

*Zelfregulatie tijdens onderwijstijd verlenging*

Groepsnummer: 6

Anne Wildeman (4103777)

Bachelorscriptie 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: 5268

## 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:* 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 eisen 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 Lauer (2002), waarin wordt ondervonden dat er geen relevante studies zijn naar zelfregulerend leren in onderwijstijd verlengende programma's buiten de Verenigde Staten.

Ondanks Lauer's bevindingen (2002) zijn er 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).

Ondanks dat er 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 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 stelt. 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 daarnaast 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 subvragen 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 mogelijke invloed heeft op de aanwezigheid van zelfregulatie. De eerste subvraag luidt als volgt: Is er een verschil in aanwezigheid te meten van de afzonderlijke concepten van zelfregulatie tussen leerlingen die deelnemen aan de Brede School Academie (BSA) en leerlingen die hier niet aan deelnemen? De tweede subvraag 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 subvraag 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*

$M_{\text{leeftijd}} = 10.6$  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 zes maanden werd als een te korte tijdsperiode gezien om eventuele verschillen te meten met de controlegroep. Daarnaast was een vereiste dat de 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. Nadat gecontroleerd was op missende data kwam het aantal leerlingen in de experimentele groep uit op 77. 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%. 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. Nadat gecontroleerd was op missende data kwam het aantal leerlingen in de controlegroep uit op 14. 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, motivatie, motiverende ouders en weinig tot geen gedragsproblemen (Brede School Academie Zaanstad, 2015). Als een leerling voldoet aan alle selectiecriteria mag hij starten met de BSA. Ten tijde van afname van de vragenlijst was de gehele controlegroep nog niet begonnen aan de BSA. Dit was van belang om een gelijk instapniveau, wat betreft het zelfregulerend vermogen van de leerlingen in de experimentele,- en controlegroep, te hanteren. 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**

In dit onderzoek werd het zelfregulerend vermogen van leerlingen 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). Daarom is besloten om dit instrument te gebruiken voor dit onderzoek. 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 .52 en .93 en zijn los te gebruiken (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1993). Zes onderdelen hiervan zijn de concepten die zelfregulatie definiëren, namelijk: Metacognitive Self-Regulation, Intrinsic Goal Orientation, Task Value, Effort Regulation, Self-Efficacy for Learning and Performance, en Time and Study Environment.

Het onderdeel Intrinsic Goal Orientation bestaat uit vier items, een voorbeeld van een vraag bij dit onderdeel is: 'In de klas vind ik het fijn om uitgedaagd te worden, zodat ik nieuwe dingen kan leren.' Dit onderdeel van de vragenlijst heeft een Cronbach's alpha van .74. Het onderdeel Task Value bestaat uit zes items, De Cronbach's alpha van dit onderdeel was .90. Een vraag uit dit onderdeel van de vragenlijst is bijvoorbeeld: '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, dit werd gemeten met vragen zoals: 'Ik geloof dat ik op school goede beoordelingen ga halen.' en had een Cronbach's alpha van .93. Het onderdeel Metacognitive Self-Regulation bestaat uit 12 items, dit afzonderlijke onderdeel heeft een Cronbach's alpha van .79. Een voorbeeld van een vraag bij dit onderdeel 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, een voorbeeld van een vraag die bij dit onderdeel gesteld werd is: 'Ik maak mijn huiswerk meestal op een plek waar ik me kan concentreren.' Dit onderdeel van de vragenlijst had een Cronbach's alpha van .76. Het onderdeel Effort Regulation bestaat uit vier items, een vraag uit dit onderdeel luidt bijvoorbeeld: 'Zelfs wanneer het schoolwerk saai en oninteressant is, werk ik door tot ik klaar ben.' en had een Cronbach's alpha van .69.

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 werden 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. Dit gebeurde op laptops waarop de leerlingen, via een door de leerkracht gegeven link, de vragenlijst online konden invullen. 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 antwoorden van de participanten geanalyseerd door middel van een eenweg covariantie analyse (ANCOVA). Dit maakte het mogelijk 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'. Verder zijn er ANCOVA's uitgevoerd over de verschillende onderdelen van de vragenlijst. Ook zijn er analyses uitgevoerd binnen de experimentele groep waarin onderscheid werd gemaakt in de aantal maanden dat de leerlingen deelnamen aan de BSA. Hierbinnen werden ook analyses uitgevoerd over de verschillende onderdelen van de vragenlijst. Ook deze analyses werden uitgevoerd met behulp van een ANCOVA. Hierin was de onafhankelijke variabele het aantal maanden dat een leerling lessen had gevolgd aan de BSA, de afhankelijke variabele was zelfregulerend leren of een onderdeel hiervan en de covariaat was wederom de groep waarin deze leerlingen zaten. Alle resultaten werden geanalyseerd met een  $\alpha = .05$ .

### Resultaten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een eenweg covariantieanalyse (ANCOVA) om de data te analyseren. Hierbij werd bekeken of er een verschil was tussen het zelfregulerend vermogen van de experimentele- en controlegroep. De covariaat werd gebruikt om een effect van de groep waarin de leerling zit uit te sluiten. Voordat de ANCOVA uitgevoerd mocht worden moest worden voldaan aan de assumpties. Uit de histogrammen is gebleken dat de data normaal verdeeld was, verder bleek uit het spreidingsdiagram dat er een lineaire relatie was tussen de covariaat (groep) en de afhankelijke variabele (zelfregulerend vermogen). Het interactie-effect was niet significant, wat aangeeft dat voldaan is aan de assumptie van homogene regressie. Verder werd er een Levene's test uitgevoerd die niet significant bleek, dit ondersteunt de assumptie van homogeniteit van de variantie,  $F(1, 89) = 1.22, p = .273$ .

Nadat de ANCOVA was uitgevoerd bleek dat deze niet significant was  $F(1, 88) = .00, p = .972$ , partial  $\eta^2 = .000$ . Dit betekent dat uit deze resultaten niet geconcludeerd mag worden dat er verschil is tussen het zelfregulerend vermogen en de groep waarin leerlingen zitten. Verder is er ook geen significant resultaat gevonden tussen het zelfregulerend vermogen van leerlingen die BSA onderwijs volgen en leerlingen die dit niet volgen,  $F(1, 88) = .23, p = .636$ , partial  $\eta^2 = .003$ . Er werd geen post hoc test uitgevoerd aangezien de ANCOVA niet significant was.

Na de analyse over het totale zelfregulerend vermogen van de leerlingen zijn nog ANCOVA's uitgevoerd over de aparte onderdelen van de vragenlijst. Voorafgaand hieraan is per onderdeel van de vragenlijst onderzocht of deze voldeden aan de assumpties voor het uitvoeren

van een ANCOVA. De Levene's testen van de afzonderlijke onderdelen van de vragenlijst waren als volgt; voor Intrinsic Goal Orientation  $F(1, 101) = .46, p = .499$ , voor Task Value  $F(1, 99) = 1.55, p = .216$ , voor Self-Efficacy for Learning and Performance  $F(1, 96) = .00, p = .984$ , voor Metacognitive Self-Regulation  $F(1, 95) = .85, p = .359$ , voor Time and Study Environment  $F(1, 93) = 3.02, p = .086$ , en voor Effort Regulation  $F(1, 95) = 2.07, p = .153$ . Dit betekent dat alle afzonderlijke onderdelen van de vragenlijst aan de assumptie van homogeniteit van de variantie voldeed. Aan alle assumpties van een ANCOVA waren voldaan wat betekent dat de ANCOVA uitgevoerd mocht worden. Uit de resultaten van deze analyses zijn geen significante resultaten gevonden, wat betekent dat er niet geconcludeerd mag worden dat er een significant verschil is tussen de verschillende onderdelen van de vragenlijst en de groep waarin leerlingen zitten. Ook mag er niet geconcludeerd worden dat er een significant verschil is tussen de verschillende onderdelen van de vragenlijst en de experimentele- en controlegroep. De uitkomsten van deze analyses staan weergegeven in tabel 1.

Tabel 1

*ANCOVA resultaten onderdelen MSLQ en conditie*

	Groep				Conditie					
	df	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	$\Delta M$	$\Delta SD$	df	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
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-Regulation	1, 94	0.00	.969	.000	-1.28	1.41	1, 94	0.19	.667	.002
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  $\alpha=0.05$

Verder zijn er nog analyses uitgevoerd waarbij gekeken werd naar het aantal maanden dat de leerlingen uit de experimentele groep deel hadden genomen aan de BSA. Hierbij werd zowel voor het totale zelfregulerend vermogen als voor de verschillende onderdelen van de vragenlijst getest. Aangezien deze ook gecorrigeerd werden op groep zouden hiervoor ook ANCOVA's uitgevoerd moeten worden. Om te onderzoeken of dit mogelijk was zijn eerst de assumpties die gesteld worden aan het uitvoeren van een ANCOVA getest. De assumpties van normaliteit, lineairiteit konden aangenomen worden voor alle onderdelen van de vragenlijst. Het interactie-effect was voor geen van de onderdelen van de vragenlijst significant behalve voor het onderdeel Metacognitive Self-Regulation waar een interactie-effect werd gevonden tussen de factor en de covariaat. Dit wil zeggen dat voor dit onderdeel niet voldaan is aan de assumptie van homogene regressie. Er is voor gekozen toch voor alle onderdelen een ANCOVA uit te voeren wat betekent dat deze voor het onderdeel Metacognitive Self-Regulation zeer voorzichtig geïnterpreteerd moet worden. De Levene's test voor het totale zelfregulerend vermogen was niet significant,  $F(1, 74) = .208$ ,  $p = .650$  en er was dus voldaan aan homogeniteit van de variantie. Dit betekent dat er naar de resultaten van de ANCOVA gekeken kon worden. De ANCOVA bleek niet significant wat betekent dat er niet geconcludeerd mag worden dat er een significant verschil is tussen groep en het zelfregulerend vermogen,  $F(1, 73) = .10$ ,  $p = .757$ , partial  $\eta^2 = .001$ . Ook is er geen significantie gevonden tussen maanden deelname aan de BSA en het zelfregulerend vermogen,  $F(1, 73) = .41$ ,  $p = .522$ , partial  $\eta^2 = .006$ . Hierna zijn de Levene's testen voor de afzonderlijke onderdelen van de vragenlijst bekeken. Deze waren allen niet significant en waren als volgt; voor Intrinsic Goal Orientation  $F(1, 80) = .44$ ,  $p = .507$ , voor Task Value  $F(1, 78) = 2.42$ ,  $p = .124$ , voor Self-Efficacy for Learning and Performance  $F(1, 78) = .19$ ,  $p = .667$ , voor Metacognitive Self-Regulation  $F(1, 79) = .57$ ,  $p = .453$ , voor Time and Study Environment  $F(1, 77) = .00$ ,  $p = .948$ , en voor Effort Regulation  $F(1, 79) = 2.78$ ,  $p = .099$ . Dit betekent dat er bij alle onderdelen voldaan was aan homogeniteit van de variantie. Ook de ANCOVA's voor de verschillende onderdelen werden uitgevoerd bij een onafhankelijke variabele van het aantal maanden dat een leerling al deelnam aan de BSA. Geen van deze analyses was significant, wat betekent dat er niet gesteld mag worden dat er een significant verschil is tussen groep en de verschillende onderdelen van de vragenlijst. Ook mag er niet gesteld worden dat er een significant verschil is tussen

maanden deelname aan de BSA en de verschillende onderdelen van de vragenlijst. De resultaten van deze analyses zijn terug te vinden in tabel 2.

Tabel 2

*ANCOVA resultaten onderdelen MSLQ en maanden deelname*

MSLQ onderdeel	Groep				Maanden deelname					
	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	$\Delta M$	$\Delta SD$	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
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

Aangezien het vermogen zelfregulerend te kunnen leren van toenemend belang is in het primair- en het voortgezet onderwijs (Thijs et al., 2014) is het interessant onderzoeken te doen naar de invloed hiervan op het onderwijs en de prestaties van kinderen. Feit is dat bij veel onderpresterende leerlingen en beter vermogen zelfregulerend te kunnen leren zou kunnen leiden tot betere schoolprestaties en dus uiteindelijk tot minder onderpresteerders (Kuipers, 2009). Er is hiernaar nog maar beperkt onderzoek gedaan. In dit onderzoek zijn daarom leerlingen die aan een onderwijstijd verlengend programma dat zich richt op de verbetering van het zelfregulerend vermogen vergeleken met leerlingen die wel voor dit programma geselecteerd zijn maar nog niet deelnemen. Er is gekeken of dit leerlingen die dit programma volgen een groter zelfregulerend vermogen hebben dan leerlingen die het programma niet hebben gevolgd. Ook zijn er drie

subvragen geformuleerd die dieper ingaan op de verschillende onderdelen van de vragenlijst en ook de lengte van deelname van de experimentele groep meenemen in de analyses.

De resultaten van dit onderzoek die door middel van een ANCOVA zijn verkregen indiceren dat er geen significant verschil is tussen het zelfregulerend vermogen van leerlingen die BSA onderwijs volgen en leerlingen die dit niet volgen. De ANCOVA's die uitgevoerd zijn over de verschillende onderdelen van de vragenlijst zijn ook niet significant gebleken. Ook de ANCOVA's uitgevoerd met als factor het aantal maanden deelname aan de BSA zijn niet significant, zowel voor het totaal zelfregulerend vermogen als voor de verschillende onderdelen van de vragenlijst. Echter het onderdeel Self-Efficacy for Learning and Performance laat zien dat er wel een verschil is wanneer een leerling langer heeft deelgenomen aan dit programma. Leerlingen die langer deelnemen scoren hierop gemiddeld 2.16 punt hoger dan de andere leerlingen. Dit verschil is echter ook niet significant. Er zijn verschillende verklaringen te geven voor het feit dat geen significantie is gevonden in dit onderzoek.

Allereerst hanteert dit specifieke onderwijstijd verlengende programma strenge toegangseisen waarbij een hoge motivatie van de leerlingen wordt verwacht. Leerlingen die geselecteerd worden voor dit programma hebben dus een hoge motivatie om te leren. Dit kan de hoge mate van zelfregulerend leren die gemeten is verklaren aangezien gemotiveerde leerlingen meer aandachtig zijn van hun leerproces (Schunk & Zimmerman, 2012). Ook definieert Zimmerman (1986) zelfregulerende leerlingen als onder andere gemotiveerd. Het zou dus mogelijk kunnen zijn dat de toegangseisen van dit onderwijstijd verlengende programma een rol spelen bij de hoge en niet significante resultaten die zijn verkregen.

Wat verder opvalt aan de data is dat de controlegroep lichtelijk hoger scoort op het zelfregulerend vermogen gecorrigeerd op groep dan de experimentele groep. Zoals eerder aangegeven staan deze leerlingen op de wachtlijst voor de BSA in Zaanstad of Winterswijk. Ondanks dat in de introductie van de vragenlijst gezegd is dat eerlijkheid van belang is bij het beantwoorden van de vragen is het mogelijk dat deze leerlingen sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven. Daarnaast zijn de e-mails met de aankondiging van het onderzoek en de link hiernaar voor deze groep verstuurd door de projectleiders van de BSA in de betreffende steden. Dit kan hebben bijgedragen aan eventuele sociaal wenselijke antwoorden omdat de leerlingen het gevoel zouden kunnen hebben dat zij goedkeuring nodig zouden hebben (Krumpal, 2013). Dit

kan leiden tot het overraporten van sociaal wenselijk gedrag met als mogelijk doel van de leerlingen om eerder toegelaten te worden tot de BSA.

Verder is de vragenlijst afgenomen onder een relatief klein aantal leerlingen. De experimentele groep bestond uit leerlingen die les volgen op de BSA en de vragenlijst werd bij deze groep leerlingen in de les afgenomen. De respons lag bij deze groep dan ook hoog. De respons van de controlegroep was echter minder goed te controleren aangezien deze via e-mail op de hoogte werden gebracht van het onderzoek. Door missende data konden niet alle respondenten worden meegenomen in de analyse. Hierdoor werd de experimentele groep van 77 leerlingen geanalyseerd met een controlegroep van 14 leerlingen. Dit is wellicht een te klein aantal om significantie mee aan te tonen.

Hoewel geen significant resultaat gevonden is in dit onderzoek kan dit wel gezien worden als een opstap naar meer onderzoek naar dergelijke onderwijstijd verlengende programma's. Gebaseerd op resultaten uit eerder onderzoek (Kidron & Lindsay, 2014) kan geconcludeerd worden dat het de moeite waard is om hier toch meer onderzoek aan te weiden. Hiervoor kunnen een aantal aanbevelingen uit dit onderzoek gehaald worden.

Allereerst zou het interessant kunnen zijn om naast vragenlijsten ook op andere manier data te verzamelen. Dit zou kunnen gebeuren door bijvoorbeeld observaties of interviews met docenten op het reguliere onderwijs en op het onderwijstijd verlengende programma. Dit zou ook voorkomen dat de data alleen voortkomt uit zelfbeoordeling van de leerlingen wat zoals eerder benoemd een grote kans op sociaal wenselijke antwoorden geeft. Ook zou er onderzoek gedaan kunnen worden op andere onderwijstijd verlengende programma's die zich ook op zelfregulerend leren richten. Er kan dan gekeken worden of er een verschil in resultaten te zien is en mogelijk kan onderzocht worden waar dit door zou kunnen komen.

Daarbij is het onderwijstijd verlengende programma waarbij dit onderzoek is uitgevoerd in maart 2015 gestart. Op het moment van afname van de vragenlijst liep deze dus 13 maanden. Dit is wellicht nog niet lang genoeg om al gegronde conclusies uit te kunnen trekken. Aangezien wel op het onderdeel Self-Efficacy for Learning and Performance positieve, hoewel niet significante, resultaten zijn gevonden zou dit kunnen betekenen dat langere tijd nodig is om resultaten van dit programma te kunnen meten. Het zou daarom interessant kunnen zijn longitudinaal onderzoek te doen naar de effecten van onderwijstijd verlengende programma's die



zich op het zelfregulerend vermogen van leerlingen richten. Wellicht kunnen onderwijstijd verlengende programma's die zich richten op zelfregulatie nieuwe inzichten verkrijgen uit dergelijk vervolgonderzoek. Dit zal in de toekomst kunnen leiden tot een afname van de 15% onderpresterende leerlingen in Nederland (Kuipers, 2009).

## Referenties

- Appelhof, P. (2009). *Een oriëntatie naar uitgebreide onderwijstijd*. Utrecht: Oberon.
- 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.bsa-zaanstad.nl/downloads/2015%20Protocol%20aanname%20en%20verwijdering.pdf](http://www.bsa-zaanstad.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. doi: 10.1207/s15326985ep4002\_6
- 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 (NJ)*.
- Goleman, D., & Westbroek, M. (1999). *Emotionele intelligentie: emoties als sleutel tot succes*. Olympus.
- 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. doi: 10.1080/00220970309602061
- 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*.
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality & Quantity*, 47, 2025-2047. doi:10.1007/s11135-011-9640-9
- 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.
- Mulder, L., Roeleveld, J., & Vierke, H. (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis-en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Artoos.
- 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](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%20schooldag>

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. doi: 10.1177/0013164493053003024

Riemersma, F., & Maslowski, R. (2007). *Onderpresteren in het primair en voortgezet onderwijs. Advies om onderbenutting in het onderwijs tegen te gaan*. Den Haag: Onderwijsraad.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Taylor & Francis Group.

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. doi: 10.1016/0361-476X(86)90027-5

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81, 329-339. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.329

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. doi: 10.1037/002-0663.80.3.284

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.

ZELFREGULATIE TIJDENS ONDERWIJSTIJD VERLENGING

24

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