



Proef ingediend met het oog op het behalen van de graad van
Educatieve Master in Gedragswetenschappen en Educatieve Master in Economie

IEDEREEN LEERKRACHT LEERSTRATEGIEËN

**Ontwerponderzoek om over de vakken heen leerstrategieën
aan te leren in de eerste graad van een doorstroomschool**

**ZOÉ BELLANGER (0558792)
JOHAN VAN DOOREN (0621794)
2024-2025**

Promotoren: Prof. dr. Vicky Willegems
Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding



9771 woorden

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, "Iedereen leerkracht leerstrategieën", 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.

29 mei 2025, Zoé Bellanger en Johan Van Dooren

Abstract

In het Vlaams onderwijs wordt ‘leren leren’ erkend als een sleutelcompetentie, cruciaal voor zelfregulerend leren en levenslang leren. Toch blijkt uit onderzoek dat leerlingen leerstrategieën zelden bewust inzetten of transfereren naar andere vakken. Ook binnen Campus Atrium worden deze strategieën voornamelijk aangeleerd in het afzonderlijke vak Tools For Life (TFL), zonder duidelijke koppeling met andere vakken. Dit verhoogt het risico dat het strategiegebruik beperkt blijft tot geïsoleerde contexten, wat de effectiviteit ervan ondermijnt.

Deze praktijkgerichte masterproef onderzoekt hoe leerstrategieën in de eerste graad van het secundair onderwijs vakoverschrijdend en geïntegreerd kunnen worden aangeleerd. Centraal staat de vraag hoe leerkrachten expliciet en in samenhang met vakinhouden kunnen bijdragen aan het versterken van het strategiegebruik bij leerlingen, met oog op de bevordering van zelfregulerend leren.

Het onderzoek vertrekt vanuit een ontwerpgerichte benadering (McKenney & Reeves, 2018) en werd uitgevoerd binnen één schoolcontext, met het theoretisch kader van Dijkstra (2018) als uitgangspunt. De dataverzameling bestond uit een verkennende enquête en twee focusgroepgesprekken met leerkrachten uit de eerste graad. De kwalitatieve gegevens werden thematisch geanalyseerd.

De resultaten wijzen op drie centrale noden: (1) het gebrek aan gedeelde terminologie en visie rond leerstrategieën, (2) de nood aan een gestructureerde en coherente invulling van het vak TFL, en (3) het ontbreken van concrete handvatten om leerstrategieën te integreren in de vakken. Hiervoor werden ontwerpvoorstellen geformuleerd, in de vorm van aanbevelingen rond een gedeeld begrippenkader, vakoverschrijdende samenwerking en de aanpak van vier leerstrategieën: *vooruitkijken*, *terugkijken*, *herhalen* en *het nut zien*.

Hoewel implementatie buiten het bereik van dit onderzoek valt, biedt het ontwerp een realistisch en praktijkverankerd kader om het zelfregulerend leren schoolbreed te versterken. Deze studie benadrukt het belang van samenwerking, professionalisering en beleidsmatige ondersteuning voor een effectieve integratie van leerstrategieën in de klaspraktijk.

Dankwoord

Leren leren doe je niet alleen. Dat geldt ook voor het schrijven van een masterproef. Dankzij een fantastische entourage kregen wij de ruimte, kansen en ondersteuning om dit onderzoek tot een goed einde te brengen.

Net zoals leerstrategieën een onmisbare rol spelen in het proces van leerlingen om zelfregulerend te leren, was ook de bijdrage van de leerkrachten van Campus Atrium aan dit onderzoek van onschatbare waarde. Onze bijzondere dank gaat dan ook uit naar hen. Dankzij jullie actieve medewerking en waardevolle input kon deze masterproef vorm krijgen. Bedankt voor jullie inzet, toewijding en bereidheid om mee te denken. Ook de directie van Campus Atrium willen we van harte bedanken voor het vertrouwen en de uitnodiging om mee te werken aan een holistische benadering van leerstrategieën.

Een oprechte dankjewel aan Prof. dr. Vicky Willegems voor de warme en deskundige begeleiding. Uw kritische blik en motiverende feedback spoorden ons telkens aan om een stap verder te zetten.

Tot slot willen we ook onze gezinnen, familie en vrienden bedanken. Jullie onvoorwaardelijke steun, begrip en aanmoediging vormden een onmisbare bron van kracht tijdens dit traject.

Bedankt lieve Bavo, Luna, ouders, grootouders en vriendinnetjes.

Bedankt aan mijn vrouw en kinderen. Jullie gaven mij de ruimte en inspiratie om verder te zetten.

En aan jou, lezer: dank je wel. Moge deze masterproef je inspireren en aanzetten om ook leerlingen te helpen groeien in zelfregulerend leren.

Inhoudsopgave

Abstract	3
Dankwoord	4
Lijst met tabellen	7
Lijst met figuren	7
1 Inleiding	8
2 Literatuurstudie	10
2.1 Zelfregulerend leren: een sleutel tot effectieve leerprocessen	10
2.2 Leerstrategieën: bouwstenen van zelfregulerend leren.....	11
2.3 De rol van de leerkracht.....	12
2.4 Naar vakoverschrijdende integratie van leerstrategieën	13
3 Methode.....	15
3.1 Context en onderzoekspopulatie.....	16
3.2 Literatuurstudie en verkennend onderzoek	16
3.3 Focusgroepgesprekken.....	17
3.3.1 Verkennende focusgroep	17
3.3.2 Ontwerpende focusgroep.....	18
3.4 Analyse focusgroepen.....	19
3.5 Ontwerp.....	19
4 Resultaten	21
4.1 Verkennende enquête.....	21
4.2 Verkennende focusgroep	23
4.2.1 Thema 1: Leerstrategieën	23
4.2.2 Thema 2: Benodigdheden om de leerstrategieën aan te leren	24
4.2.3 Thema 3: Het vak Tools For Life	25
4.2.4 Thema 4: Wisselwerking tussen Tools For Life en de vakken.....	26
4.2.5 Bevindingen voor de ontwerpfocusgroep.....	26
4.3 Ontwerpfocusgroep	27
4.3.1 Thema 1: Uniforme taal over leerstrategieën	27
4.3.2 Thema 2: Het vak Tools For Life en de wisselwerking met de vakken	27
4.3.3 Thema 3: Vooruitkijken.....	28

4.3.4	Thema 4: Terugkijken	29
4.3.5	Thema 5: Herhalen	30
4.3.6	Thema 6: Het nut zien	30
4.3.7	Bevindingen uit de ontwerpfocusgroep	31
5	Discussie	32
5.1	<i>Aanbevelingen en voorstellen uniforme taal leerstrategieën</i>	<i>32</i>
5.2	<i>Aanbevelingen en voorstellen Tools For Life</i>	<i>34</i>
5.3	<i>Aanbevelingen en voorstellen leerstrategieën</i>	<i>36</i>
5.3.1	Vooruitkijken	37
5.3.2	Terugkijken	38
5.3.3	Herhalen	39
5.4	<i>Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek</i>	<i>39</i>
6	Conclusie	42
7	Gebruik generatieve AI-tools	43
8	Literatuurlijst	44
9	Bijlagen	48
9.1	<i>Verplichte bijlage 1: Toestemmingsformulier</i>	<i>48</i>
9.2	<i>Verplichte bijlage 2: Taakverdeling</i>	<i>49</i>
9.3	<i>Leidraad focusgroep</i>	<i>51</i>
9.3.1	Leidraad verkennende focusgroep	51
9.3.2	Leidraad ontwerpende focusgroep	54
9.4	<i>Informed consent</i>	<i>62</i>
9.5	<i>Enquête</i>	<i>64</i>
9.5.1	Enquête Forms	64
9.5.2	Analyse resultaten	68
9.6	<i>Thematische analyse verkennende focusgroep</i>	<i>70</i>
9.7	<i>Thematische analyse ontwerpfocusgroep</i>	<i>75</i>

Lijst met tabellen

Tabel 1	12
Tabel 2	23

Lijst met figuren

Figuur 1	15
Figuur 2	21
Figuur 3	22

1 Inleiding

In een snel veranderende samenleving wordt van jongeren verwacht dat ze zelfstandig kunnen leren, kritisch kunnen denken en flexibel kunnen omgaan met informatie. Deze vaardigheden zijn essentieel voor succes op school, in het hoger onderwijs en in de latere loopbaan. Daarom vormen ze een centrale pijler binnen de Sleutelcompetenties van het Vlaamse onderwijs. In het bijzonder maakt ‘leren leren’ deel uit van Sleutelcompetentie 13, die onder meer het verwerven van onderzoekscompetenties, informatieverwerking en zelfregulatie omvat (Vlaamse Regering, 2023). Toch blijkt uit onderzoek dat leerlingen vaak niet bewust leerstrategieën inzetten om effectief te leren, wat hun leerprestaties en motivatie negatief beïnvloedt (Donker et al., 2014; Dignath & Veenman, 2020; de Boer et al., 2012).

Om het leren leren te versterken, kiezen sommige scholen ervoor expliciet aandacht te besteden aan het ontwikkelen van leerstrategieën in een afzonderlijk vak, zoals het vak Tools for Life in de eerste graad van Campus Atrium. Daarin krijgen leerlingen technieken aangereikt om hun leerproces te plannen, te monitoren en te evalueren. Eerder praktijkonderzoek van Symoens (2024), waarop deze masterproef voortbouwt, wees echter uit dat leerlingen van deze school zich onvoldoende bewust zijn van het gebruik van deze strategieën en dat ze de transfer naar andere vakken of leercontexten nauwelijks maken. Gelijkaardige vaststellingen werden ook gerapporteerd door Bolhuis & Voeten (2001).

Hierdoor ontstaat het risico dat leerlingen leerstrategieën alleen leren inzetten binnen een geïsoleerd vak waar leerstrategieën expliciet worden aangeleerd en dat ze deze strategieën niet spontaan toepassen in andere vakken of situaties. Verschillende onderzoeken wijzen erop dat het expliciet aanleren van leerstrategieën effectiever is wanneer ze ook geïntegreerd worden binnen betekenisvolle, vakinhoudelijke contexten in plaats van louter afzonderlijke, geïsoleerde lessen (Hattie & Donoghue, 2016; Muijs & Bokhove, 2020; Veenman, 2017). Leerlingen kunnen leerstrategieën het beste transfereren naar andere situaties wanneer deze verweven zijn met authentieke leerinhouden en wanneer leerlingen voldoende kansen krijgen om deze strategieën in uiteenlopende contexten te oefenen en toe te passen (Sins, 2023).

Hoewel het belang van leerstrategieën erkend wordt in zowel beleid als onderzoek, worden deze in de klaspraktijk vaak impliciet aangeboden of beperkt tot een specifiek vak. Hierdoor

slagen leerlingen er niet in om strategieën breed en duurzaam toe te passen, wat de ontwikkeling van zelfregulerend leren belemmert.

Dit praktijkonderzoek gaat na hoe leerstrategieën in de eerste graad van het secundair onderwijs niet enkel binnen een afzonderlijk, geïsoleerd vak, maar ook vakoverschrijdend en geïntegreerd kunnen worden aangeleerd. We focussen daarbij op hoe leerkrachten strategieën expliciet kunnen integreren in hun eigen lespraktijk, zodat alle vakleerkrachten bijdragen aan het versterken van zelfregulerend leren bij leerlingen.

2 Literatuurstudie

2.1 Zelfregulerend leren: een sleutel tot effectieve leerprocessen

Zelfregulerend leren verwijst naar het proces waarbij leerlingen hun eigen leeractiviteiten plannen, monitoren, evalueren en bijsturen. Het gaat om de bewuste sturing van gedrag, cognities, motivatie en emoties met het oog op het behalen van leerdoelen (Zimmerman, 2002; Peeters, 2022). In dit cyclisch proces houden leerlingen rekening met zowel interne factoren (zoals motivatie) als externe omstandigheden (zoals de leeromgeving).

Zelfregulerend leren wordt breed erkend als een kritische factor voor succesvolle leeruitkomsten en levenslang leren (Dijkstra, 2018; Cornford, 2002).

In het Vlaams onderwijs is deze visie expliciet verankerd in de onderwijsdoelen, onder Sleutelcompetentie 13: leercompetenties met inbegrip van innovatief denken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken (Vlaamse Regering, 2023). Deze Sleutelcompetentie is geformuleerd in de herwerkte eindtermen na de modernisering en geldig voor het eerste leerjaar vanaf 1 september 2024. Voorgaande formulering van Sleutelcompetentie 13, komt grotendeels overeen met de herwerkte versie, die vanaf 1 september 2025 ook voor het tweede leerjaar zal ingaan. Sleutelcompetentie 13 wordt verder onderverdeeld in vier eindtermen:

1. De leerlingen reflecteren over het eigen leerproces en sturen het doelgericht bij.
2. De leerlingen zetten (meta)cognitieve leer- en regulatiestrategieën in om zich leerinhouden eigen te maken.
3. De leerlingen gebruiken school- en vaktaal.
4. De leerlingen zoeken doelgericht informatie in diverse bronnen en verwerken die op een kritische en systematische manier.

Hoewel leren leren wordt erkend als een deel van een Sleutelcompetentie 13 (Vlaamse Regering, 2023), blijkt dat deze competentie in de dagelijkse klaspraktijk vaak beperkt of impliciet aan bod komt. Leerstrategieën worden onvoldoende concreet en systematisch geïntegreerd in de dagelijkse klaspraktijk en zijn weinig zichtbaar of bewust aanwezig in de klas (Dijkstra, 2018).

Zo toonde eerder praktijkonderzoek in Campus Atrium aan dat leerlingen zich in het derde jaar gemiddeld tot beneden gemiddeld inschatten, voor wat betreft hun gebruik van leerstrategieën en dat deze strategieën zelden spontaan worden ingezet buiten het vak Tools for Life (Symoens, 2024). Deze masterproef bouwt voort op het onderzoek van Symoens (2024), die vooral de leerlingpercepties in kaart bracht. In dit vervolgonderzoek verschuift de focus naar de rol van leerkrachten bij het expliciteren en vakoverschrijdend integreren van leerstrategieën in de eerste graad.

2.2 Leerstrategieën: bouwstenen van zelfregulerend leren

Leerstrategieën zijn bewuste, concrete manieren van leren die leerlingen helpen om hun leerproces vlotter te laten verlopen; ze leren daarbij hoe ze moeten leren (Dijkstra, 2018). Ze helpen leerlingen om leerdoelen te bereiken door hen strategieën aan te reiken voor het verwerven, verwerken en toepassen van kennis, maar ook voor het reguleren van hun motivatie, gedrag en metacognitie (de Boer et al., 2012; Pintrich, 2000). In de literatuur worden deze strategieën vaak onderverdeeld in vier domeinen (Dijkstra, 2018):

1. Metacognitieve strategieën (zoals plannen, monitoren, evalueren)
2. Cognitieve strategieën (zoals herhalen, verdiepen, structureren)
3. Organisatievaardigheden (zoals leeromgeving inrichten, concentratie bewaken)
4. Motivationale strategieën (zoals taakwaarde inzien, zelfvertrouwen)

Dijkstra (2018) benoemt veertien concrete strategieën binnen deze domeinen, waarbij onder andere ‘overzien’, ‘vooruitkijken’, ‘herhalen’ en ‘het nut zien’ worden beschouwd als cruciale voorspellers van leerprestaties (de Boer et al., 2012). Deze inzichten sluiten aan bij de meta-analyse van Donker et al. (2014), die stelt dat interventies het meest effectief zijn wanneer ze focussen op:

- Metacognitieve kennis: weten wat je moet doen.
- Plannen en doelen stellen: weten wanneer en hoe je iets doet.
- Taakwaarde: inzien waarom iets belangrijk is.

Uit deze meta-analyses blijkt bovendien dat gecombineerde aanpakken – waarin meerdere strategieën tegelijk aan bod komen – significant betere leerresultaten opleveren dan gefragmenteerde of eenzijdige aanpakken (Donker et al., 2014; Dignath & Veenman, 2020). Onderstaand wordt een overzicht gegeven van de domeinen van zelfregulerend leren en bijhorende leerstrategieën, die Dijkstra (2018) onderscheidt (Tabel 1).

Tabel 1

Overzicht domeinen zelfregulerend leren en leerstrategieën

Domein van zelfregulerend leren	Leerstrategieën die een bijdrage leveren aan dit domein
Metacognitieve kennis: de kennis die iemand heeft over (het eigen) denken en leren en hoe dat in zijn werk gaat.	Overzien: de leerling weet welke leerstrategieën bij een leertaak ingezet kunnen worden en gebruikt deze kennis bij het leren. Jezelf kennen: de leerling weet hoe hij/zij het beste leert. De leerling kent zijn/haar sterke en zwakke kanten m.b.t. leren en houdt hier rekening mee.
Metacognitieve vaardigheden: de vaardigheden die nodig zijn om het eigen denk- en leerproces te overzien, te monitoren en te evalueren.	Vooruitkijken: de leerling schat het belang, de nodige activiteiten en nodige tijd in van een leertaak en kan het werk inplannen. Bijhouden: de leerling staat regelmatig stil bij de vooruitgang tijdens het leren Terugkijken: de leerling kan zijn/haar leerproces evalueren en conclusies trekken voor een volgende leertaak
Cognitieve vaardigheden: de vaardigheden die nodig zijn om informatie mentaal op te nemen en te verwerken, teneinde een studietoek tot een succesvol einde te brengen.	Herhalen: het herhalen van de leerstof om deze te begrijpen en/of te onthouden. Verdiepen: de leerling is actief bezig met de leerstof en denkt erover na. Structureren: het organiseren en inperken van informatie.
Organisatievaardigheden: de vaardigheden die nodig zijn voor het scheppen van de randvoorwaarden om te leren.	Jezelf organiseren: de leerling kan zich concentreren tijdens het leren en laat zich niet onnodig afleiden. Omgeving organiseren: de leerling leert in een geschikte leeromgeving en beschikt over de nodige materialen. Anderen organiseren: de leerling zorgt ervoor dat hij/zij van anderen krijgt wat nodig is om te kunnen leren (bijvoorbeeld hulp vragen).
Motivatie: de vaardigheden die nodig zijn om energie en volharding aan te boren en in te zetten ten behoeve van het leren.	Jezelf vertrouwen: de leerling heeft vertrouwen in eigen kunnen om een leertaak succesvol uit te voeren. Het nut zien: de leerling ziet de meerwaarde van de leertaak of leerstof in. Jezelf motiveren: de leerling wil graag leren en ervaart het leren als interessant of plezierig.

Noot. Naar Dijkstra, 2018.

2.3 De rol van de leerkracht

Hoewel het uiteindelijke doel is dat leerlingen leerstrategieën zelfstandig kunnen inzetten, spelen leerkrachten een sleutelrol in het aanleren ervan. Zowel hun instructiegedrag, overtuigingen, zelfvertrouwen als zelfeffectiviteit beïnvloeden in sterke mate of en hoe leerstrategieën expliciet worden onderwezen (Spruce & Bol, 2015; Kistner, 2015; Dignath, 2016; De Smul et al., 2018).

Toch blijkt uit onderzoek dat leerkrachten vaak onvoldoende over concrete kennis of praktische handvatten beschikken om deze leerstrategieën effectief te onderwijzen (Askell-Williams et al., 2012; Glogger-Frey et al., 2018). Bovendien bestaan er hardnekkige misvattingen over de effectiviteit van strategie-instructie (Kiewra, 2002). Bandura (1997) stelt dat zelfeffectiviteit – het geloof in eigen onderwijskundig kunnen – bepalend is voor het daadwerkelijk implementeren van dergelijke instructie. Deze factor blijkt dan ook doorslaggevend bij het bevorderen van strategiegebruik in de klas.

Expliciete instructie blijkt essentieel. Dignath & Büttner (2008, 2018) benadrukken dat effectieve instructie over leerstrategieën inhoudt dat leerkrachten:

- de strategie benoemen en beschrijven;
- uitleggen waarom deze belangrijk is;
- tonen hoe deze toegepast wordt;
- ruimte geven voor reflectie en oefening.

Deze aanpak sluit aan bij de sociaal-cognitieve leertheorie van Bandura (1977), waarin leren via observatie, imitatie en modelleren centraal staat. Leerkrachten zijn hierin niet enkel instructeurs, maar ook rolmodellen. Door zelf strategieën toe te passen en (hardop denkend) te benoemen, geven zij het goede voorbeeld (Zimmerman, 2013; Schunk & Usher, 2019). Dit proces – cognitief modelleren – helpt leerlingen een mentale representatie op te bouwen van de strategieën, die zij later kunnen toepassen in nieuwe situaties (White, 2017). Een concreet voorbeeld hiervan is een leerkracht die hardop denkend zijn aanpak bij het plannen van een taak modelleert, zoals het inplannen van verbeterwerk, en hierbij expliciet maakt waarom die aanpak werkt.

2.4 Naar vakoverschrijdende integratie van leerstrategieën

Hoewel aparte vakken zoals Tools for Life bijdragen aan de ontwikkeling van leerstrategieën, blijkt uit onderzoek dat dergelijke aanpakken vaak onvoldoende transfer opleveren.

Leerlingen passen geleerde strategieën zelden spontaan toe in andere vakken (Bolhuis & Voeten, 2001). Verschillende onderzoekers pleiten daarom voor een geïntegreerde aanpak, waarin leerstrategieën verbonden worden aan de inhoud van reguliere vakken (Hattie & Donoghue, 2016; Veenman, 2017; Muijs & Bokhove, 2020).

Hattie & Donoghue (2016) stellen dat strategieën het meest effectief zijn wanneer ze tijdens betekenisvolle leertaken worden aangebracht. Hun model benadrukt dat leerstrategieën afgestemd moeten zijn op het stadium van het leerproces (oppervlakkig vs. diepgaand leren) én de inhoud van het vak. Sins (2023) bevestigt dit: leerstrategieën moeten niet los worden aangeboden, maar ingebed zijn in vakinhoudelijke instructie.

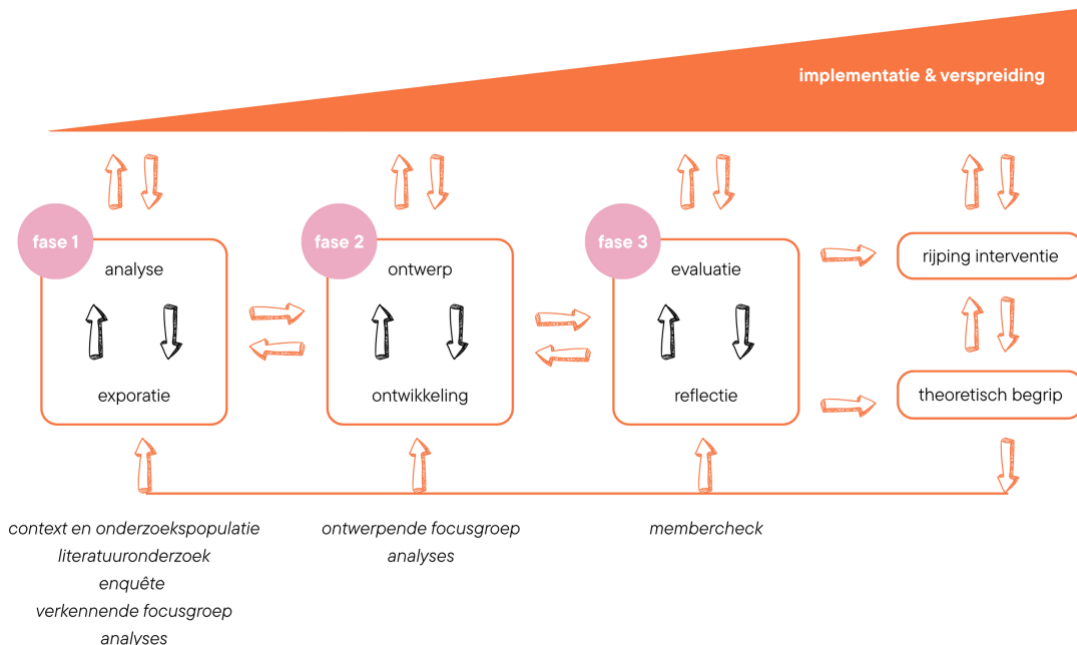
In dit licht wordt de rol van de vakleerkracht cruciaal. Om effectieve transfer te realiseren, moeten alle leerkrachten zich mede-eigenaar voelen van het leerproces rond strategieën. Dit betekent dat het aanleren van leerstrategieën niet de taak is van één vak (zoals Tools for Life), maar een gedeelde verantwoordelijkheid binnen het schoolteam.

3 Methode

In dit praktijkonderzoek wordt gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksbenadering, met als doel diepgaand inzicht te verwerven in de percepties, ervaringen en noden van leerkrachten met betrekking tot het expliciteren van leerstrategieën in hun lessen. Deze benadering laat toe om rekening te houden met de specifieke schoolcontext én met de interpretaties van de betrokken actoren. Gezien het ontwerpgerichte karakter van dit onderzoek, waarbij het doel is om samen met leerkrachten tot een werkbaar en duurzaam model te komen, wordt als uitgangspunt bewust gekozen voor de fases van onderwijskundig ontwerpgericht onderzoek zoals beschreven door McKenney & Reeves (2018). Deze benadering legt de nadruk op cyclisch werken, reflectie, co-creatie en het versterken van de onderwijspraktijk. Concreet doorlopen we in dit onderzoek de eerste twee fases van ontwerpgericht onderzoek – analyse en exploratie (fase 1) en ontwerp en ontwikkeling (fase 2) aangevuld met elementen uit de evaluatie en reflectiefase (fase 3). Dit wordt verduidelijkt in de onderzoeksfases die volgen (Figuur 1).

Figuur 1

Visuele weergave van onderwijskundig ontwerpgericht onderzoek



Noot. Genomen stappen in het onderzoek staan onder bijhorende fase cursief aangegeven. Naar McKenney & Reeves, 2018.

Tijdens het onderzoek wordt gestreefd naar triangulatie door verschillende bronnen en methoden te combineren: literatuur, enquête, focusgroepen en gesprekken. Deze aanpak

verhoogt de betrouwbaarheid en draagt bij tot een genuanceerd beeld van de praktijk dat rekening houdt met de specifieke schoolcontext. Alle deelnemers werden vooraf geïnformeerd over de doelstellingen van het onderzoek. Deelname gebeurde op vrijwillige basis en met geïnformeerde toestemming. Alle data werden anoniem verwerkt en uitsluitend gebruikt binnen het kader van dit praktijkonderzoek. Hoewel dit onderzoek zich beperkt tot één schoolcontext, is de sterkte ervan net de diepe inbedding in de praktijk, waardoor het ontwerp ook effectief uitvoerbaar en duurzaam is. Door de nauwe betrokkenheid van de leerkrachten, en de combinatie van empirische gegevens met inzichten uit de literatuur, is dit onderzoek in staat om een relevant antwoord te formuleren op de centrale onderzoeksvraag.

3.1 Context en onderzoekspopulatie

Campus Atrium is een middelbare doorstroomschool in de Vlaamse Rand met een leerkrachtenteam van 84 leerkrachten. De school telt 626 leerlingen waarvan een groot aantal doorstroomt naar het hoger onderwijs. De eigenlijke toepassing van leerstrategieën wordt in de school gezien als een mogelijke oorzaak van de uitval van een groot deel van de leerlingen in de tweede graad.

Voorgaand praktijkonderzoek (Symoens, 2024), waarop dit onderzoek voortbouwt, concludeerde dat de effectieve toepassing van leerstrategieën in het derde middelbaar beperkt is. Om met deze vaststelling aan de slag te gaan en in te zetten op een betere doorstroom van de eerste naar de tweede graad, werden bij de start van dit onderzoek verschillende mogelijke onderzoekspistes voorgesteld aan de schoolleiding. Op basis daarvan werd gekozen voor een praktijkonderzoek met focus op het ontwerpen van een aanpak in de eerste graad. De input van de leerkrachten die zich engageren voor het ontwerptraject vormt de kern van de dataverzameling in dit onderzoek.

3.2 Literatuurstudie en verkennend onderzoek

De gegevensverzameling verliep gefaseerd. In de voorbereidende fase zijn de eerste contacten gelegd en gesprekken gevoerd met de adjunct-directeur en leerkracht verbonden aan de Onderzoekende School!?. Daarnaast werd op basis van literatuur en eerder praktijkonderzoek (Symoens, 2024) een theoretisch kader uitgewerkt rond zelfregulerend leren, leerstrategieën en effectieve instructie. Samen met inzichten uit de literatuur vormen deze gesprekken de

basis voor de ontwikkeling van een enquête die in december 2024 werd verspreid onder alle leerkrachten van de eerste graad van de school.

De enquête, opgemaakt in Forms, werd in december 2024 verspreid onder alle leerkrachten van de eerste graad via de adjunct-directeur. In totaal vulden 27 leerkrachten de enquête volledig in. De enquête beoogde zicht te krijgen op het belang dat leerkrachten hechten aan de leerstrategieën zoals beschreven door Dijkstra (2018), de frequentie waarin zij deze strategieën expliciet aanbrengen in hun lessen, en hun kennis van het vak Tools for Life (TFL). Daarnaast werd ook gepolst naar hun bereidheid om actief deel te nemen aan het ontwerptraject. De enquête werd in Excel geanalyseerd en de resultaten op het perspectief van de leerkrachten in Campus Atrium dienden als opstap voor de focusgroepgesprekken. In de daaropvolgende afstemmingsmomenten met de TFL-leerkracht en de adjunct-directeur werd de richting van dit onderzoek verder uitgediept.

3.3 Focusgroepgesprekken

Op basis van de resultaten van de enquête werden in een volgende fase twee focusgroepen georganiseerd. In beide focusgroepen werd op voorhand duidelijk gecommuniceerd over het doel van het onderzoek, de vrijwilligheid van deelname en de wijze waarop de gegevens verwerkt zouden worden. Leerkrachten gaven zowel mondelinge als schriftelijke toestemming (via een informed consent) voor deelname, audio-opname en videoregistratie van de gesprekken. De audio- en video-opnames gebeurden respectievelijk via een smartphone en een tablet en de verzamelde gegevens werden uitsluitend gebruikt voor onderzoeksdoeleinden en volledig anoniem verwerkt.

3.3.1 *Verkennde focusgroep*

In de eerste focusgroep, de verkennende, werden de ervaringen en noden van leerkrachten met betrekking tot het aanleren van leerstrategieën in hun eigen lespraktijk besproken. Aan deze focusgroep namen de zes leerkrachten deel die via de enquête of via de adjunct-directeur hun interesse in verdere deelname aan het onderzoek te kennen gaven. De leidraad van het verkennende focusgroepgesprek is opgesteld aan de hand van de literatuurstudie en de resultaten van de enquête. Zo omvat de leidraad vijf thema's om in het verkennend focusgroepgesprek te behandelen. Als eerste werd ingegaan op de taal en kennis van leerstrategieën. Wat begrijpen de leerkrachten onder 'leerstrategieën', gebruiken ze dezelfde

woorden en bedoelen ze hetzelfde? Verder werd gepolst naar het belang van de leerstrategieën per vak, de beginsituatie in verband met expliciete instructie en op welke manier de leerkrachten reeds aan de slag zijn met het aanleren van leerstrategieën. Vervolgens werd ingegaan op de kennis van het vak Tools For Life (TFL). Als laatste kwamen ook de noden en hindernissen aan bod om de transfer naar de vakken te maken voor de leerstrategieën die worden aangeleerd in TFL. Deze thema's werden aan het begin van het gesprek opgeschreven, bij wijze van overzicht voor de deelnemende leerkrachten. Ook werd het doel van het praktijkonderzoek en het theoretisch kader van Dijkstra (2018) kort toegelicht. Daarnaast kregen de leerkrachten een duiding van het begrip 'instructie' als zijnde 'expliciete instructie'.

3.3.2 Ontwerpende focusgroep

De input van de verkennende focusgroep werd meegenomen naar het tweede focusgroepgesprek. Hierin werd samen met de leerkrachten gezocht naar concrete ontwerpprincipes en werkbare modellen voor vakoverschrijdende integratie. Dezelfde leerkrachten als in de verkennende focusgroep waren aanwezig, alsook de leerkracht die in het tweede leerjaar de lessen TFL op zich neemt.

Ter inleiding werd bij aanvang van het ontwerpfocusgroepgesprek het doel van de focusgroep verduidelijkt, zijnde een zo concreet mogelijk ontwerp te maken om de leerstrategieën te kunnen inbedden in de eerste graad door een brug te maken tussen TFL en de vakken. De leidraad omvat vier horizontale thema's en vier leerstrategieën. De horizontale thema's zijn bredere thema's waarmee we rekening dienen te houden bij het vormgeven van concrete acties met betrekking tot de vier geselecteerde leerstrategieën.

Vanuit de literatuur weten we dat het aanleren van die strategieën in samenhang met vakinhouden moet worden aangeboden, wat betekent dat leerlingen deze leerstrategieën moeten toepassen tijdens concrete leertaken binnen de relevante context (Hattie & Donoghue, 2016; Veenman, 2017; Muijs & Bokhove, 2020; Sins, 2023). In de verkennende focusgroep gaven de leerkrachten aan dat er een nood is aan gemeenschappelijke taal en aanpak hiervoor. Dit vormt dan ook het eerste horizontale thema dat in het ontwerp: hoe komen we tot een gemeenschappelijke **taal en aanpak**. Het tweede thema dat opgenomen werd in de leidraad voor de ontwerpfocusgroep is de **inhoud van TFL en wisselwerking** ervan met de vakken. In de verkennende focusgroep kwam namelijk aan bod dat er geen duidelijke leerlijn is binnen

de TFL-lessen in de eerste graad. De literatuur benadrukt eveneens het belang van een geïntegreerde aanpak. Daarnaast werd in de ontwerpbesprekingen ook rekening gehouden met twee andere horizontale thema's: de principes **van expliciete instructie** en de **praktische uitvoerbaarheid** van mogelijke ontwerpvoorstellen. Uit de verkennende focusgroep blijkt dat de leerkrachten de leerstrategieën *het nut zien*, *terugkijken*, *vooruitkijken* en *herhalen*, het belangrijkste vinden. Dit is grotendeels in lijn met wat uit onderzoek blijkt als de meest effectieve leerstrategieën voor het verbeteren van schoolprestaties, maar in plaats van terugkijken, wordt *overzien* als een belangrijke leerstrategie aangeduid. (Dijkstra, 2018; de Boer et al., 2012). Omdat *overzien* een metacognitieve leerstrategie is en de leerkrachten *terugkijken* (een metacognitieve vaardigheid) aanhalen als een belangrijke strategie, selecteerden we de leerstrategieën *het nut zien*, *terugkijken*, *vooruitkijken* en *herhalen* voor de ontwerpfocusgroep. Hierbij mogen we echter het belang van de andere leerstrategieën niet uit het oog verliezen.

3.4 Analyse focusgroepen

De analyse van de focusgroepdata gebeurde aan de hand van thematische analysering (Braun & Clarke, 2006). De audio-opnames werden zorgvuldig en anoniem getranscribeerd via Amberscript, waarna een systematische codering plaatsvond in drie fases. In een eerste fase werden betekenisvolle uitspraken aangeduid (open coderen), vervolgens gecategoriseerd (axiaal coderen) en tot slot samengebracht in overkoepelende thema's (selectief coderen).

Deze analyse is deels deductief gestuurd door theoretische concepten uit de literatuur en vooropgestelde thema's in de focusgroepleidraden, zoals de vier leerstrategieën gedefinieerd door Dijkstra (2018) en de principes van expliciete instructie. Toch laat deze aanpak ruimte voor inductieve bevindingen die spontaan naar voor kwamen in de gesprekken, zoals opvattingen over verantwoordelijkheden en motivatie van leerlingen.

Hoewel er zorgvuldig en systematisch werd geanalyseerd, kunnen invloeden van de onderzoekers op de thematische interpretatie niet volledig uitgesloten worden.

3.5 Ontwerp

Op basis van de inzichten uit de analyse van de focusgroepgesprekken en de wetenschappelijke literatuur, werd een ontwerp opgebouwd met aanbevelingen. Deze aanbevelingen zijn uitgewerkt in drie ontwerpvoorstellen, telkens rond een overkoepelend

thema. Het voorlopige ontwerp werd getoetst op relevantie, herkenbaarheid, haalbaarheid en mogelijke bijsturing, tijdens twee memberchecks.

Een eerste membercheck werd gedaan bij de leerkrachten die deelnamen aan de focusgroepen. Het ontwerp werd gepresenteerd aan de hand van vijf overzichtelijke slides. Een tweede membercheck volgde tijdens het voorleggen van het ontwerp aan de schooldirectie. De ontvangen suggesties en kritische bedenkingen werden meegenomen in de discussie.

Hoewel dit praktijkonderzoek geen ruimte bood voor de concrete implementatie en van de aanbevelingen en systematische opvolging hiervan, vormt het ontwerp een stevige basis voor toekomstig praktijkonderzoek binnen de school. De schooldirectie zal zelf verder aan de slag gaan met de aanbevelingen, hierin keuzes maken en waar nodig verder concretiseren.

4 Resultaten

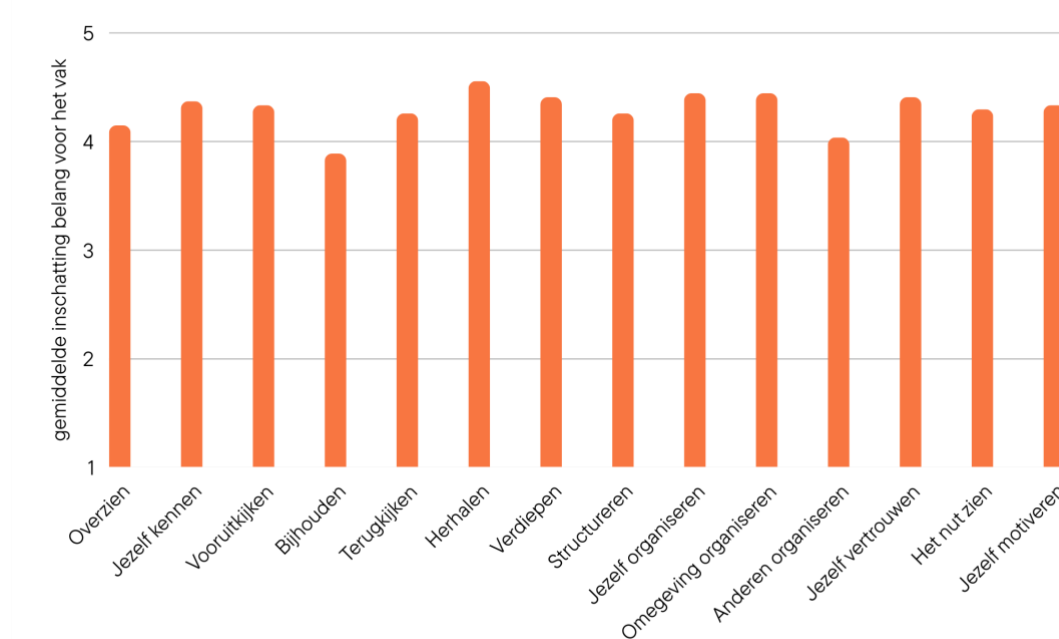
4.1 Verkennende enquête

De enquête had als doel een beter zicht te krijgen op het belang dat leerkrachten hechten aan leerstrategieën, de mate waarin zij deze expliciet aanbrengen in hun lessen, en hun kennis van het vak Tools for Life (TFL).

De leerkrachten krijgen in de enquête de vraag om de twaalf leerstrategieën, zoals beschreven door Dijkstra (2018), te beoordelen op hun belang binnen het eigen vak (Figuur 2). De afgeronde gemiddelde scores liggen tussen 3.9 en 4.6 op een schaal van 1 (helemaal niet belangrijk) tot 5 (heel belangrijk) ($SD = 0.18$). De strategieën *structureren*, *vooruitkijken* en *het nut zien* werden het vaakst aangeduid als belangrijk tot heel belangrijk. Geen enkele strategie werd beoordeeld als onbelangrijk.

Figuur 2

Staafdiagram gemiddelde beoordeling van het ingeschatte belang per leerstrategie

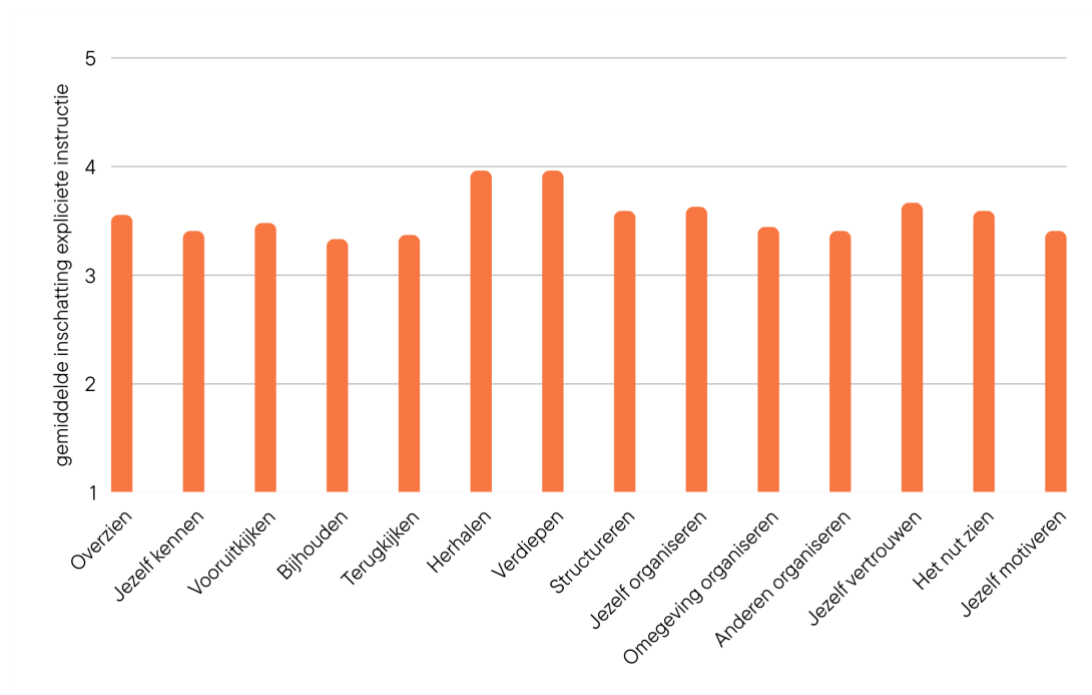


Daarnaast wordt gepeild naar hoe vaak leerkrachten tussen de herfstvakantie van 2024 en de examenperiode in december 2024 effectief expliciete instructie gaven over deze strategieën. De frequentie wordt uitgedrukt op een schaal van 1 (nooit) tot 5 (altijd). De afgeronde gemiddelde scores liggen tussen 3.3 en 4.0 ($SD = 0.20$). Dit wijst op een toepassing die

varieert van ‘soms’ tot ‘vaak’. Strategieën zoals *herhalen* en *verdiepen* komen het vaakst aan bod in de expliciete instructie. Minder vaak wordt expliciet gewerkt rond *bijhouden*.

Figuur 3

Staafdiagram gemiddelde inschatting van de frequenties van expliciete instructie per leerstrategie



Tot slot wordt de kennis van leerkrachten over het vak TFL bevraagd. Deze antwoorden wijzen op een wisselende en vaak informele kennis van het TFL-vak, wat het belang onderstreept van een gedeeld referentiekader voor leerstrategieën binnen het schoolteam.

Tabel 2

Overzicht resultaten kennis van leerkrachten over de inhoud van TFL

Kennis van de inhoud van het vak TFL	Aantal leerkrachten
Via de leerlingen kom ik in aanraking met de vakinhouden van TFL.	7
Ik heb geen idee van de lesinhoud van TFL maar ik zou het wel graag weten.	5
Ik heb het lesmateriaal van TFL reeds doorgenomen.	5
Nu of vroeger TFL-leerkracht	4
Ik spreek af en toe met de leerkracht TFL over de vakinhouden van TFL.	3
Ik heb een idee van enkele onderwerpen die aan bod komen tijdens de lessen TFL.	1
Ik heb geen idee van de lesinhoud van TFL en ik heb geen interesse om er meer over te weten te komen.	1
Ik probeer goed op de hoogte te blijven van de inhoud van de lessen TFL.	1

De bevindingen uit deze enquête bieden waardevolle input voor de verdere opbouw van het ontwerptraject. Ze helpen om scherp te stellen waar noden liggen en welke strategieën al ingang vinden in de klaspraktijk.

4.2 Verkennende focusgroep

Op basis van thematische analyse werden vier overkoepelende thema's uit de verkennende focusgroep gedestilleerd. Eerst werden de leerstrategieën zelf besproken, daarna de behoeften om leerstrategieën aan te leren en als laatste het vak Tools For Life (TFL) en de wisselwerking ervan met de vakken.

4.2.1 Thema 1: Leerstrategieën

In de focusgroep werd nagegaan of de leerkrachten de leerstrategieën en bijhorende terminologie begrijpen en hoe ze deze momenteel aanleren in de klaspraktijk.

De leerstrategieën *het nut zien* en *jezelf motiveren* werden herhaaldelijk aangehaald tijdens het gesprek. Leerkrachten gaven aan dat de motivatie bij bepaalde leerlingen vaak ontbreekt. Zo merkten ze op dat sommige leerlingen niet studeren voor aangekondigde toetsen, extra oefeningen links laten liggen, of vragen openlaten in zelfreflecties (o.a. Jan, 22:56; Flo, 15:36; Jan, 45:50). Enkele deelnemers benoemden dit als een belangrijk aandachtspunt in hun

klasgroep (o.a. Jan, 25:38). Tegelijk werd aangehaald dat sommige leerlingen nog te jong zijn om het belang van schoolse taken te vatten (Ines, 36:22). Een andere leerkracht gaf aan dat ze zelden expliciet werkt rond *het nut zien*, behalve wanneer dit duidelijk toepasbaar is, zoals bij schrijfvaardigheid (Flo, 35:43).

De leerstrategie *herhalen* werd eveneens meermaals genoemd. Zo werd onder meer de aanpak van braindump gebruikt, waarbij leerlingen op een blanco blad noteerden wat ze zich herinnerden uit de vorige les (Jan, 17:29). Daarnaast werd vermeld dat herhaling soms impliciet gebeurt door terugkerende vragen over de leerstof of als fase in het lesverloop (Lea, 12:14; Ines, 12:27).

De leerstrategie *terugkijken* werd gekoppeld aan een praktijk dat door sommige leerkrachten structureel gebruikt wordt: reflectiefiches na toetsen (Jan, 43:18 en Flo, 43:19). Er werden verschillen aangehaald tussen vakken en collega's in de manier waarop reflectie wordt aangestuurd (Jan, 43:18; Flo, 43:19; Ines, 43:29; Marie, 44:22). Volgens één deelnemer is er geen overkoepelende aanpak en blijft het gebruik van reflectie grotendeels afhankelijk van individuele keuzes: "*Niks dat van de school wordt opgelegd*" (Elke, 43:22). In sommige vakken blijkt tijdsdruk een drempel te vormen voor systematische zelfreflectie (Lea, 47:27).

Tot slot werd ook de leerstrategie *vooruitkijken* (in de praktijk vaak als *plannen* benoemd) aangehaald. De leerlingen leren in TFL en op de projectdag plannen (Elke, 26:17 en 28:11; Flo, 27:34). Toch merkten sommige leerkrachten op dat plannen in de praktijk niet altijd wordt opgevolgd of toegepast. Zo stelde één deelnemer: "*Die maken dan een planning en doen daar dan niks mee*" (Flo, 26:40 en 27:34).

4.2.2 Thema 2: Benodigdheden om de leerstrategieën aan te leren

Kennis over leerstrategieën, verwachtingen over de leerlingen en aandacht voor expliciete instructie werden door de focusgroep weerhouden als benodigdheden om leerstrategieën aan te leren.

Enkele leerstrategieën komen, al dan niet onder een andere noemer, aan bod op de projectdag 'Leren Leren'. Toch blijkt de nood aan een uniform kader en toelichting van er met welke leerstrategie bedoeld wordt (Elke, 37:21 en 38:21; Ines, 05:03; Jan, 01:06:08). Ook een algemene schoolaanpak ontbreekt soms. Zo blijken zowel de planner van Smartschool als

Google agenda aangeleerd te zijn en is er geen overkoepelend kader voor reflectiefiches na een toets (Elke, 27:07, 28:11 en 44:01).

In de verkennende focusgroep merken we een discrepantie op tussen wat de leerkrachten verwachten dat de leerlingen kunnen en wat de leerlingen kunnen of doen (Elke, 10:33; Flo, 13:55; Marie, 15:20; Jan, 19:09; Ines, 36:22). Om de leerstrategieën aan te leren is het essentieel dat leerkrachten een realistisch beeld vormen van de groei die leerlingen hierin doormaken zodat ze het belang en het nut zien om de leerstrategieën expliciet aan te leren.

De focusgroep wees uit dat het expliciet maken en inoefenen van leerstrategieën niet ingeburgerd is in de klaspraktijk. Hoewel ook voorbeelden van expliciete instructie naar voor komen, zoals een schema om woorden te studeren, dieper navragen over de studiemethode en een methode om doelen te stellen (Flo, 05:51, 18:23 en 54:20), lijken leerkrachten ook impliciete instructies soms als voldoende expliciet in te schatten om leerstrategieën aan te leren (Jan, 06:28; 31:11 en 37:56).

4.2.3 Thema 3: Het vak Tools For Life

Ook het vak Tools For Life zelf komt in de focusgroep aan bod. Er werd zowel naar de inhoud als naar de organisatie van het vak in de school gewezen.

Binnen de school blijkt het vak Tools For Life (TFL) in het eerste jaar vaak toegewezen te worden aan verschillende leerkrachten, omdat het dient als opvulling van hun lessen (Flo, 59:29). Deze organisatorische keuze resulteert in een versnipperd lessenpakket dat volgens de betrokken leerkrachten “*geen samenhangende cursus*” vormt en bestaat uit “*afzonderlijke lesjes*” (Ines, 00:58:28; Flo, 01:01:46). Daardoor weten veel vakleerkrachten niet welke leerstrategieën in TFL aan bod komen (Flo, 42:32; Elke, 42:34), wat het bemoeilijkt om in hun eigen vakken inhoudelijk aan te sluiten of naar TFL te verwijzen. Tijdens het focusgroepgesprek gaf één leerkracht aan bereid te zijn om het vak TFL in het eerste jaar volledig op zich te nemen en samen te werken met de collega die reeds verantwoordelijk is voor TFL in het tweede jaar, met als doel een meer coherente en op elkaar afgestemde cursus uit te werken (Flo, 59:29; 01:00:25).

Op de vraag welke leerstrategieën de leerkrachten het belangrijkste vinden in de eerste graad, werden *structureren*, *herhalen* en *verdiepen* aangehaald en werd verwezen naar *omgeving*

organiseren voor de grote klassen en naar *bijhouden* voor wiskunde (Flo, 32:24 en 35:30; Lea, 32:27). Zoals ook in het eerste thema aangehaald, kwam *het nut zien* doorheen het hele focusgesprek naar boven als een belangrijk werkpunt.

4.2.4 Thema 4: Wisselwerking tussen Tools For Life en de vakken

Momenteel lijkt de brug van TFL naar de vakken niet gemaakt te worden: “*Daar zit dat probleem ook in TFL. Ge kunt dingen aanreiken, maar de transfer naar die vakken, dat gebeurt niet*” (Flo, 08:22). Met “*niemand praat daar zelfs over*” werd aangegeven dat er weinig of niet over het vak gesproken wordt onder de leerkrachten (Ines, 01:01:32). De deelnemers zagen wel mogelijkheden om in hun vakken te gaan refereren naar leerstrategieën die in TFL in diepte uitgelegd en ingeoeft worden (Elke, 24:19; Marie, 24:37; Jan, 41:06). Door voorbeelden uit andere vakken in TFL te gebruiken, reflectiefiches in TFL te integreren en een wisselwerking over toetsen en planning te maken, werden ook al voorstellen gesuggereerd met oog op het maken van een brug tussen TFL en vakken (Ines, 24:44; Marie, 46:38 en Elke, 55:42).

De leerkrachten zagen tijd als een beperking voor de wisselwerking met TFL (Marie, 18:56; Elke, 20:31; Lea, 47:27; Flo, 05:21, Elke, 35:02). Daarnaast hadden ze bedenkingen bij de huidige aanpak. De leerlingen lijken erop te rekenen dat de leerkracht herhaalt: “*Misschien is dat ook fout van ons als leerkracht om daar elke keer te herhalen*” (Flo, 14:32; Jan, 16:27; Ines, 12:27). Ook de richtlijn om geen onverwachte toetsen in de eerste graad te doen en het nut van de lessen over plannen, werden in vraag gesteld (Ines, 17:12; Elke, 26:21; Flo, 26:40).

4.2.5 Bevindingen voor de ontwerpfocusgroep

Uit de verkennende focusgroep leren we dat er geen uniforme terminologie over leerstrategieën in de eerste graad gebruikt wordt en dat invulling van de betekenissen verschilt tussen de leerkrachten. Hoewel concrete voorbeelden voor het aanleren van *herhalen*, *terugkijken* en *vooruitkijken* in de klaspraktijk werden aangehaald, gebeurt het aanleren van leerstrategieën in de vakken niet altijd expliciet. Het vak TFL wordt in het eerste jaar door verschillende leerkrachten gegeven en is er een gemis aan een coherente cursus. Ook een duidelijke wisselwerking tussen het vak TFL en de vakken ontbreekt, met tijd als een bemoeilijkende factor.

4.3 Ontwerpfocusgroep

In de ontwerpfocusgroep werd samen met de leerkrachten nagedacht over hoe vorm kan gegeven worden aan de wisselwerking tussen Tools For Life (TFL) en de vakken in de eerste graad, om zo de leerstrategieën effectiever aan te leren. Ook voor de ontwerpfocusgroep werden met een thematische analyse overkoepelende thema's geïdentificeerd: uniforme taal over leerstrategieën, het vak TFL en de wisselwerking met de vakken, *vooruitkijken, terugkijken, herhalen en het nut zien*.

4.3.1 Thema 1: Uniforme taal over leerstrategieën

In de verkennende focusgroep kwam naar voor dat de terminologie van de leerstrategieën niet duidelijk was voor de leerkrachten. De school heeft dit schooljaar gekozen voor het kader van Dijkstra voor leerstrategieën. Een eerste stap zou kunnen zijn dat leerkrachten de inhoud van de begrippen leren kennen en *“dat wij zelf vertrouwd geraken met die termen”* (Marie, 05:30). Om de kennis over leerstrategieën te verspreiden, werd voorgesteld om op een pedagogische studiedag met elke vakgroep een aanpak te maken, om leerstrategieën aan te leren (Jan, 10:29; Flo, 10:33).

Ook naar de leerlingen toe zagen de leerkrachten een kans om de terminologie van leerstrategieën beter te verspreiden. Zo werd voorgesteld om de begrippen bij de lessen TFL of tijdens de projectdag aan te leren zodat leerlingen weten wat welke leerstrategie inhoudt (Flo, 06:39; Marie, 06:51). Ook werd voorgesteld symbolen aan de leerstrategieën te koppelen en deze in alle vakken terug te laten komen, bijvoorbeeld bij oefeningen (Ines, 06:55; Elke, 07:17).

4.3.2 Thema 2: Het vak Tools For Life en de wisselwerking met de vakken

Zoals in de verkennende focusgroep kwam ook in de ontwerpfocusgroep de nood om het vak TFL te herzien sterk naar voor (Flo, 50:28, 01:11:00 en 01:12:30). Zo verwoordde een leerkracht: *“Ik vind het nu gewoon zo'n chaos bij ons in dat eerste jaar”* (Flo, 01:10:51). De leerkrachten suggereerden om ook in het eerste jaar de lessen van TFL te concentreren zodat een gedegen cursus gemaakt kan worden (Flo, 01:12:30; Lee, 01:12:11). De leerkrachten gaven aan dat leerlingen afhaken als te veel op hetzelfde moment wordt aangeboden en zien

het als een optie om in het eerste jaar te starten met een selectie van leerstrategieën om deze dan in het tweede jaar uit te breiden (Flo, 09:03 en 09:20; Jan, 20:48).

Ook het gebrek aan kennis van vakleerkrachten over de inhoud van TFL kwam naar voor: *“We weten totaal niet wat er in één en twee van Tools For Life wordt gegeven”* (Lea, 09:58). Dat de vakleerkrachten de inhoud van TFL leren kennen is essentieel om de brug naar de vakken te maken en er werd voorgesteld om de aanpak van TFL aan alle leerkrachten van de eerste graad uit te leggen (Lee, 01:25:04).

De leerkrachten suggereerden in verschillende discussies om in TFL de leerstrategieën in de diepte uit te leggen en in te oefenen (o.a. Lee, 13:10, Ines, 34:42, Flo, 48:52, Lea, 50:40, Ines, 01:01:25). Dat de brug naar andere vakken vandaag niet ingeburgerd is, werd opnieuw duidelijk als een TFL-leerkracht beseft dat ze dit zelf ook niet doet bij plannen (Lee, 12:54). De leerkrachten zagen wel mogelijkheden voor een transfer (Lee, 10:15 en 13:12; Marie, 05:30 en 01:13:29; Lea, 01:03:29). De wisselwerking kan ook in de andere richting, door bijvoorbeeld in TFL een samenvatting te maken voor de inhoud van een vak (Lee, 48:05). Aandachtspunten bij het ontwerpen van de wisselwerking zijn voldoende overleg en tijd (Lee, 10:39 en 26:40; Marie, 26:38; Flo, 26:41; Lea, 35:30).

4.3.3 Thema 3: Vooruitkijken

In de verkennende focusgroep leerden we dat zowel in TFL als op de projectdag ingezet wordt op het aanleren van *vooruitkijken*. De leerlingen lijken *vooruitkijken* echter niet mee te nemen in hun repertoire aan leerstrategieën. Zo werd aangegeven dat de leerlingen met plannen lijken te stoppen als de leerkracht met dit onderwerp stopt in TFL en dat de leerlingen weinig zicht hebben op toekomstige taken en toetsen: *“Zet die agenda open en de helft van de leerlingen schrikt van wat dat daar staat”* (Lee, 12:23 en 01:07:43).

De vraag is dus hoe de brug wel gemaakt kan worden om de leerlingen effectief te laten vooruitkijken. De leerkrachten zagen mogelijkheden om in de vakken expliciete aandacht te besteden aan planning bij een grote opdracht op herhalingsstoets (Lee, 12:40; Marie 01:16:29). Inzake het inzicht in komende toetsen en taken werd opgemerkt dat de leerlingen zich hier meer bewust van waren toen ze hun agenda nog zelf invulden (Marie, 51:36). De leerkrachten suggereerden om de leerlingen te laten discussiëren over de voordelen van plannen en de gevolgen van niet te plannen (Jan, 01:00:34; Ines, 01:00:41, Marie, 01:00:43), wat een stap

kan zijn in *het nut zien* van *vooruitkijken*. In het licht van extrinsieke motivatie, kan gekeken worden naar een extra bundel met oefeningen, de ouders betrekken of een nota in het leerlingvolgsysteem (LVS), indien leerlingen de planning een aantal keren niet of niet degelijk maken (Jan, 58:33; Ines, 01:05:49; Marie, 01:07:15). De leerkrachten waren eensgezind over het voorstel om *vooruitkijken* aan bod te laten komen in de eerste tien minuten van elke TFL-les (Marie, 54:37, Lee, 55:10, Flo, 01:07:20).

Naast het aanleren van het *vooruitkijken*, is ook aandacht voor het uitvoeren en bijschaven van een planning nodig. De leerkrachten stelden voor dat de leerlingen ook reflecteren over hun eerdere planningen en leren deze te herzien (Jan, 56:43; Marie, 01:01:33; Ines, 01:01:49).

4.3.4 Thema 4: Terugkijken

Zoals in de verkennende focusgroep refereerden de leerkrachten bij *terugkijken* naar de reflectiefiches. Ze stelden uniforme reflectiefiches voor waarbij de reflectiefiche van het 2^{de} jaar iets uitgebreider kan zijn (Elke, 20:53 en 21:27; Jan, 23:33). Er was geen eensgezindheid over de frequentie van de reflectiefiches: een reflectie na elke toets in elk vak of eerder sporadisch (Flo, 23:26, Jan, 19:40 en 40:01). Opdat de leerlingen “*extra gaan nadenken als ze hun toets terugkrijgen*”, werd naast een reflectie onmiddellijk na een toets ook een reflectiedeel na de verbetering geopperd (Flo, 22:24 en 23:37).

Om de brug tussen TFL en de vakken te maken, werd voorgesteld dat de leerlingen alle toetsen in één map verzamelen om hier één keer per maand in TFL over te reflecteren (Lee, 34:38 en 35:58; Flo, 35:11). In dit maandelijkse reflectielab zouden de leerlingen nadenken over “*wat is mijne groei hier ... Waar moet ik naartoe? Hoe zijn de resultaten geweest?*” (Ines, 34:42). Ook bij *terugkijken* zou de link met *het nut zien* van reflecteren moeten worden gemaakt. Om “*honderdduizend keer reflecteren*” te vermijden, werd gesuggereerd om het reflectielab dicht bij de lesinhoud te houden en te combineren met leeractiviteiten (Flo, 45:52 en 48:52). Omtrent motivatie werd ook een zelfinschatting op het rapport geopperd (Jan, 40:43).

Als resultaat van de maandelijkse reflectie bij TFL kwam het voorstel dat de leerlingen een fiche maken met een plan van aanpak en eventuele vragen voor de vakleraar (Elke, 37:51; Lee, 43:36).

4.3.5 Thema 5: Herhalen

De leerkrachten gaven aan dat *herhalen* al meegenomen wordt als onderdeel in het lesverloop om de voorkennis te activeren (Flo, 16:57 en 17:39). Dit kan geïnterpreteerd worden als een impliciete instructie. Eén leerkracht ziet een braindump met een wit blad als een “*nuttiger*” alternatief dan de voorkennis zelf te herhalen (Flo, 01:22:09). Braindumps van de vakken kunnen een keer in TFL besproken worden (Flo, 01:22:45).

In de verkennende focusgroep hebben de leerkrachten aangegeven dat de les herzien voor een aantal leerlingen een probleem is en dat er een richtlijn was om geen onverwachte toetsen in de eerste graad te doen. In deze focusgroep kwam naar boven dat vroeger korte toetsen toegelaten waren en dat een leerkracht toch onverwachte toetsen geeft in het tweede jaar (Lea, 01:19:19; Jan, 01:19:50). De onverwachte toetsen zouden “*kleine metingskes*” kunnen zijn die een minimale impact hebben op de jaarresultaten en zodoende de leerlingen aanzetten om de les thuis te herhalen (Jan, 01:20:03 en 01:20:07). Hierbij werd de kanttekening gemaakt dat sommige leerlingen ook voor een aangekondigde toets niet studeren (Jan, 01:20:16).

4.3.6 Thema 6: Het nut zien

Zoals in de verkennende focusgroep werd ook in dit gesprek regelmatig verwezen naar de motivatie en *het nut zien* van sommige leerlingen, ook als het over leerstrategieën gaat (Flo, 15:50 en 43:53, Jan, 57:30).

De leerkrachten hebben in de voorstellen voor de drie andere leerstrategieën regelmatig het *nut zien* verweven. Zo werd bij *terugkijken* geopperd om in het reflectielab ook naar de inhoud van de toetsen of leerstof te kijken zodat leerlingen het nut blijven zien (Flo, 45:52). De reflectie kan in die zin ook gekoppeld worden aan een leeractiviteit zoals plannen, herhalen, de les instuderen of leren samenvatten (Flo, 47:19 en 48:52). De suggesties om de leerlingen over het reflectielab te laten terugkoppelen in de vakken en de zelfinschatting op het rapport, kunnen als vorm van extrinsieke motivatie worden beschouwd (Jan, 40:43 en 44:32). Om het nut te zien van *vooruitkijken* stelden de leerkrachten voor om de leerlingen inzicht te geven in de voordelen van plannen en de gevolgen van niet plannen (Jan, 01:00:41; Marie, 01:00:43).

4.3.7 Bevindingen uit de ontwerpfocusgroep

Om de brug tussen TFL en de andere vakken te kunnen maken, werd voorgesteld om een uniforme terminologie en betekenis van leerstrategieën onder de leerkrachten te verspreiden. Het concentreren van de lesuren van het vak Tools For Life bij één of enkele leerkrachten in het eerste jaar biedt de mogelijkheid om het vak eerst inhoudelijk te herzien en vervolgens te duiden bij de vakleerkrachten. Er heerste eensgezindheid bij de leerkrachten om de leerstrategieën in diepte uit te leggen en in te oefenen in TFL en om ze dan, met de verschillende voorstellen voor *vooruitkijken*, *terugkijken* en *herhalen*, ook in de vakken expliciet aan te leren. *Het nut zien* zit van de leerstrategieën zit verweven in deze suggesties.

5 Discussie

In dit onderzoek worden inzichten uit de literatuur en de praktijkcontext met elkaar verweven om de centrale onderzoeksvraag te beantwoorden. Het theoretisch kader van Dijkstra (2018) biedt daarbij een analytisch houvast om strategiegericht leren te begrijpen en te structureren. Zowel de input van leerkrachten uit de eerste graad tijdens de focusgroepgesprekken als de geraadpleegde wetenschappelijke literatuur leveren waardevolle aanknopingspunten voor het formuleren van concrete aanbevelingen. Deze aanbevelingen zijn bedoeld om leerstrategieën in de eerste graad van het secundair onderwijs niet alleen binnen Tools For Life (TFL), maar ook vakoverschrijdend en geïntegreerd aan te leren.

De aanbevelingen zijn gebundeld in drie ontwerpvoorstellen, elk rond een overkoepelend thema. Het eerste thema omvat voorstellen die specifiek gericht zijn op het vak TFL. In het tweede thema staat het streven naar een uniforme taal rond leerstrategieën centraal. Het derde thema behandelt tenslotte concrete voorstellen voor de implementatie van geselecteerde leerstrategieën in de klaspraktijk.

5.1 Aanbevelingen en voorstellen uniforme taal leerstrategieën

Een eerste vaststelling uit dit praktijkonderzoek is dat er binnen het lerarenteam van Campus Atrium geen eenduidig begrip bestaat van de term *leerstrategieën*. Deze bevinding kwam naar voren in de verkennende focusgroep, waar leerkrachten aangaven niet vertrouwd te zijn met de terminologie zoals die gehanteerd wordt in het kader van Dijkstra (2018). Dit komt overeen met bevindingen uit de literatuur, waaruit blijkt dat leerkrachten vaak onvoldoende kennis en vaardigheden hebben om strategiegericht leren expliciet te onderwijzen (Askill-Williams et al., 2012; Glogger-Frey et al., 2018). Ook in het ontwerpgerichte onderzoek van De Smul et al. (2018) bleek de nood aan een gedeeld begrippenkader cruciaal om strategie-instructie succesvol in te bedden in de praktijk.

In het licht van de centrale onderzoeksvraag – hoe leerstrategieën vakoverschrijdend en geïntegreerd kunnen worden aangeleerd in de eerste graad van het secundair onderwijs – is deze vaststelling fundamenteel. Wanneer leerkrachten onderling verschillende invullingen geven aan leerstrategieën, wordt de transfer naar andere vakken bemoeilijkt. Bovendien verhindert dit een schoolbrede aanpak die vereist is om zelfregulerend leren structureel te

versterken (Veenman, 2017). Tijdens de ontwerpfocusgroep gaven de leerkrachten dan ook expliciet aan dat er nood is aan een uniforme taal en gedeelde begrippen.

Op **microniveau** is er een belangrijke taak voor de leerkrachten weggelegd in het benoemen van de leerstrategieën bij instructiemomenten, en het expliciet koppelen van strategiegebruik aan leertaken. Hierbij is het echter belangrijk dat de leerkrachten voldoende kennis en vaardigheden hebben om hiermee aan de slag te gaan.

Een voorstel op **mesoniveau** dat met oog op een uniforme taal werd geformuleerd, is het organiseren van een pedagogische studiedag waarin de leerstrategieën volgens Dijkstra (2018) grondig toegelicht worden, samen met het jaarplan en de inhoud van het vak TFL. Deze vorm van gezamenlijke professionalisering kan niet alleen bijdragen aan kennisdeling, maar ook aan het versterken van de zelfeffectiviteit van leerkrachten (Bandura, 1997).

Om de herkenbaarheid en toepassing van leerstrategieën bij zowel leerlingen als leerkrachten te vergroten, werd tijdens de ontwerpfocusgroep geopperd om symbolen te koppelen aan elke strategie. Deze symbolen kunnen visueel worden weergegeven op toetsen, in cursussen, en via posters in de klaslokalen: een aanbeveling met oog op zowel het **micro-** als **macroniveau**. Een dergelijke visuele ondersteuning sluit aan bij het principe van cognitief modelleren zoals beschreven door Zimmerman (2013), waarbij strategieën niet alleen benoemd, maar ook zichtbaar gemaakt worden in de leeromgeving. Dit bevordert de overdraagbaarheid van strategiekennis naar andere contexten.

Op **mesoniveau** vraagt een succesvolle implementatie van strategiegericht werken om een structurele verankering binnen de schoolorganisatie. Leerkrachten wezen in de focusgroep op belemmeringen zoals beperkte overlegmomenten, tijdsdruk en een versnippering van verantwoordelijkheden, die de afstemming tussen TFL en de vakgroepen bemoeilijken.

Een ander voorstel dat binnen dit onderzoek tijdens de ontwerpfocusgroep naar voren kwam, is het afstemmen van de projectdag ‘Leren Leren’ op de terminologie en inhoud van TFL. Momenteel worden op deze dag wel enkele strategieën aangereikt vanuit de leerlingbegeleiding, maar zonder structurele aansluiting bij de rest van het vak TFL. Door deze initiatieven op elkaar af te stemmen, en de projectdag te herdenken, kunnen leerlingen leerstrategieën herhaald en verdiepend aangeboden krijgen in verschillende contexten, wat

volgens Sins (2023) een noodzakelijke voorwaarde is voor effectieve transfer. De projectdag zou ingevuld kunnen worden als een kick-off dag van TFL en biedt de kans om de (urgentie van) leerstrategieën schoolbreed in de kijker te zetten, zowel naar de leerlingen als naar heel het lerarenteam toe.

Op **macroniveau** (beleidscontext) tonen de bevindingen van dit praktijkonderzoek aan dat het realiseren van sleutelcompetentie 13 – ‘leren leren’ – niet kan slagen zonder investering in ondersteuning, tijd en professionalisering van lerarenteams. Het louter opnemen van deze competentie in eindtermen volstaat niet als de vertaling naar de klaspraktijk onduidelijk blijft.

5.2 Aanbevelingen en voorstellen Tools For Life

Het vak TFL speelt een centrale rol in de huidige aanpak van het aanleren van leerstrategieën binnen Campus Atrium. TFL is bedoeld als vertrekpunt voor het expliciteren en inoefenen van strategieën zoals *vooruitkijken*, *terugkijken*, *herhalen* en *het nut zien*. Dit opzet komt overeen met het uitgangspunt van Dijkstra (2018), die pleit voor expliciete instructie en gestructureerde inoefening van leerstrategieën binnen de leercontext van leerlingen. Toch blijkt uit de onderzoeksdata dat de praktische invulling van het vak TFL momenteel te weinig samenhang vertoont. Leerkrachten omschrijven de werking van TFL in het eerste jaar als “*chaotisch*” en “*niet afgestemd*”, en wijzen op het ontbreken van een centrale leerlijn of coördinatie.

Deze bevinding heeft directe implicaties voor de centrale onderzoeksvraag van deze masterproef, namelijk hoe leerstrategieën vakoverschrijdend en geïntegreerd kunnen worden aangeleerd. Wanneer het aanleren van strategieën plaatsvindt in een vak dat niet inhoudelijk verankerd is en bovendien geen verbinding maakt met andere vakken, dreigt de transfer naar andere leercontexten uit te blijven. Dit wordt bevestigd door onderzoek van Bolhuis & Voeten (2001) en Hattie & Donoghue (2016), die beiden benadrukken dat leerstrategieën enkel effectief zijn wanneer ze ingebed worden in betekenisvolle leertaken en in samenhang met andere vakken worden toegepast.

Een eerste aanbeveling voor het **mesoniveau** is dan ook het structureel herdenken van het vak TFL. De leerkrachten stelden tijdens de focusgroepen voor om het vak in de eerste graad te bundelen bij één of twee vaste leerkracht(en), bij voorkeur met een coördinerende rol. Dit zou het mogelijk maken om een coherente cursus te ontwikkelen met een duidelijke opbouw over

de leerjaren heen. Een vaste leerkracht (al dan niet per leerjaar) kan ook fungeren als brugfiguur tussen het vak TFL en de vakgroepen, waardoor samenwerking en afstemming met vakleerkrachten gefaciliteerd wordt. Dit komt tegemoet aan de aanbeveling van Muijs & Bokhove (2020) om strategie-instructie te verankeren binnen een geïntegreerde aanpak. De aanbeveling voor een centrale coördinatie van TFL dient met waakzaamheid gevolgd te worden, omdat dit mogelijks kan leiden tot isolatie wanneer de koppeling met de vakgroepen niet voldoende wordt gemaakt.

Op **microniveau** kan deze herstructurering leiden tot een krachtiger leerproces voor leerlingen. Door de brug te slaan tussen de leerstrategieën die in TFL diepgaand worden behandelen – met aandacht voor de betekenis, het nut en praktische toepassing – krijgen leerlingen de kans om strategieën in vakspecifieke contexten in te oefenen. De aanbeveling om per leerjaar te focussen op een beperkt aantal strategieën, sluit aan bij de vaststelling in de focusgroep dat de cognitieve belasting anders te groot wordt en leerlingen afhaken. Het cyclische karakter van leerstrategieën om zelfregulerend leren te leren (Zimmerman, 2002) vereist dat leerlingen ondersteund moeten worden in een graduele opbouw van strategisch gedrag en niet overspoeld.

Toch is het belangrijk dat TFL niet op zichzelf blijft staan. Op **mesoniveau** moet het vak ingebed worden in een schoolbrede aanpak, waarbij onderlinge communicatie en afstemming tussen TFL en de vakken essentieel zijn (cf. uniforme taal supra). Concreet betekent dit het opstellen van een jaarplan waarin de leerstrategieën, die in TFL worden aangebracht, gelinkt worden aan momenten en taken in andere vakken. Leerkrachten formuleerden tijdens het ontwerpfocusgroepgesprek concrete voorstellen zoals het gebruiken van planningsoefeningen in TFL die gekoppeld worden aan echte opdrachten in de hoofdvakken, of het laten reflecteren op toetsen uit andere vakken tijdens TFL-lessen. Deze integratie is cruciaal om transfer mogelijk te maken (Veenman, 2017; Sins, 2023).

In het verlengde hiervan, op basis van de input van de leerkrachten, wordt de opvolging en evaluatie van het vak TFL aanbevolen. Deze evaluatie kan vormgegeven worden door het gebruik van (visuele) schalen (zoals een batterij) of een groeifiche in het rapport, waarbij leerlingen niet alleen reflecteren op hun leerproces, maar ook feedback krijgen van vakleerkrachten over hun strategiegebruik. Dit zou niet alleen de brug tussen TFL en vakken

versterken, maar ook bijdragen aan de motivatie van leerlingen, zeker wanneer ze het nut van hun strategie-inzet ervaren in verschillende vakcontexten (Dijkstra, 2018).

Op **macroniveau** kunnen deze aanbevelingen gelezen worden als een oproep tot het herdenken van ‘leren leren’ als geïsoleerd gegeven. De Vlaamse eindtermen (Vlaamse Regering, 2023) leggen terecht de nadruk op zelfregulerend leren als sleutelcompetentie, maar dit vertaalt zich op schoolniveau niet automatisch in doordachte leertrajecten. Beleidsmakers zouden scholen kunnen ondersteunen door modellen aan te bieden waarin de combinatie van vakoverschrijdend werken en leerstrategie-integratie centraal staat, bijvoorbeeld via de ontwikkeling van een uitgedacht voorbeeldcurricula.

Kortom, als TFL een fundamentele rol wil spelen in het versterken van zelfregulerend leren, dan is een heroriëntatie op vlak van inhoud, organisatie en samenwerking noodzakelijk. Alleen door het vak structureel te verankeren binnen het schoolbreed kader van Campus Atrium kan het daadwerkelijk functioneren als hefboom voor vakoverschrijdend strategiegebruik.

5.3 Aanbevelingen en voorstellen leerstrategieën

De aanbevelingen in deze paragraaf richten zich op drie leerstrategieën: *vooruitkijken*, *terugkijken* en *herhalen*. Deze selectie vertrekt vanuit de bevinding dat leerkrachten binnen dit praktijkonderzoek vooral belang hechten aan de strategieën *het nut zien*, *terugkijken*, *vooruitkijken* en *herhalen*. Deze voorkeur sluit grotendeels aan bij wat in de literatuur wordt benoemd als effectieve leerstrategieën (Dijkstra, 2018; de Boer et al., 2012), al wordt echter *overzien* in plaats van *terugkijken* aangemerkt als een cruciale metacognitieve strategie. Omdat ook *terugkijken* een metacognitieve strategie is en deze expliciet werd voor deze laatste gekozen.

De strategie *het nut zien* werd, gelet op het beperkte tijdsbestek van dit praktijkonderzoek, niet als aparte categorie uitgewerkt in de voorstellen. Desondanks wordt deze strategie in de onderstaande paragrafen als rode draad geïntegreerd, vanwege haar centrale rol in motivatie en strategisch leren.

Het blijft daarbij belangrijk oog te hebben voor de andere strategieën uit het volledige kader van Dijkstra (2018), ook al werden deze in dit ontwerptraject niet prioritair uitgewerkt. Over

de hele lijn is het ook cruciaal dat het aanleren van alle leerstrategieën expliciete instructie vereisen.

5.3.1 Vooruitkijken

De strategie *vooruitkijken*, vaak naar verwezen als *plannen*, wordt door de leerkrachten als essentieel ervaren. In Tools For Life wordt wel geïnvesteerd in het aanleren van deze leerstrategie, maar er ontbreekt een systematische opvolging binnen andere vakken. In de focusgroepgesprekken haalden leerkrachten aan dat de leerlingen deze strategie vaak beperkt toepassen of er niet consequent mee omgaan.

Op **microniveau** suggereren de leerkrachten in de focusgroep om de strategie vooruitkijken in TFL in de diepte uit te leggen, met nadruk op het nut ervan – bijvoorbeeld door te reflecteren over de gevolgen van een gebrek aan planning. Deze insteek is in lijn met aanbevelingen van Donker et al. (2014), die aangeven dat kennis over het waarom van strategiegebruik essentieel is voor de motivatie. Door de koppeling te maken met opdrachten en toetsen uit andere vakken, wordt het nut van de leerstrategie *vooruitkijken* onderlijnd. Concrete werkvormen zoals klassikale gesprekken, planningsexperimenten en het visueel maken van planningskeuzes kunnen hier ondersteunend werken.

Verder wordt door de ontwerpfocusgroep voorgesteld om maandelijks een reflectiemoment in te bouwen waarin leerlingen hun eigen planningen evalueren. Leerkrachten kunnen hierbij criteria hanteren zoals volledigheid, haalbaarheid en consistentie. Op **mesoniveau** kan dit aangevuld worden met systematische feedback vanuit de hoofdvakken, bijvoorbeeld door leerkrachten te vragen twee keer per maand een steekproef van de leerlingplanning te bekijken. Dit versterkt de transfer naar vakinhoudelijke contexten. Ook in de hoofdvakken kunnen de vakleerkrachten inzetten op het aanleren van leerstrategieën, door expliciete instructie te geven rond plannen. Dit kunnen ze bijvoorbeeld doen bij het inplannen van grote opdrachten (stappenplan) en/of toetsen. Op schoolniveau vraagt dit om een duidelijke keuze voor één centrale digitale of papieren agenda, zodat zowel leerlingen als leerkrachten dezelfde structuur hanteren. Bij de verkennende focusgroep gaven de leerkrachten namelijk te kennen dat in Campus Atrium zowel Smartschool als Google Agenda gebruikt worden.

Om de leerlingen het plannen zelf te laten inoefenen, kan het interessant zijn dat de leerlingen zelf hun opdrachten en toetsen noteren in hun agenda. Op die manier ondervinden ze het

belang van vooruitkijken en plannen, wat ook kan bijdragen aan een verhoogde motivatie. Bovendien wordt zo de transfer van de aangeleerde strategie in TFL naar concrete contexten gelegd. Hoewel de leerkrachten achter deze suggestie staan, uitten ze hun bezorgdheid over de gedragenheid hiervan op schoolbeleidsniveau.

Voor het **macroniveau** wordt het belang onderlijnd van een infrastructuur die reflectie en feedback op leerstrategieën mogelijk maakt – bijvoorbeeld via een leerlingvolgsysteem die niet enkel cognitieve prestaties, maar ook strategische ontwikkeling visualiseren.

5.3.2 *Terugkijken*

De strategie *terugkijken* werd in dit praktijkonderzoek door meerdere leerkrachten gelinkt aan reflectiefiches, die aan het einde van toetsen regelmatig gebruikt wordt. Toch blijkt dat deze fiches niet systematisch of schoolbreed worden ingezet, geven leerkrachten aan deze zelf op te stellen en zelden of niet na te bespreken. Bovendien ontbreekt een duidelijke link tussen reflectie en concrete actie.

Volgens Dijkstra (2018) is terugkijken cruciaal in het zelfregulerend leerproces, omdat het leerlingen in staat stelt hun aanpak bij te sturen op basis van eerdere ervaringen. Daarom wordt op **microniveau** voorgesteld om een uniforme reflectiefiche te ontwikkelen voor de eerste graad, waarin leerlingen eerst na de toets reflecteren op hun voorbereiding en vervolgens na de verbetering nadenken over hun aanpak. In TFL kan deze strategie in de diepte uitgelegd en geoefend worden als betekenisvolle leertaak (Hattie & Donoghue, 2016), bijvoorbeeld via een maandelijks *reflectielab*. Ten einde een geïntegreerde aanpak van de leerstrategie *terugkijken* te bekomen, nemen de leerlingen tijdens dit *reflectielab* toetsen mee van een vak naar keuze. De leerstrategie wordt zo verbonden aan de inhoud van de andere vakken (Hattie & Donoghue, 2016; Veenman, 2017; Muijs & Bokhove, 2020). Door hen autonomie te geven in deze keuze, wordt hun intrinsieke motivatie gestimuleerd (Ryan & Deci, 2000).

De fiche dient niet enkel als invuloefening, maar als aanleiding voor actie: leerlingen formuleren een eigen actieplan voor een volgend moment, dat eventueel gedeeld wordt met vakleerkrachten. Op **mesoniveau** kan dit onderdeel geëvalueerd worden en deel uitmaken van een breder groeifichesysteem, waarbij ook de link gemaakt kan worden met eventuele remediëring.

5.3.3 *Herhalen*

De strategie *herhalen* komt in de focusgroep voornamelijk aan bod in impliciete vorm: als activering van voorkennis of herhalingsfase binnen lessen. Toch erkennen leerkrachten het belang van bewuste herhalingstechnieken, zoals braindumps, check-ins of korte evaluaties. Dit komt overeen met Dijkstra's (2018) definitie van *herhalen* als cognitieve strategie en sluit aan bij het pleidooi van Hattie & Donoghue (2016) om herhaling in te zetten in de fase van 'surface learning' om basiskennis te versterken.

Op **microniveau** wordt voorgesteld om maandelijks een braindump in TFL te organiseren, gekoppeld aan de inhoud van andere vakken. Daarnaast stellen leerkrachten voor om onverwachte korte toetsen in te voeren, ter motivatie en als stimulans om lesinhouden actief te blijven verwerken. Hoewel hierover aanvankelijk terughoudendheid bestond, werd dit later in de focusgroep ondersteund als realistische manier om leerlingen tot actief herhalen aan te zetten. Toch dient hierbij een kritische kanttekening gemaakt te worden. Onverwachte toetsen kunnen studenten motiveren om regelmatig de leerstof te bestuderen, maar tegelijkertijd kunnen deze toetsen leiden tot verhoogde stress en leerangst, vooral bij studenten met zelfkritisch perfectionisme (Van Langenhove, 2016). Wanneer onverwachte toetsen op een autonomieondersteunende manier worden aangekondigd, kunnen negatieve effecten zoals stress en behoeftefrustratie verminderd worden (Ryan & Deci, 2000).

Op **mesoniveau** vraagt dit om afstemming met de vakgroepen, zodat vakleerkrachten duidelijke verwachtingen formuleren over het herhalen van leerstof. Ook een visie op feedback – klassikaal of individueel – is hier belangrijk. Op **macroniveau** vereist deze aanpak mogelijk een aanpassing van schoolrichtlijnen rond toetspraktijken (zoals het huidige verbod op onverwachte toetsen in de eerste graad), om ruimte te geven aan evaluatievormen die strategiegebruik stimuleren in plaats van enkel leerresultaten te beoordelen.

5.4 Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek

Methodologisch toont dit praktijkonderzoek de meerwaarde aan van kwalitatieve co-creatie via focusgroepgesprekken. Leerkrachten werden niet alleen bevraagd, maar actief betrokken in het formuleren van oplossingsgerichte voorstellen. Het betrekken van de leerkrachten in dit

ontwerpproces heeft geleid tot aanbevelingen die nauw aansluiten bij de realiteit van de schoolcontext van Campus Atrium.

Door organisatorische factoren en het vrijwillige karakter van deelname, was het niet mogelijk om alle leerkrachten van het team te betrekken bij de focusgroepgesprekken. Daardoor blijven enkele stemmen ongehoord, ondanks de hoge betrokkenheid van de deelnemers. Bovendien valt te overwegen dat de leerkrachten die deelnamen aan de focusgroepen mogelijk bovengemiddeld gemotiveerd waren, wat een zekere vertekening kan hebben veroorzaakt in de aard van de geformuleerde voorstellen.

Door gebruik te maken van een praktijkgerichte onderzoeksaanpak via focusgroepen, konden niet alleen knelpunten in kaart worden gebracht, maar ook gedragen en haalbare oplossingen geformuleerd worden. Deze ontwerpgerichte benadering verhoogt de uitvoerbaarheid en contextuele bruikbaarheid van de voorgestelde acties. Tegelijkertijd blijft de analyse, zoals bij elk kwalitatief onderzoek, onderhevig aan interpretatie. Ondanks de zorgvuldige transcriptie van de gesprekken, kunnen subjectieve elementen bij het coderen en thematiseren niet volledig uitgesloten worden.

De uitwerking van de ontwerpvoorstellen blijft voorlopig conceptueel en vraagt om verdere implementatie, evaluatie en opvolging over een langere periode. Vervolgonderzoek kan zich richten op de daadwerkelijke impact van deze aanpak op het strategiegebruik van leerlingen in verschillende leercontexten. Daarnaast zou onderzoek kunnen nagaan in welke mate coördinatie, overlegstructuren of vakoverschrijdende teams binnen een school bijdragen aan de duurzaamheid van een strategiegericht curriculum.

Aangezien het uiteindelijke doel van deze aanpak gericht is op het versterken van zelfregulerend leren bij leerlingen, lijkt het aangewezen om bij toekomstig onderzoek naar de implementatie van het ontwerp ook de ervaringen van betrokkenen in kaart te brengen. Zowel leerlingen als leerkrachten kunnen hierbij waardevolle perspectieven bieden. Methoden zoals observaties, interviews of reflectieverslagen kunnen inzicht geven in hoe de voorgestelde strategieën daadwerkelijk ervaren, toegepast en geëvalueerd worden in de klaspraktijk.

Tot slot dient rekening gehouden te worden met het contextspecifieke karakter van dit praktijkonderzoek. De generaliseerbaarheid van de bevindingen is beperkt. Verdere

verkenning van gelijkaardige processen in andere scholen, eventueel binnen andere onderwijsnetten of socio-economische contexten, kan bijdragen aan een breder inzicht in werkzame principes voor leerstrategie-integratie. Ook het opzetten van professionele leergemeenschappen rond dit thema zou onderzocht kunnen worden als instrument voor duurzame implementatie.

6 Conclusie

In deze masterproef werd nagegaan hoe leerkrachten expliciet en in samenhang met hun vakinhoud kunnen bijdragen aan het versterken van zelfregulerend leren bij leerlingen, door de transfer met het vak Tools For Life (TFL), waarin leerstrategieën in de diepte worden aangeleerd.

Vertrekkend vanuit het theoretisch kader van Dijkstra (2018) bieden zowel de input van leerkrachten tijdens focusgroepgesprekken, als bestaande literatuur concrete antwoorden. Deze vormden de basis voor ontwerpvoorstellen die zowel op micro-, meso- als macroniveau aangrijpen.

Uit het praktijkonderzoek blijkt dat er nood is aan een gedeeld begrippenkader en uniforme taal rond leerstrategieën. Leerkrachten ervaren dat de gebruikte terminologie niet gekend of gedeeld is, wat de samenwerking bemoeilijkt en de overdraagbaarheid voor leerlingen beperkt. Hiertoe wordt een gedeeld referentiekader aanbevolen, ondersteund door visuele hulpmiddelen en gezamenlijke professionaliseringsmomenten. Daarnaast blijkt de huidige invulling van het vak TFL in het eerste jaar onvoldoende structuur en samenhang te vertonen. Leerkrachten pleiten ook voor een coherente leerlijn binnen TFL, met vaste lesgevers en een duidelijke brug naar de vakken. Verder werden samen met de betrokken leerkrachten werkbare ontwerpvoorstellen geïdentificeerd en ontwikkeld voor vier prioritaire strategieën — *vooruitkijken, terugkijken, herhalen en het nut zien*.

Hoewel implementatie buiten de scope van dit onderzoek valt, biedt het onderzoek een praktijkverankerd, gedragen en realistisch kader. De betrokkenheid van de leerkrachten en de praktijkgerichte aanpak zorgen voor een realistisch, gedragen kader. Deze masterproef toont aan dat het versterken van zelfregulerend leren niet mogelijk is zonder een doordacht schoolbeleid, gerichte professionalisering en structurele ondersteuning.

Toekomstig onderzoek kan zich richten op de implementatie en impact van het ontwerp en op de rol van schoolbeleid in het verduurzamen van strategiegericht onderwijs. Alleen via een gedeelde visie en geïntegreerde aanpak kunnen leerlingen leren om écht te leren – in elke les, bij elke leerkracht. Kortom: iedereen leerkracht leerstrategieën!

7 Gebruik generatieve AI-tools

In deze masterproef is in meer of mindere mate gebruik gemaakt van generatieve AI. We maakte gebruik van ChatGPT (chat.openai.com) voor het verfijnen van academische formuleringen en het helder en gestructureerd uitwerken van de tekst. De tool hielp bij het verbeteren van de academische toon, samenhang en taalcorrectheid. De gegenereerde tekstoutput was louter tekstueel verduidelijkend, structurerend en stilistisch. Daarnaast werd deze output ook telkens kritisch geëvalueerd, aangepast en herschreven en werd enkel gebruikt ter ondersteuning van onze eigen inhoudelijke analyses en interpretaties.

8 Literatuurlijst

- Askell-Williams, H., Lawson, M. J., & Skrzypiec, G. (2012). Scaffolding cognitive and metacognitive strategy instruction in regular class lessons. *Instructional Science*, 40(2), 413–443. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9182-5>
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.
- Bolhuis, S., & Voeten, M. J. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: what do teachers do? *Teaching And Teacher Education*, 17(7), 837–855. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00034-8](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00034-8)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal Of Lifelong Education*, 21(4), 357–368. <https://doi.org/10.1080/02601370210141020>
- de Boer, H., Bergstra, A., & Kostons, D. (2012). *Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis*. GION onderzoek/onderwijs.
- De Smul M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G., & Vandeveld, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies?: Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. *Teaching And Teacher Education*, 71, 214–225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.001>.
- 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. <https://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., & 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-x>
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2020). The Role of Direct Strategy Instruction and Indirect Activation of Self-Regulated Learning—Evidence from Classroom Observation Studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Dijkstra, P. (2018). Zelfregulerend leren: Effectiever leren met leerstrategieën (5de editie). Boom.
- Donker, A., de Boer, H., Kostons, D., Van Ewijk, C. D., & Van Der Werf, M. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Glogger-Frey, I., Ampatzidis, Y., Ohst, A., & Renkl, A. (2018). Future teachers' knowledge about learning strategies: Misconcepts and knowledge-in-pieces. *Thinking Skills And Creativity*, 28, 41–55. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.001>
- Hattie, J. A. C., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *Npj Science Of Learning*, 1, 16013. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>
- Kiewra, K. A. (2002). How Classroom Teachers Can Help Students Learn and Teach Them How to Learn. *Theory Into Practice*, 41(2), 71–80. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_3
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Klieme, E., & Büttner, G. (2015). Teaching learning strategies: The role of instructional context and teacher beliefs. *Journal For Educational Research Online*, 7(1), 176–197. <https://doi.org/10.25656/01:11052>

- McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research* (2de editie). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Muijs, D., & Bokhove, C. (2020). Metacognition and self- regulation: Evidence review. In *Education Endowment Foundation*. Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/metacognition-and-self-regulation>
- Peeters, J. (2022). *Zelfregulerend leren: Hoe? Zo!* (1ste editie). Lannoo Campus.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 68–78.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2019). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan, *The Oxford handbook of human motivation* (2de editie, pp. 11–26). Oxford University Press.
- Sins, P. (2023). *Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf maar hoe dan wel?* Hogeschool Rotterdam Uitgeverij. <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/globalassets/onderzoek/kcto/lectoren/openbare-les-patrick-sins.pdf>
- Spruce, R., & Bol, L. (2015). 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>
- Symoens, M. (2024). In de schaduw van het leren: Een onderzoek naar leerstrategieën in het derde jaar van een doorstroomschool [Masterproef]. Vrije Universiteit Brussel.
- Van Langenhove, J. (2016). Onaangekondigde toetsen: de schrik van elke perfectionist?: Een veldexperiment naar de motivationele gevolgen van onaangekondigde toetsen (B. Soenens & B. Vandenkerckhove, Reds.) [Masterproef,

UGent]. https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/376/928/RUG01-002376928_2017_0001_AC.pdf

Veenman, M. V. J. (2017). Assessing Metacognitive Deficiencies and Effectively Instructing Metacognitive Skills. *Teachers College Record The Voice Of Scholarship in Education*, 119(13), 1–20. <https://doi.org/10.1177/016146811711901303>

Vlaamse Regering. (2023). *Decreet van 14 juli 2023 over de onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 21 april 2025, van https://etaamb.openjustice.be/nl/decreet-van-14-juli-2023_n2023044727.html

White, M. C. (2017). Cognitive Modeling and Self-Regulation of Learning in Instructional Settings. *Teachers College Record The Voice Of Scholarship in Education*, 119(13), 1–26. <https://doi.org/10.1177/016146811711901304>

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>

9 Bijlagen

9.1 Verplichte bijlage 1: Toestemmingsformulier



Toestemmingsformulier openbaarmaking masterproef

Studenten: Zoé Bellanger, Johan Van Dooren
Rolnummer: 0558792, 0621764
Opleiding: Verkorte educatieve master in de gedragswetenschappen
Academiejaar: 2024-2025

Masterproef
Titel: Iedereen leerkracht leerstrategieën
Promotor: Vicky Willegems

De masterproef waarvoor de student een examencijfer van 14/20 of meer behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

- ☒ **OPEN ACCESS:** wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef
- ☐ **ENKEL VANOP DE CAMPUS:** enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- ☐ **EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT:** pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- ☐ **EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT:** enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- ☐ **FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK:** geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- ☐ **GEEN TOESTEMMING** voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum:
Handtekening promotor:

Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearhiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Etterbeek op 30 mei 2025
Handtekening studenten:

9.2 Verplichte bijlage 2: Taakverdeling

	Zoé	Johan
VOORBEREIDING		
Probleemstelling - Verkennen beginsituatie, brede literatuur,...	x	x
Onderzoeksvragen afbakenen	x	x
Dataverzameling bepalen en beschrijven (veldonderzoek, deskonderzoek, welke data, data-analyse,...)	x	x
THEORETISCH KADER		
Bronnenonderzoek (verzamelen, beoordelen, selecteren en verwerken)	x	
Methodologische literatuur lezen	x	x
Bronvermelding steeds bijhouden	x	
DATA verzameling en - analyse		
Meetinstrument verzamelen of opstellen	x	x
Dataverzameling uitvoeren	x	x
Data-analyse uitvoeren		x
Resultaten ordenen en bevindingen uitwerken		x
Update literatuur lezen	x	
SCHRIJFFASE		
Richtlijnen bekijken	x	x
Inleiding schrijven	x	x
Theoretisch kader uitschrijven (literatuuronderzoek)	x	
Methoden en onderzoeksopzet uitschrijven	x	x
Resultaten opschrijven	x	x
Conclusie schrijven	x	
Discussie schrijven	x	
Aanbevelingen voor het onderwijs (maatschappelijke aanbevelingen)	x	
Aanbevelingen voor verder onderzoek	x	
Abstract schrijven	x	
Referentielijst nakijken	x	
Samenhang en coherentie nagaan, nalezen op taal en stijl	x	x
Bijlage toevoegen (informed consent, vragenlijst, analyse-instrument,...)	x	x
Vorm en lay-out masterproef	x	x

MAATSCHAPPELIJKE VALORISATIE		
Presentatie maken voor brede onderwijspubliek	x	x
EXTRA		
Communicatie met de promotor	x	x
Voorzittersrol	x	x
EVENTUELE toelichting bij deze taakverdeling		

9.3 Leidraad focusgroep

9.3.1 Leidraad verkennende focusgroep

Materiaal

- Thema's op groot blad/bord + stiften
- Snacks/koekjes :)
- Opname-apparaat
- Naamkaartjes
- Laptop + twee gsm's
- Overzicht leerstrategieën (LS)
- Verlengdraad en laders

Warme welkom

- Wie zijn wij
- Wie zijn jullie + verwachtingen van vandaag?
- Terugkoppelen verwachtingen + doel
 - Verder bouwen op masterproef Melissa Symoens (2024) (conclusie...)
 - Doel algemeen: thesis OZS?! werken vanuit raamwerk *Dijkstra* (in kaart brengen van 1^o graad TFL en gebruik van LS door leerkrachten) ontwerp maken voor een transfer mogelijk te maken — bruggen bouwen tussen TFL en vakgebieden
 - Iedereen TFL-leerkracht
 - Reeds enquête gedaan en gepolst bij Lee en leerlingbegeleiding
- Leerkrachten in hun kracht zetten
 - Doel focusgroep: verkennend
 - Jullie zijn vakexperts
 - Noden bij leerlingen
 - Het belang van LS volgens jullie (en wat leerlingen bijbrengen)
 - Hoe nu al in jullie les aan bod (en positieve en negatieve ervaringen)
 - Benadrukken dat het niet de bedoeling is dat we dingen gaan opleggen — samen zoeken naar dingen die we kunnen ontwerpen om leerkrachten te helpen
- Thema's:
 - Duiding! Als we het hebben, over instructie, hebben we het over expliciete instructie (onder expliciete instructie begrijpen we het benoemen, modelleren)

en toelichten van een leerstrategie en hoe leerlingen deze kunnen inzetten in de context van je vak). Dus de transfer die we willen bekomen gaat over een expliciete instructie.

- Taal en kennis
- Belang leerstrategieën per vak
- Beginsituatie
- Tools For Life
- Noden en hindernissen
- Afronding

Afspraken

- Veilige omgeving
- Informed consent (opnames)
- Geanonimiseerd

Thema's

1. Taal & kennis

- Kaartjes: wat versta je onder LS? Wat verstaan jullie collega's eronder?
- Zelfde woorden? Andere taal? Bedoelen jullie hetzelfde? Nood om meer dezelfde taal te spreken?
- Kennis over LS?

2. Belang LS per vak

- Verschillen gepercipieerd belang LS — waarom/vak/...?
- Clusteren per vakgebied?
- Focus op bepaalde leerstrategieën in bepaalde vakken?
- Enquête versus theorie (weinig expliciete instructie)

3. Beginsituatie

- Beginsituatie — cf enquête: frequentie expliciete instructie
- Hoe nu al LS aanleren?
- Voorbeelden

- Hindernissen? Positieve en negatieve aspecten
- Voorbeelden van meten en opvolgen?

4. TFL

- Kennis TFL
- Via leerlingen in contact? (Cf. enquête)
- Terugkoppelingsmomenten?

5. Noden & hindernissen

- Noden + hindernissen transfer
- Doel van transfer: wat wil je als leerkracht bereiken? Wat moet de uitkomst zijn van transfer?

6. Afronding

- Eventuele samenvatting
- Belangrijkste vandaag gezegd? — rondje doen
- Volgende keer? — afspraken maken + datum vastleggen voor ontwerpfocusgroep

9.3.2 *Leidraad ontwerpende focusgroep*

Inleiding

Vruchtbaar verkennend focusgesprek: Goede ideeën en heel hard in de richting van LS aan het denken. Grote wil maar ook enkele vraagtekens.

Verwachtingen van vandaag: Hoe kunnen we de leerstrategieën inbedden in de eerste graad en een zo concreet mogelijk ontwerp hiervoor maken. We willen concreet vormgeven hoe we een brug kunnen maken tussen TFL en de vakken.

We hebben de verkennende focusgroep geanalyseerd en zijn gekomen tot vier horizontale thema's en vier leerstrategieën.

Horizontale thema's zijn bredere thema's waarmee we hoogstwaarschijnlijk gaan toekomen aan aanbevelingen of vragen voor directie en hele team. Deze horizontale thema's zijn belangrijke elementen om in het achterhoofd te houden bij het vormgeven van meer concrete acties m.b.t. de thema's van de leerstrategieën. De output bij van de leerstrategie-thema's is een echt ontwerp: wat-wie-wanneer (doel).

Horizontale thema's:

Vanuit de literatuur weten we dat het aanleren van die strategieën in samenhang met vakinhouden moet worden aangeboden. Dus dat betekent dat leerlingen deze leerstrategieën moeten toepassen tijdens concrete leertaken binnen de relevante context, zoals bijvoorbeeld bij het plannen van een opdracht voor Nederlands. Jullie gaven aan dat er een nood is aan eenzelfde taal en aanpak hiervoor. Dit is daarmee ook een eerste thema dat we in ons ontwerp willen meenemen; hoe komen we tot diezelfde **taal en aanpak**, voor het aanleren van de leerstrategieën in de vakken, en niet enkel in TFL.

Een tweede thema dat naar voor kwam in de focusgroep: de **inhoud van TFL en wisselwerking** ervan met de vakken. Zo kwam aan bod dat er geen lijn is in de cursus van het eerste jaar en de literatuur wijst ook het belang van een geïntegreerde aanpak aan.

Leerstrategieën zouden niet geïsoleerd aan bod moeten komen in één vak.

Jullie haalden al enkele dingen aan die jullie doen om duidelijk te maken wat van de leerlingen wordt verwacht. Bijvoorbeeld een handig schema laten maken om woorden te studeren (impliciet), het houden van groeigesprekken (expliciet), verwijzen naar tabellen in de cursus (impliciet), een definitie laten leren met een schema en de leerlingen eraan herinneren dat ze moeten studeren en oefeningen maken (impliciet). Bij het aanleren van die leerstrategieën is **expliciete instructie** een cruciaal gegeven. Dit is ons derde horizontale thema. Deze term kwam terug in de enquête en in de verkennende focusgroep, maar willen we

voor goed begrip vandaag nog eens scherpstellen. Het houdt in dat leerlingen gericht informatie krijgen over een strategie, zoals plannen of zelfmotivatie. Belangrijk: het betekent dat je als leraar expliciet de term ‘strategie’ benoemt of de naam en beschrijving van de betreffende strategie geeft. Daarnaast legt je ook uit waarom en hoe je deze strategie gebruikt en wat de voordelen ervan zijn. Ook het stimuleren van de leerlingen om hierover na te denken en op te reflecteren is een onderdeel van expliciete instructie.

Tot slot benadrukten jullie de mogelijkheden van TFL en het maken van de transfer naar de vakken. We merkten hier wel verschillen tussen de vakken, wat vooral te maken had met de beschikbare tijd. Bij de éénuursvakken werd de bezorgdheid geuit over reflecties op een toets, die tijd zou opeisen die er te weinig is. Deze **praktische aanpak: frequentie, welke vakken** is ook een thema dat we in de hele lijn van het ontwerp willen meenemen. Daarbij verbinden we ook wetenschappelijke bevindingen dat er bij het aanleren van de leerstrategieën om tot zelfregulerend leren te komen, ingezet moet worden op verschillende elementen, en bijvoorbeeld niet slechts één leerstrategie.

Leerstrategieën:

Dijkstra (2018) maakt een onderscheid tussen vijf domeinen van zelfregulerend leren, nl. metacognitieve kennis, metacognitieve- en cognitieve vaardigheden, communicatievaardigheden en motivatie. Binnen deze onderverdeling, worden veertien leerstrategieën gedefinieerd. Jullie kwamen tijdens de verkennende focusgroep zelf tot volgende vier belangrijkste leerstrategieën: motivatie/het nut zien, terugkijken, plannen/vooruitkijken en herhalen. Dit is grotendeels in lijn met wat uit onderzoek blijkt als de meest effectieve leerstrategieën voor het verbeteren van schoolprestaties! In plaats van terugkijken, wordt overzien als een belangrijke leerstrategie gezien. Maar omdat overzien een metacognitieve leerstrategie is, en jullie terugkijken (een metacognitieve vaardigheid) hebben aangehaald als een belangrijke strategie, gaan we vandaag aan de slag met *het nut zien, terugkijken, vooruitkijken en herhalen* voor concrete ontwerpvoorstellen.

Horizontale thema's

1. Eénzelfde taal en aanpak

- Betekent: zelfde termen en middelen gebruiken zodat de leerlingen (leerkrachten) herkenningspunten hebben (elaboratie, herhaling))
- In verkennende focusgroep:
 - Nood aan eenzelfde taal (40:52, Elke + 01:05:36, Marie))
 - Leerstrategieën van Dijkstra dit schooljaar gekozen maar nog niet in de cursus verwerkt
 - Google agenda (projectdag) versus smartschool planner (27:07, Elke)
 - Uniformiteit: Twee cijfers na de komma (12:45, Lea) potloodjes bij taalvak (13:55, Flo)
 - Herkennen van LS of logo's over de vakken (01:07:34, Marie)
 - Kader en termen dezelfde voor leerkrachten en leerlingen (01:06:03, Marie + 01:06:05 Flo)
- Literatuur: aanleren van leerstrategieën moeten in samenhang met vakinhouden worden aangeboden; het gebruik van effectieve leerstrategieën ontwikkelt het best binnen een specifieke inhoudelijke context

2. Inhoud en wisselwerking Tools-for-Life

- Betekent: Onduidelijkheid over de inhoud van TFL. Het is een opdracht van alle leerkrachten samen om de 4 gekozen leerstrategieën in de eerste graad aan te leren en in te oefenen. Het vak Tools-for-Life is hier een bindmiddel en verdiepingsmiddel in (gedeelde verantwoordelijkheid). "Iedereen TFL-leerkracht!" + cursus die gedragen moet zijn door alle leerkrachten
- In verkennende focusgroep:
 - Problemen:
 - In TFL terugkomen op de weekplanning (55:42, Elke + 56:14, Jan)
 - TFL als opvulvak (59:29, Flo + 01:02:49, Flo)
 - LS komen vooral in TFL expliciet aan bod, minder in de vakgebieden (01:04:17, Flo)
 - Overleg over inhoud van het vak TFL (01:01:32, Ines)
 - Inhoud TFL-vak en bundel van afzonderlijke lessen (58:11, Ines + 01:01:46, Flo + 01:02:49, Flo)

- Geen lijn of strategie (58:28, Ines)
 - Mogelijkheden
 - Verdieping in TFL-les (24:19, Elke)
 - In lessen verwerken wat in TFL is uitgelegd (24:44, Ines)
 - In TFL terugkomen op zelfreflectie van toetsen (46:38, Valéire + 46:42, Flo + 47:18, Elke)
 - Vaste TFL-leerkracht of coördinator (59:29, Flo)
 - Geschiedenis interessant vak om LS aan te leren (01:10:32, Jan + 01:10:48, Flo)
 - Literatuur: Apart vak TFL is niet nuttig!
3. Expliciete instructie – effectiviteit en wat is expliciete instructie
- Betekent: voordoen, uitleggen, verzoeken, bevragen. Om leerstrategieën aan te leren is expliciete instructie nodig, expliciete instructie is inoefenen van de leerstrategie.
 - *Bijvoorbeeld: stimuleert leerlingen om een planning te maken voor hun opdracht/ voor het leren*
 - *Impliciet: “Jongens, vergeet niet om een planning te maken” Of het aanleveren van een kant-en-klare planning waarbij leerlingen niks zelf hoeven te plannen.*
 - *Expliciet: “Als we met z’n allen eens even vooruitkijken, dan weten we dat het best handig kan zijn om voor deze opdracht/ dit project een planning te maken, het is namelijk best veel werken. Neem jullie agenda erbij, om het studeren te plannen. Ik neem ook de mijne, om in te plannen wanneer ik die toets ga opstellen,...”*
 - In verkennende focusgroep:
 - Leerkrachten vinden het moeilijk om te oordelen of hun instructie (voldoende) expliciet is (29:30, Marie + 29:45, Flo))
 - Voorbeelden: we zeggen “denk eraan ... studeren”, “maak een planning”, ... (6:28, Jan)
 - Groeigesprek is voorbeeld van expliciete instructie (18:23, Flo)
 - Tools linken aan LS (41:06, Jan)
 - Info in handboek (kadertjes met samenvatting, kunnen en kennen) - leren we daarmee een leerstrategie aan? (01:08:49, Lea)

- Niet enkel zeggen op welke manier je iets kan studeren (01:11:08, Lea), maar ook dat je hier meer aan koppelt en bij stil staat (01:11:16, Marie)
- Structureren zit impliciet in het handboek, is niet het expliciet aanleren van LS (01:13:31, Flo)
- Literatuur: cruciaal bij aanleren leerstrategieën
- 4. Praktische aanpak: frequentie, welke vakken
- Betekent: beperking qua tijd en verschil tussen vakken: afspreken welke vakken, op welke frequentie op welke LS focussen.
- In verkennende focusgroep:
 - Te weinig tijd (19:01, Marie + 20:31, Elke)
 - Weinig tijd in éénuursvakken, bv natuurwetenschappen en geschiedenis (47:27, Lea + 49:19, Flo)
 - Mogelijkheden in taalvakken en wiskunde (47:51, Flo + 48:09, Jan)
 - Bepaalde maanden op bepaalde LS focussen (56:04, Ines)
 - Leerlingen die hun verantwoordelijkheid niet nemen: Mevrouw gaat dat toch weer herhalen (12:27, Ines), Extra oefeningen voor taalvakken (15:36, Flo), Wachten (19:09, Jan), Leerlingen zelf iets doen met de zelfreflectie na de toetsen (45:43, Jan + 46:35, Flo)
 - Uitgangspunt dat de meeste leerlingen in 1ste graad LS nog moeten leren versus verwachten dat ze dat al kennen
 - Kunnen leerlingen van de 1ste graad het nut zien van LS al inzien (36:22, Ines)
 - Middelen linken met LS (01:06:45, Marie)
- Literatuur: op verschillende leerstrategieën focussen cf. Dijkstra en 4 gekozen leerstrategieën

Vertrekken van ideaalbeeld

Thema's leerstrategieën

1. Vooruitkijken / plannen

- Betekent: inschatten en plannen van leerwerk in termen van taken, tijd en prioriteiten.
De leerling schat het belang, de nodige activiteiten en nodige tijd in van een leertaak en kan het werk inplannen
- In verkennende focusgroep:
 - Wordt aangereikt in TFL (26:17, Elke) maar wordt weinig meegedaan door leerlingen die het nodig hebben (26:40, Flo)
 - Lijkt niet te blijven hangen (26:54, Flo) of niet bruikbaar genoeg voor de leerlingen (26:58, Elke)
 - Verschillende tools: Google agenda in projectdag (28:11, Elke) versus Smartschool planner (26:58 + 27:07, Elke)
 - De planner van Smartschool wordt gebruikt door de leerkrachten, leerlingen kunnen hun eigen planning toevoegen (27:29, Marie + 27:32, Elke) --> wordt niet gecontroleerd of leerlingen deze gebruiken (27:34, Flo)
 - In groeigesprekken komt dit aan bod (27:45, Ines)
 - Leerlingen zien het nu niet van de planner te gebruiken, planning in het hoofd (27:45, Ines)
- Literatuur: prioriteiten stellen (dringend-belangrijk), stappenplan maken

2. Terugkijken

- Betekent: de leerling kan zijn/haar leerproces evalueren en conclusies trekken voor een volgende leertaak
- In verkennende focusgroep:
 - Feedback op hoe leerlingen gestudeerd hebben bij wiskunde (9:40, Jan)
 - Reflectiefiche bij toetsen Nederlands (43:31 + 44:32, Flo)
 - Geen lijn in de zelfreflectie na toetsen (43:18, Elke) + niet bij elke toets van wetenschappen (43:29, Ines) + niet bij fysica (45:22, Jan)
 - Mogelijkheden
 - Nood aan schoolbrede of graadbrede aanpak (44:01, Elke)
 - Wat kunnen we doen met de zelfreflectie – hoe kan een leerling hier uit leren? (45:33, Lea + 46:12, Flo) + remediëring (46:47, Jan)
 - Link met TFL (46:38, Marie)

- Op te lossen
- Ook mogelijk bij digitale toetsen? (44:22, Marie + 44:26, Jan)
- Leerlingen die vragen open laten (45:43, Jan)

3. Herhalen

- Betekent: het herhalen van de leerstof om deze te begrijpen en/of te onthouden
- In verkennende focusgroep:
 - Leerlingen rekenen erop dat leerkrachten herhalen (16:27, Jan + 12:27, Ines)
dus leerlingen komen onvoorbereid naar de les (17:12, Ines)
 - Voorbeeld van wit blad om op te schrijven wat leerlingen nog wisten van de vorige les over krachten in het derde jaar: sommige leerlingen wisten niets meer en anderen heel veel (17:29, Jan)
 - Voorbeeld van de hoofdstad van ... elke les van TFL te herhalen (56:54, Jan)
 - Flashcards om te herhalen (30:32, Flo)
 - Manier om te herhalen dezelfde voor alle vakken (34:47, Elke)

4. Motivatie / het nut zien

- Betekent: de leerling ziet de meerwaarde van de leertaak of leerstof in
- In verkennende focusgroep:
 - LS waar leerlingen meest nood aan hebben: motivatie (50:19, Flo)
 - Lage motivatie in eerste graad en jaar (22:56, Jan)
 - Moeilijk om leerlingen te motiveren (23:24, Jan)
 - Veel vooruitgang kunnen boeken bij een hogere motivatie van de leerlingen (25:38, Jan)
 - Leerlingen die vragen open laten in de zelfreflectie van toetsen (45:43, Jan), dikwijls de ongemotiveerde leerlingen (45:46, Elke)
 - Voorbeelden hoe leerkrachten proberen te motiveren:
 - Iets wat je later nodig hebt (35:53, Flo)
 - Een moeilijkere oefening van in een later jaar (52:27, Jan)
 - Doelen leren stellen met een filmpje (54:20, Flo)
- Literatuur: ABC + aansluiting bij leefwereld leerlingen

5. Back-up: Structureren

Einde van focusgroepgesprek

- Volgende acties (bv delen van voorbeelden en prototype van ontwerp)
- Feedback van werkgroep leerkrachten in week van 28 april (evaluatiefase)
- Eventuele test
- In mei: implementatievoorstel aan directie (evt met enkele leerkrachten)
- In juni: valorisatie

9.4 Informed consent

Informed Consent

Deelname aan focusgroep in het kader van een masterproef

Beste leerkracht,

Wij nodigen u graag uit om deel te nemen aan een focusgroep in het kader van onze masterproef binnen Onderzoekende School!? aan de Vrije Universiteit Brussel (MILO). In ons onderzoek gaan we opzoek naar manieren om de, in het vak Tools vak Tools for Life aangeleerde leerstrategieën, effectief te integreren en toe te passen in andere vakken om zo de samenhang en het zelfregulerend leren bij leerlingen te versterken? We willen manieren vinden om leerstrategieën uit Tools for Life effectiever aan te leren in de eerste graad door deze te verbinden met andere vakken.

Doel van het onderzoek

Ons doel is om, samen met leerkrachten, een ontwerp te maken dat de transfer van leerstrategieën mogelijk maakt naar verschillende vakken. Zo willen we bijdragen aan het bevorderen van zelfregulerend leren bij leerlingen.

Er zullen twee focusgroepgesprekken plaatsvinden:

1. Een verkennend gesprek, waarin we ervaringen en noden in kaart brengen.
2. Een ontwerpend gesprek, waarin we samen een mogelijke aanpak proberen vorm te geven.

Verloop en verwerking

- De gesprekken worden opgenomen (geluid én video) om deze achteraf te kunnen transcriberen en analyseren.
- De opnames worden volledig geanonimiseerd tijdens het transcriberen.
- Na transcriptie worden de opnames onherroepelijk verwijderd.
- De geanonimiseerde data worden enkel gebruikt in het kader van deze masterproef en worden niet gedeeld met derden.

Uw rechten

- Deelname is volledig vrijwillig.
- U kunt op elk moment en zonder opgave van reden beslissen om uw deelname te stopzetten.
- Uw persoonsgegevens blijven vertrouwelijk en worden niet aan derden doorgegeven zonder uw toestemming.

Toestemming

Gelieve onderstaande verklaring aan te vinken indien u akkoord gaat:

[] Ik verklaar op duidelijke wijze geïnformeerd te zijn over de aard en methode van het onderzoek, zoals hierboven beschreven. Ik stem vrijwillig in met deelname aan dit onderzoek. Ik begrijp dat ik op elk moment mijn toestemming mag intrekken zonder opgave van reden. Ik geef toestemming voor het opnemen van beeld- en geluidsmateriaal, en ik begrijp dat deze na transcriptie volledig verwijderd zullen worden.

Naam:

Datum:

Handtekening:

9.5 Enquête

9.5.1 Enquête Forms

Enquête gemaakt op Microsoft Forms.

Leerstrategieën eerste graad in Het Atheneum Vilvoorde

Fijn dat je deelneemt aan deze enquête! Wij zijn Zoé Bellanger en Johan Van Dooren, twee studenten van de lerarenopleiding aan de VUB en verbonden aan Het Atheneum Vilvoorde via het project Onderzoekende School!?. Het einddoel van het project is een ontwerp voor het maken van de transfer van leerstrategieën die behandeld worden bij Tools For Life naar de klaspraktijk in de eerste graad.

Het doel van deze korte enquête is om een beeld te krijgen hoe jij als leerkracht het belang van de verschillende leerstrategieën inschaalt en hoe vaak de leerstrategieën aan bod komen in de lessen in de eerste graad.

Dijkstra (2015, p.14) definieert **leerstrategieën** als "concrete manieren van leren die een leerling bewust kan inzetten om het leren zo soepel mogelijk te laten verlopen - ze leren daardoor 'hoe' ze moeten leren."

Bronnen:

- Zelfregulerend leren - Effectiever leren met leerstrategieën (Dijkstra, 2015; R. Dijkstra, R. Bunnik en A. Greveling, 2021)
- In de schaduw van het leren (Symoens, 2024)

1. Wat is je naam? *

Voer uw antwoord in

Bron: <https://forms.office.com/>

2. In welk(e) vak(ken) geef je les? *

- ☐ STEM
- ☐ Natuurwetenschappen
- ☐ Aardrijkskunde
- ☐ Nederlands
- ☐ Engels
- ☐ Frans
- ☐ Latijn
- ☐ Wiskunde
- ☐ Godsdienst / Zedeleer
- ☐ Artistieke vorming
- ☐ Geschiedenis
- ☐ Sport en gezondheid, Kunst en cultuur
- ☐ Lichamelijke opvoeding
- ☐ Tools For Life
- ☐ FIKS
- ☐ Economie en organisatie / Maatschappij en welzijn
- ☐ Andere

3. Hoeveel jaar geef je al les? *

Voer uw antwoord in

4. In welke graad/graden geef je les? *

- ☐ 1ste graad
- ☐ 2de graad
- ☐ 3de graad

Bron: <https://forms.office.com/>

5. Hoe belangrijk vind je onderstaande leerstrategieën om de leerdoelen binnen je vakgebied te behalen? *

	Heel onbelangrijk	Onbelangrijk	Neutraal	Belangrijk	Heel belangrijk
Overzien: de leerling weet welke leerstrategieën bij een leertaak ingezet kunnen worden en gebruikt deze kennis bij het leren	☐	☐	☐	☐	☐
Jezelf kennen: de leerling weet hoe hij/zij het beste leert. De leerling kent zijn/haar sterke en zwakke kanten m.b.t. leren en houdt hier rekening mee	☐	☐	☐	☐	☐
Vooruitkijken: de leerling schat het belang, de nodige activiteiten en nodige tijd in van een leertaak en kan het werk inplannen	☐	☐	☐	☐	☐
Bijhouden: de leerling staat regelmatig stil bij de vooruitgang tijdens het leren	☐	☐	☐	☐	☐
Terugkijken: de leerling kan zijn/haar leerproces evalueren en conclusies trekken voor een volgende leertaak	☐	☐	☐	☐	☐
Herhalen: het herhalen van de leerstof om deze te begrijpen en/of te onthouden	☐	☐	☐	☐	☐
Verdiepen: de leerling is actief bezig met de leerstof en denkt erover na	☐	☐	☐	☐	☐
Structureren: het organiseren en inperken van informatie	☐	☐	☐	☐	☐
Jezelf organiseren: de leerling kan zich concentreren tijdens het leren en laat zich niet onnodig afleiden	☐	☐	☐	☐	☐
Omgeving organiseren: de leerling leert in een geschikte leeromgeving en beschikt over de nodige materialen	☐	☐	☐	☐	☐
Anderen organiseren: de leerling zorgt ervoor dat hij/zij van anderen krijgt wat nodig is om te kunnen leren (bv. hulp vragen)	☐	☐	☐	☐	☐
Jezelf vertrouwen: de leerling heeft vertrouwen in eigen kunnen om een leertaak succesvol uit te voeren	☐	☐	☐	☐	☐
Het nut zien: de leerling ziet de meerwaarde van de leertaak of leerstof in	☐	☐	☐	☐	☐
Jezelf motiveren: de leerling wil graag leren en ervaart het leren als interessant of plezierig	☐	☐	☐	☐	☐

Bron: <https://forms.office.com/>

6. Hoe vaak gaf je vanaf de herfstvakantie tot deze examenperiode de **expliciete instructie** van onderstaande leerstrategieën aan je leerlingen?

*Onder expliciete instructie begrijpen we het benoemen, modelleren en toelichten van een leerstrategie en hoe leerlingen deze kunnen inzetten in de context van je vak. **

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd
Overzien: de leerling weet welke leerstrategieën bij een leertaak ingezet kunnen worden en gebruikt deze kennis bij het leren	☐	☐	☐	☐	☐
Jezelf kennen: de leerling weet hoe hij/zij het beste leert. De leerling kent zijn/haar sterke en zwakke kanten m.b.t. leren en houdt hier rekening mee	☐	☐	☐	☐	☐
Vooruitkijken: de leerling schat het belang, de nodige activiteiten en nodige tijd in van een leertaak en kan het werk inplannen	☐	☐	☐	☐	☐
Bijhouden: de leerling staat regelmatig stil bij de vooruitgang tijdens het leren	☐	☐	☐	☐	☐
Terugkijken: de leerling kan zijn/haar leerproces evalueren en conclusies trekken voor een volgende leertaak	☐	☐	☐	☐	☐
Herhalen: het herhalen van de leerstof om deze te begrijpen en/of te onthouden	☐	☐	☐	☐	☐
Verdiepen: de leerling is actief bezig met de leerstof en denkt erover na	☐	☐	☐	☐	☐
Structureren: het organiseren en inperken van informatie	☐	☐	☐	☐	☐
Jezelf organiseren: de leerling kan zich concentreren tijdens het leren en laat zich niet onnodig afleiden	☐	☐	☐	☐	☐
Omgeving organiseren: de leerling leert in een geschikte leeromgeving en beschikt over de nodige materialen	☐	☐	☐	☐	☐
Anderen organiseren: de leerling zorgt ervoor dat hij/zij van anderen krijgt wat nodig is om te kunnen leren (bv. hulp vragen)	☐	☐	☐	☐	☐
Jezelf vertrouwen: de leerling heeft vertrouwen in eigen kunnen om een leertaak succesvol uit te voeren	☐	☐	☐	☐	☐
Het nut zien: de leerling ziet de meerwaarde van de leertaak of leerstof in	☐	☐	☐	☐	☐
Jezelf motiveren: de leerling wil graag leren en ervaart het leren als interessant of plezierig	☐	☐	☐	☐	☐

Bron: <https://forms.office.com/>

7. In hoeverre ben je op de hoogte van de inhoud die aan bod komen bij **Tools For Life**? *

- ☐ Ik probeer goed op de hoogte te blijven van de inhoud van de lessen TFL.
- ☐ Ik spreek af en toe met de leerkracht TFL over de vakinhouden van TFL.
- ☐ Ik heb het lesmateriaal van TFL reeds doorgenomen.
- ☐ Via de leerlingen kom ik in aanraking met de vakinhouden van TFL.
- ☐ Ik heb geen idee van de lesinhoud van TFL maar ik zou het wel graag weten.
- ☐ Ik heb geen idee van de lesinhoud van TFL en ik heb geen interesse om er meer over te weten te komen.
- ☐ Andere

8. Draag jij graag je steentje bij aan het uitbouwen van zelfregulerende vaardigheden bij je leerlingen? Heb je interesse om tijdens twee focusgroepgesprekken (één in februari en één in maart/april) na te denken over een **ontwerp** om leerkrachten in de eerste graad te ondersteunen bij het maken van de transfer van leerstrategieën die behandeld worden bij Tools For Life naar de klaspraktijk? *

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Bron: <https://forms.office.com/>

9.5.2 Analyse resultaten

Berekening van gemiddelde scores per leerstrategie m.b.t. belang binnen het vakgebied

	1	2	3	4	5		
	Antwoorden per leerstrategie						
	Heel onbelangrijk	Onbelangrijk	Neutraal	Belangrijk	Heel belangrijk	# Antwoorden	gemiddelde inschatting belang voor het vak
Overzien	0	0	2	19	6	27	4,1
Jezelf kennen	0	0	2	13	12	27	4,4
Vooruitkijken	0	0	1	16	10	27	4,3
Bijhouden	0	0	7	16	4	27	3,9
Terugkijken	0	0	1	18	8	27	4,3
Herhalen	0	0	0	12	15	27	4,6
Verdiepen	0	0	2	12	13	27	4,4
Structureren	0	0	2	16	9	27	4,3
Jezelf organiseren	0	0	2	11	14	27	4,4
Omgeving organiseren	0	0	2	11	14	27	4,4
Anderen organiseren	0	0	4	18	5	27	4,0
Jezelf vertrouwen	0	0	1	14	12	27	4,4
Het nut zien	0	0	5	9	13	27	4,3
Jezelf motiveren	0	0	0	18	9	27	4,3

Gemiddelde	4,3
MIN	3,9
MAX	4,6
Standaarddeviatie	0,18

Bron: Excel

Berekening van gemiddelde scores per leerstrategie m.b.t. frequentie van expliciete instructie

	1	2	3	4	5		
	Antwoorden per leerstrategie						
	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd	# Antwoorden	gemiddelde inschatting expliciete instructie
Overzien	1	1	9	14	2	27	3,6
Jezelf kennen	0	3	11	12	1	27	3,4
Vooruitkijken	0	4	7	15	1	27	3,5
Bijhouden	0	4	11	11	1	27	3,3
Terugkijken	0	2	13	12	0	27	3,4
Herhalen	0	1	6	13	7	27	4,0
Verdiepen	0	2	3	16	6	27	4,0
Structureren	0	6	5	10	6	27	3,6
Jezelf organiseren	0	2	10	11	4	27	3,6
Omgeving organiseren	1	5	6	11	4	27	3,4
Anderen organiseren	1	3	8	14	1	27	3,4
Jezelf vertrouwen	0	2	8	14	3	27	3,7
Het nut zien	0	4	5	16	2	27	3,6
Jezelf motiveren	1	3	9	12	2	27	3,4

Gemiddelde	3,6
MIN	3,3
MAX	1,0
Standaarddeviatie	0,20

Geclusterde antwoorden m.b.t. kennis van de inhoud van het vak Tools For Life

Geclusterde antwoorden	# Antwoorden
<i>Ik geef dit vak.</i> <i>Ik geef TFL in het 2de</i> <i>Ik geef zelf T4L dus ik ben op de hoogte van de leerinhouden.</i> <i>Ik heb een idee omdat ik die ook al heb gegeven.</i>	4
Ik heb een idee van enkele onderwerpen die aan bod komen tijdens de lessen TFL.	1
Ik heb geen idee van de lesinhoud van TFL en ik heb geen interesse om er meer over te weten te komen.	1
Ik heb geen idee van de lesinhoud van TFL maar ik zou het wel graag weten.	5
Ik heb het lesmateriaal van TFL reeds doorgenomen.	5
Ik probeer goed op de hoogte te blijven van de inhoud van de lessen TFL.	1
Ik spreek af en toe met de leerkracht TFL over de vakinhouden van TFL.	3
Via de leerlingen kom ik in aanraking met de vakinhouden van TFL.	7

Bron: Excel

9.6 Thematische analyse verkennende focusgroep

T1: LEERSTRATEGIEËN

1. Motivatie (Het nut zien en Jezelf motiveren)

- Motivatie ver zoek voor kinderen die het moeilijk hebben (9:40)
- “Een groot probleem van onze leerlingenpopulatie dat inderdaad de motivatie er niet is “ (10:13)
- Extra oefeningen voor taalvakken dikwijls getoond (15:36)
- Niet beter willen doen na slechte toets (21:48)
- Niet leren voor aangekondigde toets (22:56)
- Moeilijk om leerlingen te motiveren (23:24)
- Grootste werkpunt (25:38)
- Weinig aandacht en niet altijd makkelijk. Bij schrijven: wat je later nodig hebt (35:43)
- Nog niet klaar voor om te zien wat belangrijk is (36:22)
- Ongemotiveerde leerlingen geven geen antwoorden bij zelfreflectie (45:43)
- Meeste nood (50:19)
- Moeilijkere oefening van het tweede middelbaar (52:27)

2. Herhaling inoefenen (Herhalen)

- Wit blad, braindump (17:29)
- Samenvatting in punten en dan leeg blad (38:40)
- Voorbeeld hoofdsteden (56:54)

3. Zelfreflectie na toetsen (Terugkijken)

- Na toetsen vragen hoe ze gestudeerd hebben en hier feedback op geven (9:40)
- Advies van oefeningen maken niet opgevolgd (10:00)
- Welke vakken werken met reflectiefiches na toetsen (43:16)
- Twee delen: na toets en als ze toets terugkrijgen (43:31)
- Overkoepelende aanpak (44:01)
- Wat bij digitale toetsen (44:26)
- Vragen op reflectiefiche (44:32)
- Wat doen met de zelfreflectie (45:33)
- Link met remediëring (46:47)

- In sommige vakken geen tijd voor reflectiefiches (47:27 + 49:10) en in sommige vakken wel (47:51)
4. Ouders en thuisomgeving (Omgeving en Anderen organiseren)
 - Ouders die met het leren bezig zijn en advies vragen over hoe studeren (09:02)
 - Te weinig opvolging van thuis (10:24)
 - Thuisituatie en grote gezinnen (33:37)
 - Blad voor de ouders (42:16)
 5. Plannen (Vooruitkijken)
 - Plannen (26:17)
 - Planning blijft niet hangen, ze doen er niks mee (26:40)
 - Planningen worden niet gecontroleerd (37:34)

T2: BENODIGDHEDEN OM LEERSTRATEGIEËN AAN TE LEREN

6. Kennis over leerstrategieën
 - Wat valt onder welke term (05:03)
 - Wat wordt verwacht onder LS (29:30)
 - Wat onder leerstrategie bedoeld wordt (37:21)
7. Verwachtingen wat leerlingen kunnen
 - Moet je dat nog in het eerste middelbaar aanreiken? (10:33)
 - Regels afspreken, twee cijfers na de komma (12:45)
 - Heel vaak symbolen uitleggen (potloodjes) (13:55)
 - Wel groei, in 2^{de} meer gewoon (15:20) en in 2^{de} gaat het beter (15:04)
 - Leren leren in het middelbaar (23:34)
 - Leerlingen nog niet klaar om te zien wat belangrijk is (36:22)
8. Expliciete instructie geven
 - Taal: handig schema om woorden te studeren (5:54)
 - “En denk eraan schriftelijk oefeningen maken” (6:28)
 - Het herhalen zelf, leg je in het begin van het jaar uit (06:28)
 - Na een zwak examen – hoe moet je studeren (07:29)

- Tips voor studeren bij groeigesprekken (18:23)
- Definitie van buiten leren met schema (7:47)
- Planning vervolledigen (27:34)
- Wat wordt verwacht onder expliciet en doen we dat? (29:30)
- Concreet maken hoe je een LS aanleert, middel (38:21)
- In begin van schooljaar uitleggen en dan af en toe op terugkomen (37:56)
- Samenvattingen in het boek (31:11)
- Tools om LS aan te leren (41:06)
- Expliciet maken is nuttig (42:55)
- Filmpje “hoe stel je een concreet doel op (54:20)
- Kadertjes met samenvatting in handboek – theorie wordt gestructureerd, kunnen en kennen (01:08:41)
- Niet enkel zeggen op welke manier je iets kan studeren, maar ook welke LS hieraan gekoppeld is (01:11:08)
- Structureren zit impliciet in het handboek, is niet het expliciet aanleren van LS (01:13:31)

T3: HET VAK TFL

9. Vak TFL

- Afzonderlijke thema's en daarom weten leerkrachten de inhoud niet (42:23)
- Geen lijn of strategie rond het vak TFL (58:28)
- Belang van het vak is zoek (59:29)
- TFL als plage-uur (59:29)
- Geen samenhangende cursus (01:01:46)
- TFL wordt door de leerkracht zelf ingevuld (01:02:49)

10. Belangrijkste leerstrategie

- Het nut zien (25:38), motivatie (50:19)
- Structureren, herhalen, verdiepen (32:24)
- Structureren, herhalen, verdiepen en bijhouden voor wiskunde (35:30)

T4: WISSELWERKING TUSSEN TFL EN VAKKEN

11. Zelfde taal laten terugkomen

- Uniforme termen gebruiken (25:15)
- Leerlingen inzicht in geven (29:40)
- Zelfde woorden voor LS (40:52)
- Eén lijn (43:08)
- Uniform kader (01:06:08)
- Verwerken in klasafspraken in begin van het schooljaar (01:06:14)
- “Leren leren” en projectdag (04:24)

12. Transfer TFL + over de vakken heen + tijd

- Leerstrategieën verschillend per vak (05:21)
- Transfer van TFL naar vakken gebeurt niet (08:22)
- Tijd te kort voor herhaling (18:58 + 20:31)
- In TFL LS uitgebreid uitleggen en inoefenen (24:19)
- Link maken met de vakken (24:44)
- Jezelf vertrouwen en anderen organiseren, los van de vakken (35:02)
- Reflectie na toets integreren in TFL (46:38)
- In sommige vakken geen tijd voor reflectiefiches (47:27) en in sommige vakken wel (47:51)
- Reflectie op toetsen + planning maken elke week in TFL (55:42)
- Bepaalde maanden op bepaalde LS focussen (56:04)
- Er wordt weinig over TFL gepraat onder de leerkrachten/vakleerkrachten (01:01:23)
- LS komen vooral in TFL expliciet aan bod, minder in de vakgebieden (01:04:17)
- Middelen linken met LS (01:06:45)

13. Geen uniforme aanpak

- Geen lijn in gebruik agenda (26:58 + 28:11)
- Reflectiefiches - geen overkoepelende aanpak (44:01)
- Mag meer uniform zijn (45:21)
- Geen richtlijnen en hoe je de les geeft (58:11)

14. Doen we de juiste dingen met het meeste effect?

- Misschien fout van leerkracht om steeds zelf te herhalen (12:27)
- Niet meer nadenken, de leerkracht zal wel zeggen wat het betekent (14:32)

- Kinderen wachten tot iemand anders zijn vinger opsteekt (19:09)
- Rekenen er op dat leerkrachten alles herhalen (16:27)
- In eerste graad geen onverwachte toetsen (17:12)
- Planning aanleren heeft geen zin (26:21)
- Planning blijft niet hangen, ze doen er niks mee (26:40)
- Grote klassen (32:27)

15. Verantwoordelijkheid leerling

- Mevrouw gaat dat toch weer herhalen (12:27)
- Leerlingen nemen tips niet mee, extra oefeningen voor taalvakken (15:36)
- Rekenen erop dat leerkrachten alles herhalen (16:27)
- Thuis les nalezen (17:29)
- Kinderen wachten tot iemand anders zijn vinger opsteekt (19:09)
- Voor een grote herhalingsstoets leren sommige leerlingen niet (23:19)
- Agenda – in het hoofd maken (27:45)
- Jezelf vertrouwen en andere organiseren moten leerlingen zelf doen (35:02)
- Leerlingen zelf iets doen met de zelfreflectie na de toetsen (46:12 + 46:35)

9.7 Thematische analyse ontwerpfocusgroep

T1: UNIFORME TAAL OVER LEERSTRATEGIEËN

Uniforme taal i.v.m. leerstrategieën

- Dezelfde aanpak en termen (05:30 - Marie)
- Termen naar leerlingen (06:32 - Ines) en woorden weten (07:51 - Jan)
- Termen in Tools For Life aanleren (06:39 – Flo, 07:55 – Flo) als titels van de lessen (09:22 – Lee)
- “Leren leren” project (06:51 – Marie)
- Symbolen (06:55 – Ines, 07:17 – Elke)
- Leerkrachten weten niet wat er tools voor life wordt gegeven (Lea, 09:58)
- Pedagogische studiedag (10:33 – Flo)
- Alle leerkrachten van eerste graad (01:25:04 – Lee), ook 2^{de} en 3^{de} graad (01:25:21 – Elke) en daarna 2^{de} graad (01:25:38 – Lee)
- Termen concreter in de cursus (01:28:21 – Lee)

T2: HET VAK TOOLS FOR LIFE EN DE WISSELWERKING MET DE VAKKEN

Tools For Life

- Optie om met 4 leerstrategieën in eerste jaar te starten (09:03 - Flo) en dat het in het tweede jaar uitgebreid wordt (09:20 - Flo)
- Selectie van leerstrategieën, anders haken ze af (20:48 – Jan)
- Tools For Life moet herzien worden (50:28 - Flo)
- Ze moeten leren om te plannen (01:10:12 - Flo)
- Tools For Life chaos in het eerste jaar (01:10:51 - Flo)
- Inhoud en timing moet herzien worden (01:11:00 – Flo)
- Eén leerkracht Tools For Life in eerste jaar (01:12:11 – Lee) en totaalpakket zodat cursus kan gemaakt worden (01:12:13 – Flo)
- Meer lijn in Tools For Life in het eerste jaar (01:26:58 – Lee)

Over de vakken heen

- Bij Tools For Life de leerstrategieëntijd nemen om in diepte aanleren en inoefenen (13:10 – Lee), (Ines - 34:42), (48:05 – Lee), (48:52 – Flo), (50:40 – Lea), (54:37 – Marie), (01:01:25 - Ines)
- “Tools for learning” (Flo, 50:28 en 51:08)

- Belangrijk dat iedereen dat doet (10:15 – Lee)
- Meer overleg tussen leerkrachten is nodig (10:39 – Lee)
- Er wordt nu expliciet gefocust op plannen in Tools For Life, maar dan stopt het (12:23 – Lee)
- Vakgroep (10:29 – Jan) en te weinig overleg bij vakleerkrachten (35:30 – Lea)
- Tools For Life-leerkracht twijfelt of ze zelf voldoende de link naar vak maakt (12:54 - Lee en 13:12 – Lee)
- Als Tools For Life -coach mee inspringen in de vakken (26:41 - Flo)
- In september in de vakken investeren bij toetsen en planning maken (Marie, 34:57)
- “De vakken naar Tools for life te trekken” (35:15 - Flo)
- Eén map met de toetsen en taken van alle vakken (35:58 - Lee)
- In Tools For Life de les geschiedenis nemen en samenvatten, heel concreet en hier zien ze het nu van in (48:05 – Lee)
- Een fiche met de regels voor plannen bij elke vakleerkracht (01:03:29 – Lea)
- Plannen ook naar de vakken trekken, planning laten maken voor herhalingsstoets (01:13:29 – Marie)
- “Dus in principe moeten in de vakken denk ik niet altijd van iedereen verwachten dat die een planning maken, maar effectief de leerlingen die een remediëring bereikt hebben of een zwak punt hebben” (01:16:15 – Lee)
- Aanpak van Tools For Life uitleggen aan alle leerkrachten van de eerste graad (01:25:04 – Lee), stap twee naar de tweede graad (01:25:38 – Lee)

Tijd

- Neemt tijd (13:25 – Elke)
- Ideale scenario meer tijd (26:40 – Lee)
- Tijd verliezen (28:29 – Lee)
- Geen tijd (01:22:55 – Elke)

T3: VOORUITKIJKEN

Plannen

- Planning om boek te lezen (13:12 – Lee)
- In de les stil staan bij stappenplan voor grote opdracht (13:40 en 14:12 – Flo)

- Plannen we te veel in de leerling zijn/haar plaats, zelf in agenda zetten (14:19 – Lee) + moeten we dat wel doen (14:49 – Lea) + leerkracht splitst taak in kleinere delen (15:08 – Lee)
- Eerst de planning voordoen en dan zelf laten doen (15:00 – Lea)
- Niet de planning samen doen (18:36- Jan)
- Toetsen van volgende week inplannen (50:40 – Lea)
- Agenda zelf invullen en meer besef wanneer toets (51:36, Marie)
- Agenda op papier (51:50 – Lee) of digitaal (53:33 - Flo) of leerlingen laten kiezen (56:03 – Flo)
- Handtekenen ouders (52:39 – Lea)
- Wekelijkse feedback op planning (53:42 – Lee)
- Eerste 10min van Tools For Life – planning maken (55:10 – Lee + 01:07:20 – Flo) en is positiever en kan leerlingen begeleiden (01:08:53 – Lee + 01:08:58 – Flo)
- “Elke les tools for life vraagt: ok, toon uw planning” (56:20 – Lee)
- Op bord alle toetsen tonen (56:25 – Ines)
- Planning maken versus iets met de planning doen (56:43- Jan)
- Straf koppelen aan het niet maken van een deftige planning – secretariaat of oefenbundel (58:30 - Flo, 58:33 – Jan) of agenda brengt rust (58:35 -Lee)
- Plannen niet voor elke leerling nu nodig (59:49 – Elke) maar zeker nuttig op termijn (59:59 – Lee)
- Leerlingen laten praten over gevolgen en voordelen van plannen (01:00:43 – Marie)
- Nadien terugkijken en reflecteren over hun planning (01:01:33 – Marie)
- Leerlingen weten te weinig wat er op hen af komt en dat is een probleem (01:01:08 - Flo) + leerlingen zijn verrast over wat er allemaal in de agenda staat (01:07:43 – Lee)
- Planning niet als leerkracht nakijken, verantwoordelijkheid bij de leerling (01:04:20 – Flo)
- Planning indienen linken met resultaten (01:04:55 – Jan)
- Of door ouders laten tekenen (01:05:49 – Ines)
- Random check (nummers 1 tot 5) en beoordeling (01:06:57 – Lee)
- Digitaal kan planning snel nagekeken worden (01:07:02 – Marie)
- Lvs als planning niet in orde is (01:07:15 – Marie)
- Planning klassikaal bekijken (01:07:33 – Flo)

- Leerlingen met goede resultaten: vinden dat niet fijn om te doen (01:09:01 – Jan), misschien wel willen (01:09:12 – Lee) of uitdaging plannen (01:09:34 – Jan)
- Leerlingen in groepjes laten zitten en elkaar helpen (01:09:56 – Lee)
- Herhaalsessies plannen (01:11:29 – Lee)
- Plannen ook naar de vakken trekken, planning laten maken voor herhalingstoets (01:13:29 – Marie)
- Leerlingen met remediëring verplichten om voorbereiding in te dienen (01:16:15 – Lee)

T4: TERUGKIJKEN

Terugkijken

- Reflectiefiche bij elke toets of opdracht (19:40 en 20:00 – Jan)
- De 4 leerstrategieën op een fiche (20:11 – Marie)
- Fiche voor 1^{ste} en 2^{de} jaar (20:53 – Elke)
- In vorige focusgroep zagen we wat verschillen, nu wordt er gezegd dat bijna iedereen reflectiefiche doet (21:20 - Flo)
- Uniforme reflectiefiche (21:27 – Elke)
- Een deel na toets en een deel na verbetering (22:24 – Flo)
- Vragen die terugkomen op reflectiefiche (22:53 - Flo)
- In alle vakken (23:26 – Flo)
- “dat ze ook nog eens extra gaan nadenken als ze hun toets terugkrijgen. Want ik denk dat dat vaak het probleem is.” (23:37 - Flo)
- Groeigesprekken op een andere manier uitwerken (26:11 – Flo)
- Verbeterlab (27:45 – Lee)
- Niet terugkomen op een verbetering (29:16 – Elke)
- Bij leerling gaan zitten die wel goede toets had (29:53 – Lee)
- 6 toetsen (30:18 – Flo)
- Individuele verbetering tijdens de middag (30:36 – Flo)
- 1x/week (Elke, 29:55) t.o.v. 1x/maand bij Tools For Life (29:58 – Lee 34:38 – Lee, 35:11 – Flo) door tijd (30:18 - Flo)
- Verbeterlab nu is inhoudelijk (30:59 – Flo) en op taalzorg (31:00 – Lee) of over de vaardigheid zoals luisteren (32:46 – Lee)
- Eén op één of in klein groep zou verschil kunnen maken (34:42 – Ines)

- Eén map met de toetsen en taken van alle vakken (35:58 - Lee)
- Voorbereidingen meebrengen (37:07 – Lee)
- Een fiche invullen tijdens het reflectielab met eventueel ook de vragen naar de vakleraar (37:51 – Elke) + een plan van aanpak maken bij Tools For Life (43:36 – Lee)
- Moet een reflectiefiche met elke toets of beter af en toe zodat ze er nog over nadenken (40:01 – Jan) om er het belang van te blijven inzien (40:16- Jan)
- Zelfinschatting van toetsen ook op rapport brengen + ook reflectie of alarmsignaal als ze het een aantal keer niet doen of lage scores geven (40:43- Jan)
- Te veel reflecteren (45:52 – Marie)
- Rapport (40:43 – Jan)
- Ouders betrekken (41:09 – Lee)
- Digitale fiche (42:42 – Jan)
- In de vakken laten vertellen wat ze uit reflectielab van Tools For Life hebben geleerd zodat de leerlingen weten dat ze nog iets mee moeten doen (44:32- Jan)
- Een reflectielab (45:15 – Flo)
- Reflectielab combineren met activiteit (48:52 – Flo)

T5: HET NUT ZIEN

Motivatatie / het nut zien

- Vullen het stappenplan niet in (13:51 – Flo)
- Als ik het niet in de agenda zet, doen ze het niet (14:45 – Lee)
- De helft doet het niet (15:18 – Flo)
- Motivatie (15:24 – Jan)
- Niks uit zichzelf doen (15:48 – Marie)
- Elke week herinneren en dan nog niet gedaan (15:50 – Flo)
- Als ze gevoel hebben dat toets niet goed, is, vullen sommige leerlingen de reflectiefiche niet in (21:45 – Jan)
- Leerlingen kijken naar de punten, niet de commentaar lezen op toetsen (29:42 – Marie)
- “Als ge jong zijt, dat is toch de leeftijd” (29:48- Jan)
- “En dan heb je echt gemotiveerde leerlingen die echt hun toetsen willen verbeteren. “ (30:46 - Flo)

- Leerlingen zien nut niet (43:53 – Flo)
- Zelfinschatting van toetsen ook op rapport brengen + ook reflectie of alarmsignaal als ze het een aantal keer niet doen of lage scores geven (40:43- Jan)
- Reflectiefiche die je als ouder moet invullen – gemengde reacties (41:21 - Flo)
- Leerlingen die het reflecteren als moeten zien (43:53 - Flo)
- In de vakken laten vertellen wat ze uit reflectielab van Tools For Life hebben geleerd zodat de leerlingen weten dat ze nog iets mee moeten doen (44:32- Jan)
- In reflectielab ook naar inhoud kijken zodat de leerlingen het nut zien (45:52 - Flo)
- In Tools For Life de les geschiedenis nemen en samenvatten, heel concreet en hier zien ze het nu van in (48:05 – Lee)
- Motivatie als er later op de dag een toets is (50:14 – Lee)
- Agenda: wij doen alles voor hen (51:49 - Flo)
- Tijd geven en de leerlingen doen het niet, motivatie en nut zien (57:30 - Jan)
- Straf koppelen aan het niet maken van een deftige planning – secretariaat of oefenbundel (58:30 - Flo, 58:33 – Jan) of agenda brengt rust (58:35 -Lee) à gevolgen en nut zien
- Plannen niet voor elke leerling nu nodig (59:49 – Elke) maar zeker nuttig op termijn (59:59 – Lee)
- Nut zien van plannen – gevolgen als ze dat niet doen (01:00:34 – Jan) en de voordelen (01:00:43- Jan)
- Leerlingen die niet leren voor aangekondigde toets, zullen ook niet leren voor onaangekondigde toets (01:20:16- Jan), ook voor examens zijn sommige leerlingen niet gemotiveerd (01:20:44- Jan)
- Zelfs voor examens niet gemotiveerd (01:20:44 – Jan)

Ouders

- Verschil in ouderbetrokkenheid in een oudercontact: allemaal (41:37 - Flo), t.o.v. 7 afspraken (41:44 – Elke)
- Agenda laten handtekenen door ouders zodat je weet dat ze het gezien hebben (52:39 – Lea)
- Planning laten tekenen voor ouderbetrokkenheid te stimuleren (01:05:49 – Ines)
- Leerlingbegeleiding een sessie geven aan ouders over plannen (01:21:14 – Lea)
- Ouders leren hoe ze ondersteuning kunnen geven (01:21:05 – Lea)

- Verwachtingen van de ouders (01:21:14 – Lee)

T6: HERHALEN

Herhalen

- Herhaling als onderdeel van een lesverloop (16:57 - Flo) om voorkennis te activeren (17:39 – Flo)
- Leerkracht geeft onverwachte toetsen in het tweede jaar (01:19:19 – Lea), Elke zou dit ook willen (01:19:31 – Elke) en Marie stelt voor in het eerste jaar (01:19:32 – Marie)
- Korte toetsen (01:19:50 – Jan)
- “Zo'n kort toetsje over de les ervoor hè, dan gaan ze thuis ook moeite doen om die les van daarvoor te verwerken” (01:20:07- Jan)
- Ouders aanleren en betrokkenheid creëren (01:21:14 – Lee)
- Braindump beter en nuttiger dan zelf te herhalen (01:21:48 – Flo)
- Braindump in Tools For Life laten terugkomen, niet elke maand (01:22:45 – Flo)