

Zelfgestuurd leren word je aangeleerd

Door Patrick Sins, lector daltononderwijs en vernieuwingsonderwijs

De hoeveelheid informatie groeit vandaag de dag in een veel sneller tempo dan ooit tevoren. Hierdoor is het primaire doel van leren verschoven van het kunnen herinneren en herhalen van informatie, naar het zelf effectief kunnen vinden en gebruiken ervan. Vanuit het perspectief van levenslang leren wordt het leren leren dan ook minstens zo belangrijk als het leren zelf. Dit betekent dat leerlingen al vanaf de start van hun onderwijs carrière in het basisonderwijs bewust moeten worden gemaakt van de leerstrategieën die bijdragen aan het bereiken van (leer)doelen en dat leerlingen moeten leren daar kritisch op te reflecteren om hun leren uiteindelijk zelf aan te kunnen sturen.ⁱ Kenmerkend voor dit zelfgestuurd leren is dat leerlingen zelf initiatieven ondernemen, doorzettingsvermogen tonen en adaptief het eigen leerproces vorm geven.ⁱⁱ Zelfgestuurd leren is niet alleen cruciaal gebleken voor het bevorderen van de leerprestatie –en motivatie van leerlingen,ⁱⁱⁱ maar wordt ook genoemd als sleutelcompetentie (21st century skills) voor levenslang leren.^{iv} Bovendien is zelfgestuurd leren opgenomen in het eindexamenprogramma voor de verschillende schoolvakken in het voortgezet onderwijs.^v Het effectief ondersteunen en stimuleren van zelfgestuurd leren is dus niet alleen een cruciale voorwaarde voor de prestaties van leerlingen (in het vervolgonderwijs), maar speelt bovenal een belangrijke rol in het voorbereiden van leerlingen voor hun deelname in de kennissamenleving.

In de onderwijswetenschappelijke literatuur bestaan verschillende opvattingen over zelfgestuurd leren. Niettemin delen de meeste modellen de veronderstelling dat zelfgestuurd leren wordt gekenmerkt door een samenspel tussen cognitieve, metacognitieve en motivationele processen die een leerling inzet en reguleert om zijn of haar leerdoelen te bereiken.^{vi} Deze definitie wordt veelal uitgewerkt in beschrijvingen van het proces van zelfgestuurd leren als een cyclisch proces.^{vii} Tijdens de voorbereidingsfase is de planning van de leertaak van belang. Deze fase houdt in dat de leerling onder meer bekijkt wat de leerdoelen zijn, in hoeverre hij of zij gemotiveerd is om de taak uit te voeren, welke cognitieve strategieën, voorkennis en hulpmiddelen nodig zijn om deze doelen te bereiken, hoeveel tijd er uitgetrokken moet worden om aan de taak te werken en welke ondersteuning ingezet kan worden. In de tweede fase, de uitvoeringsfase, staat het monitoren en reguleren van het leerproces centraal. Zo gaat de leerling na in hoeverre de leerdoelen haalbaar zijn gegeven de eigen voortgang en planning, de ingezette cognitieve strategieën correct zijn uitgevoerd en of er aanpassingen nodig zijn en ondersteuning nodig wordt geacht. Tenslotte is de afrondingsfase gericht op de evaluatie van het leerproces, waarbij de leerling nagaat in hoeverre de gestelde leerdoelen zijn behaald volgens de vooropgezette planning, de uitgevoerde cognitieve strategieën rendement hebben opgeleverd en gebruikte hulpmiddelen en ondersteuning hebben bijgedragen aan het bereiken van de leerdoelen.

Onderzoek laat zien dat basisschoolleerlingen zelfgestuurd leren kunnen aanleren en dat zelfs de jongste kinderen kunnen profiteren van trainingen.^{viii} Er zijn overzichtsstudies beschikbaar die aantonen welke kenmerken van aanpakken bijdragen aan het bevorderen van zelfgestuurd leren van leerlingen in het basisonderwijs.^{ix}

Bevorderen van Zelfgestuurd Leren

Aanpakken die effectief bijdragen aan het zelfgestuurd leren van leerlingen in het basisonderwijs worden gekenmerkt door enerzijds een integratieve benadering en anderzijds het expliciet onderwijzen van cognitieve, metacognitieve en motivationele strategieën.^x Een eerste aanbeveling is dat *het onderwijs in zelfgestuurd leren in alle vakken wordt geïntegreerd*, aangezien het gebruik van leerstrategieën domein specifiek is. Het voordeel hiervan is dat leerlingen deze strategieën direct leren toepassen bij de concrete leerstof. De veronderstelling is dat de kans dat de strategieën dan ook echt worden toegepast, groter is. De integratie in de vakken lijkt in het basisonderwijs echter geen prioriteit te krijgen.^{xi} Dit benadrukt de noodzaak om leraren te wijzen op het belang van integratie van

strategieën voor zelfgestuurd leren in de lesstof van alle domeinen. Een dergelijke werkwijze maakt alle vakgebieden toegankelijk voor de leerlingen en bevordert een goede kennisopbouw.^{xii}

Een tweede aanbeveling voor het effectief onderwijzen van zelfgestuurd leren, is *dat strategieën expliciet moeten worden onderwezen*.^{xiii} Een mogelijke werkwijze voor het expliciet instrueren van belangrijke strategieën voor zelfsturing betreft het modelleren.^{xiv} Hierbij kan de leraar de leer- en denkactiviteiten voor de leerlingen zichtbaar maken op vier niveaus: (1) Observatie, ofwel kijken naar het voorbeeld van iemand anders; (2) Emulatie, dat wil zeggen het, onder begeleiding, nadoen van het voorbeeld dat iemand anders geeft; (3) Zelfcontrole, waarbij de lerende de vaardigheden zelfstandig laat zien binnen een gestructureerde omgeving; (4) Zelfregulatie, waarmee het adaptief gebruik van de vaardigheid in verschillende situaties wordt bedoeld. Dit betekent dat er in de lessen nadrukkelijk aandacht wordt besteed aan cognitieve strategieën als analyseren, structureren, concluderen, toepassen en synthetiseren. Daarnaast gaat het erom dat leerlingen worden geïnstrueerd over metacognitieve strategieën waarmee ze hun cognitieve strategieën kunnen begeleiden en reguleren. Hierbij is het verder van belang dat leerlingen worden geïnformeerd over het nut van zelfgestuurde leeractiviteiten, om ze te laten welke strategieën in welke leersituaties nodig zijn. Met betrekking tot het stimuleren van het motivationele aspect van zelfgestuurd leren, stellen bijvoorbeeld Boekaerts en Cascallar in 2006 dat de leraar activiteiten moet initiëren, waarde moet geven aan de leeractiviteit en leerlingen moet aanzetten zichzelf te motiveren om met leertaken aan de slag te gaan en hiermee door te gaan totdat de taak is volbracht.

In een meta-analyse van Dignath en collega's in 2008 van 48 onderzoeken naar de effecten van geïntegreerde instructie van zelfgestuurd leren in het basisonderwijs, werden de grootste effecten gevonden voor aanpakken die gekenmerkt worden door combinaties van cognitieve, metacognitieve en motivationele strategieën. Gemiddeld genomen is geïntegreerde expliciete instructie dus effectief voor het bevorderen van zelfgestuurd leren.

Belang van Differentiatie

Verschillen tussen leerlingen in onder meer hun perceptie, houding, doelorïëntatie, voorkennis en vaardigheden bepalen of en in hoeverre bepaalde interventies effect sorteren op het zelfgestuurd leren van leerlingen.^{xv} Zo maken Veenman en collega's bijvoorbeeld onderscheid tussen leerlingen met een beschikbaarheids- of productiedeficiëntie.^{xvi} Leerlingen met een beschikbaarheidsdeficiëntie ontberen voldoende kennis en vaardigheden. Instructie zou bij deze leerlingen dan vooral moeten bestaan uit het bijbrengen en trainen van kennis en vaardigheden die nodig zijn voor zelfgestuurd leren. Leerlingen met een productiedeficiëntie beschikken al over een bepaald niveau aan kennis en vaardigheden, maar zijn nog (niet) in staat om deze in te zetten voor zelfgestuurd leren. Dit kan komen doordat bijvoorbeeld de taak te moeilijk is, door een gebrek aan motivatie of doordat ze nog niet in staat zijn de mate waarin het inzetten van bepaalde vaardigheden in een bepaalde situatie nodig is, te bepalen. Hiermee is aangetoond dat differentiatie van instructie van belang is bij het stimuleren en ondersteunen van zelfgestuurd leren.

Effectief ondersteunen van zelfgestuurd leren bestaat uit het selecteren van pedagogisch-didactische interventies op basis van een zorgvuldige diagnose van de kennis en vaardigheden van de leerling en het verminderen van de ondersteuning als de kennis en vaardigheden van de leerling toeneemt (scaffolding). *Scaffolding* wordt gedefinieerd als het geven van gepaste ondersteuning, waarbij de mate van ondersteuning afneemt naarmate de kennis en vaardigheden van de leerling toenemen.^{xvii} Essentiële elementen in het proces van scaffolding zijn het stellen van een diagnose, kalibratie en geleidelijk vervagen van de ondersteuning.^{xviii} Zo moeten de kennis en vaardigheden van leerlingen continue worden bepaald (diagnose) om de meest geschikte en passende ondersteuning te bepalen. Deze diagnose ondersteunt een zorgvuldige selectie of kalibratie van de meest geschikte en passende ondersteuning, die vervolgens langzamerhand wordt afgebouwd als de leerling aspecten van de taak zich heeft weten toe te eigenen.

Een Adaptieve Aanpak voor het Professionaliseren van Leraren in het Bevorderen van Zelfgestuurd Leren

Verschillende studies geven aan dat zelfgestuurd leren in vooral de onderbouw van het basisonderwijs nauwelijks op gang komt, doordat de instructie van metacognitieve, cognitieve en motivationele strategieën slechts zelden voorkomt.^{ix} Observationeel onderzoek laat zien dat leraren zelfgestuurd leren vooral vorm proberen te geven door leerlingen autonomie te verschaffen, waarbij ze worden aangemoedigd om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces. Echter, het verschaffen van louter autonomie aan leerlingen, zonder ze te onderwijzen in het gebruiken en toepassen van strategieën voor zelfgestuurd leren, is ineffectief gebleken.^{xx} Ondanks de minimale implementatie van echte mogelijkheden tot zelfsturing erkennen leraren dat het onderwijzen van zelfgestuurd leren belangrijk is voor het leren van hun leerlingen, maar geven ze aan niet te weten hoe ze dat moeten doen.^{xxi} Bovendien blijkt uit de meta-analyse van Dignath en collega's dat effecten van aanpakken voor het bevorderen van zelfgestuurd leren groter zijn als de trainingen door onderzoekers worden uitgevoerd dan wanneer zij door de eigen leraren worden gegeven. Onderzoek doet dus sterk vermoeden dat leraren tekortschieten in het bevorderen van het zelfgestuurd leren van hun leerlingen.^{xxii} De genoemde effectstudies geven echter geen inzicht in welke pedagogisch-didactische interventies van de leraar in het basisonderwijs bijdragen aan het geïntegreerd onderwijzen van strategieën voor zelfgestuurd leren en hoe ze daarin getraind kunnen worden. Bovendien wordt er vooralsnog weinig aandacht besteed aan hoe leraren kunnen leren om te gaan met verschillen tussen leerlingen.

Het lectoraat daltononderwijs en vernieuwingsonderwijs wil hier verandering in gaan aanbrengen. Dit willen we doen door in samenwerking met professionals uit de onderwijspraktijk (u!) en onderzoekers van de Open Universiteit een effectieve aanpak te ontwikkelen en evalueren die leraren traint in het bevorderen van zelfgestuurd leren. De vraag die centraal staat is: *wat is een effectieve aanpak voor het professionaliseren van leraren in het bevorderen van zelfgestuurd leren in de klas?*

Op dit moment zijn wij bezig met het opstellen van een aanvraag voor het verkrijgen van subsidie bij het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) om dit project uit te kunnen voeren. Wij zijn daartoe op zoek naar daltonbasisscholen die graag willen meewerken aan dit project en als partner willen fungeren in een samenwerkingsverband, waarin basisscholen, het Welten-instituut van de Open Universiteit en het lectoraat zullen deelnemen om het *zelfgestuurd leren van leerlingen, ondersteund door leraren, te bevorderen*. De resultaten van dit project dragen bij aan een grotere bewustwording bij leraren van het belang van zelfgestuurd leren door leerlingen en alle implicaties die dit met zich meebrengt voor de didactiek die gericht is op het effectief bevorderen daarvan. Op onze site www.daltononderzoek.nl kunt u meer lezen over dit project. Als u interesse hebt kunt contact opnemen met lector Patrick Sins per mail p.h.m.sins@saxion.nl.

Geraadpleegde literatuur

ⁱ Dignath, Beuttner, & Langfeldt, 2008

ⁱⁱ Boekaerts, Maes, & Karoly, 2005; Winne & Hadwin, 1998; Winne, 2011; Zimmerman, 1990

ⁱⁱⁱ Chung, 2000; Paris & Paris, 2001

^{iv} EU raad, 2002

^v zie Examenblad.nl

^{vi} Boekaerts et al., 2005; Boekaerts & Corno, 2005; Loyens, Magda, & Rikers, 2008; Pintrich, 2005; Zimmerman, 1990

^{vii} Puustinen & Pulkkinen, 2001

^{viii} Dignath et al., 2008; Hattie, Biggs, & Purdie, 1996; Perry, Phillips, & Dowler, 2004

^{ix} Hattie et al., 1996; Dignath & Büttner, 2008

-
- x Boekaerts & Corno, 2005; Dignath et al., 2008; Veenman, 2011
 - xi Dignath–Van Ewijk & Van der Werf, 2012
 - xii Vrieling, Bastiaens, & Stijnen, 2010, 2014
 - xiii Hattie et al., 1996; Veenman, 2011
 - xiv Vrieling et al., 2010, 2014
 - xv Boekaerts & Cascallar, 2006
 - xvi Veenman et al., 2005
 - xvii Pea, 2004
 - xviii Puntambekar & Hübscher, 2005
 - xix Perry et al., 2004
 - xx Kirschner, Sweller, & Clark, 2006
 - xxi Veenman, 2011
 - xxii Dignath–Van Ewijk & Van der Werf, 2012; Kramarski & Michalsky, 2009