN

Sir Richard Livingstone, voorzitter van het Corpus Christi College van de universiteit van Oxford, schreef bijna drie kwart eeuw geleden het volgende:

“De maatstaf van een geslaagde opleiding is niet de hoeveelheid kennis waarmee een leerling de school verlaat, maar zijn honger om te weten en zijn vermogen om te leren. Als kinderen de school verlaten met een honger naar kennis en enig idee over hoe ze die moeten verwerven en gebruiken, dan heeft de school zijn werk gedaan. Er zijn te veel jongeren die de school verlaten zonder die honger en met een hoofd vol onverteerde brokken

informatie. De goede leraar wordt herkend aan het aantal nuttige onderwerpen dat hij laat liggen" (Livingstone, 1941, p. 28).

Dit citaat bevat twee bijzonder waardevolle inzichten. Het eerste is dat het de taak van de school is om leerlingen af te leveren 'met een honger naar kennis en enig idee over hoe ze die moeten verwerven en gebruiken' – een heel modern commentaar voor 1941. Het tweede is dat dit tijd kost, en dat je die tijd niet kunt vinden door onbelangrijke stof uit het curriculum te gooien, om de eenvoudige reden dat er in de curricula van de meeste scholen geen onbelangrijke inhoud voorkomt. De enige manier waarop we tijd kunnen vrijmaken om leerlingen eigenaarschap van hun eigen leerproces te laten ontwikkelen, is door belangrijke stof terzijde te schuiven – om daarmee tijd vrij te maken om nog belangrijkere stof behoorlijk te behandelen.

Het idee dat je je leerlingen verantwoordelijker moet maken voor hun eigen leerproces is ook de specifieke focus van een onderzoek door Barkat (2014). In haar werk met leraren in verschillende vakken (Engels, aardrijkskunde, geschiedenis, wiskunde, natuurkunde) onderscheidt ze een aantal factoren die een belangrijke rol lijken te spelen als het erom gaat leerlingen meer verantwoordelijkheid te laten nemen voor hun eigen werk, waardoor ook hun prestaties verbeteren.

Deze kernfactoren zijn:

1. **Leeractiviteiten verschuiven naar de context van persoonlijke doelen**, bijvoorbeeld door het leren op school te koppelen aan ambities voor een bepaalde carrière.
2. **Inspanning koppelen aan succes**, door ervoor te zorgen dat leerlingen een realistische kijk hebben op de succescriteria, erkenning te geven voor dingen die ze goed doen, hen aan te moedigen om proactief hulp te zoeken en ervoor te zorgen dat leerlingen verbeterpunten halen uit feedback.
3. **Leerlingen betrekken bij de planning van het werk**, door ze de mogelijkheid te geven hun werk samen met de leraar te organiseren en hen te laten kiezen uit taken en structuren zoals checklists om het werk bij te houden.

De eerste factor hangt nauw samen met onze bespreking van leerdoelen en succescriteria in hoofdstuk 3 en de tweede komt terug in onze bespreking van feedback in hoofdstuk 5. De derde factor helpt leerlingen na te denken over hun denkproces – psychologen noemen dat soms *metacognitie*.

De term metacognitie wordt meestal toegeschreven aan John Flavell, die dit begrip als volgt definieert:

"Iemand's kennis over zijn eigen cognitieve processen en producten of wat daarmee verband houdt, bijvoorbeeld de eigenschappen van informatie en data die relevant zijn voor het leerproces. Ik ben bezig met metacognitie (meta-geheugen, meta-leren, meta-aandacht, metataal of wat dan ook) als ik me ervan bewust ben dat ik meer moeite heb met het leren van A dan van B; als me invalt dat ik C nog eens moet controleren voordat ik het voor waar aanneem; als ik bedenken dat ik alle keuzes van een meerkeuzevraag maar

beter goed kan bestuderen voordat ik beslis wat de beste is; als ik het gevoel heb dat ik maar beter een aantekening over D kan maken voordat ik het weer vergeet; als ik eraan denk iemand naar E te vragen om te zien of ik het goed heb" (Flavell, 1976, p. 232).

Dit is natuurlijk een heel brede definitie – Flavell zelf beschrijft de definitie als een 'fuzzy concept' (Flavell, 1981, p. 37) – en haast iedere activiteit die een observatie van of reflectie op het eigen denkproces inhoudt, valt eronder. Het is dan ook niet verrassend dat verschillende onderzoekers zich op verschillende aspecten van deze processen richten. Sommige onderzoekers concentreren zich op de strategieën die leerlingen gebruiken om hun leerproces productiever te maken, zoals planning, aandachtsmanagement, voortgangsbewaking en het bijsturen van het leerproces als het niet gaat zoals de bedoeling is. Andere onderzoekers richten zich op wat leerlingen motiveert: hoe interessant vinden ze het werk, putten ze waarde uit het uitvoeren van de opdrachten, wat is hun interpretatie van successen en mislukkingen, en welke sociale prijs betaal je voor mislukking (en soms voor succes!). Weer anderen richten zich op de emotionele kant van het leerproces en hoe je die zo goed mogelijk kunt beheersen.

De meeste onderzoekers lijken het er in ieder geval over eens te zijn dat deze aspecten van het leerproces allemaal vallen onder de vlag van het 'zelfgereguleerde leerproces'. Boekaerts, Maes en Karoly (2005) definiëren zelfregulering als een 'uit meerdere componenten en meerdere niveaus bestaand proces dat zich herhaalt en zelfsturend is, en dat invloed heeft op iemands cognitie, affecten [emoties] en acties, evenals op de aanpassing van omgevingskenmerken ten dienste van iemands doelen' (p. 150). Het gaat er vooral om dat bij een zelfgereguleerd leerproces zowel metacognitie als emoties betrokken zijn (Boekaerts, 2006, p. 348).

Boekaerts (2006) oppert dat wanneer leraren leerlingen een taak geven, de leerlingen de taak en de context direct beoordelen. Daarbij betrekken ze een aantal informatiebronnen, waaronder hun huidige perceptie van de taak, wat ze denken te weten over het onderwerp, wat hun overtuigingen zijn over hun eigen bekwaamheid en in hoeverre inspanning vereist zal zijn, hoe geïnteresseerd ze zijn in het onderwerp en hun eerdere ervaringen met zulke taken. Vervolgens besluiten ze of ze in hun comfortzone blijven of dat ze zich gaan inspannen om hun capaciteiten te vergroten. Deze 'tweewegentheorie' klinkt bedrieglijk eenvoudig, maar is in feite een extreem handige manier om de verschillende perspectieven te integreren die onderzoekers hebben op het onderwerp van het zelfgereguleerde leerproces.

Als leerlingen intrinsiek geïnteresseerd zijn in de taak, zullen ze eerder voor de groei gaan, en dat doen ze misschien ook als de leraar de taak presenteert op een manier die hun nieuwsgierigheid prikkelt. Als de leerlingen niet in de taak geïnteresseerd zijn, zullen ze de baten van het voltooien van de taak afzetten tegen de kosten. Als de taak verband houdt met persoonlijke doelen of als de leerling de relevantie ervan inziet, zal hij eerder geneigd zijn om de taak uit te voeren om zijn competenties te ontwikkelen. Als de kans bestaat dat de leerling zal falen, wordt de mindset van de leerling belangrijker. Voor iemand met een fixed mindset betekent een mislukking dat je niet slim bent. Dit vergroot de kans dat de leerling zich afkeert van de taak, omdat hij liever voor lui dan voor dom wordt

gehouden. Voor iemand met een growth mindset is de mogelijkheid van een mislukking geen probleem – sterker nog, het is een aanwijzing dat de taak uitdagend genoeg is om zijn capaciteiten te vergroten.

Soms kan het leerlingen helpen als je wat aandacht besteedt aan hun emotionele welbehagen. De kans op falen is kleiner als leerlingen weten dat er een aantal hulpmiddelen beschikbaar zijn indien ze die nodig hebben. Je kunt ook de 'kosten' van een mislukking verlagen door duidelijk te maken dat de taak bedoeld is als uitdaging en dat het te verwachten is – en niet meer dan normaal – dat de eerste pogingen zullen mislukken. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij taalonderwijs, waarbij leraren benadrukken dat het normaal is om een betoog of ander schriftwerk een aantal keer te herschrijven.

In de rest van dit hoofdstuk gaan we in op een aantal ideeën en technieken die je kunt toepassen om je leerlingen meer controle te geven over hun eigen leerproces. Sommige daarvan kun je direct inzetten, voor andere zul je wat meer tijd nodig hebben. Het kan soms voelen alsof je maar weinig voortgang boekt. Maar als je achter het idee staat dat wij onze leerlingen voorbereiden op een wereld die niemand zich nog kan voorstellen, valt alles op zijn plaats. De toekomst behoort aan degenen die blijven leren.

## TECHNIEK 19

### Gebruik zelfrapportages, maar niet als enige bron

Het meest deprimerende aspect van de invoering van formatief evalueren in de afgelopen twintig jaar is misschien wel de manier waarop het geassocieerd is geraakt met een aantal eenvoudige technieken, zoals de 'stoplichten' voor zelfevaluatie.. Natuurlijk is er niets mis mee om leerlingen te laten reflecteren op het werk dat ze hebben gedaan in relatie tot de leerdoelen en succescriteria, en om te evalueren of er voldoende voortgang is geboekt. Zo hing een lerares drie vellen A3-papier – rood, oranje en groen – naast de deur van het klaslokaal en ze plakte daarop dertig rondjes klittenband van ongeveer 2,5 centimeter doorsnede. Iedere leerling had een naamkaartje met een stukje klittenbandtape op de achterkant. Twee of drie keer per week gaf de lerares de leerlingen een vraag of opgave voordat de pauze begon, en dan plakten de leerlingen hun naamkaartje op het vel dat paste bij het vertrouwen dat ze in hun eigen begrip hadden: rood voor 'Ik begrijp het niet', groen voor 'Ik begrijp dit' en oranje voor 'Ik weet niet of ik alles goed begrijp'.

Dit is natuurlijk een vorm van zelfrapportage. Inmiddels zijn we jaren van onderzoek verder en blijkt dat zelfrapportages niet betrouwbaar zijn – zo gelooft 93 procent van de Amerikaanse chauffeurs dat ze beter rijden dan gemiddeld, aldus Svenson (1981). De lerares uit het voorbeeld weet dat ze niet volledig kan afgaan op de zelfrapportages van de leerlingen. Maar voordat de leerlingen terug zijn van hun pauze, kan ze deze informatie wel gebruiken om de les aan te passen of de groepjes anders in te delen.

Zelfevaluatie is echter maar al te vaak een symbolische actie aan het eind van de les, waarin leraren leerlingen vragen een kleur te kiezen om aan te geven of ze het doel van de les hebben begrepen – waarna er niets met deze informatie gebeurt.