



**rijksuniversiteit
groningen**

**faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen**

Zelfregulatie op het voortgezet onderwijs: de relatie met het welzijn van de leerling

Student: Meike Wekamp

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. D.D.N.M. Kostons

Tweede beoordelaar: dr. R. van der Ploeg

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs

Juni 2024

Aantal woorden: 3130

Abstract

This study aims to analyze the relation between self-regulation and well-being for high-school students in the Netherlands. Self-regulation has proven to be of influence on the academic achievement of students in both primary and secondary education. The transition to the new environment and the challenges of high-school demand for the student to be self-regulated in order to successfully run through their education. To gain insight on the factors influencing self-regulation, the relation with the students sense of well-being was explored, as well as several other background characteristics. A questionnaire was distributed amongst second-year high-school students ($n = 153$). Self-regulation was measured with the Dutch adaptation of the CP-SRLI, while the BPNSNF was used to determine the level of well-being. This study found no significant relation between self-regulation and well-being, though such relation was indeed found between well-being and a few subcategories of self-regulation. Two of these, regarding self-efficacy, were found to have a positive correlation with well-being. Other subcategories, concerning external and introjected motivation, correlated negatively with well-being.

Inleiding

Elk schooljaar maken leerlingen in Nederland een nieuwe start op het voortgezet onderwijs. In deze spannende periode verwisselen leerlingen na doorgaans acht jaar hun vertrouwde basisschool voor een middelbare school, met nieuwe klasgenoten en leerkrachten. De overstap naar het voortgezet onderwijs wordt beïnvloed door verschillende factoren zoals cognitieve, motivationele en sociaal-emotionele kenmerken van het kind, en achtergrondkenmerken zoals sekse en sociaaleconomisch milieu (Van Rooijen et al., 2017). De veranderingen in de sociale omgeving gaat, vooral bij meisjes, vaak samen met onwennigheid en een afname in hun zelfvertrouwen (Zeedyk et al., 2003). Ook schoolmotivatie neemt af, met name voor jongens (Van der Werf et al., 2008). Naast veranderingen in de fysieke en sociale omgeving, vinden er ook veranderingen plaats in de leeromgeving van het kind. Op het voortgezet onderwijs krijgt de leerling meer verantwoordelijkheid over het eigen leerproces, en worden er nieuwe studievaardigheden van de leerling verwacht zoals plannen, zelfstandig studeren en opdrachten van grotere omvang maken (Driessen et al., 2005). In toenemende mate wordt er van leerlingen op het voortgezet onderwijs verwacht dat zij zelfregulerende vaardigheden bezitten en verantwoordelijkheid nemen over het eigen leerproces (Opdenakker & Ledoux, 2016).

Deze zelfregulerende vaardigheden hebben een belangrijke invloed op de schoolse prestaties. In een longitudinaal onderzoek onder leerlingen van 6 tot 17 jaar werd bewezen dat zelfregulatie een onafhankelijke bijdrage levert aan het behalen van academisch succes (Yen et al., 2004). Onderzoek laat ook zien dat wanneer zelfregulatie niet voldoende ontwikkeld is, de leerling het onderwijs op de middelbare school vaak niet aan kan (Usher & Pajares, 2008). Hoewel zelfregulatie de laatste jaren meermaals is onderzocht, en er veel bekend is over zelfregulatie op voorschoolse leeftijd, is er nog maar weinig bekend over zelfregulatie tijdens de verdere schoolloopbaan (McClelland et al., 2015). Ook lijken er nog

grote gaten te zitten in de kennis over voorspellende factoren van zelfregulatie en variatie in subgroepen, zo blijkt literatuuronderzoek (Duckworth et al., 2009). Momenteel is er volgens hen weinig onderzoek beschikbaar dat op systematische wijze de relatie in kaart brengt tussen zelfregulatie en kenmerken van de lerende en de context.

Zelfregulatie houdt verband met andere wetenschappelijke theorieën. Een voorbeeld hiervan is de zelfdeterminatietheorie. Deze benadering gaat uit van drie basisbehoeften van de mens die worden geformuleerd als relatie, competentie en autonomie (Ryan & Deci, 2000). De laatstgenoemde vormt een kritiek onderdeel van effectieve zelfregulatie: autonome regulatie laat een individu eigen, congruente keuzes maken waarbij geen of weinig intern conflict ontstaat (Roth et al., 2019). Het gedrag wordt bij hierbij vanuit intrinsieke motivatie gereguleerd (Schultz & Ryan, 2015). Ryan en Deci (2000) beschreven ook hoe de vervulling van de drie basisbehoeften voorwaardelijk is voor het ontstaan en behoud van intrinsieke motivatie. De zelfdeterminatietheorie raakt ook aan het concept welzijn. Deci en Ryan (2008) stellen dat de mate van invulling van de drie basisbehoeften bepaalt in hoeverre een individu een aanhoudend gevoel van welzijn kent.

Er is echter nog maar weinig onderzoek gedaan naar de relatie tussen welzijn en zelfregulatie (Grunschel et al., 2016). De enkele studies die hierover zijn uitgevoerd, rapporteren een relatie tussen motivationele zelfregulatie met de toename van positief affectief gedrag, en de afname van negatieve gevoelens (Schunk & Zimmerman, 2008).

Huppert en So (2011) beschreven welzijn als een combinatie van goed voelen en goed functioneren. Het goed voelen wordt gedefinieerd als een goed humeur hebben, optimistisch zijn, zich gerespecteerd en eerlijk behandeld voelen, erbij horen, sociale support voelen en zelfvertrouwen hebben. Dit aspect van welzijn staat op de achtergrond binnen het onderzoek naar zelfregulatie en is tot op heden nog niet uitvoerig onderzocht. Het goed functioneren daarentegen wel en kent veel overlap met onderzoek naar de basis van zelfregulatie

(Duckworth et al., 2009). Interesse, doelgerichtheid, weerbaarheid, en (sociale) betrokkenheid – termen die Huppert en So (2011) gebruiken om goed functioneren aan te duiden – sluiten aan bij het concept van zelfregulatie zoals bijvoorbeeld Boekaerts (1997) beschrijft.

Boekaerts (1997) beschrijft zelfregulatie in een heuristisch zes componenten model, waarin ze onderscheid maakt tussen cognitieve en motivationele zelfregulatie. Het zes componenten model kent een drielaagse structuur bestaande uit domeinspecifieke kennis, strategiegebruik en doelstelling. Cognitieve zelfregulatie wordt opgedeeld in deze drie onderdelen. Het eerste component bestaat uit conceptuele en procedurele kennis: de feiten, ideeën, regels en procedures die de lerende bezit. Het tweede component omvat de cognitieve strategieën die gebruikt worden bij het verwerken van informatie, zoals de decodering, structurering en herhaling. Het derde component richt zich vervolgens op de beschouwing van leerdoelen, het maken van een actieplan om deze te behalen en het monitoren van de uitvoering. Aan de andere kant van het model van Boekaerts (1997) staat de motivationele zelfregulatie. Ook deze wordt opgedeeld in de drie lagen van het model. De eerste laag, component vier van het model, bestaat uit metacognitieve kennis: de kennis die de lerende bezit omtrent effectief en ineffectief strategiegebruik op gebied van inhoudelijke kennis. Het gaat hierbij om kennis die de lerende heeft over zichzelf, over verschillende cognitieve taken en over diverse leerstrategieën. Component vijf betreft motivationele strategieën. Anders dan component vier richt component vijf zich niet op de inhoud van de leertaak, maar juist het motiveren van inspanning over de leertaak. Voorbeelden zijn het initiëren van leermomenten, het omgaan met stress en negatieve gedachten, vooruit- en terugkijken en het gebruiken van hulpbronnen. Tenslotte is er het zesde component die bestaat uit het reguleren van de motivationele strategieën. Hierbij analyseert de lerende zijn eigen gedrag en linkt dit aan het actieplan, om zo dit actieplan wel of niet te blijven volgen ten aanzien van obstakels en

ongewenste neigingen die de lerende voelt. Om zelfregulatie meetbaar te maken, creëerden Vandevelde, Van Keer en Rosseel (2013) een raamwerk voor zelfregulatie dat is gebaseerd op de theorie van Boekaerts (1997). Dit raamwerk bestaat uit vijftien onderdelen: 1) taakanalyse: het inschatten van de taak op moeilijkheid en het activeren van voorkennis, 2) planning: vaardigheden zoals tijndeling, 3) oppervlakkige leerstrategieën: gericht op reproductie van kennis, 4) diepgaande leerstrategieën: het koppelen van nieuwe stof aan reeds opgedane kennis, 5) doorzettingsvermogen: het doorzetten en de concentratie, 6) monitoring: het nadenken over de werkwijze tijdens de taak, 7) motivatiestrategieën: het zichzelf (blijven) motiveren tijdens de taak, 8) zelfevaluatie – product, 9) zelfevaluatie – proces, 10) externe regulatie: motivatie vanuit eisen van anderen, voor beloningen of het ontwijken van negatieve gevolgen, 11) geïntrojecteerde regulatie: motivatie vanuit verwachtingen van anderen, 12) geïdentificeerde regulatie: motivatie vanuit eigen belang, 13) interne regulatie: motivatie vanuit plezier en voldoening, 14) zelfeffectiviteit – zelfregulatie: inschatting van de leerling over het reguleren van het eigen leerproces, 15) zelfeffectiviteit – motivatie: inschatting van de leerling over het zichzelf motiveren.

In dit onderzoek wordt er gezocht naar een antwoord op de volgende onderzoeksvraag: In hoeverre hangt het niveau van zelfregulatie onder leerlingen op het voortgezet onderwijs samen met hun gevoel van welzijn? Er wordt verwacht dat er een positieve correlatie gevonden wordt tussen deze variabelen. Een hogere mate van welzijnsgevoel zou leiden tot een hoger niveau van zelfregulatie. Deze hypothese is in lijn met de eerder besproken zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000), waarin het welzijnsgevoel wordt verklaard door de vervulling van de drie basisbehoeften – drie factoren die ook een belangrijke rol spelen bij zelfregulatie (Roth et al., 2019; Schultz & Ryan, 2015). Ook eerder onderzoek is in lijn met de hypothese van de onderzoeksvraag. Aslan en Bilgin (2020) onderzochten de relatie tussen welzijn, zelfregulatievaardigheden en sociale angst bij

adolescenten, en vonden een positieve relatie tussen welzijn en succes in zelfregulatie ($r = .47; p < .01$). Een soortgelijk correlatieel onderzoek van Singh en Sharma (2018) richtte zich op de relatie tussen zelfregulatie en welzijn voor jongvolwassenen, en vond een positieve correlatie tussen deze variabelen ($r = .185; p < .05$).

Methode

Een kwantitatief onderzoek werd uitgevoerd om antwoord te vinden op de onderzoeksvraag. Door middel van correlationeel onderzoek werd bepaald of welzijn samenhangt met zelfregulatie. Een vragenlijst werd uitgezet onder leerlingen op het voortgezet onderwijs.

Steekproef

De doelpopulatie bestond uit leerlingen op het voortgezet onderwijs in Nederland. Voor het vergaren van respondenten werd er gebruik gemaakt van een gemakssteekproef. Eén middelbare school werd benaderd voor het uitzetten van de enquête onder haar leerlingen. Deze enquête werd ingevuld door tweedejaars tl-, havo-, vwo- en gymnasiumleerlingen ($n = 153$). Leerlingen van andere jaarlagen werden uitgesloten van deelname in verband met een drukke planning van de school. Alle 153 respondenten zijn overgebleven na de voorbewerking van de data. De steekproef bestond uit 71 jongens en 82 meisjes.

Materialen

Bij het verzamelen van de data werd gebruik gemaakt van een enquête. De volledige vragenlijst (bijlage 1) bestond drie delen die ingingen op respectievelijk achtergrondkenmerken, zelfregulatie en welzijn. In totaal bestond de vragenlijst uit 61 items.

Het eerste deel bevatte tien items die ingingen op de achtergrondkenmerken van de leerling: schoolniveau, geboortjaar, geboortemaand, gender, aantal broers en/of zussen, woonsituatie, relatie met ouders, schoolverloop, en afstand van de school.

Het tweede deel richtte zich op zelfregulatie. Om de zelfregulatie van de leerling te meten werd er gebruik gemaakt van de zelfregulatietool, de Nederlandse adaptie van de Children's Perceived use of Self-Regulated Learning Inventory (CP-SRLI) (Vandeveldte et al., 2013). Deze vragenlijst richt zich op de 15 onderdelen van zelfregulatie zoals beschreven door Vandeveldte, Van Keer en Rosseel (2013). De CP-SRLI bestaat uit 75 stellingen die

beantwoord worden op een 5-punts Likertschaal waarbij 1 staat voor *nooit* en 5 staat voor *altijd*. Vanwege de omvang van de volledige vragenlijst is er naar een selectie gemaakt van 27 stellingen. Voor elk van de zes onderdelen werd een selectie gemaakt van de items die het onderdeel het best samenvatten. Een voorbeeld van deze stellingen luidt als volgt: “Ik doe mijn best op school, omdat ik dat nuttig vind voor mezelf”.

Het derde deel van de vragenlijst beoogde het meten van welzijn van de leerling. Hiervoor is de Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSNF) gebruikt (Van der Kaap-Deeder, Soenens, Ryan & Vansteenkiste, 2020). Deze vragenlijst is gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (2000) en meet drie factoren: autonomie, competentie en relatie. Er bestaan verschillende versies van de BPNSNF. Gezien de steekproef is er gekozen voor de Nederlandse versie voor kinderen. Deze versie van de BPNSNF bestaat uit 24 stellingen die beantwoord worden op een 5-punts Likertschaal, waarbij 1 staat voor *helemaal niet waar* en 5 staat voor *helemaal waar*. Een voorbeeld van deze items is: “Ik voel me vrij in de dingen die ik doe”.

Procedure

Via telefonisch contact is de school uit de gemakssteekproef benaderd. Hieruit volgde een fysieke afspraak waarin het doel en de werkwijze van het onderzoek werden uitgelegd. Ook was er de gelegenheid voor de school om vragen te stellen over het onderzoek en werden er afspraken gemaakt over de afnamewijze en -periode. De school stuurde een informatiebrief, die werd geschreven door de onderzoeker, per mail naar de ouders van de deelnemende leerlingen, waarna zij eventueel hun kind konden uitsluiten van deelname. Ook de mentoren van de betreffende klassen werden per mail geïnformeerd over het onderzoek. In deze mail werd informatie gedeeld over de afnameperiode en de afname-instructie. De vragenlijst werd online afgenomen door middel van Microsoft Forms. Een link naar de vragenlijst werd door de school uitgezet naar alle mentoren van de klassen in de beoogde

steekproef. Onder toezien van de mentor vulden de leerlingen de enquête in tijdens een mentoruur tijdens de afnameperiode. De school anonimiseerde de data en gaf deze vervolgens vrij aan de onderzoeker.

Data-analyse

Voorafgaand aan de analyse werd een voorbereiding gedaan. Alle respondenten hadden de vragenlijst volledig ingevuld. Hierdoor kon de data van alle 153 respondenten worden gebruikt. De antwoorden op de vragen werden vervolgens omgezet in de cijfers 1 tot en met 5, volgens de 5-punts Likertschaal. *Nooit* en *helemaal niet waar* golden hierbij als het cijfer 1, *altijd* en *helemaal waar* werden veranderd door het cijfers 5. Voor de antwoorden op negatieve vraagstellingen werden de cijfers omgedraaid. Ook de achtergrondkenmerken werden omgezet in cijfers. *Jongen* werd bijvoorbeeld omgezet in een 0, *meisje* werd een 1. Vervolgens werden de somscores voor de variabelen welzijn en zelfregulatie berekend.

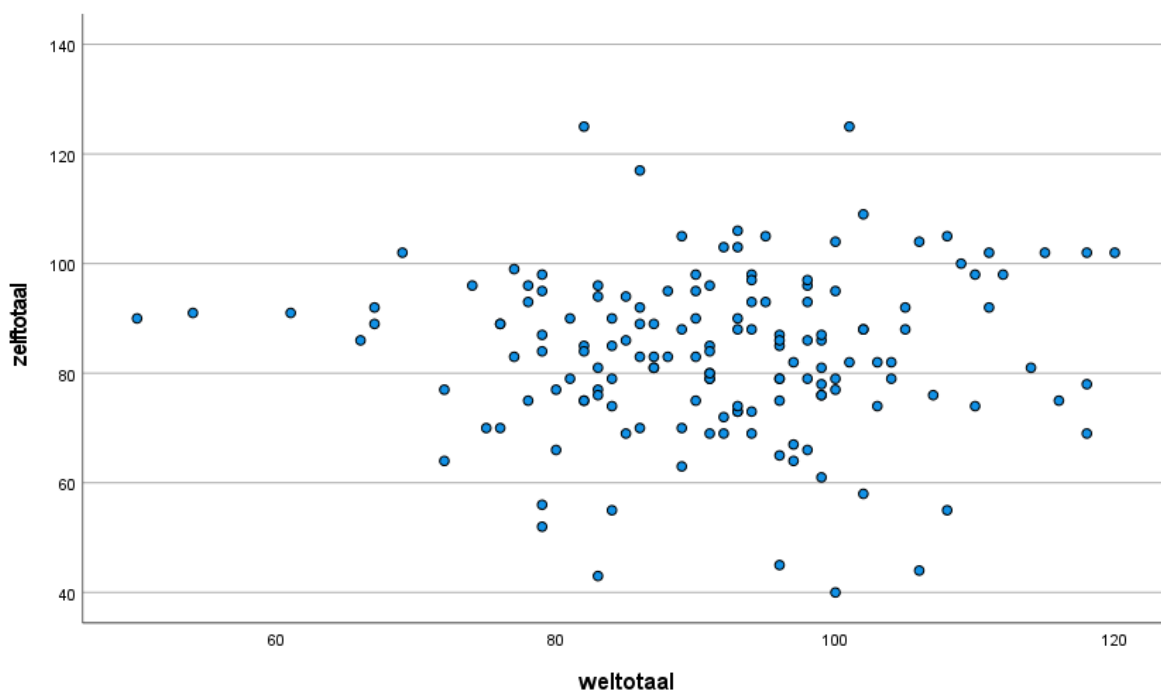
De betrouwbaarheid van de gebruikte instrumenten, de CP-SRLI en de BPNSNF, werd berekend. Vervolgens werd met de Pearson correlatie het verband tussen de variabelen zelfregulatie en welzijn onderzocht, aan de hand van de somscores op beide instrumenten. Daarnaast werd ook de correlatie onderzocht tussen welzijn en de 15 onderdelen van zelfregulatie. Vervolgens werd er een covariantieanalyse uitgevoerd om de relatie te onderzoeken tussen de gemeten achtergrondkenmerken en de variabelen zelfregulatie en welzijn. Tenslotte vond er een enkelvoudige regressieanalyse plaats om de relatie tussen welzijn als onafhankelijke variabele en zelfregulatie als afhankelijke variabele te onderzoeken. Voor elk van de toetsen werden de assumpties getoetst, en hieraan werd voldaan.

Resultaten

De onderzoeksinstrumenten die werden gebruikt, de CP-SRLI ($\alpha = .89$) en de BPNSNF ($\alpha = .91$), bleken bij dit onderzoek betrouwbaar te zijn (hier geldt: betrouwbaar vanaf $\alpha = .70$). Uit de somscores bleek een gemiddelde van 83.61 ($SD = 14.61$) voor de variabele zelfregulatie, en een gemiddelde van 91.39 ($SD = 12.38$) voor de variabele welzijn.

Figuur 1

Plot van de somscores op de variabelen zelfregulatie en welzijn



In Figuur 1 is de spreiding van de somscores op de variabelen zelfregulatie en welzijn afgebeeld. Voor deze gegevens is de bijbehorende correlatie berekend. Er werd geen significante correlatie gevonden tussen zelfregulatie en welzijn ($r = .01$; $p = .44$). Dit houdt in dat er geen samenhang bestaat tussen zelfregulatie en welzijn.

Tabel 1*Significante correlaties van welzijn met enkele onderdelen van zelfregulatie*

Onderdeel	Correlatie (<i>r</i>)	Significantie (<i>p</i>)
Oppervlakkige leerstrategieën	.23	.005
Externe regulatie	-.28	< .001
Geïntrojecteerde regulatie	-.30	< .001
Zelfeffectiviteit – motivatie	.24	.003
Zelfeffectiviteit – zelfregulatie	.16	.044

Vervolgens werd ook de correlatie tussen de variabele welzijn en de afzonderlijke onderdelen van het construct zelfregulatie (Vandevelde et al., 2013). Voor enkele van deze onderdelen werd een significante correlatie gevonden met welzijn. Deze correlaties zijn weergegeven in Tabel 1. De positieve correlaties van oppervlakkige leerstrategieën, zelfeffectiviteit – motivatie en zelfeffectiviteit – zelfregulatie geven een positief verband weer. Een hoger gevoel van welzijn hangt voor deze onderdelen van zelfregulatie dus samen met een hoger niveau van zelfregulatie. Externe en geïntrojecteerde regulatie kennen juist een negatieve correlatie, waarbij een lager welzijnsgevoel verband houdt met een hogere score op deze onderdelen van zelfregulatie.

Vervolgens werd een covariantieanalyse uitgevoerd voor alle achtergrondvariabelen. Uit deze analyse bleek dat er een significante correlatie bestond met gender voor de variabele zelfregulatie ($r = .28$; $p < .001$). Deze correlatie geeft een positief verband aan tussen gender en zelfregulatie. Het gender jongen hangt dus samen met een lager niveau van zelfregulatie, en het gender meisje hangt samen met een hoger niveau van zelfregulatie. Er werd ook een significante correlatie gevonden met gender voor de variabele welzijn ($r = -.24$; $p = .003$). Deze correlatie is negatief, wat betekent dat het gender jongen samenhangt met een hoger niveau van welzijn, en het gender meisje met een lager gevoel van welzijn. Voor het aantal broers of zussen werd ook nog een significante correlatie gevonden, met de variabele welzijn

($r = -.16$; $p = .049$). De correlatie geeft een negatief verband weer. Meer broers of zussen hangt dus samen met een lager gevoel van welzijn.

Tabel 2

Regressieanalyse tussen variabelen welzijn en zelfregulatie

<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
.014	.096	.012	.150	.881

De gegevens van de regressieanalyse, waarin zelfregulatie werd voorspeld door welzijn, is weergegeven in Tabel 2. De uitkomst van de regressieanalyse bleek niet significant ($\beta = .01$; $t(152) = 0,15$; $p = .88$). Welzijn voorspelt volgens dit model 0% van de variantie van zelfregulatie.

Discussie

Dit onderzoek beoogde het vinden van een antwoord op de vraag: Hangt het niveau van zelfregulatie onder leerlingen op het voortgezet onderwijs samen met hun gevoel van welzijn? De resultaten van de data-analyse vonden binnen de steekproef geen significante relatie tussen deze twee variabelen. Dit lijkt niet in lijn met de algemene theorieën die in dit onderzoek zijn aangehaald, zoals de theorieën van Huppert en So (2011) en Boekaerts (1997), die veel overlap met elkaar kennen (Duckworth et al., 2009). Wanneer er echter wordt gekeken naar de 15 afzonderlijke onderdelen van zelfregulatie (Vandevelde et al., 2013), in plaats van naar zelfregulatie als één geheel, worden er voor 5 onderdelen (oppervlakkige leerstrategieën, externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie, zelfeffectiviteit – motivatie, zelfeffectiviteit – zelfregulatie) wél significante correlaties met de variabele welzijn gevonden.

Twee onderdelen, externe en geïntrojecteerde motivatie, blijken een negatieve relatie te hebben met welzijn. Opvallend is dat de onderdelen beide te maken hebben met de rol van externe personen met de motivatie van de leerling. Deze vormen van motivatie richten zich namelijk respectievelijk op de eisen, beloningen of negatieve gevolgen door anderen, en verwachtingen die door anderen worden opgelegd (Vandevelde et al., 2013). Relatie is ook één van de drie basisbehoeften die wordt benoemd in de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000), de theorie waarop de BPNSNF is gebaseerd (Van der Kaap-Deeder et al., 2020). Het feit dat de relatie negatieve richting kent, geeft aan dat een hogere mate van externe en geïntrojecteerde motivatie gevoeld wordt door leerlingen die een minder gevoel van welzijn ervaren. Dat er een relatie werd gevonden tussen externe en geïntrojecteerde motivatie en welzijn is verwacht en ondersteund door de relatie tussen de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) en de definities van de beide soorten motivatie (Vandevelde et al., 2013).

De twee onderdelen die zich richten op zelfeffectiviteit, opgedeeld in zelfregulatie en motivatie, laten een positieve correlatie zien met welzijn. Een leerling met een groter gevoel van welzijn, rapporteert dus een hoger niveau van zelfeffectiviteit. Dit ligt in lijn met de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000), waarin competentie – het gevoel iets te kunnen – wordt beschreven als één van de drie basisbehoeften. De stellingen van de BPNSNF over zelfeffectiviteit beginnen dan ook met: ‘ik ben goed in ...’. Huppert en So (2011) noemen daarnaast goed functioneren en gevoel van zelfvertrouwen als onderdelen van het construct welzijn. Dat goed functioneren een overlap kent met zelfregulatie werd eerder al aangetoond (Duckworth et al., 2009) en wordt door de bevindingen van dit onderzoek dan ook bevestigd.

Hoewel er in dit onderzoek geen relatie werd gevonden tussen zelfregulatie en welzijn, werd deze wel gevonden in andere studies. Aslan & Bilgin (2020) vonden bijvoorbeeld wel een positieve correlatie tussen welzijn en de subcategorie ‘succes in zelfregulatie’. Deze subcategorie blijft in hun onderzoek ongedefinieerd. In dit huidige onderzoek werden er wél wisselend positieve en negatieve relaties gevonden tussen welzijn en enkele onderdelen van zelfregulatie. Het verschil in uitkomsten tussen beide studies kan daarom wellicht verklaard worden door de verschillen in definitie van het construct van zelfregulatie en haar subcategorieën. Ook het onderzoek van Singh en Sharma (2018) vond wel een relatie tussen welzijn en zelfregulatie. In tegenstelling tot dit onderzoek, bestond hun steekproef uit participanten tussen 20 en 40 jaar. Mogelijk verschilt de samenhang tussen welzijn en zelfregulatie voor deze zeer verschillende leeftijdsgroepen.

Dit onderzoek kent ook beperkingen die invloed kunnen hebben op de gevonden uitkomsten. De vragenlijst die werd gebruikt voor het meten van zelfregulatie gaat uit van zelfrapportage door de leerlingen. Zelfrapportage kent het risico van over- of onderschatting door de participant. Dit zou kunnen verklaren waarom in deze steekproef een significant positieve correlatie tussen gender en zelfregulatie, en een significant negatieve correlatie

tussen gender en welzijn werd gevonden (Beyer, 1998). Ook zou het deels kunnen verklaren waarom in het onderzoek van Singh en Sharma (2018) wel een correlatie tussen zelfregulatie en welzijn werd gevonden, verondersteld dat de oudere leeftijdsgroep een betere inschatting kan maken van hun eigen niveau van zelfregulatie. Daarnaast beoogde dit onderzoek antwoord te vinden op de vraag of zelfregulatie, als één geheel, een relatie kent met welzijn. De resultaten laten echter wisselende positieve en negatieve correlaties zien voor verschillende onderdelen van zelfregulatie. Dit roept de vraag op of zelfregulatie niet een te complex construct is om als geheel te zien, en motiveert daarentegen om het construct op kleinschaliger niveau te onderzoeken.

Hieruit vloeien dan ook aanbevelingen voort voor vervolgonderzoek. Zo kan het construct zelfregulatie nader worden bekeken en per onderdeel van het construct specifiek onderzoek worden gedaan. Dit onderzoek geeft weinig duidelijkheid over de relatie tussen cognitieve zelfregulatie en welzijn. Dit component van zelfregulatie leent zich bovendien goed voor observeerbare metingen, ter vervanging van zelfrapportage. Vervolgonderzoek kan inzicht geven in deze relatie en daarnaast ook bruikbare kennis kunnen opleveren voor de beroepspraktijk op het middelbaar onderwijs.

Een beperking die toepasbaar is op veel van de eerder genoemde beperkingen, is tijdsbestek. In de periode waarin dit onderzoek plaatsvond was er te weinig tijd om het onderzoek specifiek, uitgebreid en beter uit te voeren. Met meer tijd kan er bijvoorbeeld worden gekozen voor een andere methode om zelfregulatie te meten, als alternatief voor zelfrapportage. Ook kan er worden gekozen voor meerdere metingen op langere termijn, in plaats van één meting. Zo kan er bijvoorbeeld een groeimodel worden ontwikkeld voor zelfregulatie en welzijn, waardoor er een completer en betrouwbaarder plaatje ontstaat van de variabelen en hun relatie.

Referentielijst

- Aslan, M., & Bilgin, O. (2020). Investigation of the Relationship between Well-Being, Social Anxiety and Self-Regulation Skills in Adolescents. *International Journal Of Progressive Education*, 16(6), 283–295. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.280.17>
- Beyer, S. (1998). Gender Differences in Self-Perception and Negative Recall Biases. *Sex Roles*, 38, 103–133. <https://doi.org/10.1023/a:1018768729602>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning And Instruction*, 7(2), 161–186. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(96)00015-1)
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182- 185.
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Overmaat, M., Roeleveld, J., & Van der Veel, I. (2005). *De overgang naar het voortgezet onderwijs*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCOKohnstamm Instituut.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: a literature review*. Wider Benefits of Learning. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A24216>
- Goos, M., Belfi, B., De Fraine, B., Van Damme, J., Onghena, P., & Petry, K. (2013). Effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs in kaart gebracht: een systematische literatuurstudie. *Pedagogische Studien*, 90(5), 17–30. <https://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifler=617316>
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning And Individual Differences*, 49, 162–170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>

- Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2011). Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., Duckworth, A., Little, T., & Grammer, J. (2018). Self-Regulation. In *Handbook of Life Course Health Development* (pp. 275–298). Springer.
- Opendakker, M.-C., & Ledoux, G. (2016). Zelfregulatie. *Skills Voor de Toekomst: Een Onderzoeksagenda*, 23–29.
- Roth, G., Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2019). Integrative emotion regulation: Process and development from a self-determination theory perspective. *Development And Psychopathology*, 31(3), 945–956. <https://doi.org/10.1017/s0954579419000403>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schultz, P. P., & Ryan, R. M. (2015). The “Why,” “What,” and “How” of Healthy Self-Regulation: Mindfulness and Well-Being from a Self-Determination Theory Perspective. In *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (pp. 81–94). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5_7
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Singh, S. J., & Sharma, N. R. (2018). Self-Regulation as a Correlate of Psychological Well-Being. *Indian Journal Of Health And Well-being*, 9(3), 441–444. <http://www.i-scholar.in/index.php/ijhw/article/view/181481>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for Self-Regulated Learning: A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463. <https://doi.org/10.1177/0013164407308475>

- Van der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2020). *Manual of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS)*. Ghent University, Belgium.
- Van der Werf, M. P. C., Opdenakker, M.-C., & Kuyper, H. (2008). Testing a dynamic model of student and school effectiveness with a multivariate multilevel latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvement*, *19*, 447-462.
doi:10.1080/09243450802535216
- Van Rooijen, M., Korpershoek, H., Vugteveen, J., & Opdenakker, M.-C. (2017). De overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs en de verdere schoolloopbaan. *Pedagogische studien*, *94*(2), 110-134.
<http://pedagogischestudien.nl/search?identifier=632153>
- Vandevelde, S., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology*, *38*(4), 407–425.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.09.002>
- Wouters, S., De Fraine, B., Colpin, H., Van Damme, J., & Verschueren, K. (2012). The effect of track changes on the development of academic self-concept in high school: A dynamic test of the bigfish-littlepond effect. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 793-805 <https://doi.org/10.1037/a0027732>
- Yen, C., Konold, T.R. and McDermott, P.A. (2004) Does learning behavior augment cognitive ability as an indicator of academic achievement? *Journal of School Psychology*, *42*, 157–69.
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003).

Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24, 67-79.

doi:10.1177/0143034303024001010

Bijlagen

Bijlage 1 – Vragenlijst

Je begint zometeen aan een vragenlijst die gaat over jouzelf. Denk niet teveel na bij elke vraag, maar vul jouw eerste gedachte in.

De antwoorden zijn **anoniem** – jouw naam kan niet teruggevonden worden. De gegevens worden gebruikt voor een schoolonderzoek, en worden daarna volledig verwijderd.

De vragenlijst begint met een aantal vragen over jou en je omgeving.

Succes met het invullen!

1. In welk jaar ben je geboren?
 - a. 2008
 - b. 2009
 - c. 2010
 - d. 2011
 - e. 2012
 - f. 2013

2. In welke maand ben je geboren?
 - a. Januari
 - b. Februari
 - c. Maart
 - d. April
 - e. Mei
 - f. Juni
 - g. Juli
 - h. Augustus
 - i. September
 - j. Oktober
 - k. November
 - l. December

3. Wat is jouw geslacht?
 - a. Jongen
 - b. Meisje
 - c. Anders / Zeg ik liever niet

4. Hoeveel broers en/of zussen heb je?
 - a. Geen
 - b. 1
 - c. 2
 - d. 3

- e. 4
 - f. 5
 - g. Meer dan 5
5. Hoe is de situatie van jouw ouders?
- a. Mijn ouders zijn samen
 - b. Mijn ouders zijn gescheiden, maar beide in beeld
 - c. Mijn vader is uit beeld / overleden
 - d. Mijn moeder is uit beeld / overleden
 - e. Mijn beide ouders zijn uit beeld / overleden
6. Hoe ziet jouw woonsituatie eruit?
- a. Ik woon samen met beide ouders
 - b. Ik woon met één van mijn ouders
 - c. Ik woon bij beide ouders, maar in verschillende huizen
 - d. Ik woon niet bij mijn ouders
7. Ben je eerder al eens blijven zitten, op de middelbare of op de basisschool?
- a. Ja
 - b. Nee
8. Heb je eerder al eens een klas overgeslagen, op de middelbare of op de basisschool?
- a. Ja
 - b. Nee
9. Hoe ver woon je van school af?
- a. Minder dan 2 kilometer
 - b. 2 tot 5 kilometer
 - c. 5 tot 10 kilometer
 - d. Meer dan 10 kilometer
10. Welk niveau van onderwijs volg je?
- a. Basis
 - b. Kader
 - c. TL
 - d. Havo
 - e. Vwo
 - f. Gymnasium

De volgende vragen gaan over school en huiswerk. Vul de vragen in op basis van hoe het **op dit moment** gaat op school. Denk niet teveel na, en vul je eerste antwoord in. Succes!

(De volgende vragen werden elk beantwoord op een vijfpuntsschaal met als antwoordmogelijkheden: nooit, bijna nooit, soms, bijna altijd, altijd.)

11. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Waarover gaat het? Wat weet ik er al over?'
12. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Zal het mij lukken?'
13. Bij een grote taak of les, begin ik enkele dagen van tevoren en doe ik elke dag een stukje.
14. Tijdens het leren, herhaal ik het tot ik het helemaal ken.
15. Tijdens het leren, maak ik een samenvatting.
16. Tijdens het leren, gebruik ik geheugensteuntjes of trucjes om iets beter te onthouden.
17. Tijdens het leren, maak ik zelf vragen en na het leren los ik deze vragen op.
18. Tijdens het leren, kijk ik wat belangrijk en wat minder belangrijk is.
19. Ook als ik liever andere dingen wil doen, werk ik mijn schoolwerk af.
20. Tijdens mijn schoolwerk, werk ik aandachtig en laat ik me niet afleiden.
21. Tijdens mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Lukt het goed op deze manier?'
22. Tijdens mijn schoolwerk, kijk ik tussendoor wat ik al gedaan heb en hoeveel ik nog moet doen.
23. Tijdens mijn schoolwerk, motiveer ik mezelf om verder te werken.
24. Tijdens mijn schoolwerk, denk ik aan de redenen waarom het belangrijk is om dit schoolwerk te doen.
25. Na mijn schoolwerk, kijk ik of ik alles gedaan heb wat gevraagd werd.
26. Na mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Zal ik het de volgende keer op dezelfde manier doen of kies ik beter een andere manier?'
27. Ik doe mijn best voor school, omdat ik dat moet doen van anderen (ouders, leraren, enz.).
28. Ik doe mijn best voor school, omdat ik me zou schamen als ik niet mijn best zou doen.
29. Ik doe mijn best voor school, omdat ik aan anderen (ouders, vrienden, leraren, enz.) wil tonen dat ik een goede leerling ben.
30. Ik doe mijn best voor school, omdat ik dat belangrijk vind voor later.
31. Ik doe mijn best voor school, omdat ik dat nuttig vind voor mezelf.
32. Ik doe mijn best voor school, omdat ik dat heel graag doe.
33. Ik ben goed in vooraf mijn schoolwerk plannen.
34. Ik ben goed in mijn schoolwerk maken, ook al vind ik het saai of moeilijk.
35. Ik ben goed in volhouden tijdens het maken van mijn schoolwerk.
36. Ik ben goed in mijn manier van werken veranderen als iets niet goed gaat tijdens mijn schoolwerk.
37. Ik ben goed in mijn schoolwerk zelf controleren.

De volgende vragen gaan over hoe je je **in het algemeen** voelt. Kies het antwoord dat het beste bij jou past. Ga op je eerste gevoel af, en denk niet te lang na over elke vraag.

(De volgende vragen werden elk beantwoord op een vijfpuntsschaal met als antwoordmogelijkheden: helemaal niet waar, niet waar, neutraal, waar, helemaal waar.)

38. Ik voel me vrij in de dingen die ik doe.
39. De meeste dingen die ik doe, voelen aan alsof 'het moet'.

40. De mensen die ik leuk vind, vinden mij ook leuk.
41. Ik voel me uitgesloten uit de groep waar ik bij wil horen.
42. Ik kan dingen goed doen.
43. Ik twijfel vaak of ik goed ben in dingen.
44. Wat ik doe, is echt wat ik wil doen.
45. Ik voel me gedwongen om veel dingen te doen die ik eigenlijk niet wil doen.
46. Ik voel me dicht bij mensen waar ik om geef.
47. Ik voel dat mensen die belangrijk voor me zijn onvriendelijk zijn tegen mij.
48. Ik ben goed in wat ik doe.
49. Ik voel me teleurgesteld in veel dingen die ik doe.
50. Wat ik kies om te doen, past bij wat ik zelf wil.
51. Ik voel me verplicht om te veel dingen te doen.
52. Ik heb een warme band met mensen die belangrijk voor me zijn.
53. De mensen waarmee ik omga hebben een hekel aan me.
54. Ik kan mijn doelen bereiken.
55. Ik voel me onzeker over wat ik kan.
56. Wat ik doe, vind ik echt interessant.
57. Wat ik elke dag doe, doe ik omdat het moet.
58. Ik heb een warm gevoel bij mensen waarmee ik omga.
59. Ik voel dat de banden die ik heb met mensen snel verloren zullen gaan.
60. Ik ben goed in moeilijkere taken.
61. Ik voel me soms een mislukking door de fouten die ik maak.