Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Afdeling Onderzoek en Ontwikkeling
Projectteam nieuw leerplan basisonderwijs

2026-08-27

Visietekst leren leren

Dit leerplan geldt voor het (buitengewoon) basisonderwijs.

Inhoud

1 Inleiding ... 1
2 Hoger doel van de discipline ... 2
3 Kennisrijk onderwijs over 'leren leren' ... 3
3.1 Declaratieve en procedurele kennis ... 3
3.2 Pedagogisch-didactische aanpak ... 3
4 Coherentie en kennisrijk onderwijs voor 'leren leren' ... 5
4.1 Domeinen, subdomeinen en clusters als ordenend principe ... 5
4.2 Verticale coherentie ... 6
4.3 Horizontale coherentie binnen de discipline leren leren ... 6
4.4 Horizontale coherentie over disciplines heen ... 7
4.5 Diagonale coherentie ... 7
5 'Leren leren' evalueren ... 7
6 Materiële vereisten ... 7
7 Slot ... 8
Referenties ... 8

1 Inleiding

Deze tekst beschrijft de visie van Katholiek Onderwijs Vlaanderen op kennisrijk onderwijs over leren leren, die voortbouwt op de visietekst van de Vlaamse overheid bij de nieuwe minimumdoelen. De minimumdoelen omvatten een doelenset 'attitudes'. Katholiek Onderwijs Vlaanderen heeft ervoor gekozen om een aantal van deze minimumdoelen in het leerplan *Op.stap, leerroutes voor iedereen* door te vertalen in de discipline leren leren.
Leraren en schoolteams krijgen door het expliciteren van onderliggende keuzes en principes houvast bij het begrijpen en uitvoeren van de doelenset leren leren in de klaspraktijk.

Eerst wordt het hoger doel van de discipline leren leren geschetst. Daarbij staat leren leren niet alleen centraal als schoolvak, maar ook als het fundament van levenslang leren voor alle leerlingen, ongeacht hun startpositie, ontwikkelingsniveau of onderwijsbehoeften.

Zowel de mate waarin leerlingen in staat zijn hun leerproces aan te sturen - onder meer via het doelgericht inzetten van leerstrategieën - als hun onderwijsloopbaan zijn immers mee bepalend voor hoe hun leven verloopt.

Vervolgens wordt toegelicht wat onder kennisrijk onderwijs over leren leren wordt verstaan: een geïntegreerde onderwijsaanpak waarbij via instructie, ondersteuning en inoefening kennis en vaardigheden met betrekking tot het leerproces en (studie)keuzeproces systematisch worden opgebouwd over de leerjaren heen.

Daarna staat coherentie centraal als sleutelbegrip van het leerplan, uitgewerkt voor de discipline leren leren. De tekst verduidelijkt hoe domeinen, subdomeinen en clusters zorgen voor overzicht en structuur, en hoe verticale coherentie (over de leerjaren heen), horizontale coherentie (binnen de discipline en over disciplines heen) en diagonale coherentie (over leerjaren en disciplines heen) samen bijdragen aan een logisch en samenhangend geheel. Daarbij wordt telkens geïllustreerd hoe kennis over leren leren doelgericht wordt opgebouwd, verbonden en verdiept.

In de voorlaatste paragraaf wordt de rol van evaluatie binnen kennisrijk onderwijs over leren leren toegelicht, als ondersteuning van leren, bijsturing en duurzame kennisopbouw.

2 Hoger doel van de discipline

Onderwijs is meer dan leerlingen alleen maar disciplinaire kennis bijbrengen. Het is ook gericht op het ondersteunen van dat schoolse leren en op het effectief leren in om het even welke leersituaties**. Leren leren beoogt in het kader van levenslang leren het - al dan niet samen met anderen - in handen nemen of aansturen van een leerproces.** Leren leren is wezenlijk voor de vorming of ontwikkeling van mensen op om het even welk gebied in om het even welke levensfase en is daarom een essentieel onderdeel van het geheel van de leerplandoelen voor het basisonderwijs.

In essentie gaat leren leren erom dat leerlingen **kennis** verwerven **over hoe leren werkt**, welke **leerstrategieën** bijdragen tot duurzaam leren en waarom dat zo is, én dat ze die leerstrategieën op een doordachte manier leren inzetten tijdens hun leerproces. In de literatuur worden daarvoor verschillende conceptuele kaders gebruikt, elk met hun eigen klemtonen, vaak samengebracht onder het concept ‘zelfregulerend leren’.

Binnen die kaders worden een aantal componenten onderscheiden: (1) de cognitieve leerstrategieën die leerlingen inzetten om kennis en vaardigheden te verwerven, (2) de metacognitieve kennis waarover leerlingen beschikken (kennis over zichzelf, de leertaak en leren) en de metacognitieve leerstrategieën die ze inzetten om hun leerproces te sturen en (3) de motivationele of affectieve strategieën die ze inzetten om hun motivatie en emoties te reguleren.

Die verschillende componenten beïnvloeden elkaar: de cognitieve leerstrategieën die leerlingen inzetten beïnvloeden bijvoorbeeld of ze een juist beeld krijgen van waar ze staan in hun leerproces, waardoor ze dat leerproces kunnen bijsturen. Het proces van leren leren is dus een cyclisch proces, waarbij leerlingen doorheen verschillende fasen (een voorbereidende fase, een uitvoerende fase en een reflectiefase) kennis -vervat in de drie bovenstaande componenten- in meer of mindere mate doordacht inzetten en bijsturen om een bepaald leerdoel, in een bepaalde context, te bereiken. Bovenstaande componenten vormen de basis van de set leerplandoelen voor leren leren.

Niet alleen de mate waarin leerlingen in staat zijn hun leerproces aan te sturen, maar ook **kiezen** is een fundamentele vaardigheid die leerlingen in staat stelt om actief richting te geven aan hun leren, hun onderwijsloopbaan en hun leven. Het gaat daarbij in eerste instantie over een geleidelijk opgebouwd proces waarin leerlingen ervaren dat ze invloed hebben op wat ze doen en welke uitdagingen ze aangaan. Door in dagelijkse leer- en leefsituaties keuzes te mogen maken, deze te verwoorden, de gevolgen ervan te ervaren en er verantwoordelijkheid voor op te nemen, ontwikkelen leerlingen zelfkennis, autonomie en eigenaarschap. Kiezen ondersteunt leerlingen bovendien in de mogelijkheden binnen onderwijs en in de samenleving, het is een essentieel aspect van de onderwijsloopbaanbegeleiding.

3 Kennisrijk onderwijs over ‘leren leren’

3.1 Declaratieve en procedurele kennis

De in de leerplandoelen opgenomen declaratieve kennis (‘de leerlingen weten dat/kennen…’) omvat in eerste instantie basiskennis over leerstrategieën, de werking van het brein en de verschillende fasen in een leerproces. Daarnaast heeft kennis over het eigen leren betrekking op aspecten als persoonlijke betekenis en waarde van (het doel van) de leeractiviteit, de leeropvatting, (uitgestelde) zelfbekrachtiging en verklaringen voor leerprestaties.

Bemerk dat in de leerplandoelen bewust consequent gesproken wordt over ‘informatie opnemen en verwerken’, en over ‘kennis opslaan en ophalen’ omdat informatie pas kennis wordt op het moment dat deze verwerkt is.

De procedurele kennis (‘de leerlingen kunnen…’) heeft te maken met de mate waarin leerlingen metacognitief en gedragsmatig - in denken, voelen en handelen - betrokken zijn bij hun eigen leerproces en omvat onder meer basisvaardigheden rond het doorlopen van de fasen in een leerproces, het functioneel inzetten van cognitieve en metacognitieve leerstrategieën en het organiseren van de leeromgeving, zichzelf en anderen.

Omwille van de moeilijke aanleerbaarheid en evalueerbaarheid zijn in deze set geen leerplandoelen opgenomen die gericht zijn op het beheersen van motivationele leerstrategieën. Weliswaar is het noodzakelijk om mede via effectieve didactiek en sterk klasmanagement leerlingen te motiveren, omdat op die manier de interesse in de leerstof gestimuleerd kan worden en de bereidheid tot leren kan toenemen.

Via de leerplandoelen wordt van jongs af aan ook gewerkt rond het kunnen doorlopen van een keuzeproces. Door van leren kiezen een continu proces te maken, wordt vermeden dat leerlingen het maken van keuzes doorheen de onderwijsloopbaan ervaren als het oplossen van problemen die zich op bepaalde scharniermomenten stellen.

Voor sommige leerlingen gaat het stimuleren van de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden, flexibiliteit en taakgerichtheid vooraf aan het verwerven van de hierboven vermelde declaratieve en procedurele kennis. De desbetreffende precurriculumroutedoelen vormen een noodzakelijke basis voor daaropvolgende, meer expliciete vormen van zelfregulerend leren. Voor leerlingen waarbij het leren niet vanzelfsprekend verloopt, zijn er specifieke doelen als antwoord op hun specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften.

3.2 Pedagogisch-didactische aanpak

Er is steeds meer inzicht in hoe leren werkt en welke didactische principes het leerproces van leerlingen ondersteunen. Effectieve didactiek betekent dat een leraar bewust inzet op deze principes om alle leerlingen zoveel mogelijk te laten leren. De kern is een doordachte, doelgerichte didactische aanpak die ervoor zorgt dat ieder kind kwaliteitsvol onderwijs krijgt.

Effectieve didactiek steunt op inzichten uit de cognitieve leerpsychologie, onderzoek naar lerareneffectiviteit en motivatiepsychologie. Die inzichten tonen aan dat leren wordt versterkt wanneer leraren heldere en uitdagende doelen formuleren, relevante voorkennis activeren, nieuwe leerinhouden expliciet, helder en stapsgewijs aanbrengen, en voldoende oefenkansen, feedback en herhaling voorzien. Ze bouwen ondersteuning geleidelijk af, controleren systematisch het begrip van leerlingen en stemmen hun verdere handelen af op wat leerlingen nodig hebben. Daarbij

combineren zij hoge verwachtingen met gepaste ondersteuning, zodat leerlingen kunnen groeien vanuit hun zone van de naaste ontwikkeling.

Daarnaast schenkt effectieve didactiek aandacht aan de motivatie van leerlingen. Leerlingen leren beter wanneer zij zich competent voelen, autonomie ervaren en zich verbonden weten met hun leraar en klasgenoten. Effectieve didactiek staat daarom niet los van sterk klasmanagement, een veilig en positief leerklimaat en een kennisrijk curriculum. Samen vormen deze elementen een krachtige leeromgeving waarin alle leerlingen optimale kansen krijgen om zich te ontwikkelen en succesvol te leren.

De set leerplandoelen voor leren leren wordt weliswaar als afzonderlijke discipline beschreven, maar staat niet op zichzelf. Er is namelijk altijd sprake van een disciplinaire context waarin leren leren aan bod komt. Het vergroten van het vermogen tot leren leren in de ene context resulteert bovendien niet automatisch in groei in een andere context. Daarom is het noodzakelijk om de leerplandoelen voor leren leren doelgericht te integreren binnen de context van de verschillende vakdisciplines.

Leerlingen ontwikkelen de kennis om te leren leren niet spontaan, daarom zetten leraren in verschillende contexten binnen verschillende vakdisciplines in op een expliciete, gestructureerde en doelgerichte aanpak waarbij leerstrategieën niet impliciet worden verondersteld, maar bewust worden aangebracht, gemodelleerd en ingeoefend. Zij maken denk- en leerprocessen zichtbaar door hardop te verwoorden hoe informatie wordt verwerkt, hoe taken worden aangepakt, hoe keuzes worden gemaakt en hoe het eigen leren kan worden opgevolgd en bijgestuurd.

Regelmatige feedback helpt leerlingen inzicht te krijgen in hun voortgang, hun sterke punten en hun groeikansen. Leraren controleren systematisch het begrip en de toepassing van leerstrategieën en bouwen ondersteuning geleidelijk af naarmate leerlingen meer eigenaarschap opnemen over hun leren. Zelfregulerend leren ontwikkelt zich immers van externe regulatie over co-regulatie naar zelfregulatie. Dit betekent echter niet dat een leerling zich bij elke leeractiviteit op hetzelfde regulatieniveau bevindt. De mate van ondersteuning die al dan niet aangeboden wordt, is afhankelijk van de voorkennis, de cognitieve mogelijkheden, de emotionele draagkracht en de behoefte aan structuur van de leerling.

Vanuit hoge verwachtingen stimuleren leraren een groeigerichte mindset, doorzettingsvermogen en zelfvertrouwen, zodat leerlingen uitdagingen leren aangaan en fouten beschouwen als kansen om te leren. In een veilig en motiverend leerklimaat krijgen leerlingen ruimte om te experimenteren met verschillende aanpakken, ervaringen uit te wisselen en verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen ontwikkeling.

Zo draagt effectieve didactiek bij aan de vorming van zelfregulerende en veerkrachtige leerlingen die met vertrouwen, inzicht en zelfstandigheid kunnen leren in uiteenlopende contexten.

4 Coherentie en kennisrijk onderwijs voor ‘leren leren’

4.1 Domeinen, subdomeinen en clusters als ordenend principe

Coherentie of samenhang is een kernprincipe van een kennisrijk leerplan. De discipline leren leren hanteert daarvoor een duidelijk ordeningskader van domeinen, subdomeinen en clusters dat zorgt voor overzicht en structuur in de inhoudelijke opbouw van de discipline. Domeinen brengen samenhang aan rond de verschillende onderwerpen, subdomeinen structureren de bijhorende deelonderwerpen en clusters groeperen leerplandoelen rond bepaalde concepten. Op die manier zijn leerplandoelen steeds ingebed in een coherent inhoudelijk bouwwerk waarin kennis cumulatief en samenhangend wordt opgebouwd.

De discipline leren leren is opgebouwd rond vier samenhangende domeinen: **leerfundamenten, leerstrategieën, leerproces en keuzeproces**. Bijlage 1 bij deze visietekst geeft een overzicht van alle domeinen, subdomeinen en clusters binnen de discipline leren leren en verduidelijkt hoe deze ordening bijdraagt aan een systematische kennisopbouw.

Leerfundamenten

De leerfundamenten vormen de bouwstenen waarop het verdere leren en het ontwikkelen van leerstrategieën steunen. Zonder deze fundamenten is het inzetten van leerstrategieën weinig betekenisvol of duurzaam. Leerfundamenten omvat drie subdomeinen: (1) **cognitieve vaardigheden**, met daarbinnen de clusters objectpermanentie, objectpermanentie/mentale representatie, oorzaak-gevolg en conceptvorming; (2) **flexibiliteit** met daarbinnen de clusters ruimte, tijd, personen, materialen & activiteiten en denken; (3) **taakgerichtheid**, met daarbinnen de clusters taakbegrip & -organisatie en hulpmiddelen. De cluster hulmiddelen is gericht op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Doelen over het aanleren en gebruiken van hulpmiddelen kunnen voor die leerlingen doelen gekoppeld worden met doelen uit andere disciplines.

Deze leerfundamenten worden steeds ontwikkeld binnen een veilig, gestructureerd en betekenisvol leerklimaat, waarin voorspelbaarheid, duidelijke verwachtingen en afgestemde ondersteuning bijdragen aan leerbereidheid en betrokkenheid.

Leerstrategieën

Via de leerplandoelen over **cognitie** verwerven leerlingen kennis over welke cognitieve leerstrategieën op welke manier ingezet kunnen worden om disciplinaire kennis duurzaam te verwerven. Er zijn cognitieve strategieën die gericht zijn op informatie opnemen, informatie actief verwerken, kennis opslaan en kennis ophalen. Via de leerplandoelen over **metacognitie** verwerven leerlingen metacognitieve kennis over (1) leren, de taak en zichzelf en (2) over hoe bepaalde metacognitieve leerstrategieën ingezet kunnen worden om hun eigen leerproces aan te sturen. Via de leerplandoelen over **motivatie** leren leerlingen zich uitdrukken over aspecten van motivatie en motivationele leerstrategieën voor het eigen leerproces. Via leerstrategieën over **organisatie** tenslotte leren de leerlingen hun leeromgeving, zichzelf en anderen organiseren.

Leerproces

Via de leerplandoelen over de **werking van het brein** verwerven leerlingen kennis over de vereenvoudigde werking van de hersenen (informatie opnemen en verwerken, kennis opslaan en ophalen) en over de rol van voorkennis en oefening bij het leren. Via de leerplandoelen over het **cyclisch leerproces** verwerven de leerlingen kennis over de steeds terugkerende fasen in een leerproces: een voorbereidende fase, een uitvoerende fase en een reflectiefase.

Keuzeproces

Via de leerplandoelen over **kiezen** leren de leerlingen zelfstandig kiezen en reflecteren over een door hen doorlopen keuzeproces. Via de leerplandoelen over **studiekeuze** leren de leerlingen hun studiekeuzeproces doorlopen met aandacht voor persoonlijke kenmerken, hun doelen en kennis over studiemogelijkheden. Tenslotte kunnen ze ook reflecteren op aspecten van het door hen doorlopen studiekeuzeproces.

Het leerplan *Op.stap, leerroutes voor iedereen* werkt met routedoelen die verschillende leerwegen zichtbaar maken. Naast de **gemeenschappelijke routedoelen** (G-routedoelen) zijn er ook aanvullende leerplandoelen voor leerlingen die meer uitdaging nodig hebben: **plusroutedoelen** (+ routedoelen). Daarnaast voorzien **precurriculumroutedoelen** (P-routedoelen) en **specifieke routedoelen** (S-routedoelen) ondersteuning bij de opbouw van een individueel aangepast curriculum (IAC). Zo combineert het leerplan een gedeelde kennisbasis met gerichte ondersteuning, in functie van gelijke onderwijskansen en 'scholen voor iedereen'.

4.2 Verticale coherentie

Verticale coherentie verwijst naar de logische en cumulatieve opbouw van kennis binnen één discipline over de leerjaren heen en is het reeds geleerde de basis vormt voor het toekomstig leren van de leerlingen.

Via de leerplandoelen voor leren leren wordt conform wetenschappelijk onderzoek al van in het kleuteronderwijs intentioneel ingezet op zowel cognitie als metacognitie, weliswaar met andere beoogde leeruitkomsten dan in het lager onderwijs. De toenemende complexiteit rond dezelfde concepten wordt in de leerlijn onder meer geëxpliciteerd onder de vorm van specifieke handelingswerkwoorden in de doelen en via de bijhorende toelichtingen.

Voor bepaalde domeinen en subdomeinen staan ook precurriculumroutedoelen beschreven. Deze doelen maken zichtbaar welke voorbereidende kennis en ervaringen belangrijk zijn om daaropvolgende leerplandoelen over leren leren succesvol te realiseren.

Het is een bewuste keuze om bepaalde leerplandoelen voor leren leren in de leerlijnen te herhalen en om ze voor de lagere school als graadsdoelen te formuleren. Dit omdat het leren leren sowieso toeneemt in complexiteit daar de leerplandoelen geïntegreerd worden in steeds complexere disciplinaire contexten.

Het leerplan leren leren sluit aan bij het 'Gemeenschappelijk funderend leerplan' voor het secundair onderwijs waarin 'Betekenisvol leren en kiezen' als één van de krachtlijnen is opgenomen.

4.3 Horizontale coherentie binnen de discipline leren leren

Naast verticale coherentie realiseert de discipline leren leren ook een sterke horizontale coherentie binnen de discipline. Horizontale coherentie verwijst naar de inhoudelijke afstemming van leerinhouden binnen hetzelfde leerjaar, waarbij verschillende domeinen elkaar versterken en samen bijdragen aan de opbouw van een samenhangend denksysteem.

De horizontale coherentie krijgt op uiteenlopende manieren vorm in de discipline leren leren. Zo is er bijvoorbeeld een nauwe en functionele samenhang tussen de werking van het brein en de cognitieve leerstrategieën. De cognitieve leerstrategieën zijn immers onder meer gericht op informatie opnemen & verwerken en kennis opslaan & ophalen. Omgekeerd versterkt het inzetten

van cognitieve leerstrategieën het inzicht in de werking van het brein vanuit de daarbij opgedane ervaringen.

Een tweede illustratie betreft de samenhang tussen een cyclisch leerproces en metacognitieve leerstrategieën. Het inzetten van metacognitieve leerstrategieën doorheen het volledige leerproces veronderstelt immers inzicht in het cyclisch verloop van dat leerproces: voorbereiden, uitvoeren en reflecteren. Omgekeerd versterkt het inzetten van metacognitieve leerstrategieën het inzicht in het cyclisch verloop van een leerproces vanuit de daarbij opgedane ervaringen.

4.4 Horizontale coherentie over disciplines heen

De discipline leren leren voorziet, waar relevant, ook horizontale coherentie over disciplines heen. Dit betekent dat gedeelde concepten, kernideeën en denkstrategieën in verschillende disciplines op elkaar worden afgestemd, zodat leerlingen deze herkennen, verdiepen en functioneel kunnen inzetten in uiteenlopende contexten. Deze integratie versterkt betekenisvol leren. Een illustratie hiervan is de horizontale coherentie tussen de leerplandoelen over cognitieve strategieën binnen de discipline leren leren en de leerplandoelen over ‘schrijven om te leren’ binnen de discipline Nederlands en communicatie.

4.5 Diagonale coherentie

Diagonale coherentie verwijst naar de samenhang tussen verticale en horizontale coherentie en duidt op een consistente kennisopbouw over meerdere leerjaren en disciplines heen. Ze ontstaat wanneer kernconcepten doelgericht terugkeren, verder worden opgebouwd binnen de discipline en tegelijk functioneel worden ingezet in andere disciplines. Een concreet voorbeeld hiervan is de samenhang tussen leerplandoelen over de leerstrategieën en latere leerplandoelen over ‘schrijven om te leren’ in de discipline Nederlands en communicatie.

5 ‘Leren leren’ evalueren

Kwalitatief onderwijs over leren leren steunt op het toepassen van de declaratieve en procedurele kennis over leren leren binnen een disciplinaire context, zoals bijvoorbeeld het inzetten van de cognitieve leerstrategie ‘concept mapping’ in de discipline wetenschap en techniek om informatie over biotopen actief te verwerken.

De product- en procesevaluatie van de leerplandoelen die betrekking hebben op het leren an sich gebeurt dan ook binnen de verschillende disciplinaire contexten.

De procesevaluatie gebeurt bovendien naar de daarover in het leerplan opgenomen leerplandoelen over metacognitie, waaronder de leerplandoelen over reflecteren en evalueren. Ook de evaluatie van de leerplandoelen over (studie)keuze gebeurt naar de daarover opgenomen leerplandoelen.

6 Materiële vereisten

Het realiseren van kennisrijk, duidelijk en samenhangend onderwijs veronderstelt ook geschikte materiële randvoorwaarden. Concreet en didactisch doordacht materiaal ondersteunt het leren en helpt leerlingen om kennis over concepten handelend, visueel en gestructureerd te verkennen. Kwalitatief onderwijs over leren leren steunt op het toepassen van de declaratieve en procedurele kennis over leren leren in een disciplinaire context wat impliceert dat daarbij gebruik gemaakt wordt van de discipline-eigen leermiddelen. Daarom is er bij deze visietekst geen aparte bijlage over de materiële vereisten voor leren leren opgenomen.

7 Slot

Deze tekst is een uiteenzetting van hoe Katholiek Onderwijs Vlaanderen de visie op kennisrijke minimumdoelen leren leren vertaald heeft naar een samenhangende doelenset leren leren in *Op.Stap, leerroutes voor iedereen*. Door het hoger doel van de discipline, de discipline-eigen accenten en de verschillende vormen van coherentie expliciet te maken, wordt zichtbaar hoe kennisrijk onderwijs over leren leren doelgericht wordt opgebouwd, verdiept en verankerd over de leerjaren heen.

De expliciete structurering in domeinen en subdomeinen en clusters, de aandacht voor verticale, horizontale en diagonale coherentie en daaraan gekoppelde inzet op herhaling en verankering ondersteunen leraren bij het realiseren van krachtige leerprocessen in de klaspraktijk. Daarbij bewaart het leerplan de eigen logica en cumulatieve opbouw van de discipline leren leren, met expliciete aandacht voor de integratie van de doelen in andere disciplines.

Zo wil Katholiek Onderwijs Vlaanderen scholen ondersteunen bij het realiseren van sterk, samenhangend en inclusief onderwijs over leren leren, met hoge verwachtingen voor alle leerlingen en met aandacht voor gelijke onderwijskansen voor iedereen.

Referenties

André, L., Sins, P., Peeters, J., Van Keer, H., & Lombaerts, K. (2026). *Leidraad metacognitie en zelfregulerend leren*. Brussel: Leerpunt.

Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, *64*(1), 417-444.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction, 7*(2), 161-186. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1

Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review, 3*(2), 101-129.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public interest*, *14*(1), 4-58.

EEF. (2021). *Metacognition and self-regulated learning. Guidance Report*. Geraadpleegd op 1 maart 2025, van https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition

Janssen, A. (2022). *Zo lukt het: 10 praktijktips voor goed basisonderwijs aan kinderen in kansarmoede (en alle anderen). Garant Uitgevers.*

Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2019). *Onderwijsloopbaan basisonderwijs.* Geraadpleegd op 15 september 2025, van https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/vademecum-zorg-en-kansen/onderwijsloopbaan/onderwijsloopbaan

Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2024*). Gemeenschappelijk funderend leerplan*. Brussel: Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie I: Het jonge kind*. Springer Uitgeverij.

Ministerie van de Vlaamse gemeenschap. (1999). *Ontwikkelingsdoelen, informatiemap voor het buitengewoon onderwijs - type 2*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse gemeenschap.

Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2008). *Servicedocument – Onderwijs aan kinderen met ernstige gedrags- en emotionele problemen - Handreiking tot specifiek opvoeden*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Muijs, D., & Bokhove, C. (2020). *Metacognition and Self-Regulation: Evidence Review*. London: Educational Endowment Foundation.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, *8*, 422.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, pp. 451- 502. San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385-407.

Rata, E. (2019). Knowledge-rich teaching: A model of curriculum design coherence. *British Educational Research Journal, 45*,681-697.

Rivers, M. L. (2021). Metacognition about practice testing: A review of learners' beliefs, monitoring, and control of test-enhanced learning. *Educational Psychology Review*, *33*(3), 823-862.

Schunk, D.H. (2005). Self-Regulated Learning: The educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, *40*(2), 85-94.

Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijlunsing, J., Crato, N., Hattie, J., Muijs, D., Rata, E., Wiliam, D., & Kirschner, P. (2025). *Developing Curriculum for Deep thinking*. Springer.

Van Loo, F., & Van Doorn, E. (2013). *Basisboek mediërend leren: van medisch labelen naar omgaan met verschillen.* Uitgeverij Boom.

Vansteenkiste, M, & Soenens, B. (2025). *Het ABC van motivatie in onderwijs. Een psychologische basis voor elke leerling en leraar*. Tielt: LannooCampus.

Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, *1*, 3-14.

Vlaamse overheid. (1997). *Decreet basisonderwijs*. Geraadpleegd op 15 september 2025, van https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254

Vlaams Parlement (2025). *Minimumdoelen en visieteksten voor het derde jaar kleuteronderwijs, het vierde jaar lager onderwijs en het zesde jaar lager onderwijs.* Geraadpleegd op 1 september 2025, van https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/opleidingsinhouden/opleidingsinhouden-per-onderwijsniveau/nieuwe-minimumdoelen-basisonderwijs

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983, November). The teaching of learning strategies. In *Innovation abstracts* (Vol. 5, No. 32, p. n32).

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and learning, 4*(1), 63-85.

Zimmerman, B. J. (2002) Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modelling tot self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48,* 135-147.