

GO! visietekst

Gepersonaliseerd samen leren



GO! Wij
bereiken
meer

Samenvatting

Zowel nationaal als internationaal schuiven onderwijsexperts gepersonaliseerd leren naar voor als na te streven ideaal om een antwoord te bieden op een aantal uitdagingen binnen het onderwijs. Ook het GO! geeft gepersonaliseerd leren een centrale plaats in het strategisch plan GO! 2030. De poolstervisie luidt dan ook: het GO! wordt dé favoriete leergemeenschap, voor iedereen gepersonaliseerd, spiegel en bouwsteen van de samenleving. Om deze brandende ambitie waar te maken, is een sterke en gedeelde visie omtrent de invulling van gepersonaliseerd leren binnen ons net onontbeerlijk. Deze visietekst verduidelijkt daarom de invulling die gepersonaliseerd leren krijgt in een context van ‘samen leren, samen leven’.

Binnen het GO! spreken we van gepersonaliseerd samen leren. Dat betekent dat we met elke lerende, binnen een sociale context, maximaal rendement op vlak van leervermogen, leerwinst en leermotivatie nastreven. Dat verwezenlijken we met doelgerichte differentiatie en het systematisch aanleren van zelfsturende vaardigheden. We maken daarvoor gebruik van evidence-informed praktijken en een onderzoekende aanpak. Gepersonaliseerd samen leren in het GO! vindt plaats binnen de context van het curriculum en kan alleen gerealiseerd worden met de actieve betrokkenheid van zowel de lerende, de leraar als het (school)beleid.

INHOUD

1. INLEIDING	4
2. WAT IS GEPERSONALISEERD SAMEN LEREN?	4
3. HOE BRENGEN WE GEPERSONALISEERD SAMEN LEREN IN DE PRAKTIJK?	6
4. WAT BETEKENT GEPERSONALISEERD SAMEN LEREN VOOR DE LERENDE, LERAAR, EN BELEID?	7
4.1 Wat betekent gepersonaliseerd samen leren voor de lerende?	7
4.2 Wat betekent gepersonaliseerd samen leren voor de leraar?	8
4.3 Wat betekent gepersonaliseerd samen leren voor het (school)beleid?	10
5. BRONNENLIJST	12



1. Inleiding

Zowel nationaal als internationaal schuiven onderwijsexperts gepersonaliseerd leren naar voor als na te streven ideaal om een antwoord te bieden op een aantal uitdagingen binnen het onderwijs: anticiperen op schoolmoeheid, omgaan met superdiverse klassen, het maximaliseren van leermotivatie en leerwinst voor elke lerende, het inspelen op leerbehoeftes van zwakkere lerenden en het uitdagen van excellente leerlingen (Boderé, Sassenus & Van Petegem, 2018; Keamy, Nicholas, Mahar & Herrick, 2007; Miliband, 2006; Prain et al., 2014).

GO! onderschrijft deze maatschappelijke evolutie naar gepersonaliseerd leren met het oog op het verder versterken van onze onderwijskwaliteit en het verwezenlijken van gelijke onderwijskansen. De poolstervisie, dé centrale doelstelling binnen het strategisch plan GO! 2030, luidt dan ook:

**Het GO! wordt dé favoriete leergemeenschap,
voor iedereen gepersonaliseerd,
spiegel en bouwsteen van de samenleving.**

Om deze brandende ambitie waar te maken, is consensus over het begrip gepersonaliseerd leren binnen het GO! noodzakelijk. Het concept dekt vaak verschillende ladingen. Dit maakt kennisopbouw omtrent personalisatie en onderzoek naar de impact ervan moeilijk. Een gedeelde taal en discours zijn onontbeerlijk om beleid te vertalen in concrete praktijken. Het bevordert samenwerking en stimuleert een gedeelde interpretatie (Fullan, 2007). Deze visietekst heeft dan ook tot doel om klaarheid te scheppen in het begrip gepersonaliseerd samen leren. We staan in deze visietekst daarom achtereenvolgens stil bij de invulling daarvan in de context van 'samen leren, samen leven'; de manier waarop we gepersonaliseerd leren kunnen verwezenlijken; en wat dat precies betekent voor lerenden, leraren, en scholen.

2. Wat is gepersonaliseerd samen leren?

Het GO! vult gepersonaliseerd leren in als 'gepersonaliseerd samen leren'. Deze term maakt de GO! specifieke visie op gepersonaliseerd leren meteen zichtbaar in het vocabularium. Hoewel de combinatie van gepersonaliseerd en samen op het eerste gezicht een contradictie lijkt, zijn de twee begrippen binnen het GO! onlosmakelijk met elkaar verbonden.

Gepersonaliseerd leren

Bij gepersonaliseerd leren worden leeractiviteiten, materialen en werkvormen afgestemd op leernoden van individuele lerenden (Boderé, Sassenus & Van Petegem, 2018), maar het gaat natuurlijk verder dan enkel maatwerk. Gepersonaliseerd leren wordt pas realiteit wanneer er sprake is van 1) doeltreffende differentiatie door de leraar om een antwoord te bieden op de diversiteit aan leernoden in de klas en van 2) de leer- en zelfsturingsvaardigheden van de lerenden.

Gepersonaliseerd leren impliceert daarom dat elke leerling én professional de nodige zelfsturende vaardigheden heeft om het leren (cognitief, metacognitief, motivationeel en emotioneel) zelf mee richting te geven. Personalisatie en zelfregulatie kunnen dus niet zonder elkaar. Gepersonaliseerd leren is maar mogelijk wanneer de lerende (én de leraar) de nodige zelfregulerende vaardigheden heeft. Anderzijds kan zelfregulerend leren enkel op een gepersonaliseerde manier ontwikkeld worden. Gepersonaliseerd leren wordt soms ten onrechte verward met individueel leren (Boderé, Sassenus & Van Petegem, 2018). Nochtans is er een cruciaal verschil tussen beide. Geïndividualiseerd leren vertrekt vanuit het individu, terwijl gepersonaliseerd leren ontstaat en plaatsvindt binnen een sociale context (Jones & McLean, 2018).

Samen leren

Gepersonaliseerd samen leren heeft als doel om, via leren in interactie, het leren van individuen te verruimen en de lerende te stimuleren zelf controle te nemen over wat en hoe hij leert. Gepersonaliseerd leren staat niet gelijk aan een strikt individualistische invulling, waarbij individuen allemaal leren in gescheiden individuele leerpaden en tijdslijnen (Jones & McLean, 2018). Ook het samen leren en de ondersteuning ervan is cruciaal (de Freitas & Yapp, 2005, p. 109). Vlaanderen zet al vaak in op samen leren vanwege het potentieel van deze aanpak om zowel een hoog leerrendement als gelijke onderwijskansen te realiseren (Smets & Struyven, 2019). Samen leren zit ook in het DNA van het GO!. Net zoals bij gepersonaliseerd leren, is het cruciaal om ook in de context van samen leren de lerenden uit te rusten met de nodige vaardigheden om succesvol om te gaan met een toenemende autonomie in het leren. Dezelfde zelfsturende vaardigheden die belangrijk zijn voor het eigen leerproces, spelen een cruciale rol binnen het samen leren. De literatuur spreekt in dit verband van co-gestuurd leren en sociaal-gestuurd leren (Panadero & Järvelä, 2015). De sturing van het leerproces kan immers ook gedeeld worden. Zo kan een peer of leraar een lerende helpen in het bereiken van zijn doelstellingen (co-gestuurd leren), of kan een groep zich samen sturen richting gezamenlijke doelstellingen (sociaal-gestuurd leren). Vanzelfsprekend vindt de zelfsturing van het leren binnen het GO! steeds plaats binnen de context van het curriculum en de eindtermen. Gepersonaliseerd samen leren is een middel om de leerplannen te verwezenlijken met alle lerenden en gaat dus geenszins voorbij aan het belang van het curriculum.

Gepersonaliseerd samen leren

Volgend op het voorgaande, betekent gepersonaliseerd samen leren voor het GO! dat:

we met elke lerende binnen een sociale context door middel van doelgerichte differentiatie en het aanleren van zelfsturende vaardigheden maximaal rendement op vlak van leervermogen, leerwinst en leermotivatie nastreven.

De ambitie om leren op maat van elke lerende te realiseren, kan geïmplementeerd worden via verschillende uitgangspunten: van 'geïndividualiseerd leren', over 'gedifferentieerd leren', naar 'gepersonaliseerd leren' (Bray & McClaskey, 2017). Het GO! kiest resoluut voor een streven naar gepersonaliseerd leren binnen de sociale context. We spreken daarom over gepersonaliseerd samen leren. Niet alleen sluit deze keuze naadloos aan bij het PPGOI, het is ook in lijn met de meest recente literatuur omtrent gepersonaliseerd leren (o.a. Bray & McClaskey, 2017; Jones & McLean, 2018). Het is dan ook onze ambitie om van een leraarcentreeerde, over een leerlinggecentreerde, naar een leerlinggestuurde aanpak te evolueren.



3. Hoe brengen we gepersonaliseerd samen leren in de praktijk?

Voor de implementatie van gepersonaliseerd samen leren kiest het GO! voor een tweesporenbeleid:

- ♦ Een kwaliteitsvolle en brede implementatie van **evidence-informed praktijken** waarbij de impact op gepersonaliseerd samen leren voldoende empirisch onderbouwd is.
- ♦ **doelgerichte innovatie en praktijkonderzoek** waarbij we bijdragen aan de kennisopbouw omtrent gepersonaliseerd samen leren in de praktijk.

'Wat werkt' volgens effectiviteitsonderzoek, wordt vaak bepaald door de context van de school. Hoewel we gepersonaliseerd samen leren op basis van evidentie willen implementeren, is een one-size-fits-all aanpak niet aan de orde. Onderzoekers zijn het erover eens dat wetenschappelijke inzichten de praktijk kunnen en moeten informeren, maar niet mogen dicteren. Onderwijsprofessionals hebben als het ware nood aan een 'ethisch kompas', geïnformeerd door wetenschappelijk onderzoek (De Fraine, 2019; Smets & Struyven, 2019). Onderwijs vorm geven zal een proces blijven van zoeken, uitproberen en afwachten wat de effecten zijn (De Fraine, 2019, p. 54). Desondanks is het in kaart brengen van de effecten op gepersonaliseerd samen leren noodzakelijk en bovendien een evidentie in het kader van onderwijskwaliteit (cfr. R-OK). Zowel bij het implementeren van bestaande praktijken, als bij het experimenteren met innovatieve ideeën is een onderzoekende houding en aanpak aangewezen.

Voor de implementatie van gepersonaliseerd samen leren binnen het GO! schuiven we zelfsturende vaardigheden, alsook hun sociale varianten, naar voor als belangrijke bouwstenen. Deze keuze is in gegeven door meerdere argumenten. Ten eerste is de aandacht voor zelfsturende vaardigheden van lerenden de factor die gepersonaliseerd leren onderscheidt van individualisering en differentiatie (Jones & McLean, 2018). Ten tweede tonen meta-studies en effectiviteitsonderzoek dat zelfsturende vaardigheden (incl. metacognitie) zeer sterke voorspellers zijn van academische prestaties (Hattie, 2012). Bovendien is de ondersteuning van zelfsturend leren één van de meest wetenschappelijk onderbouwde interventies om leerwinst te verhogen (Education Endowment Foundation, 2019). Ten derde behoort het versterken van de leervaardigheid van lerenden tot de kerntaken van goed onderwijs (Simons & Masschelein, 2019). Zelfsturende vaardigheden zijn de competenties bij uitstek om lerenden te leren leren. Bovendien zijn deze vaardigheden generiek, dat impliceert dat zelfsturende vaardigheden ingezet kunnen worden voor het behalen van doelen met betrekking tot academische prestaties, welbevinden, sociaal-emotionele doeleinden, enzoverder. Deze vaardigheid om levenslang te blijven leren is dan ook een cruciale 21^e eeuwse vaardigheid. Ten vierde maakt het model van zelfsturend leren, door zijn focus op zowel gedrag, (meta) cognitie, emotie en motivatie, het mogelijk om leren in zijn complexiteit en geheel te benaderen. Tenslotte stelt het inzetten op zelfsturende vaardigheden ons in staat om spanningen tussen (radicaal) cognitivistische en (radicaal) sociaal-constructivistische benaderingen te overstijgen. Zelfsturende vaardigheden zijn immers cruciaal in zowel het verwerven, als het (co-)construeren van kennis. In die zin blijven, in lijn met het GO! standpunt in de visie op leren, onze leerprocessen dus gevat zitten binnen een doordacht gebruik van instructiemethodieken en constructiemomenten.

Ondanks de overtuigende wetenschappelijke evidentie en de overtuiging van Vlaamse onderwijsprofessionals dat zelfsturende vaardigheden cruciaal zijn, blijft de kwaliteitsvolle implementatie ervan beperkt (Dignath & Büttner, 2018; Peeters, 2015). De hypothese is dan ook dat het verder inzetten op zelf-, co- en sociaal-gestuurd leren winst zal opleveren op het vlak van leerwinst én welbevinden.

Het verwezenlijken van gepersonaliseerd samen leren via differentiatie, zelfsturende vaardigheden, evidence-informed praktijken, en onderzoek vindt uiteraard steeds plaats binnen de context van het curriculum en heeft diverse implicaties voor de verschillende stakeholders binnen het onderwijs. In wat volgt bespreken we daarom wat gepersonaliseerd samen leren betekent voor de lerende, de leraar, en de school.

4. Wat betekent gepersonaliseerd samen leren voor de lerende, leraar, en beleid?

4.1. WAT BETEKENT GEPERSONALISEERD SAMEN LEREN VOOR DE LERENDE?

We stelden eerder dat gepersonaliseerd samen leren bestaat uit twee cruciale bouwstenen: differentiatie en zelfsturende vaardigheden. Gepersonaliseerd samen leren is daarom niet louter student-gecentreerd, maar bovenal student-gestuurd. Dit zet de lerende expliciet in een actieve rol. De lerende is verantwoordelijk voor het deelnemen aan de lesactiviteiten, ervaringen en opportuniteiten, en stuurt (gradueel) mee het leerproces (Prain et al, 2014). De rol van de leraar is en blijft cruciaal (zie ook 4.2.). Desondanks is gepersonaliseerd samen leren een gedeelde verantwoordelijkheid van leraren en lerenden waarbij lerenden verantwoordelijk zijn voor het deelnemen aan de lesactiviteiten, -ervaringen en opportuniteiten, en voor het gradueel mee aansturen van hun leerproces (Bray & McClaskey, 2017; Jones & McLean, 2018; Prain et al, 2014).

Om het leerproces mee aan te sturen, moeten lerenden leervaardig zijn, en zijn zelfsturende vaardigheden een absolute voorwaarde. Het creëren van autonome leer- en werkomgevingen zonder het ondersteunen van zelfsturende vaardigheden is onverantwoord en zal al snel leiden tot de (foutieve) conclusie dat een autonoom leerklimaat (en bij uitbreiding gepersonaliseerd samen leren) niet werkt. Zelfsturing staat dus niet per definitie gelijk aan zelfstandig of zelfontdekkend leren. Zelfsturing refereert naar een repertoire aan specifieke vaardigheden die steeds beter toelaten een eigen traject mee vorm te geven. Ze omvatten een heel gamma aan strategieën die lerenden helpen om hun motivatie en positieve emoties te behouden of te verbeteren, en ook strategieën die hen steeds beter in staat stellen om op een doeltreffende manier hun werk en persoonlijk traject te plannen, te monitoren, en te evalueren. Zelfsturend leren is als het ware een verzamelbegrip voor allerlei doeltreffende (leer)strategieën. Die strategieën sturen verschillende onderdelen van ons functioneren. Ze worden daarom ondergebracht in verschillende categorieën: gedrag, metacognitie, emotie, en motivatie (Zimmerman, 2013). Zelfsturende vaardigheden gaan daarom verder dan leerstrategieën (bv. mindmapping). Het is pas wanneer we naast gedrag en (meta)cognitie ook bekijken hoe we emotie en motivatie kunnen sturen, dat we de lerende in zijn totaliteit kunnen erkennen en ondersteunen (Peeters & Lombaerts, 2016). Ook hier wordt de lerende in een actieve rol geplaatst. Heel wat leraren trachten terecht aan te sluiten bij de interesses en de leefwereld van de lerende. Echter, vanuit zelfsturingperspectief is dit niet altijd noodzakelijk en/of voldoende en wordt een lerende sterker als hij ook zelf zicht heeft op zijn motivatie en de nodige strategieën heeft om die waar nodig te verhogen. Eerder dan het wegnemen van obstakels door de leraar en het vermijden van frustraties, groeit de leervaardigheid van de lerende door dit zelf (mee) te doen. Leren gebeurt nu eenmaal met vallen en opstaan (De Fraine, 2019).

In een gepersonaliseerde leeromgeving blijft het leren een sociaal gebeuren, en profiteert de lerende van zijn zelfsturingsvaardigheden om ook het samen leren succesvoller te laten verlopen. Zo zetten ze hun planvaardigheden in, formuleren ze haalbare doelen, monitoren ze hun gezamenlijke en persoonlijke leerproces, stellen ze evaluatiecriteria op, sturen ze bewust hun motivatie bij, enzomeer. Aangezien gepersonaliseerd samen leren binnen het GO! geïmplementeerd wordt op basis van wetenschappelijke inzichten en evidence-informed praktijken, is het een evidentie dat ook bijvoorbeeld instructiemomenten en herhaling een substantieel deel uit blijven maken van de leerervaring. In tegenstelling tot waar critici voor waarschuwen, worden de lerenden binnen de GO! benadering niet aan hun lot over gelaten of hoeven zij niet alles zelf uit te zoeken, integendeel. Wat de GO! lerende in een gepersonaliseerde leeromgeving wel mag verwachten is dat instructie of samen leren, net als eender welke andere didactische keuze, doelgericht wordt ingezet en de impact ervan wordt gemonitord.

Ook de lerende zelf wordt gaandeweg vaardig in het doelgericht documenteren en monitoren van zijn leerproces. Learning analytics via ondermeer het gebruik van dashboards kunnen, onder bepaalde voorwaarden, de zelfsturing ondersteunen (Greller, 2018). Het optimaal leren gebruik maken van (digitale) data is hierin een onmisbaar gegeven en mag ruim geïnterpreteerd worden. Data- en digitale geletterdheid moeten lerenden in staat stellen het eigenaarschap van hun data te bewaken, alsook de voor- en nadelen en beperkingen van gebruik van data en digitale tools goed te leren inschatten.

4.2. WAT BETEKENT GEPERSONALISEERD SAMEN LEREN VOOR DE LERAAR?

De cruciale rol van leraren kan niet sterk genoeg benadrukt worden. Leraren nemen binnen een gepersonaliseerde leeromgeving diverse rollen op: instructor, coach, model, mentor, evaluator, observator... Leraren nemen deze rollen doelgericht op in functie van het curriculum, de leerdoelen en leerprocessen van de lerenden. We verwachten bovendien meesterschap voor alle competenties die nodig zijn binnen die rollen. Bepaalde rollen en competenties worden binnen een gepersonaliseerde leeromgeving pertinenter dan voorheen.

1. Leraren differentiëren en ondersteunen zelf- en co-sturende vaardigheden

Een grotere en actievere betrokkenheid van de lerende in zijn eigen leerproces en dat van anderen, impliceert geenszins een kleinere rol voor leraren, integendeel. Leraren blijven verantwoordelijk voor het implementeren van een curriculum dat alle leerlingen betreft, het inspelen op verschillende leernoden via differentiatie en het motiveren van lerenden om gradueel zelfgestuurde en onafhankelijke lerenden te worden (Prain et. al, 2014). Differentiatie binnen de klas begijpen we als “het proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas, met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling” (Smets & Struyven, 2019, p. 267). Via differentiatie, zowel binnen als buiten klassen, gaan we maximaal om met verschillen en de uniciteit van elke lerende. We vermijden evenwel deze verschillen te centraal te zetten en spreken de lerende daarom veeleer aan op het leervermogen dan op eventuele verschillen (Simons & Masschelein, 2019). GO! verwezenlijkt gepersonaliseerd samen leren dan ook door binnen de context van ‘samen leren, samen leven’ bijkomend aan differentiatie de leervaardigheid van lerenden via zelf- en co-sturende vaardigheden te versterken.

Om lerenden te begeleiden in hun proces naar zelfsturing, is de leraar opnieuw onmisbaar. Deze vaardigheden ontwikkelen zich immers niet vanzelf. Leraren in Vlaanderen zijn overtuigd van het belang van zelfsturing (Peeters, 2015). Onderzoek toont echter dat de implementatie in de praktijk moeilijk verloopt. Leraren zijn in staat tot het creëren van krachtige leeromgevingen die gestoeld zijn op sociaal-constructivistische principes waarbij de lerende gradueel meer autonomie krijgt, kennis mee opbouwt en leert in een sociale en authentieke context. Hoewel deze omgevingen lerenden de kans geven hun leerproces te sturen, is het onvoldoende om zelfsturende vaardigheden te ontwikkelen (Dignath & Büttner, 2018). Nog al te vaak wordt zelfsturend leren verward met zelfstandig (in groep)leren, en wordt bijgevolg geredeneerd dat klassen die autonomie geven in het leerproces automatisch ook de zelfsturing ondersteunen. Effectieve ondersteuning van zelfsturing bestaat echter bovenal uit expliciete instructie, modeling, scaffolding, en oefening (Dignath & Büttner, 2018). Het is cruciaal om het eigenaarschap voor het leerproces gradueel over te dragen aan de lerende, en daarbij steeds op zoek te gaan naar de zone van naaste ontwikkeling van elk individu. De lerende krijgt zo de vrijheid om stelselmatig mee te bepalen wat, hoe, waar, en op welk tempo geleerd wordt. Het is daarbij raadzaam vanaf jonge leeftijd zelfsturing te ondersteunen. Jonge kinderen kunnen meteen van in het begin de juiste leerstrategieën aanleren, wat eenvoudiger is dan het weer afleren van bepaalde inefficiënte leerstrategieën of -attitudes. Bovendien toont onderzoek dat interventies met betrekking tot zelfsturing op jongere leeftijd soms meer impact hebben (Dignath & Büttner, 2018). GO! streeft daarom naar een opbouw in autonomie en zelfsturing, startende vanuit de ontwikkelingspsychologische mogelijkheden van elke leeftijds categorie.

Dit vereist – net als bij andere leerinhouden – naast kennis over zelfsturing an sich, tevens pedagogisch-didactische kennis van effectieve onderwijs-methoden en soorten didactiek die doeltreffend zijn om zelfsturing bij specifieke (groepen) lerenden te ondersteunen (Surma, Vanhoyweghen, Sluijsmans, Camp, Muijs en Kirschner, 2019). Professionalisering die zich richt op differentiatie, zelfsturend leren, alsook op de meest effectieve manieren om zelfsturing te ondersteunen, is noodzakelijk. Zonder kwaliteitsvolle professionalisering krijgen hardnekkige misverstanden immers de kans te blijven bestaan (Smets & Struyven, 2019). Daarenboven is het groeipad naar expertise in zelfsturend leren een complex proces waarvoor de nodige tijd genomen moet worden om alle nodige kennis, vaardigheden, en attitudes die nodig zijn te ontwikkelen (Thomas, Lombaerts, Koivuniemi & Jarvenoja, 2018).

2. Leraren monitoren het leerproces

Het curriculum blijft de context waarbinnen we gepersonaliseerd samen leren verwezenlijken. Het formuleren van eigen leerdoelen impliceert dan ook geenszins dat er geen eindtermen meer moeten behaald worden. Wat het wel vereist, is een gedegen kennis van het curriculum. Dit stelt leraren in staat om het leerproces, dat soms op een verschillend tempo zal verlopen, en de leervooruitgang van elke lerende te monitoren. Bovendien kunnen leraren op die manier de lerenden ondersteunen in het hertalen van eindtermen naar specifieke en meetbare leerdoelen op het niveau van de lerenden. Pas wanneer lerenden zich bewust zijn van specifieke leerdoelen, kan hun zelfsturing vorm krijgen, en kunnen ook lerenden mee de leerprocessen monitoren en evalueren (i.e. zelfsturende evaluatie; Boderé, Sassenus & Van Petegem, 2018). Het ontwerpen van persoonlijke leertrajecten en het vervolgens monitoren ervan, is één van de grote drempels die ervaren worden bij het implementeren van gepersonaliseerd leren (Boderé, Van Gasse, Sassenus & Van Petegem, 2018). Zoals onze visie op gepersonaliseerd samen leren aangeeft, streeft het GO! niet naar strikt gescheiden leertrajecten voor elke lerende (i.e. geïndividualiseerd leren), wat maakt dat deze uitdaging op vlak van monitoring – hoewel nog steeds reëel – wel meer haalbaar is. Bovendien wordt ook het monitoringsproces idealitair een gedeelde verantwoordelijkheid waar zowel de lerende, peers, de leraar en zijn team, samen de leervooruitgang bewaken en bijsturen waar nodig. Desalniettemin is het monitoringsproces binnen gepersonaliseerd samen leren een uitdaging die verder aandacht verdient en waarbij ook naar technologische oplossingen gezocht dient te worden. Digitale toepassingen kunnen de leraar ondersteunen. Het GO! wil gericht inzetten op zowel de keuze van relevante data, als de verwerking en het gebruik ervan. Artificiële Intelligentie en duidelijke dashboards kunnen ons bij dit proces helpen, maar impliceren eveneens een grote mate van digitale datageletterdheid. Om het leerproces via data te monitoren, te ondersteunen en bij te sturen zal data verworven via digitale leeromgevingen eveneens aangevuld moeten worden met data voortkomend uit observaties, klassieke toetsen en gesprekken.



3. Leraren onderzoeken, en zijn zelf zelfsturende professionals

Gezien gepersonaliseerd samen leren verwezenlijkt wordt door het inzetten van diverse evidence-informed praktijken (Sebba, Brown, Steward, Galton & James, 2007), is integratie van onderzoek en praktijk essentieel. Het integreren van onderzoekskennis en praktijkexpertise informeert en optimaliseert het onderwijsproces. Een onderzoekende houding helpt leraren bovendien om het effect van hun handelen binnen gepersonaliseerd samen leren in de eigen context na te gaan en hun aanpak desgewenst bij te sturen (De Fraine, 2019). Reflectieve leraren sturen het handelen voortdurend bij met het oog op het behalen van hun eigen didactische doelen. Ook leraren varen dus wel bij zelfsturende vaardigheden en kunnen deze op veelere manieren inzetten (Peeters et al, 2014)

Ten eerste zijn zelfsturende leraren dus beter voorbereid op het onderzoeken van de impact van het eigen handelen, en dus van het evalueren van de eigen doelstellingen. Ten tweede helpt zelfsturing leraren bij het eigen leerproces in het kader van hun professionalisering. Ten derde zijn zelfsturende leraren sterke rolmodellen wat de leerkansen met betrekking tot zelfsturing voor lerenden drastisch verhoogt. Ten vierde kunnen strategieën om de eigen motivatie en emoties te sturen, leraren helpen bij het bereiken van doelstellingen op niveau van het professioneel welbevinden. In de context van burn-out en lerarentekort kan zelfsturing daarom preventief werken. Het preventief versterken van leraren om de motivatie en het emotioneel welbevinden actief mee richting te geven, impliceert geenszins dat de verantwoordelijkheid voor het welbevinden van leraren uitsluitend bij leraren zelf ligt. Een totaalaanpak blijft uiteraard onontbeerlijk. Tenslotte spelen zelfsturende vaardigheden – en hun sociale varianten – een belangrijke rol in de context van teamteaching.

Teamteaching wordt omschreven als “two or more professional educators who co-plan, co-instruct, and co-assess” (Murawski & Lochner, 2018, p. 13). Hoewel teamteaching door leraren gezien wordt als een manier om sterkere individuele begeleiding in de klas te voorzien, is het delen van verantwoordelijkheden in teamverband nog geen evidentie (Boderé, Van Gasse, Sassenus & Van Petegem, 2018). De implementatie van teamteaching (of zelfsturende teams), gaat vaak gepaard met een grotere autonomie. Net zoals bij lerenden, geeft een autonome leer- en werkomgeving echter onvoldoende garantie op succes. Ook leraren hebben in die context specifieke vaardigheden nodig om – naast het proces richting hun persoonlijke doelstellingen – ook nog het proces richting gezamenlijke doelstellingen samen te sturen (Panadero, Kirschner, Järvelä, Malmberg & Järvenoja, 2015). Een meta-cognitieve benadering van teamteaching maakt teams niet alleen doeltreffender, het helpt hen ook om de talenten en competenties in het team doelgericht in te zetten.

Samengevat kunnen we stellen dat gepersonaliseerd samen leren evenzeer van toepassing is op onderwijsprofessionals. Zo faciliteert teamteaching bijvoorbeeld het gedifferentieerd inzetten van verschillen in competenties en rollen binnen het team, en helpen zelf- en co-sturende vaardigheden leraren om naast hun persoonlijke doelstellingen ook de gezamenlijke doelstellingen te behalen. Bovendien is het lerarenberoep binnen gepersonaliseerd samen leren een uiterst sociaal beroep, waarin verantwoordelijkheden voor het leren en lesgeven – gradueel en doelgericht – gedeeld worden met de lerenden en het lerarenteam.

4.3. WAT BETEKENT GEPERSONALISEERD SAMEN LEREN VOOR HET (SCHOOL)BELEID?

Om gepersonaliseerd samen leren in het ganse net te verwezenlijken, moeten alle delen van het onderwijssysteem richting hetzelfde doel werken, en dienen drempels op alle niveaus te worden weggewerkt (Keamy, Nicholas, Mahar, & Herrick, 2007). Gepersonaliseerd samen leren heeft daarom ook implicaties op niveau van het beleid. Op niveau van de school blijven evidence-informed praktijken zoals lerende organisaties, duidelijke visies, sterk leiderschap, en beleidsvoerend vermogen belangrijke hefboomen om gepersonaliseerd samen leren te implementeren. Naast een aanpak via schoolontwikkeling is ook een professionaliseringsbeleid op maat van de school aangeraden. Kennisdeling van praktijkervaring binnen het net mag en moet een wezenlijk deel uitmaken van het samen leren. Ook op niveau van de scholen en professionalisering verkiezen we gepersonaliseerd samen leren boven een strikt geïndividualiseerde aanpak. Het creëren en delen van praktijkkennis wordt idealiter aangevuld met kwaliteitsvolle doorgedreven professionalisering omtrent ondermeer differentiatie, zelfsturingsvaardigheden leraren, onderzoeksvaardigheden, (digitale) datageletterdheid, en ondersteuning van zelf- en co-sturend leren. Gezien gepersonaliseerd samen leren best geïmplementeerd wordt vanuit een systeembenadering, professionaliseren ook directie(team)s zich doelgericht rond thema's als het ondersteunen van de zelf- en co-sturing van directie- en lerarenteams, drempels en facilitatoren van gepersonaliseerd samen leren, het creëren en monitoren van een schoolbeleid rond gepersonaliseerd samenleren in functie van kwaliteitszorg, enzomeer.

Naast doelgerichte schoolontwikkeling en professionalisering, kunnen op (school)beleidsniveau een aantal mogelijke drempels worden weggewerkt en ondersteuning worden geboden.

Een eerste drempel betreft het monitoren van het leerproces. Het hoeft geen betoog dat gepersonaliseerd samen leren een hoge druk legt op het micromanagen van autonome en sociale leerprocessen in de klaspraktijk. Het digitaal faciliteren van leerprocessen zorgt dat leren transparant, hanteerbaar, beheersbaar en coachable wordt. Dit wil niet zeggen dat alle leren op schermen plaatsvindt! Digitale integratie van het leerproces (leermateriaal maken - leren - feedback - evaluatie) zorgt ervoor dat leerling, leraar én stakeholders ook technisch ondersteund kunnen worden zonder de planlast te verhogen, maar integendeel ruimte vrij te maken voor de pedagogische invulling van gepersonaliseerd samen leren. Learning analytics en Artificiële Intelligentie (AI) kunnen bijvoorbeeld helpen om teaching-to-the-middle meer autonoom te laten verlopen en meer aandacht en tijd te richten op outliers (leerlingen die extra uitdaging of extra ondersteuning behoeven). Ook het omgekeerde is mogelijk. Technologie kan immers ook ingezet worden om de zogenoemde outliers op maat te ondersteunen en uit te dagen. Met het betrekken en gepast bereiken van die outliers wordt immers het verschil gemaakt in kwaliteitsvol en inclusief onderwijs. De scholen, het mesoniveau en de centrale diensten moeten samenwerken. De gebruikers (leerling, leraar) staan immers centraal en niet de technologie. Ook het inzetten van digitale toepassingen voor het verwezenlijken van gepersonaliseerd samen leren zal op een onderzoeksmatige manier benaderd moeten worden, onderbouwd door de nodige pedagogische kaders. Werk over toetscultuur, feedback en geïnformeerde onderwijsbeslissingen zoals dat van wetenschapster Dominique Sluijsmans kan helpen om technologie als een duidelijke pedagogische keuze in te zetten (Sluijsmans & Kneyber, 2016).

Een tweede aspect betreft interne kwaliteitszorg. Naast het monitoren van leervooruitgang in functie van het didactisch proces in de klas zal ook de implementatie van gepersonaliseerd samen leren op schoolbeleidsniveau opgevolgd moeten worden in het kader van interne kwaliteitszorg (R-OK). Systemen, zowel digitaal als klassiek, genereren data. Het GO! wil de stroom aan data inzetten om het beleidsvoerend vermogen van directies te verhogen, beslissingen in functie van de onderwijsloopbaan sterker te onderbouwen, leerprocessen beter te begeleiden, leerwinst voor leerlingen zo groot mogelijk te maken, zelfsturing bij lerenden maximaal te bereiken en planlastvermindering bij leerkrachten te realiseren.

Data kunnen bijgevolg gebruikt en doelgericht verzameld worden om diverse vragen op niveau van de school te beantwoorden. Bereiken we met onze aanpak onze specifieke doelstellingen? Nemen we alle leerlingen mee? Zijn er eventuele ongewenste neveneffecten die we moeten aanpakken?

Een derde aspect betreft de schoolbrede aanpak bij de implementatie van zelfsturend leren. Recent onderzoek in Vlaamse scholen toont aan hoe een duidelijke visie omtrent zelfsturing, samenwerking in professionele leergemeenschappen en ondersteunend leiderschap van essentieel belang zijn voor een schoolbrede implementatie (De Smul, 2019). Een leerlijn speelt een belangrijke rol, maar blijkt geen evidente opdracht. Er is immers slechts weinig geweten over leeftijdsverschillen in zelfsturing, en op welke manier de zelfsturing op elke leeftijd best ondersteund wordt (Dignath & Büttner, 2018). Desalniettemin kunnen scholen wel een gedragen visie formuleren, zelfsturing bespreekbaar maken en de deuren open gooien om samen te leren (De Smul, 2019).

5. Bronnenlijst

- Boderé, A., Sassenus, S., & Van Petegem, P. (2018). Het onderwijs in de 21ste eeuw. Maatschappelijke veranderingen en hun impact op het onderwijs van vandaag en morgen. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Boderé, A., Van Gasse, R., Sassenus, S. & Van Petegem, P. (2018). De leraar van de 21ste eeuw: een begeleider van zelfstandige leerprocessen, een teamwerker en didactisch expert? Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Bray, B. A., & McClaskey, K. A. (2017). How to personalize learning. California: Corwin.
- De Fraine, B. (2019). In het belang van de leerlingen. In: Vlaamse Onderwijsraad (red.), Spots op onderwijs: wetenschappers voor het voetlicht. Leuven: LannooCampus, 47-65.
- de Freitas, S., & Yapp, C. (Eds.). (2005). Personalizing learning in the 21st century. London: Continuum International Publishing Group.
- De Smul, M. (2019). It's not only about the teacher! Mapping and fostering the school-wide implementation of self-regulated learning in primary education. (Doctoraatsonderzoek). Universiteit Gent: Gent.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition Learning* 13, 127–157. doi:10.1007/s11409-018-9181-x
- Education Endowment Foundation (2019). Metacognition and self-regulated learning: guidance report. London: EEF. Geraadpleegd op <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/meta-cognition-and-self-regulation/#effectiveness>
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
- Greller, W. (2018). Personalised evidence based practice framework. SLIDESHOW project. Vienna: Vienna University of Education. Geraadpleegd op <https://www.slideshowproject.eu/output3>
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: maximizing impact on learning. Londen; New York: Routledge.
- Jones, M., & McLean, K. (2018). Personalising learning in teacher education. Signapore: Springer.
- Keamy, K., Nicholas, H., Mahar, S. & Herrick, C. (2007). Personalising education: from research to policy and practice. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development.
- Miliband, D. (2006) Choice and Voice in Personalised Learning. In OECD (Ed.), Personalising Education. (pp.21-30). Paris: OECD.
- Murawski, WW., & Lochner, WW. (2017). Beyond co-teaching basics: A data-driven, no-fail model for continuous improvement. Alexandria: ASCD.
- Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*, 20(3), 190-203. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000226>
- Panadero, E., Kirschner, PA., Järvelä, S., Malmberg, J., & Järvenoja, H. (2015). How individual self-regulation affects group regulation of performance: a shared regulation intervention. *Small Group Research*, 46(4), 431-454. DOI: 10.1177/1046496415591219.
- Peeters, J. (2015). Teacher and school characteristics associated with self-regulated learning practices in primary education: a multidimensional approach. (Doctoraatsonderzoek). Vrije Universiteit Brussel: Brussel.
- Peeters, J., & Lombaerts, K. (2016). Laat mij zelf sturen! De essentie van zelfmotivatie. *School- en Klaspraktijk*, 57(230), 10-19.
- Peeters, J., De Backer, F., Romera Reina, V., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' selfregulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.504

- Prain, V., Cox, P., Deed, C., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Sellings, P., Waldrip, B., & Yager, Z. (2014). Personalising learning: Theory and enactment. In: *Adapting to Teaching and Learning in Open-Plan Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sassenus, S., Boderé, A., Van Gasse, R. & Van Petegem, P.(2018). *De leraar van de 21ste eeuw: uitdagingen, verwachtingen en randvoorwaarden*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Sebba, J., Brown, N., Steward, S., Galton, G., & James, M. (2007) *An investigation of personalized learning approaches used by schools*. Research Report RR843. Brighton: University of Sussex.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2019). Fronten van een nieuwe schoolstrijd: schoolpedagogische overwegingen. In: *Vlaamse Onderwijsraad (red.), Spots op onderwijs: wetenschappers voor het voetlicht*. Leuven: LannooCampus, 171-197.
- Sluijsmans, D., & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Smets, W., & Struyven, K. (2019). Doelgericht differentiëren vraagt om een ethisch kompas? In: *Vlaamse Onderwijsraad (red.), Spots op onderwijs: wetenschappers voor het voetlicht*. Leuven: LannooCampus, 261-274.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Meppel: Ten Brink Uitgevers
- Thomas, V., Lombaerts, K, Koivuniemi, M., & Jarvenoja, H. (2018). *Self-regulated learning practice framework*. SLIDEshowproject. Brussels: Vrije Universiteit Brussel. Geraadpleegd op <https://www.slideshowproject.eu/output2>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147

Go! Wij bereiken meer

het Gemeenschapsonderwijs
Willebroekkaai 36 - 1000 Brussel

g-o.be

