

Regulatie van het leren van leerlingen uit het voortgezet onderwijs

ECS-80424

Januari 2009



Debora Kuipers

Begeleider:

Miny Kop

Examinator:

Harm Biemans

Educatie- en Competentiestudies



WAGENINGEN UNIVERSITEIT
WAGENINGEN UR

Foto op de omslag: *Leerlingen krijgen hulp tijdens vrijwillige huiswerkbegeleiding op RSG Pantarijn in Wageningen.*

Fotograaf: Henk van Holland. Gepubliceerd in *De Gelderlander*, 28 november 2006

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
1 Inleiding	8
1.1 Opzet van de scriptie	9
2 Theoretisch kader	10
2.1 Vernieuwingen in het voortgezet onderwijs	10
2.2 Een didactische verschuiving	11
2.3 Aanleiding voor de vernieuwingen	12
2.4 Maatschappelijke ontwikkelingen	12
2.5 Leertheorieën	14
2.6 Leerproces	16
2.7 Sturing van leerprocessen	17
2.8 Metacognitie	19
2.9 De ontwikkeling van metacognitieve kennis en vaardigheden	20
2.10 Verschillen tussen leerlingen in metacognitie en leerstijlen	21
2.11 Regulatie van het leerproces en de onderwijsvernieuwingen	22
2.12 Implementatie van (meer) zelfstandig leren in de onderwijspraktijk	22
2.13 Onderzoeksvragen	23
3 Onderzoeksmethode	25
3.1 Samenstelling vragenlijst	25
3.2 Van vragenlijst naar digitale enquête	30
3.3 Verspreiding van de enquête	31
3.4 Verwerking van de resultaten van de enquête	32

4 Resultaten	34
4.1 Respondenten.....	34
4.2 Hoe reguleren leerlingen hun schoolwerk?.....	35
4.3 Hoe geven docenten vorm aan het reguleren van schoolwerk?.....	47
5 Discussie	54
5.1 Digitale enquête.....	54
5.2 Hoe reguleren <i>leerlingen</i> hun schoolwerk?.....	55
5.3 Hoe geven <i>docenten</i> vorm aan het reguleren van het schoolwerk?.....	60
6 Conclusies en aanbevelingen	65
6.1 Conclusies	65
6.2 Aanbevelingen	67
6.3 Tot slot	75
Literatuurlijst	76
Bijlagen	79

Samenvatting

De laatste jaren is het voortgezet onderwijs in Nederland sterk veranderd onder invloed van onderwijsvernieuwingen als de basisvorming en tweede fase. Er is meer aandacht gekomen voor zelfstandig leren, ontwikkelen van (metacognitieve) vaardigheden en (zelf)regulatie van het leerproces en ook de rolverdeling tussen docent en leerling zou daarmee komen te veranderen. In dit onderzoek werd onderzocht hoe leerlingen en docenten in de huidige onderwijspraktijk vormgeven aan de regulatie van schoolwerk. Er werd daartoe een digitale enquête gehouden onder leerlingen van verschillende middelbare scholen. Uiteindelijk waren er 665 leerlingen die de vragenlijst invulden, uit havo en vwo en voornamelijk 3^e klassen. Uit de enquête bleek dat leerlingen gebruik maken van regulatie-activiteiten om hun leerproces te sturen, maar weinig diepgaand of strategisch. Wat betreft de rolverdeling tussen docenten en leerlingen, blijkt het huidige onderwijs zowel docent-gestuurde, als meer leerling-gestuurde elementen te bevatten. Meer aandacht voor procesgerichte elementen in het onderwijs valt aan te bevelen, om de metacognitieve regulatievaardigheden van leerlingen te verbeteren.

Woord vooraf

Het is een fascinerend proces om te zien hoe mensen denken, leren, onthouden en vergeten. Al aan het eind van de 4^e eeuw beschreef Augustinus in zijn *Confessiones* zijn verwondering over het geheugen van de mens. *"Groot is de kracht van het geheugen, iets onbekends, dat mij doet huiveren, mijn God, een diepe en grenzeloze veelvuldigheid; en dat is de geest, en dat ben ik zelf. Wat ben ik dan, mijn God? Wat ben ik voor een wezen? Een leven veelzijdig, veelsoortig en van een geweldige onmetelijkheid. Zie, door de velden van mijn geheugen en zijn spelonken en holen, ontelbaar in getal, (...) - ik dring erin door, zover ik kan en nergens is een grens: zo groot is de kracht van het geheugen, zo groot is de kracht van het leven in de mens die sterfelijk leeft!"* (Augustinus, 1965, p.220) Met eenzelfde verwondering heb ik me bij dit afstudeeronderzoek verdiept in het leerproces van mensen en de metacognitieve vaardigheden die zij gebruiken om hun leerproces aan te sturen.

Inmiddels drie jaar geleden begon ik dit afstudeervak met het grasduinen in literatuur over onderwijsvernieuwingen. Na een bijzonder leuke snuffelstage in het voortgezet onderwijs, wilde ik me graag verder verdiepen in het onderwijs. Een afstudeeronderzoek bij de vakgroep Educatie en Competentiestudies was daarvoor een ideale mogelijkheid. Bij het kiezen van een onderwerp viel mijn oog uiteindelijk op de regulatie van het leerproces. Het is een ontzettend leerzaam onderzoek geworden, zowel in theoretisch als in praktisch opzicht. Gaandeweg ging er een hele wereld open toen ik me ging verdiepen in onderwijspsychologie. Een geweldig boeiend vakgebied!

Vervolgens zag ik allerlei aspecten uit de theorie terug in de praktijk van mijn eigen werk- en leerproces. Plannings maken, jezelf blijven motiveren, reflecteren op wat goed gaat en wat beter kan, bijsturen wanneer je vastloopt en hulp vragen: het werden voor mijzelf heel relevante en actuele onderwerpen! Een afstudeeronderzoek houdt bij uitstek een zelfstandig leerproces in. Het is daarom een goede leerschool geweest, om de metacognitieve vaardigheden waar ik over las in de literatuur, in de praktijk te gebruiken en bij te schaven.

Het schrijven van deze afstudeerscriptie viel voor mij samen met een veelbewogen tijd. Met een langdurige onderbreking en het daarop volgende reïntegratieproces, ging het afstuderen niet altijd over rozen! Ik ben veel dank verschuldigd aan mijn begeleidster Minny Kop. Met een niet aflatend geduld heeft zij mij telkens weer op weg geholpen. Zij heeft vaak meegedacht en meegezocht naar creatieve oplossingen voor de hindernissen die er onderweg waren. Harm Biemans wil ik bedanken voor zijn adviezen en zijn hulp om tussen de bomen het bos weer te zien. Ook bedank ik de docenten die hebben meegewerkt aan de enquête en daarvoor een lesuur beschikbaar hebben gesteld (soms zelfs voor meerdere klassen!), evenals de mensen van de huiswerkinstituten die hun leerlingen de enquête lieten invullen. Ook de studenten die geholpen hebben met het verwerken van de resultaten

in grafieken - Evelien Bouwmans, Jurriaan Oosterman, Lilian Klompen, Johannes van Tent, Andrea Lokhoff en Ben Griffioen - bedankt! Tot slot ben ik mijn familie en vrienden heel dankbaar voor hun steun. Jullie aanmoediging, belangstelling en peptalks waren onmisbaar!

Debora Kuipers

1 Inleiding

In dit afstudeeronderzoek is onderzocht hoe leerlingen op het voortgezet onderwijs hun leerproces reguleren. Door middel van een digitale enquête werden leerlingen vragen gesteld over hoe zij hun schoolwerk reguleren, evenals vragen over hoe volgens hen docenten vormgeven aan de regulatie van het leerproces. De aanleiding voor dit onderzoek is in eerste instantie de grotere aandacht voor zelfstandig leren in het onderwijs, onder andere door de onderwijsvernieuwingen van de afgelopen jaren in het voortgezet onderwijs.

Met beleidsvernieuwingen als de basisvorming en de tweede fase wilde men inspelen op zowel veranderingen in onze maatschappij als nieuwe onderwijskundige theorieën over leren. Deze innovaties hebben een enorme impact op vele facetten van het onderwijs gehad, zoals de manier van lesgeven en de rolverdeling tussen docent en leerling. Er wordt meer nadruk gelegd op een nieuwe manier van leren, waarbij meer aandacht voor vaardigheden zoals zelfwerkzaamheid en samenwerken. Bij het zogenoemde 'nieuwe leren' wordt er meer accenten gelegd op het procesgericht leren of 'leren leren'.

In de basisvorming voor het onderwijs is er dus meer aandacht gekomen voor hoe leerlingen meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces kunnen krijgen. Maar het implementeren van deze ideeën in de praktijk gaat niet zonder slag of stoot. Uit onderzoek blijkt dat docenten wel al veel activerend lesgeven, en leerlingen vaker zelfstandig aan het werk zetten, maar dat het onderwijs nog weinig procesgerichte elementen bevat (Bolhuis, 2000). Ook is de invoering van de tweede fase, evenals het nieuwe leren zelf, de laatste tijd meer onder druk komen te staan. Er is een parlementair onderzoek geweest naar de rol van de overheid bij de invoering van de tweede fase (Dijsselbloem, 2007) en zowel in de media als in wetenschappelijk Nederland (Bodelier, 2005 en Van de Werf, 2005) klinken kritische geluiden over de nadruk in het onderwijs op het nieuwe leren.

Het debat dat hier over gevoerd wordt, raakt hiermee direct aan het onderwerp van deze scriptie. Traditioneel gezien werd in het onderwijs de sturing van het leerproces voornamelijk in handen gehouden door de docent. Wanneer leerlingen meer zelfstandig aan het werk worden gezet of zelfstandig leren, is het van groot belang of, en op welke manier leerlingen zichzelf aansturen.

Een leerproces bestaat uit verschillende elementen: cognitieve leeractiviteiten (bijvoorbeeld uit het hoofd leren, analyseren, toepassen), affectieve leeractiviteiten (bijvoorbeeld motiveren, concentreren, verwachten) en metacognitieve leeractiviteiten (zoals oriëntatie, proces bewaken of reflecteren). De sturing van het leerproces gebeurt door deze metacognitieve leeractiviteiten. Deze sturing kan van buitenaf plaatsvinden, bijvoorbeeld door de docent. Maar wanneer een leerling zelfstandig gaat leren komen er meer elementen van sturing bij de leerling te liggen (Vermunt, 1992).

Het begrip metacognitie omvat zowel de kennis van het eigen cognitief functioneren, kennis over leren in het algemeen en het actief bewaken en reguleren van het eigen leerproces, inclusief het reguleren van de affectieve componenten van het leerproces (Boekaerts, 2003). Metacognitie heeft voor een deel een automatisch karakter: een aantal sturingsprocessen vindt minder bewust plaats en kunnen toch van belang zijn voor het zelfregulatieproces. Er kan daarom onderscheid gemaakt worden tussen metacognitieve regulatieactiviteiten en regulatieprocessen: het geheel van (waarneembare) regulatieactiviteiten en automatische processen (De Jong, 1992).

Dit onderzoek richt zich dan ook op de vraag, hoe - gezien de ontwikkelingen en vernieuwingen in het onderwijs - in de huidige onderwijspraktijk wordt vormgegeven aan de regulatie van schoolwerk. Onder de regulatie van schoolwerk wordt in deze scriptie de (waarneembare) metacognitieve regulatieactiviteiten verstaan.

1.1 Opzet van de scriptie

In deze scriptie wordt er verslag gedaan van een afstudeeronderzoek naar de regulatie van het schoolwerk op de middelbare school. Daartoe wordt eerst in hoofdstuk 2 het theoretisch kader van het onderzoek geschetst. In dit hoofdstuk wordt beschreven welke onderwijsvernieuwingen er hebben plaatsgevonden, wat deze innovaties inhielden en wat de aanleiding voor deze vernieuwingen waren - met een terugblik op ontwikkelingen in de leerpsychologie. Vervolgens omschrijft dit hoofdstuk het verloop van een leerproces, evenals de sturing en regulatie van een leerproces. Tenslotte wordt er ingegaan op de ideeën over (zelf)regulatie van het leerproces in de onderwijsvernieuwingen en de implementatie daarvan in de onderwijspraktijk.

In hoofdstuk 3 wordt de onderzoeksmethode beschreven aan de hand van de ontwikkeling van een vragenlijst, het uitvoeren van de digitale enquête en de verwerking van de resultaten. Hoofdstuk 4 omvat de resultaten van deze digitale enquête. In hoofdstuk 5 staan de samenvatting en discussie van deze resultaten. De conclusies en aanbevelingen, zowel voor verder onderzoek als voor het onderwijs, staan in hoofdstuk 6.

2 Theoretisch kader

In het theoretisch kader wil ik de achtergronden schetsen van de vernieuwingen die hebben plaatsgevonden in het voortgezet onderwijs in Nederland, en hoe daarin een grotere plaats werd ingeruimd voor metacognitieve vaardigheden en zelfregulatie door de leerlingen.

Hierbij zal ik kort benoemen wat de basisvorming en de tweede fase inhouden, en de achterliggende didactische verschuiving bij deze onderwijsvernieuwingen. Vervolgens zal ik de aanleiding voor deze vernieuwingen omschrijven, zowel op het maatschappelijke vlak als op het gebied van de leerpsychologie. Verder zal ik ingaan op het leerproces en de regulatie van het leerproces. Het begrip metacognitie zal worden toegelicht, evenals de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden en de verschillen tussen leerlingen op het gebied van metacognitie en leerstijlen. Tenslotte gaat dit hoofdstuk in op de ideeën over (zelf)sturing in de onderwijsvernieuwingen en de implementatie hiervan in de praktijk van het onderwijs.

2.1 Vernieuwingen in het voortgezet onderwijs

In de jaren 90 is er een aantal grote onderwijsinnovaties geweest; in de onderbouw van het voortgezet onderwijs werd de 'basisvorming' ingevoerd, de bovenbouw van havo en vwo werd omgevormd in de 'tweede fase'.¹

In het schooljaar 1993/1994 is de basisvorming ingevoerd in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Met de basisvorming werd beoogd dat alle leerlingen in de eerste jaren van de onderbouw van het voortgezet onderwijs, hetzelfde lesprogramma zouden volgen. Hiermee zou het keuzemoment voor leerlingen uitgesteld kunnen worden, zodat ze pas op een latere leeftijd definitief voor een schoolstype hoeven te kiezen. Inhoudelijk stonden drie kenmerken in de basisvorming centraal: toepassingsgericht onderwijs, het ontwikkelen van vaardigheden en samenhang in de lesstof: er worden relaties tussen de kerndoelen van verschillende vlakken gelegd. Deze principes worden ook wel samengevat als TVS: *Toepassingsgericht, Vaardigheden* en *Samenhang* (Bolhuis, 2000 en Dijsselbloem, 2007) .

¹ Eveneens werd er vanaf 1999 een begin gemaakt met het samenvoegen van het vbo en de mavo in het vmbo. Maar in verband met de doelgroep van het onderzoek (leerlingen in havo en vwo), is deze onderwijsvernieuwing verder buiten beschouwing gelaten.

Enkele jaren later, in 1999, werd de tweede fase ingevoerd. Praktisch gezien betekende de invoering van de tweede fase de komst van vier profielen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs: de profielen Cultuur en Maatschappij, Economie en Maatschappij, Natuur en Gezondheid en Natuur en Techniek. Ook is het onderwijsprogramma aanzienlijk verzwaard, van de oorspronkelijke zes of zeven examenvakken, naar 10 tot 12 vakken die in de tweede fase gevolgd moeten worden. Daarnaast werd vorm gegeven aan twee nieuwe vakken, Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) en Algemene Natuurwetenschappen (ANW). Leerlingen volgen een verplicht deel met vakken als Nederlands, Engels, lichamelijke opvoeding, enzovoorts. Daarnaast volgen zij een profieldeel, wat drie tot vijf vakken bevat rondom een van de vier genoemde thema's (Van der Werf, 2005).

Ook wordt er gesproken over een studielastbenadering. In plaats van een systeem met vaste lessentabellen, wordt er gekeken naar de gemiddelde tijd die een leerling nodig heeft voor de verwerking van een bepaalde hoeveelheid lesstof, inclusief tijd voor in de les, voor huiswerk, etc. Men ging uit van 40 werkweken van 40 uur, verdeeld over het schooljaar, wat 1600 studielasturen opleverde. Het doel van deze aanpak was dat scholen een grotere vrijheid in didactische werkvormen zouden krijgen. Al snel na de invoering klagten de scholen en leerlingen over een te zware belasting, en worden er maatregelen genomen om de 1600 studielasturen te verlichten (Tweede Fase Adviespunt, 2005).

2.2 Een didactische verschuiving

Maar naast deze praktische veranderingen die werden ingevoerd met deze onderwijsvernieuwingen, werd ook gepleit voor een andere visie op onderwijs. Zo omschrijft het ministerie van Onderwijs als een van de kerndoelen voor de basisvorming ook leerdoelen als 'leren leren' en 'leren reflecteren op het eigen leerproces'. Het is de bedoeling dat leerlingen - o.a. met gebruik van ICT - leren om hun eigen kennis en vaardigheden op te bouwen en dat ze strategieën leren om het eigen leerproces te verbeteren. Onder reflecteren wordt hier verstaan dat de leerling inzicht krijgt in zijn leerproces en daar sturing aan kan geven (OCenW, 1998).

Ook in de tweede fase is deze verschuiving in visie op onderwijs zichtbaar. Zo bracht de Stuurgroep Tweede Fase destijds ook advies uit om de vormgeving en organisatie van het onderwijs in de tweede fase aanzienlijk te veranderen. Het begrip 'studiehuis' werd geïntroduceerd om een andere, zelfstandige manier van leren te omschrijven. Leerlingen zouden op een andere manier moeten gaan denken en organiseren. De rol van docent zou ook gaan veranderen: in plaats van kennis over te dragen wordt zijn taak meer die van een begeleider en coach bij het leerproces (Van der Werf, 2005). Verder benoemde de Stuurgroep verschillende praktische aspecten van het studiehuis: actief en zelfstandig leren, meer verantwoordelijkheid van de leerling voor het eigen leerproces, aandacht voor

verschillen tussen leerlingen, motiverende leermomenten, flexibiliteit in leerprocessen en coöperatief en interactief leren (Tweede Fase Adviespunt, 2005).

Officieel stelt de overheid alleen de praktische veranderingen verplicht, zoals de invoering van de profielen en de studielastbenadering. Maar bij de parlementaire enquête naar de onderwijsvernieuwingen, blijkt dat veel scholen de didactische ommezwaai naar het studiehuis en het 'nieuwe leren' ook als dwingend hebben ervaren. De examenprogramma's werden bijvoorbeeld op een zodanige manier aangepast dat de regelgeving sterk aanstuurde op andere werkvormen, die het ontwikkelen van vaardigheden en zelfstandig leren ondersteunen (Dijsselbloem, 2007).

2.3 Aanleiding voor de vernieuwingen

Er lag een aantal praktische redenen ten grondslag aan de onderwijsvernieuwingen. Zo werd met de Basisvorming getracht om de brede algemene vorming zoals we die in het basisonderwijs kennen, langer voort te zetten. Hiermee zou de selectie van leerlingen voor de verschillende niveaus uitgesteld kunnen worden tot een latere leeftijd (Dijsselbloem, 2007). Met de invoering van de tweede fase wilde men de aansluiting op het hoger onderwijs verbeteren. Daartoe vond men het ook noodzakelijk het onderwijsprogramma te moderniseren, en scholen meer ruimte te geven in de keuze van werkvormen (Tweede Fase Adviespunt, 2005). Maar deze praktische redenen waren niet de enige aanleiding. Voor de ideeën achter de onderwijsvernieuwingen, zoals het studiehuis of het nieuwe leren, zijn er argumenten zowel op het maatschappelijke als op het leertheoretische vlak.

2.4 Maatschappelijke ontwikkelingen

Veranderingen in de maatschappij worden vaak aangevoerd als reden voor vernieuwingen in het onderwijs, en voor een nieuwe of andere manier van leren. Dat is ook bij deze onderwijsinnovaties het geval. De snelheid waarmee kennis ontwikkeld wordt, de toename van de intensiteit van kennis in zowel werk als maatschappij, een flexibeler arbeidsmarkt: het maakt levenslang en zelfstandig kunnen leren steeds belangrijker (Van der Sanden, 2000 en Van den Akker, 1997). Bolhuis noemt bijvoorbeeld als argumenten voor het bevorderen van zelfstandig leren, een aantal maatschappelijke achtergronden:

- Het bevorderen van de efficiëntie en de effectiviteit van het onderwijs: het zelfstandig leren zou leerlingen beter voorbereiden op het vervolgonderwijs. Vroegtijdige uitstroom zou

verminderen en leerlingen zouden minder ondoelmatige leerwegen volgen. Ook zou meer aandacht besteed kunnen worden aan individuele verschillen tussen leerlingen.

- 'Just-in-time leren', oftewel, kennis en vaardigheden leren op het moment dat die relevant zijn. Omdat kennis snel veroudert en toeneemt, is het een verspilling om dingen te leren die pas veel later nodig zijn. Ook is een selectie van wat wel bij voorbaat geleerd zou moeten worden steeds moeilijker. Mensen moeten nu alvast zelfstandig leren, zodat ze later in staat zijn om op het gewenste moment bepaalde relevante kennis op te doen en zich bij te laten scholen.
- Kennisproductiviteit wordt steeds meer economische noodzaak. Van werknemers wordt verwacht dat zij een bijdrage kunnen leveren aan het creëren van kennis.
- De multiculturele samenleving en globalisering confronteren ons met andere 'waarheden'. Dit vraagt vaardigheden, om met andere milieus en culturen om te leren gaan.
- Het in stand houden van de democratische samenleving: een democratische en open samenleving vraagt een actieve en verantwoordelijke participatie van al haar leden. Door economische, technologische en multiculturele ontwikkelingen staat dit onder druk. Daarom worden er hoge eisen gesteld aan het zelfstandig leervermogen van mensen, zodat iedereen gelijke kansen heeft, ook om van onderwijs te profiteren (Bolhuis, 2000).

De argumenten die Bolhuis noemt voor het belang van zelfstandig leren, worden niet unaniem als steekhoudend geaccepteerd. In een essay in *Vrij Nederland* laat Bodelier zich bijzonder kritisch uit over de gevolgen van de Tweede Fase. Waar Bolhuis het zelfstandig leervermogen als essentieel beschouwt om de democratische samenleving in stand te houden, beweert Bodelier het tegenovergestelde. Volgens hem verzwakt het studiehuis de democratie, die het moet hebben van betrokken en *goed ingelichte* burgers. "Wanneer iets aan de mondigheid van mensen bijdraagt, dan is dat altijd hun kennis. En het leren ontnemt jongeren deze broodnodige kennis. Daarmee berooft ze hen ook van de mogelijkheid om op behoorlijk niveau te functioneren binnen de democratie. Volgens hem zijn leerlingen van tegenwoordig (door een gebrek aan kennis) gevoelig voor de waan van de dag, en missen zij "kritische distantie en een bedachtzame, erudiete levenshouding" (Bodelier, 2005).

Ook Van der Werf laat zich kritisch uit over de maatschappelijke achtergronden die Bolhuis als argumenten noemt. Zij vindt het opvallend dat genoemde redenen kritiekloos door anderen worden overgenomen, terwijl hierin beweringen worden gedaan die door niet empirisch onderzoek of wetenschappelijke theorieën worden ondersteund. Dat de ideeën rondom het nieuwe leren toch zo breed omarmd worden, beargumenteerd zij met drie ontwikkelingen in de maatschappij: de onvrede met het huidige onderwijssysteem, waarin veel leerlingen buiten de boot vallen en wisselende resultaten halen, de onvrede

van docenten met het lerarenberoep, die in het nieuwe leren wellicht een nieuwe inspiratiebron zien en meer nadruk op eigen verantwoordelijkheid in de gehele samenleving (Van der Werf, 2005).

2.5 Leertheorieën

Naast de argumenten op het maatschappelijke vlak, worden ook nieuwe inzichten in de leertheorieën genoemd als rechtvaardiging voor een nieuwe manier van leren, zoals die (impliciet) beoogd werd met het invoeren van de tweede fase en het studiehuis. Om deze nieuwe theorieën in een wat breder perspectief te kunnen plaatsen, wordt in deze paragraaf een korte terugblik beschreven op de ontwikkelingen in leerpsychologie en leertheorieën.

Eeuwenlang werd de studie van de (leer)psychologie vanuit een filosofisch perspectief bestudeerd. Pas aan het begin van de 20^e eeuw kwam hier verandering in. De theorieën van de behavioristen zorgden hierbij voor een grote omwenteling: zij veranderden de psychologie van een onderdeel van filosofie tot een experimentele wetenschap. Zij legden daartoe de focus op meetbare waarden: het gedrag. Ze bestudeerden vooral stimuli en de uitkomsten daarvan in gedrag. Alles wat daartussen ligt is voor hen een black box (Hergenhahn, 1988). Dit kunnen we volgens de behavioristen niet bestuderen en is ook niet nodig om gedrag te kunnen verklaren. In de behavioristische theorieën is dan ook geen plaats om metacognitie en metacognitieve vaardigheden te bestuderen: dit valt onder de 'black box' (Metcalfe, 1994). Thorndike en Skinner, twee wetenschappers uit de behavioristische stroming, stellen dat het voor het onderwijs belangrijk is, dat er concrete leerdoelen zijn. Volgens hen vindt leren plaats wanneer het te leren gedrag beloond wordt. In het onderwijs betekent deze visie op leren dat er veel sturing vanuit de docent nodig is, om een leerproces te kunnen aanbieden aan de leerling waarbij de leerling regelmatig beloond wordt. Daartoe wordt de leerstof in kleine brokken verdeeld, en zo concreet en duidelijk mogelijk getoetst. (Hergenhahn, 1988, en Boekaerts, 2003)

Cognitieve leertheorieën gaan wel in op de analyse van de zogenaamde black box, van wat zich in het hoofd van een lerende persoon plaatsvindt. Zo heeft Jean Piaget een theorie ontwikkeld waarbij leren omschreven wordt als een proces waarbij (nieuwe) ervaringen in cognitieve structuren (schemata) opgeslagen worden (Hergenhahn, 1988). Wanneer door de zintuigen informatie doorgegeven wordt, maakt het korte termijn geheugen een selectie en gaat deze selectie verwerken (elaboreren). Van deze verwerkte informatie wordt een mentale representatie gemaakt. Wanneer een dergelijke mentale representatie van kennis wordt opgeslagen in het lange termijn geheugen, gebeurt dit in bepaalde structuren, schema's (of schemata). Op deze manier wordt kennis als het ware gecatalogiseerd en georganiseerd in mappen. Wanneer deze schematheorie wordt toegepast op het onderwijs, laten zich drie onderdelen onderscheiden: het toevoegen van nieuwe kennis, de reorganisatie van oude en nieuwe schema's, en afstemming van de schema's (dat wil zeggen, wanneer kennis in verschillende

situaties gebruikt wordt gaat de toepassing van de bruikbare schema's soepeler). Tijdens het leren wordt dus niet alleen nieuwe kennis toegevoegd, maar worden schema's verrijkt, gereorganiseerd, gecreëerd en verfijnd (Geerligts, 2001).

Beïnvloed door Piagets ideeën over het verwerken van ervaringen, ontstaat de informatieverwerkingspsychologie. Volgens Norman, een psycholoog uit deze stroming, is het niet voldoende om alleen naar de gebeurtenissen en het gedrag te kijken om gedrag te verklaren. Je moet ook weten wat er bij het verwerken van de informatie gebeurt (Hergenhahn, 1988). Hier treedt dus al een verschuiving op: waar in eerste instantie gefocust werd op het meetbare gedrag bij leren, komt er hier ruimte om ook naar processen te kijken die zich afspelen in het hoofd van de lerende persoon.

Van der Werf noemt de cognitieve en informatieverwerkings-leertheorieën de voorlopers van het constructivisme. Kenmerkend is dat deze stromingen leren als een actief en constructief proces zien. Toch verschilt volgens haar het hedendaagse constructivisme ten opzichte van haar voorlopers, als het gaat om instructie. In de cognitieve theorieën en informatie-verwerkingstheorieën, wordt kennis beschouwd als iets wat voortkomt uit ervaring, maar is er nog steeds deels instructie nodig om deze kennis te verwerven. Het sociaal constructivisme benadrukt juist dat kennis tot stand komt door dialoog, waarbij de leerlingen (gezamenlijk) kennis construeren. Een docent die als autoriteit op zijn vakgebied een lezing houdt, demonstreert wel zijn eigen kennis, maar vertelt daarbij niet over het proces waarin hij zelf deze kennis verworven heeft: door een 'dialoog' met mede-wetenschappers of vakliteratuur. In het sociaal constructivisme staat kennis niet op zich zelf, maar binnen een bepaalde (sociale) context. De autoriteit van een docent wordt minder belangrijk en samenwerken en dialoog (zowel tussen leerling en docent, als tussen leerlingen onderling) krijgen meer aandacht (Van der Werf, 2005 en Gergen, 1995). Dit sociaal constructivisme is de bron voor het 'nieuwe leren'. Volgens deze visie zijn er nieuwe leeruitkomsten nodig naast de (traditionele) vakspecifieke vaardigheden. Het gaat dan bijvoorbeeld om leer-, denk-, samenwerkings- en regulatievaardigheden (Simons, 2000).

Dit 'nieuwe leren' impliceert dat er ook een oude vorm van leren bestaat. Dit wordt dan bijvoorbeeld omschreven als de opvatting dat leren een passief, kennisabsorberend en extern gestuurd proces is (Vermunt, 1992), of als een 'traditioneel model' van leren wat staat voor objectieve kennis, transmissie en aanbodgestuurd (Van der Werf, 2005). Het begrip 'het nieuwe leren' krijgt vaak in verschillende contexten, zoals de onderwijspraktijk, de leerpsychologie of bij de overheid, een verschillende invulling. Het Kohnstamm instituut omschrijft het 'nieuwe leren' met de volgende definitie: "De term het nieuwe leren verwijst naar vormen van onderwijs die worden gekenmerkt door een of meer van de volgende uitgangspunten:

- er is aandacht voor zelfregulatie en metacognitie;
- er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren;

- leren vindt plaats in een authentieke leeromgeving;
- leren wordt beschouwd als een sociale activiteit;
- leren vindt plaats met behulp van ict;
- er wordt gebruik gemaakt van nieuwe beoordelingsmethodieken, die passen bij een of meer van de hiervoor genoemde uitgangspunten.”

Bij het gebruik van deze definitie gaan deze schrijvers ervan uit dat het 'nieuwe leren' in de onderwijspraktijk één tot meerdere van deze kenmerken kunnen bevatten (Oostdam, 2006).

2.6 Leerproces

Zowel in de genoemde onderwijsvernieuwingen, als in de constructivistische leertheorieën, wordt het leerproces dus steeds meer gezien als een actief en constructief proces, in plaats van een passief proces van kennisoverdracht. Wanneer we het leerproces onder de loep nemen, zoals deze in (sociaal) constructivistische stromingen omschreven wordt, onderscheiden zich verschillende fases en onderdelen. Zo benoemt Bolhuis bijvoorbeeld vijf componenten van de het leerproces:

1. Zich doelen stellen
2. Zich oriënteren
3. Leeractiviteiten uitvoeren
4. Evalueren van het resultaat
5. Reguleren van deze vier onderdelen.

Volgens Bolhuis is leren dan ook geen lineaire proces, maar een spiraalbeweging, waarbij heen en weer gesprongen wordt tussen de verschillende onderdelen van het leerproces. In deze visie maakt zelfsturing dan ook deel uit van een compleet leerproces (Bolhuis, 2000).

Leenheer, Simons en Zuylen (1997) maken een indeling van het leerproces in drie fases: de voorbereiding, de uitvoering en de nazorg. Daarnaast delen zij de leeractiviteiten ook nog in drie categorieën in: cognitieve, affectieve en regulatieve activiteiten. Zij hebben dit met voorbeelden schematisch uitgewerkt in figuur 2.1. Ook Vermunt (1992) gaat uit van drie types leeractiviteiten: cognitieve en affectieve verwerkingsactiviteiten en metacognitieve regulatie-activiteiten. Hij noemt hierbij verschillende voorbeelden (zie tabel 2.2).

Tabel 2.1. Ordening van leeractiviteiten. (Leenheer, 1997)

Leer-activiteiten	Voorbereiding	Uitvoering	Nazorg
cognitief	<ul style="list-style-type: none"> • voorkennis mobiliseren 	<ul style="list-style-type: none"> • kennis opnemen, vaardigheden oefenen • nadenken over het geleerde • conclusies formuleren • relaties leggen met andere leerstof/overzicht krijgen • toepassingscondities en -mogelijkheden oefenen 	<ul style="list-style-type: none"> • producttoets • procestoets
affectief	<ul style="list-style-type: none"> • leerdoelen verhelderen • nieuwsgierig maken • uitdagen • interesse wekken • aandacht richten • relevantie verhelderen • aan de gang gaan 	<ul style="list-style-type: none"> • concentratie bewaken • motivatie op peil houden • feedback zoeken 	<ul style="list-style-type: none"> • beoordelen • prestaties toeschrijven aan strategiegebruik
regulatief	<ul style="list-style-type: none"> • oriënteren op leerdoelen • (sub)doelstellingen kiezen en bepalen • leerstrategieën kiezen 	<ul style="list-style-type: none"> • bewaken van de voortgang • bewaken van het leerproces • herstelbeslissingen nemen 	<ul style="list-style-type: none"> • evalueren • reflecteren op het leerproces

Tabel 2.2. Voorbeelden van cognitieve, affectieve en recreatieve leeractiviteiten. (Vermunt, 1992)

cognitieve leeractiviteiten	affectieve leeractiviteiten	Metacognitieve regulatie-activiteiten
relateren, structureren, analyseren, toepassen, uit het hoofd leren, selecteren	motiveren, concentreren, zichzelf beoordelen, inspannen, emoties ontdekken, verwachten	oriënteren, plannen, proces bewaken, toetsen, diagnosticeren, bijsturen, evalueren, reflecteren

2.7 Sturing van leerprocessen

Bij het leerproces is het belangrijk dat er controle is over dat proces, zowel over de inhoud, het verloop, als de resultaten van het leerproces. Dit valt onder het begrip sturing. De ideeën, over wat het ideale leerproces is, hebben direct te maken met de sturing van dat leerproces. De sturing van het

leerproces vormt namelijk de brug tussen de ideeën over het leerproces en hoe dit eruit zou moeten zien, en de uiteindelijke uitvoering van dat leerproces.

Er zijn verscheidene vormen mogelijk bij sturing. Er kan sprake zijn van externe sturing, waarbij de leerling van buiten af gestuurd wordt bij zijn leerproces, door bijvoorbeeld een docent of door de school. Bij interne sturing zal de leerling zichzelf controleren en aansturen. En dan zijn er nog vormen als 'gedeelde sturing' waarbij zowel sturing vanuit de docent, als zelfsturing aanwezig is. Of een 'stuurloze vorm', waarbij te weinig controle uitgeoefend wordt over het leerproces zowel vanuit docent als leerling zelf. Als andere uiterste is er de overgestuurde vorm, als er juist te veel gestuurd wordt (Vermunt, 1992).

In de praktijk van het onderwijs zal de sturing niet zo extreem verdeeld zijn, dat alleen de docent of alleen de leerling alle sturing in handen heeft. De manier waarop de verschillende leeractiviteiten verdeeld kunnen worden tussen docent en leerling, kan omschreven worden als onderwijsregimes. Boekaerts en Simons (2003) omschrijven drie verschillende onderwijsregimes;

- docentgestuurd onderwijs,
- onderwijsregime met gedeelde sturing
- en leerlinggestuurd onderwijs.

Bij het eerste onderwijsregime houdt de docent zoveel mogelijk de leerfuncties in de hand. Deze leerfuncties kunnen onderverdeeld worden in voorbereidingsfuncties (leeractiviteiten die het leren voorbereiden), verwerkingsfuncties (leeractiviteiten die betrekking hebben op de manier van leren, ofwel de uitvoering ervan) en regulatiefuncties (leeractiviteiten die het leren en het gedrag reguleren). Bij docent-gestuurd onderwijs activeert de docent de voorbereidingsfuncties, en laat hij vrijwel geen regulatiefuncties over aan de leerling. Volgens de schrijvers past dit regime bij de eerste fase van een leerproces, wanneer de leerlingen nog sterk afhankelijk zijn van de docent. Als de docent te lang vasthoudt aan dit onderwijsregime, kan dit tot conflicten leiden wanneer leerlingen meer autonomie willen. Wanneer leerlingen dit stadium voorbij zijn, kan de docent verdergaan met het tweede onderwijsregime met gedeelde sturing. Dan worden de taken verdeeld tussen docent en leerling. De docent houdt de regulatiefuncties nog in de hand, maar activeert de verwerkingsfuncties bij de leerling en laat de voorbereidingsfuncties over aan de leerlingen. Hierbij kunnen leerlingen dus actief leren, aangestuurd door de docent. Nadeel van deze aanpak is dat leerlingen niet altijd de leeractiviteiten kunnen of willen uitvoeren. Een tweede nadeel is, dat hoewel zij actief deelnemen aan het leerproces, de leerlingen nog niet leren hoe zij zelfstandig met hun leerproces aan de slag kunnen. Bij een volgende fase van zelfstandigheid past het derde onderwijsregime: leerling-gestuurd onderwijs. Een docent houdt hierbij niet langer leerfuncties in de hand, maar laat de voorbereidingsfuncties en verwerkingsfuncties over aan de leerling en zal erop toezien dat de regulatiefuncties geactiveerd worden. Dit is een onderwijsregime waar pas na langere termijn naartoe

gewerkt kan worden en pas zinvol wanneer een leerling beschikt over de noodzakelijke regulatievaardigheden (Boekaerts, 2003).

Er kunnen natuurlijk nog meer indelingen gemaakt worden, in de manier waarop de sturing van het leerproces verdeeld wordt tussen docent en leerling. Een alternatief is bijvoorbeeld de indeling in vier categorieën, van docent-gestuurd tot leerling-gestuurd. Geerligts en Van Veen (1996) benoemen deze als volgt:

- Uniform lesgeven (een docent-gestuurde vorm, waarbij verschillen tussen leerlingen niet in acht worden genomen, en docenten de klas een uniform pakket aan leeractiviteiten aanbieden.)
- Gevarieerd lesgeven (eveneens een docent-gestuurde vorm, maar hierbij zal de docent verschillende werkvormen en leermiddelen gebruiken en niet alleen frontaal lesgeven.)
- Interne differentiatie (een tussenvorm tussen docent- en leerling-gestuurd lesgeven. Leerlingen kunnen verschillende leerwegen volgen die de docent heeft uitgestippeld, en de mate van begeleiding hierbij kan per leerling verschillen.)
- Zelfstandig leren (een leerling-gestuurde vorm, waarbij de docent de leerlingen 'op afstand' begeleidt. Leerlingen kunnen zelf hun leerdoelen, leermiddelen en toetsingsvormen kiezen, binnen de gegeven grenzen.)

2.8 Metacognitie

Wanneer meer sturende taken ten opzichte van het leerproces bij de leerling komen te liggen, zal hij meer gebruik (moeten) gaan maken van zijn metacognitie. Er zijn verschillende opvattingen over wat onder het begrip metacognitie valt. In eerste instantie was het Flavell die het begrip introduceerde om de kennis aan te duiden die iemand heeft, over zowel zijn eigen cognitieve processen en producten, als algemene kennis over het functioneren van cognities. Eveneens benoemde hij processen als actief je leerproces bewaken en reguleren (Flavell, 1976 in De Jong, 1992). Anderen benadrukken vervolgens juist het actief sturing geven aan je leerproces als belangrijkste onderdeel van metacognitie, zoals Brown in 1980 (in Boekaerts, 2003). Tenslotte valt volgens bijvoorbeeld Corno, 1986 (in De Jong, 1992) ook de sturing van affectieve componenten onder metacognitie.

Boekaerts en Simons (2003) maken in hun omschrijving van metacognitie gebruik van drie categorieën: metacognitieve vaardigheden, metacognitieve kennis, en metacognitieve opvattingen. Metacognitieve vaardigheden zijn bijvoorbeeld de eerder genoemde regulatie-activiteiten, zoals oriënteren en plannen, bewaken en bijsturen, en toetsing en reflectie. Het zijn de vaardigheden waarmee actief controle wordt uitgeoefend op zowel de cognitieve als affectieve verwerking van de

lesstof (Vermunt, 1992). De regulatievaardigheden zoals Vermunt deze omschrijft, zijn ook gebruikt om de onderzoeksvragen in enquêtevragen uit te werken voor de digitale enquête (zie paragraaf 3.1).

Metacognitieve kennis kan betrekking hebben op kennis over het eigen denken, geheugen en leren. Bijvoorbeeld bij metacognitieve kennis over het geheugen, kan een leerling kennis over zijn eigen geheugen hebben (ik kan goed woorden onthouden) of algemene kennis over verschillen tussen personen (jonge mensen onthouden makkelijker dan oude mensen), taakgebonden kennis (meerkeuzevragen zijn makkelijker dan open vragen) of kennis over leerstrategieën (ezelsbruggetjes maken maakt onthouden makkelijker).

Tenslotte zijn er metacognitieve opvattingen: de ideeën die mensen hebben over leren en cognities. Deze opvattingen gaan bijvoorbeeld over hoe iemand intelligentie ziet (als een statisch gegeven: je bent intelligent of je bent het niet, of als een dynamisch gegeven: intelligentie kan groeien door te leren, te oefenen en je best te doen). Maar het kan ook over leerconcepties gaan, over wat leren eigenlijk is. Vijf verschillende opvattingen hierover zijn bijvoorbeeld:

- leren als het opnemen van informatie,
- leren als memoriseren,
- leren als het selecteren van informatie, om toe te passen,
- leren als het achterhalen van de boodschap van een auteur,
- leren als zelfontplooiing (Boekaerts, 2003).

Volgens Vermunt (1992) hebben verschillende leeropvattingen een grote impact op welke leeruitkomsten een leerling zal hebben, en welke verwachtingen hij van het onderwijs zal hebben: de onderwijsconcepties.

2.9 De ontwikkeling van metacognitieve kennis en vaardigheden

Metacognitieve kennis ontwikkelt zich bij leerlingen in de loop van de tijd. Kleuters zien bijvoorbeeld kennis geheel als gevolg van handelingen van hun docent. Oudere leerlingen ontwikkelen vervolgens verschillende opvattingen over leren, zoals hierboven genoemd (Boekaerts, 2003). Voor wat betreft metacognitieve kennis over lezen en leesvaardigheden, lijkt dit proces van ontwikkeling rond het twaalfde levensjaar voltooid te zijn. Tot die tijd ontwikkelen leerlingen begrip over het leesproces als cognitieve activiteit. Bijvoorbeeld dat wanneer je hardop leest, dit langzamer gaat dan wanneer je zachtjes voor jezelf leest, of wanneer je een tekst niet begrijpt, herlezen een oplossingsstrategie kan zijn. Als het gaat om metacognitieve kennis over zelfstandig leren, dan zijn er aanwijzingen dat die ontwikkeling langer doorgaat, ook na het twaalfde levensjaar. Zo vonden Zimmerman en De Jong in hun onderzoeken hiernaar, dat er bij leerlingen tot 14 jaar nog gebrek aan metacognitieve kennis bestaat. Een deel van de leerlingen wist bijvoorbeeld niet wanneer het herlezen van de lesstof nuttig

is, hoe ze zichzelf kunnen toetsen, het belang van een uitgebreide oriëntatie vooraf of wat een juist moment is om hulp te zoeken (Zimmerman, 1990 en De Jong, 1992 in: Boekaerts, 2003).

2.10 Verschillen tussen leerlingen in metacognitie en leerstijlen

Behalve verschillen in metacognitie tussen leerlingen van verschillende leeftijden, zijn er nog meer verschillen in de manier waarop, en de mate waarmee ze hun metacognitieve vaardigheden gebruiken. Er is een verband tussen de leerprestaties van leerlingen en hun metacognitieve vaardigheden. Leerlingen die slecht presteren maken minder gebruik van regulatie-activiteiten dan leerlingen die beter presteren. Ook is er minder variatie in de regulatie-activiteiten die ze gebruiken (De Jong, 1992).

Leerlingen verschillen niet alleen in de metacognitieve vaardigheden die zij gebruiken of hebben, maar ook in welke conceptie zij hebben van leren en hoe ze het leren aanpakken en uitvoeren. De samenhang die er is tussen mentale leermodellen, leeroriëntaties en het gebruik van verwerkings- en regulatiestrategieën, kunnen omschreven worden als de leerstijl van een leerling of student. Vermunt (1992) onderscheidt vier verschillende leerstijlen:

- een betekenisgerichte leerstijl
- een reproductiegerichte leerstijl,
- een toepassingsgerichte leerstijl
- en een ongerichte leerstijl.

Bij de betekenisgerichte leerstijl is het meest sprake van zelfsturing en staat het zelf construeren van kennis het meest centraal, in tegenstelling tot de ongerichte leerstijl, waarbij een leerling stuurloos leergedrag vertoont. Bij de reproductiegerichte leerstijl ligt de nadruk op het opnemen van aangeboden kennis, terwijl de toepassingsgerichte leerstijl wordt getypeerd door het zoeken naar voorbeelden en toepassingen en een sterkere beroepsgerichtheid.

Metacognitieve kennis en vaardigheden kunnen getraind worden. De Jong (1992) onderzocht de effecten van training in het gebruik van van metacognitieve vaardigheden. Uit zijn onderzoek blijkt dat leerlingen, die voorafgaand aan de training slechter presteerden wat betreft metacognitieve vaardigheden, meer baat hadden bij de training dan leerlingen die vanaf het begin al goed presteerden. Metacognitieve regualtievaardigheden kunnen dus aangeleerd en gestimuleerd worden.

2.11 Regulatie van het leerproces en de onderwijsvernieuwingen

Hoewel leerlingen onderling verschillen in welke leerstijl zij hebben en in hoe zij als individu gebruik maken van hun metacognitieve kennis en vaardigheden, kan toch een algemene tendens worden waargenomen in het onderwijs. Het is lange tijd gebruikelijk geweest om een vorm te kiezen waarbij externe sturing de belangrijkste rol speelde. Met de onderwijsvernieuwingen zijn de vormen waarbij docenten en leerlingen de controle delen, als ook leerling-gestuurd onderwijs, meer onder de aandacht gekomen (Bolhuis, 2000).

In de paragraaf 'een didactische verschuiving' werd al omschreven hoe bij het beleid voor de basisvorming al leerdoelen benoemd werden als 'leren leren' en 'leren reflecteren'. Ook bij de invoering van de tweede fase wordt onder de noemer van het studiehuis 'actief leren' en 'zelfstandig leren' aangemoedigd, evenals meer verantwoordelijkheid bij de leerlingen voor hun leerproces. Hiermee verschuift de regulatie van een leerproces steeds meer van de docent naar de leerling. Vormen waarbij sprake is van gedeelde sturing of leerling-gestuurd onderwijs, worden naar voren geschoven. Hierbij wordt het steeds belangrijker dat leerlingen ook metacognitieve vaardigheden leren, om in staat te zijn om hun eigen leerproces te kunnen aan- en bijsturen. Idealiter worden leerlingen hierbij niet in het diepe gegooid, maar is er een geleidelijke overgang naar zelfsturing, waarbij leerlingen de tijd krijgen om metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen (Bolhuis, 2000).

2.12 Implementatie van (meer) zelfstandig leren in de onderwijspraktijk

Uit onderzoek blijkt dat dit nog niet eenvoudig te vertalen is naar de praktijk van het dagelijks onderwijs. Zo vond Bolhuis dat docenten wel activerend lesgeven, en dat (vergeleken met onderzoek uit 1994) er meer tijd aan het zelfstandig werken werd besteed. Maar procesgericht lesgeven komt nog weinig voor: slechts drie procent van de onderwijstijd. "Docenten zetten leerlingen wel aan het werk, maar besteden weinig aandacht aan het leren om te leren door de leerlingen. (...) "It seems that students just have to *be* more independent, but that they are not explicitly taught how to manage this autonomy" (Vermetten, Schellings & Brand, 1999)." (in Bolhuis, 2000)

Ook de mate waarin de leerlingen meer elementen van de sturing van hun leerproces zelf uitvoeren, valt tegen. Volgens de principes van het studiehuis zouden docenten het leerproces meer moeten begeleiden als coach, maar het blijkt dat in de praktijk docenten toch vaak nog sturende taken blijven uitvoeren (Oostdam, 2006). Ook Van der Werf (2005) signaleert dat de praktijk van het onderwijs niet overeenkomt met hoe het studiehuis bedacht was: "de principes van zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces van de leerling krijgen vooral gestalte door het leggen van

het accent op diens verantwoordelijkheid voor de planning van de leeractiviteiten, en niet op intellectuele autonomie."

Wel nemen de algemene vaardigheden van leerlingen toe in de tweede fase. Zeven jaar na de invoering van de tweede fase werd geëvalueerd of de vernieuwingen ook de gewenste resultaten opleverden. Hiertoe werden zowel studenten die de tweede fase achter de rug hadden, als hun opleiders gevraagd naar de mate van tevredenheid over vakinhoudelijke kennis, en algemene kennis en vaardigheden. Dit werd vergeleken met studenten die de middelbare school nog in 'oude stijl' hadden doorlopen. Hoewel de opleiders neutraal tot negatief oordeelden over de vakspecifieke kennis van hun studenten, vonden zij dat de studenten 'nieuwe stijl' (na de invoering van de tweede fase) algemene vaardigheden beter beheersten dan studenten 'oude stijl' (voor de tweede fase). Met algemene vaardigheden gaat het dan om bijvoorbeeld het zelfstandig aanpakken van studietaken, het plannen van studietaken, communicatieve vaardigheden, ict-vaardigheden en onderzoeksvaardigheden. Studenten oordelen hier overigens positiever over dan hun opleiders, en ook positiever dan studenten 'oude stijl'. Wat wel opvalt, is dat de studenten minder tevreden zijn over vaardigheden rondom het plannen (overigens ook over vaardigheden zoals rekenen, analytisch werken en nauwkeurig werken). Ook als studenten gevraagd wordt, aan welke vaardigheden op de middelbare school meer aandacht moeten worden besteed, worden naast analytische en communicatieve vaardigheden, ook weer planningsvaardigheden genoemd. Dus ondanks dat studenten en opleiders positiever zijn over de algemene vaardigheden, waaronder ook het zelfstandig kunnen werken, zijn er dus ook metacognitieve vaardigheden die minder positief beoordeeld worden (Tweede Fase Adviespunt, 2005).

2.13 Onderzoeksvragen

Kortom, door de onderwijsvernieuwingen en de aandacht voor het 'nieuwe leren' zijn metacognitieve vaardigheden en regulatie van het leerproces meer in de schijnwerpers komen te staan. Tegelijkertijd lijken de ideeën en idealen rondom zelfstandig leren nog niet zo eenvoudig in de praktijk. Daarom wil dit onderzoek zich richten op de vraag, hoe leerlingen in de huidige onderwijspraktijk hun leerproces reguleren.

Deze vraag is uitgesplitst in twee onderzoeksvragen, namelijk hoe *leerlingen* hun schoolwerk reguleren, en hoe *docenten* vormgeven aan de regulatie van het schoolwerk. Vervolgens zijn deze vragen verder uitgewerkt in een aantal subvragen:

- Hoe reguleren *leerlingen* hun schoolwerk?
 - Op welke manier zijn leerlingen bezig met het voorbereiden van hun schoolwerk?
 - Waar letten zij op bij de oriëntatie op hun schoolwerk?
 - Hoe gaan zij om met het maken van een planning?
 - Hoe pakken leerlingen hun schoolwerk aan?
 - (Hoe) gebruiken leerlingen een planning?
 - Wat doen leerlingen wanneer zij een opgave niet begrijpen of een fout maken?
 - Hoe gaan leerlingen om met toetsing en reflectie?
 - Hoe bereiden leerlingen zich voor op een toets?
 - Reflecteren leerlingen op hun manier van leren, en hoe?

- Hoe geven *docenten* vorm aan het reguleren van het schoolwerk van hun leerlingen?
 - Welke rolverdeling is er tussen docenten en leerlingen bij de regulatie van schoolwerk?
(Hoeveel houden docenten zelf in de hand? Hoeveel is aan de leerlingen zelf?)
 - Welke sturende activiteiten verrichten docenten betreft het reguleren van schoolwerk?

3 Onderzoeksmethode

Om te onderzoeken hoe leerlingen en docenten in het huidige onderwijs omgaan met het reguleren van schoolwerk, is er een digitale enquête gehouden onder leerlingen van diverse middelbare scholen. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de vragenlijst werd samengesteld aan de hand van regulatie-activiteiten zoals Vermunt deze omschrijft (1992), op welke manier van deze vragenlijst een digitale enquête werd gemaakt, de verspreiding van de enquête op middelbare scholen en huiswerkinstituten en tot slot de verwerking van de resultaten.

3.1 Samenstelling vragenlijst

Om deze vragenlijst samen te stellen, werd als basis de lijst van regulatie-activiteiten van Vermunt gebruikt: oriënteren, plannen, proces bewaken, toetsen, diagnosticeren, bijsturen, evalueren, en reflecteren (Vermunt, 1992). In zijn proefschrift omschrijft Vermunt deze punten en geeft er voorbeelden bij. Uit deze lijst heb ik een zestal punten (grotendeels) meegenomen, omdat deze mij relevant leken voor de praktijk van het onderwijssysteem zoals wij in Nederland kennen. Vervolgens heb ik deze zes punten onderverdeeld in drie fases: de voorbereiding, de uitvoering en de nazorg van het leerproces. Vermunt omschrijft deze regulatie-activiteiten als volgt:

Vorbereiding:

- Oriënteren: voorbereiden van een leerproces.
 - Bijvoorbeeld kenmerken inspecteren van de leertaak, leersituatie en toetsing
- Plannen: ontwerpen van een leerproces en vaststellen van een handelingsplan n.a.v. oriëntatie.
 - Bijvoorbeeld vaststellen van de leerdoelen,
 - benodigde hulpmiddelen,
 - leerinhouden,
 - volgorde van leeractiviteiten en studieonderdelen,
 - tijd per taakonderdeel.

Uitvoering:

- Proces bewaken: tijdens de taakuitvoering in de gaten houden of het leerproces volgens plan verloopt, zoals men zich dat had voorgesteld.
 - Bijvoorbeeld constateren dat de leerling iets niet goed begrijpt.
- Bijsturen: veranderingen aanbrengen in de oorspronkelijke planning op basis van de resultaten van bewakende, toetsende en diagnosticerende activiteiten; beslissen tot alternatieve leeractiviteiten, leerdoelen en/of leerinhouden gedurende het leren bij moeilijkheden.

- Bijvoorbeeld hulp vragen,
- extra aandacht besteden aan bepaalde leerstof onderdelen,
- meer inspanning verrichten,
- anders attribueren,
- andere leeractiviteiten uitproberen,
- meer tijd besteden aan het leren,
- een leerstof onderdeel laten vallen.

Nazorg:

- Evalueren: beoordelen in hoeverre de uiteindelijke leerresultaten die zijn bereikt overeenstemmen met de geplande einddoelen en in hoeverre het leerproces verlopen is zoals men zich dat aanvankelijk had voorgesteld.
 - Bijvoorbeeld proeftentamens maken,
 - tentamens van voorgaande gelegenheden maken,
 - voor zichzelf vragen bedenken en proberen te beantwoorden,
 - zich laten overhoren door bijvoorbeeld medestudenten,
 - hoofdzaken van een cursus in eigen woorden proberen weer te geven.
- Reflecteren: overdenken van wat er tijdens het leren allemaal heeft plaatsgevonden en nadenken over leren, instructie, leeractiviteiten, leerervaringen, samenwerking met medestudenten, de taakverdeling in het instructieleerproces tussen student, instructie en medestudenten in het algemeen.
 - Bijvoorbeeld nadenken over de gevolgde werkwijze (Vermunt, 1992).

Met betrekking tot deze regulatie-activiteiten, zijn er vervolgens enquêtevragen geformuleerd per onderzoeks(sub)vraag. Hierbij werd o.a. gebruik gemaakt van vragen uit een vragenlijst over "de aanpak van huiswerk door leerlingen" uit Varianten van Studiehuis (Riemersma, 1997, blz. 314, 315). Deze vragenlijst was bedoeld om een beeld te geven van metacognitieve vaardigheden van leerlingen en bevatte een aantal zeer bruikbare en concrete enquêtevragen. Daarnaast speelde bij het formuleren van enquêtevragen een aantal gesprekken met leerlingen een rol, als ook mijn ondervindingen tijdens een snuffelstage op een middelbare school en mijn ervaring met huiswerkbegeleiding.

Hieronder volgt een overzicht van de opbouw van de enquête. Deze omschrijft zowel de onderzoeksvragen als de categorieën van Vermunt, waar de enquêtevragen op gebaseerd zijn. Deze

zijn in groene kaders weergegeven. In deze onderverdeling worden vervolgens de vragen uit de vragenlijst vermeld in oranje kaders². Het gaat hierbij om enquêtevragen over kenmerken van de respondenten, en vragen met betrekking tot de twee onderzoeksvragen; 'hoe reguleren *leerlingen* hun schoolwerk?' en 'hoe geven *docenten* vorm aan het reguleren van schoolwerk?'

- **Respondenten**

Nummer	
van de Enquêtevraag	
vraag	
1	Op welke school zit je?
2	In welke klas zit je? (Bijv. 3H B2a of V31)
3	Dat is klas:
4	en niveau:
5	Geslacht
6	Wat is je leeftijd?
7	Krijg je huiswerkbegeleiding?
55	Hoe stond je er voor op je laatste rapport?

- **Hoe reguleren leerlingen hun schoolwerk?**

Vorbereiding:

Onderzoeksvraag:	Op welke manier zijn leerlingen bezig met het voorbereiden van hun schoolwerk?
Categorieën Vermunt:	<ul style="list-style-type: none"> • Oriënteren • Plannen
Onderzoeks(sub)vragen:	<ul style="list-style-type: none"> • Waar letten leerlingen op bij de oriëntatie op hun schoolwerk? • Hoe gaan zij om met het maken van een planning?

- Oriënteren: Waar letten zij op bij de oriëntatie op hun schoolwerk?

Nummer	
van de Enquêtevraag	
vraag	
8	Waar denk je over na voordat je aan het werk gaat?

² Eveneens wordt het nummer vermeld, die de vraag in de uiteindelijke digitale enquête kreeg. De bijlagen bevatten een volledige vragenlijst (bijlage B).

- Plannen: Hoe gaan zij om met het maken van een planning?

Nummer

van de Enquêtevraag
vraag

- 14 Vind je het maken van een planning belangrijk?
- 15 Vinden je leraren het belangrijk dat je een planning maakt?
- 16 Weet je hoe je zelf een planning kunt maken?
- 17 Bij het maken van een planning word ik geholpen door:
- 18 Maak je zelf een planning voor wat je op school wilt gaan doen?
- 19 Maak je zelf een planning voor wat je thuis wilt gaan doen (aan schoolwerk)?
- 20 Maak je zelf een planning voor de hele week?
- 21 Maak je zelf een planning voor 2 a 3 weken vooruit?
- 22 Wanneer je zelf een planning maakt welke onderdelen zitten er dan in je planning?

Uitvoering:

Onderzoeksvraag:	Hoe pakken leerlingen hun schoolwerk aan?
Categorieën Vermunt:	<ul style="list-style-type: none"> • Proces bewaken • Bijsturen
Onderzoeks(sub)vragen:	<ul style="list-style-type: none"> • (Hoe) gebruiken leerlingen een planning? • Wat doen leerlingen wanneer zij een opgave niet begrijpen?

- Proces bewaken/bijsturen: (Hoe) gebruiken leerlingen een planning?

Nummer

van de Enquêtevraag
vraag

- 27 Als je kijkt naar de planning loop je dan meestal op schema?
- 29 Wat doe je als je achterloopt?
- 30 Zeg je het tegen iemand als je achterloopt?
- 33 Wanneer je achterloopt of in tijdnood komt hoe komt dit meestal?

- Proces bewaken/bijsturen: Wat doen leerlingen wanneer zij een opgave niet begrijpen?

Nummer

van de Enquêtevraag
vraag

- 39 Lees je de lesstof door voordat je opdrachten gaat maken?

- 41 Wat doe je als je een opgave niet begrijpt?
- 42 Als je op school aan het werk bent en je komt er niet uit vraag je weleens hulp aan:
- 45 Als je buiten school aan het werk bent en je komt er niet uit vraag je weleens hulp aan:
- 47 Wat doe je als de uitkomst van je vraag fout is?

Toetsing en Reflectie:

Onderzoeksvraag:	Hoe gaan leerlingen om met toetsing en reflectie?
Categorieën Vermunt:	<ul style="list-style-type: none"> • Evalueren • Reflecteren
Onderzoeks(sub)vragen:	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe bereiden leerlingen zich voor op een toets? • Reflecteren leerlingen op hun manier van leren, en hoe?

- Evalueren: hoe bereiden leerlingen zich voor op een toets?

Nummer

van de Enquêtevraag
vraag

- 48 Op welke manier bereid jij jezelf voor op toets?
- 49 Wanneer begin je meestal met het voorbereiden van een toets (bijvoorbeeld een repetitie/proefwerk)?

- Reflecteren: Reflecteren leerlingen op hun manier van leren, en hoe?

Nummer

van de Enquêtevraag
vraag

- 51 Wanneer een toets nabesproken wordt waarin je veel fouten hebt gemaakt, waar ben je dan mee bezig?
- 52 Wanneer je een toets onvoldoende hebt gemaakt, bedenk je dan wat je de volgende keer anders zou willen doen?
- 53 Wanneer je het de volgende keer anders zou willen aanpakken, waar denk je dan meestal aan?

• Hoe geven *docenten* vorm aan het reguleren van zelfwerkzaamheid?

Onderzoeksvraag:	Welke rolverdeling is er tussen docenten en leerlingen bij zelfwerkzaamheid? (Hoeveel houden docenten zelf in de hand? Hoeveel is aan de leerlingen zelf?)
------------------	--

Nummer

van de Enquêtevraag
vraag

- 9 Wie bepaalt wanneer de repetities zijn? (of toetsen/proefwerken/etc.)

- 10 Wie bepaalt wanneer er S.O.'s gegeven worden? (Of tussentijdse toetsen of overhoringen)
- 11 Wie bepaalt wanneer je bepaalde paragrafen of hoofdstukken moet leren?
- 12 Wie bepaalt wanneer je vragen/sommen/opdrachten maakt?
- 13 Wie bepaalt wanneer je werkstukken/praktische opdrachten/verslagen/enz. inlevert?
- 28 Wie controleert of je op schema loopt?
- 31 Controleert een leraar regelmatig of je op schema loopt?
- 34 Wie is er volgens jou verantwoordelijk voor dat jij je werk doet voor school?
- 35 Wie is er volgens jou verantwoordelijk voor dat je ongeveer op schema loopt?
- 36 Wie is er volgens jou verantwoordelijk voor dat je de lesstof begrijpt?
- 37 Wie is er volgens jou verantwoordelijk voor dat je goede resultaten behaalt (bijv. voldoende cijfers op je rapport)?
- 38 Als de leraar gedurende enige tijd het lokaal verlaat, werk je dan gewoon door?

Onderzoeksvraag:	Welke sturende activiteiten verrichten docenten bij zelfwerkzaamheid?
------------------	---

- | Nummer van de vraag | Enquêtevraag |
|---------------------|--|
| 23 | Krijg je een studiewijzer van de leraar? |
| 24 | Als je een studiewijzer krijgt welke onderdelen heeft zo'n studiewijzer? |
| 25 | Als je een studiewijzer krijgt, hoe vaak gebruik je die? |
| 26 | Wat vertelt een leraar voordat je zelf aan het werk gaat? |
| 32 | Wat doet een leraar wanneer je erg achterloopt? |
| 40 | Wat doet een leraar als iedereen zelfstandig aan het werk is? |
| 43 | Wanneer je een leraar om hulp vraagt wat doet hij/zij dan meestal? |
| 44 | Wanneer je een leraar om hulp wilt vragen, hoe lang moet je dan wachten voordat je geholpen wordt? |
| 46 | Op welke manier worden de opdrachten die je maakt besproken of nagekeken? |
| 50 | Hoe vaak worden toetsen (of repetities/proefwerken) nabesproken? |
| 54 | Krijg je wel eens van een leraar te horen dat je beter op een andere manier kunt leren? |

3.2 Van vragenlijst naar digitale enquête

Nadat de vragenlijst was samengesteld, werd deze omgezet in een digitale enquête. Dit gebeurde op de website van www.studentenonderzoek.com. Deze website biedt aan studenten de mogelijkheid om kosteloos een digitale enquête samen te stellen en op internet te publiceren. Nadat de vragenlijst was gedigitaliseerd, kwam er een link beschikbaar voor de digitale enquête:

<http://www.studentenonderzoek.com/?qid=9670&ln=ned>

In eerste instantie werd de vragenlijst getest door vijf leerlingen, om te zien of er geen bugs in de digitale enquêtes zaten, en of de vragen duidelijk geformuleerd waren. Daarnaast werd deze gescreend door een huiswerkbegeleider van het ABC, en begeleider Minny Kop. Naar aanleiding hiervan werd een aantal vragen en antwoorden opnieuw geformuleerd, en werd de definitieve enquête gelanceerd.

Wanneer een leerling op de link klikte, kwam hij terecht op de startpagina van de enquête. Hier werd de leerling gevraagd om een e-mailadres of unieke code in te vullen. Dit was om te voorkomen dat een persoon de enquête meerdere keren zou invullen. (Daarnaast gaf het de website de mogelijkheid e-mailadressen van mogelijke geïnteresseerden te verzamelen om andere enquêtes toe te sturen). Daarbij kon de leerling aanklikken of hij wel of niet vaker zijn medewerking wilde geven aan andere enquêtes. Vervolgens opende zich de daadwerkelijke enquête. Het was mogelijk om de enquête voor het einde af te breken. In dat geval werden alleen de resultaten verzameld van de ingevulde vragen. De volledige enquête is bijgevoegd in de bijlage (bijlage B).

3.3 Verspreiding van de enquête

Met behulp van het netwerk van begeleider Minny Kop en andere contacten in het onderwijs, werden docenten aangeschreven met het verzoek, om een of meerdere van hun klassen de digitale enquête in te laten vullen. Dit waren daarom voornamelijk docenten die lesgaven op scholen in de regio rondom Wageningen. Dit gebeurde in de periode van maart tot en met juni 2006.

In eerste instantie zou de enquête zich vooral op de tweede en derde klassen havo en/of vwo richten, en werd dit ook in de brief aan de docenten kenbaar gemaakt. Maar om ook een vergelijking tussen verschillende leerjaren mogelijk te maken werd in een later stadium ook om klassen uit andere leerjaren gevraagd. (Daar kwam daarnaast ook een praktisch punt om de hoek kijken, omdat sommige van de aangeschreven docenten bijvoorbeeld alleen bovenbouwklassen hadden.) Ook werden huiswerkinstituten in de regio rondom Wageningen aangeschreven met het verzoek om ook hun leerlingen de vragenlijst in te laten vullen. Uiteindelijk namen leerlingen van veertien verschillende scholen deel aan de enquête, en daarnaast van 3 huiswerkinstituten. De betrokken scholen geven grotendeels regulier onderwijs, met uitzondering van het Montessori Lyceum Herman Jordan, Montessori College Nijmegen en de onderbouw van RSG Pantarijn, die Montessori onderwijs geven. Een overzicht van de scholen/huiswerkinstituten en hun deelnemende klassen staat in tabel 3.1.

Tabel 3.1 Overzicht van de scholen en huiswerkinstituten die meewerkten aan de digitale enquête.

School	Plaats	Totaal aantal leerlingen	Klassen
Beekdal Lyceum (voormalig Gelders Mozaïek)	Arnhem	58	3Ha, 3A, 2Ds
CSG Dingstede	Meppel	50	V3a, B3b, H3a
Dorenweerd College	Doorwerth	19	4H1/2/3;4V1/2
Het Streek	Ede	26	H4a/b/d, A3a/c/d
Jacobus Fruytier	Apeldoorn	13	3Hb/3La
Johannes Fontanus College	Barneveld	33	A3b, A3a
Marnix College	Ede	43	H3b, V4A/b/g
Montessori College	Nijmegen	7	3e klassen
Montessori Lyceum Herman Jordan	Zeist	36	3B, 3C
NoordGouw	Heerde	40	H3b, A2a
Pallas Athene College	Ede	60	3vw2, 2vw1, 1hv1
Pantarijn	Wageningen	137	B3a, B3b, B3c, B3d, B3e, G3a, G3b
Rembrandt College	Veenendaal	82	H3d, H3e, H3f
RSG Brokledde	Breukelen	15	2e en 3e klassen
Huiswerkinstituut			
ABC	Veenendaal	37	
Eigenwijs	Renkum	10	
Studiebegeleiding Ede	Ede	9	
Totaal		665	

3.4 Verwerking van de resultaten van de enquête

De website waarmee de enquête op internet gepubliceerd werd, gaf de resultaten van de enquête automatisch weer, in datasheets zowel in Excel-, CVS-, als HTML-format. In deze datasheet werden de resultaten verwijderd van leerlingen van het vmbo, omdat deze leerlingen geen deel uitmaakten van de doelgroep. Ook werden van een paar leerlingen de resultaten verwijderd, omdat deze of de enquête duidelijk niet serieus hadden gevuld (bijvoorbeeld als bij alle vragen alle antwoorden

aangevinkt waren), of als leerlingen niet verder dan de eerste 7 vragen waren gekomen. De resultaten werden met medewerking van een zestal studenten - in het kader van een verdiepingsopdracht voor het Schoolpracticum³ - vanuit de Excel datasheet verwerkt in grafieken.

³ Het Schoolpracticum is een vak dat aan Wageningen Universiteit gegeven wordt, om studenten kennis te laten maken en/of zich te oriënteren op de onderwijspraktijk.

4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de digitale enquête weergegeven. Als eerste worden de respondenten omschreven, en vervolgens de resultaten van de enquêtevragen aan de hand van de twee onderzoeksvragen; hoe *leerlingen* hun schoolwerk reguleren en hoe *docenten* vorm geven aan regulatie van het schoolwerk. Omwille van de leesbaarheid worden echter niet alle resultaten weergegeven van de enquête, zoals die in paragraaf 3.1 omschreven is. Er is een selectie gemaakt, van de enquêtevragen die het meest direct aan de onderzoeksvragen gekoppeld zijn. De grafieken van deze selectie worden in dit hoofdstuk besproken. Grafieken behorend bij de overige enquêtevragen zijn terug te vinden in bijlage C, evenals een tabel met de resultaten van alle enquêtevragen, tabel C.1

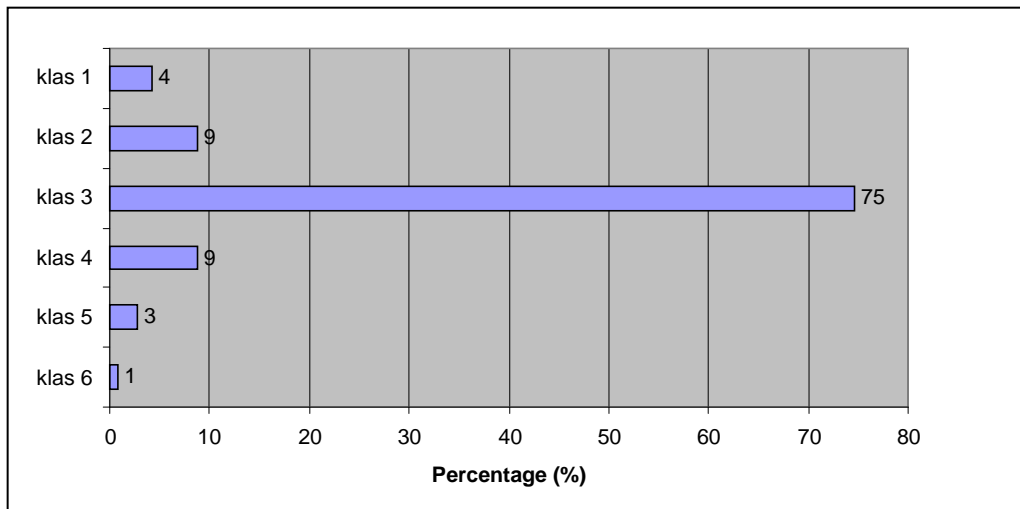
4.1 Respondenten

In totaal vulden 665 leerlingen de digitale enquête in. Dit waren leerlingen van 14 verschillende scholen en 3 huiswerkinstituten die deelnamen aan het onderzoek (zie bijlage C, figuur C.1). De meeste scholen lieten hele klassen de enquête invullen. Van enkele scholen zijn er leerlingen uit verschillende klassen die de enquête 'los' ingevuld hebben, dus niet in klasverband. Ook deze gegevens zijn meegenomen in de analyse.

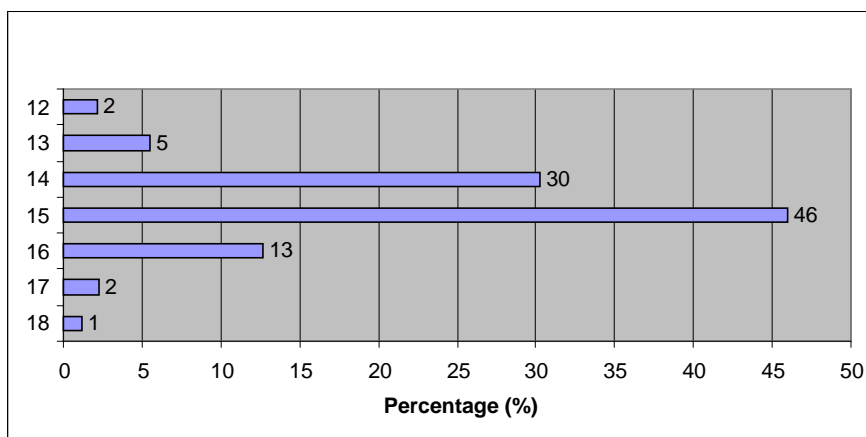
Bij het verspreiden van de enquête werd met name gevraagd om 3^e klassen deze in te laten vullen. Daarom vormen 3^e klassers de grootste groep respondenten, namelijk 75%. Daarnaast nam ook een aantal 2^e en 4^e klassen deel, beide groepen vormen 9% van het totaal aantal leerlingen dat deelnam. Van de eerste, vijfde en zesde klassen vulden relatief weinig leerlingen de enquête in (figuur 4.1). Bij de resultaten van de enquêtevragen wordt de respons van de volledige groep weergegeven. Bij het interpreteren daarvan dient er dus rekening te worden gehouden met het gegeven, dat het dus voor het overgrote deel om respondenten uit de 3^e klas gaat, maar dat het geen homogene groep is.

De doelgroep van de digitale enquête waren leerlingen van havo en vwo. Van de respondenten zit 35 % op de havo, 23 % op havo/vwo en 42% op vwo. Het aantal jongens en meisjes is vrijwel gelijk verdeeld over de respondenten (51% jongens, en 49 % meisjes). Vanwege de grote groep 3^e-klassers is de groep 14- en 15-jarigen het grootst (figuur 4.2).

Dertien procent van de respondenten krijgt huiswerkbegeleiding op een instituut. Dit is niet een representatief percentage voor middelbare scholieren in het algemeen, omdat ook specifieke groepen van huiswerkinstituten gevraagd zijn de enquête in te vullen.



Figuur 4.1 Respons op de vraag 'In welke klas zit je?'



Figuur 4.2 Respons op de vraag 'Wat is je leeftijd?'

4.2 Hoe reguleren leerlingen hun schoolwerk?

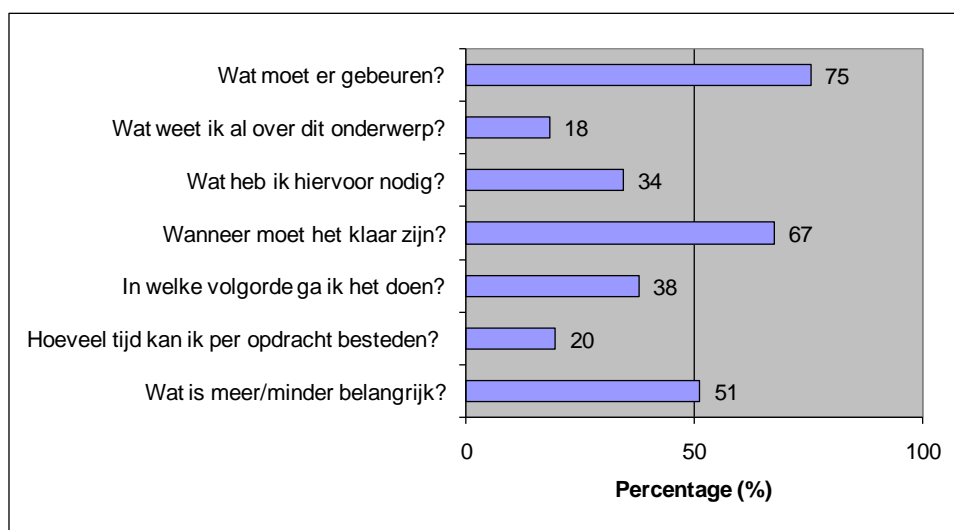
Bij de onderzoeksvraag 'Hoe reguleren leerlingen hun schoolwerk?' zijn de subvragen in drie fases onderverdeeld: de voorbereiding, de uitvoering, en de toetsing en reflectie. In de enquête werden bij elk van deze drie fases vragen gesteld naar een aantal regulerende activiteiten van leerlingen.

Vorbereiding: op welke manier zijn leerlingen bezig met het voorbereiden van hun schoolwerk?

In de enquête werd leerlingen een aantal vragen gesteld over de voorbereiding van het schoolwerk, om de volgende onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden:

- Waar letten zij op bij de oriëntatie op schoolwerk?
- Hoe gaan zij om met het maken van een planning?

Om te peilen hoe leerlingen zich bij de voorbereiding op hun schoolwerk oriënteren, werd hen de vraag gesteld: 'Waar denk je over na voordat je aan het werk gaat?' Een aantal elementen van die oriëntatie betreft: planning, benodigdheden, voorkennis en oriëntatie op inhoud. Leerlingen oriënteren zich vooral op wat er moet gebeuren (75%), op wanneer het klaar moet zijn (67%) en/of op wat meer of minder belangrijk is (51%). Als het gaat om oriëntatie op het gebied van planning, richten leerlingen zich bij de voorbereiding vooral op wanneer het klaar moet zijn. Zij denken minder na over in welke volgorde ze het willen aanpakken, en/of over hoeveel tijd ze per opdracht willen besteden (figuur 4.3).



Figuur 4.3 Respons op de vraag 'Waar denk je over na voordat je aan het werk gaat?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).

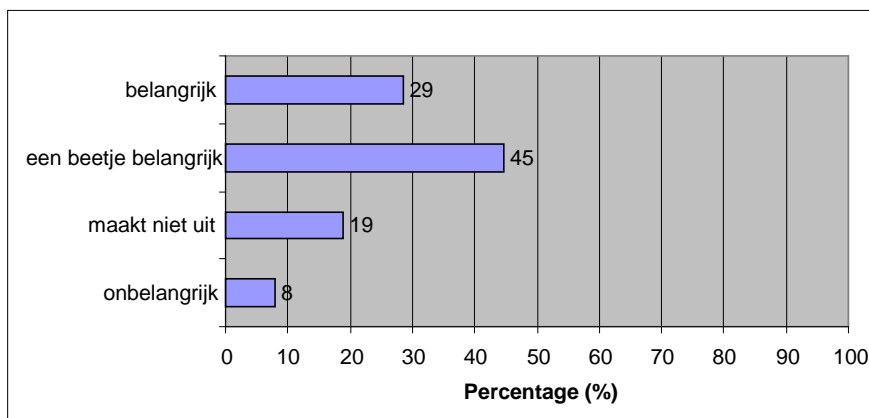
Om een indruk te krijgen hoe leerlingen met het maken van een planning omgaan, werden meerdere vragen gesteld: *hoe belangrijk* zij het plannen vinden, of ze *kunnen* plannen, of ze een planning *maken* en *hoe* ze een planning maken.

Driekwart van de leerlingen vindt het maken van een planning (enigszins) belangrijk (figuur 4.4). Vier van de vijf leerlingen denkt zelf een planning te kunnen maken, slechts 3% denkt dit niet te weten (figuur 4.5). De helft van de leerlingen zegt geen hulp te krijgen bij het maken van een planning. Veertig procent geeft aan de studiewijzers te gebruiken bij het plannen. Zes procent van de leerlingen aan, geen hulp te krijgen, maar wel de studiewijzer te gebruiken bij het maken van een planning. Tussen de 10 en 16% krijgt (ook) hulp van ouders, klasgenoten en/of leraar (figuur 4.6). Van de leerlingen die eerder aangaven huiswerkbegeleiding te krijgen van een instituut, geeft 75% aan dat ze hulp krijgen bij het huiswerkinstituut, bij het maken van hun planning.

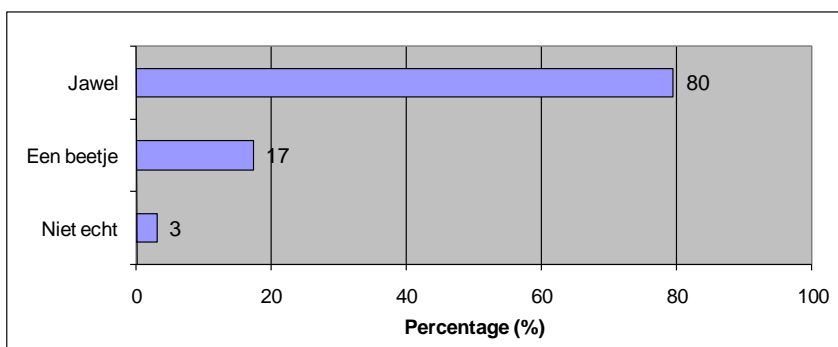
Achttenvijftig procent van de leerlingen vult in dat ze (soms) een planning maken voor wat ze op school willen gaan doen. Wanneer leerlingen thuis met hun schoolwerk aan de slag willen, zegt 66 % hiervoor (soms) een planning te maken. De helft plant (soms) een week vooruit. Één op de vijf leerlingen geeft aan (soms) twee of drie weken vooruit te plannen (figuur 4.7).

Van de leerlingen die zeggen (soms) twee a drie weken vooruit te plannen, geeft 34% van deze leerlingen aan huiswerkbegeleiding te krijgen van een huiswerkinstituut. Aangezien van de gehele groep respondenten 13 % huiswerkbegeleiding van een instituut krijgt, is het een vrij groot percentage. Overigens is van de groep leerlingen, die aangeeft (soms) een planning te maken voor een week, het percentage leerlingen dat huiswerkbegeleiding krijgt van een instituut niet veel groter dan het gemiddelde onder de respondenten (18 % versus 13 %). Onder de groep leerlingen die twee a drie weken vooruit plant, zijn er meer leerlingen die huiswerkbegeleiding krijgen, maar onder de groep die één week vooruitplant, is er geen duidelijk verschil tussen leerlingen die wel of geen huiswerkbegeleiding krijgen.

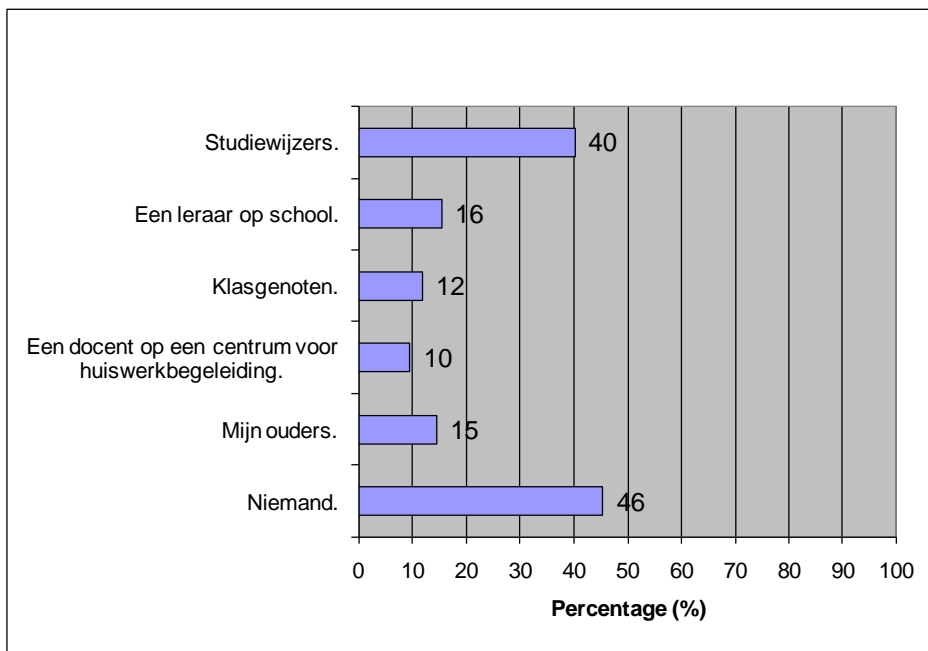
Als leerlingen plannen, kijken ze voornamelijk naar de inhoud van de opdracht (74%), wanneer het klaar moet zijn (73%) en/of de datum van de toets (63%). Minder dan de helft van de leerlingen kijkt naar prioriteiten stellen en/of in welke volgorde ze willen werken (figuur 4.8).



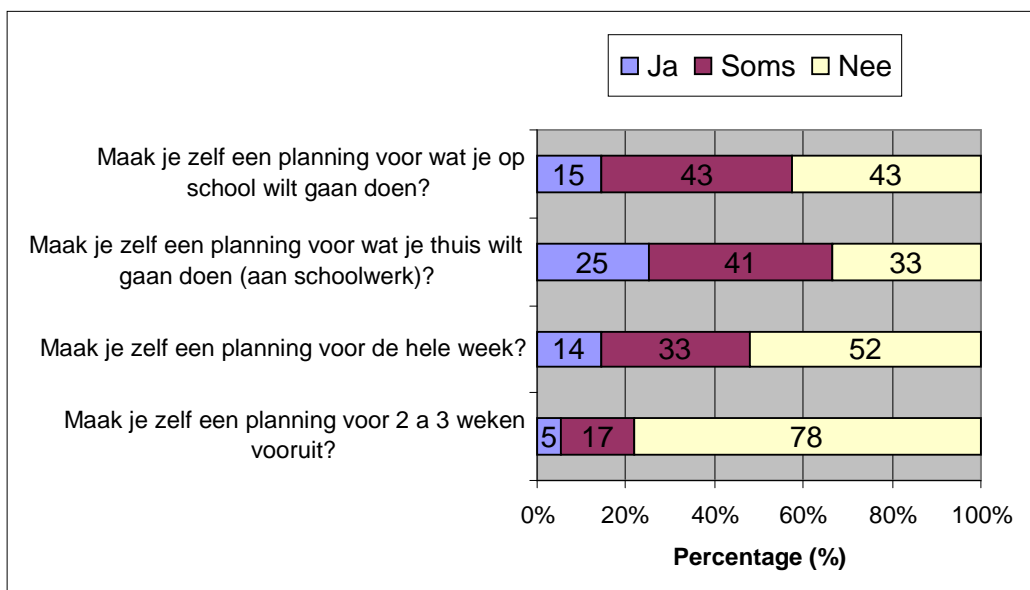
Figuur 4.4 Respons op de vraag 'Vind je het maken van een planning belangrijk?'



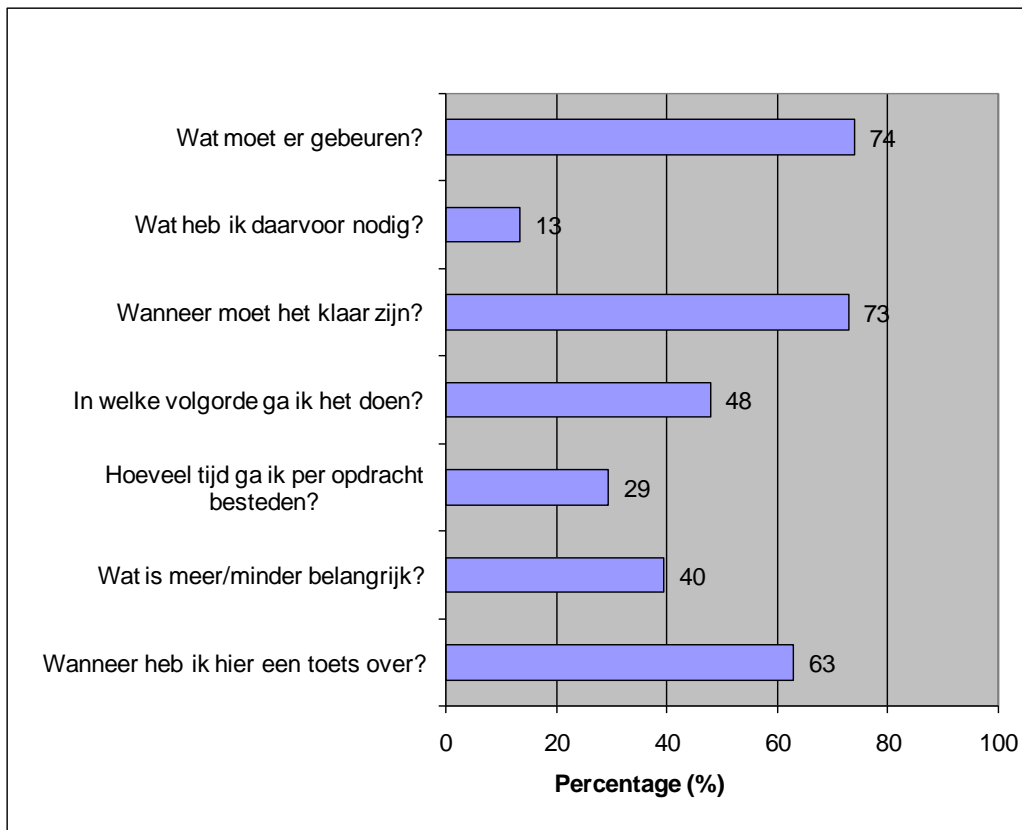
Figuur 4.5 Respons op de vraag 'Weet je hoe je zelf een planning kunt maken?'



Figuur 4.6 Respons op de vraag 'Bij het maken van een planning word ik geholpen door:...' (meerdere antwoorden waren mogelijk).



Figuur 4.7 Respons op de vragen 'Maak je zelf een planning voor:...' ?



Figuur 4.8 Respons op de vraag 'Wanneer je zelf een planning maakt, welke onderdelen zitten er dan in je planning?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).

Uitvoering: Hoe pakken leerlingen hun schoolwerk aan?

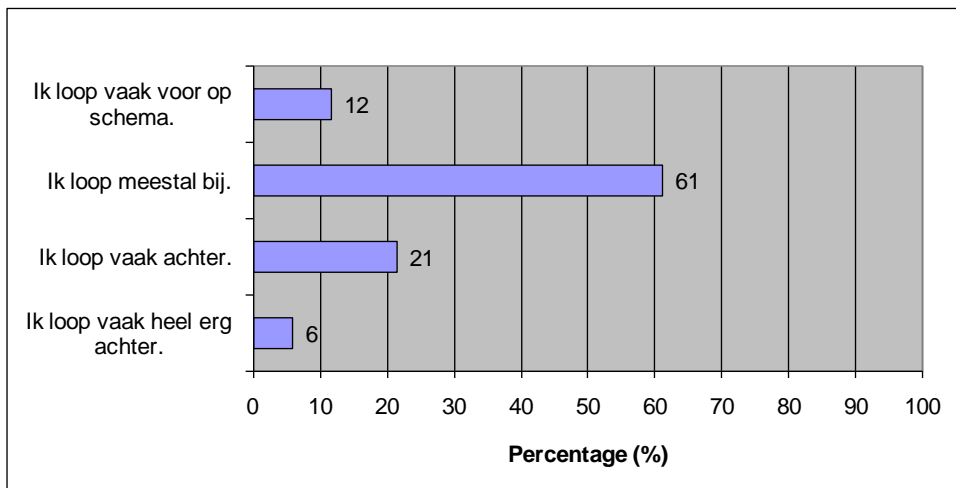
Over de uitvoering van hun schoolwerk, werden leerlingen vragen gesteld om de volgende onderzoeksvragen te beantwoorden:

- (Hoe) gebruiken leerlingen een planning?
- Wat doen leerlingen wanneer zij een opgave niet begrijpen?

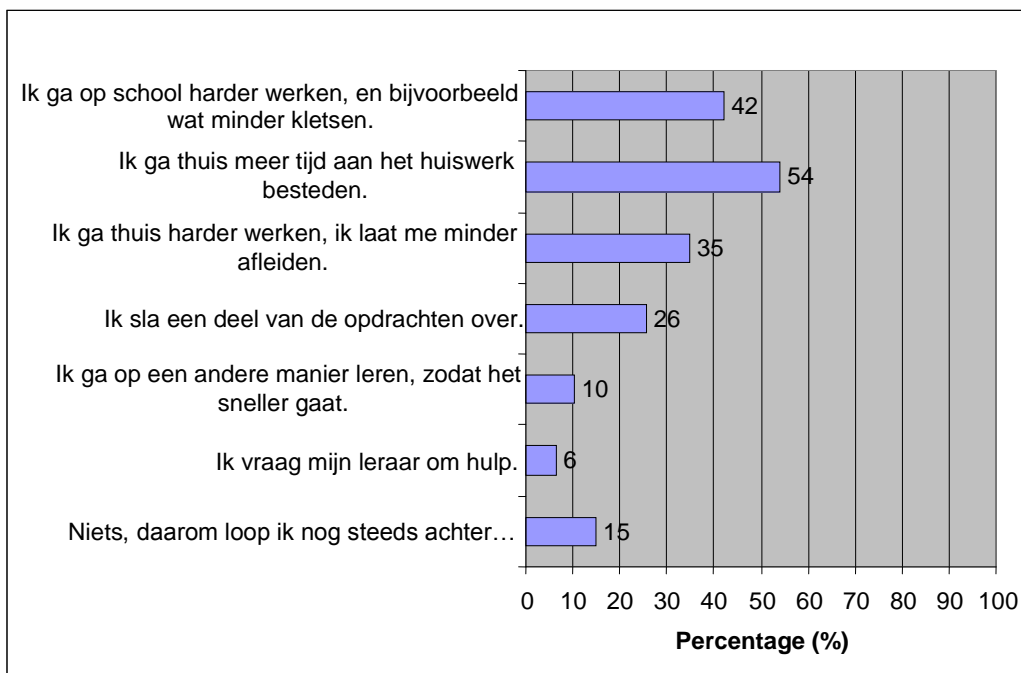
Over het gebruik van een planning, werd de leerlingen gevraagd of ze *op schema* lopen, wat ze doen als ze *achterlopen*, en wat *oorzaken* zijn voor het achterlopen.

Het merendeel van de leerlingen loopt meestal bij (61%) of loopt voor (12%). Een vijfde loopt vaak achter op schema en 6 % loopt zelfs erg achter (figuur 4.9). Wanneer leerlingen achterlopen, gaat het merendeel thuis meer tijd aan het huiswerk besteden (54%), gaat harder werken op school (42%) en/of thuis harder werken (35%). Een op de tien leerlingen probeert een andere aanpak en 6% vraagt de docent om hulp (figuur 4.10). De helft van de leerlingen geeft aan dat wanneer ze achterlopen, dit komt doordat zij op school teveel met andere dingen bezig zijn, wanneer zij zouden

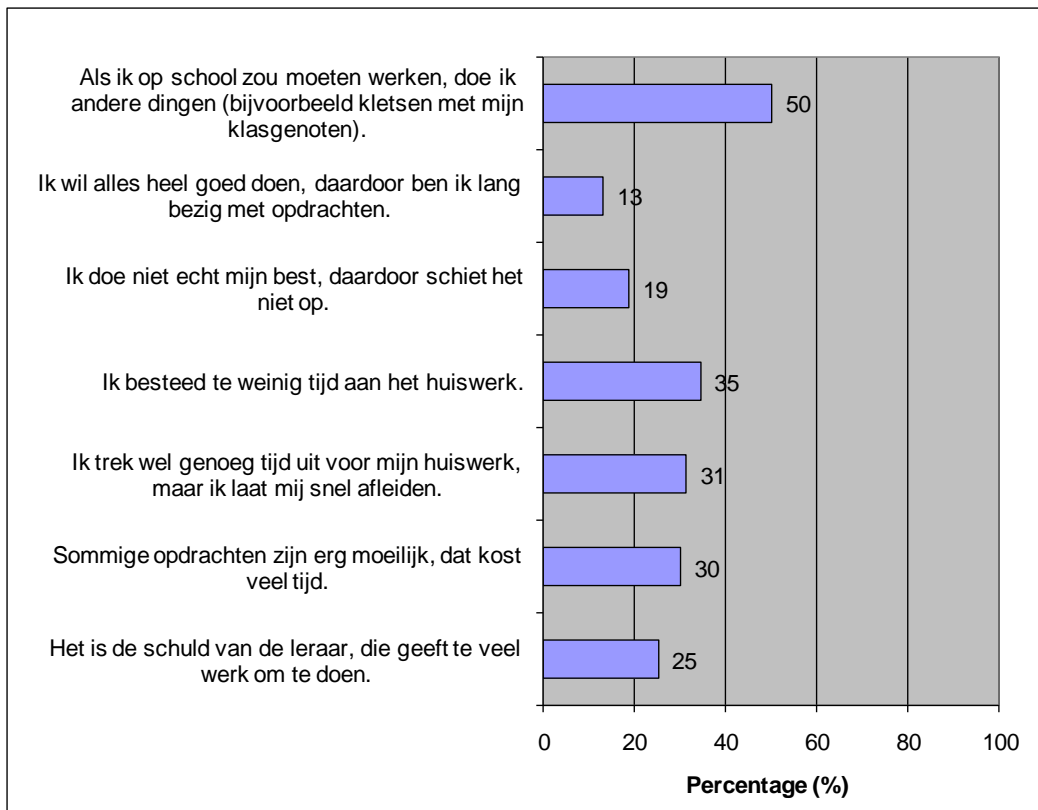
moeten werken. Ongeveer een derde denkt dat ze te weinig tijd besteden aan het huiswerk, dat ze zich daarbij te snel laten afleiden en/of vindt de opdrachten erg moeilijk en tijdrovend. Een kwart vindt dat de leraar teveel werk opgeeft. Negentien procent van de leerlingen doet naar eigen zeggen niet echt haar best (figuur 4.11).



Figuur 4.9 Respons op de vraag 'Als je kijkt naar de planning, loop je dan meestal op schema?'



Figuur 4.10 Respons op de vraag 'Wat doe je als je achterloopt?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).



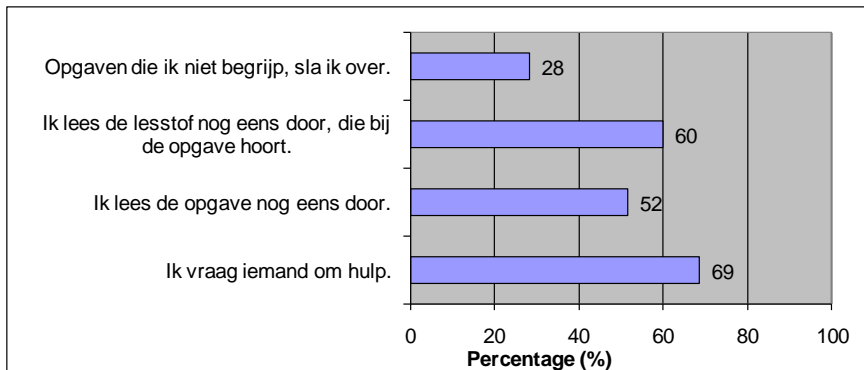
Figuur 4.11 Respons op de vraag 'Wanneer je achterloopt of in tijdsnood komt, hoe komt dit meestal?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).

Om te ontdekken hoe leerlingen zichzelf bijsturen wanneer zij een opgave niet begrijpen of fout maken, werden verschillende vragen gesteld. Wat doen zij als ze een opgave niet begrijpen, wie vragen ze om hulp (op school en thuis), en wat doen zij bij een foute uitkomst?

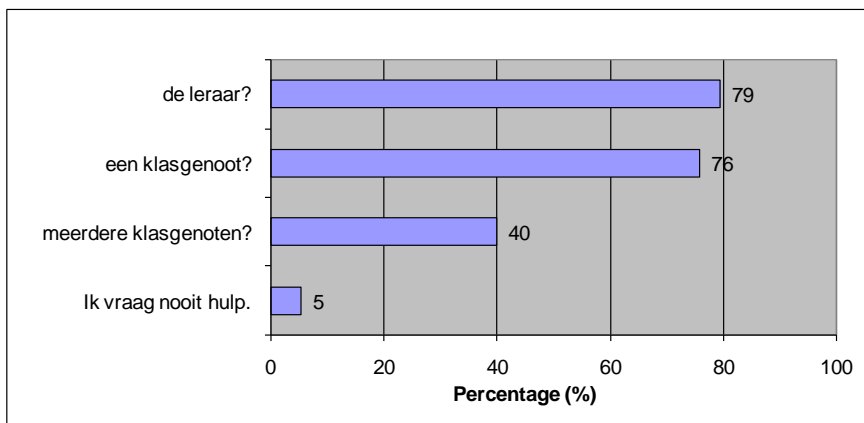
Wanneer een leerling een opgave niet begrijpt, slaat 28 % de opgave over, maar de meeste leerlingen vragen hulp (69%), lezen de lesstof nog eens door (60%) en/of lezen de opgaven nog eens door (52 %) (figuur 4.12). Leerlingen die op school aan het werk zijn en er niet uitkomen, vragen dan vooral hulp aan hun docent (79%) en/of een klasgenoot (76%). Veertig procent geeft aan, aan meerdere klasgenoten hulp te vragen. Slechts vijf procent vraagt nooit hulp (figuur 4.13). Leerlingen die buiten school aan het werk zijn en er niet uitkomen, vragen in de meeste gevallen hun ouders om hulp (66 %). Ongeveer een derde vraagt (ook) klasgenoten of een broer of zus (figuur 4.14). Twaalf procent van de leerlingen geeft aan dat ze hun vragen kunnen stellen bij het instituut waar ze huiswerkbegeleiding krijgen (dit is 87% van de leerlingen die eerder aangaven huiswerkbegeleiding te krijgen).

Wanneer een leerling een opgave fout maakt, schrijft driekwart van de leerlingen gewoon het goede antwoord op (39 % van de leerlingen geeft aan alléén het goede antwoord op te schrijven, de andere

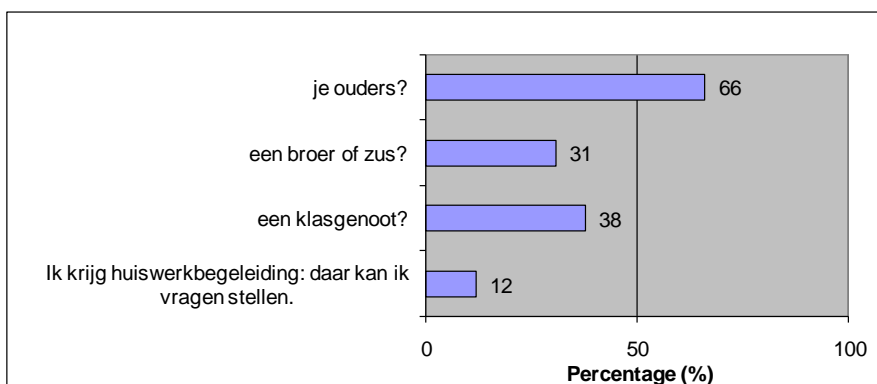
37% geeft daarnaast ook nog andere handelingen aan, bijvoorbeeld hulp vragen). Veertig procent van de leerlingen geeft aan (ook) uit te zoeken waar het is misgegaan. Verder vragen leerlingen hulp aan hun klasgenoten (29%) en/of docent (24 %) (figuur 4.15).



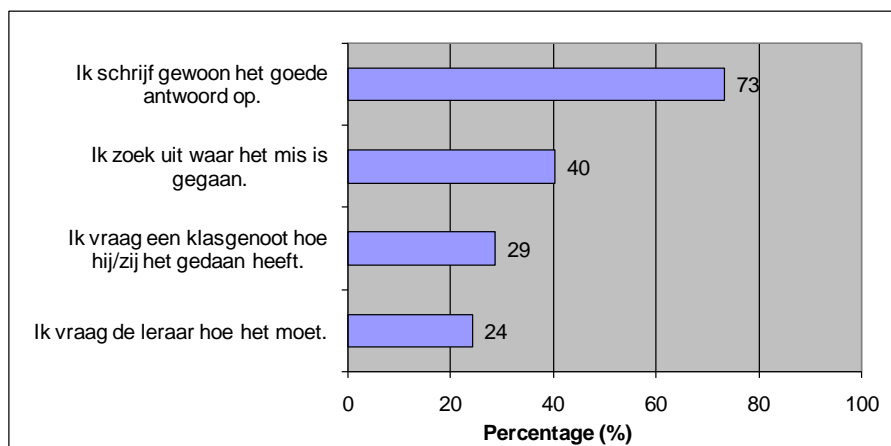
Figuur 4.12 Respons op de vraag 'Wat doe je als je een opgave niet begrijpt?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).



Figuur 4.13 Respons op de vraag 'Als je op school aan het werk bent en je komt er niet uit, vraag je wel eens hulp aan: ...?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).



Figuur 4.14 Respons op de vraag 'Als je buiten school aan het werk bent en je komt er niet uit, vraag je wel eens hulp aan: ...?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).



Figuur 4.15 Respons op de vraag 'Wat doe je als de uitkomst van je vraag fout is?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).

Toetsing en reflectie: Hoe gaan leerlingen om met toetsing en reflectie?

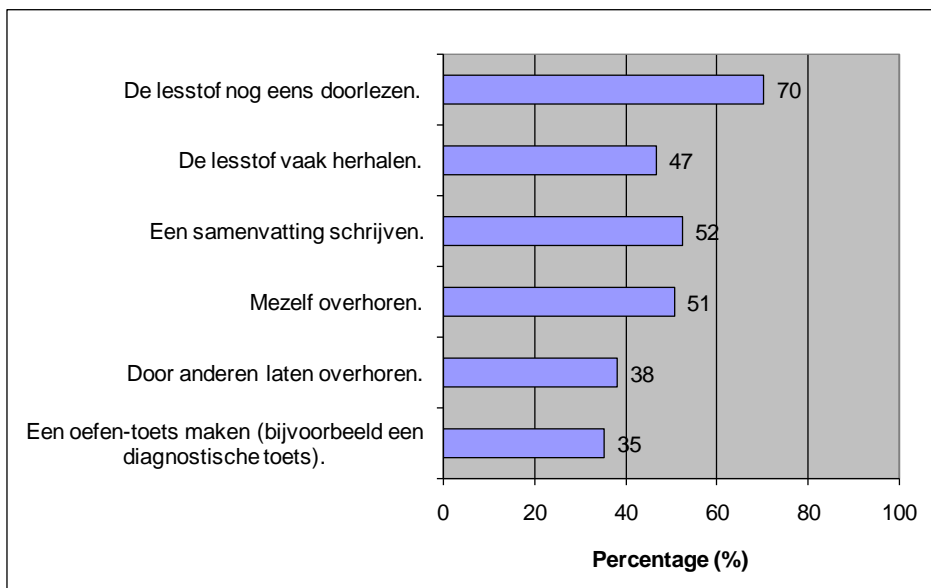
Om inzicht te krijgen in hoe leerlingen omgaan met toetsing en reflectie, werd gekeken naar de volgende onderzoeksvragen:

- Hoe bereiden leerlingen zich voor op een toets?
- Reflecteren leerlingen op hun manier van leren, en hoe?

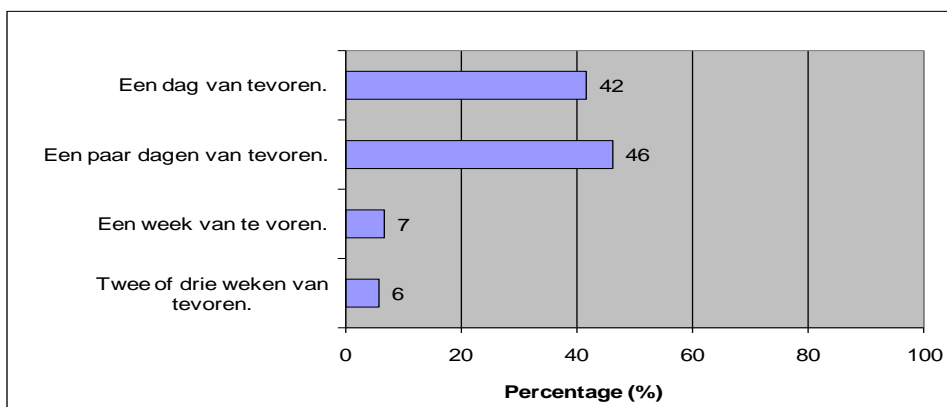
Wat betreft de voorbereiding op een toets, werd de leerlingen gevraagd op welke manier zij dit deden, en hoe lang van te voren zij begonnen met de voorbereiding.

Wanneer leerlingen zich voorbereiden op een toets, leest 70 % de lesstof door. Ongeveer de helft van de leerlingen geeft aan (ook) de lesstof vaak te herhalen, zichzelf te overhoren en/of een samenvatting te schrijven. Achtendertig procent van de leerlingen laat zich door anderen overhoren, en ruim een derde maakt een oefentoets (figuur 4.16). De meeste leerlingen kiezen voor meerdere methodes om te leren (83%), slechts 9% geeft aan alléén de lesstof nog eens door te lezen.

Met het voorbereiden van een toets, beginnen de leerlingen meestal een paar dagen van te voren (46%) of één dag van te voren (42%). Dertien procent begint een of meerdere weken van te voren (figuur 4.17) Driekwart van de leerlingen die aangeven twee of drie weken van te voren te beginnen, krijgen huiswerkbegeleiding van een huiswerkinstituut (aanzienlijk meer dan de 13% van de totale groep respondenten dat huiswerkbegeleiding krijgt).



Figuur 4.16 Respons op de vraag 'Op welke manier bereid jij jezelf voor op een toets?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).



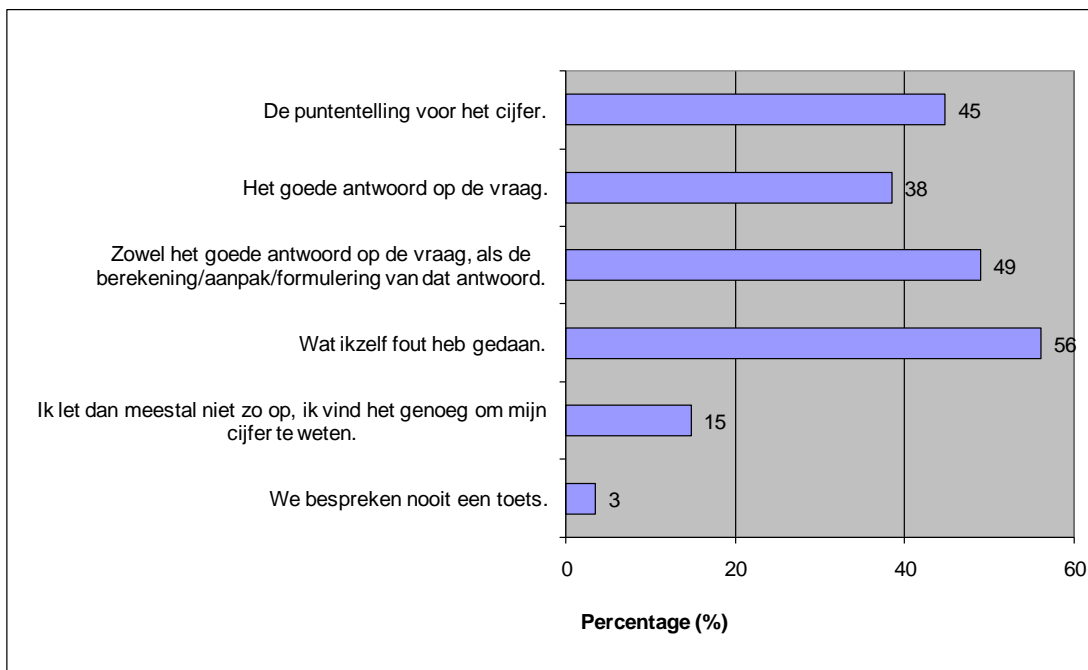
Figuur 4.17 Respons op de vraag 'Wanneer begin je meestal met het voorbereiden van een toets (bijvoorbeeld een repetitie/proefwerk)?'

Als het gaat om het reflecteren op hun manier van leren, werd de leerlingen gevraagd waar ze op letten bij het nabespreken van toetsen, hoe vaak zij reflecteren op hun manier van leren, en op welke manier.

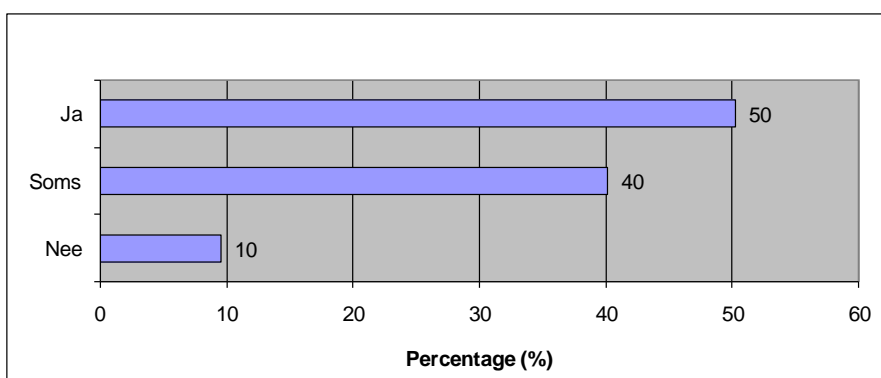
Wanneer een toets nabesproken wordt, waarin een leerling veel fouten heeft gemaakt, geeft bijna driekwart van de leerlingen aan in ieder geval te letten op de berekening of aanpak voor de vragen, of op de fouten die ze zelf gemaakt hebben (eventueel naast nog andere antwoorden, zoals letten op de puntentelling voor het cijfer, of het correcte antwoord op de vraag). De overige leerlingen, één op de vier, zeggen niet zo op te letten bij het nabespreken (15%), of alléén te letten op de puntentelling

voor het cijfer, of alléén op het goede antwoord op de vraag (en niet naar de juiste aanpak om tot dat antwoord te komen) (figuur 4.18).

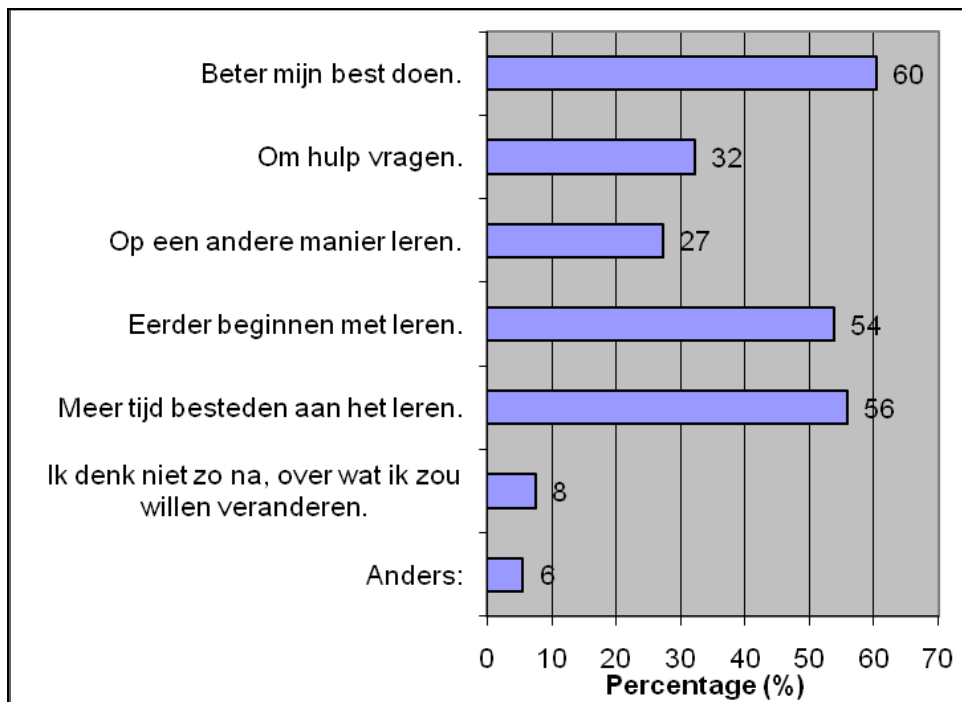
Wanneer een leerling een toets onvoldoende heeft gemaakt, bedenkt de helft van hen wat ze de volgende keer anders kunnen doen, 40 % doet dit soms. Slechts 10 % denkt hier niet over na (figuur 4.19). Wanneer leerlingen bedenken hoe ze het de volgende keer anders zullen aanpakken, willen ze vooral beter hun best doen (60 %), meer tijd besteden aan het leren (56 %) en/of eerder beginnen met leren (54 %). Ongeveer een derde vraagt (ook) om hulp, en/of wil op een andere manier gaan leren (figuur 4.20).



Figuur 4.18 Respons op de vraag 'Wanneer een toets nabesproken wordt, waarin je veel fouten hebt gemaakt, waar ben je dan mee bezig?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).



Figuur 4.19 Respons op de vraag 'Wanneer je een toets onvoldoende hebt gemaakt, bedenk je dan wat je de volgende keer anders zou willen doen?'



Figuur 4.20 Respons op de vraag 'Wanneer je het de volgende keer anders aan zou willen pakken, waar denk je dan meestal aan? (meerdere antwoorden waren mogelijk).'

4.3 Hoe geven docenten vorm aan het reguleren van schoolwerk?

Naast vragen over hoe leerlingen met hun schoolwerk omgaan, zijn in de digitale enquête ook vragen gesteld over hoe leerlingen aankijken tegen de rolverdeling tussen docenten en leerlingen (bij zelfwerkzaamheid) en welke sturende activiteiten docenten nog verrichten bij zelfwerkzaamheid.

Rolverdeling tussen docent en leerling

Een van de onderzoeksvragen is: welke rolverdeling is er tussen docenten en leerlingen bij zelfwerkzaamheid? Hoeveel houden docenten zelf in de hand? Hoeveel is aan de leerlingen zelf? In welke mate vinden leerlingen de docenten verantwoordelijk en in hoeverre zien zij zichzelf verantwoordelijk? Leerlingen werd gevraagd, wie volgens hen bepaalt wanneer er bepaalde leeractiviteiten plaatsvinden, zoals het maken van toetsen, of het inleveren van werkstukken. Daarnaast werd ze ook gevraagd door wie gecontroleerd wordt of ze op schema lopen, en wie de leerlingen verantwoordelijk vinden voor o.a. hun prestaties en het op schema lopen.

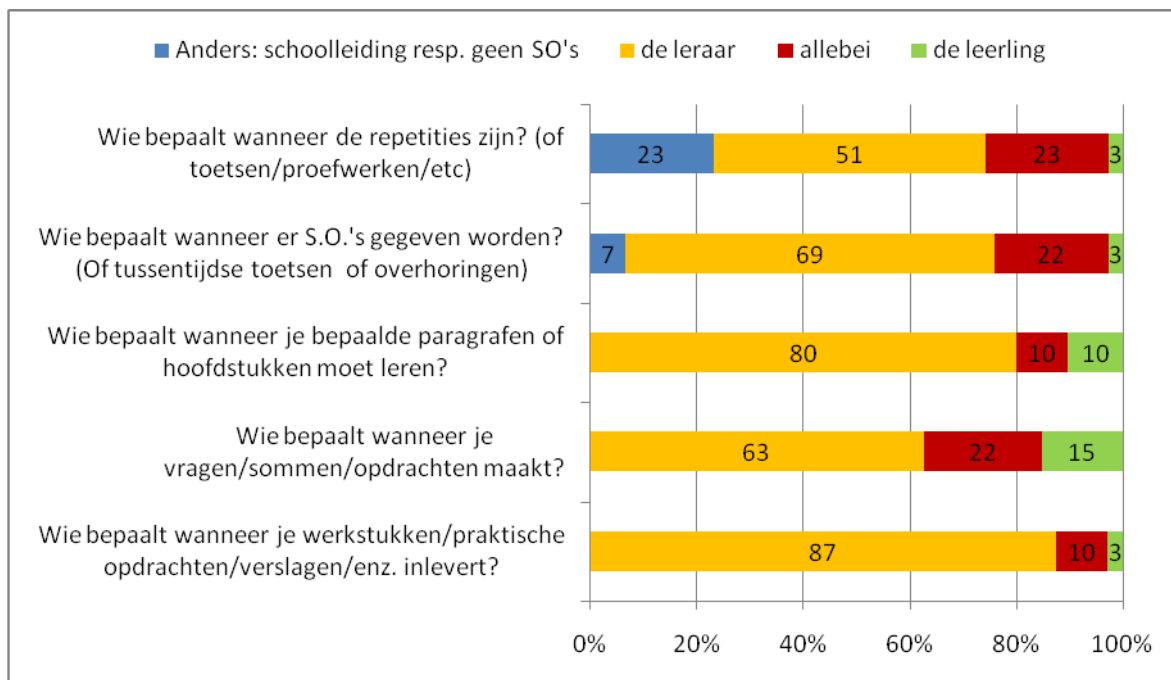
Wat betreft de rolverdeling, bij het bepalen van wanneer bepaalde activiteiten plaatsvinden, werd leerlingen gevraagd wie bepaalt wanneer er toetsen zijn en wanneer S.O.'s plaatsvinden, wie bepaalt wanneer ze opgaven maken, wanneer ze hoofdstukken gaan leren en wanneer ze werkstukken inleveren. Wat betreft wanneer toetsen of S.O.'s worden afgenomen, geeft driekwart van de leerlingen aan hier geen invloed op te hebben: dit wordt volgens hen door de docent of door de schoolleiding bepaald (of er worden geen SO's gegeven). Tussen de 22 en 23% van de leerlingen geeft aan dat zowel docent als leerling dit bepalen. Slechts 3% van de leerlingen zegt dit zelf te kunnen bepalen.

Als het gaat om wanneer bepaalde hoofdstukken geleerd moeten worden, zegt 80% dat dit door de leraar bepaald wordt. Tien procent geeft aan dit zelf te kunnen bepalen. Bij het maken van vragen/opdrachten zijn er iets meer leerlingen die aangeven dat ze zelf mogen bepalen wanneer ze dat doen: 15%. Als het gaat om het inleveren van opdrachten/verslagen, dan is de rol van de docent juist iets groter: 87% van de leerlingen geeft aan dat de docent dit bepaalt (figuur 4.21).

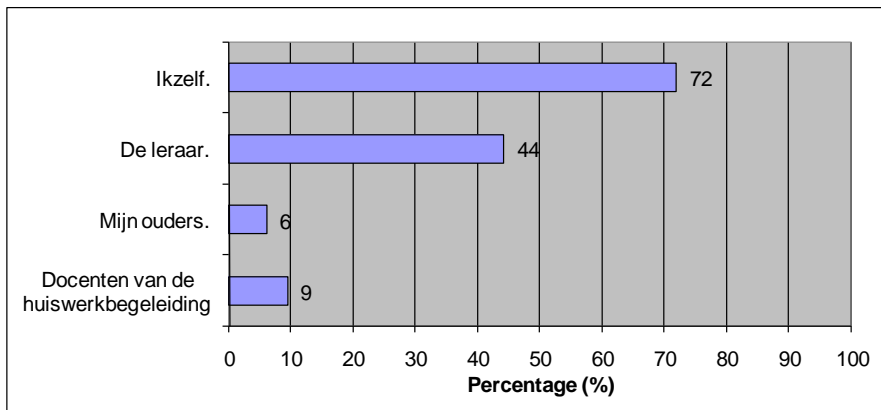
Veel leerlingen geven aan zelf te controleren of ze op schema lopen (72%) en daarnaast wordt 44% (ook) door hun docent gecontroleerd. De ouders spelen hierbij een kleine rol, slechts 6% zegt dat de ouders controleren of ze op schema lopen. Negen procent van de leerlingen wordt op een huiswerkinstituut gecontroleerd. Dat wil zeggen dat van de leerlingen die eerder aangaven dat ze huiswerkbegeleiding op een instituut krijgen, 70% daar door een docent/begeleider gecontroleerd wordt (figuur 4.22). Leerlingen die aangeven zichzelf te controleren, zeggen minder vaak dat ze door een docent gecontroleerd worden dan leerlingen die zelf niet controleren of ze op schema lopen (34% respectievelijk 75%). Wanneer leerlingen gevraagd wordt, hoe vaak ze door een docent gecontroleerd

worden of ze nog op schema lopen, zegt 72% van de leerlingen af en toe door hun docent gecontroleerd te worden en 14% vaak of zelfs elke les (figuur 4.23).

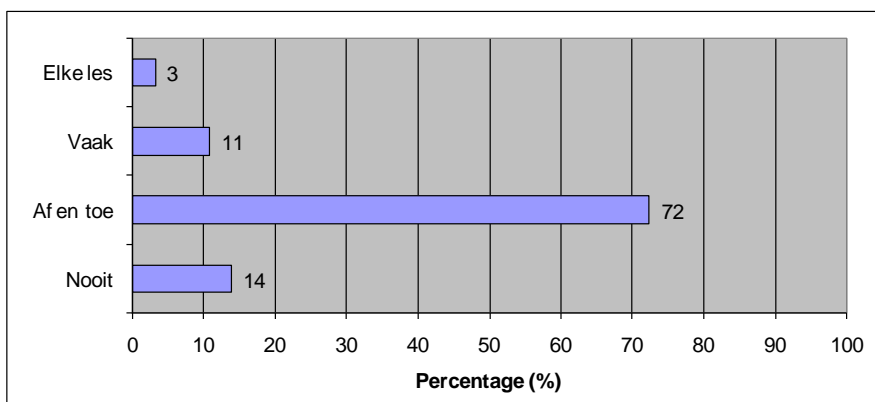
Als het er om gaat wie er voor verantwoordelijk is dat leerlingen hun werk doen voor school, of dat ze ongeveer op schema lopen, vindt ongeveer driekwart van de leerlingen zichzelf verantwoordelijk, slechts 6 tot 7% vindt de docent hiervoor verantwoordelijk. Als het gaat om het begrijpen van de lesstof, ligt die verhouding heel anders: 11% ziet hiervoor zichzelf verantwoordelijk, en 40% rekent de docent hiervoor verantwoordelijk. De helft van de leerlingen vindt het een gezamenlijke verantwoordelijkheid van docent en leerling. Ook voor het behalen van goede resultaten vindt de helft dit een gezamenlijke verantwoordelijkheid, 45% rekent zichzelf verantwoordelijk voor het behalen van goede resultaten.



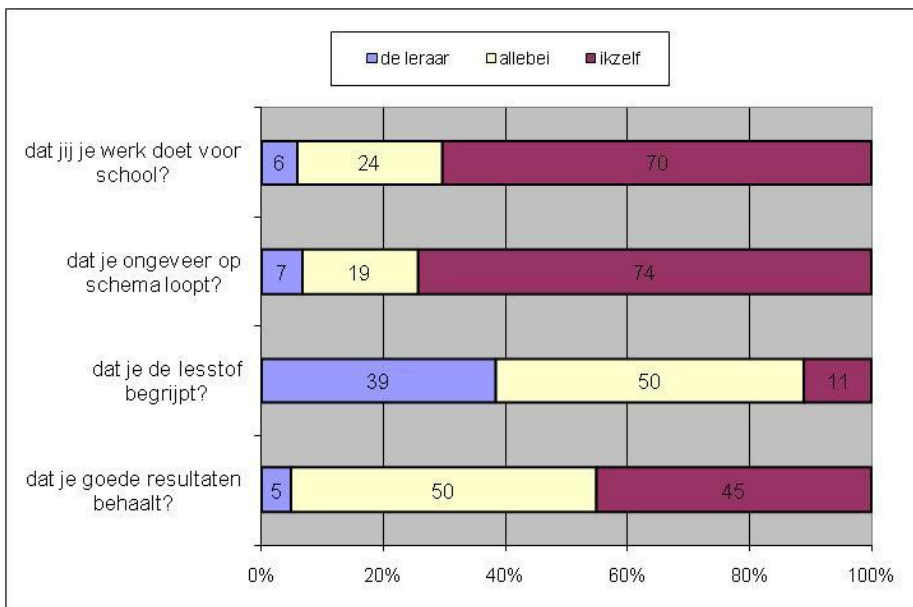
Figuur 4.21 Respons op de vragen wie er bepaalt wanneer er toetsen en S.O.'s zijn, of wanneer opdrachten geleerd, gemaakt, of ingeleverd worden. (Onder 'anders' konden leerlingen bij de eerste twee vragen aangeven, dat 'De schoolleiding bepaalt wanneer de toetsweken zijn' resp. 'Niet van toepassing: ik krijg geen tussentijdse toetsen of S.O.'s.)



Figuur 4.22 Respons op de vraag 'Wie controleert of je op schema loopt?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).



Figuur 4.23 Respons op de vraag 'Controleert een leraar regelmatig of je op schema loopt?'



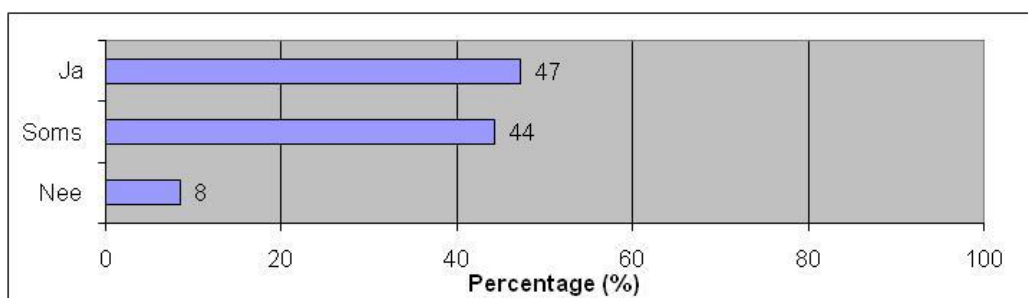
Figuur 4.24 Respons op de vragen 'Wie is er verantwoordelijk voor ... ?'

Sturende activiteiten door de docent bij zelfwerkzaamheid

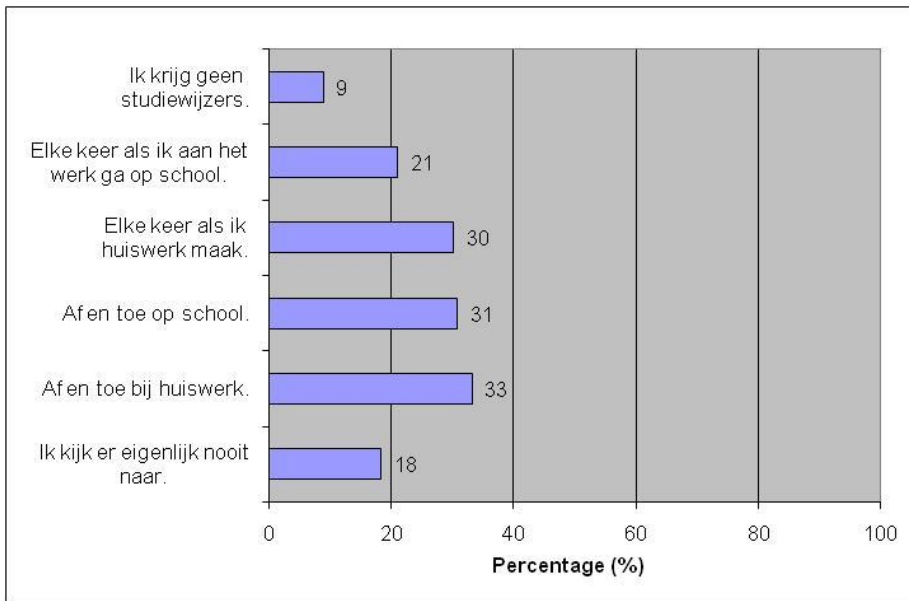
Leerlingen kregen verscheidene vragen voorgelegd, over welke sturende activiteiten docenten verrichten bij zelfwerkzaamheid. Als het gaat om planning, is een studiewijzer een van de sturende middelen die de docent gebruiken kan. Met betrekking tot de studiewijzers werd leerlingen gevraagd, of ze een studiewijzer krijgen, hoe vaak ze die gebruiken en welke onderdelen een studiewijzer heeft. Daarnaast waren er vragen op het gebied van instructie, op schema lopen/achterlopen, omgang met hulpvragen van de leerlingen en het nabespreken van opdrachten.

Bijna de helft van de leerlingen krijgt studiewijzers en nog eens 44% soms. Slechts 8% zegt geen studiewijzers te krijgen (figuur 4.25). Op school wordt de studiewijzer iets minder gebruikt dan thuis bij het huiswerk: 63% van de leerlingen gebruikt de studiewijzers (af en toe) bij het huiswerk, en 52% (af en toe) bij het werk op school. Een op de vijf leerlingen kijkt de studiewijzer zelfs nooit in (figuur 4.26).

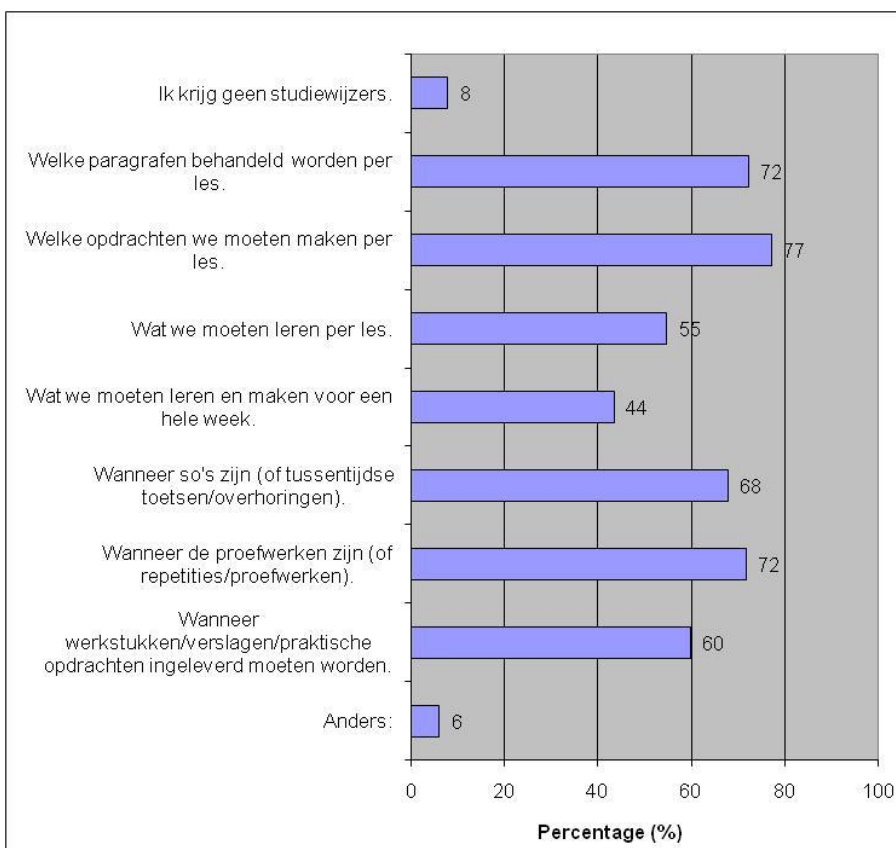
De studiewijzers bevatten volgens leerlingen vooral informatie over wat per les behandeld wordt (72%), wat ze moeten maken per les (77%) en wanneer er proefwerken en SO's zijn (respectievelijk 72% en 68 %). Wat daarbij opvalt, is wat volgens de overige leerlingen dus niet genoemd: dat ruim een derde van de leerlingen niet aangeeft dat er een datum voor proefwerken, S.O.'s of werkstukken/verslagen in de studiewijzer staat. Een categorie die niet tussen de antwoorden stond, maar wel door leerlingen meerdere keren genoemd werd als onderdeel van de studiewijzer, waren de vrije dagen en vakanties. Verder werd in de categorie 'anders' nog regelmatig benoemd, wat leerlingen moeten leren in een heel cluster/periode, wat ze mogen overslaan, en informatie als wanneer er proefjes gedaan worden in de les.



Figuur 4.25 Respons op de vraag 'Krijg je een studiewijzer van de leraar?'



Figuur 4.26 Respons op de vraag 'Als je een studiewijzer krijgt, hoe vaak gebruik je die?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).



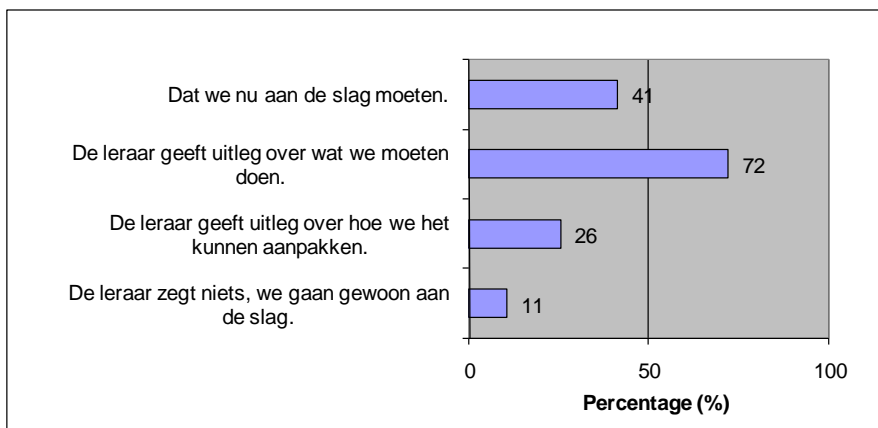
Figuur 4.27 Respons op de vraag 'Als je een studiewijzer krijgt, welke onderdelen heeft zo'n studiewijzer?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).

Bij de instructie, voordat ze aan de slag gaan, zeggen de meeste leerlingen dat docenten uitleg geven over wat ze moeten doen (72%). Veel minder leerlingen geven aan instructie te krijgen over hoe het aan te pakken (26%) (figuur 4.28).

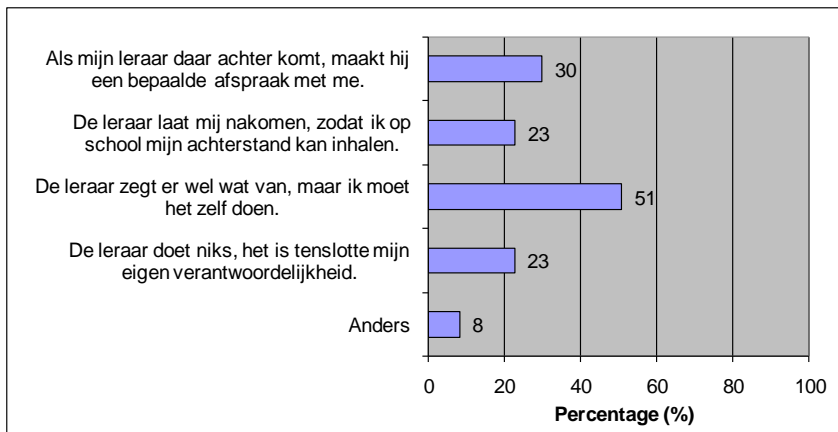
Wanneer een leraar er achter komt dat een leerling achterloopt, geeft de helft van de leerlingen aan dat er wel wat van wordt gezegd, maar dat ze het zelf moeten gaan doen. In dertig procent van de gevallen wordt er (ook) een afspraak gemaakt tussen docent en leerling en 23 % van de leerlingen zegt (ook wel) te moeten nakomen om op school de achterstand in te halen. Drieëntwintig procent daarentegen zegt dat de docent niks doet, omdat het tenslotte hun eigen verantwoordelijkheid is (figuur 4.29).

Ruim de helft van de leerlingen geeft aan dat wanneer zij een leraar om hulp vragen, de docent gelijk uitleg geeft (55%) en/of volgens 29% wijst de leraar aan waar het in het boek staat. De helft zegt dat de docent hen vragen stelt waardoor zij het beter snappen (52%) en/of 34% van de leerlingen zegt dat de leraar hem/haar aanspoort om zelf uit te zoeken hoe het zit (figuur 4.30).

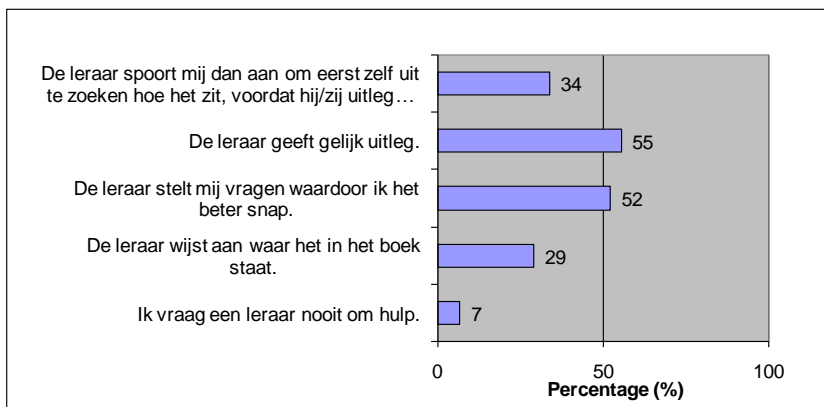
De meeste opdrachten die de leerlingen maken, worden klassikaal besproken (71%) en/of worden door de leerlingen zelf nagekeken (72%). Één op vijf leerlingen geeft aan de opdrachten in groepjes te bespreken en/of deze aan de leraar te laten zien (figuur 4.31).



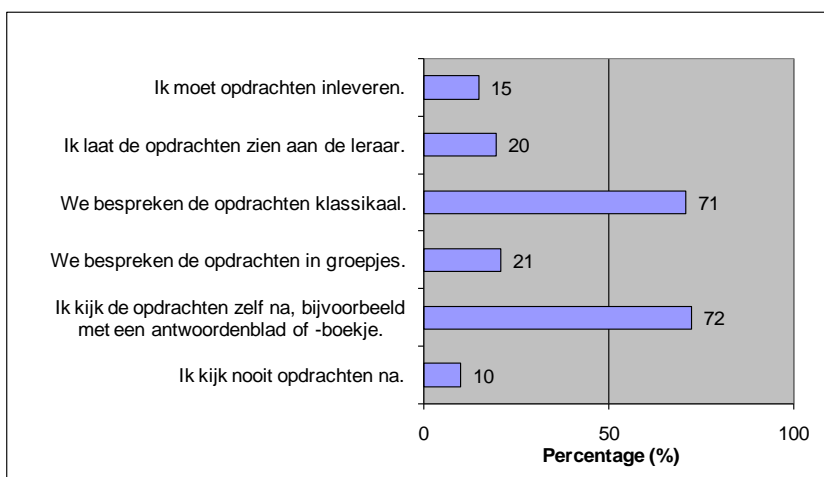
Figuur 4.28 Respons op de vraag 'Wat vertelt een leraar voordat je zelf aan het werk gaat?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).



Figuur 4.29 Respons op de vraag 'Wat doet een leraar als je erg achterloopt?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).



Figuur 4.30 Respons op de vraag 'Wanneer je een leraar om hulp vraagt, wat doet hij/zij dan meestal?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).



Figuur 4.31 Respons op de vraag 'Op welke manier worden de opdrachten die je maakt besproken of nagekeken?' (meerdere antwoorden waren mogelijk).

5 Discussie

In dit hoofdstuk zal in de eerste paragraaf het gebruik van de (digitale) enquête als onderzoeksinstrument voor dit onderzoek besproken worden. Vervolgens worden de resultaten van deze enquête kort weergegeven⁴ en worden deze besproken en vergeleken met literatuur. Dit gebeurt in twee paragrafen, voor de twee onderzoeksvragen: hoe *leerlingen* hun schoolwerk reguleren en hoe *docenten* vorm geven aan regulatie van het schoolwerk.

5.1 Digitale enquête

De enquête is door 665 leerlingen ingevuld, en geeft daarmee een beeld van een grote groep leerlingen op havo en vwo, in het bijzonder van leerlingen uit de derde klas. De enquête omvat 55 vragen, die allerlei thema's beslaan met betrekking tot de regulatie van het leren. Daarmee geeft de enquête informatie over veel aspecten van een breed thema. De beschrijving van een dergelijk breed thema brengt een zekere oppervlakkigheid met zich mee. Door het grote aantal deelonderwerpen kunnen specifieke aspecten minder worden uitgediept. Voor deze enquête is gekozen voor een opzet die een brede beschrijving mogelijk maakt, maar met minder mogelijkheden om leerlingen naar verklarende of meer gedetailleerde aspecten te vragen.

De vragen in de enquête hebben betrekking op schoolwerk in het algemeen, voor alle schoolvakken die de leerlingen hebben. Hierdoor blijft buiten beschouwing dat het schoolwerk dat leerlingen doen en leren, geen eenduidig begrip is. Er zijn uiteenlopende leeractiviteiten voor de verschillende schoolvakken die leerlingen hebben. Zo zal bijvoorbeeld voor het ene vak het memoriseren van feitenkennis een belangrijke rol spelen en zijn voor een ander vak meer analytische vaardigheden nodig. Niet alleen de uitvoering van het praktische schoolwerk kent deze verschillen, ook de regulatie van verschillende taken vraagt om andere regulatie-activiteiten. Zo beschrijft De Jong (1992) dat de taakkenmerken (zoals het begrijpend lezen van een tekst, het memoriseren van woordjes of het oplossen van een wiskundeopgave) beïnvloeden welke regulatie-activiteiten effectief zullen zijn. Over deze verschillen zegt de enquête weinig, omdat zij het reguleren van schoolwerk in het algemeen behandelt.

⁴ Deze samenvattingen worden aangegeven met een bullet: •.

In de enquête werd er een aantal vragen gesteld, die de leerling vroeg om te generaliseren. Wanneer leerlingen vragen werden gesteld over hoe hun docent het een en ander aanpakt, zal de ene leerling wellicht de docent in gedachten hebben genomen in de klas zat op het moment dat de enquête werd afgenomen. Een andere leerling kan de doorsnee-docent in gedachten hebben genomen.

De enquêtevragen zijn in de vorm van meerkeuzevragen gesteld. Deze vorm maakte een snelle verwerking van de antwoorden mogelijk, maar heeft als nadeel dat er beperkte keuzemogelijkheden bij de antwoorden zijn. Daarmee wordt de leerling bij het beantwoorden in zekere zin woorden in de mond gelegd, en daarmee in zekere mate gestuurd. Het is bovendien een methode van zelfrapportage. Het is de vraag of leerlingen nauwkeurig aangeven wat ze daadwerkelijk doen of dat ze (soms) meer sociaal wenselijke antwoorden geven. Omdat duidelijk werd aangegeven dat de gegevens anoniem verwerkt werden, gaan we er vanuit dat leerlingen het redelijk reëel hebben ingevuld.

Bij de interpretatie van de resultaten is vooral gekeken naar wat de meeste leerlingen aangeven, om daarmee een algemene tendens in het huidige onderwijs te kunnen omschrijven. Er zijn altijd individuele verschillen tussen leerlingen in hun regulatieve vaardigheden en leerstijlen, maar er is ervoor gekozen om een algemeen beeld te schetsen aan de hand van de resultaten van de enquête.

5.2 Hoe reguleren *leerlingen* hun schoolwerk?

Rondom de onderzoeksvraag, hoe leerlingen hun schoolwerk reguleren, is het schoolwerk in drie fases ingedeeld: de voorbereiding, de uitvoering en de toetsing en reflectie op het schoolwerk.

Vorbereiding

Wat betreft de manier waarop leerlingen hun schoolwerk voorbereiden, is er gekeken naar twee onderzoeksvragen; '*waar letten zij op bij de oriëntatie op hun schoolwerk?*' en '*hoe gaan zij om met het maken van een planning?*'

- Bij de voorbereiding op hun schoolwerk oriënteren leerlingen zich voornamelijk op de hoofdlijnen: wat moet er gebeuren, wanneer moet dat klaar zijn, en wat heeft prioriteit. Meer strategische overwegingen, als welke voorkennis ze al hebben, in welke volgorde ze de opdrachten willen gaan aanpakken, en hoeveel tijd ze per opdracht willen besteden, worden door veel minder leerlingen genoemd.

Onderzoek uit de jaren '80 beschrijft dat leerlingen zich vaak weinig oriënteren op een leertaak, of daar zelfs een hekel aan hebben. Wanneer leerlingen de oriëntatie overslaan, sturen zij zichzelf vaak

bij tijdens de uitvoering van de taak, bijvoorbeeld wat betreft de te kiezen strategie (Jansweier, 1985 en Vermunt, 1984 in: De Jong, 1992).

- Het merendeel van de leerlingen vindt het plannen (enigszins) belangrijk, en kan dit naar eigen inzien ook. Wel zegt ruim de helft hier hulp bij te krijgen, van studiewijzers, klasgenoten, ouders en/of docenten.

Wat betreft het daadwerkelijk plannen, geven leerlingen aan dat het iets vaker voorkomt dat ze voor het schoolwerk thuis een planning maken, dan dat ze dat voor het werk op school doen.

Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn, dat er op school al meer structuur wordt geboden, waardoor het minder noodzakelijk voor de leerling is om daar zelf nog een planning voor te maken. Thuis zal de leerling zelf zijn werk moeten structureren, wat zou kunnen verklaren dat leerlingen dan vaker zelf een planning gaan maken.

- Als het gaat om de langere termijn, geven minder leerlingen aan een planning te maken. De helft van de leerlingen geeft nog aan (soms) een week vooruit te plannen, slechts een op de vijf zegt voor twee of drie weken te plannen.

Leerlingen die aangeven twee a drie weken vooruit te plannen, krijgen relatief vaker huiswerkbegeleiding. Uit gesprekken met medewerkers van een aantal huiswerkinstituten blijkt dat zij leerlingen geregeld helpen, en bij proefwerkweken zelfs verplichten, om een planning te maken. Deze leerlingen krijgen blijkbaar wat meer sturing van buitenaf om op lange termijn te plannen.

- Wat betreft de inhoud van de planning, letten de leerlingen vooral op de elementaire zaken: wat moet er gebeuren, wanneer moet het af zijn, en wanneer heb ik hier een toets over? Meer strategische elementen, zoals de volgorde van de opdrachten, de prioriteiten en/of de hoeveelheid tijd per opdracht, krijgen van minder leerlingen aandacht.

Wanneer leerlingen zelfstandig werken of leren is de voorbereiding een belangrijke fase. Het is in dit stadium dat de leerling zich kan oriënteren op de leerdoelen, of zelf leerdoelen stelt, nagaat welke voorkennis hij al in huis heeft, bekijkt wat er nog moet gebeuren en een plan kan maken. Wat uit de enquête naar voren komt is echter een beeld van leerlingen die zich globaal oriënteren en weinig strategische overwegingen maken. Datzelfde geldt voor het maken van een planning. Leerlingen maken (soms) wel een planning, maar in grote lijnen, weinig strategisch en vaak niet verder vooruit dan een week. Ook zijn er veel leerlingen die zeggen helemaal niet te plannen: nog altijd een derde tot de helft van de leerlingen!

Niet alleen uit de digitale enquête blijkt een gebrekkige studieplanning bij leerlingen. Bij de evaluatie van de tweede fase in 2005 kwam eveneens naar voren dat er klachten zijn over de planvaardigheden van leerlingen. Ondanks dat veel algemene vaardigheden positiever beoordeeld worden door

studenten die de middelbare school 'nieuwe stijl' (met tweede fase) hebben gevolgd en hun opleiders in het hbo of wo, is dat niet of minder het geval voor vaardigheden met betrekking tot studieplanning. Studenten 'nieuwe stijl' afkomstig van het vwo zijn zelfs negatiever over hun planvaardigheden dan studenten 'oude stijl'. Het oordeel van de opleiders verschilt in het hbo van het wo: opleiders in het hbo zijn positiever over de planvaardigheden van hun studenten, dan de opleiders in het wetenschappelijk onderwijs. Studieplanning scoort het laagst van alle algemene vaardigheden in een beoordeling door studenten zelf. Dit geldt trouwens voor zowel de 'nieuwe stijl' als de 'oude stijl' studenten. De 'nieuwe stijl' hbo'ers en wo'ers denken zelf dat er meer aandacht nodig is voor planvaardigheden op de middelbare school (Tweede Fase Adviespunt, 2005).

Dat leerlingen zich niet of nauwelijks oriënteren op hun leerproces, werd al in 1992 bevestigd door onderzoek van De Jong. Hoewel succesvolle leerlingen vaker gebruik maken van regulatie-activiteiten, en ook meer verscheidenheid aan regulatie-activiteiten hanteren, kon hij ook bij succesvolle leerlingen geen aanwijzingen vinden dat zij zich op hun leerproces oriënteren. Leerlingen beginnen te studeren, zonder van te voren zich expliciet te oriënteren. Om een dergelijke aanpak toch succesvol te kunnen laten zijn, benadrukt De Jong het belang van regulatieve processen als het proces bewaken, toetsen en sturen in het verder leerproces (De Jong, 1992).

Uitvoering

Bij de uitvoering van hun schoolwerk, werd er gekeken hoe de leerlingen bij hun schoolwerk hun voortgang bewaken en hoe zij zich bijsturen. Bij de enquête werd specifiek ingegaan op twee onderzoeksvragen: *(Hoe) gebruiken leerlingen een planning?* en *Wat doen leerlingen wanneer zij een opgave niet begrijpen of een fout maken?*

- Het merendeel van de leerlingen loopt bij, of loopt voor op schema. Wanneer echter leerlingen achterlopen, zeggen ze dat ze zich vooral bijsturen door meer tijd uit te trekken voor het huiswerk, door harder te werken en/of zich minder af te laten leiden. Het betreft hier dus vooral maatregelen op het gebied van inzet en motivatie. Minder leerlingen kiezen voor een andere leerstrategie of ze slaan een deel van de opgaven over. Als oorzaak voor het achterlopen, noemen de meeste leerlingen te weinig tijd, inzet en/of concentratie.

De mate waarin metacognitieve vaardigheden worden gebruikt door leerlingen, lijkt zich bij de meeste leerlingen te beperken tot maatregelen op het gebied van affectieve leeractiviteiten. Harder werken, zich minder af laten leiden, meer tijd voor huiswerk: acties die uitgaan van meer inzet en motivatie. Nu zien de leerlingen zelf daar meestal ook de oorzaak van hun achterlopen, en als dit daadwerkelijk ook zo is, dan reageren zij adequaat op hun achterlopen op schema.

De vraag is of de voorkeur voor affectieve maatregelen niet o.a. komt, doordat deze het meest eenvoudig zijn om te bedenken. Je realiseren dat je eerder had moeten beginnen met leren, dat je

meer tijd aan je huiswerk zou moeten besteden, dat je je minder moet laten afleiden door sms'jes tijdens het leren; het zijn voor de hand liggende conclusies wanneer je achterloopt op schema. Maar strategisch nagaan welke opgaven het meest noodzakelijk zijn om de lesstof onder de knie te krijgen en welke je kunt schrappen, of concluderen dat woordjes Frans alleen maar doorlezen om ze te leren, minder effectief is dan een leer methode met een computerprogramma waarbij je horen, lezen en schrijven van diezelfde woordjes combineert. Dergelijke overwegingen vragen meer metacognitieve vaardigheden van een leerling.

Bij de evaluatie van de tweede fase klinken negatieve geluiden, niet alleen over het *maken* van een planning, maar ook over het gebruik van planning bij studenten.

In het bijzonder opleiders uit het wetenschappelijk onderwijs klagen over het gebruik van een studieplanning door hun studenten. Ze verstaan onder planvaardigheden namelijk niet alleen de vaardigheid om een indeling voor de studie te kunnen maken, maar ook doorzettingsvermogen en dat studenten opnieuw beginnen nadat ze vastlopen. Ze schatten wat dit betreft studenten van 'vroeger', van voor de tweede fase, hoger in dan studenten 'nieuwe stijl' (Tweede Fase Adviespunt, 2005).

Juist wanneer leerlingen zelfstandig aan het werk zijn, of zelfstandig leren, zijn hun metacognitieve vaardigheden om zichzelf te kunnen bijsturen van groot belang zowel wanneer ze een opgave niet snappen, als wanneer ze ontdekken een fout te hebben gemaakt.

- Wanneer leerlingen een opgave niet begrijpen, vragen de meeste leerlingen om hulp en/of lezen de lesstof of de opgave nog eens door. Minder leerlingen slaan de opgave gewoon over.

Van de minderheid van de leerlingen die ervoor kiest om de opgave maar over te slaan, wanneer ze deze niet begrijpen, valt te verwachten dat ze minder goed in staat zijn om zichzelf bij te sturen op dat moment. Hoewel er natuurlijk altijd situaties denkbaar zijn, waarin het een adequate oplossing is, om bij een moeilijke opgave gewoon verder te gaan met de volgende.

- Wanneer zij buiten school vragen hebben, vragen de meeste leerlingen hun ouders om hulp. Op school vragen de leerlingen vooral hulp aan een docent of aan een klasgenoot. Het valt op dat leerlingen elkaar veel onderling helpen, vooral op school, maar ook buiten school. Zij vragen elkaar ongeveer even vaak om hulp als dat ze een docent om hulp vragen.

Dit laat zien dat er in de praktijk (al) een belangrijke rol is weggelegd voor de sociale component van het leren, in ieder geval wanneer leerlingen er zelf niet uitkomen.

- Wanneer een leerling een fout maakt, schrijft een deel van de leerlingen alléén het goede antwoord op. Ook hiervan kan gezegd worden, dat dit een beperkte manier is om zichzelf bij te sturen. Maar meer leerlingen zoeken (ook) zelf uit waar het mis is gegaan en/of vragen hulp aan een klasgenoot of leraar en sturen zichzelf dus duidelijker bij.

Overigens is hulp vragen niet altijd een adequate manier van bijsturen. Wanneer een leerling geholpen wordt op een manier die helpt om het de volgende keer ook zelf te kunnen doen, kan dit

een positieve bijdrage leveren aan het leerproces. Maar een leerling kan natuurlijk ook te snel hulp vragen, of meer hulp vragen dan nodig is.

Al met al blijkt er uit de enquête dat er een groep leerlingen is die zich niet of weinig diepgaand bijsturen bij het maken van fouten bij, of niet begrijpen van opgaven. Echter het grootste deel van de leerlingen is wel (beperkt) in staat zich bij te sturen.

Toetsing en reflectie

Leerlingen werd ook gevraagd hoe ze omgaan met toetsing en reflectie, in het bijzonder met betrekking tot de onderzoeksvragen: *Hoe bereiden leerlingen zich voor op een toets?* en *Reflecteren leerlingen op hun manier van leren, en hoe?*

Als het gaat om evaluatie van het onderwijsleerproces, wordt in het huidige onderwijs vaak gebruik gemaakt van toetsing in de vorm van proefwerken of repetities, of schriftelijke overhoringen (S.O.'s). Bij de voorbereiding op een toets, komt een aantal metacognitieve vaardigheden kijken bij het kiezen voor een bepaalde manier van leren.

- De meeste leerlingen gebruiken meerdere methodes om te leren. De meesten lezen de lesstof nog eens door, maar leerlingen geven aan (ook) de lesstof vaak te herhalen, samen te vatten, zichzelf overhoren, door anderen te laten overhoren of een oefentoets te maken. Slechts weinig leerlingen geven aan alléén de lesstof nog eens door te lezen: een meer passieve vorm van leren.
- De meeste leerlingen beginnen een paar dagen of één dag voor de toets te leren. Slechts een kleine groep begint een week of langer van te voren. Leerlingen die aangeven twee of drie weken van te voren te beginnen, krijgen vaak huiswerkbegeleiding van een huiswerkinstituut. Deze leerlingen krijgen hierbij waarschijnlijk meer sturing van buitenaf om zo vroeg te beginnen met leren.

Vanuit de cognitieve leerpsychologie is de meest effectieve manier om informatie in het geheugen op te slaan, om die informatie op verschillende en actieve manieren te verwerken. In dat opzicht is het gunstig dat veel leerlingen voor verschillende manieren kiezen bij het leren: bijvoorbeeld zowel het herhaald doorlezen van de lesstof, als het maken van een samenvatting. Ook anderen of jezelf overhoren is een effectieve manier om informatie te 'elaboreren' (bewerken van informatie zodat het in schema's in het geheugen opgeslagen wordt). Daarnaast is het effectiever wanneer de te leren lesstof meerdere keren (kort) herhaald wordt, dan wanneer ze eenmaal langdurig geleerd wordt (Geerligts, 1996). Wat dat betreft is het weer minder gunstig dat leerlingen kort van te voren voor een toets beginnen met leren: dat laat weinig ruimte voor veelvuldig herhalen van de lesstof. Ook Van der

Werf (2005) omschrijft de tendens dat " (...) leerlingen zich laten verleiden tot leren 'op het laatste moment', hetgeen meestal leidt tot oppervlakkig leren."

Wanneer leerlingen de resultaten van hun gemaakte proefwerken terugkrijgen, of wanneer ze deze nabespreken is dat een uitgelezen moment om te reflecteren op hun leerproces.

- Wanneer een toets nabesproken wordt waarin een leerling veel fouten heeft gemaakt, geeft driekwart van de leerlingen aan, dat ze letten op o.a. de juiste aanpak voor de vragen en/of wat ze zelf fout hebben gedaan. De overige leerlingen houden zich bij het nabespreken niet bezig met reflecterende activiteiten, maar zeggen bijvoorbeeld niet zo op te letten bij het nabespreken of alléén te letten op de puntentelling voor het cijfer.
- Wanneer leerlingen een toets onvoldoende maken, bedenken de meeste leerlingen (soms) wat ze de volgende keer anders willen doen. Als ze daar over nadenken, willen de meeste leerlingen beter hun best gaan doen, meer tijd besteden aan het leren en/of eerder beginnen met leren.

Net als bij de vraag wat leerlingen doen wanneer ze achterlopen, geven ook hier weer de meeste leerlingen aan dat hun voornemens vooral liggen op het gebied van affectieve leeractiviteiten.

Wederom lijken meer strategische overwegingen over een andere manier van leren, waarbij ook meer metacognitieve vaardigheden nodig zijn, door minder leerlingen worden gemaakt.

5.3 Hoe geven *docenten* vorm aan het reguleren van het schoolwerk?

Rolverdeling

Om te onderzoeken welke rolverdeling er is tussen docenten en leerlingen bij zelfwerkzaamheid, werd een aantal vragen gesteld over hoeveel docenten zelf in de hand houden en hoeveel aan de leerlingen zelf is. Het betreft vragen over wanneer leeractiviteiten plaatsvinden, over wie controleert of leerlingen nog op schema lopen en vragen met betrekking tot in hoeverre leerlingen de docent verantwoordelijk vinden en in hoeverre zichzelf.

- Weinig leerlingen geven aan inspraak te hebben bij het bepalen van wanneer leeractiviteiten plaatsvinden, vooral als het gaat om wanneer ze toetsen of S.O.'s maken, of wanneer werkstukken of verslagen ingeleverd moeten worden. Wat betreft wanneer leerlingen bepaalde hoofdstukken moeten leren, zeggen iets meer leerlingen dat zelf te mogen bepalen. Alleen bij het maken van vragen of sommen lijken meer leerlingen autonomie te ervaren.

Het ligt voor de hand dat docenten in de hand willen houden wanneer toetsen of S.O.'s zijn en een deadline stellen voor wanneer verslagen ingeleverd moeten worden. Echter, dat minder dan 40% van de leerlingen aangeeft zelf of samen met de docent te mogen bepalen wanneer ze iets leren of

maken, is wel verrassend te noemen. Blijkbaar wordt ook dit nog veel door de docenten ingevuld. Op welke manier docenten dit invullen (bijvoorbeeld door studiewijzers, het opgeven van huiswerk, of door instructie tijdens de les) is niet gevraagd.

Gezien de aandacht voor meer zelfstandigheid van de leerling en meer autonomie over het eigen leerproces, wekt deze uitkomst van de enquête enige verbazing. Juist om leerlingen de kans te geven om zelfstandig te leren plannen, zou het essentieel zijn dat zij enige vrijheid krijgen om zelf te kunnen kiezen voor wanneer zij bepaalde leeractiviteiten uitvoeren. In een model van gedeelde sturing, waarbij zowel docent als leerling samen vormgeven aan het leerproces, zou er overleg kunnen zijn over wanneer toetsingsmomenten zijn of wanneer een verslag of werkstuk ingeleverd moet worden. Maar het is voorstelbaar dat docenten dit toch liever zelf in de hand houden, gezien het uitstelgedrag van sommige leerlingen en niet kiezen voor het alternatief dat leerlingen alsnog vrijgelaten worden om hun leerproces/werkproces zelf in te delen, tot aan de 'harde deadline' van een proefwerk of inleverdatum. De meerderheid van de leerlingen ervaart ook veel sturing vanuit de docent bij het bepalen van wanneer zij bepaalde hoofdstukken moeten leren of opgaven moeten maken. Dit schetst al met al een beeld van vooral docent-gestuurd onderwijs.

Bij de uitvoering van hun leeractiviteiten, lijken leerlingen meer autonomie te ervaren. Bij de vraag wie de leerlingen controleert betreffende het op schema lopen en over hun verantwoordelijkheidsgevoel voor hun leerproces, laat zich een andere kant zien van de onderwijspraktijk.

- Het merendeel van de leerlingen zegt zelf te controleren, of ze nog op schema lopen, minder leerlingen geven aan dat ze (ook) door een docent gecontroleerd worden.

Bij deze vraag konden leerlingen meerdere antwoorden geven. Leerlingen die aangeven zichzelf te controleren, noemen minder vaak de controle door de docent. De vraag is dan, of zij daadwerkelijk minder gecontroleerd worden door een docent, wanneer zij zichzelf al controleren. Bij de uitkomsten uit een andere vraag blijkt van niet.

Gevraagd hoe vaak een docent controleert of de leerlingen op schema lopen, geven beide groepen leerlingen ongeveer dezelfde antwoorden; zowel de groep leerlingen die zelf in de gaten houdt of ze op schema lopen, als van de groep waarbij geen interne controle is. Er is blijkbaar praktisch geen verschil tussen hoe vaak de leerlingen daadwerkelijk door een docent gecontroleerd worden. Dat leerlingen toch verschillend antwoorden op de vraag, of ze alleen door zichzelf of daarnaast (ook) door een docent gecontroleerd worden, zou kunnen komen doordat leerlingen met een (sterke) interne controle, het meekijken door een docent minder snel als controle ervaren, omdat ze zelf al hun voortgang monitoren.

- Hoewel leerlingen niet veel autonomie ervaren bij het bepalen van wanneer leeractiviteiten plaatsvinden, voelen bijna alle leerlingen zich er wel (gedeeltelijk) verantwoordelijk voor dat ze hun werk doen voor school, dat ze ongeveer op schema lopen en dat ze goede resultaten behalen. Als het gaat om het begrijpen van de lesstof, vinden bijna alle leerlingen de docent (gedeeltelijk) verantwoordelijk.

Hierbij gaat het niet zozeer om metacognitieve vaardigheden of kennis, maar om metacognitieve opvattingen. Wanneer de meeste leerlingen geven aan dat zij zichzelf verantwoordelijk zien voor het doen van hun schoolwerk, het op schema lopen en het halen van goede resultaten, maar minder verantwoordelijk voor het begrijpen van de lesstof, blijkt hieruit de leerconceptie van de meeste leerlingen. Voor wat betreft het uitvoeren van leeractiviteiten en hun inzet zien zij een eigen verantwoordelijkheid. Maar voor het begrijpen van de lesstof ervaren veel leerlingen minder verantwoordelijkheid en geven daarmee aan dat zij zich daarin afhankelijk van hun docent zien. De helft van de leerlingen lijkt zich wel bewust van een eigen aandeel in het begrijpen van de lesstof. Om zelfstandig te kunnen leren zal het belangrijk zijn dat leerlingen een leerconceptie hebben, waarbij ze het begrijpen van de lesstof (deels) aan hun eigen inspanningen toeschrijven, omdat dit hen zal aanmoedigen zelf actie te ondernemen om zich bij te sturen wanneer ze lesstof niet begrijpen.

Sturende activiteiten

Bij de onderzoeksvraag, welke sturende activiteiten docenten verrichten bij zelfwerkzaamheid, werden leerlingen vragen gesteld over studiewijzers en verschillende andere thema's: instructie, het bijsturen door docenten als de leerling achterloopt, de hulp van docenten bij vragen van leerlingen en het nabespreken van opdrachten.

- Bijna alle leerlingen krijgen (soms) studiewijzers. Veel leerlingen gebruiken (af en toe) studiewijzers, thuis iets vaker dan op school. Ook een deel van de leerlingen kijkt de studiewijzers nooit in.

De studiewijzers bevatten vooral informatie over wat in de les behandeld wordt, wat leerlingen per les moeten maken, en wanneer proefwerken en SO's zijn.

Bij het vormgeven aan de plannen voor de tweede fase, werd ook nagedacht over het gebruik van studiewijzers. Het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (PMVO) beschrijft haar ideeën in een publicatie met de veelzeggende titel: *Studiewijzers: de spoorboekjes voorbij*. Zij ziet de studiewijzer als een belangrijk middel om de leerling in staat te stellen te 'leren leren'. Een studiewijzer zou niet alleen een "van te voren vastgesteld overzicht van opdrachten aan de leerling voor blokken van of voor een heel vak" moeten zijn (p. 21). Het PMVO wil de mogelijkheden voor het aspect van zelfsturend leren meer benadrukken. Het beschrijft daarbij een ontwikkeling van een studieplanning van de leerstof, tot een uitgebreid instrument waarin naast een planning van de leerstof, ook de leerdoelen, werkvormen, studieaanwijzingen en vormen van toetsing omschreven worden. Zij beoogt

een ontwikkeling waarbij leerlingen geleidelijk steeds meer eigen verantwoordelijkheid krijgen bij het invullen van de studiewijzer (PMVO, 1997).

Echter, eenmaal na de invoering van de tweede fase blijken studiewijzers niet helemaal conform de idealen. Bij de evaluatie van de tweede fase in 2005 wordt zelfs gesteld dat studiewijzers hun doel voorbij schieten. Er wordt geconcludeerd: "Soms hebben schoolleiding en docenten zelf de indruk bezig te zijn de leerlingen zelfstandig te maken, terwijl hun leerlingen klagen over 'studiewijzers die van uur tot uur de bezigheden voorschrijven en docenten die meer bezig zijn met controle dan met uitleg of motiveren'. Zij verwoorden dat het wel allemaal lijkt op zelfstandig werken of leren, maar dat de eigen planningsmogelijkheden en vrijheid van indelen op deze wijze zeer gering zijn." (Tweede Fase Adviespunt, 2005, p. 43). Of zoals Van der Werf (2005) verwoordt, "de principes van zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces van de leerling krijgen vooral gestalte door het leggen van het accent op diens verantwoordelijkheid voor de planning van de leeractiviteiten en niet op de intellectuele autonomie." (p. 27)

Uit hoe leerlingen de vragen uit de enquête beantwoorden, komt inderdaad een studiewijzer naar voren die vooral als een overzicht dienst doet, waarin de docenten uitgebreid invulling geven aan de planning. Een verdere ontwikkeling van de studiewijzers, waarbij leerlingen zelf meer kunnen invullen naar verloop van tijd, blijkt niet uit de resultaten. Blijkbaar komen de studiewijzers niet 'de spoorboekjes voorbij'.

Tenslotte de uitkomsten van de enquête over de overige thema's:

- Voordat leerlingen aan de slag gaan, geven ze aan vooral instructie te krijgen over wat ze moeten doen, veel minder leerlingen zeggen uitgelegd te krijgen hoe ze het moeten aanpakken.

Dit zou kunnen aangeven dat de (verbale) instructie van de docent zich vooral richt op de inhoud van de opdracht en minder op de manier van aanpak, maar deze vraag heeft niet meegenomen welke instructie er bijvoorbeeld al op papier staat.

- Wanneer een docent merkt dat een leerling achterloopt, laten volgens de meeste leerlingen de docenten het over aan de verantwoordelijkheid van de leerling, om daar wat aan te doen. Een deel van de leerlingen geeft aan dat de docent wel ingrijpt.
- Wanneer een leerling een docent om hulp vraagt, wanneer hij iets niet snapt, geven leerlingen ongeveer even vaak aan dat de docent hen een direct antwoord geeft of aanwijst, als dat ze de leerlingen aansporen het zelf uit te zoeken.
- Er zijn evenveel leerlingen die aangeven dat opdrachten klassikaal worden besproken, als dat ze zelf de opgaven nakijken.

De antwoorden van leerlingen op deze thema's - instructie, bijsturing door de docent wanneer ze achterlopen, hulp van de docent wanneer ze een vraag stellen en de manier van nakijken van

opdrachten - schetsen een gemengd beeld van de sturende activiteiten door docenten. Aan de ene kant, docenten die (een deel van de) verantwoordelijkheid bij de leerlingen laten wanneer ze achterlopen, leerlingen aansporen het zelf uit te zoeken wanneer ze vragen stellen en leerlingen zelf opdrachten laten nakijken. Maar aan de andere kant geven docenten volgens hun leerlingen vooral instructie over wat ze moeten doen, en niet hoe, grijpt een deel van de docenten in wanneer leerlingen achter lopen, geven docenten even vaak een direct antwoord op de vragen van hun leerlingen en kijken eveneens even vaak de opdrachten klassikaal na. Zowel indicaties voor onderwijs dat zelfstandig leren lijkt te bevorderen, als voor docent-gestuurd onderwijs.

In de evaluatie van het Tweede Fase Adviespunt (2005) wordt teruggerepen op de evaluatie van 2003, waarin wordt gesteld dat leerlingen vaker zelfstandig werken, maar dat nog steeds het meest klassikaal wordt lesgegeven. De verwachte en beoogde didactische variatie kwam destijds in de tweede fase nog weinig voor. Voor het jaar 2007 werden maatregelen voorgesteld om de didactische variatie te stimuleren, maar scholen verschillen nogal in hun verwachtingen van deze maatregelen. De scholen waar al een didactische beweging op gang gebracht is, zien de maatregelen als een katalysator, maar de scholen waar dit nog niet het geval is, spreken hun twijfel uit over de gevolgen van de maatregelen voor de didactiek.

Van der Werf (2005) noemt hiernaast verscheidene onderzoeken naar het nieuwe leren in de praktijk. Ook zij haakt in op de genoemde evaluatie uit 2003, waaruit blijkt dat leerlingen wel zelfstandig werken, maar nauwelijks getraind worden in de vaardigheden en strategieën die daarvoor nodig zijn. Ook noemt zij Bolhuis en Voeten, die waarnemen dat leerlingen vaker zelfstandig werken dan dat ze klassikaal onderwijs krijgen, maar dat docenten weinig aandacht besteden aan procesgerichte elementen van het leren, waarmee leerlingen leren *hoe* ze zelfstandig kunnen leren. Wel is er vaker sprake van activerend leren, dan van alleen kennisoverdracht. Daarin onderscheiden zij twee patronen van activeren: een interactiepatroon waarbij de docent met de leerlingen interacteert over de leerstof, en een ander patroon waarbij de leerlingen zelfstandig aan het werk zijn en de leraar coacht en toezicht houdt (Bolhuis en Voeten, 2001). Ook in een onderzoek van De Kock uit 2004 komen twee types van docenten naar voren: docenten die werken met een zogenoemd ontwikkelingsgericht model, strevend naar intrinsieke motivatie, zelfregulatie, sociale en samenwerkings-vaardigheden, en docenten met een behavioristisch model, gericht op kennisoverdracht van de leerstof (De Kock, 2004 in Van der Werf, 2005).

6 Conclusies en aanbevelingen

In dit laatste hoofdstuk wil ik de conclusies naar aanleiding van de digitale enquête bespreken en vervolgens een aantal aanbevelingen doen, om leerlingen in het voortgezet onderwijs te ondersteunen bij het ontwikkelen en verbeteren van hun metacognitieve vaardigheden.

6.1 Conclusies

Wanneer we het gehele leerproces van leerlingen in ogenschouw nemen, van voorbereiding en uitvoering tot toetsing en reflectie, is uit de resultaten van de enquête op te maken dat leerlingen wel gebruik maken van metacognitieve regulatievaardigheden.

Ze oriënteren zich van tevoren op wat er moet gebeuren, en wanneer. De meeste leerlingen maken (soms) een planning. Wanneer leerlingen achterlopen, sturen ze zich vaak bij door harder te werken en zich minder af te laten leiden. Als ze een opgave fout maken of niet begrijpen, sturen de meeste leerlingen zichzelf bij door de lesstof of de vraag opnieuw te lezen, of ze vragen hulp. Leerlingen leren meestal op verschillende manieren voor hun toetsen, al beginnen ze wel wat laat met leren. En wanneer ze een toets nabespreken of slecht maken, reflecteren de meesten op wat ze de volgende keer anders kunnen doen.

De gebruikte regulatievaardigheden zijn wel oppervlakkig. De oriëntatie op het schoolwerk en het maken van de planning gebeurt globaal en weinig diepgaand. Leerlingen maken vooral gebruik van voor de hand liggende acties om zichzelf bij te sturen, voornamelijk met maatregelen op het gebied van affectieve leeractiviteiten. Nadenken over andere (cognitieve of metacognitieve) strategieën wordt minder vaak genoemd. En een deel van de leerlingen geeft aan zich niet of beperkt bij te sturen, bijvoorbeeld wanneer ze een opgave fout maken of niet begrijpen, of zeggen - bij het nabespreken van een toets - niet te reflecteren op hun manier van leren.

De manier waarop leerlingen hun leerproces reguleren zou dus nog effectiever en strategischer kunnen.

De vernieuwingen in het onderwijs hebben met zich meegebracht dat de rol van de docent in het onderwijs is veranderd. De opzet was dat de leraar niet langer alleen maar frontaal en klassikaal zou lesgeven in het kader van kennisoverdracht, maar dat er meer didactische variatie zou zijn en de leraar meer een coachende rol zou gaan vervullen. De enquête geeft een beeld van een onderwijspraktijk die zowel aansluit bij die 'oude' of traditionele manier van leren, als bij het 'nieuwe leren'.

Als het gaat om wanneer leeractiviteiten plaatsvinden, bijvoorbeeld wanneer proefwerken of overhoringen zijn, wanneer opgaven gemaakt moeten worden of wanneer een werkstuk moet worden

ingeleverd, geven weinig leerlingen aan inspraak te hebben over wat ze wanneer moeten doen. Aan de andere kant vinden veel leerlingen zichzelf verantwoordelijk voor het doen van hun schoolwerk, voor het bijlopen op schema (ze controleren ook zelf of ze op schema lopen) en voor het halen van goede resultaten. Echter, voor het begrijpen van de leerstof zien meer leerlingen de docenten als verantwoordelijk. In hun leerconceptie zien zij het halen van goede resultaten dus wel als een eigen verantwoordelijkheid, maar hebben het idee dat ze voor het begrijpen van de lesstof de docent nodig hebben. De zelfstandigheid van de leerlingen lijkt beperkt.

Ook wanneer de leraren sturing uitoefenen op de regulatie van het schoolwerk, komt zowel het 'traditionele' als het 'nieuwe' lesgeven naar voren. Studiewijzers zouden bij uitstek een instrument voor de docent kunnen zijn om de leerling te helpen zelfstandiger te leren. Studiewijzers worden veel gebruikt: bijna alle leerlingen krijgen (soms) studiewijzers. De meeste leerlingen gebruiken deze ook. Het zijn echter vooral planoverzichten waarin naast de data van proefwerken of overhoringen, de lesstof en de opgaven door de docent per les worden ingevuld. Er lijkt geen sprake te zijn van studiewijzers waarin leerlingen zelf kunnen plannen.

Ook bij andere sturende activiteiten van de docenten, zoals instructie voordat leerlingen zelfstandig aan de slag gaan, al dan niet ingrijpen wanneer leerlingen achterlopen, de manier van helpen wanneer leerlingen vragen stellen, en bij het nabespreken van opdrachten, zijn zowel elementen aanwezig van meer constructivistisch georiënteerd onderwijs, als van traditioneel onderwijs. Een deel van de leerlingen geeft aan dat hun docenten hen zoveel mogelijk zelf laten doen: leraren laten de leerlingen het zelf oplossen als ze achterlopen, sporen leerlingen aan om zelf een oplossing voor een vraag te vinden en laten leerlingen zelfstandig hun opdrachten nakijken. Tegelijk geeft de enquête evengoed indicaties dat (een deel van de) leraren een meer docent-gestuurde manier van lesgeven gebruiken: ze geven vaker instructie over *wat* leerlingen moeten dan *hoe* (dus weinig aandacht voor procesgerichte elementen), grijpen wèl in bij achterlopen, geven meer sturend antwoord wanneer leerlingen vragen stellen en bespreken opdrachten klassikaal. Kortom, het huidige onderwijs heeft wat het 'traditionele' en 'nieuwe' leren betreft, een dubbel gezicht.

Er is een felle maatschappelijke en wetenschappelijke discussie gaande over het 'nieuwe leren' en over in hoeverre leerlingen de verantwoordelijkheid zouden moeten hebben over hun eigen leerproces. Maar gezien de ontwikkelingen in maatschappij, wetenschap en techniek, geloof ik dat zelfstandig kunnen leren niet alleen een middel is om kennis en vaardigheden effectiever over te brengen, maar ook een belangrijk leerdoel in zichzelf. Maar zelfs los daarvan, is er een verband tussen de metacognitieve kennis en vaardigheden van leerlingen en hun prestaties (De Jong, 1992). Alleen al daarom is het belangrijk dat leerlingen geholpen worden, deze regulatievaardigheden te trainen en verder te ontwikkelen.

6.2 Aanbevelingen

Om leerlingen te leren hoe hun leerproces beter te reguleren is het van belang dat er meer aandacht komt voor procesgerichte elementen van het onderwijs. Bolhuis (2000) beschrijft een viertal didactische principes voor het procesgericht lesgeven, om leerlingen op weg te helpen naar zelfstandig leren.

Als eerste noemt ze een geleidelijke verschuiving naar zelfstandig leren. Het is belangrijk dat leerlingen de tijd en voldoende oefening krijgen om de vaardigheden te leren die ze nodig hebben om zelfstandig te kunnen leren. Leerlingen kennen een verschillende mate van zelfregulatie en hebben daarom ook verschillende (mate van) instructie nodig. Juist de leerlingen die weinig zelfregulatievaardigheden hebben, zullen er weinig mee kunnen wanneer docenten hen te veel ruimte geven voor zelfstandig leren. Bolhuis benadrukt dan ook het belang van het zichtbaar maken van het leerproces, bijvoorbeeld door zelspraak, het activeren van regulatievaardigheden en het oefenen van het gehele proces. Het is de bedoeling dat leerlingen hun regulatievaardigheden gaan automatiseren en eveneens in staat zijn om bewust te kiezen voor strategieën.

Ten tweede zou volgens haar de docent de manier van doen en denken in het vakgebied centraal moeten stellen. Het is niet motiverend noch effectief om studievaardigheden los van de leerinhoud te leren. Het is belangrijk dat docenten -naast de vakinhoud- ook voor regulatievaardigheden aandacht hebben, juist in de context van hun vakgebied. Bolhuis benoemt hier het belang van zelspraak (hardop denken) en de uitleg van het hoe en wanneer van (cognitieve) strategieën.

Als derde punt benoemt Bolhuis het belang van emotionele aspecten van het leren. Docenten hebben door de manier van lesgeven veel invloed op de emoties die bij het leren komen kijken: op hun motivatie, op hun zelfvertrouwen, op hun manier van attribueren (waar leerlingen hun positieve of negatieve leerresultaten aan toeschrijven) en hun onzekerheidstolerantie. Door specifiek feedback te geven over het leerproces en niet persoonlijk op de leerling zelf kan een veilige omgeving gecreëerd worden om te leren. Ook emoties herkennen, benoemen en hanteren maakt deel uit van het zelfstandig kunnen leren.

Tot slot noemt Bolhuis dat leren en leerresultaten sociale verschijnselen zijn en dat sociale vaardigheden daarom een belangrijk onderdeel van het procesgericht onderwijs zijn. Zowel specifieke samenwerkingsvaardigheden, als algemene sociale en communicatieve vaardigheden horen bij het zelfstandig leren.

Ook De Jong (1992) omschrijft verscheidene leeromgevingen om zelfregulatie te stimuleren. Wat daarin naar voren komt, is dat leeromgevingen het meest effectief zijn wanneer leerlingen begeleid worden bij het aanleren van metacognitieve vaardigheden en wanneer deze expliciet benoemd en uitgelegd worden. Dit werkt beter dan wanneer leerlingen deze zelf moeten ontdekken of de kunst

moeten afkijken van een docent die bijvoorbeeld wel metacognitieve vaardigheden gebruikt en voordoet, maar deze niet als zodanig benoemt.

Wanneer docenten in het kader van metacognitieve vaardigheden leerlingen bepaalde strategieën willen aanleren, is het belangrijk dat ze uitleg geven over het wat, hoe en waarom van strategiegebruik en dat docenten hun leerlingen veel vragen stellen over hun strategiegebruik. Leerlingen moeten het doel van de strategie kennen en kunnen beoordelen wanneer en hoe deze strategie werkt. Ook is het belangrijk dat leerlingen merken dat de strategie waardevol is en de (verbeterde) leerprestaties toeschrijven aan hun strategiegebruik. De Jong reikt een drietal methodes aan die behulpzaam kunnen zijn bij het aanleren van metacognitieve vaardigheden: zelfspraak, rolwisseling tussen docent en leerling en scaffolding.

Door middel van zelfspraak - hardop denken - kan een docent laten zien welke strategie hij gebruikt, op welke manier en waarom. Het hoeft overigens niet per se de docent te zijn, die hierbij als model optreedt: ook klasgenoten kunnen (in groepjes) als model dienen wanneer ze hardop denkend hun leerstrategie zichtbaar maken. Vervolgens is het de bedoeling dat leerlingen zich strategieën eigen maken door deze te oefenen en vervolgens te internaliseren.

Met rolwisselende instructie wordt bedoeld dat leerling en docent om beurten als docent of model functioneren. De docent kan hardop denkend demonstreren wat zijn strategie is. De leerling kan daarbij in eerste instantie de kunst afkijken. Vervolgens krijgt de leerling de rol van de docent en mag hij door middel van zelfspraak zijn strategie laten zien. Hierbij kan hij de vaardigheden oefenen en meteen feedback krijgen van de docent.

Met scaffolding verwijst De Jong naar Vygotsky's theorie over de zone van de naaste ontwikkeling (level of proximal development). Vygotsky maakt onderscheid tussen een onder- en een bovengrens voor wat een kind kan presteren. De ondergrens is het actuele, feitelijke ontwikkelingsniveau van een kind, gezien de prestaties die het kind zelfstandig kan leveren. De bovengrens ligt bij de leerprestaties die een kind kan leveren wanneer het hulp krijgt. Tussen deze onder- en bovengrens ligt de zone van de naaste (dichtstbijzijnde) ontwikkeling (Van der Veer, 1985). Met scaffolding wordt bedoeld dat een leerling een taak aangeboden krijgt, die past binnen de zone van naaste ontwikkeling. Het blijkt bijvoorbeeld dat het aanleren van een nieuwe manier van werken het beste werkt met leerstof die al bekend is, zodat de leerling zich kan focussen op de nieuwe strategieën.

Met in het achterhoofd deze algemene principes die Bolhuis en De Jong noemen en gezien de onderzoeksresultaten, kom ik tot een aantal ideeën om leerlingen te stimuleren en instrueren in het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden.

Vorbereiding

Zo blijkt uit de enquête dat leerlingen weinig (diepgaand) bezig zijn met oriëntatie op het leren of het maken van een planning. Een leerling kan natuurlijk het gebrek aan oriëntatie en planning vooraf,

compenseren door *tijdens de uitvoering* van leeractiviteiten zijn proces te bewaken en zich (te laten) bijsturen (De Jong, 1992). Voor de effectiviteit van het leerproces valt er echter winst te behalen, wanneer een leerling zich actief bezig houdt met oriëntatie en planning *voorafgaand* aan de uitvoering. Het valt aan te bevelen dat schoolboeken en docenten hier expliciet aandacht aan geven. Wat betreft schoolboeken, gebeurt dit al: sinds de invoering van de basisvorming en tweede fase bieden uitgevers scholingsprogramma's aan die bij de vernieuwde onderwijspraktijk passen (Dijsselbloem, 2007). Een scheikundeboek voor vwo bovenbouw geeft bijvoorbeeld een uitgebreide inleiding over de opbouw van het boek en hoe je met het boek kunt werken (Pieren, 1998). Aan het begin van elk hoofdstuk wordt een overzicht gegeven met betrekking tot de inhoud van het hoofdstuk, het aantal studielasturen per paragraaf, de benodigde voorkennis, etc. Toch zullen deze hulpmiddelen alléén, niet voldoende zijn om leerlingen zich bewust te laten oriënteren op hun voorkennis en zullen leerlingen evenmin spontaan een planning gaan maken. Het zullen zonder extra stimulans toch onderdelen blijven die leerlingen als niet of minder noodzakelijk beschouwen of geen prioriteit geven en die ze daarom overslaan. Een docent kan leerlingen helpen door bij het begin van een nieuw hoofdstuk expliciet aandacht te geven aan de oriëntatie vooraf en het maken van een planning. Een docent kan als rolmodel zichzelf hardop afvragen, wat voor voorkennis hij voor dit hoofdstuk nodig zal hebben. Om weer even terug te komen op het voorbeeld van het genoemde scheikundeboek: in elke inleidende paragraaf wordt genoemd welke voorkennis (uit het vorige boek) er voor het betreffende hoofdstuk nodig is. Er staat achterin het boek een samenvatting van het vorige boek. De leraar kan samen met de klas even naar achteren bladeren om te laten zien waar de benodigde voorkennis staat. Bij een volgend nieuwe hoofdstuk kan de docent een leerling vragen, welke voorkennis hij nodig zal hebben voor dit hoofdstuk (wat de leerling in het boek in de inleidende paragraaf kan vinden), waar hij die voorkennis terug kan vinden en wanneer het nuttig is om dit op te zoeken. Door regelmatig deze vragen te stellen, maakt de leraar duidelijk dat het oriënteren op de lesstof deel uit maakt van de routine. Hetzelfde geldt voor wanneer leerlingen zelfstandig of in groepjes aan het werk zijn: de docent kan tijdens het rondlopen steekproefgewijs leerlingen vragen stellen over hun manier van aanpak en feedback geven.

Het maken van een planning is een onderdeel van de voorbereiding en vraagt specifieke vaardigheden die belangrijk zijn voor de leerling om te leren. Een studiewijzer is een voor de hand liggend instrument voor de docent om leerlingen te leren plannen. Wanneer deze een kant en klaar overzicht van de planning aan de leerling overhandigt, heeft de leerling in ieder geval inzicht in wat er komen gaat. Maar daarmee zal de leerling nog niet leren zelf een dergelijke planning te maken. Evenmin zal een leerling kunnen plannen wanneer hij ineens in het diepe gegooid wordt om zelf een studiewijzer of planning samen te stellen. De ontwikkeling zoals het PMVO voorstelt (1997) om leerlingen geleidelijk de studiewijzers meer zelf te laten invullen, biedt meer perspectief. Zij omschrijven een aantal bouwstenen die deel kunnen zijn van de studiewijzer:

- Verantwoording: waarom wordt deze lesstof gegeven?
- Leerdoelen: welke kennis, welk inzicht, welke vaardigheden?
- Leerstof en leerstofplanning: welke inhoud, in welke volgorde?
- Didactische werkvormen en lesorganisatie: in welke mate verschuiven leerfuncties? (Een beschrijving van wie de werkvormen kiest en wie welk deel van het leerproces organiseert.)
- Studielastbeschrijving en organisatie: hoeveel flexibiliteit is er en hoeveel verantwoordelijkheid wordt aan de leerling gegeven?
- Studeeraanwijzingen: om de zelfwerkzaamheid te versterken en efficiënter studeren te bevorderen?
- Toetsing en registratie van vorderingen: hoe wordt er geëvalueerd wat betreft het product en het proces?

Door in de studiewijzer aandacht te geven aan meer elementen dan alleen de planning, kan een docent duidelijk naar de leerling communiceren wie welke taken heeft in het leerproces, wanneer welke lesvormen gebruikt worden en waarom. Ook wanneer de docent kiest voor docent-gestuurd onderwijs, dan kan een leerling met een dergelijke studiewijzer overzichtelijk zien uit welke onderdelen een leerproces bestaat.

Vervolgens is het een mogelijkheid om de studiewijzer in verschillende fases te veranderen en meer sturende taken aan leerlingen te geven. Als het gaat om de leerstofplanning, kan een docent in eerste instantie alle taken zelf indelen. Maar geleidelijk kan een docent leerlingen meer ruimte geven. Bijvoorbeeld door leerlingen de keuze te geven welke (extra) opdrachten ze gaan doen. Of door de lesstof niet per les in te plannen, maar per week of per twee weken, zodat de leerling binnen deze periode zelf een planning moet maken.

Een studiewijzer omvat de planning van één vak. Leerlingen zouden echter ook vakoverstijgend moeten leren plannen. Het is namelijk belangrijk dat leerlingen overzicht hebben over de verscheidenheid aan vakken die ze hebben, zodat ze niet alleen maar hun agenda en studiewijzers per vak afwerken, maar ook leren vooruitkijken. Het is mogelijk om leerlingen planvaardigheden aan te leren door algemene studielessen aan te bieden. Echter, wanneer leerlingen studielessen krijgen die niet geïntegreerd zijn in de praktijk van het onderwijs, is de kans groot dat de (metacognitieve) kennis die leerlingen hieraan overhouden ineffectief en ongebruikt blijft (Bolhuis, 2000). Hoewel het hier om overstijgende vaardigheden gaat en algemene studielessen een bruikbaar instructie middel kunnen zijn, is het van belang dat de aangeleerde algemene (plan)vaardigheden bij de verschillende vakken terugkomen. Hiervoor is een overkoepelend schoolbeleid nodig, waarbij samenwerking tussen de verschillende vakken gecoördineerd wordt als het gaat om het verwerken van de planvaardigheden in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Uitvoering

Bij de regulatie van de uitvoering van het leerproces komen we bij de volgende uitdaging uit. Een planning maken is één ding. Je zelf aan een planning houden, is een tweede. Niet alleen leerlingen in het voortgezet onderwijs worstelen met dit aspect van plannen. Een leerling gaf als treffend antwoord op een van de enquêtevragen, dat hij zich wel voornam om de volgende keer eerder te beginnen met leren, maar dat er toch wel niks van zou komen. Voor velen een herkenbaar probleem.

Om leerlingen te leren zichzelf aan een planning te houden en zichzelf op tijd bij te sturen wanneer ze gaan achterlopen, is er geen eenduidige oplossing. Wel zijn er verschillende invalshoeken om er mee aan de slag te gaan. Allereerst is het maken van een goede planning belangrijk. De goede planning dient haalbaar te zijn en aangepast aan de persoon zelf. Sommige leerlingen zullen er baat bij hebben het huiswerk voor het avondeten grotendeels af te kunnen ronden, andere leerlingen gaan liever nog voetballen op straat zolang als het nog licht is. De ene leerling zal een korte spanningsboog hebben en daarom regelmatig pauzes nodig hebben, terwijl een andere leerling wellicht veel langer door kan werken. De ene leerling zal genoeg hebben aan een overzicht op een kladje papier, een ander werkt liever met kleurtjes in een Excel sheet. Het is belangrijk dat leerlingen leren plannen op een manier die bij hen past, zodat het haalbaar is.

Vervolgens komt het aan op discipline om je aan een planning te houden. Soms zal hiervoor een gedragsverandering nodig zijn. Wanneer leerlingen dat lastig vinden, kan ze aangereikt worden dat een beloningssysteem kan helpen. Volgens behavioristische principes is het makkelijker om gedrag te veranderen wanneer er op korte termijn een beloning tegenover staat, dan wanneer de beloning lang uitgesteld wordt. Betere resultaten door zich aan een planning te houden laten relatief lang op zich wachten. Wanneer leerlingen leren om zichzelf te belonen op het moment dat ze zich aan hun zelfgemaakte afspraken en planning houden, kan het makkelijker voor ze worden om zich aan een planning te houden.

Daarnaast is het ook belangrijk dat leerlingen op tijd ingrijpen wanneer ze gaan achterlopen. Sommige leerlingen kunnen dat heel goed zelfstandig, andere leerlingen hebben een stok achter de deur nodig. In een meer docent-gestuurde onderwijsomgeving kan een docent er voor kiezen om regelmatig onverwachte S.O.'s te geven om leerlingen te stimuleren het opgegeven huiswerk daadwerkelijk te leren. Wanneer leerlingen meer vrijheid krijgen om zelf te plannen wanneer ze bepaalde hoofdstukken of paragrafen leren, wordt een dergelijke methode lastig. Toch kan een stukje controle voor (sommige) leerlingen van wezenlijk belang zijn om zich aan een planning te kunnen houden. Het zal belangrijk zijn dat docenten een idee hebben van welke leerlingen ze daarbij extra zullen moeten monitoren, om op tijd te kunnen ingrijpen.

Wanneer leerlingen tijdens de uitvoering van het leren tegen een probleem aanlopen, bijvoorbeeld dat ze een opgave niet snappen of fout maken, sturen de meeste leerlingen zich bij door de opgave of de lesstof nogmaals door te lezen of door om hulp te vragen. Zowel op momenten van klassikaal

onderwijs, als op momenten dat leerlingen zelfstandig aan het werk zijn, is het belangrijk dat leerlingen strategieën leren en zich eigen maken om deze problemen op te lossen. Op klassikale momenten kan een docent gebruikmaken van didactische principes zoals De Jong en Bolhuis die omschreven: zelspraak en rolwisseling, uitleg van het wat, hoe en waarom van (cognitieve) strategieën, vragen stellen over het strategiegebruik, enzovoort.

Wanneer leerlingen zelfstandig aan het werk zijn en een docent om hulp gevraagd wordt door een leerling, is het belangrijk om eerst te checken wat de leerling al geprobeerd heeft. Heeft de leerling de lesstof al doorgelezen? Begreep de leerling de voorbeelden in de lesstof wel? Slechts vijfendertig procent van de leerlingen leest de lesstof door voordat ze aan de opdrachten beginnen, het overige deel alleen af en toe of zelfs helemaal niet (zie Bijlage 3.8). Het is niet onbelangrijk om dit na te vragen. Wanneer de docent ervoor kiest om een opgave uit te leggen, is het belangrijk niet alleen het antwoord, maar ook de strategie die tot het antwoord leidt te benoemen en toe te lichten.

Leerlingen vragen vaak hulp aan medeleerlingen, ongeveer even vaak als aan hun docenten. Dit is een positief gegeven, wat in het kader van samenwerkend leren zeker (nog meer) gestimuleerd kan worden. Vooral dat ook klasgenoten elkaar niet alleen het 'wat' maar ook het 'hoe' uitleggen. Wanneer een leerling in staat is om aan een klasgenoot uit te leggen hoe ze tot een oplossing komen, bevordert dit ook het eigen begrip van de lesstof.

Toetsing en reflectie

Leerlingen geven aan dat ze al veel verschillende manieren gebruiken om zich voor te bereiden op hun toetsen. Wat niet uit de enquête blijkt, of leerlingen dit wel of niet bewust doen. Er zijn veel verschillende strategieën om zich op een toets voor te bereiden, die goed werken. Een leerling zal de leerstof beter beheersen en langer blijven onthouden, wanneer hij hier actief mee aan de gang gaat. De stof herhaaldelijk doorlezen is een methode om informatie te leren, maar actievere vormen zijn samenvattingen maken (waarbij de leerling actief hoofdzaken van bijzaken moet onderscheiden), schema's maken van oorzaken en gevolgen of op een andere manier verbanden leggen, zich vragen stellen door zichzelf te overhoren of diagnostische toetsen maken. Voor het memoriseren geldt, dat hoe vaker de informatie herhaald wordt, des te beter deze in het geheugen zal blijven. Het is daarbij effectiever om vaker een aantal korte momenten te leren, dan eenmaal gedurende een langere periode: je leert meer in drie dagen even 10 minuten studeren, dan in één keer 30 minuten (Geerlig, 1996). Voor vakken waar de nadruk ligt op begrip en gebruik van bepaalde vakspecifieke vaardigheden, zoals wiskunde of natuurkunde, is oefenen van groot belang. Diagnostische toetsen kunnen een leerling een beeld geven van het begrip wat hij heeft van een hoofdstuk en aan welke onderdelen hij eventueel meer aandacht zou moeten besteden. Doordat leerlingen aangeven al deze methodes van voorbereiding op een toets al gebruiken, valt aan te nemen dat (de meeste) leerlingen wel van op de hoogte zijn van het bestaan van deze methodes. Maar het is de vraag hoeveel metacognitieve kennis zij over het (actief) leren hebben. En al hebben ze die metacognitieve kennis in

huis, dan wil dat nog niet zeggen dat ze die ook zullen gebruiken en in de praktijk brengen. Het kan goed zijn om in de aanloop naar een toets extra aandacht aan te geven. Dat kan op een klassikaal moment, door toe te lichten welke methodes effectief zijn als toetsvoorbereiding en waarom. Het kan ook door leerlingen te vragen aan de klas uit te leggen hoe hij denkt dat de leerlingen zich het beste kunnen voorbereiden (als vorm van rolwisseling). Tijdens een vragenuurtje voor de toets of tijdens het zelfstandig werken kan de leraar leerlingen meer persoonlijk vragen hoe het met hun toetsvoorbereiding staat en op welke manier ze daar mee bezig zijn.

Leerlingen zeggen in de enquête vaak laat te beginnen met leren voor toetsen. Dat is jammer, want hoe eerder een leerling begint met de voorbereiding, hoe vaker de leerling de leerstof (kort) kan herhalen. Vaak onder de aandacht brengen dat het goed is om op tijd te beginnen en waarom, zal niet genoeg zijn om gedrag van leerlingen te veranderen. Hiervoor gelden in feite dezelfde opmerkingen als over het maken van een planning en zich hier aan houden. Een goede planning die bij het karakter en de situatie van de leerling past, helpt om op tijd (of in ieder geval eerder) te beginnen met de toetsvoorbereiding. Maar om zich daar vervolgens ook aan te houden, daar zullen meer 'maatregelen' voor nodig zijn.

Uit de enquêtevragen over reflectie blijkt dat leerlingen wel degelijk (af en toe) nadenken, nadat ze een toets minder goed hebben gemaakt, over wat ze de volgende keer anders willen aanpakken. Het zou mooi zijn als leerlingen tijdens het reflecteren veel verschillende opties kunnen overwegen als alternatief voor de volgende keer dat ze een toets gaan maken. Nu noemen de meeste leerlingen ideeën als beter hun best doen, meer tijd voor het leren of eerder beginnen. Wellicht is dat voor een deel van de leerlingen voldoende. Maar voor een ander deel van de leerlingen zou het ook goed zijn dat ze hun leerproces anders aanpakken en andere strategieën gaan gebruiken.

Het nabespreken van toetsen is bij uitstek een moment voor reflectie op hoe de leerling bezig is geweest met het leerproces tijdens een bepaald hoofdstuk. Het zou goed zijn als een docent dit moment aangrijpt om niet alleen uitleg te geven over het vakinhoudelijke kant van de toets, maar ook nadrukkelijk vragen stelt over de procesgerichte elementen. Dus niet alleen wat een goede oplossing voor de vragen is, maar ook de strategieën die nodig zijn om tot die oplossing te komen. Eveneens is het goed om te vragen waarom leerlingen bij een vraag de fout in zijn gegaan. Hebben ze de vragen goed gelezen? Op welke manier hebben zij zich voorbereid? Hebben ze bij een diagnostische toets misschien dezelfde fouten gemaakt? Met andere woorden, zijn er delen van het hoofdstuk die ze nog niet goed snappen? Hebben ze überhaupt het hele hoofdstuk wel gelezen/gemaakt of liepen ze zo ver achter dat ze daar niet meer aan toe zijn gekomen?

Het is wellicht een idee om leerlingen bij het nabespreken standaard een beknopt reflectie-formuliertje uit te reiken, met een aantal punten om op te reflecteren. Vervolgens zou daar de vraag aan gekoppeld kunnen worden, wat de leerling de volgende keer (concreet!) anders wil doen. Wanneer de

leerling dit in concrete stappen op papier zet, kan de docent bij het nabespreken van de volgende toets, de leerling vragen hier weer op terugkomen. Bijvoorbeeld met de vraag hoe het de leerling begaan is met de goede voornemens van het vorige reflectiemoment en waarom dit wel of niet goed is gegaan. Op deze manier wordt het reflecteren een expliciet onderdeel van het nabespreken van toetsen en zal dit langzaam maar zeker geautomatiseerd kunnen worden.

Rolverdeling

Uit antwoorden van leerlingen blijkt dat er zowel docent-gestuurde als leerling-gestuurde elementen in het onderwijs terug te vinden zijn. Het is de vraag wat de meest wenselijke rolverdeling is tussen docent en leerling. Uit de verhitte wetenschappelijke en maatschappelijke discussie blijkt wel dat de meningen hier sterk over verdeeld zijn. Hoeveel sturing moeten docenten uitoefenen op het leerproces van hun leerlingen, hoeveel verantwoordelijkheid moet bij de leerlingen komen te liggen? Het is in ieder geval duidelijk, dat wanneer we willen dat leerlingen zelfstandig gaan leren, zij ook de ruimte krijgen om dit te oefenen en in de praktijk te brengen. Persoonlijk vind ik dat leerlingen niet de volledige sturing voor hun leerproces in handen hoeven te krijgen, om toch te kunnen oefenen met zelfregulatie en zelfstandig leren. Leerlingen in het voortgezet onderwijs blijven tieners, die zich naast school met nog talloze andere zaken bezighouden. Schoolzaken hebben daarbij over het algemeen niet zoveel prioriteit als dat hun ouders en docenten vinden dat het zou moeten hebben. Bij deze levensfase past een groeiende onafhankelijkheid en meer verantwoordelijkheden. Het zou mooi zijn als de school een veilige omgeving is voor de tiener om daarmee te experimenteren. Tegelijkertijd zijn grenzen, regels en een bijbehorende 'stok achter de deur' van essentieel belang omdat oefenen en experimenteren te ondersteunen.

Het is goed als de leerling meer verantwoordelijkheid krijgt voor zijn eigen leerproces. Toch lijkt het mij dat de docent bepaalt hoeveel elementen van de sturing en verantwoordelijkheid wordt overgedragen aan de leerling. De docent zal moeten peilen bij de leerlingen hoeveel zelfsturing deze aankunnen en daar zijn onderwijs op aan moeten passen. Uiteindelijk is de kwaliteit van de zelfsturing belangrijker dan de mate van zelfsturing. Docenten zullen in de praktijk moeten zoeken naar de geschikte balans tussen ruimte geven om te oefenen, te experimenteren en fouten te maken en voldoende veiligheid door als sturende factor aanwezig te zijn. Vooral met het oog op de individuele verschillen tussen leerlingen, zullen daarbij werkvormen nodig zijn waarbij leerlingen veel zelfstandig aan de slag kunnen, maar evengoed werkvormen waarbij leerlingen samenwerken. Wanneer leerlingen die een stapje verder zijn hun klasgenoten kunnen uitleggen hoe en waarom ze hun werk op een bepaalde manier aanpakken, hebben zowel de 'gevorderde' als de 'minder gevorderde' leerling daar baat bij. De één omdat hij bij het uitleggen zijn begrip van zowel de leerstof als de strategie verbetert. Hij wordt dan namelijk gedwongen om dit te expliciteren. De ander heeft er tegelijkertijd baat bij omdat hij instructie krijgt over hoe hij het zelf zou kunnen aanpakken.

6.3 Tot slot

Kortom, er zou in het onderwijs een grotere plaats ingeruimd kunnen worden voor procesgerichte elementen. Het lijkt paradoxaal, dat om een leerling een grotere eigen verantwoordelijkheid voor zijn eigen leerproces te geven, juist de docent daarin initiatief en verantwoordelijkheid zal moeten nemen. Toch is het een telkens terugkerende aanbeveling in de literatuur dat het vergroten van de verantwoordelijkheid van de leerling een geleidelijk proces zou moeten zijn. In dat proces kan de docent stap voor stap leerlingen meer vrij laten en instrueren hoe die vrijheid effectief te gebruiken. De docent zal daarbij expliciete instructie moeten geven over hoe en waarom regulatievaardigheden gebruikt kunnen worden om je leerproces aan te sturen (Boekaerts, 2003, Bolhuis, 2000 en Geerligts, 1996).

Tegelijkertijd klinkt er uit de evaluatie van de tweede fase kritiek van de opleiders uit het hoger en wetenschappelijk onderwijs dat leerlingen minder rekenvaardigheden meekrijgen sinds de tweede fase (Tweede Fase Adviespunt, 2005). Ook in het maatschappelijk debat klinken klachten dat leerlingen minder kennis meekrijgen, en bijvoorbeeld nog maar een fractie van de literatuur hoeven te lezen vergeleken met voor de tweede fase (Bodelier, 2005). De uitdaging zal zijn, om leerlingen te leren zelfstandig te leren, zonder dat daarmee het leren van (vakspecifieke) kennis en vaardigheden onder druk komt te staan. Toch geloof ik niet dat het een het ander uitsluit. Wanneer Bolhuis in 2000 concludeert dat docenten slechts drie procent van hun onderwijstijd gebruiken voor procesgerichte instructie, dan laat dat genoeg ruimte voor meer procesgerichte elementen in het onderwijs, zonder dat dit ten koste hoeft te gaan van andere leerdoelen. Het zal vooral een andere instelling van de docent vragen, om zich meer te richten op het overdragen van sturingselementen aan de leerlingen. Met het idee in het achterhoofd dat ik binnenkort zelf voor de klas zal komen te staan, hoop ik in de eerste plaats zelf deze aanbevelingen ter harte te nemen, en deze ideeën in de weerbarstigheid van de praktijk op de proef te stellen.

Literatuurlijst

- Akker, J. van de, (1997). Waarom zouden docent- en leerlingrollen moeten veranderen? In P. Leenheer, R.J. Simons, J. Zuylen (Eds.), *Didactische verkenningen*. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Augustinus, (1965). *Belijdenissen*. Vertaald door Prof. dr. A. Sizoo. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.
- Bodelier, R. (2005). Eerherstel voor de docent, de wederopbouw na het drama Studiehuis. *Vrij Nederland*, 4 juni 2005.
- Boekaerts, M., Simons, P. R.J. (2003). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Bolhuis, S., Voeten, M.J.M. (2001). *Toward self-directed learning in secondary schools: what do teachers do?* Teaching and Teacher Education, Volume 17, Issue 7, October 2001, Pages 837-855
- Bolhuis, S.M. (2000). *Naar zelfstandig leren: wat doen en denken docenten?* Apeldoorn: Garant-Uitgevers n.v.
- Brown, A.L. (1980). Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B.C. Bruce and W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Dijsselboem, J. (2007). *Eindrapport «Tijd voor Onderwijs»; verslag van Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen*. Tweede Kamer, vergaderjaar 2007–2008, 31 007, nr. 6
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Geerligts, T., Veen, T. van der (1996). *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: Van Gorcum & Comp bv.
- Gergen, K.J. (1995). Social Construction and the Educational Process. In: Steffe, L.P., Gale, J. (Eds.). *Constructivism in Education* (pp. 17-39). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hergenhahn, B.R., Olson, M.H. (1988). *An introduction to theories of learning*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education International.

- Jansweier, W.N.H., Elshout, J.J. en Wielinga, B.J. (1985). Het leren van het beginnende probleemoplosser. In Lodewijks, J.G.L.C. en Simons, P.R.J. (Eds.), *Zelfstandig leren* (pp. 102-109). Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Jong, F.P.C.M. de (1992). *Zelfstandig leren: Regulatie van het leerproces het leren reguleren. Een procesbenadering*. Tilburg: Academisch Proefschrift, Katholieke Universiteit Brabant.
- Kock, A. de (2004). *Arranging learning environments for new learning. Educational theory, practical knowledge, and every day practice*. Ridderkerk: Offsetdrukkerij Ridderprint.
- Leenheer, P., Simons, R.J. en Zuylen, J. (Eds.) (1997). *Didactische verkenningen van het studiehuis*. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Metcalf, J., Shimamura, A.P. (1994). *Metacognition: knowing about knowing*. Cambridge : MIT Press
- OCenW (1998). *Kerdoelen basisvorming 1998-2003; Relaties in beeld*. Brochure van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, gepubliceerd november 1998.
- Oostdam, R., Peetsma, T., Derriks, M., Gelderen, A. Van (2006). *Leren van het Nieuwe Leren: casestudies in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen.
- Pieren, L.O.F., Scheffers-Sap, M., Scholte, H.G.M., Vroemen, E.H.M., Davids, W. (1998). *Chemie; vwo bovenbouw, scheikunde 1 deel 1*. Groningen: Wolters-Noordhoff, vijfde druk.
- PMVO (1997), *Studiewijzers: de spoorboekjes voorbij*. 's-Gravenhage: Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (PMVO).
- Riemersma, F.S.J, Veugelers, W. (1997). *Varianten van studiehuis*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Sanden, J. Van der, Terwel, J. en Vosniadou, S. (2000). New Learning in science and technology. In Simons, R.J., Linden, J. van der, Duffy, T. (Eds.), *New Learning*, (pp. 119-140). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Simons, P.R.J., Beukhof, G. (1987). Regulation of learning. Den Haag: SVO.
- Simons, R.J., Linden, J. van der en Duffy, T. (2000). New Learning: Three ways to Learn in a New Balance. In Simons, R.J., Linden, J. van der en Duffy, T. (Eds.), *New Learning*, (pp. 119-140). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Tweede Fase Adviespunt (2005). *Zeven jaar Tweede Fase, een balans; Evaluatie Tweede Fase*. Den Haag: Tweede Fase Adviespunt.

Veer, R. van der (1985). *Cultuur en cognitie; de theorie van Vygotskij*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Vermetten, Y., Schellings, G. & Brand-Gruwel, S. (1999). *Keeping afloat in a constructive learning environment*. Paper presented at the Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). Goteborg, Zweden.

Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Vermunt, J.D.H.M. (1984). *Handelingsbegeleidende processen bij het zelfstandig leren: een analyse met behulp van hardop-denken protocollen*. Niet gepubliceerde doctoraalscriptie, Katholieke Universiteit Brabant, vakgroep Onderwijs- en Opleidingspsychologie, Tilburg, Nederland.

Werf, M.P.C. van der (2005). *Leerling in het studiehuis; consumeren, construeren of engageren? Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar onderwijs en leren aan de faculteit Psychologische, Pedagogische en Sociologische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen op 11 januari 2005*. Groningen:GION.

Zimmerman, B.J. (1990). *Self-regulated learning and academic achievement: An overview*. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

Bijlagen

Inhoudsopgave bijlagen

A Brieven met verzoek om medewerking aan de digitale enquête	81
B Volledige vragenlijst	84
C Resultaten	99

A Brieven met verzoek om medewerking aan de digitale enquête

Er zijn veel brieven verstuurd naar scholen, naar docenten, naar studenten die stage gingen lopen in het kader van het Schoolpracticum, etc. In de brieven werd een verzoek gedaan om mee te werken aan het onderzoek, door een of meerdere klassen de digitale enquête in te laten vullen. Om een beeld te geven van deze brieven, zijn er hier twee voorbeelden afgedrukt.

Brief aan studenten van het Schoolpracticum



WAGENINGEN UNIVERSITEIT
WAGENINGEN UR

De planning en aanpak van het schoolwerk in het kader van een onderwijskundig (afstudeer)onderzoek

Ik ga een onderzoek doen naar hoe leerlingen zelfstandig werken. Dit onderzoek is voor de Universiteit van Wageningen. Met het oog op de lerarenopleiding die ik volgend jaar wil gaan volgen, en de huiswerkbegeleiding die ik op het moment geef, is dit voor mij een gelegenheid om me te verdiepen in de planning en aanpak van het schoolwerk door leerlingen.

Naast een literatuurstudie willen we ook gegevens uit de praktijk verzamelen over hoe leerlingen bezig zijn met hun schoolwerk. Daarvoor hebben we een vragenlijst ontwikkeld die zich richt op de planning en de aanpak van het schoolwerk door leerlingen. We zijn op zoek naar leerlingen van de middelbare school die deze vragenlijst willen invullen. **Onze voorkeur gaat uit naar tweede- en derdeklassers.** Daarbij hebben we een voorkeur voor hele klassen leerlingen.

Het gaat om een digitale enquête, dus deze kan alleen op computers met internetverbinding ingevuld worden. De enquête is te vinden op de volgende link:
<http://www.studentenonderzoek.com/?qid=9670&ln=ned>
Leerlingen krijgen in de vragenlijst allerlei vragen over hun manier van werken op school en thuis. Het invullen van de vragenlijst zal de leerlingen 10 à 15 minuten kosten.

Als de vragenlijst wordt ingevuld door een hele klas is het mogelijk om de resultaten van die klas (in zijn geheel, niet per leerling) te verkrijgen. (Individuele vragenlijsten zijn niet terug te vinden).

Te zijner tijd wil ik ook -deels op basis van de verkregen resultaten- docenten een aantal vragen voorleggen. Ik zou daarvoor graag e-mail adressen ontvangen van docenten die daartoe bereid zijn.

Jullie medewerking wordt erg op prijs gesteld!

Met vriendelijke groet,

Debora Kuipers
debora.kuipers@wur.nl

Voorbeeldbrief aan scholen

Wageningen, 14 maart 2006

Betreft: onderzoek naar “de planning en aanpak van het schoolwerk”

Beste docent,

In het kader van mijn studie aan Wageningen Universiteit ben ik bezig met een afstudeeronderzoek bij de leerstoelgroep Educatie en Competentie studies, waarbij het accent ligt op ‘zelfwerkzaamheid’ oftewel de planning en aanpak van het schoolwerk door de leerlingen. Dit onderzoek past bij mijn belangstelling voor het onderwijs (ik geef huiswerkbegeleiding en volgend jaar wil ik de lerarenopleiding gaan volgen).

Naast een literatuurstudie willen we heel graag praktijkgegevens! Daarvoor hebben we een vragenlijst ontwikkeld die zich richt op planning en aanpak van het schoolwerk door leerlingen. We zijn op zoek naar leerlingen van de middelbare school die deze vragenlijst willen invullen. Onze voorkeur gaat uit naar derdeklassers havo en/of vwo (graag als klas), eventueel 2 vierde klassen.

Het gaat om een digitale enquête (die alleen op computers met internetverbinding ingevuld kan worden). De enquête is te vinden op de volgende link:

<http://www.studentenonderzoek.com/?qid=9670&ln=ned>

Leerlingen krijgen 55 vragen over hun manier van werken op school en thuis. Het invullen van de vragenlijst zal de leerlingen 10 à 15 minuten kosten.

De gegevens van de vragenlijst lijken ons ook interessant voor de school, met name voor de mentor van de klas. Als de vragenlijst wordt ingevuld door een klas is het mogelijk om de resultaten van die klas te verkrijgen. (Individuele vragenlijsten zijn niet terug te vinden).

Te zijner tijd wil ik ook -deels op basis van de verkregen resultaten- docenten een aantal vragen voorleggen. Ik zou daarvoor graag uw e-mailadres ontvangen, als u daartoe bereid bent.

Uw medewerking stel ik erg op prijs!

Met vriendelijke groet,

Debora Kuipers
debora.kuipers@wur.nl

B Volledige vragenlijst

Deze bijlage omvat de complete vragenlijst zoals deze op de website stond, inclusief de begeleidende tekst naast de enquêtevragen.

De planning en aanpak van het schoolwerk door leerlingen

Ik ga een onderzoek doen naar hoe leerlingen zelfstandig werken. Dit onderzoek is voor de Universiteit van Wageningen.

Voor dit onderzoek vragen we leerlingen van de middelbare school een vragenlijst in te vullen.

Het kost ongeveer 10 a 15 minuten om de vragenlijst in te vullen. Het zijn 55 vragen.

Heel tof dat je mee wilt helpen!!! Succes met invullen.

Debora Kuipers

1. Op welke school zit je?

...

2. In welke klas zit je? (Bijv. 3H, B2a of V31)

...

3. Dat is klas:

- klas 1
- klas 2
- klas 3
- klas 4
- klas 5
- klas 6

4. en niveau:

- vmbo (beroeps, kader of gemengd)
- vmbo (theoretisch)
- vmbo/havo
- havo
- havo/vwo
- vwo

5.

- jongen
- meisje

6. Wat is je leeftijd?

...

7. Krijg je huiswerkbegeleiding?

- Nee.
- Ja, op school.

- Ja, van mijn ouders.
- Ja, op het huiswerkinstituut: ...

Voorbereiding

Er komen nu een aantal vragen over wat je doet, voordat je (zelfstandig) aan het werk gaat voor school.

8. Waar denk je over na, voordat je aan het werk gaat?

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- Wat moet er gebeuren?
- Wat weet ik al over dit onderwerp?
- Wat heb ik hiervoor nodig?
- Wanneer moet het klaar zijn?
- In welk volgorde ga ik het doen?
- Hoeveel tijd kan ik per opdracht besteden?
- Wat is meer/minder belangrijk?

9. Wie bepaalt wanneer de repetities zijn? (of toetsen/proefwerken/etc)

- de leraar
- de leerling
- allebei
- De schoolleiding bepaalt wanneer de toetsweken zijn.

10. Wie bepaalt wanneer er S.O.'s gegeven worden? (Of tussentijdse toetsen, of overhoringen)

- de docent
- de leerling
- allebei

- Niet van toepassing: ik krijg geen tussentijdse toetsen of S.O.'s.
11. Wie bepaalt wanneer je bepaalde paragrafen of hoofdstukken moet leren?
- de docent
 - de leerling
 - allebei
12. Wie bepaalt wanneer je vragen/sommen/opdrachten maakt?
- de docent
 - de leerling
 - allebei
13. Wie bepaalt wanneer je werkstukken/praktische opdrachten/verslagen/enz.
inlevert?
- de docent
 - de leerling
 - allebei
14. Vind je het maken van een planning belangrijk?
- belangrijk
 - een beetje belangrijk
 - maakt niet uit
 - onbelangrijk
15. Vinden je leraren het belangrijk dat je een planning maakt?
- belangrijk
 - een beetje belangrijk
 - maakt niet uit
 - onbelangrijk

16. Weet je hoe je zelf een planning kunt maken?
- Jawel
 - Een beetje
 - Niet echt
17. Bij het maken van een planning word ik geholpen door:
(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)
- Studiewijzers.
 - Een leraar op school.
 - Klasgenoten.
 - Een docent op een centrum voor huiswerkbegeleiding.
 - Mijn ouders.
 - Niemand.
18. Maak je zelf een planning voor wat je op school wilt gaan doen?
- Ja
 - Soms
 - Nee
19. Maak je zelf een planning voor wat je thuis wilt gaan doen (aan schoolwerk)?
- Ja
 - Soms
 - Nee
20. Maak je zelf een planning voor de hele week?
- Ja
 - Soms
 - Nee
21. Maak je zelf een planning voor 2 a 3 weken vooruit?

- Ja
- Soms
- Nee

22. Wanneer je zelf een planning maakt, welke onderdelen zitten er dan in je planning? *(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)*

- Wat moet er gebeuren?
- Wat heb ik daarvoor nodig?
- Wanneer moet het klaar zijn?
- In welk volgorde ga ik het doen?
- Hoeveel tijd ga ik per opdracht besteden?
- Wat is meer/minder belangrijk?
- Wanneer heb ik hier een toets over?

23. Krijg je een studiewijzer van de leraar?

- Ja
- Soms
- Nee

24. Als je een studiewijzer krijgt, welke onderdelen heeft zo'n studiewijzer? *(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)*

- Ik krijg geen studiewijzers.
- Welke paragrafen behandeld worden per les.
- Welke opdrachten we moeten maken per les.
- Wat we moeten leren per les.
- Wat we moeten leren en maken voor een hele week.
- Wanneer so's zijn (of tussentijdse toetsen/overhoringen).
- Wanneer de proefwerken zijn (of repetities/proefwerken).
- Wanneer werkstukken/verslagen/praktische opdrachten ingeleverd moeten worden.
- Anders:
...

25. Als je een studiewijzer krijgt, hoe vaak gebruik je die?

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- Ik krijg geen studiewijzers.
- Elke keer als ik huiswerk maak.
- Af en toe op school.
- Af en toe bij huiswerk.
- Ik kijk er eigenlijk nooit naar.

26. Wat vertelt een leraar voordat je zelf aan het werk gaat?

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- Dat we nu aan de slag moeten.
 - De leraar geeft uitleg over wat we moeten gaan doen.
 - De leraar geeft uitleg over hoe we het kunnen aanpakken.
 - De leraar zegt niets, we gaan gewoon aan de slag.
-

Uitvoering

Je krijgt nu een aantal vragen over hoe jij het werk voor school doet.

27. Als je kijkt naar de planning, loop je dan meestal op schema?

- Ik loop vaak voor op schema.
- Ik loop meestal bij.
- Ik loop vaak achter.
- Ik loop vaak heel erg achter.

28. Wie controleert of je op schema loopt?

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- Ikzelf.
- De leraar.
- Mijn ouders.
- Docenten van de huiswerkbegeleiding.

29. Wat doe je als je achterloopt?

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- Ik ga op school harder werken, en bijvoorbeeld wat minder kletsen.
- Ik ga thuis meer tijd aan het huiswerk besteden.
- Ik ga thuis harder werken, ik laat me minder afleiden.
- Ik sla een deel van de opdrachten over.
- Ik ga op een andere manier leren, zodat het sneller gaat.
- Ik vraag mijn leraar om hulp.
- Niets, daarom loop ik nog steeds achter...

30. Zeg je het tegen iemand als je achterloopt?

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- Nee.
- ja, tegen mijn klasgenoten.
- Ja, tegen mijn ouders.
- Ja, tegen de leraar.

31. Controleert een leraar regelmatig of je op schema loopt?

- Elke les
- Vaak
- Af en toe
- Nooit

32. Wat doet een leraar wanneer je erg achterloopt?

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- Als mijn leraar daar achter komt, maakt hij een bepaalde afspraak met me.
- De leraar laat mij nakomen, zodat ik op school mijn achterstand kan inhalen.

- De leraar zegt er wel wat van, maar ik moet het zelf doen.
- De leraar doet niks, het is tenslotte mijn eigen verantwoordelijkheid.
- Anders ...

33. Wanneer je achterloopt, of in tijdnood komt, hoe komt dit meestal?

(je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- Als ik op school zou moeten werken, doe ik andere dingen (bijvoorbeeld kletsen met mijn klasgenoten).
- Ik wil alles heel goed doen, daardoor ben ik lang bezig met de opdrachten.
- Ik doe niet echt mijn best, daardoor schiet het niet op.
- Ik besteed te weinig tijd aan het huiswerk.
- Ik trek wel genoeg tijd uit voor mijn huiswerk, maar ik laat mij snel afleiden.
- Sommige opdrachten zijn erg moeilijk, dat kost veel tijd.
- Het is de schuld van de leraar, die geeft te veel werk om te doen.

34. Wie is er volgens jou verantwoordelijk voor, dat jij je werk doet voor school?

- de leraar
- ikzelf
- allebei

35. Wie is er volgens jou verantwoordelijk voor, dat je ongeveer op schema loopt?

- de leraar
- ikzelf
- allebei

36. Wie is er volgens jou verantwoordelijk voor, dat je de lesstof begrijpt?

- de leraar
- ikzelf
- allebei

37. Wie is er volgens jou verantwoordelijk voor, dat je goede resultaten behaalt (bijv. voldoende cijfers op je rapport)?

- de leraar
- ikzelf
- allebei

38. Als de leraar gedurende enige tijd het lokaal verlaat, werk je dan gewoon door?

- Ja, meestal wel.
- Soms wel, soms niet.
- Nee, meestal niet.

39. Lees je de lesstof door, voordat je opdrachten gaat maken?

- Ja
- Soms
- Nee

40. Wat doet een leraar als iedereen zelfstandig aan het werk is?

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- De leraar beantwoordt vragen die we stellen.
- De leraar zorgt dat we niet teveel lawaai maken tijdens het werken.
- De leraar loopt rond om te kijken wat we aan het doen zijn.
- De leraar stelt ons vragen over wat we aan het doen zijn.
- De leraar zit achter zijn/haar bureau.

41. Wat doe je als je een opgave niet begrijpt?

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- Opgaven die ik niet begrijp, sla ik over.
- Ik lees de lesstof nog eens door, die bij de opgave hoort.
- Ik lees de opgave nog eens door.

- Ik vraag iemand om hulp.

42. Als je op school aan het werk bent, en je komt er niet uit, vraag je weleens hulp aan:

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- de leraar?
- een klasgenoot?
- meerdere klasgenoten?
- Ik vraag nooit hulp.

43. Wanneer je een leraar om hulp vraagt, wat doet hij/zij dan meestal?

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- De leraar spoort mij dan aan om eerst zelf uitzoeken hoe het zit, voordat hij/zij uitleg geeft.
- De leraar geeft gelijk uitleg.
- De leraar stelt mij vragen waardoor ik het beter snap.
- De leraar wijst aan waar het in het boek staat.
- Ik vraag een leraar nooit om hulp.

44. Wanneer je een leraar om hulp wilt vragen, hoe lang moet je dan wachten voordat je geholpen wordt?

- Ik ben dan al snel aan de beurt.
- Soms wat langer, soms wat korter.
- Ik zit vaak lang te wachten voordat ik de leraar een vraag kan stellen.
- Ik stel nooit een vraag aan de leraar.

45. Als je buiten school aan het werk bent, en je komt er niet uit, vraag je weleens hulp aan:

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- je ouders?
- een broer of zus?
- een klasgenoot?
- Ik krijg huiswerkbegeleiding: daar kan ik vragen stellen.

46. Op welke manier worden de opdrachten die je maakt, besproken of nagekeken?

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- Ik moet opdrachten inleveren.
- Ik laat de opdrachten zien aan de leraar.
- We bespreken de opdrachten klassikaal.
- We bespreken de opdrachten in groepjes.
- Ik kijk de opdrachten zelf na, bijvoorbeeld met een antwoordenblad of -boekje.
- Ik kijk nooit opdrachten na.

47. Wat doe je als de uitkomst van je vraag fout is?

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- Ik schrijf gewoon het goede antwoord op.
- Ik zoek uit waar het mis is gegaan.
- Ik vraag een klasgenoot hoe hij/zij het gedaan heeft.
- Ik vraag de leraar hoe het moet.

Toetsing en reflectie

Je bent bijna aan het einde van de vragenlijst. Er komen nog een paar vragen over hoe jij over toetsen denkt.

48. Op welke manier bereid jij jezelf voor op toets?

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- De lesstof nog eens doorlezen.
- De lesstof vaak herhalen.
- Een samenvatting schrijven.
- Mezelf overhoren.
- Door anderen laten overhoren.
- Een oefen-toets maken (bijvoorbeeld een diagnostische toets).

49. Wanneer begin je meestal met het voorbereiden van een toets (bijvoorbeeld een repetitie/proefwerk)?

- Een dag van tevoren.
- Een paar dagen van tevoren.
- Een week van tevoren.
- Twee of drie weken van tevoren.

50. Hoe vaak worden toetsen (of repetities/proefwerken) nabesproken?

- Bijna altijd.
- Soms wel, soms niet.
- Alleen als ik er om vraag kan ik de toets inzien.
- Nooit.

51. Wanneer een toets nabesproken wordt, waarin je veel fouten hebt gemaakt, waar ben je dan mee bezig?

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- De puntentelling voor het cijfer.
- Het goede antwoord op de vraag.
- Zowel het goede antwoord op de vraag, als de berekening/aanpak/formulering van dat antwoord.
- Wat ikzelf fout heb gedaan.
- Ik let dan meestal niet zo op, ik vind het genoeg om mijn cijfer te weten.

- We bespreken nooit een toets.

52. Wanneer je een toets onvoldoende hebt gemaakt, bedenk je dan wat je de volgende keer anders zou willen doen?

- Ja
- Soms
- Nee

53. Wanneer je het de volgende keer anders zou willen aanpakken, waar denk je dan meestal aan?

(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)

- Beter mijn best doen.
- Om hulp vragen.
- Op een andere manier leren.
- Eerder beginnen met leren.
- Meer tijd besteden aan het leren.
- Ik denk niet zo na, over wat ik zou willen veranderen.
- Anders: ...

54. Krijg je wel eens van een leraar te horen, dat je beter op een andere manier kunt leren?

- Ja
- Soms
- Nee

55. Hoe stond je er voor op je laatste rapport?

- Mijn meeste rapportcijfers waren ruim voldoende.
- Mijn meeste rapportcijfers waren voldoende (hoogstens een onvoldoende).

- Ik had ongeveer twee of drie onvoldoendes.
- Ik had meer dan 3 onvoldoendes.

Nou, je bent er hoor! Dit is het einde van de vragenlijst. Bedankt voor het invullen!

C Resultaten

In het hoofdstuk Resultaten worden de resultaten van de meeste vragen uit de digitale enquête in grafieken weergegeven. Omwille van de leesbaarheid zijn niet alle resultaten in dat hoofdstuk opgenomen. Deze bijlage bevat van alle enquêtevragen een overzicht van zowel het percentage van de leerlingen, als het aantal leerlingen dat een bepaald antwoord gaf (tabel 3.1). Eveneens worden de grafieken weergegeven van de enquêtevragen die in het hoofdstuk Resultaten niet besproken worden.

Tabel C.1 Resultaten van de digitale enquête

	Vragen:	Aantal	%
1	Op welke school zit je?		
2	In welke klas zit je? <i>(Bijv. 3H B2a of V31)</i>		
3	Dat is klas:		
	klas 1	28	4
	klas 2	59	9
	klas 3	496	75
	klas 4	59	9
	klas 5	18	3
	klas 6	5	1
4	en niveau:		
	vmbo (beroeps, kader of gemengd)	0	0
	havo	234	35
	vmbo (theoretisch)	0	0
	havo/ vwo	151	23
	vmbo/havo	0	0
	vwo	280	42
5			
	jongen	336	51
	meisje	327	49
6	Wat is je leeftijd?	15	
7	Krijg je huiswerkbegeleiding?		
	Nee.	552	84
	Ja, op school.	7	1
	Ja, van mijn ouders.	17	3
	Ja, op het huiswerkinstituut.	85	13
8	Waar denk je over na voordat je aan het werk gaat? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	Wat moet er gebeuren?	499	75
	Wat weet ik al over dit onderwerp?	121	18
	Wat heb ik hiervoor nodig?	228	34
	Wanneer moet het klaar zijn?	446	67
	In welke volgorde ga ik het doen?	250	38

	Hoeveel tijd kan ik per opdracht besteden?	130	20
	Wat is meer/minder belangrijk?	339	51
9	Wie bepaalt wanneer de repetities zijn? (of toetsen/proefwerken/etc)		
	de leraar	331	51
	de leerling	17	3
	allebei	149	23
	De schoolleiding bepaalt wanneer de toetsweken zijn.	151	23
10	Wie bepaalt wanneer er S.O.'s gegeven worden? (Of tussentijdse toetsen of overhoringen)		
	de docent	450	69
	de leerling	17	3
	allebei	140	22
	Niet van toepassing: ik krijg geen tussentijdse toetsen of S.O.'s.	44	7
11	Wie bepaalt wanneer je bepaalde paragrafen of hoofdstukken moet leren?		
	de docent	523	80
	de leerling	67	10
	allebei	63	10
12	Wie bepaalt wanneer je vragen/sommen/opdrachten maakt?		
	de docent	409	63
	de leerling	99	15
	allebei	144	22
13	Wie bepaalt wanneer je werkstukken/praktische opdrachten/verslagen/enz. inlevert?		
	de docent	569	87
	de leerling	19	3
	allebei	63	10
14	Vind je het maken van een planning belangrijk?		
	belangrijk	186	29
	een beetje belangrijk	290	45
	maakt niet uit	123	19
	onbelangrijk	51	8
15	Vinden je leraren het belangrijk dat je een planning maakt?		
	belangrijk	395	61
	een beetje belangrijk	152	23
	maakt niet uit	81	12
	onbelangrijk	21	3
16	Weet je hoe je zelf een planning kunt maken?		
	Jawel	517	80
	Een beetje	113	17
	Niet echt	20	3
17	Bij het maken van een planning word ik geholpen door: <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	Studiewijzers.	262	40
	Een leraar op school.	101	16
	Klasgenoten.	78	12
	Een docent op een centrum voor huiswerkbegeleiding.	63	10
	Mijn ouders.	95	15

	Niemand.	296	46
18	Maak je zelf een planning voor wat je op school wilt gaan doen?		
	Ja	95	15
	Soms	276	43
	Nee	277	43
19	Maak je zelf een planning voor wat je thuis wilt gaan doen (aan schoolwerk)?		
	Ja	163	25
	Soms	267	41
	Nee	215	33
20	Maak je zelf een planning voor de hele week?		
	Ja	93	14
	Soms	215	33
	Nee	334	52
21	Maak je zelf een planning voor 2 a 3 weken vooruit?		
	Ja	35	5
	Soms	107	17
	Nee	506	78
22	Wanneer je zelf een planning maakt welke onderdelen zitten er dan in je planning? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	Wat moet er gebeuren?	479	74
	Wat heb ik daarvoor nodig?	87	13
	Wanneer moet het klaar zijn?	472	73
	In welke volgorde ga ik het doen?	310	48
	Hoeveel tijd ga ik per opdracht besteden?	191	29
	Wat is meer/minder belangrijk?	256	40
	Wanneer heb ik hier een toets over?	408	63
23	Krijg je een studiewijzer van de leraar?		
	Ja	306	47
	Soms	287	44
	Nee	55	8
24	Als je een studiewijzer krijgt welke onderdelen heeft zo'n studiewijzer? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	Ik krijg geen studiewijzers.	51	8
	Welke paragrafen behandeld worden per les.	468	72
	Welke opdrachten we moeten maken per les.	500	77
	Wat we moeten leren per les.	355	55
	Wat we moeten leren en maken voor een hele week.	282	44
	Wanneer so's zijn (of tussentijdse toetsen/overhoringen).	439	68
	Wanneer de proefwerken zijn (of repetities/proefwerken).	465	72
	Wanneer werkstukken/verslagen/praktische opdrachten ingeleverd moeten worden.	387	60
	Anders:	39	6
25	Als je een studiewijzer krijgt hoe vaak gebruik je die? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	Ik krijg geen studiewijzers.	58	9
	Elke keer als ik aan het werk ga op school.	136	21
	Elke keer als ik huiswerk maak.	196	30

	Af en toe op school.	199	31
	Af en toe bij huiswerk.	215	33
	Ik kijk er eigenlijk nooit naar.	119	18
26	Wat vertelt een leraar voordat je zelf aan het werk gaat? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	Dat we nu aan de slag moeten.	263	41
	De leraar geeft uitleg over wat we moeten doen.	458	72
	De leraar geeft uitleg over hoe we het kunnen aanpakken.	162	26
	De leraar zegt niets, we gaan gewoon aan de slag.	68	11
27	Als je kijkt naar de planning loop je dan meestal op schema?		
	Ik loop vaak voor op schema.	74	12
	Ik loop meestal bij.	388	61
	Ik loop vaak achter.	136	21
	Ik loop vaak heel erg achter.	37	6
28	Wie controleert of je op schema loopt? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	Ikzelf.	456	72
	De leraar.	280	44
	Mijn ouders.	39	6
	Docenten van de huiswerkbegeleiding	60	9
29	Wat doe je als je achterloopt? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	Ik ga op school harder werken, en bijvoorbeeld wat minder kletsen.	267	42
	Ik ga thuis meer tijd aan het huiswerk besteden.	342	54
	Ik ga thuis harder werken, ik laat me minder afleiden.	221	35
	Ik sla een deel van de opdrachten over.	163	26
	Ik ga op een andere manier leren, zodat het sneller gaat.	65	10
	Ik vraag mijn leraar om hulp.	41	6
	Niets, daarom loop ik nog steeds achter...	94	15
30	Zeg je het tegen iemand als je achterloopt? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	Nee.	244	39
	Ja, tegen mijn klasgenoten.	353	56
	Ja, tegen mijn ouders.	84	13
	Ja, tegen de leraar.	97	15
31	Controleert een leraar regelmatig of je op schema loopt?		
	Elke les	20	3
	Vaak	68	11
	Af en toe	457	72
	Nooit	87	14
32	Wat doet een leraar wanneer je erg achterloopt? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	Als mijn leraar daar achter komt, maakt hij een bepaalde afspraak met me.	189	30
	De leraar laat mij nakomen, zodat ik op school mijn achterstand kan inhalen.	144	23
	De leraar zegt er wel wat van, maar ik moet het zelf doen.	321	51
	De leraar doet niks, het is tenslotte mijn eigen verantwoordelijkheid.	143	23
	Anders	53	8
33	Wanneer je achterloopt of in tijdnood komt hoe komt dit meestal? <i>(je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	Als ik op school zou moeten werken, doe ik andere dingen (bijvoorbeeld kletsen met mijn	314	50

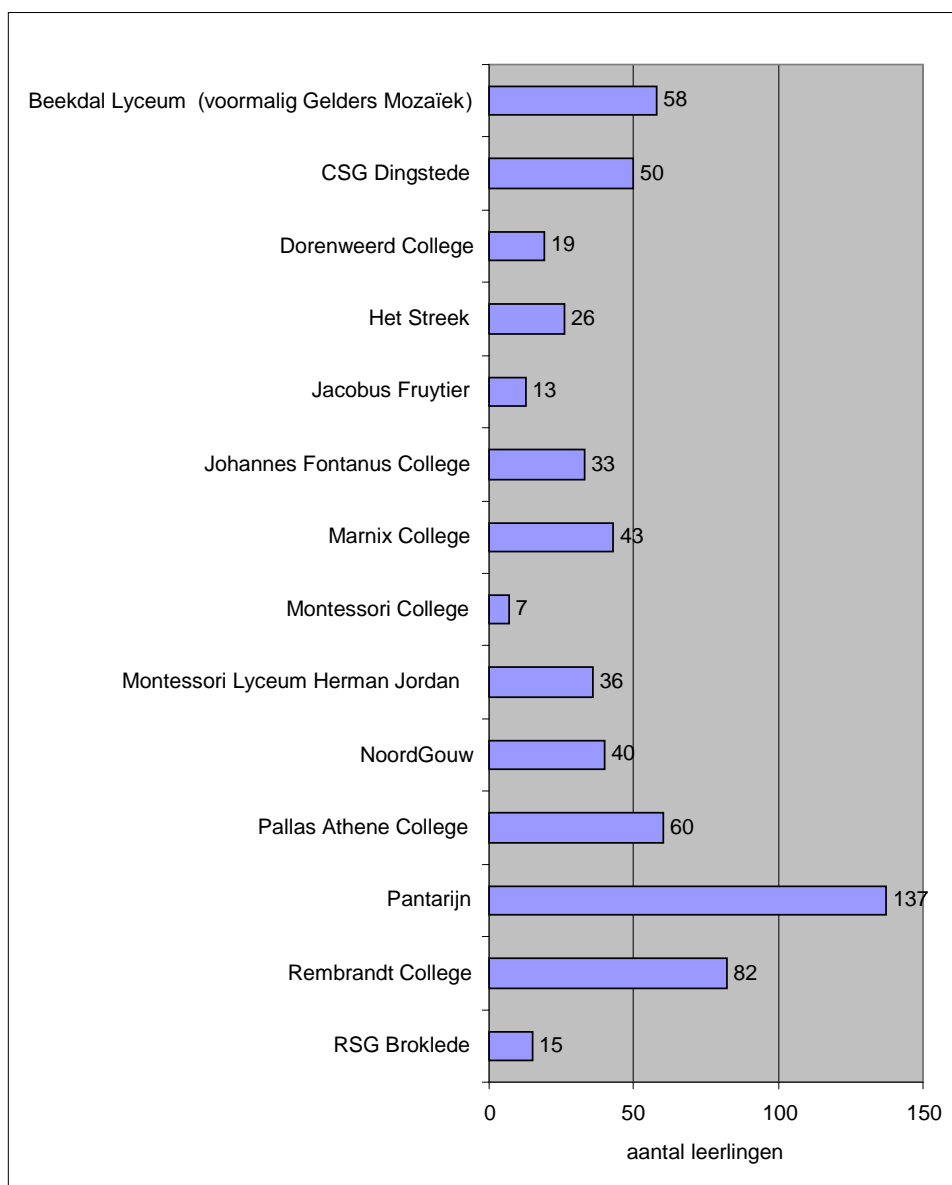
	klasgenoten).		
	Ik wil alles heel goed doen, daardoor ben ik lang bezig met opdrachten.	83	13
	Ik doe niet echt mijn best, daardoor schiet het niet op.	118	19
	Ik besteed te weinig tijd aan het huiswerk.	216	35
	Ik trek wel genoeg tijd uit voor mijn huiswerk, maar ik laat mij snel afleiden.	197	31
	Sommige opdrachten zijn erg moeilijk, dat kost veel tijd.	189	30
	Het is de schuld van de leraar, die geeft te veel werk om te doen.	158	25
34	Wie is er volgens jou verantwoordelijk voor dat jij je werk doet voor school?		
	de leraar	36	6
	ikzelf	440	70
	allebei	150	24
35	Wie is er volgens jou verantwoordelijk voor dat je ongeveer op schema loopt?		
	de leraar	41	7
	ikzelf	463	74
	allebei	119	19
36	Wie is er volgens jou verantwoordelijk voor dat je de lesstof begrijpt?		
	de leraar	242	39
	ikzelf	69	11
	allebei	317	50
37	Wie is er volgens jou verantwoordelijk voor dat je goede resultaten behaalt (bijv. voldoende cijfers op je rapport)?		
	de leraar	30	5
	ikzelf	282	45
	allebei	314	50
38	Als de leraar gedurende enige tijd het lokaal verlaat werk je dan gewoon door?		
	Ja, meestal wel.	130	21
	Soms wel, soms niet.	358	57
	Nee, meestal niet.	140	22
39	Lees je de lesstof door voordat je opdrachten gaat maken?		
	Ja	219	35
	Soms	348	56
	Nee	51	8
40	Wat doet een leraar als iedereen zelfstandig aan het werk is? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	De leraar beantwoordt vragen die we stellen.	466	75
	De leraar zorgt dat we niet teveel lawaai maken tijdens het werken.	376	61
	De leraar loopt rond om te kijken wat we aan het doen zijn.	330	53
	De leraar stelt ons vragen over wat we aan het doen zijn.	57	9
	De leraar zit achter zijn/haar bureau.	471	76
41	Wat doe je als je een opgave niet begrijpt? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	Opgaven die ik niet begrijp, sla ik over.	175	28
	Ik lees de lesstof nog eens door, die bij de opgave hoort.	370	60
	Ik lees de opgave nog eens door.	319	52
	Ik vraag iemand om hulp.	424	69
42	Als je op school aan het werk bent en je komt er niet uit vraag je weleens hulp aan: <i>(Je kunt		

	meerdere antwoorden aanklikken)		
	de leraar?	484	79
	een klasgenoot?	462	76
	meerdere klasgenoten?	243	40
	Ik vraag nooit hulp.	32	5
43	Wanneer je een leraar om hulp vraagt wat doet hij/zij dan meestal? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	De leraar spoort mij dan aan om eerst zelf uit te zoeken hoe het zit, voordat hij/zij uitleg geeft.	206	34
	De leraar geeft gelijk uitleg.	338	55
	De leraar stelt mij vragen waardoor ik het beter snap.	318	52
	De leraar wijst aan waar het in het boek staat.	177	29
	Ik vraag een leraar nooit om hulp.	40	7
44	Wanneer je een leraar om hulp wilt vragen hoe lang moet je dan wachten voordat je geholpen wordt?		
	Ik ben dan al snel aan de beurt.	102	17
	Soms wat langer, soms wat korter.	416	68
	Ik zit vaak lang te wachten voordat ik de leraar een vraag kan stellen.	60	10
	Ik stel nooit een vraag aan de leraar.	32	5
45	Als je buiten school aan het werk bent en je komt er niet uit vraag je weleens hulp aan: <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	je ouders?	403	66
	een broer of zus?	188	31
	een klasgenoot?	230	38
	Ik krijg huiswerkbegeleiding: daar kan ik vragen stellen.	73	12
46	Op welke manier worden de opdrachten die je maakt besproken of nagekeken? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	Ik moet opdrachten inleveren.	90	15
	Ik laat de opdrachten zien aan de leraar.	119	20
	We bespreken de opdrachten klassikaal.	432	71
	We bespreken de opdrachten in groepjes.	127	21
	Ik kijk de opdrachten zelf na, bijvoorbeeld met een antwoordenblad of -boekje.	441	72
	Ik kijk nooit opdrachten na.	61	10
47	Wat doe je als de uitkomst van je vraag fout is? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	Ik schrijf gewoon het goede antwoord op.	442	73
	Ik zoek uit waar het mis is gegaan.	243	40
	Ik vraag een klasgenoot hoe hij/zij het gedaan heeft.	173	29
	Ik vraag de leraar hoe het moet.	146	24
48	Op welke manier bereid jij jezelf voor op toets? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	De lesstof nog eens doorlezen.	424	70
	De lesstof vaak herhalen.	281	47
	Een samenvatting schrijven.	316	52
	Mezelf overhoren.	305	51
	Door anderen laten overhoren.	230	38
	Een oefen-toets maken (bijvoorbeeld een diagnostische toets).	213	35
49	Wanneer begin je meestal met het voorbereiden van een toets (bijvoorbeeld een repetitie/proefwerk)?		
	Een dag van tevoren.	251	42
	Een paar dagen van tevoren.	278	46
	Een week van te voren.	40	7

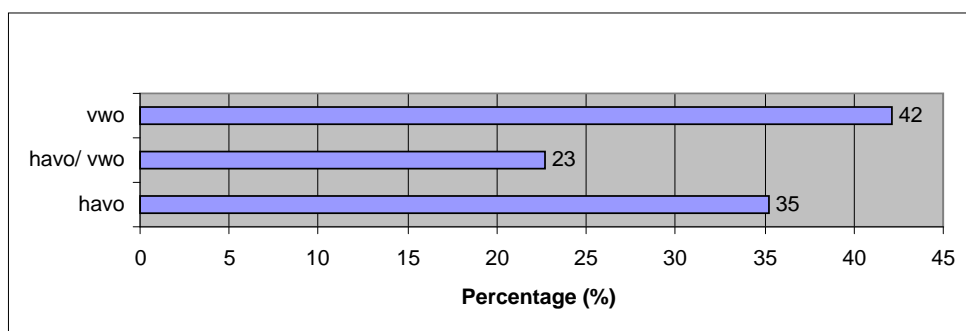
	Twee of drie weken van tevoren.	34	6
50	Hoe vaak worden toetsen (of repetities/proefwerken) nabesproken?		
	Bijna altijd.	275	46
	Soms wel, soms niet.	269	45
	Alleen als ik er om vraag kan ik de toets inzien.	45	7
	Nooit.	14	2
51	Wanneer een toets nabesproken wordt, waarin je veel fouten hebt gemaakt, waar ben je dan mee bezig? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	De puntentelling voor het cijfer.	270	45
	Het goede antwoord op de vraag.	232	38
	Zowel het goede antwoord op de vraag, als de berekening/aanpak/formulering van dat antwoord.	295	49
	Wat ikzelf fout heb gedaan.	338	56
	Ik let dan meestal niet zo op, ik vind het genoeg om mijn cijfer te weten.	89	15
	We bespreken nooit een toets.	21	3
52	Wanneer je een toets onvoldoende hebt gemaakt, bedenk je dan wat je de volgende keer anders zou willen doen?		
	Ja	304	50
	Soms	243	40
	Nee	58	10
53	Wanneer je het de volgende keer anders zou willen aanpakken waar denk je dan meestal aan? <i>(Je kunt meerdere antwoorden aanklikken)</i>		
	Beter mijn best doen.	365	60
	Om hulp vragen.	195	32
	Op een andere manier leren.	165	27
	Eerder beginnen met leren.	326	54
	Meer tijd besteden aan het leren.	338	56
	Ik denk niet zo na, over wat ik zou willen veranderen.	46	8
	Anders:	34	6
54	Krijg je wel eens van een leraar te horen dat je beter op een andere manier kunt leren?		
	Ja	65	11
	Soms	165	28
	Nee	369	62
55	Hoe stond je er voor op je laatste rapport?		
	Mijn meeste rapportcijfers waren ruim voldoende.	272	46
	Mijn meeste rapportcijfers waren voldoende (hoogstens een onvoldoende).	167	28
	Ik had ongeveer twee of drie onvoldoendes.	110	18
	Ik had meer dan drie onvoldoendes.	48	8

Resultaten van enquêtevragen, die niet besproken zijn in het hoofdstuk 'Resultaten'

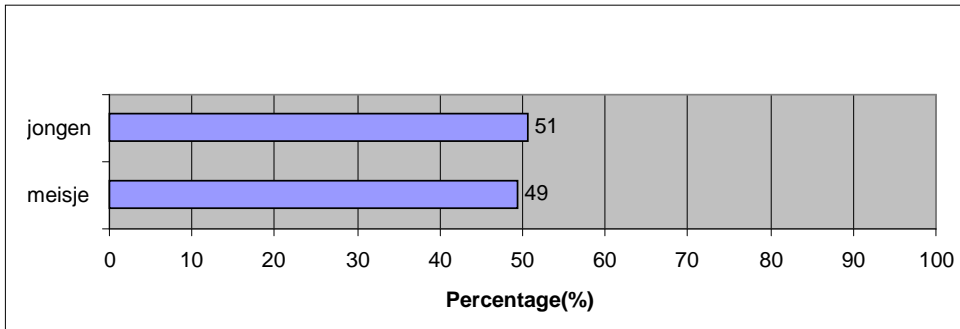
Respondenten



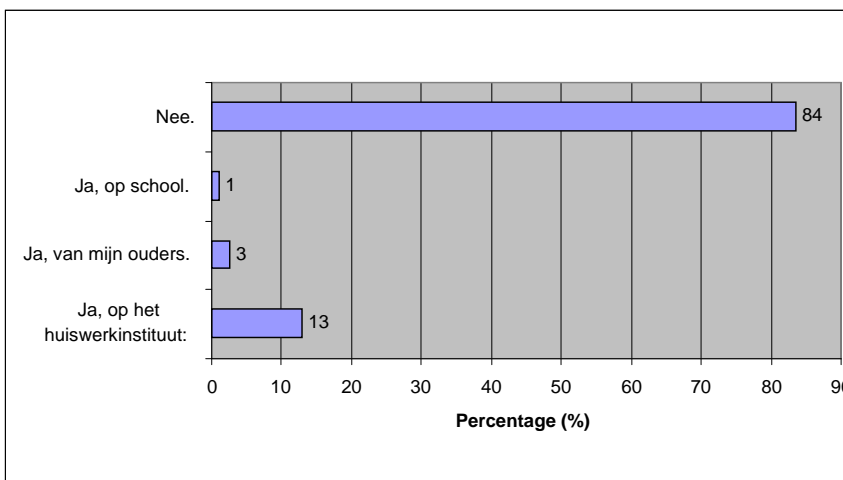
Figuur C.1 Respons op de vraag "Op welke school zit je?"



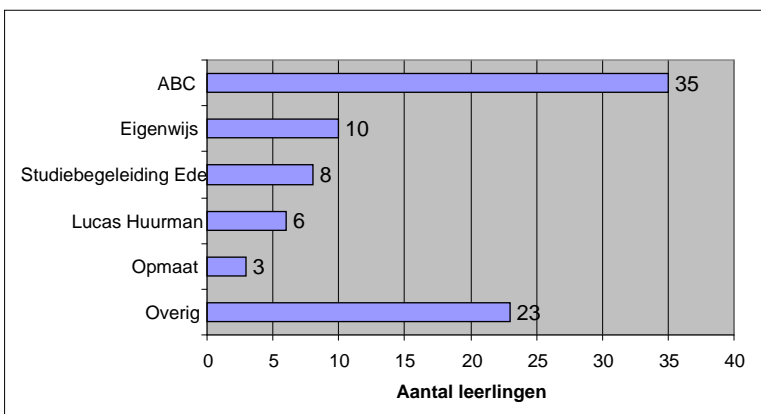
Figuur C.2 Respons op de vraag op welk niveau de leerlingen leren.



Figuur C.3 Respons op de vraag of de leerling jongen of meisje is.

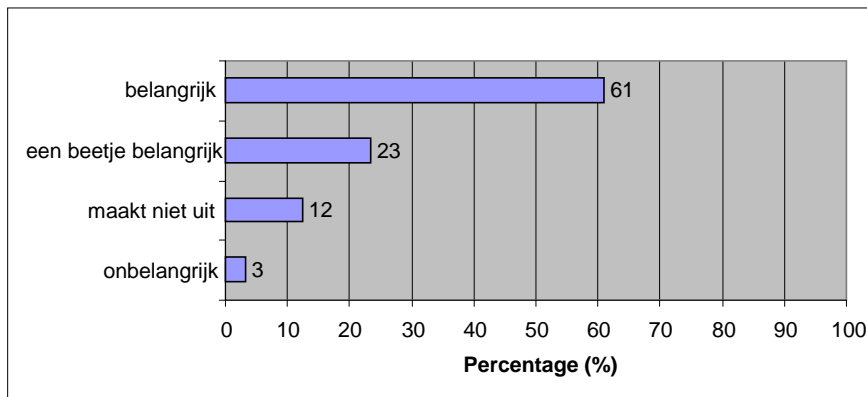


Figuur C.4 Respons op de vraag "Krijg je huiswerkbegeleiding?"

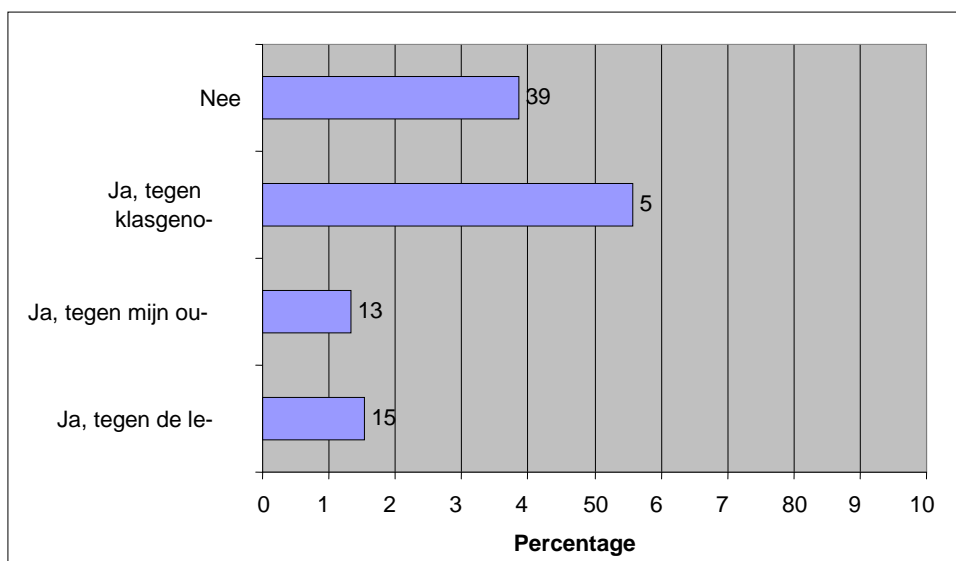


Figuur C.5 Respons op de vraag, van welk instituut leerlingen huiswerkbegeleiding krijgen.

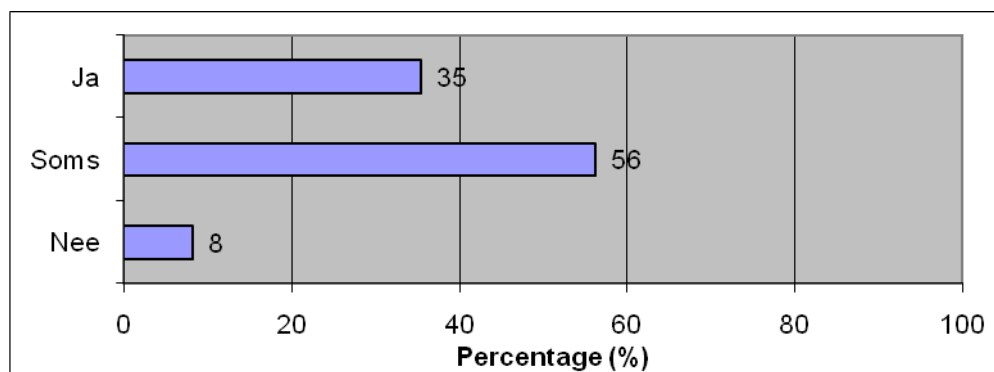
Hoe reguleren leerlingen hun schoolwerk?



Figuur C.6 Respons op de vraag "Vinden je leraren het belangrijk dat je een planning maakt?"

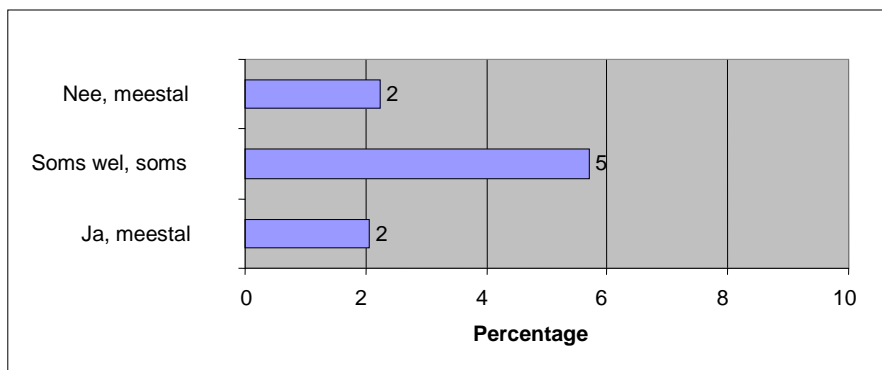


Figuur C.7 Respons op de vraag "Zeg je het tegen iemand als je achterloopt?" (meerdere antwoorden waren mogelijk).

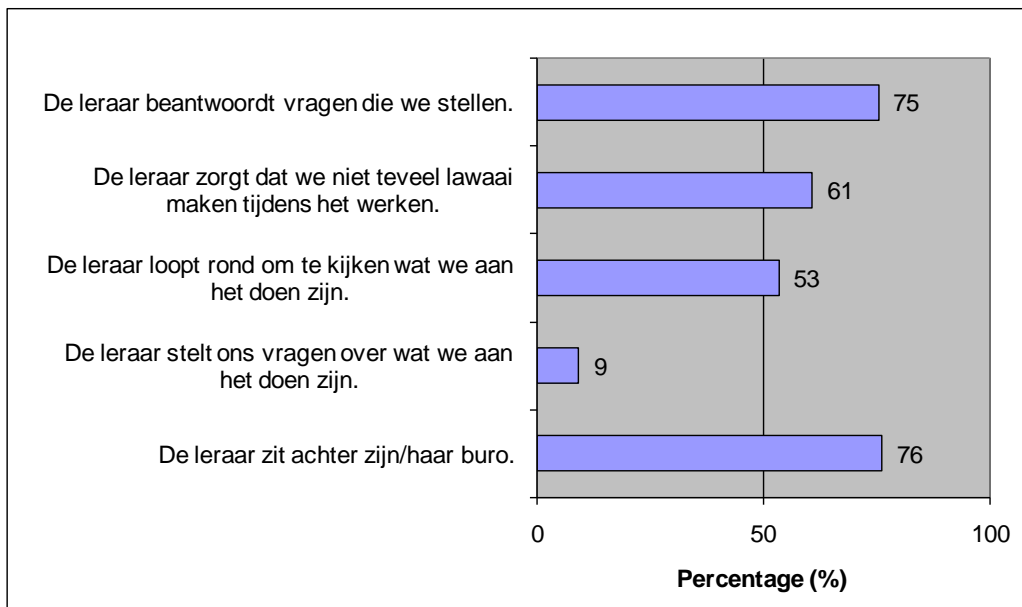


Figuur C.8 Respons op de vraag "Lees je de lesstof door, voordat je opdrachten gaat maken?"

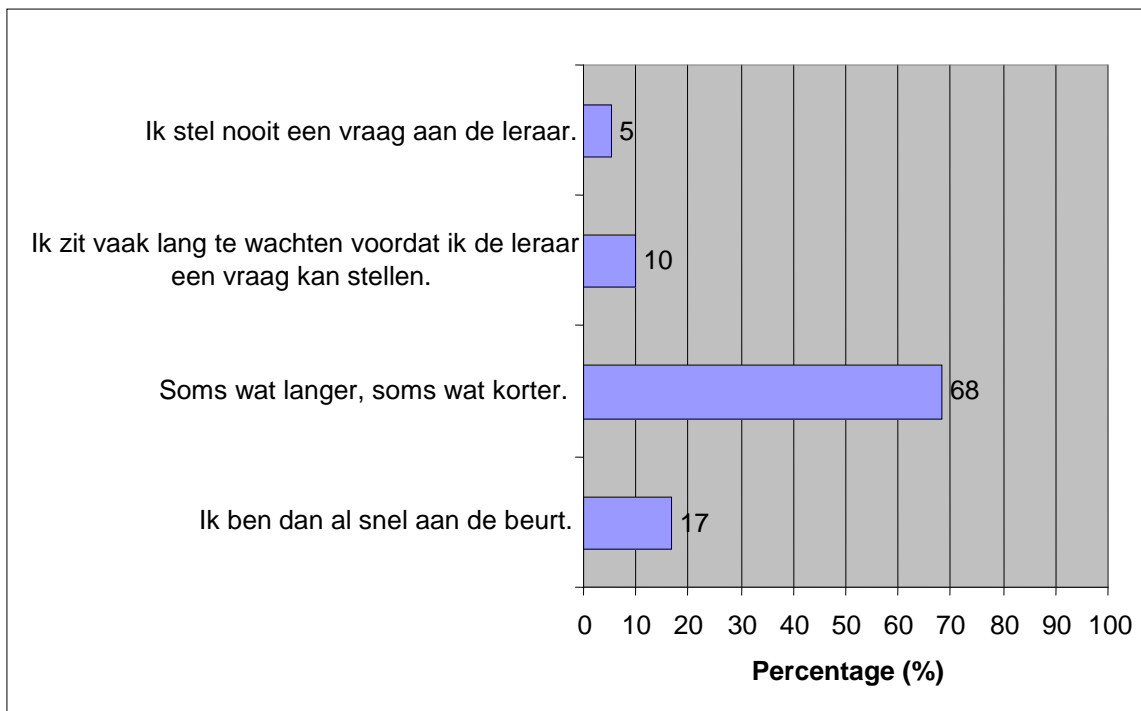
Hoe geven docenten vorm aan regulatie van zelfwerkzaamheid?



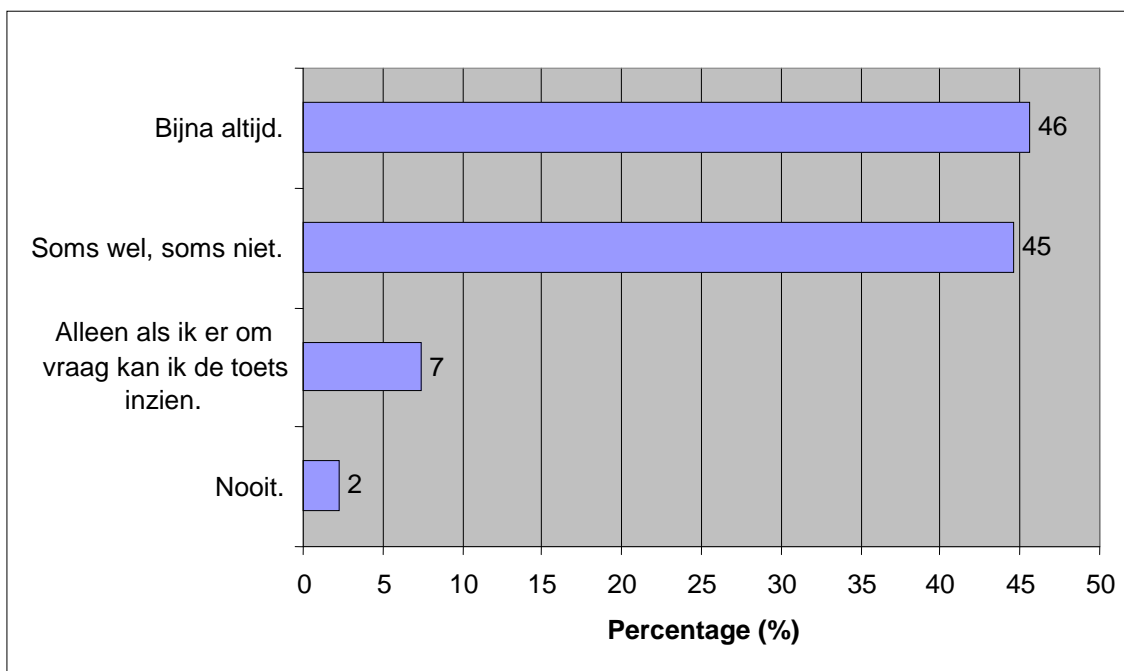
Figuur C.9 Respons op de vraag "Als de leraar gedurende enige tijd het lokaal verlaat, werk je dan gewoon door?"



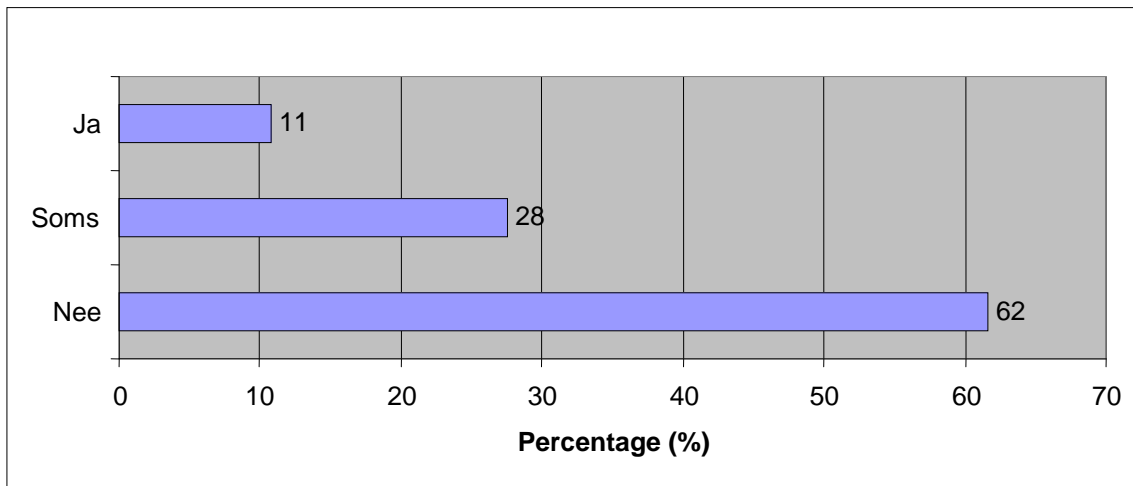
Figuur C.10 Respons op de vraag "Wat doet een leraar als iedereen zelfstandig aan het werk is?" (meerdere antwoorden waren mogelijk).



Figuur C.11 Respons op de vraag "Wanneer je een leraar om hulp wilt vragen, hoe lang moet je dan wachten voordat je geholpen wordt?"



Figuur C.12 Respons op de vraag "Hoe vaak worden toetsen nabesproken?"



Figuur C.13 Respons op de vraag "Krijg je wel eens van een leraar te horen dat je beter op een andere manier kunt leren?"