



## Pesten in relatie tot zelfregulatie

Sandra Bolkenbaas

# Pesten in relatie tot zelfregulatie

Pesten is een actueel thema. De VO Raad wil geen landelijk verplicht programma voor elke school. Wel pleit zij voor een schoolbrede aanpak van pesten. Mogelijke gevolgen van pesten zijn het ontstaan van sociale en emotionele problemen, zoals eenzaamheid en depressie. Bij de pester kan sociaal onangepast gedrag gevolg zijn. Pesten heeft een negatieve invloed op de motivatie van de leerling wat opname van lesstof in de weg staat (Illeris, 2007). Negatieve emoties zorgen dat de leerling zich eerder beroept op externe hulp (Pekrun et al., 2002). Hoe kan een leerarrangement als interventie pesten verminderen door het zelfregulerend vermogen?

## Visie op onderwijs

Een zelfbewuste gemotiveerde vmbo leerling, blakend van zelfvertrouwen en zelfregulerend in het maximaliseren van zijn leeropbrengsten. Geen utopie, maar werkelijkheid! Dit is het doel van het Lentiz | Maaslandcollege. De achterliggende missie is de leerling uitdagen om goede prestaties te leveren in een veilige leeromgeving vanuit een constructivistische visie. De leerling ondersteunen in het ontwikkelen van 'life-long-learning-skills' is hoofddoel van onderwijs (Zimmerman, 2002). Schmitz et al. (2007) zien zelfregulatie als een essentiële capaciteit van een organisme om zich te kunnen aanpassen aan de eisen van verschillende en veranderende omgevingen. Donkers (2007) omschrijft zelfregulering als: "Het op zichzelf en de omgeving gerichte (bewust en onbewust) proces van waarde-georiënteerd handelen in afstemming op de eigen persoon en de sociaal-maatschappelijke omgeving. Het is een individueel en collectief proces van zelf sturen en afstemmen" (Donkers, 2007, p. 9). Concreet is het doel de leerling faciliteren in het inzicht krijgen in zichzelf en het eigen leren, om vervolgens bewuste keuzes te kunnen maken in diverse contexten waar hij zich in zal gaan bevinden. Deci & Ryan (2000) geven aan dat er voldaan moet worden aan drie basisbehoeften; competentie, autonomie en relatie. Deze behoeften zijn uitgangspunt bij ontwerp van leerarrangementen binnen Lentiz | Maaslandcollege. Daarnaast leunen we op de visie van Illeris (2007). Volgens hem bestaat het leren uit een inhoudsdimensie, een drijfverendimensie en een omgevingsdimensie. Tussen deze dimensies vinden acquisitie- en interactieprocessen plaats. Wanneer bij de drijfverendimensie iets scheef zit, bijvoorbeeld doordat een leerling gepest wordt, zal dit invloed hebben op de inhoudsdimensie, zoals verminderde opname van de leerstof. Een veilige leeromgeving is noodzakelijk om tot leren te komen (de Bie & de Kleijn, 2001). Om de leerling optimaal te faciliteren in het vergroten van zijn zelfregulerend vermogen is het van belang dat docenten vanuit deze visie hun leerarrangementen vormgeven. Onderzoeksvraag is in hoeverre projectonderwijs en het project pesten zelfregulatie stimuleren

## Doelgroep

Door middel van het leerarrangement projectonderwijs met hierin het project pesten wordt er bijgedragen aan een veilige leeromgeving voor VMBO leerlingen basis en kader in het eerste leerjaar.

VMBO leerlingen hebben op de basisschool vaak de nodige ervaring opgedaan met pesten.

Uit onderzoek door middel van de school attitude questionnaire internet (SAQI) blijkt dat naast sociaal-emotionele problematiek er vaak verslechteren van leeropbrengsten optreedt. Via projectonderwijs krijgen leerlingen meer zicht in wie ze zijn, welke keuzes ze tot nu toe maakten met betrekking tot pesten en waarom en hoe ze dit anders kunnen aanpakken. Op deze manier inzetten op de drijfverendimensie in het kader van het zelfregulerend vermogen, leidt tot hogere leeropbrengsten, maar nog belangrijker, een gelukkige leerling!

## Ontwerprichtlijnen

Bij het ontwerpen van leerarrangementen is er vanuit de visie, sprake van de volgende ontwerprichtlijnen:

- ✓ Start met het formuleren van doelen, wat dient er aan het einde van het arrangement geleerd te zijn? (Biggs, 2003);
- ✓ Denk na over hoe de leerling eigenaar van zijn eigen leren wordt, kijk hiervoor door de ogen van de leerling naar het leren (Hattie, 2009);
- ✓ Zorg dat er voldaan wordt aan de drie basisbehoeften (Deci & Ryan, 2000);
- ✓ Denk na over de inhoudsdimensie, de drijfverendimensie, de omgevingsdimensie, de acquisitieprocessen en interactieprocessen (Illeris, 2007);
- ✓ Creëer concrete betekenisvolle activiteiten, zet activerende werkvormen en coöperatief leren in, binnen een zo authentiek mogelijke situatie (Marzano et al., 2001);
- ✓ Creëer ruimte voor kwalitatief hoge feedback (Hattie & Timperley, 2007) reflectie (Luken, 2009);
- ✓ Zorg voor interne en externe consistentie (Biggs, 2003);
- ✓ Ontwerp bovenstaande samen met collega's.

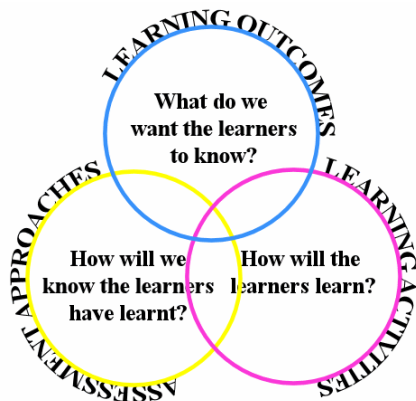
Vanuit het beschrijven van de visie en de daaruit voortvloeiende ontwerprichtlijnen haken we aan bij ontwerpmodellen. Deze modellen bieden ondersteuning bij het vormgeven van leerarrangementen. Hieronder lichten we de modellen kort toe, wordt het leerarrangement projectonderwijs, waaronder het project 'pesten', beschreven en wordt gereflecteerd op gemaakte ontwerpkeuzes.

### Ontwerpmodellen

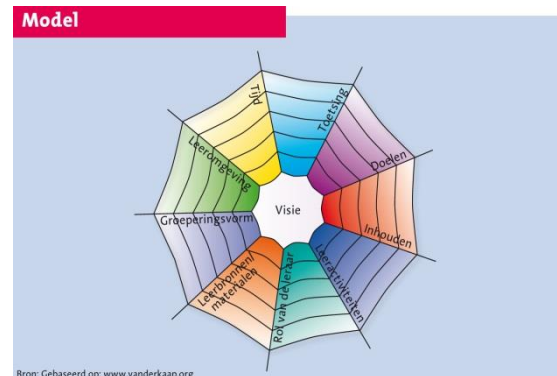
Vanuit de visie van Lentiz | Maaslandcollege is het doel van het arrangement; werken aan een positieve houding en opvatting over het eigen leren, dit in het kader van het overkoepelende doel; het zelfregulerend vermogen van de leerling vergroten. Dit sluit aan bij de eerste dimensie van Marzano (Marzano & Wiedema, 2005). Basis voor het ontwerpen van het leerarrangement is het ARCS-model van Keller (1987). Volgens Keller zijn er vier belangrijke voorwaarden voor het bevorderen en ondersteunen van de motivatie tot leren: aandacht, relevantie, vertrouwen en tevredenheid (Coppoolse & Vroegindewij, 2010). Om te komen tot de positieve houding tegenover het eigen leren, moet aan deze voorwaarden voldaan zijn.



Bij het concreet ontwerpen van de projecten maken we gebruik van het model van Biggs (2003). Volgens Biggs (2003) moet er sprake zijn van 'constructive alignment'; de leerling construeert betekenis door middel van relevante leeractiviteiten, waarbij de docent een leeromgeving creëert waarin deze leeractiviteiten dusdanig vorm krijgen dat ze leiden tot de gewenste leeruitkomsten. Hierbij moeten de leerdoelen, de leeractiviteiten en de manier van assessen op één lijn liggen, oftewel intern consistent zijn.



Tijdens het ontwerpproces, analyseren we het project via het curriculaire spinnenweb (Akker, van den, 2003) op mesoniveau, om interne en externe consistentie te waarborgen. Via deze weg worden alle onderdelen van het arrangement in samenhang ontwikkeld (Van den Akker, 2009).



### Projectonderwijs

Doel van projectonderwijs is het zelfvertrouwen, het probleemoplossend vermogen en het zelfregulerend vermogen te vergroten bij de leerling. We werken in gethematiseerde projecten van acht weken. In het eerste jaar komen de thema's pesten, voeding en bewegen, goede doelen en 'wie ben ik' aan bod. Als eerste leert de leerling om doelen te formuleren, wat reflecteren is en hoe dit te doen en raakt hij bekend met het portfolio. Andere vaardigheden die wekelijks terugkomen zijn: presenteren, samenwerken, initiatief tonen, feedback geven en ontvangen, evalueren, hulp vragen en ontvangen en zelfstandig werken. Vanaf de eerste les geven leerlingen elkaar feedback en leren ze hoe ze feedback kunnen ontvangen. Een proactieve (leer)houding aannemen vormt de rode draad (Covey, 2008). In deze fase werken we vooral aan de eerste dimensie van Marzano (Marzano & Wiedema, 2005), de positieve houding en opvatting over het (eigen) leren. De Bie & de Kleijn (2001) benadrukken het belang van het willen leren. Mensen leren als ze iets willen leren, als ze iets interessant vinden of de moeite waard om zich voor in te spannen. De lerende wil serieus genomen worden, moet fouten mogen maken en een goede sfeer in de groep is van belang (de Bie & de Kleijn, 2001). Bolhuis (2009) spreekt over leerhouding die zij omschrijft als de emotionele betekenis die leren heeft: "de waardering voor leergebieden en manieren van leren, leermotivatie en attributiegewoontes, zelfvertrouwen en open staan voor leren" (Bolhuis, 2009, p. 198). Binnen deze leerhouding speelt zelfvertrouwen een grote rol, bij een groot gebrek aan zelfvertrouwen worden leerprocessen moeilijk of onmogelijk (Bolhuis, 2009). Het is zaak rekening te houden met motivationele overtuigingen waar leerlingen mee binnen komen (Boekaerts, 2002). Deze overtuigingen komen zowel individueel als klassikaal aan bod. We buigen negatieve motivationele

overtuigingen om in succeservaringen. Hiervoor werken we samen met het totale docentteam en waar nodig de teamleiders of zorgcoördinator. Boekaerts (2002) geeft aan dat een negatieve motivationele overtuiging voor een negatieve context voor het leren zorgt, andersom zal een positieve motivationele overtuiging voor een positieve context zorgen. Door het aansluiten bij hobby's en toekomstplannen van de leerling en het aanbieden van breinlessen wordt leren leuk en betekenisvol. De inhoudsdimensie (Illeris, 2007) wordt gekozen als de ingang tot leren. Om de leerling meer perspectieven te bieden als het gaat om eigen bekwaamheid worden de meervoudige intelligenties van Gardner verweven in de lessen (Gardner, 1993).

Ieder project start met het formuleren van doelen samen met de leerling, waarna per les door de leerling zelf doelen worden geformuleerd die aan het einde van de les worden geëvalueerd. Thuis maakt de leerling een reflectieverslag in relatie tot zijn doelen.

Het formuleren van een leerdoel bevordert het kiezen van een motivatiestrategie die past bij de leersituatie (Boekaerts, 1996). Doordat leerlingen zelf hun doelen formuleren en zich op die manier verbinden aan de doelen neemt de intrinsieke motivatie toe. De docent helpt de leerling de leerdoelen aan de eigen doelen en behoeften te verbinden. Zo zal een leerling die een eigen bedrijf wil opzetten, belang hebben bij het leren leidinggeven, taken verdelen en samenwerken. (Boekaerts, 1997). Biggs (2003) geeft aan dat het gebruik van 'high level verbs' in de doelen, helpt om op niveau van begrip te werken. Op dit niveau van werken zal de leerling de wereld anders zien en zich anders gedragen in die wereld. Marzano et al. (2001) waarschuwen voor het risico dat alleen de gestelde doelen worden behaald en mogelijke andere (niet gestelde resultaten) blijven liggen. Van belang voor de docent is continu de doelen aan te laten sluiten bij het individuele leerproces van de leerling en in te springen op kansen buiten de gestelde doelen om.

Binnen de projectlessen leert de leerling te reflecteren op eigen handelen. Dit reflecteren wordt verbonden aan de gestelde doelen. Luken (2009) stelt dat reflecteren risico's met zich meebrengt; er kan reflectiemoeheid optreden, het kan een trucje worden, maar op een verkeerde manier reflectie inzetten kan zelfs leiden tot rumineren en depressie. Om dit risico te ondervangen wordt reflecteren niet op de persoon, maar op de doelen gericht. Daarnaast wordt er vooral gekeken naar waar de leerling trots op is. Kessels (2006) benadrukt het belang van feedback en dialoog. Voorwaarden voor deze dialoog zijn persoonlijk contact, vertrouwen, inleving, geduld en eerlijkheid (Kessels, 2006). De leerling krijgt zowel schriftelijk als mondeling feedback. De reflectieverslagen worden om de paar lessen besproken in groepjes en daar wordt de mogelijke transfer naar andere situaties en vakken geëxpliciteerd. Tijdens het reflectieproces stelt de docent vragen die de leerling inzicht biedt in zijn attributiepatroon. Dit helpt de leerling om nieuwe attitudes, overtuigingen of gedrag te creëren (Bolhuis, 2009). Door middel van reflectie komt de leerling tot double loop learning (Ruijters, in Ruijters & Simons,

2012). De leerling wordt in dialoog met peers en docent uitgedaagd om buiten zijn patroon te zoeken naar, voor hem, effectievere oplossingsmogelijkheden. Dit draagt bij aan het vergroten van het zelfregulerend vermogen (Corno & Randi, in Reigeluth, 1999).

Door continue peer-feedback werkt de leerling impliciet aan de vaardigheid kritische reflectie en aan zelfreflecterende en communicatieve vaardigheden (Castelijns et al., 2011). Feedback helpt de leerling om het cyclische leerproces volgens Miles (Coppoolse & Vroegindewij, 2010) te doorlopen en door middel van feedback, feed up of feedforward worden keuzemogelijkheden met betrekking tot gewenst gedrag (volgens de leerling) geëxpliciteerd (Hattie, 2007).

De docent heeft vooral een coachende rol. Hij stelt vragen en stimuleert de groei naar zelfsturing door de leerling steeds meer verantwoordelijkheid te geven (Deci & Ryan, 2000). Marzano et al. (2001) geven aan dat de didactische aanpak van de docent niet alleen bepalend is voor de leerresultaten van de leerling, maar dat zijn pedagogisch handelen en klassenmanagement ook de basis legt voor structuur en zekerheid waaruit geleerd kan worden. Marzano et al. (2001) noemen negen didactische strategieën die in het basisrepertoire van iedere docent zouden moeten zitten. Hiervan zijn inspanningen bevestigen en erkenning geven, doelen stellen en feedback geven en coöperatief leren een basis binnen projectonderwijs. Dit coöperatief leren wordt op dusdanige wijze ingezet dat er daarnaast voldoende ruimte is om vaardigheden zelfstandig te oefenen.

## Project pesten

Donkers (2007) deed onderzoek naar zelfregulatie in relatie tot agressie, waaronder pesten. De doelen van dit project sluiten aan op zijn aanbevelingen. Doelen zijn: dat de leerling leert zelf keuzes te maken, dat hij invloed uitoefent op het eigen gedrag. Dat de leerling zelf bepaalt hoe hij zich wil gedragen en waar hij voor staat, of hij wel of niet iemand wil pesten en dat hij op de hoogte is van de gevolgen van pesten. Dat hij gedrag vertoont waar hij zelf gelukkig van wordt, zijn eigen gevoelens herkent en hiermee vanuit kracht omgaat in plaats vanuit macht of onmacht met afreageren als gevolg. Overkoepelend doel is dat zowel het zelfregulerend vermogen als het zelfvertrouwen van de leerling toeneemt. Hij bepaalt meer eigen keuzes, waardoor hij zich zelfverzekerder voelt. Door de uitdagende en tegelijkertijd veilige omgeving die ontstaat wordt de naaste ontwikkelingszone (Valcke, 2010) aangesproken.

Voorafgaand aan het project wordt er een sociale analyse gemaakt van deelnemers aan het project, om draagvlak voor de interventie te vergroten (Baar et al., 2007). Dan geven we het project vorm vanuit doelen die samen per klas geformuleerd zijn. In de eerste les wordt voorkennis geactiveerd en leerwensen besproken met de leerling. Op basis daarvan wordt besproken wat er voor nodig is om de gestelde doelen te behalen.



Tijdens het project wordt er gesproken over pesten door middel van Socratische gesprekken, gaan leerlingen in groepen onderzoeken wat oorzaken en gevolgen van pesten zijn, wat het verschil tussen pesten en plagen is en hoe zij zelf tot nu toe met pesten zijn omgegaan. De opbrengsten van deze zoektocht verwerkt de leerling met zijn groep in een powerpointpresentatie die aan het einde van het project gepresenteerd wordt. Ieder groepje maakt een flyer of poster tegen pesten en mag ook zelf een filmpje maken.

Tijdens het project wordt zowel het perspectief van de pester als de gepeste besproken, beiden krijgen tijdens het project de mogelijkheid zich opnieuw te positioneren. Niets wordt veroordeeld, dit is een belangrijke voorwaarde om te komen tot het veilige klimaat (Stevens & Beekers, 2005).

### *Macht-kracht gesprek als interventie*

Eén van de interventies in het project is het macht-kracht gesprek. Voorwaarde voor dit gesprek is dat het klassenmanagement op orde is, er moet een veilige sfeer heersen. Hieraan is in de eerste periode van zeven weken van het schooljaar intensief aan gewerkt in het basisleerarrangement. In dit gesprek worden de persoonlijke bankrekening en de relatiebankrekening (Covey, 2008) aangehaald. Het spreken in deze taal is ook in het basisleerarrangement ontstaan. Ruijters (2006) benadrukt het belang van taal om het leren te faciliteren. We vragen leerlingen of ze ervaring hebben met pesten en of ze hierover iets willen vertellen. Van groot belang is dat de begeleidende docent de verstrekte informatie kan kanaliseren, aangezien deze vaak heftig is van aard. Daarna bespreken we wat mogelijke gevolgen zijn van pesten, voor de ander en voor jezelf. Het gesprek wordt afgesloten met de vraag of de leerling zelf de baas wil gaan zijn over zijn gedrag en vanuit kracht wil gaan handelen. Het contract wat op deze manier wordt afgesloten komt terug wanneer de leerling tegen lastige keuzemomenten aanloopt.

### *Zelfevaluatie en peer-feedback*

We toetsen tijdens dit project formatief. Aan het einde van het project, door een tekening te maken over in hoeverre het zelfvertrouwen is toegenomen en door middel van een vragenlijst over zelfregulatie die samen met de leerlingen, het stafbureau, de teamleiders en de projectgroep is ontwikkeld. 360 graden feedback zit verweven in alle projecten. Alleen al de wetenschap dat andere perspectieven meegenomen worden leidt tot sterker geobjectieerde oordelen (Sinke, 2006) waarmee het risico van zelfoverschatting bij zelfbeoordeling (Sluijsmans, 2008) ondervangen wordt.

Sluijsmans (2008) spreekt van een ipsatief beoordelingsmodel; er is sprake van individuele beoordelingen, aangepast aan het niveau van de leerling, die vergeleken worden in de tijd. Dit wordt gedaan door de vragenlijsten te herhalen en aan het begin van het schooljaar te starten met een 0-meting.

Corno en Randi (in Reigeluth, 1999) adviseren de focus bij het beoordelen te leggen op de kwalitatieve aspecten van het werk van de leerling, vooral in de beginfase van

het aanleren van nieuwe vaardigheden. Hiervoor maken we gebruik van de kwalitatieve invalshoek van peer-assessment (Dochy et al., 2002).

Aangezien we de leerling opleiden om in een voortdurende veranderende omgeving te kunnen handelen, is het van belang dat hij leert de effectiviteit van dit handelen te toetsen. Hiermee ziet Sinke (2006) het ontwikkelen van zelfbeoordelingsvaardigheden als de belangrijkste opdracht van het onderwijs. Zelfreflectie staat bovendien aan de basis van het maken van een transfer naar andere contexten (Sinke, 2006). Corno en Randi (in Reigeluth, 1999) benadrukken het belang van het samen opstellen met de leerling van criteria voor het assessment. Dit versterkt de betrokkenheid van de leerling bij het eigen leren (Sluijsmans, 2008).

## **Reflectie**

Het vertrekpunt voor het leerarrangement projectonderwijs, is het gesprek met teamleiding over wat de leerling nodig heeft en hoe we dit consistent vanuit de visie van Lentiz | Maaslandcollege kunnen aanbieden. Groei van zelfvertrouwen en zelfregulerend vermogen, ten behoeve van de leeropbrengsten, staan in deze visie centraal. Literatuuronderzoek naar wat er nodig is om dit zelfvertrouwen en zelfregulerend vermogen te vergroten was een volgende stap. Hieruit bleek dat leerprocessen bemoeilijkt worden bij gebrek aan zelfvertrouwen (Bolhuis, 2009). Om dit zelfvertrouwen te vergroten zijn succeservaringen nodig. Deze succeservaringen worden idealiter toegeschreven aan de eigen bekwaamheid (Boekaerts, 2002). Om dit te bewerkstelligen helpt het de leerling eigen doelen te laten formuleren, zodat de leerling eigenaar wordt van zijn eigen leerproces. Om doelen te formuleren moet de leerling kunnen reflecteren op eigen handelen (Boekaerts, 1996). Feedback geven en ontvangen ondersteunt de ontwikkeling van kritische reflectie (Castelijns et al., 2011). Voorwaarde voor leren is het tegemoetkomen aan de basisbehoeften autonomie, competentie en relatie (Deci & Ryan, 2000) en een veilige leeromgeving (Stevens & Beekers, 2005). Sociale veiligheid is van belang, pesten heeft een negatieve invloed op sociale veiligheid en staat leren in de weg. In continue dialoog met teamleiders en vakgroep werd onderzocht hoe dit leerarrangement aansluit bij het schoolplan en het curriculum. Door het benaderen van het arrangement vanuit deze perspectieven werd interne en externe consistentie gewaarborgd. Er is gekozen om de leerling te faciliteren in bovenstaande leerbehoeften in de vorm van projectonderwijs.

Tijdens het ontwerpproces van het arrangement zijn diverse ontwerpmodellen onderzocht. In het DA-model (van Gelder, 1979) is de relatie tussen docent en leerling onderbelicht, wat niet past binnen de visie van Lentiz | Maaslandcollege. Illeris (2007) geeft aan dat deze relatie van cruciaal belang is om tot leren te komen. Het 4C/ID-model (Merriënboer & Kirschner, 2007) werkt vanuit authentieke, betekenisvolle taken. Op dit moment

is dit model niet passend bij de context van Lentiz | Maaslandcollege.

Het ARCS-model (Coppoolse & Vroegindewij, 2010) en de dimensies van Marzano (Marzano & Wiedema, 2005) sluiten aan bij de visie van Lentiz | Maaslandcollege. Daarnaast zorgt het model van Biggs (2003) ervoor dat het ontwerp intern consistent ontworpen wordt. Het curriculaire spinnenweb (van den Akker, 2009) helpt het waarborgen van externe consistentie.

Concrete opbrengsten van het project pesten zijn dat de leerling aangeeft minder de behoefte heeft om te pesten en sneller ingrijpt wanneer iemand gepest wordt. Er ontstaat meer begrip voor elkaar in de klas en de leerling die gepest wordt heeft handvatten om grenzen aan te geven in een veilige omgeving die gecreëerd is.

Aandachtspunt blijft de rol van de docent. Het bijdragen aan groei in zelfvertrouwen en zelfregulerend vermogen en het bewerkstelligen van zichtbaar leren impliceert dat de docent zich bewust is van de gewenste leeruitkomsten, weet hoe de leerling hier kan komen en voldoende op de hoogte is van de inhoud om een betekenisvolle en uitdagende leeromgeving te creëren (Hattie, 2009). Hiervoor bieden Marzano et al. (2001) concrete handvatten in de vorm van negen didactische strategieën. De docent zal over pedagogische sensitiviteit moeten beschikken en zowel didactisch als pedagogisch zeer bekwaam moeten zijn om dit leerarrangement optimaal te kunnen faciliteren. Doelen formuleren, feedback vragen aan collega's en hierop reflecteren zal ook voor de docent een continu proces zijn. Samenwerking met teamleiding en collega's werkt niet alleen ondersteunend in het ontwikkelen van de benodigde competenties, maar zal ook de interne en externe consistentie van het arrangement waarborgen.

Er kan gesproken worden van een innovatieve ontwikkeling, aangezien er binnen de context van het Lentiz | Maaslandcollege vanuit de leerling wordt gezocht naar passend onderwijs. Deze zoektocht is omgezet in een concreet leerarrangement dat, door in deze basisleerbehoeften van de leerling te voorzien, faciliterend werkt voor de andere vakken. Docenten kunnen aanhaken op de ontwikkelde taal en de aangeleerde vaardigheden. Een vervolgstap is om samenwerking met het hele docententeam rondom deze leerbehoeften te vergroten. Dit gebeurt reeds door de thema's pesten en zelfregulatie op de agenda van het leerjaaroverleg te plaatsen. Door middel van dit arrangement en het onderzoek, in het kader van zelfregulatie wordt er een evidence-based antipestinterventie ontwikkeld, die volgens Baar et al. (2007) schaars zijn en tegelijkertijd onontbeerlijk.

## BIBLIOGRAFIE

- Akker, J. v. d., & Thijs, A. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede, Nederland: SLO.
- Corno, L., Randi, J. (1999) A Design Theory for Classroom Instruction in Self-Regulated Learning. In Reigeluth, C.M. (Red.), *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory Vol. II (p. 293-318)*. New Jersey: Lawrence Elbaum Associates.
- Baar, P., Wubbels, T., Vermande, M. (2007). Algemeen methodische voorwaarden voor effectiviteit en de effectiviteitspotentie van Nederlandstalige antipestprogramma's voor het primair onderwijs. *Pedagogiek*, 27 (1), 71-90.
- Bie, D. d., & Kleijn, J. (2001). *Wat gaan we doen? Het construeren en beoordelen van opdrachten*. Houten/Diegem, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Biggs, J. (2003). Aligning Teaching and Assessing to Course Objectives. *Teaching and learning in higher education: New Trends and Innovations*.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European psychologist*, 100-112.
- Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. *Educational Practices Series*, 10.
- Boekaerts, M. (1997) in Lodewijks, P. D., Simons, P. P., & Zuylen, D. J. (Eds.). *Het reguleren van leren*. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Bolhuis, S. (2009). *Leren en veranderen*. Bussum, Nederland: Coutinho.
- Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (2011). *Evalueren om te leren*. Amersfoort, Nederland: Coutinho.
- Coppoolse, R., Vroegindewij, D. (2010). *75 Modellen van het onderwijs*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers.
- Covey, S. (2008). *Zeven eigenschappen die jou succesvol maken*. Groningen, Nederland: LINE UP boek en media bv.
- Deci, L., & Ryan, M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Dochy, F., Heylen, L., & Mosselaer van de, H. (2002). *Assessment in onderwijs, nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht, Nederland: Lemma.
- Donkers, G. (2007). Naar een veilige school. *Sociale interventie*, 16 (4), 7-19.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books, Inc.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon/New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *American Educational Research Association*, 77-81.
- Gelder, L. van et al. (1979). *Didactische analyse*. Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Illeris, K. (2007). *How we learn*. Oxon, England: Roskilde University Press.
- Kessels, J. (2006). *Het poëtisch argument: Socratische gesprekken over het goede leven*. Amsterdam, Nederland: Boom.

- Luken, D. T. (2009). *Het dwaalspoor van de goede keuze*. Nederland: Fontys Hogeschool HRM en Psychologie.
- Marzano, R., & Wiedema, W. (2005). *Leren in vijf dimensies: moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Merriënboer, J. v., & Kirschner, P. (2007). *Ten steps to complex learning*. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: a Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist* 37, 91-106.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren*. Deventer, Nederland: Kluwer.
- Ruijters, M. (2012) Double-loop learning. In Ruijters, M., & Simons, R.J.(Red.) *Canon van het leren*. (p. 197-210). Deventer, Nederland: Kluwer.
- Schmitz, B., Schmidt, M., Landmann, M., & Spiel, C. (2007). New Developments in the Field of Self-Regulated Learning. *Journal of Psychology*, 215 (3), 64-96.
- Sinke, G. (2006). *Aan de slag met assessment. Toetsen en beoordelen in een competentiegerichte leeromgeving*. Nuenen, Nederland: Onderwijsadviesbureau drs. M.A.F. Dekkers B.V.
- Sluijsmans, D. (2008). Betrokken bij beoordelen. Oratie D. Sluijsmans (pp.1-57)
- Stevens, L., Beekers, P. (2005). *Zin in school*. Amersfoort, Nederland: CPS.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als onderwijswetenschap*. Gent, België: Academia Press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70.