

LEREN ZICHTBAAR MAKEN - LETTERLIJK ÉN FIGUURLIJK

Mijn enthousiasme werd meteen gewekt toen ik via Corwin (de oorspronkelijke uitgever) werd getipt over deze geïllustreerde gids van *Leren zichtbaar maken*. Dit is zo'n boek dat je direct uitnodigt om te bladeren, te lezen en vooral om ermee aan de slag te gaan. Het roept nieuwsgierigheid en inspiratie op en fungeert als een visuele kapstok voor de belangrijkste bevindingen rond succesvolle onderwijspraktijken. Een prachtige start om samen met een team het gesprek aan te gaan en kennis te maken met de kern van deze benadering – of om de inzichten van John Hattie weer fris voor ogen te halen.

De kracht van dit boek zit in de manier waarop het de stap van theorie naar praktijk kleiner maakt. Voor veel onderwijsprofessionals, en zeker voor starters of wie nog maar net met *Leren zichtbaar maken* in aanraking komt, kan die stap groot zijn. Deze gids maakt de essentie toegankelijk, visueel aantrekkelijk en overzichtelijk. Niet voor niets werd het boek bij verschijnen op Amazon al hoog gewaardeerd, met een score van 4,3 uit 5.

Dankzij de heldere vormgeving en de begrijpelijke toelichting op de 'big ideas' van *Leren zichtbaar maken* is dit boek geschikt voor iedereen – van po tot vo en van mbo tot hbo. Waar de onderzoekrijke boeken van John Hattie zich uitstekend lenen als naslagwerk, biedt deze uitgave juist een frisse instap: als opwarmer, herhaalhulp of dagelijkse inspiratiebron in de klas.

Wat dit boek extra bijzonder maakt, is dat de uitgangspunten van *Leren zichtbaar maken* niet alleen figuurlijk, maar ook letterlijk zichtbaar worden. Het geeft onderwijsprofessionals concreet houvast en een helder raamwerk om met de belangrijkste inzichten uit onder meer Hatties werk aan de slag te gaan.

Hiermee biedt dit boek ook scholen die al langer met *Leren zichtbaar maken* werken een nieuwe impuls. De beelden en toelichtingen nodigen uit om opnieuw in de materie te duiken en verdieping te zoeken in andere publicaties, zoals *Feedback*, *10 denkkaders*, *Formatieve Evaluatie* of de binnenkort te verschijnen vertaling van het boek met de laatste onderzoeksgegevens - *the Sequel* (verschijnt naar verwachting in 2026).

Kortom: dit boek vult precies het gat dat er nog was – als eerste kennismaking, als inspirerende opfrisser of als praktisch hulpmiddel om theorie om te zetten in impact in de klas.

Ik wens je veel kijk-, lees- en leerplezier!



Anne-Marie Dogger-Stigter
Manager Bazalt Groep Uitgeverij

INHOUD

INLEIDING	9
Welkom!	9
Big Data	10
Niet alles werkt	12
Een lijstje maken	14
Big Ideas	16
Denkkaders	18
 KERNPRAKTIJK 1: KLAS- EN SCHOOLKLIMAAT	 21
Klas- en schoolklimaat	22
Schoolklimaat en gevoel van erbij horen	24
Schoolklimaat en cohesie en vriendschappen in de klas	26
Schoolklimaat en de relatie met en ondersteuning van leraren	28
 KERNPRAKTIJK 2: HELDERHEID VAN DE LERAAR	 31
Helderheid van de leraar	32
Wat leer ik vandaag?	34
Waarom leer ik dit?	36
Hoe weet ik dat ik het heb geleerd?	38
 KERNPRAKTIJK 3: LEERFASES	 41
Leerfasen	42
Verwerven oppervlakkige kennis	44
Consolideren oppervlakkige kennis	44
Verwerven diep leren	46
Consolideren diep leren	47
Transfer van leren	48

KERNPRAKTIJK 4: LEERLINGEN AANLEREN HUN LEERPROCES TE STUREN

51

Leerlingen aanleren hun leerproces te sturen	52
Leerlingen kennen hun huidige begripsniveau	54
Leerlingen weten waar ze heen gaan en hebben het vertrouwen de uitdaging aan te kunnen	56
Leerlingen selecteren tools om hun leerproces te sturen	58
Leerlingen bewaken hun voortgang en passen hun leerproces aan	60
Leerlingen vragen om feedback en weten dat fouten leerkansen zijn	62
Leerlingen weten wat ze hebben geleerd en kunnen dit anderen bijbrengen	64

KERNPRAKTIJK 5: DOELBEWUST LESGEVEN

67

Doelbewust lesgeven	68
Samenwerkend leren	70
Gerichte instructie	72
Begeleide instructie	74
Taken voor zelfstandig leren	76

KERNPRAKTIJK 6: OEFENEN EN AUTOMATISEREN

79

Oefenen en automatiseren	80
Doelbewust oefenen	82
Gespreid oefenen	84
Ophaaloefeningen	86

KERNPRAKTIJK 7: FEEDBACK

89

Feedback	90
Soorten feedback	92
Een feedbackmodel	94

KERNPRAKTIJK 8: DE KRACHT VAN HET COLLECTIEF

97

De kracht van het collectief	98
Efficacy wordt gevoed door geloofwaardigheid leraar	100
Vaardigheden voor individuele en collectieve efficacy	102
PLG vormt collectieve efficacy	104

KERNPRAKTIJK 9: LEIDING GEVEN AAN LEREN **107**

Leiding geven aan leren	108
Schoolklimaat	110
Professioneel leren, coaching en ondersteuning	112
Coachingsinstelling	114
Coachingsvaardigheden	114

KERNPRAKTIJK 10: IMPLEMENTATIE **117**

Implementatie	118
Hoofdelement 1. Trouw aan de leerdoelen en succescriteria	120
Hoofdelement 2. Dosering omvat zowel ontwerp als duur	122
Hoofdelement 3. Adaptatie aan specifieke behoeften leerlingen	124
Hoofdelement 4. Goede uitvoering in een bevorderlijke leeromgeving	126

KERNPRAKTIJK 11: EVALUATIEF DENKEN **129**

Evaluatief denken	130
Vragen bij evaluatief denken en handelen	132
Ten slotte	137
Over de auteurs	138
Bronnen	140

WAT LEER IK VANDAAG?

STAPPEN BIJ HET OPSTELLEN VAN EEN LEERDOEL

1

Analyseer de onderwijsdoelen en bepaal de concepten. De concepten zijn te herleiden uit de zelfstandige naamwoorden en naamwoordgroepen. De concepten vormen de leerstof, of het 'wat'.

2

Bepaal de vaardigheden. Die zijn te vinden in de werkwoorden en werkwoordgroepen. Ze beschrijven hoe leerlingen hun begrip zullen aantonen en verwijzen naar het complexiteitsniveau van het onderwijsdoel. Ze worden overgebracht via de succescriteria, waarover zo meer.

3

Zet de concepten en vaardigheden in een logische volgorde. Leraren en team bepalen welke concepten en vaardigheden eerst komen en welke later. Dat helpt bij het kiezen van de geschikte lesmaterialen.

4

Bepaal leerlinggerichte beschrijvingen die leerlingen vertellen wat ze gaan leren. Leraren maken en delen expliciete beschrijvingen op basis van de kaders en wat leerlingen moeten leren. Leerlingen hoeven niet af te leiden wat er van hen wordt verwacht.

Dat is het leerdoel van de les. Leerdoelen beschrijven wat er van leerlingen wordt verwacht, terwijl leerervaringen de taken beschrijven die moeten zorgen dat leerlingen iets leren. Er is niets mis met het delen van een lesplan of het beschrijven van taken, maar leerdoelen zijn sterker gericht op wat leerlingen van die activiteiten zullen leren.

**ZELFSTANDIGE
NAAMWOORDEN**



**WERKWOORDEN
(HOE)**

GEBRUIKELIJKE WERKWOORDEN (VAARDIGHEDEN) DIE LEERLINGEN MOETEN LEREN:

*aantonen analyseren begrijpen bepalen beschrijven citeren
classificeren differentiëren evalueren genereren herkennen
herleiden interpreteren navertellen onderscheiden
ondersteunen ontwikkelen parafraseren samenstellen samenvatten samenvoegen
specificeren structureren tekenen toepassen uiteenzetten uiten uitleggen
vaststellen vergelijken verifiëren verklaren*

DE CONCEPTEN EN VAARDIGHEDEN DIE LEERLINGEN MOETEN LEREN OMVATTEN:

Concepten (zelfstandige naamwoorden)	Vaardigheden (werkwoorden)
• Thema • Verhaal, toneelstuk of gedicht • Details • Tekst	• Bepalen • Samenvatten

Bepaal het thema van een verhaal, toneelstuk of gedicht aan de hand van details uit de tekst. Vat de tekst samen.
(herziene kerndoelen Nederlands)

Voorbeeld van een leerdoel:

Ik kan het thema van een verhaal bepalen en ik kan samenvatten wat ik heb gelezen.

BEST PRACTICES VOOR GOEDE LEERDOELEN™

- ☐ Leerdoelen zijn zichtbaar en bruikbaar voor leerlingen.
- ☐ Leerdoelen worden besproken aan het begin, in het midden en aan het eind van de les.
- ☐ Leerlingen krijgen de tijd om over de leerdoelen na te denken, er vragen over te stellen en ze te bespreken.
- ☐ Tijdens het leren worden verbanden met de leerdoelen gelegd.
- ☐ Leerlingen bewaken hun voortgang aan de hand van de leerdoelen.
- ☐ Leerdoelen zijn direct verbonden aan de onderwijsdoelen.



WAAROM LEER IK DIT?

De tweede vraag is gericht op relevantie. Leerlingen die de leerstof relevant vinden, voeren leertaken vaker uit en reguleren vaker hun gedrag. Als de stof relevant is, steken leerlingen tijd, moeite en energie in hun leerproces.

Leerlingen verwachten:

AUTONOMIE -

controle over wat ze doen, wanneer ze het doen en met wie ze het doen

BEKWAAMHEID -

geloven dat je succesvol doelen kunt bereiken, ook wel self-efficacy genoemd

VERBONDENHEID -

je verbonden met anderen voelen en geliefd door mensen die je respecteert

In ons voorbeeldleerdoel op pagina 35 wordt het 'waarom' vermeld. Waarom willen we het thema van een verhaal weten? Zodat we kunnen samenvatten wat we lezen.

RELEVANTIE OP EEN SCHAALE VAN PERSOONLIJKE BETROKKENHEID

Deze varianten tonen toenemende persoonlijke relevantie en kunnen leerlingen uitnodigen tot leren.¹²

PERSOONLIJKE ASSOCIATIE

PERSOONLIJKE BUIKBAARHEID

PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE



Persoonlijke associatie is een verbinding met een object of herinnering, zoals graag over paarden lezen omdat de leerling leert paardrijden. Als leerlingen een link met hun eigen ervaringen leggen, kan dat hun interesse wekken.



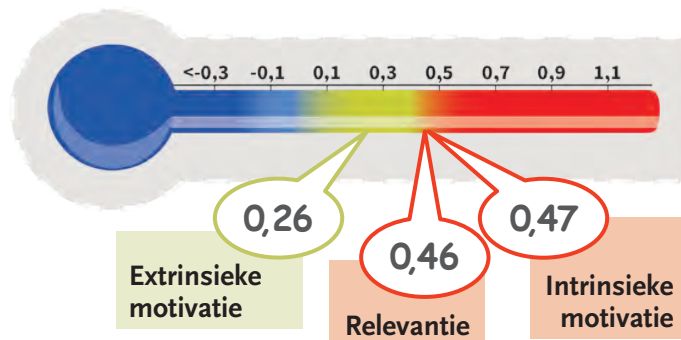
Persoonlijke bruikbaarheid is gebaseerd op de overtuiging dat een taak of tekst de leerling zal helpen een persoonlijk doel te bereiken. Bijvoorbeeld: een leerling leest artikelen over voetbal uit interesse in het verbeteren van zijn passes. Of leerlingen zetten door tijdens een wiskundecursus omdat ze denken met die kennis naar een bepaalde universiteit te kunnen.



Persoonlijke identificatie is de motiverendste vorm, voortkomend uit een diep begrip dat de taak of tekst aansluit op de eigen identiteit. Als leerlingen iets leren over zichzelf, hoe ze problemen oplossen en impact op anderen kunnen hebben, neemt de relevantie toe. Bijvoorbeeld een leerling die over vrouwelijke wetenschappers leest en zichzelf in hun ervaringen herkent, waardoor haar ambitie wordt gevoed.

BEST PRACTICES OM LEREN RELEVANT TE MAKEN¹³

- Er wordt vooraf nagedacht over de persoonlijke relevantie van de les.
- Relevantiebeschrijvingen sluiten nauw aan bij de leerlingen zelf en niet bij een verafstaand doel.
- De relevantiebeschrijving aanbieden ondersteunt de overstap van declaratieve naar procedurele en voorwaardelijke kennis.
- Relevantiebeschrijvingen wekken bij leerlingen een persoonlijke associatie op (een connectie met een object of herinnering).
- Relevantiebeschrijvingen overtuigen leerlingen dat een taak of tekst een persoonlijk doel zal helpen behalen.
- De geboden relevantie toont leerlingen dat de taak of tekst aansluit bij hun identiteit en vermogen impact te hebben op anderen.



Relevantie maakt deel uit van **motivatie**, dat een gemiddelde effectgrootte van **0,39** heeft. Motivatie in de klas kan worden onderverdeeld in intrinsiek en extrinsiek. De effectgrootte van **intrinsieke motivatie** is **0,47**, terwijl die van **extrinsieke motivatie** **0,26** is.

Leraren gebruiken beide vormen van motivatie om hun leerlingen vooruit te helpen in hun leerproces, maar intrinsieke motivatie creëren draagt bij aan een tevreden en voldaan gevoel, en dan leren ze meer.

Er is een uitgebreider model van motivatie en betrokkenheid met vier dimensies:¹⁴

Taak: beeld van de waarde, het nut en het belang van de taak.

Doelen: het accepteren van een doel en de overtuiging dat het doel de moeite waard is.

Zelf: verwachtingen van succes en zelfvertrouwen.

Kosten en baten: beoordelen hoeveel moeite moet worden gedaan voor de baat, bijvoorbeeld het halen van een cijfer, vermijden van een negatief gevolg of voelen van tevredenheid.

Motivatie is niet leerlingen zover krijgen dat ze iets doen, maar eerder hen aanmoedigen juist dat te doen en niet iets anders. Het is altijd een compromis, we geven ergens voorrang aan. De vier dimensies voorspellen hoe de beslissing zal uitvallen en het beantwoorden van de tweede verduidelijkingsvraag – **waarom leer ik dit?** – helpt verschillende factoren met betrekking tot motivatie aan te pakken.

HOE WEET IK DAT IK HET HEB GELEERD?

Deze laatste verduidelijkingsvraag is gericht op wat het betekent om iets geleerd te hebben. Leren is niet zichtbaar, het gebeurt in ons hoofd, en het is belangrijk om de leerprocessen en -strategieën zichtbaarder te maken voor zowel leerlingen als leraren.

Succescriteria helpen het leren zichtbaar te maken. Het is goed als leerlingen weten hoe succesvol leren eruitziet. Succes ervaren is immers ook motiverend, we genieten allemaal van de golf van vreugde en tevredenheid bij succes. Succescriteria tonen leerlingen de bestemming en bieden een plattegrond die hun laat zien hoe ze daar kunnen komen.

Succescriteria beginnen meestal met “Ik kan...”, maar kunnen ook worden overgebracht via rubrics, checklists, voorbeelden van de leraar of het werk van leerlingen. Ongeacht de vorm zijn succescriteria gericht op iets wat leerlingen zeggen, doen, maken of schrijven om duidelijk te maken dat ze voortgang boeken.

Ik kan mijn emotionele reactie monitoren als het leren lastig gaat.

Ik kan de absolute waarde van een reëel getal bepalen.

Ik kan vragen stellen als ik het niet snap.

Ik kan een verhaal van begin tot eind navertellen.



Succescriteria samen opstellen helpt leerlingen beter te begrijpen hoe succesvol leren eruitziet en middelen in te zetten om hun voortgang te bewaken en leerproces te beoordelen. Leerlingen die input krijgen om te bepalen waaruit het succesvol vervullen van een taak bestaat, kunnen voorafgaand aan die taak ook nadenken over het doel, niet alleen over de uitvoering. Daarbij vergroot samen opstellen het vertrouwen van leerlingen dat ze aan de verwachtingen kunnen voldoen, omdat ze een stem hebben gehad in het bepalen ervan.

Leraren kunnen beginnen met concrete voorbeelden of rubrics om leerlingen te helpen begrijpen hoe succescriteria samen opgesteld kunnen worden. Veel leraren bewaren voorbeelden van hun lievelingsprojecten, en die kunnen een goed uitgangspunt vormen om een taak te introduceren en leerlingen uit te nodigen gezamenlijk succescriteria op te stellen.



BEST PRACTICES VOOR GOEDE SUCCESCRITERIA¹⁵

- ☐ Succescriteria zijn voor leerlingen zichtbaar en bruikbaar.
- ☐ Succescriteria worden voor, tijdens en na het leren gedeeld en uitgelegd.
- ☐ Succescriteria vertellen 'ik weet dat ik het heb geleerd als ik ... kan' met specifieke onderdelen of stappen die nodig zijn voor succes.
- ☐ Succescriteria omvatten voorbeelden van werk, modelvoorbeelden of modellen ter verduidelijking.
- ☐ Leerlingen wordt gevraagd de succescriteria te gebruiken om hun voortgang te beoordelen.
- ☐ Leerlingen wordt gevraagd de succescriteria te gebruiken voor feedback aan klasgenoten.
- ☐ Succescriteria worden gebruikt voor feedback aan leerlingen.
- ☐ Elk criterium voor succes brengt de leerling een stapje dichterbij het leerdoel.

IK KAN HET!

TIPS VOOR HET SAMEN OPSTELLEN VAN SUCCESCRITERIA

- Zet leerlingen in kleine groepjes. Geef ze voorbeelden van eerder werk of modelvoorbeelden en vraag ze het prestatieniveau te benoemen. Ruim tijd in voor discussie en overleg. Ga de groepjes af om verduidelijkings- en peilvragen te stellen.
- Vraag leerlingen naar de belangrijke kenmerken van elk voorbeeld.
- Vraag groepjes om door hen gekozen criteria te delen, zoek gemeenschappelijke criteria voor de hele klas en onderhandel welke criteria het worden.
- Kies na het bepalen van de succescriteria de aanpak voor het tonen en kennen van de verwachtingen voor succes (bv. Ik kan-uitspraken, een single-point rubric, een analytische/holistische rubric).

VERWERVEN OPPERVLAK- KIGE KENNIS



Integreren voorkennis (EG = 0,96). Doelbewust verbanden leggen met wat leerlingen al weten.

Geheugensteuntjes (EG = 0,65). Een zin vormen van de eerste letters van een rijtje om leerlingen te helpen iets te onthouden, bijvoorbeeld de planeten in ons zonnestelsel:

Met Veel Aardbeien Maakt Juf Sanne Urenlang Nepwijn.*

Woordenschattraining (EG = 0,62). Aanleren van woordbetekenissen en hoe leerlingen onbekende woorden kunnen afleiden uit woorddelen en context.

Schetsen en samenvatten (EG = 0,62). Hoofdideeën en details in geschreven vorm vastleggen of recent geleerde informatie samenvatten.

Directe instructie (EG = 0,56). Expliciete informatie aanbieden, vaak in stapjes, voor ontwikkeling van een specifieke vaardigheid.



CONSOLIDEREN OPPERVLAKKIGE KENNIS

Instuderen en uit het hoofd leren (EG = 0,71). Taken die herhaald oefenen en meermaals aanbieden toelaten, voor automatisering en uit het hoofd leren.

Hulp vragen (EG = 0,73). Weten wanneer je om hulp moet vragen en bij welk specifiek aspect hulp nodig is.

Aanleren strategieën (EG = 0,60). Het aanleren van probleemoplossingstechnieken en -strategieën als visualiseren, voorspellen, vergelijken en verhelderen als onderdeel van het leerproces.

Gespreid in plaats van samengepakt oefenen (EG = 0,59). Het oefenen over de tijd uitspreiden en niet alles in één keer doen, niet proberen informatie erin te stampen.

* Met dank aan Marc ter Horst.
<https://marcterhorst.nl/blog/een-ezelsbruggetje-voor-de-planeten/>



Herlezen (EG = 0,50). Taken zo structureren dat leerlingen de tekst meerdere keren lezen, gewoonlijk voor verschillende taken of vragen.

Onderstrepen en markeren (EG = 0,42). Tekst markeren tijdens het lezen, kern-ideeën en belangrijke details herkennen.

Veel/vaak lezen (EG = 0,50). Regelmatig lezen, waardoor achtergrondkennis en woordenschat worden opgebouwd.

Werkgeheugentraining (EG = 0,37). Taken uitvoeren waarmee wordt geoefend in het oproepen van informatie uit het werkgeheugen.

Aantekeningen maken (EG = 0,33). Informatie vastleggen die wordt gepresenteerd of zelf gelezen en die in geschreven vorm ordenen.

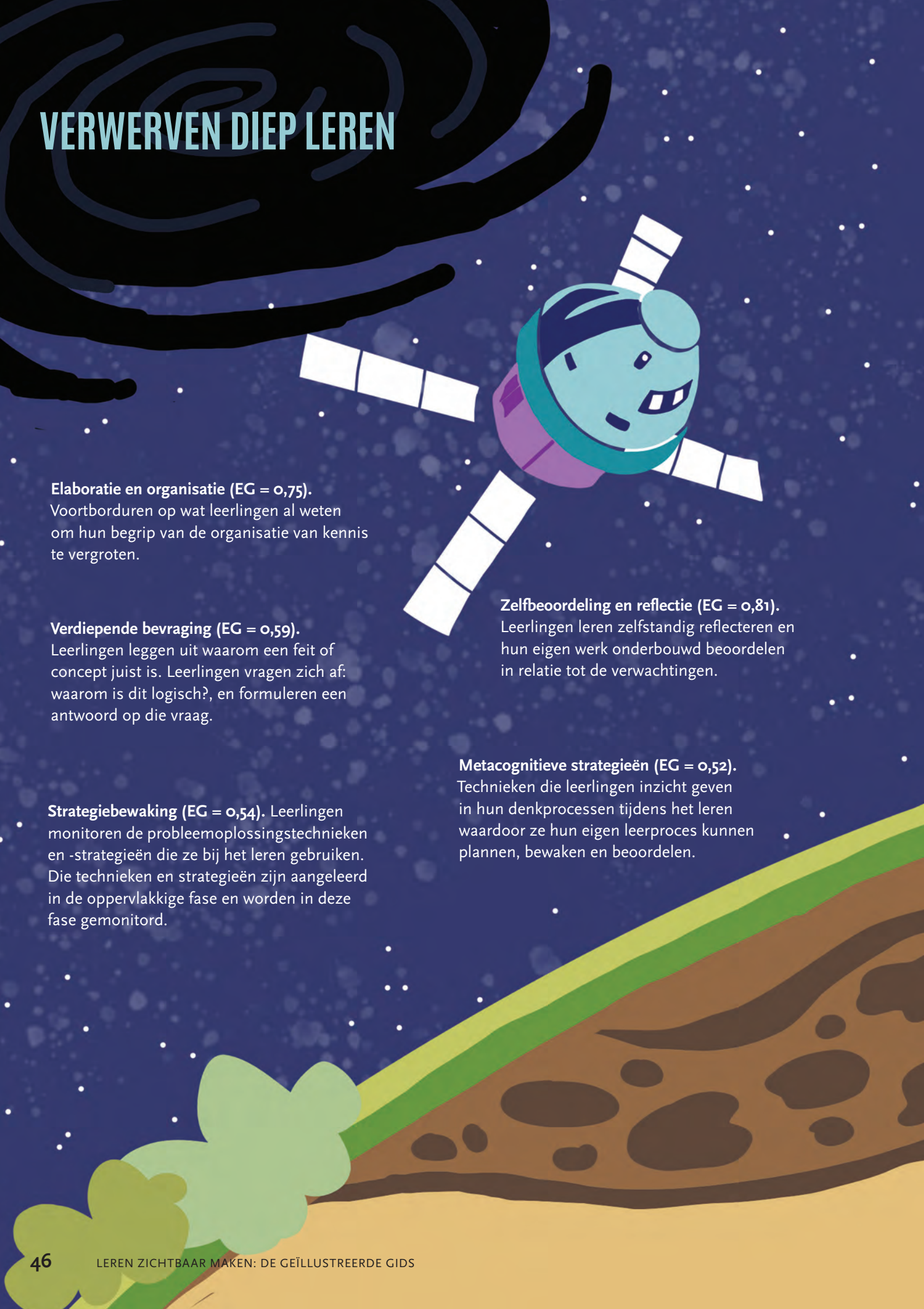
Oefentoetsen (EG = 0,49). Een oefenversie van een toets maken, die nakijken en bepalen wat nog bestudeerd of geleerd moet worden.

Afwisselend oefenen (EG = 0,46). Twee of meer concepten leren en die om en om oefenen. Eerst één onderwerp, dan een ander, dan weer het ene, enzovoort.

Toetsvaardigheden (EG = 0,24). Leerlingen leren hoe toetsen in elkaar steken, wat de vorm van de vragen is en hoe ze hun kennis of vaardigheden op een bepaalde toets kunnen aantonen.



VERWERVEN DIEP LEREN



Elaboratie en organisatie (EG = 0,75).

Voortborduren op wat leerlingen al weten om hun begrip van de organisatie van kennis te vergroten.

Verdiepende bevraging (EG = 0,59).

Leerlingen leggen uit waarom een feit of concept juist is. Leerlingen vragen zich af: waarom is dit logisch?, en formuleren een antwoord op die vraag.

Strategiebewaking (EG = 0,54). Leerlingen monitoren de probleemoplossingstechnieken en -strategieën die ze bij het leren gebruiken. Die technieken en strategieën zijn aangeleerd in de oppervlakkige fase en worden in deze fase gemonitord.

Zelfbeoordeling en reflectie (EG = 0,81).

Leerlingen leren zelfstandig reflecteren en hun eigen werk onderbouwd beoordelen in relatie tot de verwachtingen.

Metacognitieve strategieën (EG = 0,52).

Technieken die leerlingen inzicht geven in hun denkprocessen tijdens het leren waardoor ze hun eigen leerproces kunnen plannen, bewaken en beoordelen.

CONSOLIDEREN DIEP LEREN

Aantekeningen ordenen en omzetten (EG = 0,85). Iets nieuws maken van eerder gemaakte aantekeningen zoals een visuele presentatie, kernpuntenoverzicht of schema.

Rolwisselend leren (EG = 0,74). Het lezen onderbreken om met klasgenoten een gesprek te voeren waarin de begripsstrategieën voorspellen, verduidelijken, bevragen en samenvatten worden geoefend.

Studievaardigheden (EG = 0,50). Leerlingen maken keuzes over cognitieve, meta-cognitieve en effectieve manieren om te studeren, zoals doelen bepalen, timemanagement, voortgang bewaken, informatie samenvatten of flashkaarten maken.

Klasgesprekken (EG = 0,82). Leerlingen worden uitgenodigd om uitgebreide informatie uit te wisselen met klasgenoten, waarbij ze het eens of oneens mogen zijn en academische taal gebruiken.

Concept mapping (EG = 0,62). Het maken van grafische organizers en andere visuele weergaves waarvoor verbanden tussen ideeën moeten worden gelegd.

Zelfstandig verwoorden en zelfbevraging (EG = 0,58). Tijdens en over lastige taken met zichzelf in gesprek gaan alsook zichzelf steeds complexere vragen stellen tijdens het lezen of maken van een taak.

Samenwerkend leren (EG = 0,45). Leerlingen in groepjes indelen en zorgen dat elke leerling een taak of rol heeft om bij te dragen aan de groep.



TRANSFER VAN LEREN

Legpuzzel (EG = 1,20). De legpuzzel-methode, ook bruikbaar op oppervlakkig en diep niveau, biedt gelegenheid voor transfer wanneer leerlingen volgend op hun gesprekken in de expert- en de eigen groep, overeenkomsten en verschillen tussen leerstofonderdelen vaststellen.

Samenvoegen informatie uit meerdere teksten (EG = 0,63). Verschillende teksten lezen en de informatie verbaal of schriftelijk samenvoegen, overeenkomsten en verschillen tussen de teksten opmerken, verschillende standpunten of perspectieven herkennen en conclusies trekken of een kritische bespreking houden.

Formele discussies (EG = 0,82). Discussies in de klas zo structureren dat leerlingen hun kennis en vaardigheden op nieuwe of andere wijze gebruiken. Socratische gesprekken en debatten zijn voorbeelden van formele discussies.





Probleemoplossend onderwijs (EG = 0,61). Vaardigheden toepassen om een probleem op te lossen met meerdere juiste antwoorden of meerdere juiste manieren om het antwoord te bepalen. Vaak worden vakspecifieke strategieën en tools uit andere vakgebieden gebruikt om een nieuw probleem op te lossen.

Peer tutoring (onderlinge hulp van leerlingen) (EG = 0,66). Een ander kunnen bijbrengen wat je hebt geleerd, biedt een extra kans om stof te leren en te bewerken op manieren die begrip bestendigen. Wanneer de leerling die begeleid wordt vragen stelt of iets in twijfel trekt, krijgt de ondersteuner de kans om die feedback te gebruiken en de stof anders te begrijpen.

Uitgebreide schrijfp opdrachten (EG = 0,44). Schrijfp opdrachten die een uitgebreide reactie vergen, geven leerlingen de mogelijkheid hun eigen stijl en tekstopbouw te gebruiken terwijl ze hun eigen kennis en de informatiebronnen die ze hebben geraadpleegd samenvoegen.