



VRIJE  
UNIVERSITEIT  
BRUSSEL



Proeve ingediend voor het behalen van de graad van  
Educatieve Master Cultuurwetenschappen

# SCHOOLLEIDERS EN HUN KEUZE VOOR ZELFREGULEREND LEREN

*Verkenkend kwalitatief onderzoek naar de doelen die schoolleiders  
willen bereiken met het invoeren van Zelfregulerend Leren (ZRL)*

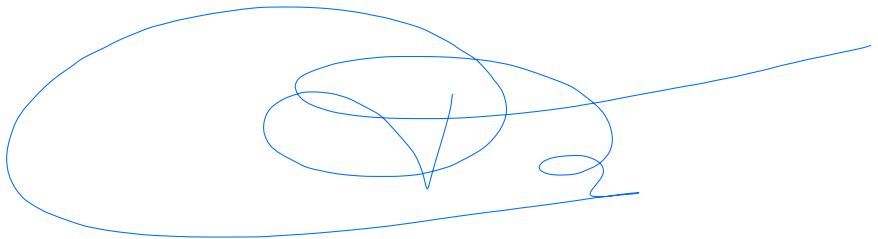
**BRUNO DE LILLE / 0580428**

Promotor: Prof. Dr. Els Consuegra  
Multidisciplinair Instituut voor Lerarenopleiding

ACADEMIEJAAR: 2022-2023

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, “SCHOOLLEIDERS EN HUN KEUZE VOOR ZELFREGULEREND LEREN - Verkennend kwalitatief onderzoek naar de doelen die schoolleiders willen bereiken met het invoeren van Zelfregulerend Leren (ZRL)”, zelf heb geschreven.

Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke extending to the right.

25 december 2022

Bruno De Lille

## 1. ABSTRACT

In dit verkennende kwalitatieve onderzoek werden 10 schoolleiders van 9 scholen waar de methodiek van het Zelfregulerend Leren (ZRL) gebruikt wordt, via semi-gestructureerde interviews bevestigd naar de doelen die ze voor ogen hadden met de keuze voor dat ZRL. Men ging ook dieper in op de concrete aanleiding voor de invoering ervan. De resultaten lieten zien dat de schoolleiders meestal voor het ZRL kozen op verzoek of na suggestie van hun leerkrachten, die aangaven met de traditionele manier van lesgeven de gewenste kwaliteit en resultaten niet meer te behalen. De schoolleiders wilden de motivatie van de leerlingen verhogen, meer gedifferentieerd kunnen werken met de leerlingen en de leerlingen beter voorbereiden op vervolgonderwijs. Uit het onderzoek bleek dat de schoolleiders bij de opstart vaak een kerngroep leerkrachten betrokken, wat een positieve impact kan hebben. Er werd echter ook geconstateerd dat, ondanks het feit dat studies de effectiviteit hiervan hebben aangetoond, er zeer zelden een leerlijn ZRL wordt gebruikt en dat de methodiek maar in een minderheid van de scholen consequent op een expliciete manier aan de leerlingen wordt aangeleerd. Deze bevindingen bevestigen daarmee wel eerder onderzoek ter zake.

## 2. INHOUD

1.	ABSTRACT .....	3
2.	INHOUD .....	4
2.1.	LIJST MET FIGUREN .....	5
2.2.	LIJST MET TABELLEN.....	5
3.	INLEIDING & PROBLEEMSTELLING .....	6
3.1.	AANLEIDINGEN EN DRIJFVEREN VOOR DE IMPLEMENTATIE VAN ZRL.....	6
3.2.	METHODES OM ZRL AAN TE LEREN .....	9
4.	THEORETISCH KADER.....	11
4.1.	BESCHRIJVING ZELFREGULEREND LEREN (ZRL).....	11
4.1.1.	ZELFSTANDIG LEREN.....	11
4.1.2.	ZELFSTURING .....	12
4.1.3.	ZELFREGULEREND LEREN .....	13
4.1.4.	SAMENGEVAT .....	14
4.2.	VEELGEBRUIKTE MODELLEN .....	15
4.2.1.	ZIMMERMAN.....	15
4.2.2.	PINTRICH .....	18
4.3.	PREDICTOREN VAN ZELFREGULATIE.....	21
4.3.1.	PERSOONLIJKE OVERTUIGING VAN DE LEERKRACHTEN .....	21
4.3.2.	IMPLICIETE OF EXPLICIETE INSTRUCTIE .....	22
4.3.3.	HET BELANG VAN EEN LEERLIJN.....	24
5.	ONDERZOEKSVRAGEN.....	26
5.1.	HOOFDONDERZOEKSVRAGEN .....	26
5.2.	DEELONDERZOEKSVRAGEN.....	26
6.	METHODE .....	27
6.1.	ONDERZOEKSPUZET .....	27
6.2.	PARTICIPANTEN.....	28
6.2.1.	GEOGRAFISCHE VERDELING .....	30
6.2.2.	ONDERWIJSNET .....	30
6.2.3.	GRAAD .....	31
6.2.4.	GENDER SCHOOLLEIDING.....	31
6.3.	INTERVIEWLEIDRAAD.....	31
6.4.	DATA-ANALYSE .....	32
6.5.	ROL VAN DE ONDERZOEKER .....	35
7.	RESULTATEN EN DISCUSSIE.....	37
7.1.	HET DOEL VAN ZRL OP SCHOOL .....	37
7.2.	DE CONCRETE AANLEIDINGEN VOOR DE INVOERING VAN ZRL OP SCHOOL.....	40
7.3.	EXPLICIETE DAN WEL IMPLICIETE INSTRUCTIE .....	43
7.4.	LEERLIJN ROND ZRL.....	46
7.5.	DISCUSSIE .....	49
7.5.1.	BETROKKENHEID VAN EEN KERNGROEP LEERKRACHTEN .....	49
7.5.2.	DRIJFVEREN.....	50
7.5.2.1.	Ideologische redenen.....	50
7.5.2.2.	Opgelegde methode.....	51
7.5.2.3.	Motivatie leerling.....	52

7.5.3. HOE EXPLICIET IS EXPLICIET? .....	53
7.5.4. LEERLIJN .....	55
8. BESLUIT .....	57
8.1. BEPERKINGEN EN VERDER ONDERZOEK .....	57
8.2. AANBEVELINGEN .....	59
9. DANKWOORD .....	61
10. DISCLAIMER .....	63
11. TOESTEMMINGSFORMULIER OPENBAARMAKING MASTERPROEF .....	64
12. BIBLIOGRAFIE .....	65
13. NOTEN .....	69

## 2.1. Lijst met figuren

FIGUUR 1: HUIDIGE VERSIE VAN HET ‘CYCLISCH FASEN MODEL’ VAN ZIMMERMAN (PANADERO, 2017).....	16
FIGUUR 2: ZRL-MODEL VAN PINTRICH (PANADERO, 2017) .....	18

## 2.2. Lijst met tabellen

TABEL 1: GEOGRAFISCHE VERDELING SCHOLEN .....	30
TABEL 2: VERDELING SCHOLEN PER ONDERWIJSNET .....	30
TABEL 3: VERDELING SCHOLEN VOLGENS GRAAD.....	31
TABEL 4: OVERZICHT GENDER SCHOOLLEIDING .....	31
TABEL 5: OVERZICHT THEMA’S INTERVIEWS.....	33
TABEL 6: WELK DOEL WILLEN DE DIRECTIES BEREIKEN MET DE INVOERING VAN ZRL IN HUN SCHOOL? .....	37
TABEL 7: ZIET DE DIRECTIE ZRL ALS EEN DOEL OP ZICH?.....	40
TABEL 8: WAT WAS DE AANLEIDING VOOR DE INVOERING VAN ZRL IN DE SCHOOL?.....	41
TABEL 9: WORDT HET ZRL OP EEN EXPLICIETE DAN WEL IMPLICIETE MANIER AANGELEERD VOLGENS DE DIRECTIE? .....	44
TABEL 10: BESTAAT ER EEN LEERLIJN ROND ZRL BINNEN DE SCHOOL?.....	47

### 3. INLEIDING & PROBLEEMSTELLING

Ik heb tijdens het schooljaar 2020-2021 meegewerkt aan een 'onderzoekende school'-project in een school die de methodiek van het Zelfregulerend Leren (ZRL) gebruikte. Het is een aanpak die me intrigeerde. En daar ben ik duidelijk niet alleen mee. Een snelle zoekopdracht op een website zoals Bol.com naar het onderwerp "Zelfregulerend Leren" levert bijvoorbeeld al meteen een hele lijst met boeken over dit onderwerp op. En daar zijn er maar liefst minstens 7<sup>1 2 3 4 5 6 7</sup> van uitgegeven sinds november 2020. Het is duidelijk dat de aandacht voor Zelfregulerend Leren in het onderwijs groeit.

Ik wou begrijpen wat dat Zelfregulerend Leren precies inhoudt en dat leidde tot dit verkennend kwalitatief onderzoek.

#### 3.1. Aanleidingen en drijfveren voor de implementatie van ZRL

Dit onderzoek gaat dieper in op de redenen waarom schoolleiders de keuze voor Zelfregulerend Leren (ZRL) maken.

Een eerste onderzoeksfocus hierbij is **de mate waarin leerkrachten de focus op ZRL ondersteunen en zelf ook mee aan de basis liggen van de keuze van de school voor ZRL.**

Uit studies over veranderingsmanagement blijkt dat participatie van medewerkers de beste manier is om veranderingsprocessen te laten slagen<sup>8</sup>. Als men de medewerkers betreft bij de ontwerp-, plannings- en uitvoeringsfases, dan verhoogt dat de betrokkenheid en verkleint dit de kans op weerstand. Er kan dus gesteld worden dat de kans op een meer open, enthousiaste of verwelkomende houding groot is als de vraag naar meer zelfregulatie bij leerlingen van de leerkrachten zelf komt of geformuleerd wordt als een antwoord op noden waar de leerkrachten zelf mee zitten.

De gedragenheid bij leerkrachten voor ZLR is ook belangrijk omdat de persoonlijke overtuigingen van de leerkrachten een belangrijke invloed hebben op de manier waarop ze ZRL ook effectief zullen implementeren. Uit onderzoek blijkt dat er heel wat verschillen zijn in hoe en waarom leerkrachten ZRL willen toepassen<sup>9 10 11</sup>. De persoonlijke overtuigingen van de leerkrachten lijken een belangrijke invloed te hebben op de manier waarop ze

lesgeven. Leerkrachten die niet in staat zijn om hun eigen leren op een zelfregulerende manier aan te pakken of die niet geloven dat ZRL een efficiënte methode is om leerlingen te laten leren, zullen minder geneigd zijn om de methodiek toe te passen of dreigen snel terug te vallen op een aanpak waar ze zich veiliger bij voelen. Er is zelfs een positieve correlatie vastgesteld tussen het vertrouwen van leerkrachten in zelfsturing en de resultaten die ermee bij de leerlingen worden behaald.<sup>12</sup>

Een tweede onderzoeksfocus **gaat over de drijfveren die directies rapporteren als onderliggend aan hun keuze voor ZRL.**

Ondanks de wetenschappelijke kennisbasis die aantoont dat ZRL effectief is om het leren van leerlingen te bevorderen (zie Theoretisch Kader), zijn er leidende figuren in de maatschappij (met vaak ook veel invloed in de onderwijssector) die kritiek blijven uiten op vernieuwende onderwijsmethododes. Zij oordelen dat zelfregulatie om allerlei ‘verkeerde’ redenen wordt geïmplementeerd.

Zo verklaarde N-VA-voorzitter Bart De Wever in 2019:

*“Men heeft het klassikaal leren losgelaten, die kennisoverdracht. Het is allemaal verschoven naar de pretpedagogie. Toen ik nog op school zat, was het katholiek onderwijs nog een baken tegen dat soort vernieuwingen.”<sup>13</sup>*

Ben Weyts herhaalde deze kritiek later, ook toen hij al Vlaams minister van onderwijs was.<sup>14</sup>

In oktober 2021 werd ‘Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht.’, het rapport van de Commissie Beter Onderwijs gepubliceerd.<sup>15</sup> Het rapport legt erg de nadruk op het belang van kennisverwerving als eerste stap naar kwaliteitsvol onderwijs. Zo is men erg kritisch over ‘zelfontdekkend en zelfsturend leren’ en lijkt men dit af te zetten tegen leren binnen een pedagogische relatie waarin kennisverwerving plaatsvindt. De voorzitter van de Commissie Beter Onderwijs, Philip Brinckman, brengt diezelfde boodschap ook in verschillende interviews.<sup>16 17</sup>

In het rapport leest men onder meer

*“Over de rol, de functie en de onderwijsactiviteit van de leraar is de laatste decennia aardig wat gediscussieerd. Rond de eeuwwisseling kreeg het idee dat de leraar eerder een begeleider of coach dan een lesgever zou zijn, merkwaardig genoeg de bovenhand. Het zelfstandig en zelfontdekkend leren van de leerling werd beklemtoond ten koste van het onderwijzen en lesgeven door de leraar. Visieteksten waarmee leraren geacht werden zich te aligneren, stelden bijvoorbeeld: “Nu gaat het over een fundamentele herziening van de onderwijsactiviteit: een radicale breuk met het verleden. Het accent komt op het zelfontdekkend en zelfsturend leren van de leerling te liggen”. In leerplannen klonk het bijgevolg als: “In de nieuwe aanpak zal de leraar zich steeds minder moeten bezighouden met het overdragen van kennis en meer met het begeleiden van leerprocessen.” Einddoel van die radicale nieuwe onderwijspraktijk: de leerling leert autonoom en de leraar speelt nauwelijks nog een rol in het leerproces. In leerplannen stond letterlijk te lezen: “Voor de leraar impliceert dit dat hij de sturing van het leerproces stapsgewijs uit handen geeft.” Het tijdschrift Klasse schreef: “Natuurlijk moet de leraar wel een vak kennen, maar het is verkeerd te denken dat deze kennis het belangrijkste is. Hij gebruikt ze immers vooral om de leerlingen te laten ervaren wat leren is. Hij draagt geen inhouden over opdat anderen die hun leven lang zouden vasthouden, maar hij draagt inhouden beslist ook over wegens de vormende waarde ervan. [...] We moeten er dan ook mee ophouden in de opleiding van de leraars de nadruk te leggen op de vakkennis.’ (Klasse, 1993). In verschillende opleidingen, vakken en op diverse onderwijsniveaus kreeg dat ‘nieuwe leren’ de wind in de zeilen. De onderwijsfilosofie volgens dewelke een leeromgeving moet zijn ingericht op basis van kennisconstructie in plaats van te focussen op kennisverwerving werd dominant. De leraar is een coach of begeleider die het leerproces faciliteert [...].”<sup>18</sup>*

Sommige stellen dus dat de vernieuwing om ideologische redenen gebeurt, vanuit de filosofie of overtuiging dat de leerkracht een begeleider of een coach eerder dan een lesgever moet zijn; en van bovenaf wordt opgelegd of minstens gepusht wordt aan de hand van visieteksten, in de leerplannen of in onderwijspublicaties van de overheid (Klasse).



Het is dan ook boeiend om te bekijken of dit inderdaad geldt voor de geïnterviewde directies: komen hun drijfveren overeen met de opsomming hierboven? En zo niet, welke drijfveren halen ze dan zelf aan? Wat was voor hen de aanleiding om voor ZRL binnen hun school te kiezen? En welke doelen willen ze bereiken door in hun school een dergelijke vernieuwende aanpak in te voeren?

### 3.2. Methodes om ZRL aan te leren

Er wordt niet alleen de vraag gesteld *waarom* schoolleiders en leraren kiezen voor ZRL maar er wordt ook bestudeerd *hoe* en via welke methodes ZRL vandaag wordt aangeleerd. Daarbij bekijkt men de mate van expliciete en impliciete instructie en de aanwezigheid van een leerlijn.

Volgens onderzoek van Kistner et al. (2010)<sup>19</sup> zorgt expliciete strategie-instructie voor prestatiewinst en doet impliciete instructie dat niet. Bovendien kwamen Ann L. Brown et al. (zoals geciteerd door Kistner et al., 2010) al in 1981 tot de conclusie dat impliciete instructie weliswaar het gebruik van bepaalde strategieën door studenten kan bevorderen, maar er niet in slaagt de studenten deze strategieën ook te laten gebruiken bij soortgelijke (maar dus niet identieke) problemen. Directe instructie leek er wel voor te zorgen dat leerlingen de aangeleerde methodiek gingen gebruiken in meerdere contexten.

Meer specifiek over het aanleren van ZRL kwamen ook Cooper et al. (zoals vermeld in het review-artikel van Moos & Ringdal, 2012)<sup>20</sup> tot de conclusie dat bewuste en expliciet gemaakte instructie van ZRL ervoor zorgde dat leerlingen meer inzicht kregen in de methode.

Uit het onderzoek van Kistner et al. (2010)<sup>21</sup> en eerder in 2005 uit de studie van Cooper et al. (zie opnieuw het review-artikel van Moos & Ringdal, 2012)<sup>22</sup> bleek echter ook dat, niettegenstaande de bewezen positieve effecten ervan, het expliciete aanleren van de methode maar zelden voorkomt in de klaspraktijk.

Mitchell en Sutherland (2021) vatten de wetenschappelijke kennisbasis dan weer samen door te stellen dat ZRL best aangeleerd wordt aan leerlingen door een combinatie te gebruiken van expliciete instructie van strategieën, én impliciete instructie door leerlingen bepaalde vaardigheden te laten toepassen in concrete situaties<sup>23</sup>. Ze onderscheiden ook een derde weg

om ZRL aan te leren en dat is het belang van leerkrachten die ZRL modelleren aan hun leerlingen zodat deze er het belang van inzien en het zien werken in de praktijk.

In dit onderzoek gaat men na of scholen ZRL aanleren op een expliciete dan wel een impliciete manier.

De Smul et al. (2018)<sup>24</sup> stellen verder dat ZRL-scholen moeten zorgen voor een duidelijke visie op dat ZRL over de vakken, klassen en leerjaren heen. Zoniet is de kans groot dat het aanleren van het Zelfregulerend Leren op een weinig samenhangende en dus minder efficiënte manier gebeurt. Voor Devos (2019)<sup>25</sup> is het dan ook belangrijk om leerlijnen te voorzien die ervoor zorgen dat de verschillende onderdelen van het curriculum goed op elkaar aansluiten en op elkaar voortborduren zodat het Zelfregulerend Leren door de leerjaren heen op een geleidelijke manier opgebouwd wordt.

Nochtans bleek uit de masterproef van Peeters (2021)<sup>26</sup> dat 8 op 10 van de Antwerpse scholen die hij bevroegd had over hun beleid rond ZRL, niet over een leerlijn ZRL beschikte. Doordat hij zich baseerde op een eerder beperkte steekproef, zijn zijn bevindingen niet zomaar te veralgemenen maar er wordt alvast nagegaan of er bij de scholen binnen deze steekproef (waarvan er maar 1 uit de regio Antwerpen komt) een soortgelijke tendens te zien is.

## 4. THEORETISCH KADER

Als er onderzocht wordt waarom sommige schoolleiders voor Zelfregulerend Leren (ZRL) kiezen en op welke manier ze dat invoeren, dan is het noodzakelijk af te bakenen wat er precies bedoeld wordt met het begrip Zelfregulerend Leren (ZRL). Naast de beschrijving van de methodiek, bespreekt men ook twee modellen. Tenslotte worden ook enkele conclusies van eerdere onderzoeken i.v.m. het gebruik van ZRL op scholen overlopen.

### 4.1. Beschrijving Zelfregulerend Leren (ZRL)

Eerst en vooral moet opgemerkt worden dat er nog steeds geen eenduidige definitie van Zelfregulerend Leren lijkt te bestaan. Schunk (2008) maakte in zijn 'Research Recommendations' <sup>27</sup> al de opmerking dat dit problematisch was maar het probleem lijkt intussen nog niet aangepakt.

Er bestaat dan ook heel wat begripsverwarring omdat, zeker in de meer vulgariserende literatuur, begrippen als Zelfsturing, Zelfgereguleerd / Zelfregulerend Leren en Zelfstandig Leren vaak door elkaar gebruikt worden terwijl men niet altijd aangeeft welke lading ze dekken.

Er wordt voor dit onderzoek geprobeerd hier toch een onderscheid in te maken.

#### 4.1.1. Zelfstandig Leren

Zoek je in het woordenboek naar de betekenis van het woord 'zelfstandig' <sup>28</sup>, dan vind je

*zelf·stan·dig (bijvoeglijk naamwoord, bijwoord)*

*1 niet afhankelijk van iets of iemand anders; 'vrouw', 'fiets' en 'droom' zijn zelfstandige naamwoorden; een zelfstandige staat onafhankelijke.*

Zelfstandig Leren zou dan ook gezien kunnen worden als (kunnen) leren op eigen kracht, (in staat zijn te) leren zonder dat je afhankelijk bent van leerkrachten.

In een maatschappij die het heel belangrijk vindt dat mensen levenslang blijven leren, is dat op zich een heel nuttige vaardigheid. Ook in het recente ‘Actieplan Levenslang Leren’ van de Vlaamse Gemeenschap <sup>29</sup> ziet men bijvoorbeeld een rol weggelegd voor leren dat gebeurt zonder dat dat in een schoolse context doorgaat of zonder dat er rechtstreeks contact met een leerkracht is of hoeft te zijn.

David Little (1991, zoals geciteerd door Masouleh & Jooneghani, 2012b) <sup>30</sup> stelt in zijn onderzoek over Zelfstandig Leren binnen taalonderwijs echter duidelijk dat die zelfstandigheid

- geen synoniem is voor zelfinstructie of leren zonder leraar;
- niet betekent dat de leraar afstand doet van verantwoordelijkheid;
- niet iets is wat de leerlingen moeten ondergaan, het is geen andere onderwijsmethode;
- niet één enkel, eenvoudig te beschrijven gedrag is;
- geen constante toestand is die door de leerlingen bereikt wordt.

In hetzelfde onderzoek van Masouleh en Jooneghani (2012b) halen ze Benson (1997) aan die stelt dat er 3 manieren zijn om over leerlingenautonomie (in taalonderwijs) te spreken:

- een 'technisch' perspectief, dat de nadruk legt op vaardigheden of strategieën voor leren zonder toezicht;
- een 'psychologisch' perspectief, dat de nadruk legt op bredere houdingen en cognitieve vaardigheden die de leerling in staat stellen verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leren;
- een 'politiek' perspectief, dat de nadruk legt op empowerment of emancipatie van leerlingen door het geven van controle over hun leren.

Is er, als het voorgaande in aanmerking genomen wordt, dan nog wel een verschil met Zelfsturing en Zelfgereguleerd / Zelfregulerend Leren?

#### 4.1.2. Zelfsturing

In het onderwijsmagazine Klasse <sup>31</sup> werd Koen Lombaerts, hoogleraar educatiewetenschappen aan de VUB geïnterviewd over wat leerlingen Zelfsturend maakt. Hij omschrijft het als volgt:

*“Leerlingen maak je Zelfsturend door ze aan te leren hoe ze leren én met welke leerstrategieën ze het beste uit zichzelf halen. Door ze vooraf te laten nadenken hoe ze een opdracht aanpakken en of ze genoeg voorkennis hebben. En ze tussendoor en achteraf te laten analyseren wat gelukt is, waar ze vastlopen en bij wie ze hulp invoeren: online, bij klasgenoten of de leraar? Die beslissingen over zijn leerproces neemt de leerling op termijn dan zelf.”*

Gönül Kurt Erhan (2016)<sup>32</sup> en Ernesto Panadero (2017)<sup>33</sup> vermelden in hun review-artikelen over ZRL ook Albert Bandura (1986). Bandura, die Zelfsturing opnam in zijn sociaal cognitieve theorie van menselijk gedrag, beschouwde die Zelfsturing als het proces van wederzijdse interactie en beïnvloeding van persoonlijke, gedrags- en omgevingsfactoren.

Er kan dus gesteld worden dat ook bij Zelfsturing zowel het leren als het nadenken over het leren (vooraf, tijdens en nadien) en het effect daarvan op het leergedrag, belangrijk zijn. Meer dan bij Zelfstandig Leren waar de focus op het individu lijkt te liggen, neemt men hier ook (de interactie met) de omgeving en de context in rekening.

#### 4.1.3. Zelfregulerend Leren

Barry J. Zimmerman, de Amerikaanse onderwijsonderzoeker die al jaren onderzoek voert naar leren, motivatie en Zelfregulerend Leren zegt het dan weer zo<sup>34</sup> :

*“Zelfregulering is geen mentale vaardigheid of een academische prestatie; het is eerder het zelfsturende proces waarmee leerlingen hun mentale vaardigheden omzetten in academische vaardigheden. Leren wordt gezien als een activiteit die leerlingen voor zichzelf doen op een proactieve manier in plaats van het te zien als iets dat hen overkomt omdat ze les gekregen hebben. Zelfregulering verwijst naar zelfgegenereerde gedachten, gevoelens en gedrag, allen gericht op het bereiken van doelen (Zimmerman, 2000). Deze leerlingen zijn proactief in hun inspanningen om te leren omdat zij zich bewust zijn van hun sterktes en hun beperkingen en omdat zij zich laten leiden door persoonlijk gestelde doelen en taakgerelateerde strategieën, zoals het gebruik van een rekenkundige optelstrategie om de nauwkeurigheid van oplossingen voor een oefening rond aftrekken te controleren. Deze leerlingen monitoren hun gedrag met het oog op het bereiken van hun doelen en reflecteren zelf op hun groeiende effectiviteit. Dit verhoogt hun zelfvoldoening en motivatie om hun*

*leermethoden te blijven verbeteren. Vanwege hun superieure motivatie en adaptieve leermethoden hebben zelfregulerende leerlingen niet alleen meer kans op academisch succes, maar hebben ze ook op een optimistische kijk op hun toekomst.”*

Bij het leren, het nadenken over dat leren en de wijze waarop dat zorgt voor een bijsturing van het leergedrag, voegt hij dus de (impact op de) motivatie toe.

Dit vindt men ook terug in andere beschrijvingen van ZRL. Zo hebben Quiqley et al. (2018) het in hun Guidance Report over ‘Metacognition and Self-Regulated learning’<sup>35</sup> over de componenten cognitie, metacognitie en motivatie. Waarbij ze cognitie omschrijven als het mentale proces van weten, begrijpen en leren; metacognitie als de manieren waarop personen die leren hun leren monitoren en doelgericht sturen; en motivatie zien ze als de bereidheid om die cognitieve en metacognitieve vaardigheden in te zetten en toe te passen bij het leren.

Als de voornaamste modellen van ZRL bekeken worden (Panadero, 2017)<sup>36</sup>, dan kan men daar nog een extra factor aan toevoegen: het emotionele aspect omdat zowel positieve als negatieve emoties het efficiënt toepassen van ZRL op een belangrijke wijze kunnen beïnvloeden zoals onder meer Boekaerts aangeeft (zoals vermeld in dat review-artikel van Panadero, 2017)<sup>37</sup>.

#### 4.1.4. Samengevat

Wat er bedoeld wordt met Zelfstandig Leren, Zelfsturing en Zelfregulerend Leren ligt erg dicht bij elkaar. Zelfregulerend Leren lijkt voor de meest holistische aanpak te staan omdat ZRL zowel rekening houdt met het individu, de omgeving / context en de impact op (en van) de motivatie en de emoties tijdens het leerproces.

Als in het kader van deze masterproef de term Zelfregulerend Leren gebruikt wordt, dan bedoelt men daarmee dus het leren leren van leerlingen in een schoolse context waarbij de leerkracht een actieve rol opneemt om de leerlingen zowel de cognitieve, metacognitieve, motivationele en emotionele aspecten van het leren bij te brengen. Dit gebeurt op zo’n manier dat dit leidt tot leerlingen die hun leerproces op een succesvolle manier zelf in handen nemen (de gewenste effectieve gedragsverandering).

De belangrijkste zelfregulerende strategieën <sup>38</sup> die men de leerlingen daarvoor aanleert zijn:

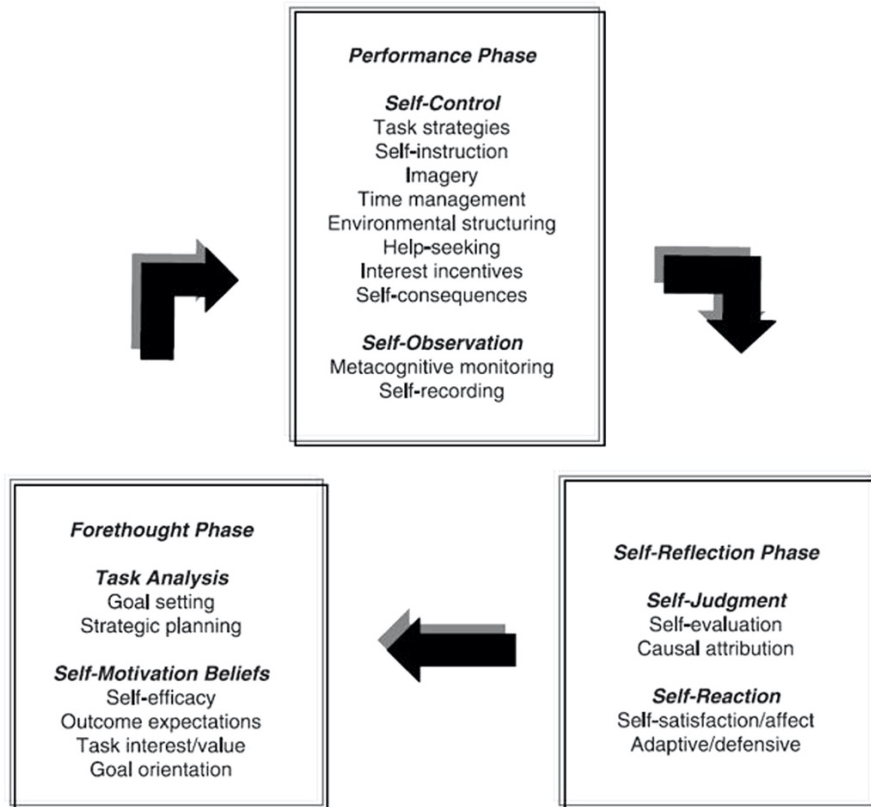
- a) Cognitieve leerstrategieën zoals analyseren, selecteren, herhalen, structureren, verbanden leggen, kritisch verwerken, concretiseren, personaliseren, toepassen;
- b) Metacognitieve leerstrategieën zoals plannen, oriënteren, relateren, linken met voorkennis, monitoring, begrip checken, jezelf vragen stellen, evalueren, reflecteren, hulp zoeken, samenwerken, omgeving organiseren;
- c) Motivatie / emotionele leerstrategieën: Waarderen en belang van de taak inzien, leerdoelen formuleren, vertrouwen dat je het kunt, omgaan met faalervaringen, omgaan met succeservaringen.

## 4.2. Veelgebruikte modellen

Hoewel er meerdere ZRL-modellen zijn die vaak terugkomen in overzichtsartikelen <sup>39 40 41</sup> (Zimmerman, Pintrich, Winne & Hadwin, Boekaerts, Efklides e.a.) beperkt de bespreking in het kader van deze masterproef zich tot de modellen van Zimmerman en Pintrich. Het model van Zimmerman wordt besproken omdat verschillende van de geïnterviewden aangaven dit model te kennen / te volgen. En het model van Pintrich komt aan bod omdat dat aan de basis ligt van een veel gebruikte vragenlijst / evaluatiemethode i.v.m. ZRL.

### 4.2.1. Zimmerman

Barry Zimmerman heeft een cyclisch model uitgewerkt dat bestaat uit 3 fasen: vooruitdenken, uitvoeren of presteren en zelfreflectie (zie figuur 1). Meer uitleg bij de subprocessen staat in Bijlage A: Definition of Zimmerman's Self-Regulation Key Subprocesses <sup>42</sup>.



Figuur 1: Huidige versie van het 'Cyclisch fasen model' van Zimmerman (Panadero, 2017) <sup>43</sup>

- Vooruitdenken (*forethought phase*): in deze fase analyseren de leerlingen de taak, bepalen ze hun doel en plannen ze (strategisch) hoe ze die doelen willen bereiken. Daarbij moet men ook rekening houden met hun zelfmotiverende overtuigingen: hebben ze het gevoel dat ze de vaardigheden bezitten om deze taak uit te voeren (zelfeffectiviteit), wat zijn de resultaten die ze verwachten, wat is hun interesse in de taak, de waarde die ze aan de taak geven en hun doelgerichtheid? Het idee hierachter is dat als leerlingen zich niet kunnen opladen of motiveren voor een opdracht, ook een zelfregulerende manier van werken niet tot succes zal leiden <sup>44</sup>.

⇒ De leerlingen stellen zich vragen als “hoe begin ik aan deze taak”, “waar zitten de uitdagingen” en “wat heb ik eerder geleerd dat me kan helpen bij deze taak”. <sup>45</sup>

- Uitvoeren of presteren (*performance phase*): nu voeren de leerlingen de opdracht ook echt uit. Belangrijk daarbij is dat ze zichzelf zo onder controle proberen te krijgen dat



de taak op de meest efficiënte manier wordt uitgevoerd. Men heeft het dan over taakstrategieën, zelfinstructie (kunnen ze beschrijven wat de opdracht echt inhoudt), beeldvorming van hoe men wil werken en wat men wil bereiken, time management, het structureren van de omgeving (hoe passen ze hun omgeving aan om bv. afleiding te voorkomen), hulp zoeken (niet te laat maar ook niet te snel), interesseprikkels zoeken en zelfconsequenties. Naast de zelfcontrole of zelfbeheersing bevat deze fase ook zelf-observatie met processen als metacognitieve monitoring en zelfregistratie die de leerlingen helpen hun vorderingen op te volgen.

⇒ *De leerlingen vragen zich in deze fase af of ze “hun plan van aanpak goed kunnen volgen”, “wat ze kunnen doen om minder afgeleid te worden” en “waar of bij wie ze hulp kunnen vinden als ze de opdracht niet lijken te begrijpen”.*<sup>46</sup>

- Zelfreflectie (*self-reflection phase*): tijdens deze fase gaan de leerlingen zelf na of ze de taak al dan niet goed hebben uitgevoerd en hoe ze dat succes of die mislukking kunnen verklaren. Die zelfbeoordeling zorgt ook voor positieve / tevreden of negatieve / ontevreden gevoelens die dan weer een impact kunnen hebben op de motivatie van de leerling (waarbij het niet zo is dat ontevreden gevoelens automatisch zorgen voor minder motivatie, het is goed mogelijk dat je extra gemotiveerd bent als je denkt dat je het de volgende keer beter gaat doen en minder gemotiveerd omdat de taak je te vlot afging).

⇒ *Tijdens deze zelfreflectie fase stellen de leerlingen zich vragen als “heb ik alle doelen bereikt?”, “hoe komt het dat dit (niet) gelukt is?” en “welke aanpak was effectief, rekening houdend met de opdracht en de context?”.*<sup>47</sup>

Zimmerman (2005, zoals geciteerd in het overview-artikel van Kurt Erhan, 2016)<sup>48</sup> ziet trouwens vier criteria die doorgaans worden gebruikt wanneer mensen zichzelf evalueren:

- ⇒ meesterschap (mastery): in vergelijking met testcores;
- ⇒ eerdere prestaties: in vergelijking met de eigen prestaties uit het verleden;
- ⇒ normatieve evaluatie: in vergelijking met anderen binnen een sociale groep;

⇒ collaboratieve evaluatie: gelinkt aan een teamevaluatie en in verhouding met de verschillende teaminspanningen.

#### 4.2.2. Pintrich

Het tweede model dat vaak wordt aangehaald, is het model van Paul R. Pintrich <sup>49</sup>, ook een zeer invloedrijk onderzoeker binnen de onderwijspsychologie. Hij werkte zijn model uit in de vorm van een tabel (zie figuur 2).

TABLE 1 Phases and Areas for Self-Regulated Learning

Phases	Areas for regulation			
	Cognition	Motivation/affect	Behavior	Context
1. Forethought, planning, and activation	Target goal setting	Goal orientation adoption	[Time and effort planning]	[Perceptions of task]
	Prior content knowledge activation	Efficacy judgments	[Planning for self-observations of behavior]	[Perceptions of context]
	Metacognitive knowledge activation	Ease of learning judgements (EOLs); perceptions of task difficulty Task value activation Interest activation		
2. Monitoring	Metacognitive awareness and monitoring of cognition (FOKs, JOLs)	Awareness and monitoring of motivation and affect	Awareness and monitoring of effort, time use, need for help  Self-observation of behavior	Monitoring changing task and context conditions
3. Control	Selection and adaptation of cognitive strategies for learning, thinking	Selection and adaptation of strategies for managing motivation and affect	Increase/decrease effort	Change or renegotiate task
			Persist, give up Help-seeking behavior	Change or leave context
4. Reaction and reflection	Cognitive judgments	Affective reactions	Choice behavior	Evaluation of task
	Attributions	Attributions		Evaluation of context

Figuur 2: ZRL-model van Pintrich (Panadero, 2017) <sup>50</sup>

In deze tabel beschrijft hij de 4 fasen volgens dewelke ZRL volgens hem verloopt: vooruitdenken, plannen en activeren; monitoren; controleren; en reactie en reflectie. Pintrich (2005, zoals geciteerd in Kurt Erhans ‘An Overview of Self-Regulated Learning Models’, 2016 <sup>51</sup> en in het review-artikel van Moos, 2012 <sup>52</sup>) waarschuwt zelf wel dat deze vier fasen niet altijd voorkomen in de volgorde waarin ze in de tabel zijn opgenomen. De meeste leerlingen zullen wellicht de fasen van 1 tot 4 doorlopen maar dat hoeft niet altijd zo te zijn aangezien de fasen niet hiërarchisch of lineair geordend zijn.

Hij stelt bovendien dat er tijdens elke fase op 4 gebieden (*areas for regulation*) een effect te zien kan zijn van de zelfregulatie die de leerling aan de dag legt. Pintrich stelt dat er zowel op het vlak van cognitie, motivatie/affect, gedrag en context een impact merkbaar kan zijn.

De eerste 3 (*cognitie, motivatie/affect en gedrag*) zijn gebieden die eigen aan de leerling zijn. Het 4<sup>de</sup> (*context*) gebied kan ook in relatie met externen verlopen (zie ook Kurt Erhan, 2016<sup>53</sup>). Als de leerling een rustiger omgeving wil of extra ondersteuning zoekt om de taak te kunnen uitvoeren of als de leerling de opdracht gewijzigd wil zien, dan zal dat gebeuren via een interactie met collega-leerlingen, leerkrachten, ouders of anderen. De leerling heeft deze context niet altijd zelf in handen maar deze contextuele factoren kunnen wel een grote invloed hebben op de manier waarop de leerling het leren kan aanpakken.

- Vooruitdenken, plannen en activeren (*forethought, planning and activation*): in deze fase analyseren de leerlingen de taak, bepalen ze hun doel, activeren ze hun (voor)kennis en plannen ze (strategisch) hoe ze die doelen willen bereiken. Net als bij Zimmerman moet men ook rekening houden met hun zelfmotiverende overtuigingen: hebben ze het gevoel dat ze de vaardigheden bezitten om deze taak uit te voeren (zelfeffectiviteit), wat zijn de resultaten die ze verwachten, wat is hun interesse in de taak, de waarde die ze aan de taak geven en hun doelgerichtheid? Bijkomend wijst Pintrich op het belang van de context: hoe de leerling zelf én andere leerlingen om hem heen bv. de taak percipiëren en de omstandigheden waarin ze de opdracht moeten maken, heeft een invloed op de manier waarop dit zal gebeuren.<sup>54</sup>

⇒ *De leerlingen plannen, stellen zich doelen en activeren de (voor)kennis over de context, de leerstof en over zichzelf.*<sup>55</sup>

- Monitoren (*monitoring*): dit speelt zich vooral af op het metacognitieve vlak. De leerlingen monitoren hun denken, hun motivatie, welke inspanningen ze doen, hoeveel tijd ze besteden aan de taak, of ze hulp nodig hebben en hoe de voorwaarden om de taak te kunnen uitvoeren, misschien wijzigen (context).<sup>56</sup>

⇒ *de leerlingen vertonen metacognitief bewustzijn en monitoren hun cognitie.*<sup>57</sup>

- Controleren (*control*): tijdens deze fase gaat de leerling op zoek naar de beste cognitieve strategieën voor het leren en het denken. De leerling zoekt ook een aanpak die kan helpen om de motivatie en het gevoel wat de opdracht oproept op een positieve manier te beïnvloeden als dat nodig is. Als men dit gedrag nauwer bekijkt, dan ziet men dat de leerling in deze fase kan besluiten meer (of minder) inspanningen te leveren. De context kan beïnvloed worden door bijvoorbeeld de opdracht te laten aanpassen (of daarover te onderhandelen) of door van omgeving te veranderen.<sup>58</sup>

⇒ *De leerlingen kiezen de volgens hen best geschikte cognitieve strategieën en regelen verschillende aspecten van de context, de taak en zichzelf.*<sup>59</sup>

- Reactie en reflectie (*reaction and reflection*): net als bij Zimmerman gaan de leerlingen na of ze de taak al dan niet goed hebben uitgevoerd en hoe ze dat succes of die mislukking kunnen verklaren (waarbij ze ook hun gedrag bekijken). Ook hier worden de positieve / tevreden of negatieve / ontevreden gevoelens die een impact kunnen hebben op de motivatie van de leerling, meegenomen in de reflectie. Pintrich heeft echter ook nu weer aandacht voor de context: de leerlingen gaan dus ook reflecteren over de taak op zich en over de omstandigheden waarin ze de opdracht hebben moeten uitvoeren.

⇒ *Tijdens deze fase formuleren de leerlingen cognitieve oordelen en reflecteren ze over de context, de taak en zichzelf. Ze stellen zich vragen als “heb ik alle doelen bereikt?”, “hoe komt het dat dit (niet) gelukt is?”, “welke aanpak was effectief, rekening houdend met de opdracht en de context?” maar ook “was ik wel goed omringd?”, “was dit de ideale omgeving om de taak te maken?” of “was de taak op zich wel een goede taak?”.*<sup>60</sup>

Het cyclische model van Zimmerman en de tabel van Pintrich vertonen inderdaad veel gelijkenissen<sup>61</sup>. Pintrich legt echter veel meer dan Zimmerman de nadruk op de rol van motivatie / affect. Voor hem was motivatie de belangrijkste factor in elk van de vier fasen. Kurt Erhan (2016) vermeldt dat latere studies hebben aangetoond dat de motivatie van individuen in een bepaalde situatie bepalend is voor het feit of ze goede of slechte zelfregulators zijn in die situatie<sup>62</sup>.

Pintrich verwijst naar twee soorten doelen die studenten kunnen motiveren: meesterschapdoelen en prestatiedoelen <sup>63</sup>.

- Met meesterschapdoelen wordt bedoeld dat studenten naar een beheersing van de leerstof streven. Men besteedt veel aandacht aan het leren, begrijpen en beheersen van de taken.
- Leerlingen die zich richten op prestatiedoelen willen vooral de beste zijn in vergelijking met anderen.

Kurt Erhan (2016) wijst daarbij op onderzoek dat intussen aangetoond heeft dat leerlingen die streven naar meesterschap een sterkere cognitieve controle en een efficiënter gebruik van leerstrategieën vertonen. <sup>64</sup>

Pintrich ontwikkelde niet enkel een ZRL-model maar werkte ook een vragenlijst uit die zowel de motivatie als de leerstrategieën van de leerlingen tegen het licht hield. De Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) <sup>65 66</sup> zoals de vragenlijst heet, bestaat in een versie voor middelbareschoolstudenten en in een versie voor universiteitstudenten.

De MSLQ bestaat uit 31 vragen die polsen naar de motivatie en 50 vragen die zich richten op de ZRL-leerstrategieën van de leerlingen. Panadaro (2017) vermeldt dat uit reviews blijkt dat de MSLQ het meest gebruikte instrument is om de impact van ZRL te meten <sup>67</sup>.

### 4.3. Predictoren van zelfregulatie

#### 4.3.1. Persoonlijke overtuiging van de leerkrachten

Er zijn verschillende onderzoeken gevoerd naar de impact van de persoonlijke overtuigingen van leerkrachten op het gebruik van de methodiek van het Zelfregulerend Leren. Zo verwijzen Lombaerts et al. (2009) <sup>68</sup> in hun artikel naar meerdere studies die stellen dat de overtuigingen van leerkrachten van invloed zijn op innovaties in leren en onderwijzen en dus de invoering en ontwikkeling van ZRL op de klasvloer beïnvloeden. Kramarski et al. (2013) <sup>69</sup> citeren Van Ewijk en Van der Werf (2012) die daarover zeggen dat de overtuigingen van leerkrachten over ZRL de enige voorspeller zijn van hoe die leerkracht omgaat met de methodiek. En ook Moos en Ringdal (2012) <sup>70</sup> vermelden in hun review-artikel dat verschillende onderzoeken

suggereren dat persoonlijke overtuigingen de individuele verschillen in ZRL-aanpak verklaren. Zo citeren ze bijvoorbeeld Bråten en Strømsø (2005)<sup>71</sup> en Sugrue (1997)<sup>72</sup> die stelden dat de overtuigingen van leerkrachten over kennisconstructie een sterke voorspeller waren voor het gebruik van ZRL. Ze geven het voorbeeld van leerkrachten die veel belang hechten aan hun status van deskundige (iemand die dus over kennis en vaardigheden beschikt die voor de leerlingen niet zomaar toegankelijk zijn). Die leerkrachten blijken vaker terug te vallen op directe instructie en hebben minder vertrouwen in een methodiek als ZRL. Verder vermelden ze Atputhasamy en Aun (2006)<sup>73</sup> die ontdekten dat leerkrachten die een sterke leerdoeloriëntatie vertoonden, eerder geneigd waren metacognitie te stimuleren. Zij die eerder gericht waren op prestatiedoelen, gebruikten daarentegen minder meta-cognitieve processen.

Nog volgens Moos en Ringdal (2012)<sup>74</sup> lijkt ook het geloof van de leerkrachten in de capaciteiten van hun leerlingen een rol te spelen. Zo zullen leerkrachten die denken dat hun leerlingen hun eigen leven en leren in handen kunnen nemen, sneller geneigd zijn om zelfregulerende activiteiten in hun aanpak op te nemen.

Lombaerts et al. (2009)<sup>75</sup> zien in hun eigen studie bij 172 leerkrachten van basisscholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en omgeving niet enkel de bevestiging van het feit dat de overtuigingen van leerkrachten over de invoering van ZRL een grote invloed hebben, ze zien bovendien ook dat de persoonlijke ervaringen van leerkrachten met zelfgestuurd leren in hun klassen een belangrijke rol spelen.

Tegelijk blijkt zowel uit de studies van Moos en Ringdal (2012)<sup>76</sup> als die van Kramarski et al. (2013)<sup>77</sup> dat (toekomstige) leerkrachten begeleid kunnen worden om hun leerlingen daarna de methodiek van het ZRL op een effectieve manier bij te brengen.

#### 4.3.2. Impliciete of expliciete instructie

Uit onderzoek van Kistner et al. (2010)<sup>78</sup> en Cooper et al. (zoals vermeld in het review-artikel van Moos & Ringdal, 2012)<sup>79</sup> blijkt dat bewuste en expliciet gemaakte strategie-instructie (bv. van ZRL) ervoor zorgt dat leerlingen meer inzicht krijgen in de aangeleerde methodes.

Om bevattelijker te maken wat precies met expliciete en impliciete strategie-instructie bedoeld wordt, citeren we Kistner et al. (2010) <sup>80</sup>:

*“Een leraar kan zijn leerlingen impliciet aanzetten tot bepaald gedrag, bijvoorbeeld door het gebruik van een strategie te modelleren. Hij kan dit doen zonder te vermelden dat dit gedrag een effectieve leerstrategie kan zijn. In dat geval worden de leerlingen niet geïnformeerd over de betekenis van deze bepaalde activiteit. Deze impliciete vorm van strategieonderwijs wordt blinde training genoemd (Brown et al. 1981). Impliciet strategieonderwijs kan bijvoorbeeld inhouden dat een leraar als rolmodel een strategie toepast en zijn denkprocessen verwoordt (Collins et al. 1991). Of een leraar activeert zijn leerlingen tot strategisch gedrag door vragen te stellen.*

*Anderzijds kan een leraar zijn leerlingen expliciet vertellen dat zij een bepaalde activiteit moeten vertonen, bijvoorbeeld door uit te leggen dat deze activiteit een leerstrategie is en hun prestaties kan verbeteren. De leerlingen krijgen enige informatie over de betekenis en het belang van die strategie. Brown et al. (1981) noemen dit expliciete strategieonderwijs of informed training.”*

Het positieve effect van het expliciet aanleren van ZRL wordt ook in andere studies bevestigd. Zo hebben Leidinger et al (2012, zoals vermeld door Kramarski et al., 2013 <sup>81</sup>) een onderzoek opgezet waarbij aan twee groepen kinderen van het vierde leerjaar basisschool op een ZRL-manier wiskunde gegeven werd. De ene groep had specifiek ontwikkeld leermateriaal en kreeg de methode dus expliciet aangeleerd, de andere groep niet. Uit de evaluatie bleek dat de kinderen die de leermaterialen niet gekregen hadden, na de lessen de ZRL-vaardigheden die ze in opdracht van de leerkracht hadden moeten toepassen vrij snel weer verloren. De andere groep bleek de zelfregulerende activiteiten ook nog na de lessen (zelfs het hele volgende jaar) te kunnen toepassen.

Ook Hilden et al (2007) en Cooper et al. (2005) die eveneens in het eerder vernoemde review-artikel van Moos en Ringdal (2012) <sup>82</sup> worden vermeld, vonden soortgelijke resultaten. Hilden et al. (2007) zagen dat het trainen van leerkrachten in het expliciet lesgeven van ZRL, zorgde voor een verbetering van zowel de prestaties (begrijpend lezen) als in een duurzamer gebruik van zelfregulerende strategieën door de leerlingen van de vijfde klas basisonderwijs. Cooper et al. (2005) onderzochten dan weer het effect van het gebruik van ZRL bij het aanleren van

Engels aan jonge pubers. Uit de interviews tijdens het onderzoek bleek dat bewuste en expliciete instructie van ZRL ervoor zorgde dat de leerlingen het ZRL beter beheersten.

Moos en Ringdal (2012)<sup>83</sup> verwijzen echter ook naar een studie van Ee et al. (2003) die dan weer een negatief effect zag van de expliciete ZRL-instructies door de leerkrachten op de resultaten van de leerlingen. De onderzoekers geven als mogelijke verklaring dat het in dit onderzoek ging over leerlingen die al hoog presteerden zodat de deelnemers aan de studie misschien onbewust al een eigen ZRL-aanpak hadden ontwikkeld. Het zou kunnen dat die in conflict kwam met de nieuwe ZRL-aanpak die door de leerkracht werd opgelegd of misschien een negatieve impact had op de motivatie van de leerlingen, waardoor de resultaten uitbleven.

Uit het review-artikel van van Moos & Ringdal (2012)<sup>84</sup> blijkt wel dat dit negatieve resultaat eerder de uitzondering is dan de regel.

Mitchell en Sutherland (2021) zien in hun boek ‘Wat echt werkt’<sup>85</sup> dan weer 3 manieren om ZRL aan te leren. Het modelleren door de leerkracht (wat je ‘impliciet’ zou kunnen noemen), de leerlingen opdrachten en taken geven die ze op een zelfregulerende manier moeten uitvoeren (dit kan zorgen voor een combinatie van impliciet en expliciet werken) en tenslotte de expliciete instructie van (leer)strategieën. Mitchell en Sutherland (2021) zien de 3 manieren als complementair. Ze stellen echter vast dat het bij leerkrachten vooral ontbreekt aan de expliciete instructie en geven aan dat er dus nog heel wat winst te halen valt in het versterken van de competenties van leerkrachten op dat vlak.

Ook Kistner et al. (2010)<sup>86</sup> stellen vast dat de ‘informed training’ in klaslokalen maar zelden voorkomt. De resultaten laten dus een kloof zien tussen het bewezen nut van de expliciete strategie-instructie en de toepassing ervan door leerkrachten.

### 4.3.3. Het belang van een leerlijn

Volgens onderzoek van De Smul et al. (2018)<sup>87</sup> moeten scholen die het ZRL als methode gebruiken, zorgen voor een duidelijke visie op ZRL over de vakken, klassen en leerjaren heen. Zonder een duidelijke en gedragen visie binnen de school, is de kans groot dat de ZRL-initiatieven die de verschillende leerkrachten nemen, weinig samenhang vertonen en dus niet leiden tot succeservaringen op schoolniveau.



Prof. dr. Geert Devos (2019) van de UGent stelt <sup>88</sup>:

*“Een belangrijke component van onderwijskundig leiderschap is de zorg voor de samenhang van het curriculum zodat er sprake is van alignment in de leerinhoud (Hallinger, 2003). Dat betekent bijvoorbeeld dat er een duidelijke visie is op taalonderwijs, dat er leerlijnen zijn in het hele curriculum waarbij de verschillende onderdelen goed op elkaar aansluiten en voortbouwen. Scholen die Zelfregulerend Leren willen stimuleren, moeten zorgen voor een geleidelijke opbouw daarvan door de leerjaren heen.”*

Hét instrument om die ‘geleidelijke opbouw door de leerjaren heen’ te kunnen volgen en bewaken, is een leerlijn.

Volgens de omschrijving op de website [Kuleuven.be/onderwijs](http://Kuleuven.be/onderwijs), omvat een leerlijn “een coherente opeenvolging van specifieke deelaspecten van leerresultaten of vormingsdoelen (denk aan onderzoeksvaardigheden, werkveldgerichtheid, internationalisering, ...) die evolueren van een basisniveau tot een complexer niveau. Deze specifieke deelaspecten kunnen omschreven worden als tussendoelen m.b.t. kennis, vaardigheden en attitudes. De evolutie in tussendoelen vertaalt zich in een beredeneerde opbouw van leerinhouden, werk- en evaluatievormen.” <sup>89</sup>

De leerlijn is dus een gids voor de leerkrachten: ze weten waar ze naartoe moeten en kunnen ook aftoetsen in welke fase de leerling zich bevindt en of dat de gewenste fase is met het oog op het tijdig behalen van het gewenste doel. Het volgen van één leerlijn ZRL binnen de school zorgt er volgens De Smul et al. (2018) <sup>90</sup> bovendien voor dat de kans op een succesvolle implementatie van ZRL op schoolniveau aanzienlijk toeneemt.

In zijn masterproef over het beleid rond ZRL op 18 Antwerpse scholen kwam Peeters (2021) <sup>91</sup> echter tot de conclusie dat 8 op 10 van de scholen die hij bevraagd had, niet over een leerlijn ZRL beschikten. Hij waarschuwt wel dat zijn bevindingen, door zijn te beperkte steekproef, niet veralgemeend mogen worden naar de Vlaamse context. Er wordt dus ook bekeken of de vaststellingen die we binnen het kader van deze masterproef zullen doen, zijn conclusie versterken of ontkrachten.

## 5. ONDERZOEKSVRAGEN

### 5.1. Hoofdonderzoeksvragen

- Wat beogen de directies te bereiken met de implementatie van ZRL op hun school?
- Wat heeft hen aangezet tot de invoering van ZRL op hun school?

### 5.2. Deelonderzoeksvragen

- Hoe betrekken schoolleiders het lerarenkorps bij de keuze voor ZRL op hun school?
- Wordt het ZRL volgens de schoolleiders op een expliciete dan wel impliciete manier aan de leerlingen aangeleerd?
- Heeft de school een ZRL-leerlijn?

## 6. METHODE

### 6.1. Onderzoeksopzet

Dit verkennend kwalitatief onderzoek maakt gebruik van semigestructureerde interviews bij schoolleiders van 9 scholen die de methodiek van het Zelfregulerend Leren minstens in een deel van de school ingevoerd hebben.

Voor het rekruteren van de respondenten werd een selecte steekproef samengesteld gebaseerd op informatie die werd aangebracht door lesgevers, collega-studenten en ons netwerk, gecombineerd met berichten in de pers en onderwijspublicaties over scholen die met ZRL aan de slag zijn gegaan. Daarbij werd gewaakt over een aantal basisvoorwaarden: er moesten sowieso scholen van verschillende onderwijsnetten bevestigd worden, de scholen mochten niet allemaal uit dezelfde regio komen en de schoolleiders mochten niet allemaal van hetzelfde geslacht zijn. Het gaat dus om een doelgerichte selecte steekproef waarbij de beschikbaarheid van de deelnemers een belangrijke rol speelde in het al dan niet voorkomen op de finale lijst van bevestigde schoolleiders. In totaal werden 14 scholen gecontacteerd voor een interview met de schoolleiding. 9 scholen stemden uiteindelijk toe, wat leidde tot een interview met 10 schoolleiders (in 1 school werd het interview gegeven door de directie samen met de graadcoach die zich specifiek bezighield met ZRL).

Er is voor semi-gestructureerde interviews gekozen omdat men - niettegenstaande er een precieze lijst van onderwerpen was die zeker aan bod moest komen -, toch de vrijheid wilde om op sommige antwoorden dieper te kunnen ingaan, voldoende opening wilden laten aan de ervaringsdeskundige schoolleiders om zelf accenten te leggen en te wijzen op zaken die men anders misschien over het hoofd zou hebben gezien.

De vragenlijsten voor de interviews werden opgesteld door de (werk)studenten Filip Monté en Bruno De Lille (auteur van deze masterproef), beide student Educatieve Master aan de VUB, in het kader van twee opdrachten:

- Voor het vak Onderwijsinnovatie en -technologie (OIT, 2021-2022): “De ontwikkeling van een tool om de implementatie van Zelfregulerend Leren (ZRL) te ondersteunen in opdracht van De Tienerschool Anderlecht.”

- Voor deze masterproef (2022-2023): “Schoolleiders en hun keuze voor Zelfregulerend Leren. Verkennend kwalitatief onderzoek naar de doelen die schoolleiders willen bereiken met het invoeren van Zelfregulerend Leren (ZRL).”

De vragenlijsten werden opgesteld en bijgestuurd tussen november 2021 en begin februari 2022 in samenspraak met de OIT-begeleider Andy Thys, Onderzoekende School-brugfiguur Iris Gysels en professor dr. Els Consuegra, de promotor van deze masterproef.

Vervolgens werden de semi-gestructureerde interviews afgenomen door Filip Monté (2) en Bruno De Lille (8) bij de 10 schoolleiders.

De interviews gebeurden ofwel ter plaatse in de school van het geïnterviewde directielid ofwel online. De directies waren op dat ogenblik al gewoon aan het online vergaderen zodat met voldoende zekerheid gesteld kan worden dat deze manier van interviewen niet voor drempels gezorgd heeft.

Elk interview duurde een uur tot anderhalf uur. De interviews werden opgenomen en daarna getranscribeerd (zie Bijlage D: Transcriptie interviews). Aan het begin van het interview werd gevraagd of het gesprek opgenomen mocht worden. De bevroagde personen gaven daar telkens hun toestemming voor. Op basis van de transcriptie werd een nieuw document opgesteld waarin per vraag / thema de antwoorden van de verschillende schoolleiders werden samengebracht. Dit maakte het vergelijken, analyseren en interpreteren van de antwoorden makkelijker. Doordat de schoolleiders al eens durfden af te wijken van de vragen, kon het gebeuren dat delen van een antwoord op een bepaalde vraag op verschillende momenten in het interview gegeven werden. Door de (delen van de) antwoorden samen te brengen, was het mogelijk een vollediger zicht op de mening van de bevroagde schoolleiding te krijgen.

Voor de verwerking van de data werden de scholen geanonimiseerd. De scholen werden hernoemd tot de Wilhelm-school, de Erik-school, de August-school, de Felice-school, de Sara-school, de Simon-school, de Kristina-school, de Anette-school en de Linda-school.

## 6.2. Participanten

Oorspronkelijk was het de bedoeling om per school zowel gesprekken met de schoolleiding als met de leerkrachten te voeren.

Tijdens de maand november 2021 hielden Filip Monté en Bruno De Lille samen met de OIT-begeleider Andy Thys en enkele collega-studenten van de opleiding Educatieve Master een brainstorm de OIT-opdracht. Daarbij werd ook een eerste lijst opgemaakt van scholen waarvan de deelnemers dachten dat ze de methodiek van het Zelfregulerend Leren gebruikten. Deze lijst werd door Filip Monté en Bruno De Lille gecontroleerd en, op basis van online opzoekingen en gesprekken met o.m. Iris Gysels, de brugfiguur binnen het Onderzoekende School-project rond de Tienerschool in Anderlecht, uitgebreid. Van elk van deze scholen wist men, door hun website te bezoeken en / of met mensen te praten die de school kenden, dat ze ZRL toepasten.

Om praktische redenen werd beslist om enkel met Nederlandstalige scholen binnen België te werken. Men stelde wel een aantal basisvoorwaarden: zo moesten er scholen van verschillende onderwijsnetten bevroegd worden, de scholen mochten niet allemaal uit dezelfde regio komen en de schoolleiders mochten niet allemaal van hetzelfde geslacht zijn.

Op het ogenblik dat er 9 scholen bekend waren, probeerde men de directies via telefoon en mail te contacteren (zie Bijlage B: Voorbeeldmail contact directie). Dat gebeurde vanaf begin februari 2022.

Van deze 9 scholen wilden er maar 4 meewerken. Het bleek moeilijk om de directies aan de lijn te krijgen: men botste meestal op een secretariaat dat beloofde de vraag aan de directie door te spelen. Helaas belden die directies daarna zelden terug. Ook op de mails kwam vaak geen reactie. In 1 geval werd het antwoord *“Wij zullen omwille van het groot aantal onderzoeken waar wij momenteel al aan deelnemen momenteel niet kunnen ingaan op jullie vraag.”* ontvangen.

Waar het al niet eenvoudig was om de directies te overtuigen een interview te geven, bleek de vraag om ook met leerkrachten te spreken op een ondoordringbare muur te stoten. De directies weigerden de namen en gegevens van hun lesgevend personeel te bezorgen omdat ze hen in deze tijden van Corona en het leerkrachtentekort, niet nog meer wilden belasten. Na enkele vruchteloze pogingen en onder de tijdsdruk van de OIT-opdracht die begin juni 2022 ingediend moest worden, werd dan ook besloten de leerkrachteninterviews niet uit te voeren en het onderzoek te beperken tot de schoolleiding.

Omdat 4 scholen te weinig leek om een ernstige conclusie te kunnen trekken, ging men op zoek naar extra scholen. Bruno De Lille stelde de vraag aan Maité Schiepers, de coördinerend directrice van de Scholengemeenschap Sint-Gorik in Brussel en aan Stijn Van Eynde, adviseur Brussel van Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Dit leverde opnieuw enkele suggesties op, wat het uiteindelijk aantal deelnemende scholen op 9 bracht. In totaal werden dus 14 scholen uitgenodigd, 9 scholen participeerden uiteindelijk.

Het is daarbij belangrijk op te merken dat dit onderzoek geen uitspraken doet over de mate waarin de toepassing van het ZRL in deze scholen al dan niet succesvol is. De scholen zijn enkel geselecteerd op basis van het feit dat ze in minstens een deel van hun werking de methodiek van het Zelfregulerend Leren gebruiken. Of de school als een goed of een slecht voorbeeld bekend staat, werd niet bevraagd of onderzocht.

### 6.2.1. Geografische verdeling

*Tabel 1: Geografische verdeling scholen*

Waar	Aantal scholen
Antwerpen	1
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	3
Limburg	0
Oost-Vlaanderen	1
Vlaams-Brabant	4
West-Vlaanderen	0

### 6.2.2. Onderwijsnet

*Tabel 2: Verdeling scholen per onderwijsnet*

Onderwijsnet	Aantal scholen
Vrij gesubsidieerd onderwijs	6
Gemeenschapsonderwijs	3
Gesubsidieerd officieel onderwijs	0

### 6.2.3. Graad

Tabel 3: Verdeling scholen volgens graad

Graad	Aantal scholen
Basisonderwijs	1
Enkel 1 <sup>ste</sup> graad secundair	2
Secundair volledig	6

### 6.2.4. Gender Schoolleiding

Tabel 4: Overzicht gender schoolleiding

Gender schoolleiding	Aantal scholen
Vrouw	7 <sup>92</sup>
Man	3

Het aantal onderzochte scholen ligt laag, de selectie gebeurde niet at random en de verdeling geografisch, naar net en naar onderwijsniveau, is niet de evenredig met de verhoudingen in de ganse populatie. Veralgemeningen naar een grotere populatie buiten deze 9 scholen is dus absoluut uit den boze. Ook vergelijkingen tussen netten, niveaus of regio's zijn dus niet te maken aangezien de variatie die we observeren in de bestudeerde scholen niet per se toe te schrijven valt aan het net, niveau of regio.

## 6.3. Interviewleidraad

De semi-gestructureerde interviews werden afgenomen door Filip Monté (2) en Bruno De Lille (7) bij de schoolleiders van 9 scholen. De interviewers gebruikten daarvoor een vooraf opgesteld vragenlijst als interviewleidraad (zie Bijlage C: Interviewleidraad).

De vragen peilden naar de aanleiding en het doel waarom de school voor ZRL had gekozen. Verder vroeg men hoe het ZRL was ingevoerd en hoe de leerkrachten en leerlingen overtuigd, betrokken en voorbereid werden op de nieuwe aanpak. Er werd gepolst naar de manier waarop de directie de toepassing en beheersing van het ZRL door leerkrachten en leerlingen monitorde en evalueerde. Men wilde ook weten of en hoe de school haar aanpak had moeten bijsturen. En tenslotte liet men de schoolleiders enkele grote conclusies trekken en aanbevelingen doen.

De interviews werden afgenomen tussen 16 februari 2022 en 1 april 2022, dus tijdens een periode waarin het aantal positieve COVID-gevallen sterk toenam<sup>93</sup> (tijdens de week van 1 april 2022 had Bruno De Lille trouwens zelf COVID en moesten de interviews dus vanuit zijn quarantaineplaats doorgaan). Daarom gebeurde dat voor 7 van de 9 scholen online. De 2 andere interviews gebeurden live (1 door Filip Monté, 1 door Bruno De Lille).

De geïnterviewde schoolleiders bevonden zich telkens in een voor hen vertrouwde omgeving: ofwel ter plaatse in de school van het geïnterviewde directielid (2) ofwel online (8) waarbij de directie zich telkens ofwel thuis ofwel op school bevond.

De directies kregen de vragen niet op voorhand. Eén enkel directielid wou de vragen wel zien voor ze aan het interview wou deelnemen. Aan die persoon is een verkorte versie van de vragenlijst doorgestuurd: enkel de hoofdvragen stonden in het overzicht dat bezorgd werd.

De interviews duurden een uur tot anderhalf uur. De interviews werden opgenomen. Aan het begin van het interview werd gevraagd of het gesprek opgenomen mocht worden, de bevraagde personen gaven daar telkens hun toestemming voor.

#### 6.4. Data-analyse

1. Telkens een interview was afgenomen, werd aan de hand van de geluidsopname een transcriptie van het gesprek gemaakt. Dat gebeurde in eerste instantie op een letterlijke manier. Zo werd bijna 300 bladzijden informatie verzameld (om een idee te krijgen: zie Bijlage D: Transcriptie interviews).



2. Daarna is er, op basis van de vragenlijst en op basis van de interviews, een lijst van thema's gemaakt zodat alle antwoorden volgens hetzelfde schema gecodeerd konden worden.

Een overzicht van de thema's:

*Tabel 5: Overzicht thema's interviews*

Kiezen voor ZRL		
	Aanleiding	
	Doel	
	Wie kiest	
Aanpak		
	Model	
		Achtergrondinfo bij model
	Schoolbreed	
	Leerlijn	
Invoeren		
	Geleidelijk	
	Externe begeleiding	
		Achtergrondinfo bij externe begeleiding
	Actieplan	
Leerkrachten		
	Vorbereiding	
	Selectie	
	Begeleiding nieuwe leerkrachten	

Leerlingen		
	Aanleren methode	
	Doel of middel?	
	Voor wie geschikt?	
Monitoren & Evalueren		
	Leerkrachten	
	Leerlingen	
	Methode	
Hindernissen & Uitdagingen		
	Infrastructuur	
	Lestijdenpakket	
	Weerstand	
Goede Raad		

3. Vervolgens werd op basis van dit overzicht een thematische samenvatting van de transcripties gemaakt (zie Bijlage E: Thematische samenvatting interviews). Omdat niet elke geïnterviewde altijd meteen op een vraag antwoord gaf of omdat er, in de marge van een andere vraag, soms extra informatie over een eerdere kwestie kwam, was dat een hele puzzel. Bovendien werd de informatie niet enkel per school gerangschikt maar bracht men bij elk thema de informatie van alle scholen over dat thema, samen.

Als bij sommige thema's of onderdelen van thema's bleek dat bepaalde antwoorden ontbraken of te partieel waren, dan werd de betrokken directie per mail om aanvulling gevraagd. Alle geïnterviewde schoolleiders hebben op een bepaald moment zo'n mail gekregen. In 7 van de 9 gevallen kwam daar ook een antwoord op (al was dat soms pas na enig aandringen).

4. Tenslotte is deze thematische samenvatting gebruikt om de onderzoeksvragen van data te voorzien en te beantwoorden. Sommige ‘spreekende’ antwoorden zijn als illustratie gebruikt bij deze data.

#### 6.5. Rol van de onderzoeker

Bij de interpretatie van de resultaten van dit onderzoek, is het van belang te beseffen dat de schrijver van deze masterproef niet alleen (werk)student Educatieve Master aan de VUB is maar ook algemeen directeur van een Brusselse scholengroep van het vrije gesubsidieerd onderwijs.

Eén van de geïnterviewde schoolleiders is directielid in een school die deel uitmaakt van deze scholengroep. Om de resultaten niet te vertekenen en ervoor te zorgen dat het directielid toch vrij kon spreken, is dit interview afgenomen door Filip Monté, collega-student Educatieve Master. Het valt natuurlijk niet uit te sluiten dat het directielid, wetende dat het interview ook door de algemeen directeur gelezen/verwerkt zou worden, informatie niet of gekleurd meegegeven heeft.

De scholen van de andere geïnterviewden vallen niet onder de betreffende scholengroep. Maar ook hier moet men in het achterhoofd houden dat de mogelijkheid bestaat dat deze directieleden een mooiere versie van de werkelijkheid hebben meegegeven.

Allereerst al door het feit dat alleen schoolleiders geïnterviewd werden. Hoe goed de bedoelingen ook, hoe groot de expertise ook, er bestaat altijd een afstand tussen het leidinggevende en het uitvoerende niveau. De directieleden kunnen wel veel zaken willen, hoe de leraren dit alles op de klasvloer uitvoeren zal er wellicht anders uitzien. Leerkrachten zullen wat niet werkt of wat anders loopt dan de directie heeft aangegeven, niet per se uit eigen beweging laten weten. En door het grote takenpakket en de stress door Covid en het lerarentekort kan de directie niet altijd alle aspecten van het invoeren van ZRL opvolgen.

En zelfs al zouden ze wel alle plus- en pijnpunten kennen, dan nog is het menselijk dat ze die misschien niet voor een concullega willen blootleggen.

Aan de andere kant verliepen de meeste interviews op een ontspannen manier. Als interviewer deden zowel Filip Monté als Bruno De Lille hun best om zich niet als expert op te stellen

maar vooral als oprecht geïnteresseerde, nieuwsgierige onderzoeker. Mensen in het onderwijs zijn getraind om zaken helder en begrijpelijk uit te leggen en dat deden ze dan ook.

Elk interview duurde een uur tot anderhalf uur wat er ook voor zorgde dat een argwanende houding na een tijdje kon wegebben. Het feit dat Bruno De Lille, als collega schoolleider, ook met dezelfde problemen als zij geconfronteerd wordt (van het lerarentekort tot de - soms moeilijke - relaties met de vakbonden) zorgde naar ons aanvoelen na een tijdje ook elke keer voor een sfeer van gelijkwaardigheid, een gevoel van 'we zitten op dezelfde golflengte', wat er dan misschien ook voor zorgde dat een bepaalde terughoudendheid overruled werd.

## 7. RESULTATEN EN DISCUSSIE

### 7.1. Het doel van ZRL op school

Als er in de interviews bekeken wordt wat de verschillende directies willen bereiken met de keuze voor ZRL, dan komen er een viertal thema's bovendien: de motivatie van de leerlingen vergroten, gepersonaliseerd kunnen werken met de leerlingen, de leerlingen beter kunnen voorbereiden op vervolgonderwijs en sommigen hopen ook dat de invoering van ZRL een positieve impact zal hebben op de job van leerkracht.

Twee ervan worden door 5 scholen aangehaald, de andere twee worden voor de volledigheid meegegeven al worden ze respectievelijk maar door 3 en door 2 directies vermeld.

*Tabel 6: Welk doel willen de directies bereiken met de invoering van ZRL in hun school?*

Naam School (geanonimiseerd)	De motivatie van de leerlingen vergroten	Gepersonaliseerd kunnen werken met de leerlingen	Betere voorbereiding op vervolgonderwijs	Positieve impact op de job van leerkracht
Wilhelm-school	X			
Erik-school			X	
August-school	X	X		X
Felice-school	X			
Sara-school	X			
Simon-school		X	X	X
Kristina-school	X	X	X	
Anette-school		X		
Linda-school		X		

Als ingezoomd wordt op de vraag of leerkrachten mee aan de basis liggen van de keuze van de school voor de methodiek van het ZRL, dan zijn de meeste antwoorden positief (zie ook tabel 8) maar er zijn toch enkele interessante variaties op te merken.

- In het geval van de Erik-school zijn het 7 leerkrachten die zelf het initiatief nemen en naar de directie stappen met de vraag tot verandering en de suggestie om de ZRL-aanpak die ze in het buitenland hadden gezien ook bij hen toe te passen.

*“Op een bepaald moment zijn er 7 van die leerkrachten bij mij gekomen die zeiden dat ze het anders wilden doen. Ze maakten zich zorgen over de vervolgcijfers in het hoger onderwijs en hadden door dat het niet meer op de klassieke manier lukte.”*

*– Directie, Erik-school*

- Voor de Wilhelm-school, de Kristina-school en de Anette-school ligt de reden waarom men op zoek gaat naar een nieuwe aanpak in het oprichten van een nieuwe school of in de fusie van enkele scholen tot een nieuwe entiteit. Men gebruikt die aanleiding dan om samen met (een groep) leerkrachten na te denken over de aanpak die men wil gebruiken en komt zo samen uit op het ZRL.
- In de Simon-school, de Felice-school en opnieuw de Erik-school en de Kristina-school zijn het ook de leerkrachten die aangeven dat ze ‘het niet meer rondkrijgen’, dat ze voelen dat ze met hun vertrouwde manier van lesgeven tegen hun grenzen aanbotsen of dat ze met heel veel vragen zitten rond de aanpak van de leerlingen.

Directie en leerkrachten gaan dan samen op zoek naar een andere aanpak. De directie van de Simon-school krijgt de methode voorgesteld op een externe denkdag maar vraagt, voor ze beslist van het ZRL in te voeren, eerst expliciet het fiat van de leerkrachten. In de Felice-school zijn het de directie, het directieteam en (sommige) leerkrachten die samen de nieuwe aanpak uitwerken. En in de Linda-school komt de aanzet (laten we eens werken rond de executieve functies) van een zorgcoach, een aanzet die dan door het team verder wordt uitgewerkt tot men bij het concept ZRL terechtkomt (‘en stoemelings’ zoals de directrice het verwoordt).

*“Bij ons staan de leerkrachten constant met twee en soms met drie of vier voor een groep kinderen. Dat maakt de job weer haalbaar. Want je merkt dat in veel scholen: leerkrachten vallen uit en de overblijvers zijn volledig aan het verdrinken. Bij ons draait de boel.”*

*– Directie, Simon-school*

Er zijn twee scholen waar de leerkrachten minder betrokken lijken geweest te zijn bij de keuze voor het ZRL.

- In de August-school en de Sara-school is het enkel het schoolbestuur dat de keuze maakt voor ZRL (in de vorm van ‘Gepersonaliseerd Samen Leren’ of gebaseerd op de ‘zelfdeterminatie-theorie’ van Ryan & Deci), waarop de directie een plan uitwerkt om daarmee aan de slag te gaan op de klasvloer.

Dat betekent vanzelfsprekend niet dat men kan stellen dat de leerkrachten helemaal niet betrokken zijn bij de uitwerking en de uitrol. Maar op basis van de interviews lijken ze, meer dan in de andere scholen, pas echt betrokken geweest te zijn in de uitvoerende fase en geen bepalende stem te hebben gehad in het al dan niet kiezen voor de methodiek.

Ook opvallend is dat het beheersen van het ZRL op zich door de directies aanvankelijk niet wordt vermeld als doel (zie tabel 6). Vraagt men echter uitdrukkelijk of de directie het aanleren van ZRL ook als een doel op zichzelf ziet, dan antwoorden maar liefst 7 scholen daar positief op. De andere 2 scholen zeggen dat ze de methodiek vooral als (leer)middel zien.

Tabel 7: Ziet de directie ZRL als een doel op zich?

Naam School (geanonimiseerd)	ZRL als doel
Wilhelm-school	X
Erik-school	X
August-school	X
Felice-school	X
Sara-school	
Simon-school	
Kristina-school	X
Anette-school	X
Linda-school	X

*“Het is een leerdoel, heel duidelijk. Omdat die leerstrategieën nu gewoon in het leerplan zitten. En daarnaast is het ook de visie van de school: hoe zelfstandiger je leerlingen krijgt in hun eigen leertraject, hoe groter de kans op succes in hun studieloopbaan. Het is dus zeker niet alleen een middel.”*

*– Directie, Kristina-school*

## 7.2. De concrete aanleidingen voor de invoering van ZRL op school

In het interview werd ook telkens gepolst naar de concrete aanleiding voor de invoering van ZRL. Wat heeft ervoor gezorgd dat de school ook echt in actie schoot? Hier zijn er vijf verschillende antwoorden. Het verschil tussen het meest voorkomende antwoord en de andere, is wel groter dan bij de antwoorden over het doel. Een antwoord wordt door maar liefst 7 scholen naar voor geschoven, de andere thema's komen 4, 3 of 2 keer aan bod.



Tabel 8: Wat was de aanleiding voor de invoering van ZRL in de school?

Naam School (geanonimiseerd)	Op vraag / aangeven leerkrachten	Oprichting van een nieuwe school of fusie	Opdracht van het schoolbestuur	Vertaling van de regelgeving	Inspiratie buitenlandse voorbeelden
Wilhelm-school	X	X			
Erik-school	X				X
August-school		X	X		X
Felice-school	X				
Sara-school			X		
Simon-school	X			X	
Kristina-school	X	X		X	
Anette-school	X	X	X	X	
Linda-school	X				

Zeven van de negen scholen geven aan dat een belangrijke aanleiding een vraag vanuit het lerarenkorps was. De aard van die vraag of urgentie bij leerkrachten varieert. In de Anette-school vond men het belangrijk om meer aandacht te hebben voor leerprocessen naast leeruitkomsten:

*“We hebben dan een droomoefening gehouden samen met een 30-tal collega’s: ‘wat loopt goed, welke uitdagingen willen we anders aanpakken, met welke elementen uit het nieuwe decreet houden we nu nog te weinig rekening, hoe kunnen we ervoor zorgen dat leerlingen hun leertraject in handen nemen, dat we ze niet van ons afhankelijk maken?’ Uit die droomoefening kwam dat we niet alleen ‘het product’ belangrijk vonden maar ook ‘het proces’. En dan zijn we gaan nadenken over hoe we dat zouden kunnen waarmaken.”*

*– Directie, Anette-school*

In de Erik-school leefden er bezorgdheden omtrent de afstemming met het hoger onderwijs en werden leraren geïnspireerd door enkele bezoeken aan buitenlandse scholen. Waar bv. de August-school, de Sara-school en de Anette-school vooral inspirerende voorbeelden zijn gaan bezoeken in binnen- en buitenland eens ze de keuze voor ZRL hadden gemaakt, is de keuze bij de Erik-school net geïnitieerd door het zien van de voorbeelden:

*“We bezoeken al enkele jaren scholen in het buitenland. Zowel in Nederland als in de Scandinavische landen gingen we inspiratie zoeken. Van in het begin heb ik daar ook leerkrachten mee naartoe genomen. En op een bepaald moment zijn er 7 van die leerkrachten bij mij gekomen die zeiden dat ze het anders wilden doen.”*

*– Directie, Erik-school*

Uit tabel 8 blijkt dat de inspiratie voor de August-school volgens de directie ook uit het buitenland kwam. Er moet daarbij wel opgemerkt worden dat het hier het schoolbestuur was dat de keuze heeft gemaakt, leerkrachten waren daar in het begin niet bij betrokken omdat er op het moment van de keuze, bij de conceptie van de nieuwe school, nog geen leerkrachtenteam was samengesteld.

In dezelfde tabel ziet men trouwens dat het moment dat een school wordt opgericht of samengaat met andere scholen, wel vaker de concrete aanleiding vormt om voor een nieuwe methodiek te kiezen of de aanpak te herdenken. Soms in combinatie met een vraag tot verandering die door de leerkrachten werd opgeworpen, soms in combinatie met vraag vanuit het schoolbestuur én in het geval van de Anette-school zelfs in combinatie met beide.

Bij de Sara-school is de boodschap helderder: de invoering van ZRL kwam er in opdracht van het schoolbestuur dat diezelfde vraag gesteld had aan alle scholen binnen hun scholengroep. De bedoeling van de scholengroep was om de motivatie, het ambitieniveau en het welbevinden van de leerlingen te verhogen.

*”Onze scholengroep heeft enkele jaren geleden een groot forum georganiseerd waarop alle leerkrachten en scholen op aanwezig waren. En daar is dan ons DNA voorgesteld. [...] We proberen zo de motivatie, het welbevinden en de ambitie bij de leerlingen te verhogen. Als school zijn wij daarmee dan aan de slag gegaan omdat concreet te maken op de klasvloer.”*

*– Directie, Sara-school*

Drie scholen kwamen op ZRL vanuit veranderende regelgeving zoals de modernisering in het secundair onderwijs of het M-decreet en de nood tot differentiatie:

*“Door het M-decreet ook. Er zijn heel veel kinderen die zich op verschillende fases van het zorgcontinuüm situeren. Als leerkracht alleen voor de klas is het eigenlijk bijna niet meer haalbaar om op de noden en de verschillende onderwijsbehoeften van al die kinderen een antwoord te geven.”*

*– Directie, Simon-school*

### 7.3. Expliciete dan wel impliciete instructie

Op de vraag of de methode expliciet dan wel impliciet wordt aangeleerd, lijken de antwoorden van de schoolleiders op het eerste gezicht gelijk op te gaan (5 tov 4). Als de antwoorden wat nauwer geanalyseerd worden door bij de directies die ‘expliciet’ antwoorden ook na te gaan hoe lang dit wordt volgehouden, dan merken we uiteindelijk een overwicht voor de impliciete aanpak.

Tabel 9: Wordt het ZRL op een expliciete dan wel impliciete manier aangeleerd volgens de directie?

Naam School (geanonimiseerd)	Expliciet		Impliciet
		Hoe lang expliciet?	
Wilhelm-school	X	Niet af te leiden uit interview	
Erik-school			X
August-school			X
Felice-school	X	Eerste jaar gedurende 2 uur per week / verwijzing naar expliciete instructie in latere jaren	
Sara-school	X	Eerste jaar gedurende 1 uur per week, intensief begin van schooljaar, later vraaggestuurd	
Simon-school			X
Kristina-school	X	Eerste jaar gedurende 1 uur per week, intensief begin van schooljaar, later vraaggestuurd	
Anette-school	X	Eerste 6 weken eerste schooljaar, daarna vraaggestuurd	
Linda-school			X

Tijdens de interviews bleek dat niet alle directies de vraag meteen begrepen. De interviewer maakte de vraag daarop duidelijker door het begrip ‘impliciet’ te omschrijven als ‘we leren het al doende’ en het begrip ‘expliciet’ te verduidelijken met de toevoegingen ‘we gaan nu dit doet en we doen dat daarom’, ‘het is de bedoeling dat jullie dit doen, dat is het doel en daarom doen we het op die manier’ of ‘de leerlingen beseffen “ik doe dit om dat te bereiken”’.

Uit het antwoord van de Simon-school blijkt dat de directie eigenlijk liever zou hebben dat de leerkrachten het ZRL expliciet aanleren. De directie legt uit dat de leerlingen de methode al doende aanleren maar dat ze het zelf wel als een verbeterpunt van de werking ziet om dit op een meer expliciete manier te doen.

Uit de antwoorden van de Erik-school, de August-school en de Linda-school kan je dan weer niet afleiden dat de directies liever voor een meer expliciete aanpak zouden gaan. De schoolleiding geeft aan dat het aanleren van het ZRL op een impliciete manier gebeurt en ziet dit als een methode die werkt. Ze zien dat de leerlingen snel met de weekplanning overweg kunnen of ze merken dat de kinderen aan volwassen bezoekers een uitleg kunnen geven over de aanpak van de school. In de August-school geeft de directie zelfs aan dat leerlingen dan misschien wel geregeld tegen de muur lopen voor ze de methode onder de knie hebben maar dat ze dit als een ‘geweldig leerproces’ ziet.

Het valt op dat de expliciete instructie die gerapporteerd wordt erg beperkt is (alleen in de eerste jaren voor één of twee uurtjes per week).

*“Na een tijdje gaan de leerkrachten er wel van uit dat de methode gekend is en wordt ze niet meer telkens expliciet toegelicht. De ene leerling zal natuurlijk altijd wel wat beter moeten opgevolgd worden dan een andere. Dat wel, maar dat lukt.”*

*– Directie, Anette-school”*

De voorbeelden die gegeven werden waren ook niet altijd erg overtuigend. In onderstaande voorbeeld lijkt het meer om een vorm van feedback te gaan dan echt expliciete instructie van een leerstrategie.

*“Het zijn 12-jarigen dus het loopt niet bij alle leerlingen even vlot natuurlijk. Aan die leerlingen die telkens weer kiezen om naast dat vriendje te gaan zitten waarmee ze kabaal maken tijdens de flex, moet je inderdaad elke keer opnieuw zeggen: ‘Waarom doe je dat? Wat hadden we afgesproken? Waarom is dat belangrijk?’”*

*– Directie, Kristina-school*

Ook uit de voorbeelden die directies geven over de impliciete instructie, blijkt dat er onbenutte kansen zijn voor expliciete instructie. De directie in de August-school lijkt ervan uit te gaan dat leerlingen drie maanden frustraties laten ervaren vanzelf zal leiden tot het kiezen van de juiste strategie. Extra expliciete instructie wordt niet meteen als piste overwogen.

*“Het kan tot drie maanden duren voordat de leerling stopt met tegen de muur te lopen - wat trouwens een geweldig leerproces is -, maar dan zie je dat de meeste toch de correcte strategieën kiezen.”*

*– Directie, August-school*

#### 7.4. Leerlijn rond ZRL

3 op 7 scholen verklaren dat ze een leerlijn hebben. Na wat doorvragen blijkt echter maar 1 school een horizontaal (voor alle leerkrachten binnen eenzelfde leerjaar) en verticaal (bekijkt de evolutie over alle leerjaren heen) uitgewerkte (en uitgeschreven) leerlijn voor de hele school te hebben.

Tabel 10: Bestaat er een leerlijn rond ZRL binnen de school?

Naam School (geanonimiseerd)	Leerlijn
Wilhelm-school	Ja, maar niet uitgeschreven
Erik-school	Ja, maar niet uitgewerkt
August-school	Geen antwoord
Felice-school	Ja maar nog niet af (1 <sup>ste</sup> graad wel, 2 <sup>de</sup> graad zoekende)
Sara-school	Nee
Simon-school	Ja
Kristina-school	Nee maar willen wel
Anette-school	Nee maar willen wel
Linda-school	Geen antwoord

De Simon-school is de enige van de geïnterviewde scholen met een schriftelijk uitgewerkte leerlijn.

*“Het is een leermiddel met als doel het zelfregulerend vermogen te verhogen. Dit is een expliciet ontwikkelthema binnen ons leerplan ZILL met doelen en een leerlijn. Op basis van die leerlijn evalueren we de kinderen wanneer dit doel in de focus staat.”*

*– Directie, Simon-school*

In andere scholen is de leerlijn in volle uitwerking zoals in de Felice-school:

*“Wij hebben inderdaad een leerlijn uitgewerkt rond Zelfregulerend Leren, passend in verschillende eindtermen en het GFL (gemeenschappelijk funderend leerplan), maar die is nog niet af. (...) de eerste graad staat er min of meer, maar in de tweede graad zijn we echt wel nog zoekende.”*

*– Directie, Felice-school*

In andere scholen zijn leerkrachten met de denkoefening bezig of is er een plan om een leerlijn te ontwikkelen.

*“Er zit een leerlijn in onze flexwerking, maar die staat niet expliciet op papier. Het zijn de leerkrachten zelf die de denkoefening hierover maken.”*

*– Directie, Wilhelm-school*

*“We merken dat we een uitgewerkte leerlijn nodig hebben om de verwachtingen en tussenstappen duidelijk te maken. Het plan is om op directieniveau een aanzet te geven en dan in de pedagogische coördinatoren teams verder uit te werken/af te toetsen/bij te sturen.”*

*– Directie, Anette-school*

Alleen de Sara-school is niet overtuigd van de meerwaarde van een leerlijn:

*“We hebben geen uitgewerkte leerlijn maar begeleiden leerlingen in hun eigen kunnen en vaardigheden. Zelfgestuurd leren kan je immers niet zelfgestuurd leren en hangt vaak ook samen met de competentie die een leerling bezit binnen een bepaald vak/domein.”*

*– Directie, Sara-school*



## 7.5. Discussie

### 7.5.1. Betrokkenheid van een kerngroep leerkrachten

Volgens de verklaringen van de schoolleiding liggen de leerkrachten in de meerderheid (7 op 9) van de bevraagde scholen mee aan de basis liggen van de keuze van de school voor de methodiek van het ZRL.

Het gaat telkens over een beperkte groep leerkrachten die een initiatief neemt of betrokken wordt en daarna een voortrekkersrol op zich neemt. Er is sprake van een groep van 8-leerkrachten van verschillende scholen (Wilhelm-school), een 7-tal leerkrachten van Humane Wetenschappen (Erik-school), een kerngroep van een 5-tal leerkrachten (Simon-school), een droomoefening met een 30-tal collega's (Anette-school). De leden van de kerngroep worden dan mee ingeschakeld om het concept voor te bereiden en uit te rollen.

Het is een manier van werken die men terugvindt in het idee van 'de school als een professionele leergemeenschap' (PLG) <sup>94</sup> waarbij leerkrachten onder meer uitgenodigd worden om (occasioneel of structureel) deel te nemen aan de besluitvorming binnen de school. Hoewel niet onderzocht werd of het PLG-concept in de scholen aanwezig was, is het aannemelijk dat het zijn ingang heeft gevonden in verschillende scholen. PLG wordt immers aangeleerd door verschillende lerarenopleidingen <sup>95</sup> en begeleidingsdiensten.

Aangezien uit studies over veranderingsmanagement blijkt dat participatie van de medewerkers de beste manier is om veranderingsprocessen te laten slagen <sup>96</sup>, draagt dit in elk geval bij tot een goede start. Door de medewerkers bij de ontwerp-, plannings- en uitvoeringsfasen te betrekken, verhoogt men de betrokkenheid en verkleint men de kans op weerstand.

Bovendien blijkt uit meerdere onderzoeken dat de impact van de persoonlijke overtuigingen <sup>97</sup> <sup>98</sup> <sup>99</sup> van leerkrachten op het gebruik van de methodiek van het Zelfregulerend Leren groot is. Ook dit lijkt dus positief voor de kans op slagen van het veranderingsproces.

De kans dat beide scholen die hun leerkrachten niet betrokken hebben bij de keuze voor ZRL moeilijkheden zouden kunnen ondervinden bij het invoeren of toepassen van de methode, is

dan ook reëel. Bovendien ziet men bv. in de Sara-school ook dat de schoolleider als enige het belang niet inziet van een leerlijn rond ZRL, wat nog een drempel is voor een succesvolle uitrol. Natuurlijk zijn er manieren om de leerkrachten na de beslissingsfase enthousiast te maken en niets zegt dat men er niet zou in slagen een team samen te stellen dat de vernieuwende aanpak omhelst maar men maakt het zich wel erg moeilijk.

Hoewel de betrokkenheid van de leerkrachten bij een veranderingsproces belangrijk is, is het natuurlijk niet de enige voorwaarde voor succes. Uit studies<sup>100</sup> blijkt bijvoorbeeld dat ook de overtuigingen van leerkrachten over kennisconstructie een sterke voorspeller zijn voor het gebruik van ZRL. Verder ziet men dat het geloof van de leerkrachten in de capaciteiten van hun leerlingen een rol speelt. En dat de persoonlijke ervaring van leerkrachten met zelfgestuurd leren in hun klassen een groot effect heeft op de bereidheid om met de methodiek aan de slag te gaan<sup>101</sup>. In welke mate deze overtuigingen aanwezig waren binnen de lerarenkorpussen van de bevraagde scholen en hoe dit misschien een rol heeft gespeeld bij de invoering van ZRL, is in deze masterproef echter niet onderzocht.

### 7.5.2. Drijfveren

Bekijkt men de suggesties die in het Rapport van de Commissie Beter Onderwijs staan, dan ziet men meteen hoe de schoolleiders die geïnterviewd werden, aankijken tegen twee van de drijfveren die aangehaald worden: de ‘ideologische redenen’ en het ‘opgelegde karakter’. Verder wordt nagegaan in welke mate de schoolleiders rekening houden met bestaande studies i.v.m. het belang van het expliciet aanleren van ZRL en de noodzaak om over een leerlijn over vakken, klassen en leerjaren heen te beschikken.

#### 7.5.2.1. *Ideologische redenen*

Laten we beginnen met de ‘ideologie’ of de overtuiging dat een leerkracht eerder een coach dan een lesgever moet zijn, als reden waarom men voor de vernieuwende aanpak zou kiezen.

Van 7 instellingen (Wilhelm-school, Erik-school, Felice-school, Simon-school, Kristina-school, Anette-school, Linda-school) geeft geen enkele van de directies expliciet aan dat ze voor de vernieuwing gekozen hebben omwille van ideologische redenen (zie fig. 10).

Ze geven telkens aan dat ze na overleg, gezamenlijke denkoefeningen met de leerkrachten of een proefproject op de aanpak van het ZRL zijn uitgekomen omdat die het best leek te beantwoorden aan de noden van de leerkrachten en leerlingen.

Men wil de motivatie van de leerlingen vergroten, meer gedifferentieerd kunnen werken, de leerlingen beter voorbereiden op vervolgonderwijs en in enkele gevallen de taakbelasting voor de leerkrachten verminderen (zie tabel 6).

Vernieuwen omdat men een andere kijk op het beroep van leerkracht (coach t.o.v. lesgever) wil doorduwen, omdat men Zelfregulerend Leren als methode aantrekkelijk vindt en ze daarom koste wat kost wil uitproberen of om zich te onderscheiden van bv. nabijgelegen scholen, komt in de antwoorden niet aan bod.

In het geval van de August-school en de Sara-school kan men helaas niet weten of dit al dan niet heeft meegespeeld. De opdracht tot de vernieuwende aanpak komt voor deze scholen vanuit het schoolbestuur. Omdat dit niet bevraagd werd, valt uit de interviews niet af te leiden of het schoolbestuur de keuze uit ideologische redenen of om andere redenen gemaakt heeft.

#### *7.5.2.2. Opgelegde methode*

Enkel in het geval van de August-school en de Sara-school stelt men vast dat de keuze voor ZRL opgelegd werd van bovenaf. Deze scholen kregen van hun schoolbestuur de vraag om deze aanpak in te voeren. Er werd niet expliciet verwezen naar het Zelfgestuurd Leren maar men vroeg om het Gepersonaliseerd Samen Leren (August-school) in te voeren of om een aanpak uit te rollen die gebaseerd was op de Zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (Sara-school). Beide directies zagen de methodiek van het ZRL om aan die eisen te voldoen.

In het geval van de Anette-school kwam vanuit het schoolbestuur de opdracht om ‘een hedendaagse school te zijn die mee is met de onderwijsvernieuwing’ maar de opdracht liet voldoende ruimte voor het schoolteam om zelf naar een aanpak te zoeken. Het lag met andere woorden niet vooraf vast dat dit de methodiek van het ZRL moest zijn.

De andere scholen kwamen tot hun keuze op basis van overleg met hun leerkrachten (zie ‘Ideologische redenen’ hierboven) zodat je erg moeilijk kan stellen dat de methode hen is opgelegd.

Wel is het zo dat 3 scholen (Simon-school, Kristina-school, Anette-school) ook verwijzen naar regelgeving als aanleiding om met ZRL te beginnen. In die zin zou men wel kunnen stellen dat de keuze opgelegd of minstens gestimuleerd wordt. Uit de antwoorden van de directies is het echter moeilijk af te leiden door wie dit dan gebeurt. In 2 (en misschien zelfs 3) van de 3 gevallen lijken de directies vooral naar de Vlaamse overheid te wijzen (M-decreet, modernisering van het secundair onderwijs). In het derde geval verwijst men naar de gevraagde competentie (het verwerven van goede leerstrategieën) maar is het niet duidelijk of dit een verwijzing naar de eindtermen dan wel de leerplannen is.

Op te merken valt ook dat geen van deze directies zich beperkt tot deze verantwoording alleen, ze past telkens in een rijtje van redenen waarom men is overgegaan tot de nieuwe aanpak.

#### *7.5.2.3. Motivatie leerling*

In het Rapport van de Commissie Beter Onderwijs staat ook een verwijzing naar een mogelijke demotivatie van de leerlingen als die alles zelf moeten uitzoeken. Door de aard van het onderzoek, gebaseerd op gesprekken met de schoolleiders, zijn er geen gefundeerde uitspraken mogelijk over een mogelijke negatieve of positieve impact op de motivatie en / of de leerprestaties van de leerlingen.

Merk wel op dat maar liefst 5 van de 9 scholen (Wilhelm-school, August-school, Felice-school, Sara-school en Kristina-school) aangeven de nieuwe aanpak net als oplossing te zien voor een groot motivatie-probleem in hun school. Het doel van deze directies is net de motivatie bij hun leerlingen weer te zien groeien door te kiezen voor ZRL. Of ze daarin slagen, is met dit onderzoek niet vast te stellen maar volgens deze schoolleiders gaven hun leerkrachten alvast aan dat het vooral toepassen van directe instructie niet (langer) de juiste manier was om hun leerlingen gemotiveerd te houden en / of de gewenste leerresultaten te laten halen.

Dit sluit ook aan bij bevindingen uit onderzoek. Zo is voor Pintrich motivatie de belangrijkste factor in elk van de vier fasen van het ZRL. Een efficiënt aanleren en toepassen van de methodiek heeft volgens verschillende studies dan ook net een positieve impact op de motivatie van de lerende <sup>102</sup>. Stellen dat ZRL dus de facto een negatieve impact heeft op de motivatie en de leerprestaties van de leerling, lijkt me hiermee in tegenspraak.

Als de methodiek van het ZRL niet goed wordt toegepast waarbij het competentiegevoel van de leerlingen daalt, dan kan dit mogelijk wel demotiverend zijn. In de August-school gaf de schoolleider aan er geen graten in te zien dat leerlingen soms drie maanden op de foute weg zitten en gaat hij ervan uit dat de meesten dan uiteindelijk uit zichzelf wel de juiste strategie gaan hanteren. Dat lijkt niet optimaal. Verder onderzoek is dan ook nodig om na te gaan of de bedoelde positieve impact op motivatie van ZRL ook effectief bereikt wordt in een realiteit waar ZRL inderdaad misschien niet altijd optimaal geïmplementeerd wordt.

### 7.5.3. Hoe expliciet is expliciet?

Aangezien volgens meerdere onderzoeken expliciete strategie-instructie voor prestatie- en leerwinst zorgt maar dat uit eerder onderzoek ook blijkt dat dit nog onderbenut blijft, werd aan de verschillende schoolleiders gevraagd of ZRL in hun school op een expliciete dan wel een impliciete manier werd aangeleerd (zie ook Tabel 9).

Dat is relevant omdat uit de literatuurstudie blijkt dat bewuste en expliciet gemaakte strategie-instructie van ZRL (informed training) ervoor zorgt dat leerlingen meer inzicht krijgen in de aangeleerde methodes. Uit die literatuurstudie bleek echter ook dat dit soort ‘informed training’ in klaslokalen maar zelden voorkomt. De resultaten laten een kloof zien tussen het bewezen nut van de expliciete strategie-instructie en de toepassing ervan door leerkrachten.

Als er getoetst wordt of de onderzochte scholen voor een bevestiging van het onderzoek van Kistner et al. (2010) <sup>103</sup> zorgen of net niet, dan kan men samenvattend stellen dat:

- in 4 scholen de directie zelf aangeeft dat ze de impliciete aanpak gebruiken;
- in 3 scholen de expliciete strategie-instructie zich lijkt te beperken tot het begin van het schooljaar (en later op vraag);

- er over 1 school geen sluitende uitspraken gedaan kunnen worden;
- maar van 1 school de directie aangeeft dat ze over de verschillende graden heen, voor een expliciete manier van werken kiezen.

Deze uitkomst lijkt dus toch het resultaat van het onderzoek van Kistner et al. (2010) <sup>104</sup> - dat dit soort expliciet strategieonderwijs of ‘informed training’ in klaslokalen maar zelden voorkomt -, te bevestigen.

Opvallend was dat tijdens de interviews duidelijk werd dat niet alle directies de vraag meteen begrepen. Daarom gaf de interviewer verduidelijking.

Het is echter niet omdat de leerlingen ZRL op een impliciete manier aangeleerd krijgen, dat er geen begeleiding is. In elk van deze scholen maken de leerlingen een weekplanning op. Dat gebeurt tijdens een planningsuur waar ook een leerkracht begeleiding geeft. Alleen lijkt de nadruk vooral op het praktische aspect te liggen: wat, waar en wanneer moet je iets doen.

Verder zijn er in 3 van de 4 scholen die voor de impliciete aanpak kiezen coaching- of mentoruren voorzien zodat er kan teruggekoppeld worden naar de verschillende leerlingen. Leerlingen die meer moeite hebben met de methode krijgen dan volgens de directie wat vaker coaching of mentor-begeleiding.

De 5 scholen die aanvankelijk aangeven dat ze de methode expliciet aanleren, maken trouwens ook gebruik van deze instrumenten (planningsuur & coaching). Gangbaar zijn zaken zoals een wekelijks startmoment, coach-uur, klasuur of (twee uur) trajectbegeleiding waarin de leerlingen volgens de directie met het systeem leren omgaan.

Het verschil met de scholen die voor de impliciete aanpak kiezen is dat de directies aangeven dat de leerkrachten niet alleen uitleg geven over het wat, waar en wanneer maar ook over het hoe en het waarom. De schoolleiding verklaart dat de leerlingen expliciet uitleg krijgen over de leerstrategieën, over hoe doelen te formuleren, hoe te plannen, hoe zich voor te bereiden op lessen en toetsen, hoe ze hun eigen leerproces moeten opnemen en monitoren (zichzelf met hun sterktes en zwaktes leren zien), enzovoort. Sommigen geven ook aan dat dit op een redelijk gecontroleerde en sterk begeleide manier gebeurt. De uitspraak van de directie van de

Sara-school vat de houding van deze schoolleiders goed samen: “Zelfsturend leren leer je niet zelfsturend”.

Omdat het merendeel van deze scholen echter aangeeft dat deze expliciete instructie maar beperkt gegeven wordt, kan niet anders dan vastgesteld worden dat het impliciet aanbrengen van de strategie-instructie uiteindelijk toch de overhand neemt in de scholen.

Bovendien moet men daarbij zeker nog eens herhalen dat hier gaat over de mening van directies die wellicht niet altijd een realistisch beeld hebben van hoe de zaken op de klasvloer verlopen. Men kan ook niet uitsluiten dat een aantal onder hen de vraag “wordt het ZRL expliciet aangeleerd of is het van ’we leren al doende’?”, zo hebben geïnterpreteerd dat het ‘expliciete’ antwoord het sociaal wenselijke leek te zijn. Om zeker te zijn, zou de manier van werken op de klasvloer zelf geobserveerd moeten worden. Door een gebrek aan middelen en tijd én door een gelimiteerde toegang tot de scholen door Covid-19 is dat echter niet gebeurd. Verder onderzoek zou kunnen nagaan hoe die initiatieven op scholen precies vorm krijgen, welke variatie erin bestaat en of hier effectief voldoende expliciete instructie van leerstrategieën in vervat zit.

#### 7.5.4. Leerlijn

Er is maar 1 directie die aangeeft dat zij een uitgewerkte leerlijn volgen die ook de basis vormt voor de evaluatie van de leerlingen. Op basis van de antwoorden van de directies, komt men m.a.w. tot de conclusie dat 6 van de 7 scholen die op deze vraag een antwoord gaven, niet over een volledig uitgewerkte leerlijn lijkt te beschikken. Dit lijkt de vaststelling van Peeters (2021)<sup>105</sup> in zijn masterproef – waar maar liefst 8 op 10 van de scholen die hij bevraagd had niet over een leerlijn ZRL beschikten – te bevestigen.

Dat lijkt een gemiste kans als men weet dat onderzoek<sup>106</sup> uitwijst dat scholen die ZRL als methodiek gebruiken maar beter een duidelijke visie ontwikkelen op dat ZRL over vakken, klassen en leerjaren heen. De uitgewerkte leerlijn zorgt dan voor de samenhang tussen de initiatieven die de verschillende leerkrachten van de school nemen.

Gelukkig blijkt uit de resultaten wel dat de meerderheid van de scholen zich bewust is van het belang van een leerlijn en dat enkelen ook al begonnen zijn met de uitwerking en explicitering op papier van zo'n leerlijn.

In slechts één school ziet de directie geen meerwaarde in het uitwerken van een leerlijn. Dit is ook de school die als enige aanleiding voor de implementatie van ZRL een beslissing van het schoolbestuur rapporteerde zonder betrokkenheid van het schoolteam. Ze gaat ervan uit dat alle leerlingen op hun eigen niveau en tempo begeleid en gestimuleerd moeten worden om hun leerproces in handen te nemen en lijkt daarmee te suggereren dat dit niet mogelijk als de school een leerlijn zou volgen. De school lijkt niet op de hoogte van de wetenschappelijke kennisbasis die het tegenovergestelde aantoont.



## 8. BESLUIT

### 8.1. Beperkingen en verder onderzoek

Niettegenstaande het feit dat er enkele interessante conclusies getrokken kunnen worden uit het onderzoek dat voor deze masterproef gevoerd is, moet toch gewaarschuwd worden voor enkele beperkingen in dit onderzoek.

Zo is de selectie van de schoolleiders gebaseerd op een selecte steekproef. De resultaten kunnen dus niet veralgemeend worden naar 'het' Vlaamse onderwijsveld maar moeten eerder als verkennend onderzoek beschouwd worden.

Om een correcte aselecte steekproef op te stellen, botste men - naast het gebrek aan tijd en middelen-, namelijk nog op een aantal drempels:

- De bevraging richtte zich naar schoolleiders die de methodiek van het Zelfregulerend Leren minstens in een deel van de school ingevoerd hebben. Alleen ontbreekt er momenteel een Vlaanderen-breed overzicht van in welke scholen dit het geval is.
- Het feit dat er verschillende beschrijvingen van Zelfregulerend Leren gebruikt worden, maakt het opstellen van zo'n overzicht ook niet eenvoudig.

Pogingen die zich zouden baseren op wat schoolleiders verklaren zouden wel eens een erg verschillend resultaat kunnen opleveren in vergelijking met pogingen die gebaseerd zijn op de klassering door een onderzoeker. Om deze oefening te kunnen maken, is er dus nood aan een heldere en algemeen aanvaarde definitie van Zelfregulerend Leren.

Zoals eerder in het 'Theoretisch Kader' meegegeven werd, maakte Schunk (2008) deze opmerking al eerder in zijn 'Research Recommendations' <sup>107</sup>. Uit de verwerking van de interviews die voor dit onderzoek werden afgenomen, kan je in elk geval al vaststellen dat, mocht er al een duidelijke definitie bestaan, die in elk geval niet breed bekend is bij de directieleden die ondervraagd werden.

Onze manier van werken zorgde alvast voor een ondervertegenwoordiging van het basisonderwijs in deze masterproef. Wij hebben maar 1 basisschool meegenomen, terwijl

onderzoek <sup>108</sup> aantoont dat de methodiek wel degelijk in heel veel basisscholen wordt toegepast (en misschien zelfs meer ingeburgerd is in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs). Door die ondervertegenwoordiging vallen er in het kader van dit onderzoek dus geen uitspraken te doen over mogelijke verschillen tussen basis- en secundair onderwijs. En als op dit verkennend onderzoek verder gewerkt zou worden, dan valt het aan te bevelen het aantal bevraagde basisscholen op te drijven.

Op te merken valt ook dat, waar men weet dat de verhouding vrouw – man op directieniveau in het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap momenteel ongeveer 40% vrouw – 60% man <sup>109</sup> bedraagt, in dit onderzoek de verhouding omgekeerd is (70% vrouw – 30% man).

Bij het interpreteren van de informatie in dit onderzoek, is het erg belangrijk te beseffen dat de steekproef zich beperkt heeft tot de mening van schoolleiders. Waar dat logisch en relevant is bij de vragen over de aanleiding voor het invoeren van ZRL en het doel dat de directie zich stelt door de methodiek te laten toepassen, kan het tot minder nauwkeurige antwoorden leiden als er vragen gesteld worden over hoe de methodiek toegepast, gemonitord en geëvalueerd wordt. Directies hebben wellicht niet altijd een realistisch beeld over hoe de zaken op de klasvloer verlopen.

Het valt ook niet uit te sluiten dat sommige directies sociaal wenselijke antwoorden gegeven hebben. Het gaat in het algemeen over een vrij recente aanpak en ze hebben allemaal met een zekere weerstand te maken gehad binnen hun leerkrachtenkorps. Het zou kunnen dat de directies dus eerder terughoudend zijn om de zwaktes of mogelijke mislukkingen openbaar te maken. Het feit dat een van de interviewers een concullega is, zou die terughoudendheid of het gevoel dat ze maar beter een succesverhaal meegeven nog kunnen versterkt hebben.

Om het voorgaande (weinig realistisch beeld / sociaal wenselijke antwoorden) te kunnen omzeilen, zou men de manier van werken op de klasvloer zelf moeten kunnen observeren. Door een gebrek aan middelen en tijd én door een gelimiteerde toegang tot de scholen door Covid-19 kon dat niet gebeuren. Als er verder onderzoek zou gebeuren, dan wordt dat best wel voorzien.

Tenslotte wil men nog eens herhalen dat dit onderzoek geen uitspraken doet over de mate waarin de toepassing van het ZRL in deze scholen al dan niet succesvol is. De scholen zijn

enkel geselecteerd op basis van het feit dat ze in minstens een deel van hun werking de methodiek van het Zelfregulerend Leren gebruiken. Of dat tot succesvolle resultaten leidt, werd niet onderzocht. Deze masterproef mag dan ook niet gelezen worden als een handleiding voor de ‘juiste’ invoering van ZRL. Het zou volgens mij natuurlijk wel een bijzonder interessant vervolgonderzoek zijn om succesvolle ZRL scholen te vergelijken met minder succesvolle en daarbij op zoek te gaan naar welke verschillen nu net voor die betere / mindere resultaten zorgen.

## 8.2. Aanbevelingen

Uit de antwoorden van heel wat van de bevroegde directies blijkt dat ze kiezen voor Zelfregulerend Leren omdat zij of hun team het gevoel hebben dat de traditionele manier van werken niet meer de resultaten geeft die ze willen zien. Door de methodiek van het ZRL in te voeren willen ze de motivatie van hun leerlingen doen toenemen, meer gedifferentieerd kunnen werken en hun leerlingen beter voorbereiden op vervolgonderwijs. Met andere woorden: men kiest voor ZRL omdat men de kwaliteit en de resultaten van het geboden onderwijs wil zien toenemen.

Het is tegelijk wel duidelijk dat wat onder de noemer Zelfregulerend Leren valt, niet voor iedereen hetzelfde is. Bovendien hebben niet alle directies een even duidelijk zicht op de theorieën achter Zelfregulerend Leren en zijn de resultaten van eerdere studies over ZRL niet altijd bekend. Dat zorgt ervoor dat de manier waarop de methodiek wordt ingevoerd en toegepast niet altijd evidence-based gebeurt.

Omdat de doelstellingen m.i. dezelfde zijn als die die de overheid zich stelt, maar dat die overheid natuurlijk ook het recht heeft te eisen dat de invoering van dergelijke vernieuwende aanpak zo resultaatgericht mogelijk verloopt, lijkt het me interessanter dat de overheid haar eerder afwijzende / afwachtende houding zou laten vallen en de scholen die de methodiek willen toepassen meer gaat ondersteunen. Dat zou kunnen door helder te bepalen wat onder Zelfregulerend Leren valt en de kennis en de ervaring die er al is op een voor de scholen meer behapbare en toegankelijke manier te verspreiden.

Via de inspectie en het verzamelen en verspreiden van data, zouden dan ook de behaalde resultaten op grotere schaal en op een eenvormige manier kunnen vergeleken en geanalyseerd worden wat tot kwaliteitsgroei kan leiden.

De scholen die de methodiek nu al toepassen zouden er wellicht baat bij hebben om zowel bij de directie als bij het team de link met de theorie achter de methodiek en met de resultaten van studies over Zelfregulerend Leren, te versterken. Het expliciet aanleren van de methodiek zou veralgemeend moeten worden. En ook het gebruik van een leerlijn Zelfregulerend Leren in de school over de vakken, klassen en leerjaren heen zou een prioriteit moeten zijn.

Een aanbeveling voor de praktijk is daarbij om het ontwikkelen van deze leerlijn school overstijgend aan te pakken. Niet elke school hoeft op dit vlak het warm water uit te vinden. Scholengroepen of inrichtende machten kunnen i.s.m. wetenschappelijke experts zo'n leerlijn uitwerken en ter beschikking stellen. Die hoeven dan alleen nog een aanpassing te doen naar de eigen concrete context wat veel haalbaarder is dan vanaf nul een leerlijn op te stellen.

Dat het lerarenteam in de meeste scholen (mee) vragende partij was, lijkt me een sterkte van de bevroegde scholen. Het blijven betrekken en het versterken van de expertise over ZRL van het hele team is echter een hele uitdaging gezien de druk die er vandaag al op de scholen en leerkrachten rust. Het valt volgens mij echter aan te bevelen van hier een prioriteit van te maken.

## 9. DANKWOORD

Toen ik te horen kreeg dat ik voor mijn job als algemeen directeur het educatieve master-diploma moest halen, dacht ik ‘dat doe ik wel even’. Op papier leek het maar enkele uren les per week dus dat zou ik er wel even bijnemen.

Dat is dus twee en een half jaar en heel wat bloed, zweet en tranen geleden... Ik had het dus zwaar onderschat. Niet in het minste deze masterproef waar ik (veel te veel) uren mee bezig ben geweest.

Goed, dat is voor een stuk mijn eigen schuld: ik heb er veel meer tijd en energie in gestoken dan gevraagd werd. Maar het was dan ook een heel interessant onderwerp. Van de hele opleiding tot leerkracht heb ik hier het meeste aan gehad. Het onderwerp fascineerde me, ik mocht praten met gedreven mensen die het aangedurfd hadden om de vaste paden te verlaten en er was heel, heel veel interessante literatuur te vinden (waar ik, dat geef ik toe, geregeld moedwillig wat in verdwaalde omdat de teksten me op heel wat ideeën brachten). De mensen die me hebben horen vloeken op deze opdracht zullen misschien moeite hebben om het te geloven, maar ik ben tevreden dat ik deze opdracht heb gekregen en blij dat ik ‘ervoor gegaan ben’.

Alleen zou het me niet gelukt zijn en dus wil ik graag enkele mensen bedanken.

Allereerst voor mijn promotor Prof. Dr. Els Consuegra. Een dankjewel omdat ze me de vrijheid heeft gegeven om een onderwerp te mogen kiezen waar ik me kon en wou in vastbijten. We hebben elkaar niet erg vaak gesproken, maar telkens wel op het juiste moment zodat ze me hielp om het bos door de bomen te zien (want er is zoveel interessants rond Zelfregulerend Leren te onderzoeken), veel tijd bespaarde door me op het juiste spoor te zetten en me altijd weer met de voeten op de wetenschappelijke grond te brengen (wat kan je nu echt uit die resultaten afleiden? Zouden de mensen die je geïnterviewd hebt je soms niet naar de mond praten? ...). Bedankt ook voor het begrip toen ik de masterproef niet rond kreeg op het moment dat ik dat graag gewild had en dus wat extra tijd nodig had. Bedankt ook voor de oppeppende woorden toen ik het, vlak voor de eindstreep, eigenlijk niet meer zag zitten. En bedankt voor de vele opbouwende opmerkingen bij mijn tekst: het is een veel beter werk geworden door die commentaar.

Ik wil ook Iris Gysels graag even in de bloemen zetten. Zij heeft me naar dat ‘Onderzoekende School’-project over Zelfregulerend Leren geduwd en ligt dus eigenlijk direct aan de basis van dit onderzoek. Ik kon ook telkens bij Iris terecht als ik even stoom wou aflaten. Sorry voor het vele gezaag, vanaf nu worden onze babbels positiever. Door haar betrokkenheid bij de Onderzoekende School, duwde ze me op een subtiele manier ook naar de interessante vragen. Met alle onderwerpen die we samen al eens besproken hebben, kunnen er nog wel een paar boeiende masterproeven geschreven worden maar ik hoop dat de mijne haar in elk geval bevalt.

Verder een welgemeend woord van dank aan al die schoolleiders die me heel open te woord hebben gestaan. Dat is niet vanzelfsprekend dus ik wil ze graag laten weten dat ik dit echt waardeer. Ik heb er heel veel uit bijgeleerd. Al deze mensen hebben hun nek uitgestoken, zijn aan een tocht begonnen met de bedoeling hun school en hun leerlingen verder te brengen en hebben me heel open verteld over wat er lukte en ook over wat niet goed ging... Het vraagt moed om je zo bloot te geven. Daar kan ik alleen maar tonnen respect voor opbrengen.

Bedankt ook aan alle mensen die me op verschillende momenten hebben gesteund. Mijn medewerkers die met een gestresseerde algemeen directeur moesten omgaan, bestuurders die heel veel medeleven getoond hebben, mijn collega-directeurs die me hun luisterend oor gaven, me af en toe op weg gezet hebben en soms zelfs mijn teksten nagelezen hebben (dankjewel Leen Vandeputte en Barbara De Groot). Het is fijn van je zo omringd te weten.

Dankjewel ook aan mijn ouders en schoonouders om me met de voeten op de grond te houden en de zaken soms wat te relativieren. Een speciale dankjewel ook voor Joël De Lille, mijn vader die zich over de tekstcorrectie bekommerde.

En tenslotte wil ik graag mijn man Koen Van Huele en mijn zoon Samuel De Lille laten weten dat ik heel erg gelukkig ben dat zij er al die tijd voor mij geweest zijn. Mijn zoon heeft mijn steun en aandacht vaak moeten missen (en kreeg af en toe een korte reactie als ik weer te veel werk had naar mijn zin) en verdroeg dat met de glimlach. En zonder mijn man had ik dit nooit kunnen doen. Hij steunt me op 1001-manieren, laat me klagen als ik er nood aan heb, zorgt voor wat lekkers om me nog net dat uurtje langer te laten doorgaan, luistert als ik een theorie wil uitproberen, daagt me uit als hij vindt dat het niet goed genoeg is en ziet me graag. Ik kijk er naar uit om dat de volgende maanden en jaren wat vaker terug te kunnen geven want hij verdient dat.

## 10. DISCLAIMER

Deze masterproef is (ten dele) tot stand gekomen in de periode dat het hoger onderwijs onderhevig was aan een lockdown en beschermende maatregelen ter voorkoming van de verspreiding van het COVID-19 virus. Het proces van opmaak, de verzameling van gegevens, de onderzoeksmethode en / of andere wetenschappelijke werkzaamheden die ermee gepaard gaan, zijn niet altijd op reguliere wijze kunnen verlopen. De lezer dient met deze context rekening te houden bij het lezen van deze masterproef en eventueel ook indien sommige resultaten of conclusies zouden worden overgenomen.

## 11. TOESTEMMINGSFORMULIER OPENBAARMAKING MASTERPROEF



Student : Bruno De Lille  
Rolnummer : 0580428  
Opleiding : Educatieve Master Cultuurwetenschappen  
Academiejaar : 2022-2023

Masterproef

Titel : SCHOOLLEIDERS EN HUN KEUZE VOOR ZELFREGULEREND LEREN - Verkennend kwalitatief onderzoek naar de doelen die schoolleiders willen bereiken met het invoeren van Zelfregulerend Leren (ZRL)  
Promotor : Prof. Dr. Els Consuegra

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: 29 december 2022

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 gearchiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Brussel op 25 december 2022

Handtekening student



## 12. BIBLIOGRAFIE

Arnoudt, R. (2019, April 1). Bart De Wever (N-VA): “We plukken zure vruchten van onderwijshervormingen uit het verleden.” Www.Vrt.Be. Retrieved September 18, 2022, from <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/04/01/bart-de-wever-n-va-we-plukken-zure-vruchten-van-onderwijsher/>

Brinckman, P., & Versluys, K. (2021, oktober). Naar de kern: de leerlingen en hun leerkracht. Rapport van de Commissie Beter Onderwijs. (M. Alfarisi, P. Brinckman, J. De Donder, B. De Fraine, W. Duyck, M. Geens, M. S. Göregen, C. Luysen, D. Muijs, C. Ringoir, M. Scottillo, T. Surma, J. Vanhoof, K. Versluys, & P. Voet, Reds.). Departement Onderwijs en Vorming. <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/RAPPORT-OK19%20oktober.pdf>

Broer, N. A. (2000). Digibron.nl, Het onderwijzen van leerstrategieën. Digibron.nl. Geraadpleegd op 23 oktober 2022, van [https://www.digibron.nl/viewer/collectie/Digibron/id/tag:Reformatorischeschool,20000101:newsml\\_4234f9f5dc844851c5efb8ebc5bacf27](https://www.digibron.nl/viewer/collectie/Digibron/id/tag:Reformatorischeschool,20000101:newsml_4234f9f5dc844851c5efb8ebc5bacf27)

Consuegra, E. (2020). Leerlijn: Pedagogiek en didactiek: Zelfregulerend Leren. Cursus: Leren van individuele leerlingen.

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

Devos, G. (2019). Kenmerken van sterke scholen. Wat leert ons 40 jaar onderzoek? *Impuls. Leiderschap in onderwijs*, 50(1), 5–16. [https://www.researchgate.net/publication/343583861\\_Kenmerken\\_van\\_sterke\\_scholen\\_Wat\\_leert\\_ons\\_40\\_jaar\\_onderzoek/link/5f32a9d492851cd302ef1012/download](https://www.researchgate.net/publication/343583861_Kenmerken_van_sterke_scholen_Wat_leert_ons_40_jaar_onderzoek/link/5f32a9d492851cd302ef1012/download)

Ekmekci, A., Corkin, D. M., & Fan, W. (2019). A Multilevel Analysis of the Impact of Teachers' Beliefs and Mathematical Knowledge for Teaching on Students' Mathematics Achievement. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(12). <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n12.4>

Grymonprez, S. (2020, May 28). 'Iets vanbuiten leren heeft echt nog zin.' De Standaard.

[https://www.standaard.be/cnt/dmf20200527\\_04973708](https://www.standaard.be/cnt/dmf20200527_04973708)

Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010, June 23). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157–171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>

Koers zetten naar een lerend Vlaanderen: Actieplan levenslang leren. (2021).

In <https://www.vlaanderen.be/publicaties/actieplan-levenslang-leren-koers-zetten-naar-een-lerend-vlaanderen>. Vlaamse overheid, Departement Onderwijs & Vorming. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/50681>

Kramarski, B., Desoete, A., Bannert, M., Narciss, S. & Perry, N. (2013). New Perspectives on Integrating Self-Regulated Learning at School. *Education Research International*, 2013, 1–4. <https://doi.org/10.1155/2013/498214>

Kurt Erhan, G. (2016). An Overview of Self-Regulated Learning Models. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 124–131. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/63/48>

Lombaerts, K., Engels, N. & van Braak, J. (2009). Determinants of Teachers' Recognitions of Self-Regulated Learning Practices in Elementary Education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 163-174. <https://doi.org/10.3200/joer.102.3.163-174>

Masouleh, N. S., & Jooneghani, R. B. (2012). Autonomous learning: A teacher-less learning! *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 835–842. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.570>

Mitchell, D. & Sutherland, D. (2021). *Wat echt werkt: 29 evidence based strategieën voor het onderwijs* (4de editie). Pica.

Moen, R., and Norman, C. (2009). The History of the PDCA Cycle. In *Proceedings of the 7th ANQ Congress*, Tokyo, September 2009, (c) Asian Network for Quality, 2009. [http://neuplace.net/PDSA\\_history\\_ron\\_moen.pdf](http://neuplace.net/PDSA_history_ron_moen.pdf)

Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, Article ID 423284. <https://doi.org/10.1155/2012/423284>

Panadero, E. (2017, April 28). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Peeters, S. (2021). Schoolbreed leren leren? Een kwalitatieve studie naar het beleid omtrent leren leren op secundaire scholen en het perspectief van de schoolleider [Masterproef]. Universiteit Gent. [https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/011/366/RUG01-003011366\\_2021\\_0001\\_AC.pdf](https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/011/366/RUG01-003011366_2021_0001_AC.pdf)

Pontseele, F. van de. (2021, November 23). "Basiskennis bijbrengen moet opnieuw de kerntaak van de leraar worden." *Klasse*. <https://www.klasse.be/323701/commissie-beter-onderwijs-adviezen/>

Quigley, A., Mujs, D. & Stringer, E. (2018). Metacognition and self-regulated learning: Seven recommendations for teaching self-regulated learning & metacognition. The Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition>

Robin, B. (z.d.). Definition of Zimmerman's Self-Regulation Key Subprocesses. The Educational Uses of Digital Storytelling Website. Geraadpleegd op 26 december 2022, van <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/MOOCSurvey/definitions.pdf>

Schunk, D. H. (2008). Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463–467. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>

Van Keulen, H., Voogt, J., van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 36(4), 143–160. [https://www.projectenportfolio.nl/images/archive/c/cd/20160407082447!PLG's\\_in\\_onderrwijs\\_en\\_lerarenopleiding.pdf](https://www.projectenportfolio.nl/images/archive/c/cd/20160407082447!PLG's_in_onderrwijs_en_lerarenopleiding.pdf)

Vlaams onderwijsminister Ben Weyts (N-VA): “Het onderwijs is bang voor verandering” (J. Van Horenbeek & P. Gordts, Interviewers). (2019, December 6). Demorgen.Be. Retrieved September 18, 2022, from <https://www.demorgen.be/politiek/vlaams-onderwijsminister-ben-weyts-n-va-het-onderwijs-is-bang-voor-verandering~b63d1403/>

Waddell, D. & Sohal, A. S. (1998). Resistance: a constructive tool for change management. *Management Decision*, 36(8), 543–548. <https://doi.org/10.1108/00251749810232628>

Wat is een leerlijn? (n.d.). <https://www.kuleuven.be/>. Retrieved October 29, 2022, van [https://www.kuleuven.be/onderwijs/werken\\_op/leerlijnen/wat](https://www.kuleuven.be/onderwijs/werken_op/leerlijnen/wat)

Wilde, B. de. (2019, 24 september). Zelfsturing: zonder leraar lukt het niet. *Klasse*. <https://www.klasse.be/193986/zelfsturing-zonder-leraren-lukt-het-niet/>

Winne, P. H. (2004). Meeting Challenges in Research on Self-Regulated Learning: : Contributions of Paul R. Pintrich. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(3), 185–188. <https://doi.org/10.25115/ejrep.3.127>

Zelfregulerend vermogen. (2018). Zin in Leren! Zin in Leven! <https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen#!/leerinhoud/IV/zv>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

## 13. NOTEN

- 
- <sup>1</sup> Zwaan, M. (2020). Reisgids zelfregulerend leren: handleiding voor begeleiders (1ste editie). SWP.
- <sup>2</sup> Opgenhaffen, T. (2020). Leren. Hoe? Zo!: hoe verhoog je motivatie? versterk zelfsturend leren! hoe plan je efficiënt? upgrade je geheugen! (1ste editie). Lannoo.
- <sup>3</sup> Malfait, C. (2021). Groeien in executieve functies. Hoe? Zo!: De basis voor zelfsturing en leren leren. Praktijkboek voor het basisonderwijs. Lannoo.
- <sup>4</sup> Bergh, L. V. D. & Ros, A. (2021). Begeleiden van actief leren: Theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking(2de editie). Coutinho.
- <sup>5</sup> Oosten, N. van. (2021). Zelfsturing: In het basisonderwijs met 6- tot 12-jarigen (1ste editie). Lannoo.
- <sup>6</sup> Feryn, S. (2021b). Kleuters laten groeien in executieve functies. Hoe? Zo!: Zet je EF-bril op / Praktijkboek (1ste editie). Lannoo.
- <sup>7</sup> Peeters, J. (2022). Zelfregulerend leren: Hoe? Zo! (1ste editie). Lannoo.
- <sup>8</sup> Waddell, D. & Sohal, A. S. (1998). Resistance: a constructive tool for change management. *Management Decision*, 36(8), 543–548. <https://doi.org/10.1108/00251749810232628> - pagina 546
- <sup>9</sup> Lombaerts, K., Engels, N. & van Braak, J. (2009). Determinants of Teachers' Recognitions of Self-Regulated Learning Practices in Elementary Education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 163-174. <https://doi.org/10.3200/joer.102.3.163-174> - pagina 169
- <sup>10</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, Article ID 423284. <https://doi.org/10.1155/2012/423284>
- <sup>11</sup> Kramarski, B., Desoete, A., Bannert, M., Narciss, S. & Perry, N. (2013). New Perspectives on Integrating Self-Regulated Learning at School. *Education Research International*, 2013, 1–4. <https://doi.org/10.1155/2013/498214> - pagina 3
- <sup>12</sup> Ekmekci, A., Corkin, D. M., & Fan, W. (2019). A Multilevel Analysis of the Impact of Teachers' Beliefs and Mathematical Knowledge for Teaching on Students' Mathematics Achievement. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(12). <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n12.4>
- <sup>13</sup> Arnoudt, R. (2019, April 1). Bart De Wever (N-VA): “We plukken zure vruchten van onderwijshervormingen uit het verleden.” *Www.Vrt.Be*. Retrieved September 18, 2022, from <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/04/01/bart-de-wever-n-va-we-plukken-zure-vruchten-van-onderwijsher/>
- <sup>14</sup> Vlaams onderwijsminister Ben Weyts (N-VA): “Het onderwijs is bang voor verandering” (J. Van Horenbeek & P. Gordts, Interviewers). (2019, December 6). *Demorgen.Be*. Retrieved September 18, 2022, from <https://www.demorgen.be/politiek/vlaams-onderwijsminister-ben-weyts-n-va-het-onderwijs-is-bang-voor-verandering~b63d1403/>
- <sup>15</sup> Brinckman, P., & Versluys, K. (2021, oktober). Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht. Rapport van de Commissie Beter Onderwijs. (M. Alfarisi, P. Brinckman, J. De Donder, B. De Fraine, W. Duyck, M. Geens, M. S. Göregen, C. Luyssen, D. Muijs, C. Ringoir, M. Scotillo, T. Surma, J. Vanhoof, K. Versluys, & P. Voet, Reds.). Departement Onderwijs en Vorming. <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/RAPPORT-OK19%20oktober.pdf>
- <sup>16</sup> Pontseele, F. van de. (2021, November 23). “Basiskennis bijbrengen moet opnieuw de kerntaak van de leraar worden.” *Klasse*. <https://www.klasse.be/323701/commissie-beter-onderwijs-adviezen/>
- <sup>17</sup> Grymonprez, S. (2020, May 28). ‘Iets vanbuiten leren heeft echt nog zin.’ *De Standaard*. [https://www.standaard.be/cnt/dmf20200527\\_04973708](https://www.standaard.be/cnt/dmf20200527_04973708)

- 
- <sup>18</sup> Brinckman, P., & Versluys, K. (2021, oktober). Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht. Rapport van de Commissie Beter Onderwijs. (M. Alfarisi, P. Brinckman, J. De Donder, B. De Fraine, W. Duyck, M. Geens, M. S. Göregen, C. Luyssen, D. Muijs, C. Ringoir, M. Scotillo, T. Surma, J. Vanhoof, K. Versluys, & P. Voet, Reds.). Departement Onderwijs en Vorming. <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/RAPPORT-OK19%20oktober.pdf> – pagina 73
- <sup>19</sup> Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010, June 23). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157–171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>
- <sup>20</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012b). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 8
- <sup>21</sup> Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010, June 23). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157–171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>
- <sup>22</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012b). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 9
- <sup>23</sup> Mitchell, D. & Sutherland, D. (2021). Wat echt werkt: 29 evidence based strategieën voor het onderwijs (4de editie). Pica.
- <sup>24</sup> De Smul, M., Heirweg, S., Devos, G., & Van Keer, H. (2018). School and teacher determinants underlying teachers' implementation of self-regulated learning in primary education. *Research Papers in Education*, 34(6), 701–724. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536888> - pagina 6
- <sup>25</sup> Devos, G. (2019). Kenmerken van sterke scholen. Wat leert ons 40 jaar onderzoek? *Impuls. Leiderschap in onderwijs*, 50(1), 5–16. [https://www.researchgate.net/publication/343583861\\_Kenmerken\\_van\\_sterke\\_scholen\\_Wat\\_leert\\_ons\\_40\\_jaar\\_onderzoek/links/5f32a9d492851cd302ef1012/download](https://www.researchgate.net/publication/343583861_Kenmerken_van_sterke_scholen_Wat_leert_ons_40_jaar_onderzoek/links/5f32a9d492851cd302ef1012/download) - pagina 11
- <sup>26</sup> Peeters, S. (2021). Schoolbreed leren leren? Een kwalitatieve studie naar het beleid omtrent leren leren op secundaire scholen en het perspectief van de schoolleider [Masterproef]. Universiteit Gent. [https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/011/366/RUG01-003011366\\_2021\\_0001\\_AC.pdf](https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/011/366/RUG01-003011366_2021_0001_AC.pdf) - pagina 27
- <sup>27</sup> Schunk, D. H. (2008). Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463–467. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>
- <sup>28</sup> zelfstandig. (n.d.). In Van Dale. <https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/zelfstandig>
- <sup>29</sup> Koers zetten naar een lerend Vlaanderen: Actieplan levenslang leren. (2021). In <https://www.vlaanderen.be/publicaties/actieplan-levenslang-leren-koers-zetten-naar-een-lerend-vlaanderen>. Vlaamse overheid, Departement Onderwijs & Vorming. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/50681>
- <sup>30</sup> Masouleh, N. S., & Jooneghani, R. B. (2012). Autonomous learning: A teacher-less learning! *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 835–842. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.570>
- <sup>31</sup> Wilde, B. de. (2019, 24 september). Zelfsturing: zonder leraar lukt het niet. *Klasse*. <https://www.klasse.be/193986/zelfsturing-zonder-leraren-lukt-het-niet/>
- <sup>32</sup> Kurt Erhan, G. (2016). An Overview of Self-Regulated Learning Models. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 124–131. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/63/48>
- <sup>33</sup> Panadero, E. (2017, April 28). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

- 
- <sup>34</sup> Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2) - pagina 65
- <sup>35</sup> Quigley, A., Muijs, D. & Stringer, E. (2018). Metacognition and self-regulated learning: Seven recommendations for teaching self-regulated learning & metacognition. The Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition> - pagina 9
- <sup>36</sup> Panadero, E. (2017, April 28). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- <sup>37</sup> Panadero, E. (2017, April 28). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422> - pagina 5 & 6
- <sup>38</sup> Consuegra, E. (2020). Leerlijn: Pedagogiek en didactiek: Zelfregulerend leren. *Cursus: Leren van individuele leerlingen*.
- <sup>39</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, Article ID 423284. <https://doi.org/10.1155/2012/423284>
- <sup>40</sup> Kurt Erhan, G. (2016). An Overview of Self-Regulated Learning Models. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 124–131. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/63/48>
- <sup>41</sup> Panadero, E. (2017, April 28). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422> - pagina 5 & 6
- <sup>42</sup> Definition of Zimmerman's Self-Regulation Key Subprocesses. (n.d.). Educational Uses of Digital Storytelling. Retrieved November 12, 2022, from <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/MOOCSurvey/definitions.pdf>
- <sup>43</sup> Panadero, E. (2017, April 28). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422> - pagina 5
- <sup>44</sup> Kurt Erhan, G. (2016). An Overview of Self-Regulated Learning Models. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 124–131. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/63/48> - pagina 126.
- <sup>45</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, - pagina 3 Article ID 423284. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 3
- <sup>46</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, - pagina 3 Article ID 423284. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 3
- <sup>47</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, - pagina 3 Article ID 423284. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 3
- <sup>48</sup> Kurt Erhan, G. (2016). An Overview of Self-Regulated Learning Models. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 124–131. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/63/48> - pagina 126.
- <sup>49</sup> Winne, P. H. (2004). Meeting Challenges in Research on Self-Regulated Learning: : Contributions of Paul R. Pintrich. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(3), 185–188. <https://doi.org/10.25115/ejrep.3.127>
- <sup>50</sup> Panadero, E. (2017, April 28). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422> - pagina 5
- <sup>51</sup> Kurt Erhan, G. (2016). An Overview of Self-Regulated Learning Models. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 124–131. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/63/48> - pagina 128.

- 
- <sup>52</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, - pagina 3 Article ID 423284. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 3
- <sup>53</sup> Kurt Erhan, G. (2016). An Overview of Self-Regulated Learning Models. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 124–131. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/63/48> - pagina 127.
- <sup>54</sup> Kurt Erhan, G. (2016). An Overview of Self-Regulated Learning Models. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 124–131. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/63/48> - pagina 126.
- <sup>55</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, - pagina 3 Article ID 423284. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 3
- <sup>56</sup> Kurt Erhan, G. (2016). An Overview of Self-Regulated Learning Models. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 124–131. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/63/48> - pagina 126.
- <sup>57</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, - pagina 3 Article ID 423284. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 3
- <sup>58</sup> Kurt Erhan, G. (2016). An Overview of Self-Regulated Learning Models. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 124–131. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/63/48> - pagina 126.
- <sup>59</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, - pagina 3 Article ID 423284. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 3
- <sup>60</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, - pagina 3 Article ID 423284. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 3
- <sup>61</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, - pagina 3 Article ID 423284. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 3
- <sup>62</sup> Kurt Erhan, G. (2016). An Overview of Self-Regulated Learning Models. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 124–131. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/63/48> - pagina 126.
- <sup>63</sup> Kurt Erhan, G. (2016). An Overview of Self-Regulated Learning Models. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 124–131. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/63/48> - pagina 126.
- <sup>64</sup> Kurt Erhan, G. (2016). An Overview of Self-Regulated Learning Models. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 124–131. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/63/48> - pagina 128.
- <sup>65</sup> Panadero, E. (2017, April 28). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422> - pagina 13
- <sup>66</sup> Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/280741846\\_Motivated\\_Strategies\\_for\\_Learning\\_Questionnaire\\_MSLQ\\_Manual](https://www.researchgate.net/publication/280741846_Motivated_Strategies_for_Learning_Questionnaire_MSLQ_Manual)
- <sup>67</sup> Panadero, E. (2017, April 28). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422> - pagina 13
- <sup>68</sup> Lombaerts, K., Engels, N. & van Braak, J. (2009). Determinants of Teachers' Recognitions of Self-Regulated Learning Practices in Elementary Education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 163–174. <https://doi.org/10.3200/joer.102.3.163-174> - pagina 164
- <sup>69</sup> Kramarski, B., Desoete, A., Bannert, M., Narciss, S. & Perry, N. (2013). New Perspectives on Integrating Self-Regulated Learning at School. *Education Research International*, 2013, 1–4. <https://doi.org/10.1155/2013/498214> - pagina 3



- 
- <sup>70</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012b). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 5
- <sup>71</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012b). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 9
- <sup>72</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012b). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 9
- <sup>73</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012b). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 5
- <sup>74</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012b). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 9
- <sup>75</sup> Lombaerts, K., Engels, N. & van Braak, J. (2009). Determinants of Teachers' Recognitions of Self-Regulated Learning Practices in Elementary Education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 163-174. <https://doi.org/10.3200/joer.102.3.163-174> - pagina 169
- <sup>76</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012b). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 5
- <sup>77</sup> Kramarski, B., Desoete, A., Bannert, M., Narciss, S. & Perry, N. (2013). New Perspectives on Integrating Self-Regulated Learning at School. *Education Research International*, 2013, 1–4. <https://doi.org/10.1155/2013/498214> - pagina 3
- <sup>78</sup> Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010, June 23). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157–171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>
- <sup>79</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012b). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 8
- <sup>80</sup> Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010, June 23). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157–171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>
- <sup>81</sup> Kramarski, B., Desoete, A., Bannert, M., Narciss, S. & Perry, N. (2013). New Perspectives on Integrating Self-Regulated Learning at School. *Education Research International*, 2013, 1–4. <https://doi.org/10.1155/2013/498214> - pagina 2
- <sup>82</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012b). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 8
- <sup>83</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012b). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 8
- <sup>84</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012b). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 8
- <sup>85</sup> Mitchell, D. & Sutherland, D. (2021). *Wat echt werkt: 29 evidence based strategieën voor het onderwijs* (4de editie). Pica.
- <sup>86</sup> Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010, June 23). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157–171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>

- 
- <sup>87</sup> De Smul, M., Heirweg, S., Devos, G., & Van Keer, H. (2018). School and teacher determinants underlying teachers' implementation of self-regulated learning in primary education. *Research Papers in Education*, 34(6), 701–724. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536888> - pagina 6
- <sup>88</sup> Devos, G. (2019). Kenmerken van sterke scholen. Wat leert ons 40 jaar onderzoek? *Impuls. Leiderschap in onderwijs*, 50(1), 5–16. [https://www.researchgate.net/publication/343583861\\_Kenmerken\\_van\\_sterke\\_scholen\\_Wat\\_leert\\_ons\\_40\\_jaar\\_onderzoek/links/5f32a9d492851cd302ef1012/download](https://www.researchgate.net/publication/343583861_Kenmerken_van_sterke_scholen_Wat_leert_ons_40_jaar_onderzoek/links/5f32a9d492851cd302ef1012/download) - pagina 11
- <sup>89</sup> Wat is een leerlijn? (n.d.). <https://www.kuleuven.be/>. Retrieved October 29, 2022, van [https://www.kuleuven.be/onderwijs/werken\\_op/leerlijnen/wat](https://www.kuleuven.be/onderwijs/werken_op/leerlijnen/wat)
- <sup>90</sup> De Smul, M., Heirweg, S., Devos, G., & Van Keer, H. (2018). School and teacher determinants underlying teachers' implementation of self-regulated learning in primary education. *Research Papers in Education*, 34(6), 701–724. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536888> - pagina 6
- <sup>91</sup> Peeters, S. (2021). Schoolbreed leren leren? Een kwalitatieve studie naar het beleid omtrent leren leren op secundaire scholen en het perspectief van de schoolleider [Masterproef]. Universiteit Gent. [https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/011/366/RUG01-003011366\\_2021\\_0001\\_AC.pdf](https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/011/366/RUG01-003011366_2021_0001_AC.pdf) - pagina 27
- <sup>92</sup> In een van de scholen werd het interview door 2 personen gegeven, vandaar dat de som dus 10 is en niet 9 zoals je op basis van het aantal bevroegde scholen zou kunnen vermoeden.
- <sup>93</sup> Belgium COVID-19 Dashboard - Sciensano. (z.d.). Looker Studio. <https://datastudio.google.com/embed/reporting/c14a5cfc-cab7-4812-848c-0369173148ab/page/ZwmOB>
- <sup>94</sup> Van Keulen, H., Voogt, J., van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 36(4), 143–160. [https://www.projectenportfolio.nl/images/archive/c/cd/20160407082447!PLG's\\_in\\_onderwijs\\_en\\_lerarenopleiding.pdf](https://www.projectenportfolio.nl/images/archive/c/cd/20160407082447!PLG's_in_onderwijs_en_lerarenopleiding.pdf) – pagina 152
- <sup>95</sup> Van Keulen, H., Voogt, J., van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 36(4), 143–160. [https://www.projectenportfolio.nl/images/archive/c/cd/20160407082447!PLG's\\_in\\_onderwijs\\_en\\_lerarenopleiding.pdf](https://www.projectenportfolio.nl/images/archive/c/cd/20160407082447!PLG's_in_onderwijs_en_lerarenopleiding.pdf) – pagina 156
- <sup>96</sup> Waddell, D. & Sohal, A. S. (1998). Resistance: a constructive tool for change management. *Management Decision*, 36(8), 543–548. <https://doi.org/10.1108/00251749810232628> - pagina 546
- <sup>97</sup> Lombaerts, K., Engels, N. & van Braak, J. (2009). Determinants of Teachers' Recognitions of Self-Regulated Learning Practices in Elementary Education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 163–174. <https://doi.org/10.3200/joer.102.3.163-174> - pagina 164
- <sup>98</sup> Kramarski, B., Desoete, A., Bannert, M., Narciss, S. & Perry, N. (2013). New Perspectives on Integrating Self-Regulated Learning at School. *Education Research International*, 2013, 1–4. <https://doi.org/10.1155/2013/498214> - pagina 3
- <sup>99</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012b). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 5
- <sup>100</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012b). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 9
- <sup>101</sup> Lombaerts, K., Engels, N. & van Braak, J. (2009). Determinants of Teachers' Recognitions of Self-Regulated Learning Practices in Elementary Education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 163–174. <https://doi.org/10.3200/joer.102.3.163-174> - pagina 169
- <sup>102</sup> Kurt Erhan, G. (2016). An Overview of Self-Regulated Learning Models. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 124–131. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/63/48> - pagina 126.

---

<sup>103</sup> Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010, June 23). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157–171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>

<sup>104</sup> Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010, June 23). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157–171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>

<sup>105</sup> Peeters, S. (2021). Schoolbreed leren leren? Een kwalitatieve studie naar het beleid omtrent leren leren op secundaire scholen en het perspectief van de schoolleider [Masterproef]. Universiteit Gent. [https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/011/366/RUG01-003011366\\_2021\\_0001\\_AC.pdf](https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/011/366/RUG01-003011366_2021_0001_AC.pdf) - pagina 27

<sup>106</sup> De Smul, M., Heirweg, S., Devos, G., & Van Keer, H. (2018). School and teacher determinants underlying teachers' implementation of self-regulated learning in primary education. *Research Papers in Education*, 34(6), 701–724. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536888> - pagina 6

<sup>107</sup> Schunk, D. H. (2008). Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463–467. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>

<sup>108</sup> Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012b). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284> - pagina 9

<sup>109</sup> Haeck, P. (2016, 15 september). Onderwijs slaat vrouwen uit koers. *tijd.be*. <https://www.tijd.be/politiek-economie/belgie/vlaanderen/onderwijs-slaat-vrouwen-uit-koers/9809383.html>