

Zelfregulatie tijdens onderwijstijd verlenging

Groepsnummer: 6

Mirthe Mangnus (4106385)

Bachelorthesis Onderwijskunde

Faculteit Sociale Wetenschappen

Opdrachtgever: Maarten Catney, Brede School Academie Zaanstad

Eerste begeleider: Brechje Schölvink

Tweede begeleider: Jos Jaspers

Inleverdatum: 8 juni 2016

Aantal woorden: 5599

Abstract

Leerlingen die vaardig zijn in zelfregulatie behalen vaak betere schoolresultaten. Wanneer leerlingen minder zelfregulerend vermogen hebben, kan dit leiden tot onderprestatie. Aan de bevordering van zelfregulatie kunnen onderwijstijd verlengende programma's een nuttige bijdrage leveren. Dit onderzoek is uitgevoerd bij een dergelijk programma, de Brede School Academie (BSA). De onderzoeksvraag die beantwoord werd 'In hoeverre verschilt het zelfregulerend vermogen van leerlingen die deelnemen aan de Brede School Academie (BSA) van leerlingen die hier niet aan deelnemen?' Zelfregulerend vermogen bestaat in dit onderzoek uit: Intrinsic Goal Orientation, Task Value, Self-Efficacy for Learning and Performance, Metacognitive Self-Regulation, Time and Study Environment, en Effort Regulation. Naast het totale zelfregulerend vermogen is er ook onderzocht of de BSA mogelijk invloed had op deze verschillende concepten van zelfregulatie. Daarnaast is de mogelijke invloed van lengte van deelname in maanden geanalyseerd. De verwachting was dat deelname aan de BSA zou zorgen voor hogere scores op zelfregulatie en de afzonderlijke concepten hiervan. Daarnaast werd ook verwacht dat de lengte van deelname een positieve invloed had. De hypothesen werden onderzocht door de *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), waarin de verschillende concepten van zelfregulatie bevestigd werden. De resultaten zijn geanalyseerd met een ANCOVA. Uit de analyse zijn geen significante verschillen gevonden tussen leerlingen die wel en leerlingen die geen onderwijs volgen op de BSA. De verschillende concepten van zelfregulatie zijn ook geanalyseerd met een ANCOVA. Ook hier zijn geen significante verschillen gevonden. Leerlingen die langer onderwijs volgen op de BSA scoren niet significant hoger op zelfregulatie of de verschillende concepten hiervan.

Kernwoorden: Onderprestatie, onderwijstijd verlenging, zelfregulatie, Intrinsic Goal Orientation, Task Value, Self-Efficacy for Learning and Performance, Metacognitive Self-Regulation, Time and Study Environment, Effort Regulation.

Zelfregulatie tijdens onderwijstijd verlenging

In 2007 presteerde in het basisonderwijs 15% van de leerlingen onder hun niveau (Onderwijsraad, 2007). Onderpresteerders worden gedefinieerd als leerlingen die hun potenties niet waar kunnen maken (Mulder, Roeleveld, & Vierke, 2007). Zonder een op maat gesneden aanpak krijgen deze leerlingen onvoldoende kansen in het huidige onderwijs (Van Eijl, Wientjes, Wolfensberger, & Pilot, 2005). ‘Goed onderwijs’ voor onderpresteerders kent een aantal belangrijke principes: inzicht in het prestatieniveau van leerlingen, sturen op optimaal gebruik van de beschikbare leertijd, motivatie opwekken, het stellen van duidelijke doelen, het volgen van de vorderingen en aandacht voor loopbaanbegeleiding (Riemersma & Maslowski, 2007).

Daarnaast blijken sociaal-emotionele vaardigheden voor onderpresteerders erg belangrijk (Riemersma & Maslowski, 2007; Van Gerven, 2008). Sociaal-emotionele vaardigheden bestaan hierbij uit zelfinzicht, zelfregulatie, en motivatie (Goleman, 1999). Onderpresteerders zijn met name niet zo vaardig in zelfregulerende aspecten zoals plannen en reflecteren op leerprestaties (Howse, Lange, Farran, & Boyles, 2003). Deze leerlingen zijn daarom sneller afgeleid, wat resulteert in slechtere schoolresultaten (Zimmerman, 1998). Thijs, Fisser, en Van Der Hoeven (2014) stellen daarnaast dat sociaal-emotionele vaardigheden als zeer belangrijk worden beschouwd in het onderwijs van de 21ste eeuw. In het voortgezet onderwijs zie je deze vaardigheden vooral terug bij het havo en vwo onderwijs, waar wordt geleerd in actieve leeromgevingen. Dit vereist onder andere het zelf in kunnen plannen van taken en informatie bestuderen die zelfstandig is verzameld (Coenen, Meng, & Van Der Velden, 2011).

Om onderpresteerders voor te bereiden op het voortgezet onderwijs is het van belang dat leerlingen op de basisschool al worden voorbereid op zelfstandig studeren, plannen, huiswerk maken en het opzoeken van informatie (Driessen et al., 2005). Het blijkt echter lastig om hier specifiek voor onderpresteerders extra tijd aan te besteden in het reguliere onderwijs. Dit is terug te zien in het rapport van de Inspectie van het Onderwijs (2011) dat aantoont dat veel scholen er niet in slagen het onderwijs qua aanbod, instructie, verwerking en onderwijstijd goed af te stemmen op de verschillen tussen leerlingen. Meer leertijd - mits effectief besteed – zou dit kunnen voorkomen (Riemersma & Maslowski, 2007).

De Onderwijsraad (2007) adviseerde het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) dan ook om in te zetten op onder andere extra leertijd om meer maatwerk te

kunnen leveren aan onderpresteerders. Extra leertijd kan worden aangeboden in het weekend, vakantie of na schooltijd (Onderwijsraad, 2007). Het ministerie van OCW heeft dit advies ter harte genomen en geeft sinds 25 april 2009 subsidies aan onderwijstijd verlengende programma's (CFI, 2009). Het gevolg hiervan was een toename aan onderwijstijd verlengende programma's, die zich voornamelijk richten op taal, rekenen en sociaal-emotionele ontwikkeling (Dekker, 2014).

Dat onderwijstijd verlengende programma's hier effect op kunnen hebben blijkt uit een Amerikaanse meta-analyse. Deze meta-analyse over 30 onderzoeken laat een verbetering zien van de prestaties van leerlingen tussen de 6 en 11 jaar oud op begrijpend lezen en rekenen en daarnaast een verbetering van de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen (Kidron & Lindsay, 2014). Hierbij hingen de resultaten af van cruciale kenmerken van de onderwijstijd verlengende programma's. Deze kenmerken waren het gebruik maken van gecertificeerde leraren, expliciete instructie, ervaringsgericht leren en een specifieke doelgroep (Kidron & Lindsay, 2014). Een andere meta-analyse over 73 studies in Amerika vond daarnaast effecten van onderwijstijd verlengende programma's op het zelfvertrouwen, sociale gedragingen en het verminderen van agressie, nalatigheid en gedragsproblemen (Durlak & Weissberg, 2007). Ook de studie van Little, Wimer, en Weiss (2008), waar verschillende onderwijstijd verlengende programma's werden onderzocht, vonden positieve resultaten. Leerlingen hadden bijvoorbeeld een betere houding tegenover school, maakten vaker huiswerk af en stelden hogere educatieve doelen. In al deze onderzoeken zijn tot nu toe echter alleen Amerikaanse programma's meegenomen. Dit blijkt ook uit de meta-analyse van Lauver (2002), waarin wordt ondervonden dat er geen relevante studies zijn naar zelfregulerend leren in onderwijstijd verlengende programma's buiten de Verenigde Staten.

Ondanks Lauver's bevindingen (2002) zijn in Nederland wel enkele studies te vinden over vergelijkbare onderwijstijd verlengende programma's (Driessen, Claassen, & Smit, 2010). Doordat de invulling van deze programma's varieert en een controlegroep vaak ontbreekt, is het echter lastig effecten te onderscheiden. Uit onderzoek van Appelhof (2009) blijkt wel dat leerlingen die deelnemen aan onderwijstijd verlengende programma's in Nederland overwegend vooruit gaan op het gebied van taal, lezen en rekenen. Daarnaast stromen beduidend meer van de deelnemende leerlingen door naar havo/vwo. Op sociaal-emotioneel gebied zijn echter geen

wetenschappelijk gemeten effecten van onderwijstijd verlengende programma's in Nederland te vinden (Driessen et al., 2010). Dit terwijl juist voor de bevordering van sociaal-emotionele vaardigheden van onderpresteerders extra onderwijstijd gewenst is (Driessen et al., 2005).

Hoewel wetenschappelijk gezien in Nederland geen bewijs is dat onderwijstijd verlengende programma's effect kunnen hebben op sociaal-emotioneel gebied, zijn er veel programma's die dit toch beogen te doen. Hierbij wordt vooral ingespeeld op de sociaal-emotionele vaardigheid zelfregulatie, door bijvoorbeeld te werken met agenda's, het plannen van huiswerk en het lezen en samenvatten van teksten (Onderwijstijdverlenging, z. d.). Dat de aanwezigheid van zelfregulatie in het onderwijs leidt tot betere schoolresultaten is al meerdere malen uitgewezen (Heikkilä & Lonka, 2006; Tynjälä, Salminen, Sutela, Nuutinen, & Pitkänen, 2005), maar of onderwijstijd verlengende programma's dit kunnen bevorderen is nog onduidelijk.

Hierbij is het allereerst belangrijk om te definiëren wat onder zelfregulatie valt. Om als leerling zelfregulerend genoemd te worden is het van belang dat het leerproces van leerlingen het gebruik van specifieke leerstrategieën om academische doelen te behalen en *Self-Efficacy* principes bevat (Zimmerman, 1989). Onder de specifieke leerstrategieën vallen het organiseren en transformeren van informatie, het zoeken van informatie, zelf consequenties zien van acties en het repeteren of gebruik maken van ezelsbruggetjes (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Dit komt terug in de leerstrategie *Metacognitive Self-Regulation*, waaronder de plan-, monitor- en regulatieactiviteiten van een leerling vallen (Pintrich, Smith, Garcia, McKeachie, 1991). Academische doelen verschillen per tijd en omgeving, maar hieronder kunnen bijvoorbeeld cijfers of zelfvertrouwen vallen (Zimmerman, 1989). Zelfregulerende leerlingen stellen zelf academische doelen om nieuwe kennis en vaardigheden te verkrijgen. Leerlingen doen dit voor redenen als uitdaging en nieuwsgierigheid, ook wel *Intrinsic Goal Orientation* genoemd (Pintrich, 1991). Self-efficacy verwijst naar iemands gedachten over zijn vermogen om een taak te beheersen en zijn verwachtingen over zijn taakprestatie (Bandura, 1986). Dit hangt af van hoe interessant, belangrijk en bruikbaar een leerling een taak acht, ook wel *Task Value* genoemd (Pintrich, 1991). Daarnaast is het voor zelfregulerende leerlingen van belang dat ze niet afhankelijk zijn van docenten, ouders of andere instructiegevers (Zimmerman, 1989). Dit valt onder het begrip *Effort Regulation*, hetgeen bestaat uit het vermogen van een leerling om zijn inspanning en aandacht te controleren bij afleidingen en oninteressante taken (Pintrich et al.,

1991). Om zelfregulatie goed tot uiting te laten komen is het van belang dat leerlingen goed gebruik maken van de beschikbare tijd om te leren en daarbij realistische doelen stellen.

Daarnaast moeten leerlingen ook nadenken over een geschikte ruimte waar gestudeerd kan worden. Dit valt onder *Time and Study Environment* (Pintrich et al., 1991). Zelfregulatie wordt dus samengevat in de volgende concepten: Metacognitive Self-Regulation, Intrinsic Goal Orientation, Task Value, Effort Regulation, Self-Efficacy en Time and Study Environment.

Om dit te bevorderen in onderwijstijd verlengende programma's zijn volgens Kidron & Lindsay (2014) de eerdergenoemde kenmerken cruciaal: het gebruik van gecertificeerde leraren, expliciete instructie, ervaringsgericht leren en een specifieke doelgroep. De specifieke doelgroep zijn onderpresteerders, omdat het gebrek aan zelfregulerend vermogen bij deze groep erg groot is (Howse et al., 2003). Om op deze groep aan te sluiten is het belangrijk om in te spelen op de principes voor 'goed' onderwijs voor onderpresteerders: inzicht in het prestatieniveau van leerlingen, sturen op maximaal gebruik van de beschikbare leertijd, motivatie opwekken, het stellen van duidelijke doelen, het volgen van de vorderingen en aandacht voor loopbaanbegeleiding (Riemersma & Maslowski, 2007). Een programma dat voldoet aan al deze kenmerken zou effecten kunnen hebben op het zelfregulerend vermogen van onderpresteerders. Dit zou in de toekomst zelfs kunnen leiden tot minder onderpresteerders (Kuipers, 2009) en leerlingen die beter zijn voorbereid op de middelbare school (Oostdam, Peetsma, & Blok, 2007). In dit onderzoek wordt daarom gefocust op het onderzoeken van zelfregulerend leren in onderwijstijd verlengende programma's.

Hierbij is gekozen voor een programma dat voldoet aan alle bovengenoemde kenmerken voor een 'goed' onderwijstijd verlengend programma (Kidron & Lindsay, 2014) en 'goed' onderwijs voor onderpresteerders (Riemersma & Maslowski, 2007). Op basis van deze eisen is het onderwijstijd verlengende programma de Brede School Academie (BSA) in Zaanstad gekozen. De BSA richt zich onder andere op metacognitieve vaardigheden door het stimuleren van nieuwsgierigheid en zelfstandigheid van leerlingen (Brede School Academie, 2015). Leerlingen uit groep 6, groep 7, en groep 8 krijgen hiervoor twee keer per week twee uur lang extra les. Leerlingen worden voor de BSA geselecteerd door middel van selectiecriteria, worden gedurende hun deelname gemonitord en krijgen les van gecertificeerde leraren (Brede School Academie, 2015). Nieuwsgierigheid wordt door de BSA gedefinieerd als de belangrijkste prikkel

voor persoonlijke ontwikkeling (Broekhof, 2015). Een nieuwsgierig persoon wordt geleid door zijn eigen vragen en staat onbevangen tegenover de informatie die op hem af komt, waarbij antwoorden kritisch bekeken worden en leiden tot nieuwe vragen. Zelfstandigheid wordt gezien als de mate waarin iemand in staat is om zijn eigen leren vorm te geven (Broekhof, 2015). Een zelfstandige leerling kan zowel binnen als buiten formele schoolse contexten leren. Motivatie, zelf willen leren en onderzoeksvaardigheden zijn hierbij vereist. De inzet op nieuwsgierigheid en zelfstandigheid komt daarmee overeen met de verschillende concepten van zelfregulatie: Metacognitive Self-Regulation, Intrinsic Goal Orientation, Task Value, Effort Regulation, Self-Efficacy en Time and Study Environment (Zimmerman, 1989; Pintrich et al., 1991).

Om de mogelijke effecten van onderwijstijd verlengende programma's op zelfregulatie te onderzoeken is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: In hoeverre verschilt het zelfregulerend vermogen van leerlingen die deelnemen aan de Brede School Academie (BSA) van leerlingen die hier niet aan deelnemen? Hierbij zijn de drie deelvragen geformuleerd. Dit om te onderzoeken of een bepaald concept van zelfregulatie mogelijk meer invloed uitoefent dan een ander concept en of de lengte van deelname mogelijk invloed heeft op de aanwezigheid van zelfregulatie. De eerste deelvraag luidt als volgt: Is er een verschil in aanwezigheid van de afzonderlijke concepten van zelfregulatie te meten tussen leerlingen die deelnemen aan de Brede School Academie (BSA) en leerlingen die hier niet aan deelnemen? De tweede deelvraag is: Zorgt het aantal maanden deelname aan de Brede School Academie (BSA) voor een verschil in de aanwezigheid van het zelfregulerend vermogen van leerlingen? De laatste deelvraag is: Zorgt het aantal maanden deelname aan de Brede School Academie (BSA) voor een verschil in de aanwezigheid van de afzonderlijke concepten van het zelfregulatie?

Gebaseerd op de eerder bewezen effecten van onderwijstijd verlengende programma's op zelfregulerend leren (Kidron & Lindsay, 2014) wordt verwacht dat deelname aan de BSA een positief effect heeft op het zelfregulerend vermogen en de verschillende onderdelen hiervan. Hierbij wordt verwacht dat de lengte van deelname dit effect versterkt.

Methode

Deelnemers

De participanten in dit onderzoek bestonden uit twee groepen, een experimentele groep en een controlegroep. De experimentele groep bestond uit 84 leerlingen (37 meisjes, 47 jongens, *M*

leeftijd = 10.6 jaar, leeftijdsbereik: 9-12 jaar) die minstens zes en maximaal 13 maanden deel hebben genomen aan de BSA. De BSA Zaanstad is namelijk pas 13 maanden open en minder dan 6 maanden werd als een te korte tijdsperiode gezien om eventuele verschillen te meten met de controlegroep. Daarnaast was het een vereiste dat participanten minstens 80% van de lessen op de BSA Zaanstad hadden bijgewoond. Van deze groep zaten 29 leerlingen in groep 6, 29 in groep 7, en 26 in groep 8. De directeur van de BSA Zaanstad heeft vooraf doorgegeven hoe lang de participanten van de experimentele groep deel hebben genomen aan de BSA. De respons van de experimentele groep op de vragenlijst was 93.33% en na uitsluiting van participanten met missende data bestond de experimentele groep uit 77 leerlingen. Deze groep had voorafgaand aan deelname aan de BSA al toestemming gegeven om te participeren in verschillende onderzoeken. De vragenlijst werd online in de klas afgenomen aan de hand van beschikbare laptops.

De controlegroep bestond uit 22 leerlingen (negen meisjes, 13 jongens, $M_{\text{leeftijd}} = 9.7$ jaar, leeftijdsbereik: 8-11 jaar). Hiervan zaten 14 leerlingen in groep 6, en 8 in groep 7. Na uitsluiting van de participanten met missende data bestond de controlegroep uit 14 participanten. De controlegroep bestond uit kinderen die op de wachtlijst stonden voor de BSA Zaanstad of voor de BSA Winterswijk. Deze leerlingen zijn net als de experimentele groep geselecteerd aan de hand van de BSA brede selectiecriteria, die voor iedere leerling gelijk zijn. De criteria zijn hoge scores op Cito toetsen rekenen (overwegend I en II scores) en relatief lage scores op Cito toetsen begrijpend lezen (minimaal IV score, voorkeur vanaf III scores). Ook worden leerlingen geselecteerd op het hebben van een goede werkhouding, motiverende ouders en weinig tot geen gedragsproblemen (Brede School Academie Zaanstad, 2015). Als een leerling voldoet aan alle selectiecriteria mag hij starten op de BSA. Op het moment van afname van de vragenlijst was de gehele controlegroep nog niet begonnen aan de BSA. De selectiecriteria zorgde voor de aanname van een gelijk instapniveau in de experimentele,- en controlegroep, wat betreft het zelfregulerend vermogen van leerlingen voorafgaand aan deelname aan de BSA. Participanten voor de controlegroep zijn geworven met de hulp van de directeur van de BSA Zaanstad. De respons van deze groep lag lager (73.53%), omdat deze groep via e-mail moest worden bereikt. Dit in tegenstelling tot de klassikale afname bij de experimentele groep. In de e-mail werd de participanten gevraagd de vragen individueel en vrijwillig in te vullen. Elke participant had daardoor een gelijke kans om aan het onderzoek deel te nemen.

Instrument

Het zelfregulerend vermogen van leerlingen werd gemeten door middel van een vragenlijst. De *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) is een bekend en meerdere malen bewezen valide en betrouwbaar instrument om zelfregulerend leren te meten (Pintrich et al., 1991). De MSLQ bestaat uit 15 onderdelen die gezamenlijk of apart gebruikt kunnen worden (Duncan & McKeachie, 2005) en kunnen worden aangepast aan de behoeften van de onderzoeker (Pintrich et al., 1991). Al deze onderdelen zijn apart als valide en betrouwbaar beoordeeld met Cronbach's alpha's variërend tussen de .53 en .94 en zijn los te gebruiken (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1993). Zes onderdelen hiervan zijn de concepten die zelfregulatie definiëren, namelijk: Intrinsic Goal Orientation, Task Value, Metacognitive Self-Regulation, Self-Efficacy for Learning and Performance, Time and Study Environment, en Effort Regulation. De items uit deze onderdelen werden dan ook gebruikt in dit onderzoek.

Het onderdeel Intrinsic Goal Orientation bestaat uit vier items met Cronbach's $\alpha = .74$. Een voorbeelditem is 'In de klas vind ik het fijn om uitgedaagd te worden, zodat ik nieuwe dingen kan leren',=. Het onderdeel Task Value bestaat uit zes items met Cronbach's $\alpha = .90$. Een voorbeelditem is 'De dingen die ik op school leer vind ik belangrijk om te weten',. Het onderdeel Self-Efficacy for Learning and Performance bestaat uit acht items met Cronbach's $\alpha = .93$. Een voorbeeld item is 'Ik geloof dat ik op school goede beoordelingen ga halen'. Het onderdeel Metacognitive Self-Regulation bestaat uit 12 items met Cronbach's $\alpha = .79$. Een voorbeelditem is 'Wanneer ik lees bedenk ik vragen om me te helpen concentreren op de tekst'. Het onderdeel Time and Study Environment bestaat uit acht items met Cronbach's $\alpha = .76$. Een voorbeelditem is 'Ik gebruik de tijd waarin ik zelf aan het werk moet voor school goed',. Het onderdeel Effort Regulation bestaat uit vier items met Cronbach's $\alpha = .69$. Een voorbeelditem is 'Ik werk er hard voor om goede beoordelingen te halen op school, zelfs als ik het niet leuk vind wat we doen'.

De originele items uit de MSLQ zijn vertaald en aangepast aan de doelgroep. Alle vragen uit de MSLQ werden beantwoord met een 7-punt Likert-schaal variërend van 1 (*past helemaal niet bij mij*) tot 7 (*past helemaal bij mij*).

Design en procedure

Bij afname van de vragenlijst werden beide groepen eerst geïnformeerd over het onderzoek en daarna om demografische gegevens gevraagd. De experimentele groep kreeg

daarna expliciet vermeld dat de vragen over de reguliere basisschool gingen, niet over de BSA. Dit gold niet voor de controlegroep, zoals te zien in bijlage A en B.

De vragenlijst voor de experimentele groep werd tijdens twee middagen in de les van de BSA afgenomen. De afname vond plaats op laptops waarop de leerlingen, via een door de leerkracht gegeven link, de vragenlijst online in konden vullen. Na het uitdelen van de laptops werd de leerlingen expliciet verteld dat ze geen inhoudelijke vragen mochten stellen aan elkaar of aan de leerkracht. Hierna vulden de leerlingen gedurende ongeveer 20 minuten de vragenlijst voor de experimentele groep online in.

De vragenlijst werd bij de controlegroep afgenomen door middel van een e-mail. Hierin werd het onderzoek uitgelegd en om toestemming en medewerking gevraagd. Het belang van het onderzoek werd benadrukt en in de e-mail stond een directe link naar de online vragenlijst. Ouders konden wel of geen toestemming geven aan het onderzoek door middel van het invullen van de eerste vraag uit de vragenlijst. Als de ouders geen toestemming gaven stopte de vragenlijst meteen en als ze wel toestemming gaven werd daarna vermeld dat de kinderen vanaf dat punt de vragenlijst individueel in konden gaan vullen.

Analyse

In de analyse zijn de antwoorden van de participanten uit de experimentele groep die aangaven korter dan zes maanden deel te hebben genomen aan de BSA verwijderd. Hierna werden de variabelen Totaal_zelfregulatie, Intrinsic_Goal_Orientation, Task_Value, Self_Efficacy, Metacognitive_Selfregulation, Time_Study en Effort_Regulation aangemaakt. Deze variabelen gaven de verschillende scores op de items uit de vragenlijst weer. Daarnaast werden alle missende antwoorden gelabeld en uit de analyses gehaald. Hierna werden de antwoorden van de participanten geanalyseerd door middel van een eenweg covariantie analyse (ANCOVA). Hierdoor ontstond de mogelijkheid om te corrigeren op basisschool groep. Op deze manier konden leerlingen uit verschillende groepen eerlijk met elkaar vergeleken worden, omdat op de basisschool in oplopende mate, weliswaar geringe, aandacht wordt besteed aan zelfregulerend vermogen. De covariaat bestond uit groep 6, 7, of 8 en de afhankelijke variabele was zelfregulerend leren. De factor bestond uit 'geen deelname aan de BSA' en 'langer dan zes maanden deelname aan de BSA'. Daarnaast is per deelconcept van zelfregulatie een afzonderlijke ANCOVA uitgevoerd, waarbij opnieuw werd gecontroleerd op groep. Om ook te bekijken of het

aantal maanden deelname aan de BSA invloed had op het zelfregulerend vermogen van leerlingen is deze ook apart als factor meegenomen. Hierbij werd opnieuw gecorrigeerd voor groep en werden er ook aparte analyses uitgevoerd voor de verschillende deelconcepten van zelfregulatie. Hierbij is geanalyseerd met $\alpha = 0.05$.

Resultaten

Een eenweg covariantie analyse (ANCOVA) tussen groepen is gebruikt om te onderzoeken of er een verschil was tussen wel of geen deelname aan de BSA en het zelfregulerend vermogen van leerlingen gecorrigeerd op basisschool groep.

Allereerst werd bekeken of voldaan was aan de assumpties van een ANCOVA. Op basis van de histogrammen van de experimentele groep en controlegroep kon worden geconcludeerd dat de data voor beide groepen normaal verdeeld was. De spreidingsdiagram liet een lineaire relatie zien tussen de covariaat groep en de totale score voor zelfregulatie en er werd geen significant interactie-effect gevonden tussen groep en conditie. Dit duidt op een homogene regressie. Levene's statistiek was niet significant, $F(1, 89) = 1.22$, $p = .273$, en daarom is de assumptie voor homogeniteit van de varianties niet geschonden. Aan alle assumpties voor een ANCOVA werd dus voldaan.

De ANCOVA liet zien dat er geen significante relatie was tussen groep en het zelfregulerend vermogen van leerlingen, $F(1, 88) = .00$, $p = .972$, gedeeltelijke $\eta^2 = .000$. Tussen wel of geen deelname aan de BSA en het zelfregulerend vermogen van leerlingen was ook geen significante relatie, $F(1, 88) = .23$, $p = .636$, gedeeltelijke $\eta^2 = .003$.

Hierna zijn de verschillende onderdelen van zelfregulatie, Intrinsic Goal Orientation, Task Value, Self-Efficacy for Learning and Performance, Metacognitive Self-Regulation, Time and Study Environment, en Effort Regulation, gebruikt als afhankelijke variabele. Hierdoor kon geanalyseerd worden of wel of geen deelname aan de BSA, gecorrigeerd door groep, mogelijke wel effecten had op de verschillende onderdelen in van zelfregulatie. Per onderdeel is eerst bekeken of aan de assumpties voor een ANCOVA werd voldaan. Op basis van de histogrammen van de experimentele - en controlegroep kon worden geconcludeerd dat de data voor beide groepen normaal verdeeld was binnen elk onderdeel. Ook was binnen geen enkel onderdeel een significant interactie-effect te vinden tussen groep en conditie, waarmee werd voldaan aan de assumptie voor homogene regressie. De assumptie voor homogeniteit van de varianties werd

gecheckt door middel van een Levene's test. Alle Levene's testen waren niet significant, zie tabel

1. Hiermee werd ook aan de assumptie voor homogeniteit van varianties voldaan en konden de ANCOVA's uitgevoerd worden.

Tabel 1

Levene's testen onderdelen MSLQ en conditie

	df	<i>F</i>	<i>p</i>
Intrinsic Goal Orientation	1, 101	0.46	.499
Task Value	1, 99	1.55	.216
Self-Efficacy for Learning and Performance	1, 96	0.00	.984
Metacognitive Self-Regulation	1, 95	0.85	.359
Time and Study Environment	1, 93	3.02	.086
Effort Regulation	1, 95	2.07	.153

Note. Geanalyseerd met $\alpha=0.05$.

De ANCOVA voor alle onderdelen lieten geen significante relatie zien tussen groep en het specifieke onderdeel uit de MSLQ. Tussen wel of geen deelname aan de BSA en ieder onderdeel uit de MSLQ werd ook geen significante relatie gevonden. De *df*, *F*, de *p*-waarde en de η^2 zijn te vinden in tabel 2.

Tabel 2

ANCOVA resultaten onderdelen MSLQ en conditie

	Groep				Conditie					
	df	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	ΔM	ΔSD	df	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Intrinsic Goal Orientation	1, 100	0.31	.578	.003	.40	-.65	1, 100	0.08	.779	.001
Task Value	1, 98	0.15	.704	.001	-.18	-1.77	1, 98	0.06	.801	.001
Self-Efficacy for Learning and Performance	1, 95	0.05	.823	.001	1.22	-.23	1, 95	1.10	.298	.011
Metacognitive Self-	1, 94	0.00	.969	.000	-1.28	1.41	1, 94	0.19	.667	.002

Regulation

Time and Study Environment	1, 92	1.77	.186	.019	-2.20	1.84	1, 92	1.90	.171	.020
Effort Regulation	1, 94	0.15	.704	.002	-1.11	.85	1, 94	0.73	.396	.008

Note. Geanalyseerd met $\alpha=0.05$

Hierna zijn opnieuw ANCOVA's uitgevoerd met dit keer als factor aantal maanden deelname in plaats van wel of geen deelname. Deze analyses werden daarom enkel over de experimentele groep uitgevoerd. Op basis van de histogrammen van het aantal maanden deelname kon worden geconcludeerd dat de data normaal verdeeld was binnen de totale score op zelfregulerend vermogen en binnen elk onderdeel van de MSLQ. Enkel voor Metacognitive Selfregulation werd een significant interactie-effect gevonden tussen groep en conditie, waarmee alleen voor dit concept de assumptie voor homogene regressie werd geschonden. Doordat aan de verder assumpties werd voldaan, werd er wel een ANCOVA uitgevoerd, maar moeten de resultaten van dit concept voorzichtig geïnterpreteerd worden. De assumptie voor homogeniteit van de varianties werd gecheckt door middel van een Levene's test. Alle Levene's testen waren niet significant, zie tabel 3. Hiermee werd aan de assumptie voor homogeniteit van varianties voldaan en konden de ANCOVA's uitgevoerd worden.

Tabel 3

Levene's testen onderdelen MSLQ en maanden deelname

	Df	F	p
Intrinsic Goal Orientation	1, 101	0.46	.499
Task Value	1, 99	1.55	.216
Self-Efficacy for Learning and Performance	1, 96	0.00	.984
Metacognitive Self-Regulation	1, 95	0.85	.359
Time and Study Environment	1, 93	3.02	.086
Effort Regulation	1, 95	2.07	.153

Note. Geanalyseerd met $\alpha=0.05$.

De ANCOVA liet zien dat er geen significante relatie was tussen groep en het zelfregulerend vermogen van leerlingen, $F(1, 73) = .10, p = .757$, gedeeltelijke $\eta^2 = .001$. Tussen maanden deelname aan de BSA en het zelfregulerend vermogen van leerlingen was ook geen significante relatie, $F(1, 73) = .41, p = .522$, gedeeltelijke $\eta^2 = .006$. De ANCOVA's over de verschillende onderdelen van de MSLQ lieten ook geen significante relatie zien tussen groep en de verschillende onderdelen uit de MSLQ en tussen maanden deelname aan de BSA en de verschillende onderdelen uit de MSLQ. De df , F , de p -waarde en de η^2 zijn te vinden in tabel 4 vorige pagina.

Tabel 4

ANCOVA resultaten onderdelen MSLQ en maanden deelname

Variabele	Groep				Maanden deelname					
	df	F	p	η^2	ΔM	ΔSD	Df	F	p	η^2
Intrinsic Goal Orientation	1, 79	0.06	.807	.001	-.40	.88	1, 79	0.16	.690	.002
Task Value	1, 77	0.35	.559	.004	1.23	-1.13	1, 77	0.91	.343	.012
Self-Efficacy for Learning and Performance	1, 77	1.35	.248	.017	2.16	.44	1, 77	3.01	.087	.038
Metacognitive Self-Regulation	1, 78	0.10	.751	.001	1.20	-3.72	1, 78	0.18	.672	.002
Time and Study Environment	1, 76	0.96	.331	.012	1.73	-.52	1, 76	0.04	.846	.001
Effort Regulation	1, 78	0.00	.970	.000	-.75	1.16	1, 78	0.25	.619	.003

Note. Geanalyseerd met $\alpha=0.05$

Discussie

Naar aanleiding van beperkt wetenschappelijk onderzoek in Nederland naar de mogelijke effecten van onderwijstijd verlengende programma's op het zelfregulerend vermogen van leerlingen is dit onderzoek uitgevoerd. De onderzoeksvraag was: In hoeverre verschilt het zelfregulerend vermogen van leerlingen die deelnemen aan de Brede School Academie (BSA) van leerlingen die hier niet aan deelnemen? Door middel van vragen uit de onderdelen Intrinsic Goal Orientation, Task Value, Self-Efficacy for Learning and Performance, Metacognitive Self-

Regulation, Time and Study Environment en Effort Regulation van de MSLQ (Pintrich et al., 1991) is deze onderzoeksvraag beantwoord en werd getoetst hoe hoog leerlingen scoorden op zelfregulatie. Respondenten die deelnamen aan het onderwijstijd verlengd programma scoorden niet significant hoger op zelfregulatie dan respondenten die hier niet aan deelnamen met $\alpha \geq 0.05$. De respondenten die hierbij vergeleken werden, waren leerlingen die deelnamen aan de BSA, en leerlingen die hier niet aan deelnamen, maar hier wel voor geselecteerd waren.

Naast de onderzoeksvraag zijn er een drie deelvragen beantwoord. De eerste deelvraag was 'Is er een verschil in aanwezigheid van de afzonderlijke concepten van zelfregulatie te meten tussen leerlingen die deelnemen aan de Brede School Academie (BSA) en leerlingen die hier niet aan deelnemen?' De tweede deelvraag was 'Zorgt het aantal maanden deelname aan de Brede School Academie (BSA) voor een verschil in de aanwezigheid van het zelfregulerend vermogen van leerlingen?' De laatste deelvraag was 'Zorgt het aantal maanden deelname aan de Brede School Academie (BSA) voor een verschil in de aanwezigheid van de afzonderlijke concepten van het zelfregulatie?' Deze deelvragen werden ook beantwoord met behulp van de MSLQ. Bij de verschillende concepten van zelfregulatie werden geen significante resultaten gevonden met $\alpha \geq 0.05$. Daarnaast bleek het aantal maanden deelname ook geen significant effecten te hebben op het zelfregulerend vermogen van leerlingen en de verschillende concepten van zelfregulatie.

De niet-significante resultaten willen echter niet direct zeggen dat inzetten op zelfregulatie middels onderwijstijd verlengende programma's geen effect zou kunnen hebben op het zelfregulerend vermogen van leerlingen. In eerder onderzoek van Kidron & Lindsay (2014) werden deze effecten namelijk wel gevonden. Allereerst is dit te verklaren, omdat de resultaten uit dit onderzoek gebaseerd zijn op een heel specifiek programma, namelijk de BSA. Andere onderwijstijd verlengende programma's zouden zelfregulatie weer op een hele andere manier kunnen bevorderen en daarmee bijvoorbeeld wel significante resultaten kunnen behalen. De generaliseerbaarheid van deze resultaten kan daarom in twijfel worden getrokken.

Het ontbreken van een significant verschil in het zelfregulerend vermogen tussen de onderzochte groepen kan daarnaast verklaard worden door de relatief kleine controlegroep. De controlegroep bestond uiteindelijk uit 14 'geschikte' respondenten, waardoor de vergelijking maar over een relatief kleine groep gemaakt kon worden en significantie lastig is aan te tonen. Een mogelijke verklaring voor deze kleine groep is de online afname van de vragenlijst. Bij de

experimentele groep werd de vragenlijst tijdens de BSA lessen afgenomen, waardoor de respons vrij hoog lag. Bij vervolgonderzoek zou de vragenlijst bij de controlegroep ook op een vast moment afgenomen kunnen worden, zodat de respons van deze groep wordt verhoogd.

De verschillen in de dataverzameling hadden ook andere effecten, die mogelijk de niet-significante resultaten verklaren. Bij de experimentele groep was een leerkracht aanwezig die vragen kon beantwoorden en impliciet als een soort controrefactor fungeerde. Dataverzameling bij de controlegroep vond plaats door middel van een online link naar de vragenlijst, waarbij de mogelijkheid tot vragen stellen eigenlijk niet aanwezig was en een controrefactor ontbrak. Bij een zelfrapportage over sterke en zwakke punten onder kinderen tussen de 8 en 13 jaar oud, bleek het vooral bij kinderen onder de 11 jaar belangrijk om items, en de schaal waarop kinderen deze moeten scoren, goed uit te leggen (Muris, Meesters, Eijkelenboom, & Vincken, 2004). Bij de controlegroep ontbrak de mogelijkheid om deze uitleg goed te geven en daardoor kan het zijn dat kinderen sommige items niet begrepen en daarom maar een antwoord ‘verzonnen’. Daarnaast zorgt de aanwezigheid van een leerkracht bij de experimentele groep voor minder anonimiteit, wat zorgt voor een ervaring van grotere druk om antwoorden consistent te maken met de sociale verwachtingen (Fisher, 1993). Vervolgonderzoek kan hier op inspelen door kinderen bijvoorbeeld voorafgaand een instructie te geven en tijdens de afname de mogelijkheid te geven online anoniem vragen te stellen.

Een andere verklaring voor de niet-significante resultaten is het gebruik van een vragenlijst als meetinstrument om zelfregulatie te meten. Onderzoek wijst uit dat taak-specifieke meetinstrumenten voor zelfregulatie zorgen voor hogere criteriumvaliditeit dan meer globale meetinstrumenten, zoals de MSLQ (Samuelstuen & Bråten, 2007). Daarnaast blijkt uit onderzoek dat het gebruik van zelfrapportages via bijvoorbeeld een vragenlijst over emotionele, persoonlijke en/of attitude karakteristieken, de kans op sociale wenselijkheid vergroten (Anastasi, 1982). Dit geldt des te meer wanneer een respondent gemotiveerd is om antwoorden te kiezen om een gunstige indruk achter te laten. De leerlingen in de controlegroep stonden op de wachtlijst om deel te kunnen nemen aan een onderwijstijd verlengd programma. Wellicht is niet expliciet genoeg vermeld dat deze vragenlijst niet als evaluatie-instrument zou dienen om te bepalen of de leerlingen wel of niet deel mochten nemen aan het programma. Waarschijnlijk wilden de meeste leerlingen hierdoor een gunstige indruk achterlaten bij de BSA om mogelijk hun kans op

deelname aan de BSA te vergroten. Dit kan de hoge scores op zelfregulatie van de controlegroep, die tegen verwachting in hoger scoorde op ieder concept van zelfregulatie, zie tabel 2, wellicht verklaren.

Een andere mogelijke verklaring voor de niet significante relaties is de relatief korte tijd dat de BSA in Zaanstad actief is. Leerlingen hebben maximaal 13 maanden deelgenomen aan de BSA (Brede School Academie, 2015) en daardoor zijn mogelijke effecten nog lastig aan te tonen. Daarnaast was er geen voormeting beschikbaar voor de experimentele groep en daarom is er gemeten ten opzichte van een controlegroep die al geselecteerd was voor de BSA. Opvallend hierbij is dat de leerlingen die 13 maanden deelnamen aan de BSA gemiddeld op ieder concept van zelfregulatie, met uitzondering van Intrinsic Goal Orientation, hoger scoorden dan de leerlingen die acht maanden deelnamen aan de BSA. Dit is terug te zien in tabel 4. Hierbij zat er vijf maanden verschil tussen de leerlingen, maar wellicht zorgen grotere verschillen in maanden deelname wel voor significante resultaten. De metingen in dit onderzoek kunnen daarom in vervolgonderzoek gebruikt worden als een voormeting, waardoor beter per leerling naar de mogelijke voortgang gekeken kan worden.

Daarnaast is het voor vervolgonderzoek belangrijk om ook te corrigeren op de scores op zelfregulatie voorafgaand aan deelname en de sociaaleconomische status van de ouders van leerlingen. De scores voorafgaand aan deelname zijn door de selectiecriteria waarschijnlijk al relatief hoog en het is daarom belangrijk om hier op te corrigeren. De gegevens van de controlegroep uit dit onderzoek, zouden hiervoor kunnen dienen. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat de sociaaleconomische status van ouders zorgt voor een lager zelfregulerend vermogen van leerlingen (Miech, Essex, & Goldsmith, 2001). Corrigeren hierop zorgt ervoor dat de leerlingen ‘eerlijker’ met elkaar vergeleken worden.

In het onderzoek van Kidron & Lindsay (2014) werd wel een significante relatie gevonden tussen deelname aan onderwijstijd verlengende programma's en het zelfregulerend vermogen van leerlingen. Hierbij bleek de belangrijkste facilitator van onderwijstijd verlengende programma's die effect hadden op onder andere zelfregulatie, het gebruik van ervaringsgerichte instructie (Kidron & Lindsay, 2014). Ervaringsgerichte instructie maakt gebruik van praktijkgerichte activiteiten, project-gestuurd onderwijs en excursies als de belangrijkste leeractiviteiten. In het onderzochte programma (BSA) was deze manier van instructie wellicht te

weinig aanwezig. Vervolgonderzoek zou zich daarom meer moeten richten op een programma dat gebruik maakt van ervaringsgerichte instructie.

Het onderzoek dat is uitgevoerd biedt vervolgonderzoek een theoretisch kader rondom bevordering van zelfregulatie in onderwijstijd verlenging. Het aantal onderwijstijd verlengende programma's in Nederland groeit gestaag (Dekker, 2014) en een aantal van deze programma's zet in op het bevorderen van het zelfregulerend vermogen van leerlingen (Onderwijsverlenging, z. d.). Dit is echter het eerste onderzoek dat hier naar gedaan is in Nederland. Vervolgonderzoek kan inspelen op de zwakke punten uit dit onderzoek en biedt vervolgonderzoek naar zelfregulatie binnen onderwijstijd verlengende programma's daarnaast handvatten voor manieren waarop dit het beste onderzocht kan worden. Uit dit onderzoek blijkt namelijk wel dat meer maanden deelname aan een onderwijstijd verlengend programma voor gemiddeld hogere scores op zelfregulatie zorgt, wat uiteindelijk weer kan leiden tot betere schoolresultaten (Heikkilä & Lonka, 2006; Tynjälä, Salminen, Sutela, Nuutinen, & Pitkänen, 2005).

Naast ervaringsgerichte instructie, gecertificeerde leraren, expliciete instructie en een specifieke doelgroep (Kidron & Lindsay, 2014) zou vervolgonderzoek kunnen onderzoeken welke kenmerken nog meer van belang zijn om een onderwijstijd verlengend programma effect te laten hebben. Dit biedt nieuwe onderwijstijd verlengende programma's een handvat om mee te beginnen en biedt bestaande programma's mogelijkheden tot verbetering.

Daarnaast bieden vervolgonderzoeken die op dit onderzoek voortbouwen, het ministerie van OCW een objectieve kijk op de effectiviteit van de programma's die zij subsidiëren. Hiermee wordt het makkelijker om te bepalen welke subsidies mogelijk versterkt en welke subsidies mogelijk gestopt moeten worden. Hopelijk leidt dit in de toekomst tot effectieve onderwijstijd verlengende programma's die het zelfregulerend vermogen van leerlingen verbeteren en leerlingen daardoor beter voorbereiden op hun toekomst (Thijs, Fisser, & Van Der Hoeven, 2014).

Referenties

- Appelhof, P. (2009). *Een oriëntatie naar uitgebreide onderwijstijd*. Utrecht: Oberon.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing* (5th ed.). New York: Macmillan.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brede School Academie Zaanstad [BSA Zaanstad]. (2015, 15 oktober). *Protocol aannname en verwijdering leerlingen BSA Zaanstad*. Gedownload op 23 februari 2016, van [http://www.bsazaanstad.nl/downloads/2015%20Protocol%20aanname%20en%20verwijdering.pdf](http://www.bsazaanstad.nl/downloads/2015%20Protocol%20aannname%20en%20verwijdering.pdf)
- Broekhof, K. (2015). *Academische houding in de BSA - december 2015*. Reader Academische houding BSA. Utrecht: Sardes.
- CFI (2014). *Subsidieregeling onderwijstijdverlenging basisonderwijs*. Geraadpleegd op 26 februari 2016, van <http://www.onderwijstijdverlenging.nl/media/subsidieregeling%20onderwijstijdverlenging.pdf>
- Coenen, J., Meng, C. M., & Velden, R. K. W. (2011). *Schoolsucces van jongens en meisjes in het HAVO en VWO: waarom meisjes het beter doen*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Dekker, S. (2014) *Afronding pilot onderwijstijdverlenging in het basisonderwijs*. Gedownload op 26 februari 2016, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2014/06/23/kamerbrief-afronding-pilot-onderwijstijdverlenging-in-het-basisonderwijs>
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Overmaat, M., Roeleveld, J., & Van der Veen, I. (2005). *De overgang naar het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 26 februari 2016, van <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1631.pdf>
- Driessen, G., Claassen, A.W.M., & Smit, F.C.G. (2010). *Variatie in schooltijden: een internationale literatuurstudie naar de effecten van verschillende invullingen van de schooldag, de schoolweek en het schooljaar*. ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational psychologist*, 40, 117-128.

- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1)*.
- Goleman, D., & Westbroek, M. (1999). *Emotionele intelligentie: emoties als sleutel tot succes*. Olympus.
- Fisher, R.J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research*, 20(1), 303-315.
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C. D. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 151-174.
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117. doi: 10.1080/03075070500392433
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kidron, Y., & Lindsay, J. (2014). The Effects of Increased Learning Time on Student Academic and Nonacademic Outcomes: Findings from a Meta-Analytic Review. REL 2014-015. *Regional Educational Laboratory Appalachia*.
- Kuipers, J. (2009). Onderpresteren. In E. Van Gerven (Eds.), *Handboek hoogbegaafdheid* (pp. 166-186). Assen: Van Gorcum.
- Lauver, S. C. (2002). Assessing the benefits of an after-school program for urban youth: An impact and process evaluation.
- Little, P., Wilmer, C., & Weiss, H.B. (2008). After school programs in the 21st century: Their potential and what it takes to achieve it. *Issues and opportunities in out-of-school time evaluation*, 10, 1-12.
- Miech, R., Essex, M. J., & Goldsmith, H. H. (2001). Socioeconomic status and the adjustment to school: The role of self-regulation during early childhood. *Sociology of Education*, 102-120.
- Mulder, L., Roeleveld, J., & Vierke, H. (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis-en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Artoos.

- Muris, P., Meesters, C., Eijkelenboom, A., & Vincken, M. (2004). The self-report version of the Strengths and Difficulties Questionnaire: Its psychometric properties in 8-to 13-year-old non-clinical children. *British Journal of Clinical Psychology*, 43(4), 437-448.
- Onderwijsraad (2007). Presteren naar vermogen. Den Haag, Ministerie van OC&W.
Geraadpleegd op 26 februari 2016, van
https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/presteren_naar_vermogen.pdf
- Onderwijstijdverlenging. (z .d.). *Overgang po-vo*. Geraadpleegd op 10 mei 2016 van
<http://www.onderwijstijdverlenging.nl/index.php?id=1216&b=Verlengde%20schooltag>
- Oostdam, R. J., Peetsma, T. T. D., & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Post-Secondary Teaching.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53, 801-813.
- Riemersma, F., & Maslowski, R. (2007). Onderpresteren in het primair en voortgezet onderwijs. *Advies om onderbenutting in het onderwijs tegen te gaan*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Samuelstuen, M. S., & Bråten, I. (2007). Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 351–378.
- Tynjälä, P., Salminen, R. T., Sutela, T., Nuutinen, A., & Pitkänen, S. (2005). Factors related to study success in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 30, 221-231. doi: 10.1080/03043790500087225
- Thijs, A. Fisser, P, & Van Der Hoeven, M. (2014). *21-eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Van Eijl, P., Wientjes, H., Wolfensberger, M., & Pilot, A. (2005). Het Uitdagen van Talent in

Onderwijs. Den Haag, Nederland: Onderwijsraad.

Van Gerven, E. (2008). *Onderpresteerders*. Geraadpleegd op 16 mei 2016 van

<http://wij-leren.nl/hoogbegaafdheid-onderpresteren.php>

Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, *16*, 301-313.

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, *81*, 329.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Press.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 284-290.

Hoi,

Leuk dat je mee wilt helpen aan ons onderzoek! In de vragenlijst die je dadelijk gaat invullen staan 41 vragen en het zal ongeveer 15 minuten duren om deze in te vullen. Deze vragen gaan over verschillende dingen, zoals hoe je werkt in de klas en hoe je met problemen omgaat.

Voordat je de vragenlijst gaat invullen zijn een paar dingen erg belangrijk:

- Deze vragenlijst is volledig anoniem. Dat betekent dat je antwoorden niet aan je naam gekoppeld worden. Je kunt dus alles eerlijk beantwoorden, uiteindelijk weet niemand dat jij de antwoorden hebt gegeven.
- Invullen is vrijwillig: je bent niet verplicht en je mag altijd stoppen met het invullen van de vragenlijst.
- Er zijn geen goede of foute antwoorden in deze vragenlijst. Eerlijkheid is belangrijk!
- Dit is **geen toets**. Je wordt **niet** beoordeeld op je antwoorden.

Alvast bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

Met vriendelijke groet,

Anniek de Kort
Mirthe Mangnus
Anne Wildeman

Universiteit Utrecht

Naam: ...

Ben je een: meisje / jongen

Leeftijd: .. jaar

Groep: groep 6 / groep 7 / groep 8

De volgende vragen gaan over jou in de klas. Het gaat hierbij om je basisschool **niet** om de BSA. Er zijn geen foute of goede antwoorden, kies gewoon wat het beste bij jou past. Gebruik de antwoordopties hieronder om je antwoord te geven. Als je denkt dat een uitspraak helemaal bij jou past, omcirkel dan antwoord 7, als je denkt dat een antwoord helemaal niet bij je past antwoord dan 1. Zie het voorbeeld hieronder:

1(past helemaal niet bij mij) **2** (past niet bij mij) **3**(past niet echt bij mij) **4** (neutraal) **5** (past een beetje bij mij) **6** (past bij mij) **7**(past helemaal bij mij)

1. In de klas vind ik het fijn om uitgedaagd te worden, zodat ik nieuwe dingen kan leren.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

2. Ik denk dat ik de dingen die ik in de klas leer bij andere activiteiten toe kan passen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

3. Ik geloof dat ik op school goede beoordelingen ga halen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

4. Ik ben er zeker van dat ik de moeilijkste dingen van het leeswerk begrijp.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

5. De dingen die ik op school leer vind ik belangrijk om te weten.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

6. Ik ben er zeker van dat ik de basisbegrippen die worden behandeld in de klas kan begrijpen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

7. Ik ben er zeker van dat ik de moeilijkste begrippen die worden behandeld in de klas kan begrijpen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

8. In de klas vind ik het leuk om dingen te leren die me nieuwsgierig maken, zelfs als het moeilijk is om te leren.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

9. Ik ben erg geïnteresseerd in wat we in de klas leren.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

10. Ik ben er zeker van dat ik opdrachten en toetsen op school heel goed ga maken.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

11. Ik verwacht dat ik het goed ga doen op school.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

12. Ik ben het meest tevreden op school als ik de leerstof zo goed mogelijk probeer te begrijpen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

13. Ik denk dat de leerstof op school nuttig voor me is om te leren.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

14. Wanneer ik de mogelijkheid heb kies ik op school voor opdrachten waarvan ik kan leren, zelfs als ik niet zeker weet dat ik er goed in zal zijn.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

15. Ik vind de dingen die we op school leren leuk.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

16. Ik vind het belangrijk om de onderwerpen in de klas te begrijpen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

17. Ik weet zeker dat ik de vaardigheden die op school worden geleerd onder de knie kan krijgen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

18. Als ik kijk naar mijn vaardigheden, de leraar en het niveau in mijn groep denk ik dat ik het goed zal doen op school.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

19. Op school mis ik vaak belangrijke dingen, omdat ik afgeleid ben.*

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

20. Ik maak mijn huiswerk meestal op een plek waar ik me kan concentreren.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

21. Wanneer ik lees bedenk ik vragen om me te helpen concentreren op de tekst.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

22. Ik voel me vaak zo lui of verveeld wanneer ik voor school werk dat ik stop voordat ik klaar ben met wat ik wou gaan doen.*

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

23. Wanneer ik iets niet snap op school, lees ik het nog een keer om het alsnog te begrijpen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

24. Ik gebruik de tijd waarin ik zelf aan het werk moet voor school goed.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

25. Als ik iets moet lezen op school en ik vind het moeilijk te begrijpen verander ik de manier waarop ik het lees.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

26. Ik werk er hard voor om goede beoordelingen te halen op school, zelfs als ik het niet leuk vind wat we doen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

27. Ik vind het moeilijk om me te houden aan een planning. *

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

28. Als we iets nieuws krijgen in de klas probeer ik mij hierop voor te bereiden.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

29. Ik probeer de manier waarop ik leer aan te passen aan de manier waarop de leraar lesgeeft.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

30. Ik merk vaak dat ik niet begrijp wat ik heb gelezen wanneer ik lees voor school.*

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

31. Wanneer schoolwerk moeilijk is geef ik op of doe ik alleen de makkelijke delen.*

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

32. Ik probeer na te denken over een onderwerp en uit te vinden wat ik ervan moet leren in plaats van het alleen te lezen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

33. Ik heb een vaste plek waar ik huiswerk maak.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

34. Ik zorg ervoor dat ik op schema blijf met schoolwerk.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

35. Ik ben het liefst zo vaak mogelijk aanwezig op school.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

36. Zelfs wanneer het schoolwerk saai en oninteressant is, werk ik door tot ik klaar ben.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

37. Wanneer ik leer op school probeer ik te bepalen welke dingen ik niet goed begrijp.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

38. Ik merk vaak dat ik niet veel tijd aan schoolwerk besteed door andere activiteiten.*

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

39. Wanneer ik schoolwerk moet maken stel ik doelen voor mijzelf om mijn schoolwerk te plannen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

40. Als ik mijn schoolwerk niet meer begrijp, zorg ik ervoor dat ik dit later uitzoek.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

41. Ik heb bijna nooit tijd om te leren voor een toets.*

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

* = Omgepoolde items

Hoi,

Leuk dat je mee wilt helpen aan ons onderzoek! In de vragenlijst die je dadelijk gaat invullen staan 41 vragen en het zal ongeveer 15 minuten duren om deze in te vullen. Deze vragen gaan over verschillende dingen, zoals hoe je werkt in de klas en hoe je met problemen omgaat.

Voordat je de vragenlijst gaat invullen zijn een paar dingen erg belangrijk:

- Deze vragenlijst is volledig anoniem. Dat betekent dat je antwoorden niet aan je naam gekoppeld worden. Je kunt dus alles eerlijk beantwoorden, uiteindelijk weet niemand dat jij de antwoorden hebt gegeven.
- Invullen is vrijwillig: je bent niet verplicht en je mag altijd stoppen met het invullen van de vragenlijst.
- Er zijn geen goede of foute antwoorden in deze vragenlijst. Eerlijkheid is belangrijk!
- Dit is **geen toets**. Je wordt **niet** beoordeeld op je antwoorden.
- Vul de antwoorden echt zelf in.

Alvast bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

Met vriendelijke groet,

Anniek de Kort
Mirthe Mangnus
Anne Wildeman

Universiteit Utrecht

Naam: ...

Geslacht: meisje / jongen

Leeftijd: .. jaar

Groep: groep 6 / groep 7 / groep 8

De volgende vragen gaan over jou in de klas. Er zijn geen foute of goede antwoorden, kies gewoon wat het beste bij jou past. Gebruik de antwoordopties hieronder om je antwoord te geven. Als je denkt dat een uitspraak helemaal bij jou past, omcirkel dan antwoord 7, als je denkt dat een antwoord helemaal niet bij je past antwoord dan 1. Zie het voorbeeld hieronder:

1(past helemaal niet bij mij) **2** (past niet bij mij) **3**(past niet echt bij mij) **4** (neutraal) **5** (past een beetje bij mij) **6** (past bij mij) **7**(past helemaal bij mij)

1. In de klas vind ik het fijn om uitgedaagd te worden, zodat ik nieuwe dingen kan leren.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

2. Ik denk dat ik de dingen die ik in de klas leer bij andere activiteiten toe kan passen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

3. Ik geloof dat ik op school goede beoordelingen ga halen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

4. Ik ben er zeker van dat ik de moeilijkste dingen van het leeswerk begrijp.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

5. De dingen die ik op school leer vind ik belangrijk om te weten.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

6. Ik ben er zeker van dat ik de basisbegrippen die worden behandeld in de klas kan begrijpen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

7. Ik ben er zeker van dat ik de moeilijkste begrippen die worden behandeld in de klas kan begrijpen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

8. In de klas vind ik het leuk om dingen te leren die me nieuwsgierig maken, zelfs als het moeilijk is om te leren.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

9. Ik ben erg geïnteresseerd in wat we in de klas leren.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

10. Ik ben er zeker van dat ik opdrachten en toetsen op school heel goed ga maken.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

11. Ik verwacht dat ik het goed ga doen op school.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

12. Ik ben het meest tevreden op school als ik de leerstof zo goed mogelijk probeer te begrijpen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

13. Ik denk dat de leerstof op school nuttig voor me is om te leren.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

14. Wanneer ik de mogelijkheid heb kies ik op school voor opdrachten waarvan ik kan leren, zelfs als ik niet zeker weet dat ik er goed in zal zijn.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

15. Ik vind de dingen die we op school leren leuk.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

16. Ik vind het belangrijk om de onderwerpen in de klas te begrijpen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

17. Ik weet zeker dat ik de vaardigheden die op school worden geleerd onder de knie kan krijgen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

18. Als ik kijk naar mijn vaardigheden, de leraar en het niveau in mijn groep denk ik dat ik het goed zal doen op school.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

19. Op school mis ik vaak belangrijke dingen, omdat ik afgeleid ben.*

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

20. Ik maak mijn huiswerk meestal op een plek waar ik me kan concentreren.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

21. Wanneer ik lees bedenk ik vragen om me te helpen concentreren op de tekst.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

22. Ik voel me vaak zo lui of verveeld wanneer ik voor school werk dat ik stop voordat ik klaar ben met wat ik wou gaan doen.*

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

23. Wanneer ik iets niet snap op school, lees ik het nog een keer om het alsnog te begrijpen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

24. Ik gebruik de tijd waarin ik zelf aan het werk moet voor school goed.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

25. Als ik iets moet lezen op school en ik vind het moeilijk te begrijpen verander ik de manier waarop ik het lees.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

26. Ik werk er hard voor om goede beoordelingen te halen op school, zelfs als ik het niet leuk vind wat we doen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

27. Ik vind het moeilijk om me te houden aan een planning.*

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

28. Als we iets nieuws krijgen in de klas probeer ik mij hierop voor te bereiden.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

29. Ik probeer de manier waarop ik leer aan te passen aan de manier waarop de leraar lesgeeft.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

30. Ik merk vaak dat ik niet begrijp wat ik heb gelezen wanneer ik lees voor school.*

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

31. Wanneer schoolwerk moeilijk is geef ik op of doe ik alleen de makkelijke delen.*

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

32. Ik probeer na te denken over een onderwerp en uit te vinden wat ik ervan moet leren in plaats van het alleen te lezen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

33. Ik heb een vaste plek waar ik huiswerk maak.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

34. Ik zorg ervoor dat ik op schema blijf met schoolwerk.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

35. Ik ben het liefst zo vaak mogelijk aanwezig op school.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

36. Zelfs wanneer het schoolwerk saai en oninteressant is, werk ik door tot ik klaar ben.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

37. Wanneer ik leer op school probeer ik te bepalen welke dingen ik niet goed begrijp.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

38. Ik merk vaak dat ik niet veel tijd aan schoolwerk besteed door andere activiteiten.*

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

39. Wanneer ik schoolwerk moet maken stel ik doelen voor mijzelf om mijn schoolwerk te plannen.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

40. Als ik mijn schoolwerk niet meer begrijp, zorg ik ervoor dat ik dit later uitzoek.

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

41. Ik heb bijna nooit tijd om te leren voor een toets.*

Past helemaal niet bij mij 1 2 3 4 5 6 7 Past helemaal bij mij

* = Omgepoolde items