

Masterthesis Professionalisering en Consultancy

## Leren moet je organiseren

Onderzoek naar de regulatie-activiteiten van lerende leerkrachten.

Mirjam Vlieg

Studentnummer: 3103854

Begeleider en beoordelaar: Bert Versloot

Tweede beoordelaar: Femmy Alons

Juni 2011

Master Onderwijskundig ontwerp en advisering

Universiteit Utrecht

## Inhoud

Samenvatting.....	2
1. Inleiding .....	3
2. Theoretisch kader .....	4
2.1 Wat is leren?.....	4
2.2 Het leren van leerkrachten op de werkplek.....	5
Organiseren van leren op de werkplek.....	6
Context van het leren.....	7
Sturing van het leren.....	8
2.3 Het zelfsturend gedrag van de leerkracht.....	8
2.4 Leerbereidheid.....	9
2.5 Regulatie-activiteiten.....	10
Vraagstelling .....	11
3. Methoden .....	13
3.1 Onderzoeksdesign .....	13
3.2 Deelnemers.....	14
3.3 Meetinstrumenten.....	15
3.4 Dataverzameling.....	18
3.5 Analyse.....	18
4. Resultaten.....	24
4.1 Enkelvoudige case analyses.....	24
4.2 Cross-case analyse.....	32
5. Conclusie, discussie en aanbevelingen .....	36
5.1 Conclusie.....	36
5.2 Discussie .....	37
5.3 Aanbevelingen.....	38
Literatuur.....	39

## **Samenvatting**

Professionalisering van leerkrachten vereist dat zij hun leren kunnen sturen. Deze meervoudige casestudie bestudeert het leren van zeven leerkrachten in het basisonderwijs met minimaal vijf jaar ervaring, die wel willen leren, maar niet goed weten hoe. De enkelvoudige analyses verschaffen inzicht in de regulatie-activiteiten (oriënteren, leerdoel stellen, evaluatiecriteria kiezen, plannen, leeractiviteit kiezen, monitoren, aanpassen, evalueren) die leerkrachten ondernemen tijdens hun leerprocessen. Daarnaast laten deze analyses zien hoe doordacht zij deze activiteiten uitvoeren. In de cross-case analyse is ten eerste geanalyseerd of er overeenkomsten tussen de verschillende leerkrachten zijn. Bij alle leerkrachten verlopen er leerprocessen niet optimaal doordat er geen (meetbare) leerdoelen worden gesteld en/of doordat er tijdens het monitoren (tussentijds evalueren) geen reflectie plaatsvindt. Ten tweede is bekeken of er een relatie bestaat tussen de doordachttheid waarmee verschillende regulatie-activiteiten uitgevoerd worden. De doordachttheid waarmee de regulatie-activiteiten ‘monitoren’ en ‘aanpassen’ worden uitgevoerd, blijkt cruciaal voor het al dan niet slagen van een leerproces, zoals weergegeven in een regulatie-cyclus. Zowel het leren van leerkrachten als het reflecteren door leerkrachten op hun leren verdient organisatie op de werkplek.

## 1. Inleiding

Vroeger eindigde het leren bij het verlaten van de school of het afronden van een opleiding. De voortdurend veranderende omgeving maakt het tegenwoordig noodzakelijk dat leren en werken hand in hand gaan (Bauer & Gruber, 2007). Dit geldt ook voor leerkrachten in het basisonderwijs. De huidige samenleving vraagt bijvoorbeeld om leerkrachten die met behulp van ict interactieve, leerrijke omgevingen realiseren. Het ontbreken van competenties van leerkrachten zorgt er echter voor dat er nog niet optimaal gebruik gemaakt wordt van de ict-voorzieningen (Onderwijsraad, 2008). In het actieplan 'Leerkracht van Nederland' (OCW, 2007) wordt daarom benadrukt dat het belangrijk is om de mogelijkheden tot professionalisering van leerkrachten te vergroten, omdat dit de kwaliteit van het onderwijs positief kan beïnvloeden. Eerder werd in de Wet BIO (2006) vastgesteld dat leerkrachten aan bekwaamheideisen moeten voldoen en deze moeten onderhouden (OCW, 2006). Aandacht voor het (levenslang) leren van leerkrachten is dus belangrijk (Hoekstra, Brekelmans, Beijaard & Korthagen, 2009).

De leerkracht wordt steeds meer geacht leerlingen te leren hun leerproces zelf te sturen. De invoering van het studiehuis in het voortgezet onderwijs zorgde voor een rolverandering van de docent. Naast het overdragen van kennis moest de docent ook leerlingen gaan begeleiden bij het kiezen voor onder andere leeractiviteiten, bronnen en hulpmiddelen, leerstrategieën en feedback (Bolhuis & Voeten, 2004). Ook op steeds meer basisscholen krijgt het zelfgestuurd leren aandacht. Veel scholen werken bijvoorbeeld met weektaken. Deze worden op verschillende manieren gebruikt. Ze kunnen als hulpmiddel dienen voor het leren plannen en het kiezen voor leeractiviteiten en hun volgorde. Om leerlingen te leren hun leren te sturen heeft een leerkracht kennis en vaardigheden nodig omtrent het sturingsproces zelf en de begeleidingsmethode. Hiermee zou de leerkracht ook zijn eigen leren moeten kunnen sturen en daarmee optimaliseren. Verschillende studies laten echter zien dat dit niet vanzelfsprekend is (Van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2006; Hoekstra, et al., 2009; Kwakman, 2000, 2003; Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop, 2007).

In het actieplan (OCW, 2007) wordt duidelijk dat begeleiding van beginnende leerkrachten noodzakelijk is. Er wordt daarnaast nadruk gelegd op het belang van goed personeelsbeleid. Er wordt echter niet specifiek aandacht besteed aan het begeleiden van het leren van de beginnende en ervaren leerkracht. Dit is echter wel belangrijk om de kwaliteit van zoveel mogelijk leerkrachten te verbeteren. Met dit onderzoek wil de onderzoeker aantonen dat er een groep leerkrachten in het basisonderwijs baat heeft bij ondersteuning van hun leren. Het onderzoek verschaft inzicht in het regulerings-/sturingsproces van het leren van de leerkracht, 'die wel wil leren, maar niet goed weet hoe', zodat duidelijk wordt op welke punten ondersteuning in het leerproces van de leerkracht geboden kan worden. Zowel de directeur van een school als collega-leerkrachten kunnen hierbij een rol spelen. Hiervoor is wel een open leercultuur nodig, waarin communiceren over het leren van de leerkracht

vanzelfsprekend is. Daarnaast moeten fouten gemaakt mogen worden om van te leren en experimenteergedrag te bevorderen. Er heerst echter niet op elke school een open leercultuur, waardoor het individuele leren en het organisatieleren wordt geblokkeerd (Tjepkema, 2002). Dit onderzoek laat zien dat er binnen het basisonderwijs niet alleen gecommuniceerd moet worden over wat een leerkracht of de school als geheel nog moet leren, maar ook over hoe dit leren geoptimaliseerd kan worden. Het inzetten en verbeteren van regulatie-activiteiten moet onderdeel zijn van het gesprek over leren. Een leerkracht die anderen inzicht geeft in zijn leerproces en de regulatie-activiteiten die hij moeilijk vindt, optimaliseert daarmee zijn eigen leerproces en vertoont hiermee professioneel leerkrachtgedrag.

Met 'leerkracht' wordt in dit onderzoek onderwijzend personeel in het basisonderwijs bedoeld. De term 'docent' wordt ook regelmatig gehanteerd, omdat er verwezen wordt naar onderzoeken uitgevoerd in andere onderwijssettings dan het basisonderwijs. Indien er verwezen wordt naar 'de leerkracht' worden de verwijswaarden hij/zij gebruikt. Indien er met 'de leerkracht' een respondent bedoeld wordt, worden de verwijswaarden zij/haar gebruikt, omdat alle respondenten in dit onderzoek vrouw zijn.

Na in paragraaf 2.1 een definitie te hebben gegeven van het begrip 'leren', worden de kenmerken van leren op de werkplek gerelateerd aan het leren van leerkrachten toegelicht in paragraaf 2.2. In de paragrafen 2.3 en 2.4 wordt het zelfsturend gedrag en de leerbereidheid van leerkrachten besproken. De regulatie-activiteiten die leerkrachten kunnen ondernemen om hun leren beter te sturen worden in paragraaf 2.5 verkend. In hoofdstuk 3 worden de methoden van dit onderzoek beschreven. In hoofdstuk 4 worden de resultaten weergegeven en geanalyseerd. Op grond hiervan worden in hoofdstuk 5 conclusies getrokken. Daarnaast worden discussiepunten omtrent het uitgevoerde onderzoek besproken en aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan. Tot slot wordt beschreven hoe het leren van de leerkracht versterkt kan worden.

## **2. Theoretisch kader**

### **2.1 Wat is leren?**

Ondanks dat iedereen leert in het leven, zijn de theorieën over wat leren is verschillend. Veel ideeën over het leren in het onderwijs kunnen volgens Paavola en Hakkarainen (2005) geschaard worden onder Sfard's (1998) *acquisitie metafoor* en *participatie metafoor*. Volgens de acquisitie metafoor wordt leren gezien als het vergaren van kennis door de lerende. In dit onderzoek is dat de leerkracht. Deze manier van kijken naar leren wordt volgens Paavola en Hakkarainen (2005) vaak gekoppeld aan theorieën waarin de lerende gezien wordt als een soort container waar kennis in verzameld wordt. De kennis staat los van de context waarin deze kennis wordt verkregen. Bepaalde kennis en/of vaardigheden kunnen in elke situatie ingezet worden. Daarnaast staat de kennis vast en blijft daarmee

geldig als de tijd verstrijkt. De acquisitie metafoor, die vanwege zijn passieve karakter beter aangeduid kan worden als overdrachtsmetafoor, kan gekoppeld worden aan de onderwijspsychologische stroming 'behaviorisme'. Het onderwijs, leerkrachtrollen en kennis ontwikkelen zich (Simons, 1997). Om goed te blijven functioneren heeft de leerkracht niet genoeg aan de kennis en vaardigheden die hij heeft opgedaan tijdens zijn opleiding. De leerkracht moet zich blijvend professionaliseren. Daarnaast wordt nieuwe kennis niet automatisch door iemand aan de leerkracht overgedragen. De leerkracht kan dus niet slechts leren volgens de acquisitie metafoor. De cognitivistische leertheorie bevestigt dit. Deze theorie gaat ervan uit dat kennis niet zo maar wordt opgenomen, maar dat daarvoor een actief verwerkingsproces nodig is (Boekaerts & Simons, 1995).

In de participatie metafoor wordt er geleerd door deel te nemen aan een (kennis)gemeenschap. De interactie tussen mensen en hun omgeving is hierbij van belang. Hager (2004) is echter van mening dat slechts participeren in een gemeenschap niet automatisch tot leren hoeft te leiden. Hager (2004) en Paavola en Hakkarianen (2005) benoemen dat leren volgens de participatie metafoor zorgt voor de uitwisseling van bestaande kennis, maar dat er geen nieuwe kennis ontstaat. Zij introduceren daarom een derde metafoor; de *kenniscreatie metafoor*. Het gaat hierbij niet alleen om het individu of de gemeenschap, maar om de manier waarop mensen samenwerken en kennisgemeenschappen vormen, die bijdragen aan kenniscreatie en daarmee innovatie. Deze visie sluit aan bij het sociaal-constructivisme. Mensen leren volgens deze theorie het beste door actief kennis te construeren binnen een sociaal culturele context. Door interactief met kennis bezig te zijn, wordt deze beter gekoppeld aan voorkennis (Bolhuis & Simons, 1999).

Volgens Bednar, Cunningham, Duffy en Perry (1991) in Vermunt & Verloop (1999) is leren niet alleen een actief en constructief, maar ook een zelfgestuurd proces. Deze visie past bij de metacognitieve leertheorie die zich richt op de kennis die de lerende heeft over zijn cognitief functioneren en de wijze waarop hij deze kennis stuurt (Boekaerts & Simons, 1995; Bolhuis & Simons, 1999; Vermunt & Verloop, 1999). Kennis en vaardigheden worden tot slot opgedaan in specifieke contexten en kunnen daar dan ook niet los van gezien worden. Er vindt niet vanzelfsprekend transfer plaats tussen de ene en de andere situatie (Boekaerts & Simons, 1995; Bolhuis & Simons, 1999). In dit onderzoek wordt leren gedefinieerd als: Een actief en constructief proces dat zelfgestuurd kan zijn, waarbij kennis, vaardigheden en attitudes, gekoppeld aan een situatie, worden ontwikkeld door leeractiviteiten te ondernemen, resulterend in een relatief stabiele gedragsverandering. Er is dus gekozen voor een sociaal-constructivistische benadering.

## **2.2 Het leren van leerkrachten op de werkplek**

De leerkracht kan leren door extern een cursus, training of opleiding te volgen. Deze vormen van opleiden hebben vaak tot doel het werkgedrag van de leerkracht te beïnvloeden. Deze relatie tussen scholing en veranderd werkgedrag is echter niet vanzelfsprekend. De transfer van opleidingssituatie

naar werksituatie moet namelijk georganiseerd worden om werkprestaties te verbeteren (Simons, 2001). Er moet dus iets georganiseerd worden op de werkplek om de effectiviteit van een scholing te verhogen. Daarnaast pleit Simons (2001) ervoor om niet opleiden, maar leren tot uitgangspunt van professionalisering te maken. In een veranderende werkomgeving moet er zoveel geleerd worden dat dit niet slechts kan door het volgen van (externe) opleidingen. De werkplek biedt veel mogelijkheden tot leren en beperkt de transferproblematiek. Werkpleklernen moet daarom steeds meer in plaats van opleiden ingezet worden. Veel mogelijkheden die een school als leeromgeving voor de leerkracht kan bieden, blijven echter nog onbenut (Simons, 1997).

Tot de jaren negentig betekende leren op het werk een training of scholing op de werkplek of extern. Leren en werken stonden relatief geïsoleerd naast elkaar. Daarna kwam er meer aandacht voor human resource management (HRD) waarbij het leren onderdeel werd van het werk (Poell, 2009; Streumer & Van der Klink, 2004). Deze integratie van werken en leren is in het onderwijs echter nog niet altijd vanzelfsprekend. Dit komt volgens Simons (1997) door de dubbele binding die een school met leren heeft. De leerkracht leert niet alleen iets aan zijn leerlingen, maar wordt ook geacht zelf te blijven leren. De school wordt echter nog vaak gezien als de plek waar de leerling leert en niet de leerkracht. Daarnaast wordt het leren van de leerling, waarbij overdragen vaak nog de manier van onderwijzen is, te veel gelijkgesteld aan het leren van de leerkracht. Het leren van de leerling op school is echter niet identiek aan het leren van de leerkracht op de school als werkplek (Hager, 2004). De school wordt dus nog niet vanzelfsprekend erkend als leeromgeving van de leerkracht.

Dit hoofdstuk gaat in op de noodzaak van het organiseren van het leren op de werkplek. Daarnaast wordt toegelicht op welke manier de context en het zelfsturend vermogen van de leerkracht invloed hebben op het leerproces van de leerkracht.

### **Organiseren van leren op de werkplek**

De leerkracht leert veel 'toevallig' terwijl hij werkt. Dit wordt incidenteel leren genoemd. De leerkracht leert terwijl hij zijn leerproces niet bewust plant of stuurt (Streumer & Van der Klink, 2004). Hierdoor kunnen leeropbrengsten impliciet, onbedoeld en ongestructureerd blijven (Eraut, 2004). Indien er geen maatregelen worden getroffen om deze leerprocessen te optimaliseren is er sprake van informeel leren. Veel leren binnen schoolorganisaties valt onder de noemer informeel. Organisaties plannen hun handelen, maar het plannen van het leren is niet vanzelfsprekend (Simons, 2001). Het leren zou meer geformaliseerd moeten worden. Door het leren te organiseren kunnen impliciete leeropbrengsten en -processen geëxpliciteerd worden (Bolhuis & Simons, 1999; Eraut, 1994; Simons, 2001). Dit betekent niet dat schoolorganisaties weer moeten gaan leren, zoals ze dat voor de jaren negentig deden. Schoolorganisaties moeten bewust en met duidelijke leerdoelen gaan leren.

Indien iemand of een groep mensen zich tot doel stelt iets te leren, wordt dit intentioneel leren

genoemd (Streumer & Van der Klink, 2004). Leidinggevenden kunnen leerprocessen initiëren. Zij kunnen bijvoorbeeld team- of bouwvergaderingen met duidelijke leerdoelen organiseren. Het vaststellen van expliciete leerdoelstellingen is noodzakelijk om te voorkomen dat het leren te veel impliciet blijft (De Laat, Poell, Simons & Van der Krogt, 2001). Het ontbreken van leerdoelen zorgt er daarnaast voor dat het bereiken van deze doelen niet geëvalueerd kan worden. De leerkracht kan ook zelf de verantwoordelijkheid en het initiatief tot een leerproces nemen. Dit wordt door Poell in Streumer en Van der Klink (2004) aangeduid als individueel zelfgestuurd leren. In de paragraaf 'sturing van het leren' worden de manieren waarop leerprocessen gestuurd kunnen worden nader toegelicht. In paragraaf 2.3 zal duidelijk worden of alle leerkrachten in staat zijn hun eigen leren optimaal te sturen

### **Context van het leren**

Verschillende factoren die onder de noemer context te vangen zijn, beïnvloeden het leerproces. Er kan gedacht worden aan: met wie er wordt geleerd (alleen of in teams) en culturele en politieke dimensies die de visie op leren bepalen en de mate waarin leren ondersteund wordt (mate en kwaliteit van feedback, steun, werkdruk, autonomie, experimenteer-ruimte) (Van der Klink, 1999).

Leerkrachten verschillen in hun vaktechnische, organisatorische en sociaal-communicatieve competenties (Onstenk, 1997). De competenties waarin ze zich moeten ontwikkelen zullen daarom verschillen. Binnen scholen vinden daarom verschillende individuele leerprocessen plaats. Naast individuele leerdoelen kunnen scholen zich ook collectieve leerdoelen stellen. Deze leerdoelen kunnen op individueel en schoolniveau aandacht krijgen (Streumer & Van der Klink, 2004). Volgens Simons (2001) wordt er steeds meer gewerkt in teams, waarbij steeds meer mogelijkheden voor collectief leren ontstaan. Poell en Van der Krogt (2001) vinden echter weinig empirisch bewijs voor de toename van het leren en werken in teams. Theorieën over schoolverbetering benadrukken het belang van individuele en gezamenlijke reflectie en het doen van onderzoek om het collectieve leren en daardoor schoolontwikkeling mogelijk te maken (Hopkins, 2001; Verbiest, 2008). Het is dus belangrijk dat leerkrachten collectief leren. Dit betekent niet dat leerkrachten zomaar bij elkaar gezet moeten worden om te leren. De motivatie tot samen leren groeit als er vanuit verschillende expertises aan een gezamenlijk (leer)doel wordt gewerkt (Tjepkema, 2002). Daarnaast hoeven leerkrachten niet allemaal op dezelfde manier te leren. Volgens Poell (2009) wordt er binnen het collectieve leren te weinig rekening gehouden met individuele leerstijlen en -wegen. Dit gaat ten koste van de efficiëntie van collectieve leertrajecten. Door leerkrachten en leidinggevenden bewust te maken van hoe hun leerstijl hun kijk op de leersituatie beïnvloedt, kunnen ze hun leren gericht sturen (Berings, Poell & Simons, 2008). Bolhuis en Simons (1999) adviseren verschillende vormen van leren te combineren en te integreren, zodat iedere leerkracht een optimale bijdrage kan leveren aan het collectieve leren.

Culturele en politieke aspecten bepalen hoe het werk is georganiseerd en hebben invloed op de



mogelijkheden tot leren (Hager, 2004). Er zou kritischer gekeken moeten worden naar het leerpotentieel van de werkplek door de leidinggevende en de medewerkers (Onstenk, 1997; Poell, 2009). Hierbij moet gekeken worden naar de visie op leren; leren als een product of een proces, leren als het vergaren en/of het construeren van kennis. Daarnaast is een cultuur waarin fouten gemaakt mogen worden essentieel voor het kunnen leren en reflecteren (Streumer & Van der Klink, 2004). Leidinggevende en leerkrachten zouden dus een omgeving moeten creëren waarin actief kennis geconstrueerd kan worden en leerkrachten de competentie om levenslang te leren kunnen ontwikkelen (Simons, 1997). Dit blijkt niet eenvoudig. Kwakman (2000,2003) acht de school als leerplek in haar onderzoek niet altijd ideaal. Directeuren en leerkrachten moeten bewust gemaakt worden van de contextfactoren die leerprocessen binnen de school kunnen beïnvloeden, zodat zij de school als leeromgeving voor henzelf kunnen verbeteren.

### **Sturing van het leren**

Volgens Bolhuis en Simons (1999) kan leren op drie manieren gestuurd worden. Er kan sprake zijn van externe sturing, waarbij een ander dan de lerende zelf het leren stuurt. In het onderwijs worden bijvoorbeeld de inhoud en werkvormen van studiedagen vaak nog bepaald door leidinggevendenden of een extern onderwijsadviesbureau. Bij gedeelde sturing van het leren worden één of meerdere kernactiviteiten (doelen stellen en vastleggen, leeractiviteiten, werkvormen, toetsvorm en –moment kiezen, feedback, beoordelings- en beloningswijze vaststellen) door de lerende gestuurd en de rest door iemand anders. Op de werkplek is er vaak sprake van gedeelde sturing van het leren. De onderwijsorganisatie stelt zich een doel en de leerkracht mag zelf zijn leerweg daarnaar toe bepalen. De kwaliteit van deze leerprocessen wordt voor een groot deel bepaald door de mate waarin de leerkracht zijn leren kan sturen. Dit geldt ook voor interne sturing, waarbij de leerkracht zijn leren volledig zelf stuurt. De westerse kenniseconomie vraagt volgens Kock, Slegers en Voeten (2005) om docenten die hun leren kunnen sturen, zodat zij hun kennis up-to-date kunnen houden en kritisch kijken naar kennisbronnen. Docenten zijn echter volgens Simons (1997) aan de ene kant hoog opgeleide professionals, maar door hun grote professionele autonomie vaak nog beginners in niet aan hun vak gebonden vormen van leren. De onderwijsvernieuwingen van de afgelopen jaren vragen bijvoorbeeld om kennis, vaardigheden en een attitude van de docent die hij niet geleerd heeft op de opleiding. De docent moet zich dus ontwikkelen en zijn proces voor een groot deel zelf sturen. Indien de docent zijn leren niet of in beperkte mate stuurt, zullen veel leerprocessen niet efficiënt en effectief zijn.

### **2.3 Het zelfsturend gedrag van de leerkracht**

Verschillende onderzoeken tonen aan dat het niet vanzelfsprekend is dat docenten hun leren optimaal sturen. Uit onderzoek van Kwakman (2003) blijkt dat het niet altijd vanzelfsprekend is dat docenten zelf het initiatief nemen om leeractiviteiten te ondernemen. Van Driel (2006) onderzocht hoe de

professionele ontwikkeling van docenten in het voortgezet onderwijs verbeterd kan worden. In dit onderzoek wordt duidelijk dat het niet vanzelfsprekend is dat docenten hun leren sturen. Daarom wordt aangeraden het leren van de docent te begeleiden afgestemd op de kwaliteiten van de docent. Van Eekelen, Boshuizen, & Vermunt (2005) concluderen in hun onderzoek naar het leren van docenten in het hoger onderwijs dat docenten net als hun leerlingen verschillen in hun zelfsturend vermogen. Mansvelder-Longayroux en collega's (2007) onderzochten de reflecties in portfolio's van leraren in opleiding. Zij vonden studenten met een betekenis-georiënteerde en een actie-georiënteerde manier van leren. De laatste groep benoemde in het portfolio vooral welke lesmethode wel of niet werkte. De ander groep vroeg zich ook af *waarom* de methode wel of niet werkte. Ondanks dat uit bovenstaande onderzoeken blijkt dat de leerkracht niet vanzelfsprekend zelfsturend gedrag vertoont als het zijn leren betreft, worden docenten volgens Van Eekelen en collega's (2005) maar zelden in hun leerproces ondersteund.

Het feit dat een docent of leerkracht zijn leren niet stuurt, kan verschillende oorzaken hebben. Een aantal oorzaken wordt beschreven. Een omgeving waarin het leren niet gefaciliteerd en beloond wordt, kan demotiverend werken voor de leerkracht om zich te ontwikkelen en zijn ontwikkeling te sturen (Onstenk, 1997). Volgens Wang, Odell & Schwille (2008) ervaren bijvoorbeeld veel beginnende leerkrachten zo'n hoge werkdruk dat ze weinig ruimte en tijd hebben om zich bewust bezig te houden met hun ontwikkeling. Daarnaast kan de afwezigheid van een duidelijke relatie tussen organisatiedoelen en individuele doelen ervoor zorgen dat de leerkracht niet weet in welke richting hij zich zou moeten ontwikkelen (De Laat et al., 2001). Tot slot kunnen zelfregulatie-vaardigheden en/of de leerbereidheid bij de leerkracht ontbreken. In de paragrafen 2.4 en 2.5 worden deze laatste twee aspecten toegelicht.

## **2.4 Leerbereidheid**

Van Eekelen en collega's (2005) ontdekten dat niet alle docenten in staat zijn hun leren te sturen. In het onderzoek van Van Eekelen en collega's (2006) kwam daarnaast naar voren dat het niet vanzelfsprekend is dat docenten de noodzaak tot leren zien. Zij onderzochten 'The will to learn' bij docenten in het voortgezet onderwijs. Zij voerden halfgestructureerde en retrospectieve interviews naar aanleiding van lesobservaties uit. De data werden in drie stappen geanalyseerd. Eerst werden de uitgeschreven interviews in fragmenten verdeeld, die iets zeiden over de leerbereidheid van de docent. Deze fragmenten kregen een tijdelijk label passend bij het fragment. Categorieën en subcategorieën werden vastgesteld. Vervolgens werden alle interviews gecodeerd op grond van de categorieën en subcategorieën. Zo werd duidelijk welk gedrag, wat betreft leerbereidheid, per docent het meest voor kwam. Tot slot werden de docenten gerangschikt van erg leerbereid tot niet leerbereid. Door het gedrag van de docenten zo naast elkaar te zetten en de inhoud te vergelijken, konden drie graden van leerbereidheid onderscheiden worden. Docenten die de noodzaak tot leren niet zien, docenten die wel

willen leren, maar niet weten hoe en docenten die willen leren en ook weten hoe ze hun leren moeten sturen. De drie groepen worden in onderstaande tabel toegelicht.

*Tabel 1 Leerbereidheid van docenten (Van Eekelen et. al, 2006)*

<b>Docenten die de noodzaak tot leren niet zien</b>
Deze groep houdt vast aan oude doceergewoonten en manieren van werken. Deze docenten staan niet open voor anderen. Ze geven leerlingen de schuld voor dingen die fout lopen en kunnen niet aangeven wat ze leren van hun werk.
<b>Docenten die wel willen leren, maar niet goed weten hoe</b>
Deze groep docenten staat meer open voor anderen dan de eerste groep. Ze kijken kritischer naar hun eigen werk en rol. Ze kunnen ook aangeven dat ze bepaalde dingen hebben geleerd. Ze willen zich graag ontwikkelen in hun werk, maar weten niet altijd goed hoe. Ze ondernemen daarom weinig leeractiviteiten en ontwikkelen zich daarom in beperkte mate.
<b>Docenten die willen leren en weten hoe ze hun leren moeten sturen</b>
Deze groep staat open voor mogelijke leersituaties. Deze docenten kijken kritisch naar hun eigen functioneren, reflecteren hierop en kunnen op grond hiervan actie ondernemen om hun functioneren te verbeteren. Ze kunnen aangeven wat ze van hun werk leren.

Dit onderzoek richt zich op de groep leerkrachten die wel wil leren, maar niet goed weet hoe het aan te pakken met minimaal vijf jaar ervaring. Leerkrachten met minder dan vijf jaar ervaring kunnen, zoals eerder vermeld, zo'n hoge werkdruk ervaren dat ze weinig ruimte en tijd hebben om zich bezig te houden met hun ontwikkeling. Ervaren leerkrachten profiteren van het feit dat ze veel handelingen al routinematig kunnen uitvoeren en daardoor meer ruimte hebben om zich bewust met hun leren bezig te houden. De onderzoeksgroep kan zijn eigen leren niet goed reguleren. In het volgende hoofdstuk wordt duidelijk door welke regulatie-activiteiten het leerproces geoptimaliseerd kan worden.

## **2.5 Regulatie-activiteiten**

Activiteiten die lerenden kunnen ondernemen voorafgaand, tijdens en na afloop van het leren zijn volgens Boekaerts en Simons (1995) meta-cognitieve regulatie-activiteiten. Des te beter de lerende in staat is deze activiteiten bewust in te zetten, des te hoger is de meta-cognitiviteit en de kwaliteit van het leerproces en het leerresultaat (Bolhuis & Simons, 1999). Ook Wang, Haertel en Walberg (1990) concludeerden in hun onderzoek dat meta-cognitieve activiteiten belangrijke voorspellers zijn van

leerprestaties. Leerkrachten met metacognitieve vaardigheden, ook wel regulatievaardigheden genoemd, kunnen niet alleen de cognitieve processen, zoals structureren, analyseren en concretiseren sturen, maar ook de affectieve processen van hun leren leiden. Dit betekent dat de lerende om kan gaan met de emoties die tijdens het leerproces worden ervaren (Bolhuis & Simons, 1999; Vermunt & Verloop, 1999). Boekaerts en Simons (1995) en Bolhuis en Simons (1999) beschrijven zeven regulatie-activiteiten: oriënteren, plannen, monitoren, toetsen, herstellen, evalueren en reflecteren. Vermunt en Verloop (1999) onderscheiden vier categorieën regulatie-activiteiten:

-Oriënteren en plannen

-Monitoren, toetsen en diagnosticeren,

-Aanpassen

-Evalueren en reflecteren

Hierbij valt op dat zij, in tegenstelling tot bovenstaande auteurs, 'diagnosticeren' noemen in de categorie bij monitoren en toetsen. In dit onderzoek gaat de onderzoeker uit van de zeven regulatie-activiteiten zoals beschreven door Boekaerts en Simons (1995) en Bolhuis en Simons (1999) aangevuld met de regulatie-activiteit diagnosticeren. In tabel 2 op de volgende pagina worden de kenmerken van de regulatie-activiteiten beschreven. Boekaerts en Simons (1995), Bolhuis en Simons (1999) en Vermunt en Verloop (1999) zijn hiervoor gebruikt. De onderzoeker heeft niet de intentie volledig te zijn met deze tabel. Daarnaast hoeven de regulatie-activiteiten niet in de beschreven volgorde ondernomen te worden. Het is de bedoeling dat de lezer een beeld krijgt van de kenmerken van de regulatie-activiteiten.

Niet iedereen heeft dezelfde regulatievaardigheden en kan het leerproces optimaal sturen (Bolhuis & Simons, 1999). De onderzoeker wil grip krijgen op het niet slagen van leerprocessen van leerkrachten in het basisonderwijs met minimaal 5 jaar ervaring die wel willen leren, maar niet goed weten hoe. De volgende vraagstelling wordt daarom geformuleerd:

### **Vraagstelling**

Welke regulatie-activiteiten ondernemen leerkrachten met minimaal 5 jaar ervaring in het primair onderwijs, die wel willen leren, maar niet goed weten hoe te leren tijdens een leerproces en wat is de doordachtheid van deze regulatie-activiteiten?

Tabel 2 Regulatie-activiteiten

Regulatie-activiteit	Omschrijving
<b>Oriënteren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-onderzoeken van taakkenmerken</li> <li>-onderzoeken van situatiekenmerken</li> <li>-onderzoeken van assessmentkenmerken</li> <li>-denken over mogelijke leerdoelen</li> <li>-denken over mogelijke inhoud</li> <li>-denken over mogelijke leeractiviteiten</li> <li>-denken over mogelijke hulpmiddelen</li> <li>-denken over mogelijke feedback</li> <li>-voorkennis activeren</li> <li>-beschikbare tijd vaststellen</li> </ul>
<b>Plannen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-plan van aanpak maken</li> <li>-leerdoel kiezen</li> <li>-leerinhoud kiezen</li> <li>-leeractiviteit kiezen</li> <li>-hulpmiddel(en) kiezen</li> <li>-volgorde kiezen</li> <li>-toetsing bepalen</li> <li>-tijd per activiteit vaststellen</li> </ul>
<b>Monitoren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-tijdens leeractiviteit observeren of het volgens plan verloopt</li> <li>-een goede uitvoering van leeractiviteiten bewaken</li> <li>-het vaststellen als je iets niet goed begrijpt</li> <li>-emoties onderkennen</li> </ul>
<b>Toetsen</b>	<p>Expliciet checken of</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-je iets begrijpt/kan onthouden/kan toepassen</li> <li>-leeruitkomsten zijn zoals bedacht</li> </ul>
<b>Diagnosticeren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-gaten in kennis/vaardigheden vaststellen</li> <li>-het succes of falen van het leren onderzoeken</li> </ul>
<b>Aanpassen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-oorspronkelijke plan aanpassen op grond van monitoren/testen/diagnosticeren</li> <li>-doel aanpassen</li> <li>-leeractiviteit aanpassen</li> <li>-inhoud aanpassen</li> <li>-motivatie aanpakken</li> <li>-hulp zoeken</li> <li>-extra tijd/aandacht aan iets besteden of iets overslaan</li> </ul>
<b>Evalueren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-beoordelen in hoeverre de uiteindelijke leerresultaten in overeenstemming zijn met de doelen</li> <li>-vordering van leerproces inschatten t.a.v. het geplande leerproces vooraf</li> <li>-jezelf testen/laten zien wat je hebt bereikt</li> </ul>
<b>Reflecteren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-reflectie op het leerproces</li> <li>-reflectie op leeractiviteiten</li> <li>-reflectie op leerervaringen</li> <li>-reflectie op gebruikte hulpmiddelen</li> <li>-reflectie op keuze voor individueel of samen leren</li> <li>-denken over hoe je het de volgende keer zou doen.</li> </ul>

## 3. Methoden

### 3.1 Onderzoeksdesign

Van Eekelen en collega's (2006) constateerden in hun onderzoek dat er een groep docenten is die wel wil leren, maar niet goed weet hoe. Met behulp van dit onderzoek wil de onderzoeker meer inzicht krijgen in dit 'niet goed weten hoe' van leerkrachten in het basisonderwijs. Hiervoor is een methode nodig waarmee leerprocessen van leerkrachten diepgaand onderzocht worden. Welke regulatie-activiteiten ondernemen ze, waarom kiezen ze hiervoor, waar lopen ze tegen aan, welke belemmeringen ondervinden zij om bepaalde stappen te zetten enzovoort. Er is daarom gekozen voor een beschrijvende kwalitatieve onderzoeksmethode. De onderzoeker kiest er ten eerste voor om vanuit de praktijktheorieën van leerkrachten te werken en hun gezichtspunten binnen hun context te verhelderen (Stokking, 1998). Hoe omschrijft de leerkracht haar eigen leerprocessen, hoe kijkt zij tegen leren aan en welke rol speelt leren in haar werk? De praktijktheorieën worden inzichtelijker als ze geformuleerd moeten worden op grond van een getoond leerresultaat. De onderzoeker voert daarom een participerende observatie uit gevolgd door een zelfevaluatie van de leerkracht. Wat doet de leerkracht, hoe is zij tot deze leeropbrengst gekomen en hoe kijkt zij zelf aan tegen deze leeropbrengst? Bij deze methode is vooral de leerkracht aan het woord en intervenueert de onderzoeker zo min mogelijk. Om een beter beeld te krijgen van het leerproces van de leerkracht en activiteiten die de leerkracht onbewust heeft uitgevoerd, bevraagt de onderzoeker de leerkracht op grond van het theoretische kader (tabel 2). Een meervoudige casestudie is uitgevoerd (Yin, 1994). Dit betekent dat er leerprocessen van meerdere, in dit geval zeven, leerkrachten zijn bestudeerd.

Aangezien regulatie-activiteiten vaak in hoofden van leerkrachten plaatsvinden, zijn verschillende meetinstrumenten noodzakelijk om een zo goed mogelijk beeld te krijgen van deze activiteiten. Door gebruik te maken van verschillende instrumenten kan zoveel mogelijk bewijs voor bewust en onbewust ondernomen regulatie-activiteiten gevonden worden. Daarnaast kan er door gebruik te maken van meerdere instrumenten informatie, verkregen met het ene instrument, gecheckt worden met het andere instrument. Er is gebruik gemaakt van vier soorten meetinstrumenten: een documentanalyse, twee semi-gestructureerde face-to-face interviews, leerrapporten en een observatie. Deze instrumenten worden toegelicht in paragraaf 3.3. Vooral intentionele leerprocessen worden hiermee in kaart gebracht. Met intentioneel wordt hier bedoeld dat de leerkracht zich tot doel gesteld heeft iets te leren. Dit hoeft niet te betekenen dat de leerprocessen doelgericht en doordacht uitgevoerd worden. Deze kunnen zowel formeel als informeel van aard zijn, afhankelijk van de regulatie-activiteit(en) die de leerkracht op grond van deze intentie onderneemt. De leerkracht kan namelijk de intentie hebben om iets te leren, maar hoeft daar niet per se een concreet leerdoel of leeractiviteit aan te koppelen. Incidentele leerprocessen worden alleen inzichtelijk als de leerkracht zich bewust is van deze processen of er zich bewust van wordt door deelname aan het onderzoek. De onderzoeker kan

met behulp van de gekozen meetinstrumenten vooral in kaart brengen wat het beeld is dat de leerkracht van haar eigen regulatie-activiteiten heeft. Door in een interview door te vragen en te observeren als de leerkracht haar leeropbrengst laat zien, tracht de onderzoeker kritisch te kijken naar wat de leerkracht zegt en daadwerkelijk doet.

Naast het in kaart brengen van de afzonderlijke cases zijn verschillen en verbanden tussen de verschillende cases nagegaan. Op grond hiervan is een theorie ontworpen over het leren van leerkrachten die wel willen leren, maar niet goed weten hoe. Deze theorie zal door middel van vervolgonderzoek getoetst moeten worden. Dit onderzoek is namelijk te kleinschalig om generaliserende uitspraken te kunnen doen.

### **3.2 Deelnemers**

Zeven leerkrachten hebben deel genomen aan het onderzoek. Zij blijven anoniem. Er zullen in dit rapport fictieve namen gebruikt worden. Ze zijn tussen de 26 en 58 jaar oud. Zij zijn tussen de 5 en 24 jaar werkzaam in het onderwijs. Het zijn allemaal vrouwen. Twee leerkrachten zijn werkzaam op verschillende scholen binnen een samenwerkingsverband in Flevoland. De andere vijf leerkrachten zijn werkzaam op een school in Gelderland. Deze deelnemers zijn verkregen door in eerste instantie gebruik te maken van een gemakssteekproef (Stokking, 1998). Op de basisschool waar de onderzoeker werkzaam is, is de directeur gevraagd of zij wil polsen binnen de stichting of uitvoering van het onderzoek mogelijk is. Aangezien er niet voldoende medewerking verleend werd, heeft de onderzoeker gebruik gemaakt van haar netwerk op de Veluwe. Meerdere mensen, werkzaam op verschillende scholen zijn tegelijkertijd benaderd, zodat de kans op voldoende deelnemers bij aanvang van het onderzoek zo groot mogelijk was. De directeur op de school in Gelderland heeft uiteindelijk zijn medewerking toegezegd.

Om de gewenste doelgroep te selecteren is aan de directeurs van de meewerkende scholen gevraagd welke ervaren (minimaal 5 jaar) leerkrachten wel willen leren, maar niet goed weten hoe ze het aan moeten pakken. Een uitgebreide kenmerkbeschrijving, die verder gaat dan de beschrijving in tabel 1, is aan de directeurs voorgelegd om de juiste leerkrachten te selecteren. De geselecteerde leerkrachten mogen niet in een begeleidingstraject omtrent hun leren zitten, omdat de regulatie-activiteiten dan in feite door een ander uitgevoerd worden. Een op deze wijze getrokken steekproef noemt Stokking (1998) een doelgerichte steekproef. Tien leerkrachten werden geselecteerd. Aan deze leerkrachten is om hun medewerking gevraagd. Er is hierbij duidelijk uitgelegd welke voordelen deelneming voor de leerkracht kent. De leerkracht krijgt na afloop van het onderzoek inzicht in haar eigen resultaten. Om draagvlak onder en medewerking van leerkrachten te bevorderen, heeft de onderzoeker het onderzoek tijdens een teambijeenkomst op de school in Gelderland toegelicht. Zeven leerkrachten hebben hun medewerking toegezegd. Aan deze leerkrachten is telefonisch of direct gevraagd zichzelf te omschrijven als lerende leerkracht. Zo heeft de onderzoeker een tweede check

ingebouwd om vast te stellen of de leerkracht tot de gewenste doelgroep behoort. Alle benaderde leerkrachten behoorden tot de gewenste doelgroep.

### **3.3 Meetinstrumenten**

In deze meervoudige casestudie zijn 7 cases (leerkrachten) vier weken lang bestudeerd. Er is gebruik gemaakt van meerdere meetmomenten(taken) en –instrumenten, omdat dit de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek verhoogt (Stokking, 1998; Van der Vleuten & Schuwirth, 2005). Om de regulatie-activiteiten die leerkrachten ondernemen in kaart te brengen zijn vier kwalitatieve methoden ingezet: een documentanalyse, twee semi-gestructureerde face-to-face interviews, leerrapporten en een observatie. De documentanalyse en het eerste semi-gestructureerde interview geven een holistisch beeld van de perceptie van de leerkracht van haar eigen leerprocessen van het afgelopen half jaar. Met behulp van alle instrumenten behalve de documentanalyse is een door de leerkracht zelf gekozen leerproces van vier weken inzichtelijk gemaakt. Dit leerproces kan op een gedetailleerder niveau bestudeerd worden. De leerkracht kan namelijk haar gedachten en gevoelens uit het heden beschrijven/vertellen, in tegenstelling tot de leerprocessen die ze moest beschrijven uit het verleden. Daarnaast kan de onderzoeker in het tweede interview doorvragen op beweringen van de leerkracht in haar leerrapporten en het eerste interview. De onderzoeker is zich ervan bewust dat bij de bestudeerde leerprocessen sprake blijft van een weergave van de werkelijkheid door de leerkracht. Hieronder worden de meetinstrumenten afzonderlijk toegelicht.

#### *Documentanalyse*

Indien de onderzochte leerkracht over een POP (persoonlijk ontwikkelingsplan) of een schriftelijk plan beschikt, is dat opgevraagd en bestudeerd om de ontwikkelintenties van het afgelopen half jaar in kaart te brengen. In het daaropvolgende interview is de ontstaanswijze, de uitvoering en evaluatie van het POP besproken. Vijf van de zeven leerkrachten beschikten niet over een persoonlijk ontwikkelingsplan of gaven hun bekwaamheidsdossier de titel ‘pop’. Aan deze leerkrachten is in het eerste interview gevraagd hun leren van het afgelopen half jaar te beschrijven.

#### *Eerste semi-gestructureerde face-to-face interview*

In een semi-gestructureerd face-to-face interview (Stokking, 1998) is inzicht verkregen in de regulatie-activiteiten die de leerkracht het afgelopen half jaar heeft ondernomen. Dit inzicht is verkregen doordat de leerkracht de regulatie-activiteit expliciet noemde of doordat zij vertelde over een bepaalde werkwijze waaruit blijkt dat zij de regulatie-activiteit heeft ondernomen. De juistheid van deze interpretatie is gecheckt bij de leerkracht. Daarnaast is er door gevraagd om de doordachtetheid van de regulatie-activiteit helder te krijgen.

Daarnaast zijn samen met de leerkracht de leermogelijkheden (doelen, activiteiten, hulpmiddelen) voor de komende vier weken verkend. Er is, door deze werkwijze, sprake van een



gedeelde sturing van de regulatie-activiteit 'oriënteren'. Vervolgens is aan de leerkracht gevraagd om elke week via de mail een leerrapport te sturen naar de onderzoeker.

### *Leerrapport*

Aan het einde van het eerste interview is de leerkracht gevraagd om in de komende periode van vier weken drie keer een leerrapport per mail te sturen naar de onderzoeker. "Een leerrapport vraagt naar eigen leerervaringen van deelnemers, respectievelijk naar door de lerende zelf ervaren leereffecten"(Stokking, 1998, hoofdstuk 3c2, blz. 2). Er is gekozen voor een leerrapport met maar één vraag: "Beschrijf zo nauwkeurig mogelijk je leerproces van de afgelopen week (activiteiten en gedachten)." Het voordeel van maar één vraag, vergeleken met meer gestructureerde leerrapporten, is dat de deelnemers zo min mogelijk gestuurd worden. Vragen kunnen namelijk de deelnemer ook aanzetten tot het ondernemen van bepaalde activiteiten, die zij uit zichzelf niet ondernomen had. Het doel is dus om met behulp van het leerrapport een zo'n reëel mogelijk beeld te krijgen van de regulatie-activiteiten die de leerkracht uit zichzelf onderneemt. Nadelen van zo'n leerrapport zijn dat deelnemers sociaal wenselijke antwoorden kunnen geven, minder beschrijven dan ze gedaan hebben/weten, de resultaten van de verschillende deelnemers minder vergelijkbaar zijn en daardoor minder betrouwbaar. Daarom is er in dit onderzoek gebruik gemaakt van meerdere meetinstrumenten. In het tweede interview is doorgevraagd op beschrijvingen uit het leerrapport. Tijdens het eerste interview is met de leerkracht afgesproken wanneer zij haar leerrapporten naar de onderzoeker stuurt. Indien een leerkracht haar leerrapport niet op de afgesproken dag toestuurde, is een herinneringsmail verzonden.

### *Observatie*

In de vierde week heeft een observatie op de werkplek plaats gevonden. Dit kan een observatie van bijvoorbeeld een les, een vergadering of een oudergesprek zijn. Dit hangt af van het doel dat de deelnemer zich gesteld heeft. De observatie in de authentieke beroepssituatie geeft het meest valide beeld van in hoeverre de deelnemer haar gestelde doel behaald heeft (Dierick,& Dochy, 2001; Uhlenbeck, Verloop & Beijaard, 2002). De leerrapporten en het afsluitende interview geven inzicht in het 'hoe en waarom' van de ondernomen activiteiten tijdens de observatie. Het is een relatief vrije observatie waarbij vooral gelet wordt op de al dan niet logische samenhang met de leerrapporten en op de vaststelling van onderwerpen voor vragen over regulatie-activiteiten tijdens het laatste interview.

### *Tweede semi-gestructureerd face-to-face interview*

In de vierde week heeft het tweede semi-gestructureerde interview plaats gevonden. Dit interview had tot doel de geldigheid van de inhoud van de leerrapporten te checken en de ondernomen regulatie-activiteiten tijdens het hele leerproces en de doordachtheid daarvan 'nogmaals' in kaart te brengen. Veel regulatie-activiteiten vinden in de hoofden van leerkrachten plaats. Kritische vragen op grond

van wat de leerkracht schrijft in haar leerrapporten en tijdens de observatie laat zien, zijn gesteld om meer grip te krijgen op deze activiteiten. Dit is ten eerste noodzakelijk om sociaal-wenselijke antwoorden zoveel mogelijk te voorzien. Ten tweede is het belangrijk om met deze vragen het verloop van een leerproces, dat een leerkracht zelf niet goed overziet, inzichtelijk te maken. Ten derde wordt getracht hiermee inzichtelijk te krijgen of er activiteiten zijn die de leerkracht onderneemt, omdat zij door de uitvoering van het onderzoek op een idee is gebracht. Een bepaald meetinstrument heeft dan als een interventie gefungeerd. Aan het einde van het tweede interview is expliciet gevraagd of bepaalde regulatie-activiteiten zijn ondernomen. Tabel 2 werd hiervoor als leidraad gebruikt. Om de geldigheid van de antwoorden te checken, werd de leerkracht gevraagd haar antwoord te onderbouwen.

Beide interviews hebben een semi-gestructureerd karakter. Dit betekent dat de onderzoeker een aantal voorbereide open- en vervolgvragen heeft gesteld, maar dat er ook niet voorbereide vragen gesteld zijn. De hoofdvragen lagen vast, maar welke vervolgvragen er zijn gesteld, hing af van het verloop van het gesprek. Het voordeel hiervan is volgens Stokking (1998) dat bepaalde onderwerpen zeker aan bod komen. Dit beïnvloedt de vergelijkbaarheid positief. Daarnaast kan er ook doorgevraagd worden op specifieke kenmerken van de leerkracht. Het voordeel van het tweede interview ten opzichte van het eerste interview is dat het gaat over een leerproces dat de leerkracht recent heeft doorlopen. De regulatie-activiteiten zitten nog vers in het geheugen vergeleken met de regulatie-activiteiten waar naar gevraagd wordt tijdens het eerste interview. Daarnaast heeft de onderzoeker meer zicht op het leerproces zelf door de leerrapporten en de observatie.

De interviewvragen zijn eerst met een leerkracht die niet deelneemt aan het onderzoek besproken om de interpretatiemogelijkheden en helderheid van de vragen te checken. De vragen zijn op grond hiervan aangepast. De daadwerkelijke interviews zijn, na toestemming van de leerkracht, opgenomen.

Een onderzoek uitgevoerd binnen een onderwijsorganisatie moet niet alleen betrouwbaar en valide zijn, maar ook aanvaardbaar en bruikbaar (Stokking, 1998). Daarom is het belangrijk dat de leerkrachten en directies die meewerken aan het onderzoek waarde hechten aan het onderzoek en de resultaten. Leerkrachten die wel willen leren, maar niet goed weten hoe, zijn mensen die met hulp hun leerprocessen kunnen optimaliseren. Dit onderzoek biedt dus kansen om het ontwikkelvermogen van leerkrachten te vergroten. Het is belangrijk dat duidelijk wordt dat inzicht in de wel en niet ondernomen regulatie-activiteiten handvatten geeft aan leerkrachten, ib'ers en directies om het ontwikkelvermogen van de leerkracht te versterken. Van de leerkracht werd verwacht dat zij naast tijd aan haar onderwijs en leerproces, tijd besteedde aan medewerking aan het onderzoek. Om deze tijdsinvestering aanvaardbaar te houden, heeft de onderzoeker zich beperkt tot vier weken onderzoek.

### **3.4 Dataverzameling**

Zodra duidelijk werd dat een leerkracht mee wilde werken en tot de juiste doelgroep behoorde, werden afspraken over de data en tijdstippen van de interviews en observatie gemaakt. Met een aantal leerkrachten werd ook al afgesproken wanneer zij de leerrapporten op zouden sturen. De onderzoeker gaf daarnaast duidelijk aan wat zij van de leerkracht verwachtte en wat de leerkracht van haar kon verwachten. Er is geprobeerd de interviews van dezelfde leerkracht zoveel mogelijk op dezelfde dag te plannen (bijvoorbeeld op maandag en vier weken later weer op maandag). De leerperiodes zijn dan even lang en daardoor beter vergelijkbaar. Dit bleek niet altijd haalbaar. De leerperiodes variëren daarom van drie tot vijf weken. Bij één leerkracht was een leerperiode van vier weken gepland. Het tweede interview kon vanwege lichamelijk letsel echter niet op de afgesproken datum plaatsvinden. Het tweede interview vond hierdoor zeven weken na het eerste interview plaats. Deze leerkracht heeft door haar lichamelijk letsel echter geen zeven weken aan haar leerproces kunnen werken. Daarom is het verschil in leerperiode minder storend. De dataverzameling heeft in maart en april 2010 plaats gevonden.

Vijf van de zeven leerkrachten beschikten niet over een recent POP. Tijdens het eerste interview is wel aan iedere leerkracht gevraagd om haar leerprocessen van het afgelopen half jaar te beschrijven. Alle interviews zijn opgenomen en uitgeschreven. De leerrapporten van elke leerkracht werden in één document opgeslagen. Aan drie leerkrachten is één of meerdere herinneringsmails gestuurd, omdat zij hun leerrapport niet op tijd naar de onderzoeker hadden gestuurd. Binnen een week werden de rapporten alsnog gemaïld. Tijdens de observaties legde de onderzoeker het gedrag van de leerkracht globaal vast in aantekeningen. Hiermee konden in het tweede interview, dat op dezelfde dag plaats vond als de observatie, de stappen die de leerkracht maakte, tijdens het tonen van haar leerresultaat, terug gehaald worden. Daarnaast kon er gericht gevraagd worden naar de denkstappen die een leerkracht tijdens de observatie maakte.

### **3.5 Analyse**

Er is een enkelvoudige case analyse en een cross-case analyse uitgevoerd (Yin, 1994). Dit betekent dat de regulatie-activiteiten die iedere leerkracht afzonderlijk onderneemt en de doordachtheid van deze activiteiten in kaart zijn gebracht. Daarnaast zijn de ondernomen regulatie-activiteiten van de verschillende leerkrachten naast elkaar gelegd om te kijken of er een patroon te ontdekken valt. Tijdens de analyse werd duidelijk het ook interessant was om te kijken of er een verband bestaat tussen de doordachtheid waarmee regulatie-activiteiten x en y uitgevoerd worden. De data zijn dus verschillende keren opnieuw geanalyseerd steeds met een ander doel. De eerste vorm van analyse geeft inzicht in de afzonderlijke cases. Met de tweede vorm van analyse worden overeenkomsten en verschillen tussen de cases vastgesteld met als doel een hypothetische uitspraak te doen over

leerkrachten die wel willen leren, maar niet goed weten hoe in het algemeen. Op grond van de derde vorm van analyse kunnen uitspraken over relaties tussen de doordachtheid waarmee verschillende regulatie-activiteiten uitgevoerd worden geformuleerd worden. Deze uitspraken/inzichten zijn hypothetisch van aard en zullen door vervolgonderzoek bevestigd moeten worden. Er is geen onderscheid gemaakt in de manier van analyseren van leerprocessen uit het verleden en het heden. De leerprocessen uit het heden kunnen echter, vergeleken met leerprocessen uit het verleden, enigszins gestuurd zijn door de uitvoering van het onderzoek. Er is wel getracht te analyseren of hier sprake van was.

Het POP, de observatie, de leerrapporten en de interviews worden op verschillende manieren en met verschillende doelen geanalyseerd. De eerste drie genoemde instrumenten zijn tijdens het onderzoeksproces geanalyseerd, zodat gerichtere open vragen over de regulatie-activiteiten tijdens de interviews gesteld konden worden. De leerrapporten en de interviews zijn na afloop van het onderzoeksproces grondiger geanalyseerd om te kunnen rapporteren over de ondernomen regulatie-activiteiten van leerkrachten en de doordachtheid van deze activiteiten. De volgende stappen zijn genomen:

- Leerrapporten en uitgeschreven interviews verdelen in fragmenten
- Helft van de fragmenten labelen
- Labels categoriseren en schema opstellen
- Andere helft van de fragmenten labelen
- Schema aanpassen om relatie tussen de verschillende categorieën en de doordachtheid van een activiteit inzichtelijk te maken.
- Categorieën en subcategorieën van schema een code toekennen en coderingsinstructies schrijven.
- Alle fragmenten opnieuw coderen op grond van het schema.
- Een deel van de fragmenten door iemand anders laten coderen om interbeoordelaarovereenstemming vast te stellen.
- Bekijken of aanpassing van schema en opnieuw coderen noodzakelijk is op grond van interbeoordelaarovereenstemming.
- Fragmenten met behulp van codes ordenen en selecteren om hoeveelheid data te verkleinen.
- De regulatie-activiteiten per leerproces van elke leerkracht in kaart brengen. Relaties tussen regulatie-activiteiten aanduiden.
- Enkelvoudige case analyse en cross-case analyse uitvoeren.

Na uitvoering van bovenstaande stappen is onderstaand categorieënschema ontstaan. Bovenstaande stappen worden hieronder toegelicht. Om de lezer meer houvast te geven, wordt eerst het schema weergegeven.

Tabel 3 Schema regulatie-activiteiten

<b>Oriënteren</b>	
De leerkracht oriënteert zich op de doelstelling, de beschikbare tijd, de mogelijk te hanteren hulpbronnen, toetsingsvormen en leer- en regulatie-activiteiten (Boekaerts & Simons, 1995). Oriëntatie kan zowel voorafgaand aan het leerproces als na het diagnosticeren/reflecteren op grond van het monitoren of evalueren plaatsvinden.	
Oriënteren op leerdoel:	De leerkracht benoemt voor welke leerdoelen zij zou kunnen kiezen.
Oriënteren op leeractiviteit:	De leerkracht benoemt welke leeractiviteiten zij zou kunnen kiezen.
Oriënteren op hulpbronnen:	De leerkracht benoemt welke hulpbron zij zou kunnen raadplegen. (Hulpbronnen: internet, boeken, collega's, enz.)
Oriënteren op planning:	De leerkracht benoemt hoe/wat zij zou kunnen gaan plannen./ De leerkracht stelt vast hoeveel tijd zij voor haar leerproces heeft.
Oriënteren op toetsing/feedback vragen:	De leerkracht benoemt hoe zij haar doel kan checken en/of hoe/aan wie zij feedback kan vragen.
<b>Leerdoel stellen</b>	
Meetbaar leerdoel:	De leerkracht stelt een meetbaar leerdoel.
Geen (meetbaar) leerdoel stellen: (minder doordacht)	De leerkracht stelt geen leerdoel of een leerdoel dat niet meetbaar is. Hier vallen ook de doelen onder die altijd behaald worden zoals: " Meer willen weten over..."
Meetbaar sub-/tussendoel stellen:	De leerkracht is in staat om een meetbaar subdoel te formuleren. Dit betekent niet dat alle subdoelen die de leraar stelt meetbaar zijn.
Werken v.s. leren:	De leerkracht verwacht het leren van zichzelf met het leren van de leerling. /De leerkracht schaart het plannen van haar werk onder het plannen van haar leren.
<b>Plannen</b>	
Tijd/ leeractiviteit:	De leerkracht plant de tijd per leeractiviteit.
Weekplanning:	De leerkracht maakt een weekplanning.
Volgorde leeractiviteiten:	De leerkracht plant de volgorde van haar leeractiviteiten.
Tijdspad:	De leerkracht plant het hele leerproces.
<b>Leeractiviteit kiezen</b>	
Leeractiviteit leerdoel:	De leerkracht kiest een leeractiviteit die past bij het leerdoel.
Geen leeractiviteit kennen:	De leerkracht weet niet welke leeractiviteit past bij haar leerdoel.
Ondoordachte (leer)activiteit:	De leerkracht begint gewoon ergens mee of gaat een hulpbron raadplegen zonder te weten waar zij precies naar op zoek is. /Geen leeractiviteit kiezen, hopen dat het vanzelf wel lukt. /Van alles proberen (trail and error). Deze activiteiten zijn geen leeractiviteit te noemen.

<b>Monitoren (tussentijdse evaluatie)</b>
Op grond van gevoel of door expliciet te toetsen de voortgang van het leerproces en de realisatie van het leerdoel bewaken.
Niveau 0: De leerkracht kijkt <u>niet</u> (kritisch) naar haar eigen leeropbrengst/leerproces. Niveau 1: De leerkracht stelt vast of zij tevreden is over het leerproces/het leerdoel is behaald. Niveau 2: De leerkracht diagnosticeert daarnaast de leeropbrengst/ het leerproces. Niveau 3: De leerkracht reflecteert daarnaast op haar diagnose door te benoemen welke kennis/kunde zij zich nog eigen moet maken en/of te benoemen hoe zij in de toekomst haar leerproces kan aanpassen. * De leerkracht bereikt een hoger niveau door het onderzoek (het schrijven van het leerrapport, de interviews e.d.)
<b>Aanpassen</b>
Op basis van monitoren of evalueren de planning, doelstelling, leeractiviteiten e.d. aanpassen.
Wel aanpassen: De leerkracht past op grond van reflectie/diagnose iets aan. Niet aanpassen: De leerkracht past niets aan of op een ondoordachte manier.
<b>Evalueren (na afloop van het leerproces/bij een voorlopig eindpunt)</b>
Niveau 0: De leerkracht kijkt <u>niet</u> (kritisch) naar haar eigen leeropbrengst/leerproces. Niveau 1: De leerkracht stelt vast of zij tevreden is over het leerproces/het leerdoel is behaald. Niveau 2: De leerkracht diagnosticeert daarnaast de leeropbrengst/ het leerproces. Niveau 3: De leerkracht reflecteert daarnaast op haar diagnose door te benoemen welke kennis/kunde zij zich nog eigen moet maken en/of te benoemen hoe zij in de toekomst haar leerproces kan aanpassen. * De leerkracht bereikt een hogere fase door het onderzoek (het schrijven van het leerrapport, de interviews e.d.) Evaluatiecriteria kiezen: De leerkracht heeft van te voren vastgesteld welk criteria bepalen of het leerdoel wel/niet behaald is. (In het hoofdstuk 'Resultaten' krijgt 'evaluatiecriteria kiezen' een eigen kopje)

De leerrapporten en uitgeschreven interviews zijn op grond van de inhoud (regulatie-activiteit) in korte fragmenten verdeeld. De onderzoeker heeft de theorie gebruikt om zich te focussen op bepaalde data en andere data te negeren (Yin, 1994). Een fragment bestaat in de meeste gevallen uit maximaal twee zinnen, afhankelijk van de inhoud. Indien leerkrachten tijdelijk afdwalen van het onderwerp in het interview is deze informatie niet in de analyse meegenomen. De kern van de activiteit binnen het fragment heeft de onderzoeker benoemd en daarmee het fragment gelabeld. De onderzoeker heeft getracht daarbij de inhoud van tabel 2 los te laten om de data zo objectief mogelijk te analyseren. De onderzoeker is zich er echter van bewust dat de voorkennis over tabel 2 toch onbewust het labelen kan beïnvloeden. Daarom heeft de onderzoeker verschillende fragmenten ook door iemand, die ook een sociale wetenschap heeft gestudeerd, laten labelen om de objectiviteit zo veel mogelijk te waarborgen. Na het labelen van de helft van de data is de onderzoeker op zoek gegaan naar overeenkomsten en verschillen tussen de labels. Op grond hiervan heeft de onderzoeker een schema opgesteld waarin de

labels in categorieën en subcategorieën zijn verdeeld. Vervolgens is met behulp van het schema de andere helft van de data gelabeld.

Tijdens het labelen van de tweede helft van de gefragmenteerde data, bleek dat analyseren volgens het schema te weinig recht te doen aan de relaties tussen bepaalde regulatie-activiteiten en de doordachtheid van bepaalde regulatie-activiteiten binnen een leerproces. Deze relaties zijn op twee manieren inzichtelijker gemaakt. Ten eerste is aan elk fragment naast een label ook een nummer toegekend. Dit nummer is gekoppeld aan het leerproces dat een leerkracht beschrijft. De leerkracht beschrijft in de data bijvoorbeeld hoe zij heeft geleerd het digibord in te zetten in de klas(1), effectiever te vergaderen (2), zich kenmerken van autisme eigen te maken (3). Zo zijn de verschillende leerprocessen van elke leerkracht beter te bestuderen. Het verloop van leerprocessen met en zonder meetbaar leerdoel zijn op deze manier bijvoorbeeld beter te vergelijken. Ten tweede is het schema aangepast waardoor de doordachtheid van bepaalde regulatie-activiteiten duidelijk wordt. In eerste instantie vormden ‘toetsen’, ‘diagnosticeren’ en ‘reflecteren’ afzonderlijke hoofdcategorieën. Hierdoor werd echter bijvoorbeeld niet duidelijk of de leerkracht na het beoordelen van haar leeropbrengst, diagnosticerde wat er goed en/of fout was gegaan. Daarnaast bleef onduidelijk of zij op grond van deze diagnose vaststelde wat zij dan nog zou moeten leren. De onderzoeker heeft er daarom voor gekozen om de categorieën ‘toetsen’, ‘diagnosticeren’ en ‘reflecteren’ onder te brengen in de categorieën ‘monitoren’ en ‘evalueren’ en hierin vier niveaus te onderscheiden (zie tabel 3). Door beide aanpassingen kan bijvoorbeeld het niveau van ‘monitoren’ en ‘evalueren’ per leerproces per leerkracht inzichtelijk worden en wordt duidelijk of de leerkracht op grond van het monitoren of evalueren haar leerproces aanpast. Het aangepaste schema bestaat uit zeven hoofdcategorieën; oriënteren, doel stellen, plannen, leeractiviteit kiezen, monitoren, aanpassen en evalueren. De hoofdcategorie ‘oriënteren’ is verdeeld in subcategorieën die inzicht geven in waarop de leerkracht zich oriënteert. De hoofdcategorie plannen is verdeeld in subcategorieën die inzicht geven in wat en hoe de leerkracht plant. De overige hoofdcategorieën bevatten subcategorieën die de doordachtheid van de regulatie-activiteit weergeven.

Zodra de inhoud van het schema vaststond zijn coderingsinstructies geschreven, waardoor duidelijk wordt op grond waarvan de onderzoeker een fragment een bepaalde code toekent. In de coderingsinstructies staat dat fragmenten die vallen binnen de categorieën ‘monitoren’ en ‘evalueren’ naast de code op grond van het bereikte niveau ook nog de code d (doel) of p(proces) krijgen. Daarnaast kan de code (\*) toegekend worden als uit het fragment duidelijk blijkt dat de leerkracht een hoger niveau bereikt door deelneming aan het onderzoek. De leerkracht wordt bijvoorbeeld aan het denken gezet doordat de onderzoeker een vraag stelt tijdens het interview en gaat daardoor reflecteren op haar leerproces. Alle fragmenten zijn vervolgens opnieuw bekeken en gecodeerd.

Daarna is iemand, die ook een sociale wetenschap heeft gestudeerd (iemand anders dan bovengenoemde persoon), gevraagd om de data van twee leerkrachten met behulp van het schema te

coderen om de interbeoordelaarsovereenstemming te toetsen. De Cohen's kappa is hiervoor berekend ( $K=0,76$ ). Volgens Stokking (1998) moet de Cohen's kappa minimaal 0,60 zijn en betekent een kappa van 0,80 dat er sprake is van goede overeenstemming. De onderzoeker was daarom tevreden met een Cohen's kappa van 0,76. Het schema is niet opnieuw aangepast.

Om beter grip te krijgen op de data zijn in de volgende stap de data gereduceerd. Dit werd gedaan door de fragmenten te ordenen en te selecteren. Eerst werden de fragmenten geordend op leerproces per leerkracht. Vervolgens is gekeken of fragmenten binnen één leerproces dezelfde code hadden. De leerkracht laat bijvoorbeeld zien dat zij verschillende leeractiviteiten, die passen bij een leerdoel, heeft uitgevoerd. Slechts één fragment werd geselecteerd. De overige fragmenten werden verwijderd. Liet de leerkracht daarnaast zien dat zij ook een leeractiviteit kiest die niet past bij het leerdoel, dan werd het fragment waarin dit duidelijk werd uiteraard niet verwijderd. Verder in de analyse zijn de verwijderde data echter wel opnieuw bekeken om geldigheid van conclusies te checken.

De data waren op dit punt dusdanig gereduceerd dat het mogelijk was om in één schema (Tabel 4) alle bestudeerde leerprocessen per leerkracht in kaart te brengen. De codes werden gebruikt om de subcategorieën binnen de hoofdcategorieën te noteren. Relaties tussen regulatie-activiteiten werden met pijlen aangegeven.

*Tabel 4*

Leerkracht X	Oriënteren	Leerdoel stellen	Plannen	Leeractiviteit kiezen	Monitoren	Evalueren
Leerproces 1						
Leerproces 2						
Leerproces ..						

Deze schema's zijn op twee manieren geanalyseerd. Ten eerste is per regulatie-activiteit bekeken of en hoe doordacht de leerkracht deze uitvoert. De regulatie-activiteit 'aanpassen' is niet afzonderlijk in kaart gebracht, maar in relatie tot de regulatie-activiteiten 'monitoren' en 'evalueren'. Indien een leerkracht gebreken in haar leerproces constateert, verandert zij er dan wat aan? Deze gegevens zijn in een resultatenschema gezet, zodat inzichtelijk wordt welke regulatie-activiteiten de leerkracht tijdens het onderzoek wel en niet heeft laten zien en de doordachttheid ervan. Indien een leerkracht binnen één leerproces op verschillende niveaus evalueert, wordt het hoogste niveau genoteerd. Er gaat namelijk meestal bijvoorbeeld aan reflectie (niveau 3) een diagnose (niveau 2) vooraf. Er wordt onderscheid gemaakt tussen de evaluatie van het leerdoel en het leerproces. Indien een leerkracht in een ander leerproces een ander niveau bereikt, wordt dit ook in het schema weergegeven. Dit geldt ook voor de regulatie-activiteit 'monitoren'. Het resultatenschema staat in paragraaf 4.2. In dit resultatenschema



konden nog niet alle relaties tussen de regulatie-activiteiten weergegeven worden, daarnaast blijven specifieke manieren van hoe leerkrachten regulatie-activiteiten uitvoeren onderbelicht. Daarom zijn de schema's op grond van tabel 4 opnieuw grondiger bestudeerd en geanalyseerd om een specifiekere beschrijving te kunnen geven van de regulatie-activiteiten die de leerkrachten ondernomen hebben en de relaties tussen deze activiteiten. In paragraaf 4.1 zijn de resultaten hiervan in tabellen weergegeven.

In de cross-case analyse is enerzijds gekeken of er verbanden gevonden kunnen worden tussen de leerkrachten. Welke regulatie-activiteit voeren ze juist (allemaal) wel of niet uit? Daarnaast is geanalyseerd of er een relatie bestaat tussen de doordachtheid waarmee regulatie-activiteit x en y uitgevoerd worden.

## **4. Resultaten**

In dit hoofdstuk worden achtereenvolgens de resultaten van de enkelvoudige en de cross-case analyses beschreven.

### **4.1 Enkelvoudige case analyses**

In tabel 5 tot en met 11 worden de regulatie-activiteiten die de leerkrachten tijdens het onderzoek wel en niet hebben laten zien en de doordachtheid daarvan per leerkracht beschreven. Deze tabellen geven ook inzicht in de verbanden tussen de regulatie-activiteiten van elke individuele leerkracht. Na elke tabel worden kernpunten van de leerprocessen van de leerkracht beschreven. Daarnaast wordt het niveau, waarop de leerkracht regulatie-activiteiten in kan zetten, benoemd (beginnend, beginnend-gemiddeld, gemiddeld, gevorderd).

*Beginnend:* de leerkracht voert nog weinig regulatie-activiteiten doordacht uit.

*Beginnend-gemiddeld:* de leerkracht voert een aantal regulatie-activiteiten, vooral door deelname aan het onderzoek, doordacht(er) uit.

*Gemiddeld:* de leerkracht voert zelfstandig een aantal regulatie-activiteiten doordacht uit en voert, door deelname aan het onderzoek, bepaalde regulatie-activiteiten doordachter uit.

*Gevorderd:* de leerkracht voert zelfstandig bijna alle regulatie-activiteiten doordacht uit en voert, door deelname aan het onderzoek, bepaalde regulatie-activiteiten nog doordachter uit.

Het wel of niet kiezen voor evaluatiecriteria wordt beschreven onder het kopje 'evalueren'. De regulatie-activiteit 'aanpassen' wordt onder het kopje 'monitoren' beschreven, omdat het interessant is om te weten of na het monitoren een (on)doordachte aanpassing volgt. De vermelde namen in de tabellen zijn fictief.

Tabel 5 Regulatie-activiteiten Femke

Oriënteren	F. is voorafgaand aan een leerproces in staat zich te oriënteren op doelen, leeractiviteiten (niet altijd, zie leeractiviteit kiezen) en hulpbronnen. Ze ziet mogelijkheden om tijd te creëren in de week om aan haar leerproces te werken en ze stelt vast hoeveel tijd ze voor haar leerproces heeft. Ze stelt onbewust toetsingsmogelijkheden vast. Na evaluatie van een leerdoel oriënteert ze zich weer op nieuwe leerdoelen en daarbij passende leeractiviteiten.
Doel stellen	F. stelt zowel meetbare als niet meetbare leerdoelen. Als je haar hierop wijst, is ze wel in staat haar niet meetbare leerdoelen meetbaar te formuleren. (Monitoren en aanpassen) Het leerdoel waaraan ze werkt tijdens het onderzoek heeft ze niet opgeschreven.
Plan- nen	F. zet geen tijdspad uit voorafgaand aan een leerproces. Bij leerdoelen die ze stelt aan het begin van het jaar heeft ze geen tussenevaluatie gepland. Ze stelt hierdoor niet consequent vast in hoeverre ze haar leerdoel al heeft behaald en wat ze nog moet leren. Hierdoor blijven leerdoelen bestaan (Monitoren niveau 0). Tijdens het onderzoek plant ze de volgorde van de leeractiviteiten in haar hoofd. Ze plant niet hoeveel tijd ze aan een leeractiviteit wil besteden. Ze plant wel wanneer en hoe lang ze in de week aan haar leerproces wil werken.
Leeractivi- teit kiezen	F. is in staat verschillende leeractiviteiten te kiezen die bijdragen aan het behalen van haar leerdoel. Indien ze moet werken aan leerdoelen die niet door haar zelf geformuleerd worden (bijv. in het kader van schoolontwikkeling) vindt ze het vaak wel moeilijk om leeractiviteiten te bedenken. Ze is echter wel in staat hulpbronnen te raadplegen, waardoor ze passende leeractiviteiten kan uitvoeren (Monitoren en aanpassen).
Monitoren en aanpassen	Doel: F. bewaakt het behalen van haar hoofddoel tijdens het onderzoek door steeds vast te stellen wat ze zich nog eigen moet maken en hoeveel tijd ze daarvoor heeft (Niveau 3). Soms past ze haar leerproces hier wel op aan en soms ook niet. Proces: F. is goed in staat haar leerprocessen te monitoren, maar vindt externe sturing daarbij wel prettig. Dit geldt voor wat ze moet leren, maar ook voor het bewaken van haar proces. Ze kan verschillende aspecten benoemen die haar leerprocessen bevorderen en belemmeren. Ze reflecteert hierop en past in de meeste gevallen haar leerproces aan (Niveau 3). Haar onzekerheid over haar intellectuele capaciteiten zorgen er af en toe voor dat ze een leerproces niet aan gaat (Niveau 2). Toch gaat ze deze 'uitdagingen' steeds vaker wel aan, omdat ze weet dat ze er veel van leert en er succeservaringen aan overhoudt. Het onderzoek ervaart ze als een prettige stok achter de deur (zie ook plannen niveau 0).
Evalueren	Doel: F. blijkt voor zichzelf, voorafgaand aan het onderzoek, duidelijke evaluatiecriteria te hebben vastgesteld. Ze is zich hier echter niet bewust van. Op grond van deze criteria kan ze haar leerdoel evalueren. Ze stelt vast wat ze al wel en nog niet kan en benoemt waar ze in de toekomst aan wil gaan werken (Niveau 3). De niet meetbare doelen die ze in het verleden heeft gesteld kan ze niet goed evalueren. Ze geeft wel aan wat ze al wel en niet kan/weet, maar kan niet vaststellen of haar doel dan behaald is Dit komt doordat duidelijk evaluatiecriteria ontbreken. Ze is zich hier niet bewust van (Proces, niveau 0). Proces: F. is goed in staat haar leerprocessen te evalueren. Ze kan aangeven wat haar valkuilen bij leerprocessen zijn en laat tijdens het onderzoek zien dat ze op grond hiervan haar leerproces aanpast. Tijdens het monitoren op haar proces tijdens het onderzoek stelde ze bepaalde diagnoses waarop ze niet reflecteerde. Tijdens de evaluatie doet ze dit wel en stelt vast welke regulatie-activiteiten ze in de toekomst kan toepassen.

### Kernpunten

Femke stelt meetbare en niet meetbare leerdoelen. Femke kan monitoren op niveau 3 en op grond hiervan haar leerproces aanpassen. Dit betekent niet dat ze altijd uit zichzelf haar leerprocessen (tussentijds) evalueert. Daarnaast evalueert ze haar leerprocessen niet altijd op niveau 3. Interventies zette haar aan tot bewust leren en monitoren op een hoger niveau. Niveau regulatie-activiteiten: gemiddeld.

Tabel 6 Regulatie-activiteiten Lotte

Oriënteren	L. oriënteert zich aan het begin of tijdens een schooljaar niet bewust op leerdoelen. Door haar deelname aan het onderzoek oriënteert ze zich wel op een leerdoel. Ze oriënteert zich niet op leeractiviteiten die kunnen leiden tot het behalen van haar leerdoel. In het eerste interview stellen we samen mogelijke leeractiviteiten vast. Dit geldt ook voor de hulpbronnen die ze zou kunnen raadplegen. Tijdens het leerproces oriënteert ze zich wel zelf op mogelijke hulpbronnen. L. oriënteert zich op de planning door vast te stellen dat ze binnen haar werktijd tijd kan vinden om aan haar leerproces te werken. L. oriënteert zich niet op mogelijkheden om feedback te vragen op haar leerproces of op manieren om haar leerdoelen te toetsen.
Doel stellen	L. stelt over het algemeen geen leerdoelen vast voor zichzelf. Indien ze dit wel doet, zijn ze niet meetbaar, onhaalbaar of in twee minuten haalbaar (Ik wil letten op...). Daarnaast verwacht ze soms het stellen van (leer)doelen voor de kinderen met het stellen van (leer)doelen voor zichzelf. De definitie van een leerdoel, met de nadruk op <u>leer</u> , is voor haar ook niet helder. Ze kan benoemen wat ze wil bereiken, zonder te benoemen wat ze daarvoor moet leren ("Mijn doel was om met een schone lei te beginnen en een lekker jaar met de kinderen te hebben"). Ook haar tussendoelen bevatten informatie over wat ze wil gaan doen in plaats van wat ze wil gaan leren. Dit ligt ook aan haar manier van formuleren. Tijdens haar leerproces gedurende het onderzoek stelt ze wel degelijk impliciet (meetbare) subleerdoelen.
Plannen	L. plant niet wanneer ze aan haar leerproces gaat werken en hoeveel tijd ze eraan gaat besteden. L. plant niet van te voren hoeveel tijd ze aan een leeractiviteit wil besteden. Hierdoor raakt ze regelmatig verzeild in oneindige zoektochten bijvoorbeeld op internet. De volgorde van haar leeractiviteiten plant ze ook niet. Ze maakt geen week-/maandplanning.
Leeractiviteit kiezen	L. stelt niet vast welke leeractiviteiten ze gaat ondernemen om een bepaald leerdoel te halen. Meestal begint ze gewoon met een activiteit. Dit kan een aan het doel gekoppelde leeractiviteit zijn, maar dit kan ook gewoon haar dagelijkse werk zijn. In dit laatste geval hoopt ze vanzelf vooruitgang te boeken. Ze kiest regelmatig voor de trial- and- error methode. Ze probeert iets en ze kijkt wel of het werkt. Ze kiest door deze methode niet voor doelgerichte leeractiviteiten.
Monitoren en aanpassen	L. stelt meestal geen leerdoelen. Van monitoren of evalueren (Niveau 0) is dan ook geen sprake. Bij haar 'bewuste' leerprocessen zijn verschillende niveaus van monitoren te onderscheiden. Doel: Bij sommige leerprocessen bewaakt L. het behalen van haar leerdoel helemaal niet (Niveau 0). Het lijkt zelfs of ze vergeet wat haar leerdoel was, terwijl ze wel verder gaat met "ondoordachte activiteiten". Tijdens sommige leerprocessen stelt ze vast dat ze haar doel behaald heeft wat betreft de kennis die ze zich heeft eigen gemaakt, maar dat ze het nog moeilijk vindt om deze kennis om te zetten in handelen in de klas (Niveau 2). Niveau 3 en aanpassing volgen niet. Bij kleine subdoelen die ze stelt, is ze wel in staat om haar doel te bewaken, een diagnose te stellen, hierop te reflecteren en op grond hiervan aanpassingen te treffen. Proces: H. bewaakt haar leerproces niet bewust (Niveau 0). Ze is echter wel in staat niveau 2 van monitoren onbewust te bereiken. Met hulp (interventie) bereikt ze niveau 3. L. stelt vast dat ze in tijdnood raakt tijdens leerprocessen doordat ze verzandt in leeractiviteiten, zoals beschreven onder het kopje 'plannen' (Niveau 2). Ze reflecteert echter niet op deze diagnose en past haar werkwijze niet aan. L. ervaart de interviews en het schrijven van de leerrapporten als waardevol, omdat ze door de vragen in veel gevallen pas tot een hoger niveau van monitoren komt. Ze reflecteert dan wel op haar leerproces en stelt vast hoe ze iets anders aan kan pakken of welke volgende (leer)activiteit ze kan ondernemen.
Evalueren	Doel: Aangezien L. pas tijdens het tweede interview tot monitoren op haar leerdoel (waar ze tijdens het onderzoek aan werkt) komt, heeft de evaluatie uiteraard ook nog niet plaatsgevonden. Tijdens het tweede interview krijgt ze helder dat het leerdoel van de kinderen om een ander soort evaluatie vraagt dan haar eigen leerdoel. Een aantal subdoelen heeft ze wel geëvalueerd en daarop ook gereflecteerd. Ze kan aangeven wat ze de volgende keer hetzelfde/anders zou doen. Proces: L. geeft aan haar leerproces nog niet geëvalueerd te hebben, omdat ze er nog midden in zit. Tijdens het tweede interview krijgt ze meer zicht op het proces in zijn geheel. Ze kan door haar vragen te stellen dan wel tot reflectie op haar proces komen. Doordat ze geen criteria heeft op grond waarvan ze haar proces en doel evalueert, vindt ze het moeilijk om ze te evalueren. Uit evaluaties van leerprocessen die ze in het verleden doorlopen heeft, wordt duidelijk dat ze aan kan geven wat haar valkuilen zijn tijdens een leerproces (Niveau 2). Dit betekent echter niet dat ze haar nieuwe leerprocessen op grond van deze wetenschap aanpast.

### *Kernpunten*

Lotte voert weinig regulatie-activiteiten uit tijdens leerprocessen. Het stellen van leerdoelen is niet vanzelfsprekend. Het monitoren en evalueren wordt meestal uitgevoerd op niveau 0. Ze past haar leerprocessen niet aan of op ondoordachte wijze. Interventies kunnen bijdragen aan het monitoren en evalueren op een hoger niveau. Niveau regulatie-activiteiten: beginnend.

*Tabel 7 Regulatie-activiteiten Anna*

Oriënteren	A. is in staat zich te oriënteren op leerdoelen, leeractiviteiten, hulpbronnen, en op mogelijkheden tot toetsing en feedback op haar leerproces. Ze geeft wel aan dat ze zich beter kan oriënteren door de vragen die ik stel tijdens het interview. A. oriënteert zich niet op de planning van haar leerprocessen.
Doel stellen	A. stelt zichzelf over het algemeen geen leerdoelen. Dit wil niet zeggen dat ze zich nergens in wil ontwikkelen. Ze signaleert aspecten waar ze aan wil werken, maar ze vertaalt deze niet in leerdoelen. Ze is wel in staat om een meetbaar leerdoel te formuleren, nadat ik heb aangegeven dat dit wenselijk is.
Plannen	A. plant haar leren niet. Ze geeft aan dat 'een goede planning maken' een leerdoel op zich is. Doordat ze leerrapporten moest schrijven, ging ze wel de volgorde van bepaalde leeractiviteiten bepalen.
Leeractiviteit kiezen	Bij het kiezen voor leeractiviteiten laat A. wisselend gedrag zien. Bij sommige leerdoelen is ze goed in staat om leeractiviteiten te kiezen. Bij andere leerdoelen weet ze niet hoe ze het aan moet pakken en probeert ze maar wat uit. Dit zijn vooral de leerdoelen die ze niet als leerdoel omschreven heeft. Ze ervaart dat iets niet helemaal lekker loopt, maar heeft het probleem nog niet geanalyseerd en er nog geen meetbaar leerdoel aan gekoppeld.
Monitoren en aanpassen	Doel en proces: A. geeft duidelijk aan dat de leerrapporten haar aanzetten tot monitoren. Het ondernemen van deze regulatie-activiteit is voor haar niet vanzelfsprekend. A. is in staat om vast te stellen of /in hoeverre een leerdoelen (aspecten waar ze aan wil werken) behaald zijn. Ze kan ook benoemen hoe dat komt en wat ze nog moeilijk vindt. Ze stelt een diagnose (Niveau 2). Ze stelt niet vanzelfsprekend vast wat ze dan nog moet leren. Door de vragen die gesteld worden tijdens de interviews en door het schrijven van de leerrapporten komt ze echter wel tot reflecteren en benoemt ze uit zichzelf hoe en wat ze anders aan kan pakken (Niveau 3). Ze kan haar werkwijze op grond hiervan aanpassen. Dit doet ze niet altijd. Ondanks dat ze bijvoorbeeld in het eerste interview vaststelt dat ze haar leerprocessen zou moeten plannen, doet ze dit vervolgens niet.
Evalueren	Doel: Aangezien A. meestal geen leerdoelen formuleert, kunnen ze ook niet geëvalueerd worden (Fase 0). A. is echter wel in staat een leerdoel te evalueren op grond van door haar vooraf gestelde criteria. Ze kan benoemen wat ze al wel/niet beheerst (Niveau 2). Ook kan ze aangeven wat ze op grond van deze diagnose nog zou willen leren (Niveau 3). Proces: Het is niet vanzelfsprekend voor A. om leerprocessen te evalueren (Niveau 0). Tijdens het tweede interview evalueert ze voor het eerst haar leerproces dat ze uitvoert tijdens het onderzoek. Ze is dan in staat te reflecteren op haar leerproces en te benoemen hoe ze leerprocessen in de toekomst anders aan zou pakken. Ze ziet ook in dat ze door het onderzoek pas tot reflecteren komt, dus dat ze moet zoeken naar mogelijkheden om te blijven reflecteren (Niveau 3).

### *Kernpunten*

Het stellen van leerdoelen is voor Anna niet vanzelfsprekend. Plannen en leeractiviteiten kiezen vindt ze vaak moeilijk. Ze voert niet vanzelfsprekend (tussen) evaluaties uit (niveau 0). Ze kan monitoren en evalueren op niveau 3 en haar leerproces adequaat aanpassen. De interventies tijdens het onderzoek zorgen ervoor dat ze dit niveau bereikt. Niveau regulatie-activiteiten: beginnend/gemiddeld.

Tabel 8 Regulatie-activiteiten Roos

Oriënteren	R. kan zich oriënteren op verschillende leerdoelen. Ze oriënteert zich niet op leeractiviteiten die ze zelf zou kunnen ondernemen om het gestelde leerdoel tijdens het onderzoek te behalen. Uit beschrijvingen van haar leerprocessen uit het verleden, blijkt dat ze wel in staat is zich te oriënteren op leeractiviteiten. Ze oriënteert zich op de planning van haar leerprocessen door vast te stellen hoeveel tijd ze ervoor heeft. Ze oriënteert zich tijdens het onderzoek niet op hulpbronnen en ook niet op toetsings- en feedbackmogelijkheden.
Doel stellen	R. stelt meetbare en niet meetbare leerdoelen. Tijdens het onderzoek formuleert ze subdoelen. Dit zijn vooral de doelen die ze meetbaar heeft omschreven. Ze geeft aan het lastig te vinden om leerdoelen smart te formuleren (monitoren niveau 2). Daarom kiest ze er vaak voor om maar geen leerdoelen te formuleren (Ondoordachte aanpassing). Het onderscheid tussen (leer)doelen (voor de kinderen) en leerdoelen voor zichzelf is bij haar niet scherp. Hier is ze zich niet bewust van.
Plan- nen	R. plant haar leren niet. Ze plant wel wat ze binnen haar werk wil gaan doen, maar niet wat en wanneer ze daarvoor moet leren.
Leeractivi- teit kiezen	R. kan bij sommige leerdoelen een leeractiviteit kiezen die daarbij past. Er zijn echter ook leerdoelen waarbij ze geen leeractiviteit kan bedenken. Ze benoemt wat de kinderen moeten gaan doen in plaats van hoe zij iets kan gaan leren. Als je haar vraagt hoe zij gaat leren het leerproces van de kinderen te optimaliseren, antwoordt ze in veel gevallen: "gewoon doen". Ze onderneemt ondoordachte (leer)activiteiten en veronderstelt zo vanzelf haar leerdoel te behalen.
Monitoren en aanpassen	Doel: R. checkt het bereiken van haar leerdoelen niet of op gevoel. Als ze ze checkt, stelt ze vast of ze behaald zijn (Niveau 1). Tijdens de observatie bleek dat haar beoordeling op gevoel niet altijd overeenkomt met de werkelijkheid. Opvallend is dat ze bij leerdoelen die ze denkt behaald te hebben, kan benoemen wat ze precies goed kan/weet en hoe ze dat heeft gecheckt (Niveau 2) en dat ze bij leerdoelen die ze niet heeft behaald alleen constateert dat iets "lastig is" (Niveau 1). Daarnaast valt op dat het gedrag van de kinderen in veel gevallen het criterium is voor het wel of niet behalen van een leerdoel en niet haar eigen gedrag. Dit heeft ook te maken met het feit dat ze (leer)doelen (voor de kinderen) met leerdoelen voor zichzelf kan verwarren. Aangezien ze niet vaststelt welke kennis/kunde bij haar nog ontbreekt, stelt ze op grond hiervan geen nieuwe leerdoelen (niet aanpassen). Proces: R. bewaakt haar leerprocessen in veel gevallen niet (Niveau 0). Ze kan benoemen dat ze een doel heeft bereikt zonder te kunnen vertellen hoe ze daar is gekomen. Ze kan niet benoemen welke factoren haar leerprocessen beïnvloeden. Ze kan ook niet benoemen wat ze de volgende keer beter anders aan zou kunnen pakken. Ze kan wel diagnosticeren waarom het leren van de leerling niet optimaal verloopt. Op grond hiervan stelt ze niet vast wat of hoe zij zou kunnen leren om dit proces te optimaliseren. Door het schrijven van haar leerrapporten verwoordt ze tegen welke problemen ze in haar leerproces aanloopt (Niveau 2). Ze reflecteert hier echter niet op, waardoor ze tijdens de evaluatie nog steeds een aantal dezelfde problemen beschrijft. Ze past haar aanpak dus niet aan, maar past soms wel haar doel aan, zodat het probleem omzeild wordt.
Evalueren	Doel: R's manier van evalueren komt overeen met haar manier van monitoren. Door de vragen die gesteld worden tijdens het tweede interview stelt ze echter wel vast dat ze haar leerdoel nog niet heeft behaald. Ze geeft aan wat ze nog wil bereiken en wat ze kan doen om het leerdoel te bereiken (Niveau 3). Ze evalueert haar leerdoelen op grond van verschillende soorten criteria. Sommige criteria zijn multi-interpretabel (als het loopt/ als de kinderen enthousiast zijn/ als ik tevreden ben). Tijdens het tweede interview evalueert ze haar doel op grond van duidelijke criteria. Toch komt zij tot een andere beoordeling van het behalen van haar leerdoel dan de onderzoeker na de observatie. Proces: Zoals eerder vermeld loopt R. in haar leerprocessen tegen bepaalde problemen aan waarop ze niet reflecteert. Ze kiest daarom niet voor een andere aanpak. Deze problemen blijven bestaan. De oorzaak van de problemen legt ze bij externe factoren.

### Kernpunten

Roos stelt meetbare en niet meetbare leerdoelen. Ze maakt geen planning en vindt het kiezen van leeractiviteiten soms moeilijk. Het monitoren en evalueren doet ze op niveau 0, 1 of 2. Niveau 3 bereikt ze niet. Ze past haar leerproces meestal niet of ondoordacht aan. Niveau regulatie-activiteiten: beginnend.

Tabel 9 Regulatie-activiteiten Esmee

Oriënteren	E. kan verschillende leerdoelen bedenken waaraan ze zou kunnen gaan werken. De formulering van deze leerdoelen is in deze fase nog vooral gericht op de inhoud en nog niet altijd meetbaar. Ze kan leeractiviteiten bedenken die passen bij haar zelf gekozen leerdoelen. Indien leerdoelen niet door haar zelf gekozen worden (bijvoorbeeld als er schoolbreed een ontwikkelplan wordt geformuleerd), kan ze niet altijd zelf leeractiviteiten bedenken die leiden tot het behalen van het leerdoel. E. kan wel verschillende hulpbronnen noemen, die ze kan raadplegen. Ze maakt gebruik van de kennis en kunde van collega's. Haar oriëntatie op planning beperkt zich tot het vaststellen van hoeveel tijd ze heeft voor het werken aan een leerdoel als daar een tijd aan gekoppeld is. E. bedenkt voorafgaand aan een leerproces niet hoe ze zou kunnen meten of ze haar leerdoel behaald heeft. Ze denkt ook niet na over hoe en aan wie ze feedback zou kunnen vragen op haar leerproces.
Doel stellen	In het afgelopen jaar heeft ze verschillende leerdoelen gesteld die altijd worden behaald (Ik wil meer weten over....). Ze vindt het moeilijk om leerdoelen specifiek en meetbaar te formuleren. Dit wil echter niet zeggen dat ze niet in staat is om een meetbaar leerdoel te formuleren. Haar subdoelen formuleert ze veel specifieker. Ze schrijft haar leerdoelen op.
Plan-nen	E. plant haar leerprocessen niet. Halverwege het schooljaar vraagt ze zichzelf af wat ze ook al weer voor leerdoelen had geformuleerd in haar POP. In het leerproces dat ze uitvoerde tijdens het onderzoek plande ze alleen wat ze de volgende keer zou gaan doen. Ze maakt geen week-/maandplanning.
Leeractiviteit kiezen	E. is in staat leeractiviteiten te bedenken die passen bij haar zelf gekozen leerdoelen. Dit wil echter niet zeggen dat ze altijd bewust bepaalde leeractiviteiten inzet. Doordat ze haar leerprocessen niet altijd plant, begint ze vaak zomaar ergens mee (ondoordachte (leer)activiteit) en ziet ze wel waar ze uitkomt. Daarnaast maakt ze graag gebruik van de spontane input van leer materiaal/ leeractiviteiten uit haar omgeving (bijv. collega heeft iets nieuws ontdekt op het digibord). Indien iemand anders een leerdoel voor haar formuleert, vindt ze het vaak moeilijk om zelf leeractiviteiten te bedenken. Ze weet wel dat ze collega's in kan schakelen om haar hierbij te helpen. Ze doet dit echter niet altijd.
Monitoren en aanpassen	Doel: De hoofdlerdoelen die E zich stelt, zijn vaak niet specifiek genoeg en niet meetbaar geformuleerd. Hierdoor wordt het monitoren hierop ook moeilijk. Kijkend naar de subdoelen die ze zichzelf stelt, valt op dat ze goed in staat is te bepalen in hoeverre ze haar doel al bereikt heeft. Ze kan een diagnose stellen van wat ze al wel kan/weet en past op grond hiervan haar proces aan (Niveau 3). Proces: Aangezien E. halverwege het jaar zich afvraagt wat voor leerdoelen ze aan het begin heeft gesteld, bewaakt ze haar leerprocessen niet altijd (Niveau 0). Tijdens een aantal leerprocessen constateert ze dat ze het lastig vindt om haar doelen goed te formuleren, dat ze weinig tijd voor een leerproces heeft of niet goed weet welke leeractiviteit past bij een leerdoel. Ze bevindt zich daarmee op niveau 2 van het monitoren. Ze past daar haar leerproces echter niet altijd op aan door bijvoorbeeld hulp te vragen of een tijdsplanning te maken. Tijdens het onderzoek stimuleren de leerrapporten haar om te monitoren op een hoger niveau. Op grond hiervan past ze haar leerproces in sommige gevallen aan.
Evalueren	Doel: Aangezien haar hoofdlerdoelen vaak niet specifiek genoeg en niet meetbaar geformuleerd zijn, wordt het evalueren van deze doelen moeilijk. Ze is tevreden over wat ze bereikt heeft, maar stelt dit niet vast op grond van vooraf vastgestelde criteria. Ze bevindt zich op het eerste niveau van evalueren. Ze benoemt daarnaast dat ze zich er altijd verder in kan ontwikkelen. Proces: Ze diagnosticeert en reflecteert niet op hoe het komt dat haar leerdoel een leerdoel blijft. Het evalueren van een leerproces is voor haar dus niet vanzelfsprekend. In het laatste interview stelt ze wel vast dat als ze haar doel specifieker formuleert, ze ook gericht een leeractiviteit in kan zetten. Subdoel: Ze reflecteert wel op het behalen van haar meetbare subdoelen. Dit doet ze op grond van duidelijke criteria.

### Kernpunten

Esmee vindt het moeilijk om meetbare leerdoelen te formuleren. Ze maakt geen planning en vindt het soms lastig om leeractiviteiten te kiezen. Ze voert niet vanzelfsprekend (tussen) evaluaties uit (niveau 0). Interventies stimuleren haar om op een hoger niveau te gaan monitoren en evalueren. Ze kan dan niveau 3 bereiken. Op grond hiervan past ze haar leerproces soms aan. Niveau regulatie-activiteiten: beginnend-gemiddeld.

Tabel 10 Regulatie-activiteiten Irma

Oriënteren	I. kan zich oriënteren op leerdoelen die passen bij ervaren hiaten. Dit doet ze echter niet altijd. Dingen die ze niet leuk vindt, kan ze volgens zichzelf niet leren. I. oriënteert zich niet bewust op leerdoelen. Indien ze geconfronteerd wordt met nieuwe uitdagingen doet ze dit wel. I. is in staat om leeractiviteiten te koppelen aan leerdoelen. Ze kan ook verschillende hulpbronnen benoemen die ze in kan zetten. Ze heeft oog voor de hulp die collega's kunnen bieden. I. zegt zich niet te oriënteren op een mogelijke planning. Toch is ze wel in staat om te benoemen wanneer ze tijd zou kunnen vrij maken om aan haar leerdoel te werken. Ze oriënteert zich onbewust dus wel op een mogelijke planning. Ze oriënteert zich niet op planningen op de langere termijn. Ze oriënteert zich niet bewust op toetsings- en feedbackmogelijkheden. Achteraf blijkt ze tijdens het leerproces toch wel voor ogen te hebben gehad hoe ze haar leerdoel kan toetsen.
Doel	I. stelt zich over het algemeen niet bewust leerdoelen. Als ze dit wel doet, formuleert ze zowel meetbare als niet-meetbare leerdoelen. I. is in staat om een meetbaar leerdoel op te delen in meetbare subdoelen.
Plannen	I. plant haar hele leerproces (tijdens het onderzoek) niet van te voren. Ze plant wel wanneer ze aan haar leerproces gaat werken, maar niet wat ze wanneer gaat doen. In haar hoofd heeft ze een bepaalde volgorde van leeractiviteiten vastgesteld. Daarnaast stelt ze, als ze aan haar leerproces gewerkt heeft, vast wat ze de volgende keer zal gaan doen. Als ze tijdens het leerproces het gevoel krijgt dat ze haar doel niet zal gaan behalen, is ze in staat om extra tijd te vinden om aan haar leerproces te werken. I. plant de tijd die ze aan een leeractiviteit wil besteden niet. Ze gaat door totdat ze een subdoel heeft behaald.
Leer act.	Als I. een meetbaar leerdoel heeft gekozen, kan ze daar een passende leeractiviteit bij kiezen. Als I. echter een leerdoel heeft 'gekozen' dat niet meetbaar is, kiest ze voor ondoordachte (leer)activiteiten.
Monitoren en aanpassen	Doel: I. stelt zich over het algemeen geen leerdoelen. Ze voert de regulatie-activiteiten monitoren en aanpassen niet bewust uit (Niveau 0). Bij de meetbaar geformuleerde leerdoelen is I. in staat om de leeropbrengst tussentijds te bepalen en een diagnose te stellen (Niveau 2). In sommige gevallen stelt ze vervolgens vast wat ze nog zou moeten leren (Niveau 3) en hoe ze haar leerproces aan zou kunnen passen (proces niveau 3). Deze fases doorloopt ze niet altijd vanzelfsprekend uit zichzelf. Het onderzoek draagt hieraan bij. Proces: I. heeft voorafgaand aan het onderzoek het gevoel dat ze bepaalde dingen wel zou moeten leren, maar niet kan leren. De regulatie-activiteit monitoren onderneemt ze niet (Niveau 0). Ze past haar leerproces niet aan om verandering in haar beleving te krijgen. Tijdens het onderzoek stelt ze vast dat bepaalde computervaardigheden toch noodzakelijk zijn en dat ze een leerdoel zal moeten formuleren (Niveau 3). Bij de niet meetbaar geformuleerde leerdoelen constateert ze dat ze niet goed weet welke leeractiviteit ze zou moeten kiezen (Niveau 2). Ze gaat echter niet op zoek naar hulpbronnen en past daarmee haar leerproces niet aan. Tijdens het onderzoek heeft I. aan één specifiek meetbaar leerdoel gewerkt. Zowel het doel als het proces wist ze goed te bewaken tijdens de onderzoeksperiode. Het doel bewaken doet ze echter niet altijd bewust. Ze benoemt aan de ene kant dat ze geen plannetje maakt van te voren, dus dat ze ook niet tussentijds zich afvraagt of ze wel genoeg vorderingen maakt. Aan de andere kant benoemt ze dat ze extra tijd aan haar leerproces zou besteden als ze tussentijds merkt dat ze haar doel niet gaat halen. Ze signaleerde negatieve en positieve emoties en past haar leerproces hierop op een effectieve wijze aan. (Doel en Proces niveau 3 en aanpassing). I. vraagt regelmatig hulp aan collega's.
Evalueren	Doel: Aangezien I. zich vaak niet bewust leerdoelen stelt, evalueert ze ze ook niet. Als ze een leerdoel evalueert, bereikt ze per leerdoel verschillende fases. Niveau 1: "Als het loopt, loopt het." Ze is tevreden, maar op grond waarvan? Duidelijke evaluatiecriteria ontbreken. Niveau 1: Ze stelt vast dat een leerdoel behaald is, maar kan niet benoemen wat ze dan precies kan/weet. Het gaat hierbij vaak om niet meetbare leerdoelen of om leerdoelen die ze zich niet bewust, maar meer onbewust heeft gesteld. Niveau 3: Ze kan benoemen in hoeverre ze haar leerdoel heeft behaald. Dit doet ze op grond van duidelijke criteria. Ze stelt een diagnose en benoemt wat ze in de toekomst nog wil leren. Dit niveau van evalueren bereikt ze tijdens het onderzoek waar ze bewust aan een meetbaar leerdoel werkt. Opvallend is dat ze in eerste instantie tijdens het tweede interview een ander leerdoel evalueert dan ze zich oorspronkelijk gesteld had. Dit doel bleek een leerdoel te zijn dat ten grondslag aan haar 'hoofdlerdoel' lag. Proces: Zoals uit bovenstaande blijkt, gaat I. bepaalde leerprocessen niet aan. Ze evalueert deze leerprocessen niet (Niveau 0). I. ervaart tijdens het onderzoek dat ze meer kan dan ze dacht. Ze kan benoemen hoe ze leerprocessen in de toekomst anders aan kan pakken (Niveau 3). I. vindt het maken van een planning niet noodzakelijk. Aangezien ze in haar hoofd zich wel oriënteert op een soort planning, heeft ze tijdens het onderzoek hier ook geen hinder van ondervonden. Tijdens het onderzoek ging I. een leerproces aan van vier weken. Als leerprocessen meer tijd kosten, is het de vraag of ze tot eenzelfde procesevaluatie komt.

### Kernpunten

Irma stelt zich over het algemeen geen leerdoelen en plant haar leerproces niet bewust. Ze formuleert meetbare en niet meetbare doelen. Ze evalueert (tussentijds) op niveau 1,2 of 3 en kan haar leerproces aanpassen na een (tussentijdse) evaluatie op niveau 3. Vaak evalueert ze leerprocessen helemaal niet (niveau 0), omdat ze dan niet bewust leert. Interventies laten haar bewuster leren. Niveau regulatie-activiteiten: Beginnend-gemiddeld.

Tabel 11 Regulatie-activiteiten Carla

Oriënteren	C. vindt het moeilijk om zich te oriënteren op mogelijke leerdoelen. Ze noemt hele brede leergebieden waarin ze zich verder zou willen ontwikkelen, maar kan de vertaalslag naar een concreet, meetbaar en haalbaar leerdoel niet goed maken. Ze heeft tijdens het onderzoek de vragen van de onderzoeker nodig om haar wensen/gedachten op een rijtje te zetten. C. is in staat om leeractiviteiten te bedenken die het behalen van haar leerdoel bevorderen. Ze noemt veel extern gestuurde activiteiten (cursus, opleiding). Ze vindt het moeilijker om leeractiviteiten te bedenken die ze zelf zou kunnen sturen. Al pratende komt ze toch op ideeën. Ze noemt hierbij wel vaak het aspect 'gebrek aan tijd' als een verwachte factor die haar zal belemmeren leeractiviteiten uit te voeren. C. is goed in staat hulpbronnen te noemen die haar leerproces kunnen ondersteunen. Ze heeft oog voor de expertise van collega's. C's oriëntatie op planning beperkt zich tot het vaststellen dat het maken van een planning noodzakelijk is en hoeveel weken (tijdens het onderzoek) ze voor haar leerproces heeft. C. oriënteert zich niet op toetsings- of feedbackmogelijkheden.
Doel stellen	C. vindt het moeilijk om vast te stellen wat ze precies wil leren. Als ze dit globaal weet, vertaalt ze dit naar een niet meetbaar en/of groot leerdoel. Indien ze zich bewust is van het feit dat haar leerdoel niet haalbaar is binnen de gestelde tijd (monitoren niveau 2), is dit voor haar geen reden om het doel aan te passen. Met hulp van de leidinggevende of een collega is ze wel in staat om kleinere meetbare (sub)doelen te stellen. Tijdens het onderzoek verwacht ze het stellen van een doel met het stellen van een leerdoel. Ze benoemt dan wel wat ze wil bereiken (in de klas/ leerdoel voor de kinderen), maar niet wat ze zou moeten leren om dat te kunnen bereiken.
Plannen	C. plant niet wanneer ze haar leeractiviteiten wil gaan uitvoeren. Ze plant ook niet hoe lang ze met een leeractiviteit bezig wil zijn. Ze geeft aan dat er in haar werk zoveel onverwachte dingen kunnen gebeuren dat plannen moeilijk is (niet monitoren). Ze kan hierdoor niet van te voren vaststellen wanneer een subdoel behaald zal zijn. Ze werkt aan haar leerproces als daar toevallig tijd voor is. De volgorde van de eerste twee leeractiviteiten heeft ze van te voren vastgesteld.
Leeractiviteit kiezen	C. kan leeractiviteiten kiezen die passen bij haar leerdoel. Tijdens het onderzoek waren dit wel vooral activiteiten die zij en de onderzoeker in het eerste interview al besproken hadden. Ze raadpleegt tijdens verschillende leerprocessen haar collega's. Indien C. niet begeleid wordt bij haar leerproces, kiest ze regelmatig voor ondoordachte (leer)activiteiten.
Monitoren en aanpassen	Doel: Bij de leerprocessen die tijdens het onderzoek zijn bestudeerd, bereikt C. verschillende niveaus van monitoren. Niveau 0: ze vraagt zich na een periode af wat haar leerdoel eigenlijk was. Niveau 1: Ze stelt vast dat ze haar leerdoel niet /wel behaalt, maar diagnosticeert niet hoe dat komt/wat ze wel en niet kan. Vervolgens verandert ze niets of kiest voor een ondoordachte leeractiviteit. Niveau 2: Ze stelt vast wat ze wel/niet kan/weet. Op grond van deze wetenschap past ze in sommige gevallen haar leerproces aan. Niveau 3 bereikt ze bij de bestudeerde leerprocessen niet. Proces: C. is goed in staat om tijdens haar zoektocht naar informatie voor alternatieve hulpbronnen te kiezen als hulpbronnen niet toereikend blijken. Ze bereikt niveau 2 van monitoren en past haar zoekstrategie aan. C. weet van zichzelf dat ze zich informatie het beste eigen kan maken door deze te delen met anderen. Ze past haar leeractiviteiten hier echter niet op aan. Daarnaast kijkt ze niet altijd kritisch naar de informatie die ze heeft vergaard en stelt niet vanzelfsprekend vast wat ze nu kan met de verkregen informatie (Niveau 0). C. stelt verschillende keren tijdens het onderzoek vast dat ze niet tevreden is over haar leerproces. Deze emoties zorgen ervoor dat ze minder objectief naar haar leerproces en het behalen van haar leerdoel kijkt. Soms ventileert ze haar frustraties (Niveau 2 of 3 en aanpassen). Vaak blijft ze echter in de emotie hangen (Niveau 1). C. geeft tijdens het onderzoek aan dat vooral de leerrapporten haar aanzetten tot reflectie. De leerrapporten illustreren volgens de onderzoeker dat C. goed kan benoemen welke leeractiviteiten ze in een week heeft ondernomen. Daarnaast laten ze zien dat C. weinig controle voelt over haar leerprocessen. Ze blijft echter wel benoemen dat ze zich wil blijven inzetten, maar geeft niet aan hoe ze om kan gaan met de externe belemmerende factoren. Dit geldt ook voor haar leren in het algemeen. Ze wil best leren, maar ze vindt het moeilijk om concrete meetbare leerdoelen te formuleren. Ze signaleert dit wel. Ze vraagt soms om hulp, maar concrete stappen neemt ze uiteindelijk niet.



Evalueren	<p>Doel: Indien C. aan kleine meetbare doelen werkt, is ze in staat deze te evalueren. Tijdens de evaluaties bereikt ze meestal niveau 1 en soms niveau 2. De geformuleerde leerdoelen die groot en niet meetbaar zijn, evalueert ze niet of op gevoel (Niveau 0 of 1). Ze heeft geen duidelijke criteria op grond waarvan ze zou kunnen evalueren. Het leerdoel waar ze tijdens het onderzoek aan heeft gewerkt, kent geen duidelijke evaluatiecriteria. Het lijkt of ze eigenlijk niet goed weet wat precies haar leerdoel is. Wat ze laat zien tijdens de observatie past niet bij haar leerdoel. Tijdens het tweede interview wordt voor haar pas duidelijk in hoeverre ze haar leerdoel heeft behaald (Niveau 2 door interventie). Ze benoemt niet wat ze nu nog zou moeten/kunnen leren.</p> <p>Proces: C. is niet goed in staat haar blijvende zoektocht naar leerdoelen kritisch te bekijken. Ze evalueert haar aanpak niet (Niveau 0) of blijft hangen in de constatering dat het niet lukt (Niveau 1). C. evalueert haar leerproces (uitgevoerd tijdens het onderzoek) op gevoel. Ze hanteert geen objectieve criteria. Ze evalueert haar proces zeer negatief (Niveau 1). De positieve aspecten van haar leerproces ontdekt ze pas tijdens het tweede interview. In gesprek met de onderzoeker kan ze benoemen welke aspecten haar leerproces positief en negatief beïnvloeden (Niveau 2 door interventie). Bij sommige aspecten benoemt ze hoe ze haar leerproces in de toekomst anders aan zou kunnen pakken (Niveau 3 door interventie). Tegelijkertijd geeft ze aan dat ze het heel moeilijk vindt om zichzelf te veranderen en snel in oude patronen vervalt.</p>
-----------	---

### *Kernpunten*

Carla vindt het moeilijk om meetbare leerdoelen te formuleren. Ze plant haar leerproces niet. Ze kiest regelmatig voor ondoordachte leeractiviteiten. Ze evalueert (tussentijds) leerprocessen meestal niet of op gevoel. Ze gaat door het onderzoek op een hoger niveau monitoren en evalueren, maar bereikt nauwelijks niveau 3. Ze past haar leerproces meestal niet of ondoordacht aan. Niveau regulatie-activiteiten: beginnend.

## **4.2 Cross-case analyse**

In de cross-case analyse is ten eerste geanalyseerd of er overeenkomsten tussen de verschillende cases (leerkrachten) te vinden zijn. Ten tweede is bekeken of er een relatie bestaat tussen de doordachtheid waarmee de verschillende regulatie-activiteiten uitgevoerd worden.

### *Overeenkomsten leerkrachten*

In tabel 12 worden de regulatie-activiteiten, die de leerkrachten tijdens het onderzoek wel en niet hebben laten zien en de doordachtheid daarvan weergegeven. Vervolgens worden de overeenkomsten tussen de leerkrachten per regulatie-activiteit toegelicht. Het sterretje (\*) in de tabel geeft aan dat in het onderzoek duidelijk naar voren kwam dat de leerkracht de regulatie-activiteit is gaan uitvoeren door het onderzoek (bijvoorbeeld doordat de leerkracht een leerrapport moest schrijven). Met de kleine letters w en n is aangegeven of er na het monitoren een aanpassing volgde.

Tabel 12 Resultatenschema

			Femke	Lotte	Anna	Roos	Esmee	Irma	Carla
Oriënteren	Doel	W	x	x *	x	x	x	x	
		N		x				x	x
	Leeractiviteit	W	x	x *	x*	x	x	x	x*
		N	x	x		x	x		x
	Hulpbronnen	W	x	x	x*		x	x	x
		N				x			
	Planning	W	x	x	x	x	x	x	x
		N						x	
	Toetsing	W	x		x*			x	
		N	x	x		x	x	x	x
Leerdoel stellen	Meetbaarheid	W	x		x*	x	x	x	
		N	x	x	x	x	x	x	x
	Subdoelen		x	x	x	x	x	x	x*
		Werk vs leren		x		x			
Plannen	Tijd/leeract.	W							
		N	x	x	x	x	x	x	x
	Weekplanning	W	x*					x	
		N		x	x	x	x	x	x
	Volgorde	W	x		x*			x	x
		N		x		x	x		x
	Tijdspad								
		Werk vs leren		x		x	x	x	x
Leeractiviteit kiezen	Past bij doel		x		x	x	x	x	x*
		Weet niet		x		x	x	x	
	Ondoordacht			x	x	x	x	x	x
		W	x		x*	x	x s	x	
Evaluatiecriteria kiezen	Doel	N	x	x	x	x	x	x	x
		W	x						
Monitoren	Doel	Niveau 0	x n	x n	x n	x n	x n	x n	x n
		Niveau 1				x n			x n
		Niveau 2		x n	x n	x n		x n*	x n/w
		Niveau 3	x w/n	x w*	x w*		x w	x w*	
	Proces	Niveau 0	x n	x n	x n	x n	x n	x n	x n
		Niveau 1							x n
		Niveau 2	x n	x n	x n	x n*	x n	x n	x w/n
		Niveau 3	x w*	x w *	x *w/n		x w*	x w*	x w*
Evalueren	Doel	Niveau 0	x	x	x	x	x	x	x
		Niveau 1				x	x	x	x
		Niveau 2	x			x			x*
		Niveau 3	x	x s	x*	x *	x s	x*	
	Proces	Niveau 0	x	x	x	x	x	x	x
		Niveau 1							x
		Niveau 2	x n	x n		x			x *
		Niveau 3	x w*	x *	x*		x*	x*	x *

\*De leerkracht voert regulatie-activiteit uit door het onderzoek (Bijv. doordat iemand een leerrapport moet schrijven of door de vragen tijdens de interviews).

W=regulatie-activiteit wordt wel uitgevoerd

N=regulatie-activiteit wordt niet uitgevoerd

w=wel aanpassen

n= niet aanpassen

s=regulatie-activiteit wordt uitgevoerd bij subdoelen

Per regulatie-activiteit worden de overeenkomsten tussen de leerkrachten beschreven. Indien er geschreven wordt over ‘alle leerkrachten’ dan worden daar alle leerkrachten die deelnamen aan dit onderzoek mee bedoeld.

Oriënteren: Tijdens het eerste interview was er sprake van gedeelde sturing van de regulatie-activiteit oriënteren. Hierdoor wordt het verschil duidelijk tussen het handelen van leerkrachten in deze begeleide situatie en in een zelfstandige leersituatie. De meeste leerkrachten zijn goed in staat om zich te oriënteren op mogelijke leerdoelen. Het is echter niet vanzelfsprekend dat ze dat ook uit zichzelf doen. Vier leerkrachten oriënteren zich binnen hun werk niet uit zichzelf op mogelijkheden tot leren. Tijdens de oriëntatie op leerdoelen worden vooral inhoudsgebieden genoemd en nog geen meetbare doelen. Bij vijf van de zeven leerkrachten is het afhankelijk van het leerdoel (en wie dit bepaald heeft) of ze zich kunnen oriënteren op leeractiviteiten die daarbij passen. Zes van de zeven leerkrachten kunnen zich goed oriënteren op hulpbronnen. De oriëntatie op de planning bestaat bij de meeste leerkrachten tijdens het onderzoek uit het vaststellen hoeveel tijd de leerkracht heeft voor de uitvoering van het leerproces. De leerkrachten die zich aan het begin van het schooljaar op leerdoelen hebben georiënteerd, hebben zich daarbij niet georiënteerd op een mogelijke planning. Alle leerkrachten oriënteren zich niet bewust op toetsings- en/of feedbackmogelijkheden. De leerkrachten konden zich door het eerste interview beter oriënteren op hun leerproces.

Doel stellen: Voor vier leerkrachten is het formuleren van leerdoelen niet vanzelfsprekend. Twee leerkrachten formuleren alleen niet meetbare leerdoelen. De overige leerkrachten stellen zowel meetbare als niet meetbare leerdoelen. Alle leerkrachten zijn in staat subdoelen te formuleren. Dit betekent niet dat ze de doelen opschrijven. Drie leerkrachten kunnen leerdoelen voor de leerlingen verwarren met leerdoelen voor zichzelf.

Plannen: Alle leerkrachten stellen aan het begin van hun leerproces geen tijdspad vast. De leerkrachten plannen allemaal niet de tijd die ze aan een leeractiviteit willen besteden. Twee leerkrachten maken een soort weekplanning in hun hoofd. De overige leerkrachten doen dit niet. Drie van de zeven leerkrachten plannen de volgorde van de leeractiviteiten in hun hoofd. Eén leerkracht bepaalt de volgorde enigszins. Deze vier leerkrachten lieten dit gedrag zien tijdens het onderzoek. Deze manier van plannen in het hoofd was mogelijk, omdat de onderzoeksperiode maar vier weken besloeg. De onderzoeker heeft onvoldoende zicht op het maken van weekplanningen en het plannen van de volgorde van activiteiten voorafgaand aan het onderzoek.

Leeractiviteit kiezen: De meeste leerkrachten laten bij een aantal leerprocessen zien dat ze leeractiviteiten kunnen kiezen die passen bij hun leerdoel. Zes leerkrachten kiezen ook regelmatig voor ondoordachte leeractiviteiten. Vier leerkrachten weten niet altijd een passende leeractiviteit bij hun leerdoel te bedenken.

Evaluatiecriteria kiezen: Vijf leerkrachten laten zien dat ze evaluatiecriteria kunnen kiezen die passen bij hun doel. Alle leerkrachten laten daarnaast zien dat er leerprocessen zijn waarbij ze geen of

ondoordachte evaluatiecriteria kiezen.

Monitoren: Alle leerkrachten laten binnen de bestudeerde leerprocessen monitoren op niveau 0 zien. Dit betekent dat ze hun leerprocessen en leerdoelen niet tussentijds evalueren of dat ze geen leerproces tussentijds evalueren, omdat ze niet bewust een leerproces aangegaan zijn. Alle leerkrachten bereiken een hoger niveau van monitoren doordat ze deelnemen aan het onderzoek. Het onderzoek fungeert als interventie. Alle leerkrachten bereiken tijdens één van hun bestudeerde leerprocessen niveau 2 van monitoren (procesevaluatie). Zes leerkrachten bereiken niveau 3 van monitoren, waarin leerkrachten reflecteren op hun diagnose en vaststellen wat ze zouden moeten aanpassen. Zij bereiken niet zelfstandig dit niveau, maar doordat ze deelnemen aan het onderzoek. Vijf leerkrachten bereiken niveau 3 van monitoren (Doel).

Aanpassen: De leerkrachten die monitoren op niveau 3 (proces en/of doel) passen hun leerproces/-doel in de meeste gevallen aan. Voor alle leerkrachten geldt dat als ze monitoren op niveau 2 of lager, ze hun leerproces/-doel niet doordacht aanpassen.

Evalueren: Alle leerkrachten laten evaluaties zien op niveau 0. Ze zijn geen leerproces gestart, waardoor er geen evaluatie plaatsvindt of ze evalueren een leerproces niet. Drie leerkrachten bereiken zelfstandig niveau 2 van evalueren. Zes leerkrachten bereiken niveau 3 van evalueren doordat ze deelnemen aan het onderzoek.

#### *Relaties doordachtheid uitvoering regulatie-activiteiten*

Er zijn verschillende relaties tussen de doordachtheid waarmee regulatie-activiteiten uitgevoerd worden aan te wijzen. Ten eerste is duidelijk geworden dat indien leerkrachten zich niet bewust oriënteren op bepaalde regulatie-activiteiten, ze deze activiteiten (in eerste instantie) niet of ondoordacht uitvoeren. Ten tweede is het niveau waarop een leerkracht gaat monitoren van invloed op de doordachtheid waarmee zij haar leerproces aanpast. Het niveau van monitoren is hierdoor zeer bepalend voor het verdere verloop van het leerproces. Indien een leerkracht gaat monitoren op niveau 0, vindt er geen tussentijdse evaluatie plaats en zal de leerkracht dus ook niets veranderen aan haar leerproces. Indien de leerkracht gaat monitoren op niveau 1 of 2 volgt er geen of een ondoordachte aanpassing waardoor er in veel gevallen niet constructief aan het leerproces wordt gewerkt. De leerkracht kiest bijvoorbeeld weer voor een activiteit die niet bijdraagt aan het behalen van haar leerdoel of constateert niet dat haar doel niet meetbaar is. Indien de leerkracht gaat monitoren op niveau 3 volgt in de meeste gevallen een doordachte aanpassing van een regulatie-activiteit, waardoor het leerproces vordert. De leerkracht oriënteert zich dan opnieuw en kiest bewust voor bijvoorbeeld een andere leeractiviteit waarmee de leerkracht het leerdoel kan behalen. Dit proces kan zich verschillende keren herhalen, waarna een evaluatie op niveau 3 volgt. Leerkrachten die dit pad volgen behalen hun leerdoelen of kunnen benoemen waardoor het behalen van het leerdoel niet/later mogelijk is. Ze kunnen zich vervolgens oriënteren op nieuwe leerdoelen. Na het monitoren op niveau 0,1 of 2

kan (uiteindelijk) monitoren op niveau 3 en een aanpassing volgen. Indien een leerkracht blijft monitoren op niveau 0,1 of 2 volgt een evaluatie op niveau 1 of 2 of blijft de evaluatie uit (niveau 0). Het leerdoel blijft bestaan of is door toeval behaald.

Ten derde is er een relatie aan te wijzen tussen de meetbaarheid van een leerdoel, de keuze voor evaluatiecriteria en leeractiviteit(en) en het niveau van monitoren. Indien een niet meetbaar leerdoel wordt gekozen, worden er geen of ondoordachte evaluatiecriteria gekozen. Daarnaast kiest de leerkracht geen of een ondoordachte leeractiviteit om het leerdoel te behalen. Vervolgens wordt het monitoren op niveau 0 of niveau 1 uitgevoerd, waarna opnieuw ondoordachte leeractiviteiten volgen. Indien een leerdoel wel meetbaar is geformuleerd, is de kans op een keuze voor een doordachte leeractiviteiten en het monitoren en evalueren op niveau 3 groter.

## **5. Conclusie, discussie en aanbevelingen**

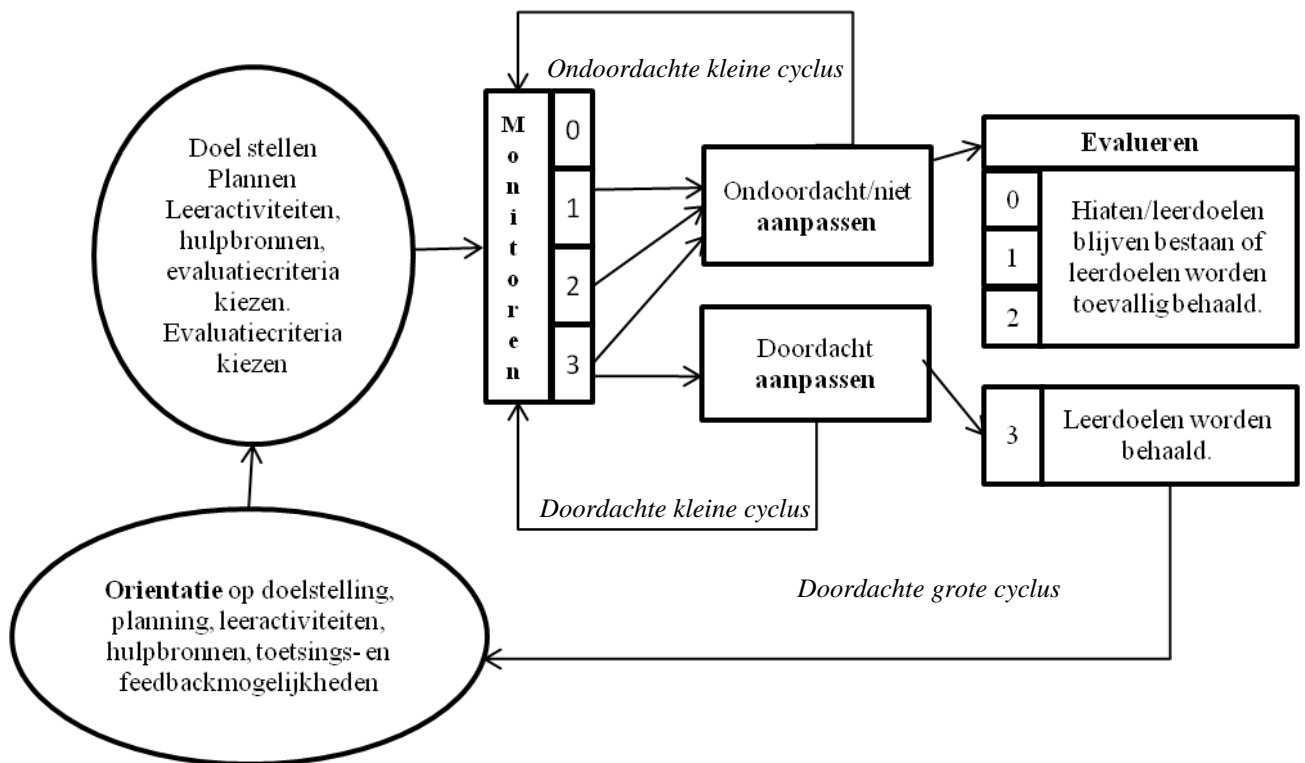
Na conclusies te hebben getrokken in paragraaf 5.1 wordt in paragraaf 5.2 de uitvoering van het onderzoek ter discussie gesteld. Daarnaast worden er aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan. In paragraaf 5.3 worden aanbevelingen omtrent het versterken van het leren van leerkrachten gedaan.

### **5.1 Conclusie**

Uit dit onderzoek blijkt dat leerkrachten, die wel willen leren, maar niet goed weten hoe te leren verschillende regulatie-activiteiten (oriënteren, leerdoel stellen, plannen, leeractiviteit kiezen, evaluatiecriteria kiezen, monitoren, aanpassen, evalueren) tijdens hun leerproces niet of ondoordacht uitvoeren. Welke activiteiten ze wel en niet ondernemen en de doordachtheid waarmee ze deze uitvoeren is per leerkracht en leerproces verschillend. Het niveau waarop de leerkrachten de regulatie-activiteiten in kunnen zetten, varieert van beginnend tot gemiddeld.

Er bestaan verschillende relaties tussen de regulatie-activiteiten. De doordachtheid waarmee de regulatie-activiteiten ‘monitoren’ en ‘aanpassen’ worden uitgevoerd, blijkt cruciaal voor het al dan niet slagen van een leerproces. Het verloop van een leerproces is niet van te voren te voorspellen. De leeromstandigheden op een school, zoals bleek uit hoofdstuk 2 zijn vaak niet optimaal. Daarom is het noodzakelijk dat leerkrachten monitoren op niveau 3 en op grond hiervan hun leerproces aanpassen. De relatie tussen de regulatie-activiteiten kan inzichtelijk gemaakt worden met de regulatie-cyclus. In de regulatie-cyclus wordt de centrale plaats van het ‘monitoren’ en het ‘aanpassen’ zichtbaar. Daarnaast wordt duidelijk hoe de doordachtheid, waarmee deze activiteiten uitgevoerd worden, het hele leerproces beïnvloedt.

Figuur 1 Regulatie-cyclus



Indien leerkrachten monitoren op niveau 3 is de kans groot dat ze een doordachte aanpassing kiezen. De doordachte kleine cyclus kan één of meerdere malen doorlopen worden, waarna een evaluatie op niveau 3 te verwachten is. De leerkracht kan zich vervolgens opnieuw oriënteren op een leerdoel. De grote cyclus is doorlopen. Leerkrachten die wel willen leren, maar niet goed weten hoe stellen zichzelf geen (meetbare) leerdoelen of monitoren op een te laag niveau waardoor leerprocessen vaak niet of inefficiënt verlopen. Ze blijven in de ondoordachte kleine cyclus steken.

Deelname aan het onderzoek zorgde er (onbedoeld) voor dat verschillende leerkrachten regulatie-activiteiten gingen uitvoeren die ze uit zichzelf niet zouden ondernemen of dat ze regulatie-activiteiten op een doordachtere wijze uitvoerden. Het onderzoek stimuleerde de leerkrachten zich te oriënteren op een leerdoel. Leerkrachten doen dit niet vanzelfsprekend uit zichzelf. Veel leerkrachten konden door ze vragen te stellen op een hoger niveau gaan monitoren en evalueren. Dit betekent dat deze leerkrachten gebaat zijn bij ondersteuning die bevordert dat zij regulatie-activiteiten gaan uitvoeren of op een doordachtere wijze aanpakken. Leerkrachten de opdracht geven om een persoonlijk ontwikkelingsplan te schrijven is niet voldoende om het leren van deze leerkrachten optimaal te laten verlopen.

## 5.2 Discussie

Met behulp van vervolgonderzoek op grotere schaal zullen de conclusies en de theorie omtrent de regulatie-cyclus getoetst moeten worden. Er mag namelijk niet vanzelfsprekend vanuit worden gegaan

dat de zeven cases model kunnen staan voor alle leerkrachten die wel willen leren, maar niet goed weten hoe. Daarnaast zijn in dit onderzoek alle manieren waarop een leerkracht een regulatie-activiteit uitvoert in kaart gebracht. Er is hierbij niet gekeken hoe de verhoudingen tussen bijvoorbeeld monitoren op niveau 0,1,2 en 3 liggen. In vervolgonderzoek kan er gezocht worden naar manieren om deze verhoudingen scherp te krijgen. Aangezien de onderzoeksperiode kort was, is het aantal leerprocessen dat bestudeerd is in dit onderzoek niet groot genoeg om generaliserende uitspraken te doen over hoe een bepaalde leerkracht haar regulatie-activiteiten altijd uitvoert. In vervolgonderzoek is het daarnaast aan te bevelen te kiezen voor leerkrachten van verschillende scholen. Aangezien vijf leerkrachten die deelnamen aan dit onderzoek van dezelfde school afkomstig waren, bestaat de kans dat zij elkaar toch enigszins gestuurd hebben. Daarnaast kan er gezocht worden naar een onderzoeksmethode waarbij het onderzoek minder als een interventie fungeert. De resultaten in dit onderzoek kunnen door de onbedoelde interventie gekleurd zijn. Aan de andere kant heeft dit onderzoek door de interveniërende rol ook waardevolle informatie opgeleverd. Slechts door vragen te stellen kunnen leerkrachten al op een hoger niveau gaan monitoren.

Tot slot wil de onderzoeker vermelden dat de onderzoeker weinig tot geen ervaring heeft met het uitvoeren van kwalitatief onderzoek. Yin (1994) benoemt dat het goed uitvoeren van kwalitatief onderzoek veel ervaring vereist. De onderzoeker zal zich dus nog moeten ontwikkelen om kwalitatief onderzoek nog beter uit te voeren.

### **5.3 Aanbevelingen**

Het leren en het reflecteren op het leren moet georganiseerd worden om expliciet aan bepaalde leerdoelen op individueel- en schoolniveau te werken. Effectief leren op individueel niveau is een voorwaarde voor effectief leren op organisatieniveau. Het ondersteunen van leerkrachten die wel willen leren, maar niet goed weten hoe is dus noodzakelijk. Het leren in teams, maakt gezamenlijke reflectie mogelijk waardoor leerprocessen effectiever kunnen zijn. Het is echter wel belangrijk dat er afspraken gemaakt worden over wie wat stuurt. Daarnaast moeten leerkrachten niet zomaar in een team gezet worden met als doel samen te leren of werken. Er moet sprake zijn van een gezamenlijk (leer)doel.

Dit onderzoek maakt duidelijk dat leerkrachten al door eenvoudige interventies (het stellen van vragen/ verwoorden wat je geleerd hebt) aangezet kunnen worden tot het uitvoeren van regulatie-activiteiten. In sommige gevallen hebben ze al de vaardigheden om zelf de regulatie-activiteit doordacht uit te voeren. In andere gevallen moet de uitvoering ondersteund worden. De regulatie-cyclus kan als handvat dienen om individueel en in teams naar leerprocessen van leerkrachten en teams te kijken en te bespreken hoe leerprocessen versterkt kunnen worden.

## Literatuur

- Bauer, J., & Gruber, H. (2007). Workplace changes and workplace learning: advantages of an educational macro perspective. *Int. J. of lifelong education*, 29(6), 675-688.
- Berings, M.G.M.C., Doornbos, A.J., & Simons, P.R.J. (2006). Methodological Practices in On-the-Job Learning Research. *Human Resource Development International*, 9(3), 333-363.
- Berings, M.G.M.C., Poell, R.F., & Simons, P.R.J. (2008). Dimensions of On-the-Job Learning Styles. *Applied Psychology: An international review*, 57(3), 417-440.
- Boekaerts, M., & Simons, P.R.J. (1995). *Leren en instructie*. Van Gorcum: Assen.
- Bolhuis S., & Voeten, M.J.M. (2004). Teachers' conceptions of student learning and own learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(1), 77-98.
- Bolhuis, S., & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Dierick, D., & Dochy, F. J. R. C. (2001). New lines in edumetrics: new forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 307-329.
- Driel, L. van (2006). *Professionalisering in school. Een studie naar verbetering van het pedagogisch-didactisch handelen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Eekelen, I.M. van, Boshuizen, H.P.A., & Vermunt, J.D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447 – 471.
- Eekelen, I.M. van, Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and teacher education*, 22(4), 408-423.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 173–247.
- Hager, P. (2004). Conceptions of learning and understanding learning at work. *Studies in Continuing Education*, 26(1), 3-17.
- Hoekstra, A., Brekelmans M., Bijaard D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25, 663-673.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real education and change development*. London: Routledge Falmer.
- Klink, M.R. van der (1999). *Effectiviteit van werkplekopleidingen*. (Dissertatie.) Enschede: Universiteit Twente.
- Kock, A., de, Slegers, P. & Voeten, M. J. M. (2005). New learning and choices of secondary school teachers when arranging learning. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 799-816.
- Kwakman, K. (2000). *Schools as places for teachers to learn? Opportunities for professional*



- development in Dutch educational reform*. Paper presented at the annual AERA conference, 24-28 april 2000, New Orleans.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.
- Laat, M. F. de, Poell, R., Simons, P. R. J. & Krogt, F. van der, (2001) Organiseren van leren op de werkplek. In, Wald, A., & Linden, J. van der. (eds.) *Leren in perspectief*. Leuven, Belgium, Garant Uitgevers.
- Laat, M.F. de, & Simons, P.R.J. (2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal for Vocational Training*, 27, 13-24.
- Mansvelder-Longayroux, D.D., Bijaard, D., & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 47-62.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW]. (2006). *Nota Werken in het onderwijs 2006*. Gevonden op 5 maart 2007, op [http://www.minocw.nl/documenten/Nota\\_werken\\_in\\_het\\_onderwijs2006.pdf](http://www.minocw.nl/documenten/Nota_werken_in_het_onderwijs2006.pdf)
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW]. (2007). *Actieplan Leerkracht van Nederland*.
- Onderwijsraad (2008). *Leermiddelen voor de 21<sup>e</sup> eeuw, eindrapport*. TNO-rapport. Gevonden op 22 oktober 2009, op [http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/274/documenten/leermiddelen\\_voor\\_de\\_21e\\_eeuw.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/274/documenten/leermiddelen_voor_de_21e_eeuw.pdf)
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor - An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14, 535-557.
- Poell, R.F. (2009). *Personeelsontwikkeling in ontwikkeling. Naar werknemersperspectief op Human Resources Development*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Poell, R.F., & Van der Krogt, F. (2001). Learning at the Workplace Reviewed: Theory Confronted with Empirical Research. In: J.N. Streumer (ed). *Perspectives on Learning at the Workplace. Supplement*. Proceedings second Conference on HRD Research and Practice Across Europe 2001. Enschede: University of Twente.
- Simons, P.R.J. (1997). *Lerende scholen, lerende docenten*. Nijmegen: Universiteit van Nijmegen.
- Simons, P. R. J. (2001). *Van opleiden naar human resource development*. Nijmegen: katholieke Universiteit Nijmegen, sectie Onderwijs en Educatie.
- Stokking, K.M. (1998). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Utrecht: Capaciteitsgroep Onderwijskunde.

- Streumer, J., & Klink, M. Van der. (2004). *Leren op de werkplek*. 's-Gravenhage: Reed Business Information bv.
- Tjepkema, S. (2002). *Bouwen aan een lerende organisatie via het opsporen van leerblokkades*. Enschede: Universiteit Twente.
- Verbiest, E., (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vermunt, J.D.H.M., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction, 9*, 257-280.
- Vleuten, C. P. M., Van der, & Schuwirth, L.W.T. (2005). Assessing professional competence: from methods to programmes. *Medical education, 39*, 309-317.
- Uhlenbeck, A.M., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: Implications from recent theories on teaching and assessment. *Teachers College Record, 104*(2), 242-272.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H., J. (1990). What influences learning? A Content Analysis of Review Literature. *Journal of Educational Research, 84*(1), 30-43.
- Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effect of teacher induction on beginning teachers' teaching. A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education, 59*, 132-152.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage.