

## VOOR DOCENTEN

### Theorie rond zelfsturing

Bron:

Bolks, T. (2009). *Zelfsturing gaat niet vanzelf: bevordering van zelfsturing met betrekking tot de stage bij studenten van de Pedagogische Academie Basisonderwijs*. Heerlen: Open Universiteit.

De complete masterthesis is te vinden op <http://dspace.ou.nl/handle/1820/2155> en dan via de link <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/2155/1/OWTBolks-29092009.pdf>

#### Het concept zelfsturing

Zelfsturing is in onderwijskundig onderzoek een belangrijk begrip geworden. Recente publicaties gaan uit van de opvatting dat mensen leren volgens een actief, constructief en zelfgestuurd proces (Simons, 2005). Volgens Simons (2003) betreft zelfgestuurd leren het leren dat mensen zelfstandig doen zonder dat er al te veel sprake is van externe sturing. Bij zelfgestuurd leren zijn het de lerenden zelf die de meeste of zelfs alle beslissingen over leren nemen en daarvoor moet het leerproces zo georganiseerd worden dat studenten zelf de verantwoordelijkheid voor het uitvoeren van de sturingsactiviteiten kunnen nemen (Lunenbergh & Korthagen, 2003). Volgens Abdullah (2001) zijn zogeheten self-directed learners *'responsible owners and managers of their own learning process'* (p. 1). Raemdonck (2006) geeft aan dat zelfsturing een dynamisch proces is dat gereguleerd wordt door een netwerk van opvattingen, attitudes, intenties en gedrag. Het concept zelfsturing heeft betrekking op zowel cognitie (zelfbewustzijn, zelfkennis, zelfvertrouwen), emotie (zelfcontrole, empathie), motivatie (zelfregulatie, vastbeslotenheid, streven) als communicatie (verbondenheid, sociale vaardigheid) en het staat voor het vermogen betekenis en richting te geven aan het eigen voelen, denken en handelen. Zelfsturing staat daarmee aan het begin van alle leren en ontwikkelen (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004).

#### Self-directed learning en self-regulated learning

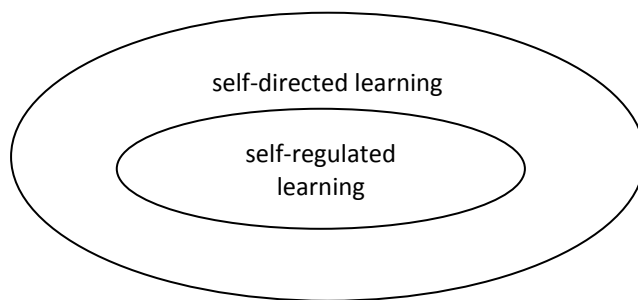
In Engelstalige literatuur wordt met betrekking tot zelfsturing onderscheid gemaakt tussen self-directed learning (SDL) en self-regulated learning (SRL). Vanaf 1960 werd SDL een belangrijk onderzoeksgebied. Knowles (1975) komt met de volgende definitie: *'Self-directed learning is a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes'* (p. 18). Knowles koppelt deze definitie aan onderwijsprocessen bij volwassenen en zijn werk heeft geleid tot nader onderzoek met verschillende conclusies, zoals: de mens kan groeien in capaciteit in SDL, ervaringen zijn belangrijk voor het leren, personen leren wat nodig is voor nieuwe taken in hun leven en interne prikkels als eigenwaarde, nieuwsgierigheid en prestatiemotivatie leiden tot SDL (Hiemstra, 1994). Het begrip self-regulated learning (SRL) werd zo'n dertig jaar geleden populair. SRL verwijst naar zelf ontwikkelde gedachten, gevoelens en gedrag dat erop gericht is eigen doelen te bereiken (Zimmerman, 2000). Drie onderzoeksbenaderingen zijn van belang voor het begrijpen van SRL, namelijk (1) onderzoek naar leerstijlen, (2) onderzoek naar metacognitieve en regulatieve stijlen en (3) theorieën over het 'zelf'. Boekaerts (1999) heeft op basis daarvan een drielagenmodel ontworpen. De buitenste laag heeft betrekking op de regulatie van het 'zelf' en staat voor de mate waarin studenten een keuze krijgen in het stellen van leerdoelen en in de wijze waarop zij willen leren. De middelste laag heeft betrekking op de regulatie van het leerproces en staat daarmee voor de mogelijkheid van de studenten om hun eigen leren te kunnen sturen. De binnenste laag heeft betrekking op de regulatie van het gebruik van het proces en staat voor het kiezen van cognitieve strategieën. De binnenste laag kan pas bereikt worden wanneer de student zich vaardigheden van de lagen daaromheen heeft eigen gemaakt. De drie lagen worden weergegeven in tabel 1.

Tabel 1 *De drie lagen van self-regulated learning (Boekaerts, 1999)*

buitenste laag:	<i>self</i>	regulation of the self	choice of goals and resources process
middelste laag:	<i>regulated</i>	regulation of the learning process	use of metacognitive knowledge and skills to direct one's learning
binnenste laag:	<i>learning</i>	regulation of processing modes	choice of cognitive strategies

Paris en Winograd (2001) geven drie centrale kenmerken van SRL: het bewustzijn van het denken (metacognitie), het gebruik van strategieën en aanhoudende motivatie. Daarmee laten ze ook de drie lagen zien; de buitenste laag blijft echter beperkt tot motivatie.

Self-directed learning en self-regulated learning worden in de Engelstalige literatuur van elkaar onderscheiden en staan in een bepaalde verhouding tot elkaar. Boekaerts (1999) geeft aan dat SRL als zodanig een constructief en 'self-directed' proces is. Raemdonck (2006) noemt self-regulating 'a similar construct related to the concept of "self-directedness"' (p. 13). Simons (2005) ziet 'self-regulation' als een belangrijk deel van 'self-directed learning' en stelt dat SRL SDL veronderstelt. Ook Zimmerman (2000) geeft dat aan door te stellen dat self-regulation het zelfsturende proces is waarbij studenten hun mentale bekwaamheden omvormen tot academische vaardigheden. In figuur 1 wordt de verhouding tussen SDL en SRL aangegeven.



Figuur 1 *Verhouding tussen self-directed learning en self-regulated learning*

In Nederlandstalige literatuur worden de begrippen zelfsturing en zelfregulatie regelmatig door elkaar gebruikt en auteurs bedoelen er min of meer hetzelfde proces mee (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Een paar voorbeelden: De Jong (1992, p. 11) citeert een definitie van zelfgestuurd leren en noteert vervolgens dat het een definitie van zelfregulatie betreft. Vermunt (1992) spreekt in zijn onderzoek over regulatieactiviteiten, terwijl Taks (2003) in haar proefschrift zelfsturing aanduidt in de vorm van sturingsactiviteiten.

In het boek wordt over zelfsturing gesproken in de zin van de middelste laag van Boekaerts (1999): de *regulatie* van het leerproces (de mogelijkheid van de studenten om hun eigen leren te kunnen *sturen*). Voor de activiteiten die binnen het leerproces worden uitgevoerd is, in navolging van Taks (2003), voor de term 'sturingsactiviteiten' gekozen.

### **Sturingsactiviteiten**

Zoals hierboven impliciet al werd aangeduid, veronderstelt zelfsturing bepaalde activiteiten. De vraag is welke activiteiten studenten moeten verrichten om uiteindelijk effectief zelfsturend te kunnen leren. In onderwijspsychologische literatuur worden verschillende indelingen gehanteerd van leeractiviteiten die relevant zijn voor zelfsturing. Vermunt (1992) onderscheidt drie leerfuncties: de ontwerpende, de uitvoerende en de controlerende functie. De ontwerpende functie heeft betrekking op het creëren en plannen van leerprocessen, de uitvoerende functie houdt in dat leerprocessen bij studenten in gang worden gezet, het verloop ervan in de gaten wordt gehouden en deze processen waar nodig worden bijgestuurd. De

controlerende functie betreft het beoordelen van de leerresultaten aan de hand van evaluatiecriteria. Leerfuncties kunnen gebruikt worden voor het beschrijven van student- en docentactiviteiten en een kenmerk van leerfuncties is dat ze zowel door studenten als docenten vervuld kunnen worden (Taks, 2003). Activiteiten die worden ingezet in het leerproces worden aangeduid als leeractiviteiten (Vermunt, 1992). Er zijn diverse overzichten van deze leeractiviteiten verschenen (Boekaerts & Simons, 1993). Leeractiviteiten worden telkens verdeeld in drie typen: regulatieactiviteiten, cognitieve verwerkingsactiviteiten en affectieve verwerkingsactiviteiten. Regulatieactiviteiten zijn denkactiviteiten die worden gebruikt om leerprocessen te coördineren en te controleren, gericht op het sturen van de cognitieve en affectieve verwerkingsactiviteiten. Denkactiviteiten staan nooit op zichzelf maar zijn, in de opvatting van Bakkenes, Vermunt en Wubbels (2004), altijd gekoppeld aan concrete zichtbare activiteiten. De regulatieactiviteiten worden door Vermunt (1992) onderverdeeld in de volgende categorieën: oriënteren, plannen, proces bewaken, toetsen, diagnosticeren, bijsturen, evalueren, reflecteren. Taks (2003) gebruikt in haar onderzoek de term sturingsactiviteiten in plaats van regulatieactiviteiten, met als reden dat de laatste term een onderwijspsychologische lading heeft en ten onrechte de indruk zou kunnen wekken dat haar onderzoek uitsluitend betrekking heeft op interne psychologische processen bij studenten, terwijl het zich richt op de activiteiten die studenten en docenten met betrekking tot zelfsturing uitvoeren. In het boek wordt bij deze redenatie aangesloten en wordt ook de term *sturingsactiviteiten* gebruikt. Er zijn meerdere onderzoeken gedaan naar het sturen van leerprocessen in verschillende domeinen. Naast Vermunt (1992), wiens onderzoek beschouwd kan worden als een standaardwerk op het gebied van regulatie van leerprocessen bij studenten in het hoger onderwijs, hebben De Jong (1992), Zimmerman (2002), Taks (2003) en Simons (2005) onderzoek verricht in hetzelfde onderwijsgebied. Ook in andere sectoren is onderzoek gedaan naar het sturen van leerprocessen. Zo heeft Raemdonck (2006) leer- en loopbaanprocessen bij laaggeschoolde werknemers onderzocht. De genoemde auteurs komen met verschillende onderverdelingen en cycli waarin de sturingsactiviteiten worden uitgevoerd. In tabel 2 zijn de onderverdelingen in (cycli van) leerfuncties en -activiteiten weergegeven die de genoemde onderzoekers (in chronologische volgorde) hebben gemaakt. Uit tabel 2 blijkt dat zij min of meer tot dezelfde conclusie komen betreffende de opeenvolgende fasen die worden onderscheiden. Daarnaast blijkt dat er telkens sprake is van een cyclische benadering. Taks (2003) heeft haar onderzoek uitgevoerd bij studenten en docenten van lerarenopleidingen; aangezien in het boek eerstejaars-pabostudenten centraal staan, is aangesloten bij haar onderverdeling in fasen. Taks heeft overigens haar onderverdeling weer gebaseerd op Vermunt (1992).

Tabel 2 *Onderverdelingen in (cycli van) leerfuncties en sturingsactiviteiten van verschillende auteurs en onderzoekers*

<i>Vermunt (1992)</i>	ontwerpen		uitvoeren	controleren
<i>De Jong (1992)</i>	evalueren/plannen		procesbewaking	evalueren
<i>Zimmerman (2002)</i>	forethought		performance or volitional control	self-reflection
<i>Taks (2003)</i>	oriënteren	plannen	uitvoeren	evalueren
<i>Simons (2005)</i>	voorbereiden		uitvoeren	afsluiten
<i>Raemdonck (2006)</i>	setting goals	choosing strategy	execute strategy	monitoring and evaluation

De sturingsactiviteiten die relevant zijn voor zelfsturing verschillen per fase van het leerproces. Hierna worden de sturingsactiviteiten per fase (oriëntatiefase, planningsfase, uitvoeringsfase en evaluatiefase) beknopt beschreven aan de hand van de hiervoor aangehaalde literatuur.

De sturingsactiviteiten in de oriëntatiefase betreffen de voorbereidende activiteiten op het leren: het analyseren van de leerinhouden en uit te voeren taken en activiteiten, het nadenken over persoonlijke kenmerken (zoals motivatie en zelfvertrouwen) die het leren beïnvloeden (De Jong, 1992), het oriënteren op de eigen leerstijl (Simons, 2005), het opsporen van hiaten in kennis en vaardigheden en het vaststellen van algemene en persoonlijke leerdoelen.

De sturingsactiviteiten in de planningsfase betreffen het nemen van beslissingen (op grond van de informatie uit de oriëntatiefase) met betrekking tot taken, activiteiten en leerstrategieën (De Jong, 1992) die afgestemd dienen te worden op de algemene en persoonlijke leerdoelen en die leiden tot het ontwikkelen van een leerplan. Daarbij gaat het ook om het plannen van tijd en het identificeren van menselijke en materiële middelen voor het leren (Raemdonck, 2006).

De sturingsactiviteiten in de uitvoeringsfase betreffen het monitoren, toetsen, diagnosticeren en bijsturen (Vermunt, 1992). Raemdonck (2006) noemt in deze fase de volgende acties: uitdrukken van leerinteresses, netwerken om leermogelijkheden te creëren en vragen van advies om het leerplan uit te kunnen voeren. Door gebruik te maken van diverse informatiebronnen en van tussenproducten en tussentijdse feedback kan tijdig gezocht worden naar alternatieven.

Bij de sturingsactiviteiten in de evaluatiefase gaat het om beoordeling en reflectie. Door het beoordelen van het eigen leerproces krijgen de studenten meer vertrouwen in hun eigen handelen, meer inzicht in de kwaliteit van hun eigen werk en een verhoogd gevoel van onafhankelijkheid en verantwoordelijkheid. Dat reflectie een voorname plek inneemt bij zelfsturing wordt, volgens Taks (2003), niet alleen in de literatuur veelvuldig bevestigd, maar blijkt ook uit haar eigen onderzoek en uit, zoals door Van de Ven (2009) besproken, ander recent empirisch onderzoek. De student moet zich bewust worden van zijn gedrag, vermogens, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid, en zijn eigen kernkwaliteiten en belemmeringen met betrekking tot het leerproces kunnen benoemen (Korthagen & Lagerwerf, 1996). Volgens Zimmerman (1989) moet uit de reflectie blijken dat de student zijn eigen competenties kan onderscheiden en benoemen en sterke en zwakke punten in de vorderingen en in het leerproces kan aanwijzen.

### **Interne en externe factoren**

Zoals in de vorige paragraaf duidelijk is geworden, vereist zelfsturing van studenten het uitvoeren van een aantal sturingsactiviteiten. Hoewel dit een belangrijke voorwaarde is voor zelfsturing, is dit niet voldoende. Er zijn meer factoren die voor zelfsturing van belang zijn. Raemdonck (2006) stelt dat elk leerproces wordt beïnvloed door persoonlijke kenmerken van de lerende (interne factoren) en door omgevingsfactoren (externe factoren). Deze factoren beïnvloeden elkaar voortdurend tijdens het leren en hebben gevolgen voor het gedrag (het uitvoeren van activiteiten) van de student (Zimmerman, 2000).

Bij de interne factoren gaat het om bijvoorbeeld leeftijd, geslacht, opleiding en motivatie. Andere persoonlijke kenmerken die bij zelfsturing een grote rol spelen zijn: intrinsieke en extrinsieke oriëntatie op doelen, het hechten van waarde aan taken, daadkracht, het kunnen plannen en organiseren, kritisch denken en zelfwaardering, zelfvertrouwen en het ontwikkelen van een 'sense of personal control' (een combinatie van taakspecifiek zelfvertrouwen en 'locus of control') (Candy, 1991; Polleys, 2002; Connor, 2004).

Raemdonck (2006) noemt 'proactive personality' en 'personal initiative' constructen die een relatie laten zien met het construct van zelfsturend leren.

De attitude van de lerende is van groot belang: leren gericht op duurzame gedragsverandering is pas mogelijk als studenten 'eigenaar' zijn van hun eigen leren (Dewulf, 2003). Zelfsturing gaat ervan uit dat de student zichzelf in leersituaties kan leiden en bereid is problemen aan te pakken. Daarbij komt de nadruk te liggen op de autonomie en de verantwoordelijkheid van de student. Luken (2009) is kritisch op dit punt en stelt dat veel studenten de autonomie die geïmpliceerd is in zelfsturing missen. Zimmerman (2002) ziet een ander gevaar: in een tijdperk van constante afleiding is zelfsturing voor studenten geen gemakkelijke opgave.

Studenten verschillen qua interne factoren en dus in hun mogelijkheden tot zelfsturing. Eerstejaarsstudenten onderscheiden zich, volgens Zimmerman (2002), qua zelfsturing van studenten die al verder gevorderd zijn in hun studie. Eerstejaars laten geen hoge kwaliteit zien in de oriëntatie- en planningsfase; tijdens de uitvoering proberen ze te leren door te reageren op de opgedane ervaringen. Eerstejaars stellen geen specifieke doelen, monitoren zichzelf niet systematisch en zijn geneigd om af te gaan op vergelijkingen met de prestaties van anderen om hun eigen leereffecten te beoordelen. Taks (2003) doet naar aanleiding van haar onderzoek de suggestie dat lerarenopleidingen er met name bij eerstejaarsstudenten in de begeleiding op gericht moeten zijn studenten te leren hoe ze hun eigen leerproces moeten sturen. Zelfsturing kan in dat kader worden opgevat als een aan te leren complexe vaardigheid (Janssen-Noordman & Van Merriënboer, 2002).

Bij zelfsturing spelen naast interne factoren de externe factoren een rol. Tot de externe factoren behoort de leeromgeving. Onder leeromgeving wordt verstaan de context die bij de lerende leerprocessen moet oproepen, begeleiden en op gang houden om de gewenste leerresultaten te bereiken. De leeromgeving kan niet los worden gezien van het curriculum, waarvan ze deel uitmaakt (Lowyck & Terwel, 2003). Diverse auteurs vragen aandacht voor de opzet en de structuur van de leeromgeving (Zimmerman, 1989) en voor een opbouw van het curriculum waarbij onderwijsvormen, leermethoden, taken en opdrachten systematisch en geleidelijk een steeds groter beroep doen op de zelfsturing van studenten; het curriculum moet deze overdracht van sturing laten zien (Vermunt, 2005), zodat de student steeds meer de verantwoordelijkheid voor zijn leerproces kan nemen (Teune, Ros & Knol, 2008).

Boekaerts en Simons (2003) onderscheiden in leeromgevingen drie onderwijsregimes, namelijk docentgestuurd, gedeeld gestuurd (waarbij de docent en de student samen het leerproces sturen) en studentgestuurd onderwijs. De onderwijsregimes variëren in de mate waarin zelfsturing wordt bevorderd. Indien zelfsturing in ruime mate wordt bevorderd, is er sprake van student-centred learning (Estes, 2004); de behoeften, de doelen, de interesses, de mogelijkheden en de leerstijlen van de studenten staan centraal en het aansluiten bij deze aspecten moet leeractiviteiten uitlokken (Oosterheert & Vermunt, 2002). Binnen de leeromgeving vervullen de docenten hun rollen en voeren ze hun taken en activiteiten uit. Taks (2003) wijst er daarbij op dat het ondersteunen van studenten in competentiegerichte leeromgevingen meer tijd van docenten vraagt dan in meer traditionele leeromgevingen.

## **KORTE HANDLEIDING VOOR DE DOCENT**

### **Bevorderen van zelfsturing**

Binnen de leeromgeving vervullen docenten een cruciale rol. Wanneer de zelfsturing van studenten steeds meer aandacht krijgt, zullen de docenten en studenten verschillende nieuwe rollen gaan vervullen en deze rollen moeten complementair zijn (Lunenberg & Korthagen, 2003).

Taks (2003) beschrijft de rol van de docent aan de hand van de volgende kenmerken, die ze noodzakelijk acht in het kader van zelfsturing:

- de docent begeleidt actief en interactief de sturingsactiviteiten van de studenten;

- de docent draagt een deel van de verantwoordelijkheid voor het behalen van de doelen en voor de planning en organisatie van het leerproces over aan de student.

Uit haar onderzoek blijkt dat een ondersteunende, coachende rol van de docent van essentieel belang is. Uitgaande van de sturingsactiviteiten kunnen docentrollen nog concreter worden ingevuld en als volgt worden benoemd: verstreker van informatie, activator, begeleider, raadgever en gids, uitdager, monitor, facilitator, diagnosticus, evaluator en reflectieve denker. Deze rollen zijn gebaseerd op de rollen die Taks (2003) en Vermunt (2005) noemen op basis van hun empirische onderzoeken; ze komen ook naar voren tijdens de interviews met lerarenopleiders in het onderzoek van Kremer-Hayon en Tillema (1999). Binnen en naast het vervullen van verschillende rollen kunnen de docenten gebruik maken van didactische maatregelen met betrekking tot zelfsturing van studenten. In het Cognitive Apprenticeship Model (een kader voor het inrichten van krachtige en competentiegerichte leeromgevingen in het beroepsonderwijs, Seezink & Van der Sanden, 2005) noemen Collins, Brown en Holum (1991) verschillende didactische maatregelen die ingezet kunnen worden ter ondersteuning van studenten bij sturingsactiviteiten die zij nog niet geheel zelfstandig kunnen uitvoeren. Naast coaching worden *scaffolding*, *modeling* en *articulation* genoemd. *Scaffolding* wil volgens Collins et al. (1991) zeggen dat de docent, waar de student de taak nog niet volledig beheerst, het leerproces tijdelijk ondersteunt door het geven van suggesties of daadwerkelijke hulp. Studenten en docenten delen dan de verantwoordelijkheid voor de betreffende sturingsactiviteit. De lerende kan daardoor het leer- en oplossingsproces doorlopen en zo leerdoelen bereiken die zonder die ondersteuning niet haalbaar zouden zijn. Naarmate de lerende daarbij het proces in de vingers krijgt, kunnen 'stutten' worden weggelaten ('fading') en volgt de overgang naar een zelfstandige aanpak. Bij *modeling* voert de docent sturingsactiviteiten als voorbeeld uit, zodat de student deze kan observeren en zich een conceptueel model van het proces kan vormen. Het positieve voorbeeldgedrag van docenten moet daarbij stimulerend werken (Connor, 2004) en het zelfvertrouwen van zwakke leerders vergroten (Zimmerman, 1989).

Collins et al. (1991) noemen ook *articulation* een belangrijke didactische maatregel. Door hun handelen te expliciteren en de keuzes die ze daarbij maken te verwoorden, kunnen docenten de zelfsturing van de studenten bevorderen (Lunenberg & Korthagen, 2003).

Bij het ondersteunen en bevorderen van zelfsturing van studenten moet er sprake zijn van afstemming door de docent op de mate van zelfsturing die een student laat zien. Wanneer de instructiestrategieën en leerstrategieën op elkaar aansluiten is er, volgens Vermunt (1992) op grond van literatuurstudie naar eerder verricht empirisch onderzoek, sprake van congruentie en wanneer dit niet het geval is van frictie. Vermunt introduceert daarbij de begrippen constructieve en destructieve frictie. Met *constructieve frictie* wordt de situatie aangeduid waarin van studenten een grotere mate van zelfsturing verwacht wordt dan ze uit eigen beweging zouden vertonen, maar waarbij de docent de studenten stimuleert en begeleidt tot een iets hogere mate van zelfsturing. Er is sprake van *destructieve frictie* als de sturing van het leerproces zonder meer overgedragen wordt aan de student of als de docent de sturing overneemt en niet anticipeert op de aanwezige zelfsturingcapaciteiten van de student. In tabel 3 worden de wisselwerkingen aangegeven tussen drie gradaties van docentsturing en drie gradaties van zelfsturing door de student. Docentsturing wordt als volgt onderverdeeld: 'strak' staat voor het overnemen van de docent van de leer- en denkactiviteiten van de studenten, 'gedeeld' staat voor het activeren door de docent van deze activiteiten en 'los' staat voor het kapitaliseren van de docent op de leer- en denkactiviteiten van de studenten (Vermunt, 1997).

Tabel 3 *Wisselwerkingen tussen drie gradaties van zelfsturing van de student en drie gradaties van docentsturing (Vermunt, 1992).*

mate van zelfsturing van de student	mate van docentsturing		
	<i>strak</i>	<i>gedeeld</i>	<i>los</i>
<i>hoog</i>	destructieve frictie	destructieve frictie	congruentie

*gemiddeld  
laag*

destructieve frictie  
congruentie

congruentie  
constructieve frictie

constructieve frictie  
destructieve frictie

---

Docenten moeten zich voortdurend afvragen of hun sturing de zelfsturing van studenten ten goede komt (Hesselink, 2004). Daarvoor moet de docent in staat zijn te reflecteren op zijn of haar ervaringen om ervan te kunnen leren (Vermunt, 1997), waarbij ook de diepere niveaus van overtuigingen, identiteit en betrokkenheid moeten worden bevraagd (Korthagen, 1993). Daaruit zal blijken in hoeverre er verantwoordelijkheid wordt gegeven en in hoeverre de student eigen doelen en middelen mag kiezen. Martens en Boekaerts (2007) geven aan dat het geleidelijk overdragen van verantwoordelijkheden aan studenten door docenten als moeilijk wordt ervaren. Zelfsturing doet een beroep op een positieve grondhouding (Herzberg, 2005) en tijdens de reflectie van de docent zal blijken hoe diep zijn of haar vertrouwen in de mens is verankerd. Het mensbeeld en de daarop gebaseerde opvattingen van de docent zijn relevant voor de bereidheid tot het bevorderen van zelfsturing bij studenten.

## Referenties

- Abdullah, M.H. (2001). *Self-directed learning*. Bloomington, In ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. & Wubbels, T. (2004). *Leren van docenten in de beroepspraktijk vanuit een theoretisch perspectief*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Researchdagen 2004, Utrecht.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaerts, M. & Simons, P.R.-J. (2003). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for life-long learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Collins, A., Brown, A.J. & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, Winter. Geraadpleegd op 19 mei 2009, van [http://www.21learn.org/archive/articles/brown\\_seely.php](http://www.21learn.org/archive/articles/brown_seely.php)
- Connor, C. (2004). Self-Directed Learners. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory. Geraadpleegd op 16 februari 2009, van <http://www.nwrel.org/planning/reports/self-direct/self.pdf>
- Dewulf, L. (2003). Gras groeit niet door er aan te trekken. *Opleiding en ontwikkeling*, 16 (5), 3-7.
- Evers, J. (red.) (2007). *Kwalitatief interviewen; kunst én kunde*. Den Haag: Lemma.
- Estes, C. (2004). Promoting Student-Centered Learning in Experiential Education. *Journal of Experiential Education*, 27 (5), 141-161.
- Herzberg, T. (2005). Richting geven aan zelfsturing: dilemma's van competentiegericht leren. Geraadpleegd op 27 februari 2008, van [http://www.tamirherzberg.nl/Richting\\_geven\\_aan\\_zelfsturing.doc](http://www.tamirherzberg.nl/Richting_geven_aan_zelfsturing.doc)
- Hesselink, J. (2004). *Zelfsturing, twijfel en inspiratie*. Geraadpleegd op 18 februari 2009, van [http://www.reflectietools.nl/documentatie/Zelfsturing\\_twijfel\\_en\\_inspiratie\\_JH.pdf](http://www.reflectietools.nl/documentatie/Zelfsturing_twijfel_en_inspiratie_JH.pdf)
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 5394-5399). Oxford: Pergamon Press.
- Janssen-Noordman, A.M.B. & Merriënboer, J.J.G. (2002). *Innovatief onderwijs ontwerpen: via leertaken naar complexe vaardigheden*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Janssens, J.M.A.M. (1989). *'Ogen' doen onderzoek: een inleiding in de methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Jong, F.P.C.M. de (1992). *Zelfstandig leren. Regulatie van het leerproces en leren reguleren: een procesbenadering* (proefschrift). Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.
- Korthagen, F.A.J. (1993). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders*. 15 (1), 27-34.
- Korthagen, F.A.J. & Lagerwerf, B. (1996). Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behavior: levels in learning about teaching. *Teachers and teaching* 2, 2, 6. 161-190.
- Kremer-Hayon, L. & Tillema, H.H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 507-522.
- Lagerweij, N. & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken: de dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen: Garant.
- Lodewijks, J.G.L.C. (1993). *De kick van het kunnen: over arrangement en engagement bij het leren*. Inaugurele rede Katholieke Universiteit Brabant. Tilburg: MesoConsult.
- Lowyck, J. & Terwel, J. (2003). Ontwerpen van leeromgevingen. In N. Verloop & J. Lowyck (red.), *Onderwijskunde*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Luken, T. (2009, 23 januari). *Het dwaalspoor van de goede keuze: naar een effectiever model van (studie)loopbaanontwikkeling*. Oratie. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Lunenbergh, M. & Korthagen, F.A.J. (2003). De didactische cirkel doorbroken? Een onderzoek naar enkele aspecten van het bevorderen van zelfgestuurd leren door leraren en lerarenopleiders. *Pedagogische Studiën*, 80, 358-374.
- Martens, R. & Boekaerts, M. (2007). *Motiveren van studenten in het hoger onderwijs: theorie en interventies*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Oosterheert, I. & Vermunt, J. (2002). Hoe leraren-in-opleiding leren. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*. 23 (3), 4-10.
- Paris, S.G. & Winograd, P.W. (2001). The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation. Geraadpleegd op 16 februari 2009, van <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm>
- Polleys, M.S. (2002). *A study of relationship between self-regulated learning, personality and achievement* (Report No. TM034660). Chattanooga, TN: Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 471 227). Geraadpleegd op 20 februari 2009, van <http://searcher.org/404error.htm?404>; <http://searcher.org/scripts/seget2.asp>
- Raemdonck, I. (2006). *Self-directedness in learning and career processes: A study in lower-qualified employees in Flanders*. Proefschrift. Gent: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent.

- Seezink, A. & Sanden, J.M.M. van der (2005). Lerend werken in de docentwerkplaats: praktijktheorieën van docenten over competentiegericht voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 82, 275-292.
- Simons, P.R.-J. (2003). Competenties verwerven met en zonder instructie: expertiseteam ICT in het onderwijs. Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op 20 februari 2009, van <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-184848/5669.pdf>
- Simons, P.R.-J. (2005) *Towards a constructivistic theory of self-directed learning*. University of Nijmegen. Geraadpleegd op 20 februari 2009, van <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-190617/5701.pdf>
- Teune, P., Ros, A. & Knol, M. (2008). *Stimuleren van leren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Taks, M.M.M.A. (2003). *Zelfsturing in leerpraktijken: een curriculumonderzoek naar nieuwe rollen van studenten en docenten in de lerarenopleiding*. Proefschrift Universiteit Twente, Enschede.
- Ven, P.-H. van de (2009). Reflecteren: het belang van kennis. *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30 (1), 22-27.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vermunt, J. (1997). Leeractiviteiten van studenten. In G. ten Dam, H. van Hout, C. Terlouw & J. Willems (red.), *Onderwijskunde Hoger Onderwijs*, pp. 3-45. Assen: Van Gorcum.
- Vermunt, J. (2005). *Nieuw leren onderwijzen: zelfsturing versus docentsturing van het leren*. Stöteler-lezing Pabo Arnhem. Arnhem: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.
- Vermunt, J. (2006). Docent van deze tijd: leren en laten leren. Oratie Universiteit van Utrecht. Geraadpleegd op 17 februari 2009, van [www.uu.nl/uupublish/content/Oratie\\_UU\\_JanVermunt.pdf](http://www.uu.nl/uupublish/content/Oratie_UU_JanVermunt.pdf)
- Zimmerman, B.J. (1989). A social-cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, pp. 13-39. San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practices*. 41 (2), 64-70.

## Activerende werkvormen



De volgende twintig werkvormen kunnen worden toegepast in de leergroepen.

Bij elke werkvorm staat vermeld wat de doelen zijn en voor welke fase van ervaringsleren de werkvorm is bedoeld. De voorbereidings- en de uitvoeringstijd staan aangegeven en ook de categorie waarin de werkvorm kan worden ondergebracht. Vervolgens wordt de werkwijze per werkvorm beschreven. Bij elke werkvorm is de bron aangegeven.

Met behulp van deze werkvormen kan het zelfsturende leren en studeren aan de orde komen. Natuurlijk kunnen de werkvormen ook gebruikt worden in andere situaties en bij andere onderwerpen.

In overzicht:

nr.	werkvorm	fase van ervaringsleren E = ervaren R = reflecteren T = toepassen C = conceptualiseren	uitvoeringstijd (min.)	categorie werkvorm
1	Action Learning	E R T C	70	discussievorm
2	BBB	R	30	metacognitieve vormgever
3	Een brug slaan	E R C	30	metacognitieve vormgever
4	Coachen	E R	30	discussievorm
5	Contrastanalyse	E R	30-45	werkopdracht
6	Denken-delen-uitwisselen	T C	30	samenwerkend leren
7	Dilemma's	E R	60	discussievorm
8	Driestappeninterview	R C	30-45	samenwerkend leren
9	Flapdiscussie	E R T C	30-60	discussievorm
10	Metaplan	E R	20-30	discussievorm
11	Mindmappen	E R C	30-60	discussievorm
12	PMI	R	20-30	metacognitieve vormgever
13	Praktijktest	E R	15	werkopdracht
14	Ronde tafel	T C	30	samenwerkend leren
15	Schema's	E R	5-15	werkopdracht
16	Stickerparade	R	5-15	werkopdracht
17	Team-woordkaarten	R T C	15-30	samenwerkend leren
18	Twee-kolommenlogboek	E R C	30-45	metacognitieve vormgever
19	De vier vragen/ABCD'tje	R T	20-30	metacognitieve vormgever
20	De wipwap	R C	30	metacognitieve vormgever

<b>Doelen:</b> Problemen bespreekbaar maken Oplossingen wegen en kiezen
<b>Fase van ervaringsleren:</b> Ervaren, reflecteren, toepassen, conceptualiseren
<b>Vorbereidingstijd:</b> 5 minuten
<b>Uitvoeringstijd:</b> 70 minuten
<b>Categorie werkvorm:</b> discussievormen
<b>Werkwijze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inventariseer eerst de meegebrachte probleemsituaties (10 minuten): iedere deelnemer leest deze voor, niet langer dan een minuut, zonder vragen uit de groep.</li> <li>- De groep kiest één probleemsituatie.</li> <li>- Vragen en antwoorden worden in twee kolommen op een flap gezet (20 minuten).</li> <li>- Na beantwoording van de belangrijkste vragen geeft de inbrenger een samenvatting en een voorlopig antwoord op de eigen vraag (10 minuten).</li> <li>- Desgewenst geeft de docent een theoretische onderbouwing bij het probleem.</li> <li>- Op basis van zijn antwoord kiest de inbrenger voor een actieve verwerkingsvorm zoals discussie en/of rollenspel (20 minuten).</li> <li>- De groepsleden evalueren wat deze aanpak zowel de inbrenger als de overige deelnemers heeft opgeleverd (10 minuten).</li> </ul>

Bron:

Bijkerk, L. & Heide, W. van der (2006). *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

## 2 BBB

<b>Doelen:</b> Voorkennis activeren Vragen ontwikkelen Reflecteren		
<b>Fase van ervaringsleren:</b> Reflecteren		
<b>Vorbereidingstijd:</b> 5 minuten		
<b>Uitvoeringstijd:</b> 30 minuten		
<b>Categorie werkvorm:</b> metacognitieve vormgever		
<b>Werkwijze:</b>		
<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
Wat weet ik al (bekend)?	Wat wil ik weten (benieuwd)?	Wat weet ik nu? (bewaard)

--	--	--

BBB staat voor Bekend, Benieuwd, Bewaard. De eerste twee B's zijn vooral bedoeld om de voorkennis van de studenten te activeren en eigen vragen te ontwikkelen voorafgaand aan het leren. De laatste B is bedoeld voor reflectie achteraf op het resultaat van het leren. Wanneer de eerste kolom gevuld is, kan gevraagd worden om over een bepaald onderdeel uit die kolom een vraag te formuleren. Die vragen worden via de discussiegroep onderling uitgewisseld. Na de eerste twee B's volgt de bijeenkomst, waarbij de geformuleerde vragen aan bod komen. Na de bijeenkomst kan door de studenten de laatste kolom worden ingevuld (Bewaard) en kunnen de uitkomsten worden gedeeld in de discussiegroep.

Bron:

Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Actief Leren; bronnenboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

### 3 Een brug slaan

<b>Doelen:</b> Bevorderen van transfer
<b>Fase van ervaringsleren:</b> Ervaren, reflecteren, conceptualiseren
<b>Vorbereidingstijd:</b> 5 minuten
<b>Uitvoeringstijd:</b> 30 minuten
<b>Categorie werkvorm:</b> metacognitieve vormgever
<b>Werkwijze:</b> Deze vormgever helpt om de verbinding te leggen tussen de aangeleerde kennis en het gebruik van die kennis elders en bevordert daarmee de transfer. De metafoor is die van de brug. De brug zorgt voor de verbinding van de geleerde of verworven kennis met andere toepassingsmogelijkheden. De docent kan met de groep studenten een onderwijsleergesprek voeren en vragen stellen als: 'Hoe zou je dit kunnen gebruiken? Wanneer heb je dit eerder gebruikt? Hoe kun je een nieuwe toepassing beschrijven? Hoe is het idee meer in het algemeen relevant?' Een andere mogelijkheid is om studenten, alleen of samen, de vragen te laten beantwoorden. Dat bevordert het actieve leren en de relevantie van het geleerde.

Bron:

Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Actief Leren; bronnenboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

### 4 Coachen

<b>Doelen:</b> Problemen bespreekbaar maken
<b>Fase van ervaringsleren:</b> Ervaren, reflecteren
<b>Vorbereidingstijd:</b> 0 minuten

<b>Uitvoeringstijd:</b> 30 minuten
<b>Categorie werkvorm:</b> discussievormen
<b>Werkwijze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vraag een vrijwilliger uit de groep een coachvraag te formuleren.</li> <li>- Neem minimaal twee minuten om de vraag uiteen te zetten, vraag ook om een voorbeeld.</li> <li>- Schrijf de coachvraag en de toelichting letterlijk op een flap, terwijl de inbrenger vertelt. De overige deelnemers luisteren.</li> <li>- Vraag hierna pas de overige deelnemers om schriftelijk hun interventies op post-its te schrijven en deze op de tweede flap te hangen.</li> <li>- Laat vervolgens de groep gezamenlijk de beste interventie bepalen. Overleg is dus toegestaan. De coachvrager houdt zich nog afzijdig, maar luistert mee en noteert argumenten.</li> <li>- De inbrenger van de beste interventie licht zijn keuze toe aan de coachvrager.</li> <li>- De coachvrager geeft daarna zijn mening over de interventie.</li> <li>- De groep observeert en noteert opvallende punten (reacties), voornemens en besluitvorming.</li> <li>- Deze werkwijze kan met andere coachvragen nog enkele keren worden herhaald.</li> </ul>

Bron:

Bijkerk, L. & Heide, W. van der (2006). *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

## 5 Contrastanalyse

<b>Doelen:</b> Ervaringen uitwisselen
<b>Fase van ervaringsleren:</b> Ervaren, reflecteren
<b>Vorbereidingstijd:</b> 5 minuten
<b>Uitvoeringstijd:</b> 30-45 minuten
<b>Categorie werkvorm:</b> werkopdrachten
<b>Werkwijze:</b> <p><i>Stap 1: terugblikken (5 minuten)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laat de deelnemers eerst proberen de negatieve studiesituatie weer zo helder mogelijk voor de geest te halen met de volgende vragen:</li> <li>- 1 Wat zie je als je de situatie weer voor de geest haalt?</li> <li>- 2 Wat hoor je? Wat doe je? Wat voel je?</li> </ul> <p><i>Stap 2: opschrijven (10 minuten)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laat de deelnemers een recente positieve studie-ervaring opschrijven (van het type: ja, zo wil ik graag leren; dat maakt mijn hele dag goed!)</li> </ul> <p><i>Stap 3: uitwisselen (15 minuten)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De deelnemers gaan in groepjes van vier uiteen en wisselen het verschil tussen beide ervaringen in één zin (of kernwoord) uit: wat is er in de positieve situatie wel (of meer) en in de negatieve situatie niet (of minder)?</li> </ul>

Bron:

## 6 Denken-delen-uitwisselen

<b>Doelen:</b> Ontwikkelen en herzien van hypothesen Inclusief redeneren Deductief redeneren
<b>Fase van ervaringsleren:</b> Toepassen, conceptualiseren
<b>Vorbereidingstijd:</b> 5 minuten
<b>Uitvoeringstijd:</b> 30 minuten
<b>Categorie werkvorm:</b> samenwerkend leren
<b>Werkwijze:</b> De samenwerkingsstructuur verloopt als volgt: <ol style="list-style-type: none"><li>1 De docent licht eerst de procedure toe en stelt dan een vraag aan alle studenten.</li><li>2 <i>Denken:</i> de studenten krijgen de tijd om (in stilte) over de vraag na te denken. Essentieel is dat studenten tijd krijgen om eerst zelf na te denken over de gestelde vraag.</li><li>3 <i>Delen:</i> vervolgens bespreken de studenten in tweetallen hun antwoorden. De docent geeft aan hoeveel tijd daarvoor beschikbaar is.</li><li>4 <i>Uitwisselen:</i> de docent vraagt willekeurig enkele studenten naar hun antwoord na de bespreking in tweetallen. Daarbij kunnen ook steeds andere studenten worden uitgenodigd om te reageren. Hierdoor krijgt de uitwisseling het karakter van een leergesprek.</li></ol>

Bron:  
Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005). *Samenwerkend leren; praktijkboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

## 7 Dilemma's

<b>Doelen:</b> Problemen bespreekbaar maken
<b>Fase van ervaringsleren:</b> Ervaren, reflecteren
<b>Vorbereidingstijd:</b> 15 minuten
<b>Uitvoeringstijd:</b> 60 minuten
<b>Categorie werkvorm:</b> discussievormen
<b>Werkwijze:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Vraag de deelnemers vooraf per persoon minstens drie kaartjes te maken met moeilijke situaties in studiesituaties: dilemma's, conflicten en dergelijke. Op iedere kaart zetten de deelnemers een situatie en/of vraag of stelling in maximaal vier regels.</li><li>- De deelnemers doen hun kaartjes in een grote doos.</li><li>- De grote groep wordt eventueel opgedeeld in groepen van maximaal tien personen.</li><li>- Iedere groep maakt een kring en krijgt een evenredig deel van de kaartjes, die in het midden op een stapel worden gelegd.</li><li>- Om de beurt pakt iedere deelnemer een kaartje, leest dit kaartje eerst rustig door en beslist</li></ul>

dan of hij de vraag wel of niet kan beantwoorden. Zo niet of wanneer het een eigen kaartje betreft, wordt het kaartje weer onder op de stapel gelegd.

- Stimuleer de discussie extra door het voorbeeld uit te breiden (vergelijken met een situatie van jezelf) of met een prikkelende stelling.

Bron:

Bijkerk, L. & Heide, W. van der (2006). *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

## 8 Driestappeninterview

### Doelen:

Persoonlijke informatie delen  
Oplossingen wegen en kiezen  
Vragen ontwikkelen

### Fase van ervaringsleren:

Reflecteren, conceptualiseren

**Vorbereidingstijd:** 5 minuten

**Uitvoeringstijd:** 30-45 minuten

### Categorie werkvorm:

samenwerkend leren

### Werkwijze:

De samenwerkingsstructuur verloopt als volgt:

- 1 *Opdracht en instructie:* de docent maakt groepen van vier, legt de werkstructuur uit en nummert de studenten binnen elke groep van vier (of laat de studenten dat doen): A, B, C, D. Tevens introduceert de docent bij de studenten de vraag of opdracht waarover de groepsgenoten geïnterviewd moeten worden.
- 2 *Driestappeninterview:* de volgorde van de structuur is daarbij dat:  
*Stap 1:* eerst de studenten met de letter A de B's bevragen en de studenten met C de D's.  
*Stap 2:* de rollen worden omgekeerd. Studenten met de letter B bevragen de A's en de studenten met D de C's.  
*Stap 3:* de groep van vier zet zich om de tafel en iedereen brengt kort in óf wat de ander gezegd heeft óf wat die er zelf van geleerd heeft óf allebei. A brengt kort in wat B gezegd heeft of wat die zelf geleerd heeft; B brengt kort in wat A gezegd heeft of wat die zelf geleerd heeft. En hetzelfde geldt voor C en D.
- 3 *Nabespreking:* de docent vraagt willekeurig een aantal studenten wat zij van deze opdracht hebben geleerd of wat zij tegen de groep gezegd hebben. Op basis daarvan kan een onderwijsleergesprek ontstaan.

Bron:

Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Samenwerkend leren; praktijkboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

## 9 Flapdiscussie

### Doelen:

Gedrag bespreekbaar maken  
Kennis en inzicht verwerven  
Theorie verwerken

<b>Fase van ervaringsleren:</b> Ervaren, reflecteren, toepassen, conceptualiseren
<b>Vorbereidingstijd:</b> 5 minuten
<b>Uitvoeringstijd:</b> 30-60 minuten
<b>Categorie werkvorm:</b> discussievormen
<b>Werkwijze:</b> <i>Fase 1: Ervaren (5 tot 10 minuten)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deel de casus uit en zet de casus in enkele trefwoorden op de flap.</li> <li>- Vraag iedere deelnemer (eerst individueel) een reactie op te schrijven en deze op de flap te zetten. Vul deze reacties zelf eventueel nog aan.</li> </ul> <i>Fase 2: Reflecteren (10 tot 20 minuten)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussieer met de deelnemers over de antwoorden: wat is effectief gedrag in deze situatie en wat niet en waarom niet?</li> </ul> <i>Fase 3: Conceptualiseren (10 tot 15 minuten)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De deelnemers formuleren gezamenlijk regels, wetten en/of hypothesen over de effectiviteit van het gedrag in deze situatie.</li> <li>- Vul deze aan en geef als samenvatting een kort exposé over de theorie.</li> </ul> <i>Fase 4: Toepassen (5 tot 15 minuten)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Het theoretische model wordt getoetst aan de hand van de antwoorden uit fase 2.</li> <li>- Tot slot worden er zo nodig gezamenlijk nog effectievere reacties op de casus bedacht.</li> </ul>

Bron:

Bijkerk, L. & Heide, W. van der (2006). *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

## 10 Metaplan

<b>Doelen:</b> Problemen bespreekbaar maken Oplossingen inventariseren
<b>Fase van ervaringsleren:</b> Ervaren, reflecteren
<b>Vorbereidingstijd:</b> 10 minuten
<b>Uitvoeringstijd:</b> 20-30 minuten
<b>Categorie werkvorm:</b> discussievormen
<b>Werkwijze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geef iedere deelnemer een viltstift, acht post-its (2 x 2 voor ronde 1 en 2, vier voor ronde 3) en twaalf stickers (2 x 3 voor ronde 1 en 2, maximaal zes voor ronde 3).</li> <li>- Er zijn drie rondes, waarbij in elke ronde een vraag centraal staat.</li> <li>- Ronde 1 (20 minuten): Welke belemmeringen ervaar je in ... (bijvoorbeeld: het leren voor een toets, het reflecteren op een stageles)? Stap 1: Schrijf je belemmeringen in maximaal vijf woorden op de post-its (twee post-its per persoon; op iedere post-it één belemmering). Reageer impulsief. Geen overleg! Stap 2: Eerst post-its ophangen (met beleid!), daarna gezamenlijk clusteren tot gemeenschappelijke thema's, deze omcirkelen en een naam geven. Stap 3: Welke thema's vind je het belangrijkste? Plak daar drie stickers op.</li> <li>- Ronde 2 (15 minuten): Welke mooie mogelijkheden of perspectieven zie je bij ...? Aanpak zoals ronde 1, stap 1, 2, 3.</li> </ul>

- Ronde 3 (15 minuten): Welke ideeën voor een heel concrete aanpak heb je? Aanpak zoals in ronde 1 en 2 bij de stappen 1 en 2 en 3: alle ideeën zijn belangrijk. Zorg voor voldoende onderling debat over elkaars ideeën. Er wordt niet meer geclusterd, wel weer geprioriteerd (met maximaal zes stickers). Welk idee is het kansrijkst?
- Zet het meest kansrijke idee om in een eenvoudig actieplan.

Bron:

Bijkerk, L. & Heide, W. van der (2006). *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

## 11 Mindmappen

### Doelen:

Oplossingen inventariseren

### Fase van ervaringsleren:

Ervaren, reflecteren, conceptualiseren

**Vorbereidingstijd:** 10 minuten

**Uitvoeringstijd:** 30-60 minuten

### Categorie werkvorm:

discussievormen

### Werkwijze:

- Licht de opdracht toe en maak de bedoeling duidelijk.
- Een mindmap is een snelle en eenvoudige methode om in het begin van een schrijf- of redeneerproces op goede ideeën te komen.
- Teken een cirkel op een flap en geef hierin met een trefwoord een onderwerp aan.
- Laat de groep hierop associëren in trefwoorden op post-its, die om de cirkel worden geplakt.
- Laat de deelnemers een of meer opvallende associaties kiezen die in een nieuwe cirkel worden geplaatst en waarmee het mindmappen zich herhaalt.
- Herhaal deze werkwijze zolang er nieuwe ideeën ontstaan, de opbrengst voldoende is of de tijd om is. Je hebt nu diverse woordspinnen naast elkaar.
- Bespreek kort de opvallende resultaten zoals: mogelijke oorzaak-gevolgconclusies en andersoortige relaties.

Bron:

Bijkerk, L. & Heide, W. van der (2006). *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

## 12 PMI

### Doelen:

Evalueren

Oplossingen wegen en kiezen

Vragen ontwikkelen

### Fase van ervaringsleren:

Reflecteren

**Vorbereidingstijd:** 5 minuten



<b>Uitvoeringstijd:</b> 20-30 minuten
<b>Categorie werkvorm:</b> metacognitieve vormgever
<b>Werkwijze:</b>
<hr/> <p>P (+)</p> <hr/> <p>M (-)</p> <hr/> <p>I (?)</p> <hr/> <p>PMI staat voor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Plus: aangeven van iets dat positief, nuttig of leerzaam is geweest;</li> <li>- Minus: aangeven van iets dat minder goed beviel, iets dat beter kon;</li> <li>? Interessant: aangeven welke vragen er na afloop nog te stellen zijn of wat er verder nog uit te zoeken zou zijn.</li> </ul> <p>De PMI-vormgever is geschikt om na afloop van het behandelen van een thema te gebruiken als evaluatiemiddel. De student wordt gestimuleerd om op drie verschillende manieren te kijken. Sommige studenten kijken alleen op een positieve manier en andere op een negatieve manier. Op deze manier wordt er breder gekeken en studenten worden ook aangemoedigd om verder te kijken (via de I). Met de PMI komen de drie gezichtspunten in beeld. Het is verstandig om studenten altijd eerste zelf een PMI te laten invullen, voordat ze hun ideeën met anderen gaan delen. Wanneer de eigen voorkennis is geactiveerd, is het minder zinvol om mee te liften met anderen. Er is namelijk een eigen idee of mening om in te brengen.</p>

Bron:  
Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Actief Leren; bronnenboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

### 13 Praktijktest

<b>Doelen:</b> Ervaringen uitwisselen
<b>Fase van ervaringsleren:</b> Ervaren, reflecteren
<b>Vorbereidingstijd:</b> 15-30 minuten
<b>Uitvoeringstijd:</b> 15 minuten

**Categorie werkvorm:**

werkopdrachten

**Werkwijze:**

- Bedenk een test met gesloten vragen die gaan over de toepassing van het thema in de praktijk. Vragen met ja/nee-mogelijkheid.
- De deelnemers vullen de praktijktest in voor hun eigen werk- of stagesituatie.
- Vraag, nadat iedereen de vragenlijst heeft ingevuld, de deelnemers om per vraag met een rood of groen kaartje aan te geven of de vraag op hun praktijk wel (groen) of niet (rood) van toepassing is.
- Bespreek de verschillen tussen de antwoorden en vraag om toelichting, waarbij er discussie tussen de deelnemers kan plaatsvinden.

Bron:

Bijkerk, L. & Heide, W. van der (2006). *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.**14 Ronde tafel****Doelen:**

Beoordelen van voorkennis

Ophalen van informatie of vaardigheden

**Fase van ervaringsleren:**

Toepassen, conceptualiseren

**Vorbereidingstijd:** 10 minuten**Uitvoeringstijd:** 30 minuten**Categorie werkvorm:**

samenwerkend leren

**Werkwijze:**

Mogelijke stappen in deze samenwerkingsstructuur zijn:

- Formuleer vooraf de opdracht. Deze opdracht moet als kenmerk hebben dat er meerdere antwoordmogelijkheden zijn.
- Laat studenten binnen het groepje afspreken dat ieder met een andere kleur schrijft, zodat de individuele bijdragen traceerbaar zijn.
- Verstrek de opdracht en geef de studenten denktijd. Laat daarna ieder voor zichzelf een reactie op de vraag of opdracht opschrijven op een los blad, dat met de klok mee wordt doorgegeven.
- De eerste student schrijft op het blad. De tweede schrijft zijn bijdrage of reageert op de eerste bijdrage door verschillen of overeenkomsten op te schrijven. Het is niet de bedoeling dat studenten in bijvoorbeeld een groepje van vier, vier keer dezelfde bijdrage leveren.
- Na het rondje komt een individuele eindopdracht.

Bron:

Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005). *Samenwerkend leren; praktijkboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.**15 Schema's****Doelen:**

Ervaringen uitwisselen

<b>Fase van ervaringsleren:</b> Ervaren, reflecteren
<b>Vorbereidingstijd:</b> 30 minuten
<b>Uitvoeringstijd:</b> 5-15 minuten
<b>Categorie werkvorm:</b> werkopdrachten
<b>Werkwijze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maak een schema waarin een onderwerp centraal staat en de cellen gevuld kunnen worden op basis van praktijkervaringen. Afhankelijk van het onderwerp bestaat het schema uit vier tot twintig cellen.</li> <li>- Verdeel de groep in groepen van twee tot vier deelnemers.</li> <li>- Geef iedere groep een leeg schema.</li> <li>- De deelnemers vullen de lege cellen van het schema in op basis van hun praktijkervaring. Hierbij kunnen meer ervaringen in één cel komen te staan.</li> <li>- Het nut (de meerwaarde) van een schema is dat de ervaringen waarover de deelnemers van gedachten wisselen meer gestructureerd worden door de inhoud van de cellen.</li> <li>- Nabespreking: inventariseer kort de ervaringen en de conclusies.</li> </ul>

Bron:

Bijkerk, L. & Heide, W. van der (2006). *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

## 16 Stickerparade

<b>Doelen:</b> Oplossingen wegen en kiezen
<b>Fase van ervaringsleren:</b> Reflecteren
<b>Vorbereidingstijd:</b> 5 minuten
<b>Uitvoeringstijd:</b> 5-15 minuten
<b>Categorie werkvorm:</b> werkopdrachten
<b>Werkwijze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tijdens een andere werkvorm, zoals brainstorm, mindmappen of discussie, is een aantal alternatieven verzameld.</li> <li>- Deze alternatieven staan op een of meer flappen die aan de muur zijn opgehangen.</li> <li>- De deelnemers ontvangen een sticker.</li> <li>- Leg uit dat het de bedoeling is dat de deelnemers uit de alternatieven kiezen. Bij het alternatief van hun keuze plakken ze een sticker.</li> <li>- Soms is het belangrijk dat er meer alternatieven gekozen mogen worden, in dit geval ontvangen de deelnemers meer stickers van dezelfde kleur.</li> <li>- In andere gevallen moet het vooral helder worden welke alternatieven absoluut niet aanslaan bij de deelnemers. De deelnemers ontvangen dan stickers in twee kleuren, bijvoorbeeld: rood en groen. Schrijf eventueel op het bord wat de kleuren van de stickers betekenen, bijvoorbeeld rood = nee, groen = ja.</li> <li>- Tel nadat iedereen zijn keuze heeft gemaakt, de stickers per alternatief en bepaal de keuze van de deelnemers.</li> </ul>

Bron:

Bijkerk, L. & Heide, W. van der (2006). *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

## 17 Team-woordkaarten

<b>Doelen:</b> Analyse van ideeën in componenten Relaties zien tussen componenten
<b>Fase van ervaringsleren:</b> Reflecteren, toepassen, conceptualiseren
<b>Vorbereidingstijd:</b> 5 minuten
<b>Uitvoeringstijd:</b> 15-30 minuten
<b>Categorie werkvorm:</b> samenwerkend leren
<b>Werkwijze:</b> De docent laat de studenten het thema/de vraag/het idee enzovoort in een vierkant in het midden van een groot vel papier zetten. De studenten schrijven met verschillende kleuren om het vierkant de voor hen belangrijkste deelconcepten/oplossingen enzovoort in een rondje, waarbij verbindinglijnen getrokken kunnen worden en aanvullingen worden gedaan.

Bron:

Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Samenwerkend leren; praktijkboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

## 18 Twee-kolommenlogboek

<b>Doelen:</b> Problemen vastleggen Theorie en praktijk koppelen		
<b>Fase van ervaringsleren:</b> Ervaren, reflecteren, conceptualiseren		
<b>Vorbereidingstijd:</b> 5 minuten		
<b>Uitvoeringstijd:</b> 30-45 minuten		
<b>Categorie werkvorm:</b> metacognitieve vormgever		
<b>Werkwijze:</b> <table border="1" data-bbox="145 1556 1353 2016"><tr><td style="text-align: center;"><u>Logboek</u></td><td style="text-align: center;"><u>Reflectie achteraf</u></td></tr></table>	<u>Logboek</u>	<u>Reflectie achteraf</u>
<u>Logboek</u>	<u>Reflectie achteraf</u>	

--	--

Het twee-kolommenlogboek is een logboek waarvoor twee activiteiten van studenten zijn vereist. De eerste kolom vullen de studenten met het bijhouden van aantekeningen, het doen van observaties, het leggen van relaties met wat men al weet, opborrelende (eerste) gedachten, het stellen van vragen of het vermelden van situaties die zijn opgevallen. Deze kolom wordt daarmee als logboek gebruikt. De frequentie van schrijven wisselt per student.

De tweede kolom kent een andere functie. Daarin reflecteren de studenten zo nu en dan op de aantekeningen en gedachten in de eerste kolom. De student leest de aantekeningen opnieuw door, laat de betekenis van het geschrevene of getekende, of wat dan ook, tot zich doordringen en geeft zichzelf commentaar. De tweede kolom is daarmee gericht op meer specifieke observaties, op opvallende gebeurtenissen of op relaties tussen ideeën. De reflecties worden gedeeld in de discussiegroep. Het gaat dan niet om de inhoud van het logboek, maar om algemene thema's die ontdekt zijn. Na het vullen van de tweede kolom kan de student weer gericht de eerste kolom vullen. Enzovoort.

De sterke kant van het twee-kolommenlogboek zit in de tweede kolom en de relatie tussen de eerste en de tweede kolom. De verbanden en de ontdekte inzichten van de student worden zichtbaar en kunnen 'meegenomen' worden naar de bijeenkomst en daarin worden besproken en gedeeld.

Bron:  
Ebbens, S. & Ettekovén, S. (2005). *Actief Leren; bronnenboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

## 19 De vier vragen / ABCD'tje

<b>Doelen:</b> Probleem bespreekbaar maken Vragen ontwikkelen
<b>Fase van ervaringsleren:</b> Reflecteren, toepassen
<b>Vorbereidingstijd:</b> 5 minuten
<b>Uitvoeringstijd:</b> 20-30 minuten
<b>Categorie werkvorm:</b> metacognitieve vormgever
<b>Werkwijze:</b>
<p><b><u>De vier vragen</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wat probeerde je te bereiken?</li> <li style="padding-left: 40px;">2. Wat ging goed?</li> <li>3. Wat zou je de volgende keer anders doen?</li> <li style="padding-left: 40px;">4. Heb je hulp nodig?</li> </ol>
De vier vragen maken dat studenten reflecteren op net gemaakt werk of op een uitgevoerde opdracht. De vragen zijn gemakkelijk te onthouden en toepasbaar op diverse situaties.

### ABCD'tje

Het leggen van de verbinding tussen de praktijk en de theorie kan ook via het ABCD'tje.

Daarbij worden de volgende vragen beantwoord:

Wat was er **Aan** de orde?

Wat was daarbij **Belangrijk** voor mij?

Tot welke **Conclusies** of voornemens voor mijn handelen leidt dit?

Waar wil ik op langere termijn mee **Doorgaan**?

Bron:

Ebbens, S. & Ettekooven, S. (2005). *Actief Leren; bronnenboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

## 20 De wipwap

### Doelen:

Problemen bespreekbaar maken

Alternatieven formuleren

### Fase van ervaringsleren:

Reflecteren, conceptualiseren

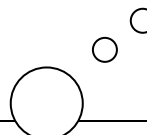
**Vorbereidingstijd:** 5 minuten

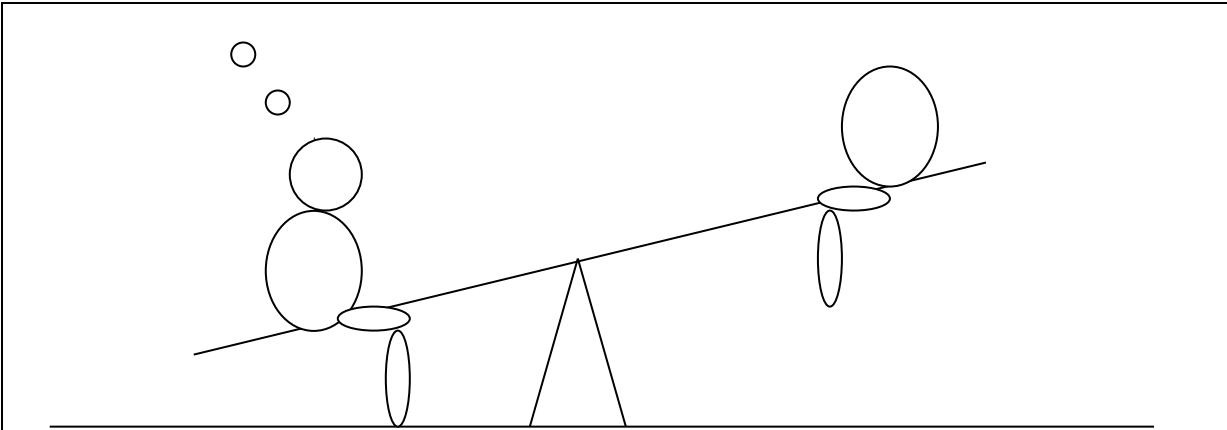
**Uitvoeringstijd:** 30 minuten

### Categorie werkvorm:

metacognitieve vormgever

### Werkwijze:





Bij het leren aan een betekenisvolle leertaak bestaat de kans dat de studenten vastlopen. Dan worden uitspraken gedaan als 'Ja, maar waarom is dat zo...?' of 'Ja, maar dat lukt me niet.' De student komt niet verder en ziet dan geen ruimte om alternatieven te overwegen en in te zetten. Bij dergelijke problemen kan de docent de wipwap inzetten om de studenten weer op het juiste spoor te krijgen. Bij de wipwap wordt de studenten aan de ene kant gevraagd om kritisch te zijn. Daar staat: 'Ja, maar...' voor. Aan de andere kant wordt de studenten gevraagd om creatief te zijn. Daar staat: 'Wat als...?' voor. Een goede probleemoplosser weegt 'Ja, maar...' en 'Wat als...?' voortdurend tegen elkaar af. Met het gebruik van deze vormgever krijgen minder goede probleemoplossers een aanpak aangereikt tijdens het leren, terwijl goede probleemoplossers zich meer van hun aanpak bewust worden.

De 'Ja, maar...'-fase kan voorafgaand aan bepaalde taken worden ingezet binnen de leergroep. Het kan de studenten voorbereiden op mogelijke barrières tijdens de uitvoering. Tijdens bijeenkomsten komen de "Wat als...?" aan de orde en worden oplossingen benoemd. Met de oplossingen kan in de praktijk gewerkt worden en de ervaringen kunnen weer in een volgende bijeenkomst worden besproken.

Bron:

Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Actief Leren; bronnenboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.