UHASSELT
KNOWLEDGE IN ACTION

School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de economie

Masterthesis

Brede basiszorg opzetten om de mentale weerbaarheid van alle leerlingen te verhogen (viio 3 Tongeren)

Pauline Roman

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Educatieve master in de economie

PROMOTOR :
Prof. dr. Katrien STRUYVEN

BEGELEIDER :
Mevrouw Liesbet SAENEN

2023
2024

UHASSELT
KNOWLEDGE IN ACTION

www.uhasselt.be
Universiteit Hasselt
Campus Hasselt:
Martelarenlaan 42 | 3500 Hasselt
Campus Diepenbeek:
Agoralaan Gebouw D | 3590 Diepenbeek

School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de economie

Masterthesis

Brede basiszorg opzetten om de mentale weerbaarheid van alle leerlingen te verhogen (viio 3 Tongeren)

Pauline Roman

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Educatieve master in de economie

PROMOTOR :

Prof. dr. Katrien STRUYVEN

BEGELEIDER :

Mevrouw Liesbet SAENEN

Masterproef

Brede basiszorg

Academiejaar 2023 - 2024

Educatieve Master

Universiteit Hasselt

Cilissen Birgen

Houben Elien

Roman Pauline

Smets Thibault

VOORWOORD

Wij, Birgen Cilissen, Elien Houben, Pauline Roman en Thibault Smets zijn masterstudenten van de opleiding Educatieve Studies aan de Universiteit van Hasselt. Deze masterproef is geschreven in het kader van het behalen van ons masterdiploma in de Educatieve Master. Het onderzoeksthema dat ons werd toegewezen was "Brede basiszorg opzetten om de mentale weerbaarheid van alle leerlingen te verhogen."

In samenspraak met onze promotor professor dr. Katrien Struyven en onze begeleider Liesbet Saenen zijn we tot de volgende onderzoeksvraag gekomen: "Welke inzichten kunnen verkregen worden over het welbevinden van de leerlingen uit viio Tongeren en hoe kan brede basiszorg hierop inspelen?" Door middel van een literatuurstudie en een kwantitatief onderzoek aan de hand van een vragenlijst bij leerlingen hebben we een antwoord kunnen formuleren op bovenstaande onderzoeksvraag.

Graag willen wij onze promotor professor dr. Katrien Struyven en onze begeleider Liesbet Saenen enorm hard bedanken. Zij stonden gedurende het hele proces klaar om onze vragen te beantwoorden. Ook hebben zij ons elke keer bijgestuurd in de moeilijkheden die we tijdens het schrijven van deze masterproef ervaren hebben.

Daarnaast zouden we ook de school viio in Tongeren willen bedanken voor het aanleveren van de benodigde data en hun medewerking tijdens het schrijven van deze masterproef.

Tot slot een welgemeende dank u wel aan onze hulplijnen, onze familie en vrienden. Door de tegenslagen en bevindingen met hen te delen tijdens dit onderzoek, hebben we het nodige vertrouwen ook van hen gekregen.

Universiteit Hasselt,

31 mei 2024.

SAMENVATTING

Het welbevinden van jongeren in Vlaanderen gaat achteruit volgens recent onderzoek van de Scholierenkoepel in 2022-2023. Jongeren brengen een groot deel van hun tijd door op school, waardoor het welbevinden op school een grote impact heeft op het algemeen welbevinden van deze jongeren. Middelbare school viio in Tongeren wil graag inzichten verkrijgen in het welbevinden van hun leerlingen om hierop in te spelen in met hun beleid voor brede basiszorg. Daarnaast wilt viio Tongeren leerkrachten handvaten aanreiken die laagdrempelig toe te passen zijn in de eigen klaspraktijk om het welbevinden van jongeren op school te verhogen. In deze masterproef wordt deze vertaling gemaakt door de onderzoeksvraag:

"Welke inzichten kunnen verkregen worden over het welbevinden van de leerlingen uit viio Tongeren en hoe kan brede basiszorg hierop inspelen?"

Om een antwoord te kunnen geven op deze onderzoeksvraag is er eerst een literatuurstudie uitgevoerd rond het welbevinden op school, waar het *PACES*-model uit voortkwam. Dit model werd gebruikt als leidraad om het welbevinden van leerlingen op school te analyseren met de focus op volgende domeinen: fysiek, affectief, cognitief, sociaal-economisch en sociaal. Om inzichten te verkrijgen in het welbevinden van de leerlingen van viio Tongeren, werden antwoorden afkomstig uit vragenlijsten geanalyseerd. Deze vragenlijst werd afgenomen door viio Tongeren bij haar leerlingen in oktober 2023 met in totaal 1456 respondenten.

In dit onderzoek wordt vastgesteld dat vermoeidheid, angst, stress en motivatieverlies veelvoorkomende problemen zijn bij de leerlingen van viio Tongeren. Voor elk van deze factoren is er een stijgende trend waar te nemen bij een stijging van de graad. Daarnaast blijkt het algemeen welbevinden van de leerlingen af te nemen naarmate de graad toeneemt. Ook het belang van verbondenheid, vriendschap en een veilige leeromgeving komen voort uit de resultaten. Bijlage 8.2 biedt praktische richtlijnen voor leerkrachten om de aanbevelingen van dit onderzoek toe te passen. De integratie van Universal Design for Learning (UDL) richtlijnen biedt een opportuniteit om het welbevinden van leerlingen te verbeteren en hun leerervaring te optimaliseren.

In dit onderzoek kwamen enkele limitaties naar voren bij het analyseren van de data. Er is geen peiling uitgevoerd naar de onderliggende factoren die aan de toename van stress bijdragen. Verder was er geen data beschikbaar omtrent het sociaal-economische aspect. Suggesties voor verder onderzoek werden opgenomen in het creatief ontwerp in Bijlage 8.1.

Inhoud

Voorwoord II

Samenvatting **IV**

1. Probleemstelling 1

2. Literatuurstudie 3
   2.1. Welbevinden op school 3
      2.1.1 Fysiek 3
      2.1.2 Affectief 4
      2.1.3 Cognitief 4
      2.1.4 sociaal-economisch 4
      2.1.5 Sociaal 5
   2.2. Wettelijk kader 6
   2.3. Zorgcontinuüm 6
   2.4. Brede basiszorg 8
   2.5. Universal Design for Learning 9
      2.5.1 Herkenningsnetwerk 10
      2.5.2 Strategisch netwerk 11
      2.5.3 Affectief netwerk 11

3. Methodologie 13

4. Resultaten 15
   4.1. Fysiek 16
   4.2. Affectief 16
      4.2.1 Stress 16
      4.2.2 Angstig 17
   4.3. Cognitief 18
      4.3.1 Motivatieverlies 18
      4.3.2 Problemen rond schoolwerk 19
   4.4. Sociaal-economisch 21
   4.5. Sociaal 21

5. Discussie 26
   5.1. Fysiek 26
   5.2. Affectief 26
   5.3. Cognitief 27
   5.4. Sociaal-economisch 29
   5.5. Sociaal 29

6. Conclusie 31

7. Bibliografie 32

8. Bijlage 37
   8.1. Creatief ontwerp 37
   8.2. Schema UDL Richtlijnen met praktische tips 1
   8.3. Vragenlijst welbevinden viio Tongeren 1
   8.4. Vragenlijst evaluatie leerlingcontact viio Tongeren 2
   8.5. Tabellen vragenlijst welbevinden leerlingen 3

1. PROBLEEMSTELLING

Het welbevinden van jongeren tussen 11 en 18 jaar in Vlaanderen blijft achteruitgaan. Dit blijkt uit de meest recente *Health Behaviour in School-aged Children*-studie van Cosma et al. (2023) die samen met het Agentschap Zorg en Gezondheid, en onderzoekers van de Universiteit Gent om de vier jaar uitgevoerd wordt.

In de wetenschappelijke literatuur is er weinig consensus te vinden over een eenduidige definitie van het begrip welbevinden (The Centers for Disease Control and Prevention, 2022). Volgens Jarden en Roache (2023) is een van de meest gebruikte definities om welbevinden te beschrijven die van Michaelson et al. (2012), die stelt dat welbevinden begrepen kan worden als hoe mensen zich voelen en functioneren op persoonlijk en sociaal vlak, en hoe ze hun leven als geheel evalueren.

Dat er geen eenduidige definitie bestaat om welbevinden te beschrijven, maakt het beschrijven van welbevinden van leerlingen op school moeilijk (Nelson et al., 2015). Voorheen werd er voornamelijk gefocust op kwantitatieve variabelen om het welbevinden op school te evalueren zoals resultaten van evaluaties, absenteïsme, aantal keer strafstudie of naar de directie gestuurd worden (Soutter et al., 2013). Sinds de lancering van het "Global School Health Initiative" van de Wereldgezondheidsorganisatie (1998) wordt de term welbevinden op school breder bekeken en is er sprake van een meer holistische visie. Hierbij hebben fysiek en mentaal welbevinden en de creatie van een gezond, veilig en ondersteunend schoolklimaat een steeds belangrijkere rol gekregen (Soutter et al., 2013).

In een onderzoek van de Scholierenkoepel (2023) wordt er dieper ingegaan op het welbevinden van leerlingen gerelateerd aan factoren op school. Hieruit bleken enkele verontrustende cijfers:

- 1 op 3 leerlingen werd ooit al eens gepest in het middelbaar;
- 14% van de leerlingen voelt zich onveilig op school;
- 25% van de leerlingen voelt zich vaak alleen op school;
- 1 op 2 leerlingen voelt zich niet gemotiveerd op school;
- 95% van de leerlingen geeft aan stress te ervaren door school;
- 30% van de leerlingen geeft aan niet zichzelf te kunnen zijn op school;
- 18% van de leerlingen ervaart ooit racisme op school;
- 8% van de leerlingen moest al eens thuisblijven van een schooluitstap vanwege de te hoge kostprijs;
- 35% van de leerlingen is niet tevreden met de manier waarop hun school aan welbevinden werkt.

Tevens blijkt uit een studie van het Vlaams Ministerie van Onderwijs (2024) dat er in Vlaanderen nog nooit zoveel leerlingen de schoolbanken vroegtijdig verlaten: 1 op 7 leerlingen verlaat het middelbaar zonder diploma. Het is dus belangrijk dat scholen zich hiervan bewust zijn en aandacht aan besteden.

De middelbare school viio Tongeren wil graag diepere inzichten verkrijgen over het welbevinden van haar leerlingen, wil deze begrijpen en weten hoe hierop in te spelen. In samenwerking met de studenten Educatieve Master van deze masterproef, wordt onderzocht hoe brede basiszorg hier een rol in kan spelen.

"Brede basiszorg: Vanuit een visie op zorg biedt de school alle leerlingen een krachtige leeromgeving aan. De school stimuleert zo veel mogelijk de ontwikkeling van alle leerlingen, volgt hen systematisch op en werkt actief aan de vermindering van risicofactoren en aan de versterking van beschermende factoren."

(Onderwijs Vlaanderen, 2023, p. 1).

Bij brede basiszorg zijn het niet enkel de leerlingenbegeleiders of CLB's die zich hiervoor inzetten, maar ligt een belangrijke rol bij de leerkrachten op klasniveau (Prodiagnostiek, 2024). Leerkrachten staan door hun frequent contact met leerlingen in een unieke positie om bij te dragen aan het welbevinden van deze leerlingen. Echter voelen ze zich vaak nog oncomfortabel en/of onwetend om deze rol op te nemen (Rothi et al., 2008). Dit merken ze ook in viio Tongeren, waardoor het aanleveren van aanbevelingen en handvatten voor leerkrachten voor hen een meerwaarde zou betekenen.

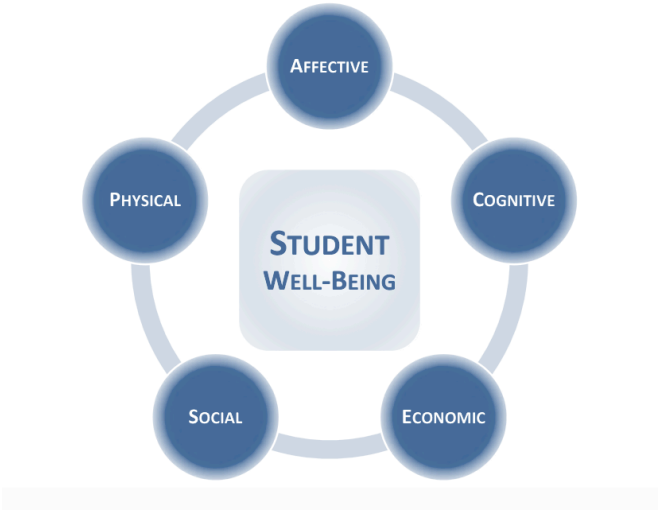
Doorheen deze masterproef tracht er een antwoord geformuleerd te worden op volgende onderzoeksvraag:

"Welke inzichten kunnen verkregen worden over het welbevinden van de leerlingen uit viio Tongeren en hoe kan brede basiszorg hierop inspelen?"

2. LITERATUURSTUDIE

2.1. WELBEVINDEN OP SCHOOL

Nelson et al. (2015) hebben op basis van reeds bestaande onderzoeken en literatuur rond het welbevinden van studenten op school een eigen model ontwikkeld: het ***PACES-model*** (Afbeelding 1). Hierbij staat iedere letter voor een domein dat volgens Nelson et al. (2015) invloed heeft op het welbevinden van studenten: ***P****hysical,* ***A****ffective,* ***C****ognitive,* ***E****conomic en* ***S****ocial*.



Afbeelding 1: Het PACES-model (Nelson et al., 2015)

De vijf domeinen zijn onlosmakend met elkaar verbonden en hebben allemaal een invloed op elkaar en het algemeen welbevinden van studenten.

2.1.1 FYSIEK

Het fysieke domein omvat alle fysieke gezondheidsaspecten die een directe invloed hebben op de gezondheid van een leerling en zijn of haar vermogen om actief deel te nemen aan het leerproces op school. Deze fysieke domeinen spelen een cruciale rol in alle andere aspecten van het leven van een leerling, zowel thuis als op school. Een gezonde fysieke staat is de basis voor een succesvolle leerervaring. Het omvat niet alleen de lichamelijke gezondheid, maar ook andere elementen zoals voeding, lichaamsbeweging, slaappatronen en algemeen welbevinden. Wanneer een leerling zich fysiek gezond voelt, heeft dit een positieve invloed op zijn of haar concentratievermogen, energieniveau en algehele welbevinden tijdens de schooldag (Spratt, 2016; Nelson et al., 2015).

Volgens Dierckens en Deforche (2023) geniet de meerderheid van de jongeren een goede gezondheid, maar recente bevindingen tonen een zorgwekkende trend in fysieke klachten. Tussen 2018 en 2022 is het percentage jongeren dat kampt met hoofdpijn, buikpijn, rugpijn en duizeligheid gestegen van respectievelijk 12,2%, 7,8%, 12,4% en 8,5% naar 19,0%, 12,7%, 17,4% en 15,0%. Interessant genoeg wezen de resultaten van het onderzoek naar mentaal en sociaal welbevinden uit dat jongens over het algemeen beter presteerden op het gebied van fysiek welbevinden dan meisjes. Daarnaast bleek dat jongeren in de jongste leeftijdsgroepen over het algemeen een

betere fysieke gezondheid hadden in vergelijking met de oudste leeftijdsgroepen. Opvallend was ook dat jongeren uit het algemeen secundair onderwijs (aso) een hogere score behaalden op het gebied van fysiek welbevinden in vergelijking met jongeren uit het beroepssecundair onderwijs (bso) en het technisch secundair onderwijs (tso). Deze bevindingen benadrukken het belang van gerichte maatregelen om de fysieke gezondheid van jongeren te ondersteunen, vooral in de oudere leeftijdsgroepen en onder meisjes.

2.1.2 AFFECTIEF

Het affectieve domein focust zich op het mentaal welbevinden van de studenten. Verschillende onderzoeken (Schrijvers et al., 2023; Scholierenkoepel, 2023) tonen aan dat het mentaal welbevinden van jongeren in Vlaanderen achteruit gaat. Om mentaal welbevinden te beschrijven, hanteert de Wereldgezondheidsorganisatie (2022, p. 1) de volgende definitie:

'Mentale gezondheid is een toestand van welbevinden waarin het individu zijn of haar eigen capaciteiten realiseert, de normale spanningen van het leven aankan, productief en vruchtbaar kan werken en in staat is om een bijdrage te leveren aan zijn of haar gemeenschap.'

Universiteit Gent onderzoekt vierjaarlijks het mentale, sociale en fysieke welbevinden van 20.000 Vlaamse jongeren tussen 11 en 18 jaar (Schrijvers et al., 2023). De studie van 2023 toont een stijging van mentale klachten, waaronder moeilijkheden met inslapen, humeurig, zenuwachtig en ongelukkig zijn. Een verontrustende sterke toename is te zien in het aantal jongeren met zelfmoordgedachten: van 17,6% in 2018 naar 22,3% in 2022 (Schrijvers et al., 2023).

2.1.3 COGNITIEF

Het cognitieve domein beschrijft het vermogen van een leerling om informatie op een effectieve manier te verwerken en deze te gebruiken om te groeien en problemen op te lossen op een rationele wijze. Het omvat een brede waaier aan zogenaamde attributen, zoals gedachten, houdingen, overtuigingen, creativiteit, spontaniteit en de bereidheid om nieuwe perspectieven op situaties te omarmen (Nelson et al., 2015).

Vaak wordt het cognitieve domein geassocieerd met intelligentie, het vermogen van een leerling om te denken en te creëren. Maar vanaf het moment dat we het definiëren als de samenkomst van overtuigingen, houdingen en zelfreflectie, breidt het cognitieve domein zich verder uit dan wat vaak wordt gezien als puur academische bekwaamheid. Het cognitieve domein is de kern van hoe we de wereld om ons heen begrijpen en erop reageren. Het stelt ons in staat om complexe problemen aan te pakken, innovatieve oplossingen te bedenken en voortdurend te groeien als individu. Door te investeren in de ontwikkeling van het cognitieve domein van leerlingen, kunnen ze niet alleen hun intellectuele capaciteiten versterken, maar ook hun veerkracht, creativiteit en emotionele intelligentie verrijken (Spratt, 2016).

2.1.4 SOCIAAL-ECONOMISCH

Het economische domein focust op de sociaal-economische status van studenten. De meeste studenten in het middelbaar onderwijs zijn nog minderjarig, waardoor de sociaal-economische status van het gezin rechtstreeks invloed heeft op de sociaal-economische situatie van de student. Volgens Eimers & Bekhuis (2006) wordt er gesproken van een

gezin met een lage sociaal- economische status wanneer één of meerdere kenmerken aanwezig zijn: een laag inkomen, een laag opleidingsniveau van de ouders, werkloosheid van de ouders, weinig cultureel kapitaal bij de ouders, een gebroken gezin en slechte behuizing. Dat de sociaal-economische status een impact heeft op de academische prestaties, bevestigt onderzoek van Franck & Nicaise (2018). In dit onderzoek werden de resultaten van Vlaamse leerlingen van het PISA-onderzoek van de OESO (2016) vergeleken met hun sociaal-economische status. Er werd een vergelijking gemaakt tussen de 10% minst welvarende leerlingen en de 10% meest welvarende. De minst welvarende leerlingen vertoonden een achterstand vergelijkbaar met drie schooljaren in vergelijking met de meest welvarende leerlingen. Niet enkel is een lage sociaal-economische status in verband gebracht met lagere academische prestaties, ook op het mentaal welbevinden van studenten heeft dit een negatieve impact (Marmot, 2004). Een lage sociaal-economische status is gelinkt aan een beperktere toegang tot materiële middelen zoals schoolmateriaal en deelname aan activiteiten zoals schooluitstappen. Deze beperkingen hebben een negatieve invloed op het welbevinden van jongeren (Richter et al., 2012).

2.1.5 Sociaal

Het sociale domein heeft betrekking op de relaties en interacties met anderen in verschillende settings. Denk hierbij aan sociale contacten en relaties met vrienden, medeleerlingen, familie en schoolpersoneel (Nelson et al., 2015). De nood aan samenhorigheid en het gevoel om ergens bij te horen, is een belangrijke psychologische basis voor mentaal welbevinden (Arslan & Duru, 2017; Arslan & Tanhan, 2019; Baumeister, 2012; Hale et al., 2005). In de schoolcontext wordt samenhorigheid beschreven als

'de mate waarin leerlingen zich persoonlijk geaccepteerd, gerespecteerd, opgenomen en ondersteund voelen door anderen in de sociale omgeving van de school'

(Goodenow & Gardy, 1993, p. 61). Samenhorigheid in de schoolcontext is geassocieerd aan een beter psychologisch en emotioneel welbevinden, betere academische prestaties en aan minder mentale gezondheidsproblemen bij studenten (Allen et al., 2017; Anderman, 2003; Arslan, 2018a; Goodenow & Grady, 1993; Pittman & Richmond, 2007).

Een waargenomen tekort aan sociale contacten, verbinding en relaties wordt door Zavaleta et al. (2014) beschreven met de term eenzaamheid, wat gelinkt is aan een lager mentaal welbevinden en een verhoogde kans geeft op depressie (Hager et al., 2022). Door de Corona-crisis is het aantal studenten dat aangeeft zich eenzaam te voelen gestegen (Hager et al., 2022). Studenten die zich langdurig eenzaam voelen hebben meer last van angst, schaamte, spanning en hulpeloosheid (Eenzaamheid bij studenten: hand-out, 2024). Uit het CLB jaarverslag van 2021-2022 blijkt in het schooljaar 2020-2021 een grote stijging van het aantal leerlingen met deze klachten. In het schooljaar 2021-2022 is er een kleine daling van deze cijfers, maar zijn ze nog steeds aanzienlijk hoger dan in voorgaande jaren.

Waar dit *PACES*-model in scholen gebruikt kan worden ter inspiratie voor maatregelen om het welbevinden van studenten te verhogen (Nelson et al., 2015), kan het ook als referentiekader gebruikt worden om het welbevinden van studenten te beoordelen.

Om als school te werken aan een beter welbevinden van leerlingen is het belangrijk om dit in zijn geheel door te trekken in heel de school. Dit kan gedaan worden door een leerrijke omgeving te creëren die zowel inspeelt op fysieke, psychologische als psychosociale aspecten (OECD, 2019). Deze aspecten kunnen geïntegreerd worden in het schoolbeleid met de focus op inclusiviteit. Zoals Panesi et al. (2020b) aanhaalt is inclusiviteit de drijfveer voor een goed welbevinden op school. Een plek waar iedereen zich aanvaard voelt en waar de capaciteiten van leerlingen maximaal benut worden.

2.2. WETTELIJK KADER

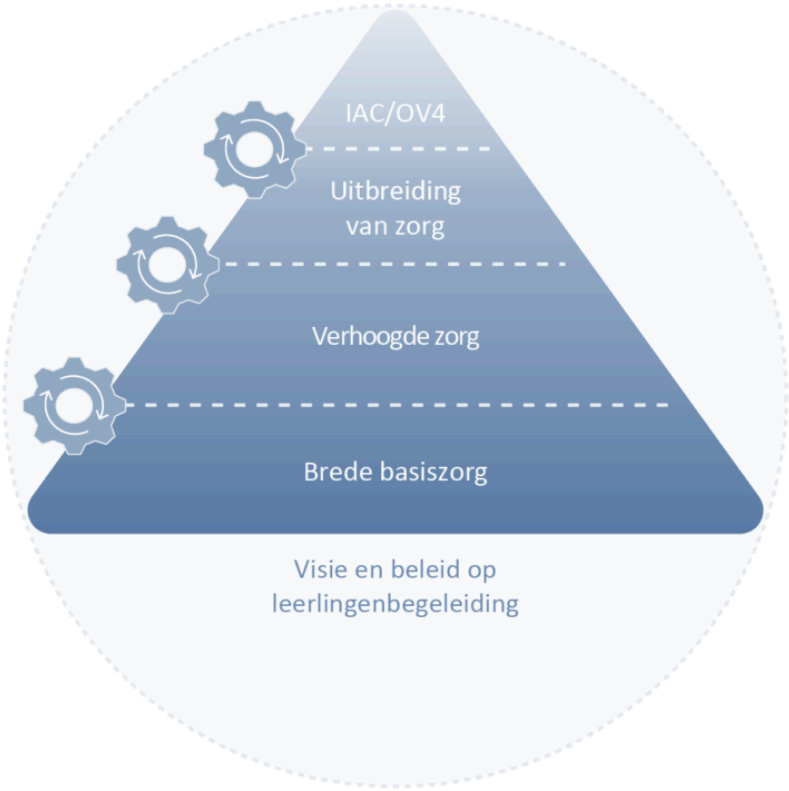
Inclusiviteit is een belangrijk thema in de maatschappij van vandaag. In 2009 werd het VN-verdrag over de rechten van personen met een handicap in de Belgische wet bekrachtigd (Verenigde Naties, 2006). Dit verdrag schrijft voor dat ieder individu recht heeft om volledig te kunnen deelnemen aan de maatschappij. Op niveau van onderwijs betekent dit dat iedere persoon met een beperking recht heeft op inclusief onderwijs.

Dit VN-verdrag leidde tot het M-decreet in 2014 in het Vlaams onderwijs, het decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, kortweg M-decreet. In 2021 werd artikel 22 in de grondwet opgenomen waarin vermeld staat dat iedere persoon met een beperking het recht heeft op volledige inclusie in de samenleving, met inbegrip van het recht op redelijke aanpassingen. Het is de bedoeling de doorstroom naar buitengewoon onderwijs te beperken door scholen in gewoon onderwijs te versterken (Onderwijs Aan Leerlingen met Specifieke Onderwijsbehoeften, z.d.).

Het M-decreet werd vervangen door het Leersteundecreet in 2023. (Naar een Decreet Leersteun Voor Leerlingen met Specifieke, z.d.) De Vlaamse Regering streeft ernaar dat alle leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen met maximale leerwinst door middel van het decreet dat zowel de onderwijskwaliteit verbetert als de werkbaarheid voor scholen en leerkrachten waarborgt. In het decreet worden maatregelen binnen drie domeinen beschreven. Maatregelen in het gewoon onderwijs, het uitbouwen van een leersteunmodel en maatregelen voor het buitengewoon onderwijs. Scholen kunnen a.d.h.v. het zorgcontinuüm kwaliteitsvol onderwijs uitbouwen om leerlingen met specifieke onderwijsbehoefte te kunnen ondersteunen. (Onderwijs Aan Leerlingen met Specifieke Onderwijsbehoeften, z.d.)

2.3. ZORGCONTINUÜM

Het zorgcontinuüm in het secundair onderwijs is een gestructureerde benadering om de onderwijsondersteuning en eventuele interventie voor leerlingen te begrijpen en te organiseren. Het doel van het zorgcontinuüm is om alle leerlingen, ongeacht hun individuele behoeften, toch gelijke kansen te bieden om te leren en te groeien. Het zorgcontinuüm in Afbeelding 2 fungeert als inspiratiebron en ondersteuning voor het uitbouwen van kwaliteitsvol onderwijs en leerlingbegeleiding in gewoon onderwijs. (*Het Zorgcontinuüm – Prodia*, z.d.; *Omzendbrief NO/2023/01 van 05/05/2023*, z.d.).



Afbeelding 2: Schematiseren van het Zorgcontinuüm (*Theoretisch Deel: Het Zorgcontinuüm – Prodia, z.d.)*

De nadruk voor de uitbouw van een kwaliteitsvol beleid ligt voornamelijk op een sterke brede basiszorg en verhoogde zorg. Deze twee pijlers zijn een essentieel onderdeel in het gewoon onderwijs voor het inbrengen van externe expertise in de vorm van leersteun (*Omzendbrief NO/2023/01 van 05/05/2023*, z.d.). Bovenstaande figuur geeft een schematisering van het zorgcontinuüm weer. Hierbij zijn er drie fases die doorlopen kunnen worden op school: de brede basiszorg, de verhoogde zorg en de uitgebreide zorg. Indien deze fases nog steeds niet tegemoetkomen aan de zorgbehoefte na de redelijke aanpassingen aan het gemeenschappelijke curriculum, kan er naar een fase vier gegaan worden. In fase 4 zullen de CLB medewerkers een IAC (Individueel aangepast curriculum) of OV4-verslag opstellen. (*Het Zorgcontinuüm – Prodia*, z.d.)

De eerste fase van dat zorgcontinuüm in het secundair onderwijs, brede basiszorg, is als het ware een preventieve ondersteuning. Het creëren van een ondersteunende leeromgeving en een leerlingvolgsysteem, het actief inzetten op het verlagen van risicofactoren en het verhogen van beschermende factoren, staan in deze fase centraal (*Omzendbrief NO/2023/01 van 05/05/2023*, z.d.).

Op het moment dat leerlingen meer ondersteuning nodig hebben, m.a.w. meer nodig hebben dan de brede basiszorg, volgt de volgende fase van het zorgcontinuüm. In samenspraak met de ouders wordt beslist om verhoogde zorg toe te passen. Het zorgteam van de school werkt dan samen met de leerling, ouders en leerkracht om te beoordelen welke aanvullende zorg de leerling nodig heeft. Eventuele aanpassingen worden geëvalueerd en indien nodig bijgesteld. Extra maatregelen onder de verhoogde

zorg zijn maatregelen zoals remediëring, differentiatie, compensatie of dispensatie (*Omzendbrief NO/2023/01 van 05/05/2023*, z.d.).

Als de behoeften van leerlingen niet adequaat kunnen worden aangepakt met gerichte ondersteuning en met de extra aanpassingen, zal men intensiever en meer gespecialiseerd aan de slag moeten gaan. Om uitgebreide zorg te verlenen, zal het CLB verbonden aan de school zal dan opnieuw samen met de leerling, ouders en leerkrachten samenzitten om te bepalen welke bijkomende middelen of ondersteuning nodig zijn voor zowel de school als de leerling (*Omzendbrief NO/2023/01 van 05/05/2023*, z.d.).

Het zorgcontinuüm kan uitgewerkt worden met behulp van de Pedagogische Begeleidingsdienst (PBD), CLB-medewerkers, ouders en leerkrachten. De samenwerking tussen alle partijen wordt in Afbeelding 2 gevisualiseerd door de molens. Om het samenwerken goed te laten verlopen, wordt er gewerkt volgens drie pijlers. De eerste pijler staat voor een constructieve samenwerking, waarbij de leerkracht, ouders en leerling centraal staan. De andere partijen kunnen aanvullend een bijdrage leveren aan de leeromgeving indien er een nood is vanuit de leerling of school. Bij de schematische weergave is het zorgcontinuüm opgedeeld in fasen, wat de tweede pijler geschakelde zorg kadert. Een leerling zal niet onder één enkele fase horen, maar kan begeleid worden vanuit meerdere fasen. Bijvoorbeeld, een leerling met verhoogde zorg zal nog steeds gebruik kunnen maken van de maatregelen uit de brede basiszorg. Anderzijds, wanneer blijkt dat maatregelen uit de verhoogde zorg voor een leerling van toepassing kunnen zijn voor meerdere of alle leerlingen, dan kan deze maatregel geïntegreerd worden in het beleid van brede basiszorg. Tenslotte, is het volgens de derde pijler belangrijk om samen drempels te verleggen voor een optimale schoolse en maatschappelijke participatie van elke leerling. Onder deze pijler staat de leerkracht centraal als organisator. De leerkracht maakt gebruik van de input van anderen om zijn expertise te versterken (Theoretisch Deel: Het Zorgcontinuüm – Prodia, z.d.).

2.4. BREDE BASISZORG

Brede basiszorg betekent dat er een geïntegreerde aanpak is waarbij de focus ligt op het ondersteunen van alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, vaardigheidsniveau of speciale behoeften. Er wordt gestreefd naar de inrichting van een inclusieve en ondersteunende leeromgeving. Als basis vanuit de leerlingbegeleiding worden alle leerlingen opgevolgd door de leerkracht(en) en het schoolteam. Het uitzetten van een beleidsplan rond brede basiszorg is de verantwoordelijkheid van de school. De school kan hierbij te rade gaan bij de pedagogische begeleidingsdienst en het CLB (Theoretisch Deel: Het Zorgcontinuüm – Prodia, z.d.).

Een eerste reden voor het implementeren van brede basiszorg is het motiveren van inclusie binnen het secundair onderwijs. Inclusie is cruciaal en bij wetgeving vastgelegd zodat elke leerling, ongeacht hun achtergrond of vaardigheid, de kans geeft om volledig en zonder uitsluiting deel te nemen aan het onderwijsproces (Onderwijs Aan Leerlingen met Specifieke Onderwijsbehoeften, z.d.). Onderzoek benadrukt de positieve impact van inclusieve onderwijspraktijken op het welbevinden en de leerprestaties van alle leerlingen (Fuchs & Fuchs, 1994; UNESCO, 2009). Hierbij wordt een tweede drijfveer van brede basiszorg geïntroduceerd, het welbevinden van leerlingen. Naast academische ondersteuning, draagt sociale en emotionele ondersteuning binnen de brede basiszorg bij aan het creëren van een positieve schoolcultuur waarin leerlingen zich veilig, gewaardeerd en ondersteund voelen (Durlak et al., 2011; Zins et al., 2004). Verder richt

brede basiszorg zich ook op het bevorderen van academisch succes bij alle leerlingen. (Hattie, 2012; Tomlinson, 2014).

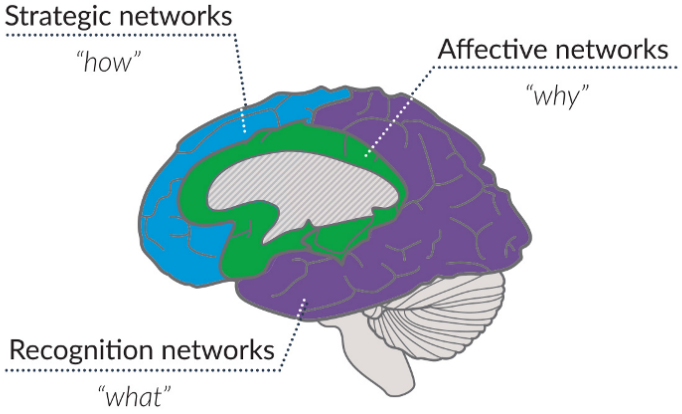
De leerkracht heeft een cruciale rol bij het implementeren van brede basiszorg in de klas (Prodiagnostiek, 2024). Enkel is die implementatie vaak een grote oncomfortabele stap voor leerkrachten (Rothi et al., 2008). Universal Design for Learning (UDL) is een theoretisch onderwijs kader dat hier aan antwoord op kan bieden. UDL focust zich op het optimaliseren van onderwijs via neurowetenschappelijke inzichten in hoe het leerproces in zijn werk gaat (*CAST*, z.d.).

2.5. UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

In het VN verdrag wordt vaak verwezen naar Universal Design (UD) of Universeel Ontwerp, waar het begrip gedefinieerd wordt als "ontwerpen van producten, omgevingen, programma's en diensten die door iedereen in de ruimst mogelijke zin gebruikt kunnen worden zonder dat een aanpassing of een speciaal ontwerp nodig is." (Verenigde Naties, 2006, p.4). Met andere woorden, het is een proactieve aanpak die voor iedereen toegankelijk is. UD vond zijn oorsprong in de architectuur waarbij er proactief nagedacht werd over het ontwerpen van gebouwen zodat een zo divers mogelijk publiek er gebruik van kan maken. Deze aanpak leverde voordelen op zoals een betere prijs en een efficiënte esthetische aanpak. UD kan toegepast worden op verschillende aspecten in de samenleving, inclusief het onderwijs (Herman et al., z.d.).

Universal Design for Learning (UDL) is een manier om een inclusieve leeromgeving te ontwerpen. Dit is een onderwijspraktijk waarbij de leerkracht ernaar streeft dat elke student, ondanks mogelijke beperkingen of achtergrond, gelijke kansen krijgt om te leren en zich te ontwikkelen. Het proactief creëren van deze flexibele leeromgevingen zorgt ervoor dat er tegemoetgekomen wordt aan de diverse behoeftes van alle studenten. Hierbij worden de leerdoelen niet aangepast aan de leerlingen, maar zal het lesmateriaal zo opgesteld worden zodat iedere student meerdere middelen heeft om de doelen te bereiken (About Universal Design For Learning - CAST, 2024). Het implementeren van UDL-principes kan leiden tot een verhoogde betrokkenheid van studenten en betere leerresultaten, inclusief degene met speciale behoeften (Meyer et al., 2013).

Universal Design for Learning is mede gevormd door Skip Stahl, voormalig projectdirecteur van CAST (Center on Online Learning and Students with Disabilities). In 2020 lanceerde CAST hun nieuwe update van hun UDL *guidelines* voor een meer gemeenschapsgestuurd, inclusief en transparant onderwijs. Het eerste deel van UDL, Universal, refereert naar het feit dat iedere leerling zijn eigen achtergrond, sterktes en interesses kan meenemen in de klasomgeving. Het laatste deel van UDL, Learning, speelt in op het proces van hoe we leren. Om het leerproces te optimaliseren moet er ingespeeld worden op kennis, vaardigheden en het enthousiasme voor leren. Afbeelding 3 toont dat we tijdens het leren gebruikmaken van drie verschillende neurologische netwerken; het herkenningsnetwerk , het strategisch netwerk en het affectief netwerk. Elk netwerk wordt gekoppeld aan een UDL principe; representatie, actie en expressie, en betrokkenheid respectievelijk. Deze principes worden ieder ondersteund door 3 richtlijnen, waardoor in totaal 9 richtlijnen het kader van UDL vormen (CAST, 2024).



Afbeelding 3: Neurologische netwerken betrokken bij het leerproces (UDL &Amp; The Learning Brain - CAST, 2022)

2.5.1 Herkenningsnetwerk

Het herkenningsnetwerk zal geactiveerd worden als we ons bezig houden met het 'wat' van het leren. Leerlingen verschillen in de manier waarop zij informatie opnemen en kunnen verwerken. Dit geldt niet enkel voor leerlingen met beperkingen zoals fysieke aandoeningen of leerstoornissen, maar ieder individu heeft zijn voorkeur van informatie verwerken. Zo zijn er individuen die tekstueel zijn ingesteld terwijl anderen eerder auditief sterk zijn. Hier kan op ingespeeld worden door verschillende manieren aan te bieden om info op te nemen en te verwerken. Daarnaast wordt het leerproces gestimuleerd door meerdere representaties middelen te gebruiken. Leerlingen kunnen zo beter linken leggen tussen de verschillende concepten (CAST, 2024).

De **eerste richtlijn** van CAST gaat over de representatie van informatief materiaal aan de leerlingen. CAST raad aan om flexibel materiaal aan te bieden dat meerdere zintuigen kan aanspreken. Zo is een digitale cursus inzetbaar op verschillende manieren door het lettertype aan te passen, kleuren te gebruiken, voorleessoftware af te spelen enz. Anderzijds is het ook belangrijk om auditieve informatie te ondersteunen met ondertiteling, visuele grafieken, figuren of symbolen (CAST, 2024).

De **tweede richtlijn** legt de focus op het ondersteunen van de leerling door te verduidelijking en structuur aan te bieden bij taal en symbolen. De betekenis van een symbool kan afhankelijk zijn van verschillende culturele of familiale achtergronden. Om achterstand door het gebruik van taal of symbolen te vermijden, wordt aangeraden om alternatieve representatie aan te bieden. Een voorbeeld is om gebruik te maken van vertalingen, ondertiteling, beschrijving of visuele ondersteuning bij het aanbieden van een onbekende taal zoals Engels (CAST, 2024).

Zoals CAST aanhaalt: "Het doel van onderwijs is niet om informatie toegankelijk te maken, maar om leerlingen te leren hoe ze toegankelijke informatie kunnen omzetten in bruikbare kennis." In de **derde richtlijn** benadrukt CAST het belang van inzetten op het ontwikkelen van vaardigheden zoals strategisch categoriseren, actief onthouden en het integreren van nieuwe informatie met nieuwe voorkennis. Niet alle leerlingen hebben dezelfde toegang tot voorkennis of dezelfde verwerkingsvaardigheden. Het activeren of aanbrengen van voorkennis, accentueren van belangrijke zaken, geven van een stappenplan en toepassen van steigerleren kan leerlingen ondersteunen om deze vaardigheden te ontwikkelen (CAST, 2024).

2.5.2 Strategisch netwerk

Het strategisch netwerk wordt gebruikt bij strategisch denken en vaardigheden. Dit tweede domein wordt ook wel geclassificeerd als het 'hoe' van leren. Iedere leerling heeft zijn eigen leermethode en hoe ze zichzelf hierbij het beste kunnen uitdrukken. Dat kan gaan van tekstueel uitdrukken tot mondeling uitdrukking, alsook strategisch plannen. Het is essentieel om leerlingen de mogelijkheid te bieden hun kennis uit te drukken op verschillende mogelijkheden (CAST, 2024).

De **vierde richtlijn** van CAST suggereert om als leerkracht rekening te houden met het fysieke aspect waar leerlingen mogelijk hinder ondervinden. Het navigeren door informatie en activiteiten kan anders ervaren worden door elke leerling. Het ondersteunen van leerlingen bij het efficiënt gebruiken van een bepaalde functie, software of materiaal. De leerkracht kan variëren in de frequentie van het gebruik, de tijdsbesteding, de snelheid en kan alternatieve voorzien die geen fysieke actie vereisen (CAST, 2024).

Expressie en communicatie somt de **vijfde richtlijn** van CAST op. Leerlingen moeten de kans krijgen hun kennis te tonen, maar dat is niet voor iedere leerling via hetzelfde kanaal. Sommige leerlingen kunnen hun goed verbaal uitdrukken terwijl andere dit beter schriftelijk kunnen (CAST, 2024).

De **zesde richtlijn** binnen het strategisch netwerk heeft betrekking op het uitvoeren van functies. De capaciteit om te plannen en strategisch na te denken over een aanpak dat het meeste voordeel oplevert komt voor uit de prefrontale cortex. Het verhogen van deze capaciteit in het hogere orde denken kan gestimuleerd worden door te ondersteunen volgens het steigerleren. In deze richtlijn gaat het niet over begeleiden van leerlingen in het algemeen, maar specifiek op uitvoerende functies (CAST, 2024).

2.5.3 Affectief netwerk

Tenslotte is er het affectief netwerk in de hersenen waarbij zorgzaam zijn en prioriteren van belang zijn. Hierbij wordt de focus gelegd op het afvragen waarom het leren van iets belangrijk is. Inspelen op dit netwerk zal de betrokkenheid van de leerlingen verhogen. Een aantal verschillende factoren hebben invloed op dit affectief netwerk. Naast neurologie, kunnen cultuur, persoonlijke relevantie, subjectiviteit en achtergrondkennis een rol spelen (CAST, 2024).

Door in te spelen op de interesses van leerlingen kunnen we de betrokkenheid van leerlingen verhogen. In de **zevende richtlijn** adviseert men dit om leerlingen eigen keuzes te laten maken, relevante voorbeelden van toepassingen in de praktijk te gebruiken en een veilige omgeving te creëren zodat ze durven risico's nemen om uiteindelijk te leren (CAST, 2024).

Doorzetting is essentieel voor goed leren, gezien aanhoudende aandacht en inspanning nodig zijn. Intrinsieke motivatie is volgens de **achtste richtlijn** een belangrijke drijfveer voor zelfregulatie en stimulatie bij het leren. Als leerkracht kan er ingezet worden op het opbouwen van individuele vaardigheden voor zelfregulatie. In de beginfases in dit proces is het belangrijk de drempel te verlagen door de leerling hierin te ondersteunen door het aanbieden van doelen, de leerling uit te dagen, een goede leeromgeving te creëren en bij te sturen met feedback (CAST, 2024).

Als **negende richtlijn** adviseert CAST om in te zetten op zelfregulatie. Een omgeving die extrinsieke motivatie stimuleert is belangrijk, maar zonder intrinsieke zelfregulatie kan een leerling zijn optimaal leerpotentieel niet bereiken. Wanneer leerlingen eigenaarschap krijgen over hun leerproces en er persoonlijke doelen worden opgesteld, zullen zij beter zijn in het reguleren van hun emoties en motivatie. Daarnaast kan door middel van zelfevaluatie en reflectie een verhoogd bewustzijn over hun groeiproces gecreëerd worden (CAST, 2024).

Uiteraard zijn er ook heel wat uitdagingen bij de integratie van UDL. Onder andere het gebrek aan bekendheid bij leerkrachten en de beperkte middelen die er momenteel ter beschikking gesteld worden (Meyer et al., 2014). Een belangrijke component bij het toepassen van deze UDL richtlijnen is kijken naar de noden van de leerlingen in de klas. Hoe studeren zij het beste, waar zitten er blokkades en hoe kunnen de leerkrachten hiermee aan de slag. Met deze insteek werd een vragenlijst opgesteld door viio Tongeren geanalyseerd om het welbevinden van leerlingen te onderzoeken en hoe hierop ingespeeld kan worden (CAST, 2024).

3. METHODOLOGIE

De steekproef voor dit onderzoek werd geselecteerd uit de studentenpopulatie van viio Tongeren. viio is een katholieke scholengemeenschap voor secundair onderwijs en staat voor het organiseren van onderwijs voor elke leerling. Het is een school met een breed aanbod aan onderwijsrichtingen binnen de drie finaliteiten. Zowel in de doorstroomfinaliteit, de dubbele finaliteit en de arbeidsmarktfinaliteit biedt viio een ruime waaier aan keuzes aan. De school is verdeeld over twee campussen in Tongeren, waarbij een campus alle finaliteiten van de eerste en tweede graad huisvest, de andere campus alle finaliteiten van de derde graad. De school bevat een diverse groep leerlingen tussen de 12 tot 18 jaar oud.

De gegevens voor dit onderzoek werden verzameld aan de hand van vragenlijsten die door viio Tongeren werden afgenomen bij hun leerlingen. In totaal is de vragenlijst ingevuld door 1849 leerlingen. Bij het invullen van de vragenlijst waren er bij enkele klassen technische problemen waardoor de vragenlijst werd afgenomen op papier. In deze masterproef werden enkel de resultaten van de digitaal ingevulde vragenlijst verwerkt. Deze vragenlijst hoorde bij een groter, nieuw initiatief van leerlingencontacten waarbij de leerkrachten systematisch in gesprek gaan met elke leerling over hun prestaties en welbevinden op school. De ingevulde vragenlijst werd gebruikt als houvast voor de leerkrachten en de leerlingen tijdens dit leerlingcontact. Deze vragenlijsten werden geanonimiseerd aangeleverd door viio Tongeren voor de analyse in deze masterproef.

Er werden twee vragenlijsten aangeleverd door viio Tongeren. Een vragenlijst over het welbevinden van de leerlingen ingevuld door de leerlingen. In deze vragenlijst werd gepeild naar hoe leerlingen zich op dat moment voelen, hoe hun schoolprestaties zijn en waar ze terecht kunnen. De vragenlijst werd digitaal ingevuld door 1456 leerlingen van viio Tongeren. De volledige vragenlijst kan teruggevonden worden in Bijlage 8.3. In de tweede vragenlijst werd de feedback van de leerlingen en leerkrachten over de leerlingencontacten opgevraagd. Deze vragenlijst werd vrijblijvend ingevuld door 584 leerlingen en 104 leerkrachten (Bijlage 8.4).

Binnen deze masterproef kan de link tussen de twee vragenlijsten niet gemaakt worden omwille van geanonimiseerde data die aangeleverd zijn zonder een identificatiecode. Deze geanonimiseerde vragenlijsten werden geanalyseerd om meer inzichten te kunnen verkrijgen over het welbevinden van de leerlingen uit viio Tongeren en hoe brede basiszorg hierop kan inspelen. Dit wordt gedaan aan de hand van het PACES-model zoals beschreven in de literatuurstudie. Bijgevolg ligt de focus van dit onderzoek op de vragenlijst betreffende het welbevinden van de leerlingen.

De data werden door de school aangeleverd in verschillende bestanden per klas. Om de analyse van data efficiënter te maken, zijn deze documenten samengevoegd in één rekenblad. Om diepere inzichten te kunnen verwerven werden de verschillende studierichtingen gekoppeld aan de verschillende finaliteiten. Op deze manier konden de klassen gekoppeld worden aan de bijhorende graad en finaliteit. De vragenlijst bevat zes meerkeuzevragen. Voor iedere optie van een meerkeuzevraag werd een aparte kolom toebedeeld. Om aan te duiden of een leerling een optie heeft aangevinkt wordt een booleaanse variabele gehanteerd (0 of 1). Daarnaast bevat de vragenlijst twee open vragen over hoe de leerlingen zich op dat moment op school en thuis voelen. Voor de analyses werden de antwoorden verdeeld in categorieën door eerst alle antwoorden te

overlopen, vervolgens overeenkomstige antwoorden te groeperen en tenslotte categorieën toe te passen op deze groepen. Elke categorie kreeg een numerieke code toegewezen. (Bijlage 8.5).

Tijdens het analyseren van de verzamelde gegevens is een stapsgewijze benadering gehanteerd. Allereerst werd een algemene beschrijving van de gegevens aan de hand van de relatieve en absolute frequentie uitgevoerd om een overzicht te krijgen van de algemene verdeling van de leerlingen voor iedere vraag. Vervolgens werd een gedetailleerde beschrijving per graad, finaliteit en klas opgesteld om een dieper inzicht te verkrijgen. Ten slotte werden verbanden tussen verschillende variabelen geïdentificeerd om mogelijke verbanden te onderzoeken. De verbanden tussen de verschillende variabelen worden onderzocht aan de hand van de Chi-Square onafhankelijkheidstoets. Er werd voor deze test geopteerd omwille van de categorische opties in de vragen en achtergrondvariabelen.

4. RESULTATEN

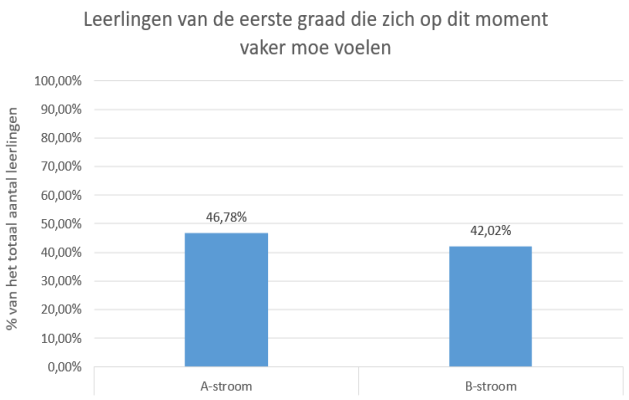
De populatie van leerlingen in viio Tongeren werd geanalyseerd a.d.h.v. de verdeeldheid binnen iedere finaliteit en graad. In totaal zijn er 1456 leerlingen die deelnamen aan de vragenlijst van viio Tongeren. In de eerste graad zijn er 520 leerlingen, in de tweede graad 548 leerlingen en in de derde graad 388 leerlingen. Tabel 1 toont de spreiding van de leerlingen over de verschillende finaliteiten per graad.

Tabel 1: Frequentie van het aantal leerlingen per finaliteit en graad die de vragenlijst invulde in viio Tongeren.

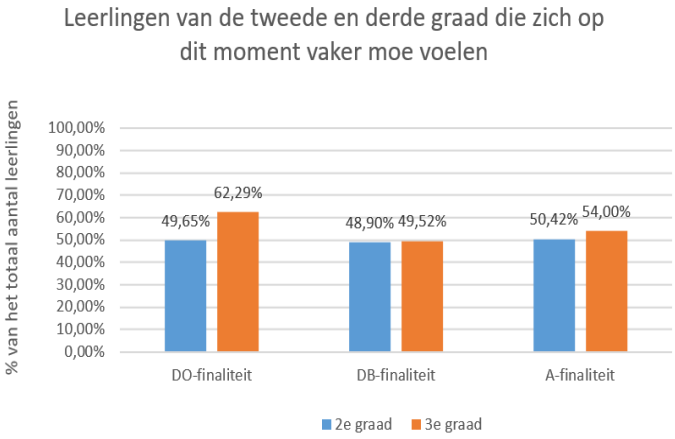
	1e graad	2e graad	3e graad	**Totaal**
A-stroom	451	/	/	**451**
B-stroom	69	/	/	**69**
Doorstroom-finaliteit	/	292	183	**475**
Dubbele finaliteit	/	137	105	**242**
Arbeidsmarkt-finaliteit	/	119	100	**219**
Totaal	**520**	**548**	**388**	**1456**

4.1. FYSIEK

Wanneer er gevraagd wordt aan de leerlingen hoe zij zich voelen op dat moment geeft 50,27% aan zich vaker moe te voelen. Voor de eerste graad in de A-stroom geeft 46,78% van de leerlingen aan vaker moe te zijn, in de B-stroom is dit percentage lager, namelijk 42,02%.



Grafiek 1: Percentage leerlingen die aangeven vaker moe te zijn in de eerste graad, onderverdeeld in de A- en B-stroom.



Grafiek 2: Percentage leerlingen die aangeven vaker moe te zijn in de tweede en derde graad, onderverdeeld in de doorstroom-, dubbele en arbeidsmarktfinaliteit.

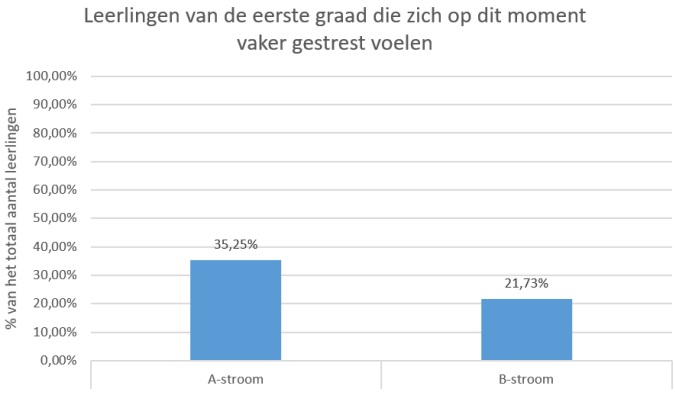
In de doorstroomfinaliteit is een stijging van 12,64% van de tweede graad naar de derde graad in het aantal leerlingen die aangeven vaker moe te zijn. In de dubbele finaliteit blijft het percentage leerlingen die aanduiden moe te zijn constant tussen de 2e en 3e graad (respectievelijk 48,90% en 49,52%). In de arbeidsmarktfinaliteit is er een toename in vermoeidheid van de 2e graad naar de 3e graad, met een stijging van 3,58%.

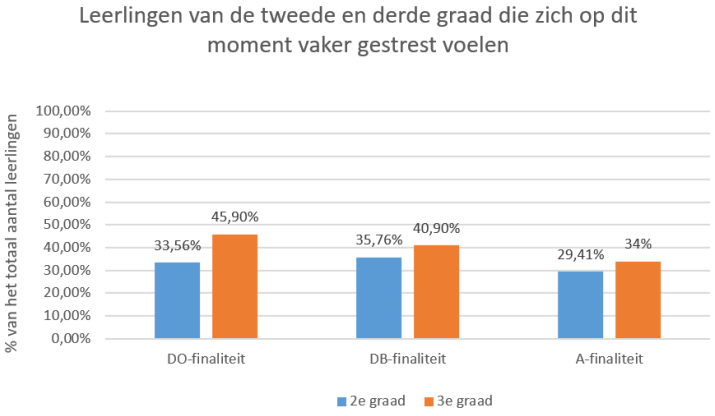
4.2. AFFECTIEF

Er zijn heel wat factoren die een invloed hebben op ons affectief netwerk, factoren zoals stress en angst zijn hier een voorbeeld van (Schrijvers et al., 2023; Scholierenkoepel, 2023). Hieronder wordt beschreven hoeveel en in welke mate de leerlingen in de viio in Tongeren stress en angst ervaren.

4.2.1 STRESS

Grafiek 3 geeft weer dat 35% van de leerlingen aangeeft vaker stress te ervaren in de A-stroom van de eerste graad. In de B-stroom is het stressniveau ongeveer 22%. Het stressniveau in de A-stroom is 13% hoger dan in de B-stroom.





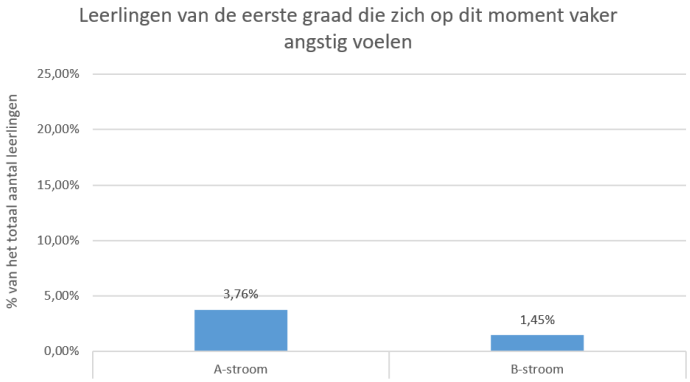
Grafiek 3: Het percentage leerlingen dat aangeeft vaker stress te ervaren in de eerste graad, verdeeld over twee stromen: A-stroom en B-stroom.

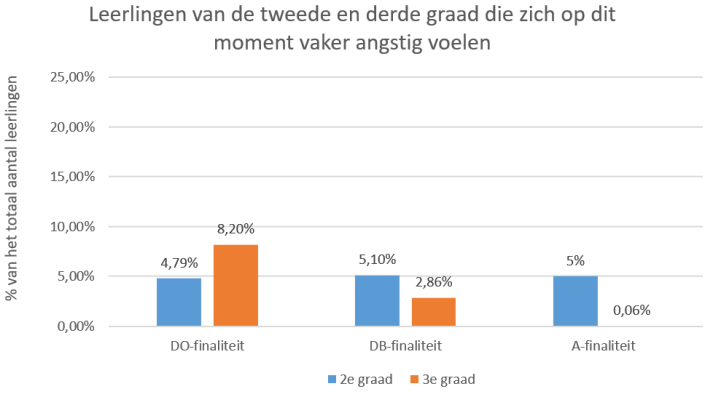
Grafiek 4: Het percentage leerlingen dat aangeeft vaker stress te ervaren in de tweede en derde graad voor de doorstroom-, dubbele en arbeidsmarktfinaliteit.

In Grafiek 4 is een hoger stressniveau van 34% bij de derde graad vergeleken met 29,41% in de tweede graad. De grootste discrepantie tussen de tweede en derde graad is te zien in de doorstroomfinaliteit, waar de derde graad een 15% hoger stressniveau rapporteert. De dubbele finaliteit toont de kleinste variatie in stressniveaus tussen de tweede en derde graad, met een verschil van ongeveer 3%. Volgens de chi-kwadraat onafhankelijkheidstoets bestaat er verband tussen de graad en het aantal leerlingen die stress ondervinden.

4.2.2 Angstig

Voor de A-stroom geeft 3,76% van de leerlingen aan zich vaker angstig te voelen, in de B-stroom geeft 1,45% dit aan. De leerlingen in de A-stroom rapporteren een hoger percentage van een angstig gevoel dan de leerlingen in de B-stroom.





Grafiek 5: Het percentage leerlingen dat aangeeft vaker angstig te zijn in de 1e graad, onderverdeeld in de A- en B-stroom.

Grafiek 6: Het percentage leerlingen dat aangeeft vaker angstig te zijn in de tweede en derde graad, verdeeld over de doorstroom-, dubbele en arbeidsmarktfinaltieit.

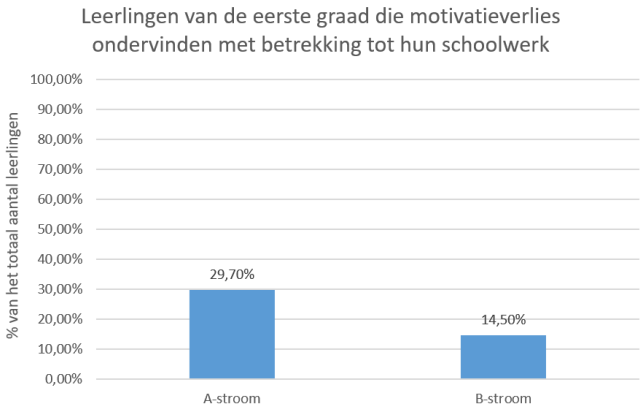
In de doorstroomfinaliteit is er een hoger aantal leerlingen dat zich vaker angstig voelt in de derde graad (8%) vergeleken met de tweede graad (5%). In tegenstelling tot de doorstroomfinaliteit is in de dubbele finaliteit het aantal in de derde graad (3%) lager dan in de tweede graad (5%). In de arbeidsmarktfinaliteit geven er geen leerlingen in de derde graad (0%) aan zich angstig te voelen, terwijl het aantal leerlingen in de tweede graad rond de 5% ligt. Volgens de Chi-Kwadraattoets zijn de variabelen graad en angstig onafhankelijk.

4.3. COGNITIEF

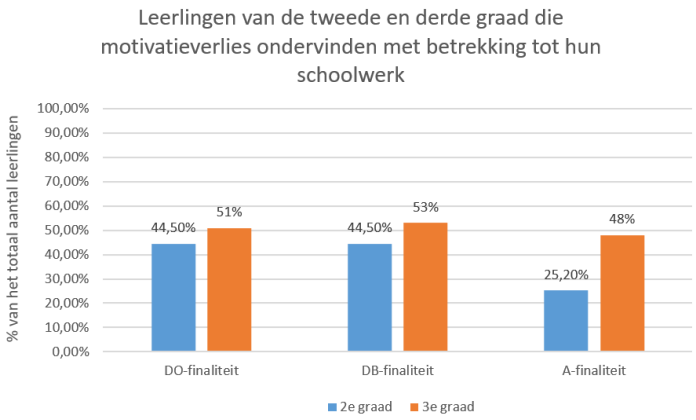
In deze masterproef werd voor het cognitieve aspect de focus gelegd op leerlingen die aangeven last te hebben van motivatieverlies en problemen met hun schoolwerk.

4.3.1 MOTIVATIEVERLIES

38,67% van alle leerlingen van viio Tongeren geeft aan met motivatieverlies te kampen. Onderstaande grafieken geven de verdeling over de verschillende finaliteiten en graden weer.



Grafiek 7: Het percentage leerlingen dat aangeeft motivatieverlies te ervaren met betrekking tot hun schoolwerk in de 1e graad, onderverdeeld in de A- en B- stroom.



Grafiek 8: Het percentage leerlingen dat aangeeft motivatieverlies te ervaren met betrekking tot hun schoolwerk in de tweede en derde graad, verdeeld over de doorstroom-, dubbele en arbeidsmarktfinaltieit.

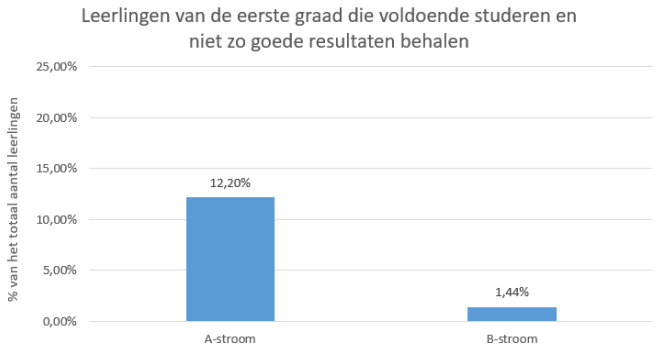
Naarmate de graad toeneemt, neemt ook het relatief aantal leerlingen per graad dat motivatieverlies aanduidt toe. Zowel in de tweede als derde graad is motivatieverlies het minst terug te vinden bij de leerlingen uit de A-finaliteit in vergelijking met de andere finaliteiten. Het verschil is het meest merkbaar in de tweede graad: waar 25,21% van de leerlingen uit arbeidsmarktfinaliteit motivatieverlies aanduidt, is dit voor dubbele en doorstroomfinaliteit 44,52%. In de derde graad liggen de cijfers korter bij elkaar en zijn ze in iedere finaliteit gestegen in vergelijking met de tweede graad. De grootste stijging is te zien in de A-finaliteit: van 25,21% in de tweede graad naar 48% in de derde graad. In de doorstroomfinaliteit duidt 51% van de leerlingen aan motivatieverlies te leiden, in de dubbele finaliteit is dit 53%. Ook de Chi-Kwadraattoets resulteert in een verband tussen de graad en het relatief aantal leerlingen dat motivatieverlies aanduidt.

50% van de leerlingen die aangeven dat ze weinig studeren, duiden ook aan dat ze motivatieverlies ondervinden. In vergelijking geven 34% van de leerlingen die niet aangeven weinig te studeren, wel aan dat ze aan motivatieverlies leiden. 34% van de

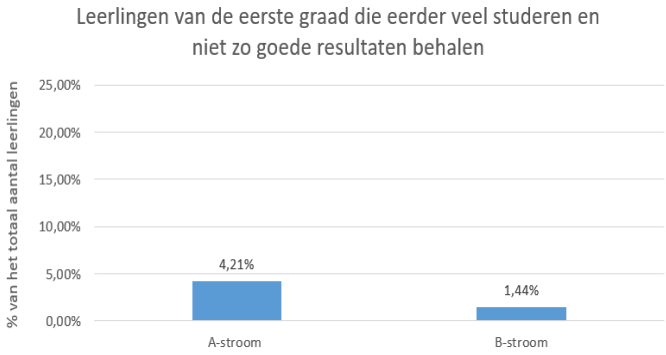
leerlingen die aangeven aan motivatieverlies te leiden geven ook aan weinig te studeren. In vergelijking geven 21% van de leerlingen die niet aangeven aan motivatieverlies te leiden, wel aan dat ze weinig studeren. Dit verband wordt ook bevestigd door de Chi-kwadraattoets die resulteert in een afhankelijkheid van deze variabelen.

4.3.2 Problemen rond schoolwerk

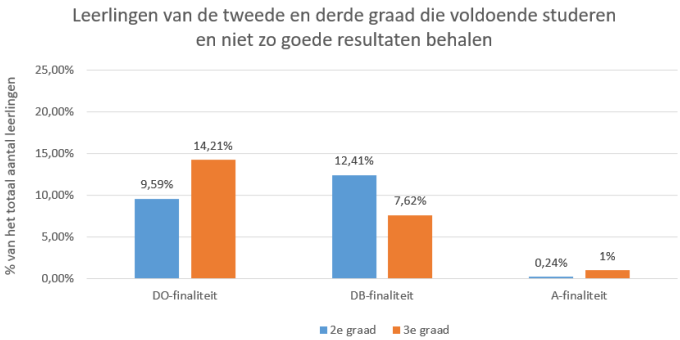
Op de vraag welke moeilijkheden leerlingen ervaren met betrekking tot hun schoolwerk geeft 12,20% van de leerlingen uit de A-stroom eerste graad aan dat ze voldoende studeren maar dat de resultaten niet goed zijn, 4,21% dat ze eerder veel studeren en dat de resultaten niet zo goed zijn. In de B-stroom liggen deze resultaten lager, met 1,44% voor beide situaties.



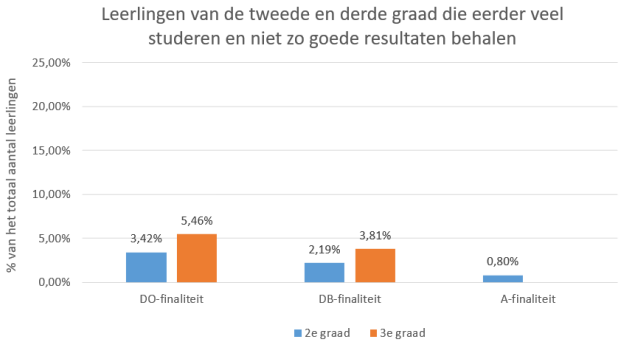
Grafiek 9: Het percentage leerlingen dat aangeeft voldoende te studeren, maar niet zo goede resultaten behaalt in de 1e graad, onderverdeeld in de A- en B-stroom.



Grafiek 10: Het percentage leerlingen dat aangeeft eerder veel te studeren, maar niet zo goede resultaten behaalt in de 1e graad, onderverdeeld in de A- en B-stroom.



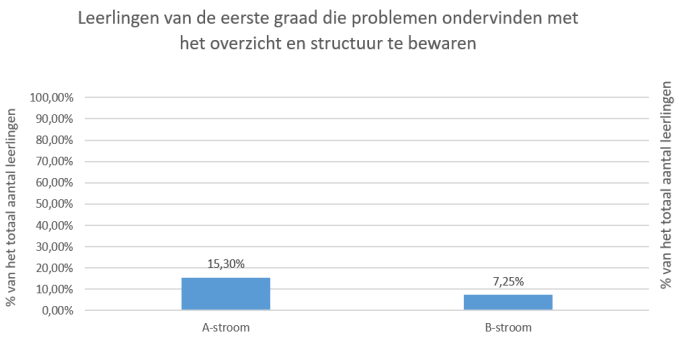
Grafiek 11: Het percentage leerlingen dat aangeeft voldoende te studeren, maar niet zo goede resultaten behaalt in de tweede en derde graad, verdeeld over de doorstroom-, dubbele en arbeidsmarktfinaltieit.



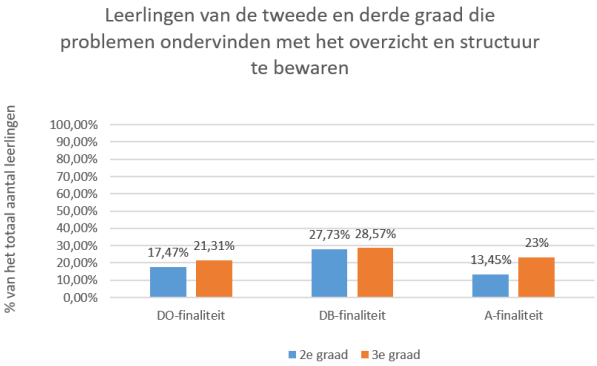
Grafiek 12: Het percentage leerlingen dat aangeeft eerder veel te studeren, maar niet zo goede resultaten behaalt in de tweede en derde graad, verdeeld over de doorstroom-, dubbele en arbeidsmarktfinaltieit.

In de doorstroomfinaliteit is een stijging te zien in het percentage leerlingen dat aanduidt voldoende of veel te studeren, maar waar de resultaten niet zo goed zijn naarmate de graad toeneemt, van respectievelijk 9,59% naar 14,21% bij voldoende studeren en van 3,42% naar 5,46% bij veel studeren. In de dubbele finaliteit is deze tendens niet op te merken, daar daalt het aantal leerlingen dat aangeeft voldoende te studeren en dan toch

geen goede resultaten heeft van de tweede naar derde graad van 12,41% naar 7,62%. De leerlingen uit de dubbele finaliteit die aangeven veel te studeren maar geen goede resultaten hebben, zijn in de tweede graad 2,19% en in de derde graad 3,81%. In de A-finaliteit liggen de percentages in beide situaties en graden onder de 1%.



Grafiek 13: Het percentage leerlingen dat aangeeft problemen te ondervinden met het overzicht en de structuur bewaren in de 1e graad, onderverdeeld in de A- en B-stroom.

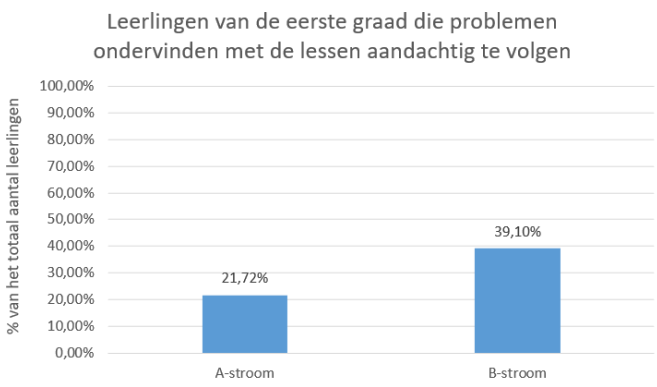


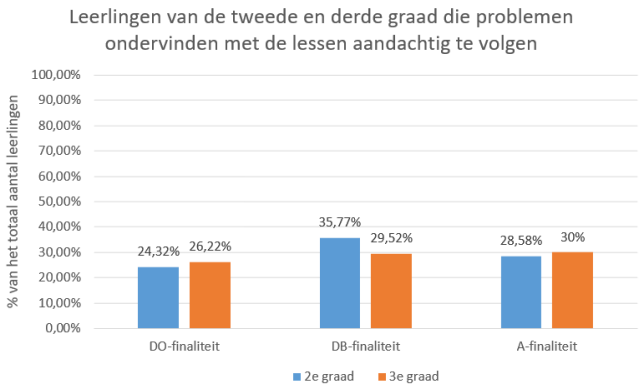
Grafiek 14: Het percentage leerlingen dat aangeeft problemen te ondervinden met het overzicht en de structuur bewaren in de tweede en derde graad, verdeeld over de doorstroom-, dubbele en arbeidsmarktfinaltieit.

In de eerste graad is het percentage leerlingen dat aangeeft problemen te hebben met overzicht en structuur te bewaren in de lessen respectievelijk 15,30% voor de A-stroom, 7,25% voor de B-stroom. Een stijging van het aantal leerlingen dat kampt met deze problemen is op te merken wanneer de graad stijgt. In de dubbele finaliteit is dit percentage het hoogst, waar meer dan een vierde van alle leerlingen in deze finaliteit aanduidt te kampen met problemen rond overzicht en structuur bewaren. In de doorstroomfinaliteit gaat dit percentage van 17,47% in de tweede graad naar 21,31% in de derde graad. In de arbeidsmarktfinaliteit is een stijging van bijna 10% merkbaar van tweede naar derde graad.

Door het analyseren van de link tussen leerlingen die problemen hebben met overzicht en structuur te bewaren en leerlingen die aan motivatieverlies lijden, zijn de volgende resultaten gevonden. 49.4% van alle leerlingen die aangeven problemen te hebben met het bewaren van overzicht en structuur en 20.6% van alle leerlingen die niet deze problemen hebben, geven aan aan motivatieverlies te leiden. 23.8% van alle leerlingen die aan motivatieverlies leiden en 7.6% van alle leerlingen die niet aan motivatieverlies leiden, geven aan problemen te hebben met het overzicht en structuur te bewaren. Chi-kwadraattoets geeft dus ook een verband tussen deze variabelen.

Het verband tussen leerlingen die voldoende of veel studeren en toch slechte resultaten halen en leerlingen die problemen hebben met het overzicht en de structuur te bewaren geeft volgende resultaten: 24% van de leerlingen die voldoende of veel studeren en toch slechte resultaten halen, hebben problemen met het overzicht en de structuur te bewaren van de leerstof. In vergelijking heeft 17% van de leerlingen die weinig studeren of goede resultaten halen dezelfde problemen. Ook de Chi-Kwadraattoets geeft aan dat er een verband is tussen deze variabelen. Motivatieverlies heeft geen invloed op het al dan niet voldoende of veel studeren en toch slechte resultaten hebben volgens de Chi-Kwadraattoets.





Grafiek 15: Het percentage leerlingen dat aangeeft problemen te ondervinden met de lessen aandachtig te volgen in de 1e graad, onderverdeeld in de A- en B-stroom.

Grafiek 16: Het percentage leerlingen dat aangeeft problemen te ondervinden met de lessen aandachtig te volgen in de tweede en derde graad, verdeeld over de doorstroom-, dubbele en arbeidsmarktfinaltieit.

Naast de problemen met overzicht en structuur bewaren die hierboven beschreven staan, viel op dat in alle graden en finaliteiten de lessen aandachtig volgen een aanwezig probleem is. In de eerste graad rapporteren meer leerlingen in de B-stroom dit probleem dan in de A-stroom, met respectievelijk 39,10% en 21,72%. In alle graden en finaliteiten is het aandachtig volgen van de lessen een groter probleem dan de structuur en het overzicht te bewaren. Waar in de arbeidsmarktfinaliteit in beide graden minder dan 1% van de leerlingen aanduidt problemen te ervaren met overzicht en structuur te bewaren, is dit voor de lessen aandachtig volgen hoger, met 28,58% voor de tweede graad en 30% voor de derde graad. In de doorstroomfinaliteit bedragen de percentages 24,32% voor de tweede graad en 26,22% voor de derde graad. In de dubbele finaliteit liggen deze percentages hoger: 35,77% voor de tweede graad en 29,52% voor de derde graad.

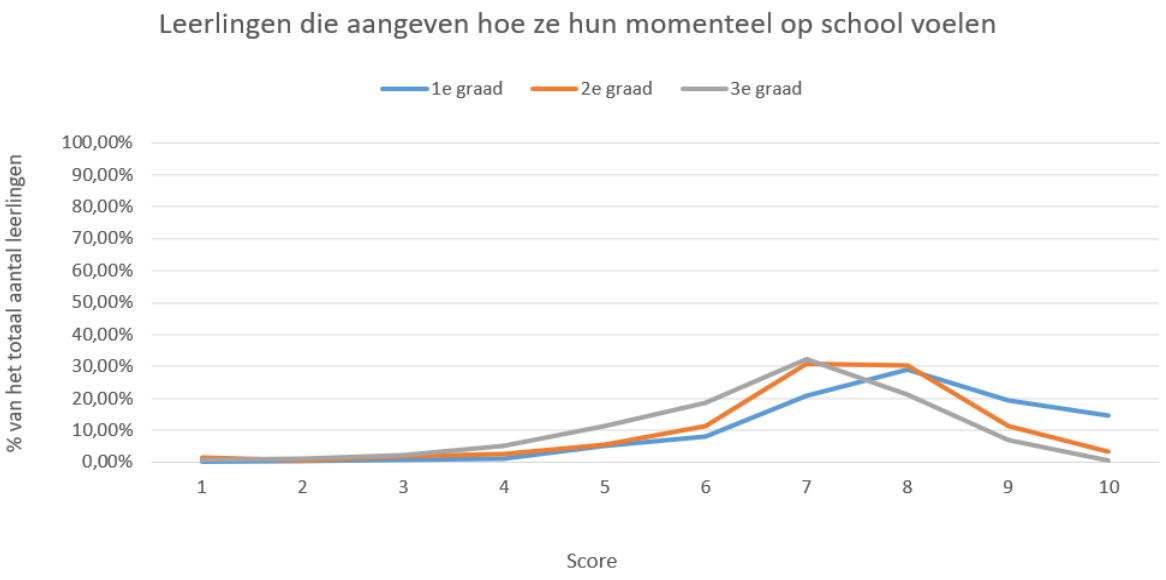
40% van alle leerlingen die voldoende of veel studeren en toch slechte resultaten behalen en 24% van alle leerlingen die weinig studeren of goede punten hebben, duiden aan dat ze problemen hebben met het aandachtig volgen van de lessen. 20% van alle leerlingen die aangeven dat ze problemen hebben met het aandachtig volgen van de les en 10% van alle leerlingen die dit niet aangeven, studeren veel of voldoende en halen toch slechte resultaten. Dit verband wordt ook aangegeven door de Chi-Kwadraattoets.

4.4. SOCIAAL-ECONOMISCH

Er waren geen vragen uit de vragenlijst van viio Tongeren die gekoppeld konden worden aan het sociaal-economische aspect. Bijgevolg zijn er over dit onderwerp geen analyses uitgevoerd.

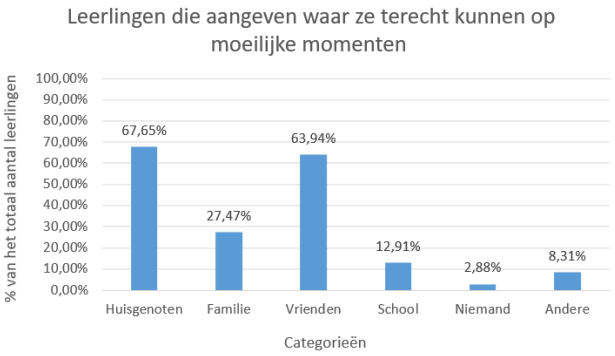
4.5. SOCIAAL

In de vragenlijst moesten de leerlingen op een schaal van 1 tot 10 aanduiden hoe ze zich momenteel op school voelen. In Grafiek 17 wordt de relatieve hoeveelheid leerlingen per graad geplot tegen de score die ze hebben aangegeven. Op de figuur kan gezien worden dat naarmate de graad toeneemt, de piek voorkomt bij lagere scores. Dit kan ook gezien worden aan de dalende gemiddelden.Ook de chi-kwadraattest geeft aan dat er een afhankelijkheid tussen de twee variabelen graad en score bestaat.

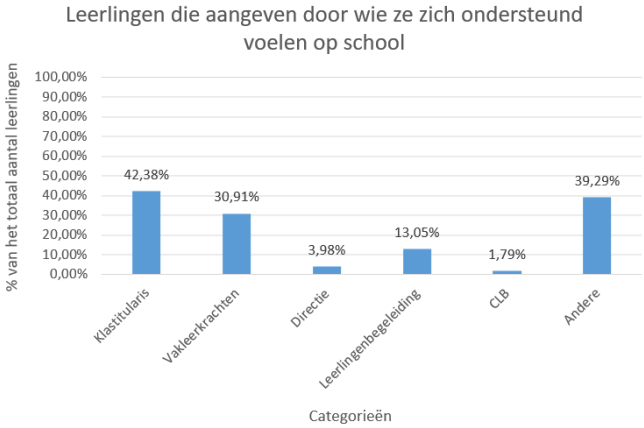


Grafiek 17: Het percentage leerlingen per graad t.o.v. de score die de leerlingen geven bij hoe ze zich momenteel op school voelen. Het gewogen gemiddelde van de scores voor graad 1, 2, 3 zijn respectievelijk: 7.82 | 7.13 | 6.61

In de vragenlijst van viio werd aan de leerlingen gevraagd bij wie ze terecht kunnen op moeilijke momenten en door wie ze zich ondersteund voelen op school, waarbij de leerlingen meerdere mogelijkheden konden aanduiden. Huisgenoten en vrienden worden het meest aangeduid, met respectievelijk 67,65% en 63,94%. School wordt aangeduid door 12,91% van de leerlingen. 2,88% geeft aan bij niemand terecht te kunnen, wat overeenkomt met 42 leerlingen. Op school is de klastitularis de persoon waardoor leerlingen zich het meest ondersteund voelen, met 42,38% van de leerlingen die dit aanduiden. De tweede optie die het meest aangeduid was, was 'andere' met 39,29%. 30,91% geeft aan bij andere vakleerkrachten buiten de klastitularis terecht te kunnen. Leerlingenbegeleiding werd door 13,05% aangeduid.

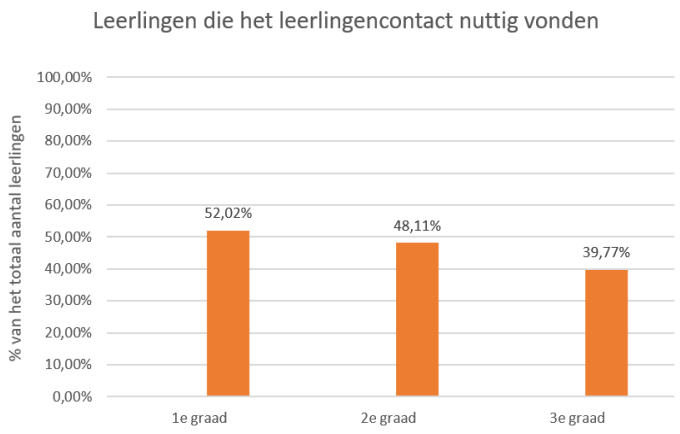


Grafiek 18: Het percentage leerlingen dat aangeeft waar ze terecht kunnen op moeilijke momenten met categorieën: huisgenoten, familie, vrienden, school, niemand en andere.



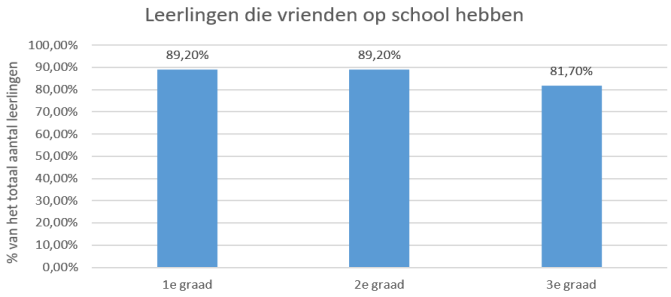
Grafiek 19: Het percentage leerlingen dat aangeeft door wie ze zich ondersteund voelen op school, met categorieën van personen; klastitularis, vakleerkrachten, directie, leerlingbegeleiding, CLB en andere.

Op dit moment vindt 47.09% van de leerlingen die de evaluatie vragenlijst hebben ingevuld, de leerlingencontacten nuttig. 52,05% van de leerlingen gaf hierbij aan dat ze vrijuit konden spreken tijdens het leerlingcontact (Bijlage 8.6). In Grafiek 20 is te zien dat in de hogere graden er relatief gezien minder leerlingen de leerlingencontacten nuttig vonden.

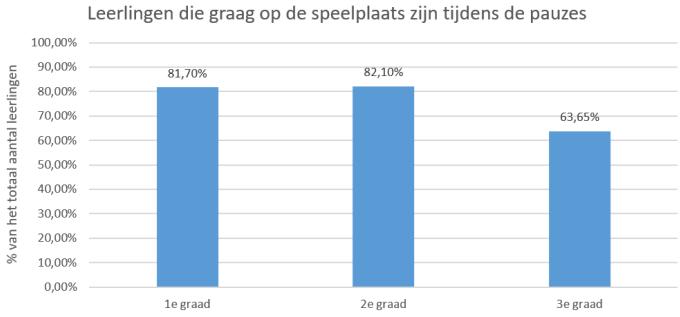


Grafiek 20: Het percentage leerlingen dat aangeeft het leerlingcontact nuttig te vinden, verdeeld over de verschillende graden.

De Chi-Kwadraattoets geeft ook een afhankelijkheid tussen graad en de toegankelijkheid van school op moeilijke momenten. Er is een daling in de relatieve hoeveelheid leerlingen die aanduiden dat ze op moeilijke momenten bij de school terecht kunnen. Van 20% van alle leerlingen in de eerste graad, naar 10% van alle leerlingen in de tweede graad, naar 6% van alle leerlingen in de derde graad.

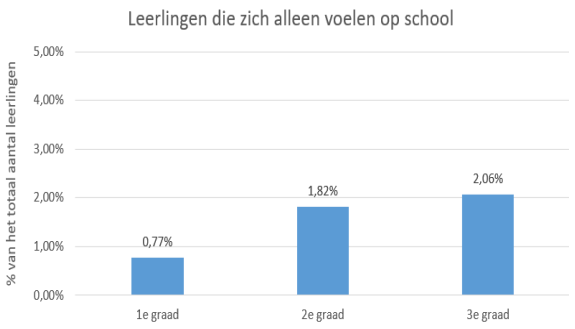


Grafiek 21: Het percentage leerlingen dat aangeeft vrienden op school te hebben, verdeeld over de verschillende graden.

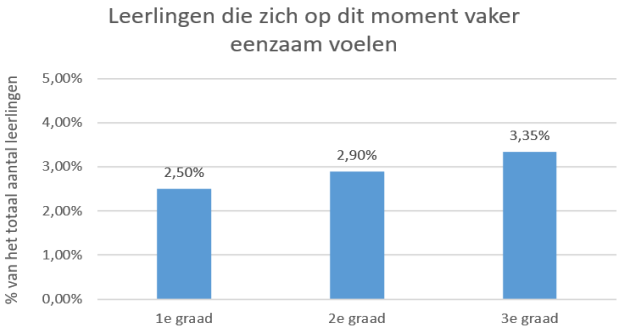


Grafiek 22: Het percentage leerlingen dat aangeeft graag op de speelplaats te zijn tijdens de pauzes, verdeeld over de verschillende graden.

In Grafiek 21 worden de percentages weergegeven van het aantal leerlingen per graad dat in de vragenlijst heeft aangeduid vrienden te hebben op school. Voor zowel de eerste als tweede graad liggen deze percentages op 89,20%. In de derde graad is dit iets lager met 81,70%. Wanneer er in Grafiek 22 gekeken wordt naar het aantal leerlingen dat aangeeft graag op de speelplaats te zijn tijdens de pauzes, is er dezelfde trend te merken. In de eerste en tweede graad liggen deze percentages net boven de 80%, in de derde graad op 63,65%.

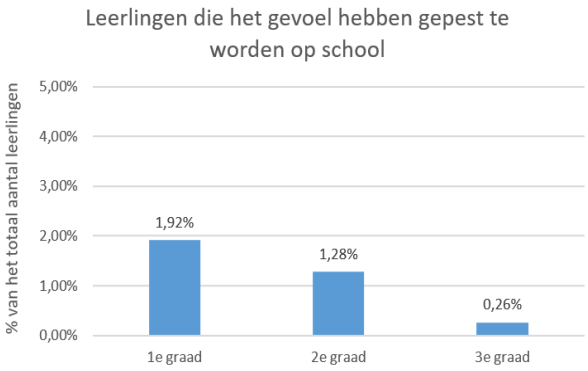


Grafiek 23: Het percentage leerlingen dat aangeeft zich alleen te voelen op school, verdeeld over de verschillende graden.

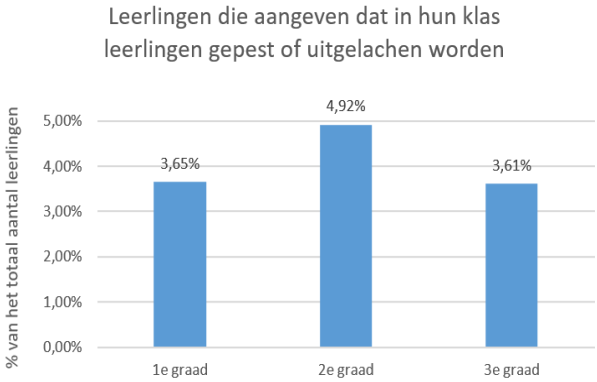


Grafiek 24: Het percentage leerlingen dat aangeeft zich eenzaam te voelen op school, verdeeld over de verschillende graden.

De resultaten uit Grafiek 23 zijn gebaseerd op de leerlingen die op de vraag "Hoe voel je je op school" het antwoord "Ik voel me alleen" hadden aangeduid. In totaal hadden 22 leerlingen deze optie aangeduid, waarvan vier leerlingen uit de eerste graad, tien uit de tweede graad en acht uit de derde graad. De resultaten uit Grafiek 24 zijn gebaseerd op een andere vraag over hoe de leerlingen zich momenteel voelen, niet uitsluitend in schoolcontext. Hier lag het aantal leerlingen dat aangeeft zich eenzaam te voelen hoger dan wanneer deze vraag gesteld werd in de schoolcontext. In Grafiek 23, zijn er dertien leerlingen uit de eerste graad, zestien uit de tweede graad en dertien uit de derde graad. De percentages in beide grafieken zijn gebaseerd op het totaal aantal leerlingen in de desbetreffende graad.



Grafiek 25: Het percentage leerlingen dat aangeeft het gevoel te hebben gepest te worden op school, verdeeld over de verschillende graden.



Grafiek 26: Het percentage leerlingen dat aangeeft dat in hun klas leerlingen gepest of uitgelachen worden, verdeeld over de verschillende graden.

Op de vraag "Hoe voel je je op school" geeft 1,92% van de leerlingen uit de eerste graad aan het gevoel te hebben dat ze gepest worden. In de tweede graad ligt dit cijfer op 1,28%, in de derde graad op 0,26%. In totaal gaat dit over 18 leerlingen uit 18 verschillende klassen. In dezelfde vraag geven in de eerste graad 3,65% van de leerlingen, 4,92% van de leerlingen in de tweede graad en 3,61% van de leerlingen uit de derde graad aan dat leerlingen in hun klas gepest of uitgelachen worden. De leerlingen die aangeven dat in hun klas leerlingen gepest of uitgelachen worden, komen uit 39 verschillende klassen.

Van de achttien leerlingen die gepest worden, wordt de klastitularis het vaakst aangeduid (negen keer) als persoon bij wie ze terechtkunnen op school. Gevolgd door de vakleerkracht en leerlingenbegeleiding (ieder vijf keer aangeduid), de directie en het CLB (ieder één keer aangeduid). De leerlingen konden meerdere opties aanduiden. De optie 'niemand' stond niet tussen de keuzemogelijkheden.

5. Discussie

In deze masterproef worden de resultaten geanalyseerd die inzicht bieden in het welbevinden van de leerlingen van viio Tongeren. De analyse wordt uitgevoerd met het PACES-model als leidraad. Voor elk onderdeel van het PACES-model worden aanbevelingen gedaan met betrekking tot de implementatie van brede basiszorg. Deze aanbevelingen zijn gebaseerd op toepassingen uit de UDL-richtlijnen en zijn gericht op het verbeteren van het welbevinden van de leerlingen. Bijlage 8.2 bevat praktische richtlijnen voor leerkrachten, die een schematisch overzicht bieden van de toegankelijke toepassing van UDL-richtlijnen in de klaspraktijk.

5.1. Fysiek

Een succesvolle leerervaring begint met een goede fysieke gezondheid. Wanneer een leerling zich lichamelijk fit voelt, verbetert dit zijn of haar concentratie, energieniveau en algemeen welbevinden gedurende de schooldag. Dit omvat niet alleen de fysieke gezondheid, maar ook elementen zoals voeding, lichaamsbeweging, slaappatronen en algeheel welbevinden (Spratt, 2016; Nelson et al., 2015).

Het is opvallend dat 50,27% van de leerlingen uit de vragenlijst aangeeft vaker moe te zijn. Hierbij wordt van de eerste naar de derde graad een stijgende trend waargenomen. Volgens Mizuno et al. (2011) resulteert een opstapeling van **vermoeidheid** in een verminderde functie van de prefrontale cortex waardoor de uitvoerende functies van adolescenten afnemen. Deze uitvoerende functies zijn nochtans essentieel bij het **plannen en strategisch nadenken**. In de eerste en derde graad is er een beduidend hoger percentage leerlingen in de A-stroom en doorstroomfinaliteit die aangeven vaker moe te zijn. Chen et al. (2015) nam aanzienlijke verschillen waar tussen studenten met een verschillend niveau van academische stress, waarbij studenten onder minder academische stress minder vermoeidheid en een betere mentale toestand ervoeren.

Uit de vragenlijst kan niet geconcludeerd worden wat een mogelijke oorzaak is van deze vermoeidheid die waargenomen wordt bij de leerlingen van viio Tongeren. Toekomstig onderzoek kan hierbij de leerlingen bevragen naar mogelijke oorzaken van deze vermoeidheid en of deze vermoeidheid fysiek of mentaal tot uiting komt. Het is essentieel dat de oorzaak van vaker moe zijn aangepakt wordt zodat het leerproces geoptimaliseerd kan worden. **UDL Richtlijn 6** speelt in op het verbeteren van deze uitvoerende capaciteit door het werkgeheugen optimaal te benutten. Het **werkgeheugen** heeft een beperkte capaciteit, waardoor de extrinsieke belasting bij complexe taken kan worden verminderd door gestructureerde instructies te geven, woorden en beelden te combineren, ondersteuning te bieden bij het uitvoeren van moeilijke opdrachten en voorbeelden te gebruiken (*UDL: Executive Functions*, z.d.; Sousa, 2006; Struyven et al., 2020; Surma, 2019).

5.2. Affectief

Een studie uit 2022 toont een zorgwekkende toename in mentale klachten onder jongeren. Deze klachten omvatten slaapproblemen, prikkelbaarheid, nervositeit en ongelukkig zijn. Vooral verontrustend is de sterke stijging in het aantal jongeren met zelfmoordgedachten, dat steeg van 17,6% in 2018 naar 22,3% in 2022 (Schrijvers et al., 2023).

Uit de resultaten van deze masterproef blijkt dat het percentage leerlingen dat aangeeft meer **stress** te ondervinden eenzelfde trend volgt als deze van vermoeidheid. De grootste discrepantie tussen de tweede en derde graad is te zien in de doorstroomfinaliteit, waar de derde graad een 15% hoger stressniveau rapporteert. Volgens de chi-kwadraat onafhankelijkheidstoets bestaat er een verband tussen de graad en het aantal leerlingen die stress ondervinden. Onderzoek van Kleinjan et al. (2020) bevestigt deze resultaten. Uit deze studie blijkt dat jongeren met een meer cognitief belastende opleiding gevoeliger zijn voor stress door schoolwerk, prestatiedruk en huiswerk. Daarnaast is deze schooldruk in combinatie met het verdere sociale leven van jongeren zoals sociale media, een studentenjob, sporten enz., wat leidt tot hogere stressniveaus in deze groep. In de vragenlijst van viio Tongeren wordt niet gepeild naar wat eventuele factoren die bijdragen aan stress. Verder onderzoek over de bijdragende factoren van stress bij deze leerlingen kan inzichten bieden in wat er bij de jongeren van viio Tongeren aan de basis ligt van deze stress.

Stress kan zich ook uiten in het hebben van een **angstig** gevoel (Claeys, z.d.-b). De percentages van leerlingen die aangeven vaak een angstig gevoel te hebben, variëren tussen de 0 en 9%. Ook al is dit percentage eerder laag, weerspiegelt de trend van een hogere rapportage van angst in de doorstroom- en dubbele finaliteit t.o.v. de arbeidsmarktfinaliteit. Dit is ook het geval voor de eerste graad, waarbij er een hogere rapportage is in de A-stroom.

Uit de studie van Peeters et al. (2022) blijkt dat jongeren aangeven minder stress en prestatiedruk te ervaren bij een flexibel opstelling van het curriculum. Door afwisselend gebruik te maken van summatieve en formatieve toetsmomenten en een open en transparante houding aan te nemen bij het bijwerken van toetsen wordt de prestatiedruk en schoolstress verlaagt. Deze stelling sluit ook aan bij de CAST **UDL richtlijn 9** waarbij er ingezet wordt op leerlingen **eigenaarschap** te geven over hun eigen leerproces en de leerling te ondersteunen bij hun **zelfregulatie** betreffende emotie en communicatie (*CAST,* z.d.).

5.3. COGNITIEF

Gemotiveerde leerlingen zijn leerlingen die bereid zijn om iets te doen en inspanningen te leveren, ook voor moeilijke of uitdagende taken (Deci & Ryan, 2000). Motivatie is de basisvoorwaarde om van een actieve leerling te kunnen spreken (Deci & Ryan, 2000). Toch geeft 38,67% van de leerlingen van viio Tongeren aan met **motivatieverlies** te kampen. Opvallend is dat dit percentage in alle finaliteiten toeneemt wanneer de graad toeneemt. In de derde graad geeft in iedere finaliteit ongeveer de helft van de leerlingen aan motivatieverlies te ervaren. Dit fenomeen wordt met een Engelse term ook wel beschreven als 'Senioritis', dat volgens de literatuur verwijst naar een hogere mate van motivatieverlies naarmate het afstuderen dichterbij komt (Puente, 2012). Het is zorgwekkend dat al een groot aantal leerlingen aangeeft te kampen met motivatieverlies, aangezien de vragenlijst van viio aan het begin van het schooljaar (oktober 2023) is afgenomen. Onderzoek van Cohen et al. (2022) toont aan dat de motivatie van leerlingen doorheen het schooljaar verder afneemt. In het geval van viio Tongeren zou dit leiden tot nog een hoger aantal leerlingen dat motivatieverlies aangeeft aan het einde van het schooljaar. Volgens Cohen et al. (2022) is dit te verklaren doordat leerkrachten doorheen het jaar chaotischer worden en hun bereidheid om elementen toe te passen om autonome motivatie op te wekken afneemt.

De motivatie en betrokkenheid van leerlingen kan verhoogd worden als leerlingen inzien wat het persoonlijke belang is en wat de waarde is van de leerstof. Volgens Deci & Ryan (2000) kan motivatieverlies aangepakt worden door de **autonome motivatie** bij de leerlingen te verhogen. Autonome motivatie bestaat enerzijds uit geïdentificeerde regulatie (extrinsieke motivatie) en anderzijds uit intrinsieke regulatie. Volgens **UDL Richtlijn 7** kan op extrinsieke motivatie kan ingespeeld worden door leerlingen oprecht te interesseren door met hun leefwereld te connecteren. Intrinsieke regulatie kan volgens **UDL Richtlijn 8** gestimuleerd worden door doorzetting te creëren via het uitdagen van leerlingen. **UDL Richtlijn 9** adviseert om leerlingen ook meer eigenaarschap te geven over hun leerproces en zichzelf leren bijsturen (*CAST*, z.d.). De aanwezigheid van autonome motivatie bij leerlingen leidt tot meer energie, betere focus, zelfontplooiing en de capaciteit om negatieve ervaringen om te zetten in kansen om te groeien. Verder is autonome motivatie bij leerlingen in verband gebracht met een beter psychologisch welbevinden en betere leerprestaties (Deci & Ryan, 2000).

Deci & Ryan (2000) tonen het belang van **structuur en overzicht** aan en de invloed hiervan op motivatie. Dit kan ook afgeleid worden in de resultaten van de vragenlijst van viio Tongeren. De helft van de leerlingen die aangeven problemen te ervaren met het bewaren van overzicht en structuur, ervaren ook motivatieverlies. Net zoals bij motivatieverlies neemt het procentueel aantal leerlingen dat aangeeft problemen te ervaren met overzicht en structuur bewaren in iedere finaliteit toe naarmate de graad toeneemt. Verder is er een verband gevonden tussen leerlingen waarvan de resultaten niet zo goed zijn ondanks voldoende of veel studeren en die aangeven problemen met overzicht en de structuur te bewaren. 24% van de leerlingen die aangeven voldoende of veel studeren en toch slechte resultaten halen, hebben problemen met het overzicht en de structuur te bewaren van de leerstof. Leerlingen kunnen hierin ondersteund worden volgens **UDL Richtlijn 3**, die kadert dat het ontwikkelen van vaardigheden van leerlingen voor het begrijpen van wat ze moeten leren belangrijk is. De leerkracht kan stapsgewijs begeleiding bieden via de principes van steigerleren. Anderzijds is het ook nuttig volgens **UDL richtlijn 6** dat leerlingen ondersteund worden bij het uitvoeren van hoe ze bepaalde leerstof moeten leren. Hierbij kan de leerkracht duidelijk maken wat er verwacht wordt en duidelijke communiceren over verwachtingen (Deci & Ryan, 2000; *CAST*, z.d.).

Een vierde van de leerlingen die motivatieverlies ervaren, geeft aan dat ze problemen ervaren met het bewaren van overzicht en structuur. Een andere mogelijke oorzaak van motivatieverlies is dat leerlingen problemen hebben met de lessen **aandachtig** te volgen. Aandachtsproblemen zijn iedere graad en finaliteit aanwezig, met als koploper de B-stroom in de eerste graad met 39,10% van de leerlingen die dit aangeeft. In de tweede en derde graad geeft in iedere finaliteit meer dan een vierde van de leerlingen aan problemen te ervaren met het aandachtig volgen van de lessen, waarvan de dubbele finaliteit de finaliteit is waar de meeste leerlingen dit aangeven: 35,7% in de tweede graad en 29,52% in de derde graad.

Onderzoek van Johnstone en Percival (1976) toonde aan dat de aandachtsspanne van studenten rond de 15 minuten ligt. Bijgevolg werd aangeraden om iedere 10-15 minuten variatie in activiteiten te voorzien tijdens de les. Meer recente onderzoeken (Wilson & Korn, 2007; Bradbury, 2016) kaarten echter de beperkingen van het onderzoek van Johnstone en Percival (1976) aan. Volgens Bradbury (2016) heeft dit onderzoek

methodologische beperkingen en is de dataverzameling subjectief. Onderzoek van Wilson en Korn (2007) wijst uit dat er door leerkrachten meer naar de **individuele verschillen** met betrekking tot de aandachtsspanne van leerlingen gekeken moet worden om de aandachtsspanne te verhogen, iets waar volgens Wilson en Korn (2007) in voorgaande studies geen rekening mee gehouden werd.

De kern essenties van UDL zijn variëren in het lesgebeuren en aandacht hebben voor verschillen tussen leerlingen. Door tijdens de les een goede afwisseling te maken in actieve werkvormen (**UDL Richtlijn 7**), de manier waarop informatie aangeboden wordt (**UDL Richtlijn 1**) en verschillende manieren van formatieve evaluatie (**UDL Richtlijn 5**), kunnen leerkrachten de aandachtsspanne van leerlingen verhogen (*CAST*, z.d.).

5.4. SOCIAAL-ECONOMISCH

Over het sociaal-economische aspect kon uit de vragenlijst van viio Tongeren niets geanalyseerd worden. Onderzoek geeft aan dat leerlingen meer of minder stress kunnen ervaren afhankelijk van hun **cultuur** of **migratieachtergrond** (Kleinjan et al., 2020). Suggesties hieromtrent in een volgende bevraging worden opgenomen in het creatief ontwerp van deze masterproef (Bijlage 8.2).

5.5. SOCIAAL

Om in te spelen op het welbevinden van de leerlingen op school is het sociale aspect ook een belangrijke factor (Nelson et al., 2015). In de vragenlijst wordt er gevraagd aan de leerlingen een score te geven aan hoe ze zich momenteel op school voelen. Ook al is hierbij geen legende voorzien voor iedere score, kan geconcludeerd worden dat de score-piek daalt naarmate de graad toeneemt. Kleinjan et al. (2020) registreren ook een invloed van de leeftijd op het algemeen welbevinden van de leerlingen.

Er werd in de vragenlijst gepeild bij wie leerlingen terecht kunnen op moeilijke momenten en door wie leerlingen zich **ondersteund voelen** vanuit school. 12,91% van de leerlingen geeft aan terecht te kunnen bij personen in de school (bv. leerkrachten). Wanneer er specifiek gevraagd werd bij wie ze terecht zouden kunnen op school antwoordde 42,38% terecht te kunnen bij de **klastitularis**.

47,09% van de leerlingen geeft aan dat het **leerlingencontact** nuttig is. Een opvallend cijfer is dat 52,05% van de leerlingen aangeeft vrijuit te kunnen spreken. Helaas werd er geen verdere bevraging gedaan naar de mogelijke oorzaken waarbij een leerling niet vrijblijvend kon spreken. Mogelijke verklaringen kunnen zijn dat er geen **vertrouwensband** is opgebouwd met de klastitularis of dat de leerling zich niet in een comfortabele omgeving bevond tijdens het gesprek. Peeters et al. (2022) benadrukt het belang van **sociaal-emotionele ontwikkeling** om te leren omgaan met stress. Het creëren van een **veilige schoolomgeving** en een vertrouwensband tussen leerlingen en leerkrachten is hierbij essentieel. Een mogelijke suggestie voor verder onderzoek zou kunnen zijn om leerlingen de optie te geven hun vertrouwenspersoon aan te duiden. Bovendien zien we dat met een toenemende graad er ook minder leerlingen aangeven het leerlingcontact nuttig te vinden. Volgens de **UDL Richtlijn 7** kan een veilige omgeving gecreëerd worden door respect, verantwoordelijkheid en elkaar steunen centraal te zetten in de klas (*CAST*, z.d.).

De percentages leerlingen die aangeven **vrienden** te hebben op school, is ongeveer 80 tot 90% in viio Tongeren. De behoefte aan samenhorigheid en het gevoel ergens bij te

horen vormen een belangrijke psychologische basis voor mentaal welbevinden (Arslan & Duru, 2017; Arslan & Tanhan, 2019; Baumeister, 2012; Hale et al., 2005).

De vraag over hoe leerlingen zich voelen op school is heel uitgebreid. Leerlingen kunnen aanduiden of ze graag naar school komen, hoe hun klasgroep is, of ze graag op de speelplaats zijn, zich alleen voelen, vrienden hebben op school, het gevoel hebben gepest te worden, of leerlingen kennen die gepest worden. Daarnaast konden de leerlingen meerdere antwoorden aanduiden. Wanneer de leerlingen aanduiden vrienden te hebben, kan dit niet excluderen dat de leerlingen zich niet alleen voelen. Zo gaven 9 leerlingen aan vrienden te hebben op school alsook zich ook alleen te voelen op school, en gaven 25 leerlingen aan vrienden te hebben op school alsook zich op dat moment vaker eenzaam te voelen. Eenzaamheid wordt door Zavaleta et al. (2014) beschreven als een gebrek aan sociale contacten, verbinding en relaties. Dit is verbonden met een lager mentaal welbevinden en een verhoogd risico op depressie (Hager et al., 2022). Wanneer er niet in schoolcontext alleen gekeken wordt, wordt er een hoger aantal leerlingen waargenomen die zich **eenzaam** voelen, nl. 42 leerlingen. Bij deze leerlingen geven ook zeven leerlingen aan dat ze bij niemand terecht kunnen op moeilijke momenten. Daarnaast geven 28 leerlingen aan eenzaam te zijn en door 'andere' ondersteund te worden op school. Uit de vragenlijst kan niet worden afgeleid wie de leerlingen bedoelen met 'andere' (39,29%). De optie 'niemand' was bovendien ook geen keuzemogelijkheid bij deze vraag.

Een klasdynamiek kan verstoord worden door **pestgedrag**. 18 leerlingen van het viio Tongeren geven aan gepest te worden waarbij deze leerlingen uit 18 verschillende klassen komen. Merkwaardig is dat 60 leerlingen aangeven dat in hun klas leerlingen gepest of uitgelachen worden. Deze 60 leerlingen komen uit 39 verschillende klassen. Dit schetst de problematiek dat uit 21 klassen de gepeste leerling niet aangaf gepest te worden. Hierbij moet **'safe space versus brave space'** zeker in acht genomen worden. Zoals Ahenkorah (2023) beschrijft, kan er niet verwacht worden van leerlingen dat ze naar voorkomen met hun problemen. Om dit te melden is een zekere moed nodig en zal er een inspanning geleverd moeten worden om hiermee aan de slag te gaan. Niet elke leerling heeft hier energie of **mentale capaciteit** voor.

6. CONCLUSIE

Deze masterproef analyseert de resultaten die inzicht geven in het welbevinden van de leerlingen van viio Tongeren, met het PACES-model als leidraad. Aanbevelingen voor de implementatie van brede basiszorg, gebaseerd op de UDL-richtlijnen, om het welbevinden van de leerlingen te bevorderen worden gekaderd per onderdeel.

De helft van de leerlingen van viio Tongeren geeft aan vaker moe te zijn, die toeneemt per stijgende graad. Deze vermoeidheid wordt in hogere aantallen waargenomen in de A-stroom en doorstroomfinaliteit. Uit dit onderzoek kunnen de oorzaken van vermoeidheid niet geconcludeerd worden. Toekomstig onderzoek kan hierop inzetten zodat het leerproces geoptimaliseerd kan worden. De verminderde uitvoerende functies als gevolg van vermoeidheid kunnen opgevangen worden volgens UDL Richtlijn 6 door leerlingen te ondersteunen bij het plannen en strategisch nadenken tijdens het leren.

Mentale klachten, zoals stress en angst, nemen toe met de graad en zijn voornamelijk aanwezig in de doorstroomfinaliteit. In de vragenlijst van viio Tongeren wordt niet gepeild naar wat eventuele factoren die bijdragen aan stress. Verder onderzoek over de bijdragende factoren van stress bij deze leerlingen kan inzichten bieden in wat er bij de jongeren van viio Tongeren aan de basis ligt van deze stress. Leerlingen hun emotioneel welbevinden kan ondersteund worden volgens UDL Richtlijn 9 waarbij eigenaarschap en zelfregulatie centraal staan.

Motivatieverlies is een veel voorkomend probleem, vooral in de hogere graden en in de dubbele finaliteit. Een vierde van de leerlingen met motivatieverlies ervaart ook problemen met het bewaren van overzicht en structuur. Een andere oorzaak van motivatieverlies bij de leerlingen is problemen met de lessen aandachtig te volgen. Het toepassen van de UDL richtingen in het algemeen kan de motivatie bij leerlingen positief beïnvloeden.

Over het sociaal-economische aspect kon uit de vragenlijst van viio Tongeren niets geanalyseerd worden. Suggesties hieromtrent in een volgende bevraging worden opgenomen in het creatief ontwerp van deze masterproef (Bijlage 8.1).

Het algemene gevoel van welbevinden onder leerlingen op school neemt af naarmate de graad toeneemt. Vriendschap en samenhorigheid spelen een belangrijke rol in het mentale welbevinden van leerlingen, maar gevoelens van eenzaamheid en pestgedrag blijven een probleem. Het creëren van een veilige en ondersteunende omgeving, waarin leerlingen zich vrij voelen om hun problemen te delen, is cruciaal. Ook de vertrouwensband met de klastitularis is essentieel. 42,38% geeft aan het gevoel te hebben bij de klastitularis terecht te kunnen. Bijna de helft van de leerlingen vindt het leerlingencontact ook niet nuttig. Volgens de UDL Richtlijn 7 kan een veilige omgeving gecreëerd worden door respect, verantwoordelijkheid en elkaar steunen centraal te zetten in de klas.

Bijlage 8.2 biedt praktische richtlijnen voor leerkrachten, gestructureerd volgens de UDL-richtlijnen, om deze aanbevelingen toegankelijk en toepasbaar te maken in de klaspraktijk. Door de integratie van de UDL-richtlijnen en het PACES-model biedt deze masterproef een uitgebreide benadering voor de implementatie in de brede basiszorg om het welbevinden van leerlingen te verbeteren en hun leerervaring te optimaliseren.

7. BIBLIOGRAFIE

Ahenkorah, E. (2023, 18 oktober). "Safe and Brave Spaces Don't Work (and What You Can Do Instead)". *Medium*. https://medium.com/@elise.k.ahen/safe-and-brave-spaces-dont-work-and-what-you-can-do-instead-f265aa339aff

Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-brodrick, D., & Waters, L. (2017). School values: A comparison of academic motivation, mental health promotion, and school belonging with student achievement. *The Educational and Developmental Psychologist*, 34(1), 31–47. https://doi.org/10.1017/edp.2017.5

Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/00220970309600877

Arslan, G. (2018a). Exploring the association between school belonging and emotional health among adolescents. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 21–41.

Arslan, G. (2019a). Mediating role of the self–esteem and resilience in the association between social exclusion and life satisfaction among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 151, 109514. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109514

Arslan, G., & Duru, E. (2017). Initial development and validation of the school belongingness scale. *Child Indicators Research*, 10(4), 1043–1058. https://doi.org/10.1007/s12187-016-9414-y

Baumeister, R. F. (2012). Need-to-belong theory. In P. A. M. van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, pp. 121–140). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.

Bradbury, N. A. (2016b). Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more? *Advances in Physiology Education*, *40*(4), 509–513. https://doi.org/10.1152/advan.00109.2016

CAST. (2024, 28 maart) *About Universal Design for Learning* https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl#.XacU8-gzY2w

CAST. (z.d.). *UDL: The UDL guidelines*. https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&lutm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=aboutudl

CAST. *UDL & the Learning Brain - CAST*. (2022, 28 februari). https://www.cast.org/products-services/resources/2018/udl-learning-brain-neuroscience

Centers For Disease Control And Prevention. (2022) Well-Being concepts. https://archive.cdc.gov/www_cdc_gov/hrqol/wellbeing.htm#:~:text=While%20there%20is%20no%20single,%2C%20fulfillment%2C%20and%20positive%20functioning.

Chen, T., Chou, Y., Tzeng, N., Chang, H., Kuo, S., Pan, P., Yeh, Y., Yeh, C., & Mao, W. (2015). Effects of a selective educational system on fatigue, sleep problems,

daytime sleepiness, and depression among senior high school adolescents in Taiwan. *Neuropsychiatric Disease And Treatment*, 741. https://doi.org/10.2147/ndt.s77179

Claeys, H. (z.d.-b). *Over angst en stress*. https://angsthulp.be/over-angst-en-stress

Cohen, R., Katz, I., Aelterman, N., & Vansteenkiste, M. (2022). Understanding shifts in students' academic motivation across a school year: the role of teachers' motivating styles and need-based experiences. *European Journal Of Psychology Of Education*, *38*(3), 963–988. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00635-8

Cosma, A., Abdrakhmanova, S., Taut, D., & Schnohr, C. (2023). A focus on adolescent mental health and well-being in Europe, central Asia and Canada. *Health Behaviour* .ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/374696119_A_focus_on_adolescent_mental_health_and_well-being_in_Europe_central_Asia_and_Canada_Health_Behaviour_in_School-aged_Children_international_report_from_the_20212022_survey

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist, 55* (1), 68-78.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist, 55* (1), 68-78.

Departement Sociale, Culturele en Studentgerichte Diensten & Dienst Voor Studieadvies en Studentenbegeleiding. (z.d.). Eenzaamheid bij studenten: hand-out. In *Modulaire Opleiding Coaching Skills: Module 2 – Emotioneel Welbevinden*. https://medialibrary.uantwerpen.be/files/53980/28b26b47-a902-46cf-a724-aad33c8034ac.pdf

Franck E. & Nicaise I. (2018). Ongelijkheden in het Vlaamse onderwijssysteem: verbetering in zicht? Een vergelijking tussen PISA 2003 en 2015, Leuven: HIVA, Gent: SONO, 60p.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71.

Hager, N. M., Judah, M. R., & Milam, A. L. (2022). Loneliness and Depression in College Students During the COVID-19 Pandemic: the Role of Boredom and Repetitive Negative Thinking. *International Journal Of Cognitive Therapy*, *15*(2), 134–152. https://doi.org/10.1007/s41811-022-00135-z

Hale, C. J., Hannum, J. W., & Espelage, D. L. (2005). Social support and physical health: The importance of belonging. *Journal of American College Health*, 53(6), 276–284.

Herman, L., Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (SIHO), Schoonhoven, A., Cottyn, A., Vandenbussche, E., Van Der Stappen, E., Cloosen, E., Pennewaert, G., Hidding, K., Schelfhout, L., Demeyere, M., Spittaels, O., De Witte, S., Leekens, S., Callens, M., & Van Hees, V. (z.d.). Leidraad universeel ontwerp. In *Leidraad universeel ontwerp*.

Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (SIHO). https://www.siho.be/sites/default/files/Leidraad_Universeel_Ontwerp_SIHO.pdf

Jarden A., Roache A., (2023). What Is Wellbeing? *Int J Environ Res Public Health.* https://www.researchgate.net/publication/369221673_What_Is_Wellbeing

Johnstone, A.H. & Percival, F. (1976) Attention breaks in lectures, *Education in Chemistry*, *13*, 49-50.

Kleinjan, M., Pieper, I., Stevens, G., Van de Klundert, N., Rombouts, M., Boer, M., Lammers, J., & Trimbos-instituut. (2020). GELUK ONDER DRUK? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland. In L. Rutjes, K. Monshouwer, S. Van Dorsselaer, & M. Tuithof (Reds.), *GELUK ONDER DRUK? Onderzoek Naar het Mentaal Welbevinden van Jongeren in Nederland*. https://www.unicef.nl/files/Rapport_Geluk%20onder%20druk_DEF_interactief.pdf

Marmot, M. (2004). *The status syndrome. How social standing affects our health and longevity*. New York: Times Books.

Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

Michaelson J., Mahony S., Schifferes J. (2012) Measuring Wellbeing: A Guide for Practitioners*. New Economics Foundation.* Van https://neweconomics.org/uploads/files/measuring-wellbeing.pdf

Mizuno, K., Tanaka, M., Fukuda, S., Imai-Matsumura, K., & Watanabe, Y. (2011). Relationship between cognitive functions and prevalence of fatigue in elementary and junior high school students. *Brain & Development*, 33(6), 470–479. https://doi.org/10.1016/j.braindev.2010.08.012

Nelson, M. D., Tarabochia, D. W., & Koltz, R. L. (2015). PACES: a model of student well-being. *Journal of School Counseling*, *13*(19), n19.

Nelson, M., Tarabochia, D., & Koltz, R. L. (2015). PACES: A Model of Student Well-Being. https://www.semanticscholar.org/paper/PACES%3A-A-Model-of-Student-Well-Being.-Nelson-Tarabochia/5ad60f1431bb4e92dd4e5d2bb147e5b749fee6a6

OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume I). Paris: OECD Publishing.

OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives [Book]. In *PISA*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/acd78851-en.pdf?expires=1715423977&id=id&accname=guest&checksum=3CDA24895D62C2C30DC3DDBBE13130C5

Onderwijs Vlaanderen. (z.d.) Onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/lespraktijk/je-leerlingen-helpen-en-begeleiden/specifieke-onderwijsbehoeften/onderwijs-aan-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften

Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). *Naar een decreet leersteun voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. https://www.onderwijs.vlaanderen.be/naar-een-decreet-leersteun-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften

Panesi, S., Bocconi, S., & Ferlino, L. (2020b). Promoting Students' Well-Being and Inclusion in Schools Through Digital Technologies: Perceptions of Students, Teachers, and School Leaders in Italy Expressed Through SELFIE Piloting Activities. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01563

Peeters, M., Doornwaard, S., Leijerzapf, M., De Haas, J., Efat, A., & Kleinjan, M. (2022). Prestatiedruk en schoolstress bekeken vanuit verschillende perspectieven. *JGZ*, *54*(5–6), 127–133. https://doi.org/10.1007/s12452-022-00289-4

Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270–290.

Prodia. *(z.d.). Brede basiszorg – Prodia*. (z.d.). https://prodiagnostiek.be/het-zorgcontinuum/brede-basiszorg/

Prodia. (z.d.). *Het zorgcontinuüm. Van* https://prodiagnostiek.be/het-zorgcontinuum/

Prodia. (z.d.). Theoretisch deel: Het zorgcontinuüm. Van https://prodiagnostiek.be/het-zorgcontinuum/theoretisch-deel-het-zorgcontinuum/

Puente, K. (2012). Finding a cure for senioritis: States and districts are adopting policies to make the final year of high school more rigorous. *District Administration*, 48 (6), 42– 49.

Richter, M., Moor, I., & van Lenthe, F. J. (2012). Explaining socioeconomic differences in adolescent self-rated health: The contribution of material, psychosocial and behavioural factors. *Journal of Epidemiology and Community Health, 66*(8), 691–697.

Rothi DM, Leavey G, Best R. (2008). On the front-line: Teachers as active observers of pupils' mental health. *Teaching and Teacher Education.*

Scholierenkoepel. (2023). *De Scholierenstem onderzoeksrapport.* Van https://www.scholierenkoepel.be/kennisbank/descholierenstem

Schrijvers, K., Dierckens, M. & Deforche B. (2023). Studie Jongeren en Gezondheid, Mentaal, sociaal en fysiek welbevinden [Factsheet]. Opgehaald van: https://www.jongeren-en-gezondheid.ugent.be/materialen/factsheets-vlaanderen/algemeen/

Sousa, D.A. (2006). Chapter 2: How the brain processes information. In *How the Brain Learns* (p. 77–116). Corwin Press.

Sousa, D.A. (2006). Chapter 3: Memory, Retention, and Learning. In *How the Brain Learns* (p. 77–116). Corwin Press.

Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2013). The student well-being model: a conceptual framework for the development of student well-being indicators.

International Journal Of Adolescence And Youth, *19*(4), 496–520. https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362

Spratt, J. (2016). Childhood wellbeing: What role for education? *British Educational Research Journal*, 42(2), 223–239. https://doi.org/10.1002/berj.3211

Struyven, K., Baeten, M., Kyndt, E., & Sierens, E. (2020, herziene uitgave). *Groot worden, de ontwikkeling van baby tot adolescent. Handboek voor (toekomstige) leerkrachten, opvoeders en verzorgers* [Nederlandse versie]. Leuven: LannooCampus.

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2019). *Wijze lessen, 12 bouwstenen voor effectieve didactiek* (e-book, creative commons). Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Verenigde Naties. (2006). Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap. In *Verdrag*. https://ph.belgium.be/resource/static/files/uncrpd-nederlandse-vertaling-belgie.pdf

Vlaams Ministerie van Onderwijs. (2024). Vroegtijdig schoolverlaten. *Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs.* https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/themas-onderwijsstatistieken/vroegtijdig-schoolverlaten-in-het-vlaams-secundair-onderwijs

Vlaanderen Onderwijs & Vorming. (z.d.). *omzendbrief NO/2023/01 van 05/05/2023*. https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/16028

Vrij CLB Netwerk. (z.d.). Jaarcijfers CLB-sector. https://www.vrijclb.be/over-clb/jaarverslagen-en-cijfers

Wilson, K., & Korn, J. H. (2007). Attention during lectures: beyond ten minutes. *Teaching Of Psychology*, *34*(2), 85–89. https://doi.org/10.1080/00986280701291291

World Health Organization (1998). WHO Global School Health Initiative: Helping schools to become 'Health-Promoting Schools'. http://www.who.int/inf-fs/en/fact092.html.

World Health Organization: WHO. (2022, 17 juni). *Mental health*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-responseEimers, T. & Bekhuis, H. (2006). Vroeg is nog niet voortijdig. Naar een nieuwe beleidstheorie voortijdig schoolverlaten. Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt

Zavaleta, D., & Samuel, K., Mills, C. (2014). Social isolation: A conceptual and measurement proposal. *Oxford University.* https://doi.org/10.35648/20.500.12413/11781/ii029

8. Bijlage

8.1. Creatief ontwerp

Het creatief project van deze masterproef is het optimaliseren van de vragenlijst voor verder onderzoek. Via de QR code kan de Google Form vragenlijst bekeken worden.

QR code 1: Google Forms, Bevraging Welbevinden, link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe-YSTAGb5zf91hEeF3wJVItHGX-n8oDsebmiJm8CM_kN94LQ/viewform?usp=sf_link

Geoptimaliseerde vragenlijst:

Deel 1

1. **Noteer hier jouw familienaam.**
2. **Noteer hier jouw voornaam.**
3. **Hoe voel je je op school? (meerdere opties zijn mogelijk). Meerkeuze.**
    a. Ik kom graag naar school.
        i. Ja
        ii. Nee
    b. Ik vind de klasgroep fijn.
        i. Ja
        ii. Nee
    c. Ik ben graag op de speelplaats tijdens de pauzes.
        i. Ja
        ii. Nee
    d. Ik voel me alleen op school.
        i. Ja
            1. Wat voel je dan precies?
            2. Hoe komt het dat je je zo voelt?
        ii. Nee

e. Ik heb vrienden op school.
    i. Ja
    ii. Nee
f. Ik heb het gevoel dat ik gepest word.
    i. Ja
        1. Waaraan merk je dit?
        2. Hoe lang speelt dit al?
        3. Heb je hier al met iemand over gesproken?
            a. Ja
                i. Zoja, met wie?
            b. Nee
    ii. Nee

g. In mijn klas worden leerlingen gepest of uitgelachen.
    i. Ja
        1. Waaraan merk je dit?
        2. Hoe lang speelt dit al?
        3. Heb je hier al met iemand over gesproken?
            a. Ja
                i. Zoja met wie?
            b. Nee
    ii. Nee

4. Ik voel me op dit moment... (Duid alle passende antwoorden aan)

a. meer verveeld
    i. Hoe komt het dat je je verveeld voelt?
b. vaker moe
    i. fysiek
    ii. mentaal
        1. Weet je hier meteen een mogelijke reden voor?
c. vaker gefrustreerd
    i. Gefrustreerd om dingen die op school gebeuren
        1. zoja welke?
    ii. Gefrustreerd om dingen die thuis gebeuren
        1. zoja welke?
    iii. Beiden
        1. zoja welke?

d. vaker eenzaam
    i. Eenzaam op school?
        1. Ja
            a. Kan je hier zelf een oorzaak aan koppelen? (open)
        2. Nee
    ii. Eenzaam thuis?
        1. Ja
            a. Kan je hier zelf een oorzaak aan koppelen?
        2. Nee
e. vaker angstig
    i. Angstig op school
        1. Ja
            a. Kan je hier zelf een oorzaak aan koppelen?
        2. nee
    ii. Angstig thuis
        1. ja
            a. Kan je hier zelf een oorzaak aan koppelen?
        2. Nee
f. vaker verdrietig
    i. Verdrietig op school
        1. Ja
            a. Kan je hier zelf een oorzaak aan koppelen?
        2. nee
    ii. Verdrietig thuis
        1. ja
            a. Kan je hier zelf een oorzaak aan koppelen?
        2. Nee
g. vaker gestrest
    i. Gestrest op school
        1. Ja
            a. Kan je hier zelf een oorzaak aan koppelen?
        2. nee
    ii. Gestrest thuis
        1. ja
            a. Kan je hier zelf een oorzaak aan koppelen?
        2. Nee

h. eerder rustig
    i. ja
    ii. nee
i. eerder gelukkig
    i. ja
    ii. nee
j. energiek
    i. ja
    ii. nee

5. Welke situatie is op jou het meest van toepassing? Eén keuze

a. Ik studeer eerder weinig, mijn resultaten zijn goed.
b. Ik studeer eerder weinig, mijn resultaten zijn niet zo goed.
    i. Zijn er al stappen ondernomen om de resultaten te bespreken?
        1. Ja
            a. Bij wie?
        2. Nee
c. Ik studeer voldoende, mijn resultaten zijn goed.
d. Ik studeer voldoende, mijn resultaten zijn niet zo goed.
    i. Op welke vakken heeft dit betrekking?
    ii. Zijn er al stappen ondernomen om de resultaten te bespreken
        1. Ja
            a. bij wie?
        2. Nee
e. Ik studeer eerder veel, mijn resultaten zijn goed.
    i. Op welke vakken heeft dit betrekking?

f. Ik studeer eerder veel, mijn resultaten zijn niet zo goed.
    i. Op welke vakken heeft dit betrekking?
    ii. Zijn er al stappen ondernomen om de resultaten te bespreken?
        1. ja
            a. bij wie?
        2. Nee

6. **Welke moeilijkheden ondervind je met betrekking tot je schoolwerk? Meerkeuze.**
    a. het overzicht en de structuur bewaren
        i. Op welke vakken heeft dit betrekking?
    b. de lessen aandachtig volgen
        i. Op welke vakken heeft dit betrekking?
    c. te veel afleiding/gebrek aan een rustige werkplek
        i. Op welke vakken heeft dit betrekking?
    d. laptop of internet ter beschikking hebben
        i. Op welke vakken heeft dit betrekking?
    e. moeilijkheden thuis
        i. Op welke vakken heeft dit betrekking?
    f. Motivatieverlies
        i. Op welke vakken heeft dit betrekking?
    g. ik ervaar geen moeilijkheden
        i. Op welke vakken heeft dit betrekking?
    h. andere
        i. Zoja, welke?

7. **Door wie voel je je ondersteund in je omgeving? (hulp met huiswerk, belangrijke beslissingen, moeilijke momenten…) Meerkeuze.**
    a. Huisgenoten
    b. Familie
    c. Vrienden
    d. Ik heb het gevoel dat ik bij niemand terecht kan.
        i. Hoe komt het dat je dit gevoel hebt?
    e. Andere
        i. Zoja, welke?

8. **Door wie voel je je ondersteund vanuit school? (hulp met huiswerk, belangrijke beslissingen, moeilijke momenten…) Meerkeuze.**
    a. Klastitularis
    b. Vakleerkrachten
    c. Directie
    d. Leerlingbegeleiding
    e. CLB
    f. Ik heb het gevoel dat ik bij niemand terecht kan.

        i. Hoe komt het dat je dit gevoel hebt?
    g. Andere
        i. Zoja, welke?

9. **Duid aan op een schaal van1 tot 10 hoe jij je momenteel OP SCHOOL voelt.**
   (1 = heel slecht, 10 = heel goed).

10. **Waarom geef je deze score?**

11. **Duid aan op een schaal van 1 tot 10 hoe jij je momenteel THUIS voelt.**
    (1= heel slecht, 10 = heel goed)

12. **Waarom geef je deze score?**

13. **Ben je op school al ooit in aanraking gekomen met racisme?**

    a. Ja
        i. Bij jezelf
        ii. Bij een medeleerling
    b. Nee

14. **Heb je al ooit een schooluitstap overgeslagen omwille van de kostprijs?**
    a. Ja
    b. Nee

Deel 2

1. **Wordt in de lessen verwezen naar je eigen leefwereld? (misschien in puntjes)**
    a. Ja
        i. In welke lessen merk je dit?
        ii. Geef een aantal voorbeelden
    b. Nee
        i. In welke lessen zou je dit graag nog meer zien?

2. **Wat is jouw favoriet lesmateriaal?**
    a. Auditief (geluidsfragment, uitleg leerkracht…)
    b. Visueel (video’s, afbeeldingen, schema’s…)

c. Schriftelijk (teksten)
d. Praktijkgericht

3. Vind je het leuk om online lesmateriaal in de klas te gebruiken?

a. Ja
    i. Wat spreekt jou het meeste aan?
b. Nee

4. Vraag je je soms af waarom het nuttig is om iets te leren?

a. Ja
b. Nee

5. Heb je het gevoel dat je een 'domme' vraag kan stellen in de les?

a. Ja
b. Nee
    i. Omwille van de klasgroep
    ii. Omwille van de leerkracht
    iii. Omwille van de onzekerheid
    iv. Andere

6. Kun je een voorbeeld geven van een moment in de les waarin je je echt betrokken voelde? Wat droeg daar aan bij?

8.2. SCHEMA UDL RICHTLIJNEN MET PRAKTISCHE TIPS

Netwerk	Toelichting netwerk	Richtlijn	Toelichting richtlijn	Praktijktips
1. **Herkenningsnetwerk 'WAT'**	→ **Representatie**: verschillende manieren om info aan te bieden	R1) **Waarneming**	▪ info opneembaar maken voor **verschillende zintuigen** ▪ info in **aanpasbaar** formaat	▪ podcast, spel, video, PowerPoint, labo, schema, tekst ▪ leg nadruk met symbolen ▪ gebruik grafieken/afbeeldingen en beschrijf ze ▪ ondertiteling/transcript bij video/audio ▪ digitale cursus in Word format (personaliseren): grootte tekst/afbeeldingen/.., contrast achtergrond vs tekst/afbeelding, volume/snelheid/timing van video/animatie/geluid, lay-out, lettertype, leessoftware
		R2) **Taal & Symbolen**	▪ **verduidelijk** en bied structuur	▪ aanbieden vertalingen/beschrijving/visueel bij onbekende taal (EN) ▪ verduidelijk zinsbouw/grammatica/symbolen/ vocabulaire: voetnoten, definities, afbeeldingen, hyperlink, notitieballon
		R3) **Begrijpen**	▪ ontwikkelen **vaardigheden**: categoriseren, onthouden, integreren van info ▪ iedereen **toegang** tot kennis of ontwikkelen vaardigheden	▪ stappenplan, overzicht, tabellen, formularium, mindmap ▪ activeren/geven van voorkennis: notitieballon, kapstok voor nieuwe leerstof ▪ concept mappen, KWL methode ▪ gebruik analogieën/metaforen/voorbeelden ▪ implementeer leerstof in nieuwe context ▪ gebruik rode draad in cursus ▪ accentueren van belangrijke zaken via symbolen, markeringen, notitieballonen, signalen ▪ steigerleren; stapsgewijs begeleiding, niveau, …
2. **Strategisch netwerk 'HOE'**	→ **Actie & Expressie**: verschillende manieren van leren	R4) **Fysiek**	▪ ondersteunen bij **functies, software** of **materialen**	▪ variëren in frequentie gebruik, tijdsduur, snelheid ▪ alternatieven voorzien ▪ gebruik QR codes voor makkelijke toegang
		R5) **Expressie & Communicatie**	▪ verschillende manieren **aantonen wat geleerd**	▪ discussie, rollenspel, PGO, presentatie ▪ mondeling & schriftelijk ▪ verschillende evaluatiemomenten en vormen ▪ aanbieden spellings-, grammatica- en woordvoorspellingssoftware ▪ aanbieden rekenmachine
		R6) **Uitvoeren**	▪ ondersteunen bij **plannen** en **strategisch nadenken**	▪ gebruik lesdoelen, checklists, agenda, handleiding ▪ ondersteun plannen en organiseren met tools ▪ help bij korte en lange termijndoelen ▪ geef tips voor categoriseren en systematiseren ▪ stel vragen ter begeleiding voor zelfreflectie ▪ toon weergave van vooruitgang ▪ zelfbeoordelingsstrategieën (rollenspel, videorecensie, peer-feedback) ▪ gebruik scorerubrieken of voorbeelden studenten
3. **Affectief netwerk 'WAAROM'**	→ **Betrokkenheid**: verschillende manieren betrokkenheid en motivatie	R7) **Interesse**	▪ maak een link met **leefwereld studenten** ▪ **veilige omgeving** creëren	▪ gebruik relevante voorbeelden, toepassingen praktijk ▪ link met andere vakken ▪ geef leerlingen autonomie door keuze in niveau, type beloning of erkenning, context of inhoud, hulpmiddelen, design, volgorde of timing van taken, tools ▪ activerende werkvormen, exploratie, experimenteren ▪ vraag naar feedback van studenten ▪ varieer in denkniveaus met taxonomie van Bloom (creëren, analyseren, …) ▪ creëer een omgeving waarbij respect, verantwoordelijkheid en elkaar steunen centraal staan
		R8) **Doorzetting**	▪ **intrinsieke motivatie** stimuleren ▪ studenten **uitdagen** ▪ creëer een **gemeenschap** en stimuleer **samenwerking**	▪ aanbieden doelen op verschillende manieren ▪ betrek studenten bij beoordeling ▪ differentieer in niveau van activiteiten ▪ leg de nadruk op het proces, de inspanning en de verbetering ▪ verlaag de drempel door stapsgewijs opbouwen (taxonomie van Bloom) ▪ moedig leren van elkaar aan ▪ geef feedback gericht op ontwikkeling
		R9) **Inschatten & Bijsturen**	▪ geef **eigenaarschap** over hun leerproces ▪ correct leren omgaan met **emotie** en **communicatie** ▪ stimuleer **zelfevaluatie** en **reflectie**	▪ zelfregulerende persoonlijke doelen met de focus op zelfvertrouwen en eigenaarschap ▪ ondersteun activiteiten die zelfreflectie en identificatie van persoonlijke doelen aanmoedigen ▪ leer omgaan met frustratie ▪ stel sturende vragen om studenten oplossingen te laten bedenken voor hun eigen problemen (coaching) ▪ apparaten, hulpmiddelen of grafieken aanbieden over hun gedrag

UDL: The UDL guidelines. (z.d.-b). https://udlguidelines.cast.org/

8.3. VRAGENLIJST WELBEVINDEN VIIO TONGEREN

1.Noteer hier jouw familienaam.

2.Noteer hier jouw voornaam.

3.Hoe voel je je op school? (meerdere opties zijn mogelijk). Meerkeuze.

- Ik kom graag naar school.
- Ik vind de klasgroep fijn.
- Ik ben graag op de speelplaats tijdens de pauzes.
- Ik voel me alleen op school.
- Ik heb vrienden op school.
- Ik heb het gevoel dat ik gepest word.
- In mijn klas worden leerlingen gepest of uitgelachen.

4.Ik voel me op dit moment (Duid alle passende antwoorden aan)

- ziek of bezorgd om een (zieke) persoon in mijn omgeving
- meer verveeld
- vaker moe
- vaker boos
- vaker eenzaam
- vaker angstig
- vaker verdrietig
- vaker gestrest
- eerder rustig
- eerder gelukkig
- energiek

5.Welke situatie is op jou het meest van toepassing? Eén keuze

- Ik studeer eerder weinig, mijn resultaten zijn goed.
- Ik studeer eerder weinig, mijn resultaten zijn niet zo goed.
- Ik studeer voldoende, mijn resultaten zijn goed.
- Ik studeer voldoende, mijn resultaten zijn niet zo goed.
- Ik studeer eerder veel, mijn resultaten zijn goed.
- Ik studeer eerder veel, mijn resultaten zijn niet zo goed.

6.Welke moeilijkheden ondervind je met betrekking tot je schoolwerk? Meerkeuze.

- het overzicht en de structuur bewaren
- de lessen aandachtig volgen
- te veel afleiding/gebrek aan een rustige werkplek
- laptop of internet ter beschikking hebben

- moeilijkheden thuis
- motivatieverlies

- ik ervaar geen moeilijkheden
- andere

7.Bij wie kan je terecht op moeilijke momenten? Meerkeuze.

- huisgenoten
- familie
- vrienden
- school (leerkrachten, ...)
- Ik heb het gevoel dat ik bij niemand terecht kan.
- andere

8.Door wie voel je je ondersteund vanuit school? (meerdere antwoorden mogelijk). Meerkeuze.

- klastitularis
- vakleerkrachten
- directie
- leerlingbegeleiding
- CLB
- andere

9.Duid aan op een schaal van1 tot 10 hoe jij je momenteel OP SCHOOL voelt. (1 = heel slecht, 10 = heel goed).

10.Waarom geef je deze score?

11.Duid aan op een schaal van 1 tot 10 hoe jij je momenteel THUIS voelt. (1 = heel slecht, 10 = heel goed)

12.Waarom geef je deze score?

8.4. VRAGENLIJST EVALUATIE LEERLINGCONTACT VIIO TONGEREN

1.Hoe heb jij het leerlingencontact ervaren? Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.

- Ik vond het nuttig.
- Ik heb vrijuit kunnen spreken.
- De bevraging vooraf heeft me geholpen om over het gesprek na te denken.
- Ik vond het niet nuttig.
- De nadruk van het gesprek lag op hoe ik me voel thuis en op school.

2.Geef hieronder nog een eventuele toelichting van je antwoorden op vraag 1.

3.Wat heeft je voorkeur betreffende de plaats van het leerlingencontact?

- online
- fysiek op school

4.Indien dit niet verplicht was, had ik me toch ingeschreven.

- ja
- nee

5.Is er iets wat je nog graag kwijt wil over het leerlingencontact? Noteer het dan hieronder.

8.5. TABELLEN VRAGENLIJST WELBEVINDEN LEERLINGEN

Tabel 2: Absolute frequentie van antwoorden op vraag 1 door leerlingen die de vragenlijst invulde van viio Tongeren.

vraag 1: Hoe voel je je op school (meerdere antwoorden mogelijk)			
Legende	Antwoord	Analyses	
		absolute freq	percentage van totaal aantal lln
A	Ik kom graag naar school	539	37.02%
B	Ik vind de klasgroep fijn	1072	73.63%
C	Ik ben graag op de speelplaats tijdens de pauzes	1122	77.06%
D	Ik voel me alleen op school	22	1.51%
E	Ik heb vrienden op school	1270	87.23%
F	Ik heb het gevoel dat ik gepest word	18	1.24%
G	In mijn klas worden leerlingen gepest of uitgelachen	60	4.12%

Tabel 3: Absolute frequentie van antwoorden op vraag 2 door leerlingen die de vragenlijst invulde van viio Tongeren.

vraag 2: Ik voel me op dit moment.. (meerdere antwoorden mogelijk)			
Legende	Antwoord	Analyses	
		absolute freq	percentage van totaal aantal lln
A	ziek of bezorgd om een (zieke) persoon in mijn omgeving	70	4.81%
B	meer verveeld	245	16.83%
C	vaker moe	732	50.27%
D	vaker boos	146	10.03%
E	vaker eenzaam	42	2.88%
F	vaker angstig	69	4.74%
G	vaker verdrietig	80	5.49%
H	vaker gestrest	517	35.51%
I	eerder rustig	393	26.99%
J	eerder gelukkig	697	47.87%
K	energiek	375	25.76%

Tabel 4: Absolute frequentie van antwoorden op vraag 3 door leerlingen die de vragenlijst invulde van viio Tongeren.

vraag 3: Welke situatie is op jou het meest van toepassing? (1 antwoord)			
Legende	Antwoord	Analyses	
		absolute freq	percentage van totaal aantal lln
A	mijn resultaten zijn niet zo goed.	291	19.99%
B	Ik studeer eerder veel	240	16.48%
C	Ik studeer eerder weinig	385	26.44%
D	mijn resultaten zijn goed.	1165	80.01%
E	Ik studeer voldoende	831	57.07%

Tabel 5: Absolute frequentie van antwoorden op vraag 4 door leerlingen die de vragenlijst invulde van viio Tongeren.

vraag 4: Welke moeilijkheden ondervind je met betrekking tot je schoolwerk? (meerdere antwoorden mogelijk)			
Legende	Antwoord	Analyses	
		absolute freq	percentage van totaal aantal lln
A	het overzicht en de structuur bewaren	271	18.61%
B	de lessen aandachtig volgen	388	26.65%
C	te veel afleiding/gebrek aan een rustige werkplek	185	12.71%
D	laptop of internet ter beschikking hebben	65	4.46%
E	moeilijkheden thuis	61	4.19%
F	motivatieverlies	563	38.67%
G	ik ervaar geen moeilijkheden	453	31.11%
H	andere	191	13.12%

Tabel 6: Absolute frequentie van antwoorden op vraag 5 door leerlingen die de vragenlijst invulde van viio Tongeren.

vraag 5: Bij wie kan je terecht op moeilijke momenten? (meerdere antwoorden mogelijk)			
Legende	Antwoord	Analyses	
		absolute freq	percentage van totaal aantal lln
A	huisgenoten	985	67.65%
B	familie	400	27.47%
C	vrienden	931	63.94%
D	school (leerkrachten, ...)	188	12.91%
E	Ik heb het gevoel dat ik bij niemand terecht kan	42	2.88%
F	andere	121	8.31%

Tabel 7: Absolute frequentie van antwoorden op vraag 6 door leerlingen die de vragenlijst invulde van viio Tongeren.

vraag 6: Door wie voel je je ondersteund vanuit school? (meerdere antwoorden mogelijk)			
Legende	Antwoord	Analyses	
		absolute freq	percentage van totaal aantal lln
A	klastitularis	617	42.38%
B	vakleerkrachten	450	30.91%
C	directie	58	3.98%
D	leerlingenbegeleiding	190	13.05%
E	CLB	26	1.79%
F	andere	572	39.29%

Tabel 8: Absolute frequentie van antwoorden op vraag 8 door leerlingen die de vragenlijst invulde van viio Tongeren.

vraag 8: Duid aan op een schaal van 1 tot 10 hoe jij je momenteel OP SCHOOL voelt (1=heel slecht, 10= heel goed), waarom geef je deze score?			
Legende	Antwoord	Analyses	
		absolute freq	percentage van totaal aantal lln
0	Andere (Restcategorie)	297	20.40%
1	Graag op school zijn(goed voelen)	312	21.43%
2	Vrienden	218	14.97%
3	Goede resultaten	8	0.55%
4	Thuisvoelen in de richting	26	1.79%
5	Fijne klassfeer(leuke LK)	114	7.83%
6	Niet graag op school zijn	66	4.53%
7	Gebrek aan motivatie	51	3.50%
8	leerstof te makkelijk/te traag	1	0.07%
9	niet genoeg uitdaging(saai).	62	4.26%
10	pestgedrag tss leerlingen(veiligheid)	12	0.82%
11	negatieve attitude leerkrachten	24	1.65%
12	Klassfeer (Te grote klasgroepen, te drukke klassen, slecl	54	3.71%
13	Schoolbeleid: wantrouwen, regels veranderd, gebrek a	14	0.96%
14	niet zichzelf kunnen zijn(veiligheid)	21	1.44%
15	Stress/prestatiedruk(te veel werk)	98	6.73%
16	Slechte thuissituatie	7	0.48%
17	Mentale vermoeidheid slecht in vel voelen(moe)	49	3.37%
18	fysieke vermoeidheid	3	0.21%
19	Leerachterstand: overgang van andere studierichting/s	19	1.30%
		1456	100.00%

Tabel 9: Absolute frequentie van antwoorden op vraag 10 door leerlingen die de vragenlijst invulde van viio Tongeren.

vraag 10: Duid aan op een schaal van 1 tot 10 hoe jij je momenteel OP SCHOOL voelt (1=heel slecht, 10= heel goed)			
Legende	Antwoord	Analyses	
		absolute freq	percentage van totaal aantal lln
0	Geen antwoord/opmerking/andere(restcategorie)	283	19.44%
1	Het gaat goed thuis	749	51.44%
2	Graag bij gezin/familie/vrienden zijn	167	11.47%
3	Steun van ouders	100	6.87%
4	Begrip van ouders bij minder goede resultaten	4	0.27%
5	Hulp van ouders bij huiswerk/toetsen/...	1	0.07%
6	Niet graag thuis	7	0.48%
7	Conflicten/discussies binnen gezin	47	3.23%
8	Algemeen slecht gevoel/sfeer thuis	42	2.88%
9	Agressie thuis	1	0.07%
10	Geen emotionele band thuis	4	0.27%
11	Saai thuis	20	1.37%
12	Onenigheid studiekeuze en/of studieverwachtingen	18	1.24%
13	Niet over willen praten	10	0.69%
14	Veel verantwoordelijkheden, weinig tijd om te studere	3	0.21%
			100.00%

8.6. VRAGENLIJST EVALUATIE LEERLINGENCONTACT VOOR LEERLINGEN

Tabel 10: Absolute frequentie van antwoorden op vraag 1 door leerlingen die de vragenlijst invulde van viio Tongeren.

vraag 1: Hoe heb jij het leerlingencontact ervaren? Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.			
Legende	Antwoord	Analyses	
		absolute freq	percentage van totaal aantal lln
A	De bevraging vooraf heeft me geholpen om over het gesprek na te denken.	98	16,78%
B	De nadruk van het gesprek lag op hoe ik me voel thuis en op school.	144	24,66%
C	Ik heb vrijuit kunnen spreken.	304	52,05%
D	Ik vond het nuttig.	275	47,09%
E	Ik vond het niet nuttig.	124	21,23%

8.7. ANALYSES VAN DE RESULTATEN

De analyse van de data werden verzameld in een Excel bestand. Via de QR code kan het Excel bestand met de analyse van de resultaten bekeken worden.

QR code 2: Excel, Analyse Resultaten, link: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1562xRGM45nws94XsBg0e4YVzRJV5DbU-/edit?usp=share_link&ouid=113983459812749113337&rtpof=true&sd=true