



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL



Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van Educatieve Master Economie/Wiskunde en Talen

Zelfregulerende vaardigheden versterken tijdens krachtuur: leerlingen, leerkrachten en klastitularissen aan het woord

Een praktijkonderzoek naar de beginsituatie en noden in
een grootstedelijke doorstroomschool

JOFFREY GODIN (0610429)
TINE VAN VALCKENBORGH (0622022)
Academiejaar 2023-2024

AANTAL WOORDEN: 9680

Promotoren: Prof. dr. Vicky Willegems
Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding

Wij verklaren plechtig dat we de masterproef, "Zelfregulerende vaardigheden versterken in krachtuur: leerlingen, leerkrachten en klastitularissen aan het woord – Een praktijkonderzoek naar de beginsituatie en noden in een grootstedelijke doorstromingschool", zelf hebben geschreven.

We zijn op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en hebben erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

30 mei 2024
Joffrey Godin
Tine Van Valckenborgh



Inhoudstafel

0. Abstract.....	5
1. Inleiding	6
2. Literatuurstudie	8
3. Methodologie	14
3.1. Context en populatie	14
3.2. Onderzoeksopzet.....	15
3.2.1. Leerlingen	16
3.2.1.1. Kwantitatieve dataverzameling en -analyse (leerlingen).....	16
3.2.1.2. Kwalitatieve dataverzameling en -analyse (leerlingen)	16
3.2.2. Leerkrachten.....	17
3.2.2.1. Kwantitatieve dataverzameling en -analyse (leerkrachten)	18
3.2.2.2. Kwalitatieve dataverzameling en -analyse (klastitularissen)	18
4. Resultaten.....	19
4.1. Resultaten van de kwantitatieve bevraging van leerlingen.....	19
4.2. Resultaten van de kwantitatieve bevraging van leerkrachten.....	22
4.2.1. Resultaten met betrekking tot de leerkrachtenkenmerken	22
4.2.2. Resultaten met betrekking tot de leerkrachtenovertuigingen	23
4.3. Resultaten van de kwalitatieve bevraging van leerlingen	26
4.4. Resultaten van de kwalitatieve bevraging van klastitularissen	27
4.4.1. Perspectief van klastitularissen op leerlingen	27
4.4.2. Resultaten met betrekking tot de ervaringen van klastitularissen.....	29
5. Discussie en conclusies.....	31
5.1. Hoe zetten leerlingen de ZRL-vaardigheden in en verklaren ze het al dan niet gebruik van deze vaardigheden?.....	31
5.2. Wat zijn de overtuigingen van leerkrachten over zelfregulerend leren en welke factoren zien ze als bevorderend of belemmerend?	31
5.3. Welke noden identificeren leerkrachten en leerlingen met betrekking tot het aanleren van de ZRL-vaardigheden en welke aanpak zorgt er voor dat krachtuur meer effect resorteert?.....	32
5.4. Aanbevelingen naar het werkveld.....	32
5.5. Onderzoeksbependingen	36
5.6. Vervolgonderzoek.....	37
6. Literatuurlijst	39
7. Bijlagen	42
Bijlage 1 Toestemmingsformulieren openbaarmaking masterproef.....	42
Bijlage 2 Taakverdeling.....	44

Bijlage 3 Vragenlijst leerling (en begeleidende uitleg)	46
Bijlage 4 Vragenlijst leerkrachten (Excel formaat - opgeladen in Smartschool formulier)	48
Bijlage 5 Overzicht resultaten leerlingenbevraging	49
Bijlage 6 Overzicht resultaten leerlingenbevraging (Klas Focusgroep).....	54
Bijlage 7 Gedeeltelijke resultaten PCA.....	59
Bijlage 8 Overzicht resultaten leerkrachtenbevraging	60
Bijlage 9 Protocol focusgroep leerlingen	65
Bijlage 10 Leidraad kwalitatieve interviews klastitularissen	69
Bijlage 11 Codeboom kwalitatieve data-analyse.....	71

0. Abstract

In dit onderzoek beogen we inzicht te verwerven in de beginsituatie (maart-april 2024) inzake zelfregulerend leren (ZRL) in een grootstedelijke doorstroomschool met lage SES-kenmerken. Startpunt is de urgentie én ambitie binnen de casusschool om krachtuur te versterken en te uniformiseren. In krachtuur voorziet de klastitularis begeleidingsuren om ZRL te bevorderen.

Dit praktijkonderzoek linkt de stem van leerlingen, leerkrachten en klastitularissen met literatuur en wetenschappelijke onderzoek.

Verschillende onderzoeksmethoden zoals kwantitatieve bevragingen, kwalitatieve diepte-interviews en een focusgroep worden gehanteerd. De overtuigingen, praktijken en noden van de respondenten worden geïllustreerd aan de hand van quotes van leerlingen en klastitularissen.

Het onderzoek toont aan dat leerlingen een positieve attitude hebben ten aanzien van ZRL en heel wat opsteken tijdens krachtuur. Hun vaardigheden ‘plannen’ en ‘doelen stellen’ scoren sterker dan ‘zelfmotivatie’. Leerlingen halen hiervoor meerdere factoren en enkele oplossingen aan. Leerkrachten zijn overtuigd dat leerlingen via ZRL hun prestaties kunnen verbeteren. Zij zijn er minder van overtuigd dat de leerlingen leerstrategieën bewust moeten kennen of kunnen beschrijven. Klastitularissen geloven in het belang te investeren in ZRL via krachtuur want merken dat leerlingen de vaardigheden nog onvoldoende beheersen. Klastitularissen geven een verschillende invulling aan de term ZRL en ondersteunen leerlingen eerder beperkt vanuit theoretische modellen. Expliciete instructie van leerstrategieën vindt evenmin systematisch plaats. Bijkomend beleven klastitularissen krachtuur en de gegenereerde impact verschillend.

Aanbevelingen worden geformuleerd die nuttig zijn bij de verkenning van pistes ter versterking van ZRL, niet alleen binnen de casusschool maar ook voor het bredere werkveld en onderwijsbeleid. Een ZRL-meerjarenstrategie, consistente praktische en theoretische ondersteuning & professionalisering van leerkrachten en een positieve leerkracht-leerling relatie zijn kritische succesfactoren. Een solide didactiek om zelfregulerend leren bij te brengen, maximaal gesitueerd binnen de context van de vakles is eveneens essentieel. Een gemeenschappelijk taal inzake ZRL, rustige studieruimtes op de school en ouderbetrokkenheid faciliteren bijkomend.

1. Inleiding

In zowel onderwijs als onderzoek is er een groeiende erkenning van het **belang** van zelfregulerend leren als een cruciale vaardigheid voor leerlingen (Mitchell & Sutherland, 2022). Volgens het frequentst toegepaste model inzake zelfregulerend leren, nl. dat van Barry Zimmerman verwijst zelfregulatie naar het vermogen om het eigen leerproces te sturen, te monitoren en te evalueren. Deze vaardigheid omvat het stellen van doelen, het plannen van acties, het bijhouden van voortgang en het bijsturen door de juiste strategieën te hanteren. De evolutie van het onderzoek naar zelfregulatie toont aan dat zelfregulerend leren niet alleen **essentieel** is voor academisch succes, maar ook voor succes in andere aspecten van het leven (Mitchell & Sutherland, 2022). Leerlingen die goed zijn in zelfregulerend leren zijn vaak in staat om effectiever te studeren, beter om te gaan met uitdagingen en tegenslagen en hebben een hogere mate van motivatie en doorzettingsvermogen om met complexere taken om te gaan (Peeters, 2023).

Ondanks het feit dat de waarde van zelfregulerend leren wordt erkend, is het voor veel leerkrachten makkelijker gezegd dan gedaan om leerlingen te leren leren. Het realiseren van onderwijs dat zelfregulerend leren ondersteunt en bevordert kent **obstakels** (Darmawan, Vosniadou, Lawson, Van Deur & Wyr, 2020). Leerlingen ontwikkelen daardoor niet altijd op een effectieve wijze zelfregulerende vaardigheden, wat kan leiden tot slechtere prestaties, motivatieproblemen en een gebrek aan het opnemen van eigenaarschap in het leerproces (Mitchell & Sutherland, 2022).

In de huidige, volatiele, kennisintensieve maatschappij, is het noodzakelijk dat leerlingen eigenaar zijn van hun leerproces. Ter illustratie van de **relevantie** van zelfregulatie voor het onderwijsveld, benoemde de Europese Unie zelfregulering als de eerste van negen kerncompetenties van levenslang leren (Europese Commissie, 2022). De EU Academy ontwikkelde een training inzake zelfregulerend leren, specifiek gericht op leerkrachten (EU Academy, 2020).

In lijn met de groeiende aandacht voor zelfregulerend leren in het onderwijs, richt dit praktijkonderzoek zich op het verkennen van de lokale context van één **grootstedelijke doorstromingschool**. Startpunt voor dit collaboratief onderzoek is de praktijknood binnen de casusschool¹ inzake het versterken van de werking rond zelfregulerend leren binnen krachtuur. Krachtuur is een **begeleidingsprogramma** voor leerlingen dat over de zes secundaire

¹ De gegevens van de school en de objectieve schoolkenmerken zijn beschikbaar bij de onderzoekers. Omwille van de anonimiteit publiceren we deze hier niet.

schooljaren heen loopt, à ratio van een 30-tal uur per klas per jaar. Wekelijks worden begeleidingsuren voorzien door de klastitularis, buiten de context van de vakles. Het doel is de zelfregulatie van leerlingen te bevorderen. De school vertoont sinds het schooljaar 2023-2024 een duidelijk engagement om krachtuur te versterken.

Dit onderzoek is uitgevoerd in een Nederlandstalige secundaire school die doorstroomfinaliteit aanbiedt en zich bevindt in een grootstedelijke context². Meer dan de helft van de leerlingen heeft een moeder die geen diploma bezit van het hoger secundair onderwijs en zo goed als alle leerlingen wonen in een buurt met veel schoolse vertraging.

Uit onderzoek blijkt dat “de **socio-economische status** (opleidingsniveau, inkomen, de buurt waarin je woont) een goede voorspeller is voor bijzonder veel aspecten in het leven, waaronder (...) studiesucces” (Blair & Raver (2015) in: Speltinckx & Vanhoof, 2024, p. 163). Kansarme leerlingen worden vaker geconfronteerd met een complexe reeks uitdagingen, zoals beperkte toegang tot leermiddelen en -kansen, een minder stimulerende thuiscontext en een gebrek aan leerondersteuning. Het trainen van zelfregulerende vaardigheden in de schoolse context is precies voor deze groep leerlingen van onschatbare waarde (Speltinckx & Vanhoof, 2024). Het is belangrijk dat scholen de verantwoordelijkheid en het engagement aangaan om bewust en met aandacht voor de thuiscontext ZRL bij deze jongeren aan te leren (Speltinckx & Vanhoof, 2024).

De praktijknood waartegen de casusschool aanloopt, wordt door de school als volgt omschreven: ‘Krachtuur en Remediëring’ wordt georganiseerd maar dit wordt niet op dezelfde manier ingevuld waardoor te weinig bruggen worden gebouwd naar de andere vakken, leerlingen er het nut niet van inzien en geen intrinsieke (zelf)motivatie tonen. Er is behoefte aan een uniforme werking op basis van de eindtermen die samenwerking vormgeeft en aan het verduidelijken van de rollen zodat leerlingen het inzicht verwerven om hun eigen leerproces in handen te nemen en bij te sturen.”

Dit casuonderzoek focust op de beginsituatie van leerlingen en leerkrachten/klastitularissen inzake het (aan)leren van zelfregulerend vaardigheden. Inzicht hebben in de beginsituatie is noodzakelijk alvorens suggesties te doen over de implementatie van effectieve veranderingen aan krachtuur.

Volgende ZRL-vaardigheden zijn onderzocht: ‘**doelen stellen**’, ‘**plannen**’ en ‘**zelfmotivatie**.’ Die laatste vaardigheid omvat zelf-effectiviteit, resultaatsverwachtingen, taakinteresse,

² De objectieve schoolkenmerken en lokale context van de casusschool worden verder omschreven onder Methodologie (hoofdstuk 3).

taakwaarde en doeloriëntatie omvat (Peeters, 2024, p. 23). Deze vormen de eerste fase van het zelfregulerend leren-proces, nl. de voorbereidingsfase, ook wel planningsfase genoemd.

Op basis van bovenstaande werd de volgende onderzoeksvraag bepaald: Wat faciliteert en hindert het aanleren van ZRL-vaardigheden in de huidige aanpak van krachtuur en hoe kunnen deze vaardigheden in de toekomst nog sterker bevorderd worden? Hierbij horen deze drie subvragen:

- Hoe zetten **leerlingen** de ZRL-vaardigheden in en verklaren ze het al dan niet **gebruik** van deze vaardigheden?
- Wat zijn de **overtuigingen** van **leerkrachten** over zelfregulerend leren en welke factoren zien ze als bevorderend of belemmerend?
- Welke **noden** identificeren **leerlingen** en leerkrachten met betrekking tot het aanleren van de ZRL-vaardigheden en welke **aanpak** zorgt er voor dat krachtuur meer effect ressorteert?

2. Literatuurstudie

Zelfregulerend leren is geen eenduidig begrip. Wat er precies onder wordt verstaan, hangt samen met het theoretisch model dat wordt gekozen. Het meest gebruikte **theoretisch model** op het gebied van zelfregulerend leren is het sociaal-cognitieve perspectief van Barry Zimmerman. Zijn cyclisch model organiseert zelfregulerend leren in drie fasen: uitvoering, voorbereiding en reflectie (Fig. 1). Het bundelt 21 vaardigheidsstrategieën voor zelfregulerend leren (Peeters, 2023). Jeltsen Peeters (2023) hanteert de volgende **definitie**:

“Zelfregulerend leren is het cyclische proces waarbij een lerende zijn gedrag, gedachten, gevoelens en motivatie zelf richting geeft met het oog op het bereiken van zijn leerdoelen en afhankelijk van zijn context.” (Pintrich (2000) in: Peeters, 2023, p. 36).

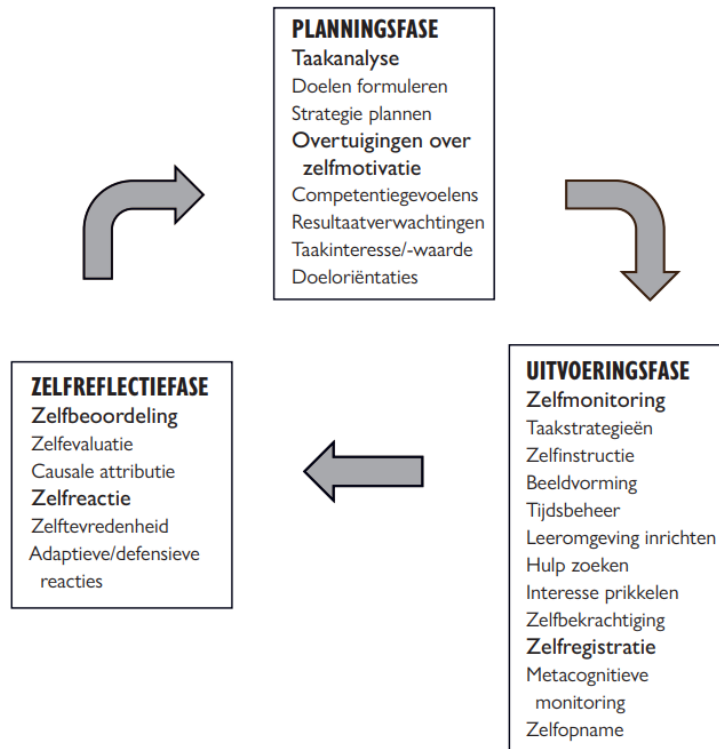


Fig. 1: Cyclisch model van zelfregulerend leren, vrij vertaald en aangepast van Zimmerman & Moylan (2009), geciteerd in Panadero, 2017 en overgenomen in Peeters, 2024, p. 11.

De focus van dit onderzoek ligt op de vaardigheden die leerlingen helpen taken te analyseren vóór het leren: nl. **doelen formuleren en plannen**. **Zelfmotivatie** is de derde vaardigheid die leerlingen helpt de energie en motivatie te vinden die nodig zijn om te beginnen leren en door te zetten. In dit onderzoek wordt de bovenstaande definitie van zelfregulerend leren gehanteerd. Dit impliceert echter niet dat dit een nieuw concept is. Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter & Vorhaus (2009) voerden een literatuurstudie uit over zelfregulerend leren, waarin zij vaststelden dat al in 1978 Vygotsky verwees naar het vermogen van jonge kinderen om hun eigen leren te reguleren. In 1994 verwoordde Zimmerman het door te stellen dat individuen actieve deelnemers zijn in hun eigen leerproces (Duckworth et al., 2009).

Het belang van zelfregulerend leren

“We dienen een bewustzijn te ontwikkelen over wat we doen, waar we heen gaan en hoe we daar komen.” (Hattie, 2019, p. 135)

In ‘Leren zichtbaar maken’ (Hattie, 2019) dat gebaseerd is op 800 meta-analyses van 50.000 onderzoeksartikelen, stelt de auteur dat zelfregulerend leren tot de ultieme doelen van het

onderwijs behoort. Mitchell & Sutherland (2022) beschouwen het als een onmisbare vaardigheid voor leerlingen, die niet alleen binnen de formele schoolstructuur relevant is, maar ook daarbuiten. Het vormt de basis voor het maken van bewuste keuzes en voor zelfstandig handelen bij het opgroeien van leerling tot volwassenen. Mitchell & Sutherland (2022) classificeren ZRL als een viersterrenstrategie (hoogste classificatie), wat betekent dat er sterk of overtuigend bewijs is van de **effectiviteit**. Niet enkel voor leerlingen met extra onderwijsbehoeften, maar voor alle leerlingen is deze vakoverschrijdende strategie van belang. Aan de basis van dit zelfregulerend leren ligt het executief systeem (Mitchell & Sutherland, 2022). Zelfregulerend leren speelt dan ook een belangrijke rol om de executieve functies te bevorderen. Deze executieve functies helpen bij de beoordeling van de schoolrijpheid en later ook bij reken- en leesprestaties (Mitchell & Sutherland, 2022). “Uit onderzoeken naar zelfregulerend leren blijkt dat de mate waarin leerlingen zichzelf kunnen reguleren meer invloed heeft op het **studiesucces** dan elementen als intelligentie of motivatie” (Zimmerman & Martinez-Pons (1986, 1988), Veenman (2013), Nota et al. (2004), Eliam & Aharon (2003) in Drok, Kneyber & Devid (2024, p. 9)). Drok et al. (2024, p. 9) halen ook Prof. Dr. Anique B.H. de Bruin aan: “Daarnaast is zelfregulerend leren een voorspeller voor het **psychologisch welbevinden** van leerlingen en studenten in hun latere leven.” ZRL wordt ook als basis gezien van ‘**levenslang leren**’ (Rogiers & Van de Keer, 2024).

Het toenemend belang van zelfregulerend leren kan men ook zien in de **Vlaamse onderwijspraktijk**. Bij de laatste Vlaamse onderwijsvernieuwing werden 16 sleutelcompetenties uitgewerkt, waarvan de 13de competentie ‘**leercompetenties**’ betreft. Hoewel hierbij niet expliciet wordt verwezen naar de term zelfregulerend leren hanteert men er gelijkaardige concepten zoals “de leerlingen reflecteren cyclisch ...” en “de leerlingen zetten (meta)cognitieve leer- en regulatiestrategieën in ...”. (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen, z.d.). Zelfregulerend leren is eveneens een belangrijk concept binnen het **GO! Onderwijs** en vormt een essentiële bouwsteen in hun visie van ‘Gepersonaliseerd samen leren’. De Pedagogische Begeleidingsdienst (PBD-GO!) biedt ondersteuning aan leerkrachten en scholen om zelfregulerend leren te implementeren o.a. via het online leerpad e-ZRL (PBD-GO!, z.d.).

De rol van leerlingen bij het versterken van ZRL-vaardigheden

Recent onderzoek benadrukt het belang van de **actieve betrokkenheid van leerlingen** bij hun eigen leerproces, waarbij ze bewuste keuzes maken en verantwoordelijkheid nemen voor hun leren (Mitchell & Sutherland, 2022). Het is essentieel te vermijden dat leerlingen afhankelijk worden van leraren en aangeleerd hulpeloos raken (Mannion & McAllister, 2024). De actieve deelname van leerlingen aan hun eigen ontwikkeling moet worden aangemoedigd.

Het vermogen om doelen te stellen, plannen te maken en zelfgemotiveerd te zijn, speelt een cruciale rol bij het zelfstandig worden van leerlingen. Leerlingen stellen, op basis van de informatie die ze hebben, doelen op. Deze doelen stellen hen in staat om een planning op te stellen. Ten slotte moeten ze over voldoende motivatie beschikken om deze planning uit te voeren. Dit proces stelt de leerlingen in staat om het verschil te verkleinen tussen wat ze kennen en wat ze moeten kennen (Hattie, 2019).

De vaardigheden ‘doelen stellen’, ‘plannen’ en ‘zelfmotivatie’ bij leerlingen kunnen **niet van elkaar losgekoppeld** worden. Zo zullen strategieën die gebruik maken van ‘doelen stellen’ en ‘plannen’ de hoogste effectiviteit hebben. (Hattie, 2019). Daarnaast kan het belang van motivatie, dus ook zelfmotivatie niet onderschat worden. Zelfregulerend leren wordt gestuurd door motivatie (Mitchell & Sutherland, 2022). Die motivatie kan intrinsiek maar ook extrinsiek zijn en heeft een directe impact op de doelen van de leerlingen. Het zijn die doelen die het gedrag van de leerlingen bepalen. Die doelen kunnen negatief of positief zijn, bewust of onbewust, ... en bijgevolg het gedrag van de leerlingen ook (Mitchell & Sutherland, 2022).

De rol en overtuiging van de leerkrachten inzake ZRL

Peeters (2023) identificeert **vijf puzzelstukken** (Fig. 2) die leerkrachten nodig hebben om leerlingen adaptief te ondersteunen: ik weet waarom (1), ik begrijp zelfregulerend leren (2), ik kijk naar mijn leerlingen (3), ik kies de ondersteuning die de meeste impact heeft op mijn leerlingen (4) en ik werk samen om van zelfregulerend leren een duurzaam verhaal te maken (5).



Fig. 2: Jeltsen Peeters (2023, p. 19).

Het belang van **leerkrachten** bij het bevorderen van het leren bij leerlingen kan **niet onderschat** worden. Leerlingen winnen een jaar bij een leerkracht met een grote invloed (zoals een constructieve aandacht voor het leren) in vergelijking met een leerkracht met een beperkte invloed. Leerlingen hebben een grotere kans om hun doelen te bereiken wanneer ze leerkrachten hebben die hen aanmoedigen (Hattie, 2019). Indien de leerkracht als ‘change agent’ functioneert, zal hij lessenreeksen en de daarmee gepaard gaande leerdoelen zo opstellen dat de leerling zichzelf begripen en inhouden leert en dus zelfregulerend leert (Hattie, 2019). Als die leerkracht bovendien deel uitmaakt van een leerkrachtenteam dat gelooft dat het een verschil kan maken, dan kunnen positieve veranderingen op een school exponentieel toenemen (‘collective teacher efficacy’) (Donohoo, Hattie & Eells, 2018).

“Zelfregulerend leren kun je, in eerste instantie, niet zelfregulerend leren. Iemand anders moet het je onderwijzen”, stelt Sins (2024, p. 42). Hij verduidelijkt (2024, p. 42-43): “Strategieën voor zelfregulerend leren (...) zijn die **gereedschappen** die leerlingen inzetten op weg naar dat doel. Het is aan leraren om die gereedschapskist te vullen en hun leerlingen te leren welke gereedschappen er zijn, wanneer en waarom je ze kunt inzetten en hoe je dat eigenlijk doet.” De kwaliteit van de relatie leerling-leerkracht is cruciaal bij het aanleren van ZRL-

vaardigheden. Enerzijds moet de leerling de leerkracht **vertrouwen** en de relatie als **positief** ervaren (Mitchell & Sutherland, 2022). Anderzijds moet de leerkracht **geloven** in het kunnen van zijn leerling (Speltinckx & Vanhoof, 2024).

Als leerkracht kan je op **vier manieren** je leerlingen effectief **ondersteunen**: via expliciete directe ondersteuning, impliciete directe ondersteuning, indirecte ondersteuning en transfer (Peeters, 2023). Hierbij fungeert de leerkracht als **rolmodel**. Om geloofwaardig over te komen bij het aanleren van leerstrategieën moet de leerkracht zichzelf continu blijven ontwikkelen (Dijkstra, Bunnik & Greveling, 2023).

Uit het voorgaande blijkt dat leerkrachten een **direct en groot effect** hebben op het vermogen van leerlingen om ZRL aan te leren. Een voorspeller van effectieve overdracht van zelfregulerende leerstrategieën zijn de persoonlijke **overtuigingen** van leerkrachten. (Peeters, 2023). Faciliterende overtuigingen zullen een positieve impact hebben en belemmerende overtuigingen een negatieve impact (Darmawan et al., 2020).

Kritische noot

Ondanks de heersende consensus over de centrale plaats van zelfregulerend leren in het leerproces, wordt binnen het academisch en onderwijsveld het belang ervan ook **in vraag gesteld**. Zo stelt cognitief psycholoog (UGent) **Wouter Duyck** dat “zelfregulatie niet ontwikkeld kan worden. (...). Het richten van onze aandacht op een doel of een taak noemen we cognitieve controle (ook wel executieve functies genoemd), die we in de frontale cortex lokaliseerden, een onbekende term voor ouders, maar niet in het onderwijs. Heel wat pedagogische begeleidingsdiensten begonnen er plots trainingen in te voorzien. (...). Maar je kunt het niet trainen. Die trainingen zijn wijdverspreid, maar nutteloos. Je kunt er alleen voor zorgen dat de afleiding zo klein mogelijk is, zodat je zo weinig mogelijk cognitieve controle nodig hebt” (Duyck, 2023, p. 47). Duyck spreekt hiermee de these tegen dat executieve functies, hoewel aangeboren, wel degelijk ontwikkeld kunnen worden alsook de zelfregulerende vaardigheden en strategieën om deze te ondersteunen. Hoogleraar Educational Theory and Pedagogy aan de University of Edinburgh en hoogleraar Public Education aan Maynooth University, **Gert Biesta** plaatst in een recent interview het begrip zelfregulerend leren kritisch tegen het licht. Hij linkt het aan wat verwacht wordt van het onderwijs en aan de rol van zelfregulerend leren hierin: “Het klinkt misschien alsof we leerlingen echt een rol willen geven

in het onderwijsproces, maar misschien is het gewoon een didactische strategie om vooraf geformuleerde doelen effectiever te behalen. Dan is “zelfobjectiverend leren” in elk geval een eerlijkere term” (Kneyber, 2024, p. 194). Een pijnpunt in discussies rond ZRL is begripsverwarring tussen zelfregulerend en zelfontdekkend leren, geïllustreerd in dit citaat van onderwijsdeskundige **Dirk Van Damme**: "Ik stoer me aan de uitwassen van dat romantische idee, zoals blind geloof in zelfsturing. Onderwijs waarbij leraren coaches willen zijn van ‘leergierige’ leerlingen die zelf zoveel mogelijk mogen ontdekken. Zelfgestuurd leren moet je zelf ook leren” (Van Damme, 2021).

Tenslotte bestaat er ook kritiek op de manier waarop ZRL-vaardigheden onderzocht worden. Er wordt vaak gesteund op zelfinschatting van de leerlingen of op de mening van de leerkrachten. Deze inschatting wordt daarbovenop gemaakt in een contextvrije setting (Du, Hew & Liu, 2023).

3. Methodologie

3.1. Context en populatie

Het onderzoek werd uitgevoerd in een Nederlandstalige secundaire school die doorstroomfinaliteit aanbiedt. De school situeert zich in de grootstedelijke (Brusselse) omgeving. Volgens cijfers van Onderwijs Vlaanderen³ telde de casusschool in het schooljaar 2022-2023 567 **leerlingen** van wie 57,32% een moeder heeft die een toelage krijgt via het Groeipakket. 82,36% van de leerlingen spreekt thuis geen Nederlands en meer dan 95% woont in een buurt met veel schoolse vertraging. De school is op korte tijd gegroeid van een 200-tal leerlingen naar 567. De school stelt actueel 63 **leerkrachten** te werk, waarvan 32 ook **klastitularis** zijn.

De **visie** van de casusschool is gestoeld op drie accenten waaronder ‘individuele begeleiding’ dat concreet naar zelfregulerend leren verwijst: “Vanaf het eerste jaar wordt elke leerling individueel begeleid om stap voor stap te komen tot zelfstandig studeren”.⁴ Ook in het **schoolreglement** wordt verwezen naar de begeleiding bij zelfregulerend leren door de

³ De onderzoekers beschikken over de online-bron. Deze is omwille van de anonimiteit hier niet gepubliceerd.

⁴ De website van de school is beschikbaar bij de onderzoekers maar wordt omwille van de anonimiteit hier niet gepubliceerd.

klastitularis en tijdens het krachtuur.⁵ Onder impuls van de schoolleiding van de casusschool en in samenwerking met de interne **werkgroep ‘Krachtuur en Remediëring’**, één van de zes werkgroepen die zich buigen over pedagogische en didactische topics, wordt vanaf september 2024 een cursus zelfregulerend leren uitgerold. Dit vormt een doorstart naar een meer gestructureerde en uniformere aanpak van ZRL-bevordering binnen de school.

3.2. Onderzoeksofzet

Dit casuonderzoek focust op het intern perspectief van één school. Het werd aangepakt volgens de ‘mixed-methods’-onderzoeksofzet, nl. met een kwantitatieve en een kwalitatieve pijler (zie fig. 3). Het doel van het kwantitatieve onderzoek was om de beginsituatie van leerlingen inzake hun ZRL-vaardigheid in kaart te brengen en om te toetsen of er zowel faciliterende als belemmerende overtuigingen aanwezig zijn bij de leerkrachten van de casusschool. Het kwalitatieve onderzoek beoogde via diepgaande interviews van leerlingen en klastitularissen verrijkte informatie in te winnen aangaande de beginsituatie en de toekomstige situatie.

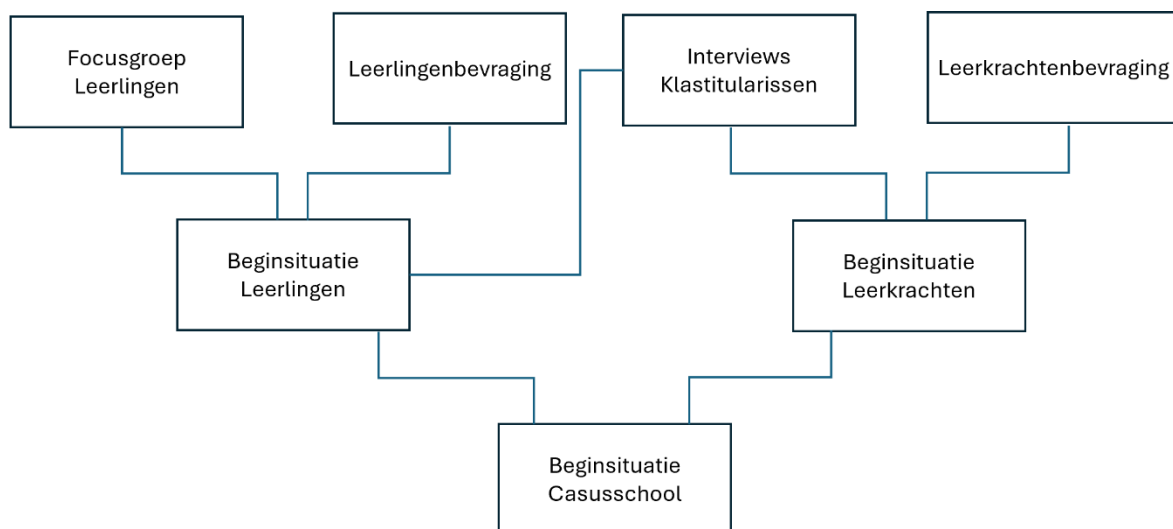


Fig. 3: Visualisatie van het in dit onderzoek gevolgde ‘mixed-methods’- onderzoeksofzet.

In lijn met het principe van de triangulatie, zijn drie belanghebbenden in beschouwing genomen: de **leerlingen**, de **leerkrachten** en de **klastitularissen**. Deze benadering houdt in dat we per belanghebbende zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksactiviteiten uitvoerden.

⁵ Omwille van de anonimiteit, vermelden we hier niet de online-bron waar het schoolreglement beschikbaar is. Deze is beschikbaar bij de onderzoekers.

Triangulatie op data en perspectieven binnen kwaliteitsvol praktijkonderzoek draagt bij aan een diepgaander begrip van de onderzochte fenomenen en verhoogt de betrouwbaarheid en validiteit van de bevindingen (Ponte, 2012).

3.2.1. Leerlingen

3.2.1.1. Kwantitatieve dataverzameling en -analyse (leerlingen)

Voor dit kwantitatieve luik werd een enquête afgenomen bij de leerlingen van het vierde jaar. Dit omdat een groot deel van deze leerlingen er al een aantal jaar schoolloopt en volgens de verwachtingen nog een aantal jaar op de school blijft.

De ZRL-Toolbox van de UGent (Rogiers & Van de Keer, 2024) diende als basis voor de kwantitatieve leerlingenbevraging (bijlage 3). Dit is een gevalideerd instrument dat gebruik maakt van eenvoudige taal, niet onbelangrijk gezien de SES-kenmerken van de schoolpopulatie. De enquête bestaat uit 14 vragen met vijf antwoordmogelijkheden (nooit, bijna nooit, soms, bijna altijd en altijd). De vragen zijn geordend volgens drie (volledige) clusters uit de Toolbox: zes vragen rond ‘doelen stellen’, vier vragen rond ‘plannen’ en vier vragen rond ‘zelfmotivatie’. We maakten gebruik van de codeersleutel die bij de Toolbox hoort. Dit levert voor iedere vraag een resultaat op tussen 1 en 5, voor iedere cluster een resultaat tussen 1 en 5 en een totaalscore voor de drie clusters tussen 3 en 15.

De enquête werd in februari en maart 2024 op vraag van de onderzoekers schriftelijk afgenomen door de vijf klastitularissen van het vierde jaar tijdens het krachttuur. Dit werd zo uitgewerkt om een zo hoog mogelijke responsgraad te bekomen. Dit resulteerde in 78 antwoorden (op 83 leerlingen) of een responsgraad van 94%. De antwoorden werden manueel ingebracht in Excel en deze file werd opgeladen in SPSS (IBM SPSS Statistics 29.0.2.0). De data werden verder geanalyseerd voor gemiddeldes, frequenties en standaardafwijkingen. De analyse is zowel uitgevoerd op het volledige vierde jaar als op één klas waaruit een steekproef gehaald werd voor de focusgroep (zie onder 4.2.1.2.).

3.2.1.2. Kwalitatieve dataverzameling en -analyse (leerlingen)

Een focusgroep met leerlingen bleek de meest geschikte onderzoeksmethode om verrijkte informatie te bekomen zoals impliciete redeneringen, reacties, behoeftes en voorstellen alsook om decontextualisering van het thema te vermijden. Vijf vragen vormden de kapstok voor het focusgesprek. Daarin werd gepolst wanneer één van de drie vaardigheden de leerlingen het eerst werd aangeleerd (1), welke ZRL-vaardighe(i)d(en) hen help(t)(en) (2) bij studie, wat hen motiveert deze in te zetten (3), en wat ze goed (4) en moeilijk (5) vinden bij het inzetten van ZRL-vaardigheden. De volledige methodologie van de focusgroep werd

uitgeschreven in een protocol (bijlage 9). Acht van de 19 leerlingen uit één klas werden vooraf geselecteerd binnen de ruimere leerlingenpopulatie. Dit gebeurde op basis van hun mondigheid, hun resultaten bij de schriftelijke bevraging (zelfinschatting) en de inschatting van hun ZRL-vaardigheden door de klastitularis en door de klassenraad. Tine Van Valckenborgh (co-auteur) modereerde de focusgroep, vergezeld van een lid van Onderzoekende School?!. De dataverzameling van deze focusgroep gebeurde aan de hand van een audio-opname waarna de transcriptie handmatig werd gemaakt in Word en overgeladen in MAXQDA (versie 2024). Citaten relevant voor de onderzoeksvragen werden eerst gelabeld met codes die samen een codeboom vormen (bijlage 11), geordend volgens de 4 hoofdthema's (zelfregulerend leren, actoren, perspectieven en schoolontwikkeling), elk met verfijnende subthema's. Dezelfde codeboom werd gehanteerd bij het leerkrachtenonderzoek en bij het externe onderzoek⁶. Om de resultaten valide en betrouwbaar te beschrijven werd per thema en subthema een definitie gekoppeld aan de codes. Vervolgens werd een analyse gegenereerd van de 172 gesegmenteerde codes met het oog op de inhoudelijke ontleding en de beantwoording van de onderzoeksvraag en subvragen. Die inhoud werd op zijn beurt geordend in Excel en gekoppeld aan de onderzoeks- en subvragen. Bij citaten van leerlingen in deze masterproef wordt steeds het segmentnummer vermeld.

3.2.2. Leerkrachten

Door gebruik te maken van de BALT-vragenlijst (Darmawan et al., 2020), werd gepeild naar de overtuigingen van de leerkrachten van de casusschool ten opzichte van zelfregulerend leren. Voor dit onderzoek werden twee van de zeven schalen van de BALT-vragenlijst gebruikt, nl. de twee schalen die rechtstreeks betrekking hebben op ZRL. De eerste schaal bestaat uit negen faciliterende overtuigingen rond ZRL, de tweede uit negen belemmerende overtuigingen. De leerkrachten konden aanduiden op een 5-punten Likertschaal of ze het helemaal eens, eens, noch eens/noch oneens, oneens of helemaal oneens waren. Er werd gekozen voor een beperkte versie van de BALT-vragenlijst (18 van de 58 vragen) omdat deze uitspraken als meer relevant voor de onderzoeksvraag werden beschouwd alsook om een grotere responsgraad te bekomen. Een set van 58 vragen zou potentieel kunnen leiden tot een lagere responsgraad omdat dit een grotere tijdsinvestering van de respondenten vereist. Aanvullend aan de BALT-stellingen

⁶ De Groef S. & Taildeman I. (2024). Het versterken van zelfregulerende vaardigheden op school vanuit het perspectief van de schoolleiding, leerkrachten en leerlingen - Mixed-methods praktijkonderzoek naar de invulling van zelfregulerend leren in vier scholen in Vlaanderen en Brussel. VUB.

werden ook vijf vragen gesteld die betrekking hebben op anciënniteit, vakgebied/graad en bezit van een bewijs van pedagogische bekwaamheid. Deze vragen werden gesteld om na te gaan of de respondenten representatief zijn voor de leerkrachtenpopulatie van de school.

3.2.2.1. Kwantitatieve dataverzameling en -analyse (leerkrachten)

De vragenlijst (bijlage 4) werd via de Formulieren-functie in Smartschool aangeboden aan de volledige leerkrachtenpopulatie (63) van de casusschool. Dit gebeurde anoniem om beïnvloeding door sociaal-wenselijke antwoordgedrag te voorkomen. Op 4 maart 2024 werd de bevraging naar de leerkrachten gestuurd, een herinnering volgde op 11 maart 2024 (om de responsgraad te verhogen). Op 25 maart 2024 werd de bevraging afgesloten. De resultaten werden gedownload in Excel. De data werden geanalyseerd in SPSS. Er werd uitsluitend beschrijvende statistiek toegepast op de data.

3.2.2.2. Kwalitatieve dataverzameling en -analyse (klastitularissen)

In het kwalitatieve onderzoek werden diepte-interviews afgenomen van de vijf klastitularissen van het vierde secundair. De interviews waren inhoudelijk gebaseerd (bijlage 10) op het conceptueel kader van Jeltsen Peeters, nl. de vijf stappen die je als leerkracht moet doorlopen om te komen tot adaptieve ondersteuning van leerlingen. Stappen 1-4 werden elk in vier aparte vragen (met subvragen) voorgelegd aan de klastitularissen. De vijfde component ‘ik werk samen om van zelfregulerend leren een duurzaam verhaal te maken’ bleef buiten beschouwing om alle aandacht te kunnen geven aan het microniveau van de klastitularis en krachtuur. Het interview eindigde met een vraag rond de impact van de ZRL-ondersteuning die klastitularissen aan hun leerlingen geven.

De verbale data werden geregistreerd in audio-bestanden en werden manueel uitgeschreven. Elke transcriptie werd onderworpen aan een check en eindredactie. De transcriptie van één van de vijf audio-opnames werd gegenereerd in MAXQDA. We maakten gebruik van MAXQDA voor de invoer van de vijf transcripties, de categorisering van de tekstfragmenten, de coderingen en de uitvoering van de eindanalyse. Ook hier werd dezelfde codeboom gehanteerd als bij het leerlingenonderzoek en bij het externe onderzoek. Vervolgens werd, met het oog op de inhoudelijke ontleding, een thematische data-analyse, over de 5 interviews heen, gegenereerd van de 399 gesegmenteerde codes. Die inhoud werd op zijn beurt geordend in Excel en gekoppeld aan de onderzoeks- en subvragen. Bij citaten van klastitularissen in deze masterproef wordt steeds het segmentnummer vermeld.

4. Resultaten

4.1. Resultaten van de kwantitatieve bevraging van leerlingen

Van de 83 leerlingen uit het vierde jaar vulden 78 leerlingen de enquête in, dit wil zeggen een responsgraad van 94%. Zes antwoorden waren anoniem. Alle 19 leerlingen uit de klas waaruit de focusgroep geselecteerd werd, beantwoordden de enquête (met naam). De gemiddelde totale score op de drie ZRL-vaardigheden ‘doelen stellen’, ‘plannen’ en ‘zelfmotivatie’ is 9,65 (minimum score is 3 en maximum score is 15) met een standaardafwijking van 1,985. Deze totaalscore werd bekomen door de gemiddelde (totale) scores op de drie onderzochte ZRL-vaardigheden op te tellen. Op fig. 4 wordt de verdeling van de resultaten weergegeven. De resultaten zijn normaal verdeeld: 68% ligt ongeveer 1 standaardafwijking af van het gemiddelde. Een totaalscore van 9,65 komt volgens de onderzoeksopzet overeen met een gemiddeld antwoord boven ‘soms’. Dit suggereert een **positieve houding** van de leerlingen ten opzichte van het stellen van doelen, plannen en zelfmotivatie, maar een **onderbenutting** van deze vaardigheden.

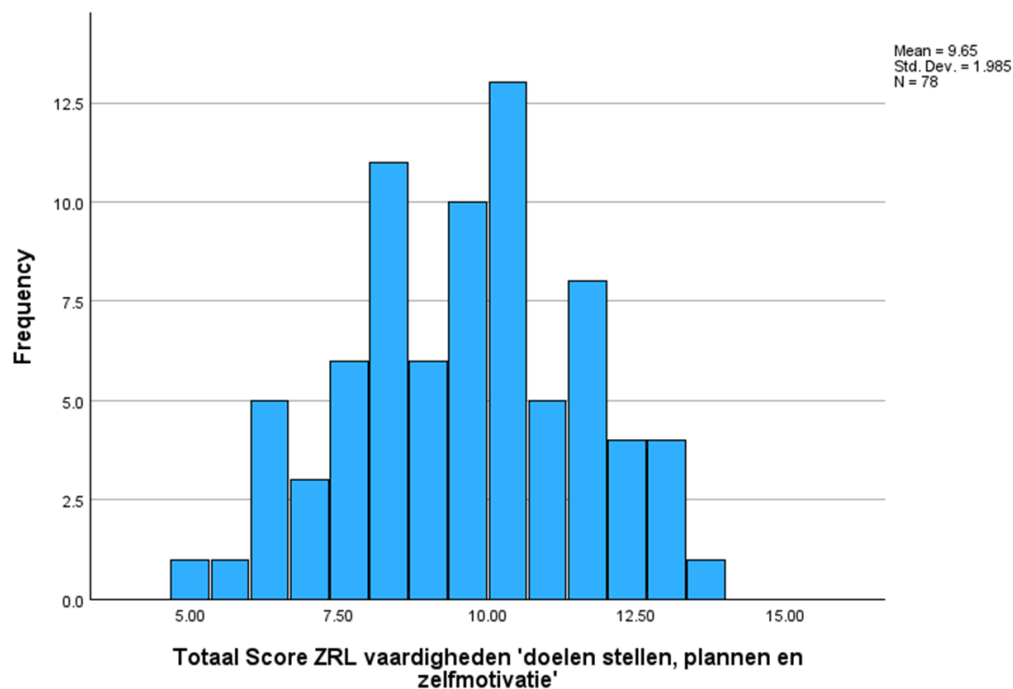


Fig. 4 Verdeling 'totaal score' ZRL leerlingenbevraging.

Voor de ZRL-vaardigheid ‘doelen stellen’ scoorden de leerlingen gemiddeld 3,38 (minimum score is 1 en maximum score is 5) met een standaardafwijking van 0,677. Op fig. 5 wordt de verdeling van de resultaten weergegeven. De resultaten zijn bijna normaal verdeeld: 72% ligt

ongeveer 1 standaardafwijking af van het gemiddelde. Deze score komt overeen met een gemiddeld antwoord tussen ‘soms’ en ‘bijna altijd’. Dit wil zeggen dat de leerlingen **regelmatig** doelen stellen bij het leren en dat er ruimte is om dit **nog verder te benutten**.

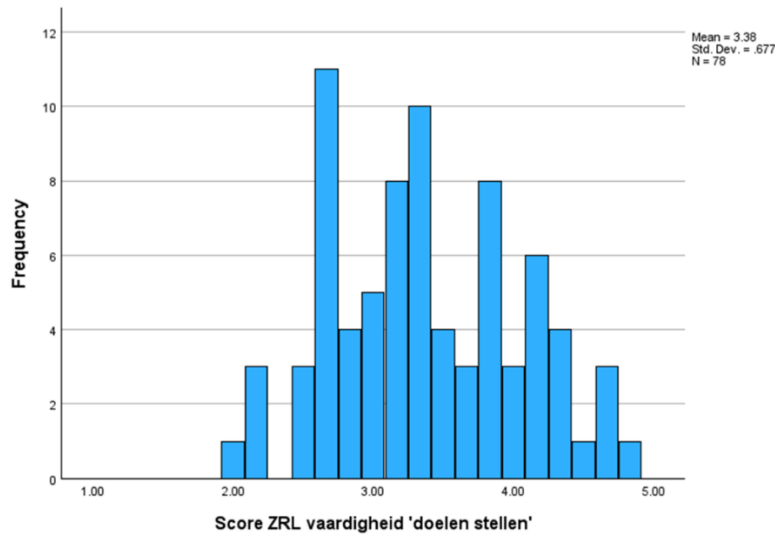


Fig. 5 Verdeling score ‘doelen stellen’.

De resultaten voor de ZRL-vaardigheid ‘plannen’ liggen in lijn met die van ‘doelen stellen’. De leerlingen scoren op ‘plannen’ gemiddeld 3,22 met een standaardafwijking van 0,777. Op fig. 6 wordt de verdeling van de resultaten weergegeven. De resultaten zijn bijna normaal verdeeld: 65% ligt ongeveer 1 standaardafwijking af van het gemiddelde. Deze score komt overeen met een gemiddeld antwoord dat meer dan ‘soms’ is. Dit wil zeggen dat de leerlingen **regelmatig** plannen bij het leren en dat er ruimte is om dit nog **verder te ontplooiën**.

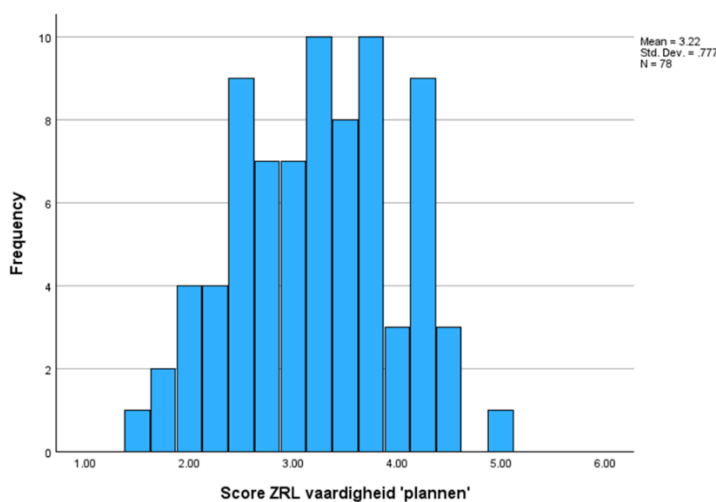


Fig. 6 Verdeling score ‘plannen’.

Van de drie vaardigheden die onderzocht werden scoort ‘**zelfmotivatie**’ gemiddeld het **laagst**: 3,04 met een standaardafwijking van 0,961. Op fig. 7 wordt de verdeling van de resultaten weergegeven. De resultaten zijn normaal verdeeld: 68% ligt ongeveer 1 standaardafwijking af van het gemiddelde. Deze score komt overeen met een gemiddeld antwoord ‘soms’. Dit wijst erop dat leerlingen over het algemeen minder sterk zijn in zelfmotivatie in vergelijking met de andere twee vaardigheden die zijn onderzocht. Dit impliceert dat leerlingen over het algemeen **af en toe zelfmotivatie** tonen, maar dat er ook **ruimte is voor verbetering** bij sommige leerlingen die eerder laag scoren.

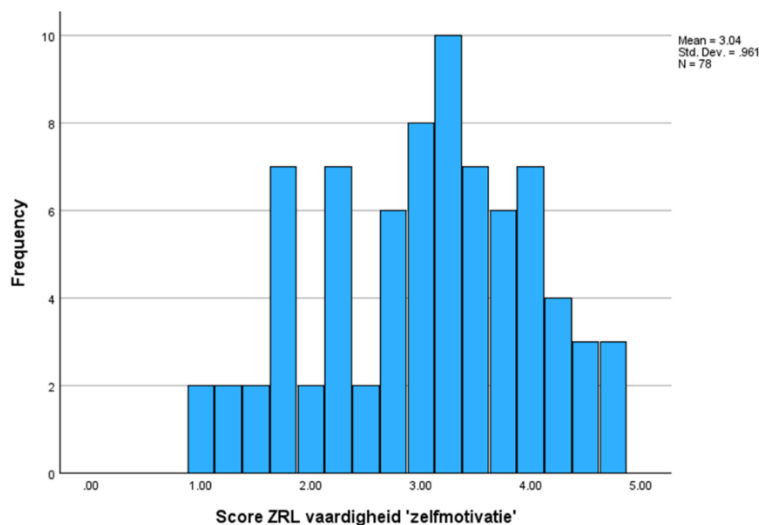


Fig. 7 Verdeling score ‘zelfmotivatie’.

De vragen die gemiddeld het **hoogst** scoren over de gehele lijst zijn ‘Voor ik begin aan mijn schoolwerk, lees ik de opdracht goed’ en ‘Voor ik begin aan mijn schoolwerk, kijk ik wat ik eerst ga doen en wat ik daarna ga doen’ met respectievelijke gemiddelde scores van 4,22 en 3,72 (zie fig. 8 en fig. 9). De eerste vraag komt uit de cluster over ‘doelen stellen’ en de tweede uit de cluster ‘plannen’. De verdeling van de antwoorden kan op fig. 8 en fig. 9 gelezen worden.

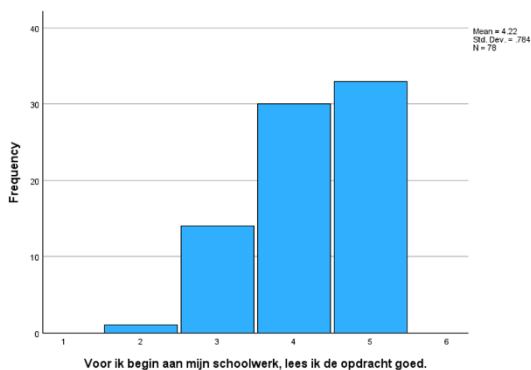


Fig. 8 Verdeling ‘Voor ik begin aan mijn schoolwerk, lees ik de opdracht goed.’

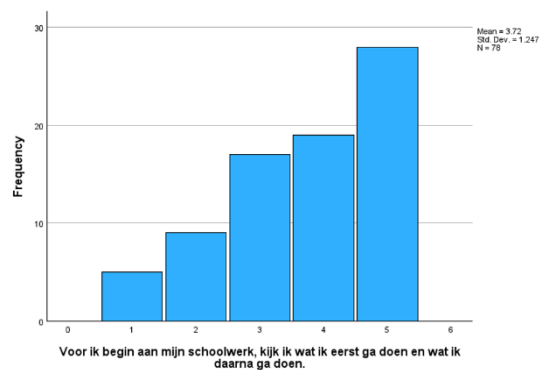


Fig. 9 Verdeling ‘Voor ik begin aan mijn schoolwerk, kijk ik wat ik eerst ga doen en wat ik daarna ga doen.’

De vragen die gemiddeld het **laagst** scoren zijn ‘Voor ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: ‘Wat vind ik ervan (leuk, moeilijk, interessant ...)?’ (cluster ‘doelen stellen’) en ‘Tijdens mijn schoolwerk, denk ik aan redenen waarom het belangrijk is om dit schoolwerk te doen.’ (cluster ‘zelfmotivatie’) met respectievelijke gemiddelde scores van 2,35 en 2,62. De verdeling van de antwoorden kan op fig. 10 en fig. 11 gelezen worden.

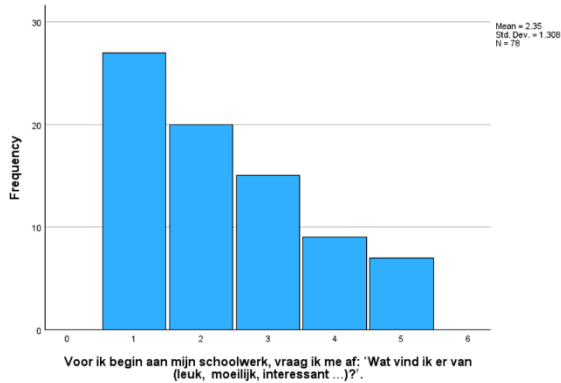


Fig. 10 Verdeling ‘Voor ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: ‘Wat vind ik (leuk, moeilijk, interessant ...)?’

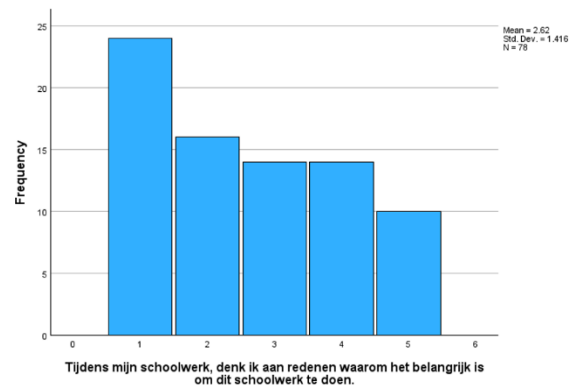


Fig. 11 Verdeling ‘Tijdens mijn schoolwerk, denk ik aan redenen waarom het belangrijk ervan is om dit schoolwerk te doen.’

Een overzicht van alle resultaten voor de leerlingen is terug te vinden in bijlage 5.

De resultaten voor de klas waaruit de focusgroep geselecteerd werd, liggen in lijn met de resultaten van het volledige vierde jaar. De gemiddelde scores liggen wel hoger dan bij het volledige jaar (bijlage 6).

4.2. Resultaten van de kwantitatieve bevraging van leerkrachten

4.2.1. Resultaten met betrekking tot de leerkrachtenkenmerken

In totaal vulden 32 leerkrachten van de 63 de vragenlijst in (responsgraad van 51%). Van de 32 respondenten geeft 40,6% aan dat ze minder dan vijf jaar ervaring heeft (zie tabel 1). Dit valt binnen de verwachting voor een relatief nieuwe school.

Tabel 1 Anciënniteit respondenten leerkrachtenbevraging.

		Hoe lang geeft u al les?			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Minder dan 5 jaar	13	40.6	40.6	40.6
	Tussen 5 en 15 jaar	8	25.0	25.0	65.6
	Meer dan 15 jaar	11	34.4	34.4	100.00
Total		32	100.0	100.0	

Van de 32 respondenten hebben 28 leerkrachten een bewijs van pedagogische bekwaamheid (zie tabel 2). Meer dan 75% van de leerkrachten met een bewijs van pedagogische bekwaamheid hebben dit bewijs al meer dan vijf jaar.

Tabel 2 Percentage respondenten met een bewijs van pedagogische bekwaamheid.

Hebt u een bewijs van pedagogische bekwaamheid?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	28	87.5	87.5	87.5
	Neen	4	12.5	12.5	100.0
	Total	32	100.0	100.0	

De respondenten zijn verdeeld over de vakgebieden en de graden heen (zie fig. 12 en fig. 13 hieronder). De vakgebieden Wiskunde en Nederlands hebben een grote vertegenwoordiging want zijn grote vakgroepen binnen de casusschool. Er zijn weinig leerkrachten die enkel in de derde graad lesgeven dus zijn er ook weinig respondenten die enkel in de derde graad lesgeven. Uit de resultaten van de eerste vijf vragen kan men concluderen dat de steekproef representatief is.

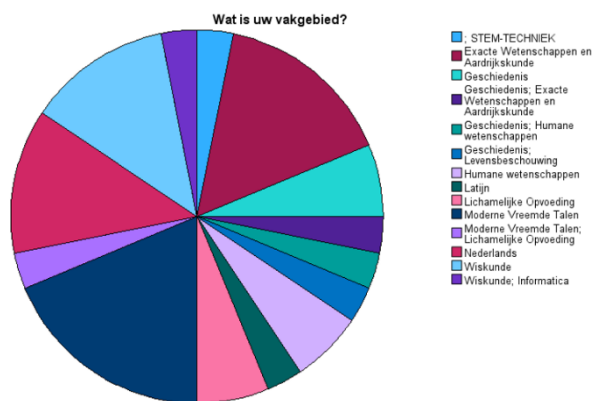


Fig. 12 Verdeling respondenten vakgebieden

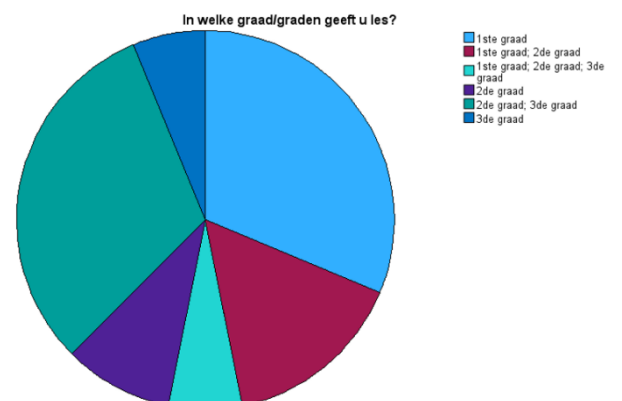


Fig. 13 Verdeling respondenten graden.

4.2.2. Resultaten met betrekking tot de leerkrachtenovertuigingen

Faciliterende overtuigingen

De antwoorden op de faciliterende overtuigingen waren **positief**: gemiddelde scores lagen tussen 3,84 en 4,38 of tussen ‘dicht bij eens’ en ‘tussen eens en helemaal eens’. De overtuigingen met de hoogste scores waren: ‘Als leerlingen kunnen leren hun leerproces zelf te reguleren, verbeteren hun prestaties’, ‘Als leerlingen kunnen leren hoe ze hun eigen leren kunnen reguleren, verbeteren hun prestaties’ en ‘Om een goed begrip te ontwikkelen, moeten leerlingen zowel hun kennis over leren als hun kennis over de leerstof gebruiken.’ Hier noteren we respectievelijke gemiddelde scores van 4,38; 4,38 en 4,25. Uit de verdeling van de antwoorden op de twee hoogst scorende vragen (zie fig. 14 en fig. 15) en de multifactoriële analyse die op de twee clusters werd uitgevoerd (bijlage 7) blijkt dat voor dit onderzoek de vragen statistisch identiek zijn (er werd een correlatie van 0,895 vastgesteld bij een PCA). Dit was ook de mondelinge feedback die de onderzoekers kregen van de leerkrachten. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn: foute vertaling van de originele overtuigingen, kleine steekproef, fout bij het opstellen van het BALT-instrument, ...

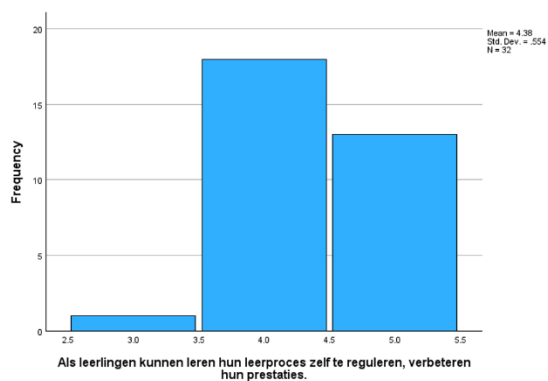


Fig. 14 Verdeling ‘Als leerlingen kunnen leren hun leerproces zelf te reguleren, verbeteren hun prestaties.’

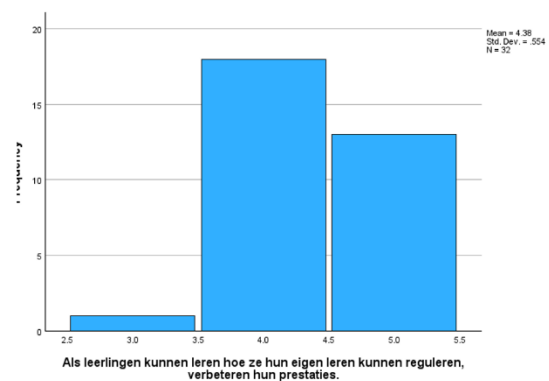


Fig. 15 Verdeling ‘Als leerlingen kunnen leren hoe ze hun eigen leren kunnen reguleren, verbeteren hun prestaties.’

De faciliterende overtuigingen met de **laagste** gemiddelde scores waren: ‘Leerlingen moeten hun kennis over leren tijdens een les voortdurend gebruiken om een goed begrip te ontwikkelen’ en ‘Als leerlingen gedetailleerde leerstrategieën leren, ontwikkelen ze een beter begrip’ met respectievelijke gemiddelde scores van 3,84 en 4,03 (zie fig. 16 en fig. 17). De respons tussen hoog en laag liggen echter dicht bij elkaar.

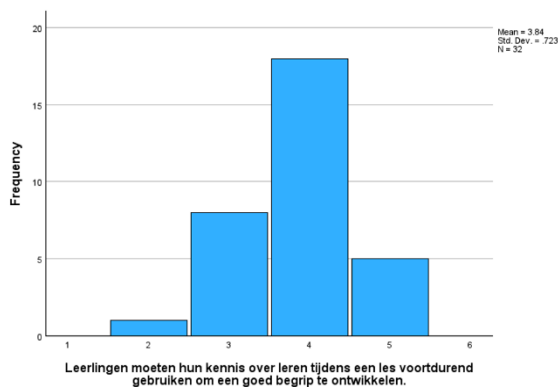


Fig. 16 Verdeling ‘Leerlingen moeten hun kennis over leren tijdens een les voortdurend gebruiken om een goed begrip te ontwikkelen.’

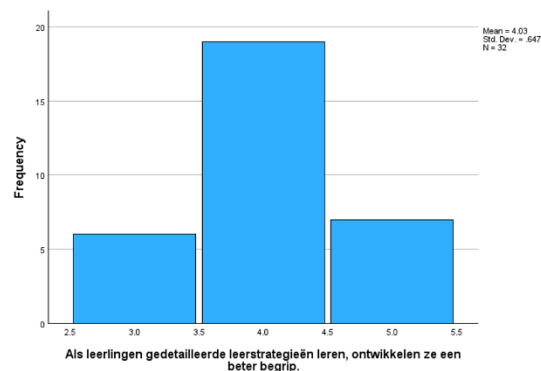


Fig. 17 Verdeling ‘Als leerlingen gedetailleerde leerstrategieën leren, ontwikkelen ze een beter begrip.’

Belemmerende overtuigingen

De ‘wenselijke’ resultaten voor de belemmerende overtuigingen rond ZRL zijn lage scores (anders uitgedrukt: oneens met een negatieve overtuiging is positief). De gemiddelde scores bij de cluster rond negatieve overtuigingen lagen verder uit elkaar met de laagste gemiddelde score van 1,63 en de hoogste gemiddelde score van 2,84 of tussen helemaal oneens en oneens tot dicht aanleunend bij noch oneens/noch eens. De belemmerende overtuigingen met de laagste gemiddelde scores waren: ‘Leren hoe je leerstrategieën kunt gebruiken is tijdverspilling’ en ‘Het gebruik van leerstrategieën leidt niet tot beter leren’ met respectievelijke gemiddelde scores van 1,63 en 1,88 (zie fig. 18 en fig. 19).

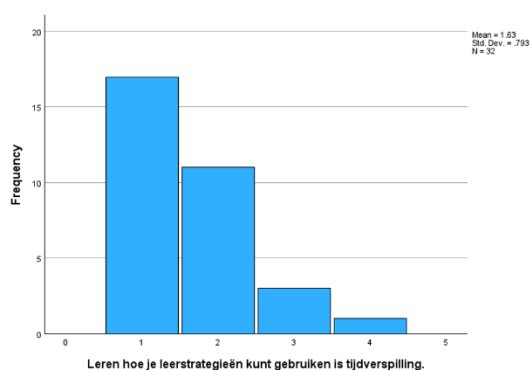


Fig. 18 Verdeling ‘Leren hoe je leerstrategieën kunt gebruiken is tijdverspilling.’

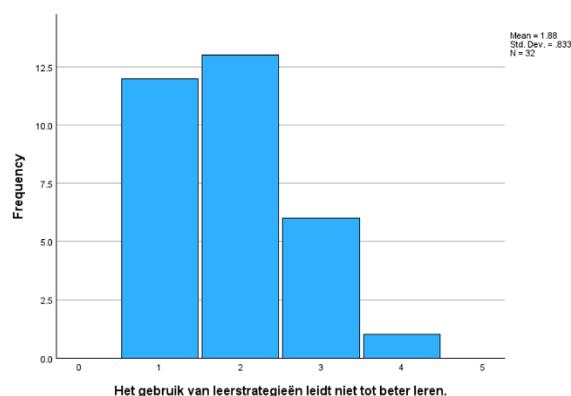


Fig. 19 Verdeling ‘Het gebruik van leerstrategieën leidt niet tot beter leren.’

De belemmerende overtuigingen met de hoogste scores waren: ‘De strategieën die we gebruiken hoeven geen onderdeel te zijn van onze bewuste kennis’, ‘In een les hoeven leerlingen slechts één of twee verschillende leerstrategieën te gebruiken’ en ‘Leerlingen hoeven

hun leerstrategieën niet te kunnen beschrijven' met respectievelijke scores van 3,09; 2,84 en 2,84. Voor de vragen met dezelfde scores blijkt duidelijk uit de verdeling van de antwoorden (zie fig. 20 en fig. 21) dat dit statistisch geen identieke vragen zijn.

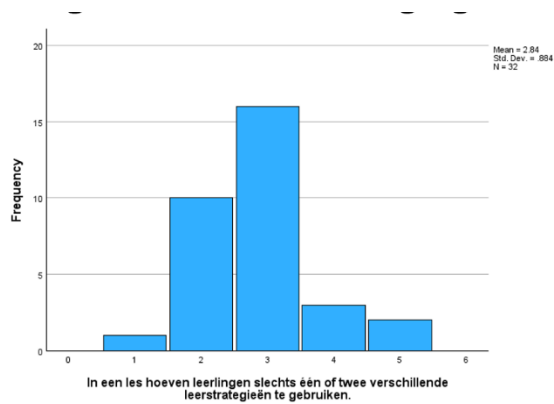


Fig. 20 Verdeling 'In een les hoeven leerlingen één of twee verschillende leerstrategieën te gebruiken.'

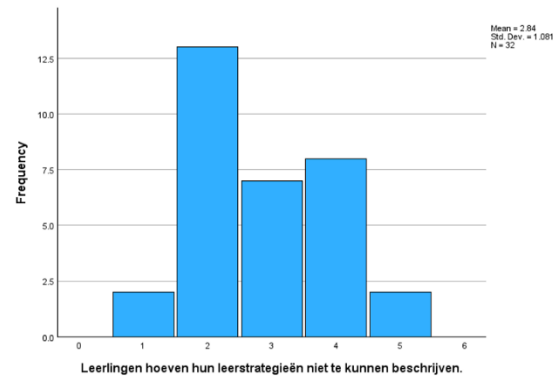


Fig. 21 Verdeling 'Leerlingen hoeven hun slechts leerstrategieën niet te kunnen beschrijven'

Alle verdelingen van de resultaten kunnen in bijlage 8 geraadpleegd worden.

4.3. Resultaten van de kwalitatieve bevraging van leerlingen

Tijdens de focusgroep viel het op dat leerlingen veel **voorbeelden** gaven van wat ze in krachtuur **leerden**, zoals: examenvoorbereiding (segmenten 2, 5, 25, 125 en 133), verwerking van leerstof tot schema's (52), samenvattingen (44, 55, 52, 80, 121), Q&A (47), flashcards (19, 44), herhaling (25, 73) en leren uit fouten (52, 72). Toetsen zelf verbeteren verhoogt het inzicht van leerlingen in hun fouten (16). Een leerling zegt (133): *"Het gaat ook over kansen, om examens te doen. En leerkrachten die kansen geven, ik vind dat echt heel goed. Dat helpt ons. Want dan zien we, soms na de toets, waar we minder scoren. En soms begrijp ik leerstof beter na de toets."* Een andere leerling merkte op (25): *"Ik vind dat echt goed. De leerlingen die punten tekort hebben voor sommige vakken, kunnen dat op die manier herhalen en dat is een goede manier om ons aan te zetten om beter te leren en te studeren."* Leerlingen ranken het **exit-ticket** (29, 40), een 'mini-toets' op het einde van de les op de eerste plaats van nuttige praktijken. Leerlingen vertonen ook zelf **initiatief** om tools per vak in te zetten, zoals Quizwizard (47), een tool die Q&A genereert op basis van de syllabus. Ook de pomodoro-techniek (52, 70) of de leerstof uitleggen aan een ander persoon (80) wordt vermeld als goede praktijk. Uitleg vragen aan een broer/zus wordt eveneens als voorbeeld aangehaald (84): *"Ik vraag het aan een grote broer. Die studeert nu aan de universiteit voor ingenieur. Dus hij gaat het beter weten dan wie ook."*

Deelnemers aan de focusgroep melden de aangeleerde vaardigheden ‘**plannen**’ en ‘**doelen stellen**’ ook effectief in te zetten maar doen dit, in lijn met de resultaten van het kwantitatief onderzoek, een pak **minder** met de vaardigheid ‘**zelfmotivatie**.’ De leerlingen halen **vijf verklaringen** aan die hen belemmeren in de ontwikkeling en inzet van zelfmotivatie. Ten eerste vermelden ze meermaals een **algemeen gebrek aan schoolmotivatie** of zoals een deelnemer het verwoordt (76): *“Als ik geen zin heb om te leren, leer ik gewoon niet.”* Een andere leerling (129) stelt: *“De enige motivatie die we hebben is 'er door zijn'. Maar dat is geen positieve motivatie. Het is wel een motivatie, maar ze geeft je ook stress. Want als het mij niet lukt, dan heb ik alles geleerd voor niks.”* Leerlingen halen ten tweede ook het **gebrek aan een rustige studeerplek op school** aan. Nochtans, aldus aan leerling (61) *“als je iemand ziet studeren, dan heb je zelf ook zin om te studeren, waardoor je motivatie krijgt en dan ga je harder studeren, omdat je geconcentreerd bent.”* Ook de schoolinrichting ervaren leerlingen als demotiverend, sober en kleurloos, met directe impact op de motivatie (150). Ten derde werkt **de relatie leerkracht-leerling** negatief in op de deelnemers van de focusgroep: meerdere leerlingen omschrijven leerkrachten als boos, streng (153), brutaal (161), zowel in de les als in de studie (161). Ze missen *“een verwelkoming of glimlach bij de start van de les”* (160) en hebben het gevoel (161) *“dat leerkrachten zich 'boven' ons plaatsen en zich 'beter' voelen dan ons”* (161). **Groepsdruk** om enkel last minute te starten met studeren wordt eveneens aangehaald als een impact hebbend op zelfmotivatie (103): *“De schoolomgeving motiveert niet. Je bent soms de enige die aan het studeren is op het moment dat niemand al studeert. Je bent de uitzondering die dan bezig is, en de rest is nog aan het chillen. Het zou echt makkelijker zijn als we samen zouden kunnen studeren.”* Hoewel leerlingen aangeven **thuis** steun te vinden bij studie, viel tijdens de focusgroep op dat drukte thuis vaak leidt tot focus- en concentratieverlies (109). *“Dan komt mijn kleine broer binnen ...of mijn moeder en dan verlies ik focus.”* Familiale verplichtingen leiden regelmatig tot minder studietijd maar, zegt een leerling: *“als ik geen tijd aan mijn familie besteed, dan verlies ik hen en dat wil ik niet. (...). Familie is ook gewoon leuker dan studeren”* (142).

4.4. Resultaten van de kwalitatieve bevraging van klastitularissen

4.4.1. Perspectief van klastitularissen op leerlingen

De vijf klastitularissen getuigden over het **gebruik door hun leerlingen van het vierde secundair** van de drie ZRL-vaardigheden (cfr. vraag 3 ‘ik kijk’, werd gecodeerd als ‘perspectief leerkracht’ op ‘actor leerling’). Sociaal-wenselijke (195) antwoorden bij ZRL-zelfinschattingen

bemoeilijken echter hun observatie, stellen ze. Klastitularissen verklaren dat de leerlingen de basisvaardigheden missen of dat ze ZRL “*absoluut niet kunnen*” (4). Er zijn volgens hen wel sterke variaties in ZRL-maturiteit tussen leerlingen. Ze zien het vierde jaar doorgaans als een kenteringsjaar naar versterkte ontwikkeling in het vijfde en zesde jaar.

Op de vraag wat **het beperkte begrip en inzet** van de ZRL-vaardigheden verklaart, geven enkele klastitularissen aan dat dit moeilijk globaal te observeren is, eerder geval per geval. Niettemin bracht thematische analyse deze **vijf factoren** aan het licht. “*Covid is een belangrijke factor waarbij de leerlingen twee-drie jaar, op zeer cruciale momenten in hun ontwikkeling, bepaalde vaardigheden niet hebben meegekregen* (245).” Ook stellen klastitularissen een te laag bewustzijn van het belang van **zelfmotivatie**, een **lage prestatiemotivatie** en **lage leerlingenverwachtingen** over hun eigen (school)loopbaan vast bij hun leerlingen. “*De enige focus is slagen, dat betekent een 5/10 of 50%. Dat is erg gebaseerd op punten en niet zozeer op: wat wil ik eigenlijk bereiken, wat wil ik kennen, waarom vind ik dat nu eigenlijk belangrijk*” (192). Een geïnterviewde stelt dat sommige leerlingen er ook nog altijd ‘door’ raken zonder actief of bewust zelfregulerend te leren: “*Voor hen ligt de lat eigenlijk te laag... Want ze denken dat ze er gewoon door geraken. Dus de return on investment is er niet*” (378). Een respondent vermeldt ook dat leerlingen te **weinig leertijd voorzien**: “*Het moet allemaal vlug, vlug gaan. Deze generatie neemt niet de tijd om te leren.*” Tenslotte wordt verwezen naar de **thuisituatie**, waarin leerlingen onvoldoende stimulering en steun vinden, echter met uitzonderingen. Een klastitularis: “*Er zijn leerlingen bij wie de oudere broer of zus hogere of universitaire studies doet. Die leerlingen zien dan wél hoe het moet*” (240). Ten slotte verwijst men ook naar de implicaties van het **puberende brein** op leren.

Gevraagd of een gebrek aan ‘skill’ (kennis van de vaardigheden) en/of een gebrek aan ‘will’ (energie, motivatie) determinerend is voor de beperkte benutting van zelfregulerende vaardigheden, identificeren leerkrachten beiden: “*Leerlingen hebben ZRL-vaardigheden onvoldoende onder de knie*” (365) (**skill**), “*stellen onrealistische doelen*” (198), “*hebben te weinig inzicht in leerstrategieën*” (381) of “*onderscheiden moeilijk hoofd- en bijzaken* (381).” Maar vaak hebben ze ook geen motivatie om te leren (**will**): “*Hun motivatie voor een vak of studierichting kunnen ze enkel in algemeenheden toelichten, maar niet specifiek onderbouwen*” (198). Ten slotte suggereert een klastitularis een **problematische thuisituatie** die het skill/will-niveau overstijgt: “*Zij die een beetje schoolmoe zijn of er is daar iets anders aan de hand..., een bredere problematiek...Want ik zeg nu wel dat de ‘will’ er niet is, maar misschien zit daar nog iets anders achter...*” (102).

4.4.2. Resultaten met betrekking tot de ervaringen van klastitularissen

Er is consensus over het **belang te investeren** in ZRL via krachtuur. Een klastitularis: “*Deze vaardigheden geven een beter inzicht in het leerproces, de attitude, het eigen leven. Het verhoogt ook het bewustzijn in 'hoe zit ik erbij als mens en als leerling ten aanzien van andere medeleerlingen, volwassenen...*” (299).

De term ZRL wordt **verschillend** ingevuld door de klastitularissen. Gevraagd naar drie woorden om zelfregulerend leren te omschrijven, brengen de klastitularissen 15 elementen aan:

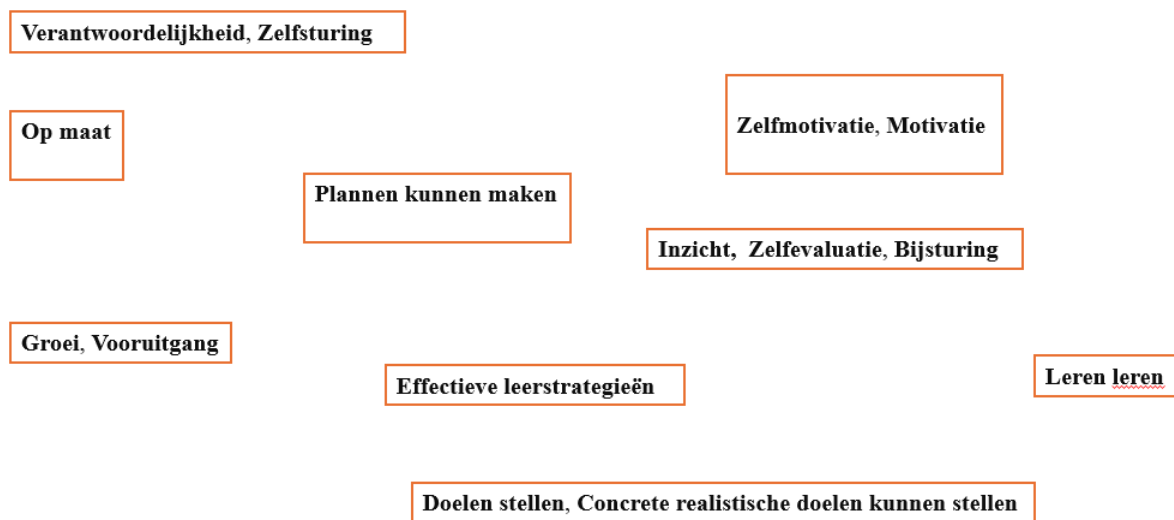


Fig. 22: Invulling van de term ZRL (drie kernwoorden) door klastitularissen (geclusterd waar mogelijk).

Klastitularissen hanteren in krachtuur slechts beperkt **theoretische modellen**. Twee klastitularissen baseren zich op hun “*(buik)gevoel als leerkracht*”, “*als moeder*” en “*als vader*” (42, 46). Ook de eigen persoonlijkheid (221), de persoonlijke ervaring als lerende (213), levenservaring en intuïtie gekoppeld aan (werk)ervaring en kennis, (vb. lerarenopleiding) (302) worden vermeld. Een klastitularis gebruikt een combinatie van theoretische modellen (125). Een ander gebruikt eerder de reactie (221) of getuigenis (213) van een leerling in de klas als vertrekpunt.

Evenmin linken klastitularissen ZRL (expliciet) aan **leerstrategieën** (cognitief, metacognitief, motivationeel, organisationeel). Er wordt wel eens een YouTube-film getoond over een effectieve leerstrategie (390), maar de systematische, expliciete instructie erover vindt nauwelijks plaats. Enkele klastitularissen vinden de toepassing van de strategie en de vaststelling door de leerling dat die effectief werkt (260, 347, 387), belangrijker dan de expliciete instructie van de strategie.

Klastitularissen combineren verschillende **ondersteuningstypes** (expliciet direct, impliciet direct, indirect, transfer) eerder dan situationeel te kiezen voor één. Ze doen dit uit onduidelijkheid over welke ZRL-kennis leerlingen reeds eerder verwierven. Soms stellen ze vast dat vaardigheden niet verworven zijn in de voorgaande jaren: *“Ik merk dat die eerste twee ondersteuningsvormen (noot: expliciet directe ondersteuning en impliciete directe ondersteuning) nog niet tot verankering van de vaardigheden hebben geleid. Onze leerlingen zitten op een zodanig laag niveau dat ik nog altijd directe instructie moet geven”* (33).

Klastitularissen **beleven** krachtuur verschillend. De ene groeit nog in zijn rol als coach, doet krachtuur niet graag en ervaart het momenteel meer als een last (43). Een gemotiveerde klastitularis stelt: *“(…) Ik ga eerlijk zijn, ik vind het veel makkelijker om mijn vakken te geven. (…). Soms moet ik ook wel even uit mijn duim zuigen: wat ga ik nu vandaag doen?”* (277). Een andere klastitularis *“hoopt dat elke leerling kan slagen, want dat is het uiteindelijke doel, goede resultaten kunnen behalen. En dat je daar als klassenleraar, hopelijk, een zekere rol kan in spelen: in bijsturing, in het geven van tips, …”* (152). Andere klastitularissen benoemen krachtuur als een zinvol uur: *“Tijd om in gesprek te gaan met de leerling, wat echt nodig is om door te dringen tot de leerling en tot de reële situatie. Een persoonlijke band op de bouwen met de leerling, wat in de richting gaat van coaching, van therapie”* (397).

Klastitularissen beschrijven de **nood aan ZRL-ondersteuning** via krachtuur op gelijke wijze: *“Je hebt er veel die, in mijn ogen, verloren lopen”* (64). Een andere klastitularis stelt: *“Sommige kinderen zijn aan hun lot overgelaten. Wij pakken een stuk de ouderhulp op. Of je dat nu wil of niet”* (291). De ondersteuningsnood is echter heterogeen omdat *“sommige leerlingen reeds kunnen leren met minder input of inzet”* (309). En: *“Ze beseffen niet dat het onderwijs niet lineair is. De competenties die aangereikt worden in een eerste jaar zijn totaal omgekeerd ten opzichte van een zesde jaar. In de loop van dat proces, zouden ze die klik moeten maken van ‘OK, ik moet nu beginnen studeren’ maar ik merk dat ze eigenlijk niet mee evolueren met het systeem”* (189).

Gevraagd tenslotte naar hun inschatting van het **effect** van krachtuur merken we variaties. Een klastitularis is *“sceptisch”* (58), vindt dat *“je de impact pas op het einde van het jaar kan meten”* (55), dat *“de leerlingen over een te beperkt zelfinzicht beschikken”* (54) en concludeert: *“Krachtuur is momenteel onderbenut.”* Een ander respondent: *“Algemene impact is er niet, enkel individueel, per profiel, kan je dat meten. Wat bij de ene werkt, werkt niet bij de andere. Dialoog en transfer zijn belangrijker dan een meetbaar effect, onderwijs is immers interrelationeel”* (394).

5. Discussie en conclusies

Op basis van triangulatie van perspectieven uit diverse bronnen (leerlingen, leerkrachten, klastitularissen), de literatuurstudie en de resultaten uit de kwantitatieve en kwalitatieve data-analyse, kunnen we conclusies trekken die een antwoord bieden op de onderzoeks- en subvragen.

5.1. Hoe zetten leerlingen de ZRL-vaardigheden in en verklaren ze het al dan niet gebruik van deze vaardigheden?

Uit de resultaten van de leerlingenbevraging blijkt dat 'zelfmotivatie' de grootste uitdaging vormt van de drie onderzochte ZRL-vaardigheden 'doelen stellen', 'plannen', en 'zelfmotivatie'. Volgens Hattie (2019) kunnen ZRL-vaardigheden echter **niet losgekoppeld** worden van elkaar. De motivatie van de leerlingen of het gebrek eraan heeft een weerslag op 'doelen stellen' en 'plannen' en uiteindelijk ook op het gedrag van leerlingen (Mitchell & Sutherland, 2022).

De toepassing van ZRL-vaardigheden wordt ook sterk beïnvloed door de al dan niet positieve **relatie tussen de leerling en de leerkracht** (Mitchell & Sutherland, 2022). Leerlingen benadrukken ook in de focusgroep dat een positieve relatie met hun leerkracht essentieel is voor hun zelfmotivatie. **Schoolfactoren** zoals gebrek aan verbinding, gelijkwaardigheid en een positieve leerkracht-leerling relatie alsook rustige studieruimtes zijn cruciaal voor hun motivatie om tot leren te komen. **Externe factoren** als groepsdruk en een niet-leerbevorderende thuiscontext, inclusief familiale verplichtingen mogen niet onderschat worden als beïnvloedende factor.

5.2. Wat zijn de overtuigingen van leerkrachten over zelfregulerend leren en welke factoren zien ze als bevorderend of belemmerend?

Leerkrachten van de casusschool blijken overtuigd te zijn dat het aanleren en het gebruik van leerstrategieën de leerprestaties van leerlingen verbetert, ongeacht hun ervaring of vakgebied.

Onderzoek door Darmawan et al. (2020) toont aan dat faciliterende en belemmerende overtuigingen rond ZRL tegelijkertijd kunnen aanwezig zijn bij leerkrachten. Dit is ook vastgesteld in de casusschool. Zo suggereren de resultaten van de bevraging van de leerkrachten dat ze **niet overtuigd** zijn dat de leerlingen hun leerstrategieën bewust moeten kennen of ze

moeten kunnen beschrijven. Het expliciet aanleren van leerstrategieën is nochtans de eerste manier, volgens Peeters (2023) waarop leerkrachten de ZRL-vaardigheden van leerlingen kunnen helpen ontwikkelen. Het is **aan de leerkracht om de gereedschappen** voor het leren **aan te reiken** aan de leerlingen (Sins, 2024). Om tot goede studieprestaties te komen moeten leerlingen niet één, maar vaak **meerdere leerstrategieën** inzetten (Hattie, 2019). Uit de interviews met de klastitularissen blijkt consensus inzake het **belang** te investeren in zelfregulerende vaardigheden. In het onderzoek viel op dat **expliciete instructie** van leerstrategieën vaak **ontbreekt** in krachtuur en leerkrachten eerder vertrouwen op **intuïtie en ervaring**. Bij de invulling van krachtuur vertrekt men bovendien **beperkt** van theoretische modellen en kiest men niet steeds doordacht voor een specifiek **ondersteuningstype**.

5.3. Welke noden identificeren leerkrachten en leerlingen met betrekking tot het aanleren van de ZRL-vaardigheden en welke aanpak zorgt er voor dat krachtuur meer effect ressorteert?

Klastitularissen halen aan in de eerste plaats nood te hebben aan **uniformiteit en structuur** in de ZRL-aanpak van de school. De huidige praktijk in krachtuur is sterk afhankelijk van de individuele invulling door klastitularissen, wat leidt tot **inconsistente ondersteuning**. Die uniformiteit kan onder meer bewerkstelligd worden door het gebruik van de juiste ZRL-terminologie en het expliciteren van leerstrategieën. Dit wordt bevestigd in zowel de internationale literatuur (Hattie, 2019) als in Nederlandstalig onderwijsonderzoek (Sins, 2024).

Daartegenover staat dat leerlingen aangeven **veel** op te pikken tijdens krachtuur, maar vooral nood te hebben aan een **positiever schoolklimaat** met leerkracht-leerling relaties die gestoeld zijn op respect, gelijkwaardigheid en vriendelijkheid. Een positieve band tussen leerkracht en leerling heeft een gunstig effect op motivatie (Mitchell & Sutherland, 2022).

5.4. Aanbevelingen naar het werkveld

We kunnen algemeen concluderen – als antwoord op onze onderzoeksvraag ‘Wat faciliteert en hindert het aanleren van ZRL-vaardigheden in de huidige aanpak van krachtuur en hoe kunnen deze vaardigheden in de toekomst nog sterker bevorderd worden?’ – dat de casusschool, net zoals veel andere scholen, bij haar verkenning van pistes ter versterking van ZRL-ondersteuning in krachtuur stoot op faciliterende en belemmerende factoren. Jongeren leren leren is nu eenmaal **makkelijker gezegd dan gedaan**: “Het is een hele kluif, niet alleen voor

de leerlingen om dit te leren. Maar ook voor de leraar om de leerlingen hierbij te ondersteunen” (Sins, 2024, p.42).

Leerkrachten én leerlingen moeten manieren vinden om de **leermotivatie en het leerplezier**, beiden bijdragend aan een positieve leerattitude, te versterken. Het is cruciaal om te blijven inzetten op een positieve, veilige schoolcultuur, waar leerlingen zich welkom en gewaardeerd voelen. Een **goede band tussen leerkracht en leerling** vormt immers een motor van motivatie. Daarbij is het belangrijk dat ook leerkrachten zelf **ZRL-vaardig zijn en dit zichtbaar maken voor leerlingen**: “Professionalisering van docenten is zo belangrijk omdat docenten een rolmodel moeten zijn; ze moeten vaardigheden kunnen voorleven voor hun studenten, ook wel **modeling** genoemd. Daarom moeten wij de inhoud van zelfregulerend leren heel goed kennen. Want als wij bijvoorbeeld al niet kunnen plannen, een vaardigheid waar veel studenten tegen aanlopen, en dat niet kunnen voordoen, hoe moeten we het dan overbrengen aan de leerlingen?” (Bea Witteveen-ten Cate in: Drok, 2024, p. 61).

Om ZRL meer duurzaam en schaalbaar te bevorderen in krachtuur is het voor **klastitularissen** essentieel dat de nieuwe ZRL-leerlijn logisch wordt opgebouwd met heldere inhoud. Deze nieuwe leerlijn wordt uitgerold bij de start van het schooljaar 2024-2025. De **kloof** die is vastgesteld tussen de eerder (doch niet exclusief) ervaringsgerichte aanpak door klastitularissen in het krachtuur en het belang van expliciete instructie moet worden gedicht. Onderzoek stelt immers dat precies expliciete instructie in ZRL-vaardigheden, met gepaste ondersteuning die nadien geleidelijk afgebouwd wordt, essentieel is (Peeters, 2023).

Hierbij aansluitend bevelen we aan om meer **tijd** te voorzien voor klastitularissen, om zich de inhoud van de nieuwe ZRL-leerlijn eigen te maken, eventueel aangevuld met bijkomende **professionaliseringsmomenten**. Dit kan via de Professionele Leergemeenschap of via externe trainers van wie de expertise aansluit bij de specifieke noden in deze lokale context (Merchie, Tuytens, Devos & Vanderlinde, 2016). Meer tijd om informatie en ervaringen met elkaar te delen, zal het groeiproces van klastitularissen versterken, leiden tot meer zelfvertrouwen en een meer uitgesproken ‘collective teacher efficacy’ (Donohoo et al., 2018).

Het vernieuwde krachtuur zal potentieel effect hebben op de **motivatie van leerlingen**. Zij vertonen nu immers - bij het invullen in krachtuur van de zoveelste vragenlijst over hun ZRL-vaardigheden - enige ‘heimwee’ naar vorige jaren, toen de leerlingen krachtuur vooral zagen als een ‘speeluurtje’. De rode draad van de nieuwe ZRL-leerlijn moet daarom zijn: een

motiverend, opbouwend traject waarin het einddoel voor de leerling jaar na jaar concreter wordt, nl. steeds meer zelfstandig leren en gekwalificeerd doorstromen.

Om alle **leerlingen** de best mogelijk ondersteuning te bieden naar deze zelfstandigheid, kan de casusschool zich echter niet enkel beperken tot ZRL-bevordering door leercoaches en door klastitularissen in één coachinguur. De gewenste effecten zullen enkele bereikt worden indien ZRL schoolbreed, systematisch en **binnen de context van elk vak** wordt **verweven**. Eenvoudigere leerstrategieën kunnen losgekoppeld worden van het onderwerp, maar om op een effectieve manier complexere strategieën aan te leren moeten deze immers **binnen een onderwerp** worden behandeld (Hattie, 2019). Hiertoe moet de school keuzes maken inzake de te hanteren theoretische ZRL-modellen en inzake de rol van vakgroepen. Ook het doen ingang vinden van een **ZRL-taal**, gemeenschappelijk gebruikt door schoolteam én leerlingen, is hierbij cruciaal. De leerlingen vermelden nu reeds dat heel wat ZRL-bevorderende **tips & praktijken** die ze krijgen via krachtuur hen tot studeren aanzetten en hen cognitieve sprongen doen maken. De school kan die in kaart brengen en zorgen voor een bredere, structurele toepassing. De school moet ook aandacht besteden aan de heersende belemmerende overtuigingen van de leerkrachtenpopulatie en aan het ontkrachten van deze overtuigingen, door deze te **benoemen** in de leerlijn en tijdens de professionaliseringsmomenten. Hierbij kan verwezen worden naar evidence-based onderzoek, zoals ‘Wat echt werkt’ (Mitchell & Sutherland, 2022).

Als antwoord op de nood van leerlingen aan rustige, aantrekkelijke studieruimtes, kan de casusschool onderzoeken of het wenselijk/haalbaar is de **schoolinfrastructuur** aan te passen. Leerplekken waar leerlingen alleen of in groep hun ZRL-vaardigheden kunnen toepassen en inoefenen, hebben immers grote meerwaarde voor hun zelfmotivatie en ‘samen leren’.

Bekeken moet worden ten slotte of en hoe de casusschool **ouderbetrokkenheid** inzake ZRL kan bevorderen. Gezien het SES-profiel van de casusschool dient men, net zoals in lesontwerp, rekening te houden met de ongelijke kansen tussen leerlingen door de thuisomgeving. In het artikel ‘Gelijke kansen en zelfregulerend leren’ worden Desforges & Abouchaar (2003) geciteerd door Speltinx & Vanhoof, 2024, p. 175: *“Het is goed om deze manier van ontwerpen (noot: lesontwerp dat zo weinig mogelijk rekent op sturing van de ouders of het netwerk van leerlingen) te combineren met het stimuleren van betrokkenheid thuis door het bieden van ‘ouderprikkels’. Je kunt als school initiatieven nemen die thuis interacties tussen leerlingen en ouders ontlokken, zonder te verwachten dat ouders de inhoudelijke begeleiding van schoolwerk op zich nemen”*. De werkgroep ‘Ouderbetrokkenheid’ binnen de casusschool zou hiermee rekening moeten houden bij het voorstellen van acties.

Vanuit het perspectief van interne kwaliteitszorg is het ten slotte ook aanbevolen om de minimaal gewenste **output** van het krachttuur te **bepalen en te monitoren**.

Bovenstaande aanbevelingen zijn des te relevant gezien het hoog aantal kwetsbare SES-profielen in de casusschool. Speltinx & Vanhoof, 2024 (p. 178) zijn duidelijk: “De context waarin je geboren wordt, heeft een grote impact op de kansen die je krijgt om zelfregulerend te leren. Bij leerlingen in kansarme contexten wordt zelfregulerend leren buiten de school minder ontwikkeld en minder ondersteund door de thuiscontext, is er een meer stressvolle thuisomgeving en is er vaak minder mentale ruimte over voor zelfregulerend leren. Tegelijkertijd zien we een vergelijkbaar beeld op school: omwille van overtuigingen over zelfregulerend leren krijgen juist deze leerlingen minder ontwikkelkansen vanuit de leraar, en leerlingen en studenten hebben überhaupt minder zelfregulerend vermogen in stressvolle of discriminerende omgevingen.”

De volgende overtuiging moet daarom centraal (blijven) staan bij de versterking van krachttuur en bij de ontwikkeling van de ZRL-meerjarenstrategie van de casusschool: dat leerkrachten het vermogen tot zelfregulerend leren **niet zien als een verdienste van de leerling zelf, maar als een gevolg van de context** en dat ze, goed getraind en ondersteund, hun sleutelrol hierin ten volle onderkennen en opnemen.

De aanbevelingen die we binnen dit onderzoek maken zullen op verschillende aspecten van de school een effect hebben (Fig. 23) die uiteindelijk allemaal zullen bijdragen tot het verhogen van de ZRL-vaardigheden van de leerling.

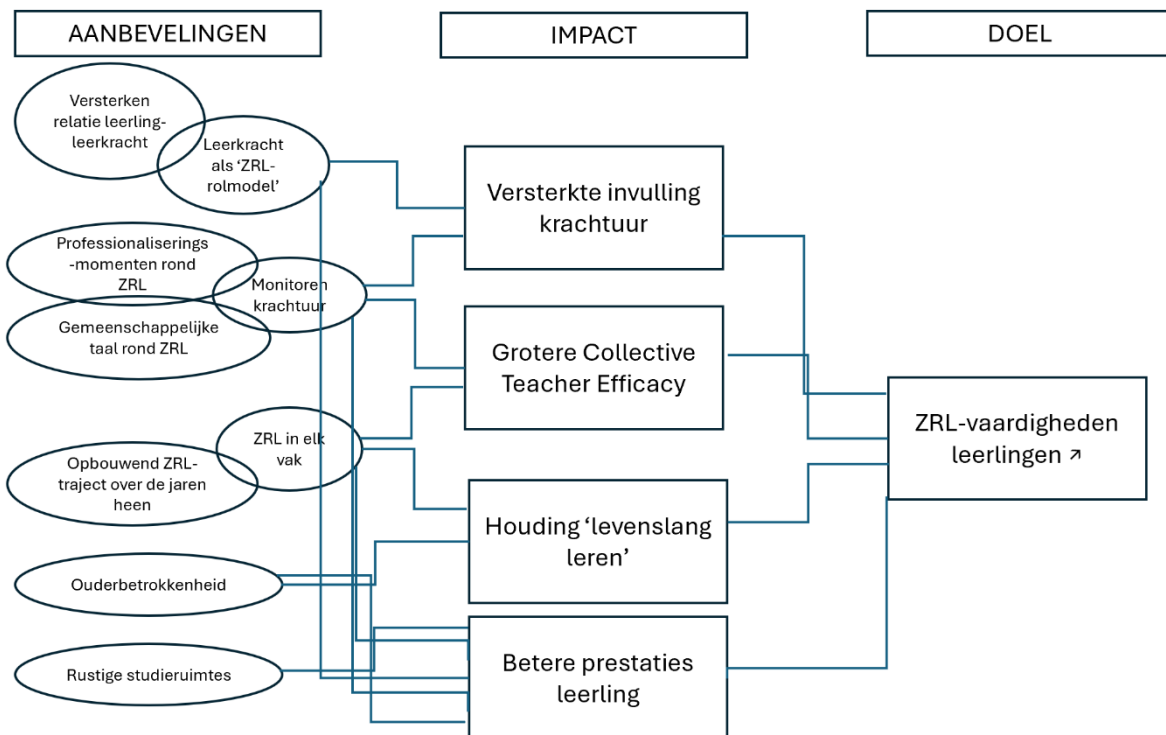


Fig. 23: Overzicht aanbevelingen.

Ten aanzien van andere scholen en het onderwijsbeleid bevelen we het volgende aan: ontwikkel een meerjarenstrategie voor ZRL-bevordering, zet in op ondersteuning en professionalisering van de leerkrachten, versterk ZRL-vaardigheden maximaal binnen de context van het vak en reik solide didactische principes aan (vakspecifiek en vakoverschrijdend) om zelfregulerend leren ingang te doen vinden bij leerlingen. Een positieve relatie leerling-leerkracht is hierbij een kritische succesfactor.

5.5. Onderzoeksbependingen

Bij zowel de leerlingenenquête als de - focusgroep worden de ZRL-vaardigheden niet in de context (nl. in krachtuur, tijdens de les of tijdens het studeren) bevroegd en kunnen leerlingen bijgevolg sociaal wenselijk antwoorden. Een mogelijke oplossing om valkuilen van bevroedingen en interviews op te vangen, zoals wisselende kwaliteit van zelfinschatting en bovenstaand gebrek aan context, is de **online sporenanalyse** (Peeters, 2023). Hiervoor moeten wel rijke data beschikbaar zijn waarvan de interpretatie vaak complex is. Men moet eveneens de correlatie duidelijk kunnen aantonen tussen ZRL en de sporen (Du et al., 2023). Op de casusschool is dergelijke data momenteel niet beschikbaar.

Voor dit onderzoek werden de data enkel verzameld voor het vierde jaar, waarvan acht leerlingen geselecteerd werden voor de focusgroep.

Voor dit casuonderzoek werd enkel gekeken naar de onderwijspraktijk binnen krachtuur, dus buiten de context van de vakles. Onderzoek toont echter aan dat voor het aanleren van complexere ZRL-leerstrategieën niet losgekoppeld kan worden van een vak (Mitchell & Sutherland, 2022).

Bij de bevraging van de leerkrachten speelt zelfinschatting een rol, waardoor de antwoorden kunnen afwijken van de klaspraktijk. Er werden slechts vijf leerkrachten (klastitularissen van het vierde leerjaar) kwalitatief geïnterviewd.

Eén van de onderzoekers is tewerkgesteld op de casusschool wat het vermoeden van bias kan opwekken.

5.6. Vervolgonderzoek

Er is nog ruimte voor theorie-gedreven, praktijkgericht onderzoek inzake zelfregulerend leren op deze casusschool. Bijkomend onderzoek is bijvoorbeeld aangewezen om tot inzichten te komen inzake

- de evolutie van de beginsituatie van leerkrachten. Vanaf september 2024 rolt de school immers een vernieuwde ZRL-cursus uit.
- de impact van deze cursus op de belemmerende en faciliterende ZRL-overtuigingen en/of de algemene effectiviteit van de ZRL-cursus.
- de evolutie van de situatie van de leerlingen van het vierde jaar, waarvan er acht werden geïnterviewd in het kader van dit onderzoek. Zij gaan in principe over naar het vijfde (2024-2025) en zesde middelbaar (2025-2026). Zij zouden opnieuw kunnen gehoord worden in de loop van (één van) deze twee schooljaren zowel via kwantitatieve bevraging als via herneming van de kwalitatieve focusgroep.
- de wijze waarop ZRL-vaardigheden binnen verschillende vakgebieden aangeleerd worden en hoe dit ondersteund wordt door de vakwerkgroep. Dit zou een logische volgende stap zijn, in het bijzonder indien er op die manier een wisselwerking kan ontstaan met de klastitularissen en krachtuur.

Regelmatig alle leerlingen bevragen rond het inzetten van hun ZRL-vaardigheden kan alleen maar bijdragen tot de kwaliteitscontrole op en monitoring van de aangeboden ondersteuning.

We formuleren ook enkele adviezen rond verder onderzoek naar zelfregulerend leren in bredere context:

- ZRL-overtuigingen en -kennis van leerkrachten in het Nederlandstalig onderwijs.
- de invloed van SES-kenmerken op ZRL-vaardigheden van leerlingen in het secundair onderwijs.
- de ZRL-beginsituatie van zowel leerlingen (mate en wijze van ZRL-ondersteuning) als leerkrachten (overtuigingen, ondersteuningspraktijken, ...) in het Nederlandstalig onderwijs.

6. Literatuurlijst

Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (z.d.). Secundair onderwijs - 3de graad - na modernisering. Geraadpleegd op 18 mei 2024 van https://onderwijsdoelen.be/modernisatie-so?onderwijsstructuur=SO_3DE_GRAAD.

Darmawan, G. N., Vosniadou, S., Lawson, M. J., Van Deur P., & Wyra M. (2020). The development of an instrument to test pre-service teachers' beliefs consistent and inconsistent with self-regulation theory. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12345>.

Dijkstra, P., Bunnik, P., Greveling, A. (2023). Zelfregulerend leren: Effectiever leren met leerstrategieën. (7de druk, 5de oplage). Boom.

Drok, H. (2024) Interview met Bea Witteveen-ten Cate. 'De consumerende houding van studenten, waarbij wij als docenten kwamen brengen en de studenten kwamen halen, wilden we doorbreken.' In Drok, H., Kneyber, R., & Devid, V. (2024). *ReguLEER! Een pedagogisch-didactische verkenning van zelfregulerend leren* (p. 59-64). Telos Uitgevers.

Drok, H., Kneyber, R., & Devid, V. (2024). *ReguLEER! Een pedagogisch-didactische verkenning van zelfregulerend leren*. Telos Uitgevers.

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44. Geraadpleegd op 24 mei 2024 van https://www.researchgate.net/publication/328267721_The_power_of_collective_efficacy.

Du, J., Hew, K.F. & Liu, L. (2023). What can online traces tell us about students' self-regulated learning? A systematic review of online trace data analysis *Computers & Education*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104828>.

Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E. & Vorhaus, J. (2009). Self-regulated learning: A literature review. Research Report 33. Institute of Education, University of London. Geraadpleegd op 30 april 2024 van https://www.researchgate.net/publication/265425149_Self-regulated_learning_a_literature_review.

Duyck, W. (2023), *Mijn kind, slim kind, Waarom lezen en tellen de wereld zullen redden*. Pelckmans.

Europese Commissie, LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, JRC Publications Repository. Geraadpleegd op 12 januari 2024 van <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>.

European Academy, Teaching Life Competences 1, Shaping Lifelong Learners through Self-Regulated Learning, Geraadpleegd op 12 januari 2024 van <https://academy.europa.eu/courses/teaching-life-competences-1-shaping-lifelong-learners-through-self-regulated-learning>).

Hattie, J. (2019). *Leren zichtbaar maken*. (6de druk). Pelckmans Pro.

Kneyber R. (2024) Interview met Gert Biesta. Je zou het beter zelfobjectiverend leren kunnen noemen. In Drok, H., Kneyber, R., & Devid, V. (2024). *ReguLEER! Een pedagogisch-didactische verkenning van zelfregulerend leren* (p. 191-194). Telos Uitgevers.

Mannion, J. & McAllister, K. (2024). Hoe je meer zelfverzekerde, proactieve, zelfregulerende leerlingen kunt creëren. In Drok, H., Kneyber, R., & Devid, V. (2024). *ReguLEER! Een pedagogisch-didactische verkenning van zelfregulerend leren* (p. 134-148). Telos Uitgevers.

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G. & Vanderlinde, R. (2016). Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen? Brussel: Departement Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 24 mei 2024 van https://www.researchgate.net/publication/298226150_Hoe_kan_je_de_impact_van_professionalisering_voor_leraren_in_kaart_bringen.

Mitchell, D. & Sutherland, D. (2022). *Wat echt werkt: 29 evidence based strategieën voor het onderwijs*. (4de druk). Pica.

PBD-GO! (z.d.). Home [YouTube-kanaal]. YouTube. Geraadpleegd op 20 mei 2024 van <https://www.youtube.com/@pbd-go4062/featured>.

Peeters, J. (2023). *Zelfregulerend Leren Hoe? Zo! Voor elke leersituatie, in elk vak en met elke leerling*. (4de druk). Lannoo Campus.

Peeters, J. (2024). Dé vraag die we weleens vergeten te stellen: wat is zelfregulerend leren precies? In Drok, H., Kneyber, R., & Devid, V. (2024) *ReguLEER! Een pedagogisch-didactische verkenning van zelfregulerend leren* (p. 17-33). Telos Uitgevers.

Ponte P. (2012), *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij, Onderzoek met en door leraren*. Boom Lemma.

Rogiers, A., Van de Keer, H., Evaluatie van zelfregulerend leren: de ZRL-toolbox - Universiteit Gent. Onderzoeksgroep Taal, leren en innoveren. Geraadpleegd op 8 februari 2024 van <https://zoleerrijk.be/leermateriaal/zrl-toolbox/>.

Sins, P. (2024). Wast een berg, kost een beetje. In Drok, H., Kneyber, R., & Devid, V. (2024). *ReguLEER! Een pedagogisch-didactische verkenning van zelfregulerend leren* (p. 41-59). Telos Uitgevers.

Speltincx, G. & Vanhoof, S. (2024). Gelijke kansen en zelfregulerend leren. In Drok, H., Kneyber, R., & Devid, V. (2024). *ReguLEER! Een pedagogisch-didactische verkenning van zelfregulerend leren* (p. 162-182). Telos Uitgevers.

Van Damme D. (2021). Kan een leerling pas presteren als hij zich goed voelt? Klasse. Geraadpleegd op 11 mei 2024 van <https://www.klasse.be/253297/kan-leerling-pas-presteren-op-school-als-hij-zich-goed-voelt/>.

7. Bijlagen

Bijlage 1 Toestemmingsformulieren openbaarmaking masterproef



Toestemmingsformulier openbaarmaking masterproef

Student : Joffrey Godin
Rolnummer : 0610429
Opleiding : Verkorte EDUMA Economie
Academiejaar : 2023-2024

Masterproef

Titel : Zelfregulerende vaardigheden versterken tijdens het krachttuur: leerlingen, leerkrachten en klastitularissen aan het woord
Een praktijkonderzoek naar de beginsituatie en noden in een grootstedelijke doorstromingschool
Promotor : Prof. dr. 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 Brussel op 27/05/2024

Handtekening student

Student : Tine Van Valckenborgh
Rolnummer : 0622022
Opleiding : Verkorte EDUMA Talen
Academiejaar : 2023-2024

Masterproef

Titel : Zelfregulerende vaardigheden versterken tijdens het krachttuur: leerlingen, leerkrachten en klastitularissen aan het woord

Een praktijkonderzoek naar de beginsituatie en noden in een grootstedelijke doorstromingschool

Promotor : Prof. dr. 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 *Brussel* op *27/05/2026*

Handtekening student

Bijlage 2 Taakverdeling

	Tine Van Valckenborgh	Joffrey Godin
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	X
Methodologische literatuur lezen	X	X
Bronvermeldingen bijhouden	X	X
DATA verzameling en- analyse		
Meetinstrument verzamelen of opstellen		X
Dataverzameling uitvoeren	X	X
Data-analyse uitvoeren	X	X
Resultaten ordenen en bevindingen uitwerken	X	X
Update literatuur lezen	X	X
SCHRIJFFASE		
Richtlijnen bekijken	X	X
Inleiding schrijven	X	X
Theoretisch kader uitschrijven (literatuuronderzoek)	X	X
Methoden en onderzoeksopzet uitschrijven	X	X
Resultaten opschrijven	X	X
Conclusie schrijven	X	X
Discussie schrijven	X	X
Aanbevelingen voor het onderwijs (maatschappelijke aanbevelingen)	X	X
Aanbevelingen voor verder onderzoek	X	X
Abstract schrijven	X	X
Referentielijst nakijken	X	X
Samenhang en coherentie nagaan	X	X
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

..... (vul taken aan indien nodig)		
EVENTUELE toelichting bij deze taakverdeling		
We zijn beiden tevreden over de productieve samenwerking.		

De promotor en de schoolleiding van de casusschool beschikken over alle ruwe en bewerkte data waarop de kwantitatieve en de kwalitatieve analyses in het kader van deze masterproef zijn gebaseerd. Dit zijn onder meer de 78 ingevulde enquêtes van de leerlingen, de data van de leerkrachtenbevraging, de input files voor de SPSS-analyse, de transcripties van de vijf kwalitatieve interviews met de klastitularissen, de transcriptie van de focusgroep met acht leerlingen, de coderingen van de kwalitatieve interview-data in Maxqda en de lijsten in Excel van de interview-segmenten die relevant zijn voor de beantwoording van de onderzoeksvragen. Deze data worden gedurende vijf jaar bewaard. Om de anonimiteit van de casusschool te bewaken, worden deze data niet geïntegreerd in deze masterproef.

Bijlage 3 Vragenlijst leerling (en begeleidende uitleg)

Naam:

Klas:

Datum:

Beste leerling,

In het kader van een onderzoek aan de Vrije Universiteit Brussel (VUB) over leren leren bij de leerlingen van *casusschool*, vragen we aan alle leerlingen van het 4^{de} jaar om de korte enquête op de achterzijde van dit blad in te vullen.

Deze enquête staat niet op punten, dus antwoord zo eerlijk mogelijk.

Bij iedere uitspraak staan er 5 mogelijkheden. Duid 1 antwoord aan (het antwoord dat het beste bij je past).

Alvast bedankt voor je medewerking.

Het onderzoekende team

	NOOIT	BIJNA NOOIT	SOMS	BIJNA ALTIJD	ALTIJD
1. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, lees ik de opdracht goed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Waarover gaat het? Wat weet ik er al over?'	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Herken ik dit soort opdracht?'	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Als ik een opdracht moet doen die ik al eens gedaan heb, vraag ik me af: 'Hoe heb ik het toen gedaan? Was dat een goede manier?'	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Wat vind ik er van (leuk, moeilijk, interessant ...)?'	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Zal het mij lukken?'	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, kijk ik wat ik eerst ga doen en wat ik daarna ga doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Als ik mijn schoolwerk moeilijk vind, plan ik er meer tijd voor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Bij een grote taak of les, begin ik enkele dagen vooraf en doe ik elke dag een stukje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, kijk ik hoelang ik zal werken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Tijdens mijn schoolwerk, motiveer ik mezelf om verder te werken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Tijdens mijn schoolwerk, zeg ik tegen mezelf: 'Nog even en je bent klaar.'	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Tijdens mijn schoolwerk, zeg ik tegen mezelf: 'Je kan het! Doe maar verder!'	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Tijdens mijn schoolwerk, denk ik aan redenen waarom het belangrijk is om dit schoolwerk te doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

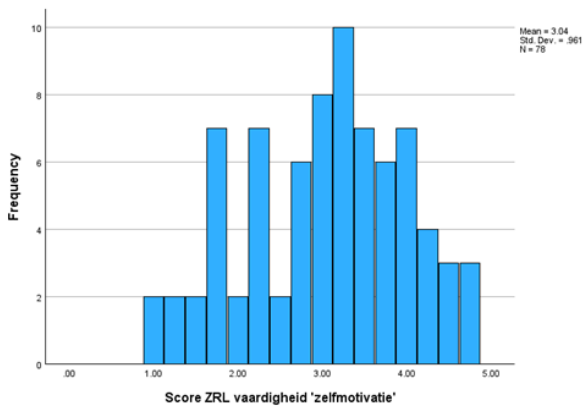
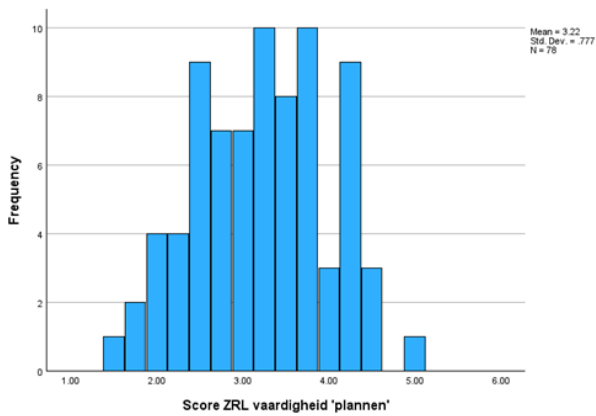
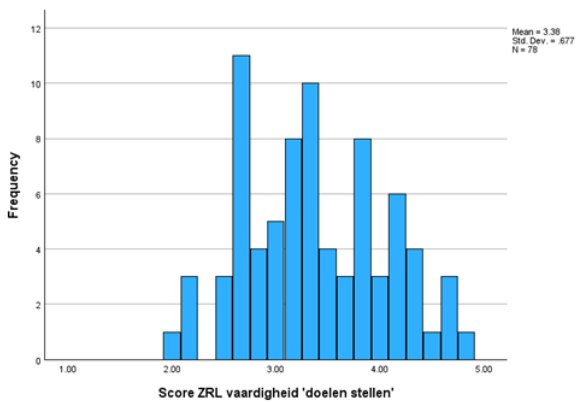
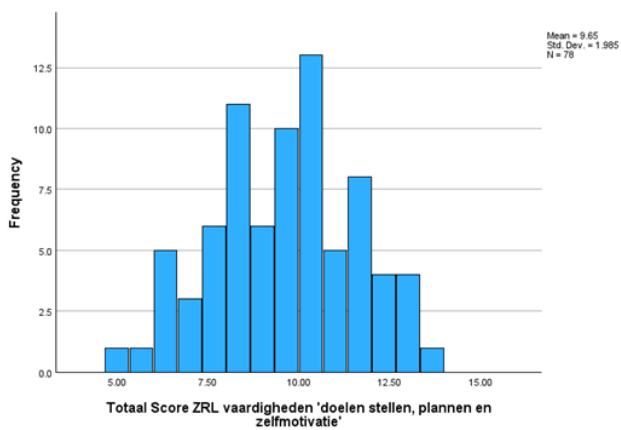
Bijlage 4 Vragenlijst leerkrachten (Excel formaat - opgeladen in Smartschool formulier)

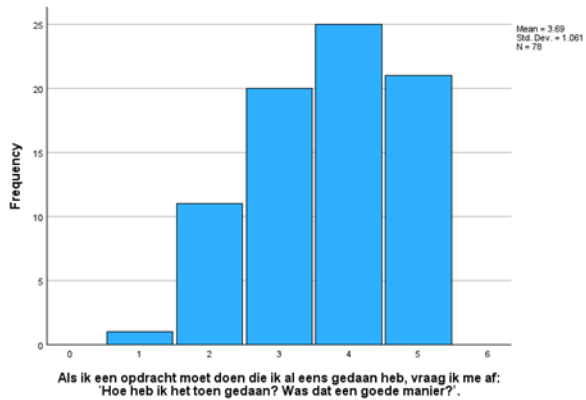
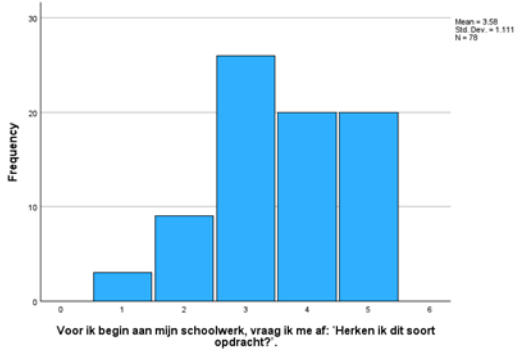
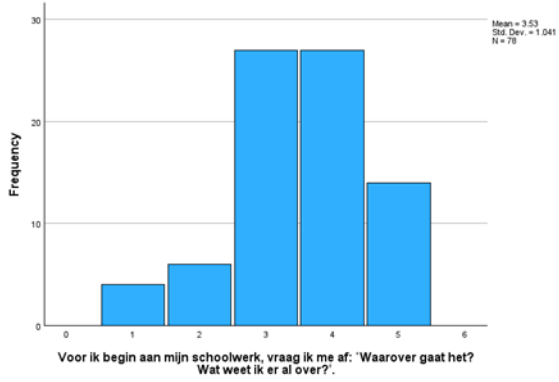
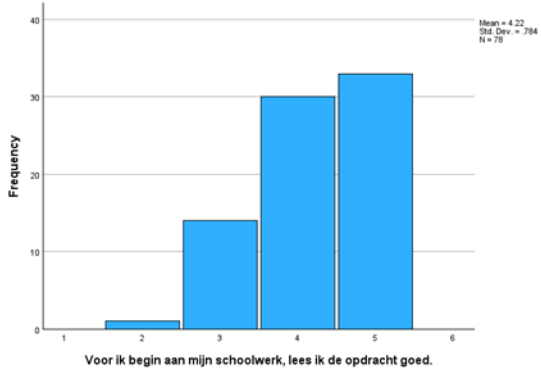
BALT uitspraken zijn eigen vertaling m.b.v. Google translate

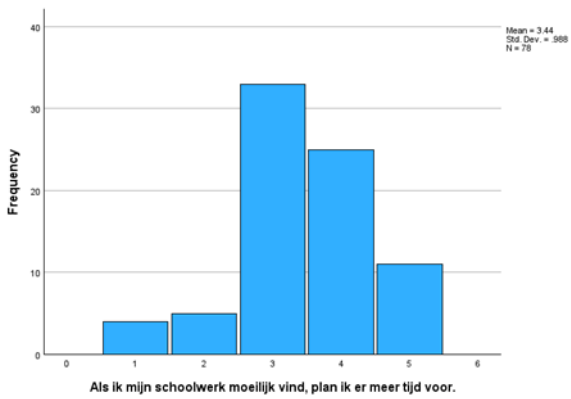
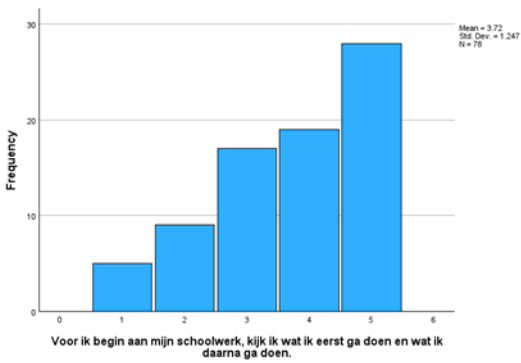
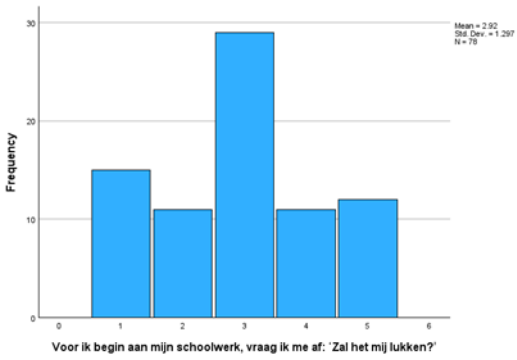
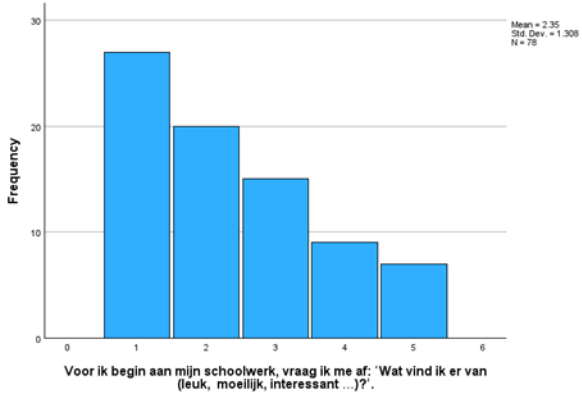
KENMERKEN LERAAR	
1	Hoe lang geeft u les ?
2	Wat is uw vakgebied ?
3	In welke graden geeft u les? Vink aan
	Meerdere antwoorden mogelijk
	1ste graad
	2de graad
	3de graad
4	Volgde u een lerarenopleiding ?
5	Hoe lang bent u in het bezit van een bewijs van pedagogische bekwaamheid?
Voor de statements een schaal van helemaal eens tot helemaal oneens	
Statements	
1	Als leerlingen hun leerproces zelf reguleren, dan kunnen hun prestaties verbeteren
2	Als leerlingen kunnen leren hun leerproces zelf te reguleren, verbeteren hun prestaties.
3	Als leerlingen kunnen leren hoe ze hun eigen leren kunnen reguleren, verbeteren hun prestaties.
4	Als leerlingen gedetailleerde strategieën hebben om belangrijke ideeën te onthouden, ontwikkelen ze een beter begrip.
5	Als leerlingen leren hun leerproces in een les te reguleren, verbetert hun begrip.
6	Leerlingen moeten strategieën hebben om te leren om hen in staat te stellen een goed begrip te ontwikkelen
7	Als leerlingen gedetailleerde leerstrategieën leren, ontwikkelen ze een beter begrip.
8	Om een goed begrip te ontwikkelen, moeten leerlingen zowel hun kennis over leren als hun kennis over de leerstof gebruiken.
9	Leerlingen moeten hun kennis over leren tijdens een les voortdurend gebruiken om een goed begrip te ontwikkelen
10	In een les hoeven leerlingen slechts één of twee verschillende leerstrategieën te gebruiken.
11	Leerstrategieën zijn alleen nodig als leerlingen een moeilijkheid tegenkomen tijdens het leren.
12	Leerlingen hoeven hun leerstrategieën niet te kunnen beschrijven
13	De strategieën die we gebruiken, hoeven geen onderdeel te zijn van onze bewuste kennis.
14	Als leerling helpt het expliciet aanleren van leerstrategieën mijn leerproces niet.
15	Om een goede leerling te zijn, hoef je het leerproces niet te begrijpen.
16	Leren hoe je leerstrategieën kunt gebruiken is tijdverspilling.
17	Het gebruik van leerstrategieën leidt niet tot beter leren.
18	Je hebt geen leerstrategieën nodig om tot een goed begrip te komen.

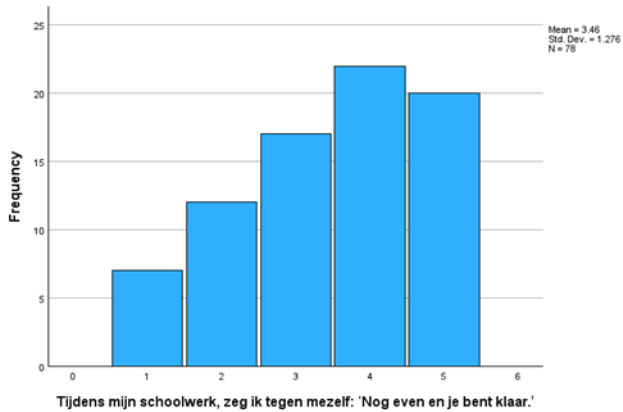
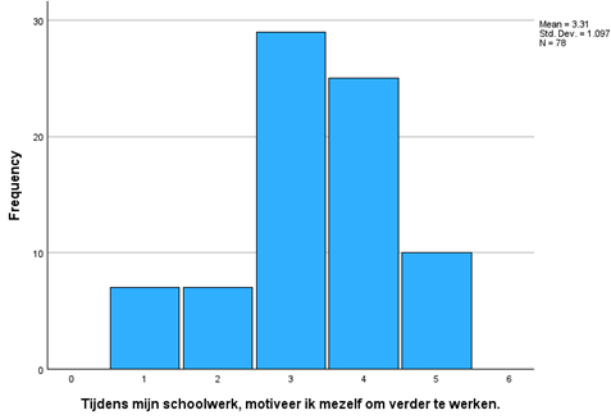
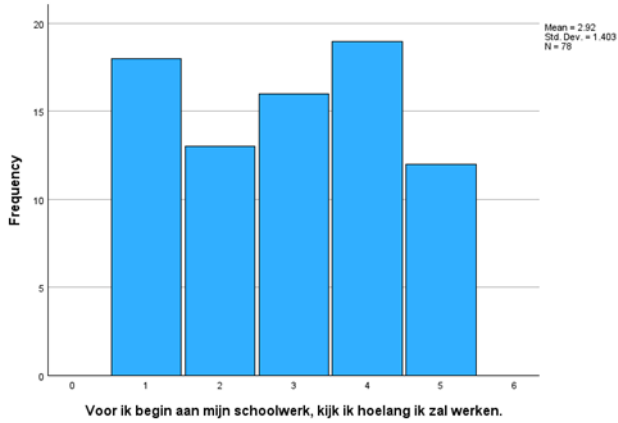
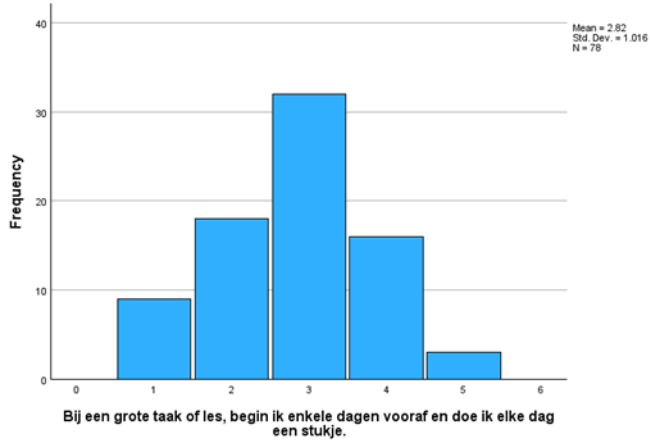
Opties vraag 2	Moderne Vreemde Talen
	Wiskunde
	Exacte Wetenschappen en Aardrijkskunde
	Levensbeschouwing
	Expressie
	Economie
	Geschiedenis
	LO
	Latijn
	Oude Talen
	Nederlands
	Informatica
	Humane Wetenschappen
Opties vraag 4	Ja
	Nee
Opties vraag 1 en 5	minder dan 5 jaar
	tussen 5 en 15 jaar
	meer dan 15 jaar

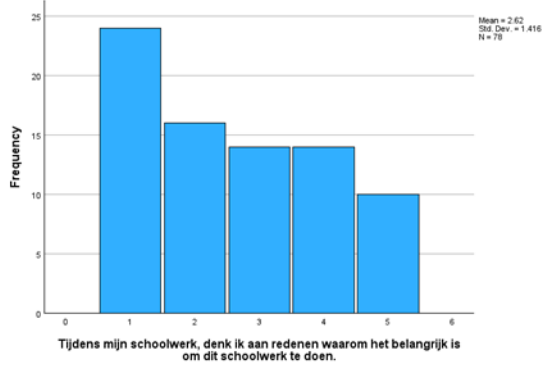
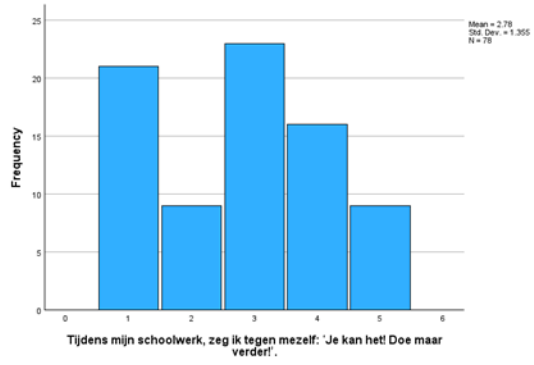
Bijlage 5 Overzicht resultaten leerlingenbevraging



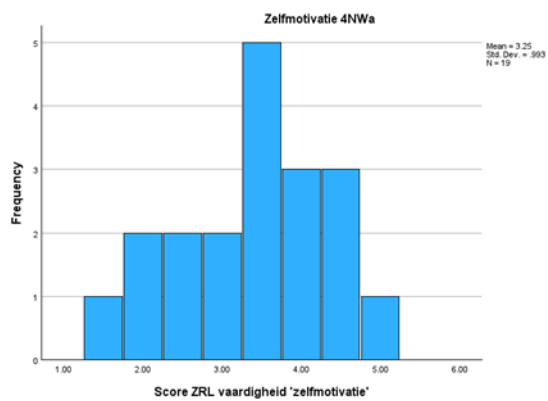
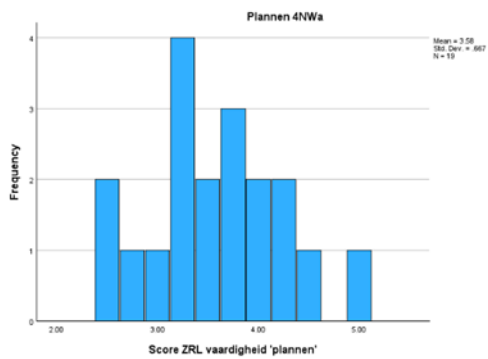
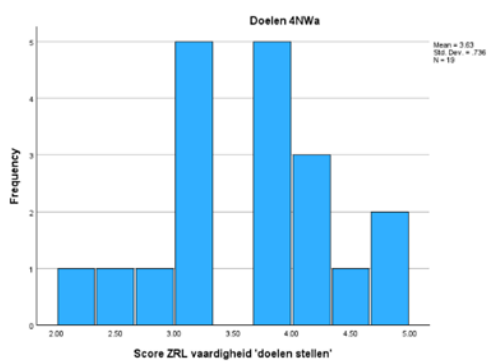
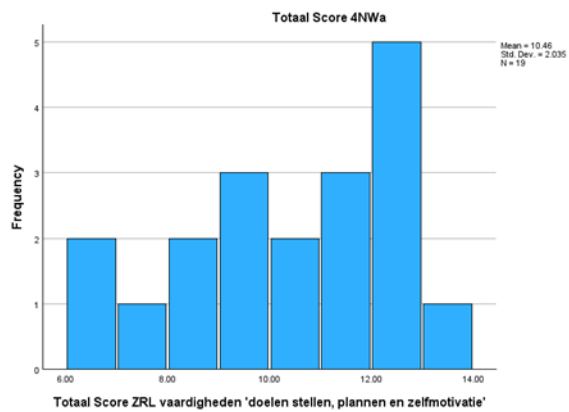


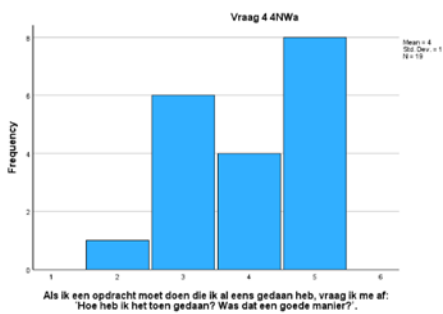
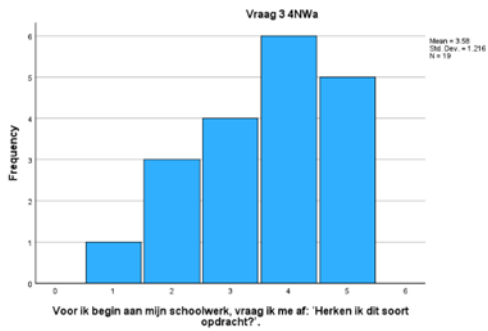
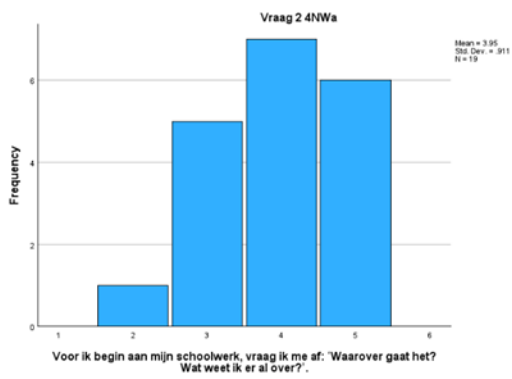
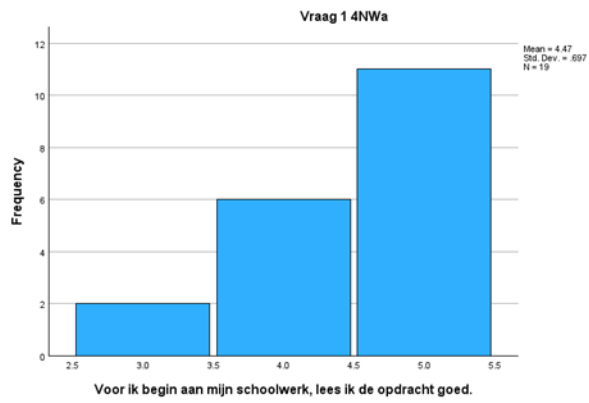


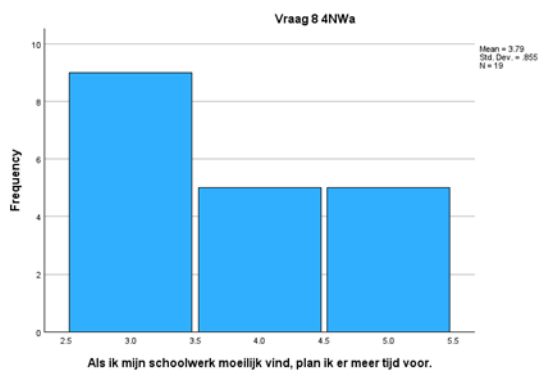
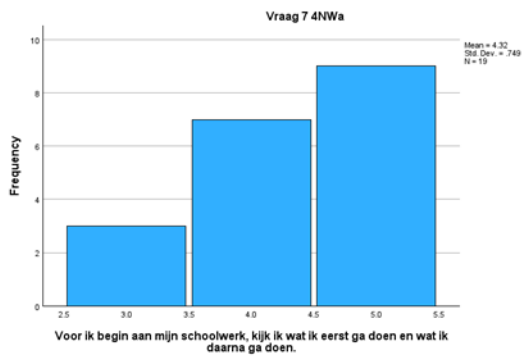
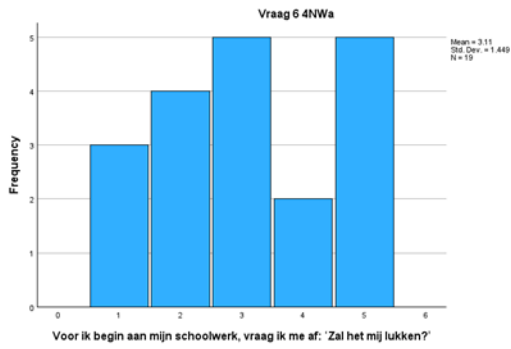
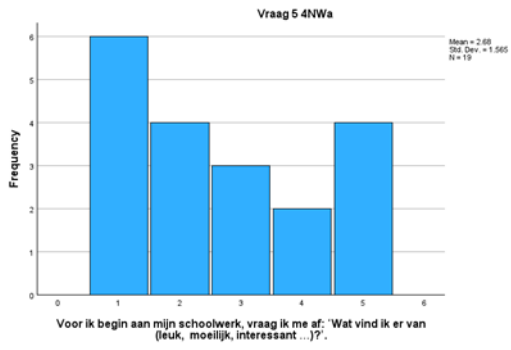


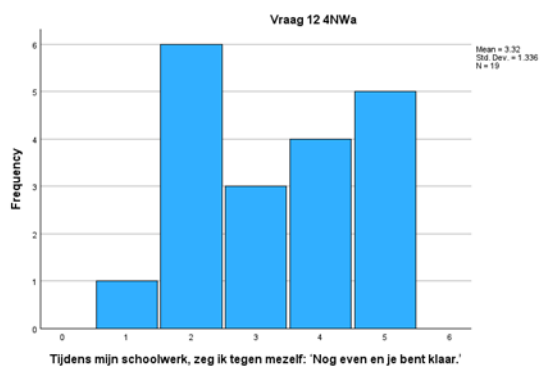
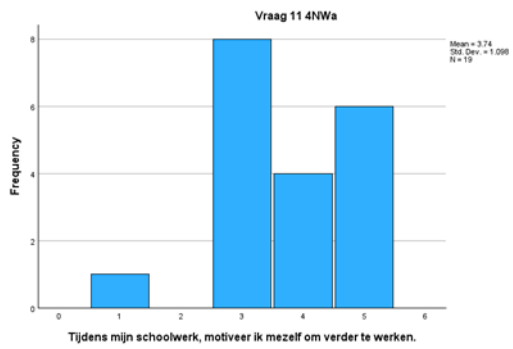
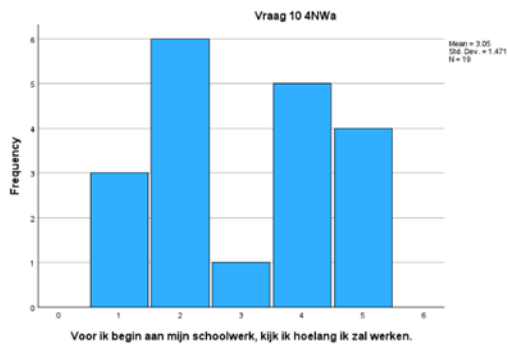
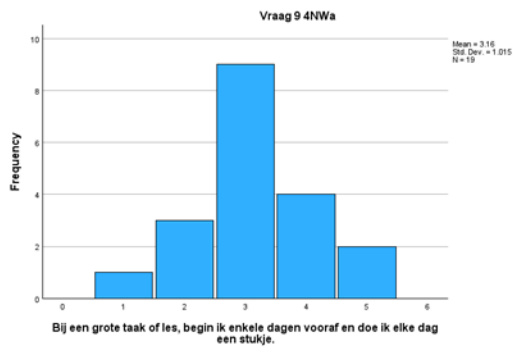


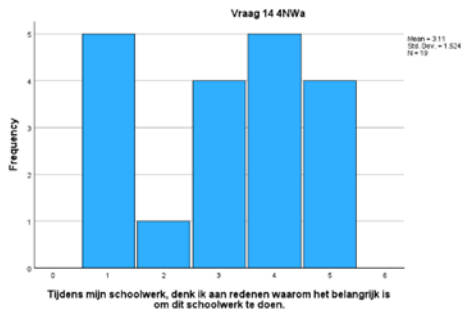
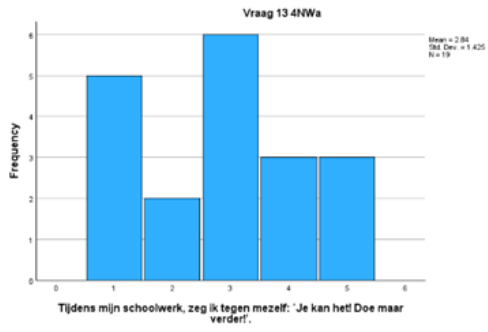
Bijlage 6 Overzicht resultaten leerlingenbevraging (Klas Focusgroep)







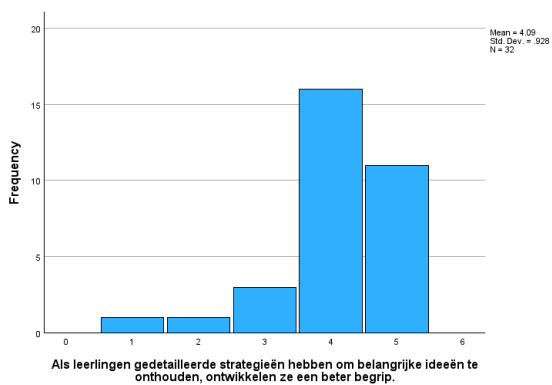
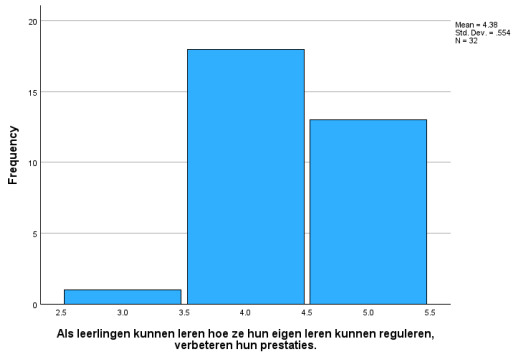
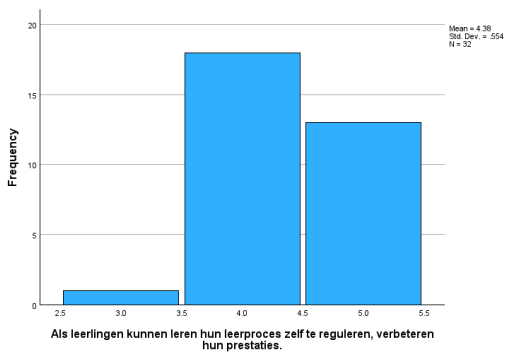
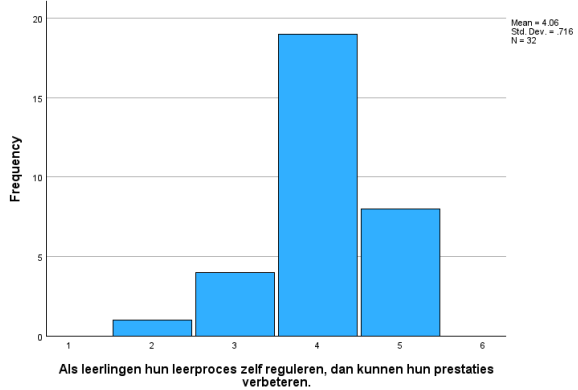


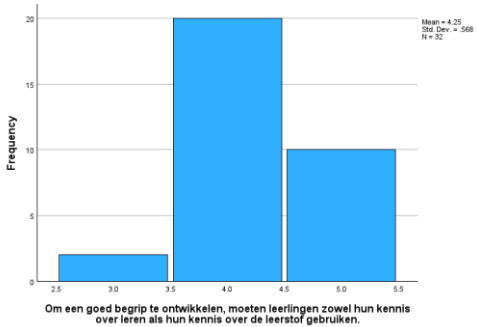
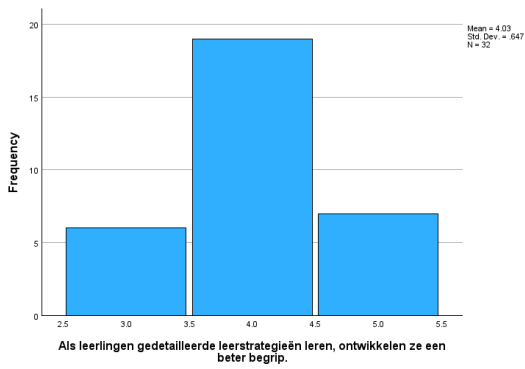
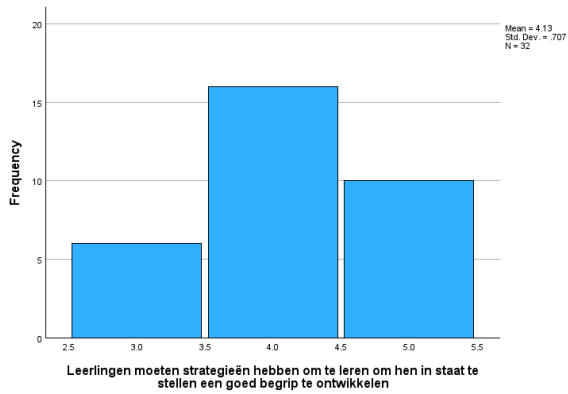
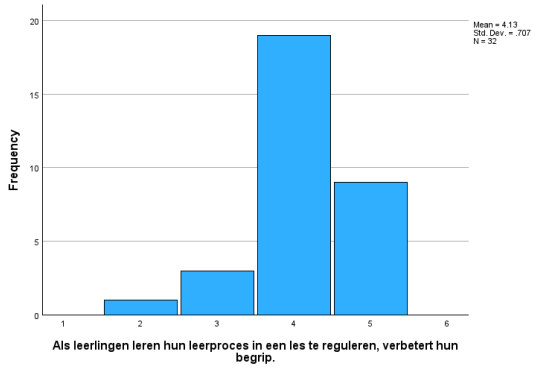


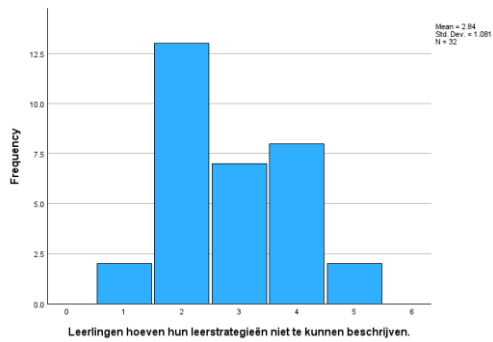
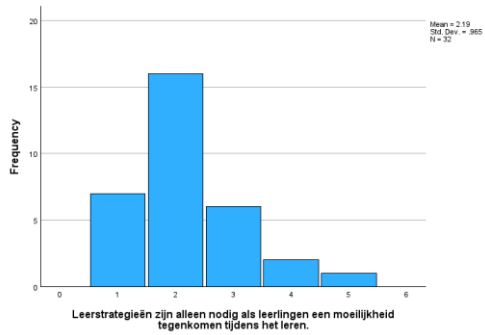
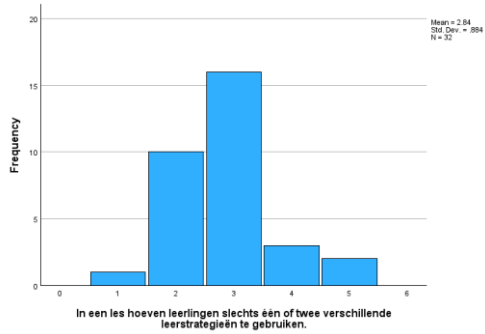
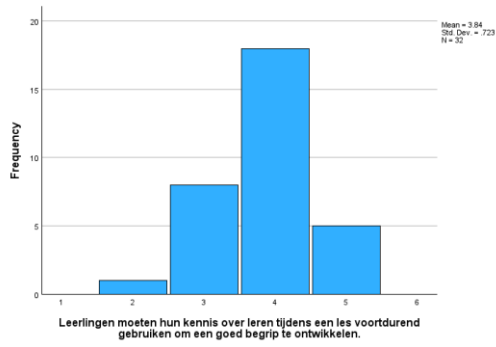
Bijlage 7 Gedeeltelijke resultaten PCA

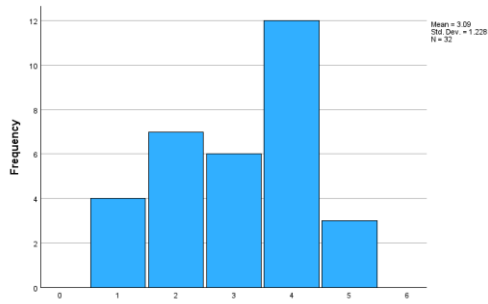
		Correlation Matrix ^a					
		Als leerlingen hun leerproces zelf reguleren, dan kunnen hun prestaties verbeteren.	Als leerlingen kunnen leren hun leerproces zelf te reguleren, verbeteren hun prestaties.	Als leerlingen kunnen leren hoe ze hun eigen leren kunnen reguleren, verbeteren hun prestaties.	Als leerlingen gedetailleerde strategieën hebben om belangrijke ideeën te onthouden, ontwikkelen ze een beter begrip.	Als leerlingen leren hun leerproces in een les te reguleren, verbetert hun begrip.	Leerlingen moeten strategieën hebben om te leren om hen in staat te stellen een goed begrip te ontwikkelen
Correlation	Als leerlingen hun leerproces zelf reguleren, dan kunnen hun prestaties verbeteren.	1.000	.509	.428	-.058	.430	.048
	Als leerlingen kunnen leren hun leerproces zelf te reguleren, verbeteren hun prestaties.	.509	1.000	.895	.055	.618	.124
	Als leerlingen kunnen leren hoe ze hun eigen leren kunnen reguleren, verbeteren hun prestaties.	.428	.895	1.000	-.008	.536	-.041
	Als leerlingen gedetailleerde strategieën hebben om belangrijke ideeën te onthouden, ontwikkelen ze een beter begrip.	-.058	.055	-.008	1.000	.227	.276
	Als leerlingen leren hun leerproces in een les te reguleren, verbetert hun begrip.	.430	.618	.536	.227	1.000	.226
	Leerlingen moeten strategieën hebben om te leren om hen in staat te stellen een goed begrip te ontwikkelen	.048	.124	-.041	.276	.226	1.000
	Als leerlingen gedetailleerde leerstrategieën leren, ontwikkelen ze een beter begrip.	.135	.507	.417	.156	.414	.203

Bijlage 8 Overzicht resultaten leerkrachtenbevraging

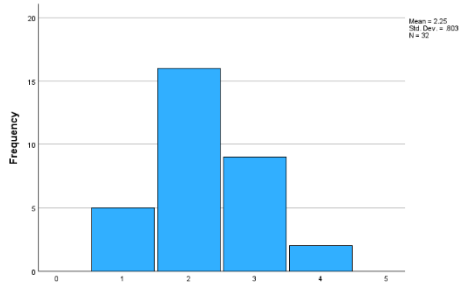




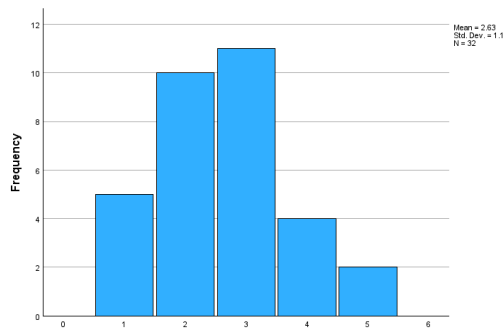




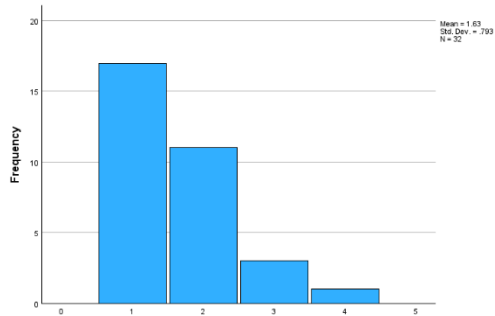
De strategieën die we gebruiken, hoeven geen onderdeel te zijn van onze bewuste kennis.



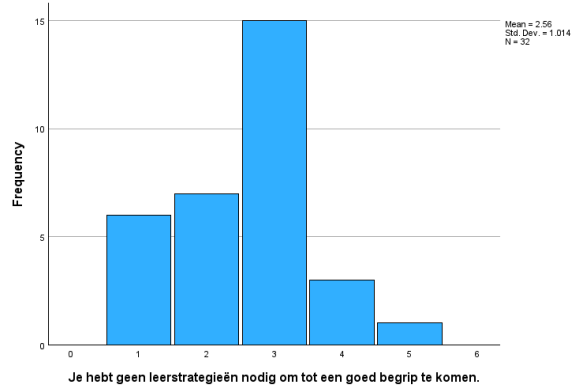
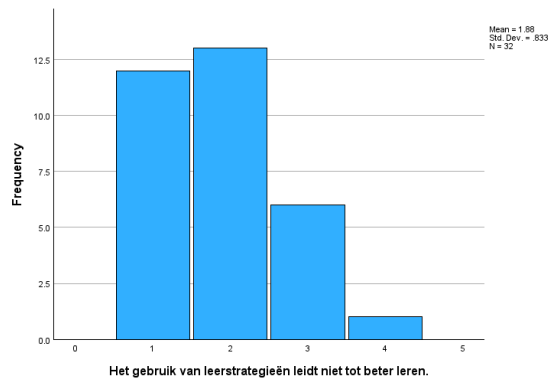
Als leerling helpt het expliciet aanleren van leerstrategieën mijn leerproces niet.



Om een goede leerling te zijn, hoef je het leerproces niet te begrijpen.



Leren hoe je leerstrategieën kunt gebruiken is tijdverspilling.



Bijlage 9 Protocol focusgroep leerlingen

Protocol Focusgroep leerlingen 4NWA

Tine Van Valckenborgh – 17 maart 2024

Bron theoretisch kader Focusgroep: Leerpad Focusgroepen (Canvas/Masterproef)

Kader

Onderzoekskader: Deze focusgroep maakt deel uit van een aantal **kwantitatieve** onderzoeksmethodes die wij in het kader van het intern onderzoek binnen deze Masterproef hanteren. Deze focusgroep met leerlingen (*klasnummer*) kadert binnen het intern onderzoek mbt de beginsituatie van leerlingen bij (*casusschool*) met het oog op de versterking van ZRL-vaardigheden van leerlingen tijdens krachtuur.

Topic: Focus ligt op het specifiek afgebakend thema: **hoe studeer je nu?** In de focusgroep luisteren we naar de leerlingen en leren we van hen.

Doelen

- **diepgaand** ingaan met 8* leerlingen (*klasnummer*) op het onderwerp/de **onderzoeksvraag** waardoor we
 - o verrijkte informatie verkrijgen
 - o het perspectief van de leerlingen beter kennen over de topic
 - o weten hoe de leerlingen betekenis geven aan studie
 - o decontextualisering van het thema vermijden

(* aanbevolen aantal is 6-10 deelnemers)

Waarom kiezen we voor een focusgroep?

- Mogelijke valkuilen in het onderzoek blootleggen: we baseren ons niet enkel op zelfinschatting door de leerlingen en evenmin enkel op het perspectief van leerkrachten en klastitularissen.
- Impliciete redenering van leerlingengroep inzake schoolwerk/studie groep blootleggen
- Gedetailleerde reacties en input krijgen van een de leerlingengroep (voorstellen, opties blootleggen)
- Informatie verzamelen over de behoeftes (naar ondersteuning) van de leerlingengroep
- Peilen naar voorstellen en advies omtrent ontwikkeling
- Vaststellen van verwachtingsniveau van deelnemers aan dit onderzoek

Datum: maandag 25/3/2024 - 11.00 -11.50 uur

Duurtijd: 46 min

Locatie: lokaal naast lerarenkamer (te voorzien: naamstickers met namen moderatoren en leerlingen,)

Opname: audio (voor transcriptie- en analyse doeleinden)

Moderator: Tine Van Valckenborgh

- Jim Lafère noteert digitaal
- Tine en Jim maken audio-opname
- Tine neemt lead in moderatie focusgroep, Jim kan interveniëren

Communicatie aan de deelnemende leerlingen

- De klas, inclusief genodigden werd (met de klastitularis in CC) dd. vrijdag 21/3/2024 per mail ingelicht van het plaatsvinden van de focusgroep de week nadien. In deze communicatie schetsen we, naast praktische info en contactgegevens, ook de probleemstelling en benadrukken we dat zij als leerlingen actief kunnen bijdragen aan de bespreking hiervan.

Werkvorm met oog op maximale co-creatie

- De onderzoekers zijn er zich van bewust dat een focusgroep geen groepsinterview is.
- De onderzoekers bakenden een specifieke topic af (zie boven).
- De focusgroep verloopt via **co-creatie**
 - o de deelnemers creëren mee
 - o we vragen de deelnemers om in **(actieve) interactie en discussie** te gaan (ook met elkaar), te dromen, te zoeken naar een oplossing, te construeren,...
 - o het gaat tijdens de focusgroep niet zozeer over het individueel oordeel van de deelnemende leerlingen, maar eerder over **hoe zij afwegen, beargumenteren, in discussie gaan, elkaar aanvullen**

Aandachtspunten

- Opletten met gebruik van jargon. Leerlingen kunnen niet alles als such benoemen. Gebruik 'leerlingentaal' waar mogelijk.
- Deelnemers beïnvloeden elkaar (on)gewild door elkaars aanwezigheid.
- Groepsdynamiek mag niet onderschat worden.

Bewuste, selecte steekproef leerlingen

De leerlingen komen allen uit dezelfde, natuurlijke groep, nl. klas 4NWA en kennen dus elkaar. De onderzoekers zijn er zich bewust van dat (zie slide Vicky Willegems Canvas/Masterproef/leidraad focusgroep)

- deze context invloed heeft op de output
- micropolitiek weegt op het gesprek
- groepsdynamiek kan leiden tot groepsdenken

+ de leerlingen elkaar kennen en gewoon zijn om perspectief te delen. Het betreft allen mondigere leerlingen

Voornaam – Naam deelnemers

(overzichtstabel)

Steekproefmethode

De onderzoekers kozen bewust, met het oog op het verruimen van de perspectieven -

- voor een heterogene, gemixte groep leerlingen
- 4 verschillende ZRL-profielen van leerlingen
- op basis van volgende specifieke criteria
 - o Zelfinschatting/zelfinschaling ZRL-vaardigheden (cfr. Analyse bevraging op basis van UGENT Toolbox)
 - o Inschatting/inschaling ZRL-vaardigheden door leerkracht X, klastitularis en klassenraad
- van elk van deze 4 types neemt minstens 1 leerling deel
- voor leerlingen die zich 'gemakkelijk' binnen een groep uitdrukken (o.b.v de input van de klassenraad en de klastitularis
- de selectie van leerlingen werd niet gebaseerd op andere criteria zoals SES, leeftijd of gender,...

Het gesprek/interview

Structuur

1. Verwelkoming, voorstelling moderator + begeleider (lerarenopleiding): waarom deze focusgroep
2. INTRO:
 - a. Probleemstelling, Kader en doel aan deelnemers duidelijk maken
 - b. Wat willen we te weten komen?
 - c. Gelijkwaardige, veilige omgeving (dit is geen evaluatie!)
 - d. We zijn ook lerende, we hebben jullie input nodig. Geef uw mening, praat gerust met elkaar (en door elkaar)
3. Algemene Topic/thema's
4. KERN (zie onder)
5. OUTRO
 - a. Voortuitblikken/opvolging/resultaten delen en hoe?
 - b. Bedanking
 - c. Einde

Goede praktijken moderatoren

- Zorg dat je je open opstelt en deelnemers uitnodigt tot discussie
- Zorg dat deelnemers vrij kunnen spreken (zonder oordelen)

- Zorg voor open, explorerend, niet oordelend vragen (coachingsvaardigheden)
- Bouw stiltes in
- Ga op zoek naar de betekenis achter bepaalde uitspraken
- Bij dreiging off topic gaan, terugbrengen naar kern van gesprek

Vragen

We baseren ons op onderstaande vragen, die ook gesteld worden door Ilse Taildeman en Sofie De Groef aan leerlingen van andere scholen in het kader van hun extern onderzoek. Deze vragen

- focussen meer op de lerende en leerkracht (micro) dan op de klas of school (meso)
- focussen prioritair op doelen stellen, plannen en zelfmotivatie

Vraag 1:

- Wanneer heeft een leerkracht jou aangeleerd om doelen te stellen/ te plannen?
- Heeft jou dat geholpen om beter te studeren?
- Denk je dat andere leerlingen (algemeen) hier ook iets van zouden kunnen leren?
- (wat denken jullie daar van? Is dat iets dat jullie kan helpen? Ja/nee)

Vraag 2:

- Kan je één **tip** meegeven die jou **helpt** om je voor te bereiden op het studeren? (wat)
- Wie heeft jou dat geleerd?

Vraag 3:

- Wat kan je **motiveren** om je voor te bereiden op het studeren?
- Hoe kunnen je leerkrachten dat mee stimuleren?

Vraag 4:

- Wat vind je zelf goed aan de manier waarop je je voorbereidt op het studeren?
- Is dat herkenbaar voor anderen?

Vraag 5:

- Waarmee heb je het moeilijk om je voor te bereiden op het studeren?
- Is dat herkenbaar voor anderen?

Bijlage 10 Leidraad kwalitatieve interviews klastitularissen

LEIDRAAD KWALITATIEVE BEVRAGING KLASTITULARISSEN

Vragen: gebaseerd op overzicht p.132, Jeltsen Peeters (dit werd ook verwerkt door Ilse en Sofie met het oog op de bevraging van leerkrachten extern)

Interviewers: Tine Van Valckenborgh, met ondersteuning van Joffrey Godin en Sofie De Groef

Locatie: (casusschool)

Data: tussen 15 en 26 maart 2024

Interviewtijd: max 25min (timing is hieronder per deel aangeven)

INTRO: 0-3min

Voorstelling Tine 1min

Vermelding audio-opname

Doel bevraging toelichten 1min

KERN 1: 3-6min

#ik weet waarom (WHY)

- Waarom investeer je als klastitularis in ZRL? (+ hoe)
- Wat motiveert jou hierin?

KERN 2: 6-10min

#ik begrijp

- Welke drie woorden zou jij gebruiken om ZRL te omschrijven? Wat betekent ZRL voor jou in jouw klaspraktijk?

KERN 3: 10min-17min

#ikkijk

- Hoe weet je vandaag al hoever je leerlingen staan in een ZRL-vaardigheid (doelen/plannen/zelfmotivatie)? Kan je wat voorbeelden geven?
- Hoe weet je waarom de leerling de ZRL-vaardigheid “plannen” (on)voldoende inzet? (skill/will)
- Hoe weet je waarom de leerling de ZRL-vaardigheid “doelen stellen” (on)voldoende inzet? (skill/will)
- Hoe weet je waarom de leerling de ZRL-vaardigheid “zelfmotivatie” (on)voldoende inzet? (skill/will)

KERN 4: 17-23min

#ikondersteun

- Voor welk type ondersteuning kies jij nu al? Waarom?
 - **Expliciete directe ondersteuning:** ik leer de strategie aan --> in te zetten bij leerlingen die de zelfregulerende leerstrategie nog niet kennen en kunnen of wanneer leerlingen ondoeltreffende strategieën hebben aangeleerd.
 - **Impliciete directe ondersteuning:** ik ondersteun het gebruik van de strategie
 - **Indirecte ondersteuning:** ik geef voldoende oefenkansen

- **Transfer:** ik ondersteun de strategie in verschillende contexten
- Bijvragen
 - Vanuit welk model?
 - Welk type materiaal gebruik je? Welk materiaal is er in de klas?
 - Wat krijgen de leerlingen?
 - Vanuit welke leerstrategieën kijk je naar ZRL? Welke leerstrategieën gebruik je? (*Cognitieve, Metacognitieve, motivationele en managementstrategieën (in achterhoofd houden)*)
 - Hoe observeer je het effect van ZRL- ondersteuning op de leerlingen? Kan je een concreet voorbeeld geven waarbij je gezien hebt dat je ondersteuning effect had?

Outro: 2min

Bedanking

Vervolg van het onderzoek

Bijlage 11 Codeboom kwalitatieve data-analyse

Codeboom Kwalitatieve data-analyse (intern/extern)	
3 thema's en subthema's	Samenvatting van thema (vanuit perspectief van intern onderzoek)
Zelfregulerend leren	Definitie: Zelfregulerend leren is het cyclische proces waarbij een lerende zijn gedrag, gedachten, gevoelens én (zelf)motivatie zelf richting geeft met het oog op het bereiken van zijn leerdoelen en afhankelijk van zijn context. Zelfregulerend leren gaat dus om wat de leerling doet, denkt en voelt wanneer hij zijn eigen of gezamenlijke doelen nastreeft." (J. Peeters 2022)
(Good) practises	Geheel van ZRL-praktijken geïmplementeerd door leerkrachten én leerlingen vb. coaching, gestandaardiseerde vragenlijsten laten invullen, feedback geven, rapportcommentaar-analyse, samenvatten, not: focus op practices binnen Krachtuur en de ondersteuning die daarbinnen gegeven wordt
3de graad	Welke ZRL-bevorderende praktijken worden voorzien in 3 ^{de} graad
2de graad	ZRL-bevorderende praktijken van leerlingen en ondersteund door klastitularissen in het 4 ^{de} secundair
1de graad	Welke ZRL-bevorderende praktijken reeds doorgevoerd in 1 ^{ste} graad
Belemmerende factoren	Uitdagingen bij het bevorderen (leerkracht)/inzetten (leerling) van ZRL-vaardigden Vb: weerstand van Iln tegenover Krachtuur Vb. lage verwachtingen leerkrachten Vb. Iln houden vast aan verkeerde studiestrategieën Vb. gebrek aan kennis van leerkrachten (leren leren is niet simpel) Vb. ongestructureerde aanpak ZRL
Faciliterende factoren	Factoren die het (leerkracht)/inzetten (leerling) van ZRL-vaardigden positief beïnvloeden Vb. chatgroep opgezet door Iln om samenvattingen te delen, succeservaringen, positieve relatie Iln-Ikt, Iln vragen vlot hulp
Motivatie	Zelfmotivatie – naast Taakanalyse – onderdeel van de <u>Vorbereidingsfase</u> volgens het Model Zelfregulerend leren van B. Zimmerman. Omvat volgende componenten: zelf-effectiviteit, resultaatsverwachtingen, taakinteresse, taakwaarde en doelorïëntatie) 4 types motivatie gebaseerd op zelfdeterminatietheorie (ZDT) Vansteenkiste
Relevantie (= geïdentificeerde/geïntegreerde regulatie)	

Intrinsieke motivatie	<p>LIND Motivatie</p> <p>Zelfdeterminatietheorie ZDT toegepast (Vansteenkiste)</p> <p>⇒ Waarom maak je jouw huiswerk Engels?</p> <table border="1"> <tr> <td>'omdat ik anders niet naar de voetbaltraining mag'</td> <td>'omdat ik flink hoor te zijn'</td> <td>'omdat ik me anders slecht voel'</td> <td>'omdat ik het Engels belangrijk is als ik naar het buitenland wil reizen'</td> <td>'omdat ik het leren van een nieuwe taal plezierig vind'</td> </tr> <tr> <td>Straf Beloning Verwachting</td> <td>Schaamte, Schuld, Zelfwaarde</td> <td>Persoonlijke relevantie, Zinvol</td> <td>Plezier, Passie, Interesse</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Externe regulatie</td> <td>Geïntrojecteerde regulatie</td> <td>Geïdentificeerde / Geïntegreerde regulatie</td> <td>Intrinsieke motivatie</td> <td></td> </tr> </table> <p>Gecontroleerde Motivatie "Moektivatie" Autonome Motivatie "Goesting"</p>	'omdat ik anders niet naar de voetbaltraining mag'	'omdat ik flink hoor te zijn'	'omdat ik me anders slecht voel'	'omdat ik het Engels belangrijk is als ik naar het buitenland wil reizen'	'omdat ik het leren van een nieuwe taal plezierig vind'	Straf Beloning Verwachting	Schaamte, Schuld, Zelfwaarde	Persoonlijke relevantie, Zinvol	Plezier, Passie, Interesse		Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde / Geïntegreerde regulatie	Intrinsieke motivatie	
'omdat ik anders niet naar de voetbaltraining mag'		'omdat ik flink hoor te zijn'	'omdat ik me anders slecht voel'	'omdat ik het Engels belangrijk is als ik naar het buitenland wil reizen'	'omdat ik het leren van een nieuwe taal plezierig vind'											
Straf Beloning Verwachting		Schaamte, Schuld, Zelfwaarde	Persoonlijke relevantie, Zinvol	Plezier, Passie, Interesse												
Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde / Geïntegreerde regulatie	Intrinsieke motivatie													
Interne druk (= geïntrojecteerde regulatie)																
Externe druk (= externe regulatie)																
Taakanalyse	<p>Zelf Regulerend Leren: fasen</p> <p>ZIMMERMANS CYCLISCH model van zelfregulerend leren</p> <p>Cfr. Zelfregulerend leren: Model B. Zimmerman: voorbereidingsfase = stap 1= Taakanalyse: doelen stellen en plannen</p>															
Belemmerende factoren	Zaken die de taakanalyse in de weg staan, bvb tijdsgebrek, onduidelijk															
Faciliterende factoren	Zaken die de taakanalyse bevorderen bvb: proactieve houding, omgeving, duidelijk instructie van leerkrachten (bundels, opdrachten, jezelf organiseren)															
Plannen	Onderdeel 2 van Taakanalyse (Zimmerman) Een doel zonder plan is slechts een wens. Planning is essentieel in het bereiken van je doelen.															
Belemmerende factoren	Zaken die het plannen in de weg staan.															
Faciliterende factoren	Zaken die het plannen bevorderen bvb weekplanner															
Doelen stellen	Onderdeel 1 van Taakanalyse (Zimmerman) Geen zelf-regulerend leren zonder het formuleren van duidelijke doelen.															
Belemmerende factoren	Zaken die het stellen van doelen in de weg staan.															
Faciliterende factoren	Zaken die het stellen van doelen bevorderen bvb leerstofoverzicht (examens)															
Actoren	Actoren relevant in de context van ZRL															
Ouders en familie	Thuiscontext: Zowel nucleus (ouder(s), broer(s), zus) als extended family															
Leerlingen	Schoolcontext: Leerlingen van de casusschool															
Leercoaches	Schoolcontext: Leercoaches binnen de casusschool															
Klastitularis(sen)	Schoolcontext: Klastitularissen binnen de casusschool															
Vakleerkrachten	Schoolcontext: Vakleerkrachten binnen de casusschool															
Leerlingenbegeleiding	Schoolcontext: Leerlingenbegeleiding binnen de casusschool															
Directie	Schoolcontext: Directie binnen de casusschool															
Perspectief	Het perspectief van waaruit het gesprek werd aangegaan															

Directie	Dit kan gaan om een directielid, iemand uit het beleidsteam, de leerlingenbegeleiding of een leerkracht met een coördinerende functie
Leerkracht	Dit gaat om een leerkracht die lesgeven als hoofdtaak heeft
Klastitularis	Dit gaat om een vakleerkracht die ook klastitularis is
Leerling	Dit gaat om leerlingen uit de eerste en tweede graad
Schoolontwikkeling	(cfr. SIP – Schoolontwikkeling en Bouwen aan Collective Teach Efficacy): Werken aan onderwijskwaliteit veronderstelt een continu ontwikkelproces. Op schoolniveau wordt hiervoor tegenwoordig nogal eens de term ‘schoolontwikkeling’ gebruikt. Echter, de verwarring en deels overlap met termen als verandering, vernieuwing/innovatie, (kwaliteits)verbetering, kwaliteitszorg is groot. Door de tijd heen is het denken over onderwijsverandering gewijzigd en daar hangt ook het gebruik van de genoemde begrippen mee samen.
Visie	Visie (zowel vanuit beleid, leerkrachten als leerlingen) van waaruit in ZRL geïnvesteerd worden (door alle actoren) op GO!4cITy
Positief	ZRL staat in onze schoolvisie
Negatief	ZRL is niet prioritair in onze schoolvisie
Collective teacher efficacy	Cfr. SIP: Collective teacher efficacy is de gezamenlijke overtuiging van leraren in een team dat zij door hun gezamenlijke inspanning hun pedagogisch en didactisch handelen zo kunnen vormgeven dat ze een positieve impact hebben op leerlingen, dat ze werkelijk het verschil maken wat ook de thuissituatie van de leerlingen of de buurt waar ze wonen (beïnvloedt?). (Goddard, Hoy & Hoy, 2004; Tschannen-Moran & Barr, 2004)
Positief	Aanwezigheid van kenmerken van collective teacher efficacy om ZRL in te voeren.
Negatief	Afwezigheid van kenmerken van collective teacher efficacy om ZRL in te voeren.
Professionaliseringsmomenten	(effectieve) professionele ontwikkeling van onderwijspersoneel en van leraren in het bijzonder (cfr. SIP – schoolontwikkeling) en hoe dit kan bijdragen aan schoolontwikkeling (versterking van de kwaliteit van het onderwijs en op die manier het leren van leerlingen) Vb. cursus met praktische handvaten uitwerken voor leerkrachten, experts en ervaringsdeskundigen uitnodigen,
Positief	Aanwezigheid van professionaliseringsmomenten voor de werking rond ZRL.
Negatief	Afwezigheid van professionaliseringsmomenten voor de werking rond ZRL.

Theoretische kaders	Theoretische modellen, kaders enz die actoren als vertrekpunten hanteren om ZRL-vaardigheden te bevorderen/versterken Vb. leerstrategieën, motivatietheorieën, ... Vb. type ondersteuning (expliciete instructie, ...)
Positief	De kennis en toepassing van theoretische modellen ter ondersteuning van de werking rond ZRL
Negatief	De beperkte kennis of complexiteit van theoretische modellen ter ondersteuning van de werking rond ZRL
Impact	De perceptie van de mate waarin de inspanningen ter bevordering/versterking van ZRL-vaardigheden effect heeft (positief en negatief)
Positief	De effecten van de inspanningen ter versterking van ZRL hebben een positieve impact
Negatief	De effecten van de inspanningen ter versterking van ZRL hebben geen of een negatieve impact