



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL

Riet Berghmans

0589876

Multidisciplinair Instituut voor Lerarenopleiding

Optimalisatie en digitalisatie van reflectiedocumenten

Proeve ingediend voor het behalen van de graad van
Educatieve Master (wetenschappen en technologie)

Promotor: Prof. Dr. Wouter Cools

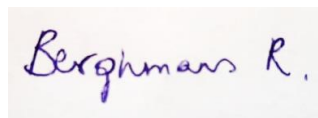
Academiejaar: 2022-2023

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, "Optimalisatie en digitalisatie van reflectiedocumenten", 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.

5 juni 2023

Riet Berghmans

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink that reads "Berghmans R.".

Abstract

De interne leerlingbegeleiding en het team dat streeft naar gelijke onderwijskansen kenden de laatste jaren een opmars in alle secundaire scholen, maar ze blijven botsen tegen de vele vragen van de school en de leerlingen. Door leerlingen te laten reflecteren over bepaalde veranderingen, leren ze hun problemen te analyseren en gaan ze zelf op zoek naar oplossingen. Leerlingen zien het nut van reflecteren vaak niet in, omdat ze de voordelen ervan nog niet hebben ervaren.

Daarom werd in dit onderzoek op zoek gegaan op welke manier reflectiedocumenten voor leerlingen uit de tweede en de derde graad secundair onderwijs geoptimaliseerd en gedigitaliseerd kunnen worden, rekening houdende met reflectie van studieresultaten, motivatie, zelfregulatie en welbevinden, om zo de basis te vormen van een efficiënte en volwaardige opvolging door de school. Door gebruik te maken van de Delphi-methode, werden vier bestaande, gevalideerde vragenlijsten geoptimaliseerd tot één beknopte vragenlijst die leerlingen doorheen het schooljaar kunnen invullen.

Na het uitvoeren van een testfase kwam naar voor dat sommige leerlingen het nut van reflecteren nog steeds niet inzien, maar ook dat het positief is om onder meer het welbevinden te bevragen. Op deze manier wordt de drempel om in gesprek te gaan met een schoolmedewerker verkleind. Verder onderzoek is noodzakelijk om dit reflectiedocument definitief in voege te brengen in de school en op zoek te gaan naar een manier waarop leerkrachten een duidelijk beeld krijgen van de resultaten om een volwaardige opvolging van de leerlingen te garanderen.

Inhoud

<i>Abstract</i>	3
<i>Lijst van figuren</i>	5
<i>Lijst van tabellen</i>	5
<i>Lijst van bijlagen</i>	5
1. Inleiding	6
2. Literatuurstudie	9
<i>Reflectie</i>	9
<i>Zelfreflectie over resultaten</i>	9
<i>Welbevinden</i>	10
<i>Zelfregulatie</i>	11
<i>Motivatie</i>	12
<i>Samenhang tussen zelfreflectie, welbevinden, zelfregulatie en motivatie</i>	13
3. Onderzoeksmethode	14
<i>Delphi-methode</i>	14
<i>Onderzoeksmethode ter optimalisatie van vragenlijsten</i>	14
<i>Deelnemers</i>	16
4. Resultaten	19
<i>Ronde 0</i>	19
<i>Ronde 1</i>	19
<i>Ronde 2</i>	23
<i>Ronde 3</i>	24
<i>Testfase</i>	24
5. Conclusie	27
<i>Beperkingen van de studie</i>	28
<i>Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk</i>	28
6. Referentielijst	30

Lijst van figuren

Figuur 1: Leerproblemen per onderwijsniveaup6

Lijst van tabellen

Tabel 1: Aantal deelnemers per ronde en per doelgroep.....p18

Tabel 2: Resultaten praktische invulling van reflectiedocumenten – na ronde 1.....p21

Tabel 3: Resultaten: Wat vond je wel/niet nuttig aan het reflectiedocument? – na testfase p25

Lijst van bijlagen

Bijlage 1: Vragenlijst – ronde 0

Bijlage 2: Samenstelling deelnemers

Bijlage 3: Resultaten – ronde 0

Bijlage 4: Reflectiedocument leerkrachten en leerlingen – ronde 1

Bijlage 5: Samenvatting resultaten – ronde 1

Bijlage 6: Samenvatting resultaten – ronde 2

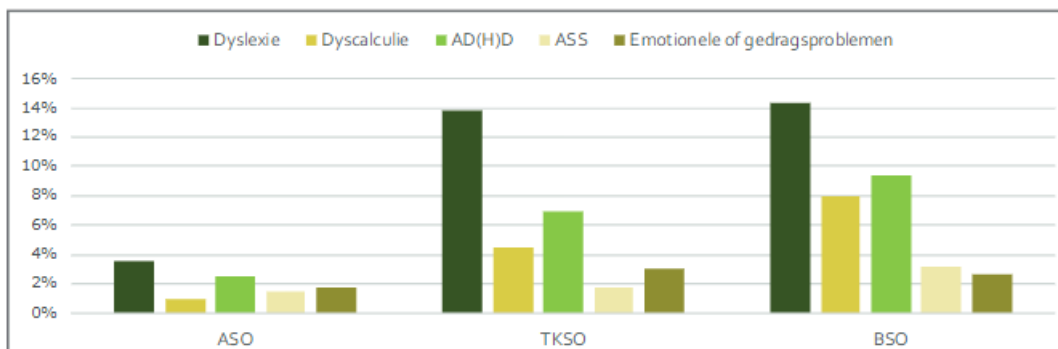
Bijlage 7: Samenvatting resultaten – ronde 3

Bijlage 8: Vragenlijst - testfase

1. Inleiding

Het secundair onderwijs in Vlaanderen kent vandaag de dag enkele grote uitdagingen. De PISA-resultaten van 2018 weerspiegelen een grote kloof tussen toppresteerders en laagpresteerders in Vlaanderen (de Meyer et al., 2018). Het spijbelgedrag bij middelbare scholieren kent opnieuw een sterke stijging na de Corona-periode (Keppens & Spruyt, 2021). Bovendien blijft schooluitval door onder meer schoolmoeheid groeien (Rekenhof, 2021).

De interne leerlingbegeleiding (ILB) en het team dat streeft naar gelijke onderwijskansen (GOK) kenden de laatste jaren een opmars in alle secundaire scholen, maar ze blijven botsen tegen de vele vragen van de school en de leerlingen. Uit een onderzoek bij 42 scholen (beroepssecundair en deeltijds onderwijs) van het Rekenhof (2021) blijkt dat er in 65 tot 75% van de scholen hoge vraag is naar psychische begeleiding, alsook naar begeleiding in het sociaal functioneren van de leerlingen. Leerlingen zullen pas goed studeren als ze zich goed in hun vel voelen. Daarnaast merken de deelnemende scholen ook dat ze minder en minder informatie krijgen over startende leerlingen, hetzij door privacy redenen, hetzij door ouders die bepaalde informatie achterhouden om hun kind niet met een achtergrond in de nieuwe school te laten starten. Ook gedragsproblemen en ouderbetrokkenheid zijn thema's waar de interne leerlingbegeleiding en het team voor gelijke onderwijskansen zich dagelijks mee bezig houden. Tot slot worden leerproblemen vaker vastgesteld bij leerlingen. Er is een groot verschil tussen leerlingen in ASO, TSO en BSO, zo blijkt uit (Beleidsdomein Onderwijs en Vorming, 2018). De leerproblemen per onderwijsniveau worden hierin getoond. Dit zijn resultaten uit de peiling burgerschap die in de derde graad van het secundair onderwijs heeft plaatsgevonden (Beleidsdomein Onderwijs en Vorming, 2018).



Figuur 1 Leerproblemen per onderwijsniveau (Beleidsdomein Onderwijs en Vorming, 2018)

Uit een onderzoek van Podymova et al. (2019) blijkt dat psychologische en sociale problemen mogelijke gevolgen zijn van leerlingen die moeilijkheden ondervinden bij de veranderingen die een nieuwe school of een nieuw leerjaar met zich meebrengt. Door te reflecteren over deze veranderingen, leren leerlingen hun problemen te analyseren en gaan ze zelf op zoek naar oplossingen. Hierdoor groeien niet enkel hun sociale vaardigheden, maar ook hun vermogen om beter om te gaan met moeilijke situaties, zowel op persoonlijk als school gerelateerd vlak.

Reflecteren heeft daarnaast nog meerdere voordelen voor leerlingen: ze worden competent in hun vak, het helpt hen levenslang te leren en het bevordert de ontwikkeling van hun persoonlijkheid en vaardigheden (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2017). Daarnaast behoort reflecteren tot de minimumdoelen in de tweede en derde graad, alsook tot de sleutelcompetenties opgesteld door de Vlaamse overheid (Vlaamse overheid, 2023). Door te reflecteren, gaan leerlingen minder focussen op het probleem zelf, maar eerder op de mogelijkheden die hen kunnen helpen om zichzelf te versterken. Zelfreflectie leidt dus ook tot een verhoogde motivatie en zelfregulatie (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2017). Omgekeerd geldt ook hetzelfde: hoe hoger de interesse, het plezier en de bekwaamheid voor een bepaald vak op school, hoe beter de zelfreflectie-vaardigheden (Van Genechten, 2021).

Om een volledig beeld te krijgen van een leerling, is het onvoldoende om enkel naar de resultaten te kijken op een rapport. Een leerling die zich goed in zijn vel voelt op school, zal een positieve houding aannemen, sterke sociale vaardigheden ontwikkelen en hierdoor beter presteren. Het welbevinden is dus, naast de reflectie over resultaten, motivatie en zelfregulatie, een belangrijke factor om de (begin)situatie van een leerling correct en volledig voor te stellen.

Ook in de school die de aanleiding vormt van dit onderzoek, ondervinden het team voor gelijke onderwijskansen en de interne leerlingbegeleiding moeilijkheden in het opvolgen van de leerlingen. Na elke examenperiode krijgen de leerlingen een reflectiedocument, waarin ze uitgenodigd worden om te reflecteren over hun studieresultaat en studie-inspanning. Daarnaast worden ook vijf vragen gesteld waarmee wordt getoetst naar het welbevinden en de motivatie van de leerlingen. Leerlingen en leerkrachten geven echter aan dat ze geen meerwaarde ervaren aan het gebruik van dit instrument (reflectiedocument): leerkrachten weten niet goed wat ze met de

informatie kunnen doen; ze ontvangen per leerling een Word-document met hun antwoord op de verschillende vragen. Er is geen visuele presentatie van deze resultaten noch een overzicht van de resultaten per klas. Hierdoor zou het doornemen van de documenten een zeer tijdsintensieve taak zijn. Aangezien leerkrachten vaak in tijdsnood verkeren doorheen het schooljaar, neemt het merendeel de verantwoordelijkheid niet op om de reflectiedocumenten te bekijken. Door gebrek aan concrete feedback ondervinden de leerlingen geen zinvolle meerwaarde bij het invullen van het reflectiedocument en daalt de motivatie om het naar waarheid in te vullen gedurende het schooljaar gestaag.

Er heerst dus een gebrek aan een valide en betrouwbaar reflectiedocument voor de leerlingen, waarmee de leerkrachten op een efficiënte manier een duidelijk beeld krijgen van de toestand van de leerling en de hele klas, om zo de leerlingen een volwaardige opvolging en ondersteuning te kunnen bieden. De onderzoeksvraag van deze paper gaat dus als volgt:

Op welke manier kunnen reflectiedocumenten voor leerlingen uit de tweede en de derde graad secundair onderwijs geoptimaliseerd en gedigitaliseerd worden, rekening houdende met reflectie van studieresultaten, motivatie, zelfregulatie en welbevinden, om zo de basis te vormen van een efficiënte en volwaardige opvolging door de school?

2. Literatuurstudie

Zoals reeds vermeld in de inleiding, kan de toestand van een leerling in kader gebracht worden door deze te laten reflecteren over diens resultaten, welbevinden, zelfregulatie en motivatie. Aangezien dit de vier kernbegrippen van dit onderzoek zijn, komen deze in de literatuurstudie uitgebreid aan bod. Na een korte uitleg over het begrip “reflecteren”, wordt per kernbegrip een definitie gegeven, gevolgd door een gevalideerde vragenlijst die in de literatuur reeds werd gebruikt bij gelijkaardige onderzoeken, alsook tips voor opvolging door de leerkrachten.

Reflectie

Reflecteren kent vele definities. Samengevat wordt er bij reflectie bewust nagedacht over een eigen ervaring om hierdoor competentier te worden. Reflecteren is een onderdeel van het groeiproces dat een leerling doormaakt doorheen diens schoolcarrière (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2017). Er zijn in de loop der jaren verschillende reflectiemethoden ontwikkeld. Twee reflectiemethoden die worden ingezet in het onderwijs zijn het GROW-coaching model en het reflectiemodel van Korthagen (Panchal & Riddell, 2020). Het GROW-coaching model doorloopt een cyclus van vier stappen om zelf te reflecteren over een leervraag of om een persoon te coachen in zijn reflectie over diens leervraag (Whitmore, 2009). De cyclus start met het vooropstellen van een doel (Goal), de ideale situatie die men wil bekomen. Een volgende stap is de realiteit (Reality). Wat is de situatie nu, welke krachtbronnen zijn er momenteel om te helpen bij het behalen van het doel? Daarna worden de opties (Options) doorlopen. Op welke manier kan ik mijn doel bereiken? Tot slot wordt de way forward (Will) geschetst: welke stappen zal ik concreet nemen om mijn doel te bereiken (Whitmore, 2009)? Gelijkaardig is het model van Korthagen. Aangezien dit reflectiemodel wordt vertaald naar één van de vragenlijsten die binnen de methodologie van dit onderzoek kaderen, wordt de uitwerking van dit model hieronder besproken als onderdeel van de vier centrale begrippen binnen dit onderzoek.

Zelfreflectie over resultaten

Zelfreflectie = “*Nadenken en bewustwording van essentiële zaken op micro- meso- of macroniveau*” (Korthagen, 1993). Reflecteren gebeurt volgens het model van Korthagen in een cyclus die vijf stappen doorloopt: terugblikken, bewustwording, alternatieven, uitproberen in een nieuwe situatie en handelen. Leerlingen hebben vaak moeite met te reflecteren over hun resultaten,

terwijl dit een automatisme zou moeten worden doorheen hun schoolcarrière. Ze denken bijvoorbeeld dat de leerkrachten wel zullen zeggen wat ze al dan niet goed doen en dat zij zullen klaar staan met een waslijst aan tips om hun resultaten te verbeteren. Daarnaast zoeken leerlingen te snel naar oplossingen (“ik moet meer studeren”) in plaats van eerst grondig op zoek te gaan naar de oorzaak van hun mindere resultaten, zoals een slechte studieomgeving, slechte planning, onvoldoende herhalen, ... Door een helder beeld te krijgen van het probleem, kunnen meerdere oplossingen gezocht worden, wat in een volgende cyclus opnieuw deel uitmaakt van de reflectie (Korthagen, 1993).

De zelfreflectie van leerlingen over hun resultaten kan bevraagd worden aan de hand van vragen die horen bij de eerste drie fasen uit de cyclus van Korthagen. Deze vragen werden door Korthagen zelf opgesteld en zijn de vertaling van zijn cyclus naar de reflectie over onderwijsresultaten.

- Terugblikken = de tevredenheid over de resultaten, studiehouding en mogelijke hulp/belemmeringen uit de voorbije schoolperiode. Tijdens het terugblikken wordt ook gekeken naar de alternatieven die tijdens het vorige reflectiemoment werden opgesteld.
- Bewustwording = hoe had ik mezelf ingeschat? Wat is het probleem? Wat zijn mijn sterke punten en werkpunten?
- Alternatieven = hoe ga ik het probleem uit de vorige fase aanpakken? Wat zijn concrete stappen tegen het volgende reflectiemoment?

De overige twee fasen in de cyclus van Korthagen worden door de leerling doorlopen doorheen de periode tot het volgende reflectiemoment. Dit start opnieuw met het terugblikken op de alternatieven uit de vorige periode (Korthagen, 1993).

Welbevinden

Welbevinden = “*De mate waarin de leerling de school beleeft vanuit actuele en duurzame schoolervaringen* (De Lee & De Volder, 2009).” Schoolwelbevinden wordt bepaald door het samenspel van een persoon en zijn omgeving. Om aan te geven hoe tevreden een persoon is binnen een schoolcontext, dient een multidimensionale benadering van het welbevinden gemaakt te worden. De Lee & De Volder kwamen door een uitgebreide literatuurstudie in 2009 tot een vragenlijst die bestaat uit vier dimensies om het welbevinden te analyseren: tevredenheid, academisch zelfconcept, pedagogisch klimaat en participatie. Deze vragenlijst werd oorspronkelijk

opgesteld om tijdens schooldoorlichtingen het welbevinden van de leerlingen te onderzoeken. De onderzoekers geven daarnaast ook aan dat de scholen de vragenlijst op eigen initiatief kunnen afnemen bij de leerlingen. Door middel van vergelijking met referentiewaarden, kan er een algemeen beeld geschetst worden van het schoolwelbevinden (De Lee & De Volder, 2009).

Het welbevinden wordt bevraagd aan de hand van vier dimensies, die hieronder verder worden toegelicht (De Lee & De Volder, 2009).

- Tevredenheid = de tevredenheid en betrokkenheid van een leerling geven aan of een leerling zich goed voelt op school/in de klas en de mate waarin een leerling actief deelneemt aan de schoolactiviteiten binnen en buiten de klas.
- Academisch zelfconcept = het beeld dat een leerling heeft over zijn/haar eigen kunnen.
- Pedagogisch klimaat = de relaties tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkrachten.
- Participatie = de mate waarin leerlingen mogen, kunnen en willen deelnemen aan de schoolactiviteiten.

Indien blijkt uit de reflectie van een leerling dat diens welbevinden op school momenteel niet goed is, kan het leerkrachtenteam proberen dit te verbeteren. Het welbevinden van een leerling kan versterkt worden door de interpersoonlijke relatie tussen de leerling en de leerkracht te verbeteren. Deze relatie zorgt voor een stabiele leeromgeving waarbij stressfactoren geminimaliseerd worden. Leerlingen met een internationale achtergrond krijgen hiermee ook de kans om beter geïntegreerd te geraken in de schoolomgeving. Hierdoor zullen de relaties tussen de leerlingen onderling versterkt worden. Voorwaarde om het welbevinden van de leerlingen te versterken, is dat het welbevinden van de leerkrachten ook goed is. Pas wanneer de leerkracht zich goed voelt, kan dit overgebracht worden naar de leerlingen (Riva et al., 2020).

Zelfregulatie

Zelfregulatie = *“De mate waarin de leerling zelfstandig en met zin voor verantwoordelijkheid de sturing voor de eigen leerprocessen in handen neemt”* (Boekaerts, 1999). Jeltsen Peeters geeft de definitie: *“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.”* (Peeters, 2022) Leerlingen met een gebrek aan zelfregulatie hebben onder andere moeite met het stellen van doelen, tijdsbewaking, leerstrategieën, zelfevaluatie, hulp

zoeken, informatie zoeken, zichzelf motiveren en intrinsieke interesse in opdrachten (Zimmerman, 2002). Looi ontwierp in 2023 een vragenlijst waarmee zelfregulatie getoetst kan worden in een schoolcontext. De vragenlijst is opgebouwd uit vier dimensies, waarbij telkens wordt nagedacht waarom een leerling zich inzet voor school (Looi, 2023):

- Waarom wil ik mijn huiswerk maken?
- Waarom wil ik meewerken in de klas?
- Waarom probeer ik moeilijke vragen te beantwoorden tijdens de les?
- Waarom wil ik mijn best doen op school?

Uit onderzoek van (Sáez-Delgado et al., 2022) blijkt dat het zelfregulerend vermogen van middelbare scholieren laag ligt en afhankelijk is van motivatie, geslacht en leeftijd. Het zelfregulerend vermogen van de leerkrachten ligt daarentegen veel hoger, maar toch wordt dit onvoldoende overgebracht naar de leerlingen. Wanneer uit het reflectiemoment blijkt dat de leerling negatief denkt over diens zelfregulatie, kan de leerkracht tips geven uit zijn/haar eigen leefwereld om hierbij te helpen.

Motivatie

Motivatie = *“De subjectieve ervaring in verband met een doelactiviteit”* (Monteiro et al., 2015). De *“Intrinsic Motivation Inventory”* (IMI) is een vragenlijst, opgesteld om de subjectieve ervaring ten opzichte van een activiteit te bevragen. In de vragenlijst worden motivatie en zelfregulatie afgetoetst. De vragenlijst is opgebouwd uit verschillende dimensies. De eerste dimensie *“interesse en plezier”* is de enige dimensie die rechtstreeks de intrinsieke motivatie bevroegt. De overige dimensies: sterke punten, inspanning, druk/stress, keuzevrijheid, waarde/nut en sociale relaties geven een onrechtstreeks verband met intrinsieke motivatie (vb. hoe meer stress in de les, hoe lager de motivatie) en zelfregulatie (vb. hoe minder mogelijkheid/ondersteuning om zelf een planning op te stellen, hoe lager de motivatie) (Monteiro et al., 2015).

Motivatie wordt in de vragenlijst bevroegt aan de hand van volgende zeven dimensies:

- Interesse/plezier in school
- Waar ben ik goed in?
- Welke inspanning heb ik geleverd om deze resultaten te behalen?
- Hoeveel druk/stress heb ik ervaren?

- Had ik een keuze?
- Het is de waarde/ het nut van naar school gaan/leren?
- Sociale relaties van de leerlingen

Er zijn veel manieren om de intrinsieke motivatie van leerlingen te verhogen. Leerkrachten kunnen gebruik maken van hun didactische creativiteit en vrijheid om hieraan te werken met de leerlingen. Zaken om op te letten zijn dat er succes moet geboekt worden bij het leren en dat er positief moet benaderd worden in plaats van negatief. Daarnaast kan de motivatie verhoogd worden door realistische voorbeelden te gebruiken tijdens de les en te differentiëren naar de interesse, kennis en vaardigheden van de leerlingen (Căprioară* & Frunză, 2019).

Samenhang tussen zelfreflectie, welbevinden, zelfregulatie en motivatie

Er zijn verscheidene parameters die een effect hebben op de schoolresultaten van een leerling. Uit onderzoek van Daniela (2015) blijkt dat zelfregulatie en intrinsieke motivatie een hoge correlatie vertonen met de resultaten van middelbare leerlingen. De intrinsieke motivatie op zich wordt daarnaast ook versterkt door het zelfvertrouwen van de leerlingen, wat op zijn beurt afhangt van diens welbevinden.

Door leerlingen reflectiedocumenten te laten invullen, en ook effectief iets met de resultaten te doen, voelen leerlingen zich waardevoller op school, waardoor hun motivatie groeit. Motivatie kan leerstrategieën en -uitkomsten sterk bepalen. Daarnaast is er een sterke verbondenheid tussen zelfredzaamheid, cognitieve strategieën en zelfregulatie (Hariri et al., 2020).

3. Onderzoeksmethode

De globale opzet van dit kwalitatief onderzoek is de creatie van een optimale samenstelling van vragen uit de vier vragenlijsten uit de literatuurstudie (oorspronkelijke vragenlijsten: zie bijlage 1). Daarna wordt uitgezocht hoe de geoptimaliseerde vragenlijsten zo automatisch mogelijk kunnen afgenomen worden bij de leerlingen.

Delphi-methode

Door middel van de Delphi-onderzoeksmethode zullen de vragenlijsten geoptimaliseerd worden. De Delphi-methode wordt gebruikt wanneer de meningen van verschillende groepen bevestigd moeten worden om tot een consensus te komen. De methode bestaat uit verschillende rondes, waarin de deelnemers telkens dezelfde vragenlijst krijgen (Barrett & Heale, 2020). Voor dit onderzoek zullen dit de mogelijke vragen uit de vier bestaande vragenlijsten zijn.

Onderzoeksmethode ter optimalisatie van vragenlijsten

De werkwijze van de Delphi-methode zal in dit onderzoek licht gewijzigd worden, om het enthousiasme van de deelnemers niet te verliezen. Wanneer we alle vragen uit de vier bestaande vragenlijsten optellen, zijn dit er 117. Indien de deelnemers van de enquête telkens voor 117 vragen moeten bepalen of zij dit belangrijk vinden of niet, zou de bereidheid om de enquête in te vullen zeer laag zijn. Daarom wordt onderstaande aangepaste methode gehanteerd.

De vier bestaande, gevalideerde vragenlijsten worden samengevoegd in één document. Bij elke dimensie/vraag moeten de deelnemers op een 5-punten Likertschaal aanduiden in welke mate zij deze belangrijk vinden om te bevragen in kader van zelfreflectie. Daarnaast worden enkele extra vragen gesteld, bijvoorbeeld of de deelnemers zaken willen toevoegen, op welke manier de vragenlijst afgenomen moet worden en aan welke frequentie gedurende het schooljaar. Deze vragen worden aangepast aan de doelgroep, zijnde leerkrachten en leerlingen.

Het onderzoek bestaat uit drie rondes, voorafgaand aan een eerste selectie van de leden uit het team voor gelijke onderwijskansen en interne leerlingbegeleiding. Aangezien zij op de vragende school verantwoordelijk zijn voor de zelfreflectie van de leerlingen, zijn zij momenteel het beste op de hoogte van wat er speelt bij de leerlingen en waaraan zij het meeste nood hebben. Het team voor

gelijke onderwijskansen en de interne leerlingbegeleiding krijgen een overzicht van alle mogelijke vragen om een eerste selectie te maken. Deze selectie vormt de start van de vragenrondes bij de overige deelnemers.

Om de vragenlijsten beperkt te houden voor de leerkrachten en leerlingen, ontvangen zij in de eerste ronde enkel per vragenlijst de verschillende dimensies die bevestigd kunnen worden. Met deze eerste resultaten wordt een selectie gemaakt: dimensies die minder dan 65% van de deelnemers wil behouden, worden niet weerhouden. Dimensies die meer dan 65% van de deelnemers wil behouden, worden wel weerhouden. Hierbij geven we aan de deelnemers mee welke dimensies er in de grenszone zaten, namelijk de dimensies die meer dan 65%, maar minder dan 75% van de deelnemers willen behouden. Deze grenzen zijn bepaald door een analyse van de resultaten. Wanneer meer dan 75% van de deelnemers een dimensie wil behouden, is er een meerderheid bij zowel de leerkrachten als de leerlingen. Wanneer minder dan 65% de dimensie wil behouden, is dit ook het geval bij leerkrachten en leerlingen afzonderlijk. Wanneer er wordt gesproken van de grenszone, is het duidelijk dat één van beide onderzoeksgroepen de dimensie zeer belangrijk vindt om te bevestigen, terwijl de andere dit helemaal niet vindt.

In de tweede en derde ronde worden de vragen die bij elke weerhouden dimensie horen doorgestuurd, om een verdere selectie mogelijk te maken. Opnieuw wordt de grens van 65% gebruikt om vragen al dan niet te weerhouden.

Na elke ronde wordt een overzicht van alle resultaten doorgestuurd naar de deelnemers. Het is mogelijk dat enkele deelnemers van mening veranderen na het zien van deze resultaten. Dit is vooral belangrijk voor de dimensies/vragen die tot de grenszone behoren.

Tot slot wordt er een testfase uitgevoerd waarbij leerlingen uit de tweede en derde graad en uit alle finaliteiten de vragenlijsten gebruiken tijdens het reflectiemoment. De testfase heeft verschillende doeleinden. Ten eerste worden er met de testfase twee forums getest om de reflectiedocumenten digitaal in te vullen, namelijk Smartschool Enquêtes en Google Forms. Binnen een klas moet elke helft van de leerlingen reflecteren met één van de forums. Daarna wordt mondeling besproken wat zij hiervan vinden. Ten tweede wordt voor elk van de forums gekeken hoe de output eruitziet en welke de efficiëntste is om te vertalen naar de gewenste output voor de leerkrachten. Ten derde worden op het einde van de vragenlijst enkele terugblikkende vragen gesteld, bijvoorbeeld: staan

er fouten in de vragen, welke vragen vind je overbodig, ontbreekt er nog een vraag volgens jou, ...?

De vragenlijsten worden tijdens elke ronde doorgestuurd via een Google Forms. De deelnemers ontvangen de vragenlijst telkens op vrijdagavond en krijgen dan drie dagen (tot maandagavond) om de vragenlijst in te vullen. Twee dagen na deze deadline (woensdag) ontvangen de deelnemers de resultaten van de voorbije vragenlijst. Twee dagen later wordt de vragenlijst van de volgende ronde opnieuw verzonden.

Het onderzoek bestaat dus uit volgende stappen, met de werkelijke data van uitvoering:

- Ronde 0: 13/02 – 17/02: het team voor gelijke onderwijskansen en de interne leerlingbegeleiding maken eerste selectie uit vragenlijsten
- Ronde 1: 13/03: vragenlijsten worden doorgestuurd naar alle deelnemers – invullen tegen 15/03 - 17/03: resultaten van ronde 1 worden doorgestuurd naar alle deelnemers
- Ronde 2: 20/03: vragenlijsten worden doorgestuurd naar alle deelnemers – invullen tegen 22/03 - 24/03: resultaten van ronde 2 worden doorgestuurd naar alle deelnemers
- Ronde 3: 27/03: vragenlijsten worden doorgestuurd naar alle deelnemers – invullen tegen 29/03 - 31/03: resultaten van ronde 3 worden doorgestuurd naar alle deelnemers
- Testfase: 17/04 – 21/04
- Einde onderzoek

Deelnemers

Om een optimale vragenlijst op te stellen om leerlingen grondig te laten reflecteren over hun voorbije schoolperiode, is niet enkel hun stem nuttig en voldoende. Leerkrachten, het team voor gelijke onderwijskansen en de interne leerlingbegeleiding, mensen die dagelijks in de weer zijn met het welzijn van de leerlingen, hebben ook een rugzak aan kennis en ervaring die het resultaat van de vragenlijst kan beïnvloeden. Aangezien de thuissituatie van een leerling effecten kan hebben op diens schoolwelzijn, vormen ook ouders een belangrijk aandeel in de samenstelling van de vragenlijst.

Aangezien deze enquête, bestaande uit drie vragenrondes, werd afgenomen bij de deelnemers tijdens de weken voor de paasvakantie, moest er rekening gehouden worden met de drukke agenda van zowel leerlingen, ouders als leerkrachten. Daarom werd besloten om slechts een selectie aan

leerkrachten, leerlingen en ouders aan te spreken met de vraag of zij willen deelnemen. Deze selectie wordt hieronder toegelicht:

- het team voor gelijke onderwijskansen en de interne leerlingbegeleiding: alle leden van het team voor gelijke onderwijskansen en de interne leerlingbegeleiding zijn verantwoordelijk voor ronde 0
- Leerlingenraad: in de leerlingenraad zetelen leerlingen uit verschillende klassen en finaliteiten van de tweede en derde graad. Door enkel hen te bevragen, zou een groot deel van de school vertegenwoordigd worden. Leerlingen uit de eerste graad maken geen deel uit van dit onderzoek, aangezien zij andere noden hebben qua invulling van de vragenlijst.
- Vakgroepen: de lerarenvertegenwoordiging gebeurt via twee leerkrachten uit elke vakgroep: telkens één uit de tweede en één uit de derde graad. Op deze manier komen de meningen uit verschillende hoeken: een LO-leerkracht kan bijvoorbeeld een ander idee hebben over reflectie dan een wetenschapsleerkracht en deze kan dan weer andere ideeën hebben dan een godsdienstleerkracht.
- Ouders: aangezien de school geen ouderraad heeft, wordt aan de ouders van de leerlingen uit de leerlingenraad gevraagd om deel te nemen aan dit onderzoek. Dit zijn automatisch ouders van leerlingen uit de tweede of derde graad.

Een mogelijke beperking van deze keuze is dat de leerlingen uit de leerlingenraad automatisch al zeer gemotiveerde leerlingen zijn. Het is mogelijk dat zij bepaalde vragen uit de vragenlijsten minder relevant vinden dan minder gemotiveerde leerlingen. Door de tijdsbeperking van dit onderzoek is het niet mogelijk om meer leerlingen te bevragen. Om deze beperking te minimaliseren, heeft er een testfase plaatsgevonden waarbij 150 leerlingen uit de tweede en derde graad en uit alle finaliteiten de vragenlijsten hebben ingevuld na het paasrapport. Deze groep leerlingen zijn de leerlingen uit de klassen van het onderzoekend team van dit onderzoek en zijn dus grotendeels andere leerlingen dan deze uit de leerlingenraad.

Aangezien de enquête uit drie vragenrondes bestaat, is het niet zeker dat alle deelnemers bereid blijven om tot de laatste ronde deel te nemen. Per ronde werd een herinneringsmail gestuurd, om de deelnames zo hoog mogelijk te houden. In Tabel 1 wordt het aantal deelnames per ronde en per groep weergegeven. Bij de leerkrachten is er een lichte daling te zien bij ronde 2, maar bij ronde 3 hebben opnieuw twee leerkrachten de tijd gevonden om de vragenlijst in te vullen. Een mogelijke

oorzaak hiervan is het carnavalsweekend dat doorging tijdens het weekend van ronde 2. Bij de leerlingen is er een grotere daling waarneembaar. Slechts de helft van de oorspronkelijke groep heeft de drie vragenrondes ingevuld. Tot slot is zichtbaar dat de ouders weinig gemotiveerd waren om de vragenlijsten in te vullen. Aangezien slechts twee ouders hebben deelgenomen aan ronde 1, werd besloten deze resultaten niet te weerhouden en de ouders verder niet bij het onderzoek te betrekken.

	Leerkrachten	Leerlingen	Ouders
Ronde 1	20	17	2
Ronde 2	16	11	0
Ronde 3	18	8	0

Tabel 2 Aantal deelnemers per ronde en per doelgroep

In bijlage 2 wordt een overzicht gegeven van de samenstelling van de deelnemers. Bij de leerkrachten hebben grotendeels vrouwen deelgenomen aan de enquête. De meeste deelnemende leerkrachten geven les in de derde graad. Daarnaast is er een gelijke verdeling van leerkrachten over de drie finaliteiten heen. Tot slot hebben enkel voor Engels, Nederlands en Wetenschappen twee leerkrachten deelgenomen aan de enquête, voor de andere vakken is dit slechts één leerkracht. Ook bij de deelnemende leerlingen is het merendeel vrouwelijk. De meeste deelnemers zitten in het vijfde middelbaar en een duidelijke meerderheid van de deelnemers studeert in de D-finaliteit/ASO. Er hebben leerlingen uit dertien verschillende klassen deelgenomen, in vier van deze klassen waren er dus twee deelnemers aan de enquête.

4. Resultaten

De resultaten van dit onderzoeksrapport zijn de vragen die gesteld worden aan de leerlingen tijdens een reflectiemoment op school. Deze combinatie van vragen is tot stand gekomen door het doorlopen van 4 enquêterondes gedurende het onderzoek, waarbij de weerhouden vragen telkens werden meegenomen naar de volgende ronde. De resultaten van de verschillende rondes worden hieronder toegelicht.

Ronde 0

Bij ronde 0 maakten het team voor gelijke onderwijskansen en de interne leerlingbegeleiding een eerste selectie van de vragen uit de originele vragenlijsten (motivatie, zelfregulatie, welbevinden en reflectie op resultaten). Zie bijlage 3 voor de weerhouden vragen van ronde 0.

De selectie van vragen werd gemaakt met volgende zaken in het achterhoofd:

- Bepaalde vragen komen meermaals voor, gesteld in een andere vorm. Dit wordt vaak gedaan bij vragenlijsten om de correctheid van de antwoorden te controleren. Het team voor gelijke onderwijskansen en de interne leerlingbegeleiding vinden dit echter irrelevant voor de leerlingen, de vragenlijst dient zo kort en bondig mogelijk te zijn om de concentratie en inzet van de leerlingen niet te verliezen.
- Bepaalde vragen worden negatief gesteld, waardoor een score 1 (schaal van Likert) positief is en een score 5 negatief. Om ervoor te zorgen dat de leerkrachten en andere schoolmedewerkers in één oogopzicht een beeld krijgen van een leerling, werd geopteerd om alle vragen positief te stellen, waarbij een score 1 negatief is en een score 5 positief. De vragen die oorspronkelijk negatief werden gesteld, werden omgevormd naar een positieve vorm.
- Bepaalde vragen werden herschreven en verduidelijkt om de verstaanbaarheid voor leerlingen van de tweede en derde graad te verhogen.

Ronde 1

Ronde 1 bestond uit een enquête voor leerlingen en leerkrachten. Zoals vermeld in de methodologie, werden de resultaten van de ouders niet weerhouden. Aangezien de vragenlijst na ronde 0 nog zeer uitgebreid was, werd ervoor gekozen om in ronde 1 enkel de dimensies te bevragen per onderdeel. Zie bijlage 4 voor deze vragenronde, gericht aan leerlingen en leerkrachten.

Volgens de methodologie die reeds werd beschreven (< 65% niet weerhouden, 65%-75% grenszone weerhouden, >75% weerhouden), werden enkele dimensies niet weerhouden na ronde 1. Van de overige dimensies werd in het verslag met resultaten meegegeven of zowel leerkrachten als leerlingen de dimensie belangrijk vonden, of dat enkel leerkrachten of enkel leerlingen de dimensie wouden behouden.

Hieronder wordt een overzicht gegeven van de al dan niet weerhouden dimensies. De manier waarop deze resultaten werden meegedeeld aan de deelnemers, staat in bijlage 5.

Weerhouden, aangezien leerkrachten en leerlingen aangeven dat het belangrijk is om deze dimensie te bevragen:

- Binnen welbevinden: tevredenheid, pedagogisch klimaat
- Binnen zelfregulatie: nut van je best doen op school
- Binnen motivatie: interesse, goed in zijn, druk/stress

Weerhouden, maar grenszone, aangezien ofwel leerlingen ofwel leerkrachten aangeven dat het belangrijk is om deze dimensie te bevragen:

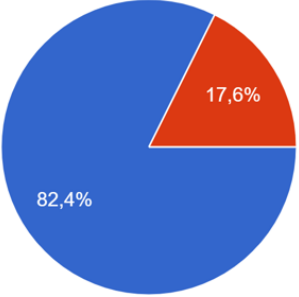
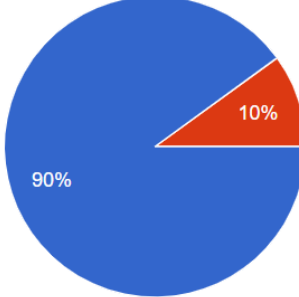
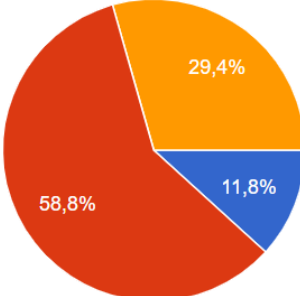
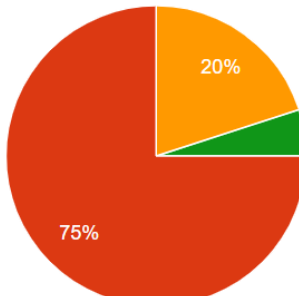
- Binnen welbevinden: academisch zelfconcept, sociale relaties
- Binnen zelfregulatie: meewerken in de klas
- Binnen zelfreflectie: terugblikken, bewustwording, alternatieven
- Binnen motivatie: best gedaan, keuze, sociale relaties

Niet weerhouden, aangezien leerkrachten noch leerlingen aangeven dat het belangrijk is om deze dimensie te bevragen:

- Binnen welbevinden: betrokkenheid
- Binnen zelfregulatie: nut van huiswerk maken
- Binnen motivatie: nut van onderwijs

Daarnaast werd er aan de deelnemers gevraagd hoe zij de praktische invulling van het reflectiemoment zien, de resultaten zijn zichtbaar in Tabel 2. Het merendeel van de deelnemers is het eens dat de vragenlijsten tijdens het reflectiemoment online afgenomen moeten worden. De deelnemers die het liever op papier wens, gaven geen extra uitleg waarom ze dit wens. Bij de periode van de afname zijn opnieuw het merendeel van de leerlingen en leerkrachten het eens dat dit bij elk rapport nodig is. 20 tot 30% heeft aangeduid dat het reflectiemoment enkel nodig is na

een examenperiode. Tot slot geeft 12% van de leerlingen aan dat een maandelijks reflectiemoment nodig is. De leerkrachten zien dit anders: 5% vindt dat zelfreflectie doorlopend moet gebeuren. Niet maandelijks dus, maar op elk moment dat een leerling hier nood aan heeft.

	Leerlingen	Leerkrachten
Wijze van afname <ul style="list-style-type: none"> ● Online ● Op papier 		
Periode van afname <ul style="list-style-type: none"> ● Maandelijks ● Bij elk rapport ● Na elke examenperiode ● Zelfreflectie moet doorlopend gebeuren en niet enkel op vraag 		

Tabel 2 Resultaten praktische invulling van reflectiedocumenten – na ronde 1

In de enquête van de leerkrachten werden extra vragen gesteld in verband met de praktische invulling van het reflectiedocument. De eerste vraag toetst naar hoe de leerkrachten de resultaten van de vragenlijst willen ontvangen (meerdere antwoorden waren hier mogelijk). 70% van de leerkrachten (14/20) geeft aan dat de resultaten per leerling verkregen moeten worden. Daarnaast geeft 35% (7/20) aan ook een overzicht per klas te willen ontvangen en 3% (15/20) wenst een overzicht per richting. Twee leerkrachten waren van mening dat het reflectiedocument louter voor de leerlingen bedoeld is en dat dit enkel op vraag van hen of de interne leerlingbegeleiding moet getoond worden aan de leerkracht. De tweede vraag toetst naar hoe de leerkrachten de output van de resultaten verwachten (meerdere antwoorden waren hier mogelijk). 65% van de leerkrachten (16/20) geeft aan de output in grafieken te willen krijgen, 20% in tabellen (4/20) en 40% in tekstvorm (8/20). Daarnaast werden enkele vrije antwoorden gegeven:

- Resultaten moeten onmiddellijk met leerling besproken worden, na het invullen van de enquête (dus geen visuele voorstelling nodig).
- Combinatie van grafieken met tekst of grafieken met tabellen.
- Kernwoorden bij de leerling of scores koppelen aan vragen, zodat in één opslag duidelijk wordt waar de uitdaging voor de leerling ligt (bvb. geen motivatie, laag welbevinden, ...).

Aan het einde van de vragenlijst in ronde 1 werden tot slot twee open vragen gesteld aan leerkrachten en leerlingen. Er werd gevraagd wat de deelnemers verwachten dat er met de vragenlijst gebeurt en of ze nog iets willen toevoegen aan de vragenlijst.

De verwachtingen van de leerlingen waren unaniem: de ingevulde reflectiedocumenten moeten besproken worden op de klassenraad en moeten gebruikt worden tijdens het leerlingcontact met de leerkracht. Daarnaast geven enkele leerlingen ook aan dat de resultaten van een hele klas tot de hele school gebruikt moeten worden om binnen de schoolwerking na te gaan wat de verbeterpunten zijn, zodat hiervoor schoolbreed een oplossing kan gevonden worden.

Bij de leerkrachten kwamen verschillende aspecten van het gebruik van het reflectiedocument naar voor. Samengevat verwachten zij dat ze met de resultaten van het reflectiedocument een individueel gesprek kunnen voeren met de leerlingen en dat de leerling kan besproken worden op de klassenraad of tijdens een oudercontact. Daarnaast moeten de resultaten van de reflectie ten allen tijde raadpleegbaar zijn, liefst met een overzicht van de reflecties doorheen de tijd. Op deze manier kan gekeken worden naar de evolutie van bijvoorbeeld het welbevinden van een leerling doorheen het schooljaar, maar ook doorheen diens hele schoolcarrière. Daarnaast geeft een leerkracht aan dat er een onderscheid moet gemaakt worden tussen de verwerking van vragen over het welbevinden en van vragen over de reflectie van resultaten. De klastitularis hoort de reflectie van resultaten meteen te bespreken met de leerling, zodat er meer leerwinst kan behaald worden in de toekomst. Het welbevinden is eerder iets dat de interne leerlingbegeleiding moet opvolgen, deze resultaten moeten dus in het leerlingvolgsysteem geplaatst worden. Eerder in de resultaten van ronde 1 werd vernoemd dat een leerkracht het reflectiedocument ziet als een tool voor de leerling zelf en dus niet altijd moet besproken worden met de leerling. Bij de verwachtingen van de vragenlijst volgt hierop dat dit een coaching tool zou moeten zijn, die leerlingen enkel invullen wanneer zij hier nood aan hebben. Er bestaat een vrees dat de leerlingen de nood niet inzien van een verplicht reflectiemoment, waardoor ze de vragenlijst niet naar waarheid zullen invullen (of

telkens hetzelfde zullen invullen). Enkel de vragen waarbij wordt gereflecteerd naar de resultaten kunnen bij elk rapport gebruikt worden om het leerlingencontact vorm te geven.

Bij de open vraag of leerkrachten graag nog iets willen toevoegen, wordt de timing van het reflectiedocument nogmaals aangehaald. Het is belangrijk om de leerlingen te laten reflecteren voordat de klassenraden plaatsvinden, zodat dit kan besproken worden op de klassenraad zelf. Daarnaast moet er ook meer tijd voorzien worden om met de reflecties aan de slag te gaan, zowel voor de leerlingen om het nut ervan in te zien, maar ook voor de leerkrachten om ze te kunnen verwerken. Een idee van een leerkracht is dat er studiecoaches zijn die de reflecties verwerken en leerlingen kunnen coachen bij hun moeilijkheden, op welk vlak dan ook. Tot slot geeft een leerkracht ook aan dat zij in haar lessen reflecteert in spelvorm. Zij geeft wel aan dat reflectie een onderwerp is uit de lessen, dus dat er volledige lessen aan gewijd kunnen worden.

Ronde 2

Na een eerste selectie in dimensies uit ronde 1, werden in ronde 2 de vragen per weerhouden dimensie bevestigd bij de deelnemers. De resultaten van deze bevestiging staan in bijlage 6. Enkele leerlingen uit de eerste graad hebben deze vragenlijst ook ingevuld, hun antwoorden werden niet verwerkt in de resultaten. In totaal werden 22 vragen weerhouden, waarbij leerlingen en leerkrachten het eens waren. Daarnaast werden nog 10 extra vragen weerhouden, waarbij ofwel leerlingen ofwel leerkrachten de vraag wouden behouden.

Opnieuw werden enkele open vragen gesteld op het einde van deze ronde. Op de vraag of er nog iets moet toegevoegd worden aan de vragenlijst, opperde een leerling voor een extra vraag: Wat zijn de verwachtingen van de leerling ten opzichte van de leerkracht over de ondersteuning op school? Daarnaast kwam ook de opmerking dat de vragen per vak moeten gesteld worden (vermoedelijk gaat dit enkel over de reflectievragen van de resultaten), aangezien je gevoel of prestatie per vak verschillend kan zijn.

Bij de feedback van de leerkrachten kwam naar voor dat de vragen over de relatie met klasgenoten te algemeen zijn, aangezien je vaak overeen komt met enkele klasgenoten, maar meestal niet met allemaal. Daarnaast werd aangegeven dat het woordje “veel” voorkwam in sommige vragen, bijvoorbeeld: ik ervaar veel stress. Die “veel” wordt beter weggehaald, aangezien de leerling met de Likert-schaal moet aangeven hoeveel stress die juist heeft. Tot slot kwam de opmerking dat voor

een leerling met een goede studiemethode en goede resultaten deze vragenlijst veel korter zou kunnen. Opnieuw hangt deze opmerking samen met het feit dat de volledige reflectie niet op elk moment voor elke leerling noodzakelijk is.

Ronde 3

Bij de laatste ronde werden de weerhouden vragen uit ronde 2 opnieuw bevraagd. Dit resulteerde in 21 weerhouden vragen, zie resultaten in bijlage 7. Bij de open vragen op het einde van de vragenlijst werd slechts één extra opmerking toegevoegd. Een leerkracht oppert om bij de meeste vragen een extra antwoordveld in te voeren, waarin de leerling vrijwillig extra informatie kan schrijven indien verduidelijking nodig is.

Tot slot kwam uit een mondeling gesprek nog een laatste toevoeging voor de vragenlijst, namelijk de extra vraag of de leerling een gesprek wenst met iemand op school. Dit kan de titularis of een vakleerkracht zijn, maar ook directie, het team voor gelijke onderwijskansen, de interne leerlingbegeleiding, of een eigen keuze. Op deze manier kan er snel gehandeld worden, wanneer een leerling hier nood aan heeft.

Testfase

De testfase heeft plaatsgevonden bij 150 leerlingen, die tijdens het reflectiemoment de opgestelde vragenlijst uit dit onderzoek gebruikten om te reflecteren over de voorbije rapportperiode, zie bijlage 8. Aangezien er in de vragenlijst persoonlijke, open vragen zijn opgenomen, worden deze resultaten niet vrijgesteld in het kader van dit onderzoek.

Over het algemeen kan gesteld worden dat ongeveer 75% van de leerlingen zich heeft ingezet om de vragenlijst naar waarheid in te vullen. De overige 25% stelde vaak dat ze het nut niet inzien van reflecteren en dat ze weten dat ze “gewoon” meer moeten studeren. Dit blijkt ook uit de tijd die de leerlingen nodig hebben om de enquête in te vullen: het merendeel lijkt 7 tot 10 minuten nodig te hebben, terwijl sommige leerlingen dit op 2 à 3 minuten konden. Voor deze laatste groep is het onmogelijk om met de nodige concentratie te reflecteren over hun voorbije schoolperiode.

Daarna werd gevraagd of de leerlingen het nuttig vonden om de vragenlijst in te vullen. Van de 80 leerlingen die de Google Forms invulden, antwoordde 52,5% dat ze het nuttig vonden. Bij de vragenlijst via Smartschool, antwoordde 60% van de 70 leerlingen dat ze het nuttig vonden.

Hierbij volgde de vraag wat ze wel/niet nuttig vonden aan de vragenlijst. Hieronder wordt een overzicht gegeven van de meest voorkomende reacties via beide forums, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen leerlingen die het al dan niet nuttig vonden (Tabel 3).

Nuttig	Niet nuttig
<ul style="list-style-type: none"> - Handig - Niet ingewikkeld - Kans om te reflecteren - Kans om aan mezelf te denken - Kans om veel informatie te verzamelen over de leerlingen - Leerlingen die het nodig hebben, kunnen geholpen worden - Goede manier om sterkte- en zwaktepunten te vinden - Mezelf wakker schudden - Inzicht in wat ik moet doen om zwaktepunten te verbeteren - Handig via online enquête: we moeten het niet meer inscannen en/of uploaden - Leerling kan moeilijkheden laten weten zonder rechtstreeks een leerkracht te moeten aanspreken - Leerkrachten begrijpen leerlingen beter - Goede vragen voor leerlingen met mentale problemen - Vragen zijn zeer gericht 	<ul style="list-style-type: none"> - Niemand gaat de documenten controleren - Er verandert niets na het invullen van de documenten - We hebben al heel vaak moeten reflecteren met dezelfde vragen - Niet interessant - Ik weet al wat ik moet verbeteren (meer studeren) - Het invullen van een document gaat niet helpen mijn gedrag te veranderen - Gaat niets veranderen aan het dagelijkse leven - Liever invullen op het einde of begin van een trimester - We moeten vaak hetzelfde doen/schrijven - Tijdverlies - Leerlingen kunnen liegen, waardoor ze niet laten weten dat ze zich bijvoorbeeld niet goed voelen in hun vel

Tabel 3 Resultaten: Wat vond je wel/niet nuttig aan het reflectiedocument? – na testfase

Bij de vraag of er zaken overbodig zijn, zijn de antwoorden zeer uiteenlopend. Afhankelijk van de situatie van de leerling, vindt deze bepaalde vragen overbodig. De leerlingen geven ook aan dat sommige vragen heel gelijkaardig zijn, terwijl er toch verschillen merkbaar zijn in de antwoorden op die vragen.

Tot slot werd er gevraagd of er iets moet toegevoegd worden aan de enquête. Hieruit kwam één belangrijke opmerking, namelijk dat bij de vraag “Wens je een gesprek bij iemand?” geen mogelijkheid was om “nee” aan te duiden. Dit moet in de toekomst aangepast worden in de vragenlijst. Daarnaast geeft een leerling aan dat er een vraag kan toegevoegd worden over thuisproblemen, opnieuw om de drempel naar een gesprek te verkleinen. Tot slot wordt er ook gevraagd om bij elke vraag een vakje “toelichting” toe te voegen, zodat de leerling diens antwoord kan verduidelijken indien nodig.

Na het invullen van het reflectiedocument, werd mondeling besproken welk forum de leerlingen verkiezen. Google Forms kreeg hierbij de grootste voorkeur. Het heeft een mooi design, er staan meerdere vragen op één pagina (in tegenstelling tot Smartschool enquête, waar elke vraag op een volgende pagina staat) en je kan je vorige antwoorden bekijken/aanpassen. Deze vraag werd echter ook aan de leerkrachten en aan het team voor gelijke onderwijskansen en de interne leerlingbegeleiding gesteld. Zij willen vooral dat de resultaten van de reflecties makkelijk vindbaar en te lezen zijn en dat de resultaten opgeslagen kunnen worden om de evolutie door het schooljaar en doorheen de hele schoolcarrière van een leerling te kunnen waarnemen. Het voordeel van Smartschool enquête is dat de naam en klas van de leerling aan Smartschool is gekoppeld en de leerlingen dit dus niet zelf moeten invullen. De notatie van de klas kan namelijk op verschillende manieren gebeuren (afkorting, spatie gebruiken, ...), waardoor het moeilijker is de resultaten nadien per klas te verzamelen. Daarnaast werden soms ook moeilijkheden ondervonden met het gebruik van het juiste Google-account om de Google Forms te kunnen invullen.

5. Conclusie

In dit onderzoek werd op zoek gegaan naar een manier om reflectiedocumenten voor leerlingen uit de tweede en de derde graad secundair onderwijs te optimaliseren en te digitaliseren, rekening houdende met reflectie van studieresultaten, motivatie, zelfregulatie en welbevinden, om zo de basis te kunnen vormen van een efficiënte en volwaardige opvolging door de school.

Het onderzoek vertrok vanuit vier bestaande en gevalideerde vragenlijsten. Door middel van vier rondes en een testfase werden selecties gemaakt uit deze vragenlijsten, om één optimaal reflectiedocument als resultaat te verkrijgen.

In het uiteindelijke reflectiedocument worden nog steeds vragen uit de vier domeinen gesteld. Op de meeste vragen kan met een 5-punten Likert schaal geantwoord worden, maar er worden ook enkele open vragen gesteld en er is ruimte voor extra verduidelijking. Het reflectiedocument zal, naar voorkeur van de deelnemers, online afgenomen worden bij elk rapport. Daarnaast wordt ook geopteerd dat het reflectiedocument het hele jaar door als tool kan dienen, die leerlingen kunnen gebruiken om de eerste stap te zetten richting een gesprek met een schoolmedewerker.

Uit de testfase kwam naar voor dat veel leerlingen het nut van reflecteren niet inzien. Één van de doelen van dit optimale reflectiedocument is dat de school op een efficiënte en volwaardige manier de leerlingen kan opvolgen. Wanneer enerzijds ingezet wordt op het belang van reflecteren en anderzijds wordt bewezen dat de school zich inzet om de leerlingen op te volgen, zal de inzetbaarheid en effectiviteit van het reflectiedocument jaar na jaar vergroten. Zoals besproken in de literatuurstudie, kunnen leerkrachten op verschillende manieren het welbevinden, de zelfregulatie en de motivatie van leerlingen verbeteren, indien dit nodig blijkt uit de reflectie. Daarnaast is de terugblik op een vorig reflectiemoment belangrijk voor leerkracht en leerling als onderdeel van de reflectiecyclus van Korthagen en Whitmore.

Daarnaast werd tijdens de testfase getoetst op welke manier de reflectiedocumenten digitaal ingevuld kunnen worden, enerzijds met Google Forms, anderzijds met Smartschool enquête. De voordelen van Google Forms zijn het mooie design en de gebruiksvriendelijkheid. Een nadeel hiervan is dat Google Forms niet rechtstreeks gekoppeld is aan de school en dat er soms moeilijkheden zijn met het doorsturen en inloggen via een Google-account. De voordelen van

Smartschool enquête zijn dat het wel verbonden is met het schoolsysteem. Elke leerkracht kan de enquêteresultaten van de verschillende klassen zien en de resultaten kunnen bijgehouden worden in het systeem. Wanneer een leerling de enquête invult via Smartschool, worden diens naam en klas hier meteen aan gekoppeld. Het grootste nadeel aan Smartschool enquête is de minder gebruiksvriendelijke lay-out. Er wordt slechts één vraag per pagina gesteld, waardoor er veel nodeloos geklikt moet worden tijdens het invullen van de enquête.

Beperkingen van de studie

Deze studie is gebaseerd op bestaande en gevalideerde vragenlijsten. De enquêtes om tot één optimale vragenlijst te komen, werden ingevuld door een diverse groep aan leerkrachten en leerlingen uit de verschillende jaren en finaliteiten van de tweede en derde graad. Een beperking van deze studie is het aantal deelnemers, 37 bij de start van ronde 1, dat nog daalde doorheen de studie. De laatste vragenronde is slechts door 26 deelnemers ingevuld. Om de impact hiervan te beperken, is de uiteindelijke vragenlijst getest door 150 andere leerlingen. Na deze testfase werd de vragenlijst, met de laatste aanpassingen, goedgekeurd voor gebruik door het team voor gelijke onderwijskansen en de interne leerlingbegeleiding.

Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

Een waardevol reflectiemoment vraagt enerzijds ondersteuning voor de leerkrachten, zodat zij weten hoe ze met de reflectiedocumenten en de vraag van de leerlingen moeten omgaan. Anderzijds vraagt het voldoende inzet en concentratie van de leerlingen. Zij moeten het nut van reflecteren gaandeweg beginnen inzien, zodat niet enkel de leerkrachten, maar ook zijzelf iets kunnen veranderen door het invullen van het reflectiedocument. Meer inzetten op de GROW-reflectiecyclus van Whitmore kan in de toekomst leiden tot een beter begrip van reflectie voor zowel leerkrachten als leerlingen, om het nut van de reflectiemomenten doorheen het schooljaar te verhogen.

Dit onderzoek dient in de toekomst verdergezet te worden om het reflectiemoment te blijven optimaliseren. Na een keuze van forum door de school, dient onderzocht te worden hoe de ingevulde reflectiedocumenten van de leerlingen het best bewaard worden en op welke manier een

overzicht van elke leerling, klas, graad en de hele school kan bijgehouden worden doorheen het schooljaar en gedurende meerdere jaren.

Daarnaast kan de tool verder aangepast worden om te dienen in de eerste graad. Hiervoor is een grondige kennis van het denkvermogen en aanpassingsvermogen van leerlingen uit de eerste graad vereist.

6. Referentielijst

- Barrett, D., & Heale, R. (2020). What are Delphi studies? In *Evidence-Based Nursing*. BMJ Publishing Group. <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2020-103303>
- Beleidsdomein Onderwijs en Vorming. (2018). *Omgevingsanalyse van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming*.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Căprioară*, D., & Frunză, V. (2019). *Effective Strategies To Improve Student Motivation For School Learning*. 1488–1497. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.183>
- De Lee, L., & De Volder, I. (2009). *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs*.
- De Meyer, I., Janssens, R., & Warlop, N. (2018). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen*. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2017). *LEREN REFLECTEREN & REFLECTEREND LEREN*.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2021). Ongeoorloofd afwezig zijn in Vlaanderen. *JGZ Tijdschrift Voor Jeugdgezondheidszorg*, 53(2–3), 24–29. <https://doi.org/10.1007/s12452-021-00238-7>
- Korthagen, F. (1993). *HET LOGBOEK ALS MIDDEL OM REFLECTIE DOOR A.S. LERAREN TE BEVORDEREN*.
- Looti, M. (2023). Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A). *PSYCHOLOGICAL SCALES*.
- Monteiro, V., Mata, L., & Peixoto, F. (2015). Intrinsic motivation inventory: Psychometric properties in the context of first language and mathematics learning. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 28(3), 434–443. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528302>
- Panchal, S., & Riddell, P. (2020). *The GROWS Model: Extending the GROW Coaching Model to Support Behavioural Change*.
- Peeters, J. (2022). *Zelfregulerend leren. Hoe?Zo!*
- Podymova, L. S., Gots, E. V., Rozhnov, A. A., Kovaleva, N. V., Podymov, N. A., Novitskaya, L. Y., Efimova, O. V., & Ovchinnikov, A. A. (2019). Reflection, Self-Actualization and Creativity Peculiarities of Socio and Psychologically Maladjusted Students. In *Journal of Environmental Treatment Techniques* (Vol. 7, Issue 4). <http://www.jett.dormaj.com>
- Rekenhof. (2021). *Voorkomen van vroegtijdig schoolverlaten Leerlingenbegeleiding in het beroepssecundair onderwijs*. www.megaluna.be
- Riva, E., Freeman, R., Schrock, L., Jelacic, V., Ozer, C.-T., & Caleb, R. (2020). Student Wellbeing in the Teaching and Learning Environment: A Study Exploring Student and Staff Perspectives. *Higher Education Studies*, 10(4), 103. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n4p103>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-Saavedra, C., & Lozano-Peña, G. (2022). Teacher Self-Regulation and Its Relationship with Student Self-Regulation in Secondary Education. *Sustainability (Switzerland)*, 14(24). <https://doi.org/10.3390/su142416863>
- Van Genechten, H. (2021). *Samenhang tussen motivatie en zelfreflectie bij de vakken Nederlands, Natuurwetenschappen en Wiskunde*. <https://research.ou.nl/>
- Vlaamse overheid. (2023). *Onderwijsdoelen*. <https://Onderwijsdoelen.Be/>
- Whitmore, J. (2009). *Coaching for Performance: GROWing Human Potential and Purpose : the Principles and Practice of Coaching and Leadership* (4th ed.).
- 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