



rijksuniversiteit
 groningen

faculteit gedrags- en
 maatschappijwetenschappen

**Tijd voor Toekomst: De Ontwikkeling van Zelfvertrouwen en
Toekomstperspectief en hoe deze gerelateerd zijn aan de
Sociaaleconomische Samenstelling van de Leerlingenpopulatie en de
Inrichting van Verrijkte Schooldagen**

Naam: Lisette C.M. Schuiling

Studentnummer: S4051246

Eerste beoordelaar: dr. M.A. Veldman

Tweede beoordelaar: dr. J.J. Sijtsma

Aantal woorden: 8251

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Master Onderwijswetenschappen

Track: Onderwijsinnovatie

Datum: 28 mei 2025

Abstract

Educational inequality remains an issue in the Netherlands, particularly affecting children from socioeconomically disadvantaged backgrounds. In response, the Enriched School Day was introduced, aimed at promoting equal opportunities through extracurricular educational activities. In the province of Groningen, this initiative was implemented as *Tijd voor Toekomst* (Time for Future), with schools tailoring enrichment programs to their student populations. This longitudinal quantitative study examines the development of self-confidence and future perspectives among primary school students (ages 8–12) participating in *Tijd voor Toekomst*. Using secondary data collected by questionnaires from eight schools between 2021 and 2024, multilevel analyses were conducted to examine how students' development in self-confidence and future perspectives relate to both the socioeconomic composition of the student population and the design of the enrichment programs. The sample included 128, 210, 213 and 155 children at the measurement times in 2021 (T0), 2022 (T1), 2023 (T2) and 2024 (T3), respectively. Those children were included in at least three measurement times. Results show that, on average, self-confidence and future perspectives remained stable over time. No significant associations were found between school-level factors, such as total enrichment hours or thematic focus, and students' self-confidence and future perspective. One explanation could be variation in how well schools meet the quality standards for enriched educational programs. Follow-up research could examine how consistently these standards are met. Qualitative methods, such as interviews with children, may also provide deeper insights. Lastly, ensuring high-quality activities remains essential for supporting students' development and promoting educational equity.

Keywords: enriched school days, self-confidence, future perspective, socioeconomic background, educational inequality, primary school, multilevel analysis.

Tijd voor Toekomst

Al decennialang is kansenongelijkheid een belangrijk thema binnen het onderwijs in Nederland. Er is sprake van kansenongelijkheid wanneer kinderen met dezelfde talenten door hun specifieke achtergrond niet dezelfde resultaten behalen en kansen krijgen (Ağirdağ et al., 2021). Zo is de sociaaleconomische achtergrond van kinderen bepalend voor het verloop van hun verdere (school)loopbaan (Inspectie van het Onderwijs, 2023; Zumbuehl & Dillingh, 2020). In 2019 is het concept de ‘Rijke Schooldag’ geïntroduceerd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) om bij te dragen aan meer kansengelijkheid in het onderwijs (Ministerie van OCW, 2022, 2023). Binnen een verrijkte schooldag worden, naast het reguliere curriculum, extra activiteiten aangeboden met als doel om een impuls te geven aan de brede talentontwikkeling van kinderen. Onderzoek van Heath en collega’s (2018) laat zien dat kinderen die opgroeien in een gezin met een lage sociaaleconomische status (SES) of een migratieachtergrond grotere voordelen kunnen ervaren van buitenschoolse activiteiten dan leeftijdsgenoten uit een kansrijkere omgeving. Zo kunnen verrijkte schooldagen onder andere bijdragen aan het ontwikkelen van meer zelfvertrouwen en een positiever toekomstperspectief (Heath et al., 2018; Sharf, 2013; Slot & Leseman, 2019). Bovendien kan zelfvertrouwen bijdragen aan het creëren van kansen voor kinderen, doordat kinderen met meer zelfvertrouwen vaak meer geloven in hun eigen kunnen en betere leerprestaties behalen (Keuvelaar et al., 2020).

Onder de noemer Tijd voor Toekomst worden sinds 2019 verrijkte schooldagen aangeboden in de provincie Groningen, onder andere gericht op het verbeteren van het zelfvertrouwen en het versterken van het toekomstperspectief van kinderen. De ambitie van Tijd voor Toekomst is om kinderen gelijke kansen te geven op een gezond en perspectiefrijk leven (Offringa, 2023). Binnen de verrijkte schooldagen van Tijd voor Toekomst worden extra onderwijsuren ingezet voor een bredere talentontwikkeling, anders dan taal en rekenen. Het

gaat hierbij dus om onderwijsverrijking en niet om onderwijsverlenging. Bij onderwijsverlenging ligt de focus namelijk meer op het tegengaan van achterstanden in bijvoorbeeld taal en rekenen (Bolhaar et al., 2018). Binnen de programma's van Tijd voor Toekomst is het de bedoeling dat kinderen uit kansarme thuissituaties zo veel mogelijk dezelfde kansen krijgen als kinderen uit kansrijkere omgevingen, onder andere door de activiteiten gratis aan te bieden. Uit eerdere onderzoeken is namelijk gebleken dat kinderen uit kansarme thuissituaties minder vaak deelnemen aan verrijkte schooldagen (Behtoui, 2019; Meier et al., 2018). Het feit dat de focus ligt op kinderen uit kansarmere thuissituaties sluit aan bij het idee dat kansenongelijkheid vraagt om passende, en dus soms ongelijke, investeringen om tot gelijke kansen te komen (Hosseini et al., 2021). Bij kinderen uit kansarme omgevingen is het namelijk soms nodig om te compenseren voor belemmerende factoren uit de omgeving die invloed hebben op hun leer- en ontwikkelproces. Momenteel organiseren ruim 70 scholen in de provincie Groningen activiteiten in het kader van Tijd voor Toekomst, waardoor al ruim 7000 kinderen kennis hebben gemaakt met extracurriculaire activiteiten binnen dit programma. In alle verrijkte programma's van Tijd voor Toekomst wordt aandacht besteed aan onder andere de ontwikkeling van het zelfvertrouwen en toekomstperspectief van kinderen. In het huidige onderzoek zal verder ingegaan worden op deze ontwikkelingen.

Zelfvertrouwen

Onderzoek van Heath en collega's (2018) toont aan dat extracurriculaire activiteiten kunnen bijdragen aan een positieve ontwikkeling van het zelfvertrouwen van kinderen. Bij zelfvertrouwen gaat het om het geloof van iemand in diens eigen capaciteiten om beslissingen te nemen en taken uit te voeren (de Vries et al., 2003). Oney en Oksuzoglu-guven (2015) onderscheiden algemeen en specifiek zelfvertrouwen. Het algemene zelfvertrouwen wordt bepaald door hoe iemand kijkt naar diens eigen gedragingen, handelingen, gedachten en

capaciteiten. Het algemene zelfvertrouwen is relatief stabiel over de tijd en daardoor lastiger te beïnvloeden. Het specifieke zelfvertrouwen gaat daarentegen over het zelfvertrouwen dat iemand heeft in een specifieke situatie op een bepaald moment. Dit is dus per context verschillend en kan gemakkelijker beïnvloed worden (Oney & Oksuzoglu-guven, 2015). Dit type zelfvertrouwen kan bijvoorbeeld vergroot worden door het bieden van ondersteuning vanuit de omgeving, feedback en (succes)ervaringen (Oney & Oksuzoglu-guven, 2015; Wang & Chang, 2019).

Het is belangrijk om het zelfvertrouwen van kinderen te ontwikkelen, aangezien kinderen met meer zelfvertrouwen beter weten wat ze kunnen en makkelijker (nieuwe) sociale relaties aangaan (Bandura, 1997; Jerald & Honey Me, 2020). Het hebben van minder zelfvertrouwen kan daarentegen leiden tot slechtere schoolprestaties en een groeiende ongelijkheid in schoolloopbanen tussen kinderen (Brummelman & Sedikides, 2023). Over het algemeen blijkt dat kinderen die uit gezinnen komen met een lage SES een lager zelfvertrouwen hebben dan hun leeftijdsgenoten, bijvoorbeeld door het ontbreken van een positief rolmodel op het gebied van zelfvertrouwen (Badou & Day, 2021; Helms et al., 2021). Daarnaast kunnen genderstereotypen een negatieve invloed hebben op het zelfvertrouwen van meisjes (Koivuhovi et al., 2019). Het samenwerken met leeftijdsgenoten in betekenisvolle en uitdagende (extracurriculaire) activiteiten en de ondersteuning hierbij van een volwassene kunnen kinderen helpen bij hun persoonlijke en sociale ontwikkeling, waaronder de ontwikkeling van hun zelfvertrouwen (Durlak et al., 2010; Heath et al., 2018). Vooral op scholen met een kansarme leerlingenpopulatie, waar kinderen gemiddeld minder zelfvertrouwen hebben, kunnen deze activiteiten van meerwaarde zijn (Heath et al., 2018). Ook binnen Tijd voor Toekomst wordt geprobeerd om het zelfvertrouwen van kinderen positief te stimuleren door hen te ondersteunen, feedback te geven en (succes)ervaringen op te laten doen tijdens verschillende activiteiten.

Toekomstperspectief

Deelname aan verrijkte schooldagen kan zowel bijdragen aan het vergroten van het zelfvertrouwen van kinderen als het verbreden van hun toekomstperspectief (Sharf, 2013; Slot & Leseman, 2019). Bij toekomstperspectief gaat het om de verwachtingen en ideeën van kinderen over hun eigen toekomst, zoals wat ze later kunnen worden en willen bereiken (Hughes et al., 2016). Daarnaast gaat het om een bepaalde mate van nieuwsgierigheid naar de toekomst en het beeld dat kinderen hebben van verschillende beroepen (Sowa et al., 2023).

Het toekomstperspectief en de ambities van kinderen beginnen al op jonge leeftijd vorm te krijgen (Gutman & Akerman, 2008). Er zijn verschillende theorieën over de ontwikkeling van het toekomstperspectief en de ambities van kinderen. De theorie van Gottfredson (2002) richt zich op ambities die kinderen hebben op basis van hoe kinderen zichzelf zien binnen de wereld om hen heen. Naarmate kinderen ouder worden, verandert hun toekomstperspectief. Kinderen zullen loopbanen uitsluiten op basis van geslacht, sociaal aanzien, persoonlijke interesse en verwachte haalbaarheid. Wanneer kinderen 9-13 jaar oud zijn, ontwikkelen ze het idee van sociale klassen en hun plaats hierin, wat leidt tot een bepaald idee over hoe hun toekomst eruit kan gaan zien (Gottfredson, 2002). Loopbanen die niet in lijn zijn met de eigen sociale klasse kunnen daardoor worden uitgesloten, omdat deze niet realistisch of haalbaar lijken. Dit laat de invloed van de omgeving op het toekomstperspectief van kinderen zien (Gutman & Akerman, 2008). Bovendien kan dit erop wijzen dat het belangrijk is dat kinderen kennismaken met verschillende mensen en hun loopbanen, in verschillende sociale klassen. Dit zou namelijk bij kunnen dragen aan het verbreden van het toekomstperspectief van kinderen. Een andere theorie is de sociale cognitieve carrière theorie (SCCT), waar de focus ligt op het geloof dat iemand heeft om iets te kunnen bereiken (Sharf, 2013). De SCCT noemt het belang van interactie, observatie en imitatie van rolmodellen bij het ontwikkelen van vaardigheden, standaarden en bewustzijn over iemands eigen kunnen

(Palladino Schultheiss & Stead, 2004). Dit draagt bij aan een positieve ontwikkeling van het toekomstperspectief.

Samenvattend zijn enkele factoren belangrijk voor de ontwikkeling van een positief toekomstperspectief, namelijk: zelfbeeld, interactie met de omgeving en rolmodellen. Door kinderen bewust te maken van hun potentieel, kan bijgedragen worden aan het verbreden van hun horizon (Hughes et al., 2016). Dit biedt een sterke basis voor de verdere loopbaanontwikkeling (Watson et al., 2016). Een beperkte verkenning van mogelijke loopbanen in de kindertijd en een stereotiep loopbaanbewustzijn kan de loopbaanontwikkeling van kinderen daarentegen belemmeren (Watson & McMahon, 2005).

Kinderen uit een kansarme omgeving kunnen andere ambities en een negatiever toekomstperspectief hebben dan leeftijdsgenoten uit een kansrijke omgeving, aangezien kinderen uit kansarme gezinnen soms een positief rolmodel missen (Helms et al., 2021; Schoon, 2006). Dit kan ervoor zorgen dat ze minder in hun eigen kunnen geloven, wat kan leiden tot het behalen van minder goede leerresultaten (Goodman et al., 2011). Scholen kunnen vooral voor deze kinderen een belangrijke rol spelen bij de vorming van een positief toekomstperspectief (Schoon, 2006). Een gevarieerd aanbod aan extracurriculaire activiteiten kan hieraan bijdragen, doordat kinderen hierdoor in aanraking komen met motiverende ondersteuning en positieve rolmodellen (Helms et al., 2021; Lent, 2013; Slot & Leseman, 2019). Binnen Tijd voor Toekomst wordt geprobeerd om bij te dragen aan het verbreden van het toekomstperspectief van kinderen door het bieden van motiverende ondersteuning en positieve rolmodellen tijdens verschillende activiteiten. Rolmodellen kunnen zowel gastsprekers zijn als de aanbieders van Tijd voor Toekomst zelf.

Inrichting Verrijkte Schooldagen

Naast dat alle programma's binnen Tijd voor Toekomst aandacht hebben voor de ontwikkeling van zelfvertrouwen en toekomstperspectief, kunnen scholen het programma van

Tijd voor Toekomst naar eigen inzicht inrichten. Zo zijn er verschillen tussen scholen in het aantal uur dat de onderwijstijd wordt verrijkt. Extra onderwijsaanbod heeft vooral een structureel effect op de ontwikkeling van kinderen wanneer dit extra onderwijs frequent en langdurig wordt aangeboden (Metsäpelto & Pulkkinen, 2011; Smit et al., 2015). Naast deze organisatorische verschillen zijn er inhoudelijke verschillen in het verrijkte schoolaanbod. De activiteiten kunnen namelijk verschillen in de thema's waarop ze gericht zijn, zoals 'sociaal-emotionele ontwikkeling' of 'beroepenoriëntatie'. Activiteiten binnen het thema 'sociaal-emotionele ontwikkeling' zijn gericht op het vergroten van motivatie en zelfvertrouwen, waarbij positieve feedback en succeservaringen centraal staan. Binnen het thema 'beroepenoriëntatie' worden activiteiten georganiseerd die inzicht geven in de wereld van werk en carrière en zo kinderen helpen hun horizon te verbreden. Uit eerder onderzoek is gebleken dat kinderen die langere tijd (meer dan tien weken) extra aanbod krijgen, gericht op een bepaald thema, zich ontwikkelen op het aangeboden thema (Kruiter et al., 2023). De verschillen in de inrichting van Tijd voor Toekomst dragen hierdoor mogelijk bij aan verschillen in de impact van het verrijkte schoolaanbod op de ontwikkeling van kinderen.

Bij de verschillen in de inrichting van de verrijkte schooldagen wordt geprobeerd om het programma zoveel mogelijk aan te laten sluiten bij de leerlingenpopulatie en de lokale omgeving. De leerlingenpopulatie is per school verschillend en onder andere afhankelijk van het opleidingsniveau en land van herkomst van ouders. Deze factoren in de omgeving van het kind geven een beeld van de sociaaleconomische samenstelling van de leerlingenpopulatie en kunnen samenhangen met kansenongelijkheid in het onderwijs (Badou & Day, 2021; CBS, 2019). Zo kan een lager opleidingsniveau van de ouders ervoor zorgen dat kinderen niet dezelfde kansen krijgen en resultaten behalen als kinderen met hoger opgeleide ouders (CBS, 2019). Doordat de leerlingenpopulaties op scholen van elkaar verschillen, zullen ook de

behoeften van kinderen en daarmee de keuzes die scholen kunnen maken bij de inrichting van een verrijkt activiteitenaanbod verschillen.

Huidig onderzoek

Tot nu toe is niet bekend of het programma Tijd voor Toekomst samenhangt met een ontwikkeling in zelfvertrouwen en toekomstperspectief en of deze anders is bij kinderen uit kansarmere omgevingen. Aangezien één van de doelen van Tijd voor Toekomst is om kinderen gelijke kansen te geven op een gezond en perspectiefrijk leven, is het relevant hier onderzoek naar te doen. Meer zelfvertrouwen en een breder toekomstperspectief kunnen namelijk bijdragen aan het creëren van kansen voor kinderen (Helms et al., 2021; Keuvelaar et al., 2020). Daarom wordt in dit onderzoek gekeken naar de ontwikkeling van het zelfvertrouwen en toekomstperspectief van kinderen op scholen die meedoen aan Tijd voor Toekomst. Hiermee levert dit onderzoek een bijdrage aan de wetenschappelijke evaluatie van beleid rond kansenongelijkheid door onderwijsverrijking, wat van belang is voor (toekomstig) onderwijsbeleid.

Ook wordt gekeken in hoeverre deze ontwikkelingen gerelateerd zijn aan de sociaaleconomische samenstelling van de leerlingenpopulatie van scholen. Aangezien kinderen uit kansarmere omgevingen vaak minder zelfvertrouwen en een negatiever toekomstperspectief hebben, is het interessant om te onderzoeken of kinderen op scholen met een kansarmere leerlingenpopulatie zich hierin anders ontwikkelen. Wanneer zij meer baat lijken te hebben bij Tijd voor Toekomst, kunnen scholen met een kansarmere leerlingenpopulatie in het vervolg wellicht meer (financiële) ondersteuning ontvangen om kinderen meer gelijke kansen te kunnen geven.

Verder wordt onderzocht in hoeverre de ontwikkeling van zelfvertrouwen en toekomstperspectief gerelateerd is aan verschillen in de inrichting van de verrijkte schooldagen. De verwachting is dat de ontwikkeling van zelfvertrouwen en

toekomstperspectief positiever is op scholen met een meer frequent aanbod. Verder besteden alle scholen binnen Tijd voor Toekomst aandacht aan het zelfvertrouwen en toekomstperspectief van kinderen. Scholen die activiteiten organiseren binnen het thema ‘sociaal-emotionele ontwikkeling’ hebben echter waarschijnlijk nog wat meer aandacht voor de ontwikkeling van zelfvertrouwen dan scholen die geen activiteiten aanbieden binnen dit thema. De verwachting is daarom dat kinderen op deze scholen zich meer ontwikkelen in hun zelfvertrouwen. Bovendien is de verwachting dat kinderen op scholen die activiteiten organiseren binnen het thema ‘beroepenoriëntatie’ zich meer ontwikkelen in hun toekomstperspectief dan kinderen op scholen die niet dergelijke activiteiten organiseren. Het is interessant om te kijken in hoeverre deze relatie daadwerkelijk bestaat, aangezien op basis hiervan suggesties gedaan kunnen worden voor de (toekomstige) inrichting van verrijkte schooldagen.

Om deze mogelijke relaties te onderzoeken, staan in dit onderzoek de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. “Hoe verloopt de ontwikkeling van het zelfvertrouwen van basisschoolkinderen op scholen die deelnemen aan verrijkte schooldagen?”
 - a. “In hoeverre is de ontwikkeling van het zelfvertrouwen van basisschoolkinderen gerelateerd aan de sociaaleconomische samenstelling van de leerlingenpopulatie van scholen?”
 - b. “In hoeverre is de ontwikkeling van het zelfvertrouwen van basisschoolkinderen gerelateerd aan de inrichting van de verrijkte schooldag?”
2. “Hoe verloopt de ontwikkeling van het toekomstperspectief van basisschoolkinderen op scholen die deelnemen aan verrijkte schooldagen?”

- a. “In hoeverre is de ontwikkeling van het toekomstperspectief van basisschoolkinderen gerelateerd aan de sociaaleconomische samenstelling van de leerlingenpopulatie van scholen?”
- b. “In hoeverre is de ontwikkeling van het toekomstperspectief van basisschoolkinderen gerelateerd aan de inrichting van de verrijkte schooldag?”

Methode

Design

Het doel van het onderzoek was om de ontwikkeling van het zelfvertrouwen en toekomstperspectief in kaart te brengen van basisschoolkinderen die deelnemen aan verrijkte schooldagen. Bovendien is geanalyseerd hoe deze ontwikkeling al dan niet samenhangt met de sociaaleconomische samenstelling van de leerlingenpopulatie van de school en de manier waarop de verrijkte schooldag is ingericht. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is daarom gebruikgemaakt van een longitudinaal vragenlijstonderzoek met een kwantitatieve benadering, waarbij secundaire data uit het project Tijd voor Toekomst zijn geanalyseerd. Ook is gebruikgemaakt van data van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS).

Participanten

De doelpopulatie van dit onderzoek zijn alle basisschoolkinderen in Groningen in de groepen 5 tot en met 8 op scholen die een verrijkte schooldag aanbieden. Aan de hand van een selecte steekproef zijn op 9 van de 70 scholen waar Tijd voor Toekomst is geïmplementeerd, vragenlijsten afgenomen op vier meetmomenten. Eén van deze scholen is een school voor speciaal basisonderwijs. Aangezien het hebben van een specifieke leer- of gedragsstoornis invloed kan hebben op de sociaal-emotionele vaardigheden van een kind, kunnen deze kinderen niet zomaar vergeleken worden met kinderen op het regulier basisonderwijs (Douma et al., 2022). Deze school is daarom niet meegenomen in dit onderzoek, waardoor de steekproef voor deze studie uit acht scholen bestond. Dit zijn twee scholen in de gemeente

Groningen, twee scholen in de gemeente Oldambt, drie scholen in de gemeente Midden-Groningen en één school in de gemeente Veendam.

De participanten van dit onderzoek waren basisschoolkinderen die hebben deelgenomen aan het programma Tijd voor Toekomst voor wie ouderlijke toestemming voor deelname aan het onderzoek is verkregen. Alleen kinderen die op minimaal drie meetmomenten de vragenlijst hebben ingevuld, zaten in de dataset voor deze studie. Hiervoor is gekozen, omdat pas na minimaal drie meetmomenten iets gezegd zou kunnen worden over een mogelijke ontwikkeling. De steekproef bestond op de meetmomenten in 2021 (T0), 2022 (T1), 2023 (T2) en 2024 (T3) uit respectievelijk 128, 210, 213 en 155 kinderen. Op alle meetmomenten waren relatief weinig kinderen van school 3, 6 en 7 (zie Tabel 1). Bovendien ontbreken de data van school 3 op T3, omdat het toen op die school door omstandigheden niet haalbaar was de vragenlijsten af te nemen. Ook is op T3 geen data van school 6, omdat op dat moment geen kinderen de vragenlijst hebben ingevuld die in totaal over minimaal drie meetmomenten te volgen waren. Verder bestond de steekproef op elk meetmoment uit relatief meer meisjes dan jongens. De verdeling over de groepen op de vier meetmomenten is wel redelijk gelijk. Wel is te zien dat op T0 geen kind in groep 8 zat en op T3 geen kind in groep 5 zat. Dit komt doordat deze kinderen anders niet over minstens drie meetmomenten te volgen waren.

Tabel 1*Verdeling van Achtergrondvariabelen van de Steekproef*

Categorische variabele		N (%) T0	N (%) T1	N (%) T2	N (%) T3
School	1	38 (29.7)	49 (23.3)	51 (23.9)	32 (20.6)
	2	14 (10.9)	26 (12.4)	26 (12.2)	22 (14.2)
	3	13 (10.2)	13 (6.2)	13 (6.1)	0 (0.0)
	4	21 (16.4)	30 (14.3)	30 (14.1)	33 (21.3)
	5	14 (10.9)	37 (17.6)	38 (17.8)	36 (23.2)
	6	2 (1.6)	2 (1.0)	2 (0.9)	0 (0.0)
	7	10 (7.8)	15 (7.1)	15 (7.0)	9 (5.8)
	8	16 (12.50)	38 (18.1)	38 (17.8)	23 (14.8)
Geslacht	Jongen	62 (48.4)	92 (43.8)	94 (44.1)	72 (46.5)
	Meisje	66 (51.6)	117 (55.7)	117 (54.9)	81 (52.3)
	Anders	0 (0.0)	1 (0.5)	2 (0.9)	2 (1.3)
Groep	5	28 (21.9)	46 (21.9)	46 (21.6)	0 (0.0)
	6	56 (43.8)	49 (23.3)	48 (22.5)	46 (29.7)
	7	44 (34.4)	71 (33.8)	75 (35.2)	47 (30.3)
	8	0 (0.0)	44 (21.0)	44 (20.7)	62 (40.0)
Totaal		128 (100)	210 (100)	213 (100)	155 (100)

Onderzoeksinstrumenten en -variabelen

De leerlingenvragenlijst die is gebruikt, is ontwikkeld door de onderzoeksgroep van Tijd voor Toekomst en gebaseerd op reeds bestaande vragenlijsten. Deze vragenlijst bestaat uit items onderverdeeld in de volgende schalen: zelfvertrouwen, toekomstperspectief, schoolplezier, sociaal kapitaal, fysieke gezondheid, mentale gezondheid en Tijd voor Toekomst ervaringen. Binnen het huidige onderzoek zijn enkel de schalen voor zelfvertrouwen en toekomstperspectief meegenomen. Daarnaast bevat de vragenlijst vier vragen om de volgende achtergrondvariabelen in kaart te brengen: geboortedatum, school, geslacht en groep. De achtergrondvariabele school is gekwantificeerd aan de hand van de cijfers 1 tot en met 8. Voor de variabele geslacht konden kinderen aangeven of ze zich

identificeren als jongen (1), meisje (2) of geen van beide (3). De achtergrondvariabele groep geeft aan of kinderen in groep 5, 6, 7, of 8 zaten op het moment van het invullen van de vragenlijst.

Zelfvertrouwen

De schaal voor zelfvertrouwen bestaat uit twee items die gericht zijn op het algemene zelfvertrouwen (Oney & Oksuzoglu-guven, 2015) (zie Tabel 2). Eén item over zelfvertrouwen was een stelling met een 3-punts Likertschaal. Kinderen kunnen zo aangeven in hoeverre ze tevreden zijn met wie ze zijn. Hierbij zijn de volgende antwoordopties gegeven: ‘Dit is niet waar’, ‘Dit is een beetje waar’ en ‘Dit is waar’. Bij het andere item kunnen kinderen aan de hand van een 4-punts Likertschaal aangeven hoeveel zelfvertrouwen zij hebben. Ze kunnen hierbij kiezen uit de volgende antwoordopties: ‘Ik heb veel vertrouwen in mezelf’, ‘Ik heb een beetje vertrouwen in mezelf’, ‘Ik heb weinig vertrouwen in mezelf’ en ‘Ik heb geen vertrouwen in mezelf’. Bovendien is bij beide vragen de optie ‘Ik weet het niet’ gegeven. Om de items op dezelfde wijze te kunnen analyseren en de schaal beter te kunnen interpreteren, zijn de antwoordopties ‘Ik heb een beetje vertrouwen in mezelf’ en ‘Ik heb weinig vertrouwen in mezelf’ van het tweede item samengenomen. Hierdoor had ook het tweede item een 3-punts Likertschaal. Bovendien is het tweede item gespiegeld, zodat voor beide items een hogere score samenhangt met een hogere mate van zelfvertrouwen. Verder zijn kinderen die de antwoordoptie ‘Ik weet het niet’ hebben gekozen op één of beide vragen over zelfvertrouwen niet meegenomen bij de analyse voor de onderzoeksvragen over zelfvertrouwen. Bij de verschillende meetmomenten waren dit respectievelijk 3, 19, 15 en 11 kinderen. Voor de analyses is daarnaast een nieuwe variabele aangemaakt met de gemiddelde score op de twee items van de schaal voor zelfvertrouwen.

Tabel 2*Items Schaal Zelfvertrouwen*

Zelfvertrouwen (WSQ)	Antwoordschaal
Ik ben tevreden met wie ik ben	3-punts Likertschaal
Hoeveel vertrouwen heb je in jezelf?	4-punts Likertschaal

De twee items binnen de schaal zelfvertrouwen zijn beide overgenomen uit de Weekend School Questionnaire (WSQ). Deze vragenlijst is door Van Klaveren (geciteerd in Appelhof et al., 2013) ontwikkeld en getest om ontwikkelingen in zelfvertrouwen, toekomstperspectief en verbondenheid met de samenleving te meten. Uit onderzoek van Appelhof en collega's (2013) is een betrouwbaarheid gekomen van $\alpha = .82$ voor de schaal over zelfvertrouwen, die toen bestond uit zes items. Om binnen dit onderzoek de interne consistentie van de verschillende schalen te beoordelen, is ook Cronbach's alfa berekend. De interne consistentie van de schaal voor zelfvertrouwen in dit onderzoek is $\alpha = .582$. Dit is een lage interne consistentie. Aangezien de schaal uit relatief weinig items bestaat, kan dat invloed hebben gehad op Cronbach's alfa. Daarom is ook gekeken naar de inter-item correlatie aan de hand van Spearman's rangcorrelatie. Hiervoor is gekozen, omdat sprake is van data op ordinaal meetniveau. Er is een significante, maar matige inter-item correlatie gevonden tussen hoeveel vertrouwen een leerling heeft in zichzelf en hoe tevreden degene is met zichzelf ($r = .658, p < .001$). Ondanks de lage betrouwbaarheid van de schaal zijn beide items behouden, aangezien de schaal uit enkel twee items bestaat en de items wel een significante inter-item correlatie hebben.

Toekomstperspectief

De schaal voor toekomstperspectief bestaat uit acht items (zie Tabel 3). De eerste vier items gaan over nieuwsgierigheid, de andere vier over beroepsbeeld. Dit zijn concepten die iets zeggen over iemands toekomstperspectief. Een hogere score op de items betekent een

positiever toekomstperspectief. Elk item bestaat uit een stelling. Kinderen konden op een 3-punts Likertschaal aangeven in hoeverre een stelling bij hen past. Hierbij zijn de volgende antwoordopties gegeven: ‘Dit is niet waar’, ‘Dit is een beetje waar’ en ‘Dit is waar’. Bovendien is bij alle stellingen de optie ‘Ik weet het niet’ gegeven. Kinderen die de antwoordoptie ‘Ik weet het niet’ hebben gekozen bij één of meer van de vragen over toekomstperspectief zijn niet meegenomen bij de analyse voor de onderzoeksvragen over toekomstperspectief. Deze antwoordoptie maakte het namelijk lastig om scores met elkaar te vergelijken. Bij de verschillende meetmomenten waren dit respectievelijk 28, 84, 72 en 53 kinderen. Voor de analyses is daarnaast een nieuwe variabele aangemaakt met de gemiddelde score op de acht items van de schaal voor toekomstperspectief.

Tabel 3

Items Schaal Toekomstperspectief

Toekomstperspectief
Op school doe ik graag nieuwe dingen
Als ik iets nieuws zie, wil ik graag weten hoe het werkt
Ik probeer dingen uit om te kijken of dit wat voor mij is
Ik probeer graag uit wat ik goed kan
Ik vind het leuk om over mijn toekomst na te denken
Ik weet wat ik kan worden
Ik weet wat ik worden wil
Ik kan alles worden wat ik wil

De items binnen de schaal toekomstperspectief zijn gebaseerd op de WSQ en de Loopbaanoriëntatievragenlijst Vernieuwonderwijs. Deze laatste vragenlijst kan gebruikt worden om de loopbaancompetenties van kinderen te meten, maar is niet gevalideerd (Peeters & Lucassen, 2017). Ook voor de schaal voor toekomstperspectief zijn de interne consistentie en inter-item correlaties berekend. Hieruit kwam een matige interne consistentie, namelijk $\alpha =$

.681. Verder zijn alle inter-item correlaties, op twee na, significant en positief, variërend tussen de $r = .089$ en $r = .627$ (zie Bijlage A). Ondanks de lage correlaties zijn alle items meegenomen. Alleen het verwijderen van het item ‘ik kan alles worden wat ik wil’ zou leiden tot een hogere betrouwbaarheid, namelijk $\alpha = .682$. Aangezien dit slechts een kleine verbetering is, is ervoor gekozen dit item te behouden.

Schoolweging

Om iets te kunnen zeggen over de leerlingenpopulatie van een school is gekeken naar de schoolweging, zoals bekend bij het CBS (CBS, 2024). De schoolweging brengt in kaart of op een school veel of weinig kinderen uit kansarme omgevingen zitten. Dit wordt vastgesteld aan de hand van het opleidingsniveau van de ouders, het gemiddeld opleidingsniveau van alle moeders van kinderen op school, het land van herkomst van de ouders, de verblijfsduur van de moeder in Nederland en of ouders in de schuldsanering zitten (CBS, 2016). Een combinatie van deze kenmerken uit de sociale omgeving van het kind blijkt uit onderzoek namelijk van voorspellende waarde te zijn voor mogelijke onderwijsachterstanden bij kinderen (CBS, 2016). Bovendien verklaren deze kenmerken meer dan 40% van de verschillen in Cito-scores in groep 8. Alle scholen in Nederland hebben een schoolweging tussen de 20 en 40. Een hogere schoolweging duidt op een complexere leerlingenpopulatie, bestaande uit meer leerlingen met een ongunstige economische, sociale of culturele omgeving. In de dataset is voor de schoolweging een nieuwe variabele aangemaakt die vervolgens is gestandaardiseerd aan de hand van een z -score.

Inrichting van Tijd voor Toekomst

Om de inrichting en inhoud van Tijd voor Toekomst op de verschillende scholen in kaart te brengen, is de data gebruikt van de acht scholen die is verkregen met een bereikonderzoek onder scholen die meedoen aan het onderzoeksproject Tijd voor Toekomst (zie Bijlage B). Hierin is onder andere gevraagd naar het aantal uur onderwijsverrijking en -

verlenging per week en het aantal weken onderwijsverrijking en -verlenging per jaar. Op deze manier is het totaal aantal uren onderwijsverlenging en -verrijking per schooljaar berekend. Voor het aantal uur onderwijsverlenging/-verrijking per jaar is een gestandaardiseerde variabele aangemaakt aan de hand van een z-score. Aangezien alle extra uren worden ingezet voor een brede talentontwikkeling, anders dan taal en rekenen, konden deze uren worden samengenomen en zijn ze in de verdere analyse meegenomen onder de variabele 'verrijking'. Daarnaast is met het bereikonderzoek informatie uitgevraagd over de thema's waarop verrijking van onderwijstijd plaatsvindt. Deze data is gekwantificeerd door twee dichotome variabelen, die per thema aangeven of de betreffende school niet (0) of wel (1) activiteiten aanbiedt binnen het thema 'sociaal-emotionele ontwikkeling' en binnen het thema 'beroepenoriëntatie'.

Procedure

Ouders hebben voorafgaand aan het onderzoek goedkeuring verleend door een document voor geïnformeerde toestemming te tekenen. De kinderen hebben vervolgens op vier meetmomenten online vragenlijsten ingevuld via Enalyzer, waarbij de mate van zelfvertrouwen en toekomstperspectief zijn gemeten. Op twee scholen is de nulmeting fysiek afgenomen, waarna de antwoorden zijn gedigitaliseerd. Het eerste meetmoment in 2021 was op de meeste scholen voorafgaand aan het implementeren van Tijd voor Toekomst. Op drie van de acht scholen was de implementatie van eerste activiteiten in het kader van Tijd voor Toekomst echter al begonnen voor het eerste meetmoment. De kinderen hebben de vragenlijst ingevuld in het klaslokaal of in een aparte ruimte op school. Elke leerling had een eigen apparaat om de online vragenlijst in te vullen. Op de meeste scholen hebben kinderen die mee mochten doen aan het onderzoek zelfstandig, onder begeleiding van de eigen leerkracht(en), de vragenlijst ingevuld. Bij de afname op één school hebben onderzoekers de vragenlijst

afgenomen bij de kinderen. De vier metingen zijn uitgevoerd in de periode eind 2021 – eind 2024.

Voor het bereikonderzoek is een online vragenlijst verspreid via de mail, waarna deze is ingevuld door de schoolcoördinator van verrijkte schooldagen, soms samen met de innovatiebegeleider. Het bereikonderzoek is uitgevoerd in de periode december 2023 – januari 2024.

De onderzoeksprocedure die gebruikt is binnen deze studie is goedgekeurd door de ethische commissie van de Hanzehogeschool. Voor dit onderzoek is toegang verleend tot de benodigde data via de Hanze Research Cloud Drive en zijn de gegeven ethische richtlijnen gevolgd omtrent het verwerken van deze data. Zo is de onderzoeksdata uitsluitend gebruikt voor de doeleinden van het onderzoeksproject, is zorgvuldig omgegaan met de data, zijn geen kopieën of afdrukken gemaakt en is de vertrouwelijkheid, anonimiteit en privacy van de data gewaarborgd.

Analyse

De verzamelde data zijn geanalyseerd met behulp van het programma ‘Statistical Packages for Social Sciences (SPSS)’, versie 28. Bij alle analyses is een significantieniveau van $\alpha = .05$ gehanteerd. Voordat de analyses werden uitgevoerd, zijn de data, bestaande uit 241 respondenten, gecontroleerd op fouten, outliers en missende data. Bij enkele variabelen zijn outliers gevonden, maar deze outliers gaven geen indicatie voor een foutieve weergave van de ingevulde vragenlijsten, aangezien de waarden voor dezelfde respondenten op andere meetmomenten geen outliers waren. Wat betreft de missende waarden zijn de meetmomenten waarbij respondenten op alle items voor zelfvertrouwen en/of toekomstperspectief een missende waarde hadden uit het bestand verwijderd. Verder zijn kinderen die ‘ik weet het niet’ hebben ingevuld op één van de items niet meegenomen in de analyse voor die schaal, omdat het anders lastig werd de data te analyseren. Wanneer dit ervoor zorgde dat de respondent nog

maar op twee of minder meetmomenten te volgen was, zijn ook de data van de andere meetmomenten van die respondent verwijderd. In totaal zijn hierdoor tien respondenten uit de dataset gehaald. Aangezien de respondenten met missende waarden verschilden wat betreft de achtergrondkenmerken, is waarschijnlijk sprake geweest van willekeurig ontbrekende waarden.

Vervolgens zijn beschrijvende statistieken weergegeven per meetmoment voor de afhankelijke variabelen zelfvertrouwen en toekomstperspectief. Hierbij is gekeken naar het gemiddelde en de mediaan van de gemiddelde scores voor zelfvertrouwen en toekomstperspectief. Vervolgens is de spreiding in kaart gebracht aan de hand van de standaarddeviatie (SD), interkwartielafstand (IQR) en de minimale en maximale waarden. Verder is per item de frequentieverdeling over de antwoordopties gegeven.

Daarna zijn inferentiële statistieken toegepast om de onderzoeks- en deelvragen te beantwoorden. Gezien de gestratificeerde structuur van de data, waarbij kinderen genest zijn in scholen, is sprake van afhankelijke metingen. Daarom is gekozen voor het uitvoeren van multilevelanalyses, met een 'Restricted Maximum Likelihood' (REML), om de ontwikkeling van het gemiddelde zelfvertrouwen en toekomstperspectief bij basisschoolkinderen te onderzoeken. Uitgaande van de hiërarchische structuur in de data is een nulmodel getoetst waarin geen voorspellers zijn opgenomen. Vervolgens is 'tijd' meegenomen als onafhankelijke variabele om iets te kunnen zeggen over veranderingen in het gemiddelde zelfvertrouwen en het gemiddelde toekomstperspectief over de tijd. Om in kaart te brengen in welke mate onafhankelijke variabelen op schoolniveau gerelateerd zijn aan het gemiddelde zelfvertrouwen zijn de schoolweging, het totaal aantal uur onderwijsverrijking en het al dan niet aanbieden van activiteiten binnen het thema 'sociaal-emotionele ontwikkeling' als onafhankelijke variabelen toegevoegd aan het model. Om te kijken naar de mate waarin onafhankelijke variabelen op schoolniveau gerelateerd zijn aan het gemiddelde

toekomstperspectief zijn de schoolweging, het totaal aantal uur onderwijsverrijking en het al dan niet aanbieden van activiteiten binnen het thema ‘beroepenoriëntatie’ als onafhankelijke variabelen toegevoegd aan het model. Bovendien zijn de geslacht en groep toegevoegd aan het model om te controleren voor achtergrondvariabelen. Hierbij zijn de vijf kinderen uit de steekproef die zich geen jongen of meisje voelen niet meegenomen in de analyse, aangezien het anders lastig was om op basis van de uitkomsten iets te zeggen over de invloed van geslacht op de ontwikkelingen van de kinderen. In de tabellen van de multilevelanalyses zijn enkel de achtergrondvariabelen meegenomen die significant samenhangen met het gemiddelde zelfvertrouwen of het gemiddelde toekomstperspectief. Als laatste is gekeken naar mogelijke interactie-effecten tussen de tijd en de onafhankelijke variabelen op schoolniveau. Op die manier is gekeken of de relatie tussen de onafhankelijke variabelen op schoolniveau en het zelfvertrouwen of toekomstperspectief van kinderen verandert over de tijd.

In verdere analyses is gecontroleerd of voldaan is aan de assumpties voor een multilevelanalyse. Hieruit is gebleken dat voor zowel het gemiddelde zelfvertrouwen als het gemiddelde toekomstperspectief geen redenen waren om aan te nemen dat niet wordt voldaan aan de assumpties voor normaliteit, lineariteit en homoscedasticiteit.

Resultaten

In dit hoofdstuk worden eerst de achtergrondkenmerken op schoolniveau besproken, waarna per onderzoeksvraag de resultaten van de beschrijvende en inferentiële analyses worden beschreven.

Achtergrondvariabelen op Schoolniveau

Uit de gegevens van het CBS en de resultaten van het bereikonderzoek blijkt dat zowel de schoolweging als het aantal uur onderwijsverrijking per jaar en de thema's die al dan niet zijn aangeboden, verschillen per school (zie Tabel 4). Zo varieert de schoolweging tussen

25.98 en 38.09. Bovendien blijkt dat scholen minimaal 120 tot maximaal 480 uur onderwijsverrijking per schooljaar aanbieden. Verder worden op vijf van de acht scholen activiteiten aangeboden binnen het thema ‘sociaal-emotionele ontwikkeling’, zoals weerbaarheidstraining, mindfulness of training in sociaal-emotionele vaardigheden. Drie van de acht scholen bieden activiteiten aan binnen het thema ‘beroepenoriëntatie’, zoals het kennismaken met verschillende beroepen en het aanleren van vaardigheden, specifiek gericht op een beroep.

Tabel 4

Beschrijving van Onafhankelijke Variabelen per School (Level 3)

School	Schoolweging	Aantal uur onderwijsverrijking per jaar	Thema SEO*	Thema BO*
1	30.73	380	0	0
2	37.83	480	1	1
3	34.68	120	1	0
4	30.86	120	0	0
5	33.41	240	1	0
6	25.98	360	0	0
7	33.84	180	1	1
8	38.09	280	1	1

Noot. SEO = sociaal-emotionele ontwikkeling; BO = beroepenoriëntatie; *0 = geen activiteiten binnen dit thema, 1 = wel activiteiten binnen dit thema.

Ontwikkeling van Zelfvertrouwen

De eerste onderzoeksvraag is hoe de ontwikkeling van zelfvertrouwen verloopt van basisschoolkinderen op scholen die deelnemen aan verrijkte schooldagen. Bovendien is

gekeken wat de invloed is van de schoolweging, het aantal uur onderwijsverrijking en de thema's van de activiteiten binnen de verrijkte schooldagen op deze ontwikkeling.

De centrum- en spreidingsmaten laten zien dat het gemiddelde zelfvertrouwen van de kinderen over de vier meetmomenten aardig constant blijft, terwijl de spreiding van de gemiddelde scores toeneemt (zie Tabel 5 en Bijlage C). Het gemiddelde zelfvertrouwen neemt over de vier meetmomenten licht af, van 2.66 op T0 naar 2.57 op T3. De mediaan schommelt tussen de 2.50 en 3.00. Hieruit kan opgemaakt worden dat het gemiddelde zelfvertrouwen van de kinderen relatief stabiel blijft over de meetmomenten. De standaarddeviatie loopt daarentegen op van .37 op T0 naar .54 op T3. De interkwartielafstand blijft de eerste drie meetmomenten constant (.50), waarna deze stijgt naar .67 op T3. Dit samen duidt op een toename in de spreiding van de gemiddelde score op zelfvertrouwen.

Tabel 5

Beschrijvende Statistieken van Gemiddelde Zelfvertrouwen per Meetmoment

	T0 (n = 125)*	T1 (n = 191)**	T2 (n = 198)***	T3 (n = 144)****
Gemiddelde	2.66	2.62	2.61	2.57
Mediaan	2.50	3.00	2.50	3.00
Standaarddeviatie	0.37	0.48	0.47	0.54
Minimum	1.50	1.00	1.00	1.00
Maximum	3.00	3.00	3.00	3.00
IQR	0.50	0.50	0.50	0.67

Noot. *uitgesloten = 3; **uitgesloten = 19; ***uitgesloten = 15; ****uitgesloten = 11

De ontwikkeling van het gemiddelde zelfvertrouwen is verder onderzocht aan de hand van een multilevelanalyse. In het eerste model is te zien dat het gemiddelde zelfvertrouwen van alle kinderen gemiddeld 2.60 is (zie Tabel 6). Hierbij wordt 0.7% van de variantie in het

gemiddelde zelfvertrouwen verklaard door verschillen tussen scholen. Verder wordt 74.3% van de variantie verklaard door verschillen tussen kinderen binnen scholen. De overige 25.0% van de variantie wordt verklaard door verschillen tussen meetmomenten.

In het tweede model is te zien dat tijd niet significant samenhangt met de gemiddelde score op zelfvertrouwen ($p = .173$). Er heeft dus geen significante verandering van het gemiddelde zelfvertrouwen van kinderen plaatsgevonden over de vier meetmomenten. In dit model wordt 2.3% van de variantie verklaard door verschillen tussen scholen. Daarnaast wordt 69.5% verklaard door verschillen tussen kinderen binnen scholen en 28.2% door verschillen tussen meetmomenten.

In model 3 is gekeken naar de invloed van de schoolweging, het totaal aantal uur onderwijsverrijking en het al dan niet aanbieden van activiteiten binnen het thema sociaal-emotionele ontwikkeling op het gemiddelde zelfvertrouwen (zie Tabel 6). Hieruit blijkt dat geen van de onafhankelijke variabelen op schoolniveau een significante invloed heeft op het gemiddelde zelfvertrouwen van kinderen. Wel is te zien dat de achtergrondvariabele geslacht gerelateerd is aan het gemiddelde zelfvertrouwen van kinderen. Zo hebben jongens een significant hoger gemiddeld zelfvertrouwen dan meisjes ($p = .003$). In dit model is 70.7% van de variantie in het gemiddelde zelfvertrouwen te verklaren door verschillen tussen kinderen binnen scholen. De overige 29.3% van de variantie wordt verklaard door verschillen tussen meetmomenten.

Ten slotte is in het vierde model gekeken naar de interactie-effecten tussen tijd en de verschillende onafhankelijke variabelen op schoolniveau. Uit deze analyse blijkt dat voor geen van de onafhankelijke variabelen op schoolniveau een interactie-effect bestaat met de tijd. Dat betekent dat het effect van de schoolweging, het totaal aantal uur onderwijsverlenging/-verrijking en het al dan niet aanbieden van activiteiten binnen het thema sociaal-emotionele ontwikkeling niet verandert over de tijd. Hierbij wordt 69.6% van de

variantie in het gemiddelde zelfvertrouwen verklaard door verschillen tussen kinderen binnen scholen. De overige 30.4% van de variantie wordt verklaard door verschillen tussen meetmomenten.

Tabel 6

Multilevelanalyses op Ontwikkeling Gemiddelde Zelfvertrouwen

Variabelen	Model 1 ($n_i =$ 220; $n_s = 8$)		Model 2 ($n_i =$ 220; $n_s = 8$)		Model 3 ($n_i =$ 220; $n_s = 8$)		Model 4 ($n_i =$ 220; $n_s = 8$)	
Fixed effecten	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Intercept	2.600*	.028	2.617*	.036	2.987*	.086	2.986*	.107
Tijd			-.025	.018	-.026	.018	-.017	.047
Schoolvariabelen								
Schoolweging					.046	.054	.045	.054
Aantal uur					-.030	.030	-.028	.031
verrijking								
Thema SEO					-.203	.105	-.202	.105
Covariaat								
Geslacht					-.161*	.054	-.160*	.054
Interactie								
Tijd *							.001	.039
Schoolweging								
Tijd * Aantal uur							.002	.021
verrijking								
Tijd * Thema SEO							-.017	.071
Random effecten	Var	<i>SE</i>	Var	<i>SE</i>	Var	<i>SE</i>	Var	<i>SE</i>
Residual	.080	.000	.085	.000	.085	.000	.085	.000
Schoolniveau	.001	.003	.003	.006	.000	.000	.000	.000
Individueel niveau	.110	.015	.091	.016	.087	.016	.087	.016
Meetmoment	.037	.008	.037	.011	.036	.011	.038	.011
Log of likelihood	751.709		538.331		542.438		556.364	

Noot. * $p \leq .05$; n_i = aantal individuen; n_k = aantal klassen; SEO = sociaal-emotionele ontwikkeling.

Ontwikkeling van Toekomstperspectief

De tweede onderzoeksvraag is hoe de ontwikkeling van toekomstperspectief verloopt van basisschoolkinderen op scholen die deelnemen aan verrijkte schooldagen. Bovendien is gekeken wat de invloed is van de schoolweging, het aantal uur onderwijsverrijking en de thema's van de activiteiten binnen de verrijkte schooldagen op deze ontwikkeling.

De centrum- en spreidingsmaten voor het gemiddelde van de variabele toekomstperspectief laten zien dat het gemiddelde toekomstperspectief stabiel blijft over de vier meetmomenten en de spreiding van het gemiddelde toekomstperspectief licht lijkt toe te nemen (zie Tabel 7 en Bijlage D). Het gemiddelde toekomstperspectief blijft stabiel over de vier meetmomenten, namelijk tussen de 2.45 en 2.52. De mediaan blijft ook stabiel over de tijd met een waarde van 2.50, met uitzondering van een waarde van 2.63 op T1. De spreiding van de scores neemt iets toe over de vier meetmomenten. Zo neemt de standaarddeviatie toe van 0.34 op T0 naar 0.39 op T3. De interkwartielafstand blijft daarentegen kleiner, met uitzondering van T1, gelijk.

Tabel 7

Beschrijvende Statistieken van Gemiddelde Toekomstperspectief per Meetmoment

	T0 (<i>n</i> = 100)*	T1 (<i>n</i> = 126)**	T2 (<i>n</i> = 141)***	T3 (<i>n</i> = 102)****
Gemiddelde	2.49	2.52	2.51	2.45
Mediaan	2.50	2.63	2.50	2.50
Standaarddeviatie	0.34	0.38	0.38	0.39
Minimum	1.75	1.25	1.00	1.25
Maximum	3.00	3.00	3.00	3.00
IQR	0.50	0.63	0.50	0.50

Noot. *uitgesloten = 28; **uitgesloten = 84; ***uitgesloten = 72; ****uitgesloten = 53

De ontwikkeling van het gemiddelde toekomstperspectief is verder onderzocht aan de hand van een multilevelanalyse. In model 1 is te zien dat de gemiddelde score op toekomstperspectief van alle kinderen gemiddeld 2.476 is (zie Tabel 8). Binnen dit model wordt 4.1% van de variantie in de ontwikkeling van het gemiddelde toekomstperspectief verklaard door verschillen tussen scholen. Daarnaast is 48.6% van de variantie te verklaren door verschillen tussen kinderen binnen scholen en is de overige 47.3% van de variantie te verklaren door verschillen tussen meetmomenten, genest in kinderen.

In het tweede model is te zien dat tijd niet significant samenhangt met de gemiddelde score op toekomstperspectief ($p = .205$). Er heeft dus geen significante verandering in het gemiddelde toekomstperspectief plaatsgevonden over de vier meetmomenten. In dit model wordt 2.3% van de variantie verklaard door verschillen tussen scholen. Daarnaast wordt 69.5% verklaard door verschillen tussen kinderen en 28.2% door verschillen tussen meetmomenten.

In het derde model is gekeken naar de invloed van de schoolweging, het totaal aantal uur onderwijsverrijking en het al dan niet aanbieden van activiteiten binnen het thema beroepenoriëntatie op het gemiddelde toekomstperspectief (zie Tabel 8). Hieruit blijkt dat geen van de onafhankelijke variabelen op schoolniveau een significante invloed heeft op het gemiddelde toekomstperspectief. Wel is te zien dat de achtergrondvariabele groep gerelateerd is aan het gemiddelde toekomstperspectief van kinderen. Zo scoren kinderen uit een lagere groep significant hoger op gemiddeld toekomstperspectief ($p = .039$). Hierbij is 8.5% van de variantie in het gemiddelde toekomstperspectief te verklaren door verschillen tussen scholen. Daarnaast kan 55.9% van de variantie verklaard worden door verschillen tussen kinderen binnen de scholen en kan 35.6% verklaard worden door verschillen tussen meetmomenten.

In het vierde en laatste model is gekeken naar de interactie-effecten tussen tijd en de verschillende onafhankelijke variabelen op schoolniveau. Uit deze analyse blijkt dat voor

geen van de onafhankelijke variabelen op schoolniveau een interactie-effect bestaat met de tijd. Dat betekent dat het effect van de schoolweging, het totaal aantal uur onderwijsverlenging/-verrijking en het al dan niet aanbieden van activiteiten binnen het thema beroepenoriëntatie op het gemiddelde toekomstperspectief niet verandert over de tijd. In dit model wordt 11.1% van de variantie in het gemiddelde toekomstperspectief verklaard door verschillen tussen scholen. Daarnaast wordt 52.4% van de variantie verklaard door verschillen tussen kinderen binnen scholen. De overige 36.5% van de variantie wordt verklaard door verschillen tussen meetmomenten.

Tabel 8*Multilevelanalyses op Ontwikkeling Gemiddelde Toekomstperspectief*

Variabelen	Model 1 ($n_i =$ 205; $n_s = 8$)		Model 2 ($n_i =$ 205; $n_s = 8$)		Model 3 ($n_i =$ 205; $n_s = 8$)		Model 4 ($n_i =$ 205; $n_s = 8$)	
Fixed effecten	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Intercept	2.476*	.030	2.476*	.030	2.688*	.080	2.701*	.084
Tijd			-.020	.016	-.001	.018	.023	.029
Schoolvariabelen								
Schoolweging					.106	.058	.121	.063
Aantal uur					.029	.036	.027	.039
verrijking								
Thema BO					-.257	.118	-.280	.127
Covariaat								
Groep					-.046*	.020	-.049*	.020
Interactie								
Tijd *							.023	.031
Schoolweging								
Tijd * Aantal uur							.004	.017
verrijking								
Tijd * Thema SEO							-.069	.065
Random effecten	Var	<i>SE</i>	Var	<i>SE</i>	Var	<i>SE</i>	Var	<i>SE</i>
Residual	.067	.000	.067	.000	.081	.000	.080	.000
Schoolniveau	.003	.004	.003	.004	.005	.008	.007	.010
Individueel niveau	.036	.010	.037	.010	.033	.009	.033	.010
Meetmoment	.035	.009	.034	.009	.021	.009	.023	.009
Log of likelihood	387.511		392.364		401.438		416.532	

Noot. * $p \leq .05$; n_i = aantal individuen; n_k = aantal klassen; BO = beroepenoriëntatie

Conclusie en Discussie

Het doel van dit onderzoek was om de ontwikkeling van het zelfvertrouwen en toekomstperspectief van basisschoolleerlingen die deelnemen aan verrijkte schooldagen in kaart te brengen. Bovendien is aan de hand van multilevelanalyses gekeken naar de invloed van de sociaaleconomische samenstelling van de leerlingenpopulatie en de inrichting van

verrijkte schooldagen op de ontwikkeling van het zelfvertrouwen en toekomstperspectief. De resultaten laten zien dat voor zowel zelfvertrouwen als toekomstperspectief van leerlingen geen significante verandering heeft plaatsgevonden in de gemiddelde score over de vier meetmomenten. Bovendien zijn hierbij nauwelijks verschillen tussen scholen en zijn de onafhankelijke variabelen op schoolniveau niet significant gerelateerd aan de gemiddelde scores voor zowel zelfvertrouwen als toekomstperspectief. Dit betekent dat de sociaaleconomische samenstelling van de leerlingenpopulatie, het totaal aantal uur onderwijsverrijking en het al dan niet aanbieden van activiteiten binnen het thema ‘sociaal-emotionele ontwikkeling’ of ‘beroepenoriëntatie’ geen invloed lijken te hebben op het gemiddelde zelfvertrouwen en toekomstperspectief van kinderen. De eventuele invloed van deze variabelen verandert bovendien niet over de tijd.

Uit eerder onderzoek kwam echter naar voren dat extracurriculaire activiteiten wel kunnen bijdragen aan een positieve ontwikkeling van het zelfvertrouwen en toekomstperspectief van kinderen, vooral wanneer de activiteiten frequent en langdurig worden aangeboden (Heath et al., 2018; Sharf, 2013; Smit et al., 2015). Ook zouden kinderen zich gericht kunnen ontwikkelen op een bepaald gebied of thema, wanneer zij langdurig extra aanbod krijgen op dat specifieke thema (Kruiter et al., 2023). Dit is niet naar voren gekomen in het huidige onderzoek.

Een mogelijke oorzaak hiervoor is dat de scholen niet in dezelfde mate voldoen aan de kwaliteitseisen voor het verrijkte schoolaanbod. Dit is echter wel nodig om bij te kunnen dragen aan het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden van kinderen. Zo is het van belang dat doelen specifiek geformuleerd worden en direct te relateren zijn aan de inhoud van het verrijkte schoolaanbod (Kruiter et al., 2023; Slot & Leseman, 2019). Bovendien moet er een opbouw zijn in het verrijkte schoolaanbod met duidelijke afspraken, moet er een actieve rol zijn van de kinderen en moet er aandacht zijn voor minstens één aspect van

persoonlijke/sociale vaardigheden (Behtoui, 2019; Durlak et al., 2010). Uit onderzoek van Visser en collega's (2023) is gebleken dat scholen die verrijkte schooldagen aanbieden binnen Tijd voor Toekomst niet altijd de doelstellingen aan laten sluiten bij de thema's, omdat de aandacht eerst uitgaat naar het organiseren van de activiteiten. Verder is niet bekend in hoeverre er een goede opbouw in het programma was op de scholen die hebben meegedaan aan dit onderzoek. Beide genoemde punten kunnen ervoor gezorgd hebben dat het verrijkte schoolaanbod in mindere mate heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van het zelfvertrouwen en toekomstperspectief van de kinderen.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek is wel naar voren gekomen dat jongens een relatief hoger gemiddeld zelfvertrouwen lijken te hebben dan meisjes. Deze bevinding sluit aan bij eerdere onderzoeken, waaruit bleek dat meisjes in hun schooltijd gemiddeld minder zelfvertrouwen hebben dan jongens (Lirgg, 1991). Een andere bevinding binnen dit onderzoek is dat het gemiddeld toekomstperspectief positiever lijkt voor kinderen uit lagere jaargroepen. Dit sluit aan bij het idee dat kinderen in de loop van de jaren loopbanen zullen uitsluiten op basis van geslacht, sociaal aanzien, persoonlijke interesse en verwachte haalbaarheid (Gottfredson, 2002). Dit kan ervoor zorgen dat kinderen op latere leeftijd minder het idee hebben alles te kunnen worden wat ze willen. Ook kan dit een verklaring zijn voor een lichte toename in de spreiding over de tijd van het gemiddelde toekomstperspectief, omdat kinderen uit bepaalde sociale klassen misschien meer loopbanen uitsluiten dan anderen.

Beperkingen en Vervolgonderzoek

Bij de interpretatie van de bevindingen van dit onderzoek moet rekening gehouden worden met enkele beperkingen. Allereerst had de schaal voor zelfvertrouwen een lage interne consistentie en bestond deze schaal enkel uit twee items, gericht op het algemene zelfvertrouwen. Hierdoor is het lastig om iets te zeggen over de ontwikkeling van het gehele

zelfvertrouwen van kinderen. Tevens blijkt uit onderzoek van Oney en Oksuzoglu-guven (2015) dat het algemene zelfvertrouwen relatief stabiel blijft over de tijd en lastig te beïnvloeden is, wat zou kunnen verklaren dat er geen ontwikkeling in dit type zelfvertrouwen is waargenomen. Om een beter beeld te krijgen van de ontwikkeling van het zelfvertrouwen van kinderen zou het interessant zijn in vervolgonderzoek te kijken naar de mogelijke ontwikkeling van zowel het algemene als het specifieke zelfvertrouwen aan de hand van een betrouwbare en reeds gevalideerde vragenlijst, zoals de Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1979).

De schaal voor toekomstperspectief had een betere interne consistentie dan de schaal van zelfvertrouwen en dekte het construct ‘toekomstperspectief’. Voor deze schaal is echter weinig bekend over de validiteit en betrouwbaarheid op basis van eerder onderzoek. Daardoor is niet voldoende bekend of met deze schaal iets gezegd kan worden over het toekomstperspectief en is het lastig om uitspraken te doen over het al dan niet zien van een ontwikkeling in het toekomstperspectief van kinderen. Dit onderzoek geeft wel eerste aanwijzingen over de betrouwbaarheid en validiteit van deze schaal.

Een ander aspect dat meegenomen moet worden bij de interpretatie van de resultaten van dit onderzoek is dat de variabele voor het totaal aantal uur onderwijsverrijking bestond uit uren voor onderwijsverlenging én onderwijsverrijking. Aangezien al deze uren worden ingezet voor de bredere talentontwikkeling van kinderen, zijn ze samengenomen. Er zit echter wel een verschil tussen onderwijsverlenging- en verrijking in wanneer deze uren worden aangeboden. De uren voor onderwijsverlenging vallen namelijk buiten schooltijd, terwijl de uren voor onderwijsverrijking binnen schooltijd vallen. In vervolgonderzoek zou gekeken kunnen worden of er een verschil zit tussen onderwijsverlenging en -verrijking, onder andere wat betreft het aantal kinderen dat deelneemt aan de activiteiten en het eventuele effect van deze uren op de ontwikkeling van de kinderen.

Daarnaast is de inrichting van de verrijkte schooldagen in kaart gebracht door te kijken naar de thema's waarbinnen bepaalde activiteiten aangeboden worden. Dit laat zien op welke vaardigheden de school zich heeft gefocust. Daarentegen zegt het weinig over hoe de activiteiten zijn opgebouwd. Doordat scholen vrij zijn in de invulling van het programma en de activiteiten is het daardoor lastig scholen met elkaar te vergelijken en iets te zeggen over de mogelijke effectiviteit van de activiteiten.

Verder is de schoolweging van de scholen, opgebouwd uit vijf kenmerken uit de sociale omgeving van het kind, gebruikt om iets te zeggen over de leerlingenpopulatie van de scholen. Het is echter waarschijnlijk dat scholen bij de inrichting van hun verrijkte programma's ook rekening houden met andere kenmerken van hun leerlingenpopulatie, zoals de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Deze kenmerken zouden in volgend onderzoek ook meegenomen kunnen worden om een beter beeld te krijgen van hoe scholen hun verrijkte schoolaanbod afstemmen op hun leerlingenpopulatie en proberen bij te dragen aan het creëren van gelijke kansen voor alle leerlingen.

Daarnaast zijn er enkele beperkingen die invloed hebben gehad op de interne validiteit van dit onderzoek. Zo is gebruikgemaakt van zelfrapportage, waarbij kinderen zelf de vragenlijst met vragen over zelfvertrouwen en toekomstperspectief hebben ingevuld. Hoewel deze methode helpt om inzicht te krijgen in de beleving van kinderen, zitten hier ook beperkingen aan. Zelfrapportage kan namelijk zorgen voor een risico op responsbias, waarbij kinderen sociaal wenselijke antwoorden geven of zichzelf anders scoren dan daadwerkelijk zo is, bijvoorbeeld doordat ze vragen niet begrijpen (Moors et al., 2014). Dit kan ertoe leiden dat de gegeven antwoorden niet volledig overeenkomen met de werkelijke gevoelens en overtuigingen van de kinderen. Hierdoor kan het zijn dat de scores op toekomstperspectief en zelfvertrouwen niet volledig representatief zijn voor de onderliggende constructen.

Wel is op verschillende manieren geprobeerd om de interne validiteit van dit onderzoek te versterken. Het gebruikmaken van een longitudinaal onderzoeksdesign heeft ervoor gezorgd dat de ontwikkeling van het zelfvertrouwen en toekomstperspectief van kinderen in kaart kon worden gebracht. Daarnaast is de interne validiteit verhoogt door de toepassing van multilevelanalyses, aangezien zo rekening is gehouden met de geneste structuur van de data. Verder is geprobeerd om te controleren voor achtergrondvariabelen door geslacht en groep mee te nemen als covariaten in de analyses.

Een beperking aan dit onderzoek is dat er geen controlegroep is meegenomen. Hierdoor is het lastig om iets te zeggen over de invloed van verrijkte schooldagen op de ontwikkeling van zelfvertrouwen en toekomstperspectief bij basisschoolleerlingen. Daarentegen geeft dit onderzoek wel een indicatie over het verloop van deze ontwikkelingen, waardoor dit onderzoek bijdraagt aan de bestaande wetenschappelijke kennis over mogelijke effecten van verrijkte schooldagen.

Binnen dit onderzoek is data verloren gegaan, wat een negatieve invloed heeft gehad op de statistische power, en daarmee de interne en externe validiteit, van dit onderzoek. Het verlies van data kwam onder andere doordat alleen kinderen die op minstens drie meetmomenten de vragenlijst hebben ingevuld, zijn meegenomen in de dataset. Hierdoor zijn kinderen die missende gegevens hadden op een meetmoment, bijvoorbeeld omdat ze ziek waren of de vragenlijst niet volledig hebben ingevuld, niet meegenomen bij de analyse van dit onderzoek. Ook zijn kinderen geëxcludeerd die op het eerste meetmoment in groep 7 of 8 zaten of die op het laatste meetmoment in groep 5 of 6 zaten en niet zijn blijven zitten. Daarnaast is data verloren gegaan bij de koppeling van meetmomenten op leerlingniveau, onder andere doordat kinderen hun geboortedatum niet of verkeerd hadden ingevuld. Bovendien zijn kinderen die de antwoordoptie 'ik weet het niet' hebben ingevuld niet meegenomen in de analyses. Deze kinderen kunnen verschillende redenen hebben gehad voor

het invullen van deze antwoordoptie, waardoor het lastig is om inhoudelijk iets te zeggen op basis van dit antwoord. Zo kan het zijn dat kinderen deze antwoordoptie uit gemak hebben ingevuld of omdat ze de vraag niet begrepen of het lastig vonden zelf aan te geven in hoeverre ze tevreden zijn met wie ze zijn. Naast dat het verlies van data heeft geleid tot een vermindering van de statistische power, is uit beschrijvende statistieken van de oorspronkelijke steekproef gebleken dat, voordat participanten uit het onderzoek zijn geëxcludeerd, een meer gelijke verdeling was tussen jongens en meisjes en tussen de verschillende jaargroepen op de verschillende meetmomenten. Aangezien meisjes gedurende hun schooltijd gemiddeld minder zelfvertrouwen hebben dan jongens, kan dit invloed hebben gehad op de resultaten van dit onderzoek (Lirgg, 1991).

Op basis van het huidige onderzoek zijn enkele aanvullende aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Zo zou meer kwalitatief onderzoek gedaan kunnen worden aan de hand van focusgroepen of interviews met kinderen over zowel hun zelfvertrouwen als toekomstperspectief. Dit kan dienen als onderbouwing van de resultaten van dit onderzoek. Daarnaast geeft dit onderzoekers de ruimte om vragen toe te lichten, zodat leerlingen beter antwoord kunnen geven. Ook zou in vervolgonderzoek gekeken kunnen worden naar de mate waarin scholen voldoen aan de kwaliteitseisen voor een verrijkt schoolaanbod en hoe scholen hun verrijkte aanbod laten aansluiten bij hun leerlingenpopulatie, naast dat ze rekening houden met de sociaaleconomische samenstelling. Aangezien scholen, en daarmee de leerlingenpopulaties van scholen, van elkaar verschillen, is het belangrijk hier specifiek aandacht voor te hebben bij het inrichten van de verrijkte schooldagen.

Implicaties

Dit onderzoek draagt bij aan bestaande wetenschappelijke kennis over de evaluatie van verrijkte schooldagen als manier om kansenongelijkheid tegen te gaan. Waar eerder onderzoek zich heeft gericht op uiteenlopende onderwijsinterventies, is dit onderzoek

specifiek gericht op verrijkte schooldagen binnen het programma Tijd voor Toekomst. De resultaten van dit onderzoek zijn daardoor relevant voor beleidsmakers binnen Tijd voor Toekomst.

Ten slotte zijn er enkele aanbevelingen voor de praktijk. Scholen hebben de vrijheid om het verrijkte schoolaanbod zelf in te richten en af te stemmen op de leerlingenpopulatie en lokale context. Dit zorgt voor variatie in de inrichting, wat het lastig maakt de effectiviteit van programma's meetbaar te maken. Het standaardiseren van activiteiten kan bijdragen aan het beter meetbaar maken van deze effectiviteit, zodat de kwaliteit van de programma's steeds verder verbeterd kan worden. Verder is het belangrijk dat scholen bewust aansluiten bij de kwaliteitscriteria, bijvoorbeeld door bij elk thema duidelijke en meetbare doelen te formuleren die inhoudelijk aansluiten bij de activiteiten. Hierbij is het ook belangrijk te formuleren hoe bepaalde activiteiten bijdragen aan het behalen van deze doelen, aangezien een expliciete koppeling tussen activiteiten en doelen kan bijdragen aan meer gerichte ontwikkeling bij leerlingen (Kruiter et al., 2023; Slot & Leseman, 2019). Daarnaast is het van belang dat scholen zorgen voor een logische opbouw in het programma, zodat kinderen herhaald kunnen werken aan vaardigheden binnen specifieke thema's. Zo kunnen leerlingen door weerbaarheidstraining en training in sociaal-emotionele vaardigheden werken aan hun zelfvertrouwen. Het voldoen aan kwaliteitseisen bevordert niet alleen de effectiviteit, maar geeft het programma ook een duidelijker langetermijnperspectief (Slot & Leseman, 2019). Al met al moet er aandacht blijven voor de kwaliteit van de programma's van verrijkte schooldagen om zo bij te kunnen dragen aan de ontwikkeling van de kinderen en kansengelijkheid in het onderwijs.

Referenties

- Ağirdağ , O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M., van Tartwijk, J., & Boogaard, M. (2021). *Kaders voor kansen: Naar een beoordelingskader kansengelijkheid voor het funderend onderwijs. Verdiepende studie Wetenschappelijke Curriculumcommissie*. Curriculumcommissie. Geraadplaagd op 11 november 2024, van <https://hdl.handle.net/11245.1/b03bb57a-21dd-4da4-a417-c29521dcfbc2>
- Appelhof, G. J., Terwijn, H., & Van de Werfhorst, H. (2013). *Effecten van IMC Weekendschool op zelfvertrouwen, toekomstperspectieven en sociale verbondenheid*. IMC Weekendschool Research & Development. Geraadpleegd op 11 november 2024, van <https://www.imcweekendschool.nl/wp-content/uploads/2022/11/Effectonderzoeken-IMC-Weekendschool-samenvatting.pdf>
- Badou, M., & Day, M. (2021). *Kansengelijkheid in het onderwijs*. Verwey-Jonker Instituut. Geraadpleegd op 28 oktober 2024, van <https://www.opgroeien.be/sites/default/files/tool-documents/kansengelijkheid-in-het-onderwijs.pdf>
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The exercise of control. Book review. *Journal of cognitive Psychotherapy*, 13(2). <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Behtoui, A. (2019). Swedish young people's after-school extra-curricular activities: attendance, opportunities and consequences. *British Journal Of Sociology Of Education*, 40(3), 340–356. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1540924>
- Bolhaar, J., Houkes-Hommes, A., & Van der Ven, K. (2018). *Bewezen (in)effectieve maatregelen tegen leerachterstanden in het primair onderwijs*. Centraal Plan Bureau.

- Brummelman, E., & Sedikides, C. (2023). Unequal selves in the classroom: Nature, origins, and consequences of socioeconomic disparities in children's self-views. *Developmental Psychology*, 59(11), 1962–1987. <https://doi.org/10.1037/dev0001599>
- CBS (2016). *Herziening gewichtenregeling primair onderwijs-Fase I*. Centraal Bureau voor de Statistiek. Geraadpleegd op 8 april 2025, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2016/50/herziening-gewichtenregeling-primair-onderwijs-fase-i>
- CBS (2019). *De nieuwe onderwijsachterstandenindicator primair onderwijs*. Centraal Bureau voor de Statistiek. Geraadpleegd op 31 oktober 2024, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2019/45/de-nieuwe-onderwijsachterstandenindicator>
- CBS (2024). *Schoolweging, 2021-2024*. Geraadpleegd op 10 maart 2025, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2024/29/schoolweging-2021-2024>
- De Vries, P., Midden, C., & Bouwhuis, D. (2003). The effects of errors on system trust, self-confidence, and the allocation of control in route planning. *International Journal Of Human-Computer Studies*, 58(6), 719–735. [https://doi.org/10.1016/s1071-5819\(03\)00039-9](https://doi.org/10.1016/s1071-5819(03)00039-9)
- Douma, I., De Boer, A., Minnaert, A., & Grietens, H. (2022). The I of students with ID or SEBD: A systematic literature review of the self-concept of students with ID or SEBD. *Educational Research Review*, 36, 100449. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100449>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal Of Community Psychology*, 45(3–4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>

- Goodman, A., Gregg, P., & Washbrook, E. (2011). Children's educational attainment and the aspirations, attitudes and behaviours of parents and children through childhood in the UK. *Longitudinal And Life Course Studies*, 2(1). <https://doi.org/10.14301/llcs.v2i1.147>
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise and Self-Creation. In D. Brown (Ed.), *Career Choice and Development* (pp. 85-148. Jossey-Bass.
- Gutman, L. M., & Akerman, R. (2008). *Determinants of Aspirations*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Institute of Education, University of London.
- Geraadpleegd op 31 oktober 2024, van <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1541614/1/Gutman2008Determinants.pdf>
- Heath, R. D., Anderson, C., Turner, A. C., & Payne, C. M. (2018). Extracurricular activities and disadvantaged youth: A complicated—but promising—story. *Urban Education*, 1-35. <https://doi.org/10.1177/0042085918805797>
- Helms, R., Fukkink, R., Van Driel, K., & Vorst, H. (2021). Benefits of an out-of-school time program on social-emotional learning among disadvantaged adolescent youth: A retrospective analysis. *Children And Youth Services Review*, 131, 106262. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106262>
- Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2021). Kansengelijkheid in het onderwijs: Een social justice perspectief voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 42(4). 15-25. <https://hdl.handle.net/11245.1/ef3aa0ea-ce66-433d-92ac-6dd7d7c573e9>
- Hughes, D., Mann, A., Barnes, S. A., Baldauf, B., & McKeown, R. (2016) *Careers Education: International literature review*. Education Endowment Foundation.

Geraadpleegd op 31 oktober 2024, van <https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2016/07/Careers-review.pdf>

Inspectie van het Onderwijs (2023). *De Staat van het Onderwijs 2023*. Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd op 22 oktober 2024, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2023/05/10/staat-van-hetonderwijs-2023>

Jerald, M., & Honey Me, V. (2020). Number of friends in school and the level of self-confidence of the students. *International Journal of Research -GRANTHAALAYAH*, 8(1), 277-286. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v8.i1.2020.282>

Keuvelaar, van den Bergh, L., Denessen, E., Volma, M., Ros, B., Marreveld, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen: praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Fontys Hogescholen, Didactief onderzoek. Geraadpleegd op 29 oktober 2024, van https://newsroom.didactiefonline.nl/uploads/PDF/def%20TBU19_BOEK_Gelijke%20kansen%20165x240%20ZW_BW%201e%20druk_DIGITAAL_DEF.pdf

Koivuhovi, S., Vainikainen, M., Kalalahti, M., & Niemivirta, M. (2019). Changes in Children's Agency Beliefs and Control Expectancy in Classes With and Without a Special Emphasis in Finland from Grade Four to Grade Six. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 63(3), 427–442. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1402364>

Kruiter, J., Mens, R., Hoogeveen, K., Donkers, E. (2023). *Procesevaluatie Dagprogrammering Rotterdam Zuid. Zicht op invoering en mogelijkheden in de toekomst*. Sardes.

- Lent, R. W. (2013). Social cognitive career theory. In S. D. Brown & R. W. Lent (Ed.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 115–146). John Wiley.
- Lirgg, C. D. (1991). Gender Differences In Self-Confidence in Physical Activity: A Meta-Analysis of Recent Studies. *Journal Of Sport And Exercise Psychology*, 13(3), 294–310. <https://doi.org/10.1123/jsep.13.3.294>
- Meier, A., Hartmann, B. S., & Larson, R. (2018). A Quarter Century of Participation in School-Based Extracurricular Activities: Inequalities by Race, Class, Gender and Age? *Journal Of Youth And Adolescence*, 47(6), 1299–1316. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0838-1>
- Metsäpelto, R., & Pulkkinen, L. (2011). Socioemotional Behavior and School Achievement in Relation to Extracurricular Activity Participation in Middle Childhood. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 56(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581681>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW] (2023). *Subsidieregeling School en Omgeving*. Geraadpleegd op 22 oktober 2024, van <https://www.dus-i.nl/subsidies/school-en-omgeving-2023>.
- Ministerie van OCW (2022, 24 april). *Vooraankondiging Voorloperstraject Rijke Schooldag*. Nieuwsbericht. Gelijke kansen. Geraadpleegd op 29 oktober 2024, van <https://www.gelijke-kansen.nl/actueel/nieuws/2022/04/26/vooraankondiging-over-derijke-schooldag>
- Moors, G., Kieruj, N. D., & Vermunt, J. K. (2014). The effect of labeling and numbering of response scales on the likelihood of response bias. *Sociological Methodology*, 44(1), 369–399. <http://doi.org/10.1177/0081175013516114>

- Offringa, I. (2023). *Tijd voor Toekomst. Een verrijkte schooldag* [Powerpoint-slides]. Tijd voor Toekomst. Geraadpleegd op 20 mei 2025, van <https://www.gelijke-kansen.nl/documenten/publicaties/2023/03/30/presentatie-tijd-voor-toekomst>
- Oney, E., & Oksuzoglu-Guven, G. (2015). Confidence: A critical review of the literature and an alternative perspective for general and specific self-confidence. *Psychological reports*, 116(1), 149-163. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2466/07.PR0.116k14w0>
- Palladino Schultheiss, D., & Stead, G. B.(2004). Childhood Career Development Scale: Scale Construction and Psychometric Properties. *Journal of Career Assessment*, 12, 113–134. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072703257751>
- Peeters, W., & Lucassen, M. (2017). *Loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Vragenlijst*. Vernieuwonderwijs. Geraadpleegd op 29 oktober 2024, van <https://www.vernieuwonderwijs.nl/wp-content/uploads/LOB-Vragenlijst-Vernieuwonderwijs.pdf>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Basic Books.
- Schoon, I. (2006). *Risk and Resilience. Adaptations in Changing Times*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511490132>
- Sharf, R. S. (2013). *Applying Career Development Theory to Counseling*. Cengage Learning.
- Slot, P. en Leseman, P. (2019). *Investeren in kinderen van 0-12 jaar. Bevindingen uit de wetenschap*. PACT voor Kindcentra. Geraadpleegd op 31 oktober 2024, van https://www.opgroeien.be/sites/default/files/tool-documents/190326_wat_we_weten.pdf.
- Smit, F., Driessen, G., & Van Kuijk, J. (2015). *Variatie in schooltijd en onderwijskwaliteit. Een internationale literatuurstudie naar effecten van verschillende invullingen van de*

onderwijstijd op de onderwijskwaliteit. ITS. Geraadpleegd op 29 oktober, van <https://www.vernieuwenderwijs.nl/wp-content/uploads/variatie-in-schooltijd-en-onderwijstijd.pdf>

Sowa, S., Xia, J., Smith, J., & Manches, A. (2023). Supporting children's career aspirations under changing career conditions: a systematic review of intervention approaches. *International Journal For Educational And Vocational Guidance*.

<https://doi.org/10.1007/s10775-023-09596-w>

Visser, S., Danker, S., Jepkema, N. (2023). *Tussenrapportage Tijd voor Toekomst*.

Hanzehogeschool Groningen, Tijd voor Toekomst. Geraadpleegd op 10 maart 2025, van <https://www.tijdvoortekomst.nl/onderzoek>

Wang, Y., & Chang, Y. (2019). What you are confident of determines your choices in context: Confidence in yourself versus in your ability. *Journal of Behavioral Decision Making*, 32(4), 375-387. <https://doi.org/10.1002/bdm.2120>

Watson, M., McMahon, M., & Stroud, L. (2016). Career development in children. In J. Hardman (Ed.), *Child and adolescent development* (2nd ed, pp. 315–334). Oxford University Press.

Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal Of Vocational Behavior*, 67(2), 119–132. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.011>

Zumbuehl, M. & Dillingh, R. (2020). *Ongelijkheid van het jonge kind*. Centraal Planbureau. Geraadpleegd op 30 oktober 2024, van <https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Notitie-Ongelijkheid-van-het-jonge-kind.pdf>

Bijlage A

Interne Consistentie Vragenlijst

Tabel 9

Inter-Item Correlaties Vragenlijst Toekomstperspectief

	Op school doe ik graag nieuwe dingen	Als ik iets nieuws zie, wil ik graag weten hoe het werkt	Ik probeer dingen uit om te kijken of dit wat voor mij is	Ik probeer graag uit wat ik goed kan	Ik vind het leuk om over mijn toekomst na te denken	Ik weet wat ik kan worden	Ik weet wat ik wil worden	Ik kan alles worden wat ik wil
Op school doe ik graag nieuwe dingen	$\rho = 1.00$	$\rho = .412^*$	$\rho = .369^*$	$\rho = .257^*$	$\rho = .161^*$	$\rho = .114^*$	$\rho = .089$	$\rho = .106^*$
Als ik iets nieuws zie, wil ik graag weten hoe het werkt	-	$\rho = 1.00$	$\rho = .381^*$	$\rho = .309^*$	$\rho = .232^*$	$\rho = .148^*$	$\rho = .140^*$	$\rho = .109^*$
Ik probeer dingen uit om te kijken of dit wat voor mij is	-	-	$\rho = 1.00$	$\rho = .352^*$	$\rho = .218^*$	$\rho = .169^*$	$\rho = .103^*$	$\rho = .177^*$
Ik probeer graag uit wat ik goed kan	-	-	-	$\rho = 1.00$	$\rho = .138^*$	$\rho = .139^*$	$\rho = .095^*$	$\rho = .089$
Ik vind het leuk om over mijn toekomst na te denken	-	-	-	-	$\rho = 1.00$	$\rho = .292^*$	$\rho = .292^*$	$\rho = .208^*$
Ik weet wat ik kan worden	-	-	-	-	-	$\rho = 1.00$	$\rho = .627^*$	$\rho = .259^*$
Ik weet wat ik wil worden	-	-	-	-	-	-	$\rho = 1.00$	$\rho = .134^*$
Ik kan alles worden wat ik wil	-	-	-	-	-	-	-	$\rho = 1.00$

Noot. $^*p < .05$

Bijlage B

Vragen Bereikonderzoek Inrichting Verrijkte Schooldagen

Inrichting

1. Op welk moment van de dag vindt er op jullie school verrijking van het onderwijs plaats?
2. Hoeveel uren verrijking vindt er gedurende een week plaats? U mag hierbij uitgaan van een gemiddelde week, gedurende het schooljaar.
3. Hoeveel uren wordt de onderwijstijd verlengd in de week? (mits van toepassing) U mag weer het gemiddeld aantal uren verlenging per week geven, gedurende een schooljaar.
4. Hoeveel weken verrijking is er gedurende het schooljaar?

Thema's

1. Op welke thema's is er verrijking van de onderwijstijd? Richt u zich hierbij op thema's die al zijn ingevuld door de school. U kunt meerdere antwoorden invullen
2. Welke thema's combineren jullie in de verrijkte schooldag?
3. Wanneer van toepassing: Welke activiteiten vinden er plaats onder het ontwikkelingsdomein 'Cultuur'? U kunt meerdere antwoorden invullen
4. Wanneer van toepassing: Welke activiteiten vinden er plaats onder het ontwikkelingsdomein 'Sport&Bewegen'? U kunt meerdere antwoorden invullen
5. Wanneer van toepassing: Welke activiteiten vinden er plaats onder het ontwikkelingsdomein 'Beroepenoriëntatie'? U kunt meerdere antwoorden invullen
6. Wanneer van toepassing: Welke activiteiten vinden er plaats onder het ontwikkelingsdomein 'Natuur&Milieu'? U kunt meerdere antwoorden invullen
7. Wanneer van toepassing: Welke activiteiten vinden er plaats onder het ontwikkelingsdomein 'Sociaal-emotionele ontwikkeling'? U kunt meerdere antwoorden

invullen

8. Wanneer van toepassing: Welke activiteiten vinden er plaats onder het ontwikkelingsdomein 'Wetenschap & Techniek'? U kunt meerdere antwoorden invullen
9. Wanneer van toepassing: Welke activiteiten vinden er plaats onder het ontwikkelingsdomein 'Digitale vaardigheden'? U kunt meerdere antwoorden invullen
10. Door wie worden de activiteiten aangeboden? U kunt meerdere antwoorden invullen.
11. Op welke locatie vinden de verrijkte activiteiten plaats? U kunt meerdere antwoorden invullen.

Bijlage C

Frequentietabellen Schaal Zelfvertrouwen

Tabel 10

Ik ben tevreden met wie ik ben

	T0 (N (%))	T1 (N (%))	T2 (N (%))	T3 (N (%))
Dit is niet waar	2 (1.6)	13 (6.2)	12 (5.6)	12 (7.7)
Dit is een beetje waar	21 (16.4)	28 (13.3)	41 (19.2)	30 (19.2)
Dit is waar	102 (79.7)	150 (71.4)	146 (68.2)	103 (66.0)
Ik weet het niet	3 (2.3)	19 (9.0)	15 (7.0)	11 (7.1)
Totaal	128 (100)	210 (100)	214 (100)	156 (100)

Tabel 11

Hoeveel vertrouwen heb je in jezelf?

	T0 (N (%))	T1 (N (%))	T2 (N (%))	T3 (N (%))
Ik heb geen vertrouwen in mezelf	1 (0.8)	6 (2.9)	5 (2.3)	7 (4.5)
Ik heb weinig/een beetje vertrouwen in mezelf	59 (46.1)	90 (42.9)	91 (42.5)	67 (42.9)
Ik heb geen vertrouwen in mezelf	68 (53.1)	114 (54.3)	118 (55.1)	82 (52.6)
Totaal	128 (100)	210 (100)	214 (100)	156 (100)

Bijlage D

Frequentietabellen Schaal Toekomstperspectief

Tabel 12

Op school doe ik graag nieuwe dingen

	T0 (N (%))	T1 (N (%))	T2 (N (%))	T3 (N (%))
Dit is niet waar	6 (4.7)	9 (4.3)	15 (7.0)	8 (5.1)
Dit is een beetje waar	34 (26.6)	56 (26.7)	69 (32.2)	59 (37.8)
Dit is waar	85 (66.4)	134 (63.8)	123 (57.5)	80 (51.3)
Ik weet het niet	3 (2.3)	11 (5.2)	7 (3.3)	9 (5.8)
Totaal	128 (100)	210 (100)	214 (100)	156 (100)

Tabel 13

Als ik iets nieuws zie, wil ik graag weten hoe het werkt

	T0 (N (%))	T1 (N (%))	T2 (N (%))	T3 (N (%))
Dit is niet waar	5 (3.9)	10 (4.8)	9 (4.2)	14 (9.0)
Dit is een beetje waar	31 (24.2)	51 (24.3)	58 (27.1)	68 (43.6)
Dit is waar	90 (70.3)	139 (66.2)	139 (65.0)	68 (43.6)
Ik weet het niet	2 (1.6)	10 (4.8)	8 (3.7)	6 (3.8)
Totaal	128 (100)	210 (100)	214 (100)	156 (100)

Tabel 14

Ik probeer dingen uit om te kijken of dit wat voor mij is

	T0 (N (%))	T1 (N (%))	T2 (N (%))	T3 (N (%))
Dit is niet waar	6 (4.7)	10 (4.8)	14 (6.5)	9 (5.8)
Dit is een beetje waar	49 (38.3)	62 (29.5)	77 (36.0)	56 (35.9)
Dit is waar	71 (55.5)	116 (55.2)	109 (50.9)	84 (53.8)
Ik weet het niet	2 (1.6)	22 (10.5)	14 (6.5)	7 (4.5)
Totaal	128 (100)	210 (100)	214 (100)	156 (100)

Tabel 15*Ik probeer graag uit wat ik goed kan*

	T0 (N (%))	T1 (N (%))	T2 (N (%))	T3 (N (%))
Dit is niet waar	1 (0.8)	9 (4.3)	7 (3.3)	5 (3.2)
Dit is een beetje waar	30 (23.4)	36 (17.1)	48 (22.4)	21 (13.5)
Dit is waar	94 (73.4)	151 (71.9)	146 (68.2)	120 (76.9)
Ik weet het niet	3 (2.3)	14 (6.7)	13 (6.1)	10 (6.4)
Totaal	128 (100)	210 (100)	214 (100)	156 (100)

Tabel 16*Ik vind het leuk om over mijn toekomst na te denken*

	T0 (N (%))	T1 (N (%))	T2 (N (%))	T3 (N (%))
Dit is niet waar	18 (14.1)	21 (10.0)	27 (12.6)	24 (15.4)
Dit is een beetje waar	41 (32.0)	69 (32.9)	62 (29.0)	37 (23.7)
Dit is waar	65 (50.8)	104 (49.5)	112 (52.3)	71 (45.5)
Ik weet het niet	4 (3.1)	16 (7.6)	13 (6.1)	24 (15.4)
Totaal	128 (100)	210 (100)	214 (100)	156 (100)

Tabel 17*Ik weet wat ik kan worden*

	T0 (N (%))	T1 (N (%))	T2 (N (%))	T3 (N (%))
Dit is niet waar	22 (17.2)	24 (11.4)	23 (10.7)	20 (12.8)
Dit is een beetje waar	32 (25.0)	41 (19.5)	60 (28.0)	40 (25.6)
Dit is waar	60 (46.9)	112 (53.3)	105 (49.1)	75 (48.1)
Ik weet het niet	14 (10.9)	33 (15.7)	26 (12.1)	21 (13.5)
Totaal	128 (100)	210 (100)	214 (100)	156 (100)

Tabel 18*Ik weet wat ik worden wil*

	T0 (N (%))	T1 (N (%))	T2 (N (%))	T3 (N (%))
Dit is niet waar	26 (20.3)	30 (14.3)	38 (17.8)	31 (19.9)
Dit is een beetje waar	21 (16.4)	36 (17.1)	39 (18.2)	33 (21.2)
Dit is waar	71 (55.5)	112 (53.3)	114 (53.3)	75 (48.1)
Ik weet het niet	10 (7.8)	32 (15.2)	23 (10.7)	17 (10.9)
Totaal	128 (100)	210 (100)	214 (100)	156 (100)

Tabel 19*Ik kan alles worden wat ik wil*

	T0 (N (%))	T1 (N (%))	T2 (N (%))	T3 (N (%))
Dit is niet waar	25 (19.5)	50 (23.8)	38 (17.8)	27 (17.3)
Dit is een beetje waar	40 (31.3)	37 (17.6)	45 (21.0)	34 (21.8)
Dit is waar	50 (39.1)	87 (41.4)	81 (37.9)	70 (44.9)
Ik weet het niet	13 (10.2)	36 (17.1)	50 (23.4)	25 (16.0)
Totaal	128 (100)	210 (100)	214 (100)	156 (100)