

10 Visie op leren (in 'Beeldcoaching, zet in beweging' 2013)

Frans Faber

10.1 Inleiding

Beeldcoaching gaat uit van een holistische visie¹ op leren. Dat wil zeggen dat beeldcoaches ervan uitgaan dat bij leren verschillende interne en externe processen tegelijkertijd een belangrijke rol spelen. Daarbij denken we aan cognitieve, affectieve en sociale processen (Illeris, 2008'). Als je dit uitgangspunt serieus neemt, dan heeft dat belangrijke consequenties voor hoe beeldcoaches leraren begeleiden, maar natuurlijk ook hoe leraren leerlingen begeleiden in hun ontwikkeling. Welke (professionele) interactie zetten leraren in om het leren en de motivatie bij leerlingen te bevorderen? Wat doen leraren om leerlingen in beweging te krijgen? In dit hoofdstuk zullen we deze visie op leren en ontwikkeling vanuit een aantal perspectieven onder de loep nemen en vervolgens de consequenties voor Beeldcoaching beschrijven.

10.2 Een dynamisch mensbeeld

Aan de basis van onze visie op leren ligt ons mensbeeld, dat mede gebaseerd is op onderzoek uit de psychologie. In de moderne psychologische literatuur heerst namelijk een grote mate van overeenstemming over het proactieve karakter van de menselijke ontwikkeling en van het menselijk gedrag. Van meet af aan heeft elk mens een actief streven naar dingen willen leren en naar de eigen regie bij het verwerven van kennis. Met andere woorden: een actief streven naar de eigen regie over de eigen ontwikkeling. Of anders geformuleerd: mensen hebben een intrinsieke motivatie tot interactie met de omgeving en deze interactie willen zij onder controle hebben (Stevens, 2002). Leren wordt in deze context gezien als een proces van interactie, waarin de omgeving en de eigen verhouding tot de omgeving telkens opnieuw worden geformuleerd of door het individu worden geconstrueerd (Bruner & Haste, 1989). Dat wil zeggen dat individu en omgeving niet alleen elkaar beïnvloeden, maar elkaar ook veranderen. Leerprocessen zijn dynamisch, complex en onvoorspelbaar. Ze leiden telkens tot nieuwe situaties, tot nieuwe verhoudingen tussen mens en omgeving. Voor onze leerlingen in de school is dat precies zo. Hun talenten verschillen, maar ook de wegen waarlangs deze talenten zich ontwikkelen verschillen.

10.3 Beeldcoaching en haar visie op leren

Zoals gezegd, gaan we in onze visie op leren uit van een holistisch perspectief. Dat wil zeggen dat leren niet alleen een cognitief gebeuren is, maar leren heeft ook een grote sociale en affectieve component. Wij leren in interactie met de omgeving en de emoties die we hebben, beïnvloeden ons leren. Het leren roept zelf ook emotie op. We zijn bijvoorbeeld trots, omdat we iets snappen of we zijn geïnteresseerd en geboeid, of verveeld. We zullen een aantal theorieën over leren bespreken die voor ons belangrijk zijn als basis voor leren, namelijk het sociaal-constructivisme, de zelfdeterminatie theorie en de positieve psychologie. Ook zullen we nog nader ingaan op het verband tussen leren en emotie en tussen leren en creativiteit.

A Sociaal-constructivisme

Het sociaal-constructivisme gaat ervan uit, dat zodra een leerling informatie probeert te begrijpen, deze informatie meteen geïnterpreteerd wordt en dat deze interpretatie en de informatie direct geïntegreerd worden met kennis, die de leerling al bezat. Het onderwijs in Nederland is in al zijn tradities meestal niet geënt op deze visie op leren. Meestal wordt ervan uitgegaan dat leerlingen aangeboden informatie (kennis uit een boek en/of uitleg van een leraar) precies kunnen begrijpen zoals deze kennis wordt aangeboden. Die veronderstelling blijkt echter op basis van leerpsychologisch onderzoek onjuist. Leerlingen kunnen aangeboden informatie niet begrijpen zonder deze te

¹ Holisme is de levensovertuiging waarbij de essentie is dat alles onlosmakelijk met elkaar verbonden is (Fodor & Lepore, 1992).

interpreteren. Verwerkte informatie wordt door de interpretatie van leerlingen omgezet in 'nieuwe' kennis. Tal van factoren, zoals de voorkennis van de leerling en de situatie waarin de leerling zich bevindt, zijn van invloed bij deze interpretatie. Dat betekent dat niet het aanbod van informatie het centrale proces is, maar het verwerken van informatie. De sociaal-constructivistische visie op leren geeft een andere plaats en functie aan het fenomeen 'kennis' in het leerproces. Wat in het onderwijs vaak als kennis gezien wordt en waar we onze (leer)doelen op richten, is in deze visie op leren een middel. Kennis is informatie of een informatiebron, die je kunt gebruiken bij het ontwikkelen van je eigen kennis(systeem). Leren is weliswaar een strikt individueel proces, maar kan nooit los worden gezien van de omgeving waarin de leerling zich beweegt. In de sociaal-constructivistische visie op leren ligt de nadruk op de manier waarop de leerling informatie verwerkt. In deze opvatting staat de *leerling centraal* en in het verlengde hiervan de manier waarop de leerling leert en wat deze daarmee wil bereiken. Deze kijk op leren heeft grote consequenties voor de vormgeving van het onderwijs en de rol van de leraar. De interactie tussen leraar, leerling en leeromgeving krijgt een andere functie. Onderwijs gebaseerd op de sociaal-constructivistische visie op leren is gericht op het creëren van een omgeving waarin de kans dat leerlingen zelf waardevolle en adequate kennis(systemen) opbouwen, maximaal is.

B De zelfdeterminatie theorie en de positieve psychologie

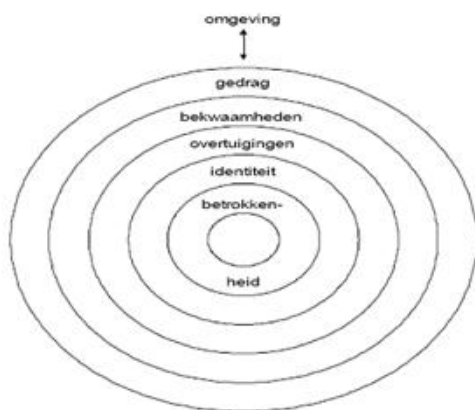
Een tweede uitgangspunt voor onze visie op leren is de motivatietheorie van Ryan en Deci (2002), de zelfdeterminatie theorie. Deze theorie was altijd al een belangrijk uitgangspunt voor SVIB-ers. Vanuit deze theorie is gedurende bijna veertig jaar onderzoek gedaan naar factoren die bevorderlijk zijn voor de ontwikkeling. Zo is ontdekt dat de vervulling van drie psychologische basisbehoeften essentieel is voor het welzijn van mensen (leraren, leerlingen-en pedagogische partners) en voor het optimaal inzetten van hun menselijke potentieel. Dit proces wordt ook wel zelfactualisatie genoemd. De drie basisbehoeften zijn:

- **De behoefte aan competentie** - vertegenwoordigt het belang van het ervaren van succes in het handelen en het gevoel dat dingen lukken.
- **De behoefte aan relatie of verbondenheid** - omvat de gerichtheid op het ervaren van warme en positieve contacten met anderen (leraren en leerlingen).
- **De behoefte aan autonomie** - gaat over de oriëntatie van mensen op het ervaren van ruimte voor hun eigen keuzes en het kunnen inzetten en realiseren van hun idealen *en* het trouw zijn aan wie ze ten diepste voelen te zijn.

Wanneer deze drie psychologische basisbehoeften vervuld worden, ervaren leraren en leerlingen veel positieve energie. Dan zijn ze gemotiveerd en functioneren ze optimaal. Wanneer ze echter onderdrukt worden, ervaren leraren en leerlingen stagnatie. Er bestaat dan een (onbewuste) neiging tot vechten, vluchten of verstarren, als manieren om verdere onderdrukking van de basisbehoeften te voorkomen. Stevens (1997) vertaalde de theorie van Ryan en Deci in zijn model voor adaptief onderwijs. In zijn theorie laat hij zien dat 'alle' leraren en leerlingen gericht zijn op ontwikkeling en leren en hoe belangrijk het is dat leraren 'echt' leren afstemmen op leerlingen, dat ze hoge verwachtingen van hen hebben en hen bij hun ontwikkelopgave ondersteunen en uitdagen.

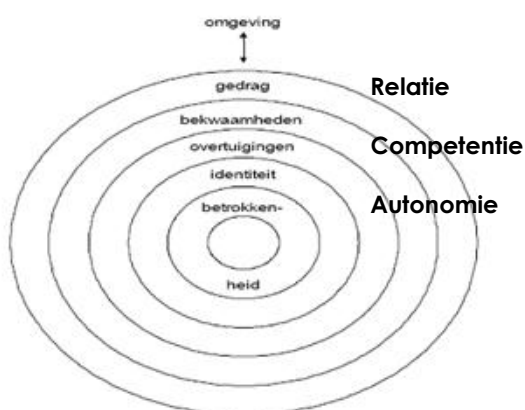
10.3 Gelaagdheid in professioneel functioneren

Korthagen (in Korthagen & Vasalos, 2002) benadert de gelaagdheid in het professioneel functioneren, zoals die tot uitdrukking komt in zijn ui-model (figuur 1). Leren heeft betrekking op elk van de zes bewustzijnsniveaus. Korthagen noemt ze ook wel reflectieniveaus.



Figuur 1: het ui-model (Korthagen & Vasalos, 2002, 30)

Een ander inzicht dat hierbij aansluit is de positieve psychologie, een nieuwe stroming in de psychologie. In deze stroming wordt benadrukt dat de psychologie in het verleden teveel is uitgegaan van wat er mis is met mensen (en wat 'gerepareerd' zou moeten worden). Seligman en Csikszentmihalyi (2000), de grondleggers van deze nieuwe stroming, zeggen dat het denken in termen van deficiënties eigenlijk bitter weinig heeft opgeleverd. We moeten volgens hen meer uitgaan van de kracht van mensen, van hun kwaliteiten, hun inspiratie (de laag van betrokkenheid) en daarop voortbouwen. Fredrickson (2002) noemt dit voortbouwen op wat er al is, het *broaden-and-build-model*. In dit model worden de talenten, de kwaliteiten van mensen aangesproken, om ze te leren deze talenten te bevorderen en uit te bouwen. Waar het onderwijs zich vaak richt op de buitenste lagen in het ui-model, gedrag en vaardigheden, gaat in deze benadering veel meer om het aanboren van kwaliteit van binnenuit, om de bron: de kern van de persoon en op de doorwerking daarvan in alle andere lagen. Het idee is dat als de lagen op elkaar afgestemd zijn, flow ervaren wordt (Csikszentmihalyi, 1999; 2003). Flow leidt tot vervulling van de drie menselijke basisbehoeften (autonomie, competentie en verbondenheid) zoals eerder gedefinieerd in de *zelfdeterminatie theorie* van Ryan & Deci, (2002). De basisbehoeften komen overeen met alle lagen van de 'ui' (figuur 2).



Figuur 2: het ui-model (Korthagen & Vasalos, 2007, 22)

De zelfdeterminatie theorie benadrukt daarbij dat de vervulling van de drie basisbehoeften samenhangt. Pas als de behoeften aan verbondenheid en autonomie vervuld zijn, kan de competentiebehoefte optimaal vervuld raken (Evelein, 2005). Voor de vervulling van de verbondenheidsbehoefte zijn persoonlijke relaties essentieel. Verbondenheid ervaren gaat over

authentiek contact met de ander (contact tussen beeldcoach en leraar, tussen leraar en leerling, tussen leraren onderling en tussen leerlingen onderling). Voor de vervulling van de autonomiebehoefte is het essentieel om in contact te blijven met jezelf, met je eigen kern.

C Leren en emotie

Zoals eerder vermeld: Illeris (2008) wijst op de verschillende interne en externe processen die tegelijkertijd bij leren een rol spelen, zoals cognitieve processen, affectieve processen en sociale processen. In het cognitieve proces is de kwaliteit van de informatie, die een rol speelt bij de informatieverwerking, het kernpunt. In het affectieve proces is de emotionele kant van leren het kernpunt en in het sociale proces staat de relatie met de leraar en de andere leerlingen centraal bij het geven, ontvangen en interpreteren van informatie. Deze verschillende processen, die tegelijkertijd optreden, maken het leerproces uiterst complex. Leraren kunnen ervoor zorgen 'dat' er iets geleerd wordt, maar ze weten nooit 'wat' er wordt geleerd. Emotie heeft in ieder geval een zeer grote invloed op het leren (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2011), echter niet iedere emotie evenveel. De emoties vreugde, hoop en trots hebben vooral een positief effect op leren en wanhoop en verveling een negatief effect (en hoeveel verveling zien we niet bij veel leerlingen op veel van onze scholen). Maar emoties als bijvoorbeeld opluchting, ontspanning, boosheid, angst en schaamte hebben variabele effecten: bij de ene leerling heeft het een positief effect op leren en bij andere leerlingen juist weer een negatief effect. Zo zal de ene leerling die boos is naar aanleiding van een beoordeling van gemaakt werk de energie van zijn boosheid gebruiken en denken: *'Ik zal je wel eens laten zien wat ik kan.'* en vervolgens zijn stinkende best gaan doen, terwijl een andere leerling in dezelfde situatie de energie van zijn boosheid niet zo gebruikt en het er helemaal bij laat zitten en het vervolgens ook niet meer gaat proberen. Of een ander voorbeeld: een schoolteam die een negatief schoolrapport van de inspectie had gehad, is gezamenlijk hard aan het werk geweest om zichzelf te verbeteren. De inspectie heeft inmiddels laten weten dat het team weer in het 'veilige gebied' zit. Het schoolteam is helemaal opgelucht na zo'n periode van extra hard werken. Vervolgens kan het gevoel van opluchting verschillende gevolgen hebben. De opluchting kan het negatieve effect hebben, dat het schoolteam denkt: *'Hè, hè gelukkig.'* en ze vervallen weer in hun oude gedrag, of juist het andere effect, dat ze even stilstaan en genieten wat ze hebben bereikt en ondertussen met elkaar nadenken hoe ze zich verder willen verbeteren. Kortom, emotie speelt een grote rol bij leren. Het is belangrijk dat leraren en beeldcoaches hier weet van hebben en gevoelig zijn voor de verschillende effecten van emoties op het leerproces.

10.4 Meervoudige intelligentie

Een veelbelovende ontwikkeling, die internationaal in het onderwijs te bespeuren is, is het toepassen van de principes meervoudige intelligentie (Kagan & Kagan, 2000). Meervoudige intelligentie gaat ervan uit, dat een mens niet op één, maar op verschillende manieren intelligent kan zijn. In de theorie van de meervoudige intelligentie worden vaak acht soorten intelligenties onderscheiden, die vervolgens ook alle acht weer van elkaar afhankelijk zijn.

- Traditioneel:
 - Verbaal-linguïstisch
 - Logisch-mathematisch
- Waar vaak op bezuinigd wordt in het onderwijs:
 - (3) Kunst, ruimtelijk, visueel
 - (4) Muzikaal-ritmisch
- Buiten:
 - (5) Lichamelijk-kinesthetisch
 - (6) Naturalistisch

- Persoonlijk
 - (7) Interpersoonlijk (sociaal)
 - (8) Intrapersoonlijk (zelf)

In onze maatschappij en in het onderwijs zien we een bovenmatige belangstelling voor taal en rekenen (de traditionele intelligenties), maar als we alleen aandacht besteden aan de cognitieve ontwikkeling doen we ons zelf en anderen tekort. Maxine Greene (2001) spreekt in dit verband onder andere over de koppeling van leren en de creativiteit van leerlingen. Ze wijst op het belang van tekenen, schilderen, dansen, bewegen en dergelijke op school. Beeldcoaches (en leraren en ...) kunnen van deze kennis gebruik maken door het leren te koppelen aan creativiteit. Het verbeeldingsproces bij Beeldcoaching is bijvoorbeeld meer dan het gebruiken van je fantasie. Bij verbeelden gaat het om beelden maken in jezelf (in je hoofd en in je hart) of buiten jezelf (op papier, in steen of op een beelddrager) van de werkelijkheid. Je ziet dat leerlingen - en zelfs hele jonge leerlingen - erg goed zijn in het gebruiken van hun verbeelding. Van hen kunnen wij leren. Als we echter achter de taal en betekenis van hun beelden en hun verbeelding willen komen, dan zullen we hen echt moeten laten vertellen over hun beelden en hun verbeelding. Dat betekent voor ons dat we dat niet voor hen moeten invullen, maar nieuwsgierig moeten blijven en zonder oordeel moeten kijken en luisteren wat zij te vertellen hebben.

10.5 Consequenties voor de praktijk

Veel scholen hebben in hun schoolgids staan dat 'de leerling centraal staat'. De praktijk is echter vaak anders. Op de meeste scholen is de regel dat de leerling de leraar volgt en dat het onderwijsaanbod bepalend is voor wat geleerd moet worden. Het leerproduct staat centraal in plaats van het leerproces van de leerlingen. Als we echt de leerling centraal stellen, dan erkennen we daarmee het proactieve karakter van de ontwikkeling en het leren en ook de verschillen tussen leerlingen in talent, tempo en temperament. Dan krijgen leerlingen de gelegenheid om een eigen, actief aandeel in hun ontwikkeling in de school te nemen. Dat betekent ook: het stellen en kiezen van eigen doelen, die de motivatie stimuleren en die een belangrijke rol spelen bij de ontwikkeling van autonomie en zelfregulering (Schunk & Zimmerman, 1994). Zo'n actief aandeel van leerlingen in de eigen ontwikkeling heeft natuurlijk ingrijpende gevolgen voor de leraar-leerling verhouding en de wederzijdse perceptie. Wat de rol van de leraar betreft is de terminologie al beschikbaar in het onderwijs: de leraar als *begeleider* of *coach van de leerling*. Maar wij spreken over een wezenlijke verandering. Over de kanteling van leraar gecentreerd onderwijs naar leerling gecentreerd onderwijs (Jansen, 2007). Zulk onderwijs vraagt van leraren, dat ze vooral goed zijn in leerlingen, dat wil zeggen in het verstaan van hun leerlingen. Hun vakkennis komt in de interactie met de (vragende) leerling tot zijn recht, niet meer op eigen gezag. Pedagogisch is het bovenstaande van grote betekenis. Als je de algemene ontwikkeling van leerlingen als uitgangspunt neemt, is de relatieve prestatie van een leerling op een bepaald moment niet meer zo belangrijk, maar veel meer het verstaan van de ontwikkelopgave van de leerling en de uitdaging wat nodig is om die verder te stimuleren. Het doel daarbij is het ontwikkelen van zelfbewustzijn en zelfinzicht in de ontmoeting en interactie met de omgeving waarin het kind opgroeit. Een omgeving die uitdagend is en eisen stelt. Het leren zit in het proces, niet in het product. Wie zich op dat proces concentreert laat niet alleen het proces aan kwaliteit winnen, maar komt ook met een beter product. Een mooi voorbeeld van zowel procesmatig als productmatig begeleiden is Didactisch Coachen (Voerman & Faber, 2010). Bij deze manier van coachen staan de leerling *en* de ontwikkelopgave centraal. Didactisch coachen is gebaseerd op de laatste wetenschappelijke inzichten over vragen stellen en feedback geven. Deze twee interventies hebben een grote invloed op het leren. Feedback staat bijvoorbeeld in allerlei wetenschappelijke lijstjes over invloedrijke interventies op leren steevast in de top vijf en wordt even belangrijk gezien als bijvoorbeeld de kwaliteit van instructie. Uit onderzoek van Voerman, Meijer, Korthagen en Simons (2012) blijkt echter dat leraren heel weinig leerbevorderende feedback geven in het onderwijs. En dat verschilt niet voor mannen of vrouwen, het vak dat gegeven wordt en leeftijd of ervaring. Didactisch Coachen geeft handen en voeten aan de

coachende rol van de leraar in het leerproces van de leerlingen. Didactisch coachen is een vorm van activerende interactie tussen leerling en leraar, waarbij de leraar feedback geeft aan de leerling en vragen stelt aan de leerling op een manier die het reflectieproces bevordert. Met behulp van Didactisch Coachen verwerft de leerling inzicht in zijn eigen leerproces en in zichzelf. Een leraar kan Didactisch Coachen gebruiken om een relatie met de leerling op te bouwen, waarin wederzijds vertrouwen en openheid kenmerkend zijn.

10.6 Beeldcoaching

Als procesgericht begeleiden belangrijk is voor leraar-leerlinginteracties, geldt dit natuurlijk ook voor de interacties tussen beeldcoaches en leraren. Ook hier geldt: *Welke (professionele) interventies zetten beeldcoaches in om het leren en de motivatie bij leraren te bevorderen? Wat doen zij om leraren in beweging te krijgen? Hoe leren zij 'zonder oordeel' te kijken en te leren van beelden? Hoe creëren zij een relatie met de leraar die gebaseerd is op vertrouwen en openheid? Hoe nemen zij de subjectiviteit van het beeld mee in de leerervaringen? En vooral hoe zetten zij zichzelf in in het contact met de ander? Hoe zijn zijzelf zichtbare 'leerlingen', die uit de eigen comfortzone van deskundigheid durven stappen om het echte contact van hart tot hart aan te gaan met de ander?* Beeldcoaches zullen daarvoor in de eerste plaats zichzelf goed moeten verstaan in hun idealen en betrokkenheid, maar ook in hun angsten en zorgen. En vanuit dit verstaan kunnen ze de leraren en pedagogische partners leren verstaan en het contact met hen aangaan van hart tot hart. Waar beeldcoaches en leraren elkaar tegenkomen wordt geleerd. En dat is een intiem en spannend contact op de grens van de comfortzone en de zone van naaste ontwikkeling². Een contact dat enerzijds open, eerlijk, nieuwsgierig en betrokken is op elkaar (veilig en ondersteunend), maar ook uitdagend en provocerend. Leren is lef hebben om uit de eigen comfortzone te stappen. En dat geldt zowel voor leraren als voor beeldcoaches. Natuurlijk komt ook de vakkennis van de beeldcoaches in de interactie en het verbeeldingsproces met de (vragende) leraar tot zijn recht, maar niet op eigen gezag. Beeldcoaches begeleiden het leerproces van de leraar vanuit hun kennis en kunde op het gebied van communicatie, beeldtaal, verbeeldingsprocessen en leren, maar vooral vanuit hun hart.

Samenvattend, leren is een proces dat niet alleen gaat over cognitie, maar ook over emotie, en sociale relaties. In Beeldcoaching is het belangrijk om met deze factoren te werken en ze aandacht te geven. Dat dat niet zo gemakkelijk gaat moge duidelijk zijn. Echter, een beeldcoach die zichzelf steeds beter kent, zijn vak verstaat en zijn hart openzet kan een grote rol spelen in het leerproces van zowel leraren als leerlingen. En dat is een belangrijke en een moeilijke opgave: belangrijk, omdat het om leraren, kinderen en jongeren gaat en moeilijk, omdat er heel wat bij komt kijken om *en jezelf en de ander goed te kennen en te handelen in onbekende en telkens nieuwe contexten.*

² De termen comfortzone en de zone van naaste ontwikkeling zijn afkomstig van de Russische psycholoog Vygotsky (1896-1934). Volgens Vygotsky leren kinderen door problemen op te lossen. Hij maakt hierbij onderscheid tussen problemen die het kind zelf kan oplossen (niveau van eigenlijke ontwikkeling/comfortzone) en problemen die het kind met behulp van iemand anders kan oplossen (potentiële ontwikkeling). Het gat tussen deze twee niveaus noemt Vygotski de zone of proximal development (zone van naastgelegen ontwikkeling).

Literatuur

- Bruner, J. & Haste, H. (eds.) (1987). *Making Sense*. London: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow. Psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Boom.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good Business. Leadership, Flow and the Making of Meaning*. London: Hodder & Stoughton (A division of Hodder Headline).
- Evelein, F. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding. Proefschrift*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Fodor, J. & Lepore, E. (1992). *Holism. A Shopper's Guide*. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- Fredrickson, B.L. (2002). Positive emotions. In: C.R. Snyder & S.J. Lopez (eds.) *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Greene, M. (2001). *Variations on a Blue Guitar. A Different Way of Knowing through Aesthetic Education. The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education*. Canada: University of British Columbia
- Illeris, K. (2008). *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. Abingdon: Routledge.
- Jansen, H. (2007). *Van TDL naar SDL en CDL binnen opleidingen. Van teacher-directed learning naar self-directed learning en co-directed learning. Meer zelfverantwoordelijkheid binnen Levend Leren voor het eigen leren van studenten*. Utrecht: Uitgeverij Agiel (Innovatiereeks 7).
- Kagan, S. & Kagan, M. (2000). *Meervoudige Intelligentie. Het complete MI Boek, dl. 1, 2 en 3*. Middelburg: RPCZ Educatieve Uitgaven.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie. Naar maatwerk in begeleiding. In *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. In *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28(1), 17-23.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, R. (eds.) (2011). *Handbook of emotions and education*. New York: Francis & Taylor/Routledge.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory. An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1994). Self-Regulation in Education: Retrospect and Prospect. In D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman, *Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Hillsdale Erlbaum.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. In *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Stevens, L.M. (1997). *Over denken en doen*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Stevens, L.M. (2002). *Zin in leren*. Apeldoorn: Garant
- Voerman, L. & Meijer, P. & Korthagen F. & Simons, R.J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. In *Teaching and Teacher Education*. 28(8), 1107–1115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.006>
- Voerman, L. & Faber, F. (2010). *Goed zo is onvoldoende*. In *Van 12 tot 18, 2010(3)*, 52-55