



Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van Educatieve Master Gedragswetenschappen & PAV

STUREN NAAR ZELFSTURING

**Een kwalitatief onderzoek naar strategieën en
uitdagingen**

INGA JÜNGST & SAMUEL PYE
2024_2025

Promotor: Jetske Strijbos
Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL



Aantal woorden werkstuk: 11486

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, "Sturen naar zelfsturing: een kwalitatief onderzoek naar strategieën en uitdagingen", zelf heb geschreven.
Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

05/01/2025, Inga Jüngst (0596044), Samuel Pye (0093474)

Inga Jüngst *Samuel Pye*

Abstract

In een voortdurend veranderende maatschappij waarin levenslang leren een prominente plaats krijgt en in het licht van dalende leerlingprestaties op belangrijke schoolse vaardigheden, wordt zelfregulerend leren steeds belangrijker. Ondanks de bewezen voordelen van zelfregulerend leren op schoolresultaten, leermotivatie en in het kader van levenslang leren, blijft de toepassing in de praktijk beperkter door obstakels zoals gebrek aan kennis, tijd en strategieën bij leerkrachten. Deze studie onderzoekt welke strategieën leerkrachten hanteren om zelfregulerend leren te bevorderen bij leerlingen en welke uitdagingen zij hierbij ervaren. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te bieden in effectieve aanpakken en uitdagingen en leerkrachten te ondersteunen in de toepassing van zelfregulerend leren.

De gehanteerde methode omvatte semi-gestructureerde interviews met tien leerkrachten uit het secundair onderwijs (tweede en derde graad). De interviews werden geanalyseerd via een combinatie van deductieve en inductieve benaderingen, waarbij thema's zoals strategieën en uitdagingen in kaart werden gebracht.

Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten verschillende resultaten inzetten, zoals de autonomie bevorderen, het stellen van doelen, bevorderen van reflectie en het bieden van procesgerichte feedback. Uitdagingen zoals klasgrootte, verschillen in taalvaardigheid bij leerlingen en een gebrek aan ondersteuning op schoolniveau bemoeilijken het bevorderen van zelfregulerend leren bij leerlingen. Ook blijkt dat leerkrachten deze strategieën intuïtief toepassen, wat wijst op een behoefte aan verdere professionalisering.

De resultaten benadrukken de noodzaak aan meer theoretische en praktische begeleiding om zelfregulerend leren effectief toe te passen binnen het onderwijs. De combinatie van deze inzichten met praktische aanbevelingen, kunnen scholen en leerkrachten beter voorzien om leerlingen te ondersteunen in hun zelfregulerend leerproces.

Woord vooraf

Met veel blijdschap presenteren wij onze thesis, een werk dat veel moeilijker te voltooien was geweest zonder de steun en hulp van de mensen om ons heen.

Allereerst willen we onze promotor, Jetske Strijbos, van harte bedanken voor de ZEER waardevolle feedback, begeleiding en persoonlijke aanmoediging gedurende het hele proces. Uw inzichten en suggesties waren een enorme hulp om ons onderzoek naar een hoger niveau te krijgen. Daarnaast willen we ook onze partners en vrienden bedanken voor hun steun, VEEL geduld en motiverende woorden op de momenten waar ze echt nodig waren. We said we wouldn't cry...

We zijn eveneens zeer dankbaar voor de medewerking aan ons onderzoek. Jullie tijd, bereidheid en flexibiliteit waren van onschatbare waarde en hebben het mogelijk gemaakt om ons onderzoek uit te voeren.

Dank u

Inga & Samuel

Inhoudsopgave

Inleiding.....	6
Literatuurstudie.....	7
Definitie.....	7
Historiek.....	7
Model van Zimmerman.....	8
Effect van zelfregulerend leren.....	12
Leerkracht strategieën.....	13
Methode.....	19
Resultaten.....	23
Strategieën.....	23
Uitdagingen.....	32
Discussie.....	35
Overeenkomst literatuur.....	35
Implicaties voor de praktijk.....	37
Toekomstig onderzoek.....	37
Conclusie.....	39
Referenties.....	40
Appendix.....	49
Interviewleidraad.....	49
Transcripties.....	51

Inleiding

De maatschappij van vandaag is een maatschappij voortdurend in verandering door een enorme groei aan maatschappelijke en technologische ontwikkelingen. Nieuwe beroepen ontstaan terwijl bestaande beroepen veranderen of verdwijnen. Levenslang leren krijgt een prominente plaats in deze context. Het leren stopt niet bij het behalen van een diploma. Van leerlingen wordt verwacht dat zij flexibel, doelgericht en zelfstandig blijven leren om hun competenties te kunnen her- en vernieuwen en aanpassen aan deze dynamische veranderingen (Vlaamse overheid, 2023). Uit de resultaten van het PISA onderzoek van 2022 blijkt dat Vlaamse leerlingen voor wiskunde, lezen en wetenschappen opnieuw achteruit gaan: Meer dan 20% van de Vlaamse leerlingen haalt het basisniveau voor wiskunde, lezen en wetenschappen niet, sinds 2018 is voor wiskunde en wetenschappen een duidelijke versnelling zichtbaar in die daling (Onderwijs Vlaanderen, 2023).

Er is dus nood aan inzicht hoe leren verbeterd kan worden. In de wetenschappelijke literatuur wordt het positieve effect van zelfregulerend leren getoond (Dignath et al., 2008). Onderzoek toont bijvoorbeeld aan dat zelfregulerend leren een positieve impact heeft op schoolprestaties (Paris & Paris, 2001; Zimmerman, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Leerlingen die hun eigen leerproces reguleren, plannen hun tijd efficiënter in dan leerlingen die dit niet doen (Zimmerman, 1998). Bovendien verhoogt zelfregulerend leren ook de motivatie om te leren (Pintrich, 1999). Zelfregulerend leren bevordert (meta-)cognitieve en affectieve vaardigheden die essentieel zijn in diverse levensdomeinen (Dignath et al., 2008; Lombaerts et al., 2007; Zimmerman, 2002). Leerlingen leren hun sterktes en zwaktes te herkennen en strategieën te bedenken om problemen op te lossen, wat op verschillende vlakken van het leven van belang is.

Ondanks deze veelbelovende inzichten blijft de implementatie van zelfregulerend leren in de praktijk echter beperkt (Dignath & Büttner, 2018). Veel leerkrachten ervaren obstakels zoals een gebrek aan kennis, tijd of gepaste strategieën om zelfregulerend leren effectief te bevorderen in de klas (Del Mario & Tran, 2024). Gezien de dalende schoolprestaties en de bewezen voordelen van zelfregulerend leren, komt de vraag waarom zelfregulerend leren niet meer wordt toegepast in de praktijk. Welke strategieën hanteren leerkrachten daadwerkelijk? En welke uitdagingen weerhoudt hen hierbij? Het doel van dit onderzoek is om inzicht te verwerven in de strategieën die leerkrachten toepassen en de obstakels die ze ervaren. Deze inzichten kunnen bijdragen aan een betere ondersteuning voor leerkrachten en een effectievere toepassing van zelfregulerend leren in het onderwijs.

Literatuurstudie

Definitie

Zelfregulerend leren houdt in dat leerlingen zelfstandig en met zin voor verantwoordelijkheid de sturing voor hun eigen leerprocessen in handen nemen (Boekaerts, 1999). Hun metacognitieve vaardigheden bepalen in welke mate leerlingen in staat zijn om erover na te denken wat ze leren (cognitie), waarom ze leren (motivatie) en hoe ze leren (gedrag) (Van der Vegt, 2022). Concreet gaat het over het bewustzijn van leerlingen over hun eigen denken, het kunnen inschatten van eigen sterktes en zwaktes, het selecteren van strategieën om taken op te lossen en ten slotte te reflecteren op eigen handelen. (Lombaerts et al., 2007; Perry et al., 2004; Winne & Perry, 2000; Zimmerman, 2002). Volgens Ebbens et al. (2013) leren de leerlingen efficiënter wanneer ze zelfregulerende vaardigheden inzetten omdat zij zich bewust zijn van hun leerproces. Uit onderzoek blijft dat hoe verder de metacognitieve vaardigheden bij een leerling zijn, hoe beter zij in staat zijn om hogere leerprestaties te halen en het leerproces efficiënter te maken (Dignath & Büttner, 2008; Jolles, 2017). Zimmerman (2002) omschrijft metacognitieve vaardigheden binnen de ontwikkeling van zelfregulerend leren als het vermogen om zelf leerdoelen te kunnen formuleren, een planning te kunnen opstellen waarbij leerlingen eigen tijd effectief kunnen inzetten, een planning te kunnen bijsturen tijdens de uitvoering en tot slot te kunnen evalueren en te kunnen nagaan of de juiste strategieën zijn gekozen en de doelen zijn behaald. Aangezien Zimmerman (2002) metacognitieve vaardigheden tot op zekere mate als vereiste vaardigheid binnen de ontwikkeling van zelfregulerend leren beschouwt, gaan wij binnen dit onderzoek het model van Zimmerman analyseren.

Historiek

Volgens Dignath en Büttner (2008) vindt het concept van zelfregulerend leren zijn oorsprong in het werk van onderzoekers Vygotsky, Piaget en Bandura. Piaget en Vygotsky zijn de grondleggers van de constructivistische leertheorie die benadrukt dat leerlingen een actieve rol spelen in hun eigen leerproces (Engels, 2024). Onderzoek naar zelfregulatie in de context van leren en ontwikkeling begon al in de jaren 1960 en 1970. Vanaf de jaren zeventig lag de nadruk op cognitieve dimensies en leerstrategieën. In de jaren tachtig kreeg metacognitie een belangrijke rol, en later werd motivatie als een cruciaal element erkend (Vandenbussche, 2010). In het werk *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance* (Zimmerman & Schunk, 2011) wordt een uitgebreid overzicht gegeven van 4 verschillende

onderzoeksfocus die sindsdien zijn ontstaan.

De eerste focus ligt op cognitieve en metacognitieve aspecten van zelfregulatie. Strategieën zoals stapsgewijze probleemoplossing blijken effectief om leerresultaten te verbeteren, maar leerlingen passen deze strategieën vaak niet zelfstandig toe zonder directe instructie. Om strategiegebruik te bevorderen, wordt aan leraren aanbevolen om zelf vragen te stellen of aanwijzingen te geven die het gedrag sturen en om leerlingen eraan te herinneren om specifieke strategieën te gebruiken.

De tweede focus benadrukt sociale en motivationele zelfregulatieprocessen. Hierin wordt getoond dat zelfregulatieprocessen sterk beïnvloed worden door rolmodellen, zoals ouders en leerkrachten en dat zelfobservatie, zelfbeoordeling en zelfreactie een belangrijke rol spelen in de keuze voor een strategie en motivatie.

De derde focus richt zich op gedragsmatige of cognitief-gedragsmatige processen. Hierin worden interventies of technieken beschreven die leerlingen kunnen hanteren, zoals zelfinstructie, zelfbeloning en -straffen, om uitdagingen te overkomen.

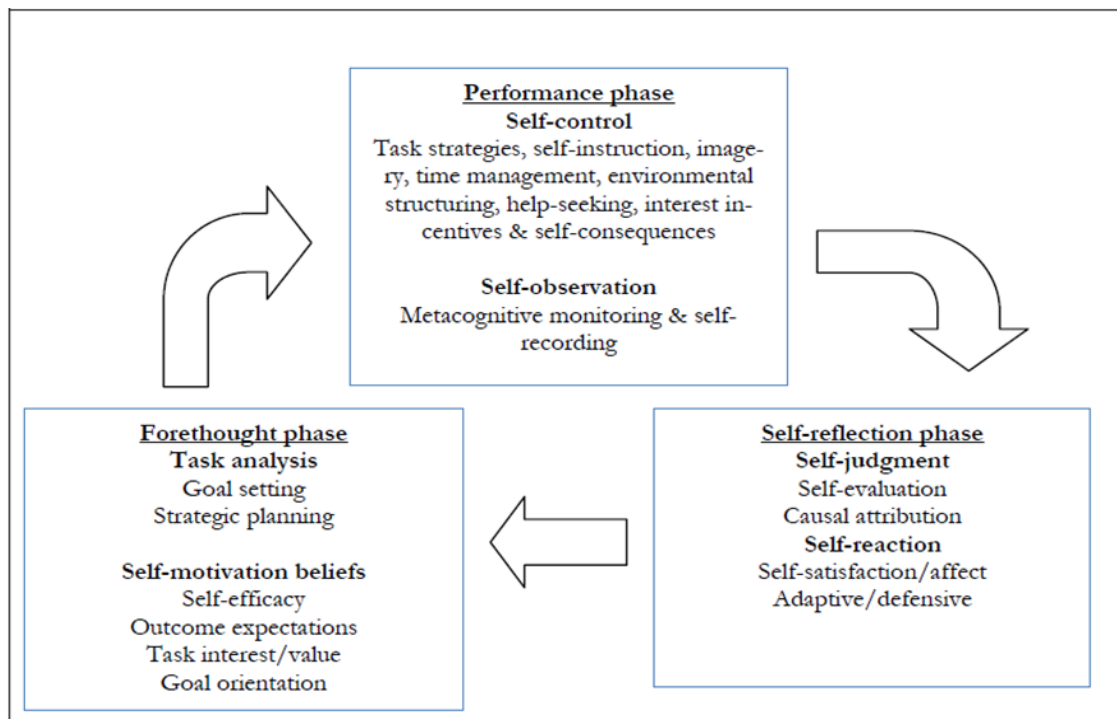
De vierde en laatste focus richt zich op ontwikkelingsaspecten van zelfregulatie. Het belang van taalontwikkeling en socialisatie worden hierin besproken om zelfregulerende vaardigheden te verkrijgen. Ook wordt het vermogen om beloningen uit te stellen in verband gebracht met latere succes en sociale verantwoordelijkheid.

Deze vier onderzoeksfocus — cognitieve/metacognitieve, motivatie, gedragsmatige controle en ontwikkelingsaspecten — worden in het werk van Zimmerman en Schunk (2011) samengebracht in een geïntegreerde visie op zelfregulatie. Het weerspiegelt een verschuiving van enkel cognitieve processen naar een multidimensioneel perspectief op zelfregulerend leren. Zelfregulatie wordt hierin gedefinieerd als het actief metacognitief, motivationeel en gedragsmatig deelnemen aan het eigen leerproces, zoals vastgelegd in het model van Zimmerman en Moylan (2009).

In de daaropvolgende jaren werd onderzoek gedaan naar zelfregulerend leren in verschillende richtingen, zoals basisdomeinen van zelfregulerend leren, instructies, specifieke vakgebieden, methodologische vraagstukken en individuele/groepsverschillen in zelfregulerend leren (Zimmerman & Schunk, 2011).

Model van Zimmerman

Het model van Zimmerman is een van de meest uitgebreide cyclische procesmodellen met specifieke informatie over hoe verschillende processen werken over drie fases. Het model dat in dit onderzoek wordt gehanteerd is dat van Zimmerman en Moylan (2009).



Figuur 1: Cyclisch model van Zimmerman & Moylan (2009).

De eerste fase in het zelfregulerende leerproces is de **voorbereidingsfase** of de **forethought phase** en gebeurt bij de benadering van de taak voordat leerlingen de taak uitvoeren. Deze fase bestaat uit twee belangrijke processen: **taakanalyse** en **zelfmotivatie** (Zimmerman & Moylan, 2009).

In de taakanalyse wordt de taak in delen gesplitst en wordt er nagedacht over strategieën op basis van vroegere ervaringen of kennis (Zimmerman & Moylan, 2009). De leerlingen stellen doelen en bepalen een strategische planning om deze doelen te bereiken (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Daarnaast passen leerlingen strategieën toe om zichzelf te motiveren gedurende deze fase. De overtuiging in eigen kunnen (self-efficacy), verwachting van de resultaten, taakwaarde (het gepercipieerde nut van de taak), interesse in de taak en doeloriëntatie (overtuiging over het doel van leren) zijn de persoonlijke variabelen die de motivatie en zelfregulatie van studenten bevorderen. Deze motivatiebronnen bepalen grotendeels hoe studenten zichzelf reguleren en of ze aan de taak met zelfvertrouwen en toewijding beginnen (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

De tweede fase is de **uitvoeringsfase** of de **performance phase** en gebeurt tijdens de uitvoering van de taak. Om de motivatie te behouden en hun doelen te bereiken, is het belangrijk dat leerlingen zich blijven concentreren en effectieve leerstrategieën gebruiken (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Deze fase bestaat uit twee processen: **zelfcontrole** en **zelfobservatie** (Zimmerman & Moylan, 2009).

Zelfcontrole omvat het gebruik van specifieke en algemene strategieën om een taak effectief uit te voeren. Hierbij zijn specifieke strategieën gericht op een systematische aanpak van taakonderdelen, bijvoorbeeld het markeren van tekst. terwijl algemene strategieën bestaan uit strategieën om taken uit te voeren, zoals zichzelf instructies geven, tijdbeheer, beeldvorming, de leeromgeving inrichten, hulp zoeken, het verhogen van interesse en zelfbekrachtiging (Zimmerman & Moylan, 2009). Volgens Panadero en Alonso-Tapia (2014) kunnen de eerste zes strategieën worden geclassificeerd als metacognitieve strategieën, terwijl de laatste twee onder motivationele strategieën vallen. Een voorwaarde om de zelfcontrole uit te voeren is dat de leerlingen een goed begrip hebben van de geschiktheid en kwaliteit van hun strategie om te beslissen of ze ermee doorgaan of die aanpassen (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Zelfobservatie speelt hier een cruciale rol en kent twee vormen: metacognitieve monitoring of zelfmonitoring (het mentaal volgen van prestaties en processen) en zelfregistratie (het vastleggen van prestaties).

De derde fase is de **reflectiefase** of de **self-reflection phase**. Hier beoordelen leerlingen hun resultaat en zoeken ze naar redenen voor hun resultaat waarbij ze bepaalde emoties voelen bij succes of mislukking (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Deze fase bestaat ook uit twee processen: **zelfbeoordeling** en **zelf-reactie**.

Tijdens de zelfbeoordeling evalueren studenten zichzelf door hun eigen prestaties te vergelijken met een standaard zoals eerdere resultaten, beheersing van vaardigheden of resultaten van anderen. Hun keuze voor een standaard beïnvloedt hun motivatie (Zimmerman & Moylan, 2009). Haalbare doelen bevorderen hun motivatie, terwijl onrealistische doelen de motivatie ondermijnen. Deze causale attributies verwijzen naar de oorzaken die studenten toekennen aan hun resultaten, zoals inspanning geleverd of strategie toegepast, wat hun motivatie kan versterken of verzwakken (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). De attributies lokken een emotionele reactie uit, positief of negatief. Dit heeft op zijn beurt invloed op de self-efficacy en de verwachting van het resultaat van de leerling (Zimmerman & Moylan, 2009). De leerling reageert emotioneel en cognitief op de attributie en op zijn beurt heeft dit effect op de zelfregulatie en taakbenadering (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Dit wordt ook zelfreactie genoemd. Deze zelfreactie bestaat enerzijds uit zelftevredenheid en anderzijds uit adaptieve of defensieve beslissingen. Zelftevredenheid is een cognitieve en emotionele reactie waarbij een positieve zelfevaluatie de motivatie verhoogt. Adaptieve beslissingen moedigen verdere inzet aan terwijl defensieve beslissingen (bv. uitstel) worden genomen om verdere teleurstelling te vermijden (Zimmerman & Moylan, 2009).

De reflectiefase heeft in essentie een cyclisch effect op het leerproces. Positieve reacties stimuleren de motivatie en het vertrouwen in latere leerfasen; terwijl negatieve reacties leiden tot defensieve gedragingen en een afname in zelfregulatie (Zimmerman & Moylan, 2009).

Het model van Zimmerman is niet zonder enige kritiek gebleven. Panadero & Alonso-Tapia (2014) wijzen erop dat het model sterk cognitief georiënteerd is en weinig aandacht besteedt aan emoties, voornamelijk in de eerste twee fasen. Ze onderbouwen deze kritiek met behulp van twee modellen: Kuhl's model (2000) en Boekaerts' model (2005), die beide de rol van emoties in zelfregulatie benadrukken.

Het eerste model van Kuhl (2000) stelt dat emoties een belangrijke rol spelen omdat hun controle essentieel is voor succes. Vooral bij leerlingen die zich meer fixeren op de situatie (*state-oriented*) in plaats van op acties die verandering kunnen brengen (*action-oriented*), hebben meer moeite met de regulering van hun gedrag, gedachten en emoties om doelen te bereiken. De controle van hun emoties is vanaf de voorbereidingsfase essentieel. Het tweede model van Boekaerts (2005) voegt aanvullende inzichten in de eerste fase toe over de rol die emoties spelen in de balans tussen groei-doelen (top-down) en welzijnsdoelen (bottom-up).

Dit model laat zien hoe emoties een invloed hebben op doelstellingen en zelfregulatie.

Panadero & Alonso-Tapia (2014) stellen dat Zimmerman emoties in de voorbereidingsfase niet opneemt omdat het motiverende effect van emoties moeilijk meetbaar is. Daarnaast zijn emoties vaak zeer complex. Zelfeffectiviteit is hier een betere voorspeller van prestaties en daarom meer aanwezig in het model van Zimmerman (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

In Kuhl's model (2000) kan tijdens de uitvoeringsfase twijfel over de juistheid van de aanpak leiden tot angst en het opgeven van de taak. Succes volgens Kuhl (2000) vereist controle over vier psychologische processen, namelijk controle over de aandacht, motivatie, emotie en het omgaan met mislukking. Bij Zimmerman spelen emoties vooral een rol bij falende strategieën of gebrek aan vooruitgang (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Nogmaals in Kuhl's model (2000) kunnen *state-oriented* leerlingen, in de reflectiefase, vastzitten in ruminatie waarbij ze blijven vasthangen in hun fouten zonder te leren hoe ze oplossingen kunnen vinden. Dit vergroot de angst bij volgende pogingen en herhaald falen kan leiden tot een algemene daling van het zelfvertrouwen. Zimmerman heeft deze emotionele factor later toegevoegd in de zelfreflectie fase van zijn model.

Een ander kritiekpunt betreft het tijdsbeheer binnen Zimmermans model, een aspect dat meer aandacht verdient volgens Panadero & Alonso-Tapia (2014). Zij stellen dat Zimmerman's model een te eenvoudige weergave van tijdsbeheer voorstelt, terwijl ander onderzoek heeft aangetoond dat het veel complexer is (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Zimmermans cyclische fasemodel legt de nadruk op de wisselwerking tussen metacognitieve en motivationele processen. Het sociale aspect van zelfregulatie komt echter minder uitgebreid aan bod, terwijl zelfregulerend leren voortdurend wordt beïnvloed door omgevings- en gedragsfactoren (Bandura, 1986). Deze worden uitgebreid behandeld in zijn triadisch model (Zimmerman, 1989) en multi-level model (Zimmerman, 2013). In deze thesis ligt de focus op Zimmerman's cyclische fasemodel, dat de interactie tussen metacognitieve en motivationele processen tijdens opeenvolgende feedbackcycli beschrijft. Hoewel Zimmerman ook aandacht besteedt aan sociale aspecten van zelfregulatie in zijn triadisch (1989) en multi-level model (2013), worden deze modellen in dit onderzoek niet verder uitgewerkt. De keuze om het cyclische model centraal te stellen is gebaseerd op de nadruk die het legt op de metacognitieve en affectieve processen die een rol spelen bij zelfregulatie, wat aansluit bij het doel van de thesis om inzicht te verwerven over de strategieën die leerkrachten kunnen inzetten om deze processen te optimaliseren.

Effect van zelfregulerend leren

De mate waarin leerlingen hun leren zelf reguleren blijkt een van de belangrijkste factoren voor hun schoolsucces (Heikkilä & Lonka, 2005; Schunk & Zimmerman, 2009).

Onderzoek toont aan dat zelfregulerend leren leerlingen aanmoedigt tot zelfreflectie, wat hen in staat stelt hun leerproces bewust te bewaken en bij te sturen (Massachusetts Institute of Technology, z.d.). Dent and Koenka (2020) kwamen tot de conclusie dat leerlingen die hun leervooruitgang en begrip frequent bewaken en bijsturen betere leerresultaten behalen. Volgens Suan (2023) hebben leerlingen zelf gerapporteerd dat zelfreflectie hen in staat stelt om hun begrip van de leerinhoud te evalueren en hun leerstrategieën te beoordelen, op basis waarvan zij actie kunnen ondernemen om hun leerprestaties te verhogen. Deze cyclus van reflectie en actie behoort integraal tot zelfsturing en maakt deel uit van hun academisch succes.(Suan, 2023).

Daarnaast blijkt zelfregulerend leren een positief effect te hebben op de affectieve ontwikkeling van leerlingen: leerlingen die verantwoordelijkheid nemen voor hun leerproces en deze bewaken en bijsturen zijn meer geneigd om optimistisch te zijn en minder geneigd

om angst of schaamte te voelen ten opzichte van hun leervooruitgang, zoals bleek uit een vragenlijst van 274 studenten. Zelfregulerende vaardigheden hebben daarmee invloed op de emoties die gepaard gaan met leren en studeren (Asikainen et al., 2017).

In het verlengde hiervan blijkt dat zelfregulerende vaardigheden een positieve impact hebben op self-efficacy van leerlingen (Jaramillo et al., 2022; Woottipong, 2022). Leerlingen die hun leerproces zelf reguleren voelen zich bekwaam ten opzichte van hun leerproces en vertonen gedrag dat hen in staat stelt om hun prestatiedoelen te behalen (Bandura, 1997).

Leerkracht strategieën

Er is al onderzoek naar de positieve effecten van zelfregulerend leren en naar de strategieën die leerlingen kunnen gebruiken om dit te bevorderen (Dignath & Büttner, 2008). Onderzoek naar strategieën die leerkrachten kunnen hanteren is beperkter, daarom wil deze thesis hier een bijdrage aan leveren.

Principles of instruction van Rosenshine (2012) benoemt verschillende soorten effectieve strategieën die leerkrachten kunnen hanteren bij het lesgeven, bijvoorbeeld: Verdeel nieuwe leerinhoud in haalbare stappen, modelleer, voorzie ondersteuning (scaffolds) bij moeilijke taken, bevorder en controleer zelfstandig oefenen, enzovoort. In dit onderzoek wordt er gefocust op strategieën die effectief zijn om zelfregulerend leren te bevorderen.

Leerkrachten spelen een essentiële rol in het ontwikkelen en ondersteunen van zelfregulerende vaardigheden. Door gerichte strategieën toe te passen kunnen zij leerlingen begeleiden naar een grotere mate van zelfregulatie (Karlen et al., 2023). Het is van belang dat deze strategieën worden gekoppeld aan zelfreflectie, eigenaarschap en zelfstandigheid aangezien deze essentieel zijn voor het bevorderen van zelfregulatie (Zimmerman & Schunk, 2011). In de literatuur bestaan er enkele kaders en onderzoeken die strategieën identificeren en analyseren waarmee leraren zelfregulerend leren bij hun leerlingen kunnen bevorderen. Vijf strategieën die volgens het onderzoek van *The National Research Center on the Gifted and Talented* (The National Research Center on the Gifted and Talented (NRCGT), z.d.) effectief zijn om leerlingen te helpen bij zelfregulerend leren zijn:

1. Begeleid het zelfbeeld, de doelstelling en de verwachtingen van de leerlingen.
2. Bevorder reflectieve dialogen.
3. Geef corrigerende feedback.

4. Help leerlingen verbanden te leggen tussen abstracte concepten.
5. Help leerlingen nieuwe ervaringen koppelen aan eerder geleerde kennis.

Deze worden hieronder verder toegelicht.

Begeleid het zelfbeeld, doelstelling en de verwachtingen

Om het zelfbeeld en de doelstellingen van leerlingen te begeleiden, kunnen leerkrachten feedback en nieuwe informatie in een positieve context plaatsen. Dit helpt leerlingen om hun eigen kunnen realistischer en constructiever in te schatten (Hattie & Timperley, 2007).

Daarnaast is het belangrijk om leerlingen te oriënteren voor het gebruik van zelfregulerende strategieën, zoals het plannen van taken of het stellen van haalbare doelen. Daarnaast kunnen leraren leerlingen helpen taken te analyseren door deze op te delen in kleinere, haalbare delen. Dit vergroot het overzicht en de kans op succes en ligt in het verlengde van het cognitivisme (Engels, 2024).

Bevorder reflectieve dialogen

Reflectieve dialogen zijn cruciaal om leerlingen bewust te maken van hun leerproces.

Leerkrachten kunnen deze praktijk modelleren door bijvoorbeeld hardop na te denken bij hun eigen aanpak van een probleem (Paris & Paris, 2001) of directe instructies te geven (Boekaerts & Corno, 2005). Door middel van gestructureerde gesprekken, zoals het stellen van kritische vragen, kunnen leerlingen oefenen met reflecteren (King, 1994).

Evaluatie is een andere belangrijke strategie binnen zelfregulerend leren, waarbij het leerproces en leerresultaten worden beoordeeld. Dit helpt leerlingen een inzicht te krijgen in de sterke en verbeterpunten (Zimmerman, 2002; Tucker & Stronge, 2006).

Geef corrigerende feedback

Feedback is een belangrijke techniek bij het bevorderen van zelfregulerend leren. Het meest effectieve feedback bestaat uit drie elementen: feedup (wat zijn de doelen?), feedback (hoe ziet het eruit?) en feedforward (Hoe gaat het verder?) (Placklé & Van Cauteren, 2020).

Hierbij is procesgerichte feedback het meest effectief omdat het leerlingen ondersteunt bij het ontwikkelen van effectieve leerstrategieën en hen stimuleert stil te staan bij hun leerproces.

Bovendien is het daarbij van belang dat de prestatienormen duidelijk en haalbaar worden ervaren door de leerlingen en feedback geformuleerd wordt over de leeropdracht, niet de

leerling zelf (Hattie & Timperley, 2007). Onderzoek van Labuhn et al. (2010) zag dat leerlingen die feedback kregen van de leerkracht, meer geneigd waren zelfregulerende strategieën te gebruiken om hun leerresultaten te verbeteren.

Help leerlingen verbanden te leggen tussen abstracte concepten

Om abstracte concepten begrijpelijk te maken, kunnen leerkrachten gebruik maken van casus-gebaseerd onderwijs of voorbeelden die leerlingen zelf inbrengen. Daarnaast helpt het om praktijkgerichte leeractiviteiten te gebruiken in de les, waarbij leerlingen leren onderscheid te maken tussen relevante en irrelevante informatie en leren prioriteiten stellen (NRCGT, z.d.). Tenslotte is het organiseren en structureren van informatie een waardevolle techniek, omdat het leerlingen helpt om complexe concepten beter te begrijpen (Sweller et al., 2019).

Help leerlingen nieuwe ervaringen koppelen aan eerder geleerde kennis

Het koppelen van nieuwe ervaringen aan eerdere kennis is essentieel voor effectief leren (Gauthier, 2014). Leraren kunnen gebruik maken van ervaringsgericht leren, waarbij leerlingen kennis toepassen op realistische contexten buiten de klasomgeving. Leraren kunnen hiervoor voorbeelden uit het echte leven integreren met informatie uit de les (NRCGT, z.d.).

Tot slot zijn motivationele en affectieve strategieën van groot belang. Door de relevantie en het belang van een taak te benadrukken, kunnen leraren de intrinsieke motivatie van leerlingen vergroten, wat een positieve invloed heeft op zowel hun leerproces als prestaties. (Deci & Ryan, 2000).

Uitdagingen voor leerkrachten

Uit onderzoek komen verschillende uitdagingen naar voren wat betreft het effectief toepassen van strategieën voor het bevorderen van zelfregulerend leren door leerkrachten. In een meta-analyse van Del Mario en Tran (2024) werden de meest voorkomende barrières geïdentificeerd.

Onderwijsomgeving en studentenpopulatie

Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten verschillende barrières ervaren bij het toepassen van strategieën om zelfregulerend leren te bevorderen. Factoren zoals beperkte tijd, hoge werkdruk en diversiteit tussen leerlingen (intelligentie, voorkennis, enzovoort) werden vaak benoemd (Del Mario & Tran, 2024; Vandevelde et al., 2012). Ook het curriculum van specifieke vakken, met name natuurwetenschappelijke vakken, werd als een belemmering gezien van de integratie van zelfregulerend leren (Del Mario & Tran, 2024). Onderzoek van Agbenyegah & Geduld (2024) toont aan dat leraren onvoldoende tijd, overvolle klassen, onvoldoende onderwijsmaterialen en een te resultaatgerichte benadering van het onderwijs te ervaren. Ook de studentenpopulatie speelt een rol. Ook weerstand van leerlingen, vooral wanneer deze een gebrek aan motivatie hebben en geen verantwoordelijkheid willen nemen over hun eigen leerproces, vormt een barrière (Del Mario & Tran 2024).

Gebrek aan kennis en onzekerheid

Het meest voorkomende obstakel is het gebrek aan inhoudelijke kennis en pedagogische vaardigheden met betrekking tot ZRL bij leerkrachten (Dignath-van Ewijk & Van der Werf, 2012; Peeters et al., 2014; Spruce & Bol, 2014), hun onzekerheid over hoe zij zelfregulerend leren bij leerlingen kunnen stimuleren (Hampton & Dragnic-Cindric, 2023), alsook hun verdere professionalisering op dit gebied, wat voortkomt uit een gebrek aan bewustzijn van deze hiaten (Spruce & Bol, 2014).

Uit onderzoek bleek dat leerkrachten een tekort hebben aan zowel *Content knowledge* (Inhoudelijke kennis) als ook *Pedagogical content knowledge* (pedagogisch-didactische kennis) rond zelfregulerend leren (Karlen et al., 2023) en het vooral een uitdaging blijkt te zijn om theoretische kennis rond ZRL en metacognitie te vertalen naar de klaspraktijk (Zohar & Ben-Ari, 2022). Dit ligt in lijn met een studie van Agbenyegah & Geduld (2024) die stelt dat leerkrachten het als uitdagend beschouwden om zelfregulerende vaardigheden bij leerlingen te ontwikkelen, doordat zij zelf een gebrek hadden aan pedagogisch-didactische kennis over deze vaardigheden.

Tenslotte geven leerkrachten aan strategieën te willen gebruiken die de zelfregulerende vaardigheden van hun leerlingen bevorderen, maar ook dat ze hierbij vaak onzeker zijn (Perry et al., 2008). Ondanks dat de rol van leerkrachten in het faciliteren van ZRL onderzocht is, blijkt onderzoek naar het concreet toepassen van strategieën die ZRL bevorderen beperkt (Deacon et al., 2020; Harding et al., 2019).

Self-efficacy

Een beperkt geloof van leerkrachten in de effectiviteit van ZRL wordt als een belangrijk obstakel geïdentificeerd, waarbij zij eerst en vooral moeten geloven dat ZRL leerlingen kan ondersteunen in het opbouwen van hun kennis (Spruce & Bol, 2014).

Uit veelvuldig onderzoek blijkt dat het gevoel van self-efficacy bij leerkrachten een van de sterkste voorspeller is voor de mate waarin zij aangeven zelfregulerend leren aan te moedigen tijdens de les (Chatzistamatiou et al., 2014; De Smul et al., 2019; Dignath-van Ewijk, 2016).

Bovendien is aangetoond dat de zelfregulerende vaardigheden van de leerkracht sterk samenhangen met hun gevoel van self-efficacy, oftewel hun vertrouwen in hun eigen bekwaamheid om zelfregulerend leren te stimuleren (Karlen et al., 2024).

Dit ligt in het verlengde van Bandura (1997) die stelt dat de eigen leerervaring van leerkrachten een effect heeft op hun gevoel van *self-efficacy* en dat *self-efficacy beliefs* de sterkste voorspeller zijn van gedrag (1986).

Leerkrachten met sterke zelfregulerende vaardigheden die bezig zijn met zelfreflectie, zijn doorgaans geneigd om hun manier van lesgeven kritisch te evalueren en bij te sturen.

Om leerkrachten effectief te ondersteunen bij het bevorderen van ZRL, is het cruciaal om hen de theoretische kennis rond het concept aan te leren en ze op te leiden in het praktisch integreren en implementeren ervan in hun lessen met als doel om hun gevoel van self-efficacy te verhogen, zoals aanbevolen door Clearly et al. (2022) en Del Mario en Tran (2024).

Het overkomen van uitdagingen bij het bevorderen van ZRL

Om deze barrières te overkomen, worden in de literatuur van Del Mario en Tran (2024) enkele strategieën voorgesteld. Enkele van deze suggesties worden hieronder kort toegelicht, maar aangezien dit type van strategie niet de centrale focus van het onderzoek betreft, wordt er niet uitgebreid op ingegaan. Het is bijvoorbeeld essentieel om in het begin van het jaar genoeg tijd te besteden aan zelfregulerend leren voor de leerlingen. Daarnaast kan ZRL geïntegreerd worden in andere vakken om de hoeveelheid instructietijd te verdelen. Leraren hun begrip over ZRL, hun ondersteunen met praktijken gericht op *self-efficacy* en het aanbieden van voldoende professionaliseringsactiviteiten, zoals opleidingen, kunnen de barrières helpen doorbreken. Het ondersteunen van leerlingen in hun begrip en toepassing van ZRL, zijn evenzeer belangrijke aspecten om de effectiviteit van ZRL te bevorderen (Del Mario & Tran, 2024).

Peters-Burton et al. (2020) hebben bijvoorbeeld een innovatieve aanpak ontwikkeld voor leerkrachten die over beperkte zelfregulerende vaardigheden beschikken. Deze houdt in dat leerkrachten a) hun eigen zelfregulerende vaardigheden oefenen, b) zelfregulerend leren integreren in hun bestaande lesvoorbereidingen en c) reflectie na het implementeren van deze lessen.

In het verlengde hiervan stelt Cleary et al. (2022) om uit een combinatie van training events, team teaching and teacher coaching leerkrachten zowel het content knowledge alsook het pedagogical content knowledge van zelfregulerend leren aan te leren, en hen de praktische implicatie hiervan te laten oefenen. Verder stellen wij dat niet enkel op leerkrachtniveau maar ook op schoolniveau voldaan moet worden aan bepaalde voorwaarden. Uit onderzoek blijkt dat op scholen vaak een cultuur heerst die gericht is op resultaten in plaats van op kwaliteit en dit als uitdaging wordt ervaren bij het aanleren van zelfregulerend leren omdat zelfregulerend leren eerst nog moet aangeleerd worden voordat leerlingen hogere leerresultaten behalen (Agbenyegah & Geduld, 2024). In het verlengde hiervan blijkt uit onderzoek dat het aanleren van zelfregulerende vaardigheden op korte termijn als minder waardevol wordt beschouwd dan het behandelen van leerinhoud (Hampton & Dragnic-Cindric, 2023).

Dit benadrukt dat leerkrachten bij het integreren van zelfregulerend leren in hun lessen de ondersteuning van het schoolniveau nodig hebben.

Het stimuleren van ZRL en de waardevolle rol ervan in de klaspraktijk is al herhaaldelijk aangetoond, waarbij de leraar een sleutelpositie inneemt. Toch blijft er een duidelijke hiaat in de kennis over hoe leraren dit concreet aanpakken in de dagelijkse praktijk en de uitdagingen die ze hierin ondervinden. Daarnaast is er een gebrek aan een praktische handleiding met richtlijnen die theoretische inzichten praktisch maken. Met deze studie willen we een bijdrage leveren door te antwoorden op de onderzoeksvragen: (1) Welke strategieën hanteren leerkrachten om zelfregulerend leren bij leerlingen te bevorderen? (2) Welke uitdagingen ervaren ze bij het bevorderen van ZRL? Het uiteindelijke doel is het theoretisch begrip vergroten, maar ook toekomstig onderzoek te richten om praktische handvatten te bieden die aansluiten bij de behoeften van de leraren en het onderwijsveld.

Methode

Om diepgaand inzicht te kunnen verwerven in de strategieën die leerkrachten hanteren om zelfregulerend leren te bevorderen en mogelijke uitdagingen die zij hieromtrent ervaren, werden 10 leerkrachten geselecteerd die tussen 3-12 jaar ervaring hebben en lesgeven aan leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs, uit de persoonlijke kring.

Leerkracht	School	Vak	Leeftijd	Jaren ervaring
Arlin	GO! Atheneum B	PAV	24	3
Beatrice	GO! Atheneum B	Geschiedenis	25	4
Charlie	GO! Atheneum B	Nederlands, Winkelmedewerker	28	6
Demi	GO! Atheneum B	Engels	47	8
Helena	GO! Atheneum B	Natuurwetenschappen	36	6
Elena	GO! Atheneum C	Gedragwetenschappen	49	11
Francine	GO! Atheneum C	Gedragwetenschappen	31	7
Gert	GO! Atheneum D	Engels	31	4
Irina	GO! Atheneum A	PAV	32	5
Jenske	GO! Atheneum E	Kunst	38	8

Tabel 1: participanten, school van tewerkstelling, vak, leeftijd en aantal jaren in het onderwijs.

Ervaring in het lesgeven kan leerkrachten helpen om een beter inzicht te krijgen in hun leerlingen en in hun eigen manier van lesgeven. Daarnaast kunnen zij beschikken over voldoende ervaring om een uitdagende strategie zoals zelfregulerend leren effectief bij leerlingen te stimuleren. In dit onderzoek wordt er voor scholen gekozen binnen het Gemeenschapsonderwijs (GO!) netwerk want er wordt binnen dit onderwijsnet expliciet een visie gehanteerd waarin zelfregulerend leren als een belangrijke pijler wordt beschouwd. Het GO! streeft naar de ontwikkeling van zelfstandige, kritische en lerende leerlingen die verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leerproces (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, z.d.). Door participanten te kiezen uit het GO! is het mogelijk te onderzoeken hoe deze visie op zelfregulerend leren wordt vertaald naar de toepassing van concrete strategieën in de klas en hoe leraren ermee omgaan.

Er werd voor een semi-gestructureerd interview met een vast aantal kernvragen gekozen, om de participanten de mogelijkheid te geven hun ervaringen en perspectieven in detail te delen, wat cruciaal is voor het verkrijgen van een diepgaand begrip (Creswell & Poth, 2018). De interviewleidraad diende als richtgevend instrument met voldoende flexibiliteit om te kunnen doorvragen indien nodig. Elk interview duurde ongeveer 25 minuten en werd fysiek op een

gepaste locatie afgenomen (#= 4) of online via MS Teams (#=6). Hierbij werd aandacht besteed aan het creëren van een veilige setting waar openheid en authenticiteit centraal stonden. De volledig interviewleidraad is opgenomen in het appendix (zie Appendix).

We kozen voor een steekproef van 10 participanten (N = 10) omwille van de gewenste diepgang en haalbaarheid. Wij hebben gekozen voor een combinatie van een deductieve en inductieve analyse. We baseren ons op het theoretische kader van het *National Research Center on the Gifted and Talented* (NRCGT, z.d.), dat we deels aanpassen en gebruiken om onze analyse te structureren en te interpreteren. Zo behouden we de eerste strategie binnen dit kader (*begeleid leerlingen hun zelfgeloof, doelen schetsen en verwachtingen*). Andere strategieën worden licht aangepast: de strategieën: *bevorder reflectieve dialoog* en *voorzie corrigerende feedback*, worden hernoemd om ruimte te bieden voor aanvullende strategieën. Strategie 4 (*Help leerlingen om verbanden te leggen tussen abstracte concepten*) en strategie 5 (*Help leerlingen om nieuwe ervaringen te koppelen aan eerder geleerde kennis*) worden samengevoegd, aangezien de strategieën die leraren hiervoor hanteren vaak overlappen. Tegelijkertijd trachten we, vanuit een inductieve benadering, een diepgaand inzicht te verwerven in de ervaringen van onze participanten. Op basis van de inductieve analyse werd er een cluster toegevoegd, namelijk cluster 3: *Leerinhoud structureren en een overzicht bieden*. Deze combinatie van aanpak geeft ons de mogelijkheid om nieuwe inzichten te ontdekken en onze interpretaties te onderbouwen met behulp van een bestaand theoretisch kader. De interviews werden volledig getranscribeerd gebruikmakend van de transcriptie tool in Microsoft Teams. Om de validiteit van de data te garanderen, werden transcriptiefouten handmatig verbeterd. Daarna werden de antwoorden gecodeerd en werden gerelateerde thema's geïdentificeerd en gegroepeerd met behulp van MAXQDA, een software voor de analyse van kwalitatieve gegevens. Deze codes zijn vervolgens geclusterd tot bredere concepten, waarbij het raamwerk van NRCGT (z.d.) als basis werd gebruikt. Hierin werden bestaande clusters aangepast, samengevoegd en uitgebreid op basis van onze reflectie en inzichten uit de data (zie tabel 2 hieronder).

Om de betrouwbaarheid te verhogen, werd de codering Sen per twee uitgevoerd en gecontroleerd. Uiteenlopende opvattingen werden besproken en opgelost, wat bijdroeg aan de consistentie van de codering. De thema's die voortkomen, zoals *Cluster 2: leerinhoud structureren en overzicht bieden*, weerspiegelen de belangrijkste resultaten uit het onderzoek samen met de gehanteerde strategieën en uitdagingen die de leraren ervaren.

Cluster	Strategie	Beschrijving
1. Begeleiden van zelfgeloof, doelen stellen en verwachtingen schetsen	Zelfstandig en autonoom werk aanmoedigen	Leerkrachten rapporteren over acties die gericht zijn op het aanmoedigen van leerlingen om hun eigen leerproces in handen te nemen, door hen vrijheid te geven in het maken van keuzes, het nemen van beslissingen en het dragen van verantwoordelijkheid voor hun werk.
	Doelen stellen & verwachtingen schetsen	Leerkrachten rapporteren over acties die gericht zijn op het ondersteunen van leerlingen bij het formuleren van duidelijke en haalbare doelen.
	Feedup	Leerkrachten rapporten over acties die gericht zijn op het verduidelijken van de verwachtingen en doelen voordat leerlingen aan een taak beginnen om hen te helpen hun richting en focus te behouden.
	Scaffolds aanbieden.	Leerkrachten rapporteren over acties die gericht zijn op het bieden van ondersteuning in de vorm van hulpmiddelen, stappenplannen of gerichte instructies, om leerlingen te helpen taken zelfstandig te voltooien.
	Geloof in eigen kunnen versterken.	Leerkrachten rapporteren over acties die gericht zijn op het aanmoedigen van leerlingen en het versterken van hun vertrouwen in hun eigen vaardigheden.
	Motivatatie bevorderen	Leerkrachten rapporteren over acties die gericht zijn op het stimuleren van de intrinsieke motivatie van leerlingen door variatie en keuzevrijheid aan te bieden.

2. leerinhoud betekenis geven of in context brengen	leerinhoud betekenis geven	Leerkrachten rapporteren over acties die gericht zijn op het zorgen dat de leerinhoud relevant is voor de leerlingen.
	leerinhoud in context brengen	Leerkrachten rapporteren over acties die gericht zijn op het koppelen van de leerinhoud aan bredere contexten die leerlingen herkennen.
3. De leerinhoud structureren en overzicht bieden	leerinhoud een overzicht bieden	Leerkrachten rapporteren over acties die gericht zijn op het zorgen voor een visueel overzicht van de leerinhoud door bijvoorbeeld mindmaps of schema's.
4. Bevorderen van reflectie en inzicht	Reflectieve dialoog	Leerkrachten rapporteren over acties die gericht zijn op het voeren van gesprekken waarin leerlingen worden aangemoedigd om na te denken over hun sterke en zwakke punten en te verkennen hoe zij zichzelf kunnen verbeteren.
	Kritische, open vragen	Leerkrachten rapporteren over acties die gericht zijn op het stellen van vragen die leerlingen aanzetten tot nadenken, zelfanalyse en evaluatie van hun kennis.
	Reflectieve tools	Leerkrachten rapporteren over acties die gericht zijn op het aanbieden van middelen zoals exitkaartjes of evaluatiekaders die leerlingen helpen om hun eigen leerproces te evalueren en verdere verbeteringen te identificeren.
	Feedforward	Leerkrachten rapporteren over acties die gericht zijn op het stimuleren van leerlingen om te reflecteren over toekomstige acties en verbeteringen.

5. Voorzien van formatieve feedback	Procesgerichte feedback	Leerkrachten rapporteren over acties die gericht zijn op het geven van feedback die gericht is op het leerproces waarbij de leerkracht het ontwikkelingsproces van de leerling benadrukt en aangeeft hoe deze verder kan verbeteren.
	Peerfeedback	Leerkrachten rapporteren over acties die gericht zijn op het stimuleren van leerlingen om elkaar feedback te geven zodat ze leren van hun medeleerlingen en Sen reflecteren op hun werk.
	Remediëring	Leerkrachten rapporteren over acties die gericht zijn op het gericht hulp bieden om tekorten of moeilijkheden met bepaalde leerinhouden bij leerlingen weg te werken.

Tabel 2: Codeboek met aangepaste clusters en strategieën.

Resultaten

Strategieën

In dit deel presenteren we de clusters en beschrijven we hoe ze bijdragen aan het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag.

Cluster 1: Begeleiden van zelfgeloof, doelen stellen en verwachtingen schetsen.

In de interviews rapporteerden leraren dat ze zelfsturing bij hun leerlingen bevorderden door hen te coachen, met als doel leerlingen verantwoordelijkheid te leren nemen voor hun eigen leerproces. Om dit te realiseren stelden de leraren gebruik te maken van verschillende strategieën: zelfstandig en autonoom werk aanmoedigen, doelen stellen, verwachtingen schetsen, feedup, scaffolds bieden, geloof in eigen kunnen versterken en motivatie bevorderen.

Ten eerste rapporteerden leraren dat zij leerlingen aanmoedigden om zelfstandig en autonoom te werken. Met deze aanpak streefden zij ernaar om leerlingen hun eigen leerproces in handen te laten nemen. Daarbij krijgen leerlingen de vrijheid om keuzes te maken en beslissingen te nemen terwijl ze tegelijkertijd bewust worden gemaakt van hun verantwoordelijkheid voor hun leerproces. Dit deden ze door allerlei differentiatie-strategieën of materiaal te ontwikkelen die leerlingen uitnodigen om zelfstandig en op eigen tempo te leren. Dat bleek ook uit de volgende toelichting van Irina: *“We werken nu ook zo met zo'n drie-sporenmodel.” Dat is bijvoorbeeld, je geeft basisoefeningen en dan mogen zij zelf kiezen: “ik doe enkel dit”, maar kunnen zij meer, mogen ze ook nog andere oefeningen gaan maken, maar ze moeten ook zelf aangeven of ze dat gaan doen of niet gaan doen.*” (Interview Irina, 39-42) Irina gaf aan te werken met het drie-sporen model (Een didactisch aanpak die leerlingen de keuzevrijheid biedt tussen basis-, verdiepings- en herhalingsoefeningen, afgestemd op hun niveau en zelfreflectie) om het belang van autonomie en zelfregulatie te benadrukken door leerlingen keuzes te laten maken binnen hun leerproces.

Gert lichtte toe: *“Ze moeten zelfstandig werken, via de afspraken van de school. Ik doe dingen zoals bijvoorbeeld: kaartjes die ze krijgen op hun bank waar de naam van het vak en de taken op staan. In plaats van hun hand opsteken en 20 minuten te wachten, blijkt het dat ze sneller hun eigen oplossing zoeken. Als ik later langskom of echt gewoon letterlijk zeg, “nee, dat ga je opzoeken, dat ga je eerst verder bekijken voor ik die vraag beantwoord, want dat staat erin en als je het daarna nog niet begrijpt dan kom ik langs”* (Interview Gert, 34-38). Hij benadrukte het belang van het ontwikkelen van zelfstandigheid en probleemoplossend denken door leerlingen zelf naar een oplossing te laten zoeken voordat ze om hulp vragen.

Ten tweede gaven leraren aan dat ze leerlingen bewust maakten van de onderwijsdoelen. De leraren zagen dit als een middel om zelfstandigheid te stimuleren en de verwachtingen over de taken te verhelderen. Concreet benadrukten zij het belang van duidelijke doelen, schetsten hun verwachtingen en moedigden zij leerlingen aan om hun leerdoelen voor ogen te halen. Dat bleek uit de toelichting van Gert: *“In het begin van de les probeer ik wel te zeggen van, probeer ik de les een beetje te sturen van: oké, over een paar weken is er een evaluatietoets en dat moeten jullie de 2 lessen dat jullie vorige week hebben gezien, kennen en ook wat we vandaag gaan leren”* (Interview Gert, 82-84). Gert benadrukte het belang van het kaderen van de leerinhoud en de doelen om leerlingen gericht en voorbereid te laten werken en hun verwachtingen te verhelderen. Sommige leerkrachten rapporteerden de doelen te schetsen door middel van feedup.

Arlin lichtte toe: *“Onze leerdoelen staan altijd in het begin van de les, maar dan kunnen zij die eigenlijk vertalen naar hun eigen criteria, wat zij zelf belangrijk vinden.”* (Interview Arlin, 45-46) Zij benadrukte het belang van het communiceren van leerdoelen om leerlingen richting en focus te geven in hun leerproces.

Ten derde zeiden leraren scaffolds te gebruiken, een instrument om de leerlingen op weg te helpen. De leraren zien dit als een manier om leerlingen in staat te stellen geleidelijk het leerproces zelfstandig te beheersen. Concreet deden ze dit door gerichte ondersteuning of hulpmiddelen aan te bieden, zoals instructiekaarten of specifieke begeleiding, om leerlingen op weg te helpen.

Dit blijkt uit de toelichting van Arlin: *“Instructiekaarten die wij in onze cursus hebben krijgen ze ook automatisch op hun toetsen en examens”* (Interview Arlin, 21-22).

Helena zei: *“Ik geef hen voorbeelden van samenvattingen als ze het niet snappen, want soms hebben zij die samenvatting half leeg gelaten en ik toon dat ze dat zo moeten invullen. Ze moeten zelf de cursus wat gaan uitpluizen naar kernwoorden eigenlijk”* (Interview Helena, 24-26).

Charlie lichtte toe: *“Tijdens die 15 à 20 minuten instructie zou dat op zich voldoende moeten zijn, maar zij kunnen ook nog altijd beroep doen op filmpjes dat wij hebben ingesproken of op zaken die wij educatief aanbieden om hen te helpen bij het verwerken van die les”* (Interview Charlie, 24-26). Deze voorbeelden laten zien hoe scaffolds bijdragen aan het versterken van leerlingen hun zelfstandigheid door hen gerichte ondersteuning en hulpmiddelen te bieden.

Daarnaast benadrukten meerdere leraren in de interviews het belang van geloof in eigen kunnen als een belangrijke factor. Leraren gaven aan verschillende technieken te gebruiken om het zelfvertrouwen van de leerlingen te versterken, zoals het geven van positieve en individuele gerichte feedback.

Dit werd geïllustreerd door de woorden van Demi: *“Soms, als ze een presentatie moeten geven in het begin, zei ik van: ok, ik ga naast jou staan, maar na een tijdje zeg ik: je kon het toen ik naast jou stond, nu kun je het ook alleen”* (Interview Demi, 82-84).

Elena illustreerde dit verder met: *“Ik merk ook vooral dat een stuk van dat zelfregulerend leren bevorderen, is de twijfel en de faalangst wat weg te proberen nemen”* (Interview Elena, 146-147) en *“als je de eerste vraag niet weet, blijf daar niet hangen, ga verder naar de rest, je gaat vertrouwen halen uit het oplossen van bepaalde vragen”* (Interview Elena, 184-185).

Samengevat onderstrepen leerkrachten het belang van leerlingen te ondersteunen in hun

zelfvertrouwen, door bijvoorbeeld het geven van aanmoedigende instructies, complimenten en positieve bekrachtiging.

Tenslotte rapporteerden leraren het belang van flexibiliteit in het leerproces te benadrukken door leerlingen keuzevrijheid te bieden en hen verantwoordelijkheid te geven over hoe ze hun opdrachten uitvoeren. Hiermee wilden leraren de autonomie en motivatie van leerlingen bevorderen, terwijl ze werkten aan vaardigheden zoals zelfregulatie en verantwoordelijkheid. Dit werd verwoord door Gert: *“Voor sommige leerlingen, als zij het eerste of laatste uur aan zo’n flexuur moeten werken, dan mogen ze naar huis, mits een heel positieve evaluatie. Dat wordt nu ook heel duidelijk gecommuniceerd van kijk, hier kijken we naar: taakanalyse, omgeving, goed zelfstandig kunnen werken, weinig onnodige vragen stellen, dat soort dingen. Als je heel positief wordt geëvalueerd dan mag je diezelfde opdrachten thuis maken en dan later naar school komen of vroeger naar huis gaan”* (Interview Gert, 221-227).

Francine zei: *“We doen dat nu ook bijvoorbeeld in onze flex. Dat is tijdens het remediëren wel, of leerlingen die wat remediëring nodig hebben, wat uitdaging bieden. In het begin van het jaar laten we ook de leerlingen heel vrij om zelf te werken waaraan ze denken dat ze het moeilijk hebben”* (Interview Francine, 108-110).

Gert en Francine tonen hoe een flexibele aanpak en keuzevrijheid kunnen bijdragen aan het bevorderen van zelfregulerend leren door leerlingen meer autonomie en verantwoordelijkheid te geven.

Cluster 2: Leerinhoud betekenis geven of in context brengen.

Verder rapporteerden leraren in de interviews dat ze zelfsturing bij hun leerlingen bevorderden door de leerinhoud met de realiteit en leefwereld van de leerlingen te verbinden. Door de leerinhoud in een herkenbare en relevante context aan te bieden, wilden zij deze betekenisvol maken. Daartoe hanteerden leraren de volgende strategieën: leerinhoud betekenis geven en de leerinhoud in context brengen.

Eerst gaven leraren aan dat ze de leerstof betekenisvoller en begrijpbaarder wilden maken door deze aan de belevingswereld van de leerling te koppelen. Dit deden ze door onderwerpen te kiezen die relevant zijn voor hun dagelijks leven.

Francine verwoordde dit als volgt: *“Ze moesten van mij dan krantenartikelen opzoeken over: wat is body image, influencers, wat is de rol van influencers. Ze moesten eigenlijk krantenartikelen of websites opzoeken die daarover informatie gaven”* (Interview Francine, 28-30).

Elena zei: *“Zoals ik daarstraks zei, op alledaagse dingen de leerstof proberen toe te passen, op de omgang ... [onderbreking] ... hun leefwereld en ook in conflicten met elkaar bijvoorbeeld”* (Interview Elena, 263-266).

Deze leerkrachten betrekken de leefwereld van de leerlingen door ze opdrachten te geven die aansluiten bij hun interesses en daardoor de relevantie van de opdracht vergroten.

Daarnaast zeiden leerkrachten de leerinhoud zichtbaar te maken in de praktijk. Hiermee wilden ze de leerinhoud plaatsen in een relevante context voor de leerling om het leerproces te bevorderen. Dit deden ze door voorbeelden te gebruiken die relevant zijn voor de leerling of door opdrachten te geven die directe toepassingen in de echte wereld hebben. Dit werd geïllustreerd door Francine: *“Als ik dan een casus geef, of een voorbeeldsituatie geef, of een filmpje geef die ze moeten kijken, dan merk ik dat ze veel meer die leerstof kunnen toepassen, terwijl anders leren ze dat soms gewoon vanbuiten en zijn ze dat kwijt na x aantal tijd”* (Interview Francine, 34-37).

Elena zei: *“Lezen en actualiteit volgen en leren toepassen omdat je overal en altijd inzichten kunt verbinden. Dat vond ik aan gedragswetenschappen zo leuk om te geven. Want dat kan je bij alles betrekken, hoe je met mensen leert omgaan, problemen met communiceren en nu nog”* (Interview Elena, 15-18).

Gert verwoordde het als volgt: *“Ik ga jullie misschien niet vragen die definities gewoon weer op het blad te schrijven, dat is puur memoriseren. Ik wil dat je iets verder gaat zodat je die associatie kan maken met een synoniem of dat je echt een zin kan schrijven waar je laat zien wat dat betekent”* (Interview Gert, 88-92).

Deze citaten tonen hoe verschillende leerkrachten streven naar het koppelen van leerinhoud aan relevante contexten, wisselend van concrete voorbeelden tot het gebruik van actualiteit en het stimuleren van diepere inzichten door actieve toepassing.

Cluster 3: De leerinhoud structuren en overzicht bieden.

In de interviews rapporteerden leraren de zelfsturing van leerlingen te bevorderen door hen te helpen bij het creëren van een overzicht van de leerinhoud. Dit deden ze omdat de leerinhoud structureren een cruciale manier is voor leerlingen om verbanden te leggen, informatie beter te organiseren en de informatie beter te memoriseren. Om dit te doen gebruikten ze de volgende strategie: leerinhoud structureren.

Leraren gaven aan hulpmiddelen te gebruiken zoals mindmaps, schema's en sjablonen als visuele weergaven die hielpen om de leerinhoud op een begrijpelijke manier te presenteren en

de verbanden tussen verschillende concepten te verduidelijken.

Beatrice illustreerde dit als volgt: *“Het is enerzijds een brainstorm moment, maar dat is wel vaak binnen een kader. Ik geef dan bijvoorbeeld wel een sjabloon van oké, dat verwacht ik van jullie, maar hoe dat gij daar komt, of welke invulling dat je daar precies, welke woorden die jij belangrijk vindt, of welke kapstokken die jij wilt gebruiken? Dat laat ik dan vrij”*

(Interview Beatrice, 25-28). Beatrice bood structuur door een kader te geven, maar tegelijkertijd gaf Beatrice ruimte voor een eigen invulling en keuzes om de autonomie van de leerlingen te bevorderen.

Elena zei: *“Ze zelf een inhoudstabel van de cursus laten maken deed ik bijvoorbeeld ook”* (Interview Elena, 67) en *“uw leerstof moet je als een soort van kapstok zien. Dat moet je echt in je hoofd hebben en alles dat je oppakt in je kapstok, dat moet je eigenlijk niet van buiten leren want je kan geen 50 pagina's van buiten leren en dat moet je proberen dat allemaal als een structuur te begrijpen en als je een structuur begrijpt dan kan je het altijd want je moet het niet vanbuiten kennen”* (Interview Elena, 25-29). Elena ondernam acties om leerlingen te helpen de structuur van de leerinhoud beter te begrijpen in plaats van het uit het hoofd te leren door leerlingen aan te moedigen zelf de leerinhoud actief te organiseren en begrijpen. Beide leerkrachten benadrukken hoe structuur bieden en dit te begeleiden met visuele hulpmiddelen kunnen bijdragen aan het bevorderen van zelfregulerend leren.

Cluster 4: Bevorderen van reflectie en inzicht.

Leraren gaven in de interviews aan de zelfregulatie van de leerlingen te bevorderen door de reflectie en zelfinzicht van de leerlingen te stimuleren. Ze deden dit omdat reflectie bij de leerlingen cruciaal is om hun cognitieve, metacognitieve en affectieve vaardigheden te ontwikkelen. Op die manier wilden ze dat leerlingen beter begrijpen hoe ze leren en leren hoe ze hun leerproces kunnen bijsturen. Ze wilden dit bereiken door gebruik te maken van verschillende strategieën: reflectieve dialoog, kritische vragen stimuleren, reflectieve tools en feedforward.

Ten eerste gaven leraren aan reflectieve dialogen over het leerproces van de leerlingen te voeren. Ze zagen dit als een manier om de leerlingen meer inzicht te bieden in hun eigen leerproces en hun eigenaarschap erover te vergroten. Concreet voerden ze deze dialogen en werden leerlingen aangemoedigd om na te denken over hun sterke en zwakke punten en te verkennen hoe zij zichzelf konden verbeteren. Dit werd effectief verwoord door Beatrice: *“Ik bekijk ook vaak hoe zij tot leren zijn gekomen of hoe dat zij eigenlijk gedacht hebben over hoe*

dat ze de taak hebben aangepakt, want daar wringt het schoentje meestal ergens.

Bijvoorbeeld: voor een toets maken ze dan een heel mooi schema, maar dan mist er ergens een stuk, dus we gaan dan echt kijken: oké, wat heb je hier geschreven en hoe komt het dat dat erop staat? Want sommige leerlingen zeggen: Ik heb niet gestudeerd. Dan gaan we daarover in gesprek (Interview Beatrice, 116-121). Beatrice benadrukte het belang van reflecteren op het leerproces van de leerlingen door met hen in gesprek te gaan over de manier waarop zij de taak hadden aangepakt.

Irina zei: *“We hebben heel vaak een klasgesprek”* (Interview Irina, 126). Irina ging een gezamenlijke reflectie en discussie aan in de klas, waarin leerlingen de kans kregen in gesprek te gaan over de leerinhoud en hun ervaringen.

Een tweede strategie die leerkrachten in de interviews aangaven, is het stellen van open, kritische vragen. De leraren wilden op deze manier de leerlingen aan het denken zetten over hun leerervaringen om ze aan te zetten hun leerstrategieën aan te passen indien nodig.

Helena zei: *“Ik ga hen vragen stellen zelf zodanig zo dat ze zelf tot het antwoord geraken”* (Interview Helena, 53-54).

Demi zei: *“Nu laat ik daar meer tijd en ruimte en heb ik ook meer geduld, denkend van, “ze kunnen het zelf wel”. Ook in de klas, ze stellen vragen en ik probeer niet altijd het antwoord zelf te geven maar door gepaste vragen aan hen te stellen om dan toch tot het antwoord zelf te komen”* (Interview Demi, 32-35).

Elena verwoordt: *“ik zei, nee ik ga het antwoord niet zeggen. Ge kunt het uit de context afleiden en er dieper over nadenken. Probeer het af te leiden, probeer erover na te denken. Waarover gaat de toets? Wat is het onderwerp van de toets? Wat zou het kunnen zijn”* (Interview Elena, 86-89). Deze leerkrachten benadrukken het belang van kritische vragen stellen als een manier om leerlingen zelf oplossingen te laten vinden en om hun reflectie te stimuleren.

Naast het voeren van dialogen en kritische vragen stellen, rapporteerden de leerkrachten ook dat zij de zelfreflectie van leerlingen bevorderden met behulp van reflectieve tools.

Instrumenten zoals exitkaartjes, logboeken en zelfevaluatieformulieren booden leerlingen een gestructureerde manier om na te denken over hun prestaties en leerervaringen. Deze middelen hielpen leerlingen hun gedachten concreet te verwoorden en zorgden voor een visueel overzicht van hun voortgang, waardoor ze beter inzicht kregen in hun eigen leerproces.

Francine beschreef deze aanpak als volgt: *“Voor een taak of een toets, schrijf ik een kadertje waarbij ze zelf moeten ingeven: hoe goed heb ik gestudeerd op deze toets? Hoe goed heb ik*

begrepen wat ik moet doen? Hoe goed heb ik de leerstof begrepen? Hoe lang heb ik gestudeerd voor een toets? Hoe goed denk ik dat mijn toets gaat zijn? Ga ik geslaagd zijn? Ga ik gebuisd zijn?” (Interview Francine, 83-87).

Gert zei: *"We hebben rubrieken, waar dat 1x per trimester, de leerlingen worden geëvalueerd in wat ze doen in de flexuren los van het vak. Dus: ik kan goed zelfstandig werken; ik stel nuttige vragen; ik werk eerste met een buur voor dat ik vragen stel; Ik heb controle over mijn omgeving en ga niet altijd naast mijn vrienden zitten als ik weet dat ik iets belangrijks heb om te doen, dan kan ik me concentreren; dat soort dingen"* (Interview Gert, 216-220).

Arlin gaf aan: *"Wij hebben hier op school 'insight' en daar kunnen zij aan de hand van een emoji zeggen hoe zij zich voelen over de leerstof die ze gekregen hebben"* (Interview Arlin, 53-54). Arlin legt de nadruk op het gebruik van emoties als middel om leerlingen te helpen reflecteren op hun gevoelens over de leerinhoud.

Hoewel het theoretisch kader (NRCGT, z.d.) ook feedforward vermeldt als een methode om leerlingen te helpen te begrijpen hoe ze in de toekomst beter kunnen handelen, wordt deze strategie in de interviews niet vermeld door de respondenten.

Cluster 5: Voorzien van formatieve feedback

Leraren rapporteerden in de interviews de zelfregulatie van de leerlingen te bevorderen door leerlingen feedback te geven om de leerlingen in hun leerproces te ondersteunen. Om dit te verwezenlijken zeiden ze gebruik te maken van volgende strategieën: procesgerichte feedback, peerfeedback en remediëring.

Ten eerste rapporteerden leraren in de interviews procesgericht feedback te geven. Met deze vorm van feedback wilden ze leerlingen een beter begrip geven in welke stappen ze hebben gezet en waar ze zich nog verder kunnen ontwikkelen.

Arlin verwoordde deze aanpak als volgt: *"We hebben een systeem hier op school waar we per doel kunnen zeggen 'dit heb je nog niet behaald en waarom'. We proberen vooral schriftelijke feedback te geven, maar in het begin van het schooljaar hebben de leerlingen een presentatie moeten doen en dan proberen we wel mondelinge feedback te geven"* (Interview Arlin, 91-94). Arlin benadrukte het belang van schriftelijke en mondelinge feedback om het leerproces van de leerlingen in kaart te brengen en hen te ondersteunen bij hun ontwikkeling.

Jenske zei: *"Ik organiseer een feedbacksessie na de eerste les na een periode om te gaan kijken: hoe ben ik er al dan niet in geslaagd om dit proces autonoom en verzelfstandigd te doorlopen en met voldoende zin voor verantwoordelijkheid en planning"* (Interview Jenke,

95-98). Jenske benadrukte het belang van een feedbacksessie om zelfreflectie bij de leerlingen te stimuleren, waarbij leerlingen hun eigen voortgang in het leerproces konden evalueren en de verantwoordelijkheid namen voor hun vooruitgang.

Verschillende geïnterviewde leerkrachten stelden ook peerfeedback te gebruiken. Ze zeiden leerlingen te laten samenwerken en elkaar gerichte feedback te laten geven met als doel leerlingen van elkaar te laten leren elkaars vaardigheden te versterken.

Jenske zei: *“op alle presentatie momenten is het altijd zowel ik zelf, als de leerlingen die feedback geven”* (Interview Jenske, 149-150).

Beatrice zei: *“Wat ik soms ook doe, vooral in het laatste jaar doe ik dat. Dat ze bijvoorbeeld iemand anders hun werk verbeteren. Peerreview, en als ze dan eens kijken naar die verbetering en dat met elkaar bespreken, zodat ze dan zien van: oké, Ik heb iets gemaakt, Ik heb een opdracht gedaan. Wat vond de andere daarvan en wat vind ik er nu van? Vind ik die opmerkingen terecht”* (Interview Beatrice, 41-45).

Francine zei: *“Als ze iets in groep moeten doen, dan laat ik ze wel reflecteren over iedereen hun eigen deel en over elkaar ook”* (Interview Francine, 89-90).

De leraren benadrukten hier het belang van peerfeedback, waarbij leerlingen niet alleen naar hun eigen werk kijken, maar ook naar die van anderen. Dit biedt de kans aan leerlingen om niet alleen van de docent te leren maar ook van elkaar.

Leraren rapporteerden ook remediëring in te zetten als strategie om leerlingen te ondersteunen. Leraren beoogden met deze techniek achterstanden weg te werken en de basiskennis en vaardigheden van leerlingen te versterken, zodat zij beter konden aansluiten bij de gebruikelijke leerinhoud. Concreet deden ze dit door gebruik te maken van gerichte interventies en aanvullende ondersteuning wanneer leerlingen taken of toetsen opnieuw mochten maken om hun zwakke punten weg te werken of inzicht te krijgen. Dit wordt bevestigd door Jenske die zei: *“Ze hebben voor ieder onderdeel van de opdracht een tussentijdse presentatie moment en die tussentijdse presentatie momenten zijn gekoppeld aan klassikale feedback en met die feedback kunnen ze dus wel nog herwerken en verder. [...] Ze krijgen dus wel voor alle stappen tijd om te remediëren op basis van die klassikale feedback”* (Interview Jenske, 138-145). Jenske gebruikte remediëring zodat leerlingen actief konden leren van hun fouten en de tijd kregen om actief aan hun verbeterpunten te werken. Elena zei: *“Bijvoorbeeld tijdens het jaar bij een uurtje flex, het laten aanvullen of verbeteren van een toets met een andere kleur, en dan gaf ik soms wat extra punten. Zo dat ze dat konden meenemen naar de examens”* (Interview Elena, 171-173).

Elena gebruikte remediëring als een moment waar leerlingen toetsen of taken konden aanvullen met een andere kleur om hen een beter inzicht te geven in hun fouten en hen beter voor te bereiden op examens.

Uitdagingen

Naast de strategieën hebben de leerkrachten verschillende uitdagingen gerapporteerd die zij ervaren bij het bevorderen van zelfregulerend leren in de klas.

Een belangrijke uitdaging die werd aangegeven is de klasgrootte. Leerkrachten rapporteerden dat een grote groep leerlingen een uitdaging biedt om individuele begeleiding te bieden. Deze interpretatie is gebaseerd op de citaten van verschillende leraren.

Helena zei: *“Ik heb veel te veel leerlingen om echt individueel met elke leerling te gaan hun hand vasthouden”* (Interview Helena, 151-152).

Jenske zei: *“Drie klasgroepen Sen zetten met twee leerkrachten in plaats van drie, waardoor dat je dus uw arbeidsuren uitspaart en die leerlingen hebben een heel beperkte tot bijna geen instructie momenten meer en worden eigenlijk gecoacht en worden gesuperviseerd door 2/3 van de arbeidskrachten die normaal bij zo'n groep zou moeten staan. En wat heb je dan? Ja, die leerkrachten zijn alleen nog bezig met klasmanagement van een groep van 60 leerlingen in plaats van dat ze bezig zijn met lesgeven”* (Interview Jenke, 23-29).

Beatrice lichtte toe: *“Ik heb zo klassen van 24 en van 20, Ik heb er ook van 15, dus voor 15 leerlingen geen probleem, plaats genoeg, maar 24 jongens in een klas, daar kan ik niet veel mee”* (Interview Beatrice, 205-207).

Leerkrachten noemden ook de taalbarrière als een belangrijke uitdaging bij het bevorderen van zelfregulerend leren. Deze uitdaging komt voort uit het contrast tussen de voertaal van de leerlingen en de schooltaal, Nederlands. Leerkrachten gaven aan dat het lastig is om zelfregulerend leren te stimuleren wanneer leerlingen de instructietaal niet volledig begrijpen. Dit belemmert het volgen van de les en vraagt ook extra tijd van zowel de leerlingen als de leerkrachten.

Beatrice verwoordt dit als volgt: *“Heel veel leerlingen hebben veel moeite met dingen te lezen. Ik geef een talig vak, dus als je heel slecht kunt lezen, dan weet je al niet meer waar je moet beginnen”* (Interview Beatrice, 217-218).

Gert zei: *“leerlingen die niet zo sterk zijn in het Nederlands spreken haken ook sneller af in het algemeen, zeker ook als ze die ZRL-vaardigheden moeten leren en moeite hebben met: wat betekent dit woord, wat betekent dat woord, ik kan deze tekst niet begrijpen. Dat is dan een extra laagje moeilijkheden”* (Interview Gert, 260-263).

Charlie zegt: *“Wij doen daar wel een aantal acties rond, dus dat is eigenlijk, hoe moet ik het zeggen, momenteel de grootste problematiek is dat achterstand van hun Nederlands”* (Interview Charlie, 248-250).

Diversiteit tussen leerlingen werd ook als een uitdaging gerapporteerd bij het bevorderen van zelfregulerend leren. Het verschil in niveau tussen leerlingen maakt het moeilijk voor leraren om gepaste ondersteuning aan iedere leerling te bieden.

Gert lichtte dit toe: *“Ik denk dat sommige leerlingen niet sterk zijn in ZRL want ik heb ook Nederlandstalige leerlingen die het bos door de bomen niet zien gewoon en heel veel moeite hebben met dat soort taken en studeren en dat soort dingen”* (Interview Gert, 257-259). Gert benadrukte dat het verschil in competenties binnen een klasgroep het uitdagend maakt om zelfregulerend leren te implementeren.

Leerkrachten rapporteerden ook uitdagingen op schoolniveau, waaronder een gebrek aan ondersteuning en een gebrekkige beleidsvoering rond zelfregulerend leren.

Arlin zei: *“Wij zijn daarin gerold vorig schooljaar voor de herfstvakantie want de directie wilde iets uitproberen, maar met de kerstvakantie dachten wij: hoe we het nu doen is niet de oplossing”* (Interview Arlin, 135-137). Arlin wees erop dat de school onvoldoende aandacht besteedde aan een degelijke voorbereiding bij de implementatie.

Jenske zei: *“Ik denk dat zelfregulerend leren te veel een oplossing is en niet een doel op zich, voor directies, en dat het te weinig kwalitatief en te weinig met een degelijke kwalitatieve visie wordt uitgebouwd”* (Interview Jenke, 226-228). Volgens haar werd zelfregulerend leren door de directie vooral als een praktische oplossing gezien, zonder een duidelijke visie of kwalitatieve uitwerking, wat de effectiviteit van de uitvoering beperkt.

Terwijl Charlie zei: *“In mijn opleiding is dat eigenlijk nauwelijks, dat heel weinig aanbod gekomen is en nu is dat eigenlijk iets dat dat geïntroduceerd wordt, waarbij er eigenlijk niet echt een opleiding omtrent gegeven is”* (Interview Charlie, 235-237). Hij benadrukte dat er te weinig opleiding en ondersteuning is om zelfregulerend leren effectief te integreren.

Leraren geven ook aan dat het een uitdaging is om de motivatie van de leerlingen te verhogen. Het gebrek aan motivatie van de leerlingen vloeit voort uit een gebrek aan interesse (intrinsieke motivatie, zoals geïllustreerd door de citaat van Helena), zelfvertrouwen (gevoel van competentie, zoals aangehaald door Demi) of een te sterke focus van leerlingen op extrinsieke motivatie, zoals cijfers (zoals verduidelijkt door Francine).

Helena verwoordde: *“Mijn grootste uitdaging is, denk ik, de motivatie van de leerlingen zelf. Ik geef natuurwetenschappen, dus dat is zo een, een bijvak. Dat is nooit een hoofdvak, Dat is niemands lievelingsvak”* (Interview Helena, 210-212).

Demi zei: *“Een grote uitdaging, zoals je gezegd hebt, leerlingen die heel onzeker zijn over hun leerproces en hun studiemethode. Ik hoop dat ik ze wat vertrouwen kan geven, maar je hebt daar niet altijd een goed zicht op, of dat wel echt werkt. Dat vind ik een uitdaging, ook om die leerlingen mee te krijgen”* (Interview Demi, 165-168).

Francine zei: *“Ik vind vooral nu motivatie heel moeilijk. In het vierde jaar heb ik een taak gegeven, [toelichting taak]... ik ga dat niet op punten zetten, en dan merk je; als dat niet op punten is, waarom doen we dat dan? Ze zijn nog heel hard gehecht aan die resultaten en alles wat je niet op punten zet, is heel moeilijk om hen volledig gemotiveerd te krijgen”* (Interview Francine, 182-187).

Leerkrachten rapporteren ook een uitdaging te ervaren in het bevorderen van zelfregulerend leren door tijdsbeperkingen. Ze geven aan dat het tijd kost om zelfregulerend leren effectief toe te passen, terwijl ze de voorkeur geven aan de les zelf over te brengen vanwege de druk van grote klassen en beperkte onderwijstijd.

Beatrice zegt: *“Ja, dus, we willen voorbij... echt een struikelblok om dat te doen is natuurlijk, het tijd, dat is ook zo iets dat leerkrachten waarschijnlijk 100 keer zeggen, dat het veel sneller gaat als je zelf gewoon de les geeft”* (Interview Beatrice, 183-185).

Tenslotte geven leraren nog aan dat ruimtelijke beperkingen een uitdaging zijn. Ze rapporteren dat lokalen te klein zijn om effectief zelfregulerend leren te bevorderen. De beperkte ruimte in klaslokalen leidt tot afleiding en maakt het moeilijk voor leerlingen om zelfstandig en geconcentreerd te werken. Ze geven aan dat grotere klaslokalen met duidelijk afgebakende ruimtes een goede start zouden zijn om zelfregulerend leren te ondersteunen. Irina verduidelijkte het belang van een geschikte ruimtelijke omgeving en suggereert om een voldoende grote ruimte te voorzien: *“Die lokale zijn daar niet voor gemaakt, vind ik”* (Interview Irina, 185) en *“want ze hebben eigenlijk niet de plaats of de ruimte in hun hoofd om eigenlijk aan het werk te gaan, want alles leidt af wat er in hun omgeving staat of zelfs de leerlingen die net te dicht op elkaar zitten, is ook niet effectief om aan de slag te gaan, dus dat vind ik wel een uitdaging”* (Interview Irina, 266-269).

Anderzijds waarschuwde Francine voor de moeilijkheid die het gebruik van grote ruimten met zich meebrengen: *“Nu hebben we dat gedaan in 1 grote ruimte, waar het niet echt zo afgebakend is waardoor ze dan gemakkelijk babbelen terwijl iemand anders graag in stilte wil werken en dan merk ik dat het zorgt voor frustraties”* (Interview Francine, 134-136).

Discussie

Overeenkomst literatuur

De strategieën van de leerkrachten, die in dit onderzoek naar voren komen, tonen overeenkomsten met de principes van het model van Zimmerman & Moylan (2009). De gerapporteerde strategieën in de resultaten zoals doelen stellen, verwachtingen schetsen en leerinhoud structureren ondersteunen leerlingen bij het maken van een duidelijke planning en het formuleren van relevante leerdoelen. Dit ligt in lijn met de voorbereidingsfase in het model van Zimmerman & Moylan (2009). Tijdens de uitvoeringsfase (Zimmerman & Moylan, 2009) bevorderen scaffolds de autonomie van leerlingen, terwijl reflectieve dialogen en feedback de reflectiefase (Zimmerman & Moylan, 2009) ondersteunen door leerlingen aan te zetten tot zelfevaluatie en bewuster keuzes te maken over toekomstige leerstrategieën. Deze strategieën dragen bij aan zelfregulatie omdat ze flexibel doorheen het leerproces kunnen ingezet worden.

Daarnaast komen de gerapporteerde strategieën van de leerkrachten die gericht zijn op het bevorderen van de motivatie (door het bevorderen van zelfvertrouwen en autonomie) overeen met de strategieën om de motivatie te bevorderen in de drie fases van Zimmerman's model (2009). Dit wordt verder versterkt in de literatuur, zoals in de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000), die benadrukt dat autonomie leidt tot een toename in intrinsieke motivatie. Verder tonen de resultaten dat leerkrachten de emotionele kant van zelfregulatie ondersteunen door faalangst te verminderen en zelfvertrouwen te bevorderen. Dit sluit aan bij de modellen van Kuhl (2000) en Boekaerts (2005), die de rol van emoties onderstrepen.

Bovendien komen veel van de resultaten omtrent de strategieën overeen met het theoretische kader van NRCGT (z.d.). Cluster 2 van dit onderzoek (leerinhoud betekenis geven of in context brengen) komt bijvoorbeeld overeen met deze strategie van het model van NRCGT (z.d.): Leerlingen helpen verbanden leggen en leerlingen helpen nieuwe ervaringen koppelen aan eerder geleerde kennis. Hoewel NRCGT (z.d.) corrigerende feedback als strategie noemt om zelfregulerend leren te bevorderen, ligt in deze studie de nadruk op formatieve, procesgerichte feedback, zoals procesgerichte feedback en peerfeedback in de resultaten.

Naast de overeenkomsten met de theoretische kaders werden er ook enkele verschillen waargenomen. Strategieën zoals *feedforward*, hoewel effectief volgens de literatuur, werden niet genoemd door de leerkrachten. Anderzijds kwamen praktijkgerichte strategieën, zoals remediëring, wel naar voren in de interviews, maar ontbreken ze in de literatuur als

aangegeven/effectieve strategie. Dit wijst op een kloof tussen wat er in de praktijk wordt gedaan en wat de theorie zegt dat effectief is. Het is echter van belang te benadrukken dat de effectiviteit van strategieën zoals remediëring afhankelijk is van de manier hoe het wordt ingezet door de leerkracht. Indirect kan remediëring bijdragen aan het bevorderen van zelfregulatie, maar daarvoor moet de remediëring gekoppeld worden aan zelfreflectie, eigenaarschap en zelfstandigheid (Zimmerman & Schunk, 2011). Als remediëring enkel gericht is op het herhalen van uitleg, kan het de leerling vooral afhankelijk van de leerkracht maken. Daarnaast gaven leerkrachten vaak aan positief te bekrachtigen, leerlingen aan te moedigen en te proberen twijfels en faalangst weg te nemen. Hoewel positieve bekrachtigingen vaak geen gerichte of behulpzame feedback bevatten, kan dit als een voorbeeld worden beschouwd van een misvatting waarbij leerkrachten eerder focussen op motivatie in plaats van het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden. Hoewel de resultaten aantonen dat leerkrachten bekend zijn met het theoretisch concept van zelfregulerend leren, implementeren zij deze vaak intuïtief in plaats van theoretisch onderbouwd. Dit kan wijzen op een gevoel van onzekerheid, gebrek aan *self-efficacy*, of een tekort aan theoretische kennis en de bijbehorende praktische implementatie van zelfregulerend leren in de klas zoals besproken in de literatuur (Hampton & Dragnic-Cindric 2023). Deze implementatie wordt verder bemoeilijkt door uitdagingen die leraren rapporteren in de interviews zoals: tijdsbeperking, klasgrootte en het gebrek aan ondersteuning op schoolniveau, komen in grote mate overeen met de bestaande literatuur. Daarnaast blijkt uit de literatuur dat het meest voorkomende obstakel het gebrek aan inhoudelijke kennis en pedagogische vaardigheden met betrekking tot zelfregulerend leren bij leerkrachten is (Dignath-van Ewijk & Van der Werf, 2012; Peeters et al., 2014; Spruce & Bol, 2014). Het feit dat leerkrachten zich hiervan maar beperkt bewust van zijn vormt een hiaat, omdat er dan ook weinig motivatie en inzet is om hier verandering aan te brengen door bijvoorbeeld professionalisering (Spruce & Bol, 2004). Dit komt overeen met onze resultaten: Maar een leerkracht gaf aan een tekort te hebben aan inhoudelijke kennis en pedagogische vaardigheden rond zelfregulerend leren. Verder toont literatuur aan dat een uitdaging is dat leerkrachten zich onzeker voelen omtrent het aanmoedigen van zelfregulerend leren (Hampton, S., & Dragnić-Cindrić, D., 2023). Op basis van de uitspraken van meerdere leerkrachten uit dit onderzoek lijkt ook bij hen sprake te zijn van onzekerheid op dit gebied. Hun gevoel van self-efficacy blijkt een sterke voorspeller te zijn voor de mate waarin zij aangeven zich in te zetten voor het bevorderen van zelfregulerend leren (Chatzistamatiou et al., 2014; De Smul et al., 2019; Dignath-van Ewijk, 2016).

Implicaties voor de praktijk

Een belangrijke implicatie voor de praktijk is dat scholen meer mogelijkheden moeten bieden om leerkrachten hun zelfregulerend leren vaardigheden te laten ontwikkelen die zelfregulerend leren kunnen ondersteunen. Dit kan worden gerealiseerd door meer professionaliseringsactiviteiten te bieden, zoals workshops, opleidingen of coachingsmogelijkheden. Daarnaast is het belangrijk om duidelijke beleidslijnen te schrijven die zelfregulerend leren duidelijk binnen de schoolvisie weergeven. Hierbij is het belangrijk dat zelfregulerend leren wordt beschouwd als een middel om leerkwaliteit te bevorderen, in plaats van als een doel op zich, waarbij de focus verschuift van leerlingresultaten naar een bredere oriëntatie op het leerproces. Leraren kunnen verder ondersteund worden in het individueel begeleiden van leerlingen door het verkleinen van klassen en het creëren van meer fysieke werkruimte. Administratieve lasten verminderen kan de tijdsdruk op leerkrachten verlagen, waardoor zij meer kunnen focussen op het integreren van zelfregulerend leren-strategieën in hun lessen. Uit onderzoek blijkt ook dat het belang van motivatie en emotionele ondersteuning cruciaal zijn, maar dat het in de praktijk eerder impliciet wordt toegepast. Dit suggereert dat leerkrachten zich niet altijd volledig bewust zijn van het belang ervan, wat een waardevol aandachtspunt is voor verdere professionalisering.

Uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten beperkte theoretische kennis en praktische vaardigheden hebben om zelfregulerend leren in de praktijk effectief toe te passen. Dit komt overeen met de literatuur omtrent *self-efficacy*. Bovendien ondernemen zij geen stappen om hier verandering in te brengen. De oorzaken hiervoor werden in deze studie niet onderzocht. Het schoolbeleid kan hier een rol spelen om: a) de zelfregulerende vaardigheden van leerkrachten te bevorderen, b) leerkrachten aan te leren hoe zij zelfregulerend leren kunnen integreren in de klaspraktijk, en c) reflectiemomenten te organiseren na de toepassing ervan. Dit geeft leerkrachten de mogelijkheid om hun inhoudelijke kennis (content knowledge), pedagogisch-didactische vaardigheden (pedagogical content knowledge) en de praktische toepassing ervan verder te ontwikkelen.

Toekomstig onderzoek

Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op het objectief meten van de toepassing van zelfregulerend leren-strategieën bij leerkrachten om een beter beeld te krijgen van hun effectiviteit, zoals bij observaties of kwantitatieve analyses. Er kan ook een onderscheid gemaakt worden tussen verschillende vakken en het aantal jaren werkervaring van de leraren,

omdat deze een invloed kunnen hebben op de implementatie van zelfregulerend leren. Dieper ingaan op de voorwaarden die nodig zijn om zelfregulerend leren succesvol te integreren in de lespraktijk en de concrete acties die nodig zijn om de barrières hier rond te overwinnen, zou een waardevol onderzoek zijn. Verder moet onderzoek leiden tot een toegankelijke handleiding die leerkrachten praktisch kunnen toepassen om zelfregulerend leren-praktijken in de klas in te zetten. Toekomstig onderzoek zou ook meer aandacht kunnen besteden hoe leerkrachten actief de emoties en motivatie van de leerlingen kunnen reguleren. Tenslotte kan het betrekken van leerlingen bij dit onderzoek belangrijke inzichten geven over hun ervaringen en behoeften omtrent de toepassing van zelfregulerend leren in de klaspraktijk.

Ondanks dat deze studie waardevolle inzichten biedt, is de beperkte omvang van de steekproef een beperking. Daarnaast zijn de resultaten gebaseerd op persoonlijke rapporteringen, wat een subjectieve ervaring van de praktijk kan weergeven. Ook is er een grote variatie in het aantal jaren werkervaring van de leraren wat kan leiden tot uiteenlopende percepties en aanpakken van zelfregulerend leren. Bovendien bleek uit eerder onderzoek dat de toepassing van zelfregulerend leren-strategieën sterk afhankelijk kan zijn van het vak dat wordt gegeven, waardoor het niet mogelijk is om algemene conclusies te trekken over de effectiviteit van zelfregulerend leren-strategieën.

Een meerwaarde van deze studie is dat leerkrachten in een geschikte setting werden geïnterviewd, waar zij zich vrij voelden om zich open te stellen en transparant te communiceren. Daarnaast biedt het onderzoek ook waardevol inzicht in hoe leerkrachten zelfregulerende strategieën definiëren en begrijpen, gebaseerd op hun antwoorden tijdens de interviews. Er werd ook specifiek ingegaan op de uitdagingen waardoor waardevolle inzichten konden verkregen worden in de barrières bij het bevorderen van zelfregulerend leren. Ook al werd aangegeven dat de vakken uiteenlopend waren, kan dit ook als een meerwaarde worden beschouwd omdat het inzicht geeft in hoe zelfregulerend leren strategieën worden ingezet in diverse contexten. Tenslotte is het een meerwaarde dat het onderzoek ook gebaseerd is op recentere studies. Uit de literatuur, resultaten en bevindingen kan gesteld worden dat deze studie waardevolle inzichten biedt in de huidige realiteit en bijdraagt aan verdere verkenning van effectieve strategieën in het secundair onderwijs.

Conclusie

Deze studie had tot doel (1) de strategieën die leerkrachten inzetten om zelfregulerend leren bij leerlingen te bevorderen en (2) de uitdagingen die ze hierbij ervaren te onderzoeken. Uit de tien interviews met leerkrachten secundair onderwijs blijkt dat leerkrachten uiteenlopende strategieën inzetten om het zelfregulerend leren van leerlingen te versterken. Deze 16 strategieën zijn verder onderverdeeld in vijf samenhangende clusters: Begeleiden van zelfgeloof, doelen stellen en verwachtingen schetsen (Autonoom werk aanmoedigen, motiveren), Leerstof betekenis geven en in context brengen (relevantie verhogen), Leerstof structureren (Leerstof een overzicht bieden), bevorderen van reflectie en inzicht (reflectieve dialoog, reflectieve tools) en formatieve feedback voorzien (procesgerichte feedback, peerfeedback).

Uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten ook uitdagingen ondervinden bij het bevorderen van zelfregulerend leren zoals: te weinig ruimte voor individuele opvolging bij grote klassen, de taalbarrière, de diversiteit tussen leerlingen, gebrek aan ondersteuning op schoolniveau, motivatie van de leerlingen, tijdsbeperking, ruimtelijke beperking en de diversiteit van leerlingen. Ondanks deze uitdagingen tonen de resultaten dat leerkrachten toch gemotiveerd zijn om zelfregulerende strategieën in te zetten en daarbij flexibel omgaan met de uiteenlopende behoeften van de leerlingen.

Deze studie toont waardevolle inzichten in de strategieën die leerkrachten in het secundair onderwijs inzetten om zelfregulerend leren te bevorderen en de uitdagingen die zij hierbij ondervinden. Hieruit kan ook besloten worden dat er verdere nood is aan onderzoek en ondersteuning op dit gebied.

Referenties

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J. & Reeve, J. (2018). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal Of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>

Agbenyegah K., & Geduld B. (2024). Teacher's views on challenges with the fostering of self-regulated learning skills and support from school management teams. *Education and New Developments*. <https://doi.org/10.36315/2024v1end097>

Asikainen, H., Hailikari, T. & Mattsson, M. (2017). The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. *Journal Of Further And Higher Education*, 42(4), 439–453. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2017.1281889>

Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman. p. 604. ISBN 978-0-7167-2626-5.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ, 1986(23-28), 2.

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](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(96)00015-1)

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal Of Educational Research*, 31(6), 445–457. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(99)00014-2)

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>

Boekaerts, M. & Cascallar, E. (2006). How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199–210. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>

Chatzistamatiou, M., Dermitzaki, I. & Bagiatis, V. (2013). Self-regulatory teaching in mathematics: relations to teachers' motivation, affect and professional commitment. *European Journal Of Psychology Of Education*, 29(2), 295–310. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0199-9>

Cleary, T. J., Kitsantas, A., Peters-Burton, E., Lui, A., McLeod, K., Slemp, J. & Zhang, X. (2022). Professional development in self-regulated learning: Shifts and variations in teacher outcomes and approaches to implementation. *Teaching And Teacher Education*, 111, 103619. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103619>

Creswell, J.W. and Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.

De Smul, M., Heirweg, S., Devos, G. & Van Keer, H. (2018). School and teacher determinants underlying teachers' implementation of self-regulated learning in primary education. *Research Papers in Education*, 34(6), 701–724. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536888>

Deacon, R. M., Mammen, K., Holmes, J., Dunlop, A., Bruno, R., Mills, L., Graham, R., & Lintzeris, N. (2020). Assessing the validity of the Australian Treatment Outcomes Profile for telephone administration in drug health treatment populations. *Drug and Alcohol Review*, 39(5), 441–446. <https://doi.org/10.1111/dar.13088>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and the Self-Determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01

Del Mario, J., & Tran, H. (2024). A literature review: analyzing barriers hindering the implementation of self-regulated learning in science classrooms. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1330449>

Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2020). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(3), 781-804. DOI: [10.1007/s10648-015-9320-8](https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8)

Dignath, C. (2016). What determines whether teachers enhance self-regulated learning? Predicting teachers' reported promotion of self-regulated learning by teacher beliefs, knowledge, and self-efficacy. *Frontline Learning Research*, 4(5), 83–105. doi.org/10.14786/flr.v4i5.247

Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>

Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? *Educational Research Review*, 3(2), 101–129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>

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 And Learning*, 13(2), 127–157. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181>

Dignath van-Ewijk, C., & Van Der Werf, G. (2012). What Teachers Think about Self-Regulated Learning: Investigating Teacher Beliefs and Teacher Behavior of Enhancing Students' Self-Regulation. *Education Research International*, 2012, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2012/741713>

Ebbens, S., Ettekoven, S., Van Ast, M., Spijkerboer, L., & De Loor, O. (2013). *Effectief leren*. Noordhoff.

Engels, N. (2023). *Krachtige leeromgeving*. Syllabus. Vrije Universiteit Brussel.

Gauthier, L. (2013). How Learning Works: 7 Research-Based Principles for Smart Teaching. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1), 126–129. <https://doi.org/10.14434/josotl.v14i1.4219>

GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (z.d.). *Gepersonaliseerd samen leren*. Geraadpleegd op 13 december 2024, van <https://g-o.be/gepersonaliseerd-samen-leren/>

GO. (z.d.). *Gepersonaliseerd samen leren*. GO! <https://g-o.be/gepersonaliseerd-samen-leren/>

Hampton, S., & Dragnić-Cindrić, D. (2023). Overcoming barriers to teaching regulation of learning. *Educator CIRCLS Blog*. Geraadpleegd op 29 december 2024 <https://circls.org/educatorcircls/overcoming-barriers-to-teaching-regulation-of-learning>

Harding, T., Lopez, V., & Klainin-Yobas, P. (2019). Predictors of Psychological Well-Being among Higher Education Students. *Psychology*, 10(4), 578-594. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.104037>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Heikkilä, A. & Lonka, K. (2005). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99–117. <https://doi.org/10.1080/03075070500392433>

Jaramillo, A., Salinas-Cerda, J. P. & Fuentes, P. (2022). Self-Regulated Learning and Academic Performance in Chilean University Students in Virtual Mode During the Pandemic: Effect of the 4Planning App. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.890395>

Jolles, J. (2017). *Het tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam: University Press.

Karlen, Y., Hirt, C. N., Jud, J., Rosenthal, A., & Eberli, T. D. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teachers competence aspects for promoting metacognition. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104055. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104055>

Karlen, Y., Hertel, S., Grob, U., Jud, J. & Hirt, C. N. (2024). Teachers matter: linking teachers and students' self-regulated learning. *Research Papers in Education*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/02671522.2024.2394059>

King, A. (1994). Guiding Knowledge Construction in the Classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31(2), 338. <https://doi.org/10.2307/1163313>

Kuhl, J. (2000). A Functional-Design approach to motivation and Self-Regulation. In *Elsevier eBooks* (pp. 111–169). <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50034-2>

Labuhn, A. S., Zimmerman, B. J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: the influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning*, 5(2), 173–194. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9056-2>

Lombaerts, K., Engels, N. & Vanderfaellie, J. (2007). Exploring teachers' actual realisations of self-regulated learning practices in primary school. *The Australian Educational And Developmental Psychologist*, 24(2), 4–24. <https://doi.org/10.1017/S0816512200029187>

The National Research Center on the Gifted and Talented (z.d.). *Self-regulation and underachievement: Section 8*. University of Connecticut. Geraadpleegd op 23 november 2024, van https://nrcgt.uconn.edu/underachievement_study/self-regulation/sr_section8/

Onderwijs Vlaanderen. (2023). *PISA 2022: Vlaamse leerlingen doen het opnieuw slechter*. Geraadpleegd op 4 januari 2025, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/pisa-2022-vlaamse-leerlingen-doen-het-opnieuw-slechter>

Panadero, E., Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*. 30(2) 450-462.

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3602_4

Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963–1970. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504>

Perry, N., Phillips, L. & Dowler, J. (2004). Examining Features of Tasks and Their Potential to Promote Self-Regulated Learning. *Teachers College Record The Voice Of Scholarship in Education*, 106(9), 1854–1878. [10.1111/j.1467-9620.2004.00408.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00408.x)

Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 97–108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.010>

Peters-Burton, E. E., Tran, H. H., and Miller, B. (2023). Design-based research as professional development: outcomes of teacher participation in the development of the science practices innovation notebook (Cambridge, United Kingdom: SPIN). *Journal of Science Teacher Education Volume 35(3)* 1–22. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2023.2242665>

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal Of Educational Research*, 31(6), 459–470. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(99)00015-4)

Placklé, I. & Van Cauteren, C. (2020). *Vakdidactiek PAV: Leren in Samenhang*. Acco.

Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies that all teachers should know. *The American Educator*, 36(1), 12. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971753.pdf>

Schunk, D., & Zimmerman, B. J. (2009). *Motivation and self-regulated learning. theory, research and applications*. New York: Routledge.

Spruce, R., & Bol, L. (2014). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245–277. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>

Suan, A. F. (2023). Self-Regulation as an Antecedent of Academic Achievement: A Mixed Method Study. *British Journal Of Multidisciplinary And Advanced Studies*, 4(4), 20–43. <https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0246>

Sweller, J., Van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>

Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. ASCD.

Vandenbussche, L. (2010). Zelfregulerend leren in het lager onderwijs: een studie naar de realisatie door de leerkracht en de beïnvloedende factoren hierbij. *Universiteit Gent*.

Vandeveld, S., Vandenbussche, L., & Van Keer, H. (2012). Stimulating Self-Regulated Learning in Primary Education: Encouraging versus Hampering Factors for teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1562–1571. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.099>

Van der Vegt, A. L. (2016). *Welk leerkrachtgedrag is effectief om zelfgestuurd leren te bevorderen?* (KR.094). Kennisrotonde. Geraadpleegd op 21 december 2024, van <https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/migrate/094-Antwoord-Leerkrachtgedrag-zelfstandig-leren.pdf>

Van der Vegt, A. (2022). *Stap voor stap op weg naar zelfregulatie*. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd op 26 december 2024, van <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/stap-voor-stap-op-weg-naar-zelfregulatie>

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2008). Self-Determination Theory and the Explanatory Role of Psychological Needs in Human Well-Being*. In *Oxford University Press eBooks* (S. 187–223). <https://doi.org/10.1093/oso/9780199532148.003.0009>

Vlaamse Overheid. (2023). *Actieplan levenslang leren: Jaarrapport*. Geraadpleegd op 4 januari 2025, van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/actieplan-levenslang-leren-jaarrapport>

Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring Self-Regulated Learning. In *Elsevier eBooks* (S. 531–566). <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50045-7>

Woottipong, K. (2022). Facilitating learners' self-regulated learning skills and self-efficacy to write in English and writing performance through constructivist self-regulating virtual composing activities (CSRVCAs). *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture* 7, 101–122. <https://doi.org/10.35974/acuity.v7i1.2581>

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal Of Educational Psychology*, 82(1), 51–59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2–3), 73–86. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299–315). New York: Routledge.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.

Zohar, A. & Ben-Ari, G. (2022). Teachers' knowledge and professional development for metacognitive instruction in the context of higher order thinking. *Metacognition And Learning*, 17(3), 855–895. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09310-1>

Appendix

Interviewleidraad

Welkom: Stel jezelf voor en bedank de geïnterviewde voor hun participatie.

Doel: Leg uit dat het interview gericht is op het verkennen van strategieën en uitdagingen die leerkrachten ervaren bij het bevorderen van zelfregulerend leren bij de leerlingen.

Tijdsduur: Vermeld dat het interview ongeveer 20 minuten duurt.

Vertrouwelijkheid: Geef aan dat antwoorden anoniem verwerkt worden en alleen gebruikt worden voor onderzoeksdoeleinden. Laat de informed consent indien gewenst handtekenen.

Praktische zaken: Vraag toestemming om het interview op te nemen.

Inleiding:

Het onderzoek behandelt zelfregulerend leren, waarbij leerlingen eigen verantwoordelijkheid nemen in hun leerproces door doelen te stellen, hun voortgang te monitoren en hun aanpak aan te passen, wordt steeds belangrijker in het secundair onderwijs. Onderzoek toont dat zelfregulatie niet alleen bijdraagt aan betere leerresultaten, maar ook aan de ontwikkeling van vaardigheden die van waarde zijn in het verdere leven. Toch ervaren leerkrachten vaak uitdagingen bij het stimuleren van zelfregulerend leren in hun lessen. In dit interview willen we dieper ingaan op de strategieën die leerkrachten gebruiken om het leerproces te bevorderen en hun persoonlijke ervaringen hiermee. De resultaten kunnen inzicht bieden in welke aanpakken effectief zijn en waar eventueel extra ondersteuning gewenst is om zelfregulerend leren succesvol te integreren in de klaspraktijk.

Hoofdthema's en vragen:

- **Begrip en belang van zelfregulerend leren:**

Hoe zou u zelfregulerend leren definiëren in uw eigen woorden?

Waarom denkt u dat zelfregulerend leren belangrijk is voor leerlingen?

- **Strategieën en technieken:**

Welke specifieke acties onderneemt u om zelfregulerend leren te ondersteunen?

Welke strategieën of technieken leert u aan uw leerlingen om hun zelfregulering te verbeteren?

Kunt u een specifieke les of activiteit beschrijven die gericht is op het bevorderen van zelfregulerend leren?

- **Gedragingen en signalen:**

Welke signalen of gedragingen ziet u bij leerlingen die zelfregulerend leren vertonen?

Welke signalen of gedragingen ziet u bij leerlingen die moeite hebben met zelfregulerend leren?

- **Doelen stellen:**

Hoe helpt u leerlingen bij het stellen van leerdoelen?

- **Reflectie en monitoring:**

Welke methoden gebruikt u om leerlingen te helpen reflecteren op hun leerproces?

Hoe gaat u om met leerlingen die moeite hebben met zelfmonitoring en reflectie?

- **Hulpmiddelen en bronnen:**

Welke hulpmiddelen of bronnen raadt u aan voor het ondersteunen van zelfregulerend leren?

- **Leeromgeving en feedback:**

Hoe creëert u een leeromgeving die bevorderlijk is voor zelfregulerend leren?

Hoe gebruikt u feedback om zelfregulerend leren te bevorderen? Welke soorten feedback verkiest u?

- **Evaluatie:**

Welke evaluatiemethoden gebruikt u om het zelfregulerend leren van leerlingen te beoordelen? Heeft u concrete voorbeelden?

- **Uitdagingen en oplossingen:**

Welke uitdagingen ervaart u bij het bevorderen van zelfregulerend leren en hoe gaat u daarmee om?

Afsluiting:

Vraag of de geïnterviewde nog iets wil toevoegen dat niet aan bod is gekomen.

Bedank de geïnterviewde voor hun tijd en waardevolle input.

Transcripties

Interview Arlin:

S: Het gaat over zelfregulerend leren, in uw eigen woorden: hoe zou u zelfregulerend leren definiëren?

A: Dat leerlingen nog altijd instructie krijgen, nog altijd uitleg, maar dat ze met de instructie aan de slag gaan in hun eigen tempo. Dat ze zo dan leren theorie toepassen in oefeningen.

S: Dat klopt inderdaad, het gaat erom dat studenten hun eigen leren in hand nemen en strategieën vinden om hun eigen leren te optimaliseren. Waarom denk jij dat zelfregulerend leren belangrijk is voor leerlingen?

A: Later als je gaat werken bijvoorbeeld, leer je op die manier zelf nog dingen bij en ik denk om hen dit bewust te maken vanaf dat ze in het middelbaar zitten om daar ook mee aan de slag te gaan en dat niet alles vanzelf komt.

S: Een beetje verantwoordelijkheid aan de student geven, klopt, ja...welke acties onderneem jij om dat zelfregulerend leren bij je leerlingen te ondersteunen?

A: Wij geven 8 uur PAV, en daarvan geven wij 3 uur instructie. En zo proberen we eigenlijk om ze niet volledig zelfstandig te laten werken maar toch nog een beetje de instructie te geven en ook met hen oefeningen te maken over de instructie die we gegeven hebben.

S: Ah ja, dus echt dat je instructies geeft over instructies lezen, waardoor ze leren instructies lezen en leren zelfstandig kernstrategieën gaan zoeken.

A: En ook de instructiekaarten die wij in onze cursus hebben krijgen ze ook automatisch op hun toetsen en examens. Wij proberen ze wel al te laten zien. Dat het voor hun niet zo iets is van: "oei, wat is dat nu hier voor een papier. We hebben dat al eens voor gehad dat op een examen leerlingen vragen: "mevrouw, moeten we hier ook iets invullen", maar dat is dan een instructiekaart. Dus nu proberen we daar wel meer mee te werken.

S: Ik hoor dat een strategie is om instructiekaarten te geven en de tweede strategie is om les te geven over de instructiekaarten.

A: En ook wij hebben vorig schooljaar geprobeerd om leerlingen op voorhand een les te laten bekijken en dan moesten zij die nadien Senvatten en uitleggen aan hun klasgenoten. En zo proberen wij de leerstof op een andere manier uit te leggen, dat de leerlingen de leerstof op hun manier beter begrijpen.

S: Peer learning eigenlijk, Senwerking...Kunt jij een specifieke activiteit of les beschrijven die gericht is bij u op het bevorderen van zelfregulerend leren ?

A: Ik heb vroeger geschiedenis gestudeerd, dus geschiedenis is echt mijn ding, wij hebben allemaal QR codes gemaakt dan hebben wij die op heel de school rondgehangen en dan moesten zij met hun gsm die filmpjes bekijken en dan moesten ze het filmpje proberen in de juiste historische periode te zetten en moesten daarmee aan de slag kunnen gaan nadien in de cursus. Vanuit een filmpje werken in de cursus.

S:Welke gedragingen ziet u aan uw leerlingen dat ze ermee weg zijn?

A:Wij hebben onlangs afrondingen behandeld en toen moest een leerling een keer uitleggen aan de andere leerlingen en toen besepte je dit hij dat wel echt begrepen had.

S: Stelt u ook uw leerdoelen aan uw leerlingen ? Toon je de leerdoelen aan de leerlingen en laat je hen soms ook hun eigen leerdoelen bepalen ? En hoe help je hen hierbij ?

A: Onze leerdoelen staan altijd in het begin van de les maar dan kunnen zij die eigenlijk vertalen naar hun eigen criteria, wat zij zelf belangrijk vinden. Dat is zeker niet makkelijk in een derde middelbaar, maar het lukt soms wel.

S:Merk je daar bij de derde en de tweede graad een verschil in dan ?

A: De zelfstandigheid is zeker groter in een derde graad en ze geven ook aan dat ze als volwassenen behandeld willen worden, maar het is zeker belangrijk want als je later gaat werken, je moet zeker weten wat je die dag gaat doen, en die leerdoelen linken daar wel soms een beetje aan

S: Welke methode gebruik je om leerlingen te helpen reflecteren over hun leerproces ?

A: Wij hebben hier op school 'insight' en dat is dat zij aan de hand van een emoji kunnen zeggen hoe zij zich voelen over de leerstof die ze gekregen hebben. Maar op een tussentijdse examen krijgen ze dat ook en dan moeten ze daarnaast schrijven waarom zij bijvoorbeeld blij waren of waarom ze bijvoorbeeld bos zijn

S: Heb je het idee dat dat werkt ? Of dat sommigen daar een beetje mee spelen?

A: Sommigen gaan daar grappig mee om maar anderen vinden dat makkelijker, want om emoties te vertellen is moeilijk maar om dat te schrijven is makkelijker en we zeggen ook altijd 'je mocht daarin eerlijk zijn, want we kunnen jou alleen maar

helpen als je eerlijk vertelt hoe dat je je voelt'. In het begin van het schooljaar gaat dat moeilijk maar naarmate het schooljaar verder loopt, gaat het makkelijker.

S: En hoe gaat u om met leerlingen die moeite hebben met deze zelfmonitoring en reflectie ?

A: Dan gaan we kijken is dat de achterliggende thuissituatie en dan gaan we daar individueel mee in gesprek, en dan horen we vaak verhalen zoals 'ik heb dat nooit geleerd vroeger thuis, hoe spreken over emoties'. Maar als ze echt niet willen dan gaan we ze ook niet dwingen. Mijn collega en ik vinden het belangrijk om hen die keuze te geven, dat zij kunnen aangeven wat zij belangrijk vinden.

S: En wat vinden zij, naast emoties, vaak belangrijk?

A: Vaak is dat de oefening toepassen in de werkelijkheid, bijvoorbeeld als ze afrondingen hebben geleerd en dan willen ze dit graag toepassen in de winkel als er kortingen zijn.

S: U hebt al heel wat gezegd over hulpmiddelen, welke hulpmiddelen en bronnen raadt u het meest aan om dat zelfregulerend leren te ondersteunen ?

A: Wij hebben eigenlijk vooral zelf uitgeprobeerd en de dingen die minder goed liepen achteruit gelaten, en daar zijn vooral zo veel boeken, maar dat heb ik nog niet zoveel van gelezen.

S: Je zegt je hebt boeken maar hebt die nog niet gelezen, eigenlijk volg je je intuïtie een beetje, je ervaring als leerkracht ?

A: Ja inderdaad, en ook, ik heb daar ook zelf in het middelbaar gezeten en zo de situaties van daar...hoe is het toen fout gelopen en kunnen wij dat vermijden in de toekomst.

S: Hoe creëer je een leeromgeving die bevorderlijk is voor zelfregulerend leren ?

A: Wij zitten altijd met twee klassen Sen en als er een instructiemoment is dan zetten we de twee klassen apart want leerlingen durven pas vragen te stellen als ze in hun eigen klas gaan zitten ipv. In een grote groep.

S: Gebruik je ook feedback om zelfregulerend leren te bevorderen ? Is er een bepaalde soort feedback dat je verkiest ? Gebruik bij formatieve evaluatie liever mondelinge of schriftelijke feedback ?

A: We hebben een systeem hier op school waar we per doel kunnen zeggen 'dit heb je nog niet behaald en waarom'. We proberen vooral schriftelijke feedback te geven, maar in het begin van het schooljaar hebben de leerlingen een presentatie moeten

doen en dan proberen we wel mondelinge feedback te geven, we proberen die twee een beetje te doen. Naar de ouders toe en ook naar de leerlingen toe.

S: Dan heb je feedback na een taak of toets en op een rapport. En daartussen mondelinge feedback. Welke evaluatiemethode gebruik je om het zelfregulerend leren van je leerlingen te beoordelen? Heb je daar een concreet voorbeeld van?

A: Bij ons op school is het gewoon geslaagd of niet geslaagd. Wij werken met twee leerkrachten dus we overleggen wel goed wat wel of niet geslaagd is. Hier op school hebben ook de leerlingen van arbeids finaliteit examens.

S: Dus als ik het goed hoor examens om te evalueren, toetsen tussenin, en taken.

A: Ja, wij proberen meestal aan elke cursus ook een taak te koppelen, dan hebben zij meerdere evaluaties voor hun rapport.

S: En dat begint eigenlijk, naarmate de tijd wordt een taak gegeven en dan 'hier is uw taak, welke strategie past u toe, in het begin wat meer instructie, dan iets minder'.

A: Ja, want we werken ook met een planning, bijvoorbeeld bij begin van een cursus moeten ze eerst gaan plannen hoeveel tijd ze denken hiervoor nodig te hebben. En hier geven we ook feedback op. Er zijn leerlingen die denken dat ze dit niet nodig hebben. Van de 100 leerlingen zijn er 15 voor wie wij de planning zelf gaan maken.

S: Geef je hen hier remediëringsoefeningen voor soms?

A: Ja, we proberen dat wel, want dat wordt ook belangrijk als er projecten zijn waarbij we vakoverschrijdend gaan werken, en daarom proberen we daar in onze les al veel aandacht aan te besteden, zodat er geen verrassingen komen tijdens de projectweek.

S: Heel interessant, ik heb nog een laatste vraag: Welke uitdagingen ervaar je bij het bevorderen van zelfregulerend leren en hoe ga je hiermee om?

A: De luide leerlingen die gaat je veel horen, maar het zijn vooral de stille leerlingen die niets durven zeggen, het is soms moeilijk om die zo aan bord te houden. En dan kijk je naar hun cursus en dan zie je dat er amper iets is ingevuld. En het loslaten, dat hoort tot zelfregulerend leren, dat is toch nog wat moeilijk. Want ja sommige leerlingen, het Frans, ja is hier vrij aanwezig op school, en onze leerlingen die stellen nooit de vraag als ze een woord niet kennen bijvoorbeeld. En dat is de moeilijkheid om het zelfregulerend leren toe te passen vanuit hun cultuur, vanuit hun ideeën van thuis.

S: Heel interessant dat je zegt taalbarrière hier in Brussel, qua uitdaging voor u om ook zrl toe te passen in uw les, ik neem aan dat u niet altijd zrl toepast en soms denkt 'vandaag niet'...

A: Als het bijvoorbeeld over de historische periodes gaat, dan geef ik wel nog graag les, dan denk ik, dat is iets dat ze moeten kennen... maar wel weten prehistorie etc... ze vinden dat vaak heel saai en zijn snel afgeleid, en echt aan het opletten zijn ze maar heel kort ook

S: Uit onderzoek blijkt zrl werkt vooral ook aan grote klassen, maar het grote struikelblok voor zrl is dat leerkrachten het niet willen toepassen. Leerkrachten willen vooral lesgeven, want je voelt je klas aan.

A: Ja en ook, wij zijn daarin gerold vorig schooljaar voor de herfstvakantie want de directie wou iets uitproberen, maar met de kerstvakantie dachten wij 'hoe we het nu doen is niet de oplossing omdat veel leerlingen niets hadden gestudeerd of niets hadden begrepen en wat wij kunnen doen...

S: Dus nieuw fenomeen, geen opleiding gehad neem ik aan, rond hoe zrl toepassen, en weinig ondersteuning en dus geen teacher self-efficacy... snap ik dat je als leerkracht dan weerhoudig wordt om het nog eens uit te proberen als lkr...

A: Maar wat veel een voordeel is als je met 30 leerlingen in een klas zit en er een probleem is met een leerling, dan kunt je wel sneller zeggen 'ik ga even met hen naar de leerlingbegeleiding, als je alleen voor een klas van 15 zit, dan kunt je moeilijk zeggen ik ben even weg... wij zijn altijd per twee.

Interview Beatrice:

S: Weet jij wat ZRL is?

I: Ja, hoe ik het heb opgevat is dat leerlingen hun eigen leerproces in handen hebben en dat ze eigenlijk proberen via strategieën tot leren te komen en die strategieën hun ook eigen te maken.

S: Perfect, dat is inderdaad ZRL in uw eigen woorden, Waarom denkt jij dat ZRL belangrijk is voor leerlingen?

I: Omdat ik er wel van overtuigd ben dat er niet zoiets is als 1 strategie of 1 juiste leermethode of manier om tot leren te komen en ik denk dat het belangrijk is, zeker als we kijken naar de doorstroom richtingen en ook andere richtingen, maar als je gaat verder studeren is het wel belangrijk om die zelfstandigheid te hebben om zelf tot leren te komen. En ook dan niet zelf moeten beginnen te zoeken naar strategieën

om tot leren te komen. Dus dan lijkt het mij zeker in het secundair onderwijs al het ideale moment om dat al eens testen.

S: Dat is inderdaad waar Dat is heel fijn. Welke specifieke acties onderneemt gij om die ZRL te ondersteunen?

I: Ja, ik probeer, moeilijke, zeker In de derde graad, probeer ik echt moeilijke onderdelen de leerlingen eerst zelf te Laten verwerken of in groep te Laten verwerken of een combinatie daarvan voordat ik eigenlijk de uitleg geef zodat ze zelf al eens proberen van, “oké, hoe ga ik dat hier aanpakken of hoe kan ik daar nu aan beginnen zonder dat er mij iemand letterlijk zegt”, OK, nu dat, nu dat, nu dat, nu dat; soms laat ik ze dan gewoon even bezig zijn met de materie en dan zie ik wel wat ze er van hebben opgepikt.

S: Ja dus eigenlijk een beetje, je geeft de instructie en ge laat ze wat doen en het is een beetje een brainstorm moment.

I: Ja, Het is een enerzijds een brainstorm moment, maar dat is wel vaak binnen een kader, ik geef dan bijvoorbeeld wel een sjabloon van oké, dat verwacht ik van jullie, maar hoe dat gij daar komt? Of welke invulling dat je daar precies, welke woorden die jij belangrijk vindt, of welke kapstukken die jij wilt gebruiken? Dat laat ik dan vrij. Maar zeker in het begin van het jaar geef ik wel zo een sjabloon van “oké, hierbinnen moet je werken, je hebt zoveel tijd om dat te doen en dit verwacht ik van u.”

S: Ja, dus duidelijk leerdoelen, hoor ik eigenlijk. Ik hoor strategieën qua groepswork individueel werk, leerdoelen geven. Dat zijn u technieken. Zijn er technieken die jij dan ook gebruikt, zodat zij hun zelf weer in het leren kunnen verbeteren?

I: Ja dus vaak laat ik ze eerst zelf werken en dan laat ik ze eens vergelijken, Van “oké, Ik heb hier nu iets gemaakt of ik ben hier tot de conclusie gekomen, wat zeggen mijn klasgenoten?” Dan gaan we eens kijken. Oké, welke bevindingen hebben zij? En dan leggen we die bevindingen Sen en dan we hebben leerlingen wel eens gevoel van, “Oké, dit heb ik compleet gemist, Ik heb dit er niet uitgehaald of Dit is mij niet gelukt,” dat ze zich ook wel kunnen vergelijken met anderen.

Wat ik soms ook doe, vooral in het laatste jaar doe ik dat. Dat is dat ze bijvoorbeeld iemand anders hen werk verbeteren. Peerreview, en als er dan eens kijken naar die verbetering en dat met elkaar bespreken, zodat ze dan zien van “oké, Ik heb iets gemaakt, Ik heb een opdracht gedaan. Wat vond de andere daarvan en wat vind ik er nu van? Vind ik die opmerkingen terecht?” Of ja, dus zo'n dingen gebruik ik ook wel af en toe.

S: Ja je laat ze veel van elkaar leren.

I: Ja, vooral ja, ja, Natuurlijk geef ik dan zelf ook wel de bevindingen die Ik heb gemaakt, Maar dat is Dat is echt de laatste stap dat we echt nog eens overlopen.

S: Ja, Hebt jij een specifieke les of activiteit die Je kunt beschrijven waar je de dat ZRL bevordert.

I: Dat is de bijvoorbeeld expertgroepen, is dat zo een voorbeeld dat je zoekt?

S: Dat kan, enige techniek waar jij denkt van hier ga ik nu eens echt de zelfregulerend leren van studenten bevorderen. Een specifieke techniek die je je eigen hebt gemaakt, eventueel.

I: Ja elk jaar doe ik zowel een paar keer, ik doe dat niet elke les, maar doe ik zo een experten groep waarbij de leerlingen dus per groep eigenlijk een thema expert in worden en dan wisselen ze zo van groepje. En dan meng ik ze allemaal door elkaar, omdat ze dan één: moeten ze zelf de leerstof verwerken, dat is leerstof die ik nog nooit heb aangeboden, maar wel strategieën die ze nodig hebben om die te verwerken, die ik wel heb aangeboden. Maar dat is een nieuw thema.

En ja, ze moeten dan echt proberen om enerzijds de oefeningen te maken, maar ook echt proberen van “oké, hoe kan ik dan nu overbrengen naar iemand anders?” En dan op die manier kunnen ze dan wel elkaar leren en kunnen ze ook heel kritisch zijn ten opzichte van hun eigen leerproces, want als ze de oefeningen of het of de opdracht niet volledig maken, dan komen ze heel snel vast te zitten.

S: Ja ja. Oké, dat is heel interessant. Heb jij, welke signalen of gedragingen ziet ge bij leerlingen die dan effectief zelfregulerend leren toepassen? Is er een groot verschil tussen studenten?

I: Als ze. Ja, er is een heel groot verschil tussen studenten. Je hebt leerlingen die. al goed weten, “oké, dit is mijn strategie om info te verwerken of om opdrachten te maken.” Die zijn da gewoon, die gebruiken daar heel veel.

Heb je leerlingen die compleet zoekende zijn en die eigenlijk daar heel leerproces. dat ze dan nog niet goed voor ogen hebben. “OK, wat brengt mij nu tot leren, of hoe kan ik dan nu verbeteren?” Dus Ik heb het gevoel dat kinderen eenmaal dat ze zo hun eigen weg en hun eigen voorkeuren hebben ontdekt. Dat ze dan sneller tot effectief de opdracht of tot leren komen en die dat nog zoekende zijn die modderen een beetje aan of die die zijn heel erg bezig met alle andere dingen behalve de taak zelf dan.

S: Ja oke, wanneer je dan die leerdoelen stelt bij leerlingen, hoe helpt hij leerlingen hun eigen leerdoelen stellen?

I: Oei, dat is mij niet helemaal duidelijk, dus als je ...

S: Dus ik neem aan dat jij u leerdoelen altijd duidelijk, uw verwachting, uw leerdoelen geeft ge aan de studenten mee en Ik denk dat uiteindelijk studenten een beetje hun eigen leerdoelen moeten kunnen bepalen, ook bij ZRL.

Is er een manier dat jij de leerlingen ondersteunt wanneer ze hun eigen leerdoelen moeten stellen.

I: Dat ze zelf, dat ze zelf terugkijken op hun eigen leerproces dan, bijvoorbeeld of dat ze zelf...

S: Ja ja ja, en wat is het doel van een leerproces? Dus ze beginnen met een taak. Wat willen ze hier leren? Wat is het doel dat zij willen bereiken met hun strategieën om iets te leren bijvoorbeeld?

I: Ik maak gebruik zo gebruik van rubrieken, bijvoorbeeld als ze zelf eens nadenken, "oké, wat heb ik hier nu gedaan en voldoet dat nu wel aan de opdracht of heb ik hier een deel van gedaan?" Dus dat gebruik ik soms. Bij groepswork gebruik ik soms nog wel, het is een verouderde strategie denk ik, de OVUR-strategie, omdat ze daar ook echt stilstaan bij "oké, wat loopt goed, wat loopt niet goed", dus dat ze zelf ook reflecteren tijdens het leerproces van "oké, waar ben ik nu mee bezig? Waarom doe ik dit en waar gaat dit over?"

S: Ja ja, Dat is zowat de exit card een beetje.

I: Ja.

S: Dus Dat is één strategie. Zijn er andere methoden die gebruikt om leerlingen te helpen reflecteren op hun leerproces.

I: Buiten een rubriek, Peer review. Ook echt anoniem reviewen dus, ik deel die dan uit, maar ze weten eigenlijk niet goed van wie dat is. Zo'n dingen, maar voor de ja zo, tussentijdse evaluaties en zo van die zelfevaluaties, dat wel.

S: Ja, hoewel Dat is wat ik doe ook ongeveer. Hoe gaat hij om met leerlingen die moeite hebben met die zelfmonitoring en reflectie?

I: Ok, Die het daar moeilijk mee hebben, want Ik heb. Ik heb niet goed, ja.

S: Ja. Sorry, soms val ik misschien weg, dus leerlingen die het moeilijk hebben met de evaluatie en zelfmonitoring en sorry, leerlingen die het moeilijk hebben met zelfmonitoring en reflectie, hoe je daarmee omgaat.

I: Ja, ik bespreek dat heel vaak met leerlingen, want leerlingen denken altijd dat ze geweldig gedaan hebben of dat dat een geweldig..., dat is helaas niet altijd het geval. Dus ik. Ik bespreek dan met hen en ik bekijk ook vaak hoe zij tot leren zijn gekomen of hoe dat zij eigenlijk gedacht hebben over hoe dat ze de taak hebben

aangepakt, want daar wringt het schoentje meestal ergens. Bijvoorbeeld voor een toetsen maken ze dan een heel mooi schema, maar dan mist er ergens een stuk, dus We gaan dan echt kijken, oké, wat heb je hier geschreven en hoe komt het dat dat erop staat? Want sommige leerlingen zeggen, Ik heb niet gestudeerd en dan gaan we daarover in gesprek. Maar dat gaat eigenlijk vooral mondeling, Maar dat is heel kort.

S: Ja, Dat is hoeft niet per se te lang te zijn, denk ik. Dus Ik heb u hier iets horen zeggen over feedback. Misschien kom ik daar nog mee, maar hoe creëert jij eigenlijk dan nog een leeromgeving die bevorderlijk is voor dat zelfregulerend leren?

I: Ja, Omdat ik probeer eigenlijk leerlingen zoveel mogelijk oefenkansen te geven, dus hoe meer leerlingen, niet persé zelf, maar dat ze het gevoel hebben dat ze tot leren kunnen komen, zonder dat ik het hen dicteer, dus hoe meer oefenkansen ik creëer, hoe beter ze daarin worden en hoe beter ze worden, hoe gemakkelijker dat ze dat ook gaan doen. Dus ik probeer echt elke les probeer ik of toch een groot deel van mijn les bestaat uit die oefenkansen creëren en die omgeving creëren waar het dan ook mogelijk is. En, Dat is hopelijk dan ook wel mijn leerstof die, Die ze, waar ze ook een succeservaring bij hebben. Dat lukt niet altijd, Maar dan probeer ik toch, toch, haalbare dingen te kiezen.

S: Dat is ja, de succesverhalen eigenlijk dat tot succes leidt. U zei ook iets over feedback dus. Hoe gebruikt u eigenlijk feedback om ZRL te bevorderen? Want ik hoor dat je veel monding feedback geeft, Schriftelijk ook?

I: Ja, voor ja, ik heb. Ik heb een 1 uurs vak, dus Ik heb heel veel klassen, dus ik geef mondeling heel veel feedback. Maar ik geef ook altijd, bijvoorbeeld op rapport punten en zo. Daar geef ik ook altijd schriftelijk feedback, Maar dat is redelijk beperkt. Als in alle opdrachten die ze in de klas doen, bijvoorbeeld een presentatie en zo. Dat overloop ik altijd en dan geef ik heel veel mondeling feedback en krijgen ze daar ook een documentje van met feedback. Maar voor toetsen is dat heel beperkt, is dat goed gewerkt? Dat is niet echt feedback feedback om hoe het verder moet, dus Als het echt dramatisch is, dan moest het mondeling besproken worden, want anders, ik schrijf dan niet allemaal neer.

S: Nee, je laat het ook aan de student om wat te ontdekken, misschien? Qua de verantwoordelijkheid bij de student om te om te zien, hoe goed was het nu eigenlijk?

I: Ja, ik geef ook een studeer vak, dus ik geef geschiedenis en cultuurwetenschappen, dus daar zijn heel weinig vaardigheden in, dus Het is een studeer vak, dus de leerlingen weten ook wel als hun toets slecht gegaan is. Waar dat dan aan ligt? Dus ja...

S: Ja. het grote verschil met vaak taalvakken en wiskunde. En dan heb je gedragswetenschappen en cultuurwetenschappen inderdaad weinig leerdoelen. En veel studeren voor de leerlingen.

I: Ja.

S: Dan qua evaluatiemethode, dus vooral de toetsen neem ik aan. Ik neem aan dat je veel summatief evalueert dan qua toetsen en examens ook. Zijn er andere methodes die je gebruikt en hebt jij een concreet voorbeeld?

I: Ja dus presentaties bijvoorbeeld doe ik wel binnen cultuurwetenschappen kan ook wel eens een debat zijn. Of een, of of een discussie of zo dus dat kan dat zeker ja. Taken, bookwidgets bijvoorbeeld of of een gewone OneNote taak. Dat verbeter ik ook wel, soms ook een oefening, Ik laat ze soms ook oefeningen maken en dan zet ik er een keertje punten op. Of dan denk ik van "oké jullie Dat is een vijfde keer dat jullie die oefening maken. Oké, nu zet ik er eens punten op."

Dus ja, ja, dat doe ik wel, wat ik ook zo, wat ik ook wel soms doe als ik onderzoekstaken geef is verbeteren, dus eerst punten geven, verbeteren en dat zal dan nog een kans geven om dan met die feedback nog aan de slag te gaan dat dat niet het enige is, dat ze daar wel nog wat ruimte hebben.

S: Ja tuurlijk.

I: Ja.

S: Misschien nog een keer, Ik heb nog twee vraagjes en dan zijn we klaar eigenlijk maar welke hulpmiddel of bronnen raad u aan voor het ondersteunen van zelfregulerend leren?

I: Dus wat, wat de leerlingen nodig hebben?

S: Nee, meer meer voor de leerkrachten en leerlingen Misschien ook, maar ook voor de leerkrachten. Want hoewel het al bewezen is dat ZRL werkt, hè? In veel onderzoek is er weinig onderzoek naar waarom leerkracht het eigenlijk weinig toepassen. En ja met I schets leek het dan een beetje te liggen aan het feit dat het door een school wordt geïmplementeerd met weinig opleiding voor leerkrachten. En doe maar, en ja, Het is een hele zoektocht naar wat is ja, wat is nu goed ZRL aanleren? Dus Ik wil eens kijken, wat is u ervaring daarmee? Zowel voor leerlingen, wat bronnen kunnen zij gebruiken, maar ook voor leerkrachten.

I: Ja, dus We willen voorbij ... echt een struikelblok om dat te doen is natuurlijk, het tijd, dat is ook zoiets dat leerkrachten waarschijnlijk 100 keer zeggen dat het veel sneller gaat Als je zelf gewoon de les geeft. En Het is ook praktisch gezien niet zo handig. Die leerlingen zitten heel kort bij elkaar en kunnen niet zo, die zijn, Dat is

geen ideale leeromgeving om tot leren te komen, want Er is veel aan de gang. En, Dat is zo denk ik wel een een struikelblok, we kunnen ook weinig dingen verhuizen of allé is bijvoorbeeld in groep werken. Dat is dan ja, dat zijn zo van die praktische zaken die het moeilijk maken om tot die zelfregulering te komen. Die laptop helpt enorm hard voor ons zowel voor leerlingen als voor ons, Maar we hebben, we daar weinig controle op, en dan zou ik zeggen, oké, In de derde graad zouden ze wel in staat moeten zijn om dat. Ja in te zetten voor wat het dient maar zeker zo in 3e is dat echt nog. Om dan een beetje te managen en om dan te zien dat iedereen effectief tot leren aan het komen is. Dat is een groot vraagteken voor mij.

S: Ja, dus ik hoor eigenlijk een beetje klasindeling, klas ruimte. Ik heb de indruk Misschien dat jij niet zoveel co teaching hebt dan, Staat jij vaak Alleen voor de klas.

I: Ik heb da niet.

S: A ja. Dus jij staat Alleen voor de klas, Dat is nog een ja, dan zie ik ook als een struikelblok dan hè? I schets heeft dan meestal co-teaching. Dan gaat dat inderdaad gemakkelijker.

I: Ja.

S: Dus tijdsspanne en klasindeling, grote klassen, mag ik eens vragen hoeveel studenten je In de klas hebt?

I: Ja, Dat is zo een beetje afhankelijk, dus Ik heb zo klassen van 24 en van 20. Ik heb er ook van 15, dus voor 15 leerlingen geen probleem, plaats genoeg maar 24 jongens in een klas, daar kan ik niet veel mee.

S: Ik klaag al als ik 8 studenten heb.

I: Ja dus ja, daar kan ik niet veel mee bewegen ook hè? 24 allé.

S: Ja oké, Ik heb eigenlijk de laatste vraag, heb ik al beantwoord, hè? Welke uitdagingen ervaart u? Zijn er nog andere uitdagingen, waar, dat u ervaart bij ZRL en hoe gaat je daarmee om? Ik, ik hoor van uw klasindeling, is er manier dat je daarmee omgaat. Ik hoorde dat je vooral gaat doceren dan of een onderwijsleergesprek aan gaat gaan. Omdat dat sneller gaat?

I: Ja, Als ik zo ja voor de geschiedenis is dat wel is, Dat is dat in, dan gaat het heel snel overschakelen naar werkvormen die sneller gaan, Maar het is ook vooral heel veel leerlingen hebben veel moeite met dingen te lezen. Ik geef een talig vak, dus Als je heel slecht kunt lezen, dan weet je al niet meer waar Je moet beginnen. En dan dus Dat is zeker in een 3e jaar nog een heel moeilijk struikelblok. In mijn

doorstroom klassen is dat beter, maar zo zeker in de dubbele finaliteit. Ja, Je moet wel de opdracht kunnen lezen voor we aan de opdracht kunnen beginnen.

S: Ja, Dat de Brusselse omgeving waar je erover hebt qua taalbarrière, Frans, Nederlands. Of heb je het echt over de leesvaardigheid van de studenten dan?

I: Ja, enerzijds is er, Natuurlijk, zijn er heel veel studenten die niet Nederlandstalig zijn en weinig Nederlands horen, Maar het is ook een heel beperkte woordenschat, dus daar struikelen we allemaal over, want ...

S: Schooltaal

I: Dat gaat over, We gaan over leesvaardigheid. Leerlingen die niet vlot kunnen lezen en dat gaat ook over gewoon de woorden niet kennen.

Dus daar zijn ook wel strategieën om, maar dan Natuurlijk dat duurt dan voor die leerlingen twee keer zo lang en dan zijn ze niet zo gemotiveerd om nog verder te doen.

S: Ja, en jij uw tijdspanne om dingen te verwezenlijken als leerkracht komen ook en gedrang dan.

I: Ja, want normaal gezien wordt het jaarplan, is het land bijvoorbeeld een uur of denken? Oké, We gaan er een uur aan werken. Maar ja, Als je daar twee keer zo lang over doen, dan zijn we twee weken verder. En dan.

S: Ja oké, Dat was heel interessant, Merci voor uw tijd. Ik heb daar heel veel uit gehaald, zeker qua uitdagingen. En dan wens ik u nog heel veel succes. En Misschien Als ik zo mogen vragen naar.

Interview Charlie:

S: Ik ga even deur dicht doen. Merci om te willen deelnemen. Het zou maar 25 minuutjes Max moeten duren. Ik ga even kaderen. Waar we mee bezig zijn maar in het onderzoek zelf bekijken wij zelfregulerend leren (ZRL) waarbij leerlingen dus verantwoordelijkheid nemen over hun leerproces door doelen te stellen, hun voortgang te monitoren en een aanpak wat aan te passen?

En omdat dat eigenlijk steeds belangrijker wordt in het secundair onderwijs willen we dat onderzoeken en dat onderzoek toont wel dat zelfregulatie bijdraagt eigenlijk aan betere leerresultaten, maar ook aan de ontwikkeling van vaardigheden die ze later in hun leven nodig hebben. Daarom, we zien wel dat leerkrachten vaak uitdaging hebben bij het stimuleren van de zelfregulerend leren. En met dat interview willen we eigenlijk een beetje dieper ingaan op de strategieën die leerkrachten gebruiken om het leerproces te bevorderen en kijken wat de persoonlijke ervaring ermee is. Die resultaten kunnen ons inzicht bieden in welke aanpak effectief zijn en

waar eventueel extra ondersteuning nodig is om dat ZRL succesvol aan te wenden, te integreren in de klaspraktijk.

L: Oké. Cava.

S: Ja, dus Misschien zou jij eens in uw eigen woorden kunnen definiëren wat zelfregulerend leren voor u is.

L: ZRL is voor mij zoals dat jij hieraan geeft, effectief de leerlingen.

met de gepaste instructie, laat ons zeggen, bij ons is dat ongeveer een 15 à 20 minuten instructie dat dan geen 50 minuten les meer is, dus we starten met 15 à 20 minuten instructie en dan gaan ze zelf aan de slag met het verwerken van de les die wij aanbieden. Tijdens die 15 a 20 minuten instructie zou dat op zich voldoende moeten zijn, maar zij kunnen ook nog altijd beroep doen op filmpjes dat wij hebben ingesproken of op zaken die wij educatief aanbieden om hen te helpen bij het verwerken van die les, maar eigenlijk, de laatste optie is het aanspreken van de leerkracht zelf, omdat die eigenlijk die die 15 à 20 minuten instructie al gehad heeft. Natuurlijk, ja, Dat is. Dat verschilt Natuurlijk ook wel van leerling tot leerling, van klas tot klas om daarin wat te gaan definiëren. Dus Dat is voor mij vooral zelfregulerend leren. Ik weet dus dat Ik kan daar veel dieper op in gaan. Het is nu. Het is nu zeer, zeer ruim gezegd, maar bij ons op school zitten wij daar toch vooral op die manier op in.

S: Ja, inderdaad. Waarom is het eigenlijk ZRL belangrijk voor u?

L: Omdat wij in een maatschappij terechtkomen waarin dat we op veel gebieden zelf ons plan gaan moeten kunnen leren trekken, niet Alleen de maatschappij, maar ook op de arbeidsmarkt. Wij leveren vooral beroepsleerlingen af en voor op de arbeidsmarkt dan terecht te komen, zien wij ook op veel stageplaatsen dat zij gewoon, aan hun lot worden overgelaten is een groot woord, maar toch wel enige verantwoordelijkheid eraan en een plan moeten kunnen trekken op moment dat ze op de arbeidsmarkt komen. Veel werkgevers wachten van, dat die leerlingen klaargestoomd zijn om zelf aan de slag te gaan met hetgeen wat dat gevraagd wordt. Dan spreek ik vooral voor mijn winkel, Ik ben stagebegeleider in 7 kantoor en ik merk meer en meer bij die stageplaatsen dat het zo soms een beetje is van, trek uw plan, want wij verwachten ook van dat zij daarvoor opgeleid zijn dan dat ge uw plan deftig kunt trekken, dus Daarom is dat voor mij wel zeer belangrijk dat die leerlingen niet aan hun lot worden overgelaten en dat gaan ze nu eigenlijk, zeg nu maar iets, 50 minuten lesgeeft, Zonder dat ze iets zelfstandig verwerkt hebben.

S: Ja inderdaad, kunt u vertellen welke specifieke acties u onderneemt om zelfregulerend leren te ondersteunen.

L: Dat is dan vooral die instructie, tijdens de corona, eigenlijk die deze ZRL is. Is hier bij ons euhm, ja of nee, Dat is niet waar. Ik ben eigenlijk er zelf echt mee aan de slag gegaan met ZRL op het moment dat corona is uitgebroken en toen heb ik enorm veel video's opgenomen waarin dat ik mijn les opneem en waarin dat ik gewoon instructievideo's maak over bepaalde onderwerpen. En eigenlijk is dat iets wat dat ik voornamelijk gebruik. Dat zijn die video's, buiten mijn 15 a 20 minuten instructie dat ik geef zoals ze zelf met die video's, dat ze die kunnen herbekijken en dat ze kunnen stel dat als ze iets niet begrijpen of daar had ik bij een huistaak dat ze geen mail moeten sturen of geen bericht moeten sturen dat ze gewoon naar die video 's kunnen kijken en dat een hulpmiddel kan zijn.

S: Ja en in die video 's dan hè bijvoorbeeld, welke strategieën of technieken leert je aan uw leerlingen dan om hun zelfregulering te verbeteren?

L: Dat is, Dat is eigenlijk voornamelijk aan de hand van PowerPoints, dat ik dat toe. Ik heb ook een aantal ja zaken dat ik ontwikkeld heb via Canva en Dat is eigenlijk, dat verschilt ook van leerkracht tot leerkracht. Bij mij had hem dat vooral over PowerPoints en Canva, maar bij iemand anders kan het dan zijn, en daar zit echt wel structuur in, dus dat komt altijd terug. Dat is hetzelfde sjabloon Dat is, dat is altijd dezelfde manier van hoe dat ik die les aanpak, hoe dat ik die les overbreng en dat is iets heel belangrijk dat je niet altijd veranderd van methode of van het overbrengen van uw les aan de leerlingen.

S: Ja ja. Ik ga eventjes op mijn hotspot gaan, want het internet hier op school is niet geweldig, dus Ik heb twee seconden. Mijn wifi veranderen naar mijn hotspot.

L: Ja

S: Want Ik heb schrik dat mijn internet elk moment kan uitvallen. Oké zo.

Welke eigenlijk... Voor na dat die technieken of strategie wou zien? Ja, je hebt mij wat verteld over een specifieke les of activiteit die gericht is op het bevorderen van ZRL. Dat doet jij met die PowerPoints dan. Zijn er nog technieken of je hebt geen nog specifieke voorbeelden?

L: Het gaat... Het gaat hem dan vooral dus bij die PPT en die Canva gaan in combinatie met die instructie, tijdens de les zelf kunnen ze mij ook aanspreken, maar dan had houd ik ook al de reflectiemomenten dus dat ze eigenlijk hen zelf gaan evalueren is, is is een, een zelf... dus gaan, Ja, "kijk wat vinden jullie eigenlijk zelf van jullie resultaat". Dat ik hen ga evalueren maar ze ook elkaar gaan evalueren, dus aan de hand van een peer-evaluatie doe ik dat dan dus dan soms meer groepswork of dergelijke. Maar dat is ook wel een zeer belangrijke in dat ZRL is die zelfreflectie van: "Wat vinden hier nu eigenlijk zelf van uw resultaat? Wat zijn de zaken die beter kunnen ten opzichte van de toekomst?" Natuurlijk ter ondersteuning van de

leerkracht. Dus ik vind dat wel altijd belangrijk om met hen daarmee in een dialoog over te gaan. Ook ik heb al meermaals, in het begin deden wij dat aan de hand van berichten of aan de hand van een kort verslag dat wij feedback gaven, dat ze dan zelf daar replek op mochten opgeven. Maar nu doe ik dat vooral eigenlijk mondeling, Omdat ik precies uit dat mondelinge meer haal dan uit het schriftelijke, Omdat het soms altijd, dat we ze niet kunnen motiveren om het te schrijven?

S: Ja, dat heb ik nog wel vaker gehoord.

L: Ja.

S: Hoe helpt jij het leerlingen bij het stellen van leerdoelen?

L: Dat is een moeilijke vraag.

S: Bij de meeste is dat een moeilijke vraag geweest al.

L: Bij het stellen van leerdoelen...

S: Kan ook zijn dat je het niet doet, bij stellen van leerdoelen. Dat die leerdoelen... De meeste leerkrachten tonen de leerdoelen in het begin van de lijst wel eens.

L: Ja nou ja die staan.... Die staan, het feit is dus, die die leerdoelen... we, we krijgen die natuurlijk, allé. We schrijven die natuurlijk ook wel een deel zelf. Die staan wel steeds vermeld bij een opdracht, dus in deze les leer ik... en initieel is dat zeer formeel en eigenlijk soms een beetje een ... niet op maat van de leerling verwoord. Dus ik probeer er wel altijd op in te zetten om dat te vertalen naar de woordenschat die zij begrijpen. Dus daarin zet ik, probeer ik vooral op in te zetten. Dat ze het al begrijpen, is voor mij wel, in de eerste plaats, het belangrijkste, dat ze weten wat dat is, of wat dat ze verwerken, welke doelstellingen dat ze moeten halen tijdens een les en dat ze volledig begrijpen van wat ze eigenlijk geleerd hebben en wat dat er geëvalueerd wordt.

S: Ja ja. Speelt jij ook een rol bij het plan en beheren van de studietijd van uw leerlingen?

L: Ja.

S: Welke tools, gebruik je daar speciale tools voor of of techniek?

L: Wel Dat is, Dat is vooral, Dat is vooral via dus hier bij ons op school is alles gedigitaliseerd, dus wij werken met geen boeken meer, dus Dat is hier allemaal via laptop. Dus wij werken met Microsoft en daarin de tools, Microsoft Teams waarin dat we nu aan het communiceren zijn, dus dat heeft zo een apart, een apart onderdeel via opdrachten, dus daarin worden je opdrachten voor een gepland dat ze

een mooi weekoverzicht hebben van kijk, “Wat wordt er hier deze week van mij verwacht? Wat heb ik af te werken?” Dus dat ze daar ook aan de hand van een week overzicht zien van: “Ahja. Kijk, ik moet je dit doen. Dit staat mij te wachten deze week”, wat qua planning zijn ze daar op zich nog altijd een deel zelf verantwoordelijk voor maar wij plannen het eigenlijk in, in die weekplanning, volgen ze die of volgen ze die volgens die niet, zijn ze natuurlijk ook wel zelf verantwoordelijk voor het feit Als het niet klaar geraakt. Dus als je mij vraagt, van welke tool gebruik je om zoiets in te plannen of het te ondersteunen daarin, dan is mijn antwoord van: Die opdrachten via teams.

S: Ja. Ja oké. Je hebt eigenlijk er al over verteld hierover, maar nog een vraag dat Ik had was: Welke methode gebruik je om leerlingen te helpen reflecteren op hun leerproces? Maar ik heb heel veel gehoord over die zelfreflectie en de peer evaluatie. Gebruik je er eigenlijk nog een andere techniek voor, zoals bijvoorbeeld een exit card of zo?

L: Nee, nee, nee, nee, nee.

S: Ja, Dat is... dat u voornaamste techniek is dan die zelf evaluatie neem ik aan?

L: Ja ten opzichte ten opzichte van Van een ander onderdeel, wel voor, voor de de reflectie te geven aan de leerlingen toe is dat inderdaad het schema dat ik gebruik.

S: Ja. En hoe gaat u om met leerlingen die moeite hebben met die zelfmonitoring en reflectie?

L: Ja, hoe moet ik het zeggen, Als ik eerlijk ben, zou ik direct zijn, want ja, meestal spreken we daar de leerlingbegeleiding over aan, Omdat zij daar soms ook wel meer ideeën omtrent hebben. Ik probeer natuurlijk zelf ook altijd met die leerlingen in dialoog te gaan om te gaan kijken. Van ja, waar loopt het juist fout en probeer ik daar dan wel in bij te sturen. Maar Natuurlijk, ja, er komt zoveel kijken bij een les dat soms die zaken een beetje verloren gaan. Allé ja... Je moet een kat, een kat noemen, maar dat is nu eenmaal zo dat er sommige onderdelen en dat is bij ZRL niet anders Als je ZRL optimaal wilt laten verlopen, dan besteed je ook minder aandacht voor andere essentiële zaken.

S: Ja welke hulpmiddelen bronnen raad gij aan voor het ondersteunen van ZRL.

L: Qua digitalisering bedoelde of gewoon globaal?

S: Om ja, elke eigenlijk, enige hulpmiddel dat kan helpen het te ondersteunen, of, voor de leerling als, ook voor de leerkracht eventueel, digitalisering, kan daar een onderdeel van zijn.

L: Ik denk. Er zijn al heel veel tools omtrent ZRL, maar ik kan mij momenteel. Allé ik weet momenteel geen tool dat effectief ontwikkeld is om ZRL op poten te halen om te ondersteunen, of eigenlijk als Teams en OneNote en weet ik veel wat allemaal. Ja, dat zijn zaken die educatief kunnen ingebracht worden, maar die zaken zijn niet ontworpen om ZRL,

Allé ja, die zijn ook niet gestart van “ah, We gaan dat die een keer ontwerpen”, want Je kunt eigenlijk ZRL daar ook bij gebruiken en, Dat is, denk ik iets wat we missen.

S: En. Ja Misschien voor leerkrachten bijvoorbeeld, ja, een opleiding ergens aan het begin van het jaar.

L: Ja toch, Als je echt daarop wil inzetten en op ZRL en ook daar denk ik ja, is het tijd om daar een opleiding omtrent te geven en de mensen ten eerste te motiveren, vrij te krijgen, want zijn allemaal zaken die ja, die erbij komen.

S: Ja. Er zijn Er zijn eigenlijk 3 vragen. Je hebt er al een deel over gezegd, maar ik ga ze toch stellen. Ene is: Hoe geeft u een leeromgeving die bevorderlijk is voor zelfregulerend leren?

L: Niet meer het klassieke van vroeger dat iedereen, daar moet ik het zeggen, in een rijtje zit In de klas. Wij proberen hier op school zowat te werken in eilanden, dus inrichting van het klaslokaal, denk ik wel dat dat een zeer belangrijker is. Dus het klinkt Misschien zeer raar, maar ook hoe dat het ingericht wordt. De kleur van het meubilair tot wat er aan de muur hangt bij wijze van spreken dat het voor de leerlingen, hoe moet ik het zeggen, in de eerste plaats een rustige omgeving is, want ZRL brengt natuurlijk met zich mee dat er veel, Ja gesproken wordt of soms ook overlegd wordt, Omdat dat ook veel toegelaten wordt bij die ZRL, dus dat is wel een heel belangrijke en dat het klaslokaal deftig is ingericht. En ook ja, dat het niet meer het klassieke onderwijs is van vroeger, omdat wij dan nu met die eilandjes en met die stukken In de klas, van die groep gaat dat doen en die groep gaat dat doen...

S: Ja, Ja, een beetje een thuisomgeving creëren, hè?

L: Ja inderdaad.

S: En, hoe gebruikt u feedback om ZRL te bevorderen en is ...want je hebt al gezegd, mondeling feedback is uw preferentie. Is er... hoe gebruik je dat? Hoe gebruikt je het eigenlijk om die ZRL te bevorderen en hoe gebruik je de andere vormen zoals ja, schriftelijke feedback bijvoorbeeld, of feedback dat van andere studenten komt?

L: Kun je de vraag nog eens herhalen?

S: Ja, sorry, hoe gebruikt u feedback om ZRL te bevorderen en hebt ge een voorkeur in welke soort feedback je hebt? Nu ge hebt al iets gezegd over monding feedback.

L: Ja tuurlijk die mondelinge feedback is sowieso mijn Allé ja, prefereer ik zelf en mijn mondelinge feedback, wil ik zeggen van, een op een met de leerling zelf dat dat hij ook kan respons kan bieden. De tweede plaats is ingesproken, dus op het moment dat het niet dat niet kan plaatsvinden een op een, dan spreek ik het meestal in en dan kunnen leerlingen ook al spraakberichten terugsturen en dan op de derde plaats. Ja, Ik vind Ik vind dat eigenlijk bijna ja. Die schriftelijke feedback bij de populatie hier bij ons op school merk je dat daar heel weinig aandacht aan geschonken wordt. In de eerste plaats omdat al veel leerlingen een achterstand hebben van het Nederlands, zodat ze al niet begrijpen wat er eigenlijk juist geschreven wordt. En dan gaat dat eigenlijk meestal verloren. Dus op het moment dat je eigenlijk één op één zit, dan kunnen we meestal zien aan de reactie aan de gezichtsmimiek van. “Oh, hij begrijpt het hier of begrijpt hij niet”, dat kunnen we dan altijd een beetje verduidelijken, maar ook een hele belangrijke, en dat aandeel is effectief wel wat dat je terugkrijgt van die leerlingen. Van hoe staan zij daar tegenover? Ik vind, en dan moet het daar ook mee aan de slag gaan van: “kijk, Ik heb dit zo ervaren en dit zo ervaren en Ik ben hier misschien te vrij in gelaten geweest om het tot een goed einde te brengen.”

S: Is dat dan een ingesproken bericht via WhatsApp of gebruik je daar een andere tool voor?

L: Nee, dus zij kunnen ook gewoon een audiobericht ingeven via teams.

S: Oh, Dat is wel heel interessant, ga ik meenemen naar mijn les.

L: Ja.Ja ja.

S: Je hebt ook al heel wat gezegd over uw evaluaties, welke evaluatie methode gebruikt je eigenlijk het meest om zelfregulerend leren van leerlingen te beoordelen en hebt gij een concreet voorbeeld daarvan?

L: Als ik er heel eerlijk over ben, dan vind ik dat ook de meest efficiënte, is gebruik ik veel Forms, Assessment-que gebruik ik ook, wel niet zo heel veel, maar Forms het meest om dat Forms een beetje, moet ik het, simplistisch is het verkeerde woord, maar niet moeilijk is voor de leerlingen om dat te begrijpen en daarmee om te gaan. En Dat is ook iets wat daar de school veel gebruikt om bevragingen te doen aan de leerlingen toe. Dus Het is iets gekend voor hen, dus Als je mij vraagt van welke tool gebruik je het meeste om te evalueren, dan is dat sowieso Forms. En dan moet ik ook eerlijk toegeven dat het ook nog altijd pen en papier is. Waarom? Omdat ik toch

nog altijd vind. Ik ben Allé. Ik geef zelf Nederlands dat de leerlingen zelf nog altijd iets deftig op papier moeten kunnen noteren en niet alles via het digitale moet.

S: En dat is dan vooral na een summatieve evaluatie of ook tussen de tussentijdse evaluaties eigenlijk ben je dan constant daarmee bezig.

L: Ja ja ja is niet Alleen summatief, Dat is Dat is.

Ik vind het meestal, Het is allé ja, constant. Dat wordt eigenlijk constant geven. Ik kan even goed zijn dat ik na één les zeg van ja, "kijk, Het is hier echt wel goed gelopen en Ik heb de indruk dat Iedereen mee is, zegt: "kijk, dat ik daar Forms heb klaarstaan en dat ik dan zeg van ja, kijk, We gaan hem eens invullen, we gaan zien wat het geeft en morgen krijgen jullie dan nog eentje en maar eentje die langer is, eentje die andere vragen gaat bevatten, maar goed kunt, als je dit kunt dan moogt ge op uw twee oren slapen, dan gaat morgen, dat het ook goed zal lopen, dus ook een zeer belangrijk in dat ZRL die bevestiging van, haak... Als er een geplande evaluatie is en als je ze dan, hoe moet ik het zeggen, zo vrijgelaten hebt, dat ge ze het geruste gevoel geeft van Ik ga de evaluatie wel kunnen en dan is het ook belangrijk dat je ze misschien al eens laat kennismaken met een evaluatie dat gebaseerd is op die heen die echt gaat meetellen.

S: Ja inderdaad en dan mijn laatste vraag, welke uitdagingen ervaar je bij het bevorderen van ZRL en hoe gaat gij daarmee om?

L: uitdagingen, ja de voornaamste uitdaging die Ik heb gehad, in mijn opleiding is dat eigenlijk nauwelijks, dat heel weinig aanbod gekomen is en nu is dat eigenlijk iets dat geïntroduceerd wordt waarbij er eigenlijk niet echt opleiding omtrent gegeven is. Oké, de school doet wel, doet wel wat ze kan en intern zijn er sowieso opleidingen, maar die opleidingen die worden dan gegeven door leerkrachten op school die dan ook een opleiding gevolgd hebben.

Dus Ik vind dat eigenlijk een beetje jammer dat dat nooit, Ja in mijn opleiding zelf nooit gezeten heeft en dat dat eigenlijk voor mij iets volledig nieuw was op het moment dat ik eigenlijk in het onderwijs les ben beginnen geven, ik ga het zo zeggen.

S: Ja ja. En qua Misschien ... Ge werkt in de KTA Halle, Je hebt veel Franstalige studenten qua thuistaal Frans, studenten, merk je dat daar ook een taalbarrière probleem is?

L: Tuurlijk. Meer dan ooit zelfs. Ja, wij zetten dit jaar is ligt onze focus vooral op taal, dus op Nederlands te schrijven, op Nederlands spreken op het correct Nederlands schrijven correct Nederlands spreken, dus wij hebben daar wel een aantal. Wij doen daar wel een aantal acties rond, dus Dat is eigenlijk, hoe moet ik het zeggen

momenteel de grootste problematiek. Dat is daar dan achterstand van hun Nederlands.

Interview Demi:

S: Het onderzoek dat ik doe met mijn andere collega, dat behandelt ZRL. Eigenlijk het proces waarbij leerlingen verantwoordelijkheden nemen over hun leerproces door doelen te stellen, hun voortgang te monitoren en hun aanpak wat aan te passen. Dat wordt eigenlijk heel belangrijk en steeds belangrijker in het secundair onderwijs want onderzoek heeft getoond dat ZRL een positief effect heeft op de leerresultaten en niet alleen de leerresultaten maar ook op de ontwikkeling van vaardigheden die ze in de toekomst nodig hebben. Toch zien we eigenlijk bij leerkrachten dat die vaak uitdagingen ervaren en het niet altijd toepassen, dat ZRL of ze hebben uitdagingen bij het stimuleren van die ZRL bij studenten, ook wel ZRL. Met dit interview wil ik wat dieper ingaan op de strategieën die leerkrachten gebruiken om het leerproces van die leerlingen te stimuleren en kijken naar hun persoonlijke ervaring ermee. Die resultaten gaan wat inzicht bieden op de aanpak, welke aanpak effectief zijn en waar echt ondersteuning nodig is. Dat is ZRL. Hoe zou jij zelf ZRL definiëren in uw eigen woorden?

K: Ik denk dat ze ook leren plannen, taken plannen, of als je een taak geeft waar ze zelfstandig aan moeten werken, dat je de verbetersleutel geeft en dat ze die zelf moeten verbeteren en dat je daarna nog eens terugkoppelt van dingen toe te voegen en dat ze dingen nog een soort van zelfevaluatie moeten schrijven van “dit ging goed” en “dit niet”. En dat je daar dan, op de dingen die niet goed gingen, aan terugkoppelt.

S: Ja, inderdaad, dat leerproces ook, zo “hoe komt het dat het moeilijk ging”, “hoe heb je het gestudeerd”?

K: Ja, ja, voila, ook op een examen bijvoorbeeld wat ik onderaan zet van: “hoeveel uur heb je ervoor gestudeerd?”, zo van die dingen. “Wat ging er goed, wat ging er niet goed, hoe komt dat?”

S: Een exit-card een beetje. Heel interessant. Waarom denkt jij dat ZRL belangrijk is?

K: Omdat ze zelf inzicht krijgen in “wat kan ik wel al goed, waar moet ik mij nog in verbeteren, waar moet ik mij op focussen om alle doelstellingen te behalen.” Ik denk dat dat belangrijk is. Ook voor hun zelfstandigheid.

S: Welke specifieke acties onderneemt jij om dat ZRL bij uw studenten te ondersteunen?

K: Ik denk zoveel mogelijk van mijn studenten zelf te laten komen van de leerlingen, want vroeger had ik de neiging om zelf al het antwoord te geven, te vaak. Nu laat ik daar meer tijd en ruimte en heb ik ook meer geduld, denkend van, “ze kunnen het zelf wel”. Ook in de klas, ze stellen vragen en ik probeer niet altijd het antwoord zelf te geven maar door gepaste vragen aan hen te stellen om dan toch tot het antwoord zelf te komen. Denk ik? En dan zoals ik al zei, de toetsen en de examens, een zelfevaluatie. Ik denk veel meer ze zelf laten doen, in groep laten werken, een opdracht geven in plaats van vooraan te staan en alles zien.

S: Een beetje de verantwoordelijkheid schuiven naar hen.

K: Ja

S: En hebt gij bepaalde strategieën of technieken die gij aan uw leerlingen leert om hun ZRL te verbeteren?

K: Ja, bijvoorbeeld, ze weten niet altijd goed hoe ze de woordenschat moeten leren. Er waren veel vragen van “wat moet ik nu uit die les of uit die tekst, wat moet ik daarvoor leren voor de toets of examen?”. Dan zeg ik hen van: “ja maak een woordenlijst, een Senvatting, bekijk elk hoofdstuk en haal daar de woordenlijsten uit en maak 1 mooie woordenlijst en dan duid je aan welke je al goed kan of highlight je de woorden die je nog niet zo goed kunt, daar focus je op want die dat je al goed kunt moet je niet nog eens 3 keer herhalen, vooral die je niet goed kan.” Veel leerlingen bij ons hebben moeite met schrijven, spelling en dan zeg ik van: “ja probeer dat 3 keer of minstens 3 keer op te schrijven zodat je het al visueel ziet.” Ze wat helpen bij hun Senvatting want dat vinden ze moeilijk om dat zelf allemaal te doen.

S: Je hebt echt dat coachende rol.

K: Ja, ook zo bijvoorbeeld iets opschrijven, dat vinden ze ook heel moeilijk. Dat is altijd zo van: “mevrouw wil je Sen met ons het antwoord schrijven?”

S: Je helpt ze wat met hun zelfvertrouwen?

K: Ja

S: oké, dat zijn zowat klassieke acties die mensen nemen. Heel fijn. Kunt gij een specifieke les of actie beschrijven die wat gericht is op dat ZRL bevorderen.

K: Ah, oei, een specifieke les...

S: Waar je dat het meest recent hebt gedaan?

K: Ja, vroeger... We zijn nu bezig met Mystery & Horror. Vroeger had ik zo'n lijstje van most horrific things. En dan moesten ze dat zo ranken. Maar ik dacht ik ga ze dat zo zelf eens keer laten ondervinden en ik had ze dan op 1 lijn gezet en dat was van: I am not scared at all en dan moesten ze 1 stap naar rechts doen, dan was het dat ze bang waren, afraid. En dan moesten ze die woorden zowat oefenen: scared, afraid, frightening. En dan was er extreem fear, was dan een stap naar links bijvoorbeeld en dan, iederen leerling had een kaartje gekregen van mij, ze moesten dan ook, vroeger zou ik het zelf voorgelezen hebben maar nu niet meer, ik ga niet te veel het werk doen. Ze moeten zelf iets voorlezen. Elk om de beurt lazen een situatie voor, bijvoorbeeld: spider en dan moesten ze ofwel blijven staan als ze niet bang waren of een stap naar rechts als ze bang waren en een stapje naar links als ze heel bang waren. En dan keek ik van: "Waarom heb jij een stap naar rechts gezet en jij een stap naar links?" "Leg eens uit waarom jij horrified bent, waarom niet?" En zo is er veel meer uit hen gekomen als wanneer ik hun gewoon het lijstje zelf laat invullen en hebben ze veel meer zelf moeten doen.

S: Welke signalen of gedragingen zie je bij leerlingen die meer moeite hebben met dat ZRL in vergelijking met die dat daar wel goed mee weg zijn.

K: Onzekerheid, van: "wil je het alstublieft opschrijven voor mij." Of veel vragen stellen, je voelt dat wel bij bepaalde leerlingen dat die veel sturing nodig hebben, je moet daarnaast zitten en ze hebben precies dat veilig gevoel nodig van ... En dan zeg ik altijd van: "Je kan het, je kan het zelf wel". Soms als ze een presentatie moeten geven in het begin, zei ik van: "ok, ik ga naast jouw staan", maar na een tijdje zeg ik: "je kon het toen ik naast jou stond, nu kun je het ook alleen". Zo stapjes nemen, baby steps, kleine stapjes.

S: oké, Hoe helpt jij leerlingen bij het stellen van hun leerdoelen? Bijvoorbeeld, in het begin van de les presenteert je die?

K: Ja, ja

S: Of laat je ze het zelf ook bepalen? Niet altijd gemakkelijk natuurlijk.

K: Ah nee, dat doe ik niet. Dat laat ik ze niet doen, ik laat ze het niet zelf bepalen.

S: Dus je presenteert ze wat?

K: Ja, ik laat hen niet daarover nadenken maar als ze een presentatie doen dan overloop ik ze, de dingen waar ik op ga letten zijn die dingen en je moet die dingen behalen. Op voorhand al

S: En als ze een presentatie een tweede keer doen, zou je dan verwachten dat ze het kennen van de vorige presentatie? OF doe je dat elke keer opnieuw?

K: Nee nee nee, ik doe dat elke keer opnieuw.

S: Welke methode gebruikt jij eigenlijk om leerlingen te helpen reflecteren over hun leerproces?

K: Ah ja, op het einde van de toets zo van “wat ging er goed, wat kan je doen” ...

S: Dat had je inderdaad gezegd, dus jij gebruikt voornamelijk die exit card...

K: Ja of gewoon vragen van “oei, ik zie dat je toets wat minder was, hoe komt het?” en dan zeggen ze eerlijk van: “ik heb niet gestudeerd” “dat begrijp ik niet, kan je dat eens uitleggen”.

S: Dat is dus uw manier van, want de volgende vraag is, hoe ga je om met leerlingen die moeite hebben met die zelfmonitoring en reflectie? Dat is dan dat persoonlijk gesprek?

K: ja: “Aan wat ligt het, hoe komt het, begreep je het niet goed?” Vaak weten ze het ook wel: “het is omdat ik het niet volledig begrijp, omdat ik het niet goed gestudeerd heb, te laat aan begonnen.”

S: En moest er een student zijn, ik assumeer dat je Engels geeft, dat wat moeite heeft met dat studeren. Nu Engels is niet zoals wiskunde natuurlijk, dat is meer van, je moet het toepassen en toepassen.

K: Ja ik herhaal veel in de klas, zodat ze minder thuis moeten, ik herhaal in het begin van de les, kort, niet alles, maar de belangrijkste dingen. Dan zeg ik: “we herhalen dat nog eens, jullie weten dat want dan moeten jullie thuis minder doen en dat is belangrijk voor een taal dat je het herhaalt.

S: Welke hulpmiddelen of bronnen raadt u aan voor het ondersteunen van ZRL? Behalve dan de exit card, dat zijn dan wat technieken/tools, Zijn er andere waar leerlingen het mee kunnen doen of andere die u aanraadt aan leerkrachten?

K: Dat weet ik niet echt, daar kan ik niet echt een antwoord op geven.

S: Dat is niet echt voor de hand liggend?

K: Nee, dat weet ik eigenlijk niet goed welke bronnen ik zou kunnen gebruiken?

S: Misschien de leeromgeving, hoe creëert jij een leeromgeving die bevorderlijk is voor ZRL?

K: Gewoon veel aanmoedigen denk ik, van: “Ja, je kan het wel, geen stress”. Dat zeg ik veel, “no stress, you can do it”. Dan ziet ge van ja oké ja, ze gelooft erin. Maar

toch. Ik had deze morgen een jongen die veel moeite heeft met presenteren en toch zo, “ja komaan, je kan het, het gaat goed komen”, Ik denk veel aanmoedigen, veel vertrouwen geven. Veel positieve feedback.

S: Je hebt al een paar dingen over feedback gezegd, hoe gebruikt gij feedback om ZRL te bevorderen? Ik heb al gehoord, mondeling feedback, gebruik je ook andere vormen?

K: Ja, schriftelijk ook, zo schrijven van, “hier moet je aan werken”. Rapport commentaren. Schriftelijk.

S: maakt gij ook gebruik van feedback tussen studenten?

K: Ja, peer, Dat heb ik daarnet ook gedaan: “van mooie presentatie, vonden jullie dat ook niet?” Zei ene leerling van “mooie presentatie maar zijn uitspraak mevrouw”. Zei ik: “daar ging ik inderdaad iets over zeggen” Die geven elkaar ook feedback.

S: Merk je daar een groot verschil in tussen wanneer gij feedback geeft of wanneer een mede student feedback geeft?

K: Dat ze daar meer zouden naar luisteren?

S: Dat ze daar meer waarde aan hechten? Misschien niet waarde maar dat het een ander impact heeft?

K: Dat weet ik niet, dat zou kunnen. Het was vriendschappelijk en onder vrienden. En die jongen heeft dat goed opgenomen, van “ja, mijn uitspraak kan beter.”

S: Je hebt al heel wat gezegd over evaluatiemethode, welke evaluatiemethode gebruik je om die ZRL van leerlingen te bevorderen of eigenlijk te beoordelen? Heb je daar een voorbeeld van? Exit card had je gezegd, die zelfreflectie, die zelfevaluatie. Peerevaluatie heb je al iets kleins over gezegd. Misschien heb je nog wat voorbeelden? Of kan je het nog wat kaderen nog eens?

K: Misschien doe ik dat ook wel soms, na een oefening, “Hoe ging het, vond je het moeilijk”? Of bij een luisteroefening: “Vond je dat het te snel ging, of te traag” of als ze zeiden van: “oh mevrouw zo moeilijk”. “Wat vond je er moeilijk aan, vond je het accent moeilijk, spraken ze te snel, te moeilijke woorden?” Dan komt er wel wat uit. Want gewoon zo van “het is moeilijk mevrouw” soms gebruiken ze dat ook als excuus. “Het is te moeilijk, ik heb niks kunnen opschrijven, ik heb geen enkele vraag kunnen beantwoorden”. Of wel is het dat ze niet goed geluisterd hebben of het is echt wel dat het te moeilijk is. En dan kun je ook polsen van: “Is het omdat je niet geluisterd hebt of is het omdat het te moeilijk is?”

S: Dat is meer die formatieve evaluatie, zo die tussentijdse evaluatie en de summatieve evaluatie is dan bij de toets en dat schriftelijke feedback meer.

K: Ja, tussendoor denk ik dat ik dat veel doe in de klas, gewoon mondeling: “vond je de oefening moeilijk, wat vond je er moeilijk aan?”

S: En eigenlijk, de laatste vraag maar toch een belangrijke, wat zijn voor u grote uitdagingen die jij ervaart bij het bevorderen van ZRL en hoe ga je daarmee om?

K: Een grote uitdaging, zoals je gezegd hebt, leerlingen die heel onzeker zijn over hun leerproces en hun studiemethode. Ik hoop dat ik ze wat vertrouwen kan geven maar je hebt daar niet altijd een goede zicht op, of dat wel echt werkt. Dat vind ik een uitdaging. Ook om die leerlingen mee te krijgen.

S: Dus de motivatie soms?

K: Je kan het positief benaderen, maar soms zijn ze zo onzeker.

S: Het ligt aan de motivatie soms? Hoe ga je met gebrekkig motivatie om?

K: Ja, ook, motivatie, psychisch niet goed voelen. En dan is dat buiten onze, dan moogt ge nog blijven positief die persoon benaderen en stimuleren maar soms lukt het niet.

S: Je had ook iets gezegd over de taalbarrière. Hoe gaat ge daarmee om?

K: Met Franstalige bedoel je?

S: Ja in Halle heb je veel Franstalig, of thuistaal is iets anders dan het NL en je merkt dan idd als ze Engels moeten leren met Nederlandstalige ondersteuning. Hoe ga je daarmee om?

K: Dat valt eigenlijk heel goed mee, eigenlijk op dezelfde manier als de andere leerlingen. Er zijn heel veel Franstalige die gemotiveerd zijn om Engels te leren en die heel hard hun best doen. Het gaat moeilijk maar ze doen dat ook wel graag.

S: Dat klopt, ik geef ook Engels

K: Ah, en ze doen dat graag he

S: Ja, ja. In mate

K: Ondanks dat het heel moeilijk is.

S: Oké, dat waren heel fijne inzichten, zeker qua evaluatie en de feedback die je hanteert. En voor Engels, mijn eerste leerkracht Engels, dat was heel fijn.

Interview Elena:

S: Kan je mij in eigen woorden zeggen wat voor u zelfregulerend leren is?

C: In mijn eigen woorden, dat is leerlingen die eigenlijk het leerproces in eigen handen nemen en bijsturen op basis van de info en feedback die ze krijgen

S: Ik zou het niet beter zelf kunnen zeggen en ik ben er een thesis over aan het schrijven.

Uhm... en waarom denkt jij dat zelfregulerend leren belangrijk is?

C: Omdat ge later eigenlijk altijd, zeker als ze verder gaan studeren moeten ze dat ook doen, en ik heb altijd geleerd dat de transfer van wat ge leert op school naar dat je dat transfereert naar het echte leven, dat dat heel belangrijk is. In dat opzicht is zelfregulerend leren al een goede eerste stap. En ik doe dat ook met mijn cursisten in de CVO, zelfs die dat de taal nog niet machtig zijn maar het inzicht hebben en kunnen nadenken, die hebben altijd al een streepje voor. En dat heeft niet alleen met intelligentie te maken maar dat heeft ook te maken met, “stel ik me de vraag”, “probeer ik na te denken”, dat is gewoon zo. Ik heb altijd proberen aan mijn kinderen mee te geven van Lezen en actualiteit volgen en leren toepassen omdat ge overal en altijd inzichten kunt verbinden. Dat vond ik aan gedragswetenschappen zo leuk om te geven. Want dat kan je bij alles betrekken, hoe je met mensen leert omgaan, problemen met communiceren en nu nog, en ik heb heel vaak zo’n leerlingen die verder studeren van “Aah mevrouw, dat hebben we bij u geleerd en we moesten studeren en die hebben echt een streepje voor.

S: Awel ja, dat is ook een van de bijvragen. Welke signalen of gedragingen ziet je bij leerlingen die zelfregulerend leren kunnen toepassen, later bijvoorbeeld krijg je die appreciatie.

C: Ja, en die kunnen verbanden leggen. Ik gaf altijd zo ja, ze vragen “hoe moet ik eraan beginnen” en uw leerstof moet je als een soort van kapstok zien. Dat moet je echt in je hoofd hebben en alles dat je oppakt in je kapstok, dat moet je eigenlijk niet van buiten leren want je kan geen 50 pagina’s van buiten leren en dat moet je proberen dat allemaal als een structuur te begrijpen dan kan je het altijd want je moet het niet vanbuiten kennen. En dan, dat is altijd heel abstract maar degene die

daar dan toch zo mee weg waren die kan je dan toch, zeker de zwakkeren, samenvattingen laten maken en verbeteren en dan had je diegene met allemaal kleurtjes enzo en dat is geen samenvatting om je cursus is kleuren over te schrijven. Dan kon je echt al zien, wie kan dat, wie kan dat niet en echt een goeie. Ik heb ooit een meisje gehad, dat is al heel lang geleden, dat was echt het schoolvoorbeeld, die maakte dan aan het begin van het schooljaar een Samenvatting, heel summier en na elke toets en taak doorstreepte die en vulde die de Samenvatting aan en tijdens de examens, toen dat meisje in mijn klas zat maakte ik nooit verbeterersleutels, dat was gewoon haar examen. Die kon dat zo goed en altijd zo, kinderen krijgen een blackout dan moeten ze gewoon die structuur nemen en die kon da zo en die heeft dat doorgetrokken naar andere vakken, naar haar hogere studies, met glans en glorie heeft die logopedie gestudeerd, die heeft nu haar eigen bedrijf dus ja zo mensen die komen er gewoon.

S: Amai, dat is heel chic

C: Dat zijn natuurlijk de uitzonderingen

S: Gij staat in ASO. Je hebt doorstroom- en arbeidsfinaliteit, dat is een heel andere setting misschien, soms?

C: Ja maar ook daar moeten ze misschien minder studeren, ik heb ook PAV gegeven en daar was het heel dikwijls van, je moet ze proberen zelfredzaam te maken, maar het heeft geen zin dat ze alle dingen van buiten kennen en dat ze gewoon bepaalde dingen kunnen en de rest daarop kunnen toepassen. Nu ook, gisteren gaf ik les en dat is dan ene student, Hassan, een heel fijne mens, als poetshulp werkt in de UZ en ze hebben hem eigenlijk vanuit zijn opleiding aangeraden om een TKO-verzorging te gaan doen, die mens kan eigenlijk niet schrijven, hij schrijft fonetisch want hij heeft nooit leren schrijven, maar hij is wel heel verstandig en hij probeert zo hard en die mens gaat er wel komen omdat hij is heel nieuwsgierig die wil overal alles oppikken, hij praat met heel veel mensen. Hij praat met iedereen, praat met de collega's, de patiënten en hij wil er alles over weten. Dus die komt er wel ondanks het feit van ja hij schrijft niet goed maar dan denk ik ook van die spelling, daar hebben ze nu tegenwoordig CHATGPT voor, maar nadenken ga je nooit kunnen vervangen door een machine.

S: Uhm, Welke specifieke acties onderneemt gij om ZRL te ondersteunen?

C: Uhm...

S: Vooral in uw derde graad

C: Wat ik vooral deed was ze laten Samenvatten, ze laten nadenken, zelf de cursus laten lezen, heel veel dingen laten te bekijken, proberen te onderzoeken ook,

onderzoeksopdrachten, wat wel wat moeilijker was de laatste tijd omdat de Samenwerking met de lagere school wat moeilijker verliep. Maar vroeger deden we dat wel met echt zo'n observatieonderzoek, moesten ze dat zo terugkoppelen, maar inderdaad ja... Ze zelf een inhoudstabel van de cursus laten maken deed ik bijvoorbeeld ook. Samenvattingen aanvullen, op basis van toetsen en toetsen opnieuw laten maken thuis. Proberen af te stappen van het puur letterlijke en ze laten nadenken, ik denk dat dat heel belangrijk is. Ze echt laten nadenken, papegaaien die zitten in de dierentuin, ze moeten nadenken.

S: Wat kritische vragen stellen om ze echt te laten nadenken.

C: Ja, Kritisch nadenken en ook leren toepassen, de cursus toepassen op dingen die ze op het eerste zich niet met elkaar in verband brengen. Daar werd met het nieuwe leerplan ook heel veel de nadruk op gelegd. Het begon eigenlijk pas van, het kennisgedeelte was compleet bijzaak en het begon eigenlijk pas bij de kritische vergelijkingen.

S: Dat zijn toch al heel wat technieken of strategieën die ge gebruikt om hun ZRL te ondersteunen. Zijn er misschien ook technieken of strategieën die ge gebruikt om hun ZRL te verbeteren? Of is dat ongeveer hetzelfde dan?

C: Wat ik ook probeer te doen is dat ze in plaats van dat ze dingen altijd aan mij vroegen, bijvoorbeeld vorig jaar was er een toets, en het ging over straffen en belonen, en er stond een zin in de toets van "de baby was op het potje geweest en ging dan beloond worden omdat de luier droog was 's ochtends en niemand van de meisjes, eentje, de sterkste was er niet, de andere drie. Eentje was van colère aan het wenen omdat ze niet wist wat een luier was, en ik zei, nee ik ga het antwoord niet zeggen, ge kunt het uit de context afleiden en dieper over nadenken. Probeer het af te leiden, probeer erover na te denken, waarover gaat de toets, wat is het onderwerp van de toets, wat zou het kunnen zijn? Uiteindelijk heeft ze het dan toch gevonden en ze was op dat moment heel boos en achteraf is ze komen zeggen van "ahja mevrouw, het is goed dat je dat toen gezegd hebt want ik ben erover gaan nadenken en ik ben gaan zoeken en ik ga het echt altijd proberen dat als ik iets niet begrijp het in de rest van de tekst te zoeken en om echt na te denken en om het eens zelf te kunnen opzoeken." En dan onthouden ze het ook en dat ga ik nooit van mijn leven nog ooit vergeten.

S: Dat is een heel interessant techniek en dat ga ik voor mijn eigen les ook onthouden. Uhm ... Hebt gij misschien een specifieke les of activiteit die je kunt beschrijven die gericht is op het bevorderen van het ZRL, ook al heb je er heel wat opgenoemd.

C: We werkten vorig jaar met Antropia en daar zaten wat opdrachten in dat ze bijvoorbeeld dingen met elkaar moesten vergelijken. Wat ik ook heel vaak deed vroeger, laatste jaren minder, was een heel interessante opdracht in groep. Dat we een film kozen, natuurlijk niet eender welke film, maar een film waar de leerstof van het vorig jaar dan bij aansloot en dan moesten ze in groep zo alles eigenlijk een soort van herhaling waardoor films die ze wel hadden gezien mochten ze alles op toepassen, en als ze dat dan deden dan gingen ze ook met andere ogen naar bepaalde films/ series kijken. En dan gaf ik hun bijvoorbeeld een serie en zei ik "kijk daar nu eens naar" en probeer dan uw bril van GDW op te zetten. En dan zeiden ze "Ah mevrouw ik heb dat gezien en dat..." Dat zijn dingen die ze anders nooit of minder zou gezien hebben als ze dat niet geleerd hebben.

S: Ja

C: Ze doen tegenwoordig niet anders meer dan films en series kijken en dat werkte wel goed. We zijn ook naar de cinema geweest, de Jr gezien, girl, hebben ze moeten ontleden. Ook Netflix waar ze Jeffrey Dahmer hebben moeten ontleden. Daar hebben ze heel veel theorieën uitgehaald. Dat werkte wel. En hadden ze nooit het gevoel dat ze aan het studeren waren, dat ze met school bezig waren en dat het heel goeie oefeningen zijn.

S: Dat zijn idd heel fijne oefeningen

C: Dat kan je ook bij PAV doen

S: Dat kan je zeker bij PAV doen, dat ga ik onthouden.

C: En ze kunnen dat thuis op hun eigen tempo doen.

S: Ik denk dat het belangrijk is om bij ZRL is het stellen van leerdoelen, het presenteren van leerdoelen als leerkracht. Hoe helpt jij uw leerlingen bij het stellen van leerdoelen? Op welk manier gebruik jij eventueel... Dat is een beetje een lastige vraag. Soms bijvoorbeeld. Ik overloop ze in het begin van de les en soms bied ik er 5 aan en soms bied ik er 3 aan en moeten zij er 2 zelf zoeken.

C: In ons boek stond er altijd van 'wat moet ik kennen en wat moet ik kunnen op het einde' en er stonden dan vakjes bij dat ze konden aankruisen en dat overliep ik altijd wel als we bijvoorbeeld een toets hadden, het gaat over dit hoofdstuk kijk een keer in de wat ken ik, wat kan ik, wat moet ik kunnen en stel u zelf gewoon de vraag als je gestudeerd hebt, hoeveel kan ik er afvinken en als je er niet genoeg kunt afvinken, want er waren altijd wat strevers die op de punten gefixeerd waren, maar de punten op zich is eigenlijk bijzaak want als je dit kunt dan lukt dat wel. En dat hebben ze na een tijdje wel door en vroegen ze van 'ja mevrouw dat weet ik niet goed hoe ik dat

moet doen en kwamen ze daar mee af en overliepen we dat in de klas en dan probeer ik altijd nog voorbeelden te geven.

S: Dus je nam toch een heel coachende rol bij die studietijd of het plannen en beheren van de studietijd.

C: Ja dat moesten ze echt zelf inschatten want dat was bij de ene persoon wat sterker dan bij de andere, die minder studeerde en die andere had in het begin van “ik ben te dom, ik moet veel meer studeren” en ik probeer erop te hameren dat je geen studiemethodes kunt vergelijken en dat dat ook iets is van motiveren en studeren

S: natuurlijk

C: En dat je daar ook in gaat groeien en dat is ook bij haar echt wel gelukt. Ze was de zwakste van de klas maar ze is ook degene die het hardst gegroeid is want degene die dacht dat ze het allemaal kon en er niet zoveel tijd in stak die heeft op het einde dan toch zo wat de deksel op haar neus gekregen en die had dan een herexamen, een bijkomende proef terwijl die andere zo... Ja ik merk ook vooral dat een stuk van dat ZRL bevorderen, is de twijfel en de faalangst wat weg te proberen nemen en als dat lukt, vooral ik heb gezegd van meisjes, maar in Ukkel specifiek hebben we het gehad daarover, vorig jaar hadden 2 van de 4 gingen er aan onderdoor aan dat druk van, dat “we kunnen het niet, we kunnen het niet” en wij zeggen, “geloof in uzelf”, “blijf rustig”, proberen dat we dat lange korte termijn geheugen en hoe dat werkt, dat uitleggen. En dan ook zeggen, als het niet komt 15:12 Ze geruststellen en dat heeft altijd het beste gewerkt. Ik weet niet of dat puur ZRL is maar ze geruststellen en dat angst wegnemen en ze proberen te laten geloven in zichzelf, dat maakt het verschil en zeker bij meisjes, bij jongens iets minder, maar bij meisjes maakt dat dag en nacht verschil.

S: In onderzoek naar wat zijn strategieën die leerkrachten toepassen, is dat de eerste. Die twijfel wegnemen en begeleiden, coachen. Uhm... Welke methode gebruik je eigenlijk om leerlinge te helpen reflecteren op hun leerproces. Buiten die kritische vragen stellen?

C: En ook gewoon, altijd hun toetsen en taken teruggeven en daar heel altijd open over, sommige leerkrachten durfden dat niet doen omdat ze bang waren dat leerlingen toetsen gingen doorgeven. Bij mochten ze altijd in de studie die indienen maar altijd de laatste lessen voor, ben ik altijd 1 les vooruit, soms zelfs meer om te zeggen van kijk hier zijn de toetsen, kijk eens een keer van, hoe zouden jullie nu de vragen die je niet goed beantwoord hebt ...

C: Ze zeiden van “ja mevrouw het is toch juist?” Dat is altijd de eerste reactie maar als je het na een paar maanden terug gaf zo vlak voor een examen, en dan zei ik van kijk nu nog eens een keer naar die vraag, en kijk eens een keer naar het ander deel naar het antwoord die jij geschreven hebt. Begrijp je nu waarom ik maar 2/4 heb gegeven. Probeer nu zelf een keer na te denken van hoe had ik het anders kunnen formuleren of wat ontbreekt er nog. Dat mochten ze dan doen of bijvoorbeeld tijdens het jaar bij een uurtje flex, het laten aanvullen of verbeteren van een toets met een andere kleur, en dan gaf ik soms wat extra punten. Zo dat ze dat konden meenemen naar de examens.

S: Wel interessant, je gebruikt tijd als een soort van context verandering

C: Ja omdat ze daar heel erg in moesten groeien. Zeker in het 5^e jaar, ook met die onderwijsvernieuwing ze echt moesten afstappen van dat gewoon alles klakkeloos vanbuiten leren omdat onzekere leerlingen dat doen. Omdat ze bang zijn dat ze dingen gaan vergeten. Wat ik soms ook, en wat ik in mijn studenten tijd gebruikte en wat hielp, was bv als ik echt dingen had die ik niet kon onthouden, verzoon ik voor mezelf onbestaande woorden die mij soort van houvast gaven, waar ik wist, dat woord, die letter staat voor dat en dan kon ik die construeren. En dat heb ik hun ook meegegeven. Dat werkte ook, zeker bij die dat bang waren om een black-out te hebben. Ook als ik wist voor mezelf k ken die woorden en ik schrijf die op en bij de eerste les ga ik die niet direct weten. Ook bij het examen, als je de eerste vraag niet weet, blijf daar niet hangen, ga verder naar de rest. Je gaat vertrouwen halen uit het oplossen van bepaalde vragen, je schrijft die verzonden woorden op, dan heb je die houvast en kan je die niet al vergeten. Stilletjes aan komt dat terug je schrijft op wat dat betekent en dan kan je bij de volgende vraag oplossen enzo... Dat hielp ook wel.

S: Ik hoor eigenlijk dat je als techniek heel veel feedback gebruikt, ik hoor bij formatieve evaluatie dat je heel wat mondeling feedback geeft, ik neem aan dat je ook schriftelijke feedback schrijft. Heb je een voorkeur tussen de soorten feedback die je geeft?

C: Ik vond mondeling altijd gemakkelijker, want dat ging natuurlijk ook wel omdat ik in een luxepositie zat met een klas van 4 en een klas van 6. Schriftelijke feedback vond ik dat minder goed werkte, we hadden ook zoiets van, ja omdat als ze in hun boosheid zitten, dan willen ze dat maar half, en lezen ze alleen wat ze willen lezen. Terwijl als je ze mondeling geeft, kan je op ze inpraten en het gewoon Sen doen. We waren ook verplicht, de week voor het examen mochten we geen nieuwe leerstof aanbrengen. Dan overliepen we Sen heel de leerstof nog eens, ze brachten ook hun Senvatting mee en ik zei vul aan als ik dingen zeg. Dingen die belangrijk zijn, dat staat niet in uw Senvatting, maar dingen die ik zeg, vul aan het is nu het moment. En dan ook idd die toetsen enzo, ze mochten van mij ook foto's daarvan maken. Dat zijn dan lege toetsen, de ingevulde niet, daar waren ze soms boos over, maar ik had

daar iets van, ja dat ga je ook gewoon van buiten leren, dan heb ik liever dat je ze zelf invult en ze mij laat zien de dag voor het examen, stuur mij een foto, dan kan ik nog bijsturen. Maar het gewoon van buiten leren daar heb je niks aan.

S: Uhm leerling die moeite tonen met zelfregulerend leren, hoe gaat u daarmee om?

C: Blijven hameren op het feit om te proberen leren leren.

S: Is er een bepaald techniek dat je daar gebruikt? Bijvoorbeeld bij een student die meer moeite heeft of een exit card gebruiken waar nog meer kritisch vragen of remediërende middelen? Niet voor de hand liggend voor GDW

C: Vooral vaak toetsen, zwakkere leerlingen mochten toetsen tijdens het jaar opnieuw maken en aanvullen en probeerde ik daar al wat 2/3 punten en hadden ze een kolom remediëring, als ze dan goed deden tijdens de flex en als ik echt merkte van ze hebben daar over nagedacht ze hebben echt geprobeerd om uit de fouten te leren dan kregen ze bijvoorbeeld 3/3 daarop. Dat is misschien een cliché maar punten, op het moment maar 3 puntjes maar voor sommige leerlingen maken die 3 punten het verschil.

S: En zijn, je merkt bij heel veel leerkrachten en scholen, punten zijn iets wat heel veel waarde draagt voor lln en als je zegt dat het niet op punten gaat, gaan leerlingen het doen maar ...

C: en je kan overal punten op geven, zoals kleine taakjes, het is maar 3 of 5 puntjes. Een voorbereiding maken thuis, iets lezen tegen de volgende les. Ik zeg dan, bereid dat voor tegen volgende les en zij vragen "moeten we dat doen, is dat een taak, telt dat mee?" Ik zeg dan "ja nee kom gewoon kijken of het gaat en schrijf een paar bulletpoints op en dan kan ik daar nog 2 punten op zetten. En in het begin was het van 'ah ik ben het vergeten, maar het was maar 2 punten". Maar die dat het dan wel gedaan hadden begonnen hier en daar dan wat puntjes te sprokkelen en dat zette de anderen aan om het ook te doen omdat die paar puntjes kan het verschil zijn tussen een 4,5 en een 5 op het rapport. Maar dat is een proces. Bij Eva vorig jaar die soms heel boos kon worden, echte frustratie die dan altijd zei: "ik heb gestudeerd en ik kan het niet" en dan was het mijn schuld en liep ze boos weg. Dat was echt een proces in het begin. Wou ze het dan niet, gaan we Sen de toets opnieuw maken, en ik had zelf ook een keer als ze bijvoorbeeld een black-out had en ze niks wou invullen. Dat was ook iets, ze mochten niks afgeven en zeker zij niet voor ze al vragen had geprobeerd. Ik had in het begin zoiets van, ze gaf 2/3^e, 1/3^e van haar toetsen of examen waren blanco. Die heeft echt geleerd uit de jaren, dat heeft ruzie en traantjes gekost maar op het einde bleef die tot allerlaatste zitten en probeerde die wel bij elke vraag iets te schrijven. En dat is ook een vorm, vind ik, van ZRL.

S: Die werkgeheugen in gang zetten en de IT geheugen proberen aan te wakkeren.

C: Ja, en in het begin wou ze dat niet geloven, en ik zei “ge gaat zien als je blijft zitten, je kan natuurlijk geen 2 uur aan dezelfde vraag, gewoon overloop de vragen en je vult hier en daar iets bij en dan komt dat vanzelf allemaal terug. En dan weer teruggaan en hameren op die kapstokstructuur en die structuur in uw hoofd hebben en dan kleine stukjes

S: Mindmappen dus, interessant techniek

C: En ook mijn onbestaande woorden en dat heeft me zo vaak geholpen en soort van ezelbruggetjes; gekste woorden komen er dan bij.

S: Ezelsbruggetjes, kapstokken structuur heb ik veel bij gehoord, blijkt goed te werken

C: Bij elk vak ...

S: Werkt goed bij GDW

C: Ja sommige verloren zich in de details en als je dan een oefening vroeg die niet uit de cursus kwam dat deed ik dan ook en ik vroeg voor voorbeelden die we niet in de les hadden gezien en dat ze zelf een voorbeeld moesten geven en geef een ander voorbeeld en dat was heel moeilijk in het begin. En ook daarin kan je ze laten groeien en op het einde vragen ze “Ah zou dit een goed voorbeeld zijn?”

S: Ja, kritisch denken

C: Ja echt niet alleen kritisch denken maar ook gewoon nadenken. Maar die dat dat kunnen zijn degene die dat kunnen.

S: Hebt gij bepaalde hulpmiddelen of bronnen die je kan aanraden voor het ondersteunen voor het ZRL? Is een zeer globale vraag mss zelfs naar LK toe soms, want de ene zegt voor de LK je kan dit dit en dit lezen en voor leerlingen kan je sjablonene en dergelijke geven, zoals de kapstokkenstructuur?

C: Ja, zoals ik daarstraks zei, op alledaagse dingen de leerstof proberen toe te passen, op de omgang, ...

S: Eigenlijk verwijzen naar context en hun leefwereld betrekken

C: Hun leefwereld, en ook in conflicten met elkaar. bijvoorbeeld. Zeker in het 5^e waar ze gespecialiseerd zijn in ruzie met elkaar maken. Waar ik zo denk oké, probeer nu een keer na te denken, wat hebben we geleerd, hoe zou je dat best aanpakken, nu iets helemaal anders, of als ze iets kijken en iets leren.

S: Dit is een draai van de vraag, je hebt heel wat gezegd over evaluaties methodes, formatief en summatief heb he al gezegd, peer en zelf evaluaties ook? Welke evaluatiemethode gebruikt gij om het ZRL te beoordelen?

C: Ja, ik heb dat al vooral vaak geprobeerd, zo bv peer evaluaties maar ik merkte vaak dat het, zeker in de grotere klasgroepen, draaide op vriendjespolitiek en iedereen had dan 10.

S: sociaal wenselijkheid

C: In kleine groep als er vertrouwen is durfden ze kritisch zijn t.o.v. van elkaar. Maar in grote groep durfde ze dat echt niet. Heel veel verschillende dingen evalueren, kleine dingen, evaluaties, want je hebt collega's en dat is waar onze vorige directrice heel erg op wou inzetten, was cumulatie kolommen, onderzoek was daar een deel van, remediëring, toetsen, echt alles, en alles moest in evenwicht zijn. Toetsen was bij GDW het grootse blok maar ook andere en die moesten meetellen en dat daar ook iets mee moest staan, ik had altijd super veel evaluaties voor een grote een herhalingstoets want doorlichting had ook gezegd dat in de 3^e graad je echt wel af moet stappen van kleine toetsen per hoofdstuk en moet je af en toe wat grotere gehelen ondervragen om ZRL te bevorderen. Ik moet nu wel zeggen dat mijn brave meisjes van vorig jaar, als relatief faalangst meespeelde heb ik soms mij hart laten spreken en dan gezegd van ja oké op "het is te veel, te veel" en dan splitste ik het in kleinere delen in Senspraak en vroeg ik "wat stellen jullie voor, want dan moet er een punt afgesloten zijn, dan wil ik verbeteren, we hebben nog zoveel tijd, plan zelf". En dan moesten ze zelf onderling in overleg gaan want dan hebben ze dat en dan hebben ze dat. Want leerkrachten moeten op het einde van een periode punten binnen halen en geven veel toetsen en dan moeten ze zelf beginnen zoeken van "dan hebben we dat en die taak en dat boek lezen voor dat vak". En dan zei ik "ok: jullie hebben nu gevraagd om het zelf te doen. Ik beslis nu niks meer. Het komt van jullie." En dan zeiden zij, "ok dan doen we die toets, van dan tot dan. En dan besloten zo over 3 kleinere toetsen op 1 week want ik had ze dan 4 uur. Maar dat deden ze dan ook wel. En ik merkte dat het voor hen een geruststelling was van we hebben het zelf mogen beslissen, inplannen en zelf mogen kiezen welk stuk we wanneer studeren, dat dat ook een geruststelling was. En uiteindelijk is het gewoon de punten terug Senvoegen en normaal is dat een grote toets met meer vragen. Maar ik blijf spreken vanuit mijn luxepositie spreken met 4 of 6 leerlingen. Met 20 man. Mijn kinderen zitten in MABO op school met 25

S: Tenzij je kan c-teachen? Maar zelfs dan

C: Nee, GDW is altijd alleen.

S: Nog 2 vraagjes. Hoe zou jij uw leeromgeving creëren zodat die bevorderen is voor ZRL, en dan heb ik het over veilige krachtige leeromgeving maar ook over de klasindeling of wat doe je met de klas?

C: Voor mij, wat voor mij heel belangrijke is. Ik heb rust nodig. Het moet netjes zijn en ik heb rust nodig. Ik kan niet studeren met muziek. Ik heb een rustige veilige plek nodig waar ik op mijn gemak kon zitten en mijn spullen kon leggen en dat probeer ik in mijn klas ook altijd te creëren. Ik kon bijvoorbeeld heel moeilijk les geven en dat was in Ukkel ook een probleem omdat het was een heel oude school, er lag overal rotzooi en er waren weinig mensen met een vast lokaal, zeker als je geen voltijdse opdracht had. Je moest altijd in andere mensen hun rommel lesgeven en dat vond ik verschrikkelijk en daar hadden de leerlingen ook een probleem mee

S: Dus een propere klasomgeving

C: Ja met uw eigen spullen, een plek dat je uw eigen kon maken, met plantjes

S: een beetje thuis?

C: Ja, met planten, dat is voor mij belangrijk. En iedereen had zijn eigen plekje en we waren met weinig maar ze gebruikten dan 3 banken om wat te zitten. Iedereen zat op dezelfde plaats ook al gaf ik geen vaste plaatsen.

S; Daar ben ik nu ook mee bezig, hoe kan ik de klasomgeving perfect maken voor ons. EN dan de laatste vraag. Welke uitdagingen ervaar je bij het bevorderen van ZRL en hoe ga je daarmee om.

C; Ja als leerlingen toch blijven vasthouden aan dat puur van buitenleren. Ik vond de handboek ook een beetje stug.

S: Je zei ook iets van de taalbarrière.

C: Ja er is heel veel tekst in het handboek en daar hadden ze heel veel moeite mee, daar struikelde ze dan over. Terwijl vroeger met de zelfgeschreven cursus die mijn voorganger had gemaakt Sen met andere collega's en ik die hoofdstuk per hoofdstuk herwerkte Sen met een andere collega van de les geschiedenis waar je dan meer kon structureren, terwijl die boeken, dat zijn heel veel blokken, met oefeningen maar heel veel blokken. En visueel al, met ons publiek, het zien van zoveel tekst, veel te veel. Dus dat vond ik wel een... Ja daar hebben we proberen op in te zetten omdat er ook een schoolbibliotheek was waar collega's leerlingen aan het lezen proberen te krijgen want dat is ook iets wat ze moeten leren. Ik moest van thuis altijd veel lezen, en in het middelbaar moesten we veel boeken lezen in het Nederlands, dat was niet 1 per jaar, maar echt veel, een stuk of 5. En nu als je ze 2 boeken laat lezen is dat van "OMG mevrouw". Dat vond ik wel een uitdaging.

Interview Francine:

S: Merci om deel te nemen aan de interview al. Misschien het eerste wat ik zou vragen, hoe zou je ZRL definiëren in je eigen woorden?

F: Voor mij is dat leerlingen zo ver krijgen dat ze op hun eigen manier eigenlijk de leerstof, ja, kennis opnemen en verwerken en inoefenen.

S: En beheersen uiteindelijk, en waarom denkt ge dat ZRL belangrijk is voor leerlingen?

F: Omdat ik denk dat dat wel hun motivatie kan verhogen, omdat als je zelf doceert en het aanbrengt dan horen ze het maar dat ze het niet altijd even hard opnemen, en ik denk als ze zelf echt met die leerstof actiever bezig zijn dat ze dat beter kunnen capteren.

S: En zijn er specifieke acties die jij onderneemt om dat te ondersteunen?

F: Wij hebben de voorbije jaren, en dat is nu door praktische redenen afgeschaft op school, maar we hadden bijvoorbeeld een uurtje leerlabo, zo noemt het, waar dat eigenlijk de leerlingen, dus ik had 4 uur les met de leerlingen, 3 uur gewoon en dan een uurtje waarbij dat alle leerlingen van het 3^e en 4^e jaar doorstroom dan Sen zaten mensen moesten iedere week eigenlijk iets voorzien dat ze zelf met de leerstof aan de slag gingen en eigenlijk een uurtje zelf konden werken. Dat gaat van oefeningen maken tot een filmpje bekijken tot over een nieuw stuk leerstof, die opzoeken op het internet, ja eigenlijk een zelfstandige taak voor een uurtje.

S: Dus dat behoort tot de strategieën en technieken die je gebruikt om de ZRL bij u studenten te verbeteren

F: Dat uurtje is nu afgeschaft maar ik heb daar heel veel werk in gestoken in al die taken en om dat allemaal uit te schrijven wat ze allemaal moesten doen, dus ik gebruik dat nu wel in mijn lessen.

S: En kunt u een specifieke les of activiteit beschrijven dan die gericht is op dat ZRL bevorderen dan?

F: Ja ik heb, bijvoorbeeld lesgegeven over body image en of ze tevreden zijn over hun lichaam. Ze moesten van mij dan krantenartikelen opzoek over: wat is body image, influencers, wat is de rol van influencers. Ze moesten eigenlijk krantenartikelen of websites opzoeken die daarover informatie gaven.

S: Ah oké, dat is interessant. Welk signaal of gedragingen zie je bij uw leerlingen die effectief ZRL?

F: Ik merk al op toetsen of op examens bijvoorbeeld dat die wel veel met de leerstof kunnen toepassen. Dus als ik dan een casus geef of een voorbeeld situatie geef of een filmpje geef die ze moeten kijken, dan merk ik dat ze veel meer die leerstof kunnen toepassen terwijl anders leren ze dat soms gewoon vanbuiten en zijn ze dat kwijt na x aantal tijd. Terwijl nu merk ik dat ook op bij leerlingen in het 4^e jaar dat ze in het 3^e graad, “ah mevrouw, we hebben dat vorig jaar gezien in het filmpje van”, “ahja dat is waar”. Ik merk dat dat beter zo...

S: Ahja, en wanneer leerlingen hun leerdoelen moeten stellen? Hoe helpt jij hun daarbij?

F: Wat bedoel je met leerdoelen stellen?

S: Leerdoel zoals de dingen die ze moeten bereiken, de competenties die ze moeten aanleren om dat ZRL uit te voeren, of competentie bij hun leerstof, is er een manier waar jij hun dan begeleidt bij dat ZRL waar ze dat zelf moeten vinden dan?

F: In het begin, die taken, die oefeningen zijn opbouwend en in het begin is dat echt nog zo heel basic, van, ga naar die website, zoek die informatie op die website, heel gerichte vragen, “wat zie je op die website?”, “wat vind je daar?”, “Welke dingen zou je daar kunnen gebruiken voor ons hoofdstuk waarmee we bezig zijn?”. Na een tijdje is het echt zo van, “Ahja, wat ziet ge nu?” Dat is echt veel meer van, ga op zoek naar, dat ze veel vrijer zijn om zelf hun website te kiezen, dat ze dan zelf moeten kijken van, is die website hier wel betrouwbaar? Is dit een goeie website? Dat ze dan een stap verder echt gaan en niet gewoon al die informatie... Ik vind het heel belangrijk in begin om kritisch te maken, van die website dat ge nu hebt gebruikt, “vind je dit nu? Denk je dat dit nu echt waarheidsgetrouw is? Dat dit nu echt de informatie geeft?” Zodanig dat ze met nadien ook zelf, wanneer ze zelf websites moeten gaan zoeken, dat ze daar kritisch mee omgaan.

S: Misschien als een voorbeeld, bij voorbeeld uw les gaat over een definitie die ze moeten leren over sociale druk en het begint eigenlijk vrij simpel en dan moeten ze bepaalde casestudies doen en die case studies analyseren en er komen specifieke leerdoelen, zoals een leerling moet een CS analyseren a.d.h.v. de leerstof en de juiste soort druk kunnen kiezen, maar de leerling moeten zelf hun leerdoelen kiezen dan, is dat een manier waarin ge die kunt begeleiden ook?

F: Dat heb ik nog niet veel op die manier, op die manier heb ik het nog niet veel aangepakt.

S: Wat denk je dat een manier zou zijn dat leerlingen eigenlijk 5 leerdoelen voor zich krijgen en ge geeft er 2 en ze moeten dan 3 zelf kiezen. Denk je dat dat, allé wat is het gemakkelijkste manier om leerlingen daarin te helpen om die leerdoelen zelf te

selecteren zodat ze de leerstof goed beheersen achteraf. Dat is ook iets waar ik vrij nieuw in ben en daarmee dat ik het vraag. Dat doe ik nu in mijn les, 2 van de 5 leerdoelen geven en leerlingen moet 3 leerdoelen zelf kiezen. Daar is ook geen eenduidig antwoord op, als je dat niet hebt is dat niet erg.

F: Amai, waar ze zelf hun leerdoelen moeten kiezen?

S: Meestal begint het simpel, Ah ik moet de definitie kennen, dus die heb ik niet gegeven. En dan, ah ik moet deze casestudie... En zo begint het en achteraf wordt het steeds uitgebreider en moeilijker. Nu bij GDW is dat misschien niet zo simpel.

F: Ja, nu het probleem is, ik heb heel weinig doelen en die zijn totaal niet afgebakend. Ik denk dat ik voor heel mijn 2^e graad 6 doelen heb en daar staat totaal niet, "ze moeten een definitie kennen", ze moeten een aantal woorden kennen maar dat is het dan ook. Dus, ja, zo echt hun doelen, in heel mijn 3^e jaars heb ik 2 leerplandoelen.

S: En dat is GDW. Welke methoden gebruik je om leerlingen te helpen reflecteren over hun leerproces?

F: Ze moeten voor een taak of een toets, schrijf ik een kadertje waarbij ze moeten zelf ingeven: hoe goed heb ik gestudeerd op deze toets, hoe goed heb ik begrepen wat ik moet? Hoe goed heb ik de leerstof begrepen? Hoe lang heb ik gestudeerd voor een toets, hoeveel, hoe goed denk ik dat mijn toets gaat zijn? Ga ik geslaagd zijn? Ga ik gebuisd zijn?

S: Klassieke reflectiekaart? Hoe noemen ze het? Een exit card een beetje

F: Op het examen is dat dan uitgebreider nog, en dan als ze iets in groep moeten doen dan laat ik ze wel reflecteren over iedereen hun eigen deel en over elkaar ook.

S: Leerlingen die wat moeite hebben met dat zelfmonitoring en reflectie. Hoe zou je hun daarin kunnen helpen? Of hoe gaat u daarmee om?

F: Als ik dat zie bijvoorbeeld op een toets, dat ze die invullen van, "ik heb 1 uur gestudeerd voor een grote toets", dan ga ik daarmee met hun een gesprek over hebben en vragen van, "kijk, denk je dat dat voldoende is voor een toets? Voor deze hoeveelheid leerstof? Denk je, hoe zou je dat anders kunnen aanpakken?" Ik probeer dat wel zoveel mogelijk bij henzelf te leggen. Zodat ze echt dat leren, we zetten dat ook wel vaak op het commentaar in het rapport. "Kijk, ge geeft zelf aan dat ge 70% gaat halen maar je hebt maar 3u gestudeerd voor een heel examen." Dat ze zelf zien van oké, "dit kan niet."

S: Op dat kritisch denken, ... Ja

F: Ja

S: Dat is dan wat ik een beetje over die hulpmiddelen, rapporterende commentaar, kritisch denken, zijn er andere bronnen of hulpmiddelen die jij zou aanraden voor het ondersteunen van ZRL?

F: Er is van het GO, ik heb daar een nascholing van gevolgd en die hebben echt zo een bundel gemaakt met allemaal technieken van dat ZRL aan te moedigen. We doen dat nu ook bijvoorbeeld in onze flex, dat is tijdens remediëren wel of leerlingen die wat remediering nodig hebben, wat uitdaging bieden. In het begin van het jaar laten we ook de leerlingen heel vrij om zelf te werken waaraan ze denken dat ze het moeilijk hebben en dan bij de eerste examens in kerstmis kijken we echt wel van oké, hier hebt ge een tekort op, ge moet nu hieraan gaan werken. We proberen dat in het begin hun daar altijd wat vrij in te laten om te kijken, “wie kan er dat al”, wie kan er zelf zien “wanneer ben ik niet goed in die grammaticaal werken” en dan... ze daar in wat te sturen als het moet, als ze goed zelf op weg waren, des te beter. Als dat niet zo was dan proberen we daar echt wel met hun gesprekken te hebben en daarnaast zitten en te zeggen van “kijk, waaraan moet ge werken”.

S: Oké, qua omgeving om dan die ZRL zo ideaal mogelijk te laten verlopen, hoe zou ge de omgeving kunnen omvormen voor leerlingen?

F: We zijn naar andere scholen gaan kijken voor die leerlabo en die flex om de school zo in te richten. Ik zou het heel tof vinden moesten wij een heel groot lokaal hebben waar ge eigenlijke in verschillende hoeken in kunt maken waar leerlingen eventueel eens Sen kunnen werken aan iets, of in stilte zelf kunnen werken. Waar er computers of laptops of iPads ter beschikking zijn waar ze gemakkelijk dingen op kunnen opzoeken. Bijvoorbeeld waar dan, de voorbije jaren leerlingen veel filmpjes moesten kijken of dingen moesten online bekijken en moesten met oortjes werken en oortjes bijhouden, waardoor ze daar zelf aan de slag mee konden gaan, maar “ja mevrouw ik kan dat niet luidop opzetten, ik kan dat niet horen”. Dus echt zo eventueel toch ook een hoekje waarbij je een instructieruimte hebt waarbij je leerlinge bij u kunt nemen om te zeggen van “weet je wat je moet doen, lukt het?” Om hun die het wat meer nodig hebben op weg te helpen zonder dat ge de rest stoort.

S: Heel interessant idee ook om een lokaal in 4 te delen en hoekjes te maken...

F: Ja, zodat het voor hen ook duidelijk is wat ze waar, wat er waar van hun verwacht wordt. Want nu hebben we dat gedaan in 1 grote ruimte waar het niet echt zo afgebakend is waardoor ze dan gemakkelijk babbelen terwijl iemand anders graag in stilte wil werken en dan merk ik dat dat zorgt voor frustraties.

S: Je hebt net een beetje verteld over hoe je rapporterend commentaar schrijft en eigenlijk leerlingen aanlokt om kritisch te denken, zijn er, ik neem aan feedback, zijn er andere manieren hoe je feedback gebruikt om dat ZRL te behouden of heb je een verkozen vorm van feedback buiten geschreven feedback?

F: Ja, ik probeer soms wel als ik echt zie dat ze bijvoorbeeld een toets slecht hebben gemaakt of een taak slecht hebben gemaakt, ik merkte nu, dat bijvoorbeeld mijn leerlingen een eerste taak gegeven met een eerste stuk leerstof en ik merkte dat ze totaal naast de kwestie hadden geantwoord. Ik kon dat niet op punten zetten merkte ik zelf, dus dan heb ik eigenlijk allemaal hen taak teruggegeven en daarmee in gesprek gegaan en heb ik gevraagd van kijk, "gij hebt dit als antwoord gegeven en hij heeft dit als antwoord gegeven. Waar denkt ge nu? Wie heeft er gelijk? Is het een combinatie van allebei? Is het nog iets anders? Vergelijk elkaars antwoorden een keer om tot een conclusie te komen." Dus ook als ik bijvoorbeeld zie dat iemand een slechte toets heeft probeer ik die bij mij te nemen en die gerichtere vragen te gaan stellen over de leerstof om dan te zien van, "begrijp je het of begrijp je het niet?". Soms geven die leerlingen dan veel uitgebreidere info. Maar dan zeg ik van, "Kijk dit is wat je geantwoord hebt op de toets en nu geeft ge mondeling aan mij heel andere informatie?" Dan merk ik wel dat onze leerlingen niet vaardig zijn in uitgebreide antwoorden schrijven. Die komen vaak niet uit hun woorden om te schrijven, zeker als je verwacht dat ze echt uitgebreid een tekstje schrijven, dat gaat vaak moeilijk voor hen.

S: Denk je dat de Brusselse taalbarrière wat komt...

F: Ja, ja, en ik merk dan wel als je vraagt het mondeling uit te leggen, dat ze af en toe eens vragen, "mag ik een Frans woord gebruiken?" Dan merk ik wel dat ze mij veel gerichtere informatie kunnen geven.

S: Goed, Ik heb nog 2 vraagjes. Que evaluatiemethode heb ik gehoord toets. Maar zijn er evaluatiemethode die je gebruikt om ZRL wat meer te beoordelen, behalve dan die exit card bijvoorbeeld. Dus ik had gehoord de exit card, het reflectief gesprek is ene die je gebruikt bij de toetsen zelf evalueer je ook wel. Heb je andere concrete voorbeelden?

F: De bedoeling is dat ze, zeker voor dit jaar, dat ze veel meer dingen gaan doen ook dan enkel toetsen maken, bijvoorbeeld vorig jaar heb ik hun de ontwikkeling van een kleuter, moesten ze bijvoorbeeld speelgoed maken, ontwerp mij nu speelgoed waarbij dat ze sommige, als je creatief wilt zijn, maak het mij na, als je, je tekent het je knutselt het om eigenlijk de ontwikkeling van een kind te stimuleren. En dan moesten ze mij ook zeggen, het speelgoed, hoe stimuleert dat hen cognitieve fysieke en socio-emotionele ontwikkeling om echt te zien van, kennen ze nu puur die

theorie daarrond? Kunnen ze dan ook echt omzetten in iets dat het stimuleert. Dat vonden ze een heel toffe opdracht om te maken.

S: Praktisch ervaring

F: Ja dat ze echt praktisch die leerstof kunnen gebruiken, en dan ziet ge de leerlingen die die leerstof niet hebben gecapteerd, die weten echt niet welk speelgoed dat ze moeten ontwerpen. Die gaan ook niet zo, buiten het speelgoed dat ze kennen, ontwerpen. Echt iets dat op alle vlakken ...

S: Je hebt al heel wat verteld over taal wat heel interessant was. Zijn er andere uitdagingen die je ervaart bij het bevorderen van ZRL? Is er een manier waarmee je daarmee omgaat? Naast taal ook nog? De taal heb ik al wat gehoord.

F: Ik vind vooral nu motivatie heel moeilijk. In het 4^e jaar heb ik een taak gegeven over hen persoonlijkheid en dat ze eigenlijk moesten hun PH opschrijven en iets opschrijven dat ze denken dat hun PH binnen 15jaar en ik had gezegd van ja, “ dat is uw eigen idee, dus ik ga da niet op punten zetten”, en dan merk je, als dat niet op punten is, “waarom doen we dat dan?” Ze zijn nog heel hard gehecht aan die resultaten en alles wat ge niet op punten zet is heel moeilijk om hen volledig gemotiveerd te krijgen.

S: En hoe zou ge daar rond proberen gaan?

F: Ik probeer hen dat meer gewoon te maken want ze zijn gewoon alles op punten te moeten doen, dus ik denk dat, hoe meer, hoe vaker dat ze een keer moeten doen zonder dat daar persé punten op staan, ik probeer hen ook, van “ok ik ga daar geen punten op zetten maar ik ga u daar wel feedback op geven, schriftelijk of mondeling” niet puur het resultaat maar wel bespreken hoe je dit hebt gedaan en dan motiveert hen dat al iets meer.

S: Oké zou je nog iets willen toevoegen?

F: Nee

S: Dat was heel interessant, dank u daarvoor.

F: Graag gedaan.

Interview Gert:

S: Bedankt om deel te nemen aan dit interview. Ik ga u eigenlijk wat vragen stellen over ZRL en de strategieën die LR hanteren. Zou gij in uw eigen woorden kunnen zeggen wat voor u ZRL is?

L: Ja, eigenlijk, soms moeilijk te definiëren want het kan heel veel dingen omvatten, maar ik zou zeggen dat het, dat zijn die soft skills van leren leren, hoe kan je studeren, hoe kan je jezelf iets aanleren, hoe kan je gefocust blijven op een taak, dat soort dingen, dus los van de kennis zelf, dat maakt eigenlijk niet uit. Het zou evengoed een les kunnen zijn over wie Mario Kart leert spelen als wiskunde, frans of nederlands, wat dan ook maar die skills van hoe kan je een taak aanpakken, hoe doe je dat, hoe kan je jezelf beheersen, jezelf dwingen het af te maken, hoe kan je het plannen, hoe kan je leren, hoe kan je het onderscheid maken tussen hoofdzaak en bijzaak, dat soort dingen. Niet zo van, welke kleur vel moet ik gebruiken, maar echt gewoon focussen op de inhoud van de taak.

S: Echt die studenten die strategieën aanleren van kunnen studeren en hun leerproces onder controle kunnen nemen. Waarom denkt gij dat ZRL belangrijk is voor de leerlingen

L: Ja, dat wordt..., Ik werk voor een school waar er heel veel op wordt gefocust en de redenering daar is dat het niet duidelijk is wat voor kennis leerling zullen moeten hebben, sommige dingen moet je, denk ik, wel weten. Als je verder wil gaan met wiskunde moet je de stellingen van Pythagoras wel kennen en voor Aardrijkskunde de landen van Europa kunnen plaatsen, dat soort dingen maar heel veel kennis, het is niet altijd duidelijk wat je zal moeten kennen. Er zijn heel veel beroepen die over 15 jaar zullen bestaan, die bestaan nu nog niet. Het is dus belangrijk om daar harder op in te zetten, die ZRL-vaardigheden in plaats van pure kennis. Want dat zal altijd belangrijk zijn, die leerlingen weten niet wat ze gaan moeten doen maar we weten dus wel dat los van de informatie die ze opnemen, die ze moeten leren, dat die vaardigheden belangrijk zijn en zeker om te kunnen veranderen, want mensen veranderen ook vaak, om dat allemaal succesvol te kunnen doen, dan moeten die ZRL-vaardigheden echt wel in orde zijn.

S: Ja inderdaad, klopt. En voor u dan. Welke specifieke acties onderneemt gij om dan die ZRL te ondersteunen?

L: Ja, Dus op de school waar ik les geef, hebben ze voor veel vakken 1 uur per week en dat wordt gezien als een normale lesuur. Maar na zo'n blok van een paar vakken achter elkaar en dat heet Flex, en dan ... ze moeten zelfstandig werken, via de afspraken van de school daarover ik doe dingen zoals bijvoorbeeld, kaartjes die ze krijgen op hun bank waar de naam van het vak en de taken op staan. In plaats van hun hand opsteken en 20 minuten wachten, blijkt het dat ze dan sneller hun eigen oplossing zoeken, als ik later langskom of echt gewoon letterlijk zeg, "nee, dat ga je opzoeken, dat ga je eerst verder bekijken voor ik die vraag beantwoord want dat staat erin en als je het daarna nog niet begrijpt dan kom ik langs. Of vraag het aan je buurman, die heeft wel iets door dat is het BBBB-model, dus Brain, Boek, Buddy, Baas. Het laatst bij mij komen. Dat is voor ons nog een hele uitdaging, kaartjes die

vergeet ik soms en als ik een hand in de lucht zie heb ik nog de neiging om te antwoorden, maar... Ik laat ze zelf nog zelfstandig werken bij mijn les en zelf werken en zo krijgen ze verantwoordelijkheid en zeg ik expliciet, wat jullie niet afkrijgen, dat is voor thuis dus je moet even kunnen concentreren, 40 minuten lang, gewoon hier aan werken en dan hoeft je het thuis niet te doen en dat gaat heel goed voelen en dat is bij sommigen heel gemakkelijk en bij sommigen heel moeilijk maar ik geloof er wel in dat het mogelijk is aan te leren en dat dat waarschijnlijk van thuis komt dat sommigen dat wel kunnen of van hun omgeving of vorige school, wat dan ook. Maar ik denk wel dat ze het kunnen leren ook al is dat soms wel moeilijk. De school geeft mij al echt wel om daar al mee van start te gaan maar ik doe het ook in mijn eigen lessen dat ze zelfstandig gaan werken, ik vertrouw jullie erin dat jullie dat doen en zo niet dan geef ik jullie je eigen verantwoordelijkheid om dat thuis verder te doen.

S: Dat klinkt als dat jij al heel wat strategieën en technieken hebt waar leerlingen hun ZRL kunnen verbeteren. Zijn er nog daarnaast...

L: Ja, gewoon de soort vragen die ze mogen stellen daar hebben wij als school afspraken over. Bijvoorbeeld een definitie van een woord, tijdens die flex uren hebben ze altijd een computer bij, en dan zeg ik gewoon van "Internet".

S: Vraagkaarten dan?

L: Ja, maar als ze zeggen: "Wat betekent dit woord?" dan laat ik het ze gewoon opzoeken. Daar heb je mij eigenlijk niet voor nodig.

S: Oke, dit gebeurt tijdens uw les. Hebt jij een voorbeeld van een specifieke les waar jij u echt richt op het bevorderen van dat ZRL?

L: Ja, elke week bij die FLEX dan geef ik hun taak, je moet dit afmaken, als je dat afmaakt dan hoeft je het niet thuis te doen. Of soms doe ik ook van, als je het afmaakt, krijg je een paar punten, maar ik moet die verbetering zien en het moet goed zijn, als die niet goed is dan moet je het opnieuw maken. Ik ga je niet zeggen, ik ga je ergens zeggen van oké deze pagina moet je nog een keer bekijken maar ik ga niet zeggen wat er precies mis is, dat moet je zelf kunnen uitpuzzelen. Dat is soms wel moeilijk want als hun NL niet zo sterk is dan weten ze soms ook niet welke fouten ze hebben gemaakt of hoe ze met die verbeter sleutel moeten omgaan of het Engels ook niet. Dus dat hangt ervan af maar soms focus ik op verbeteren gewoon, van oke, dit is jullie taak van de laatste keer, ik heb die wat feedback gegeven, jullie moeten die zelf zien te verbeteren en dan krijgen jullie daar ook een cijfer voor van hoe grondig was dat en dan beantwoord ik... alleen probeer ik, alleen procesgerichte vragen te beantwoorden, niet wat "Hoe zeg je dit woord, hoe zeg je dat woord".

S: Alright Feedback geven op het proces. Nu ook tijdens lessen worden er vaak leerdoelen gegeven door leerkrachten. Nu afhankelijk van bepaalde lessen, zoals GDW hebt ge 6 leerdoelen doorheen heel het jaar, bij taal ligt dat wat anders, ook aardrijkskunde is wat anders. Hoe helpt jij leerlingen bij het stellen van leerdoelen? Bijvoorbeeld door feed forward in het begin van de les?

L: In het begin van de les probeer ik wel te zeggen van, probeer ik de les een beetje te sturen van oke, over een paar weken is er een evaluatietoets en dat moeten jullie de 2 lessen dat jullie vorige week hebben gezien kennen en ook wat we vandaag gaan leren, dus dit is de laatste les van nieuwe leerstof, hierna gaan we het herhalen en dan hebben jullie toets. En dan geef ik in de les soms ook voorbeelden, zoals bijvoorbeeld bij een toets kan ik zoiets vragen maar daar moet je iets nieuws mee kunnen doen. Of jullie hebben een toets voor woordenschat, ik ga jullie misschien een synoniem geven of ik ga jullie vragen om een zin te schrijven maar ik ga jullie misschien niet vragen die definities gewoon weer op het blad te schrijven, dat is puur memoriseren en ik wil dat je iets verder gaat zodat je die associatie kan maken met een synoniem of dat je echt een zin kan schrijven waar je laat zien wat dat betekent. Dus ik leg ze uit van wat werd er geleerd en wat moeten ze er uiteindelijk mee kunnen doen. Ik probeer het in het begin van de les toch iets over te zeggen.

S: Uhm... Je hebt toch iets vermeld van de toetsen en een beetje studietijd dan. Ik neem aan dat jij daar ook een rol in speelt wanneer het gaat over die studietijd plannen en beheren en hoe ze daarin beter kunnen worden. Gebruik je daar bepaalde tools of methoden voor?

L: Over studeren heb ik bijvoorbeeld, in 1 klas heb ik ze vandaag tijdens de flex uur heb ik ze een soort van Senvatting gegeven van de theorie maar met heel veel lege plekken en mogen ze dat gebruiken om te studeren maar ze moesten dat via hun eigen keuzes of die van hun buurman invullen en pas daarna kregen ze hun sleutel en het is de bedoeling dat te gebruiken om te studeren en sommigen hebben dat niet gedaan want te weinig tijd omdat ze wiskunde moesten doen en dan zei ik van, "het is jullie eigen verantwoordelijkheid maar tussen nu en begin volgende week moeten jullie dat kunnen studeren. Je hebt eigenlijk al je keuzes maar als dat niet genoeg is dan moet je mijn klas uitgaan om te zien of de Senvatting goed ingevuld is dat is gewoon voor thuis. Oké ja, wiskunde duurt lang daar hield je niet genoeg rekening mee, maar NL moet nu gewoon thuis gebeuren en die Senvatting is niet verplicht maar dit is wel allemaal theorie dus dat kan wel handig zijn om dat nog een keer zo te noteren. En soms als ze keuze krijgen, want sommige hadden hun eigen Senvatting gemaakt op papier en hebben ze gewoon met de verbeterleutel gegeven, van kijk, vul je eigen Senvatting, als je dat beter vindt, prima.

S: Dat zijn interessante technieken al. Ik moet zeggen, die keuzevrijheid is super interessant. Nu, wanneer het gaat dan gaat in de studietijd, hoor ik dat je veel

verantwoordelijkheid bij de student legt. Hoe helpt jij leerlingen, met welke methode helpt jij leerlingen reflecteren over hun leerproces

L: Ja

S: Gebruik je daar een exit kaart voor?

L: Heb ik wel eens gedaan. Leerlingen waar ik van coach ben is dat gemakkelijker. Want dan kan ik ook globaal spreken, dan kijken we in het rapport of dan vergaderen we net voor de examens, zo van, “heb je al een planning gemaakt?”, “Jajaja”, “ok maar dan laat het even zien”. Dus heb je een plan? Heb je al iets? Dat soort dingen. Ik geef ook schriftelijk feedback van ik denk dat je niet genoeg tijd hebt besteed aan woordenschat. Want dat kan je eigenlijk gewoon studeren en grote delen van het examen waren blanco en ik denk dat je dat wel kan en ik denk dat je de volgende keer moet kijken naar hoeveel je studeert en voor wat, want die woorden zijn erg belangrijk, ik heb het al gezegd maar ik merk dat je waarschijnlijk toch te weinig hebt gestudeerd voor dit onderdeel, dus zeker schriftelijke feedback.

S: Feedback is vaak ook een belangrijke tool, heel interessant ook. Ik hoor dat je feedback gebruikt om leerlingen te helpen die moeite hebben. Zijn er andere methoden naast schriftelijke of mondelinge feedback die je nog gebruikt voor leerlingen die het moeilijk hebben met zelfmonitoring en reflectie of zou je denken het ligt voornamelijk bij feedback?

L: Dat is mijn voorkeur, denk ik, om dat gewoon te bespreken, gewoon van, dat ze ook snappen, want ze zijn zo gericht op die cijfers i.p.v. wat er echt aan de hand is dus ik heb recent een schrijfopdracht laten maken in de les, en ik heb daar feedback op gegeven alsof het helemaal een schrijfopdracht was maar zonder cijfer, dat was de afspraak. Sommigen vonden dat niet zo leuk want ja, “ik heb mijn best gedaan, ik krijg daar niks voor, en sommigen vonden dat een opluchting van “oke nu kan ik gewoon zonder stress gewoon schrijven over iets en dan weet ik dat die taalfouten, dan word ik er niet... maar dan weet ik gewoon dat ik feedback krijg en dat de volgende taken echt is en dat ik al feedback heb gekregen.” Dus zij die moeite hebben, zeker daarr gesprekken mee voeren. Ik heb het moeilijk om te studeren, ik kan hiermee beginnen. Zeker voor een taalvak is dat zo. Voor Engels zeggen ze, “ik moet zoveel woordenschat leren, hoe kan ik dat studeren.” Had ik zo, wat van, Flashcards, eigen zinnen proberen te schrijven, linken proberen te leggen met talen die je kent, zijn een aantal tips. Dat bedenk ik nog, om tips te geven. Maar ik ben eerder expert in taal, eerlijk gezegd, dan in studiemethodes. Ik kan zelf goed studeren maar iedereen heeft niet dezelfde aanpak nodig.

S: Zijn er hulpmiddelen of hulpbronnen die jij aanraadt voor het ondersteunen van ZRL? Nogal een uitgebreide vraag.

L: Ik vind het moeilijk, want wij bieden het soms aan dat ze dan zo een kaartje moeten invullen van, “met welke taal moet ik vandaag beginnen en blabla en aan het einde van de les invullen en dat vinden ze vaak niks want ze hanteren graag hun eigen manier van werken. En sommigen, prima, die hebben hun eigen manier werken, maar anderen doen dat niet goed en zij hebben dat eigenlijk wel nodig dus ik vind dat wel moeilijk. Ik denk dat de school daar best een keer ook die methodes die effectief zijn, zoekt in die zin. Ik, aanraden. Ja soms een tijdslimiet zetten. Voor die schrijftaak. Ik ga even uitleg geven en daarna verplichten om 5 minuten lang een schema te tekenen of een los idee op te schrijven zodat die direct begint. Daarna schrijf je en pas op het einde verbeter je, dus geen vragen over taal of wat dan ook, op het einde verbeter je in een andere kleur. En dan, maar dat doe je pas op het einde. En sommigen vonden dat handig, nu moet je gewoon afronden, ja “je hebt niet genoeg geschreven, jammer, ga gewoon door met verbeteren.” Ik vind het proces ook belangrijk, dat is een deel van het proces. En dat gewoon hier, dat is mss een beetje onnatuurlijk maar die laatste 10 minuten moet je verbeteren, “ja maar ik kan het niet.” “Ok, dan wissel je met een buurman, je kan die vragen stellen maar hier mag je antwoorden niet nemen en ... “Maar ik ken dit woord niet” “ok dan schrijf het op en dan zoek je die op het einde op”. Sommigen vergeten dan, “oh nee ik heb nog een lijst woorden, en dan vulden ze die op het einde pas in om die flow niet te onderbreken. Dus misschien zo echt structuur en tijd, echt op het einde op het bord. Jullie hebben 10 min om het te doen en als je niet klaar bent dan vul je in aan de hand van de klas bij het spreken ...

S: Het is een beetje taak prioriteiten geven dus dat lijkt me een belangrijk deel ervan. Ik heb gezien dat als een hulpmiddel dat de leeromgeving veranderen kan helpen. Hebt jij zoiets in de aard van de leeromgeving veranderd, bijvoorbeeld klasstructuur of dingen aan uw lokaal veranderen die misschien ZRL kunnen bevorderen.

L: Ja dus, Dat is ook iets wat van de school komt. Maar in die flexuren hebben we 2 klassen Sen maar in 3 verschillende lokalen. In eentje mogen ze babbelen maar niet te luid natuurlijk, eentje moet het stil zijn, eentje moet ook stil zijn maar daar zit iemand altijd bij. Dat zijn de leerlingen die wat meer moeite hebben om zich te concentreren, om de anderen niet af te leiden. Dat laatste proberen we iets soepeler te doen want het voelt als een straf ... In die zin hebben de meesten een keuze en de meesten willen toch babbelen terwijl ze werken maar er zijn ook een paar die zitten echt, in het zen lokaal zitten. Dat vind ik wel goed. Ik probeer soms afspraken duidelijk te maken, zoals je mag naar muziek luisteren op de computer, niet op je GSM en voor dit deel moet het stil zijn want iedereen moet zich kunnen concentreren. Dus ja gewoon duidelijke afspraken en dan soms ja, groepswork maar dan duidelijk maken van ik verwacht dit, dit en dit na 10 minuten.

S: Ja, misschien een vraag, je hebt al heel veel over feedback gezegd en ik vond het heel interessant. Dat je feedback geeft op het proces. Geef je ook feedback op het proces van taakprioriteiten stellen of ga je meer focussen op het proces van de taak?

L: Ja soms ook wel op de prioriteit. Ik had het voorbeeld van, ik krijg soms vragen van wat voor kleur filler moet ik gebruiken of waar moet ik beginnen en dat is heel moeilijk voor sommige leerlingen, die verliezen zich gewoon in de details, die zijn gewend gewoon te doen wat er gevraagd wordt.

S: Dus geeft jij meer mondeling feedback om dan het ZRL te bevorderen?

L: Ja gewoon van, dat is niet super belangrijk dus ze hebben bv ook een grote onderzoeksopdracht in mijn klas en ze moeten een mooi voorblad maken en dan een inleiding schrijven. Dat is deel 1, dat is de eerste deelopdracht en sommigen zijn heel erg bezig met dat voorblad en ik zeg van, het staat er wel in, het moet er mooi uitzien en dit en dit en dit... maar de inhoud van de inleiding is veel belangrijker. Ik vind het fantastisch dat je zo een mooie voorpagina hebt maar uiteindelijk dien je ook gewoon over te schakelen naar die inleiding want dat is heel belangrijk. Daar zit je onderzoeksvraag in, daar zit uw eerste bronnen die je gevonden hebt in, dat is voor mij ook veel belangrijker om te lezen. Ik ga wel naar het voorblad kijken maar dat is extra. Het is de cherry on top. En sommigen waren daar mee bezig, wat goed is, sommige leerlingen hebben een fantastisch gevoel voor esthetiek maar gewoon zeggen van, "ja inderdaad, het is een opdracht die bestaat uit 2 pagina's, een voorblad en inleiding. Maar de inleiding is veel belangrijker, die krijgt meer..., daar moet je echt op focussen, dat is de inhoud. En sommigen hebben dat echt wel nodig want die verliezen zich, het is heel mooi, die kunnen fantastische dingen doen met Canva en dergelijke maar het is niet superbelangrijk en dat moest ik som echt wel duidelijk maken. Je hebt er al 20 minuten aan gewerkt, ik zou 25 minuten toch aan die inleiding werken.

S: Gebruikt jij ook een specifieke evaluatie om ZRL te beoordelen? Heb je daar een concreet voorbeeld van?

L: Ja, we hebben rubrieken voor die, waar dat 1x per trimester, de leerlinge worden geëvalueerd in wat ze doen in de flexuren los van het vak. Dus ik kan goed zelfstandig werken, ik stel nuttige vragen, ik werk eerste met een buur voor dat ik vragen stel. Ik heb controle over mijn omgeving en ga niet altijd naast mijn vrienden zitten als ik weet dat ik iets belangrijks heb om te doen. Dan kan ik me concentreren, dat soort dingen. Daar zijn we vorig jaar mee begonnen maar dat moeten we altijd doen. Voor sommige leerlingen als zij het eerste of laatste uur aan zo'n flexuur moeten werken dan mogen ze naar huis, mits een heel positieve evaluatie. Dat wordt nu ook heel duidelijk gecommuniceerd van kijk, "hier kijken we naar",

taakanalyse, omgeving, goed zelfstandig kunnen werken, weinig onnodige vragen stellen, dat soort dingen. Als je heel positief wordt geëvalueerd dan mag je diezelfde opdrachten thuis maken en dan later naar school komen of vroeger naar huis gaan. Dus dat is een extra prikkel om aan die vaardigheden te werken. Want ze worden meteen jaloers van degene die thuis mogen werken en dan zeggen we gewoon, “kijk”, het is moeilijk om dat heel concreet te maken voor ze want ze zijn het er niet mee eens maar, “kijk, je moet bewijzen dat je heel goed zelfstandig kan werken, we moeten je ook kunnen vertrouwen, dan dat thuis te doen. Dat wordt wel gewaardeerd, dus dat soort dingen. Taakanalyse, planning, zelfstandigheid, dat soort dingen. Als je daar goed mee om kan gaan dan krijg je een beloning, als je er heel erg goed in bent.

S: En dan eigenlijk de laatste vraag. Wat zijn voor u de grootste uitdagingen die gij ervaart bij het bevorderen van ZRL en hoe gaat gij daarmee om? Je hebt al iets gezegd over taal.

L: Ja, Taal. Ik denk dat het hetzelfde is als alle anderen hier op school. De niveauverschillen. Ik denk aan 1 meisje in 1 van mijn klassen. Als ik langskom en dan zie ik in de notities die ze maakt van de les, dat is keurig met kleurcodes en alles wat ik heb gezegd zit daarin. En dan is er zo een jongen 2 banken verder. Toevallig een jongen, er zijn ook een paar meisjes die al warrig zijn, maar die echt zo 2 zinnen heeft geschreven van die les en die moeten aan dezelfde opdracht werken. Een Samenvatting van alle theorie. En, “ik wist niet dat het zo belangrijk ging zijn”, “ja ik heb dat gezegd in de les. Je moet noteren, dit is een les waar gefocust wordt op notities nemen.” “Je moet gewoon noteren.” En waarom dat de ene meisje dat wel kan en de jongen niet, dat is niet altijd duidelijk en het is heel moeilijk om daar verandering in te brengen. Sommigen heb ik vooruitgang gezien. Ik vind niveau verschillen moeilijk en dat is een beetje hetzelfde met differentiëren, want sommigen kunnen alles Samenvatten en vinden dat belangrijk maar sommigen vinden dat onnodig en die klagen daarover maar “ik kan dat niet”. En ik zie ze gewoon verdrinken als het op tijd gaat. Op deze manier werken. met 3^e en 4^e jaren dat kan nog wel maar ik weet dat dat voor mij ook wel schrikken was, ik had meestal een goede cijfer op universiteit maar mijn eerste semester was moeilijk want, middelbaar school is gemakkelijk, het voelt heel benauwd natuurlijk, je moet altijd ergens zijn, je moet altijd dit doen en dan dat doen maar als die structuur daar gaat is het wel moeilijk.

S: Denk je dat dat aan de taalbarrière ligt? Die notities nemen of zou je kunnen denken dat het ook een competentie probleem is?

L: Ja competentie. Ik denk dat sommige leerlingen niet sterk zijn in ZRL want ik heb ook Nederlandstalige leerlingen die het bos door de bomen niet zien gewoon. En heel veel moeite hebben met dat soort taken en studeren en dat soort dingen. Ik denk dat het zoiets is, het kan soms Samenvangen, leerlingen die niet zo sterk zijn in NL

spreken haken ook sneller af in het algemeen, zeker ook als ze die ZRL-vaardigheden moeten leren en moeite hebben met “wat betekent dit woord, wat betekent dat woord, ik kan deze tekst niet begrijpen”. Dat is dan een extra laagje moeilijkheid, die hebben liever dan, oké... school is al moeilijk genoeg, gewoon traditioneel school en dit is nog iets extra er bovenop dus ik denk dat het soms Senhangt.

S: Hoe zou je daarmee willen omgaan? Het differentiëren bij de studenten die wat zwakker zijn in ZRL? Wat is een manier van waar je denkt, hoe kan ik deze zwakkere studenten opvangen hierin?

L: Ik denk extra aandacht. Het is soms, sommigen hebben nog zijwieltjes nodig. En het is moeilijk want Sen zitten ze in de moeilijke klas, de klas met extra aandacht en probeer het anders aan te pakken maar sommigen hebben dat echt wel nodig en zien dat hun punten wel omhooggaan als iemand een beetje de handjes vasthoudt en zegt, wat moet je doen, wat moet je doen voor wiskunde, en dan begint die. "Nee, wat moet je doen? Begin daar eens mee. Oh de timer loopt al? Kijk eerst naar wat je moet doen." Dus echt gewoon aandacht; Het blijven kinderen. Ze hebben echt aandacht nodig. De sterkere hebben ook aandacht nodig maar op een andere manier. Ik denk ook Senzitten dat het ook... duidelijk herhalen wat ze moeten doen. Het zijn zoals zijwieltjes, uiteindelijk moeten die weg maar sommigen heb het nog nodig en sommigen komen wel tot het inzicht, ja als iemand naast me zit en alles uitlegt dan gaat het wel. En de ouders steunen dat vaak ook.

S: Ik hoor ouders, gij denkt misschien de ouders betrekken kan een goede oplossing zijn? Dat is heel interessant.

L: Ja

Interview Helena:

S: Ik ga beginnen met de eerste vraag dan maar zo, Zou jij in je eigen woorden kunnen definiëren wat ZRL is?

C: Oei, ja We hebben nog dat er al dingen van gezegd, maar volgens mij is een beetje dat de leerlingen zo op hun eigen tempo en op hun eigen manier de theorie al wat verwerken op voorhand, voordat je begint aan, met de les, eigenlijk dus dat ze toekomen in uw les dat ze al een beetje notie hebben van de theorie.

S: Onder andere ja, dus eigenlijk ZRL Het leren is gewoon gericht om leerlingen te concreter te Laten nadenken over hun leerproces, dus eigenlijk zo metacognitieve en cognitieve vaardigheden. Maar dat hoort daar dus bij dat zij hun leerproces In de hand nemen en de vaardigheden ontwikkelen om zelf te kunnen, de strategieën te

ontwikkelen om een leerproces eigenlijk zo ideaal mogelijk te maken.

Waarom denk jij dat ZRL eigenlijk belangrijk is voor leerlingen?

C: Ja sowieso heb je altijd een stukje zelfregulerend Als je gaat, Ja studeren Het is niet de bedoeling dat je alles tijdens de lessen doet, Maar dat je dus thuis ook aan de slag gaat met je leerstof en dat je dat uw eigen maakt en dat gaat niet door een methode dat de leerkracht oplegt of zo moet daar zelf wel een methode in gaan vinden. En, Ik denk dat in het middelbare belangrijk is, Omdat dan al aan te leren, Omdat dat gaat over betrekkelijk kleine hoeveelheden, zodanig dat Als je die ja die zeg je dan nu die skill hebt, Je leert dat je dat kunt doortrekken naar eventueel verdere studies. Ja, dat je niet afhankelijk zijn van iemand anders om iets bij te leren.

S: Exact dus, ik zou het niet beter gezegd kunnen hebben.

Welke specifieke acties neemt jij eigenlijk om zelfregulerend leren te ondersteunen?

C: Ik geef hun voorbeelden van Senvattingen Als ze het niet snappen, want soms hebben zij die Senvattingen zo halfleeg gelaten en ik toon dat ze dat moeten invullen. Ze moeten zelf de cursus wat gaan uitpluizen naar, Ja kernwoorden eigenlijk. Of ik zet hen aan om ja, tijdens, wacht, wat ging ik nu zeggen; om zelf een Senvatting te maken. Dat is eigenlijk mijn hoofddoel. Maar ja, ook op toetsen en taken ga ik ook al inzicht vragen gaan stellen. Vooral dan met taken is dat dan nuttig voor een leerproces op toetsen is het eigenlijk al meer een eindvaluatie, maar bij een taak, zorg ik dan dat ze zo zelf een beetje Leren, want dat wetenschappelijk zeker bij die derde jaars die wetenschappelijke benadering is voor hun soms nog moeilijk dat ze, ze niet door hebben dat ze kennis kunnen gebruiken in een andere situatie om die daar dan op toe te passen. Meestal willen die gewoon Als je een vraag stelt een inzicht vraagt, dan zeg je gewoon van ja, We hebben dat niet gezien In de cursus, dus ja, maar ja, Je moet het niet pakken en dan... Dus Dat is soms, Dat is voor hun moeilijk. Dat weet ik. In het begin doe ik dat zodoende keer met een experimentje bijvoorbeeld. Dat ze dan moeten een besluit trekken zelf uit hun waarnemingen en dat is super moeilijk voor hun, dus dat probeer ik dan zo te gidsen. Dat ze dat snappen maar ja op die manier wel.

S: Transfereren van Kennis

C: Ja, Dat is voor hun heel moeilijk. Dat is zo, Als je een heel ander voorbeeld geeft dan wat er In de cursus staat, dan kunnen ze het ineens niet meer, dus die willen echt van buiten kunnen leren. Maar daar werkt zo niet natuurlijk.

S: En welke strategieën of technieken leert jij aan uw leerlingen om die zelfregulering te verbeteren?

C: Ik geef hen vooral voorbeelden, hè, van, Als je allé Als ik zie dat ze geen goede studiemethode hebben als ze zo vaak vastlopen op hun toetsen, dan ga ik daar eens bij, terwijl dat ze oefeningen aan het maken zijn, tijdens de les bijvoorbeeld, en dan gids ik hen naar het antwoord in plaats van dan gewoon het antwoord te geven. Dus Dat is iets dat ik wel vaak doe, dat ze zelf zo... en soms zie je dat Als een keer dat de frank vallen van, "ah dat is zo." Dat is wel leuk als dat lukt, dus ja, Ik ga eigenlijk vooral doen tijdens de lessen als ze oefeningen maken, ga ik hun zowat in plaats van een gewoon het antwoord te geven, ik ga hen vragen stellen zelf zodanig zo dat ze zelf tot het antwoord geraken.

S: Secondje ik ben direct terug, Alright, sorry, daarvoor. Kunt ge eigenlijk een specifieke les of activiteit beschrijven waar jij u echt richt op het bevorderen van het zelfregulerend leren?

C: Echt een specifieke les daarover.

S:Ja een voorbeeld of zo Als je er nog eentje hebt.

C: Mijn hoofdstuk van kracht, begin ik altijd met zo een experimentje waarbij dat ze moeten, met een simulatie gaan zien hoe de krachten inwerken op een voorwerp. En dan moeten ze daar eigenlijk zelf dus gaan uithalen dat kracht en dat er richting altijd hetzelfde blijft van de resulterende kracht en zo van die dingen dus dat eventueel maar echt een ganse les specifiek daarover, dat doe ik wel niet.

S: Nee, Dat is fysica, hè?

C: Ja chemie, fysica, bio ik, geef natuurwetenschappen

S: Ja, ja, ik neem aan bij soms een specifiek vak, zoals fysica, dat dat heel anders is dan vakken, zoals wiskunde en talen bijvoorbeeld. Nou, Ik denk dat fysica wiskunde wel wat gelijkenis heeft.

C: De leerstof is dikwijls iets te nieuw en te complex Misschien voor hun nog Om dat zelfstandig te gaan verwerken, dus af en toe zo een klein stukje van We hebben nu de aanzet gehad en Je kunt Misschien nu bijvoorbeeld "krachten in eenzelfde richting, kijk nu in één keer voor kracht in een verschillende richting" zo van die dingen dat dat wel gaan, maar meestal begeleid ik dat wel vrij goed, want anders komen ze toch met foute dingen of geven ze op, Omdat daar gewoon ja bijvoorbeeld Als je moet hun gaan zelf Laten ontdekken hoe dat atomen opgebouwd zijn. Dat is gewoon te veel informatie die allemaal nieuw is in ene keer. En dat gaat nog niet, dus dan moet ietsje meer gegidst worden

S: Welke signalen of gedragingen? Je hebt er eigenlijk al een paar opgenoemd, maar welke signalen of gedragingen ziet jij bij leerlingen die ZRL wat onder de knie hebben in vergelijking met die dat daar meer moeite mee hebben?

C: Ja wel dus kunnen antwoorden op inzicht vragen bijvoorbeeld. Dan weet je dat ze de de leerstof echt wel hun eigen gemaakt hebben. En. Ja een Senvatting kunnen maken, het belangrijke van het minder belangrijke kunnen onderscheiden, verder kunnen denken en soms ook gewoon verder vragen. Als er soms een vraag komt van iemand en je denkt van oké, die heeft het gesnapt, Die gaat verder denken dan, dan weet ik dat ik daar eigenlijk dat hij dat daar wel oké zit. En sommige leerlingen die stellen dan vragen dat je eigenlijk al uitgelegd hebt, Maar dat ze dus nog altijd niet door hebben. Dan weet ik dat die de leerstof dus nog niet echt helemaal begrepen hebben.

S: Ja oké. Help je eigenlijk leerlingen bij het stellen van hun leerdoelen met ja bij fysica, chemie en biologie kan daar heel specifiek zijn, neem ik aan.

C: Ja

S: Help je hen bij, wanneer leerlingen zelf hun leerdoelen moeten stellen of geef je hun de leerdoelen?

C: Ja ik ik, ik geef hun de doelen die van het overheid komen, dus de leerplannen, dat hang ik sowieso aan de hoofdstukken die staan daarbij zodanig dat ze dat wel zien. Maar ja, nee, Ik kan niet zelf hun Laten een doel opstellen of zo dat.

S: Ik vraag het want bij sommige vakken, zoals taal bijvoorbeeld Laten ze leerlingen met zelflerend leren soms hun eigen leerdoelen bepalen? Ik doe dat bijvoorbeeld, Maar dat is. Ik kan wel inbeelden. Dat is voor sommige vakken dat ja, onbegonnen werk is.

C: Ja wel, Ik ben nu vooral aan denken aan die derdes, Omdat dat het grootste deel is van mijn van mijn opdracht en Dat is voor hun, Dat is eigenlijk de eerste keer dat hij echt bijvoorbeeld in chemie echt zo gaan dieper gaan op, "Wat is een atoom? Maar is een molecule", dus Als je ze dan moet Laten opzoeken, Dat is alles wat ons daarvan opzoeken is nieuw, dus die weten gewoon niet waar beginnen. Dus dan moet je echt gaan...

S: Maar daar is wel een zie je een verschil tussen uw tweede en derde graad?

C: Ja, ja, dat wel toch

S: Ja oké, Dat is interessant vind ik. Welke methode gebruikt jij om leerling te helpen reflecteren over hun leerproces?

C: Ja. Dat doe ik eigenlijk niet zoveel. Ik denk dat ik gewoon feedback geef bij taken en toetsen als ze een mindere toets hebben, mogen ze die wel altijd remediëren. Dat is ook iets, Dat is. Dat valt er Misschien wel onder. Dat is niet verplicht Als ze dus niet slagen voor een toets, mogen ze die remediëren en Dat is eigenlijk gewoon die toets opnieuw invullen, maar met een andere kleur. Ze moeten eigenlijk hun eigen toets gaan verbeteren en ze mogen daarbij een cursus gebruiken en zo dus, Dat is een beetje van “ja, Ik heb dat hier fout gedaan en dat moet eigenlijk dit zijn”, dus Ik hoop dan dat ze leren uit die fouten, Dat is niet gewoon een goeie toets van iemand anders begin overschrijven. Maar dat is dus hu neigen verantwoordelijkheid, ik ga dat niet verplichten, als ze mij dat dan teruggeven dan heb ik zo een systeem waar ik eigenlijk de scores terug wat kan aanpassen als ik zie dat ze er echt van geleerd hebben. Het is wel voor hun ook een op vlak van een rapport en zo, want Dat is wat dat er voor een uitmaakt, Uiteindelijk gaan ze ook wel kunnen een verbetering zien als ze die verbetering goed uitvoeren.

S: Oké dus feedback is belangrijk bij u. Hoe gebruik jij eigenlijk feedback om dan, allé gebruik je ook feedback om dat zelfregulerend leren te bevorderen? En heb jij een voorkeur tussen welke soort feedback jij gebruikt?

C: Ja, Het is meestal ja soorten feedback is geschreven feedback meestal. Dus als ze bijvoorbeeld...

S: Ja, Ja, ik neem aan op inhoud, geef je feedback, maar dan kun je ook op het leerproces soms feedback geven.

C: Ja dus Als ik echt merk van kijk, We hebben dat hier nu al zoveel keren aangereikt dat doel en ze snappen het nog steeds niet, dan worden, wat op hun rapport commentaar of zo, of bij een oudercontact kan ik wel zeggen. Van ja, Misschien heb je nog een foute studiemethode en dan mogen ze altijd ook naar mij komen om een keer te bekijken hoe dat je dat leert. Vaak zijn de klasgroepen net iets te groots om dat individueel met elke leerling te gaan bekijken tijdens de lessen, dus dan heb ik liever dat ze met mij contact opnemen om daar zo een afspraak over te maken. Het is niet veel volk dat dat doet, Maar ik bied het wel aan.

S: Zelfs ene is vaak veel.

C: En dan wil ik gerust, al is het maar ene, dan is het goed he, dan ga ik echt kijken met hun. Alle Als het een kleine klas is, dan doe ik dat ook soms wel tijdens de les Als de rest echt mee is en Er is er zo één echt zo achter of twee, dan pak ik die bij mij en dan ga ik zo echt van. Ik keer de cursus bekijken van kijk, “Je moet dat zo en zo en zo leren, Je moet dan gewoon van buiten gaan zien, maar Je moet wel een

beetje de grote lijnen zien en dan ook de details.” Dat is wel het moeilijke, ze moeten het overzicht hebben, maar ze moeten ook, want ja, wetenschappen valt vaak ook op details, dus Het is eigenlijk op twee niveaus dat ik ze dan wat probeer te sturen.

S: Ja oké en, hoe gaat het eigenlijk om met leerlingen die wat moeite hebben met dat zelfmonitoring en dat reflectie?

C: Ja op gegeven moment. Ik laat het wel meestal van hen komen, want Ik heb veel te veel leerlingen om echt individueel met elke leerling te gaan hun hand vasthouden. Ik ben wel ook iemand van ja. Hoe moet je het zeggen, Meer oudere stempel van de trekker, Alle doe een keer Uw best zet u er een keer achter Als ik merk dat dat niet is, ga ik daar ook niet aan blijven sleuren. Als zij als zij echt niet willen Dan ja dan is dat hun verantwoordelijkheid, dus Ik heb ook zoiets van de verantwoordelijkheid ligt voor een groot deel bij hen. Maar als ze ja Als het echt echt, echt niet lukt. En ze nemen contact op, dan wil ik er nu gerust bijles geven en zo van die dingen.

S: Oké. Hoe creëert ge een leeromgeving die bevorderlijk is voor de zelfregulerend leren en is daar iets wat veel helpt, denk je?

C: Hoe dat ik wat?

S: Hoe gij uw leeromgeving een beetje creëert om dat ZRL te bevorderen?

En of dat helpt bijvoorbeeld met leeromgeving bedoel ik dus niet Alleen uw klas hoe de grootte van uw klas of de opstelling van uw banken, maar Misschien ook bijvoorbeeld een veilige omgeving of een klaslokaal met heel veel sjablonen die overal hangen waar je... Ik kan ontzettend veel voorbeelden geven.

C: Ja, ja wel, onze klas hebben we niet echt voor over te kiezen. Ik zit nu dit jaar meestal in het labo en die banken zitten ook echt vast In de grond. Dus kan je ook niet verzetten. Maar wat ik wel soms doe is zo wat in groep Laten werken dat ze zo de oefeningen per twee mogen maken, dus dat dan kunnen ze elkaar al wel helpen. Maar wat? Nog, ja, zorgen dat ze dat er niet te veel rumoer is. Dat het ja dat dat de leerlingen die echt storen en dat ik die wel aanpak is dat ik die apart zit of zo. En ja, zo van die typische oplossingen denk ik ja.

S: Oké qua evalueren ook hè? Want ja, daar heb je nu al iets over gezegd over de summatieve evaluatie en dan tussentijdse evaluatie bij taken gebruik je ook andere soorten evaluatiemethoden om zelfregulerend leren van leerlingen te beoordelen. Heb jij daar ook bij andere voorbeelden dan van?

C: Van nee, niet echt eigenlijk. Ik ga vooral.

S: Gebruik je bijvoorbeeld peer of zelfevaluaties.

C: Nee, dat bijna ik nooit. Nee.

S: Oké, dus jij houdt het vooral bij tussentijdse en summatieve.

C: Ja inderdaad ja tijdens de les hebt ook wel wat interactie, Maar dat is dus ook tussentijds gewoon dus niet echt.

S: Hoe, welke hulpmiddel bronnen zou jij aanraden voor het ondersteunen van zelfregulerend leren?

C: Tegenwoordig zijn er super veel dingen online, hè, dus je hebt voor.

Dingen STUDYSTACK gebruik ik vaak voor de voor de elementen te Laten inoefenen, dus ik geef een. Ik heb dat ooit eens gemaakt tijdens een opleiding en dat kwam daar aan bod, dus daar heb ik alle elementen die ze moeten kennen doen en studietaak gestoken En dan geef ik hen die websites met de mededeling dat ze daar dus ook zelf kunnen flashcards op maken en zo voor hun eigen leerproces voordat ze dat voor een ander vak of voor een ander onderwerp zouden willen gebruiken. Dus ik leer hen zowel wat van die tools kennen af en toe.

S: Dat is study tech?

C: Studystack.

S: Dat ken ik niet.

C: In het Engels STACK. En, Je kunt daar echt zo flashcards op maken, dus bijvoorbeeld voor de elementen te oefenen is dat superhandig, want ze kunnen daar dan ook quizjes van maken. Kruiswoordraadsels zo gelijk met worm van vroeger, zodat je die appeltjes moet eten. Hebben ze 3 verschillende kleurtjes en ze moeten dat juiste gaan opeten, dus zo kunnen ze op spelende en de manier toch die elementen leren.

S: Ja toch wel heel interessant om dat je ja technologie ook gebruikt om, om dat te bevorderen.

C: Ja.

S: Dan heb ik eigenlijk nog een laatste vraag voor u, dat is, wat zijn uw grootste uitdagingen die jij ervaart bij het bevorderen van zelflerend leren. En hoe gaat je daarmee om? Want ja, Ik heb wel iets zeggen horen zeggen over de grootte van uw klas. Ik, Ik heb wel vaak van andere collega's van u in Halle, de studie, de taalbarrière bijvoorbeeld, wat zijn daar kunt u meer over vertellen over uitdagingen.

C: Ja Natuurlijk. Nee, mijn grootste uitdaging is, denk ik de motivatie van de leerlingen zelf. Ik geef natuurwetenschappen, dus Dat is zo een, een bijvak. Dat is

nooit een hoofdvak, Dat is niemands lievelingsvak. Behalve Misschien van zo een klas technologische wetenschappen in het derde, dus die doen dat graag maar al de rest zitten daar zo Omdat ze moeten of tegen hun goesting, of ze komen een keer zelfs niet, dus Dat is eigenlijk mijn grootste, motivatie, Omdat het dus ook heel mijn dingen draait op het komt van jullie. Neem initiatief spreekt mij aan en aangezien dat ze dat bijna nooit doen. Dan zet ik het vaak of wel een keer op een toets geschreven, ofwel op een rapport commentaar of Allé op die manier probeer ik ze toch wel een beetje, of ik zeg het een mondeling bijvoorbeeld als ouders heel erg hard achter een leerling zitten en die ouders zeggen, van ja, Maar de leerkracht doet dit niet, dan zeg ik die leerlingen, maar jij komt niet voor u remediëring, ge vraag, ge stelt mij nooit vragen. Dan weet ik niet dat het voor u niet gaat, dus op die manier dus mondeling of schriftelijk laat ik hun wel weten van, alle herinner ik eraan vaak aan dat zij ook wel, Initiatief moeten nemen. Als ze ondersteuning...

S: Dus Dat is zowat dat verantwoordelijkheidsgevoel.

C: Ja, Ik vind dat toch ook wel belangrijk dat ze dat leren, dat ze dat dat niet allemaal ingelepeld wordt iedere keer.

S: Merk je daar een groot verschil, maar sorry. Merk je daar een groot verschil in tussen uw klas nu en de school waar je dan vroeger in zat. Dat is een doorstroom school Natuurlijk.

C: Bwa nee eigenlijk niet, want in die doorstroom school was toen nog ASO. Dat is dat ik in economie moderne taal en humane wetenschappen en dat zijn eigenlijk dezelfde soort leerlingen als dat ik nu heb, dus nu eigenlijk is dat echt hetzelfde. Dat was dan ook een bijvak. Dat was er ook niet hun favoriete bezigheid dus. Ja, ik probeer het wel weer interessant te maken, maar ze gaan Allé. Ze gaan rapper zich gaan inspannen voor hun hoofdvakken dan voor zo een bijvakken.

S: Ja oké en de taalbarrière heb je daar Kun je daar iets over vertellen?

C: Ja de taalbarrière is soms ook een probleem, Als ik zo open vragen stel enzo dat ik zo moeite heb met het antwoord te lezen, maar daar heb ik vaak wel het voordeel van dat het wetenschappen is en dat het dus redelijk universeel is. Een symbool is een symbool, dus daar kunnen ze meestal wel zich bij helpen, want zoveel hoofdstukken met open vragen en zo heb ik niet. Dat komt Natuurlijk wel af en toe van dingen. En als er dan een inzicht vraag is, dan vallen ze wel wat door de mand dat ze het niet altijd goed kunnen uitleggen, maar meestal lukt dat wel.

S: Dat was heel interessant C, merci, dat was ook de laatste vraag.

Interview Irina:

S: Merci om deel te nemen. Als het ok voor u is, ben ik het aan het opnemen zodat ik het later kan transcriberen maar ik verwijder het onmiddellijk daarna. Ja dus eigenlijk het onderzoek behandelt zelfregulerend leren, dus ik neem aan... het is een beetje dat studenten het leerproces in eigen handen nemen en allerlei strategieën voor zichzelf bedenken om te kijken van hoe ga ik met mijn leerproces omgaan, welke strategieën kan ik inzetten die kunnen bijdragen aan betere leerresultaten, maar uiteindelijk ook, als onderwijs kijk je naar, wat kan bijdragen om hun ontwikkeling te verbeteren om later in de maatschappij te ... daar een deel van uit te maken. Ik wil een beetje dieper ingaan op de strategieën die leerkrachten gebruiken om het leerproces, omdat ZRL te bevorderen en de persoonlijke ervaring daarmee, dus eigenlijk de uitdagingen een beetje ook de kansen daarvan en welke aanpak effectief zijn. Dus Misschien begin ik dan met de eerste vraag, maar hoe zou jij in uw eigen woorden zelfregulerend leren beschrijven?

J: Vooral dat leerlingen zelf aan de slag gaan en door hun eigen stappenplan eigenlijk te maken om hun eigen leerdoelen te bepalen. Zelf vooruit geraken en als ze zelf zien tot hun eigen ontwikkeling daarin een grote meerwaarde is en dat ze zelf moeten die stappen zetten als ze daar het meest van het leren.

S: En, Waarom denk je dat zelf voor jullie in het leren belangrijk is?

J: Ik denk dat dat vooral belangrijk is voor later, dat je er vaak ook gewoon alleen voor staat en dat je los moet uitzoeken, want ik denk bij alles een beetje dat je doet, hebt ge geen hulpwegen, moet je altijd gaan vragen dat hulp. Of ja, Je moet het wel zelf onderzoeken, maar als ze dan zelf strategieën bedenken hoe dat ze dat kunnen doen, gaan ze sneller tot dat proces geraken ook om het effectief te doen.

S: Ja, Zeker Dat is waar. Welke acties onderneemt jij om zelfregulerend leren eigenlijk de ondersteunen?

J: Ja, dat hangt een beetje af van welke graad ik sta in de.

S: Voor de derde graad vooral.

J: Voor de derde graad oké, ja. Daar werken we vaak met hoekenwerk bijvoorbeeld, en dan liggen er fiches klaar en zij moeten dan aan de hand van fiches, echt hun stappen zelf eerst gaan opschrijven. "Ik ga eerst dit doen en dan dit doen". Ze maken op voorhand een stappenplan klaar om dan effectief in een deadline te halen en dat deadline ligt bijvoorbeeld 3 weken later en ze krijgen 6 hoeken, maar ze mogen zelf kiezen met welke hoek ze beginnen, maar ze moeten ook bijhouden eigenlijk in een logboek: "Ik heb dan dat gedaan, Ik heb dan dat gedaan."

Hoe doen we dan nog hierop? In mijn les is zo bijvoorbeeld op voorhand, zeggen maandag ga ik dit doen met die tool hè? Ik wil daar geraken en Als we daar niet

geraken, moeten we dat aanduiden in een ander kleur, moeten ze daar als eerste stap terug mee verder gaan op een andere dag, maar ze moeten wel effectief gaan noteren.

En, we werken nu ook zo met zo'n 3 sporen model, ik weet niet of je die kent? Dat is bijvoorbeeld je geeft basisoefeningen en dan mogen zij zelf kiezen, ik doe enkel dit, maar kunnen zij meer en mogen ze ook nog andere oefeningen gaan maken. Maar ze moeten ook zelf aangeven of ze dat gaan doen of niet gaan doen.

S: Die fiches zijn soort van sjablonen waar ze in kunnen werken. Terwijl die 3 sporen modellen is dan meer de keuzevrijheid geven.

J: Ja, om meer te doen of misschien nog een keer iets extra te doen dat zo Ik wil verdiepen. Of Ik wil eigenlijk dezelfde oefening nog een keer doen op een andere manier, Alleen op dezelfde manier, een ander voorbeeld. Als ze het nog niet helemaal begrijpen.

S: Interessant, welke strategieën of technieken leert je eigenlijk aan uw leerlingen om hun ZRL te verbeteren?

J: Ja, we werken vooral met de OVUR methode.

Of ze zich eerst gaan... of met KIA-methode: Dat je eerst goed gaat observeren en dan pas uw stappen gaat bepalen of eerst effectief naar uw doelen gaat kijken vanachter. "wat moet ik hier eigenlijk bereiken? Op heel helemaal op het einde en hoe ga ik dat aanpakken?" Maar ik denk dat OVUR meest voorkomend is, want dan echt eerst gaan oriënteren dan uw voorbereiding maken en dat ze effectief een planning opmaken. Eigenlijk effectief daar beginnen ze mee. Hoe plan ik mijn eigen werk in, dat het belangrijkste is voor hun, want anders verliezen ze een beetje het overzicht. Ik zal het zo zeggen, dat lukt niet altijd.

S: Dat begint eigenlijk met die brainstorm en dan die mindmap maken eigenlijk en dan het stappenplan komt erbij voor ze echt, dat ze aan het proces denken voordat ze aan het aan de inhoud beginnen dus.

J: Ja dan moeten ze eerst ook hun titels lezen, allé of hun opdrachten echt he. "Ik heb 10 opdrachten. Welke opdrachten zijn dat? Oké, zet die op volgorde. Wat is voor u het moeilijkste? Wanneer ga je dat dan doen op het einde of ga je dat het begin doen?" Ze moeten dat zelf, ze kunnen dat zelf eigenlijk bepalen door dan een keer te gaan lezen en ze mogen dat dan ook vrijblijvend doen. Ze moeten niet met de makkelijkste beginnen als ze zeggen, Ik wil eerst het moeilijkste doen, mogen ze dat doen.

S: En begeleid jij ook die leerlingen in dat proces?

J: Ja dat wel.

S: Niet altijd logisch voor een leerling

J: Nee, Dat is Alleen, Dat is wat ik wou zeggen.

In zevenden kunnen ze dat ook, hè? Daar kunt ge zeggen, hier is de bundel, maakt u planning op start? Maar in het vijfde nog niet. Je moet echt zeggen, nu doet je dit. En als dat dan op een bord schema staat of zo, en dan zeg ik van elke stap een doe eerst iets stap twee, doe eerst dat en gaat dan zelf een keer binnenin gaan kijken wat je nog kunt aanpassen en dan kan dat zijn dat ze dat binnen de volgende les automatisch al doen, Maar dat is meestal nog begeleidend, want ze starten niet vanzelf.

S: OK ja interessant, heb je eigenlijk een specifieke les of activiteit die Je kunt beschrijven die gericht was op het bevorderen van dat zelfregulerend leren?

J: Ja, wij werken vaak met een onderzoeksvraag. Dus we, We hebben een keer een thema gehad over fast fashion en dan was de onderzoeksvraag: hoe duurzaam is kledij voor onze maatschappij, eigenlijk voor de wereld, maar ook voor de mensen. En dan gaan ze effectief gaan: Eerst, oké, wat is duurzaam, dus eerst gaan oriënteren, begrijp ik het woord duurzaam hier al. Dan moeten ze gaan kijken: "oké, wat betekent dat planeet, mensen, dan krijgen ze die 3 P model. Ze moeten wel daar echt gaan kijken naar hun stapjes, want ze kunnen niet verder anders: dan moeten we eerst stap een doen, voor ze naar stap twee gaan. Dus Dat is zo'n voorbeeld. En dan moeten ze na elke opdracht, staat er zo'n tabel, moeten ze aanduiden. Oké, Ik ben hier mee klaar en ik zie dat direct dan, dat ze daarmee klaar zijn. Dus Dat is wel een voorbeeld, denk ik. En dan ja, hoekenwerk ook eigenlijk. We doen dat vrij vaak dat ze zo moeten hoekenwerk doen. En dan moeten ze na elke hoek zo klaar zijn dat ze dat dan komen laten zien. En dan mogen ze pas met de hoge hoek beginnen.

S: Oké. Welke signalen of gedragingen zit je bij leerlingen die effectief zelfregulerend leren in vergelijkingen die dat daar meer problemen mee hebben.

J: Ik zit dus in een graad klas. Ik heb 5,6 en 7 Sen. Zevenden werken volledig aan, die vragen nooit hulp. Die kunnen dat gewoon, die zijn rustig en die doen dat. Het zesde daar zitten veel babbelaars tussen, dus je ziet wel dat hij heel snel naar elkaar toe gaan ook en als ze dan eerder Sen gaan werken in plaats van het zelfregulerende erin gaan doen. Dus die begeleid ik nog maar vooral meer met gedrag van stop nu doe voort op uw eentje. En die van het vijfde was echt nog gewoon stap voor stap. Dat is echt Sen op schrijven. Nu dit, de zesdes volgen nog vaak omdat ze nog zoiets hebben van, het wordt hier toch uitgelegd we zullen wel meedoen. Maar je hebt wel verschillen. Het voelt echt te zien, denk ik. Ja, welke leerling je hebt rustige leerlingen dat automatisch dat zelfs oortjes willen om goed te kunnen doorwerken en andere dat dat niet kunnen met muziek.

S: Oké, heel interessant wel. En, Ik heb daar zelfs Misschien nog een vervolgvraag op, maar je hebt iets gezegd van dat je leerlingen hun leerdoelen zelf laat bepalen? Hoe helpt jij leerlingen bij het stellen van hun leerdoelen?

J: Ja. Ja, Dat is vooral eerst naar de opdrachten kijken en we hebben wel onze eindtermen altijd staan, maar zij moeten, dan zij koppelen. Ze moeten wel gaan kijken van achter in onze bundel. Daar staan de eindtermen bij. Oké, die opdrachten zijn die eindtermen. “Wat kan jij daar nu zelf uithalen als leerdoel?

Wat moeten we hier eigenlijk bereiken? Moeten heel die intern behaald worden of is een deeltje ook goed?” En dan kunnen ze dat zo een beetje, Maar dat is nog een moeilijke, pas op hè. Maar ze moeten altijd ja, ze moeten altijd even achteraf op zo een bundel reflecteren ook en dan is de vraag altijd, “hebt jij uw leerdoelen behaald?” Dan moeten ze dat gaan oplijsten of ze dat niet hebben of Waarom dat ze dat niet hebben, want dan kunnen we vaak van hun leggen dat willen zeggen dat ze dat niet gedaan hebben of juist zo gedaan hebben. Maar ook daar, vijfde kan daar nog niet goed. Zevende weer wel Alleen, Het is echt. Ja, Je kunt in een graad klas is echt heel veel verschil. Wat normaal is.

S: Welke methode gebruikt je eigenlijk, naast die zelfevaluatie dan, zijn er andere methoden die je gebruikt om leerlingen te helpen reflecteren op hun leerproces.

J: We hebben heel vaak een klasgesprek.

Dus Dat is. Dat komt ook wel heel vaak aan bod en dan 3 keer per jaar doen wij zo ja zelfevaluatie, maar ook peerevaluatie dat ze elkaar beoordelen of mij beoordelen. Maar ik doe dat, Dat is meer. Dat is zelfgestuurd. Alleen dat vraag gestuurd van hen. Soms hebben ze daar nood aan om dat te doen. En soms zeggen ze: “Ah mevrouw, niet weer.” Dan weet je, oké, we zullen het even zo Laten, want dan is dat ook wel echt te veel voor hen als ze dat echt zo zeggen, dan denk ik van oké, Het is Misschien. Het is niet het moment om dat te doen. Maar zelfreflectie zit er altijd in. Ook bij examens bijvoorbeeld zit er altijd in.

S: Ja. En, Dat is dan ook echt gericht, hè... Met die Peer evaluatie bijvoorbeeld, Dat is ook echt gericht ook op het proces, naast misschien soort inhoud?

J: Ja. Dus dat is echt ook bijvoorbeeld: zijn alle taken eerlijk verdeeld, werd er naar elkaar geluisterd. Dat zijn ook zo'n vragen en dat is niet enkel op inhoud, want op inhoud misschien iets minder bij zoiets toch. Het is eerder vooral op dat Senwerken en dat ja die in groep kunnen Senwerken, in duo, hebt gij al uw ja, hebt ge ook uw planning gevolgd? Hebt gij inderdaad, je hebt een planning opgemaakt, ga nu één keer zelf kijken dat je effectief aan uw plannen geraakt, dat je moest doen.

S: Ja, Dat is dat leerproces.

J: Maar ik zeg, dat lukt niet altijd en soms zijn het echt beu ook, want ze zeggen, “oh, We zijn dat beu om altijd te moeten doen”, zeg je zelfs. “Ik weet dat wel eens moeilijk. Ik vond dat ook ambetant toen ik jong was”. “Maar je gaat me later daar dankbaar voor zijn. Dat zegt elke leerkracht zegt “ja, Dat is waar, maar toch gaat gij er dankbaar voor zijn ooit.”

S: Ja. Hoe gaat gij eigenlijk om met leerlingen die moeite hebben met die zelfmonitoring en reflectie?

J: Die moeten dan mondeling komen toelichten, vaak. Want Ik weet dat ze weinig schrijven en dan ga ik daar echt naast gaan zitten. Dan zeg ik van, “wat bedoelt u daar nu mee? Schrijft u goed, maar wat is goed?” “En dat en dat”, “schrijft het dan op.” Dus ik probeer daar wel, of ik schrijf het op wel eens soms, want ze schrijven niet snel. Of ja, ik kom nu een keer Laten zien. Wat bedoelt u daarmee? En dan schrijf ik dat gewoon snel op mee met hen. Maar ze kunnen het soms wel echt mondeling beter uitleggen dan schriftelijk. En Als het echt open Laten, dan moeten ze daar de volgende... Allé stel dat nu dat ze moeten indienen. Ze hebben het opengelaten. Ze moeten dat nog doen, van mij, want dat vind ik eigenlijk een van de belangrijkste dingen dat er moet in staan. Hoe ze het zelf nu ervaren hebben als ze dan iets noteren? Alleen Je moet als leerkracht ook nog leren, maar dan weet je niks. Dus ja.

S: En welke hulpmiddelen of bronnen raadt gij aan voor het ondersteunen van zelfregulerend leren? Je hebt al eigenlijk wat gezegd. Zijn er nog?

J: Ja, of wel wat wij doen. Sen met mijn andere collega. Wij werken met zo’n instructiefiches en die staan op smartschool dan en die gaan ze gaan raadplegen, dus wij zeggen altijd, “oké, Je kunt daar in die bronnen kunt je gaan kijken ook ja, we zetten bronnen klaar op smartschool. Zeg oké, We zijn over dat thema bezig. Dat is een lijst van 10 bronnen. Daar kunt ge gaan zoeken.”

S: Een inhoudelijk instructiefiche.

J: ja, echt een stappenplannen gewoon en zeggen van oké, dat zijn de stapjes dat ik zal zetten, wil dat je die veranderen. Oké, Maar dat is wel een leidraad. Hebben ze een houvast eraan dan. Maar of eigenlijk voor het vijfde. Het zesde mag dan niet meer gebruiken. Maar ja, ja, we doen dat wel, hè.

S: Ja, Dat is dat begeleidende dat er dan bij komt kijken. Voor de vijfdes. Tegen de zesdes is en zevendes worden die verwacht zelfstandiger te zijn dan. Interessant.

J: Of ze helpen elkaar ook dus ik zet groepjes Sen. En dan moet de 7^e en 6^e begeleidt eigenlijk de 5^e.

S: Ja, dat ze echt elkaar helpen bij het proces. Vergelijken met elkaar en dergelijke bedoel je dan?

J: Ja

S: Hoe creëert jij uw leeromgeving om eigenlijk zelfregulerend leren te bevorderen?

Ja, hier is dan een moeilijke.

Die lokalen zijn daar niet voor gemaakt, vind ik. Op mijn vorige school hadden wij een een vrij groot lokaal waar wij ons lokaal indelen in een begeleid stukje, dus echt met het bord waar de PC naast de leerkracht stond en dat ik de les gaf of de uitleg en dan twee aparte, dus interlokaal, zo gescheiden door kasten daar was dan volledig zelfsturend, dus volledig Alleen werken, Zonder enige hulp en daar was het nog zo “gaat daar zitten. Je kunt het maar. Heb je een vraag steek dan uw hand omhoog of leg dan een kaart dan komt de leerkracht langs”, Maar dat is enkel wanneer dat echt nodig is. Maar hier, ja, ik zeg het hier heb ik, Dat is gewoon één lokaal.

S: Dus jij kunt niet echt een strategie inzetten om uw leeromgeving behoorlijk te maken, Maar dat is eerder een uitdaging dan?

J: Ik zou dat graag hebben, maar ja, Als je de middelen er niet toe hebt, dan is dat en vooral het probleem, in mijn oude school was dat mijn lokaal, dus Ik had dat wat dat zo ingericht met de leerkracht dat daar stonden en ik stond daar altijd in. Je kan dat gemakkelijker inrichten want dat is uw lokaal en je deelt dat in hoe je dat wilt. Maar hier moet je dat delen met 15 leerkrachten. Ik vind dat wel jammer. Je kunt ook niet anders soms. Ik ga soms in de gang zitten, zet soms banken op de gang en als op de gang. Ja, die dat door zelfstandig werken, zitten soms op de gang en mogen daar werken. Maar ja, Dat is enkel met mijn 7, want Ik weet dat zij rustig zijn.

S: Ik heb nog 3 vragen , het gaat heel vlot, Dat is heel fijn. Hoe gebruikt jij feedback om ZRL te bevorderen en hebt jij een voorkeur tussen soorten feedback?

J: Ja, het valt te zien welke opdrachten. Ik probeer meestal direct feedback te geven, dus als ze ergens bezig zijn, ik loop rond. En ik geef direct eigenlijk feedback van: “probeer daar een keer naar te kijken”, ontbreekt het hier en ik duid dan aan met een fluostift wat ze moeten doen. Wat we ook heel vaak doen, we halen dan tussentijd al de bundels op we duiden dat aan en ze mogen dat dan nog herwerken, eigenlijk. Dus we geven daar nog geen punten op. We schrijven dan. Nu van: “kijk, Dit is niet volledig, let daar nog op. Hier is niet juist, verbeterd dan nog” en ze dienen pas een definitieve bundel in bij de deadline.

S: Is dat een vorm van remediëring eigenlijk?

J: Ja, maar dan nog geen punten op dat eerste stuk. Als het dan niet doen, die aanpassing, dan blijft het gewoon staan en is het dat gewoon?

Maar voor de rest. Ja, vaak is er feedback ook, ze kunnen ook online vaak hun bundels indienen, dus dat gebeurt daar eigenlijk de feedback en Dat is per competentie. Dus stel nu dat wij een bundel maken met: Nederlands, wiskunde, historisch bewustzijn, al competenties zien. Dan heb je een kader met de competentie, die leerdoelen in: "Oké, deze heb je behaald" en dan schrijf ik eronder, Waarom wel, Waarom niet wat er beter kon, waar ze nog een aanpassing aan kunnen doen, maar ze moeten ook voor hunzelf dat invullen. Dus eerst is hun dingen, dus Ik kan ook. Mijn feedback is gebaseerd op wat zij ook geschreven als reflectie van. Ik heb dit behaald of niet, zodat dat echt niet overeenkomt. Ja, dan staat daar zo in een tekst van mij. Als dat overeenkomt dan daar gewoon heel kort in, want je bent goed bezig, let nog daarop en voor de rest is alles oké, dus ja. Maar het was heel arbeidsintensief.

S: Dus naast eigenlijk feedback op de inhoud is daar ook dus vaak feedback op het proces van bijvoorbeeld...

J: Ja dus Senwerken, ja, dat hangt af van de competentie dat erin zit, want we delen ook echt... We zitten er echt allemaal in: competentie Senwerkend leren zit daar ook een stukje in. En rubriek werken wij ook wel vaak mee. Dat is gemakkelijker maar dat is niet altijd volledig. Ik maak die zelf ook en we gebruiken er ook heel veel.

Maar Je moet daar wel nog altijd ergens iets schriftelijk bij schrijven, vind ik. Je kunt niet gewoon omcirkelen en doorsturen.

S: Ja oké ,dus ja, ik hoor eigenlijk een beetje bij uw feedback. Ook evaluatie? Formatieve evaluatie veel dan, maar ik ga toch vragen. Welke evaluatiemethoden gebruikt gij om het zelfregulerend leren van leerlingen te beoordelen?

J: Dat is eigenlijk hoofdzakelijk via rubrieken.

Dat we dan zo, dat ik dan zeg van "oké, je zit nu dáár, Je kunt zelfstandig werken, volgt u stappenplan of niet". Die soort dingen, maar nog een beetje commentaar erbij, want wij doen eigenlijk niet echt zo toetsen en zo van die inhoud. We beoordelen dat wel en dat staat op punten, maar een toets of zo, dat geven we eigenlijk niet. Dus het is vooral hun proces in de klas eigenlijk. Er zijn wel examens, maar zo dat wel, maar zo een echte toets over een hoofdstuk. Dat doen wij niet, want ook ons examen is geen inhoud examen, maar vaardigheid examen.

S: Openboek dan ook?

J: Ja met instructiefiches mogen ze allemaal gebruiken, Maar het is altijd iets anders dat Het is nog niets dat ze gezien hebben. Het is wel hetzelfde wijze: een artikel lezen en daar vragen oplossen, wat ze in andere Thema's ook doen.

S: Typisch PAV maar een heel interessant en leuk manier om het te doen, vind ik.

J: Nou ja, voor de rest heb ik ook niet zo, zo zelfregulerend leren.

Ik vraag mij af, dat we niet nog meer kunnen doen, eigenlijk Om dat te evalueren, want, Je staat daar niet echt bij stil, doet dat precies automatisch allemaal.

Misschien kunnen we wel nog verder erin gaan.

S: Ja, jij ja, Dat is eigenlijk, dat behoort Misschien een beetje tot mijn laatste vraag. Van welke uitdagingen ervaart je bij het bevorderen van zelfregulerend leren en hoe gaat je daarmee om? Misschien een interessante vraag van ja, zet jij eigenlijk opgeleid om echt in te zetten op de zelfregulerend leren of is dat zowat in uw schoot geworpen?

J: Opgeleid... Ik heb zelf PAV gestudeerd, 3 jaar. Maar dat was niet een super goede opleiding. Ik zal het zo zeggen, Maar ik sta daar wel achter, dus Ik heb mij dat ik daar al wel over bijscholing heb gehad. En, zodat dat 3 sporen model enzo. Op mijn vorige school dan. Dat was echt Omdat ik dat wou om zo te werken, Omdat ik dat gewoon toffer vindt ook. En dat zal ik ook liever zou hebben als ik leerling zou zijn. Maar ik vind het sowieso een uitdaging omdat je: 1 moet de middelen ervoor hebben.

Want als je klaslokaal niet op zo een werking kunt zetten, is het ook heel moeilijk voor leerlingen om zelfregulerend te leren. Want ze hebben eigenlijk niet de plaats of niet de ruimte in hun hoofd om eigenlijk aan het werk te gaan, want alles leidt af wat er in hun omgeving staat of zelfs de leerlingen net dicht op elkaar zitten, heeft ook niet effectief om aan de slag te gaan, dus dat vind ik wel een uitdaging. En ik zeg het, er blijft een uitdaging om die feedback te geven, gepast en volledig hè, want Je kunt wel iets zeggen, maar ja, begrijpen ze dat echt schriftelijk? Je moet blijven. Mondeling feedback is veel belangrijker, maar je hebt er bijna geen tijd voor. En dat vind ik ook wel, Om echt dat proces volledig te kunnen doen. Heb je tijd nodig, denk ik en dat ontbreekt een beetje, denk ik, want wij zitten ook met 18 leerlingen in een klas.

S: Ja, dat ging ik net vragen, Dat is de klasgrote, individueel iedereen begeleiden of als klas dat dan aanpakken ...

J: Het is moeilijk, Alleen Je kunt niet op een uur tijd 18 leerlingen gezien hebben.

Zal sowieso langer, dus je zit er dan een hele week mee bezig. Maar ja, Dat is ook niet bevorderd voor andere leerlingen. Dat je dan heel die week eigenlijk niet echt les aan het geven zijt het maar als ze... Ik vind dat wel een moeilijke om daar een evenwicht in te zoeken. Met 2 staan is beter. Co-teachen.

S: En qua taalbarrière, Ik weet in Vijverbeek als daar is ook wat Franstaligheid, denk ik. Studenten. merk je daar iets in dat zo effect heeft op dat zelfregulerend leren soms.

J: Ja het, Daarom dat ze eerst moeten titels lezen en. Omdat ze het eigenlijk al niet begrijpen, soms van in het begin. Omdat ze in ja in woordenschat en moeten dan eerst de woorden gaan opzoeken dat ze niet begrijpen, bijvoorbeeld gewoon Omdat ze dan anders niet verder geraken. Dus dat hebben we wel, maar mijn groep valt nu vrij goed mee. Die zijn vooral, die kunnen allemaal wel echt Nederlands.

Maar ik heb zulke groepen daar veel meer Franstalig zijn, waardoor dat die uw vraagstelling niet begrijpen. En dan onderzoeksvraag is vaak al moeilijker dan een gewone vraag.

S: Oké, heb je nog iets toe te voegen dat je denkt belangrijk te zijn?

Interview Jenske:

S: Ik had u al verteld waar het interview over ging.

Dus wij behandelen eigenlijk zelfregulerend leren waar leerlingen verantwoordelijkheid nemen over hun leerproces door hun eigen doelen te stellen om hun voortgang te monitoren en hun aanpak aan te passen wanneer dat nodig is omdat we zien dat de waarde van die zelfregulatie bijdraagt aan betere leerresultaten, maar ook aan de ontwikkeling van vaardigheden voor verdere later leven.

A: Is dat zo? Want we zien dat In de media en ook bij ons op school. Ik zit in een school waarbij ik voornamelijk beroeps en technische profielen heb of veel beroeps en technische profielen heb en Dat is helemaal geen adequate methodiek, denk ik. Voor Mensen die niet zo leer, die minder leervaardigheid hebben dan anderen.

S: Bij de beroepskwalificatie kan het die zelfstandigheid bij de studenten bevorderen. Nu dat ligt op de arbeidsfinaliteit niveau wat moeilijker, ik geef die ook les en ZRL daar aanleren bij leerlingen arbeidsfinaliteit is niet altijd evident.

A: Ja Omdat het ook deze week bijzonder vaak in de media was, denk ik, hè? Dat er dat dat gecontesteerd wordt of dat dat zelfregulerend leren niet... Allé Dat is een methode die misschien in een bepaalde chronologie van methodieken kan gebruikt worden, maar niet voor anderen.

S: We zien, in de interviews dat strategieën worden ingezet maar het niet altijd voor de hand liggend is en er weinig professionalisering is rond ZRL. Het is geen nieuw fenomeen maar het toepassen ervan is nog niet ...

A: Maar Als ik heel eerlijk mag zijn, hè? De manier waarop ik dat toegepast zie worden op school en Dat is echt problematisch. Dat is 3 groepen in een zelfregulerende, 3 klasgroepen Sen zetten met twee leerkrachten in plaats van 3, waardoor dat je dus uw arbeidsuren uitspaart en die leerlingen hebben een heel beperkte tot bijna geen instructie momenten meer en worden eigenlijk gecoacht en worden gesuperviseerd door 2/3 van de arbeidskrachten die normaal bij zo'n groep zou moeten staan. En wat heb je dan? Ja, die leerkrachten zijn Alleen nog bezig met klasmanagement van een groep van 60 leerlingen in plaats van dat ze bezig zijn met lesgeven. Het is bijna karikaturaal dat ik het voorstel, dus Het is niet zo extreem, maar daar komt het eigenlijk op neer. Daar wordt het vaak toe gereduceerd.

S: Er zijn zeker uitdagingen en Dat is waar dit onderzoek over gaat. Welke uitdagingen ervaren leerkrachten Bij het toepassen van strategieën om dat ZRL te bevorderen. Dus Er is een succesverhaal, maar Er is... We hebben ook In de interviews al gezien dat er inderdaad langs die succesverhaal ook wel een uitdaging is. En de bedoeling van het onderzoek dat we aan het voeren zijn, is dat het een steppingstone kan naar verder onderzoek naar. Waar ligt het grootste probleem rond ZRL en die grootste uitdaging?

A: Ja, ja, Ik denk dat er basis condities moeten, Allé in enge zin eigenlijk basis condities moeten vastgelegd zijn al voordat Je kunt overgaan tot zo'n methodieken. En Ik denk dat daar nu veel te weinig rekening nooit mee gehouden.

S: Ja, Maar ik eens vragen, Hoe zou jij ZRL definiëren in uw eigen woorden?

A: In mijn eigen woorden wacht, Ik ga even een beetje Achtergrond geven. Ik geef geen theorievakken. Ik geef een praktijkvak, mijn leerlingen die werken sowieso in praktijk kunstvak geef ik. Dus Ik geef bijna geen, Allé mijn instructie is beperkt en zij moeten heel veel autonomie en heel veel... Zij moeten zichzelf georganiseerd krijgen om van preproductie naar postproductie naar presentatie te geraken. Maar ik pas geen, aangezien dat het een praktijk atelier is dat ik geef kan ik niet, Weet ik niet of dat mijn getuigenissen evenwaardig of even relevant zijn, aangezien dat ik Alleen maar mijn praktijk geef. Hoe denk ik dat zelf te definiëren, zelfregulerend leren is voornamelijk, heel theoretisch, Maar de combinatie van initiatief en verantwoordelijkheid of autonomie bij de leerlingen brengen voor zijn leerproces. Dus, Dat is hetgeen dat ik daar onder begrijp is dat leerlingen grote, veel grotere verantwoordelijkheid hebben in het organiseren van hun leerproces, Maar dat mag niet onbegeleid zijn. Wat ik merk is dat mijn leerlingen op geen enkele manier dingen onbegeleid, of toch zonder een duidelijk afgebakend kader kunnen realiseren. Dus ja, Ik ben er geen grote, hoe moet je zeggen. Ik ben er nooit in gevormd of in opgeleid geweest. Ik zie dat bij op school In de eerste en de tweede graad. Ik sta Alleen In de derde graad, dus ik werk projectmatig en heb daar eigenlijk niet zoveel

mee te maken Maar ja, wat ik zie is eerder ja in het overhoren van andere docenten die daarmee bezig zijn.

S: Denk jij dat jij, want je hebt nu al wel wat interessante zaken gezegd, denk je dat zelfregulerend leren belangrijk is voor leerlingen?

A: Ik denk dat dat een belangrijk vaardigheid is. Ja om mee af te studeren. Ik denk dat dat een vaardigheid is die die ervoor zorgt dat je dat je weerbaar kunt gaan bewegen in alle leerprocessen die ook na het middelbaar komen. Dus dat lijkt mij een belangrijke vaardigheid, Maar ik denk dat dat wel een van de finale vaardigheden is waarmee dan leerlingen. Allé, Dat is niet de primaire vaardigheid, denk ik Die moet aangeleerd worden. Ik denk dat er belangrijke, ik denk dat er op dit moment, ik zie veel leerlingen toekomen In de derde graad, die bijvoorbeeld het nut of de nood aan zaken memoriseren en herhalen en inoefenen aan een soort van saaie repetitie hè? Zeker Als het dan naar een kunstvak betreft lijkt, lijken veel Mensen te denken dat het Alleen maar gaat over intuïtief en impressies en, maar Je moet daar eigenlijk evenzeer heel veel. Ja, een bepaalde vorm van discipline en herhaling en materiaalkennis. En Er zijn een aantal saaie elementen ook aan een kunstrichting en dat lijken. Dat zijn vaardigheden die er niet per se in zitten, terwijl dat is moeilijk iets wat dat je nog kunt bijbrengen als leerlingen niet vertrouwd zijn met een soort van discipline in het reproduceren van bepaalde dingen.

Altijd Alleen maar vanuit hun eigen opinie vertrekken en niet weten hun eigen. Allé, als ze bijvoorbeeld niet kunnen omgaan met verschillende bronnen met verschillende opinies, Maar iedere keer te veel vanuit hun eigen perspectief zitten te reflecteren dan wordt het soms ook heel mager en eng. Dus ja, ik, dat lijkt mij belangrijk maar niet het enige, misschien zelfs niet de meest fundamentele methode die aangereikt moet worden.

S: Ja oke, Het is interessant nu gezegd dat jij vooral een praktisch gerecht vak geeft, hè? Kunst hoor ik, In de derde graad. Zijn er acties die jij onderneemt om dan toch die zelfregulatie te ondersteunen. Of dat jij dat niet in uw klas?

A: Jawel, Maar dus wat ik doe. We hebben per periode heb ik een project dat ik met hen probeer te doorlopen van begin tot einde en aan het begin van dat project introduceer ik het thema. Geef ik ook uitleg over bepaalde Focus in technische toepassingen, maar ga ik vooral ook met hen geef ik een planning met de deadlines, dus een preproductie Deadline, productie deadline, postproductie deadline en een presentatie, met het idee oké, Als je die ankerpunten hebt, dan moet je wel proberen een leerproces daarin door te krijgen zodanig dat je die deadlines haalt. Dat is, Dat is een belangrijke vaardigheid in audiovisuele productie dan toch.

Ik doe dat, ik probeer hun ook om in het begin mee te geven wat dat te vaardigheden zijn die een specifiek worden gezien en getest tijdens die periode en ik organiseer een feedback sessie na de eerste les na een periode om te gaan kijken,

hoe is mijn, hoe ben ik er al dan niet in geslaagd om dit proces autonoom en verzelfstandigd en met voldoende zin voor verantwoordelijkheid en Planning en zo door te halen. Maar ik moet zeggen dat dus alles wat een soort van metareflecteren over het leerproces is, dat dat helemaal niet zo evident is, zelfs niet in de derde graad. Als zij een kleurcode zien, Ze krijgen rood of groen, snappen zij wel dat zij iets behaald hebben of niet behaald hebben. Maar echt gaan, allé, Ze kunnen wel zeggen wat hun sterke en hun zwakte is, daar slagen ze wel in, Maar het is niet dat zij dat echt gedisciplineerd kunnen zoals wij. Maar ik ben aan het zoeken naar... Misschien de betere manier om het, Ik heb wel het gevoel dat er nog steeds veel verwachten dat je ze bij de hand neemt. Terwijl dat ik, Ja, ik probeer net die versnelling te maken naar, ik geef hun van in het begin van de periode de dingen waaraan ze moeten, ik geef hen eigenlijk de basiselementen waarmee ze zouden moeten kunnen hun proces doorlopen met het idee idealiter kun je je nu georganiseerd krijgen, maar eigenlijk moet ik alle weken zagen en klagen omdat ze zich niet aan de deadline houden enzo dus ja, Het is niet. Het is niet Omdat ze de data hebben dat ze er in de derde graad per definitie dan ja kunnen mee werken.

S: Ja, Het is altijd een beetje voor doen, Natuurlijk. Mag ik eens vragen, die planning geven met die deadlines, is dat dan om een overzicht te bieden in de leerstof en hun leerstof te structureren.

A: Het is een overzicht te bieden, in de leerstof is dat niet, Maar dat is wel de eerste stappen. Allé ze moeten... Het is een overzicht van wat er van hen verwacht wordt en per stap dus per deadline zijn er dus inderdaad leerplandoelen aan gekoppeld. Dat is echt een, stapsgewijs dat zij dan hun leerplannen al dan niet bereiken die periode.

S: Ja oké, dus ik hoor dat je schetst doelen. Je geeft feedback om die zelfregulatie te onder steunen. Zijn er ook strategieën of technieken die jij gebruikt om hun zelfregulatie te verbeteren? Of te bevorderen eigenlijk.

A: Wat ik doe is, Ik heb wekelijks een kort coach gesprek, ik noem dat ook zo, dus Dat is meestal op maandag en Dat is heel kort praten Omdat je weet waar dat zowat de vertragingmomenten zijn in het productieproces van iedere leerling, is specifiek daar dan zo anticiperend of remedierend. Gaan over praten. Dat duurt niet altijd lang, Maar het is wel. Ik spreek zowel, Ik heb een kleine klassen en ik moet dat erbij zeggen, want anders is dan ... Ik heb klassen van 6 leerlingen enzo dus Dat is een luxe Maar ik heb een soort wekelijkse coach contact om een echt aan te spreken, om bepaalde zaken niet te laten liggen of tijdig toch te anticiperen op de dingen waarvan we weten dat zij het eigenlijk moeilijker mee hebben, want Dat is het voornaamste, denk ik om een proberen. Om pp die manier bij het... iedere week toch even de aandacht op dat traject.

S: Dat zijn zowaar reflectieve dialogen dus.

A: Ja

S: Ja oké en remediëren gebruikt gij ook nu dat die remediëren... kunt ge mij dat wat staven dan, want remediëren, Natuurlijk heb je reflectieve dialogen remediëren kan ook zijn het hermaken van iets of dergelijke?

A: Sowieso hebben zij een. Ze hebben voor ieder onderdeel van de opdracht een tussentijdse presentatie moment en die tussentijdse presentatie momenten zijn gekoppeld aan klassikale feedback. Maar ook ja, vooral op dat moment op die tussentijdse presentatie momenten krijgen ze klassikale feedback en met die feedback kunnen ze dus wel nog herwerken en verder. En dan moeten ze verder werken aan het volgende deel, dus Er is eigenlijk nooit iets dat afgesloten is tot op het moment dat er een eindpresentatie is, dus ze krijgen wel voor alle stappen tijd om te remediëren op basis van die klassikale feedback.

S: Is dat feedback van u of ook studenten?

A: Allebei

S: Dus je gebruikt ook peerfeedback op het proces?

A: Ja ja op alle presentatie momenten is het altijd zowel ik zelf Als de leerlingen die feedback geven.

S: Je hebt gezegd dat gij leerlingen eigenlijk hun doelen Laten schetsen. Hoe helpt hij leerlingen bij hun doelen schetsen?

A: Wel, Ik heb een soort van reflectie document dat ik na iedere periode invul en ook eigenlijk aan het begin van het schooljaar om te reflecteren op het voorbije schooljaar. op die manier, Ja, is eigenlijk voor mij, zowel zij allé of vooral ik weet meestal wat dat er daar wel uitkomt, tenzij dat het over puur welbevinden is op school enzo... Dat bevraag ik ook wel. Maar naar echt vakgerichte bevraging gaat het over waar welk deel van een productieproces, van een maakproces, waardoor zij de meeste moeilijkheden mee hebben, was dat een antwoord op uw vraag?

S: Ja, die reflectiedocument is dan eerder om te reflecteren over hun leerproces op het einde?

A: Ja dan moet dan moeten ze zelf invullen en daarna bespreken we dat gewoon.

S: En daar is dan ook om te kijken, "heb ik mijn leerdoelen behaald?"

A: Ja In de periode daarvoor.

S: En in het begin van de les bespreek je gewoon als een soort van feedup. Op het moment van dit zijn de leerdoelen, dit zijn de dingen die we de doelstellingen die We willen behalen hiermee. Dit is wat Ik wil leren?

A: Je bedoelt begin van de les? Nee, ik doe dat niet iedere lessen of ik doe daar zelfs niet iedere week, hè? Nee, nee.

S: nee niet iedere les gewoon in het begin van een project misschien.

A: Ja exact, eigenlijk probeer ik mijn projecten te Laten Senvallen met periodes dus eens dat er dan een rapport periode afgesloten is. De eerste les na een afgesloten periode beginnen we met een soort van feedback document invullen over de voorbije periode en de verschillende al dan niet behaalde vaardigheden. Maar dus ik doe dat 5 keer per jaar.

S: Dus wat eigenlijk mijn volgende vraag was, welke methode gebruik je om leerling te helpen reflecteren op hun leerproces? Maar ja, ik zie dan die die reflectie documenten, exit card. Dat je die paar keer per uit doet, is eigenlijk uw manier om dat te doen dan.

A: Ja, maar ja, Allé, ze reflecteren iedere keer dat zij presentatie momenten hebben, gaan zij op dat moment wel reflecteren over hun maakproces hè. Dus iedere keer dat zij presenteren worden zij kritisch bevraagd en krijgen zij feedback en op dat moment zijn ze heel nog, dat maak het veel concreter. Als je het overschouwen tot het over een hele periode, dan ga je naar de grote lijnen kijken, dan ga je, Is het soms abstracter hoe dat je ... dat je niet over concreet leersituaties aan het praten, maar eerder zo de recurrente en de algemene dingen. Ja, dat zijn die twee zijn aanvullend of complementair, denk ik.

S: Ja oke. Hoe gaat het eigenlijk om met leerlingen die meer moeite hebben met die zelfmonitoring en reflectie?

A: Ja ik. Ik denk dat ik. Hoe moet ik dat zeggen? Ik denk dat ik vooral probeer om, en ik merk vaak dat het verschillende... allé Ik kan die evolutie wel zien tussen het vijfde jaar en zesde jaar. In het vijfde jaar hebben ze echt wel voorbeelden nodig in hoe dat ze kunnen, hoe dat ze eigenlijk moeten gaan, zichzelf kritisch articuleren en reflecteren over hun werk. Maar ik denk dat het voorbeeld van de zesdejaars daar wel veel, Ik heb altijd graadklassen trouwens, en dat, dat helpt wel, vind ik persoonlijk. De zesde jaars die daar dat het voorbeeld van die zesdejaars is, denk ik het meest waardevolle in zo een in zo een proces.

S: Ja. Heb jij bepaalde hulpmiddelen bronnen die jij kunt aanraden voor het ondersteunen van dat zelfregulerend leren?

A: Gewoon, ik moet eerlijk zeggen. Ik heb niet zoveel, Ik heb geen, Er is niet één iets dat ik gebruik maar wat ik wel problematisch vinden dat is bij ons op school, en Ik heb al, ik vang hier en daar op dat dat op andere scholen ook zit dat er geen degelijk geuniformiseerd communicatie kanaal of document is waarmee dan leerlingen kunnen gaan werken. Omdat er bijvoorbeeld bij ons op school zijn. Er is er een planner. Er zijn dan ook nog leerkrachten die bijvoorbeeld niet via die planner werken, maar die de planning ergens anders in documenten opgeslagen hebben.

Er zijn andere, je hebt zodanig veel. Allé, Ik denk vaak dat de school erop drukt dat een planner bijvoorbeeld administratief belangrijk is, hè dat we ons moeten kunnen justifyen en voor een voor een doorlichting ofzo maar te weinig vanuit perspectief van een leerling wordt gedacht. Hoe dien ik mijn informatie te ontvangen om mij te kunnen organiseren door alle vakken heen? Er is te weinig uniformiteit In de communicatie van vakken, Tussen de tussen de vakken heen en dat lijkt me heel onregelend, vaak naar voor de leerlingen.

S: Ja kan ik zeker In volgen.

Smartschool denk ik dat een manier is op scholen daarbovenop komt

A: Ja maar wij zitten in smartschool, maar sommige leerkrachten zitten In de planner van smartschool, anderen zitten In de documentenmap, Allé de vakmap te werken, anderen steken hun planning daardoor. Het helpt Natuurlijk niet Als je dan ook nog teams erbij hebt en ja. Het is veel. Je vraagt je soms af waar dat waar dat het IT-inzicht van een school zich bevindt. Je hebt zo een groot boven kader in alle scholengroepen en toch slagen ze er niet in om het...

Er is te veel autonomie en te veel, Het is er ook, een markt gegeven, hè? Iedereen heeft nu een computer, maar Niemand weet eigenlijk degelijk hoe dat hun schoolomgeving Moet vormgeven via al die die software, dus Ik weet het niet.

Ja, Ik denk dat dat zelfregulerend leren te veel een oplossing is en niet een doel op zich, voor directies enzo. En dat het te weinig kwalitatief en te weinig met een degelijke kwalitatieve visie wordt uitgebouwd. Want ZRL zonder dat je daar de juiste tools voor aanbiedt, Zonder dat je daar de juiste opleidingen in geeft, Zonder dat je ervoor zorgt dat er een uniformiteit is in hoe dat docenten dat dan ook gaan proberen overbrengen en leerlingen daarin bekwamen.

Dan ja, werkt dat denk ik eerder averechts. Ik denk dat dat vaak op die manier leert dat vaak Ondermaats wordt toegepast en ja, eerder pragmatisch wordt toegepast in plaats van kwalitatief.

S: Ja, Hoe creëert jij ook uw leeromgeving om eigenlijk die bevordering te maken voor zelfregulerend leren?

Wat is voor u een goede leeromgeving?

A: Ik denk. Dat een goede leeromgeving voor ZRL echt een leeromgeving moet zijn, waarbij dat je kan Senwerken. Allé dat je kan momenten, plekken waar het de ruimte toelaat om te overleggen om Allé om in dialoog te gaan, Maar dat er ook ruimte is om Alleen en zelfstandig en in stilte te werken. Ik denk dat de ja, de manier waarop dat een leerling zich ontsluit en afsluit van de omgeving dat dat heel belangrijk is dat daar een keuze in is, want anders is dat een kakafonie.

S: Interessant. Ja nee, je hebt al heel wat gezegd over feedback. Ik ga toch de vraag even nog herstellen, voor moet er nog iets over willen zeggen hè? Want de vraag was, hoe gebruikt u feedback ZRL te bevorderen? En welke soorten feedback verkiest jij? Ik heb u al heel wat horen zeggen over peerfeedback en klassikaal feedback en geeft jij ook feedback op het leerproces, zie ik hier. Na een periode geeft je ook feedback en is dat proces gericht dan?

A: Hoe bedoel je dat procesgericht dan?

S: Eigenlijk is feedback, dat geeft over het proces van hen van hun taak, In plaats van in puur op de inhoud en het eindproduct, Maar dat je echt over het leerproces feedback geeft over de stappen die ze maken bijvoorbeeld?

A: Ja, ja Het is, Het is detail. Het is gedetailleerd gaan kijken naar alle verschillende stappen die ze de voorbije periode niet succesvol hebben afgelegd. Dus Het is wel focus op, Ik bespreek voornamelijk wat dat er niet goed gelukt is op dat moment dan, waar da er moeilijkheden waren en probeer dan een idee te vinden in hoe dat we dat gaan kunnen ondervangen de periode die eraan komt, hoe dat we daar extra antwoord, alle antwoorden kunnen nog proberen te formuleren. Op dat moment brainstorm je zelfs gewoon hè? Als in hoe gaan we dit proberen nu anders te doen? En Dat is Daarom niet dat onmiddellijk lukt, Maar het is eerder de gewoonte ook om eigenlijk, Allé, Dat is iets belangrijk dat specifiek binnen kunstopleidingen wordt Dat Misschien explicieter gemaakt, maar falen en fouten maken een heel belangrijk onderdeel is van een van een creatieproces of van een leerproces?

Dus Ik denk dat we daar, dat we dat we die reflex proberen te installeren is dat we kijken naar waar dat het niet goed ging om te zien wat we eruit geleerd hebben voornamelijk.

S: Ja inderdaad. Dat is ook interessant, hè?

Vooraf dat feedback getoond is, dat procesgericht feedback is, ze tonen dat daar het beste manier is om leerlingen te doen leren. Wanneer je evalueert welke evaluatiemethoden gebruik jij om uzelf uw lerend leren van leerlingen te beoordelen?

A: Op school gebruiken wij kleuren, Allé hebben wij geen puntensysteem, maar kleuren evaluaties en ik beoordeel effectief leerplandoelen per leerplandoel met een kleur evaluatie als in: behaald; onderweg om het te behalen of niet behaald. Ik vind

dat ergens handig, Omdat het niet te abstract blijft, Allé Omdat het heel concreet en gedetailleerd toont welke vaardigheden niet behaald zijn, maar of dat als specifiek met dat zelfregulerend leren te maken heeft. Dat denk ik niet.

S: En bijvoorbeeld zo een leerplandoel. Is dat ook op het proces bijvoorbeeld is er een leerplandoel dat stelt bijvoorbeeld van hebt u stappenplan? Je hebt een ...

A: Ja Er zijn er ook, hè? De organisatie dus, wij werken met 5 rollen. Die onderzoeker, vakman, presentateur, performer. Er zijn verschillende dat voor een groot deel valt dat Sen met de verschillende stadia in een in een maakproces. Maar in ieder van die van die stadia gaat het, heb je ook ... Voor iedere rol wordt er ook kwalitatief gereflecteerd over niet Alleen wat er gebeurt, maar hoe dat je het verzelfstandigd kunt gaan implementeren. Of zo. Dus ja, dat zit er wel concreet al in in die leerplannen.

S: En dan mijn laatste vraag is eigenlijk welke uitdagingen ervaart je bij het bij dat bevorderen van hun zelfregulatie en hoe gaat jij daarmee om? Ik heb het eigenlijk al heel wat dingen genoemd. Bijvoorbeeld die uniformiteit op school.

A: Ja, Dat is een, Dat is het grootste probleem.

De planlast, is niet Alleen voor leerkrachten, maar voor leerlingen is zo waanzinnig. Doordat er een gebrek is aan uniformiteit. Je hebt de hele tijd leerkrachten, klagen over planlast hè? Maar ik denk dat dat voor leerlingen nog moeilijker is dan als altijd het gevoel hebben dat ze niet van alles op de hoogte zijn dat ze constant dat. Dat zorgt er ook voor dat er een soort van Stress is, een Misschien niet altijd bewust, Maar dat er wel ergens een soort continue stress is, Omdat je niet zeker bent welk document kan ik constateren om alles te weten wat ik moet doen? Dus ja, Dat is plan stress plan last weet ik veel dat je het wil noemen, maar die Dat is Dat is denk ik het grootste probleem om, Ja het grootste obstakel daar leerlingen ervan weerhoudt om echt te kunnen hun eigen leerproces toe-eigenen.

S: Ze hebben eigenlijk te veel te doen

A: Nee nee nee nee, nee, nee, nee, nee, nee, zij krijgen dus de reden Omdat er volgens mij, Het is niet Alleen Omdat ze teveel te doen krijgen. Het is Omdat het gecommuniceerd wordt op een niet uniforme manier, waardoor dat ze eigenlijk nooit erin slagen om een om een volledige planning te maken. Dus ze maken een planning en dan blijkt dat ze iets vergeten zijn, Omdat dat ergens anders stond mee medegedeeld en dat er... Ja, de Het is een volcontinue planning. Ze moeten voor continu met die planning bezig zijn en eigenlijk zou je moeten kunnen zeggen. Op zondagavond zijn alle opdrachten in dat document ingegeven of alle toetsen en weet ik veel wat en daarmee ga je aan de slag en dan weet je dat je oké bezig bent.

Ik vind het vrij heftig. Hoe dat wij eigenlijk? Vroeger was er een schoolagenda. Je komt thuis de vrijdagavond al wat daarin staat is van tel en al de rest niet. En dan moet je het daarmee doen. Maar nu zijn er zoveel kanalen of documenten of deelplatformen waarop dat leerlingen informatie krijgen dat het echt eens een waanzin aan info waaraan wij dan verwachten dat zij kunnen navigeren. Dat zij kunnen primair van secundair onderscheiden. Dat ze dat kunnen in een planning brengen, want zij moeten dus zelf nog een eigen planning gaan maken dan aanvullen de hele tijd. Ja, Dat is veel. Ja. Dat is veel aandacht dat naar plannen gaat en die Misschien naar het echte leren zou kunnen gaan.

S: Dat was het eigenlijk, dat was heel interessant trouwens.

A: Ja, als er nog vragen zijn, achteraf mag je altijd een mailtje sturen of een bericht sturen. Maar ja, Ik ben benieuwd wat de je mag het ook de conclusie doorsturen Als je ermee klaar bent.

S: Ja zal ik doen, ik zal Als je de resultaten wilt hebben. Je stuur ik die met plezier door.