

Running head: ZELFREGULATIE TIJDENS ONDERWIJSTIJD VERLENGING 1

Zelfregulatie tijdens onderwijstijd verlenging

Groepsnummer: 6

Anniek de Kort (4160134)

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: 4789

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 bevraagd 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 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 effect kunnen hebben op taal, rekenen en sociaal-emotionele ontwikkeling 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 zelfregulatie in onderwijstijd verlengende programma's buiten de Verenigde Staten.

Ondanks Lauver'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 vaak geen controlegroep aanwezig is, 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 er 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 zelfregulatie 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 de zelfregulatie 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 zelfregulatie 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 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 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 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 zelfregulatie (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,

$M_{\text{leeftijd}} = 10.59$ jaar, leeftijdsgebied: 9-12 jaar) die minstens zes en maximaal 13 maanden deelgenomen hebben aan de BSA. 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 het een vereiste dat participanten minstens 80% van de lessen op 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 deelgenomen hebben 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.

De controlegroep bestond uit 22 leerlingen (9 meisjes, 13 jongens, $M_{\text{leeftijd}} = 9.73$ jaar, leeftijdsgebied: 8-11 jaar). Hiervan zaten 14 leerlingen in groep 6, en 8 in groep 7. De controlegroep bestond uit leerlingen die op de wachtlijst stonden voor de BSA Zaanstad of voor de BSA Winterswijk (in Winterswijk staat de start van een BSA gepland voor september 2016). 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). Daarnaast 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 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 hulp van de directeur van BSA Zaanstad. De respons van deze groep lag lager (73.53%). Participanten werden in de e-mail gevraagd de vragenlijst individueel en vrijwillig in te vullen.

Instrument

In dit onderzoek werd het zelfregulerend vermogen van leerlingen gemeten door middel van een vragenlijst. De experimentele- en controlegroep kregen vragenlijsten met kleine

verschillen. Zo werd de experimentele groep geïnformeerd dat de vragen gingen over de basisschool en niet de BSA.

Zelfregulatie bestond in dit onderzoek uit twee constructen; nieuwsgierigheid en zelfstandigheid. De *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) is een bekend en meerdere malen bewezen valide en betrouwbaar instrument om het zelfregulerend vermogen te meten (Pintrich., 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 alfa'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 Metacognitive Self-Regulation bestaat uit 12 items en heeft Cronbach's Alfa van $\alpha = .79$. Een item uit Metacognitive Self-Regulation is 'als ik mijn schoolwerk niet meer begrijp, zorg ik ervoor dat ik dit later uitzoek'.

Het onderdeel Intrinsic Goal Orientation bestaat uit vier items zoals 'in de klas vind ik het fijn om uitgedaagd te worden, zodat ik nieuwe dingen kan leren'. Dit onderdeel heeft een Cronbach's Alfa van $\alpha = .74$.

Het onderdeel Task Value bestaat uit zes items en heeft een Cronbach's Alfa van $\alpha = .90$. Een item uit het onderdeel Task Value is 'ik ben erg geïnteresseerd in wat we in de klas leren'.

Het onderdeel Effort Regulation bestaat uit vier items met een Cronbach's Alfa van $\alpha = .69$. Een item uit Effort Regulation is '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'.

Het onderdeel Self-Efficacy for Learning and Performance bestaat uit acht items met een Cronbach's Alfa van $\alpha = .93$. Een item uit Self-Efficacy for Learning and Performance is 'ik geloof dat ik op school goede beoordelingen ga halen'.

Het onderdeel Time and Study Environment bestaat uit acht items met een Cronbach's Alfa van $\alpha = .76$. Een item uit Time and Study Environment is 'ik heb een vaste plek waar ik huiswerk maak'.

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

Design en procedure

Beide groepen werden eerst geïnformeerd over de procedure van afname. Daarna werden er demografische gegevens gevraagd. De experimentele groep kreeg daarna expliciet vermeld dat de vragen over de reguliere basisschool gingen, niet over de BSA. Bij de controlegroep werd dit niet vermeld, 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 leerlingen 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. De variabele 'totaal_zelfregulatie' werd aangemaakt. Deze variabele gaf de totaalscore van alle items weer. Ook de variabelen Metacognitive Self-Regulation, Intrinsic Goal Orientation, Task Value, Effort Regulation, Self-Efficacy for Learning and Performance, en Time and Study Environment werden aangemaakt voor de totaalscores op deze onderdelen. Daarnaast werden alle missende antwoorden gelabeld en uit de analyses gehaald. Uiteindelijk zijn 77 leerlingen uit de experimentele groep meegenomen in de analyse tegenover 14 leerlingen uit de controlegroep.

Hierna werden de antwoorden van de participanten geanalyseerd door middel van een eenweg covariantieanalyse (ANCOVA). Dit maakte het mogelijk om te corrigeren op groep. Op deze manier konden leerlingen uit verschillende groepen eerlijk met elkaar vergeleken worden. Op de basisschool wordt in oplopende, weliswaar geringe, aandacht besteed aan zelfregulerend vermogen.

Bij de analyses bestond de covariaat dus uit groep 6, 7, of 8. De afhankelijke variabele was de score op de MSLQ. Dit kon de totale score zijn of de score op de variabelen apart. De factor bestond uit 'geen deelname aan de BSA' en 'deelname aan de BSA', of lengte van deelname aan de BSA.

Resultaten

Om te analyseren of leerlingen die een onderwijstijd verlengend programma volgen hoger scoren op zelfregulatie dan leerlingen die dit niet doen is een ANCOVA uitgevoerd. De verwachting was dat leeftijd een effect zou kunnen hebben op de resultaten. Daarom is er gecontroleerd met de variabele groep.

Voordat de ANCOVA geïnterpreteerd kon worden zijn de assumpties getest. Uit de Shapiro-Wilk tests en de histogrammen is gebleken dat de scores op zelfregulatie normaal verdeeld waren. Daarnaast was er een lineaire relatie tussen groep en de score op zelfregulatie, wat duidt op een homogene regressie. Levene's test was niet significant, $F(1, 89) = 1.22, p = .273$.

Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen zelfregulatie en groep, $F(1, 88) = .001, p = .972$, gedeeltelijke $\eta^2 = .000$. Ook zijn geen significante verschillen gevonden op de scores van zelfregulatie tussen de experimentele en controlegroep, $F(1, 88) = .226, p = .636$, gedeeltelijke $\eta^2 = .003$.

Vervolgens werden de afzonderlijke variabelen van zelfregulatie geanalyseerd. De verwachting was dat deelname aan een onderwijstijd verlengend programma invloed zou hebben op de verschillende variabelen: Metacognitive Self-Regulation, Intrinsic Goal Orientation, Task Value, Effort Regulation, Self-Efficacy for Learning and Performance, en Time and Study Environment. Voordat de ANCOVA geïnterpreteerd kon worden zijn de assumpties getest. De assumpties werden niet geschonden. In tabel 1 zijn de uitkomsten van de Levene's tests te zien.

Tabel 1

Levene's tests verschillende variabelen van zelfregulatie bij conditie

Variabele	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Metacognitive Selfregulation	1, 95	.85	.359
Intrinsic Goal Orientation	1, 101	.46	.499
Task Value	1, 99	1.55	.216
Effort Regulation	1, 95	2.07	.153
Self-Efficacy for Learning and Performance	1, 96	.00	.984
Time and Study Environment	1, 93	3.02	.086

Noot: geanalyseerd met een $\alpha = 0.05$.

Er zijn geen significante verschillen gevonden voor de variabelen van zelfregulatie voor de verschillende condities. De resultaten zijn te zien in tabel 2.

ANCOVA resultaten verschillende variabelen van zelfregulatie bij conditie

Variabele	Groep				Conditie					
	df	F	p	η^2	ΔM	ΔSD	df	F	p	η^2
Metacognitive Selfregulation	1, 94	0.00	.969	.000	-1.28	1.41	1, 94	0.19	.667	.002
Intrinsic Goal Orientation	1, 100	0.31	.578	.003	.40	-.65	1, 100	0.08	.779	.001
Task Value Effort Regulation	1, 98	0.15	.704	.001	-.18	-1.77	1, 98	0.06	.801	.001
Self-Efficacy for Learning and Performance	1, 94	0.15	.704	.002	-1.11	.85	1, 94	0.73	.396	.008
Time and Study Environment	1, 95	0.05	.823	.001	1.22	-.23	1, 95	1.10	.298	.011
	1, 92	1.77	.186	.019	-2.20	1.84	1, 92	1.90	.171	.020

Noot: geanalyseerd met een $\alpha = 0.05$.

84 leerlingen werden geanalyseerd op lengte deelname gecontroleerd op groep. De minimale deelname was 8 maanden, maximale deelname was 13 ($M_{deelname} = 12,52$, $SD = 1,477$). De verschillende variabelen van zelfregulatie werden geanalyseerd voor de lengte van deelname. Voordat de ANCOVA geïnterpreteerd kon worden zijn de assumpties getest. De assumpties van de variabelen Intrinsic Goal Orientation, Task Value, Effort Regulation, Self-Efficacy for Learning and Performance, en Time and Study Environment werden niet geschonden. Ook voor de totaalscore van deze variabelen werden de assumpties niet geschonden. De assumptie van homogeniteit van regressielijnen werd echter voor de variabele Metacognitive Selfregulation wel geschonden. Toch zal deze variabele in de analyse worden meegenomen omdat aan de rest van de assumpties wel werd voldaan. In tabel 3 zijn de uitkomsten van de

Levene's tests te zien.

Tabel 3

Levene's tests zelfregulatie bij lengte deelname

Variabele	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Metacognitive Selfregulation	1, 79	.57	.453
Intrinsic Goal Orientation	1, 80	.44	.507
Task Value	1, 78	2.42	.124
Effort Regulation	1, 79	2.78	.099
Self-Efficacy for Learning and Performance	1, 78	.19	.667
Time and Study Environment	1, 77	.00	.948
Zelfregulatie Compleet	1, 74	.21	.650

Noot: geanalyseerd met een $\alpha = 0.05$.

Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen de verschillende variabelen van zelfregulatie en de totale score op zelfregulatie tussen de lengte van deelname op de BSA. De resultaten zijn te vinden in tabel 4.

Tabel 4

ANCOVA resultaten verschillende variabelen van zelfregulatie bij lengte deelname

Variabele	Groep				Lengte deelname					
	df	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	ΔM	ΔSD	df	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Metacognitive Selfregulation	1, 78	0.10	.751	.001	1.20	-3.72	1, 78	0.18	.672	.002
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
Effort Regulation	1, 78	0.00	.970	.000	-.75	1.16	1, 78	0.25	.619	.003
Self-Efficacy for Learning and Performance	1, 77	1.35	.248	.017	2.16	.44	1, 77	3.01	.087	.038
Time and Study Environment	1, 76	0.96	.331	.012	1.73	-.52	1, 76	0.04	.846	.001
Zelfregulatie Compleet	1, 73	0.10	.757	.001	5.53	-3.06	1, 73	0.41	.522	.006

Noot: geanalyseerd met een $\alpha = 0.05$.

Discussie

Leerlingen die vaardig zijn in zelfregulatie, behalen vaker betere schoolresultaten (Heikkilä & Lonka, 2006; Tynjälä et al., 2005). Onderwijstijd verlengende programma's kunnen een nuttige bijdrage hebben aan het zelfregulerend vermogen van leerlingen, mits deze programma's aan bepaalde eisen voldoen (Kidron & Lindsay, 2014). Als het programma zich daarnaast inzet voor onderpresteerders, zou dit programma ook moeten voldoen aan de eisen van Riemersma en Maslowski (2007). Een programma dat zich inzet op het vergroten van het zelfregulerend vermogen van onderpresterende leerlingen is de BSA. De BSA voldoet aan de eisen van Kidron en Lindsay (2014) en Riemersma en Maslowski (2007). Dit maakte de BSA een

goede plek om de hypothese te testen of onderwijstijd verlengende programma's effect hebben op het zelf regulerend vermogen van leerlingen.

Om deze hypothese te testen is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: 'In hoeverre verschilt het zelfregulerend vermogen van leerlingen die deelnemen aan de Brede School Academie (BSA) van leerlingen die hier niet aan deelnemen?' Daarnaast werden de volgende subvragen gesteld: '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?', 'Zorgt het aantal maanden deelname aan de Brede School Academie (BSA) voor een verschil in de aanwezigheid van het zelfregulerend vermogen van leerlingen?' en 'Zorgt het aantal maanden deelname aan de Brede School Academie (BSA) voor een verschil in de aanwezigheid van de afzonderlijke concepten van het zelfregulatie?'

De verwachting was dat leerlingen die les volgen bij BSA Zaanstad hoger zouden scoren dan leerlingen die hier geen les krijgen. Deze verwachting is ontstaan door eerder onderzoek naar dit onderwerp (Kidron & Lindsay, 2014; Durlak & Weissberg, 2007; Little et al., 2008). Daarnaast werd verwacht dat, hoe langer de deelname, hoe groter het effect zou zijn.

Uit de resultaten is echter gebleken dat er geen significante verschillen zijn tussen de leerlingen die het onderwijstijd verlengende programma volgen en leerlingen die dit niet volgen. Hierbij werd gecontroleerd op groep. Ook de verschillende variabelen van zelfregulatie zijn meegenomen in de analyses. Hier werden ook geen significante verschillen gevonden tussen leerlingen die onderwijs volgen op de BSA en leerlingen die dit niet doen. Daarnaast werden geen significante verschillen gevonden voor de scores op zelfregulatie, of onderdelen hiervan, en de lengte van deelname.

Deze resultaten spreken eerder onderzoek van Kidron & Lindsay (2014) tegen, maar kunnen te verklaren zijn aan de hand van een aantal punten. Allereerst was er sprake van een kleine steekproef, 77 in de experimentele groep tegenover 14 uit de controlegroep. Ook waren de experimentele groepen groter dan de controlegroepen. De controlegroep van groep 8 miste, waardoor over die groep geen conclusies getrokken kunnen worden. Bovendien loopt de BSA Zaanstad pas 13 maanden. Wellicht is dit te kort om conclusies te trekken over het zelfregulerend vermogen van leerlingen die dit programma volgen. Tot slot zijn er strenge selectiecriteria voor onderwijs op de BSA. Leerlingen moeten voor deze selectiecriteria al vrij hoog scoren op

zelfregulatie en motivatie (Broekhof, Cohen De Lara, & De Swart, 2011). Leerlingen zouden beïnvloed kunnen zijn door het Pygmalion-effect (Weiner & Craighead, 2001), omdat leerlingen hoger worden ingeschat door leerkrachten en ouders. Door het pygmalion-effect zouden leerlingen zichzelf hoger inschatten dan zij daadwerkelijk scoren.

De resultaten zouden ook beïnvloed kunnen zijn door de manier van dataverzameling. Allereerst is in dit onderzoek gewerkt met een online vragenlijst. Door deze manier van dataverzameling is de kans op sociaal-wenselijke antwoorden groter (Fang, Prybutok, & Wen, 2016). Daarnaast werd de experimentele groep begeleidt door de eigen BSA-leerkracht, terwijl leerlingen uit de controlegroep geen begeleiding hadden. De afname bij de experimentele groep zorgde voor een hogere respons dan de afname bij de controlegroep. Het verschil van 17.8% kan te verklaren zijn doordat leerlingen uit de controlegroep een e-mail kregen met een link naar de vragenlijst. Terwijl leerlingen uit de experimentele groep de vragenlijst in de klas invulden. Voor vervolgonderzoek wordt daarom geadviseerd de vragenlijst in een papieren vorm te gebruiken in de reguliere schoolklas of tijdens informatiebijeenkomsten voor nieuwe leerlingen.

Dit onderzoek heeft geen significante verschillen uitgewezen tussen het zelfregulerend vermogen van leerlingen die deelnemen aan een onderwijstijd verlengend programma en leerlingen die hier niet aan deelnemen. De score voor de verschillende condities op de variabele Metacognitive Selfregulation zou hierbij als enige voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden, omdat de assumptie voor homogene regressielijnen geschonden werd.

Toch is dit onderzoek een mooi vertrekpunt voor vervolgonderzoek. Men zou deze meting als voormeting kunnen gebruiken of andere onderwijstijd verlengende programma's kunnen testen en vergelijken met deze groep leerlingen. Het is bijvoorbeeld interessant om de groepen leerlingen ieder jaar te meten om eventuele voortgang beter in kaart te brengen. Daarnaast zouden de eisen van Kidron & Lindsay (2014) onderzocht kunnen worden in onderwijstijd verlengende programma's. Zo zou het interessant kunnen zijn te onderzoeken welke van de eisen de meeste invloed heeft op leerlingen.

Gezien het aantal programma's wat er nu is (Onderwijstijdverlenging, z.d.), en het geringe onderzoek wat gedaan is naar de effecten van deze programma's zou vervolgonderzoek naar onderwijstijd verlengende programma's hoe dan ook waardevol kunnen zijn. Voornamelijk programma's die zich richten op het vergroten van zelfregulatie bij onderpresteerders zijn

waardevol (Riemersma & Maslowski, 2007; Van Gerven, 2008), omdat het zelfregulerend vermogen van belang is in het onderwijs van de 21^e eeuw (Thijs et al., 2014). Het is daarom belangrijk dat onderpresteerders aan de hand worden genomen en geholpen worden met het leren van deze vaardigheden. Onderwijstijd verlengende programma's zouden hier een grote rol in kunnen spelen, omdat binnen het reguliere onderwijs de extra tijd voor deze leerlingen ontbreekt.

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. doi:<http://dx.doi.org/10.4135/9781446221129.n6>
- 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.
- Broekhof, K., Cohen De Lara, H., De Swart, S. (2011). *Tijd voor talent uitgebreid onderwijs voor slimme leerlingen*. 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)*. doi:10.1007/s10464-010-9300-6
- Fang, J., Prybutok, V., & Wen, C. (2016). Shirking behavior and socially desirable responding in online surveys: A cross-cultural study comparing Chinese and American samples. *Computers in Human Behavior*, 54, 310-317. doi:10.1016/j.chb.2015.08.019
- 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*.
- 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

Onderwijstijdverlenging. (z.d.). *Overgang po-vo*. Geraadpleegd op 10 mei 2016 van

<http://www.onderwijstijdverlenging.nl/index.php?id=1216&b=Verlengde%20schooldag>

Onderwijstijdverlening (z.d.). *Varianten en voorbeelden van een verlengde schooldag*.

Geraadpleegd op 21 mei 2016 van

<http://www.onderwijstijdverlenging.nl/index.php?id=1212&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.

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>

- Weiner, I. B., & Craighead, W. E. (2001). *The Corsini encyclopedia of psychology* (Vol. 3). John Wiley & Sons.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: 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.
- 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*(3), 284-290. doi:10.1037/0022-0663.80.3.284

Bijlage A: Vragenlijst experimentele groep

Hoi,

Leuk dat je mee wilt helpen aan ons onderzoek! In de vragenlijst die je dadelijk gaat invullen staan 42 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

25

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

Bijlage B: Vragenlijst Controlegroep

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