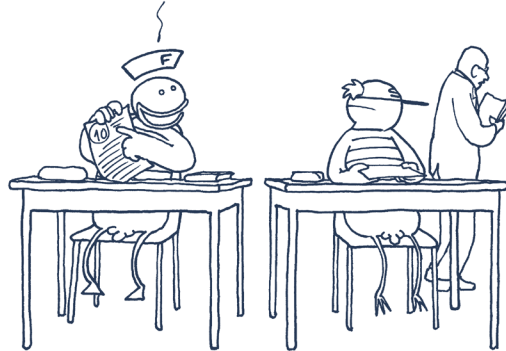


Dat doe je toch niet alleen?!

**FOKKE & SUKKE**  
HEBBEN EEN NIEUWE ONDERWIJSMETHODE ONTDEKT

**ZÓ HEE!!  
DAT "LEREN"  
DAT WERKT  
ECHT GOED!!!**



R.G.T

# **Dat doe je toch niet alleen?!**

Van zelfregulerend leren naar samen  
(regu)leren

**Barend Last**  
**Derk Bransen**

**Boom**

Opmaak binnenwerk: Holland Graphics, Amsterdam  
Ontwerp omslag: Haagsblauw, Den Haag

© 2025 Barend Last & Derk Bransen | Boom

*Behoudens de in of krachtens de Auteurswet gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Auteursrecht ten aanzien van tekst- en datamining en machinelearning is nadrukkelijk voorbehouden.*

*Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bijvoorbeeld een (digitale) leeromgeving of een reader in het onderwijs (op grond van artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting Uitgeversorganisatie voor Onderwijslicenties, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, [www.stichting-uvo.nl](http://www.stichting-uvo.nl).*

*No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.*

ISBN 9789024467457  
NUR 841

[www.boom.nl/hogeronderwijs](http://www.boom.nl/hogeronderwijs)

# Voorwoord

Dit is mogelijk het kortste voorwoord dat je ooit zult lezen. De boodschap is eenvoudig: dit boek lees je niet alleen. Neem een collega, een vriend, desnoods je opa of je kind. Want leren – en het reguleren daarvan – doe je idealiter samen. Dat is het belangrijkste inzicht van dit boek.

Dus begin een boekenclub, gooi het in je teammeeting, of maak van je koffiepauze een studiemoment. Samen haal je er het meeste uit. Echt.

Succes!

Barend & Derk



# Inhoud

Voorwoord	5
Inleiding	13
Ons paradigmatisch vertrekpunt	23
<b>DEEL 1 KERNPRINCIPES</b>	<b>25</b>
<b>1 (Regu)leren doe je niet alleen</b>	<b>27</b>
1.1 De complexe en sociale dynamiek van leren reguleren	27
1.2 Het belang van netwerken	29
1.3 Coregulatienetwerken	31
1.4 Reguleren van leren, hoezo eigenlijk?	33
<b>2 Drie vormen van reguleren van leren</b>	<b>37</b>
2.1 Zelfregulerend leren	37
2.2 Teamregulatie	41
2.3 Coregulatie	44
2.4 Een netwerkperspectief op integratie van regulatievormen	47
<b>3 Gedeelde taal</b>	<b>51</b>
3.1 Onvoldoende begrip van concepten	51
3.2 Evidence-informed werken	53
Concept 1: Motivatie	55
Concept 2: Eigenaarschap	58
Concept 3: Regie over het leerproces	61
Concept 4: Scaffolding en de zone van naaste ontwikkeling	62
Concept 5: Metacognitie	65
Concept 6: Feedback, monitoring en reflectie	67
Concept 7: Expliciete (directe) instructie	71
3.3 Integratie van alle concepten	73
<b>DEEL 2 ONTWERP EN UITVOER IN DE PRAKTIJK</b>	<b>77</b>
<b>4 Reguleren van leren in onderwijsontwerp</b>	<b>79</b>
4.1 Over (blended) onderwijsontwerp	79
4.2 Kernprincipes	83

<b>Principe 1:</b> Authenticiteit	83
<b>Principe 2:</b> Personalisatie	90
<b>Principe 3:</b> Controle	94
<b>Principe 4:</b> Ondersteuning	98
<b>Principe 5:</b> Interactie	101
<b>Principe 6:</b> Reflectie	107
<b>Principe 7:</b> Kalibratie	112
4.3 Rekening houden met effectieve leerstrategieën	114
4.4 Reguleren van leren op curriculumniveau	121
4.5 Van theorie naar praktijk	125
<b>5 Toetsing als katalysator voor het reguleren van leren</b>	<b>131</b>
5.1 De functie(s) van toetsing	131
5.2 Toetsing inzetten voor het reguleren van leren	133
5.3 Toetsvormen voor het in kaart brengen van regulerend vermogen	135
5.4 Van diagnose naar gerichte ondersteuning	145
5.5 Toetsing als middel om coregulatie te stimuleren	150
5.6 Af en toe moet je ook beoordelen	152
<b>6 Reguleren van leren in directe interactie</b>	<b>159</b>
6.1 Coregulatie in (leer)gesprekken	159
6.2 Practice what you teach	162
6.3 Taakanalyse	164
6.4 Coregulatie rondom een specifieke taak	165
6.5 Hulp bij plannen	168
6.6 Expliciete en impliciete instructie	170
6.7 De rol van feedback	174
6.8 Ontwikkel je eigen toolbox	179
6.9 Directe interacties in samenhang	180
<b>7 Reguleren van leren vanuit de onderwijsomgeving</b>	<b>185</b>
7.1 De onderwijsomgeving als meer dan alleen decor	185
7.2 Waarom we het woord 'leeromgeving' niet gebruiken	186
7.3 Duwtjes in de rug (nudging)	187
7.4 De fysieke onderwijsomgeving inrichten	191
7.5 De digitale onderwijsomgeving inrichten	198
7.6 Digitale tools inzetten voor het reguleren van leren	202
7.7 Denk breed	207
<b>8 De do's en don'ts van doelen</b>	<b>211</b>
8.1 Leerdoelen als fundament	211
8.2 Soorten doelen	214



8.3	De kunst van het formuleren van leerdoelen	217
8.4	Leerdoelen bij het reguleren van leren	221
8.5	Risico's en valkuilen	222
8.6	Leerdoelen als kompas	224
<b>9</b>	<b>Netwerken als broedplaats voor regulatie</b>	<b>227</b>
9.1	Wat zijn coregulatienetwerken ook alweer?	227
9.2	Visualiseren van je coregulatienetwerk	228
9.3	Samen visualiseren in een buddysysteem	230
9.4	Jouw plek in jouw netwerk	231
9.5	Teamnetwerken	232
<b>10</b>	<b>Coregulatie en teamregulatie in docentprofessionalisering</b>	<b>237</b>
10.1	De paradox van een leven lang ontwikkelen	237
10.2	Een andere benadering	238
10.3	Van isolatie naar collaboratie	239
10.4	Lesson study	240
10.5	Intervisie en reflectief handelen	243
10.6	Effectieve observaties	245
10.7	Microteaching	247
10.8	Co-teaching	247
10.9	Professionele leergemeenschappen als integrale aanpak	249
10.10	Samen groeien	254
<b>11</b>	<b>Risico's in de praktijk</b>	<b>259</b>
11.1	Waarom zijn er risico's?	259
11.2	Overzicht van risico's	260
11.3	Over ontdekkend leren	267
11.4	Bezint eer ge begint	269
11.5	Voortdurende dialoog	271
<b>DEEL 3</b>	<b>PRAKTISCHE CASUÏSTIEK</b>	<b>273</b>
	Casus 1 – Coregulatie en teamregulatie in flexibel onderwijs (hbo)	275
	Casus 2 – Grip op je onderwijs met hulp van technologie (mbo)	280
	Casus 3 – Coregulatie in het geneeskundecurriculum (wo)	287
	Casus 4 – Werken aan professionele vaardigheden in de sportsector (hbo)	292
	Casus 5 – Assessment als informatiebron voor reguleren van leren (hbo)	296
	Casus 6 – Team-based learning als instrument voor coregulatie (wo/hbo/mbo/vo)	301
	Casus 7 – Reguleren van leren in ontwikkeltraject 'Just-In-Time' (mbo)	305
	<b>Slotwoord</b>	<b>311</b>

<b>BIJLAGEN</b>	<b>313</b>
Bijlage 1 – Definities belangrijkste concepten	315
Bijlage 2 – Strategieën voor zelfregulerend leren	319
Bijlage 3 – Gedragsindicatoren voor zelfregulerend leren	323
Bijlage 4 – Checklist zelfregulatie in onderwijsontwerp	325
Bijlage 5 – Gespreksleidraad coregulatie	329
Bijlage 6 – Zelfevaluatielijst voor zelfeffectiviteit (self-efficacy)	331
Bijlage 7 – Feedbackreflectieformulier	333
Bijlage 8 – Toetsingsrubriek voor regulatievaardigheden	334
Bijlage 9 – Rubriek voor zelf- en peerevaluatie	335
Bijlage 10 – Gevalideerde vragenlijsten	337
Bijlage 11 – SMART-leerdoel formuleren	338
Bijlage 12 – Tool voor netwerkvisualisatie	339
Bijlage 13 – Checklist risico's en aandachtspunten voor implementatie	340
<b>Register</b>	<b>343</b>
<b>Literatuur</b>	<b>345</b>
<b>Totstandkoming</b>	<b>357</b>
<b>Over de auteurs</b>	<b>359</b>
<b>Dankwoord</b>	<b>360</b>





# Inleiding

Was jij vroeger eigenaar van je leerproces? Was jij een autonome, zelfregulerende, intrinsiek gemotiveerde, doelgerichte, reflectieve student, met volledige regie over je eigen leerproces?

Nee?

Wij in elk geval niet.

Best opmerkelijk, nietwaar? Als we deze vraag stellen aan een zaal vol docenten, begint dan ook meestal iedereen te lachen. Het klinkt als een absurd idee (uitzonderingen daargelaten). Toch is dit precies wat we in de onderwijsvisies van veel opleidingen tegenkomen (zie figuur I.1).



Figuur I.1 Gewoon wat willekeurige zinnen uit onderwijsvisies

Welkom in de wereld van onderwijsparadoxen, waar de kloof tussen ideaal en werkelijkheid soms zo groot is dat je er eigenlijk vooral om moet lachen – als het niet zo tragisch was.

Zelfregulerend leren is hip. Het is voor sommigen de heilige graal van modern onderwijs, de toverformule die studenten moet transformeren tot professionals die zich hun leven lang blijven ontwikkelen. Eigenaarschap, regie over het leerproces, leren om te leren, een leven lang ontwikkelen – termen die door opleidingen worden rondgestrooid als confetti op een feestje.

Maar wat als dat feestje een farce is?

Te pas en te onpas worden deze begrippen namelijk gebruikt door onderwijsmensen, van docent tot manager én ja, ook die ene onderwijskundige, die, laten we eerlijk zijn, soms de klok wel heeft horen luiden maar nog steeds de klepel zoekt. Tegelijkertijd kunnen we dat niemand echt kwalijk nemen; waar moeten we immers de tijd vandaan halen om dit soort concepten te doorgronden?

Het resultaat? We gooien studenten in het diepe van zelfregulerend leren, en zijn dan verbaasd – soms zelfs gepikeerd – als ze niet kunnen watertrappelen en kopje onder gaan. Dit terwijl we als docenten aan de kant staan te joelen dat ze verdorie nog steeds niet kunnen zwemmen. ‘Kom op joh, doe eens je best dan! Je moet het nu toch wel echt zelfstandig kunnen! Heb je dit nou nog niet geleerd?’ (zie figuur 1.2). Schoolvoorbeelden van hoe goedbedoelde concepten kunnen verworden tot holle frasen, met alle gevolgen van dien.



Figuur 1.2 Studenten in het diepe, terwijl docenten ernaar joelen  
(Illustratie: Margreet de Heer)

Wat we alleen niet doorhebben, is dat in en rondom het zwembad reddingsvesten, zwembanden en vlotten klaarliggen, die we hen zouden kunnen (of misschien zelfs wel zouden moeten) toegooien als reddingsboei.

Maar in plaats daarvan staan we als passieve stuurder aan wal, verlamd door onze eigen onzekerheid en gebrek aan kennis over hoe we effectief kunnen helpen, maar wel met hoge verwachtingen van de studenten over hun (vaak nog onvoldoende aanwezig zijnde) zwemvaardigheid. Meestal zijn we zo gefocust op het einddoel van zelfstandigheid dat we vergeten dat de weg ernaartoe geplaveid moet zijn met gerichte ondersteuning en geleidelijke opbouw van kennis en vaardigheden.

Vaak is hier bovendien sprake van doel/middelverwarring. Want natuurlijk is het doel dat studenten uiteindelijk zelfstandig gaan leren en werken, maar paradoxaal genoeg is het middel hierbij hetzelfde: het zelf doen, met passende ondersteuning.

### ***Een ander perspectief***

Betekent dit dan dat zelfregulerend leren, eigenaarschap, regie over het leerproces en alle aanverwante concepten de prullenbak in kunnen? Is het dan niet beter om maar gewoon eerst alles zo goed mogelijk uit te leggen via expliciete instructie? De docent centraal, want studenten kunnen het gewoon (nog) niet zelf, toch? O, en dan wel een zwaarwegend tentamen erbij als afsluiting, want ja, anders zijn die studenten niet vooruit te branden.

Kortom, kunnen we niet beter inzetten op instructie en controle, volledig docentgestuurd? Op zweten, weten, en dan weer vergeten?

Nee, integendeel. Want ook dat heeft uiteindelijk meer negatieve dan positieve effecten, zoals je ziet in figuur I.3. Te veel sturing, dwang en controle leidt immers tot ondermijning van autonomie en motivatie. Maar zoals zo vaak bij onderwijsvernieuwingen: slagen of falen hangt voor een belangrijk deel af van doordenken van hetgeen we beogen. Van het weloverwogen invoeren van een concept, voorbij onze intuïtieve aannames en oppervlakkige ideeën. Van het vinden van de delicate balans tussen de teugels aantrekken en laten vieren.



Figuur I.3 Te weinig en te veel sturen hebben allebei een negatieve uitwerking

Helaas schort het daar soms – of misschien wel *vaak* – aan.

Een student – in welke opleiding dan ook – is namelijk niet als vanzelf in staat om zelf leerdoelen te formuleren – laat staan van goede kwaliteit. Of neem een collega-docent, die heeft heus niet zonder meer exact dezelfde ideeën over wat goed onderwijs is als jij. En een manager mag misschien ‘eigenaarschap’ de hemel in prijzen, zonder duiding van waar dat eigenlijk over gaat, is het fundament als drijfzand en zal de (in zo’n geval van bovenaf opgelegde) vernieuwing waarschijnlijk mislukken.

Toch is het cruciaal om het leren te (leren) reguleren. Om studenten te leren om ‘het’ zelf te doen – al moeten we hier gelijk vermelden dat dit écht wat anders betekent dan ‘doe-het-zelf’ leren (wat in hoofdstuk 3 uitgebreider aan bod zal komen). En niet alleen de leerprocessen van studenten, maar ook die van jou en van je collega’s vragen om regulatie.

Een lerende houding van zowel studenten als docenten en alle andere onderwijsprofessionals is de eerste stap naar een echt lerende organisatie. Iets waar een opleiding moeilijk tegen kan zijn, toch? Sterker nog, dit is iets waar ze zich op dient te richten en zou moeten ambiëren.

Dit boek introduceert daarom een breder perspectief op het reguleren van leren, namelijk het *coregulatieve netwerkperspectief*. We trekken het concept van zelf-regulerend leren uit zijn individualistische cocon, louter beschouwd vanuit de student, en plaatsen het waar het hoort: in complexe netwerken van interacties tussen studenten én docenten.

Ja, natuurlijk reguleert de student idealiter het eigen leren zelf. Maar de docent reguleert de student. En in het beste geval reguleert de student op zijn of haar beurt de docent. En dan reguleren docenten bovendien elkaar. Het is een dans van wederzijdse beïnvloeding, een symfonie van regulatie waarin iedereen zowel dirigent als muzikant is.

Vreemd eigenlijk, dat dit nog niet de norm is. Helaas wel degelijk realiteit. Dit perspectief vraagt namelijk om moed en kwetsbaarheid. Het dwingt docenten hun eigen leerproces onder de loop te nemen en af en toe te erkennen: ‘Ik weet het ook niet.’ Dat vraagt om transparantie en om het delen van de eigen leerprocessen met studenten. Immers, wanneer een opleiding het concept ‘leven lang ontwikkelen’ écht nastreeft, vloeit daar logischerwijs uit voort dat ook docenten zelf nog steeds lerend zijn en blijven. En dat studenten daarbij ook feedback mogen geven op het leerproces van hun docenten.

Hoewel dit wellicht spannend is, zeker voor docenten zelf, biedt het ook binding en daarmee soelaas: we zitten met z’n allen in dezelfde schuit. We streven er met



zijn allen – studenten én docenten – naar om ons leven lang in ontwikkeling te zijn. Als dat niet zo is, kunnen we die mooie slogan beter omdopen tot: een leven lang ontwikkelen... tot aan je diploma.

Dit perspectief daagt ons uit om de eerste weken van een opleiding wellicht niet helemaal vol te proppen met leerinhoud, maar studenten eerst te leren wat het betekent om te studeren binnen die context. En niet alleen in het begin, maar continu: voortdurend aandacht geven aan datgene wat niet altijd in scherpe, vastomlijnde en meetbare leeruitkomsten gericht op inhoud te vangen is. Dit vereist dat je als docent de teugels doordacht laat vieren, en te tonen dat jij zelf ook maar gewoon een mens bent – met al je imperfecties.

### ***Zelfregulerend leren vereist sturing***

Maar laten we een stap terug doen. Waar komt deze obsessie met zelfregulerend leren vandaan? In een wereld die steeds sneller verandert, waar kennis exponentieel groeit en beroepen komen en gaan, is het begrijpelijk dat we iedereen willen toerusten met de kennis en vaardigheden om zelfstandig te kunnen leren.

Het idee is nobel: als mensen hun eigen leerprocessen kunnen sturen, regie hebben over hun leerproces, effectief kunnen leren en eigenaarschap ervaren, hebben ze de tools om zich een leven lang te ontwikkelen. Iets wat in recente jaren enorm aan populariteit heeft gewonnen, en zelfs een speerpunt van de overheid is geworden (Rijksoverheid, 2024). En terecht. Ergens onderweg zijn we echter vergeten dat zelfregulerend leren niet aangeboren is, maar aangeleerd en geoefend moet worden. Niet eenmalig, maar continu.

Tijd om te duiden wat we eigenlijk verstaan onder zelfregulerend leren:

*Zelfregulerend leren betreft het inzetten van een set aan essentiële vaardigheden voor effectief leren, professionele ontwikkeling en een leven lang ontwikkelen. Je kunt het zien als het interne sturingsmechanisme dat individuen in staat stelt hun leerproces actief te beheren en te optimaliseren. Daarvoor is kennis over effectief leren onmisbaar.*

In het eerste deel van dit boek gaan we hier veel dieper op in, maar merk alvast op dat het dus gaat om ‘een set aan vaardigheden’. En ja, vaardigheden zijn niet vanzelfsprekend (laat staan dat ze ook kennis vereisen). De paradox van zelfregulerend leren is dan ook dat juist sterke sturing van een ander is vereist om het te ontwikkelen (Sins, 2023). Om dit beter te begrijpen, is het relevant om de herkomst van het woord te kennen (zie box 1).

**Box 1 De herkomst van het woord 'reguleren'**

Het is de moeite waard om stil te staan bij de herkomst van het woord 'reguleren'. Deze herkomst – ook wel etymologie genoemd – geeft namelijk dieper inzicht in de betekenis ervan.

Het woord 'reguleren' heeft zijn wortels in het Latijnse *regulare*, wat 'in regel brengen' betekent. Dit is afgeleid van *regula*, oftewel 'regel' of 'maatstaf'. In een onderwijscontext verwijst dit naar het proces van het opstellen van richtlijnen, normen en structuren die het leerproces in goede banen leiden. Het reguleren van leerprocessen omvat alles, van het vaststellen van leerdoelen tot het handhaven van gedragsregels in de klas. Het is bedoeld om leren 'beheersbaar' te maken.

Zoals in hoofdstuk 1 en 2 uitvoerig aan bod zal komen, gaat het bij het reguleren van leren (of dat nu gaat om zelfregulerend leren, coregulerend leren of teamregulatie) om het vinden van balans tussen ondersteunen en loslaten. Merk op dat het concept 'reguleren' oorspronkelijk was bedoeld om orde te scheppen, niet om vrijheid te onderdrukken.

Het is als leren fietsen: je begint met een loopfiets zonder trappers om gewend te raken aan het fietsgevoel. Het leren fietsen wordt dus gereguleerd en ondersteund. Daarna stap je over op een trapfiets met zijwieltjes en een ouder die je vasthoudt, en geleidelijk aan leer je je evenwicht bewaren en zelfstandig sturen. Deze begeleiding kun je coregulatie noemen. Maar in het onderwijs lijken we vaak te verwachten dat studenten al kunnen fietsen voordat ze ooit op een fiets hebben gezeten – laat staan alle verkeersregels kennen en ernaar kunnen handelen.

Op z'n minst wellicht ietwat te veel gevraagd.

Deze misvatting leidt tot frustratie aan alle kanten. Docenten klagen dat studenten geen doelen kunnen stellen of onvoorbereid naar colleges komen. Studenten voelen zich overweldigd en schieten in de stress. En opleidingen worstelen met uitval en demotivatie. 'Is het voor een cijfer?' is een veelgehoorde vraag. We zijn zo gefocust op het eindresultaat dat we het proces om daar te komen uit het oog zijn verloren.

Hier komt een belangrijk inzicht uit dit boek: zelfregulerend leren is wat ons betreft geen individuele onderneming, maar een sociaal proces. Het ontwikkelt zich in interactie met anderen en de context, door modelling, scaffolding, instructie en geleidelijke overdracht van verantwoordelijkheid – concepten die in dit boek meer praktische duiding zullen krijgen. Je kunt namelijk prima een kind leren zwemmen door het direct in het water te laten ontdekken hoe dat is, mits je daar passende begeleiding bij aanbiedt. Begeleid ontdekkend leren,

dus – met passende instructie op het juiste moment, verweven met doordachte exploratie.

Het centrale concept van dit boek draait dus om *coregulatie* en het hanteren van een netwerkperspectief op de principes van reguleren van leren. Met andere woorden, we bekijken het leren en het reguleren daarvan in een formele onderwijscontext altijd vanuit een netwerk waarin iedereen leert en iedereen ook reguleert. Vanuit dat vertrekpunt geven we praktische handvatten. Dit betekent dat we je in dit boek meenemen in hoe je het coreguleren van leren van zowel je studenten als van jezelf én je collega's kunt uitvoeren binnen je eigen context.

### ***Van theorie naar praktijk***

Dit boek is dus geen theoretische verhandeling die in een la verdwijnt. Het is een praktische gids, een gereedschapskist vol met handvatten en strategieën. We geven je een stevige theoretische basis, ja, maar alleen als springplank naar de praktijk. Want we geloven dat het ondersteunen van het reguleren van leren maakbaar is – zolang je de juiste tools hebt. Dat is de reden dat het volledige tweede deel van dit boek bestaat uit praktische handvatten.

We zullen strategieën aanreiken die je kunt inzetten bij het reguleren van leren, zowel bij studenten als docenten, en zowel individueel als vanuit een teamverband. Het gaat dus óók – en misschien wel vooral – over de professionalisering van docenten zelf. Want hoe kan het dat we het leren en reguleren daarvan voor studenten op een voetstuk plaatsen, maar het leren voor docenten vaak reduceren tot een studiedag volgepropt met lezingen over inhouden, die hun vertaalslag naar de praktijk amper halen?

Kortom, we bieden handvatten voor het creëren van een onderwijsomgeving die coregulatie stimuleert bij zowel studenten als docenten (onderling), zo veel mogelijk gezien vanuit een netwerkperspectief. Formeel onderwijs is immers per definitie sociaal gesitueerd.

### ***Leeswijzer***

Dit boek is opgebouwd uit drie delen.

#### **Deel 1: Kernprincipes**

In deel 1 wordt het fundament gelegd voor het reguleren van leren. In *hoofdstuk 1* wordt het concept van (regu)leren als een sociaal proces uitgelegd, waarbij het belang van samen leren en de rol van co- en teamregulatie centraal staan. In *hoofdstuk 2* komen de verschillende vormen van reguleren van leren aan bod: zelfregulatie, teamregulatie en coregulatie, en hoe deze elkaar aanvullen en versterken. *Hoofdstuk 3* behandelt het belang van een gedeelde taal in het onderwijs, waarbij concepten zoals motivatie, eigenaarschap en scaffolding worden uitgelegd als bouwstenen voor effectief (regu)leren en goed onderwijs.

## **Deel 2: Ontwerp en uitvoering in de praktijk**

In het tweede deel worden de kernprincipes omgezet naar de praktijk. *Hoofdstuk 4* beschrijft hoe je het reguleren van leren kunt integreren in onderwijsontwerp, met speciale aandacht voor blended leren en constructieve afstemming. In *hoofdstuk 5* wordt de rol van toetsing besproken als katalysator voor het reguleren van leren, met oog voor toetsvormen die studenten helpen om hun regulerend vermogen te ontwikkelen in plaats van ondermijnen. *Hoofdstuk 6* gaat in op regulatie tijdens de directe interactie, waarbij feedback en scaffolding als belangrijke elementen worden besproken. *Hoofdstuk 7* benadrukt het belang van een goed ingerichte onderwijsomgeving, zowel fysiek als digitaal, en hoe deze kan bijdragen aan het reguleren van leren. *Hoofdstuk 8* biedt richtlijnen voor het formuleren van persoonlijke en gedeelde leerdoelen en geeft aan hoe deze als kompas kunnen dienen bij het reguleren van leerprocessen. In *hoofdstuk 9* wordt het belang van coregulatienetwerken besproken, met praktische tips voor het visualiseren en inzetten van netwerken als ondersteuning bij (regu)leren. *Hoofdstuk 10* belicht de rol van coregulatie in de professionalisering van docenten zelf, met specifieke aandacht voor samenwerking en professionele leergemeenschappen. Ten slotte gaat *hoofdstuk 11* dieper in op risico's en aandachtspunten bij het implementeren van regulatievormen, en hoe een reflectieve dialoog kan bijdragen aan succesvolle uitvoering.

## **Deel 3: Praktische casuïstiek**

In het laatste deel van dit boek worden theorie en praktijk samengebracht aan de hand van casussen die de principes van reguleren van leren in uiteenlopende onderwijscontexten illustreren. Elke casus is opgebouwd rond realistische situaties uit het onderwijsveld en integreert verschillende aspecten van het reguleren van leren, waarbij telkens een ander accent wordt gelegd. Zo belicht de ene casus bijvoorbeeld de kracht van coregulatie in flexibele onderwijsomgevingen, terwijl een andere focust op de rol van technologie in het ondersteunen van leerprocessen. De casussen zijn bedoeld om jou als lezer praktische inzichten en handvatten te bieden in hoe het reguleren van leren op verschillende manieren wordt toegepast in het huidige onderwijs.

Elk hoofdstuk in deel 1 en 2 eindigt met een praktische oefening. In de bijlagen vind je aanvullende bronnen, werkbladen en instrumenten om coregulatie in je onderwijs te ondersteunen. Op die manier is dit boek zelf ook een manier waarop wij jouw leerproces trachten te reguleren. Hoe meta.

## ***Voor wie is dit boek bedoeld?***

Dit boek is primair geschreven voor docenten, onderwijsontwerpers en beleidsmakers in het beroepsonderwijs, academisch onderwijs en volwassenenonderwijs in Nederland. Maar de inzichten en strategieën zijn ook relevant voor andere onderwijsniveaus en voor iedereen die geïnteresseerd is in doordachte benaderingen van leren, reguleren en onderwijzen.

In dit boek gebruiken we de termen ‘docenten,’ ‘studenten,’ en ‘lerenden.’ Deze termen kunnen soms verwarrend zijn, omdat we docenten ook in de rol van lerenden plaatsen, bijvoorbeeld wanneer zij zelf aan professionalisering doen. Dit boek richt zich dus niet alleen op hoe jij als docent je studenten ondersteunt in hun leerproces. Sterker nog, het gaat grotendeels ook over hoe jij zelf (idealiter samen met collega’s) als lerenden aan jullie eigen ontwikkeling werken.

Wanneer we het hebben over strategieën voor studenten of lerenden, kun je deze dus net zo goed toepassen op je eigen leerproces of dat van je collega’s. Lees dit boek daarom met beide rollen in gedachten: als docent die zijn of haar onderwijs verbetert, en als lerende die zichzelf en collega’s verder ontwikkelt. Hiermee willen we aangeven dat de termen soms inwisselbaar zijn, afhankelijk van de context waarin je ze leest.

Omdat de inhoud van dit boek ook relevant is voor leraren in het funderend onderwijs, kun je waar ‘docenten’ staat ook ‘leraren’ lezen en waar ‘studenten’ staat ook ‘leerlingen’ – al vragen de genoemde strategieën dan ook om extra doordenken wanneer je ze in jouw praktijk inzet.

Veel (regu)leerplezier!



# Ons paradigmatisch vertrekpunt

Voordat we verdergaan, willen we benadrukken vanuit welk perspectief dit boek is geschreven (naar een idee Van der Auweraert & Niessen, 2024). Dit boek is namelijk geschreven vanuit een bepaald perspectief op onderwijs, leren en kennisconstructie. We werken en denken hoofdzakelijk vanuit sociaal-constructivistische en pragmatische uitgangspunten: kennis ontstaat in sociale interactie en moet praktisch toepasbaar zijn. Dit kleurt onze selectie van onderzoek en de aanbevelingen die we doen.

Epistemologisch gezien – oftewel hoe kennis tot stand komt – betekent dit dat we kennis niet zien als één objectieve waarheid die ontdekt moet worden en vervolgens zo effectief mogelijk overgedragen moet worden, zoals het objectivisme veronderstelt, maar als een gezamenlijke constructie die vorm krijgt in de interactie tussen mensen en hun omgeving. Daarom ligt onze focus sterk op sociale aspecten van leren en coregulatie. Dit heeft direct invloed op hoe we onderzoek interpreteren, welke praktijkvoorbeelden we kiezen, en welke aanbevelingen we doen.

Het is echter belangrijk te benadrukken dat ons perspectief niet dogmatisch is gehanteerd bij het schrijven van dit boek. We erkennen dat er geen universele aanpak is die overal werkt, en dat verschillende leertheorieën en didactische benaderingen elkaar kunnen (en moeten) aanvullen. Zoals een arts de juiste behandeling kiest op basis van de diagnose, zo moet een docent de meest geschikte aanpak kiezen op basis van de specifieke context, de leerbehoefte van de lerende(n), en het specifieke leerdoel.

We zijn ons terdege bewust van de kritiek op het sociaal-constructivisme, vooral wanneer het verkeerd wordt geïnterpreteerd als een pleidooi voor minimale begeleiding. Wij zien de rol van de docent juist als essentieel: als facilitator, inhoudsdeskundige én procesbegeleider. Expliciete instructie en actieve kennisconstructie sluiten elkaar daarbij niet uit; ze kunnen en moeten elkaar aanvullen. Zo zul je je als docent van tijd tot tijd aan weerszijden van het hek bevinden en principes toepassen die voortkomen uit verschillende leertheorieën, en daar is niets mis mee. Het gaat erom dat je je realiseert dat de keuzes die je maakt, altijd gestoeld zijn op ideeën over leren.

Maar wat bedoelen we in dit boek dan precies met ‘leren’? Onze definitie luidt:

*Leren is het actief (re)construeren van kennis: cognitieve schema’s maken in het korte- en langetermijngeheugen, informatie toevoegen, verbreden, verdiepen, en koppelen aan nieuwe contexten en ervaringen. Dit omvat niet alleen de opbouw van kennis, maar ook de ontwikkeling van vaardigheden zoals kritisch denken, probleemoplossend vermogen en samenwerking, evenals een positieve houding ten opzichte van (een leven lang) leren. Relaties leggen door oefening en sociale interactie, voortbouwend op reeds bestaande kennis en idealiter vertrekkend vanuit autonome motivatie, is daarbij cruciaal. Hierbij nemen lerenden verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces, met de juiste ondersteuning en instructie van medestudenten, docenten of collega’s om dit proces vorm te geven, te sturen en aan te passen aan het juiste niveau.*

Een hele mond vol, maar voor ons wel richtinggevend voor het reguleren van leren. We willen hier tegelijkertijd graag een kanttekening bij plaatsen. In dit boek benaderen we het reguleren van leren vanuit de lens van kennisverwerving, gedragsmatige processen en sociale dynamiek. Maar we erkennen ook dat deze kennis en vaardigheden uiteindelijk breder moeten bijdragen. Coregulatie – en onderwijs als geheel – is immers waardevol omdat het lerenden niet alleen helpt om kennis op te doen, maar ook om zich te ontwikkelen tot zelfstandige en verantwoordelijke individuen binnen een sociale context. Zo dragen zelfregulatie, coregulatie en teamregulatie – begrippen die in de volgende twee hoofdstukken uitvoerig aan bod zullen komen – bij aan meer dan louter leren; ze ondersteunen ook het proces van volwassenwording en sociale integratie (Biesta, 2018). Onderwijs is namelijk meer dan kennisoverdracht, en leren is daarbij (net als het reguleren daarvan) uiteindelijk een middel tot iets anders – géén doel op zich.

We roepen iedereen op om de vertrekpunten waaruit men werkt, denkt en deelt vaker met elkaar te bespreken, zodat er ruimte ontstaat voor perspectivistische lenigheid (Kamphuis, 2023). Uiteindelijk gaat het erom dat we als onderwijsprofessionals weloverwogen keuzes maken in ons onderwijsontwerp, gebaseerd op een goed begrip van verschillende ideeën over leren en hun praktische implicaties – niet om wie er gelijk heeft.