



Proef ingediend met het oog op het behalen van de graad van
Verkorte educatieve master in de talen

IN DE SCHADUW VAN HET LEREN

**Een onderzoek naar leerstrategieën in het derde jaar
van een doorstroomschool**

Aantal woorden: 9 992

MELISSA SYMOENS (0606241)

Academiejaar 2023-2024

Promotor: Prof. dr. Vicky Willegems
Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, “IN DE SCHADUW VAN HET LEREN: Een onderzoek naar leerstrategieën in het derde jaar van een doorstroomschool”, 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.

3 juni 2024



Melissa Symoens

Abstract

In onze snel veranderende kennismaatschappij neemt het vermogen van leerlingen om hun leerproces te sturen een belangrijke plaats in. Ondanks de toenemende aandacht voor zelfregulerend leren blijkt het voor veel leerlingen in het secundair onderwijs een uitdaging te zijn om effectieve leerstrategieën toe te passen. Dit praktijkonderzoek richt zich op het gebruik van leerstrategieën door leerlingen in het derde middelbaar van Campus Atrium, een doorstromingschool in de Vlaamse Rand. Het doel is om gerichtere ondersteuning en een effectiever beleid te ontwikkelen, waarbij drie onderzoeksvragen voorop staan: hoe beoordelen leerlingen hun gebruik van leerstrategieën na een examenperiode, welke (f)actoren in de schoolomgeving beïnvloeden dit gebruik, en hoe draagt het leerling-contact met de klastitularis bij aan het inzicht van leerlingen in hun leerproces. Dit onderzoek maakt gebruik van een mixed-method benadering, waarbij eerst de zelfinschatting van de leerlingen over het gebruik van leerstrategieën in kaart wordt gebracht door middel van een digitale vragenlijst (N=67), gebaseerd op een theoretisch kader dat veertien leerstrategieën onderscheidt (Barelds & Dijkstra, 2019). Uit deze resultaten blijkt dat de leerlingen zichzelf benedengemiddeld tot gemiddeld inschatten wat betreft het gebruik van leerstrategieën. Focusgesprekken (N=10) brengen vervolgens een aantal specifieke uitdagingen aan het licht. Belangrijke ondersteunende en belemmerende (f)actoren worden geïdentificeerd, waaronder de rol van leerkrachten, klastitularissen en ouders. Leerstrategieën blijken zelden aan bod te komen tijdens de lessen, hoewel leerlingen aangeven behoefte te hebben aan gerichte en concrete ondersteuning. Het leerling-contact lijkt in zijn huidige vorm weinig bij te dragen aan het inzicht van leerlingen in hun leerproces. De implicaties van de resultaten en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek worden besproken. Een brede schoolaanpak met geïntegreerde ondersteuning voor en door leerkrachten enerzijds, en een sterk partnerschap met ouders anderzijds, kan leiden tot succesvollere leertrajecten voor alle leerlingen.

Voorwoord

Voor u ligt mijn masterproef, het sluitstuk van mijn Verkorte educatieve master en hopelijk een geslaagd voorbeeld van mijn vermogen tot zelfregulerend leren. Alle zelfregulerende vaardigheden die ik door de jaren heen verworven en ontwikkeld heb in het onderwijs, mijn professionele en persoonlijke leven, waren onmisbaar om deze masterproef tot een goed einde te brengen. Het was een proces van zoeken, ploeteren, vallen en weer opstaan, waarbij ik zelf heb ondervonden waarom het zo ontzettend belangrijk is om over strategieën te beschikken waarop je kan terugvallen wanneer het even moeilijk wordt.

Maar uiteraard is het niet enkel mijn vermogen tot zelfregulatie die deze masterproef mogelijk heeft gemaakt, zonder de onvoorwaardelijke steun van een aantal mensen rondom mij zouden deze vaardigheden waardeloos zijn geweest.

Dank je wel Wouter om mij de afgelopen maanden alle ruimte te geven om, onder andere, aan deze masterproef te werken en mijn moodswings met veel liefde op te vangen.

Dank je wel meisjes voor jullie aanmoedigen en begrip dat ik soms een wat afwezige moeder was.

Dank je wel Prof. dr. Vicky Willegems, het was een waar genoegen om samen te werken met de bezielster van Onderzoekende School?! Jouw gedrevenheid en kritische blik gaven me telkens weer energie om erin te vliegen.

Dank je wel aan de school, de beleidsondersteuner en in het bijzonder de leerlingen die bereid waren om deel te nemen aan de focusgesprekken. Hun open houding en eerlijke input waren van onschatbare waarde voor dit onderzoek.

Tot slot gaat mijn bijzondere dank uit naar Boom uitgevers Amsterdam die de *Nederlandse Vragenlijst voor Effectieve Leerstrategieën* (NVEL) kosteloos ter beschikking hebben gesteld in het kader van dit praktijkonderzoek.

INHOUD

1. Inleiding	7
2. Literatuur	11
2.1. Zelfregulerend leren	11
2.2. Leerstrategieën	12
2.3. Zelfregulerend leren en leerstrategieën in de praktijk.....	16
2.4. Het leerling-contact	19
3. Onderzoeksopzet en methode.....	21
3.1. Methode.....	21
3.2. Context en onderzoekspopulatie	21
3.3. Instrumenten.....	23
3.4. Analyse	24
4. Resultaten	26
4.1. Gepercipieerd gebruik van leerstrategieën	26
4.1.1. Resultaten NVEL	26
4.1.2. Focusgesprekken	29
4.2. Ondersteunende en belemmerende factoren.....	32
4.2.1. Leerkrachten.....	32
4.2.2. Ouders	33
4.2.3. Bijles.....	33
4.2.4. Klastitularis	34
4.3. Leerling-contact	34
5. Conclusie & discussie	36
6. Referenties.....	42
7. Bijlagen	50
7.1. Bijlage 1: Mailbericht naar leerlingen m.b.t. deelname NVEL.....	50
7.2. Bijlage 2: Nederlandse Vragenlijst voor Effectieve Leerstrategieën (NVEL) (Barelds & Dijkstra, 2019).....	51
7.3. Bijlage 3: voorbeeld individueel rapport NVEL	59
7.4. Bijlage 4: voorbeeld groepsrapport NVEL	61
7.5. Bijlage 5: basisdocument focusgesprekken.....	63
7.6. Bijlage 6: codeboek kwalitatief onderzoek (MAXQDA).....	64
7.7. Bijlage 7: gebruikte quotes in hoofdstuk 4 (Resultaten).....	66

Lijst van tabellen & figuren

TABEL 1. DOMEINEN VAN ZELFREGULEREND LEREN EN LEERSTRATEGIEËN (DIJKSTRA, 2015)	14
TABEL 2. BESCHRIJVING VAN DE ONDERZOEKSPOPULATIE.....	22
TABEL 3. GEMIDDELDEN EN STANDAARDDEVIATIES VAN DE SCHALEN VAN DE NVEL (BARELDS & DIJKSTRA, 2019)	26
TABEL 4. INDIVIDUELE NVEL-SCORES VAN DE LEERLINGEN UIT DE FOCUSGROEP	28
TABEL 5. ZELFINSCHATTING LEERSTRATEGIEËN FOCUSGROEP D.M.V. POST-ITS.....	29
FIGUUR 1. CYCLISCH FASENMODEL VAN ZIMMERMAN & MOYLAN (2009) (UIT PANADERO, 2017)	11
FIGUUR 2. LEARNING STAGES MODEL VAN BURCH	13
FIGUUR 3. ONDERSTEUNINGSVORMEN ZELFREGULEREND LEREN (PEETERS, 2022, P. 132)	17
FIGUUR 4. RANDVOORWAARDEN VOOR HET ONDERSTEUNEN VAN ZELFREGULEREND LEREN (PEETERS, 2022, P. 187)	18
FIGUUR 5. A MODEL FOR EFFECTIVE FEEDBACK (HATTIE & TIMPERLEY, 2007, P.87)	20
FIGUUR 6. OVERZICHT VAN DE FOCUSGESPREKKEN	24

1. INLEIDING

De afgelopen decennia is de aandacht voor het vermogen van leerlingen om hun leren zelf te sturen enorm toegenomen in zowel wetenschappelijk onderzoek als literatuur (Dijkstra, 2015; Panadero, 2017; Peeters, 2022; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002). Waar leren zich voordien voornamelijk toespitste op het onthouden en reproduceren van informatie, is het in onze voortdurend veranderende kennismaatschappij steeds belangrijker dat leerlingen vaardigheden ontwikkelen waarmee ze hun eigen leerproces kunnen sturen en vormgeven (Dijkstra et al., 2021; Van Hout-Wolters et al., 2000). Dit vermogen, gekend als zelfregulerend leren, wordt door Pintrich (2000, p. 453) gedefinieerd als “een actief en constructief proces waarbij leerlingen leerdoelen vooropstellen en vervolgens trachten hun cognitie, motivatie en gedrag bij te sturen, te reguleren en te controleren terwijl ze rekening houden met de vooropgestelde doelen en de leercontext.” Zelfregulerende vaardigheden worden beschouwd als belangrijke eenentwintigste-eeuwse vaardigheden (Sala et al., 2020) én als basis voor een leven lang leren (Peeters, 2022). Tijdens hun schoolloopbaan ontwikkelen kinderen geleidelijk deze vaardigheden, zodat ze deze daarna kunnen inzetten op de arbeidsmarkt of in het hoger onderwijs (Van der Vegt, 2022).

In het secundair onderwijs groeien de verwachtingen ten opzichte van leerlingen om hun leerproces zelf actief vorm te geven en hier steeds meer verantwoordelijkheid in te nemen (Opdenakker & Ledoux, 2016; Wentzel et al., 2019). Toch blijkt het voor veel leerlingen niet vanzelfsprekend te zijn om sturing te geven aan hun leerproces (Bjork et al., 2013; Veenman et al., 2006; Weinstein et al., 2000), omdat ze (nog) niet beschikken over de nodige kennis en vaardigheden (Askell-Williams et al., 2012; Meneghetti et al., 2007). Zo blijkt uit onderzoek van Rogiers en collega's (2019) dat zo'n twee derde van de leerlingen in de eerste jaren van het secundair onderwijs een beperkt en weinig succesvol strategierepertoire inzetten. In plaats van verschillende leerstrategieën te gebruiken afgestemd op de leertaak, passen leerlingen vaak dezelfde strategieën toe (Rachal et al., 2007), wat zorgwekkend is gezien de toenemende complexiteit van studie-eisen doorheen de schoolcarrière (Rogiers et al., 2019). Het ontbreken van een goed ontwikkeld repertoire aan leerstrategieën is namelijk één van de belangrijkste oorzaken van beperkte academische vooruitgang bij leerlingen (Wadsworth et al., 2007).

Bovendien heeft onderzoek aangetoond dat heel wat leerlingen bij de overstap naar de middelbare school negatieve motivationele overtuigingen ontwikkelen, waaronder afnemend

zelfvertrouwen met betrekking tot hun zelfregulerend leren (Pajares & Valiante, 2002; Usher & Pajares, 2008). Vandeveld en collega's (2013) stellen dat het problematisch kan zijn als leerlingen hun motivatie en geloof in hun academische strategieën en werkwijzen verliezen, omdat ze dan minder geneigd zullen zijn deze toe te passen en moeite zullen ondervinden om tegemoet te komen aan de toenemende vraag naar meer zelfregulering.

Talrijke studies tonen aan dat het versterken van zelfregulerend leren één van de meest effectieve manieren is om de prestaties van leerlingen te verbeteren (Dent & Koenka, 2016; Hattie, 2012; Nota et al., 2004; Sitzman & Ely, 2011). Dit werd bevestigd in de recente meta-reviewstudie gepubliceerd door de Education Endowment Foundation (EEF) (Muijs & Bokhove, 2020) waaruit blijkt dat het ondersteunen van zelfregulering en metacognitie één van de onderwijspraktijken is die het meeste impact heeft op de leerprestaties van leerlingen.

Ondanks dit overtuigende bewijs vinden modellen rond zelfregulerend leren moeilijk ingang in de praktijk (Peeters, 2022). Zelfregulerend leren kan je echter niet zelf leren (Mitchell, 2015): leerlingen moeten strategieën aangeleerd krijgen die hen helpen bij het plannen, bewaken en evalueren van hun leerproces (Cornford, 2002; Dignath & Veenman, 2021; Weinstein et al., 2011). Leerkrachten spelen hierbij een cruciale rol (Zimmerman, 2002). Zeker in de eerste jaren van het secundair onderwijs is expliciete en directe strategie-instructie van groot belang (Rogiers et al., 2019). In de recente hervorming van het secundair onderwijs in Vlaanderen (2019) kregen de zelfregulerende vaardigheden van leerlingen dan ook een prominente plaats. In het nieuwe Vlaamse decreet (Decreet, 2023, 28 augustus) betreffende de onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, focust één van de sleutelcompetenties op de zelfregulerende vaardigheden van leerlingen. Ook het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap benadrukt zelfsturende vaardigheden als belangrijke bouwstenen voor gepersonaliseerd samen leren (GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, z.d.). Internationaal onderstreept de Europese Commissie met het LifeComp framework (Sala et al., 2020), dat negen vaardigheden in kaart brengt die noodzakelijk zijn om optimaal te functioneren in de 21^e eeuw, de cruciale rol van 'leren leren' als één van de drie grote competentiegebieden ('learning to learn' area). Ook de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD, z.d.) zal in de PISA-bevraging van 2025 (Programme for International Student Assessment) de zelfregulerende vaardigheden van leerlingen in een digitale context meten.

Dit praktijkonderzoek behandelt de casus van Campus Atrium, een middelbare doorstromingschool in de Vlaamse Rand en bestudeert diepgaand de lokale context waarin jongeren strategieën voor zelfregulerend leren toepassen in hun leerproces en hoe deze strategieën hen helpen bij het navigeren door de toenemende complexiteit van studie-eisen in het secundair onderwijs. Ondanks een aanzienlijke instroom van leerlingen in het eerste jaar, vertoont de school een piramidestructuur waarbij slechts een derde van de leerlingen die start in het eerste jaar ook daadwerkelijk afstudeert aan de school. Vooral op het einde van het derde middelbaar constateert men een grote uitval. De school vermoedt dat een gebrek aan zelfregulerende vaardigheden en leerstrategieën hier een belangrijke rol in speelt. Dit vermoeden werd bevestigd door een online survey (2023) onder afgestudeerde alumni uit de richting Humane Wetenschappen, waarbij gepeild werd naar de elementen uit hun opleiding die volgens hen al dan niet hadden bijgedragen aan hun succes in het hoger onderwijs. Uit de bevraging bleek dat de oud-leerlingen zich over het algemeen goed voorbereid voelden op het hoger onderwijs, maar dat leerkrachten tijdens de lessen voornamelijk inzetten op de ontwikkeling van cognitieve kennis en weinig expliciete aandacht besteedden aan leerstrategieën. Hoewel deze bevraging slechts een zeer beperkte steekproef betrof van afgestudeerden uit de richting Humane Wetenschappen en geenszins als representatief voor alle oud-leerlingen uit alle afstudeerrichtingen kan beschouwd worden, stemde dit de school wel tot nadenken. Het bevestigde namelijk het sluimerende vermoeden dat de school het goed doet wat betreft het overdragen van cognitieve kennis, maar er nog ruimte is voor verbetering op het gebied van zelfregulerende vaardigheden en leerstrategieën. Deze bevindingen suggereren dat een gebrek aan zelfregulerende vaardigheden mogelijk ook een rol speelt in de uitval van sommige leerlingen in hun traject op school. Onderzoek toont namelijk aan dat de mate waarin leerlingen kunnen zelfreguleren, gecorreleerd is met hun leerprestaties (Muijs & Bokhove, 2020). Het geïntegreerd en consistent gebruik van leerstrategieën speelt een cruciale rol in studiesucces (Meneghetti et al., 2007, Wadsworth et al., 2007).

Vanuit deze observaties geeft de school aan behoefte te hebben aan een beter inzicht in het gebruik van leerstrategieën bij de huidige leerlingenpopulatie, alsook de factoren die hierop invloed hebben. Dit onderzoek richt zich specifiek op het derde middelbaar, waar de grootste uitval plaatsvindt. De school werkt sinds enkele jaren na de eerste examenperiode met een leerling-contact met de klastitularis en stelt zich de vraag of dit leerling-contact ertoe bijdraagt dat de leerlingen een beter inzicht krijgen in hun leerproces. De school wil in de toekomst gerichtere ondersteuning bieden en een effectiever beleid uitstippelen.

Dit onderzoek richt zich op leerlingen uit het derde middelbaar in de doorstroomfinaliteit en maakt gebruik van een indeling in leerstrategieën die beroep doen op metacognitieve kennis, metacognitieve vaardigheden, cognitieve vaardigheden, organisatorische vaardigheden en motivatie (Barelds & Dijkstra, 2019; Dijkstra, 2015). De volgende onderzoeksvragen zijn opgesteld om de zelfinschatting van leerlingen, de faciliterende en belemmerende factoren in de schoolomgeving, en de impact van het leerling-contact met de klastitularis te onderzoeken:

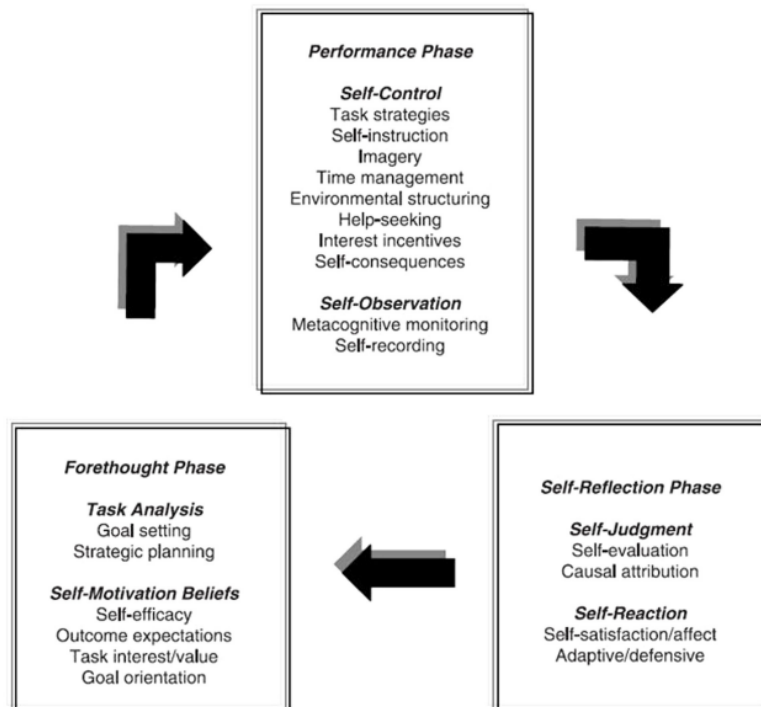
- 1) Hoe schatten leerlingen hun gebruik van leerstrategieën in na een examenperiode? Welke ervaren ze als een kracht of uitdaging?
- 2) Welke (f)actoren ervaren de leerlingen als ondersteunend of belemmerend voor het toepassen van leerstrategieën in de (school)omgeving?
- 3) Op welke manier draagt het leerling-contact met de klastitularis volgens de leerlingen bij aan het inzicht dat ze krijgen in hun leerproces in de afgelopen periode (feedback), het behalen van specifieke doelen in de komende periode (feed up) en het formuleren van actiepunten die hiertoe bijdragen (feed forward) in het komende trimester?
 - a. Welke niveaus van feedback (gericht op de taak, het proces, de persoon en zelfregulatie) ervaren leerlingen tijdens het leerling-contact?

2. LITERATUUR

2.1. Zelfregulerend leren

Zelfregulerend leren is een complex begrip dat de afgelopen decennia steeds meer aandacht heeft gekregen (e.g. Dignath & Büttner, 2008; Muijs & Bokhove, 2020), wat heeft geleid tot een brede waaier aan kaders, theorieën en terminologieën rondom het concept. Ondanks deze ontwikkelingen blijft de definitie van zelfregulerend leren niet eenduidig en complex (Opdenakker et al., 2016). Peeters (2022, p.12) omschrijft zelfregulerend leren terecht als “een zwarte doos waarvan niet duidelijk is *wat* erin zit.” Zij stelt vast dat zelfregulerend leren daardoor vaak heel divers wordt ingevuld of wordt verengd tot één enkel onderdeel, zoals ‘leren leren’, metacognitieve vaardigheden of executieve functies. Dit resulteert in een verwarrende samensmelting van concepten, waardoor het onderscheid niet altijd helder is.

Een van de meest gebruikte modellen is het cyclisch fasenmodel van Zimmerman (2002), waarin drie grote fasen om zelfregulerend leren te ondersteunen, worden onderscheiden. In dit model worden activiteiten voor, tijdens en na de taak benadrukt.



Figuur 1. Cyclisch fasenmodel van Zimmerman & Moylan (2009) (uit Panadero, 2017)

De definitie van Pintrich (2000) illustreert de complexiteit van zelfregulerend leren en weerspiegelt de drie hoofdcomponenten: een metacognitieve, een cognitieve en een motivationele component.

Peeters (2022, p.12) hanteert een holistische benadering die de benaderingen van Zimmerman en Pintrich combineert: “Zelfregulerend leren is het cyclische proces waarbij een lerende zijn gedrag, gedachten, gevoelens én motivatie zelf richting geeft met het oog op het bereiken van zijn leerdoelen en afhankelijk van zijn context.” Hierbij staat centraal “wat de leerling doet, denkt en voelt wanneer hij zijn eigen of gezamenlijke doelen nastreeft.”

2.2. Leerstrategieën

Het vermogen om effectieve leerstrategieën te hanteren bij complexe activiteiten is een cruciaal aspect van zelfregulerend leren (De Boer et al., 2012). Dijkstra (2015) stelt dat leerstrategieën onlosmakelijk verbonden zijn met zelfregulerend leren. Leerlingen kunnen door het effectief inzetten van leerstrategieën namelijk hun eigen leerproces sturen, evalueren, bijsturen en zich motiveren voor het leren. Dijkstra (2015, p.14) definieert leerstrategieën hierbij als “concrete manieren van leren die een leerling bewust kan inzetten om het leren zo soepel mogelijk te laten verlopen – ze leren daardoor ‘hoe’ ze moeten leren.”

Om succesvol te zijn in het middelbaar en hoger onderwijs hebben leerlingen niet alleen kennis nodig over de eisen die de verschillende soorten academische taken stellen, maar ook inzicht in de eigen sterktes en zwaktes en voorkeuren hoe ze het best leren. Daarnaast is het ook belangrijk dat ze vertrouwd zijn met de verschillende leerstrategieën die ze hierbij kunnen inzetten (Weinstein et al., 2011). Het is essentieel dat leerstrategieën expliciet en doelbewust worden aangeleerd zodat leerlingen een flexibel en uitgebreid repertoire aan leerstrategieën kunnen opbouwen die over verschillende vakken en leercontexten heen kunnen worden ingezet (Cornford, 2002; Weinstein et al., 2011). Heel wat leerlingen komen echter terecht in het middelbaar onderwijs zonder dat ze hebben geleerd te reflecteren op hun eigen leerproces. Ze hebben een evolutie van onbewust onbekwaam naar onbewust bekwaam (Burch, geciteerd in Lynch, 2018) doorgemaakt zonder zelf precies te weten hoe ze daartoe gekomen zijn.

	Incompetent	Competent
Conscious	Discovery: Aware of knowledge/skill required, but do not yet possess	Practice: In the process of developing knowledge/skill
Unconscious	Ignorance: Unaware of their lack of knowledge or skill	Mastery: Achieved a high level of knowledge/skill

Figuur 2. Learning Stages Model van Burch

Zo kunnen leerlingen moeiteloos goede cijfers halen in de lagere school door simpelweg de instructies van leerkrachten te volgen, zonder hierbij echt na te denken over hoe ze leren of hun vaardigheden verbeteren. Deze leerlingen zijn onbewust bekwaam: ze kunnen effectief presteren zonder bewuste inspanningen of een strategische aanpak. Het échte leren vindt echter plaats tussen het bewustzijn van je onbekwaamheid en het bewust bekwaam worden. In deze fase ervaren leerlingen dat ze actief stappen moeten ondernemen en strategieën moeten ontwikkelen om moeilijke situaties te overwinnen. Wanneer ze deze zogenaamde leerkuil - een metafoor voor het leerproces ontwikkeld door Nottingham (2013) - niet doormaken, missen ze de kans om strategieën te ontwikkelen die ze later kunnen toepassen in gelijkaardige situaties. In het basisonderwijs ondervindt een grote groep leerlingen vaak weinig problemen, maar in het middelbaar onderwijs, waar de complexiteit van leeractiviteiten toeneemt, stuiten ze vaker op problemen (Rogiers et al., 2019). Wanneer ze worden geconfronteerd met uitdagingen die ze niet kunnen overwinnen op basis van de gekende strategieën, zijn ze vaak niet in staat om deze uitdagingen op een andere manier aan te pakken. Ze hebben namelijk nooit geleerd om bewust om te gaan met mogelijke leerstrategieën.

In de literatuur worden leerstrategieën op verschillende manieren geclassificeerd. Merchie (2014, p. 295) categoriseert leerstrategieën “naargelang hun aard, de mate van actieve en diepgaande verwerking, hun waarneembaarheid of de leerfase waarin ze worden toegepast.” Een veel voorkomende opdeling is die naargelang de fase in het leerproces (Pintrich, 2000; Zimmerman & Moylan, 2009). In dit onderzoek onderscheiden we leerstrategieën echter naargelang de aard van de leerstrategie: cognitieve, metacognitieve en motivationele/affectieve strategieën. Centraal in dit onderzoek staat het theoretisch kader dat door Dijkstra (2015) geschetst wordt in het boek *Zelfregulerend leren. Effectiever leren met leerstrategieën*. Dit theoretisch kader vormt de basis van de *Nederlandse Vragenlijst voor Effectieve*

Leerstrategieën (NVEL) (Barelds & Dijkstra, 2019), het meetinstrument dat we in dit onderzoek hanteren om de perceptie van leerlingen over het gebruik van leerstrategieën in kaart te brengen.

Op basis van meta-analyses van De Boer et al. (2012) en Donker et al. (2014) onderscheidt Dijkstra (2015) veertien leerstrategieën die leerlingen kunnen inzetten om hun leerproces te sturen. In volgende tabel wordt weergegeven wat deze veertien leerstrategieën precies inhouden en hoe deze zich verhouden tot de vijf domeinen van zelfregulerend leren (Dijkstra, 2015, p. 16).

Tabel 1. Domeinen van zelfregulerend leren en leerstrategieën (Dijkstra, 2015)

Domein van zelfregulerend leren	Leerstrategieën die een bijdrage leveren aan dit domein
Metacognitieve kennis: de kennis die iemand heeft over (het eigen) denken en leren en hoe dat in zijn werk gaat.	<ul style="list-style-type: none"> • Overzien: het inzetten van kennis over leren en hoe je dat het best kunt doen. Het houdt in dat je weet welke leerstrategieën je tot je beschikking hebt om een leertaak uit te voeren en wanneer het verstandig is om deze in te zetten. Je gebruikt die kennis tijdens het leren. • Jezelf kennen: het inzetten van kennis over jezelf inclusief je sterkten en zwakten als het gaat om leren en school/studie. Je zet deze kennis optimaal in tijdens het leren.
Metacognitieve vaardigheden: de vaardigheden die nodig zijn om het eigen denk- en leerproces te overzien, te monitoren en te evalueren.	<ul style="list-style-type: none"> • Vooruitkijken: het plannen van leerwerk in termen van taken, tijd en prioriteiten. • Bijhouden: het nagaan en bijhouden van de voortgang in het leren tijdens een leertaak. • Terugkijken: terugkijken op de leertaak en het leerproces en daaruit een conclusie of les trekken.
Cognitieve vaardigheden: de vaardigheden die nodig zijn om informatie mentaal op te nemen en te verwerken, teneinde een studietaak tot een succesvol einde te brengen.	<ul style="list-style-type: none"> • Herhalen: het letterlijk herhalen van de leerstof. • Verdiepen: actief iets doen met de leerstof en erover nadenken. • Structureren: het inperken en organiseren van informatie en leerstof in de vorm van geschreven tekst of visuele weergaven.

Domein van zelfregulerend leren	Leerstrategieën die een bijdrage leveren aan dit domein
Organisatievaardigheden: de vaardigheden die nodig zijn voor het scheppen van de randvoorwaarden om te leren.	<ul style="list-style-type: none"> • Jezelf organiseren: het in goede banen leiden van de eigen inspanningen ten behoeve van het leren. • Omgeving organiseren: het creëren van een leeromgeving waarin optimaal geleerd kan worden. • Anderen organiseren: het beïnvloeden van anderen zodat je van hen krijgt wat je nodig hebt om goed te kunnen leren.
Motivatie: de vaardigheden die nodig zijn om energie en volharding aan te boren en in te zetten ten behoeve van het leren.	<ul style="list-style-type: none"> • Jezelf vertrouwen: het hebben of verkrijgen van vertrouwen in het eigen kunnen om een leertaak tot een succes te brengen en dat zelfvertrouwen gebruiken om jezelf te motiveren. • Het nut zien: het verkrijgen van inzicht in de waarde van leerstof of een leertaak en dat gebruiken om jezelf te motiveren. • Jezelf motiveren: het halen van motivatie uit het eigen leerproces en de vorderingen die je daarin maakt.

Dijkstra (2015) verduidelijkt dat je best aandacht besteedt aan alle veertien leerstrategieën. Als dit wegens tijdsgebrek niet mogelijk is, leg je best de nadruk op de strategieën waarvan uit onderzoek (De Boer et al., 2012) is gebleken dat dit de meest effectieve strategieën zijn voor het verbeteren van de schoolprestaties: Overzien, Vooruitkijken, Herhalen en Het nut zien.

Er is een belangrijke taak weggelegd voor het onderwijs om leerlingen deze strategieën te leren kennen en leren beheersen zodat ze deze vervolgens effectief kunnen inzetten (Dijkstra et al., 2021). Om een leerstrategie aan te leren en vervolgens de transfer te maken naar nieuwe situaties, is namelijk impliciete en expliciete instructie nodig (McDaniel & Einstein, 2020). Dijkstra en collega's (2021) benadrukken dat leerkrachten hiervoor de leerstrategieën ook zelf moeten beheersen en weten hoe deze in te zetten tijdens de verschillende lesfasen. Ze duiden hierbij op het belang van modelleren van deze leerstrategieën en het gebruik van deze leerstrategieën met behulp van scaffolding waarbij de verantwoordelijkheid steeds meer naar de leerling wordt verschoven. Ze wijzen er ook op dat in het onderwijs vaak alleen de leerstrategieën Vooruitkijken en Terugkijken expliciet worden behandeld. Omdat de andere leerstrategieën vaak impliciet blijven, is het moeilijker voor leerlingen om deze in een nieuwe context toe te passen. Dijkstra en collega's (2021) adviseren dan ook om het aanbieden van

leerstrategieën een stuk doelgerichter en duidelijker te maken door hier voldoende aandacht aan te besteden in het leerplan.

2.3. Zelfregulerend leren en leerstrategieën in de praktijk

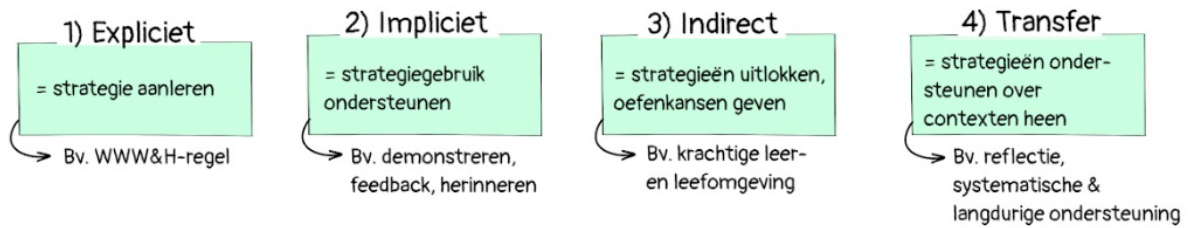
Een breed scala aan leerstrategieën is cruciaal voor zowel het secundair onderwijs als een leven lang leren (Anmarkrud & Bråten, 2012). Het aanmoedigen van zelfregulering en metacognitie ondersteunt leerlingen effectief bij het vormgeven van hun leerproces, wat hen in staat stelt effectiever en gemotiveerder te leren en zo hun leerprestaties te versterken (Bolhuis & Voeten, 2001).

Onderzoek toont aan dat leerkrachten het belang van zelfregulerende vaardigheden erkennen (Dignath, 2021), maar in de praktijk worden leerstrategieën amper expliciet onderwezen, hoogstens een tiende van de instructie is expliciet (Sins, 2023). Lawson en collega's (2019) identificeerden verschillende overtuigingen bij leerkrachten die het bevorderen van zelfregulerend leren in de weg kunnen staan. Zo leeft onder meer de misvatting dat zelfregulerend leren impliceert dat een leerling volledig zelfstandig zijn leerproces moet vastpakken. Leerkrachten zijn overtuigd dat zelfregulerende vaardigheden impliciet worden verworven en daarom niet expliciet moeten onderwezen worden. Het tegendeel is echter waar: het succesvol aanleren van zelfregulerend leren vereist net veel sturing en ondersteuning van de leerkracht. Sins (2023, p. 57) vat de kern van het probleem treffend als volgt samen: "Zelfregulerend leren kun je niet zelfregulerend leren."

Mitchell (geciteerd in Consuegra, z.d.) onderscheidt drie manieren waarop leerkrachten zelfregulerend leren kunnen ontwikkelen:

- **Modelleren en observeren:** demonstreren van een bepaalde strategie of vaardigheid, waarna leerlingen deze verwerven door de leerkracht na te doen.
- **Expliciete instructie** van zelfregulerende strategieën: hierdoor vergroten leerlingen hun scala aan leerstrategieën en leren ze wanneer en hoe ze deze het beste kunnen inzetten.
- **Impliciete instructie:** ondersteunen en stimuleren van leerlingen om zelfregulerende vaardigheden te gebruiken.

Ook Peeters (2022, p. 132) identificeert vier manieren die leerkrachten kunnen inzetten om het zelfregulerend leren van leerlingen te ondersteunen.

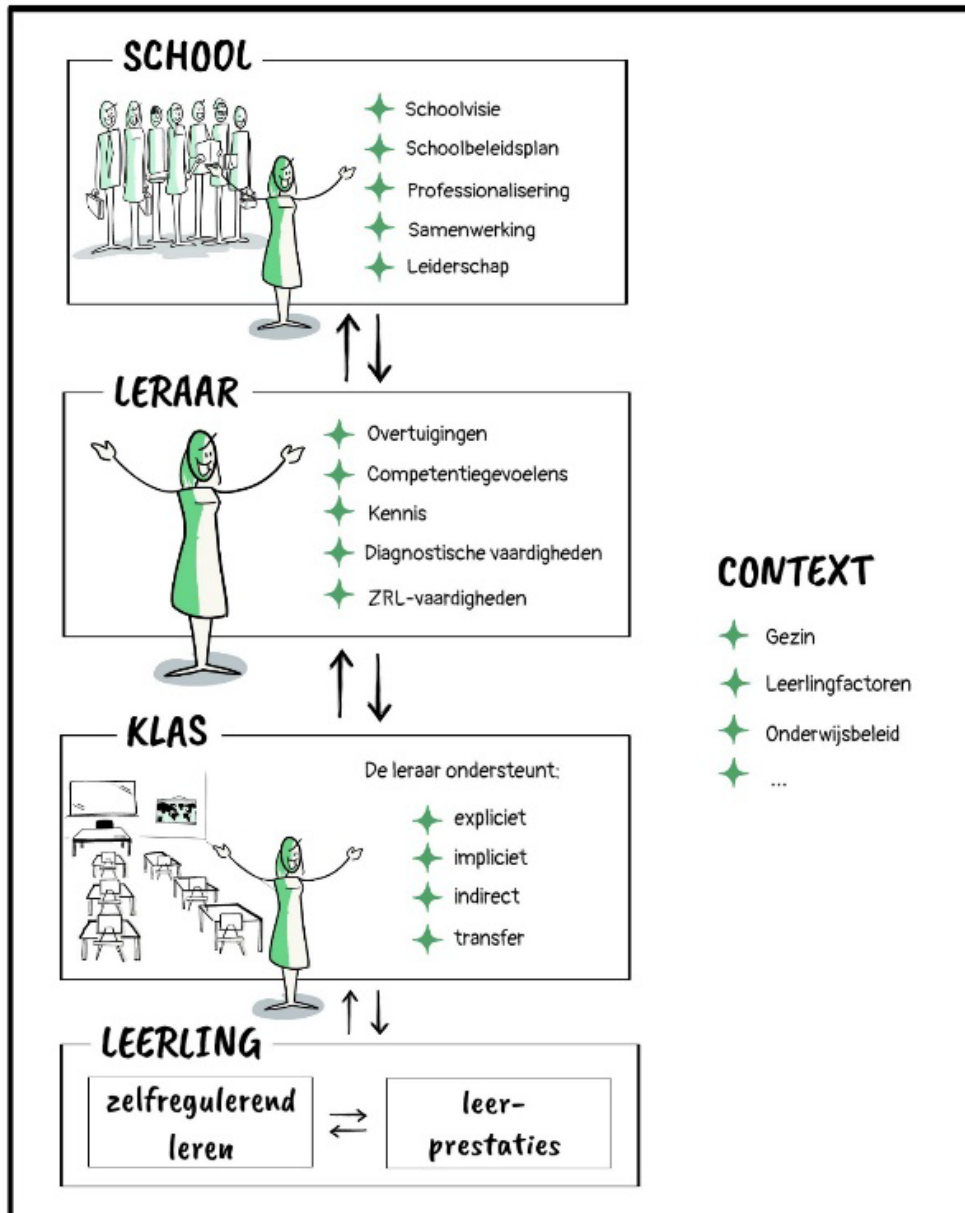


Figuur 3. Ondersteuningsvormen zelfregulerend leren (Peeters, 2022, p. 132)

Verschillende onderzoeken wijzen op het belang van expliciete strategie-instructie, waarbij de leerlingen door de leerkracht expliciet getraind worden in het gebruik van één of meerdere leerstrategieën (Dignath & Büttner, 2008; Spruce & Bol, 2015). Hoewel instructie in metacognitieve strategieën de grootste impact blijkt te hebben in het middelbaar onderwijs (Dignath & Büttner, 2008), richten leerkrachten zich voornamelijk op cognitieve strategieën en in veel mindere mate op motivationele en metacognitieve strategieën (Dignath & Büttner, 2018; Dignath & Veenman, 2021; Kistner et al., 2015).

Leerkrachten hebben de meest directe impact, maar toch ligt de verantwoordelijkheid om leerlingen op een doeltreffende manier te ondersteunen niet enkel bij hen. Er spelen nog heel wat andere (f)actoren een rol in de omgeving van leerlingen met wie leerkrachten kunnen samenwerken. Peeters (2022, p. 187) stelt de randvoorwaarden die zelfregulerend leren ondersteunen schematisch als volgt voor:

Zelfregulerend leren ondersteunen: RANDVOORWAARDEN



Figuur 4. Randvoorwaarden voor het ondersteunen van zelfregulerend leren (Peeters, 2022, p. 187)

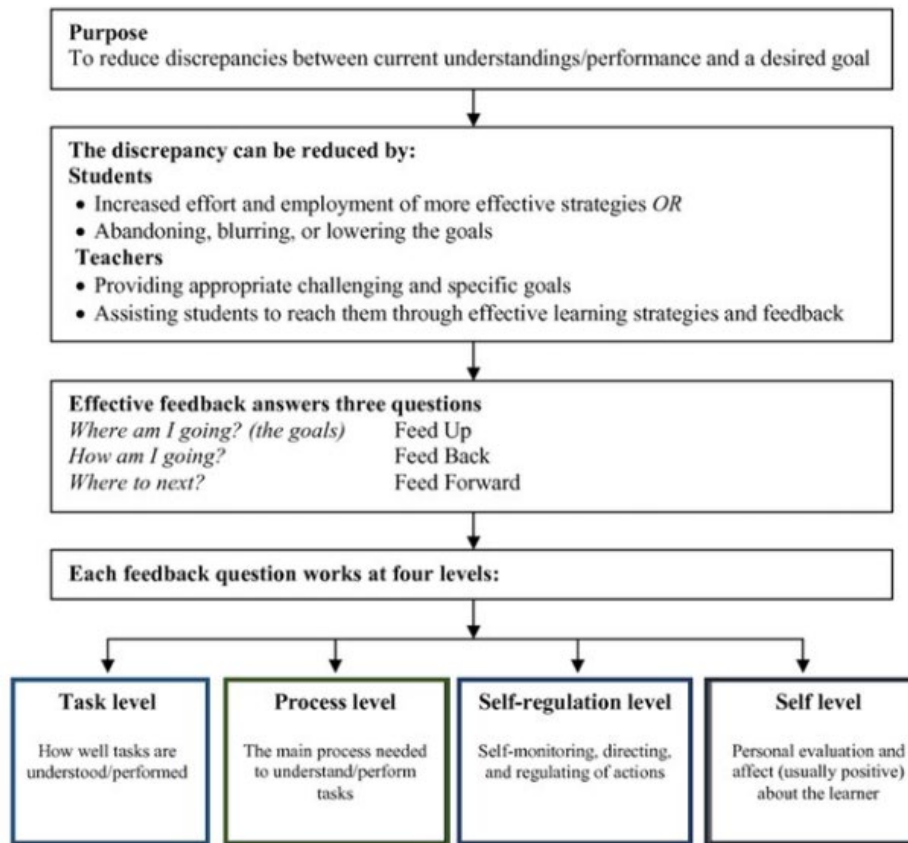
2.4. Het leerling-contact

Feedback is een cruciale factor in het leerproces van leerlingen (Gulikers et al., 2022). Het heeft niet alleen een positieve impact op de prestaties en attitudes van leerlingen, maar het bevordert ook hun zelfregulerende vaardigheden (Ozan & Kincal, 2018). Door middel van feedback kunnen leerprocessen worden verbeterd en zelfregulerende vaardigheden van leerlingen verder worden ontwikkeld (Clark, 2012).

Hoewel scholen heel wat verschillende benamingen gebruiken voor het leerling-contact - het groeigesprek, functioneringsgesprek, het kletsuurtje – komen ze inhoudelijk op hetzelfde neer. Mattheeuws (2020, p. 1) definieert het leerling-contact als “een gesprek tussen een leerkracht en een leerling waar beiden breed kijken naar het leren van de leerling met het oog op het samen vaststellen, peilen, vatten en plannen. Via deze dialoog gaan we voor winst op vlak van motivatie, inzicht en leerefficiëntie.”

Er blijkt weinig empirisch onderzoek te vinden over het fenomeen van het leerling-contact. Het doel ervan - samen reflecteren over het leerproces van de leerling - kan echter beschouwd worden als een moment van feedback of formatieve evaluatie. Effectieve feedback biedt namelijk informatie over de taak of het leerproces en kan leerlingen helpen om de afstand te overbruggen tussen wat ze al kunnen en het (leer)doel waar ze naartoe werken (Gulikers et al., 2022).

In dit onderzoek analyseren we het leerling-contact aan de hand van het feedbackmodel van Hattie & Timperley (2007). Zij stellen dat effectieve feedback altijd gerelateerd moet zijn aan drie vragen die kunnen gesteld worden op vier verschillende niveaus:



Figuur 5. A Model for Effective Feedback (Hattie & Timperley, 2007, p.87)

Uit de meta-analyse van Hattie en Timperley (2007) blijkt dat procesgerichte feedback effectiever is dan taakgerichte feedback, omdat hiermee het denk- en leerproces van de leerling gestimuleerd wordt. Persoonlijke feedback is zelden effectief, ze geeft geen informatie aan de leerling over de taak of het proces en kan zelfs contraproductieve effecten hebben op oudere leerlingen.

Het leerling-contact kan een belangrijke bijdrage leveren aan het eigenaarschap en inzicht van leerlingen op hun eigen leren. Feedback speelt immers een belangrijke rol in het bevorderen van zelfregulerend leren (Carless & Boud, 2018; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Gulikers en collega's (2022, par. 5) vatten het interne proces dat ontstaat bij feedback als volgt samen: "Leerlingen gebruiken feedback om hun eigen taak, aanpak en leerstrategie te evalueren en gebruiken deze inzichten vervolgens om hun eigen werk en leren te verbeteren. Hierbij is het ultieme doel van feedback dus dat leerlingen leren om hun eigen leren te evalueren en reguleren."

3. ONDERZOEKSOPZET EN METHODE

3.1. Methode

Om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen van dit praktijkonderzoek werd gekozen voor een mixed-method onderzoeksbenadering. Het kwantitatieve onderzoeksluik omvat het inventariseren en beoordelen van het gerapporteerde gebruik van veertien leerstrategieën door de leerlingen aan de hand van de digitale *Nederlandse Vragenlijst voor Effectieve Leerstrategieën* (NVEL) (Barelds & Dijkstra, 2019). Om een breder begrip te verkrijgen van de context en de achterliggende mechanismen, wordt aanvullend kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Hierbij worden focusgesprekken gebruikt om de persoonlijke zelfinschatting en ervaringen van leerlingen met het gebruik van leerstrategieën te verkennen.

3.2. Context en onderzoekspopulatie

Campus Atrium, een middelbare doorstromingschool in de Vlaamse Rand, telt zo'n 680 leerlingen en 75 leerkrachten (vte). Een groot percentage van de leerlingen stroomt door naar het hoger onderwijs. De school constateert een aanzienlijke uitval van leerlingen in het derde jaar, waarbij een gebrek aan het effectief toepassen van leerstrategieën als één van de mogelijke oorzaken wordt gezien. Daarom richt dit onderzoek zich specifiek op het derde middelbaar, bestaande uit 95 leerlingen verdeeld over zeven richtingen.

Het startpunt van het onderzoek vormt het leerling-contact dat plaatsvond op maandag 15 januari 2024, een eenmalig, kort gesprek van een tiental minuten tussen leerling en klastitularis. Aan de hand van een reflectiedocument dat de leerlingen ter voorbereiding invullen, wordt er teruggeblikt op de voorbije examenperiode en vooruitgekeken naar de komende dagelijks werkperiode. De leerlingen worden hierbij aangemoedigd om specifieke doelen te stellen en concrete actiepunten voor de toekomst te formuleren. Er wordt eveneens gepeild naar het welbevinden van de leerling, de gehanteerde studiemethodes en mogelijke krachtbronnen op het vlak van hulp en begeleiding.

Parallel met dit leerling-contact werden de leerlingen door de school per mail uitgenodigd (bijlage 1) om thuis een online vragenlijst in te vullen met betrekking tot het gebruik van leerstrategieën.

Kwantitatieve data werden verzameld in de periode tussen 13 januari en 20 januari 2024. Vanwege een lage responsgraad (43%) werd de antwoordperiode verlengd tot 2 februari. Uiteindelijk vulden 67 van de 95 leerlingen de survey in, wat een responsgraad van 70 % opleverde. Hoewel dit een positief resultaat is, is het mogelijk dat de eerder gemotiveerde en georganiseerde leerlingen hebben deelgenomen, waardoor de minst gemotiveerde en georganiseerde leerlingen niet vertegenwoordigd zijn.

Tabel 2. Beschrijving van de onderzoekspopulatie

	BeWe	Ec.We	HuWe	Latijn	Mod.Talen	NatWe	SportWe	Totaal
Totaal N In 3^e jaar	23	19	9	11	6	19	8	95
N jongens	17	11	0	4	0	10	8	50
N meisjes	6	8	9	7	6	9	0	45
N In survey	17	13	7	7	4	11	8	67
N jongens survey	12	6	0	3	0	6	8	35
N meisjes survey	5	7	7	4	4	5	0	32

Parallel met de leerlingensurvey werden de klastitularissen die het leerling-contact uitvoerden, gevraagd om via e-mail aan te geven welke leerlingen volgens hen baat zouden hebben bij extra ondersteuning in hun leerproces. In functie van de klasgrootte gaven de leerkrachten twee tot vier namen door. Twee van de zeven klastitularissen gingen helaas niet in op deze vraag.

Op basis van de vragenlijst en input van de klastitularissen werden tien leerlingen geselecteerd uit de 67 respondenten voor deelname aan focusgesprekken: zes leerlingen die zichzelf het laagst inschaalden in de vragenlijst en vier leerlingen op basis van de inschatting van de klastitularissen. Er werd hierbij gestreefd naar een evenwichtige vertegenwoordiging tussen de verschillende richtingen, alsook tussen jongens en meisjes.

3.3. Instrumenten

A. KWANTITATIEF ONDERZOEK - SURVEY

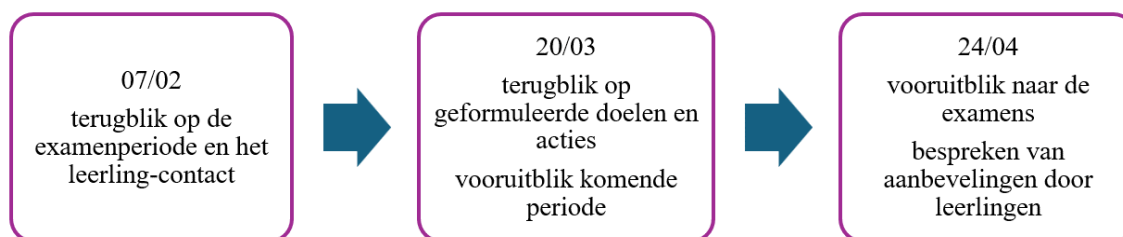
Het kwantitatieve luik onderzoekt de zelfinschatting van leerlingen over het gebruik van leerstrategieën via een gevalideerde en gestandaardiseerde vragenlijst. De *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), ontwikkeld door Pintrich en collega's (1993), is het bekendste en meest gebruikte instrument, maar vanwege veroudering en taalbeperkingen wordt in dit onderzoek de NVEL gebruikt. Deze digitale vragenlijst (bijlage 2), ontwikkeld in 2019 door Barelds & Dijkstra, richt zich specifiek op Nederlandstalige leerlingen in de eerste drie jaren van het secundair onderwijs. Ze bestaat uit 144 items en inventariseert onderbenutte en adequaat ingezette leerstrategieën. Vervolgens kan begeleiding worden toegespitst op de leerstrategie(ën) die de leerlingen nog onvoldoende beheersen. De inhoud van de NVEL is gebaseerd op onderzoek van De Boer et al. (2012) en Donker et al. (2014) en volgt de indeling in veertien leerstrategieën zoals beschreven in Dijkstra (2015, 2019).

De NVEL wordt via het online testplatform van Boom uitgevers Amsterdam afgenomen. Er is geen tijdslimiet voor de test, maar de meeste leerlingen hebben 20 tot 30 minuten nodig. Scoring en normering worden ook via het platform uitgevoerd, waarbij zowel individuele als groepsrapporten worden gegenereerd (bijlage 3 & 4). Deze rapporten worden gebruikt om de leerlingen te rangschikken op hun gebruik van de verschillende leerstrategieën.

B. KWALITATIEF ONDERZOEK – FOCUSGESPREKKEN

Voor het verzamelen van kwalitatieve data werd geopteerd voor semigestructureerde focusgesprekken met een groep van tien geselecteerde leerlingen. Omdat er bij gezamenlijke interviews tussen verschillende respondenten interactie ontstaat, kan er meer informatie naar boven komen dan bij individuele interviews (Van der Donk & Van Lanen, 2013).

De focusgesprekken vonden plaats op school, drie maal in de loop van het tweede en derde trimester, telkens met een duurtijd van één lesuur.



Figuur 6. Overzicht van de focusgesprekken

In deze gesprekken werd gepeild naar de persoonlijke belevingen en ervaringen van de leerlingen met betrekking tot het gebruik van leerstrategieën en de ondersteuning door de school die de leerlingen al dan niet ervaren.

Als leidraad voor het verloop van de focusgesprekken werd een basisdocument opgesteld waarop de veertien leerstrategieën van de NVEL met een korte beschrijving zijn opgenomen (bijlage 5). De leerlingen werden gevraagd zichzelf te beoordelen aan de hand van post-its: een groene post-it voor de leerstrategie(ën) waar ze volgens zichzelf het beste in zijn en een rode post-it voor de strategie(ën) die ze als een uitdaging ervaren. Dit document fungeerde vervolgens als leidraad tijdens de daaropvolgende focusgesprekken.

3.4. Analyse

A. KWANTITATIEF ONDERZOEK - SURVEY

Voor iedere leerling die deelnam aan de NVEL werd een individueel scorerapport opgemaakt. De scores op de veertien NVEL-schalen worden berekend door de scores op de individuele items bij elkaar op te tellen. De antwoorden worden gescoord als ja=3, ?=2 en nee = 1. De totale scores per schaal worden genormeerd aan de hand van de normeringsschaal van de NVEL die zes normeringsklassen onderscheidt: Zeer Hoog, Hoog, Gemiddeld, Benedengemiddeld, Laag en Zeer Laag. Iedere normering komt overeen met een cijferscore van 1 (Zeer laag) tot 6 (Zeer hoog). Om de data bruikbaar te maken werden de individuele resultaten in Excel verzameld en verwerkt. Hierbij werden gemiddelden en standaarddeviaties berekend, zowel voor de volledige populatie als voor de focusgroep en per richting.

Vervolgens werden de leerlingen gerangschikt volgens hun gemiddelde score op het gebruik van de veertien leerstrategieën. Uit de zwakst scorende leerlingen werd een selectie gemaakt van zes leerlingen, rekening houdend met een evenwichtige spreiding tussen de klassen en de geslachten. Hieraan werden vier respondenten toegevoegd die door de klastitularissen werden

opgegeven. Oorspronkelijk was de bedoeling om enerzijds de vijf zwakst scorende leerlingen te selecteren en anderzijds vijf leerlingen opgegeven door de klastitularissen, maar dit zou een onevenwicht tussen de verschillende klassen opleveren omdat niet alle klastitularissen op de vraag waren ingegaan. De leerlingen van Natuurwetenschappen werden niet in de selectie opgenomen omdat ze niet beschikbaar waren om deel te nemen aan het eerste focusgesprek. Twee van de geselecteerde leerlingen (David en Emily) verkozen na het eerste focusgesprek niet verder deel te nemen.

A. KWALITATIEF ONDERZOEK – FOCUSGESPREKKEN

De kwalitatieve data verkregen uit de focusgesprekken, werden opgenomen door middel van een smartphone en vervolgens nauwkeurig getranscribeerd. De transcripties werden eerst op een algemene manier geëxploreerd om een algemeen beeld te krijgen en werden vervolgens gecodeerd door het toekennen van labels relevant voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Deze analyse werd op een deductieve manier uitgevoerd in het softwareprogramma MAXQDA (versie 2022) aan de hand van het theoretisch kader van Barelds & Dijkstra (2019), aangevuld met thema's relevant voor de onderzoeksvragen. Uit deze analyse ontstond een codeboek (bijlage 6) waarin alle betekenisvolle fragmenten werden opgenomen. Hierdoor werden de interviews gereduceerd tot betekenisvol onderzoeksmateriaal om een grondige analyse van de resultaten mogelijk te maken.

4. RESULTATEN

Dit hoofdstuk bespreekt de zelfinschatting van de leerlingen over hun gebruik van leerstrategieën en tracht dit te koppelen aan de ervaren ondersteunende en belemmerende (f)actoren. Tenslotte worden ook de percepties van leerlingen met het leerling-contact besproken. De ruwe data zijn beschikbaar bij de school en de auteur, maar zijn niet opgenomen als bijlage vanwege privacyoverwegingen.

4.1. Gepercipieerd gebruik van leerstrategieën

4.1.1. Resultaten NVEL

Tabel 3 biedt een overzicht van de descriptieve resultaten van de schalen van de NVEL (Barelds & Dijkstra, 2019), zowel van alle leerlingen die aan de survey deelnamen als van de geselecteerde leerlingen voor de focusgesprekken. Omwille van de verscheidenheid in klasgrootte en deelnamepercentages van de verschillende klassen, worden de verschillen tussen de klasgroepen niet besproken.

Tabel 3. Gemiddelden en standaarddeviaties van de schalen van de NVEL (Barelds & Dijkstra, 2019)

Schaal	M alle lln (N:67)	SD	M lln focus (N:10)	SD
Metacognitieve kennis				
Overzien	3,99	1,59	3,20	1,69
Jezelf kennen	3,67	1,21	3,10	1,29
Metacognitieve vaardigheden				
Vooruitkijken	4,51	1,30	3,80	1,48
Bijhouden	4,70	1,34	3,70	1,34
Terugkijken	3,94	1,14	2,70	0,82
Cognitieve vaardigheden				
Herhalen	4,18	1,32	3,00	1,56
Verdiepen	4,39	1,27	3,90	0,74
Structureren	3,61	1,31	3,10	1,20
Organisatievaardigheden				
Jezelf organiseren	4,51	1,40	3,60	1,78
Omgeving organiseren	4,34	1,20	4,30	0,82
Anderen organiseren	4,06	1,60	4,10	1,66
Motivatie				
Jezelf vertrouwen	3,75	1,49	3,00	1,15
Het nut zien	3,60	1,30	3,70	1,42
Jezelf motiveren	4,03	1,28	3,20	1,03

Vanwege de aanzienlijke standaarddeviaties dienen de hierna besproken resultaten met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

Volledige populatie

De gemiddelde scores van het gepercipieerd gebruik van de veertien leerstrategieën bij de volledige populatie variëren van 3,60 tot 4,70, op een schaal van 1 tot 6. Deze scores vallen over het algemeen in de zones benedengemiddeld en gemiddeld, wat aangeeft dat er nog ruimte is voor groei.

Leerlingen schatten Metacognitieve kennis in als benedengemiddeld, wat suggereert dat ze eerder beperkte kennis hebben over hoe ze het beste kunnen leren en deze kennis niet altijd adequaat inzetten (**Overzien**). Hun inzicht in hun eigen sterke en zwakke kanten (**Jezelf kennen**) lijkt nog niet optimaal ontwikkeld te zijn.

Over de verschillende zelfregulerende domeinen heen, schalen de leerlingen zich het hoogst in op de Metacognitieve vaardigheden. Ze achten zich gemiddeld in staat om schoolwerk adequaat in te plannen (**Vooruitkijken**) en hun voortgang in het leren bij te houden (**Bijhouden**). Ze plannen al vrij goed en lijken overzicht te hebben over wat hen te doen staat als het om leren gaat. Ze scoren daarentegen wat lager op **Terugkijken**, wat erop kan wijzen dat de leerlingen na een opdracht, toets of examen niet altijd voldoende stilstaan bij wat ze geleerd hebben. Op het vlak van Cognitieve vaardigheden scoren de leerlingen gemiddeld, enkel op **Structureren** schatten de leerlingen zich benedengemiddeld in. Dit duidt erop dat de leerlingen het vermoedelijk niet zo gemakkelijk vinden om hoofd- en bijzaken te onderscheiden en leerstof te organiseren in geschreven tekst of visuele representaties, zoals een samenvatting of mindmap.

Binnen het domein van de Organisatievaardigheden, achten de leerlingen zich gemiddeld in staat om zowel zichzelf als hun omgeving en anderen te organiseren om hun leerproces vorm te geven. In het domein Motivatie schatten de leerlingen zich benedengemiddeld tot gemiddeld in. Dit kan erop wijzen dat ze zich soms onzeker voelen als het gaat om leren en ze niet altijd evenveel vertrouwen hebben in hun eigen kunnen (**Jezelf vertrouwen**). Ze hebben mogelijk niet altijd inzicht in de waarde van een opdracht om dit te gebruiken om zichzelf te motiveren.

Focusgroep

Het gepercipieerd gebruik van leerstrategieën door de leerlingen van de focusgroep volgt grotendeels de tendensen van de volledige populatie, al zijn de gemiddelde scores logischerwijze lager. Toch zijn er een aantal leerstrategieën waar deze leerlingen opvallend

lager scoren. Wat de Metacognitieve vaardigheden betreft scoort deze subgroep beduidend lager op **Bijhouden** en **Terugkijken**, wat erop kan wijzen dat deze leerlingen beperkt stilstaan bij hun voortgang in het leren en het leren niet altijd bijsturen als dat nodig is. Op cognitief vlak zien we dat deze leerlingen vooral moeite ondervinden met het herhalen van de leerstof. Dit is echter van groot belang om goede prestaties te halen in de echte 'leervakken' (Barelds & Dijkstra, 2019), de stof eenmalig of meermaals op dezelfde manier doorlezen volstaat namelijk niet om deze te onthouden en te kunnen reproduceren. Net zoals bij de volledige populatie schatten ze zichzelf ook benedengemiddeld in voor het structureren van de leerstof: ze hebben moeite met het bewaren van overzicht over de leerstof en het achterhalen van de rode draad uit informatie.

Opvallend is dat de leerlingen van de focusgroep zich even hoog inschatten dan de volledige populatie als het gaat om het organiseren van de omgeving en van anderen. Ze achten zichzelf gemiddeld in staat om hun leeromgeving optimaal in te richten. De gemiddelde score op **Anderen organiseren** doet vermoeden dat deze leerlingen regelmatig een beroep doen op mensen in hun omgeving. In vergelijking met de volledige populatie ondervinden ze daarentegen meer last om voldoende zelfdiscipline op te brengen en de aandacht erbij te houden (**Jezelf organiseren**).

Uit de scores voor **Het nut zien** en **Jezelf motiveren** blijkt dat de leerlingen uit de focusgroep het niet altijd gemakkelijk vinden zich te motiveren voor school. Voor **Het nut zien** schatten ze zich echter wel op een gelijk niveau in als de volledige populatie: beide groepen geven aan niet altijd de meerwaarde van een opdracht te zien om zichzelf te motiveren.

Tabel 4. Individuele NVEL-scores van de leerlingen uit de focusgroep

LIn	Klas	Metacognitieve kennis		Metacognitieve vaardigheden			Cognitieve vaardigheden			Organisatievaardigheden			Motivatie			
		Overzien	Jezelf kennen	Vooruitkijken	Bijhouden	Terugkijken	Herhalen	Verdiepen	Structureren	Jezelf organiseren	omgeving organiseren	anderen organiseren	Jezelf vertrouwen	Het nut zien	Jezelf motiveren	
Ilyas	EcWe	2,00	2,00	1,00	4,00	4,00	1,00	3,00	2,00	1,00	4,00	4,00	4,00	1,00	2,00	2,00
David	SpWe	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	5,00	5,00	1,00	4,00	1,00	3,00	5,00	3,00	3,00
Ella	Latijn	2,00	2,00	5,00	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	3,00	6,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00
Adam	BeWe	4,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	2,00	2,00
Kasper	SpWe	2,00	2,00	5,00	4,00	2,00	2,00	4,00	3,00	2,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00
Nora	HuWe	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	2,00	5,00	4,00	4,00	1,00	4,00	4,00	3,00
Celia	MoTa	6,00	5,00	5,00	4,00	2,00	5,00	4,00	4,00	6,00	4,00	6,00	2,00	2,00	5,00	5,00
Amalia	HuWe	2,00	2,00	5,00	4,00	4,00	3,00	5,00	3,00	5,00	4,00	5,00	2,00	6,00	4,00	4,00
Emily	EcWe	5,00	4,00	5,00	5,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	5,00	6,00	3,00	4,00	2,00	2,00
Milan	BeWe	5,00	5,00	3,00	6,00	2,00	6,00	4,00	4,00	5,00	5,00	6,00	5,00	4,00	4,00	4,00
M In focus (N:10)		3,20	3,10	3,80	3,70	2,70	3,00	3,90	3,10	3,60	4,30	4,10	3,00	3,70	3,20	
M alle In (N:67)		3,99	3,67	4,51	4,70	3,94	4,18	4,39	3,61	4,51	4,34	4,06	3,75	3,60	4,07	
		6 = Zeer hoog		5 = Hoog		4 = Gemiddeld		3 = Benedengemiddeld		2 = Laag		1 = Zeer laag				

4.1.2. Focusgesprekken

Om op de eerste onderzoeksvraag een verklarend antwoord te kunnen formuleren werd er tijdens de focusgesprekken dieper ingegaan op het gebruik van de veertien leerstrategieën door de tien leerlingen. Ze werden hierbij ook gevraagd om aan de hand van groene en rode post-its aan te geven welke leerstrategieën ze naar hun mening al goed beheersen en welke ze als een uitdaging ervaren. Ze mochten meerdere post-its plakken. Opvallend is dat de leerlingen dubbel zoveel rode post-its (32) plakten als groene (16).

Tabel 5. Zelfinschatting leerstrategieën focusgroep d.m.v. post-its

	Metacognitieve kennis		Metacognitieve vaardigheden			Cognitieve vaardigheden			Organisatievaardigheden			Motivatie		
	Overzien	Jezelf kennen	Vooruitkijken	Bijhouden	Terugkijken	Herhalen	Verdiepen	Structureren	Jezelf organiseren	omgeving organiseren	anderen organiseren	Jezelf vertrouwen	Het nut zien	Jezelf motiveren
Ilyas														
David														
Ella														
Adam														
Kasper														
Nora														
Celia														
Amalia														
Emily														
Milan														

Alle citaten waarnaar in de hierna besproken resultaten wordt verwezen (Q gevolgd door cijfer), zijn terug te vinden in bijlage 7.

Metacognitieve kennis

Overeenkomstig de NVEL-scores bleek tijdens de focusgesprekken herhaaldelijk dat de leerlingen niet goed weten hoe ze effectief kunnen studeren en op welke manier ze dat het best kunnen aanpakken. Ilyas illustreert dit door te verklaren dat hij niet weet hoe hij moet studeren voor taalvakken (Q1). Dit gebrek aan strategisch inzicht wordt verder benadrukt door een andere opmerking van Ilyas (Q2): *"Ik weet niet hoe ik het beste moet studeren voor wiskunde. Ik schrijf de definities, maar ik ken ze niet."*

Bovendien blijkt uit de gesprekken dat de leerlingen zich nog niet volledig bewust zijn van hoe ze persoonlijk het beste leren en wat hun sterke en zwakke punten zijn. Dit blijkt ook uit het feit dat de groene en rode post-its niet altijd overeenstemmen met de scores van de zelfinschatting in de NVEL (Tabel 4 t.o.v. Tabel 5). Amalia (Q3) uit haar frustratie: *"Ik weet niet hoe ik dat juist moet aanpakken, want in de klas begrijp ik altijd goed mijn oefeningen en doe ik dat vlot. En dan kom ik op de toets en dan begrijp ik dat niet en heb ik slechte punten."* Dit benadrukt de kloof tussen begrip in de klas en prestaties tijdens toetsen, wat suggereert dat

Amalia mogelijk niet effectief leert. Een andere leerling, Ella wijst op een ander specifiek struikelblok, namelijk het bestuderen van theoretische onderwerpen (Q4).

Metacognitieve vaardigheden

Hoewel de leerlingen in de NVEL gemiddeld scoren op **Vooruitkijken** komt tijdens de gesprekken tot uiting dat de leerlingen dit in de realiteit als zeer uitdagend ervaren: vier leerlingen plakken een rode post-it bij deze strategie. Uitstelgedrag is een gemeenschappelijke hindernis voor alle leerlingen: ze ondervinden moeite met het plannen van taken, het vermijden van afleidingen en het vasthouden aan een plan. Aangezien ze worstelen met realistische tijdsinschattingen en taakorganisatie, beïnvloedt dit ook hun vermogen om de strategie **Bijhouden** effectief toe te passen.

Celia deelt haar ervaring over het verkeerd inschatten van tijd en hoe dit leidt tot uitstelgedrag (Q5), terwijl Ella erkent dat ze geen planning maakt omdat ze gelooft dat ze die toch niet kan volgen (Q6). Celia wijst ook op het dilemma van het plannen van grote taken samen met andere verplichtingen (Q7). Hoewel ze hierbij soms verwijzen naar het vak 'Tools for Life' dat ze in het eerste middelbaar kregen, kunnen ze zich niet veel herinneren van de lessen over het maken van een planning.

In de NVEL scoren de leerlingen de laagste gemiddelde score op **Terugkijken**. Tijdens de gesprekken komt deze strategie zelden ter sprake. Enkel Celia plakt hier een (groene) post-it. Wanneer expliciet naar de leerstrategie geïnformeerd wordt, geven de leerlingen allemaal toe dat ze weinig stilstaan bij de feedback die ze op een toets terugkrijgen. Ze bekijken snel de toets en klasseren dit dan. Ze formuleren daarentegen wel de verwachting dat de leerkrachten dit in de klas aanpakken. Zo zegt Amalia (Q8): *“Ik vind als leerkracht, als ge ziet dat bijna al uw leerlingen gebuisd waren voor een toets, dat ge toch efkes gewoon kunt stil zitten bij de momenten, efkes vragen of gewoon de toets overlopen, de oefeningen terug maken. Want de leerkrachten doen dat in het begin van het jaar, maar in de loop van dan doen ze dat niet meer.”*

Cognitieve vaardigheden

Hoewel dit niet onmiddellijk uit de NVEL-resultaten blijkt, beweren vooral de meisjes uit de focusgroep **Herhalen** veel in te zetten, ze geven ook aan hier goed in te zijn (Tabel 5). Ze doen dit hoofdzakelijk door de leerstof te (her)lezen en oefeningen uit de les opnieuw te maken (Q9).

De strategie **Verdiepen** wordt amper ingezet, het leren blijft grotendeels oppervlakkig, de leerlingen gaan weinig actief aan de slag met de leerstof. Enkel Ella zegt zichzelf te ondervragen ter voorbereiding van een toets.

Wat **Structureren** betreft zijn het opnieuw vooral de meisjes die aangeven regelmatig samenvattingen te maken, wat ook geadviseerd wordt door sommige leerkrachten. Ze zijn zich echter wel bewust van de valkuilen. Amalia maakt wel tijd om een samenvatting te maken, maar studeert deze vervolgens niet (Q10), terwijl Ella niet goed weet hoe ze efficiënt moet samenvatten (Q11). Adam is de enige die aangeeft goed te zijn in **Structureren** (Tabel 5), maar wanneer hier dieper op ingegaan wordt, kan hij eigenlijk niet benoemen waarom: *“Je ziet dat gewoon, da's makkelijk. [...] Ik kan dat goed inschatten.”* (Q12).

Organisatievaardigheden

Zowel uit de NVEL als de focusgesprekken blijkt dat de leerlingen vinden weinig problemen te hebben met het organiseren van hun fysieke omgeving, het organiseren van zichzelf verloopt daarentegen moeilijker. De leerlingen geven unaniem toe dat ze zich niet goed kunnen concentreren en weinig zelfdiscipline hebben. Hun smartphone en Chromebook vormen een constante bron van afleiding tijdens het studeren, ondanks dat ze zich bewust zijn van dit probleem. Ilyas kan zich bijvoorbeeld niet concentreren zonder zijn smartphone bij zich (Q13).

Wanneer de leerlingen de hulp invoeren van hun omgeving, doen ze dit eerder bij de ouders dan bij leerkrachten of medeleerlingen. Zo overloopt Nora dagelijks de leerstof van de voorbije dag met haar moeder en doet Celia hetzelfde met haar vader. Celia benadrukt het belang van deze steun: *“Elke dag zit ik een UUR samen met mijn vader bezig met wiskunde en helpt hij mij met dat te herhalen enzo.”* (Q14)

Hoewel de leerlingen soms ingaan op het aanbod van bijles door de leerkrachten, vinden ze dat dit eigenlijk niet veel verschilt van de reguliere les. Ilyas (Q15) merkt op: *“Hij legt dat gewoon nog eens uit zoals in de les. Dus bijles of les, dat is hetzelfde.”*

Motivatie

Tijdens de focusgesprekken werd het gebrek aan motivatie veelvuldig benadrukt door de leerlingen, wat ook weerspiegeld wordt in het grote aantal rode post-its in dit domein (Tabel 5). Ze hebben over het algemeen weinig vertrouwen in hun eigen kunnen. Ilyas gebruikt zelfs geen

enkele groene post-it: *“Ik heb niks aangeduid in groen, want ik ken mezelf. Ik vind mezelf niet goed in één van die dingen.”* (Q16)

Dit beperkte zelfvertrouwen lijkt voornamelijk gelinkt te zijn aan het ontbreken van succeservaringen en tegenvallende resultaten. Dit creëert een vicieuze cirkel waarin het gebrek aan vertrouwen leidt tot slechtere prestaties, wat vervolgens hun vertrouwen verder ondermijnt (Q17). Kasper geeft aan dat dit ook impact heeft op hun motivatie (Q18).

De leerlingen zien vaak het nut niet van bepaalde vakken, wat leidt tot uitstelgedrag en moeite met studeren. Ze stellen dat ze meer motivatie hebben om te leren als ze de praktische relevantie ervan voor hun eigen leven kunnen ervaren (Q19).

4.2. Ondersteunende en belemmerende factoren

4.2.1. Leerkrachten

Positieve interacties en een ondersteunende houding van leerkrachten hebben een grote invloed op de motivatie van de leerlingen. Ella en Amalia benadrukken hoe een betrokken leerkracht hun motivatie verhoogt, zelfs voor vakken die ze niet altijd interessant vinden (Q20 & Q21). Amalia beschrijft de positieve invloed van haar leerkracht als volgt: *“Gewoon hoe ze lesgeeft en de persoon die ze is. Je ziet echt dat zij zin heeft om dit te doen.”* (Q20) De leerlingen geven ook aan dat ze meer gemotiveerd zouden zijn als leerkrachten de relevantie van hun vak verduidelijken (Q22).

Expliciete instructie van leerstrategieën door de leerkrachten blijkt zelden aan bod te komen tijdens de lessen, hoewel de leerlingen hier wel nood aan hebben. Amalia zegt in dat verband:

“Elk jaar zeggen zij opnieuw uw leermethode is slecht. Maar ze zeggen nooit WAT we kunnen doen, WELKE leermethode we kunnen gebruiken.” (Q23)

Er wordt vaak aangeraden om samenvattingen te maken, al wordt hier niet specifiek in de les op geoefend. De leerkrachten blijken voornamelijk algemene en vage instructies te geven waarvan de leerlingen niet weten hoe ze daarmee aan de slag moeten.

Amalia: “Ze doen niks echt, echt concreet, maar gewoon, ze zeggen van, ge moet op tijd beginnen enzo, maar niks anders. Gewoon van, ja gewoon zeggen je moet op tijd beginnen want dát is moeilijk, dit is moeilijk en zorg dat je 't weet voor de toetsen.” (Q24)

De leerlingen ervaren feedback op toetsen en rapporten vooral negatief en verlangen naar opbouwende feedback. Ella pleit voor een focus op het proces in plaats van enkel op het eindresultaat. Ze denkt dat een focus van de leraar op vooruitgang motiverend zou werken (Q25). Kasper sluit zich hierbij aan en benadrukt dat dit de motivatie van leerlingen zou versterken (Q26).

De leerkrachten laten vaak heel wat toetsen en opdrachten samenkomen in de laatste week voor het rapport, wat het lastig maakt voor de leerlingen om degelijk te plannen. De leerlingen worstelen hier allemaal mee, ze weten niet hoe ze dit dan concreet moeten aanpakken.

De leerlingen geven aan dat het hen zou helpen om samen met leerkrachten terug te blikken op toetsen. In de realiteit gebeurt dit echter zelden omdat leerkrachten hier geen tijd voor hebben in hun planning.

4.2.2. Ouders

Celia en Nora doen een actief beroep op hun ouders om te studeren, dit helpt hen zich te concentreren en de leerstof beter te begrijpen (Q27 & Q28).

De leerlingen voelen zich soms ontmoedigd door de negatieve reacties van hun ouders, vooral als ze het gevoel hebben dat hun inspanningen niet worden erkend. Ilyas uit zijn frustratie: *“Als ik zo een echt slecht punt heb. Ik probeer positief te denken. Ik probeer dat te vergeten. Maar dan als ik thuiskom. Mijn ouders zien dat, ze schreeuwen op mij, ze worden zo boos.”* (Q29)

De ouders van de meeste leerlingen proberen de strategie **Jezelf organiseren** te faciliteren door hun kinderen beperkingen op te leggen m.b.t. smartphone- en internetgebruik. Hoewel de leerlingen beseffen dat deze maatregel bedoeld is om hen te helpen, ervaren de meeste leerlingen dit als contraproductief (Q30).

4.2.3. Bijles

Op het rapport krijgen de leerlingen vaak het advies van leerkrachten naar de bijles te komen die wordt aangeboden. Alle leerlingen zijn hier in het verleden al op ingegaan, maar ze zijn niet overtuigd van de meerwaarde (Q15 & Q31).

Ella gaat verplicht naar de individuele studiebegeleiding, waar ze onder andere leert plannen en samenvatten, en geeft toe dat dit haar helpt.

4.2.4. Klastitularis

De klastitularis speelt volgens de leerlingen voornamelijk een rol in de perceptie van de ouders op de schoolresultaten aangezien zij meestal degenen zijn die de ouders op de hoogte brengen van de academische vooruitgang en eventuele zorgen over hun prestaties.

Sommige leerlingen, zoals Celia, voelen zich gesteund door hun klastitularis en ervaren een positieve invloed op hun leerproces: *“Zij probeert overal iets goed bij te zeggen, ook al heb je een buis. Zij gaat dan ook zo tegen je ouders zeggen van ja, maar op het vorig rapport had ze bijvoorbeeld daar slechter op en nu is daar verbetering in...”* (Q32)

Andere leerlingen voelen zich daarentegen ontmoedigd door een gebrek aan positieve feedback en aanmoediging. Zo heeft Ilyas het gevoel dat zijn klastitularis enkel op het negatieve focust, terwijl hij echt zijn best doet (Q33).

4.3. Leerling-contact

Wanneer ze gevraagd worden naar het leerling-contact zijn de leerlingen het unaniem eens dat dit weinig nut heeft. Ze zien de meerwaarde er niet van in, de gesprekken worden snel afgehandeld en blijven meestal oppervlakkig. Nora verduidelijkt (Q34): *“We hebben het niet echt over iets gehad, hij zei gewoon 'Het was goed en wil je nog iets zeggen?' Ik zei nee en het was gedaan.”*

De leerlingen beklemtonen dat de klastitularissen voornamelijk feedback geven over het niveau van de prestaties. Ze focussen hierbij vooral op het eindresultaat en kijken amper naar het proces en de groei die de leerlingen hebben doorgemaakt. Het leerling-contact voldoet niet aan de behoefte van de leerlingen om specifieke en doelgerichte feedback te krijgen die hen kan helpen bij hun leerproces. Celia (Q35) vat dit als volgt samen: *“Sommige leerkrachten praten gewoon zo snel snel en gewoon over het algemeen. En ze gaan niet zo echt zo in detail bijvoorbeeld. Want dan zo ja, over heel de klas hebben we gezien dat dat gaat, maar zo een groeigesprek da's normaal gezien alleen over u.”*

Er worden zeer weinig concrete doelen geformuleerd (feed up), noch acties die de leerlingen concreet kunnen ondernemen (feed forward). Wanneer we hier dieper op ingaan, blijkt dat leerkrachten soms wel tips geven over het inzetten van studiemethodes zoals het maken van

samenvattingen, schema's en flashcards. Ella kreeg tijdens het leerling-contact het advies studiebegeleiding te volgen.

Als we kijken naar de niveaus van feedback die aan bod komen, blijkt dit hoofdzakelijk op niveau van de persoon zelf te zijn. De leerlingen geven geen voorbeelden van feedback gericht op de taak, het proces of zelfregulatie tijdens het leerling-contact. Nora (Q36) illustreert: "*Hij zei gewoon: "Ja, goed bezig en blijf zo voortdoen."*"

Op de vraag of de leerlingen het nuttig zouden vinden om het leerling-contact op regelmatigere basis te laten plaatsvinden, antwoorden ze allemaal negatief.

5. CONCLUSIE & DISCUSSIE

Het effectief inzetten van leerstrategieën is in het secundair onderwijs cruciaal om leerlingen te helpen hun eigen leren in goede banen te leiden (Dijkstra, 2015). Dit praktijkonderzoek richt zich specifiek op het inzetten van leerstrategieën door leerlingen in het derde middelbaar van Campus Atrium, een doorstroomschool in de Vlaamse Rand. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een indeling in leerstrategieën die beroep doen op metacognitieve kennis, metacognitieve vaardigheden, cognitieve vaardigheden, organisatorische vaardigheden en motivatie (Dijkstra, 2015). Er is gekozen voor een mixed-method onderzoeksbenadering om een antwoord te formuleren op drie onderzoeksvragen: hoe schatten leerlingen hun gebruik van leerstrategieën in na een examenperiode, welke (fa)ctoren in de schoolomgeving ondersteunen of belemmeren het inzetten van deze strategieën, en hoe draagt het leerling-contact met de klastitularis bij aan hun inzicht in het leerproces.

Zelfinschatting van leerstrategieën

Via een online survey (Barelds & Dijkstra, 2019) is de zelfinschatting over het gebruik van leerstrategieën in kaart gebracht. Om een breder begrip te krijgen van de context en de achterliggende mechanismen, zijn deze bevindingen vervolgens afgetoetst bij een selectie van tien leerlingen aan de hand van focusgesprekken. De resultaten van het onderzoek tonen aan dat er binnen het strategierepertoire van de leerlingen nog in brede zin ruimte voor groei is. Uit de NVEL-scores blijkt dat de leerlingen van het derde middelbaar zich benedengemiddeld tot gemiddeld inschatten wat het gebruik van de veertien leerstrategieën betreft. Focusgesprekken onthullen dat de leerstrategieën van deze subgroep nog niet zo sterk ontwikkeld zijn en dat sommige strategieën in de praktijk een grotere uitdaging vormen dan de NVEL-scores suggereren, wat zou kunnen wijzen op een mogelijke overschatting van hun strategiegebruik in de NVEL. Ook voor de volledige leerlingengroep dient rekening gehouden te worden met een mogelijke overschatting. Dit bevestigt het belang van datatriangulatie in dit onderzoek om een veelzijdiger en nauwkeuriger beeld te krijgen van de zelfinschatting over het gebruik van leerstrategieën door leerlingen.

Ondersteunende en belemmerende factoren

De resultaten van het onderzoek wijzen op een aantal belangrijke (f)actoren die zowel ondersteunend als belemmerend kunnen zijn voor het inzetten van leerstrategieën door de leerlingen. Leerkrachten spelen een cruciale rol in het ondersteunen en stimuleren van het

gebruik van leerstrategieën bij hun leerlingen. Ook klastitularissen en bijlessen worden geïdentificeerd als factoren die het inzetten van leerstrategieën beïnvloeden. Daarnaast kunnen ouders een belangrijke bijdrage leveren aan het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden bij hun kinderen. Uit de verzamelde data in dit praktijkonderzoek kunnen we voorzichtig concluderen dat het leerling-contact in zijn huidige vorm weinig bijdraagt aan het inzicht van de leerlingen in hun leerproces, aangezien de gesprekken worden gepercipieerd door leerlingen als snel en oppervlakkig.

Beperkt strategiegebruik

Hoewel de literatuur de cruciale rol van zelfregulerend leren benadrukt en aantoont dat effectief gebruik van leerstrategieën de leerprestaties verbetert (Dent & Koenka, 2016; Muijs & Bokhove, 2020), suggereren de resultaten dat leerlingen uit het derde middelbaar op Campus Atrium moeite hebben om deze strategieën consistent toe te passen. Dit is in lijn met onderzoek van Rogiers en collega's (2019) dat aangeeft dat leerlingen in de eerste jaren van het secundair onderwijs vaak over een beperkt strategierepertoire beschikken. De leerlingen lijken bovendien ook vaak dezelfde strategieën in te zetten zonder deze af te stemmen op de leertaak (Rachal et al., 2007). Dit beperkte strategierepertoire enerzijds en het gebrek aan variatie in het toepassen van leerstrategieën anderzijds kan hun academische vooruitgang ernstig belemmeren (Rogiers et al., 2019; Wadsworth et al., 2007). Een breed scala aan leerstrategieën is bovendien niet alleen belangrijk voor succes in het secundair onderwijs, maar ook voor een leven lang leren (Anmarkrud & Bråten, 2012).

Expliciete ondersteuning door leerkrachten

De resultaten van dit praktijkonderzoek benadrukken het belang van leerkrachten bij het aanleren van leerstrategieën aan leerlingen op Campus Atrium. Hoewel de literatuur expliciete en impliciete instructie aanbeveelt (Dijkstra, 2015; Peeters, 2022), rapporteren leerlingen dit zelden. Uit de focusgesprekken blijkt dat de ondersteuning van de leerkrachten, door de leerlingen als zeer beperkt wordt ervaren, terwijl talrijke studies net aantonen dat leerlingen deze vaardigheden niet spontaan ontwikkelen en modellen nodig hebben die de strategieën expliciet aanleren (e.g. Dignath & Veenman, 2021; McDaniel & Einstein, 2020; Zimmerman, 2002). In de perceptie van de leerlingen focussen de leerkrachten hoofdzakelijk op het overbrengen van cognitieve kennis en het respecteren van deadlines en leerplannen, zoals ook blijkt uit de literatuur komt expliciete instructie van leerstrategieën hierbij nauwelijks aan bod (Sins, 2023). De leerlingen benadrukken, tijdens de gesprekken, meermaals de behoefte aan

meer concrete en duidelijke begeleiding van leerkrachten over hoe ze effectief kunnen leren. Ze geven aan zich vaak verloren of onzeker te voelen over hoe ze bepaalde leeractiviteiten moeten aanpakken, vooral wanneer ze met complexe taken of examens worden geconfronteerd. Wanneer het aankomt op het *hoe* van het leren, blijken de leerlingen overwegend het gevoel te hebben op zichzelf aangewezen te zijn. Zoals uit onderzoek (Lawson et al., 2019) blijkt, kan dit gebrek aan ondersteuning mogelijk worden verklaard door eventuele misvattingen bij de leerkrachten die het bevorderen van zelfregulerend belemmeren. Daarnaast is het ook niet ondenkbaar dat de leerkrachten op Campus Atrium onvoldoende kennis en vaardigheden bezitten om tot effectieve ondersteuning te komen. Het zelf beheersen van leerstrategieën en weten hoe deze in te zetten tijdens de verschillende lesfasen, is namelijk een belangrijke voorwaarde om instructie van leerstrategieën in de klaspraktijk te kunnen toepassen (Dijkstra et al. 2021).

De invloed van zelfvertrouwen en motivatie

Het gebrek aan zelfvertrouwen en motivatie bij de leerlingen loopt als een opvallende rode draad doorheen de focusgesprekken. Deze vaststelling suggereert dat de leerlingen mogelijk negatieve motivationele overtuigingen hebben ontwikkeld bij de overstap naar de middelbare school (Pajares & Valiante, 2002; Usher & Pajares, 2008). Dit gebrek aan zelfvertrouwen en motivatie, zoals Vandevelde en collega's (2013) aangeven, zou kunnen verklaren waarom de leerlingen minder frequent leerstrategieën inzetten, wat vervolgens hun vermogen ondermijnt om effectief om te gaan met de toenemende vraag naar zelfregulering in het middelbaar onderwijs.

De leerlingen uit de focusgroep schrijven het gebrek aan zelfvertrouwen en motivatie voornamelijk toe aan het ontbreken van succeservaringen en tegenvallende resultaten. Ze benadrukken nood te hebben aan constructieve en opbouwende feedback van zowel leerkrachten, klastitularissen en ouders om de neerwaartse spiraal te doorbreken. Dit uitgesproken gebrek aan motivatie en zelfvertrouwen doet vermoeden dat de leerlingen onbewust bekwaam (Burch geciteerd in Lynch, 2018) geworden zijn zonder in het verleden geleerd te hebben uit de leerkuil te klimmen (Nottingham, 2013). Om het zelfvertrouwen van leerlingen te versterken, is het echter essentieel hen bewust successen te laten ervaren. Zelfs als ze het nut van een taak niet inzien of niet weten hoe ze deze moeten aanpakken, is het belangrijk dat ze leren dat ze bewust strategieën kunnen inzetten om hun doelen te bereiken. Door eerdere succeservaringen ontwikkelen leerlingen namelijk vertrouwen in hun vermogen om nieuwe uitdagingen aan te gaan. Leerlingen die nooit bewust succes ervaren door het toepassen van

strategieën, hebben weinig vertrouwen in hun vermogen om effectieve strategieën te vinden en deze toe te passen, waardoor ze minder geneigd zullen zijn om door te zetten op moeilijke momenten.

Een opvallend gegeven is dat de leerlingen onderstrepen dat de persoonlijkheid en de aanpak van de leerkracht een cruciaal ingrediënt is om tot leren te komen. Leerlingen wijzen meermaals op het belang van de manier waarop leerkrachten met hen in verbinding treden en hoe dit samenhangt met hun motivatie om tot leren te komen. Er kan worden gesteld dat een groeigerichte benadering van leerkrachten naar leerlingen, waarbij de focus ligt op het *kunnen* en het samen zoeken, mogelijk een positieve invloed kan hebben op het leren van leerlingen.

Rol van ouders en thuisomgeving

Dit onderzoek identificeert ook de ouders als een belangrijke factor in het leerproces van leerlingen. Sommige ouders bieden actief hulp door samen te studeren, terwijl anderen het leerproces meer vanaf de zijlijn volgen. Opvallend is dat alle ouders de zelforganisatie van hun kinderen proberen te beïnvloeden door toegang tot het internet en smartphones te controleren tijdens examenperiodes. De leerlingen erkennen dat ze zich over het algemeen niet goed kunnen concentreren en weinig zelfdiscipline hebben vanwege hun smartphonegebruik. Vanuit deze vaststellingen is het aan te bevelen dat de school ouders actief betreft in het stimuleren van zelfregulerend leren, zodat er een gezamenlijke, consistente aanpak wordt gecreëerd en hier transparant over wordt gecommuniceerd. Omdat ouders vaak onbewust hun eigen strategieën en gewoontes doorgeven aan hun kinderen, hebben ook zij modellen en richtlijnen nodig om effectief bij te dragen aan het leerproces van hun kinderen. Dit veronderstelt een actieve rol van de school in het creëren van bewustzijn en het begeleiden van ouders in hun ondersteunende rol. Zo kunnen ook ouders een leerproces van onbewust onbekwaam naar (on)bewust bekwaam hebben doorgemaakt (Burch geciteerd in Lynch, 2018). Door ouders bewust te maken en hen te voorzien van de juiste tools en kennis, kan een sterk partnerschap ontstaan tussen ouders en de school om de zelfregulerende vaardigheden bij leerlingen te versterken.

Het leerling-contact

De resultaten wijzen erop dat het leerling-contact in zijn huidige vorm, op Campus Atrium, niet tegemoet komt aan de criteria die Hattie & Timperley (2007) vooropstellen voor het geven van effectieve feedback. De klastitularissen lijken feedback vandaag in te vullen als het informeren over de prestaties en gaan hierbij grotendeels voorbij aan mogelijkheden tot feed up en feed forward. Deze bevinding onderstreept de noodzaak om de structuur en inhoud van het leerling-

contact te versterken. Gezien de algemene behoefte van de leerlingen aan groeigerichte feedback, is het raadzaam dit aspect op te nemen in een bredere analyse van de feedbackcultuur binnen de school.

Beperkingen en aanbevelingen

Zoals in ieder onderzoek zijn er ook aan dit onderzoek een aantal beperkingen verbonden. Een eerste beperking omvat de grootte van de steekproef. Omdat het inzetten van leerstrategieën enkel in het derde middelbaar werd onderzocht, kunnen we geen algemene uitspraken doen over het gebruik van leerstrategieën door alle leerlingen van de school. Vervolgonderzoek naar de leerstrategieën in alle leerjaren dat de evolutie door de jaren heen in kaart brengt, kan diepgaandere inzichten bieden aan de school. Daarnaast kan een grootschaliger, school overstijgend onderzoek naar het gebruik van leerstrategieën, waarbij mogelijk ook moet nagekeken worden of er een over- of onderschatting plaatsvindt bij specifieke leerlingengroepen, bijdragen aan een breder begrip van het gebruik en de impact van leerstrategieën in diverse onderwijscontexten.

De grootte en samenstelling van de focusgroep laat niet toe om betrouwbare uitspraken te doen voor alle leerlingen van het derde middelbaar. Aangezien deze groep uitsluitend bestaat uit leerlingen die laag scoren op het inzetten van leerstrategieën, is het niet verrassend dat zij hierop vastlopen. Hoewel dit niet tot de scope van dit onderzoek behoort, kan het interessant zijn om in toekomstig onderzoek de verschillende (klas)groepen te vergelijken en de data grondiger te analyseren.

Een bijkomende beperking ligt vervat in het feit dat de onderzoeker zowel instond voor de afname van de interviews als de analyse van de data. Er kon helaas geen dubbele codering plaatsvinden, maar de analyse en interpretatie werd wel steeds afgetoetst met de promotor van deze masterproef.

Dit onderzoek belicht uitsluitend het perspectief van de leerlingen, het is echter aan te bevelen dit ook naast andere data te plaatsen zoals het perspectief van de leerkrachten, de ouders of de leeruitkomsten. Bij aanvang van dit onderzoek wilden we ook het perspectief van de klastitularissen betrekken door de kwantitatieve data te toetsen aan hun percepties in individuele interviews, maar wegens weinig respons is dit helaas niet gelukt. Gezien de belangrijke bevindingen in dit onderzoek met betrekking tot de rol van de leerkrachten bij het inzetten van leerstrategieën, is vervolgonderzoek naar het perspectief en de professionaliseringsnoden van

de leerkrachten op Campus Atrium zeker aanbevolen. Het uitgesproken verlangen van de leerlingen naar een groeigerichte benadering van de leerkrachten om hen te ondersteunen in hun leerproces, benadrukt het belang van een holistische benadering van leerstrategieën en motivatie van leerlingen. Professionalisering voor de leerkrachten over het belang van motivatie om tot leren te komen en welke ingrediënten hiertoe bijdragen, kunnen een eerste stap zijn om hierrond bewustzijn te creëren. Bovendien kan verder onderzoek naar de overtuigingen van (vak)leerkrachten over hun rol in het aanleren van leerstrategieën de school de nodige inzichten bieden om een gemeenschappelijke aanpak te creëren en gericht in te spelen op eventuele misvattingen omtrent zelfregulerend leren binnen het leerkrachtenteam. Op het niveau van het onderwijsbeleid zou het expliciteren van de rol van de vakleerkracht bij het ontwikkelen van leerstrategieën hierbij een belangrijke hefboom kunnen betekenen.

Dit onderzoek geeft een stem aan de derdejaars van Campus Atrium en legt de struikelblokken bloot die ze ervaren bij het inzetten van leerstrategieën. Het biedt bovendien een uniek inzicht in de groep leerlingen die de school mogelijk verliest onderweg. Omdat het de ambitie van de school is om zoveel mogelijk leerlingen succesvol te laten afstuderen, kan dit onderzoek een krachtig startpunt vormen om een gevoel van urgentie te creëren en gesprekken tussen en met de leerkrachten te initiëren. De resultaten van dit onderzoek bieden de gelegenheid om in dialoog te treden over de richting die de school wil uitgaan in de toekomst, de rol van de leerkrachten en de gezamenlijke doelen die moeten nagestreefd worden met betrekking tot het versterken van leerstrategieën. Ook andere scholen kunnen deze methodiek hanteren als een databron die hen informeert om hun kwaliteitszorg rond leerstrategieën te versterken.

Dit onderzoek toont dat er nog een mooie groeimarge is wat het inzetten van leerstrategieën betreft bij de leerlingen uit het derde middelbaar in Campus Atrium. Het benadrukt de duidelijke noodzaak naar meer gerichte ondersteuning om het strategiegebruik van de leerlingen te stimuleren. Leerstrategieën hebben een plekje in de schaduw van het leren op Campus Atrium, terwijl een plaats in volle zon het leerproces van de leerlingen net kan versterken. Hoewel de rol van leerkrachten onbetwistbaar is, lijkt een gedeelde verantwoordelijkheid tussen het schoolbeleid, leerkrachten en ouders de meest realistische benadering om de zelfregulerende vaardigheden van de leerlingen te ondersteunen en te versterken. Een brede schoolaanpak met een gemeenschappelijke taal, geïntegreerde en gerichte ondersteuning over de vakken heen, duurzame ondersteuning voor en door leerkrachten en een sterk partnerschap met ouders kan ervoor zorgen dat meer leerlingen een succesvol traject op de school doorlopen.

6. REFERENTIES

Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in Norwegian ninth-grade Language arts classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591–623. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621134>

Askell-Williams, H., Lawson, M. J., & Skrzypiec, G. (2012). Scaffolding cognitive and metacognitive strategy instruction in regular class lessons. *Instructional Science*, 40(2), 413-443. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9182-5>

Barelds, D. P. H., & Dijkstra, P. (2019). *Nederlandse Vragenlijst voor Effectieve Leerstrategieën*. Boom uitgevers Amsterdam.

Bjork, R., Dunlosky, J. & Kornell, N. (2013). Self-Regulated Learning: Beliefs, Techniques, and Illusions. *Annual review of psychology*. 64. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>

Bolhuis, S., & Voeten, M. J. M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: What do teachers do? *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 837–855.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Clark, I. (2012) Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 24, 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>

Consuegra, E. (z.d.). *Zelfregulerend leren: leer je niet vanzelf!* Onderzoekende School. Geraadpleegd op 1 april 2024, van <https://www.onderzoekendeschool.be/topics/zelfregulatie/zelfregulatie-in-de-praktijk>

Cornford, I. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357–368. <https://doi.org/10.1080/02601370210141020>

De Boer, H., Bergstra, A., & Kostons, D. (2012). *Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis*. Groningen: GION onderzoek/onderwijs.

Decreet over de onderwijsdoelen voor de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs. BS 28 augustus 2023. (Vlaams decreet onderwijsdoelen)

Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425–474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>

Dignath, C. (2021). For unto everyone that hath shall be given; teacher's competence profiles regarding the promotion of selfregulated learning moderate the effectiveness of shortterm teacher training. *Metacognition and Learning*, 16, 555-594. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09271-x>

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

Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127–157. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x>

Dignath, C. & Veenman, M. (2020). The Role of Direct Strategy Instruction and Indirect Activation of Self-Regulated Learning. Evidence from Classroom Observation Studies. *Educational Psychology Review*, 33, 489–533 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>

Dijkstra, P. (2015). *Zelfregulerend leren. Effectiever leren met leerstrategieën*. Boom.

Dijkstra, P. (2019). *Effectiever studeren. Leerstrategieën voor het hoger onderwijs*. Boom.

Dijkstra, P., Bunnik, P. & Greveling, A. (2021). *Zelfregulerend leren. Effectiever leren met leerstrategieën*. Boom

Donker, A., de Boer, H., Kostons, D., Dignath -van Ewijk, C., & van der Werf, M. (2014). Effectiveness of self-regulated learning strategies on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1-26.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>

GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (z.d.) Visietekst *Gepersonaliseerd samen leren*. Geraadpleegd op 11 november 2023, van <https://g-o.be/gepersonaliseerd-samen-leren/>

Gulikers, J., Van Schilt-Mol, T., & Baartman, L. (2022). *Effectieve feedback in de klas*. Onderwijskennis.nl (NRO) Geraadpleegd op 14 februari 2024, van <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/effectieve-feedback-in-de-klas>

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Routledge.

Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Klieme, E., & Büttner, G. (2015). Teaching learning strategies: The role of instructional context and teacher beliefs. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 176–197.

Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and students' belief systems about the self-regulation of learning. *Educational Psychology Review*, 31(1), 223-251. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7>

Lynch, D. (2018). Self Evaluation: Building Student Self-awareness and Competence. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA)*. <https://doi.org/10.24908/pceea.v0i0.10365>

Mattheeuws, K. (2020). *Het evaluatieproces verrijken en leerlingen eigenaar maken van eigen leren. Het Leerling-Contact*. Transbaso-project. Geraadpleegd op 3 april 2024, van <https://pro.vanbasisnaarsecundair.be/toolbox/het-leerling-contact>

McDaniel, M. A., & Einstein, G. O. (2020). Training Learning Strategies to Promote Self-Regulation and Transfer: The Knowledge, Belief, Commitment, and Planning Framework. *Perspectives on Psychological Science*, 15(6), 1363-1381. <https://doi.org/10.1177/1745691620920723>

Meneghetti, C., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2007). Strategic knowledge and consistency in students with good and poor study skills. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4- 5), 628-649. <https://doi:10.1080/09541440701325990>

Merchie, E. (2014). *Measuring and fostering text-learning strategies and graphical summarization skills at the end of elementary school : comparing the impact of researcher-provided and student-generated mind maps*. Ghent University. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Ghent, Belgium.

Mitchell, D. (2015). *Wat écht werkt. 27 evidence-based strategieën voor het onderwijs*. Uitgeverij Pica.

Muijs, D. & Bokhove, C. (2020). *Metacognition and Self-regulation: Evidence Review*. London: Education Endowment Foundation. EEF Toolkit. Geraadpleegd op 7 december 2023, van <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/metacognition-and-self-regulation>

Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218.

Nota, L., Soresi, S. & Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*. 41(3). 198-215. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>

Nottingham, J. (2013). *Encouraging Learning: How you can help children learn* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203559079>

Opdenakker, M.-C. & Ledoux, G. (2016). Zelfregulatie. In Skills-platform (editor), *Skills voor de toekomst: een onderzoeksagenda* (blz. 23-29). Skills-platform. Ministerie OCW.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (z.d.) *PISA 2025 Learning in the Digital World*. Geraadpleegd op 2 februari 2024, van <https://www.oecd.org/pisa/innovation/learning-digital-world/>

Ozan, C., & Kincal, R. Y. (2018). The effects of formative assessment on academic achievement, attitudes toward the lesson, and self-regulation skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18, 85–118. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.1.0216>

Pajares, F. & Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 45(4), 211–221. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.211>

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Peeters, J. (2022). *Zelfregulerend leren. Hoe?Zo!* Lannoo.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

Pintrich, P.R., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. (1993) Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.

Rachal, C.K., Daigle, S. & Rachel, W.S. (2007). Learning Problems Reported by College Students: Are They Using Learning Strategies? *Journal of Instructional Psychology*, 34(4), 191-199.

Rogiers, A., Merchie, E., & Van Keer, H. (2019). Learner profiles in secondary education: Occurrence and relationship with performance and student characteristics. *The Journal of Educational Research*, 112(3), 385-396. [https://doi: 10.1080/00220671.2018.153809](https://doi.org/10.1080/00220671.2018.153809)

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967>

Sins, P. (2023). *Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf maar hoe dan wel?* Hogeschool Rotterdam Uitgeverij. Geraadpleegd op 14 februari 2024, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/globalassets/onderzoek/kcto/lectoren/openbare-les-patrick-sins.pdf>

Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological bulletin*, 137(3), 421–442. <https://doi.org/10.1037/a0022777>

Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245–277. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>

Usher, E. R., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443–463. <https://doi.org/10.1177/0013164407308475>

Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2013). *Praktijkonderzoek in de school*. Coutinho.

Vandevelde, S., Van Keer, H. & Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4). 407–425. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.09.002>

Van Hout-Wolters, B., Simons, R.-J. & Volet, S. (2000). Active learning: Self-directed learning and independent work. In R.-J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 21–36). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-47614-2_2

Van der Vegt, A. (2022). *Stap voor stap op weg naar zelfregulatie*. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd op 3 april 2024, van www.onderwijskennis.nl/node/2257

Veenman, M., Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning* 1, 3–14 (2006). <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>

Wadsworth, L. M., Husman, J., Duggan, M. A., & Pennington, M. N. (2007). Online mathematics achievement: Effects of learning strategies and self-efficacy. *Journal of Developmental Education*, 30(3), 6–14. Geraadpleegd op 3 april 2024, van https://www.researchgate.net/publication/242603259_Online_Mathematics_Achievement_Effects_of_Learning_Strategies_and_Self-Efficacy

Weinstein, C. E., Husman, J. & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.727–747). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50051-2>

Weinstein, C., Acee, T. & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*. 2011. 45 - 53. <https://doi.org/10.1002/tl.443>

Wentzel, K. R., Tomback, R., Williams, A. & McNeish, D. (2019). Perceptions of competence, control, and belongingness over the transition to high school: A mixed-method study. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 55-66. <https://doi:10.1016/j.cedpsych.2018.11.005>

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

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

7. BIJLAGEN

7.1. Bijlage 1: Mailbericht naar leerlingen m.b.t. deelname NVEL

Beste leerling,

We zijn begonnen aan een nieuw trimester, maar toch vinden we het belangrijk om ook nog even terug te blikken op de afgelopen examenperiode. Naast het groeigesprek en het bijbehorende reflectiedocument, willen we jullie vragen om een vragenlijst in te vullen over de manier waarop jullie het leren aanpakken.

Een van de komende dagen zullen jullie per mail een uitnodiging ontvangen om een online vragenlijst (NVEL) in te vullen. Het invullen ervan duurt ongeveer 20 à 30 minuten.

De uitnodiging zal komen van het adres testcentrum-noreply@boomtestonderwijs.nl, dus houd je mailbox goed in de gaten en verwijder deze mail zeker niet. In de mail zal een code staan waarmee je de test thuis kan afleggen:



testcentrum-noreply@boomtestonderwijs.nl
Aan:

Hallo

Je gaat de 'NVEL' maken.

Ga naar www.testafname.nl

Gebruik deze code om in te loggen:

0025 0000 0000

Veel succes!

Mogen we vragen om deze vragenlijst vóór 20 januari in te vullen?

Deelname is vrijblijvend, maar wordt sterk geapprecieerd!

7.2. Bijlage 2: Nederlandse Vragenlijst voor Effectieve Leerstrategieën (NVEL) (Barelds & Dijkstra, 2019)

Instructie

Op de volgende pagina's staat een aantal zinnen.
Het is de bedoeling dat je bij elke zin aangeeft of deze op jou van toepassing is.

	Ja	?	Nee
Er zijn drie antwoorden op elke zin mogelijk, namelijk:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als je vindt dat een zin meestal op jou van toepassing is, of als je het ermee eens bent, selecteer je "Ja", dus:	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als je vindt dat een zin meestal niet op jou van toepassing is, of als je het er niet mee eens bent, selecteer je "Nee", dus:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Als je een zin beslist niet met "ja" of "nee" kunt beantwoorden, selecteer je "?", dus:	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sla alsjeblieft geen vragen over.
Er zijn geen goede of foute antwoorden: het gaat om jouw mening.

Doorgaan

1 van 15

Vraag	Ja	?	Nee
1. Als medeleerlingen te hard praten terwijl ik wil leren, vraag ik of ze stil willen zijn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ik weet vaak niet goed hoe ik het leren moet aanpakken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ik heb liever een uitdagende opdracht voor school dan een gemakkelijke.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ik bedenk zelf voorbeelden bij de leerstof.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Als ik klaar ben met een opdracht, controleer ik de opdracht voordat ik deze inlever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. In mijn hoofd herhaal ik vaak bepaalde regels of leerstof.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Als ik een opdracht voor school maak, controleer ik regelmatig of ik nog wel goed bezig ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Als ik tijdens het leren word afgeleid, probeer ik daar iets aan te doen (ik zet bijvoorbeeld de telefoon of muziek uit).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ik vind het moeilijk om de rode draad in de leerstof te ontdekken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ik weet wat mijn sterke en zwakke punten zijn als het gaat om leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© 2019 D.P.H. Barelds en P. Dijkstra & Boom uitgevers Amsterdam

Volgende

Vraag	Ja	?	Nee
11. Ik heb mijn huiswerk vrijwel altijd op tijd af.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. De meeste dingen die ik op school leer, vind ik nuttig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Ik ben optimistisch over mijn schoolprestaties.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ik kan me goed concentreren op het leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Als ik bepaalde leerstof niet begrijp, vraag ik iemand om het mij uit te leggen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ik weet goed welke manier van leren bij welk vak het beste werkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Ik vind het leuk om beter te worden in een bepaald vak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ik stel mezelf vragen over de leerstof om deze beter te kunnen onthouden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Voordat ik iets inlever bij de docent, controleer ik mijn werk op fouten en slordigheden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Ik 'stamp' leerstof om deze goed te kunnen onthouden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© 2019 D.P.H. Barelds en P. Dijkstra & Boom uitgevers Amsterdam

Vorige

Volgende

Vraag	Ja	?	Nee
21. Als ik een opdracht voor school moet maken, controleer ik regelmatig of het nog goed gaat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Als het ergens te onrustig is om te leren, zoek ik een plek die wel rustig is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Ik vind het makkelijk om de hoofdlijnen uit een tekst te halen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Als het om leren gaat, weet ik waar ik goed in ben en waar ik minder goed in ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Ik stel het maken van huiswerk vaak uit tot het laatste moment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Als ik niet naar school zou gaan, zou ik later weinig bereiken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Ik voel me zelfverzekerd over mijn schoolwerk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Ik vind het moeilijk om mijn aandacht bij het leren te houden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Ik kan mijn manier van leren aanpassen aan wat ik moet leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Ik leer dingen voor school omdat ik het interessant vind, niet alleen maar omdat het moet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© 2019 D.P.H. Barelds en P. Dijkstra & Boom uitgevers Amsterdam

Vorige

Volgende

Vraag	Ja	?	Nee
31. Als ik iets nieuws leer, bedenk ik welke overeenkomsten er zijn met dingen die ik eerder heb geleerd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Als de docent mijn verslag of opdracht heeft nagekeken, kijk ik wat ik fout heb gedaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Ik lees voor een toets de leerstof meerdere keren door.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Ik lees een opdracht voor school eerst goed door voordat ik er mee aan de slag ga.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Ik heb thuis een plek voor mijzelf waar ik rustig kan leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Ik vind het lastig om de stof van meer dan één les te overzien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Ik weet van mezelf op welke manier ik het beste kan leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Van de meeste opdrachten op school begrijp ik waarom ze belangrijk zijn om te doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Voor de meeste vakken voel ik me zeker van mijzelf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Tijdens het leren raak ik snel afgeleid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© 2019 D.P.H. Barelds en P. Dijkstra & Boom uitgevers Amsterdam

Vorige

Volgende

Vraag	Ja	?	Nee
41. Als iemand mij stoort tijdens het maken van mijn schoolwerk, zeg ik daar iets van.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Als ik iets moet leren, gebruik ik de manier van leren die daar het beste bij past.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Ik vind het leuk om nieuwe dingen te leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Als ik iets moet leren uit een boek, probeer ik daar beeldmateriaal (foto's, plaatjes, filmpjes) bij te zoeken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Voordat ik een toets of opdracht inlever, lees ik het helemaal door om te kijken of ik er tevreden mee ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Als ik opdrachten of sommen lastig vind, herhaal ik ze tot het beter gaat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Voordat ik aan de slag ga met een opdracht, controleer ik of ik deze goed heb begrepen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Als ik aan het leren ben, heb ik vaak veel herrie om mij heen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Ik vind het lastig om te bepalen wat belangrijk en wat onbelangrijk is in de leerstof.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Ik weet hoe en wanneer ik het beste kan leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© 2019 D.P.H. Barelds en P. Dijkstra & Boom uitgevers Amsterdam

Vorige

Volgende

Vraag	Ja	?	Nee
51. Ik merk dat ik vaak te laat begin met leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Van de meeste dingen die ik moet leren, begrijp ik waarom het belangrijk is om het te weten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Voor toetsen of examens ben ik vaak zenuwachtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Ik kan moeilijk stil zitten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Ik weet precies aan wie ik het beste advies kan vragen over school of leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Ik kan goed uitleggen hoe ik een bepaalde leertaak zou moeten aanpakken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Ik vind de meeste vakken op school interessant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Om iets te onthouden, bedenk ik vaak 'ezelsbruggetjes'.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Als ik een toets terug krijg, kijk ik wat er beter had gekund.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Als ik een toets voorbereid, herhaal ik de leerstof meerdere keren voor mezelf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© 2019 D.P.H. Barelds en P. Dijkstra & Boom uitgevers Amsterdam

Vorige

Volgende

Vraag	Ja	?	Nee
61. Als ik een opdracht maak voor school, controleer ik geregeld of ik geen fouten maak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Ik leer vaak in een rommelige omgeving.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. De leerstof lijkt voor mij soms één grote brij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Ik weet van mezelf hoe ik het beste dingen kan onthouden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Als ik voor school een opdracht moet maken, kom ik vaak tijd tekort.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Ik zie vaak het nut niet in van de dingen die ik moet leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Ik vind het eng om voor de klas een presentatie te houden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Ik maak altijd mijn huiswerk, ook al heb ik er geen zin in.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Als ik de leerstof niet snap, vraag ik om hulp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Ik weet precies wat ik wanneer moet doen om goed te kunnen leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© 2019 D.P.H. Barelds en P. Dijkstra & Boom uitgevers Amsterdam

Vorige

Volgende

Vraag	Ja	?	Nee
71. Ik wil graag leren hoe dingen werken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Ik ga na of de dingen die ik moet leren mij ergens aan doen denken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. Als ik een slecht cijfer krijg, bedenk ik wat ik moet doen om de volgende keer een beter cijfer te halen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. Ik herhaal dingen die ik moet leren net zo lang tot ik alles goed ken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. Als ik merk dat het leren niet zo goed gaat, probeer ik het op een andere manier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. Ik doe mijn huiswerk meestal op een plek waar ik me goed kan concentreren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. Ik vind het vaak lastig om te bepalen wat ik wel en wat niet moet bestuderen voor een toets.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Leren doe ik vaak op het laatste moment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. Zonder de dingen die ik op school leer, zou ik me ook best redden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Ik ben bang om op school fouten te maken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© 2019 D.P.H. Barelds en P. Dijkstra & Boom uitgevers Amsterdam

Vorige

Volgende

Vraag	Ja	?	Nee
81. Ik doe mijn best voor school, ook voor de vakken die ik minder leuk vind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. Als ik voor een opdracht van school iets nodig heb, vraag ik iemand om me daarmee te helpen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Ik vind het leuk om in een vak de beste te zijn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. Als ik iets moet leren, ga ik na of ik eerder iets over dat onderwerp heb geleerd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Ik controleer mijn antwoorden op een toets voor ik deze inlever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Als ik het gevoel heb dat ik nog niet genoeg heb geleerd voor een toets, maak ik tijd om verder te leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. Als ik iets nodig heb voor school (schriften, pennen, enzovoort) dan zorg ik er voor dat ik dit op tijd heb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. Ik vind het makkelijk om in de leerstof hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89. Mijn huiswerk maak ik vaak op het laatste moment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90. Ik zie vaak het nut van huiswerk niet in.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© 2019 D.P.H. Barelds en P. Dijkstra & Boom uitgevers Amsterdam

Vorige

Volgende

Vraag	Ja	?	Nee
91. Als ik aan een opdracht voor school begin, heb ik er veel vertrouwen in dat het me gaat lukken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92. Als ik huiswerk maak, vind ik het vaak moeilijk om niet met andere (leukere) dingen bezig te gaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93. Ik weet welke leerlingen ik het beste om hulp kan vragen als ik iets niet snap.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94. Als ik iets moet leren, denk ik goed na over hoe ik dat het beste kan doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95. Ik vind het belangrijk om goede cijfers te halen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96. Als ik iets nieuws moet leren, denk ik na over wat ik al over het onderwerp weet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97. Ik ga na wat ik kan leren van de fouten die ik maak in toetsen en opdrachten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98. Ik vraag me tijdens het leren regelmatig af of het nog wel goed gaat met het leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
99. De plek waar ik zit te leren, is vaak één grote bende.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100. Na het lezen van een tekst kan ik goed uitleggen waar deze in grote lijnen over gaat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© 2019 D.P.H. Barelds en P. Dijkstra & Boom uitgevers Amsterdam

Vorige

Volgende

Vraag	Ja	?	Nee
101. Ik vind lessen op school vaak zinloos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
102. Ik zie op tegen bepaalde vakken, toetsen of opdrachten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103. Als ik een opdracht voor school moeilijk vind, stop ik er mee en ga ik door met iets makkelijkers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104. Als ik op school iets niet goed begrepen heb, vraag ik de docent om uitleg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
105. Ik weet goed welke manier van leren het beste werkt om bepaalde dingen te kunnen onthouden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106. Ik doe mijn best voor school, omdat school belangrijk is voor later.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
107. Ik vat de leerstof uit het boek in mijn eigen woorden samen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
108. Als ik iets moet leren, lees ik het meestal maar één keer door.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
109. Ik check tijdens het leren regelmatig of ik nog op schema lig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
110. Ik berg mijn boeken en schriften netjes op, zodat ik alles makkelijk terug kan vinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© 2019 D.P.H. Barelds en P. Dijkstra & Boom uitgevers Amsterdam

Vorige

Volgende

Vraag	Ja	?	Nee
111. Ik weet wat ik nodig heb om goed te kunnen leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
112. Soms krijg ik mijn huiswerk niet af, omdat ik er te laat mee begonnen ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
113. Ik denk dat het maken van huiswerk helpt om dingen beter te begrijpen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
114. Over sommige vakken voel ik me heel onzeker.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
115. Tijdens de lessen probeer ik altijd goed op te letten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
116. Ik vraag liever geen hulp bij mijn schoolwerk, ook al zou dat misschien wel beter zijn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
117. Ik kan uitleggen op welke manier je iets het beste kan leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
118. Ik doe mijn best voor school, omdat ik graag wil dat mensen trots op mij zijn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
119. Ik probeer er achter te komen hoe iets in elkaar zit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
120. Ik lever een toets of opdracht pas in als ik er tevreden over ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© 2019 D.P.H. Barelds en P. Dijkstra & Boom uitgevers Amsterdam

Vorige

Volgende

Vraag	Ja	?	Nee
121. Als ik iets moet leren, doe ik dat vaak terwijl ik op de bank hang of op bed lig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
122. Ik kan goed een tekst samenvatten zonder belangrijke punten over het hoofd te zien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
123. Ik weet onder welke omstandigheden ik het beste kan leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
124. Soms heb ik niet genoeg tijd om alles voor een toets goed te kunnen leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
125. Ik heb het idee dat ik weinig leer op school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
126. Als ik een leertaak moeilijk vind, zet ik net zo lang door tot het lukt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
127. Ik kan uitleggen hoe je het beste iets kan onthouden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
128. Ik doe mijn best voor school, omdat ik dan positieve reacties krijg van andere mensen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
129. Ik zoek zelf extra informatie op over een onderwerp dat ik moet bestuderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
130. Lastige leerstof herhaal ik net zo vaak tot ik het kan onthouden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© 2019 D.P.H. Barelds en P. Dijkstra & Boom uitgevers Amsterdam

Vorige

Volgende

Vraag	Ja	?	Nee
131. Ik weet waar ik goed in ben op school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
132. Ik heb vaak weinig tijd over voor schoolwerk, omdat ik veel met andere dingen bezig ben geweest.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
133. Ik vind school belangrijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
134. Ik ben vaak bang dat ik een slecht cijfer op een toets ga halen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
135. Als ik een slecht cijfer haal op een toets, leer ik de volgende keer harder om een beter cijfer te halen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
136. Ik vraag andere leerlingen om me te helpen met moeilijke opdrachten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
137. Ik kan een andere leerling advies geven over hoe hij/zij het beste kan leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
138. Ik vind het leuk om goed te zijn in bepaalde vakken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
139. Ik lever verslagen en opdrachten op tijd in.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
140. Op school leer ik belangrijke dingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© 2019 D.P.H. Barelds en P. Dijkstra & Boom uitgevers Amsterdam

[Vorige](#)
[Volgende](#)

Vraag	Ja	?	Nee
141. Ik ben soms bang dat ik niet over zal gaan naar de volgende klas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
142. Als iemand mij tijdens het leren afleidt, vraag ik die persoon om daar mee op te houden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
143. Ik weet van mijzelf waar ik moeite mee heb als het gaat om leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
144. Leerwerk voor een toets probeer ik over meerdere dagen te verdelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© 2019 D.P.H. Barelds en P. Dijkstra & Boom uitgevers Amsterdam

[Vorige](#)
[Volgende](#)

Je hebt alle vragen ingevuld

[Klik hier om je test in te leveren](#)

7.3. Bijlage 3: voorbeeld individueel rapport NVEL

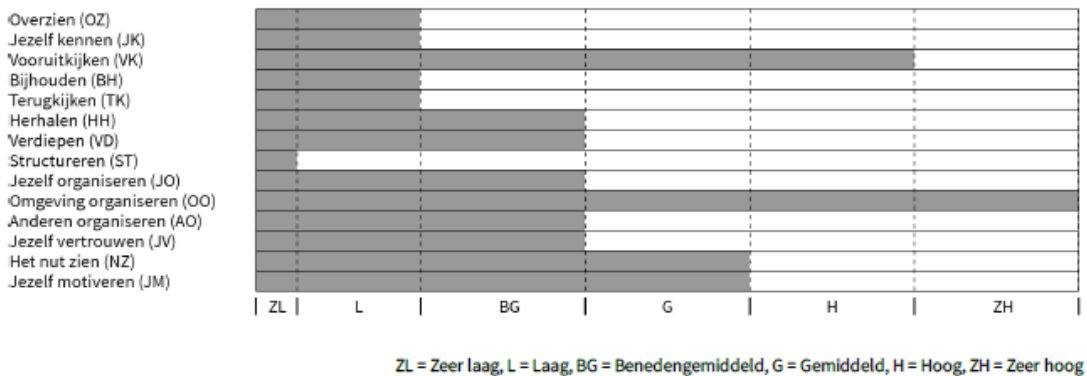


INDIVIDUEEL RAPPORT

Leerlinggegevens

Leerling	XXXXX	School	X
Geboortedatum	xx.xx.2009	Leerjaar	
Afnamedatum	17.01.2024	Groepsnaam	

Resultaten



Leerstrategie Overzien (OZ)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Overzien* geven aan kennis te hebben over leren en hoe je dat het beste kunt doen. Ze kunnen deze kennis ook overbrengen op anderen.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Overzien* geven aan weinig kennis te hebben over leren en hoe je dat het beste kunt doen. Ze kunnen anderen ook niet helpen met leren.

Leerstrategie Jezelf kennen (JK)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Jezelf kennen* weten hoe ze persoonlijk het beste leren. Ze hebben bovendien inzicht in de sterke en zwakke kanten van het eigen leren en gebruiken deze kennis tijdens het leren.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Jezelf kennen* weten niet hoe ze persoonlijk het beste leren. Ze hebben weinig inzicht in de sterke en zwakke kanten van het eigen leren.

Leerstrategie Vooruitkijken (VK)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Vooruitkijken* maken een adequate inschatting van de prioritering, tijd en activiteiten die leerwerk met zich meebrengt. Op basis van deze inschatting plannen ze leerwerk in.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Vooruitkijken* maken geen of geen adequate inschatting van de prioritering, tijd en activiteiten die leerwerk met zich meebrengt. Ze plannen leerwerk niet of weinig in.

Leerstrategie Bijhouden (BH)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Bijhouden* staan geregeld stil bij de voortgang tijdens het leren. Ze gaan na of ze nog op een effectieve manier bezig zijn met leerwerk. Indien nodig, passen ze hun manier van leren aan.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Bijhouden* staan weinig of niet stil bij de voortgang tijdens het leren. Ze maken iets in één keer af en passen hun manier van leren niet of te laat aan op het moment dat dat gewenst is.

Leerstrategie Terugkijken (TK)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Terugkijken* staan geregeld stil bij de feedback of beoordeling die zij op een toets of ander leerproduct ontvangen. Ze trekken een conclusie over wat ze hebben geleerd en wat er de volgende keer beter kan.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Terugkijken* staan weinig of niet stil bij de feedback of beoordeling die zij op een toets of ander leerproduct ontvangen. Ze denken niet of weinig na over wat ze hebben geleerd en wat er de volgende keer beter kan.

Leerstrategie Herhalen (HH)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Herhalen* steken tijd in het letterlijk herhalen van de leerstof met als doel deze te begrijpen en/of te onthouden.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Herhalen* lezen de stof één keer door. Ze steken geen tijd in het letterlijk herhalen van de leerstof.

Leerstrategie Verdiepen (VD)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Verdiepen* zijn actief bezig met de stof met als doel de stof beter te begrijpen. Ze doen iets met de stof of denken erover na.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Verdiepen* zijn weinig actief bezig met de stof. Ze doen er weinig mee en denken er niet over na.

Leerstrategie Structureren (ST)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Structureren* halen de rode draad uit informatie en onderscheiden hoofd- en bijzaken van elkaar.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Structureren* hebben weinig overzicht over de stof en kunnen hoofd- en bijzaken slecht van elkaar onderscheiden.

Leerstrategie Jezelf organiseren (JO)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Jezelf organiseren* kunnen zich tijdens het leren concentreren en tonen zelfdiscipline als het gaat om leren. Ze laten zich tijdens het leren niet onnodig afleiden.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Jezelf organiseren* kunnen zich tijdens het leren slecht concentreren en tonen weinig zelfdiscipline als het gaat om leren. Ze laten zich tijdens het leren gemakkelijk afleiden.

Leerstrategie Omgeving organiseren (OO)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Omgeving organiseren* bevinden zich in een fysieke omgeving waarin ze goed kunnen leren. Ze leren op een daarvoor geschikte plek en beschikken over de materialen die ze nodig hebben om te leren.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Omgeving organiseren* leren in een fysieke omgeving die zich daar niet goed voor leent. Ze leren bijvoorbeeld op een plek die rommelig of onrustig is of beschikken niet over de materialen die ze nodig hebben om te leren.

Leerstrategie Anderen organiseren (AO)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Anderen organiseren* zorgen ervoor dat ze van anderen krijgen wat ze nodig hebben om te kunnen leren. Is het nodig dan vragen ze bijvoorbeeld om hulp bij het leren of zeggen ze 'nee' tegen verzoeken die afleiden van het leren.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Anderen organiseren* geven, in het contact met anderen, niet aan wat ze nodig hebben om te kunnen leren. Ze vragen bijvoorbeeld niet om hulp bij het leren als dat nodig is, of zeggen geen 'nee' tegen verzoeken die afleiden van het leren.

Leerstrategie Jezelf vertrouwen (JV)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Jezelf vertrouwen* hebben er vertrouwen in dat ze kunnen leren. Ze achten zichzelf in staat om toetsen en opdrachten voor school succesvol uit te voeren.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Jezelf vertrouwen* hebben weinig vertrouwen in hun vermogen om te leren. Ze voelen zich onzeker over het succesvol uitvoeren van toetsen en opdrachten voor school.

Leerstrategie Het nut zien (NZ)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Het nut zien* ervaren het schoolwerk als betekenisvol en belangrijk. Ze zien het nut ervan.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Het nut zien* ervaren het schoolwerk als weinig betekenisvol en weinig belangrijk. Ze zien het nut er niet van.

Leerstrategie Jezelf motiveren (JM)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Jezelf motiveren* ervaren het leren als interessant, plezierig en/of zinvol. Ze voelen zich gemotiveerd om te leren en willen graag uitblinken.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Jezelf motiveren* ervaren het leren als weinig interessant, plezierig en/of zinvol. Ze voelen zich weinig gemotiveerd om te leren of ergens in uit te blinken.

7.4. Bijlage 4: voorbeeld groepsrapport NVEL



GROEPS- RAPPORT

Groepsgegevens		
School	Laatste afnamedatum	28.01.2024
Plaats	Leerjaar	Leerjaar 3
Groepsnaam		

Leerlingoverzicht														
Leerstrategieën	OZ	JK	VK	BH	TK	HH	VD	ST	JO	OO	AO	JV	NZ	JM
Groepsgemiddelde	3	3	5	4	3	3	4	4	4	4	3	5	4	4
Leerling														
V	4	4	4	4	4	2	4	1	2	4	3	4	3	3
D	1	2	2	2	2	1	5	5	1	4	1	3	5	3
R	2	2	5	4	2	2	4	3	2	4	3	3	4	3
J	4	5	4	2	2	6	3	6	5	4	5	6	4	5
M	5	4	6	6	5	5	3	2	6	6	5	5	6	3
L	2	2	4	5	4	3	3	3	3	3	2	6	2	3
G	3	1	3	5	3	3	5	3	2	3	5	4	4	5
L	6	5	6	6	5	3	6	6	6	6	6	6	2	6

1 = Zeer laag, 2 = Laag, 3 = Benedengemiddeld, 4 = Gemiddeld, 5 = Hoog, 6 = Zeer hoog

Leerstrategie Overzien (OZ)
<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie <i>Overzien</i> geven aan kennis te hebben over leren en hoe je dat het beste kunt doen. Ze kunnen deze kennis ook overbrengen op anderen. Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie <i>Overzien</i> geven aan weinig kennis te hebben over leren en hoe je dat het beste kunt doen. Ze kunnen anderen ook niet helpen met leren.
Leerstrategie Jezelf kennen (JK)
<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie <i>Jezelf kennen</i> weten hoe ze persoonlijk het beste leren. Ze hebben bovendien inzicht in de sterke en zwakke kanten van het eigen leren en gebruiken deze kennis tijdens het leren. Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie <i>Jezelf kennen</i> weten niet hoe ze persoonlijk het beste leren. Ze hebben weinig inzicht in de sterke en zwakke kanten van het eigen leren.
Leerstrategie Vooruitkijken (VK)
<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie <i>Vooruitkijken</i> maken een adequate inschatting van de prioritering, tijd en activiteiten die leerwerk met zich meebrengt. Op basis van deze inschatting plannen ze leerwerk in. Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie <i>Vooruitkijken</i> maken geen of geen adequate inschatting van de prioritering, tijd en activiteiten die leerwerk met zich meebrengt. Ze plannen leerwerk niet of weinig in.
Leerstrategie Bijhouden (BH)
<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie <i>Bijhouden</i> staan geregeld stil bij de voortgang tijdens het leren. Ze gaan na of ze nog op een effectieve manier bezig zijn met leerwerk. Indien nodig, passen ze hun manier van leren aan. Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie <i>Bijhouden</i> staan weinig of niet stil bij de voortgang tijdens het leren. Ze maken iets in één keer af en passen hun manier van leren niet of te laat aan op het moment dat dat gewenst is.
Leerstrategie Terugkijken (TK)
<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie <i>Terugkijken</i> staan geregeld stil bij de feedback of beoordeling die zij op een toets of ander leerproduct ontvangen. Ze trekken een conclusie over wat ze hebben geleerd en wat er de volgende keer beter kan. Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie <i>Terugkijken</i> staan weinig of niet stil bij de feedback of beoordeling die zij op een toets of ander leerproduct ontvangen. Ze denken niet of weinig na over wat ze hebben geleerd en wat er de volgende keer beter kan.

Leerstrategie Herhalen (HH)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Herhalen* steken tijd in het letterlijk herhalen van de leerstof met als doel deze te begrijpen en/of te onthouden.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Herhalen* lezen de stof één keer door. Ze steken geen tijd in het letterlijk herhalen van de leerstof.

Leerstrategie Verdiepen (VD)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Verdiepen* zijn actief bezig met de stof met als doel de stof beter te begrijpen. Ze doen iets met de stof of denken erover na.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Verdiepen* zijn weinig actief bezig met de stof. Ze doen er weinig mee en denken er niet over na.

Leerstrategie Structureren (ST)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Structureren* halen de rode draad uit informatie en onderscheiden hoofd- en bijzaken van elkaar.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Structureren* hebben weinig overzicht over de stof en kunnen hoofd- en bijzaken slecht van elkaar onderscheiden.

Leerstrategie Jezelf organiseren (JO)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Jezelf organiseren* kunnen zich tijdens het leren concentreren en tonen zelfdiscipline als het gaat om leren. Ze laten zich tijdens het leren niet onnodig afleiden.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Jezelf organiseren* kunnen zich tijdens het leren slecht concentreren en tonen weinig zelfdiscipline als het gaat om leren. Ze laten zich tijdens het leren gemakkelijk afleiden.

Leerstrategie Omgeving organiseren (OO)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Omgeving organiseren* bevinden zich in een fysieke omgeving waarin ze goed kunnen leren. Ze leren op een daarvoor geschikte plek en beschikken over de materialen die ze nodig hebben om te leren.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Omgeving organiseren* leren in een fysieke omgeving die zich daar niet goed voor leent. Ze leren bijvoorbeeld op een plek die rommelig of onrustig is of beschikken niet over de materialen die ze nodig hebben om te leren.

Leerstrategie Anderen organiseren (AO)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Anderen organiseren* zorgen ervoor dat ze van anderen krijgen wat ze nodig hebben om te kunnen leren. Is het nodig dan vragen ze bijvoorbeeld om hulp bij het leren of zeggen ze 'nee' tegen verzoeken die afleiden van het leren.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Anderen organiseren* geven, in het contact met anderen, niet aan wat ze nodig hebben om te kunnen leren. Ze vragen bijvoorbeeld niet om hulp bij het leren als dat nodig is, of zeggen geen 'nee' tegen verzoeken die afleiden van het leren.

Leerstrategie Jezelf vertrouwen (JV)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Jezelf vertrouwen* hebben er vertrouwen in dat ze kunnen leren. Ze achten zichzelf in staat om toetsen en opdrachten voor school succesvol uit te voeren.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Jezelf vertrouwen* hebben weinig vertrouwen in hun vermogen om te leren. Ze voelen zich onzeker over het succesvol uitvoeren van toetsen en opdrachten voor school.

Leerstrategie Het nut zien (NZ)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Het nut zien* ervaren het schoolwerk als betekenisvol en belangrijk. Ze zien het nut ervan.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Het nut zien* ervaren het schoolwerk als weinig betekenisvol en weinig belangrijk. Ze zien het nut er niet van.

Leerstrategie Jezelf motiveren (JM)

- Leerlingen die hoog scoren op de leerstrategie *Jezelf motiveren* ervaren het leren als interessant, plezierig en/of zinvol. Ze voelen zich gemotiveerd om te leren en willen graag uitblinken.
- Leerlingen die laag scoren op de leerstrategie *Jezelf motiveren* ervaren het leren als weinig interessant, plezierig en/of zinvol. Ze voelen zich weinig gemotiveerd om te leren of ergens in uit te blinken.

7.5. Bijlage 5: basisdocument focusgesprekken

Oorspronkelijk formaat: liggend - A3

NAAM:

WELKE DOELLEN HEB JE VOOR JEZELF GESTELD?

-

-

-

WELKE ACTIES GA JE ONDERNEMEN OM DEZE DOELLEN TE BEREIKEN?

-

-

-

-

<p>JEZELF KENNEN</p> <p>Je weet hoe je ZELF het beste leert. Je kent de sterke en zwakke kanten van het eigen leren en houdt hiermee rekening tijdens het leren.</p>	<p>OVERZIEN</p> <p>Je weet hoe je moet leren en hoe je dat het beste kan doen</p>	<p>JEZELF VERTROUWEN</p> <p>Je hebt vertrouwen dat je kan leren. Je acht jezelf in staat om toetsen en opdrachten voor school succesvol uit te voeren.</p>	<p>JEZELF ORGANISEREN</p> <p>Je kan je tijdens het leren concentreren en zelfdiscipline tonen als het om leren gaat. Je laat je tijdens het leren niet onnodig afleiden.</p>	<p>HET NUT ZIEN</p> <p>Je ervaart het schoolwerk als betekenisvol en belangrijk. Je ziet het nut ervan in.</p>	<p>OMGEVING ORGANISEREN</p> <p>Je studeert in een fysieke omgeving waar je goed kan leren. Je leert op een daarvoor geschikte plek en je beschikt over de materialen die je nodig hebt om te leren.</p>	<p>JEZELF MOTIVEREN</p> <p>Je ervaart het leren als interessant, plezierig en/of zinvol. Je voelt je gemotiveerd om te leren en wil graag uitblinken.</p>	<p>ANDEREN ORGANISEREN</p> <p>Je zorgt ervoor dat je van anderen krijgt wat je nodig hebt om te kunnen leren. Indien nodig vraag je bijvoorbeeld om hulp bij het leren of zeg je 'nee' tegen verzoeken die afleiden van het leren.</p>
<p>HERHALEN</p> <p>Je steekt tijd in het letterlijk herhalen van de leerstof met als doel deze te begrijpen en/of te onthouden.</p>	<p>VOORUIT KIJKEN</p> <p>Je kan goed inschatten welke taken het belangrijkste zijn, hoeveel tijd ze vragen en welke activiteiten ze met zich meebrengen. Op basis van deze inschatting kan je goed je werk inplannen.</p>	<p>VERDIEPEN</p> <p>Je bent actief bezig met de stof met als doel de stof beter te begrijpen. Je doet iets met de stof of je denkt erover na.</p>	<p>BIJHOUDEN</p> <p>Je staat geregeld stil bij de vooruitgang tijdens het leren. Je gaat na of je nog op een effectieve manier bezig bent. Indien nodig, pas je je manier van leren aan.</p>	<p>STRUCTUREREN</p> <p>Je kan de rode draad uit informatie halen en hoofd- en bijzaken onderscheiden.</p>	<p>TERUGKIJKEN</p> <p>Je staat geregeld stil bij de feedback of beoordeling die je op een toets of ander leerproduct krijgt. Je denkt na over wat je hebt geleerd en wat er de volgende keer beter kan.</p>		

7.6. Bijlage 6: codeboek kwalitatief onderzoek (MAXQDA)

1 Aanbevelingen door leerlingen	7
2 Belemmerende factoren	47
3 Faciliterende factoren	33
4 Actoren die invloed hebben	0
4.1 Leerkrachten	57
4.2 Ouders of thuisomgeving	17
4.3 Klastitularis	8
4.4 Bijles	14
5 Leerling-contact	2
5.1 Feedback	9
5.2 Feed Up	7
5.3 Feed Forward	2
5.4 Niveau Feedback	0
5.4.1 Taak	0
5.4.2 Proces	7
5.4.3 Persoon	5
5.4.4 Zelfregulatie	1
6 Metacognitieve kennis	0
6.1 Overzien	8
6.2 Jezelf kennen	24
7 Metacognitieve vaardigheden	0
7.1 Vooruit kijken	31
7.2 Bijhouden	0
7.3 Terugkijken	5
8 Cognitieve vaardigheden	0
8.1 Herhalen	14
8.2 Verdiepen	3
8.3 Structureren	14
9 Organisatievaardigheden	0

9.1 Jezelf organiseren	29
9.2 Omgeving organiseren	3
9.3 Anderen organiseren	17
10 Motivatie	0
10.1 Jezelf vertrouwen	21
10.2 Het nut zien	23
10.3 Jezelf motiveren	33

7.7. Bijlage 7: gebruikte quotes in hoofdstuk 4 (Resultaten)

(Q1) Ilyas: "Maar taalvakken, ik weet nooit hoe ik moet studeren voor taalvakken."
(TF2200324POS30).

(Q2) Ilyas: "Ik weet niet hoe ik het beste moet studeren voor wiskunde. Ik schrijf de definities, maar ik ken ze niet. (TF1070224POS167)

(Q3) Amalia: "Ik weet niet hoe ik dat juist moet aanpakken, want in de klas begrijp ik altijd goed mijn oefeningen en doe ik dat vlot. En dan kom ik op de toets en dan begrijp ik dat niet en heb ik slechte punten." (TF2200324POS46).

(Q4) Ella: "Ik haat theorie, ik kan dat niet studeren. Ik ben daar heel slecht in."
(TF3240424POS104)

(Q5) Celia: "Ja, bij mij ook, als ik de tijd fout inschat. En dat ik denk dat ik bijvoorbeeld daar voor wiskunde een uur nodig heb, maar uiteindelijk heb ik daar dan twee uur voor nodig. Dan moet ik andere dingen naar achter schuiven en dan gebeurt dat ook dan dat ik dat dan gewoon niet doe op die dag. En dan is dat uiteindelijk dat ik dan de dag daarna dat ook last minute allemaal moet doen." (TF1070224POS83)

(Q6) Ella: "Ik maak geen planning omdat ik weet dat ik het niet kan volgen en dan hangt dat daar gewoon in mijn in mijn kamer" (TF1070224POS92)

(Q7) Celia: "Als we een grote taak hebben en ze geven dat zoveel maand op voorhand zo. Ik weet ook niet wanneer ik daar echt aan moet beginnen, want daartussen heb je dan ook nog allemaal andere grote taken dat je dan ook moet maken en toetsen en dan moet je daarmee bezig zijn en dan kun je niet bezig zijn aan die grote taak." (TF2200324POS222)

(Q8) Amalia: "Ik vind als leerkracht, als ge ziet dat bijna al uw leerlingen gebuisd waren voor een toets, dat ge toch efkes gewoon kunt stil zitten bij de momenten, efkes vragen of gewoon de toets overlopen, de oefeningen terug maken. Want de leerkrachten doen dat in het begin van het jaar, maar in de loop van dan doen ze dat niet meer." (TF1070224POS243)

(Q9) Celia: "Bijvoorbeeld bij wiskunde maak ik gewoon oefeningen opnieuw dat we al in de klas hebben gemaakt en kijk ik of dat ik zo de theorie nog begrijp. En als ik dat zo moeilijk mee heb,

dan bekijk ik dat gewoon nog eens opnieuw en herhaal ik dat dan opnieuw gewoon.” (TF2200324POS177).

(Q10) Amalia: “Mijn probleem is echt: ik maak een samenvatting, ik pak tijd om de samenvatting te maken, maar dan studeer ik mijn samenvatting niet” (TF2200324POS268)

(Q11) Ella: “Ik maak geen samenvattingen omdat ik bang ben dat ik dingen ga vergeten. En dan vaak zet ik gewoon heel het boek terug over. En dat heeft weinig nut.” (TF1070224POS111)

(Q12) Adam: “Je ziet dat gewoon, da's makkelijk. [...] Ik kan dat goed inschatten [...] Ik weet wel wat ze gaan vragen, want bij alle toetsen, ze vragen zo de belangrijke dingen.” (TF3240424POS233-267-269)

(Q13) Ilyas: “Als ik studeer, Ik kan die niet weggelassen. Ik wil zo altijd weten als er, stel je voor er komt een belangrijke melding. Ik wil dat zo niet missen. Die moet altijd bij mij zijn.” (TF3240424POS168)

(Q14) Celia : “Elke dag zit ik een UUR samen met mijn vader bezig met wiskunde en helpt hij mij met dat te herhalen enzo....dat heeft nu wel geholpen want ik heb vandaag een toets moeten doen en dat ging wel beter.” (TF2200324POS72)

(Q15) Ilyas: “Hij legt dat gewoon nog eens uit zoals in de les. Dus bijles of les, dat is hetzelfde.” (TF1070224POS134)

(Q16) Ilyas: “Ik ben daar niet goed in. Ik heb niks aangeduid in groen, want ik ken mezelf. Ik vind mezelf niet goed in één van die dingen.” (TF2200324POS215)

(Q17) Ella: “In het begin van het jaar gaat het goed en als ge één slecht punt hebt dan gaat ge meer slechte punten, alé ja, da's toch zo bij mij, meer slechte punten en dan is het vertrouwen gewoon weg.” (TF3240424POS65).

(Q18) Kasper: “Als je jezelf niet vertrouwt, dan ga je zelf ook niet motiveren om het te doen. Nee, ik denk als je meer vertrouwt en denkt van nou dat gaat wel lukken, dan wil je meer leren.” (TF3240424POS58)

(Q19) Amalia: “Als je iets voor je hebt dat jou interesseert en waar je het nut echt in ziet, dan ga je dat WILLEN studeren en zo willen bijleren. Maar als je het nut niet ziet bij wiskunde of zo ja,

dan hebt ge geen zin omdat je ziet het nut niet. Dus je denkt zo van waarom moet ik dat studeren en dan wil je dat niet doen.” (TF3240424POS21)

(Q20) Amalia: ”Die was gewoon heel positief in haar les. Gewoon hoe ze haar lesgeeft en de persoon dat ze is. Ja, gewoon. Je ziet echt dat zij zin heeft om dit te doen. En ze zegt dat altijd dat ze haar job heel graag doet en dat ze echt alles wil doen om haar leerlingen te zien slagen en zo.”(TF3240424POS375)

(Q21) Ella: “ Geschiedenis dat interesseert mij echt niet. Maar met die leerkrachten heb ik echte goeie punten...ik studeer graag omdat ik haar graag heb.” (TF1070224POS47)

(Q22) Celia: “De leerkracht...heeft...gezegd...De stelling van Thales, robots gebruiken dat eigenlijk, maar jullie moeten dat toch wel leren. Dat motiveert ook niet. Als de leerkracht zelf dat al zegt [algemene instemming]” (TF2200324POS307)

(Q23) Amalia: “Elk jaar zeggen zij opnieuw uw leer methode is slecht. Maar ze zeggen nooit WAT we kunnen doen, WELKE leer methode we kunnen gebruiken.” (TF1070224POS113).

(Q24) Amalia: “Ze doen niks echt, echt concreet, maar gewoon, ze zeggen van, ge moet op tijd beginnen enzo, maar niks anders. Gewoon van, ja gewoon zeggen je moet op tijd beginnen want dát is moeilijk, dát is moeilijk en zorg dat je 't weet voor de toetsen.” (TF2200324POS123)

(Q25) Ella: “Kijken naar het proces en niet wat dat je DAN hebt bijvoorbeeld. Ja, in het begin had ge vijf buizen en nu hebt ge één buis. Dat ze niet zeggen ja, ge hebt nog steeds één buis, ge zijt nog steeds slecht bezig, maar dat ge echt het proces ziet van 'ah ja, ge komt van vijf buizen en ge hebt er nu nog maar één. Da's keigoed, in plaats van 'ge hebt een buis, slecht.'” (TF3240424POS346).

(Q26) Kasper: “Ik denk dat je u daardoor ook veel beter gaat voelen en NOG meer gemotiveerd om te studeren.” (TF3240424POS347)

(Q27) Celia: “Wanneer je zo alleen studeert ben ik zo sneller afgeleid. Kan ik me ook zo moeilijker concentreren. En dan met mijn vader, hij zorgde ervoor dat ik niet afgeleid kon geraken, dus dat hielp wel.” (TF2200324POS74)

(Q28) Nora: “Na een schooldag ga ik met mijn mama samen, gewoon bijvoorbeeld wiskunde en Frans herhalen. Dat ik weet wat we hebben gedaan en als ik iets niet snap dat ze dat kan uitleggen.” (TF2200324POS159)

(Q29) Ilyas: “Als ik zo een echt slecht punt heb. Ik probeer positief te denken. Ik probeer dat te vergeten. Maar dan als ik thuiskom. Mijn ouders zien dat, ze schreeuwen op mij, ze worden zo boos. En dan ik moet daar blijven aan denken en zeggen: ge moet veel leren. Da's misschien gewoon één punt eens, da's niet bijna elke week.” (TF1070224POS197)

(Q30) Ella: “Maar bij mij helpt dat dus totaal niet, als ge die nu afpakt of niet. Want jawel, eigenlijk wel. Als ge die afpakt, dan heb ik minder zin om te studeren dan als ge als ik die mag bijhouden en dan leg ik die op mijn bed en dan studeer ik beter.” (TF3240424POS183)

(Q31) Celia: “Ja, hij zit daar gewoon en zegt: ja heb je vragen? En dan, als je zo, als de andere leerlingen dan vragen hebben, kun je daarnaar meeluisteren. En dan, als al de vragen zo zijn gesteld, dan stopt de bijles gewoon en dan is de bijles klaar.” (TF2200324POS68)

(Q32) Celia: “Zij probeert overal iets goed bij te zeggen, ook al heb je een buis. Zij gaat dan ook zo tegen je ouders zeggen van ja, maar op het vorig rapport had ze bijvoorbeeld daar slechter op en nu is daar verbetering in. En dat helpt ook wel, want dan zijn je ouders, want anders, je ouders zouden gewoon dat rood punt zien en ze zouden zo helemaal bij mij panikereren van dat ik het jaar niet zou halen bijvoorbeeld. En als zo de klastitularis al zelf zegt van ja, er is verbetering tegen uw ouders, dat gaat al ook veel helpen.” (TF3240424POS361)

(Q33) Ilyas: “Maar dat, die probeert niet zo om positieve dingen over de leerling te zeggen. Uhm, die probeert zo, ik weet niet, die probeert alleen negatieve dingen aan mijn ouders te zeggen en dan. Ik weet niet, dan zijn er allemaal slechte gevolgen erna. En terwijl ik echt mijn best doe.” (TF3240424POS313)

(Q34) Nora: “Ik zie het nut daar niet echt in, vorige keer bij mij, hij ging daar gewoon kei snel over en ik was tien minuutjes en ik was buiten. We hebben het niet echt over iets gehad, hij zei gewoon 'het was goed en wil je nog iets zeggen?' Ik zei nee en het was gedaan.” (TF3240424POS404)

(Q35) Celia: “Sommige leerkrachten praten gewoon zo snel snel en gewoon over het algemeen. En ze gaan niet zo echt zo in detail bijvoorbeeld. Want dan zo ja, over heel de klas hebben we

gezien dat dat gaat, maar zo een groeigesprek da's normaal gezien alleen over u.”
(TF3240424POS399)

(Q36) Nora: “Hij zei gewoon: "Ja, goed bezig en blijf zo voortdoen.” (TF2200324POS281)