

# BIJLAGENBOEK ONDERZOEKSRAPPORTAGE

## “ZELFREGULATIE IN HET BEWEGINGSONDERWIJS”

# INHOUD

|  |    |
|--|----|
| BIJLAGE 1. THEORETISCH KADER .....                                 | 2  |
| BIJLAGE 2. NOTULEN EVALUATIE WORKSHOP 1 .....                      | 11 |
| BIJLAGE 3: NOTULEN KLANKBORDESSIE CYCLUS 2 .....                   | 14 |
| BIJLAGE 4 PEDAGOGICAL PRACTICES INVENTORY.....                     | 17 |
| BIJLAGE 5 AANGEPAST VERSIE PEDOGICAL PRACTICES INVENTORY – LO..... | 19 |

# BIJLAGE 1. THEORETISCH KADER

## Theoretisch kader NRO project 'stimuleren zelfregulatie in het bewegingsonderwijs'

### 1.1 Probleemverkenning

Snelle technologische ontwikkelingen veranderen onze samenleving in een informatie- en kennismaatschappij (Vermeulen & Vrieling, 2017) waarbij de arbeidsmarkt steeds meer vraagt om kennis- en mensenwerkers. Voor het ontwikkelen van de juiste competenties om binnen deze arbeidsmarkt optimaal te functioneren is een belangrijke taak weggelegd voor het onderwijs. Dat er aandacht is voor de ontwikkeling van de 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden wordt steeds meer zichtbaar in de curricula (Thijs, Fisser, & van der Hoeven, 2014). Zelfregulatie speelt binnen deze centrale vaardigheden een belangrijke rol omdat zij onderliggend is aan en van invloed is op leerprocessen en leerresultaat (Jonker, Elferink-Gemser, & Visscher, 2011; Wiel, Szegedi, & Weggeman, 2004; Zimmerman, 2006). *'Zelfregulerende personen zijn in staat om hun eigen niveau in te schatten, evalueren hun eigen inzet en gebruik van strategieën, nemen bijdragen van anderen mee en checken hoeveel ze vorderen in relatie tot hun doel en verwachtingen'* (Hattie & Timperley, 2007).

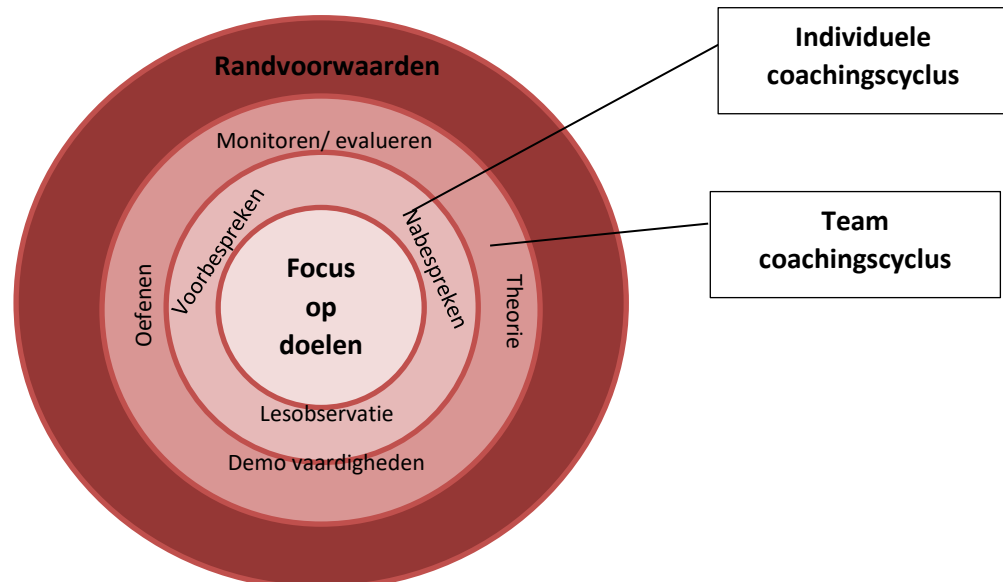
Voor het stimuleren van zelfregulatie is een authentieke leeromgeving nodig (met complexe, realistische en uitdagende taken) en een adaptieve benadering van de leerling (op eigen niveau en in eigen tempo) (Jossberger, 2011; Vrieze, Van Kuijk, & Van Kessel, 2001). De context bewegingsonderwijs is uitermate geschikt voor het stimuleren van zelfregulatie door de mogelijkheid tot ervaringsleren en de zichtbare resultaten die leerlingen kunnen behalen (Goudas, Dermitzaki, Leondari & Danish, 2006; Kolovelonis, Goudas, Dermitzaki & Kitsantas, 2013). De waarde van het stellen van doelen wordt hier letterlijk zichtbaar en succes wordt ervaren bij het behalen daarvan. De methodiek zelfregulatie VMBO/ Goalkeeper is een voorbeeld van een methode die hierop inspeelt: leerlingen stellen doelen in een sport en werken hier naartoe met aandacht voor zelfregulatieve vaardigheden als plannen, monitoren, evalueren en reflecteren. Onderzoek laat zien dat leerlingen die werken met de methode na afloop hoger scoren op zelfregulatie in vergelijking met een controlegroep (Van der Sluis, Mombarg, Leistra, Pruijm, van Aart, 2017). Tegelijkertijd werd in dit onderzoek duidelijk dat het ondersteunen van zelfregulatie in de les als complex wordt ervaren door docenten. Zelfregulatie sluit daarnaast aan bij kerndoelen van bewegingsonderwijs die behaald dienen te worden in het primair en voortgezet onderwijs (SLO, zd). In het PO gaat het om kerndoel 58 waarbij leerlingen de eigen bewegingsmogelijkheden leren inschatten en daarbij rekening houden bij activiteiten. In het VO gaat het om kerndoel 55 waarbij leerlingen de hoofdbeginselen van bewegingsactiviteiten op eigen niveau leren toepassen en kerndoel 57 waarbij het gaat om het vervullen van regelende taken die het mogelijk maken om zelfstandig en samen met andere leerlingen bewegingsactiviteiten uit te voeren.

Het stimuleren van zelfregulatie vraagt een andere rol van de docent waarbij zij een meer begeleidende, coachende en stimulerende houding dienen aan te nemen (Vermeulen & Vrieling, 2017), leerlingen helpen bij het verwerken van informatie, rekening houden met verschillen tussen leerlingen in zelfregulerend vermogen en daar hun begeleiding op aan passen (Hattie, 2009; Jossberger, 2011). Docenten die dit goed kunnen hanteren niet één manier van handelen, maar gebruiken veelal een combinatie van verschillende handelingsalternatieven. Bovendien weten ze wanneer ze deze alternatieven in moeten zetten (Thijs, Fisser, & van der Hoeven, 2014). In de praktijk blijken docenten bij het stimuleren van zelfregulatie een mate van handelingsverlegenheid te ervaren over de hoeveelheid en type ondersteuning die ze moeten aanbieden aan individuele leerlingen (Van Beek, De Jong, Minnaert & Wubbels, 2014; Voogt & Roblin, 2010). Vanuit werksessies die gehouden zijn in het kader van de NRO aanvraag gaven docenten specifiek aan behoefte te hebben aan meer kennis en vaardigheden om zelfregulatie bij leerlingen te stimuleren. Zij willen leren hoe ze het zelfregulatie-niveau van een leerling goed in kunnen schatten en hoe ze daar goed op kunnen aansluiten met verschillende handelingsalternatieven.

Op basis van bovenstaande probleemverkenning is de volgende ontwerpvraag geformuleerd:  
*Hoe kunnen docenten effectief ondersteund worden bij het ontwikkelen van vaardigheden waarmee zij zelfregulatie bij hun leerlingen kunnen stimuleren?*

## 1.2 Model voor professionele ontwikkeling

Uitgangspunt om te komen tot een ondersteuningsaanbod voor docenten gericht op zelfregulatie is het professionele ontwikkelingsmodel van Kuijpers, Houtveen en Wubbels (2010) (figuur 1).



Figuur 1. Model voor professionele ontwikkeling (Kuijpers, Houtveen & Wubbels, 2010).

### *Focus op doelen*

Alle activiteiten die in het kader van professionele ontwikkeling ondernomen worden richten zich altijd op de gestelde doelen (kern van het model). Deze doelen kunnen op het niveau van leerlingen, individuele docenten en teams opgesteld worden. In het kader van dit NRO project gaat het om het beter leren stimuleren van zelfregulatie op het niveau van de docenten. Het is essentieel dat zij een bepaald doel voor ogen hebben in hun lessen bewegingsonderwijs en hun leerlingen gericht aan eigen doelen laten werken in de les. Zelfregulatie begint namelijk met het opstellen en omarmen van doelen (Mann, de Ridder, Fujita, 2013). Het moeten niet alleen intenties zijn om aan een doel te werken, maar daadwerkelijke acties zijn noodzakelijk voor het werken aan doelen. Het plannen om te werken aan doelen, het monitoren, aanpassen en evalueren van de doelen vormen hier een essentieel onderdeel in (Vandevelde, et al. 2012). Aandacht voor het opstellen van doelen is daarbij erg belangrijk. Doelen moeten voldoende uitdagend, maar wel haalbaar zijn om tot actie over te gaan. De soort doelen die gesteld worden zijn ook bepalend voor de motivatie. Doelen kunnen gericht zijn op een bepaalde prestatie of op een proces. Beide soorten doelen zijn belangrijk, maar aandacht voor het proces ligt wel in lijn met zelfregulatie (Mann, de Ridder, Fujita, 2013). Bij het focussen op doelen ligt er dus een belangrijke taak bij de docent voor zowel het opstellen als begeleiden rondom doelen.

### *Individuele coachingscyclus*

De individuele coachingscyclus bevat meerdere sessies waarbij het aantal afhankelijk is van wat er nodig is om het gestelde doel te bereiken en te behouden. Een individuele cyclus bestaat uit een voorbespreking, een lesobservatie en een nabespreking. In eerste instantie wordt deze coaching uitgevoerd door een externe facilitator. Echter indien mogelijk kan dit in een later stadium overgenomen worden door 'peers' binnen de eigen school.

### *Team coachingscyclus*

De cyclus voor teams bestaat uit vier elementen: het presenteren van theorie, het demonstreren van vaardigheden, het oefenen in een veilige omgeving en het evalueren en monitoren van de bijeenkomsten. De eerste drie elementen kunnen daarbij in een willekeurige volgorde worden aangeboden, mogelijk afhankelijk van wensen van de doelgroep. De evaluatie kan tussentijds en aan het einde worden uitgevoerd. Teamcoaching wordt altijd uitgevoerd door een externe facilitator. Binnen het NRO project gaat het niet altijd om teamcoaching maar om groepscoaching waar LO-docenten van verschillende scholen in deelnemen.

Beide cycli (individueel en team) kunnen elkaar beïnvloeden. Aan de ene kant kunnen nadat individuele docenten geobserveerd zijn de resultaten in het team besproken worden, aan de andere kant kunnen op basis van ervaringen tijdens de teamcoaching, individuele leerdoelen opgesteld worden waar de coaching zich vervolgens op richt.

### ***Randvoorwaarden***

Het is onwaarschijnlijk dat gestelde doelen behaald zullen worden zonder het voldoen aan een aantal randvoorwaarden. Zo moet de noodzaak/ urgentie voor het willen stimuleren van zelfregulatie voldoende aanwezig zijn en moet de docent voldoende ruimte ervaren om hiermee te experimenteren in zijn lessen.

Uit bovenstaande informatie kunnen reeds twee ontwerpprincipes geformuleerd worden die van belang zijn voor het inrichten van het ondersteuningsaanbod gericht op het stimuleren van zelfregulatie. Het gaat daarbij om de twee omschreven cycli in het model van Kuijper, et al. (2007) (zie tabel 1)

| <b>Tabel 1. Ontwerpprincipes voor het inrichten van het ondersteuningsaanbod</b>   |
|--|
| 1. Individuele coachingscyclus (voorbereiden, lesobservatie en nabespreken)  |
| 2. Team coachingscyclus (theorie, demonstratie van vaardigheden, oefenen in een veilige context en monitoren en evalueren) |

De andere twee cirkels uit het model, de focus op doelen en de randvoorwaarden staan centraal in de volgende twee paragrafen. Daar zoomen we in op de ontwerpprincipes die van belang zijn voor het stimuleren van zelfregulatie op het niveau van docenten (paragraaf 1.3) en de belangrijkste randvoorwaarden en criteria die meegenomen moeten worden binnen het project (paragraaf 1.4).

### **1.3 Focus op doelen**

Hierboven is al beschreven dat het doel van dit NRO project is om LO-docenten te ondersteunen in het stimuleren van zelfregulatie bij hun leerlingen; dat is de focus die centraal staat in het model van Kuijpers, et al. (2007). Echter hebben de LO-docenten weer als doel om zelfregulatie bij hun leerlingen te stimuleren, waardoor er als het ware een dubbelslag gemaakt kan worden. Voor het ontwikkelen van deze vaardigheden gelden een aantal algemene leerprincipes en een aantal specifieke leerprincipes gericht op zelfregulatie (zowel op het niveau van docenten als studenten). Hieronder zullen deze principes beschreven worden van algemeen naar specifiek.

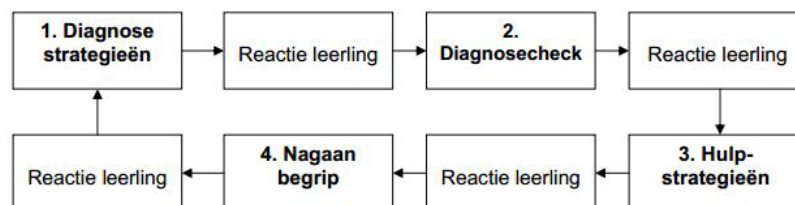
### 1.3.1 Algemene leerprincipes

#### 1. Het creëren van een authentieke setting

Een krachtige leeromgeving is nodig voor de ontwikkeling van complexe vaardigheden, conceptueel denken en meta-cognitieve vaardigheden zoals zelfregulatie (Jossberger, 2011). Leren zal plaats moeten vinden in een authentieke context waarbij er door sociale interactie en samenwerkend leren gewerkt wordt aan het oplossen van praktijkproblemen. De context bewegingsonderwijs is, zoals reeds eerder is vermeld, uitermate geschikt voor het stimuleren van zelfregulatie door de mogelijkheid tot ervaringsleren en de zichtbare resultaten die leerlingen kunnen behalen (Goudas, et al., 2006; Kolovelonis, et al., 2013). Leeropdrachten moeten daarbij wel voldoende complex, realistisch en uitdagend zijn om dieper leren te kunnen bewerkstelligen (Jossberger, 2011; Vandevelde, Vandenbussche & Van Keer, 2012). Echter hangt de mate van complexiteit en uitdaging altijd af van de reeds beschikbare domein specifieke- en metacognitieve kennis en vaardigheden. Leren zal daarom moeten plaatsvinden in de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978) Deze theorie omschrijft dat individuen het beste leren wanneer ze samenwerken met anderen met (iets) meer expertise rondom de taak (studiegenoot/ docent) en waarbij het niveau van de taak net iets boven het al reeds behaalde niveau ligt. Het bepalen van het niveau is daarbij een spanningsveld want een te complexe opdracht resulteert juist in frustratie en demotivatie omdat een succeservaring uitblijft (Shabani, Khatib & Ebadi, 2010). Een variatie aan contexten en een variatie aan coachingsstrategieën (zie hieronder scaffolding) zijn daarnaast essentieel omdat deze de leerlingen helpen in het toepassen van verschillende leerstrategieën.

#### 2. Toepassen van Scaffolding (ondersteuning op maat aanbieden)

Voor het creëren van een authentieke situatie (principe 1) met opdrachten in de zone van de naaste ontwikkeling is scaffolding van essentieel belang. Scaffolding wordt direct geassocieerd met de theorie van Vygotsky waarbij scaffold ('steiger') als metafoor gebruikt wordt voor de tijdelijke ondersteuning van een docent bij het oplossen/uitvoeren van een taak. Scaffolding bestaat uit drie hoofdkenmerken: 1) adaptiviteit/ contingentie (hulp aanpassen aan het niveau van de leerling), 2) fading (het geleidelijk afnemen van de ondersteuning van de docent) en 3) overdracht van verantwoordelijkheid (de student is autonoom/ zelfsturend (Van de Pol, Volman, Beishuizen, 2010). Uiteindelijk is het doel dat er een geleidelijke afname is van docent- naar leerlinggestuurd lesgeven. Hiervoor kunnen de volgende stappen doorlopen worden (zie figuur 2):



Figuur 2: stappenmodel scaffolding (contingent handelen)

De docent stelt een diagnose (stap 1) (welke kennis/ vaardigheden heeft de leerling m.b.t. het onderwerp) door middel van het stellen van open vragen of het doen van observaties. Op basis van de reactie van de leerling, checkt hij of zijn gestelde diagnose klopt. Op het moment dat de leerling het niveau van de opdracht aankan (het niet te makkelijk of te moeilijk is), kan de docent direct de verantwoordelijkheid overdragen en zijn ondersteuning faden; de leerling gaat zelfstandig aan de slag. Op het moment dat de opdracht wel te makkelijk of te moeilijk is, zal de docent een hulpstrategie (stap 3) moeten inzetten. De volgende hulpstrategieën zijn mogelijk:

- Het geven van feedback. Volgens Vandevelde, et al. (2012) zal deze feedback vooral gericht moeten zijn op het proces (leren verwerken van informatie volgens strategieën) en minder op de uitvoering van de taak of op de persoon.
- Het geven van een instructie
- Het geven van informatie of een hint

- d) Het geven van een voorbeeld/ modeling
- e) Het stellen van (open) vragen

De keuze van een hulpstrategie hangt af van de mogelijkheden van een leerling. Een instructie is een voorbeeld van een meer sturende strategie, versus het stellen van open vragen waarbij de inbreng van de leerling veel meer centraal staat. De hulp hoeft zeker niet altijd verbaal te zijn. Het gaat met name om het aanbieden van handelingsalternatieven. De laatste stap is checken of de leerling (na toepassing van de hulpstrategie) begrijpt wat hij moet doen (nagaan van begrip). Als dit inderdaad het geval is zal opnieuw fading optreden en een transfer van verantwoordelijkheid naar de leerling. Als dit nog niet het geval is zal de docent opnieuw opzoek moeten naar een passende hulpstrategie om zo binnen de zone van de naaste ontwikkeling te blijven.

Bovengenoemde algemene leerprincipes gericht op de ‘focus op doelen’ zijn ook te omschrijven als twee ontwerpprincipes waarmee rekening gehouden dient te worden in het ondersteuningsaanbod (tabel 2).

| Tabel 2. Algemene ontwerpprincipes gericht op focus op doelen |
|---|
| 1. Het creëren van een authentieke setting                    |
| 2. Toepassen van scaffolding                                  |

### 1.3.1 Specifieke leerprincipes gericht op het stimuleren van zelfregulatie

#### 1. Analyse van het startniveau

Om een leerproces effectief te kunnen inrichten is het belangrijk om een beeld te schetsen van de voorkennis en de mogelijke houding/attitude en vaardigheden in relatie tot zelfregulatie (Jossberger, 2011).

#### 2. Een gecombineerde aanpak van cognitieve-, meta-cognitieve- en motivationele leer strategieën.

Voor het ontwikkelen van zelfregulatie zijn cognitieve-, metacognitieve- en motivationele leerstrategieën erg belangrijk (Kostens, Donker & Opdenakker, 2014; Cazan, 2013). Deze strategieën dienen dus, bij voorkeur gecombineerd, aan bod te komen binnen het ondersteuningsaanbod. Bij cognitieve leerstrategieën gaat het er onder andere om dat de docent aandacht besteed aan voorkennis ophalen, er voldoende herhaling is, er mogelijkheden zijn om vaardigheden toe te passen en strategieën geselecteerd kunnen worden. Bij meta-cognitieve vaardigheden gaat het erom dat er voldoende leeractiviteiten aangeboden worden gericht op reflectie, planning, monitoring en evalueren. Als laatste gaat het bij motivationele leerstrategieën om het vergroten van de eigen-effectiviteit door succeservaringen, het inzien van het nut van de activiteit en een doel oriëntatie die past bij de leerling. (Dignath & Buettner, 2008; Minnaert, Prince & Opdenakker, 2017).

3. Het doorlopen van een volledige zelfregulatiecyclus.

Bij het doorlopen van een volledige zelfregulatiecyclus gaat het om 1) zelfevaluatie/ bepalen van het beginniveau, 2) het stellen van doelen, 3) plannen, 4) implementatie van strategieën/uitvoering, 5) monitoring en eventuele bijstelling in strategie, 6) evalueren. Het gaat hierbij om het zelf ervaren en oefenen met verschillende vaardigheden (Vandevelde, et al. 2012).

Ook de specifieke leerprincipes gericht op zelfregulatie zijn te omschrijven als ontwerpprincipes waar aandacht voor moet zijn in het ondersteuningsaanbod (zie tabel 3).

| Tabel 3. Specifieke ontwerpprincipes gericht op focus op doelen                           |
|---|
| 1. Analyse van het startniveau  |
| 2. Gecombineerde aanpak van cognitieve- metacognitieve- en motivationele leer strategieën |
| 3. Het doorlopen van een volledige zelfregulatiecyclus                                    |

#### 1.4 Randvoorwaarden en bevorderende factoren

De randvoorwaarden en bevorderende factoren vormen de buitenste cirkel van het model van Kuijpers et al. (2007). Zodra er niet voldaan wordt aan deze randvoorwaarden is het onwaarschijnlijk dat de gestelde doelen in de kern van het model behaald worden. In het kader van een ondersteuningsaanbod voor zelfregulatie moet er met de volgende randvoorwaarden rekening gehouden worden.

##### Inhoud ondersteuningsaanbod:

- a. Het ondersteuningsaanbod moet afgestemd worden op de doelgroep. Informatie over verschillen met betrekking tot niveau (VMBO – VWO), leerjaren en groeps grootte zullen aan bod moeten komen (Vandevelde, et al. 2012).

##### Deelnemers ondersteuningsaanbod:

- b. De visie van de docent is gericht op het proces van de leerlingen en niet op het resultaat óf de docent is bereid/ staat open om zijn visie bij te stellen gedurende het scholingsaanbod (Vandevelde, et al. 2012).
- c. Tijd: de docent is aanwezig bij de bijeenkomsten en groepscoachingsmomenten en heeft daarnaast de mogelijkheid om lessen te ontwikkelen en uit te testen op zijn werk.
- d. Audio/videomateriaal: de docent heeft de mogelijkheid om audio of videomateriaal te maken van zijn eigen lessen. Deze data vormt een belangrijk uitgangspunt in de bijeenkomsten.

##### Bevorderende factoren (echter geen randvoorwaarden)

- e. Klassenmanagement van de deelnemer is op orde waardoor er aandacht kan gaan naar complexere organisatievormen en individuele begeleiding op zelfregulatie (Jossberger, 2011).
- f. Vanuit de vaksectie/school is er een bepaald urgentiebesef/visie om aan de slag te gaan met zelfregulatie. Mocht dat besef/die visie er nog niet zijn dan is het wenselijk dat de deelnemer onderzoekt in welke mate de visie in de toekomst mogelijk omarmt kan worden door de vaksectie/school (Minnaert, et al., 2017).
- g. Idealiter is er een schoolbrede implementatie mogelijk met steun vanuit de directie en learning on the job (Minnaert, et al., 2017). Deelname van meerdere collega's uit dezelfde vaksectie is in dit onderzoek bevorderlijk gebleken voor het werken met zelfregulatie op een school.

| Tabel 4. Randvoorwaarden en bevorderende factoren |
|---|
| Inhoud ondersteuningsaanbod                       |
| a. Afstemming op de doelgroep                     |
| Deelnemers  |



|  |
|--|
| b. Klassenmanagement op orde                           |
| c. Tijd beschikbaar voor de cursus                     |
| d. Audio/videomateriaal kunnen maken en aanleveren     |
| <b>Bevorderende factoren</b>                           |
| e. Visie is gericht op het proces ipv resultaat        |
| f. Urgentiebesef/visie                                 |
| g. Idealiter is een schoolbrede implementatie mogelijk |

### 1.5 Samenvatting

In conclusie zijn op basis van het model van Kuijpers de volgende ontwerpprincipes en randvoorwaarden opgesteld per cirkel (tabel 5).

| <b>Tabel 5. Ontwerpprincipes ondersteuningsaanbod NRO</b>   |  |
|---|--|
| <b>Focus op doelen</b>  |  |
| 1. Het creëren van een authentieke setting (algemeen)   |  |
| 2. Toepassen van scaffolding (algemeen)   |  |
| 3. Analyse van het startniveau (specifiek)  |  |
| 4. Gecombineerde aanpak van cognitieve- metacognitieve- en motivationele leer strategieën           |  |
| 5. Het doorlopen van een volledige zelfregulatiecyclus  |  |
| <b>Individuele coachingscyclus</b>  |  |
| 6. Voorbespreken, lesobservatie nabespreken   |  |
| <b>Team coachingscyclus</b>   |  |
| 7. Theorie, demonstratie van vaardigheden, oefenen in een veilige context en monitoren en evalueren |  |
| <b>Randvoorwaarden/ bevorderende factoren</b>   |  |
| <b>Inhoud ondersteuningsaanbod</b>  |  |
| a. Afstemming op de doelgroep   |  |
| <b>Deelnemers</b>   |  |
| b. Klassenmanagement op orde  |  |
| c. Tijd beschikbaar voor de cursus  |  |
| d. Audio/videomateriaal kunnen maken en aanleveren  |  |
| <b>Bevorderende factoren</b>  |  |
| e. Visie is gericht op het proces ipv resultaat   |  |
| f. Urgentiebesef/visie  |  |
| g. Idealiter is een schoolbrede implementatie mogelijk  |  |

## Literatuurlijst

- Cazan, A. M. (2013). Teaching self regulated learning strategies for psychology students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 743-747.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A., & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European journal of psychology of education*, 21(4), 429-438.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. A. (2009). Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. *Abingdon: Routledge*. 77(1), 81-112.
- Jonker, L., Elferink-Gemser, M. T., & Visscher, C. (2011). The role of self-regulatory skills in sport and academic performances of elite youth athletes. *Talent Development & Excellence*, 3(2), 263-275.
- Jossberger, H. (2011). *Toward self-regulated learning in vocational education: Difficulties and opportunities*. Open Universiteit in the Netherlands.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., Dermitzaki, I., & Kitsantas, A. (2013). Self-regulated learning and performance calibration among elementary physical education students. *European journal of psychology of education*, 28(3), 685-701.
- Kostons, D., Donker, A. S., & Opdenakker, M. C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1687-1694.
- Mann, T., De Ridder, D., & Fujita, K. (2013). Self-regulation of health behavior: social psychological approaches to goal setting and goal striving. *Health Psychology*, 32(5), 487.
- Minnaert, A., Prince, A., & Opdenakker, M. C. (2017, November). The effect of self-regulated strategy instruction and behavioral consultation on motivation: a longitudinal study on the effect of school-based interventions in secondary education. In *Frontiers in Education* (Vol. 2, p. 61). Frontiers.
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English language teaching*, 3(4), 237-248.
- Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO

- Vandevelde, S., Vandenbussche, L., & Van Keer, H. (2012). Stimulating self-regulated learning in primary education: Encouraging versus hampering factors for teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1562-1571.
- Van Beek, J. A., De Jong, F. P. C. M., Minnaert, A. E. M. G., & Wubbels, T. (2014). Teacher practice in secondary vocational education: Between teacher-regulated activities of student learning and student self-regulation. *Teaching and Teacher Education*, 40, 1-9.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22(3), 271-296.
- Van der Sluis, A., Mombarg, R., Leistra, S.L., Pruijm, J.A., van Aart, I. (2017). Goalkeeper! Onderzoek naar effecten van een interventie gericht op zelfregulatie en leefstijl bij leerlingen in het vmbo. *Interne publicatie*.
- Vermeulen, M., & Vrieling, E. (2017). 21e-eeuwse vaardigheden: Achtergronden en onderwijsimplicaties in 17 vragen en antwoorden.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). 21st century skills. *Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet*.
- Vrieze, G., Van Kuijk, J., & Van Kessel, N. (2001). Naar aantrekkelijk beroepsonderwijs met WPS [Towards attractive vocational education with workplace simulations]. *Nijmegen: ITS, Stichting Katholieke Universiteit*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes* (E. Rice, Ed. & Trans.).
- Wiel, M., Szegedi, K., & Weggeman, M. (2004). Professional learning: Deliberate attempts at developing expertise. *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*, 181-206.
- Zimmerman, B. J. (2006). *Development and Adaptation of Expertise: The Role of Self-Regulatory Processes and Beliefs*.

# BIJLAGE 2. NOTULEN EVALUATIE WORKSHOP 1

Maandag 8 maart, NRO zelfregulatie sessie

## Aanwezig

**Docent 1** (LIO bij Augustinus), **Docent 2** (Werkt bij het Augustinus, CSG Celiun (VMBO basis, kader TL – kinderen met ASS stoornis)), **Docent 3** (Harens Lyceum, HAVO, VWO), **Docent 4 (Winschoten – VMBO scholen (Basis kader en GL), Docent-onderzoeker 1** (docent/ onderzoeker ALO), **Docent-onderzoeker 2** (docent/onderzoeker), **Docent-onderzoeker 3** (docent/ onderzoeker).

## Quiz – Kahoot

Wat vinden jullie van dit instrument?

Leuk om te doen. Het gaat wat snel (iets meer tijd is wenselijk). Gokkans is aanwezig (ik weet niets van zelfregulatie maar ben wel 2<sup>e</sup> geworden).

## In de zaal – voorbeeld goalkeeper ervaren

Wat maakt een lesontwerp geschikt:

- Eigen beroepspraktijk:
  - Wat is het doel voor de leerlingen
  - Waarom moeten leerlingen met zelfregulatie bezig zijn
  - Hoe maak je dit duidelijke aan de leerlingen
  - Beoordeling, wel niet?
- Welke kenmerken/principes zou een lesontwerp moeten hebben
  - Veel stations aanbieden (bezig zijn)
  - Filmpjes zijn noodzaak? Kijkwijzers?
  - Uitdaging in de oefening
  - Keuzevrijheid (in activiteiten of binnen zijn)

Is dit de output zoals verwacht? Arjan?

## Analyse eigen startniveau

### Sterke punten:

- Je wordt bewust gemaakt van wat je eigenlijk doet
- Je hebt een beeld van hoe doe je het nu eigenlijk.

### Zwak:

- feedback achteraan is dubbelop (achteraf). Alleen toelichting is prima. Daar schrijf je de directe opmerkingen al op
- Visueel à wat hoort bij elkaar, dus je wilt beginnen bij de inhoud.
- Het is wat opvallend dat het start met reflecteren à niet met doelen stellen?

Je kan het mogelijk als monitoringsinstrument gebruiken. Moet je dan een doel stellen? Dat vrij houden is mogelijk goed. De een wil dat wel en de ander niet.

dan is (helemaal niet – in enige mate – helemaal niet) niet handig à 5 punt schaal à 10 punt schaal.

## Lesontwerp:

Beginsituatie:

Niet in absolute getallen – maar mogelijk percentages

- Motivatie à is misschien een voorganger voor zelfstandig werken, geen apart schuifje. Misschien nadruk op motief om deel te nemen?
- Cognitief niveau
- Niveau van samenwerken

- Mogelijk een aantal randvoorwaarden
- Er zitten geen alternatieven in à wat als het niet lukt.
- Hoe staan de koppies als ze uiteindelijk binnenkomen? Is het vervolgens handig om met de activiteit te beginnen?

Overstijgend doel? Dan is het zelfregulering als doel (bijv. Reflecteren à dat doen ze dan in alle vakken).

- Hoeveel vakken ga je doen – wat is nog mogelijk qua organisatie?
- Je wilt leerlingen ook in beweging krijgen (dus wat heb je daarvoor nodig?)
- Groeperen op basis van à niet direct duidelijk (groepjes maken misschien wel?)

#### Hoe werkt dit instrument voor jullie?

- Praktisch instrument/ houden van invullen
- Waar begin je precies mee? Kan je ook starten met activiteiten?
- In hoeverre is de beginsituatie een voorwaarde voor mijn les?
- Mogelijk eerst starten met bedenken van de les (wat ga je doen) à en daarna neem ik de doelgroep in gedachten en bedenk ik me hoe ik dat ga doen.
- Het verantwoorden/ rationaliseren van waarom kinderen aan bepaalde doelen zouden moeten gaan werken is nog een ding à dit is de bereidheid die je indirect meeneemt in je beginsituatie.
- Ook andere doelen mogelijk als sociale vaardigheden (dit misschien ook vermelden in het formulier)

#### Ruben:

N.a.v. invullen van het ontwerp vragen over hoe je dit nu in de praktijk begeleidt.

#### Organisatie van de startbijeenkomst

- Niet starten met 'wat is zelfregulatie' aan het begin, maar eerst in de zaal laten ervaren en daar de vraag mogelijk op laten borrelen.
- Wel vervolgens aandacht voor het waarom, voordat je gaat starten met het ontwikkelen van lessen.

(sportcontext is geschikt. 10-14 jaar heel erg ontwikkelen, belangrijk in algemene ontwikkeling, 21st century skill, steeds meer individueel sporten (minder vanuit vereniging), andere invulling bij beweging (daar sluit zelfregulatie mooi bij aan).

Doel of middel à moet je het echt gaan uitleggen? Waarom zou je iets met ZR moeten doen in je les?

- Discussie in de bijeenkomst
- theoretische onderbouwing (kennisclip)
- wervend voorbeeld: Iemand die dit wervend kan vertellen? Douwe Jan?

Uitkomsten one minute papers:

1. **Wat zijn de 2/3 meest positieve dingen die volgens jou in de startbijeenkomst zitten?**

Collega 1:

- Informeren
- Uitwisselen
- Ervaren!
- Ontwikkelen van een les

Collega 2:

- Praktijk in de zaal
- Analyse over jezelf

Collega 3:

- Met elkaar doen en het er over hebben
- Beelden vergelijken

Collega 4:

- Bruikbaar
- In samenspraak
- Zelf ervaren

2. **Wat zijn de 2/3 minst positieve dingen die volgens jou in de startbijeenkomst zaten?**

Collega 1:

- Begin wat onduidelijk
- Sportkleding meenemen voor zaalgedeelte

Collega 2:

- N.v.t

Collega 3:

- Het wordt er niet duidelijker op, veel nieuwe vragen

Collega 4:

- N.v.t.

3. **Welke actie van een cursusleider of medecursist is het meest bijgebleven?**

Collega 1:

- Enthousiaste en actieve houding

Collega 2:

- Elkaar helpen in de zaal bij freerunnen/ nieuwe inzichten

Collega 3:

- De waarom vraag.. mooi. Sian en haar sprong

Collega 4:

- Filmen van vorderingen in de gymzaal

4. **Met welke vragen blijf je op dit moment nog zitten/ wat heb je gemist?**

Collega 1:

- N.v.t.

Collega 2:

- Praktijkvoorbeelden
- Hoe een goede les zelfregulatie geven
- Opbouw

Collega 3:

- Komt bij blok 2 - begeleiden

Collega 4:

- Hoe kan ik de les hiervoor het beste inrichten? Organisatorisch gezien? Moet haalbaar en praktisch blijven

Acties

- presentatie opsturen
- PDF opsturen met ontwerp
- Herinneren aan oproep om collega's te werven voor praktijkgroep 3

## BIJLAGE 3: NOTULEN KLANKBORDSESSIE CYCLUS 2

### Feedback op het scholingsaanbod

#### Theoretisch kader

Start – overkoepelende doelstelling van het bewegingsonderwijs.  
Kerndoelen en eindtermen missen op dit moment.

#### Focus op doelen

Alexander:

Doelen → Dit stuk verder uitwerken.

Wat voor doel heb je met de leerlingen – mag centraal staan.

Stellen ze doelen (goal-setting), gaan ze er aan werken (wordt het operationeel) kunnen ze de doelen behouden en 4) houden ze de doelen.

Iedereen kan op weg zijn naar, maar halen ze het ook.

Hier ligt een belangrijke taak voor de coaches. Doelen centraler.

Zowel voor de leerlingen als voor de docenten

Die zijn heel cruciaal bij zelfregulatie.

Growth-mindset – meer leren, meer groeien, meer een leertraject ingaan of gaan zitten op de prestatie.

Beiden zijn belangrijk, maar niet op beide bekenden.

Leren, bijsturen, fouten maken mag.

Op beide niveaus doel meer scherp stellen.

Individueel en een groep

Er moet meer afstemming zijn.

Passend → randvoorwaarde: de docent moet aandacht hebben voor het proces.

Krachtige leeromgeving/ authentieke

Variatie aan contexten moeten aanbieden. Waar de docent kan tentoonspreiden, maar ook in een setting waar een leerling kan variëren met leren. Je moet niet steeds hetzelfde blijven doen, als het niet lukt.

(leren uit variatie). In begeleiding en aanbod. Ook in een variatie in coaching (affectief, cognitief of motivationeel → dus scaffolding is erg belangrijk). Het hoeft niet altijd verbaal, kan ook anders.

Judith:

Creëren van een authentieke setting: gevoel van veiligheid en groepsdruk. Hij kan het, dus ik kan het ook.

Als randvoorwaarde (pedagogisch veiligheid).

Ik mis een beetje het passend onderwijs erin. Hele specifieke doelgroepen, de autistische kinderen/ ASS kinderen → zelfregulatie wordt dan een heel ander verhaal (maatwerk).

Het gaat om succeservaringen. Mevrouw: we willen aan de slag (niet teveel gezanik/gepraat). Heel lastig om te organiseren. Het proces zo kort mogelijk met zoveel mogelijk effect.

Klassenmanagement → wie bepaald dat? Dat is nogal anders per docent.

Jantine van Beek

Er is niet 1 manier van handelen, maar verschillende handelingsalternatieven. Kwam heel duidelijk uit eigen onderzoek. Directe instructie, maar ook het stimuleren van zelfregulatie alles er tussenin. Dit is dus heel belangrijk.

Scaffolding: je moet als docent een stapje terug → dat lijkt anders.

Wat doe je wanneer bij wie → je blijft hard aan het werk.

Het stellen van vragen doen docenten minder vaak. Dat is essentieel om te achterhalen wat leerlingen nodig hebben.

Onderzoek – waar gaan vragen over – vooral over gedrag (wat doen ze), veel minder over motivatie, of cognitie. Het blijkt dat docenten die heel veel doen (veel instructies e.d. →

Best practices: video-beelden beschikbaar.

#### Remo:

Authentieke setting: differentiëren – aansluiten bij de keuzes van de leerlingen.

Het gaat voortdurend om een afstemming tussen wat een leerling nodig heeft en wat een docent kan bieden.

Zij vragen om handelingsalternatieven – metacognitief-, cognitief-, motorisch,

Hier wat meer in noemen. Ervaringsleren (voorbeelden).

Als je aan wilt sluiten bij het niveau van de leerlingen dan moet je ook alternatieven hebben (a werkt bij de 1 en b werkt bij de ander).

Ook met materialen.

Peermodelleing → tweetallen gebruiken om docenten te koppelen.

Je wilt zelfregulatie stimuleren of realiseren? (ook echt uit te voeren)

#### Professionaliseringsmodel voor docenten

Persoonlijke kijk/ wat is je rol als docent. Docenten gaan in de expertiserol gaan zitten : ik weet wat goed voor je is, dus ik bepaal hoe, wat wanneer en waarom. Docenten die flexibeler waren in hun gedragsrepertoire konden ook vaker een stapje terug doen.

Overtuiging: in hoeverre sta je open om naar je eigen gedrag te kijken.

Visie:

- Bewegen regelen/ beter bewegen → onder welk domein valt dit eigenlijk.

Individuele coaching → met een deelnemer individueel -> wat is het effect van je gedrag. Waarom laat je bepaald gedrag zien.

Wie gaat de coaching geven →

Bij de sessie over scaffolding:

- Metacognitief, motivationeel en cognitieve leerstrategieën.

#### Startniveau:

- Niet alleen zelfregulatie
- Meer dingen uit elkaar halen (koppelen aan TK -> handelingsalternatieven)
  - o Metacognitie
  - o CAR (motivatie)
  - o Scaffolding

→ verzamel feedback bij leerlingen – meest betrouwbare maat voor.



Start-analyse op basis van video-materiaal (liever dan audio)  
Mogelijk in duo's bekijken

(vooraf een beeld maken → mogelijk laten kiezen) → dan gebruiken in individueel coaching. Mensen willen wel goed scoren.

AVG → is als het goed is geregeld op de scholen (binnen beleid). Alle scholen hebben dit geregeld. De volledige AVG m.b.t. beeldmateriaal.

Lay out → moet anders.  
Ruimte voor opmerkingen.

Alexander: → voorbeelden nog beter naar kijken

- Aarzeling over de term helemaal niet – (bijna) niet/ nvt
- Bij relatie: - doen is te specifiek
  - o Ik zie dat er iets met je gebeurt,
  - o Wat is er aan de hand?
  - o Wat gebeurt er nu?
  
- Autonomie:
  - o Waar zou je echt voor kiezen? En waarom?

Individuele coaching

Breng iets mee dat goed gaat en dat minder goed gaat. Dan kan je later weer eens checken of er iets verbeterd is..

30 min – doelen stellen

Voucher systeem → je kan coaching inkopen?

Hoe lang is de tijd over het geheel.

Aan het eind:

Wat kan je nu, wat is een perspectief waar je nog in wilt groeien

→ coachingsgesprek mogelijk op een ander moment doen. Misschien wel een later moment zodat er meer ervaringen zijn en je gerichtere doelen kan stellen. Wanneer je steun wilt zelf bepalen (just in time).

Aan het eind vouchers mee → in de praktijk er nog mee in de slag.

## BIJLAGE 4 PEDAGOGICAL PRACTICES INVENTORY

### Schaal 1 "De docentgestuurde docent"

Items:

- 17 Deze docent vertelt ons waar het door komt dat iets wel of niet goed is gegaan (DG)
- 40 Deze docent vertelt ons wat we wel aankunnen en wat niet (DG)
- 32 Deze docent komt terug op onderdelen die we moeten onthouden (DG)
- 2 Van deze docent moeten we de stof uit het boek navertellen (DG)
- 28 Deze docent vertelt ons hoe we de lesstof moeten gebruiken (DG)
- 7 Deze docent bepaalt als enige het cijfer dat we krijgen (DG)
- 21 Deze docent geeft precies aan hoe we ons werk kunnen verbeteren (DG)

### Schaal 2: "De op actieve inhoudsverwerking gerichte docent"

Items:

- 8 Deze docent kijkt samen met ons of we de betekenis van woorden nog weten die we eerder hebben geleerd (AI)
- 37 Deze docent bekijkt samen met ons een tekst vanuit verschillende gezichtspunten (AI)
- 20 Deze docent houdt discussies met ons over de lesstof (AI)
- 12 Bij deze docent nemen we de lesstof tot in de kleinste onderdelen door (AI)
- 30 Bij deze docent is het duidelijk waar wij terecht kunnen voor hulp als wij aan een opdracht werken (AI)
- 34 Deze docent laat ons informatie in een tekst opzoeken (AI)
- 22 Deze docent laat ons iets zoeken over een onderwerp in een krant, tijdschrift, encyclopedie etc. (AI)
- 4 Met deze docent bespreken we verschillende manieren waarop je aan het antwoord op een vraag kan komen (AI)
- 14 Samen met deze docent trekken we conclusies uit een tekst die we gelezen hebben (AI)
- 41 Bij deze docent denken we na over hoe we het beste een opdracht kunnen aanpakken (AI)
- 18 Deze docent voert met ons discussies over onderwerpen uit het boek (AI)

### Schaal 3: "De ondersteunende docent"

(Gericht op het aanleren van leerstrategieën ; cognitief en motivationeel)

Items:

- 44 Deze docent bespreekt met ons waardoor het komt dat iets wel of niet goed is gegaan (OD)
- 35 Bij nieuwe lesstof vraagt deze docent ons wat we al weten over het onderwerp (OD)
- 16 Deze docent vertelt ons wat je kunt met het vak of de opdracht (OD)
- 5 Deze docent helpt ons om goed in te schatten wat we kunnen (OD)
- 19 Deze docent helpt ons zelf oplossingen te bedenken als we tegen moeilijkheden aanlopen (OD)
- 11 Deze docent moedigt ons aan om op verschillende manieren naar onderwerpen uit de les te kijken (OD)
- 24 Deze docent bespreekt met ons wat we nodig hebben om onze concentratie vast te houden (OD)
- 27 Als we het leerwerk moeilijk vinden, vertelt deze docent ons wat we verkeerd doen (OD)

**Schaal 4: "De regulatiegerichte docent":**

(Stimuleren van de leerstrategie; meer overlaten aan de leerling, tevens affectie)

tems:

- 29 Deze docent vraagt ons hoe we zelf denken een opdracht op een goede manier aan te pakken (RD)
- 1 Deze docent helpt ons de aandacht bij de les te houden (RD)
- 33 Deze docent stimuleert ons om na te denken wat belangrijk is bij een vak of bij een opdracht (RD)
- 45 Bij deze docent kunnen we kiezen op welke manier we een taak gaan aanpakken (RD)
- 10\*\* Deze docent stimuleert dat ik vertrouwen krijg in mijn eigen kunnen (RD)
- 23\*\* De docent stimuleert ons zelf te bedenken waardoor het komt dat iets goed of niet goed is gegaan (RD)
- 42 Deze docent helpt ons het werk te organiseren (RD)
- 25 Deze docent stimuleert dat ik mezelf geruststel voor een toets (RD)
- 39 Deze docent vraagt ons van te voren hoe we denken dat we gaan leren (RD)
- 46 Deze docent vraagt ons om zelf de verschillende onderdelen van de leerstof met elkaar in verband te brengen (RD)

**Schaal 5: "De zelfstandige leerling stimulerende docent":**

(Docent is 'facilitator')

- 26 Bij deze docent gaan we als leerlingen zelf na of er dingen in een tekst staan die elkaar tegenspreken (ZL)
- 15 Bij deze docent denken we als leerlingen zelf na over de bedoeling van een opdracht (ZL)
- 38 Bij deze docent denken we als leerlingen zelf na over wat wij al van een nieuw onderwerp afweten (ZL)
- 3 Bij deze docent bedenken we zelf welke hulpmiddelen (woordenboek, antwoordvel) wij bij een opdracht kunnen gebruiken (ZL)
- 13 Bij deze docent bespreken we als leerlingen met elkaar waar we precies mee bezig zijn (ZL)
- 36 Bij deze docent nemen we zelf de betekenis van moeilijke woorden nog eens extra door (ZL)
- 31 Bij deze docent kijk ik als leerling zelf na een opdracht na hoeveel ik goed heb gedaan (ZL)
- 47 Bij deze docent denken we als leerlingen zelf na over hoe we het beste een fout kunnen herstellen (ZL)
- 43 Bij deze docent bespreken we als leerlingen zelf waar precies onze fouten zitten (ZL)
- 6 Bij deze docent moeten we als leerlingen zelf nadenken over waar we nog meer informatie over een onderwerp kunnen vinden (ZL)
- 9 Bij deze docent bedenken we als leerlingen zelf hoe we voor een proefwerk kunnen leren (ZL)

## BIJLAGE 5 AANGEPAST VERSIE PEDOGICAL PRACTICES INVENTORY – LO

### Schaal 1 “De docentgestuurde docent”

Items:

- 17 Deze docent vertelt ons waar het door komt dat iets in de gymles wel of niet goed is gegaan (DG)
- 40 Deze docent vertelt ons wat we wel aankunnen en wat niet (DG)
- 32 Deze docent komt terug op onderdelen die belangrijk zijn bij het aanleren van een beweging (DG)
- 2 Van deze docent moeten we navertellen wat we deze les geoefend hebben (DG)
- 28 Deze docent vertelt ons hoe we de activiteit moeten uitvoeren (DG)
- 7 Deze docent bepaalt als enige het cijfer dat we krijgen (DG)
- 21 Deze docent geeft precies aan hoe we ons in een oefening kunnen verbeteren (DG)

### Schaal 2: “De op actieve inhoudsverwerking gerichte docent”

Items:

- 8 Deze docent kijkt samen met ons of we dingen die we eerder in de gymles hebben geleerd, nog weten of kunnen (AI)
- 37 Deze docent bespreekt met ons het aanleren van een oefening op verschillende manieren (AI)
- 20 Deze docent houdt discussies met ons over de oefenstof (AI)
- 12 Bij deze docent nemen we de oefenstof tot in de kleinste onderdelen door (AI)
- 30 Bij deze docent is het duidelijk waar wij terecht kunnen voor hulp als wij aan een opdracht werken (AI)
- 34 Deze docent laat ons zelf informatie op zoeken, bijvoorbeeld op een Ipad, over moeilijkere bewegingen/oefenvormen (AI)
- 22 Deze docent laat ons iets zoeken over een activiteit in de gymles. (AI)
- 4 Met deze docent bespreken we verschillende manieren waarop je een beweging of oefenvorm zou kunnen uitvoeren (AI)
- 14 Samen met deze docent halen we terug wat de belangrijkste punten zijn bij deze activiteit (AI)
- 41 Bij deze docent denken we na over hoe we een beweging of oefenvorm het beste kunnen uitvoeren (AI)

### Schaal 3: “De ondersteunende docent”

(Gericht op het aanleren van leerstrategieën ; cognitief en motivationeel)

Items:

- 44 Deze docent bespreekt met ons waardoor het komt dat een beweging of oefening wel of niet goed is gegaan (OD)
- 35 Bij nieuwe onderdelen tijdens gym vraagt deze docent ons wat we daarover al weten (OD)
- 16 Deze docent vertelt ons wat je kunt met het vak of de opdracht (OD)
- 5 Deze docent helpt ons om goed in te schatten wat we kunnen (OD)
- 19 Deze docent helpt ons zelf oplossingen te bedenken als we tegen moeilijkheden aanlopen (OD)
- 11 Deze docent moedigt ons aan om oefenstof op verschillende manieren uit te voeren (OD)
- 24 Deze docent bespreekt met ons wat we nodig hebben om onze concentratie

- 27 vast te houden (OD)  
Als we een oefenvormmoeilijk vinden, vertelt deze docent ons wat we zouden kunnen verbeteren (OD)

**Schaal 4: "De regulatiegerichte docent":**

(Stimuleren van de leerstrategie; meer overlaten aan de leerling, tevens affectie)

Items:

- 29 Deze docent vraagt ons hoe we zelf denken een opdracht op een goede manier aan te pakken (RD)
- 1 Deze docent helpt ons de aandacht bij de les te houden (RD)
- 33 Deze docent stimuleert ons om na te denken wat belangrijk is binnen een activiteit (RD)
- 45 Bij deze docent kunnen we kiezen op welke manier we een taak gaan aanpakken (RD)
- 10\*\* Deze docent stimuleert dat ik vertrouwen krijg in mijn eigen kunnen (RD)
- 23\*\* De docent stimuleert ons zelf te bedenken waardoor het komt dat iets goed of niet goed is gegaan (RD)
- 42 Deze docent helpt ons een activiteit op te starten (RD)
- 25 Deze docent stimuleert dat ik mezelf geruststel voordat ik start aan een oefening die ik spannend of moeilijk vind. (RD)
- 39 Deze docent vraagt ons van te voren hoe we denken dat we willen gaan oefenen (RD)

**Schaal 5: "De zelfstandige leerling stimulerende docent":**

(Docent is 'facilitator')

- 15 Bij deze docent denken we als leerlingen zelf na over het doel van een oefening (ZL)
- 38 Bij deze docent denken we als leerlingen zelf na over wat wij al van een nieuwe oefening afweten (ZL)
- 3 Bij deze docent bedenken we zelf welke hulpmaterialen wij bij een oefening kunnen gebruiken (ZL)
- 13 Bij deze docent bespreken we als leerlingen met elkaar wat we aan het oefenen zijn (ZL)
- 36 Deze docent laat ons zelf de moeilijke onderdelen van de oefenstof doornemen of proberen (ZL)
- 31 Deze docent laat mij zelf na een oefenvorm nadenken over wat ik goed heb gedaan en wat beter kan (ZL)
- 43 Bij deze docent bespreken we als leerlingen zelf waar precies onze verbeterpunten zitten (ZL)
- 6 Bij deze docent moeten we als leerlingen zelf nadenken over wat we nog meer kunnen proberen om beter te worden in een oefening (ZL)
- 9 Bij deze docent bedenken we als leerlingen zelf hoe we ons voorbereiden op een beoordeling (ZL)

