

Leren leren en het vak Nederlands: koele minnaars?

Luc Vercammen

Met de invoering van de eindtermen kreeg leren leren een vaste plaats in de eerste graad van het secundair onderwijs. In het perspectief van leerlinggericht vaardigheidsonderwijs volstaat dit echter niet en moet er gewerkt worden aan een geïntegreerde leerlijn rond leren leren van het eerste tot het zesde jaar. Het streefdoel van deze leerlijn is de vorming van leerbekwame leerlingen die beschikken over voldoende *cognitieve*, *metacognitieve* en *affektieve vaardigheden*. Welke rol vervult het vak Nederlands in deze leerlijn? Nederlands moet zich niet laten verleiden om als dienstmaagd te fungeren voor andere vakken, anderzijds moet Nederlands zich ook geen kapsones aanmeten. De plaats van het vak Nederlands moet beslist gerelativeerd worden omdat het hier gaat over een globale leerlijn, een permanente begeleiding, een visie op onderwijs. Nederlands kan enkel een rol vervullen als ook alle andere vakken meewerken aan zo'n centrale leerlijn.

M

eteen kan een themanummer rond leren leren in een vakdidactisch tijdschrift voor Nederlands in vraag worden gesteld.

Binnen de redactie van dit tijdschrift leidde deze twijfel tot boeiende en soms verhitte discussies over de doelstellingen van het vak Nederlands en over zijn positie tegenover andere vakken.

Het paradoxale gevolg is dat we hierdoor een rijkdom en verscheidenheid aan bijdragen verzameld hebben, zodat *VONK* een themareeks van twee nummers wijdt aan 'leren leren' (*VONK* 29/1&2, 1999). Ik wil in deze bijdrage alvast een driedubbel pleidooi houden (zie ook Vercammen, 1999a; Vercammen, 1999b):

- (1) leren leren vormt een ruggengraat in leerlinggericht vaardigheidsonderwijs;
- (2) het vak Nederlands kan en moet deze ruggengraat voeden;
- (3) de leerkracht Nederlands mag niet in de val trappen het alleen te willen doen.

WAAROM MOET LEREN LEREN SCHOOLBREED AANGEPAKT WORDEN?

Het eerste uitgangspunt is *leerlinggericht-heid*; dat houdt het aanvaarden van verschillende vertrekposities van leerlingen in. Elke leerling heeft op zijn moment nood aan studiebegeleiding: hij is op zoek naar verwerkingsvaardigheden, kampt met planning van en controle over zijn leerproces en heeft nood aan affectieve strategieën om concentratieproblemen op te vangen. Dat is het moment waarop een leerling leermoeilijkheden ervaart: er zijn vakproblemen, de motivatie raakt zoek, de studie-inzet daalt tot een dieptepunt. Leren leren is enkel zinvol wanneer het frequent en systematisch aangeboden wordt: leerlingen sluiten onder meer aan op het moment dat zij die leermoeilijkheden ervaren. Onderzoek toont ook aan dat enkel bij een systematische en herhaalde aanpak leren leren door leerlingen positief onthaald wordt (Casier & Laurent 1994).

Nog anders gesteld moet een globale leerlijn rond leren leren zich niet richten op de gemiddelde leerling, maar op het niveau van elke leerling. Zo beschikken sterke leerlingen vaak over een groot leervermogen en een ijzersterk geheugen, wat echter niet wil zeggen dat ze een adequate leerstijl hebben. Zonder noemenswaardige planning, zonder veel diepteverwerking memoriseren zij hun leerstof op korte tijd en hiermee kunnen zij hun secundair onderwijs afwerken. Of ze ook succes boeken in het hoger onderwijs valt nog af te wachten.

Het tweede uitgangspunt is de *vragend-onderzoekende houding van de leerkracht*. Een leerkracht moet niet enkel problemen vaststellen of slechte resultaten noteren, hij moet die problemen onderzoeken en een

remediëring trachten aan te bieden. Als de analyse stopt bij diagnoses zoals motivatie, intelligentie of persoonlijkheid sta je voor een muur. De muur verdwijnt als je de lange weg van de vaardigheden verkent. Het doel van leren leren is in eerste instantie het verwerven en kunnen gebruiken van verwerkingsstrategieën en metacognitieve strategieën, en het aandacht schenken aan affectieve strategieën. In tweede instantie zorgt leren leren voor het remediëren van al deze strategieën. (Een verklarende lijst van leerstrategieën vindt u als bijlage; tekst en uitleg krijgt u in de bijdrage van Peter Van Petegem en Sven De Maeyer in *VONK 29/1*).

Dit alles kan enkel in een teamgerichte aanpak waarbij alle vakken en alle leerkrachten een aandeel hebben. Leren leren kan bijgevolg niet aan één leerkracht toevertrouwd worden, het kan niet in één vak ondergebracht worden en het hoort niet thuis in één leerjaar. Leren leren moet aangebracht worden in een centrale, longitudinale leerlijn waarbij systematisch een aantal vaardigheden, een aantal technieken getraind worden. Hierdoor ontstaat een referentiekader en een begrippenapparaat. Leerlingen verkrijgen zo een reeks handgrepen om te werken aan hun verwerkings- en metacognitieve strategieën, om greep te krijgen op hun affectieve strategieën. Het begrippenapparaat verschaft leerlingen en leerkrachten een taal waardoor ze vat kunnen krijgen op het leervermogen, op de leerwegen.

Vervolgens worden vakdidactische leerlijnen geënt op de centrale leerlijn 'leren leren'. Elke leerkracht neemt immers zijn leerlingen mee doorheen de leerstof, elke leerkracht gaat in op moeilijkheden die leerlingen ervaren of slechte resultaten die geboekt worden. Deze vakdidactische leerlijn is uiterst belangrijk, maar is slechts beklijvend en pas zinvol als er een kader aanwezig is.

Leren leren steunt niet op tips, maar op training. De centrale leerlijn moet bovendien geïntegreerd worden in alle vakken opdat de transfer van de verwerkingsvaardigheden naar de concrete leerstofverwerking maximaal is. Nogmaals: leren leren is geen vakje apart, leren leren gaat aan de slag met concrete leerstof van concrete vakken. Dat houdt meteen in dat elke school haar eigen geïntegreerde leerlijn moet ontwerpen en dat deze leerlijn permanent bijgewerkt moet worden.

De centrale leerlijn moet enerzijds school-eigen zijn om de transfermogelijkheden te maximaliseren, anderzijds zou de leerlijn ook moeten aansluiten bij het basisonderwijs, waar zeker met de invoering van de eindtermen heel veel zinvolle inspanningen rond leren leren worden geleverd (zie de bijdrage van Koen Van Gorp in *VONK* 29/1 en Anne Boeken in *VONK* 29/2). Vanaf het eerste leerjaar krijgen kinderen een training met 'eigen werktijd', zelfevaluatie, zelfstandig, ja zelfs zelfverantwoordelijk leren.

Bij *zelfstandig werken* bepaalt de leerkracht volledig het leerproces: hij kiest de leeractiviteiten en bepaalt hoe zij uitgevoerd moeten worden.

Zelfstandig leren laat het bepalen van de leeractiviteiten over aan de leerlingen; de leerkracht geeft de taak en bewaakt de kwaliteit van het leerproces.

Bij *zelfverantwoordelijk* leren ten slotte ligt de bal volledig in het kamp van de leerling: hij bepaalt zelf de doelstellingen van het leerproces, kiest de leerstof en legt de leeractiviteiten vast.

Kinderen zijn in het basisonderwijs vaak meer bezig met actief en zelfstandig leren dan in de eerste graad van het secundair onderwijs. Een longitudinale leerlijn rond leren leren zou dus moeten lopen van de kleuterschool tot het hoger onderwijs. Onderwijspolitiek heet zo iets. Dit is ongetwijfeld een utopisch ideaalbeeld, maar enig overleg tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs moet toch kunnen.

EEN GLOBALE LEERLIJN EN EEN LEERLIJN ROND 'SELECTEREN'

Hierboven is gesteld dat een schoolbrede aanpak inhoudt dat een centrale leerlijn rond leren leren ontworpen wordt waarop de vakdidactische leerlijnen geënt kunnen worden. In de ontwikkeling van deze leerlijn heeft het Sint-Ritacollege in Kontich gekozen voor het leertheoretisch kader van Vermunt (1992). Het Sint-Ritacollege is een gemengde aso-school met nagenoeg alle studierichtingen van de eenheidsstructuur. Momenteel lopen er meer dan 1100 leerlingen school.

Een centrale leerlijn moet uiteraard heel geleidelijk uitgebouwd worden en stelselmatig aandacht besteden aan *cognitieve verwerkingsstrategieën* (zoals selecteren, relateren, structureren, concretiseren, kritisch verwerken, ...); *affektieve leerstrategieën* (zoals motiveren, concentreren, zichzelf beoordelen, inspannen, ...) en *metacognitieve leerstrategieën* (zoals oriënteren, plannen, proces bewaken, toetsen, reflecteren, ...). Stelselmatig wil hier zeggen dat in elk leerjaar gewerkt wordt aan die drie domeinen.

Bij wijze van voorbeeld wordt hier de leerlijn rond *selecteren* geschetst en aangetoond hoe het vak Nederlands hierop kan inspelen.

Selecteren betekent het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. Deze verwerkingsstrategie vormt een essentiële stap in de leerweg: zodra de leerstof verzameld is, moet die gereduceerd worden tot de belangrijke onderdelen vooraleer hij gememoriseerd kan worden. Het selecteren maakt deel uit van een actief leerproces waarbij de leerling zijn voorkennis inschakelt, bewust beslissingen neemt aangaande de leerstof en zelf zijn leerweg bepaalt.

De leerlijn start in het eerste jaar met onderstrepen, signaalwoorden en kernen zoeken. Jawel hoor, het is de leerkracht Nederlands die deze stappen zet. Vervolgens herneemt de leerkracht wiskunde deze drie basisvaardigheden en voegt er de stap 'titels lezen' aan toe. De leerkracht wiskunde werkt hiervoor met teksten uit de cursus biologie van het eerste jaar. Dit voorbeeld maakt duidelijk hoe de geïntegreerde leerlijn opgebouwd wordt: leerkracht A brengt aan, leerkracht B herneemt en verdiept op basis van studiemateriaal van leerkracht C. Op deze manier ontstaat een centrale leerlijn waarmee de leerkrachten vertrouwd zijn, en voor de leerlingen worden transfermogelijkheden gecreëerd. Leren leren is hier geen verplicht nummertje, integendeel, leerlingen werken aan hun leerproces met verschillende leerkrachten en vooral ook met hun eigen studiemateriaal.

De vier basisvaardigheden rond selecteren van het eerste jaar worden in het tweede jaar ondergebracht in een *globale vragend-structurende methode (SQ3R)* (zie o.m. Lowyck-Cuypers, 1993) Deze methode vertrekt van de kern, om vervolgens over te gaan naar de hoofdzaken en uiteindelijk te belanden bij de details. De leerkracht Nederlands brengt aan en maakt een toepassing op een studietekst uit het vak technologische opvoeding. Later op het jaar oefenen

de leerlingen opnieuw, nu met een tekst uit de cursus geschiedenis en onder begeleiding van de leerkracht Frans.

In het derde jaar wordt de leerlijn verder uitgebreid met het voorspellen van vragen, markeeroefeningen en een nieuwe *schema-tiseermethode* (SKAPA). SKAPA start met de leerstof of de volledige tekst, gaat dan naar een typering van elke alinea plus een bepaling van de essentie ervan, en komt zo tot de kern van het geheel. In het vierde jaar wordt de vragend-structurende methode hernomen. Het vijfde jaar besteedt aandacht aan skimmen (kern bepalen, hoofdzaken onderscheiden en nagaan hoe die hoofdzaken worden behandeld) en maakt toepassingen op SKAPA en de vragend-structurende methode. De didactische aanpak is telkens dezelfde: de centrale leerlijn wordt stapsgewijs opgebouwd en steeds andere leerkrachten uit verschillende vakken brengen aan, hernemen of maken toepassingen.

Het vak Nederlands neemt een belangrijke plaats in op deze leerlijn rond selecteren, maar Nederlands staat hier naast andere vakken. Hier gaapt een levensgrote valkuil voor de leerkracht Nederlands. Heel wat verwerkingsstrategieën sluiten mooi aan bij onder andere de lees- en schrijfvaardigheden die op het programma van het vak Nederlands staan. De verleiding is dan ook groot om te zeggen: al deze stappen van leren leren laten we gewoon bij de leraar Nederlands, die kan dat toch (het best?). Dit standpunt is hoogstens een gemakkelijheidsooplossing; alle doelstellingen van integratie, training en transfer worden hierdoor echter op de helling geplaatst. Dan ontstaat er geen gemeenschappelijk streven en wellicht blijven te veel vakken toegespitst op de leerstof in plaats van op de leerstofverwerking en de verwerkingsvaardigheden.

LEREN LEREN BEÏNVLOEDT DE VAKDIDACTIEK NEDERLANDS

Als de leerlijn 'leren leren' het referentiekader wordt, betekent dit dat deze leerlijn de vakdidactiek beïnvloedt. De didactiek verschuift van de leerinhouden naar de verwerkingsactiviteiten, de vaardigheden en de strategieën. Als de didactiek verschuift, moet ook de evaluatie zich aanpassen: het leerproces en de verwerkingsvaardigheden van de leerlingen liggen nu op de puntenweegschaal. In de derde graad wordt leren leren daarom volledig gericht op de leerbekwaamheid en de zelfsturing van de leerlingen (zie ook de bijdrage van Jan van der Draai in *VONK 29/2*). Daarom werken wij op onze school in het zesde jaar met een flexibel evaluatiebeleid.

De leerlingen van het zesde jaar worden verantwoordelijk voor het verwerven van de punten 'dagelijks werk' voor het tweede semester. Hiertoe worden alle overhoringen en alle inleverdata voor taken verbonden aan drie toetsweken. De leerling bepaalt zelf hoeveel controletolsten en taken hij wil afleggen volgens opgelegde voorwaarden. De leerlingen worden dus gedwongen hun studiewerk, studieritme volledig zelf in handen te nemen. Tot Kerstmis bepalen de leerkrachten voor 80% wanneer leerlingen moeten studeren of wanneer ze moeten werken aan opdrachten. Tijdens het tweede semester bepaalt de leerling zelf wanneer hij studeert, werkt aan taken en ontspanning neemt. Door de leerling volledig en consequent verantwoordelijk te stellen voor de punten van dagelijks werk willen wij een leerproces rond verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en zelfredzaamheid opstarten. Op deze manier hopen wij onze leerlingen goed voor te bereiden op het hoger onderwijs, waar zij er sowieso alleen voor staan.

Zo'n drastisch ervaringsgericht beleid moet natuurlijk grondig voorbereid en begeleid worden. Tijdens de eerste helft van het vijfde jaar wordt het aanbrengen van strategieën afgerond en vindt een geleidelijke overgang plaats van een strakke externe sturing naar een gedeelde sturing als voorbereiding op de zelfsturing in het hoger onderwijs. De leerlingen vullen de *Inventaris LeerStijlen – Voortgezet Onderwijs* (STAR-centre, 1997) in, zodat zij bij de start van het flexibel evaluatiebeleid kunnen reflecteren over hun manier van leren en de kans krijgen minder adequate leerstijlkenmerken aan te pakken. Deze reflectieopdrachten vormen een essentieel onderdeel van de centrale leerlijn 'leren leren'. De leerlingbevraging wordt op onze school georganiseerd in het kader van een wetenschappelijk onderzoeksproject rond leerstijlen (zie de bijdrage van Peter Van Petegem & Sven De Maeyer in *VONK 29/1*).

Dit flexibel evaluatiebeleid heeft uiteraard ook een grote invloed op een vak als Nederlands. Het traditioneel groot takenpakket van het vak wordt volledig beheerd door de leerlingen zelf en de leerlingen kunnen de verantwoordelijkheid opnemen om binnen dit pakket een selectie te maken. (Hoe het vak Nederlands op onze school hierop inspeelt, kan u lezen in de bijdrage van Gerd Cornelissen in *VONK 29/1*.)

DE LERAAR NEDERLANDS: DE IDEALE ANKERFIGUUR VOOR LEREN LEREN?

Werken aan het leervermogen van leerlingen betekent leerprocessen begeleiden. Affectieve leerstrategieën aanbrengen gebeurt vaak aan de hand van ervarings-

gesprekken en groepsdiscussies. Naast de vakinhoudelijke deskundigheid worden er aan leerkrachten dus nog heel andere eisen gesteld. Leerkrachten van niet-taalklassen slaken vaak wanhopige kreten dat zij helemaal niet opgeleid zijn om processen te duiden en begeleiden. Een leerkracht Nederlands daarentegen beschikt vanuit zijn vakdidactiek over de vaardigheden om bijvoorbeeld lees- en schrijfprocessen te begeleiden. Daarnaast is een leerkracht Nederlands vertrouwd met klasgesprekken en groepsdiscussies. Een leerlijn 'leren leren' centraal stellen houdt voor een leerkracht Nederlands dan ook geen radicale omkeer in.

Eerste conclusie: de leerkracht Nederlands is de geknipte figuur voor leren leren?

Een centrale leerlijn rond leren leren kost uiteraard tijd, tijd die niet aan leerinhouden kan besteed worden. Lesroosters worden doorbroken, leerkrachten worden vrijgevoerd om leerlingen te begeleiden, de lessen fysica worden opgeschort omdat er op dat moment rolwisselend leren wordt geprogrammeerd en leerlingen dus zelf bepalen welk vak er op dat moment aan de orde is....: leren leren gaat ten koste van het jaarprogramma. Een centrale, longitudinale leerlijn waarop vakdidactische leerlijnen geënt worden, gaat ten koste van heel veel tijd. Het leerplan Nederlands gaat voor minstens 60% over vaardigheden, bovendien is het een open leerprogramma; dit betekent dat de leerkracht Nederlands weinig last heeft van programmadruck. Bergen (1988) stelt het volgende:

"Veel docenten zijn in sterke mate instructiegeoriënteerd. Dit blijkt uit uitspraken als: 'Ik loop een hoofdstuk achter', of 'Ik moet vandaag eens wat sneller door de stof heengaan'. Hoewel docenten natuurlijk wel

weten dat het om het leren van de leerling gaat, zijn zij onder invloed van het lesprogramma, de jaarafspraken binnen de secties en de eindexameneisen in hoge mate leerstofgeoriënteerd. Het programma niet afkrijgen betekent dat de docent de stof niet behandeld heeft. Maar de vraag is natuurlijk: hoe zit het eigenlijk met het verwerken door de leerlingen van de door de docent behandelde leerstofinhouden?"

Tweede conclusie: de leerkracht Nederlands is de geknipte figuur voor leren leren?

Deze twee besluiten wijzen op de verantwoordelijkheid van de leerkracht Nederlands voor leren leren: hij kan als ankerfiguur optreden zolang het maar kadert in een team- en schoolgerichte aanpak. Geen huwelijk, maar dan toch een vrijage tussen leren leren en het vak Nederlands?

LEREN LEREN EN HET VAK NEDERLANDS: KOELE MINNAARS?

De toenaderingspogingen van leren leren tot het vak Nederlands komen hoe dan ook naar voren. Nederlands blijkt immers een centrale plaats in te nemen in zo'n geïntegreerde leerlijn en leren leren kan uitstekend aan bod gebracht worden in concrete lessen Nederlands. Bovendien slagen leerkrachten Nederlands er vaak in het leerproces van leerlingen te begeleiden. Wat dan met schoolboeken Nederlands die leren leren opnemen in hun leergang? Deze aanpak heeft minder zin omdat leren leren zo gekoppeld wordt aan één vak en dat reduceert de transfer- en trainingsmogelijkheden. Het wordt wel hoog tijd dat schoolboeken Nederlands aandacht besteden aan leerprocessen, procesbegeleiding en verwerkingsvaardigheden.

Het refrein van dit betoog blijft: leerkracht Nederlands, doe dit nooit alleen! Om het actief en zelfstandig leren van leerlingen te bevorderen, moeten onderwijsleerprocessen anders ingericht worden. Met een centrale, longitudinale leerlijn worden alle leerkrach-

ten betrokken, met een flexibel evaluatiebeleid moeten alle leerkrachten de metacognitieve leerstrategieën aan de leerlingen overlaten: leren leren is per definitie vakoverschrijdend.

Luc Vercammen
Sint-Ritacollege Kontich
luc.vercammen@ritacollege.be

Bibliografie

Bergen, T. (1998). Professionele ontwikkeling van docenten. In: Van den Akker e.a. (red.), *Studiehuis en onderwijsonderzoek*. Leuven/Apeldoorn: Garant, p. 114-127.

Casier, P & Laurent, T. (1994). Onderzoek naar schoolbeleving in Vlaanderen. Deel 5: Studie-inzet en studiegewoonten. *Caleidoscoop 1994*, p. 4-8.

Lowyck-Cuyppers, G. (1993). *Studiemethode. Leidraad bij de universitaire studies*. Leuven: K.U.Leuven, Dienst voor studieadvies.

STAR-centre (1997). *Inventaris LeerStijlen – Voortgezet Onderwijs*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant, Divisie Onderwijs- en Opleidingspsychologie.

Vercammen, L. (1999a). Leren leren en het vak Nederlands: koele minnaars? In: R. Rymenans & H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie*. Beigem/Amsterdam: Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands.

Vercammen, L. (1999b). Leren leren vanuit schoolorganisatorisch perspectief. In: *Schoolleiding en -begeleiding*. Kluwer.

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

BIJLAGE

VERKLARENDE LIJST VAN LEERSTRATEGIEËN

1 VERWERKINGSSTRATEGIEËN

1.1 STAPSGEWIJZE VERWERKING

ANALYSEREN

- stap voor stap uitzoeken, bestuderen en verwerken;
- opsplitsen van een geheel in onderdelen, in details;
- aandacht besteden aan feitelijke informatie;
- minder aandacht schenken aan relaties en verbanden.

SELECTEREN

- onderscheiden van hoofd- en bijzaken;
- reduceren van leerstof tot de belangrijke onderdelen.

MEMORISEREN EN HERHALEN

- informatie onthouden, uit het hoofd leren;
- het studeren richten op reproductie.

1.2 DIEPTEVERWERKING

SELECTEREN

STRUCTUREREN

- komen tot een totaalbeeld;
- komen tot een overzichtelijk schema;
- komen tot lijnen.

RELATEREN

- zoeken naar verbanden;
- zoeken naar overeenkomsten en verschillen;
- zoeken naar de relatie tussen verworven kennis en nieuwe kennis.

KRITISCH VERWERKEN

- vormen van een eigen interpretatie;
- vormen van eigen conclusies en meningen;
- meedenken en niet zomaar accepteren.

1.3 CONCRETE VERWERKING

CONCRETISEREN

- concrete voorstellingen vormen bij abstracte zaken;
- voorbeelden en toepassingen bedenken;
- aansluiten bij tastbare werkelijkheid en eigen ervaring.

TOEPASSEN

- zich oefenen in het gebruiken van leerstof.

2 METACOGNITIEVE STRATEGIEËN

2.1 ZELFSTURING

Zelf controle houden op het leerproces:

- *Wat leer je?*
- *Welke leeractiviteit hanteer je?*
- *Wanneer plan je je leeractiviteit?*
- *Hoe en wanneer toets je jezelf?*
- *Hoe en wanneer evalueer je jezelf?*

ORIËNTEREN

- het leerproces voorbereiden;
- nadenken over doelen, verwerkingsstrategieën, tijd.

PLANNEN

- volgorde van de leeractiviteiten en de tijd bepalen;
- vaststellen van een handelingsplan.

PROCES BEWAKEN

- opvolgen en observeren van het handelingsplan;
- bereiken de gebruikte leeractiviteiten de beoogde doelen?

TOETSEN

- controleren of de leerstof verwerkt is;
- vragen stellen aan zichzelf.

DIAGNOSTICEREN

- vaststellen van hiaten in eigen kennis en vaardigheden;
- onderzoeken van mogelijke oorzaken van moeilijkheden of successen.

BIJSTUREN

- planning aanpassen, handelingsplan veranderen;
- motivatie bijspijkeren, inspanningen op peil brengen;
- voorkennis verhogen.

EVALUEREN

- beoordelen van het leerproces dat gevolgd werd;
- stemmen de leerresultaten overeen met de leerdoelen?

REFLECTEREN

- lessen trekken voor toekomstige leertaken;
- nadenken over leren en over zichzelf als leerling.

2.2 EXTERN GESTUURDE STRATEGIE

Activiteiten van de leerling worden bepaald door de leerkracht, door de ouders of door het schoolboek. De controle op de leeractiviteiten ligt niet bij de leerling.

ORIËNTEREN

PLANNEN

PROCES BEWAKEN

TOETSEN

DIAGNOSTICEREN

BIJSTUREN

EVALUEREN

REFLECTEREN

2.3 STUURLOZE STRATEGIE

De leerling ondervindt moeilijkheden rond de sturing van de eigen leerprocessen. De externe sturing volstaat niet, er is behoefte aan meer begeleiding, ondersteuning.

3 AFFECTIEVE STRATEGIEËN

ATTRIBUEREN: *toeschrijven van resultaten aan oorzaken*

- zijn goede/slechte resultaten toe te schrijven aan oorzaken waar je controle op hebt of niet?
- gelden deze oorzaken altijd of enkel in specifieke omstandigheden of voor een bepaald vak?
- zitten deze oorzaken bij jou of bij anderen?

MOTIVEREN

- hoe bouw je je motivatie op?
- hoe blijf je gemotiveerd voor een leertaak?
- hoe kan je jezelf belonen?

CONCENTREREN: *het richten van de aandacht op een leertaak*

- hoe ga je om met stoorzenders?
- hoe slaag je erin om je aandacht te behouden?
- hoe slaag je erin om efficiënt te werken?

ZICHZELF BEOORDELEN

- jezelf inschatten als lerende;
- je eigen bekwaamheid bepalen in het algemeen of voor specifieke vakken.

WAARDEREN

- positief staan tegenover studeren en inspanningen leveren om resultaten te behalen;
- waarden toekennen aan inspanningen in verband met leertaken.

INSPANNEN

- inzet vertonen voor leertaken;
- op je tanden kunnen bijten om iets onder de knie te krijgen of om een opdracht af te werken.

EMOTIES OPWEKKEN

- zelfvertrouwen behouden;
- omgaan met angst, twijfel, frustratie, onzekerheid, stress.

VERWACHTEN

- opbouwen van verwachtingen over het verloop en de resultaten van een leerproces;
- realistische verwachtingen koesteren over de resultaten die je kan behalen met je inspanningen.

UIT: Vermunt (1992)