



Opgesteld door: Anke Klein Hulse en Niek van den Berg

Vraagsteller: docent voortgezet onderwijs

Referentie: Kennisrotonde. (2017). Hoe kunnen docenten het eigenaarschap van leerlingen in het voortgezet onderwijs versterken? (KR. 180).

17 maart 2017

Vraag

Hoe kunnen docenten het eigenaarschap van leerlingen in het voortgezet onderwijs versterken?

Kort antwoord

Eigenaarschap (*ownership*) van leren is de mate waarin de leerling verantwoordelijkheid neemt voor zijn eigen leerproces (Hintze, Burke, & Beyerlein, 2013). Het begrip is nauw verwant aan *learner agency*: het actief betrokken zijn van leerlingen bij het construeren van de omstandigheden van hun eigen leerproces (Mercer, 2011). Iemands *agency* wordt volgens Mercer (2012) bepaald door zijn zelfconcept, overtuigingen, motivatie en zelfregulatie.

Conley en French (2014) hebben in relatie tot het begrip eigenaarschap van leren een meer uitgebreid model met niet vier factoren zoals bij Mercer in relatie tot *agency*, maar negen factoren, waaronder motivatie en zelfregulatie. Conley en French (2014) stellen dat betrokkenheid samen met motivatie als startpunt van eigenaarschap van het eigen leren kunnen worden gezien. Deze twee dragen bij aan een bepaalde doeloriëntatie en zelfsturing van leerlingen, die op hun beurt het gevoel van *self-efficacy* en zelfvertrouwen vergroten. Die zijn de basis voor de inzet van metacognitieve vaardigheden en het vermogen om zichzelf te monitoren in het bereiken van de gestelde leerdoelen. Tot slot beïnvloeden deze factoren het doorzettingsvermogen van de leerling. Van daaruit heeft het doorzettingsvermogen weer effect op de motivatie en betrokkenheid van de leerling, et cetera.

Om het eigenaarschap van leerlingen te versterken, zijn de onderzoeksliteratuur en praktijkhandboeken vooral aanwijzingen te vinden om de motivatie, betrokkenheid, zelfsturing en metacognitieve vaardigheden te versterken. Docenten kunnen daarvoor hun eigen gedragsrepertoire verbreden (met name wat betreft didactische strategieën gericht op het gevoel van autonomie, betrokkenheid en competentie, het aanleren van effectieve leerstrategieën, en het geven van feedback) en de leeromgeving verrijken (met bijvoorbeeld goed toegankelijke informatiebronnen, internet en andere (digitale) tools).

Toelichting antwoord

Verschillende begrippen rond 'eigenaarschap van leerlingen'

Eigenaarschap van leren (*ownership of learning*) is een complex begrip dat nauw verweven is met een aantal andere begrippen zoals *learner agency*, motivatie, betrokkenheid (*student engagement*) zelfsturing (*self-regulation*) of zelfgestuurd leren (*self-regulated learning*) en metacognitieve vaardigheden. Waar leerlingen vroeger de rol hadden van passieve ontvangers, wordt hen nu een veel autonomere rol toebedeeld (Schraw, Crippen, & Hartley, 2006). De belangstelling voor deze aspecten van leren is in onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk de laatste jaren enorm toegenomen. Dit is niet verrassend, omdat zij erg belangrijk en waardevol zijn in de huidige maatschappij (De Boer, Donker-Bergstra, & Kostons, 2012; Conley & French, 2014). De jeugd van nu zal later in een werkomgeving terecht komen die continu verandert en die van hen vraagt zich continu aan te passen aan nieuwe eisen en dus te blijven leren. Daardoor is het vermogen tot eigenaarschap van het leerproces voor leerlingen niet alleen belangrijk voor succes op school, maar ook voor hun verdere leven (Conley & French, 2014). Hieronder lichten we een aantal van deze begrippen toe.

Learner agency

Agency kan worden gedefinieerd als de bereidheid en het vermogen van een individu om te handelen en is één van de fundamentele kenmerken van menselijk gedrag (Mercer, 2011). Mercer (2011) omschrijft *learner agency* als het actief betrokken zijn van leerlingen bij het construeren van de omstandigheden van hun eigen leerproces. Een voorwaarde hiervoor is dat de leerling ervan overtuigd is dat zijn eigen gedrag ertoe doet tijdens het leren (Mercer, 2012).

Learner agency komt volgens (Mercer, 2012) voort uit een interactie van factoren als zelfconcept, overtuigingen, motivatie en zelfregulatie. Dit zijn met andere woorden de determinanten, voorspellers, veroorzakende factoren van learner agency. Volgens Bandura (2008) behoren er vier kernelementen tot agency. De eerste is *intentionaliteit*: mensen doen over het algemeen niet zomaar iets, maar zij hebben een bepaalde bedoeling met hun acties en bedenken strategieën om die doelen te bereiken. Het tweede kernelement is *forethought*, oftewel het vooruitkijken en vooruitplannen. Hierbij stelt het individu doelen en anticipeert hij op de gewenste resultaten van zijn handelen zodat hij extra gemotiveerd raakt deze doelen te halen. Als derde kernelement noemt Bandura *self-reactiveness*. Hierbij gaat het over het vermogen van het individu om te monitoren of hij nog steeds op de goede weg zit en het gedrag zo nodig bij te sturen. Het vierde element ten slotte, *self-reflectiveness*, is het evalueren van de eigen motieven, waarden, doelen en het eigen functioneren (Bandura, 2008).

Reeve en Tseng (2011) zien agency als een vierde aspect van betrokkenheid van leerlingen bij het leerproces, naast het gedragsmatige, het cognitieve en het emotionele aspect (zie ook verderop bij 'betrokkenheid'). Wanneer een docent in een les uitleg geeft, kunnen leerlingen besluiten om wel of niet op te letten, ze kunnen de leertaak leuk vinden of er tegenop zien. Agency houdt dan in dat leerlingen niet alleen reageren op de leeractiviteit, maar dat ze deze zelf ook kunnen beïnvloeden en veranderen.

Eigenaarschap van leren

Bovenstaande begripsomschrijving geeft aan dat het bij *agency* gaat om een actieve betrokkenheid vanuit de leerling zelf. Daarmee is *learner agency* nauw verwant aan eigenaarschap van leren (*learner ownership*) oftewel de mate waarin de leerling verantwoordelijkheid neemt voor zijn eigen leerproces (Hintze, Burke, & Beyerlein, 2013). Conley en French (2014) hebben het persoonlijk eigenaarschap van leerlingen in het leerproces in een model weergegeven waarin de verschillende relevante deelbegrippen met elkaar verbonden worden (zie figuur 1). Hierna zullen die deelbegrippen nader worden toegelicht op basis van Conley en French (2014), aangevuld met andere literatuur. Daarbij zal duidelijk worden dat de verschillende begrippen rond eigenaarschap wederzijds samenhangen en niet altijd volgtijdelijk zijn te zien.



Figuur 1 Model voor eigenaarschap van leerlingen in het leerproces, overgenomen van Conley & French (2014, p.1021)



Motivatie en betrokkenheid (motivation & engagement)

Volgens het model van Conley en French (2014) kunnen motivatie en betrokkenheid van de leerling als startpunt van het eigenaarschap van het eigen leren worden gezien. Motivatie is een interne toestand van de leerling, terwijl betrokkenheid meer de zichtbare uiting van motivatie is.

De motivatie van mensen kan variëren in de *mate* van motivatie (weinig of veel motivatie) en in het *type* motivatie. Ryan en Deci (2000) onderscheiden bijvoorbeeld intrinsieke en extrinsieke motivatie: wanneer leerlingen nieuwsgierig zijn om iets te leren of enthousiast zijn over een onderwerp, dan zijn zij intrinsiek gemotiveerd. Als leerlingen vooral hard leren om hoge cijfers te halen en daarmee streven naar goedkeuring van de docent of ouders, dan is meer sprake van een extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivatie blijkt een sterkere driver voor het leren te zijn dan extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000).

Betrokkenheid bij het eigen leren bestaat uit drie componenten, namelijk cognitieve betrokkenheid (bijvoorbeeld een uitdaging zoeken of het gebruik van leerstrategieën), emotionele betrokkenheid (interesse en enthousiasme ervaren) en gedragsmatige betrokkenheid (bijvoorbeeld goed opletten tijdens de les, inzet en doorzettingsvermogen) (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Conley & French, 2014; Reeve & Tseng, 2011; Van Uden, 2012). Zoals hierboven besproken, zien Reeve en Tseng agency als een vierde aspect van betrokkenheid van leerlingen bij het leerproces. Doorgaans wordt in de literatuur echter uitgegaan van de driedeling gedragsmatige, cognitieve en emotionele betrokkenheid.

In aanvulling hierop wordt opgemerkt dat een gevoel van verbondenheid, het ervaren van competentie en een gevoel van autonomie bepalend zijn voor zowel de motivatie om te leren (Deci & Ryan, 1985) als voor de ervaren betrokkenheid (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004), wat aangeeft hoe dicht de verschillende begrippen aan elkaar gerelateerd zijn.

Doeloriëntatie en zelfsturing (goal-orientation & self-direction)

Vanuit hun motivatie en betrokkenheid vormt de leerling een aantal leerdoelen (doeloriëntatie) en ontstaat de drive om vanuit de huidige situatie naar de gewenste situatie te komen (zelfsturing). De leerdoelen kunnen meer gericht zijn op zichzelf en op het ontwikkelen van kennis en vaardigheden (*mastery-oriëntatie*). Andere leerlingen stellen vooral doelen, die erop gericht zijn beter te presteren dan anderen (*performance-oriëntatie*) (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014).

Zelfgestuurd of zelfgereguleerd leren is ontstaan vanuit Bandura's sociaal-cognitieve leertheorie (Schraw et al., 2006). Een typisch kenmerk van zelfregulerende leerlingen is dat zij doelbewust bepaalde leerstrategieën inzetten om hun leren te vergemakkelijken en hun leerprestaties te verbeteren (De Boer, et al., 2012). Zij beschikken over een variëteit aan leerstrategieën die zij flexibel kunnen inzetten (Schraw et al., 2006).

Deze leerstrategieën kunnen volgens De Boer et al. (2012) in vier categorieën worden onderverdeeld: De eerste is de cognitieve strategie; hieronder valt bijvoorbeeld herhaling van het leermateriaal om de informatie in het geheugen op te slaan. De tweede categorie is die van de meta-cognitieve vaardigheden, zoals bijvoorbeeld het inplannen van de benodigde leertijd en het achteraf bepalen of de gebruikte leerstrategieën juist gekozen waren. Managementstrategieën vallen onder de derde categorie; hierbij ligt de focus op het scheppen van de juiste condities voor de ideale leeromgeving, bijvoorbeeld door te bedenken wie of wat zou kunnen helpen om door te zetten bij tegenslag en zo succesvol mogelijk te leren. De vierde en laatste categorie van leerstrategieën heeft te maken met het motivationele aspect, oftewel de betrokkenheid of engagement bij het leerproces. Dit hangt samen met bijvoorbeeld self-efficacy (het zelfvertrouwen dat je de leertaak aankan, zie hierna) en de persoonlijke interesse in een taak (De Boer et al., 2012).



Self-efficacy en zelfvertrouwen (self-confidence)

Het stellen van leerdoelen en zelfsturing helpt leerlingen in te zien dat zij de controle kunnen nemen over hun eigen leerproces, hetgeen hun gevoel van *self-efficacy* en zelfvertrouwen vergroot. *Self-efficacy* is het vertrouwen dat leerlingen hebben dat zij een *bepaalde taak* aankunnen (Zumbrunn, Tadlock, & Roberts, 2011). Hoe groter de *self-efficacy* van leerlingen, hoe groter hun betrokkenheid bij het leerproces (zie eerder, dit illustreert overigens dat de verschillende begrippen rond eigenaarschap wederzijds samenhangen en niet altijd volgtijdelijk) en hoe groter hun doorzettingsvermogen (zie verderop) als het tegengit (Schraw et al., 2006).

Waar *self-efficacy* taakspecifiek is, betreft zelfvertrouwen een veel breder gebied (Conley & French, 2014). Zelfvertrouwen is de overtuiging van de leerling dat zijn daden tot resultaten leiden, dat hij zijn leerdoelen kan behalen (Schunk, 1991). Een leerling met zelfvertrouwen zal een nieuwe leertaak eerder als een nieuwe uitdaging zien dan als een bedreiging. Hij zal meer meta-cognitieve vaardigheden (zie hierna) inzetten, bijvoorbeeld door toe te geven dat hij iets moeilijk vindt. Ook staat een leerling met zelfvertrouwen meer open voor feedback, waardoor hij sneller vorderingen maakt in het leerproces (Roebbers, Cimeli, Röthlisberger, & Neuenschwander, 2012).

Metacognitie en zelfmonitoren (metacognition & selfmonitoring)

Vervolgens zullen leerlingen metacognitieve vaardigheden en het vermogen om zichzelf te monitoren gebruiken om vast te stellen hoe succesvol zij zijn in het bereiken van hun leerdoelen. Flavell (1985, in Hofer & Sinatra, 2010) omschrijft metacognitie als het denken over het eigen denken of het eigen leren. Metacognitie gaat over zelfreflectie met betrekking tot het eigen leren en de regulering van de cognitieve processen door het gebruiken van bijvoorbeeld eerder genoemde leerstrategieën (Conley & French, 2014). Leerlingen die niet over metacognitieve vaardigheden beschikken, begrijpen niet waarom en wanneer ze leerstrategieën zouden moeten gebruiken (De Boer et al., 2012).

Zelfmonitoring hangt hier nauw mee samen; het houdt in dat leerlingen in de gaten houden of hun manier van leren hen dichterbij hun leerdoel brengt (Zumbrunn et al., 2011). Wanneer leerlingen inzien wanneer zij niet effectief leren en hun aanpak of leerstrategieën hierop aanpassen, zullen minder vaak dezelfde fouten maken en dus succesvoller zijn bij het leren (Conley & French, 2014).

Volharding (persistence)

Studenten die beschikken over volharding of doorzettingsvermogen, hebben de drive om hun leerdoelen te halen, hebben het gevoel dat zij controle hebben over hun leren, kunnen obstakels in het leerproces overwinnen en weten wanneer zij om hulp moeten vragen (Conley & French, 2014). Zij zien in dat iets onder de knie krijgen tijd en inspanning vergt en dat falen niet altijd erg is. Leerlingen met een hoge mate van doorzettingsvermogen beschikken ook vaak over een *mastery*-doeloriëntatie (Conley & French, 2014). Intrinsieke motivatie en wilskracht beïnvloeden het doorzettingsvermogen en de volharding om een leertaak tot een goed einde te brengen (Zumbrunn et al., 2011).

Het doorzettingsvermogen hangt positief samen met de betrokkenheid van de leerling en zijn leerprestaties. Farrington et al. (2012) waarschuwen echter dat de focus van de docent niet alleen moet liggen op het vergroten van het doorzettingsvermogen van leerlingen, omdat dit mede wordt bepaald door veel andere factoren. Het model van Conley en French (2014) geeft deze verbanden en onderliggende afhankelijkheid van de verschillende kernbegrippen ook duidelijk weer.

Voorbeelden van effectief gedrag van docenten

Om het eigenaarschap van leerlingen te versterken, zouden docenten zich in principe kunnen richten op alle hiervoor genoemde factoren, bij voorkeur in samenhang. Wie zich wil concentreren op bepaalde factoren, kan in de onderzoeksliteratuur en praktijkhandboeken vooral terecht bij aanwijzingen om de motivatie, betrokkenheid, zelfsturing en metacognitieve vaardigheden te versterken. In eerdere antwoorden op vragen aan de Kennisrotonde zijn voorbeelden te vinden wat docenten zoal kunnen doen. Hieronder volgt op basis daarvan een aantal voorbeelden.



Didactische strategieën gericht op het gevoel van autonomie, betrokkenheid en competentie

In het handboek van Ros, Castelijn, Van Loon en Verbeeck (2014) bespreken genoemde auteurs per basisbehoefte uit de zelfdeterminatie-theorie hoe leraren hieraan bij leerlingen kan bijdragen. Het boek kan een bruikbare checklist bieden om als leerkracht na te gaan op welke punten het eigen leerkrachtgedrag mogelijk kan worden versterkt om motivatie van leerlingen te versterken. In een antwoord op een eerdere vraag aan de Kennisrotonde staat een kort overzicht van de door Ros et al. (2014) besproken mogelijkheden, aangevuld met inzichten uit twee andere publicaties (Kennisrotonde, 2016a en de [samenvatting](#) daarvan).

- Autonomie-versterkend is bijvoorbeeld wanneer leerkrachten aansluiten bij persoonlijke interesses van leerlingen, keuzes bieden, empathie tonen als leerlingen geen interesse hebben in leerstof, en het ontwikkelen van nieuwe interesses weten te stimuleren.
- Structuurondersteunend gedrag van docenten versterkt het gevoel van competentie bij leerlingen. Voorbeelden hiervan zijn verwachtingen duidelijk communiceren, met stappenplannen werken, opdrachten laten aansluiten bij het niveau en de voorkennis van leerlingen, en betekenis geven aan de leerstof in relatie tot het persoonlijk functioneren en de leefwereld van leerlingen.
- Verder kan een leerkracht bijdragen aan een gevoel van verbondenheid bij leerlingen door op pedagogisch tactvolle wijze te investeren in de relatie met leerlingen. Denk concreet aan zaken als: niet (ver)oordelen, aandacht voor uniciteit van elke leerling en zijn/haar ontwikkeling en leeftijdsfase, en aansluiten bij wat een leerling kan (Ros et al., 2014).

Zie wat betreft het versterken van studentbetrokkenheid (in het vmbo en mbo) ook het proefschrift van Van Uden (2014) en de korte [bespreking](#) van de experimenten die docententeams hebben gedaan om de betrokkenheid van studenten te bevorderen. Het blijkt dat docenten het meest inzetten op het versterken van een positieve relatie met de student en het bieden van structuur, twee effectieve aanpakken. In mindere mate passen docenten ook opdrachten en de leeromgeving aan, terwijl ook dat effectief zou kunnen zijn (zie verderop).

Aanleren van effectieve leerstrategieën

Specifiek om het ontwikkelen van (cognitieve en metacognitieve, en motivationele en affectieve) leerstrategieën te bevorderen kunnen leerkrachten vooral inzetten op het gebruik van hints, modeling en procesgerichte feedback. Zie Kennisrotonde (2016e) en de [samenvatting](#) daarvan. Zie ook het proefschrift van Van Beek (2015), waarin ze ingaat op soorten regulatieactiviteiten van docenten om een geleidelijke overgang van docentregulatie naar zelfregulatie door leerlingen mogelijk te maken. Het blijkt dat docenten doorgaans verschillende regulatieactiviteiten combineren: vertellen, instrueren, ondersteunen, stimuleren en faciliteren. Docenten verschillen vooral in de mate waarin ze regulatieactiviteiten vertonen, en niet zozeer in het inzetten van het ene of het andere type regulatieactiviteiten. Winst lijkt vooral te boeken als docenten vaardiger worden in het (intensiever) inzetten van verschillende regulatieactiviteiten.

Feedback

Feedback, mits op een goede manier gegeven, kan bijdragen aan eigenaarschap, motivatie en leerresultaten van leerlingen. Met name taakgerichte feedback met uitleg waarom iets goed of fout is of advies om het anders aan te pakken, blijkt effectief. Digitale tools kunnen daarbij ondersteunen. Zie Kennisrotonde (2016d) en de [samenvatting](#) daarvan.

Een stimulerende leeromgeving met informatiebronnen, internet en andere (digitale) tools

Een stimulerende leeromgeving waarin bijvoorbeeld informatiebronnen en internet aanwezig zijn, kan kinderen helpen om zelfgestuurd te gaan leren en actief op zoek gaan naar nieuwe kennis en vaardigheden. Zie verder Kennisrotonde (2016b) en de [samenvatting](#) daarvan. Ook de inzet van blended lesmateriaal kan naar verwachting de motivatie en zelfsturing van leerlingen bevorderen. Dit komt bijvoorbeeld doordat bewegende beelden aantrekkelijk zijn voor leerlingen en een actievere verwerking van de lesstof stimuleren.



Digitale lesmaterialen bieden ook de mogelijkheid om leerlingen pas na voldoende beheersing van een onderdeel door te laten gaan naar een volgend onderdeel. Zie verder Kennisrotonde (2016c) en de [samenvatting](#) daarvan.

Verscheidene studies wijzen uit dat het werken met (e-)portfolio's positieve effecten heeft op de leerlingen. Portfolio's waarin leerlingen kunnen laten zien wat ze doen op school, waar ze goed in zijn en waar hun interesses liggen, stimuleren hen in hun zelfsturing. Portfolio's helpen hen met name te reflecteren op hun werk, volgende stappen te zetten in hun leerproces en zichzelf doelen te stellen. Wanneer kinderen een portfolio gebruiken zorgt dat voor een gevoel van trots en een grotere intrinsieke motivatie, en kunnen ze zichzelf steeds beter evalueren. Doordat de kinderen zelf hun portfolio bijhouden, hebben ze ook meer controle over de toetsingsprocedure en zijn ze minder bang voor een beoordeling. Zie verder Kennisrotonde (2016b) en de [samenvatting](#) daarvan.

Geraadpleegde bronnen

- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.). *Self-processes, learning, and enabling human potential: Dynamic new approaches*. (Vol. 3, pp. 15–49). Charlotte, NV: Information Age Publishing. Verkregen van <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2008ASR.pdf>
- Conley, D. T., & French, E. M. (2014). Student ownership of learning as a key component of college readiness. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 1018–1034. Verkregen van https://www.achievementfirst.org/fileadmin/af/resources/AF_Connection/Conley_s_Four_Keys_to_College_and_Career_Readiness.pdf
- De Boer, H., Donker-Bergstra, A. S., & Kostons, D. N. M. (2012). *Effective Strategies for Self-regulated Learning: A Meta-Analysis*. Rijksuniversiteit Groningen. Verkregen van https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO_Effective+strategies+for+self-regulated+learning.pdf
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). *Teaching Adolescents To Become Learners The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research. Verkregen van <https://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. Te verkrijgen via https://www.researchgate.net/publication/249797781_School_Engagement_Potential_of_the_Concept_State_of_the_Evidence
- Hintze, D., Burke, K., & Beyerlein, S. (2013). Putting It to Practice: Hands-On Learning Activities for Transforming Education. *International Journal of Process Education*, 5(1), 15–48. Verkregen van www.processeducation.org/ijpe/2013/transformation.pdf
- Hofer, B. K., & Sinatra, G. M. (2010). Epistemology, metacognition, and self-regulation: Musings on an emerging field. *Metacognition and Learning*, 5(1), 113–120. Verkregen van <https://www.researchgate.net/search.Search.html?type=publication&query=Epistemology%2C+metacognition%2C+and+self-regulation%3A+Musings+on+an+emerging+field>
- Kennisrotonde. (2016a). *Wat is er bekend over de didactische strategieën waarmee docenten de motivatie en leergierigheid bij mbo studenten positief kunnen beïnvloeden?* (KR.007). Den Haag: Kennisrotonde. Verkregen van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/07/007-Antwoordformulier-Wat-is-er-bekend-over-de-didactische-strategie%3%ABn-waarmee-docenten-de-motivatie-en-leergierigheid-bij-mbo-studenten-positief-kunnen-be%3%AFnvloeden.pdf>
- Kennisrotonde. (2016b). *Wat is de invloed van ouderbetrokkenheid op het zelfgestuurd leerproces van leerlingen die werken met kindportfolio?* (KR.045). Den Haag: Kennisrotonde. Verkregen van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/11/045-Antwoordformulier-Wat-is-de-invloed-van-ouderbetrokkenheid-op-het-zelfgestuurde-leerproces-van-leerlingen-die-werken-met-kindportfolio.pdf>



- Kennisrotonde. (2016c). *Effecten van blended leren op onderwijsprestaties (KR.072)*. Den Haag: Kennisrotonde. Verkregen van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/09/072-Antwoordformulier-Effect-van-Blended-Leren-op-Onderwijsprestaties.pdf>
- Kennisrotonde. (2016d). *Wat is het effect van cijfers (of studiepunten) op de motivatie van studenten? Kan het geven van feedback de motivatie en leerresultaten van studenten positief beïnvloeden en wat is effectieve feedback?* (KR.089). Den Haag: Kennisrotonde. Verkregen van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/11/089-Antwoordformulier-effect-van-cijfers-op-studiemotivatie-deelvraag-2.pdf>
- Kennisrotonde. (2016d). *Is het waar dat een adaptieve leeromgeving leerlingen voldoende feedback geeft en leidt tot hogere leerresultaten?* (KR.088). Den Haag: Kennisrotonde. Verkregen van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/10/088-Antwoordformulier-Is-het-waar-dat-een-adaptieve-leeromgeving-leerlingen-voldoende-feedback-geeft-en-leidt-tot-hogere-leerresultaten.pdf>
- Kennisrotonde. (2016e). *Welk leerkrachtgedrag is effectief om zelfgestuurd leren te bevorderen?* (KR.094). Den Haag: Kennisrotonde. Verkregen van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/02/094-Antwoord-Welk-leerkrachtgedrag-is-effectief-om-zelfgestuurd-leren-te-bevorderen-waardoor-leerkrachten-hun-leerlingen-makkelijker-kunnen-%E2%80%98loslaten%E2%80%99.pdf>
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121–131. Verkregen van https://www.researchgate.net/publication/263916847_What_Makes_a_Good_Student_How_Emotions_Self-Regulated_Learning_and_Motivation_Contribute_to_Academic_Achievement
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427–436. Te verkrijgen via https://www.researchgate.net/publication/251576187_Understanding_learner_agency_as_a_complex_dynamic_system
- Mercer, S. (2012). The Complexity of Learner Agency. *Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 41–59. Verkregen van <http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/259>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. Verkregen van https://www.researchgate.net/publication/241093854_Agency_as_a_fourth_aspect_of_students%27_engagement_during_learning_activities
- Roebbers, C. M., Cimeli, P., Röthlisberger, M., & Neuenschwander, R. (2012). Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: An explorative study on their interrelations and their role for school achievement. *Metacognition and Learning*, 7(3), 151–173. Verkregen van https://www.researchgate.net/publication/257371790_Executive_Functioning_Metacognition_and_Self-Perceived_Competence_in_Elementary_School_Children_An_Explorative_Study_on_their_Interrelations_and_their_Role_for_School_Achievement
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. Verkregen van <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1–2), 111–139. Verkregen van <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?jsessionid=EFD19DD3F04C302BD532CA59035B6A30?doi=10.1.1.460.5291&rep=rep1&type=pdf>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231. Verkregen van <https://wss.apan.org/jko/mls/Learning%20Content/schunk%20academic%20self%20efficacy.pdf>
- Van Beek, J. (2015). *Teaching for student self-regulated learning* (proefschrift). Groningen: RUG. De samenvatting hiervan is te verkrijgen via <http://www.rug.nl/research/portal/files/25065585/Samenvatting.pdf>



- Van Uden, J.M. (2014). *The teacher as linchpin: A teacher's perspective on student engagement* (proefschrift) Enschede: Universiteit Twente. Verkregen van http://doc.utwente.nl/91140/1/thesis_J_van_Uden.pdf
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom A Review of the Literature*. Richmond: Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University
Verkregen van http://www.self-regulation.ca/uploads/5/6/2/6/56264915/encouraging_self_regulated_learning_in_the_classroom.pdf

Meer weten?

Om het eigenaarschap van hun leren bij jongens te versterken zijn mogelijk meer of andere inspanningen nodig dan bij meisjes. Namelijk, vergeleken met jongens hebben meisjes bijvoorbeeld betere zelfregulatievaardigheden en ook zijn ze gemotiveerder om goede prestaties te halen. Zie verder <https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopeenrij/genderstereotypering-in-het-onderwijs/>
Wie meer wil weten over de inzet van e-portfolio's dan te vinden is in Kennisrotonde (2016b) en de [samenvatting](https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/09/Reviewstudie-naar-de-effectiviteit-van-het-gebruik-van-e-portfolios-in-het-basisonderwijs.pdf) daarvan, kan verder lezen via <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/09/Reviewstudie-naar-de-effectiviteit-van-het-gebruik-van-e-portfolios-in-het-basisonderwijs.pdf>
Er zijn verscheidene bronnen op internet die een introductie geven op zelfgestuurd leren, bijvoorbeeld op <http://wij-leren.nl/> en <https://www.leraar24.nl/>
Op <http://www.kpcgroep.nl/> staat een aantal brochures over het bevorderen van deelvaardigheden van zelfgestuurd leren: regie nemen voor je eigen leerproces, reflectie, leerstrategieën toepassen, samenwerkend leren.

Onderwijssector

Primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs

Trefwoorden

Eigenaarschap, agency, motivatie, zelfregulerend leren