



**university of
 groningen**

**faculty of behavioural
 and social sciences**

Tijd voor Toekomst:

**Verschillen in sociaal-emotionele ontwikkeling en ervaren meerwaarde van verrijkte
 schooldagen tussen jongens en meisjes.**

Student: M. Dommerholt (S4153448)

Begeleider: dr. M.A. Veldman

Tweede beoordelaar: dr. J.J. Sijtsma

Aantal woorden: 7984

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Master thesis Onderwijswetenschappen

Datum: 30-05-2025

Abstract

In this master's thesis, differences in socio-emotional development and experiences between boys and girls participating in the Tijd voor Toekomst (Time for the Future) program in the province of Groningen are examined. The program aims to foster talent development and promote equal opportunities by offering enriched school days with extended learning time and activities. This study focuses on school enjoyment, self-confidence, and social capital as key aspects of socio-emotional development. A quantitative, quasi-experimental design was used, based on existing datasets collected through questionnaires at four time points among students in grades 3 to 5 across nine primary schools. Data were analyzed using non-parametric tests. Results show that boys initially reported slightly more positive program experiences than girls, but no significant differences were found at later measurement points. No consistent gender differences were found for school enjoyment or self-confidence. A weak positive correlation emerged between school enjoyment and program experiences at the final measurement point. At the same point, girls reported significantly higher levels of social capital. However, no significant association was found between program experiences and social capital for boys or girls. The strongest link was between program experiences and perceived social capital, with minimal gender differences in socio-emotional outcomes. Despite limitations such as low scale reliability and missing data, results suggest enriched school days can positively influence socio-emotional development. Further longitudinal research is needed to understand how programs affect diverse student groups over time and to inform more inclusive and effective educational policies.

Tijd voor Toekomst

Iedere leerling verdient gelijke kansen om zich te ontwikkelen, ongeacht achtergrond of woonplaats. In de praktijk zijn deze kansen echter ongelijk verdeeld. Factoren zoals sociaaleconomische status, culturele achtergrond of thuissituatie kunnen de ontwikkelmogelijkheden van kinderen beperken (Badou & Day, 2021). Kansenongelijkheid in het onderwijs is nauw verweven met bredere maatschappelijke ongelijkheid en vraagt om een gezamenlijke inspanning van alle betrokkenen binnen én buiten het onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Om deze ongelijkheid tegen te gaan, ontvangen scholen extra middelen voor leerlingen met een lage sociaaleconomische status. Deze mogen zij vrij besteden, maar tot op heden zijn er geen duidelijke effecten op leerprestaties aangetoond (Scheerens et al., 2019). Hoewel het beleid inzet op voorschoolse educatie en bijlessen, wijzen experts op een gebrek aan samenhang en evaluatie. Daarnaast stellen zij dat de ruime schoolautonomie een effectieve aanpak belemmert (Scheerens et al., 2019). Een efficiëntere en gerichte inzet van middelen is dan ook cruciaal.

Het programma Tijd voor Toekomst is ontwikkeld om hieraan bij te dragen. In samenwerking met scholen en gemeenten in de provincie Groningen richt het programma zich op het breed ontwikkelen van talenten bij kinderen, het verbeteren van (mentale en fysieke) gezondheid, het vergroten van arbeidsmarktperspectieven en het verbeteren van leerresultaten in de vorm van een verrijkte schooldag (Tijd voor Toekomst, z.d.; Visser et al., 2023; Jepkema, 2023).

Verrijkte schooldag

Het verlengen van onderwijstijd kent al een lange geschiedenis; in binnen- en buitenland wordt hier al zeker twintig jaar mee geëxperimenteerd (Smit et al., 2015). Vroeger werden extra onderwijsuren voornamelijk ingezet om meer tijd te hebben voor taal en rekenen

(Smit et al., 2015). Binnen het programma Tijd voor Toekomst bestaat het aanvullende aanbod hoofdzakelijk uit activiteiten rond verschillende thema's om het reguliere curriculum te verrijken. Dit wordt verzorgd door externe partijen (Visser et al., 2023). Ondanks variatie in invulling hanteren alle scholen hetzelfde doel: het creëren van een ondersteunende en stimulerende omgeving waarin leerlingen hun talenten breed kunnen ontwikkelen en belangrijke vaardigheden opdoen (Van der Grinten et al., 2023). Binnen Tijd voor Toekomst verrijken scholen hun onderwijstijd gemiddeld met drie uur per week, vaak verdeeld over twee sessies na schooltijd (Visser et al., 2023).

Verrijkte schooldagen zijn gericht op het verkleinen van kansenongelijkheid, een doel dat verder reikt dan alleen het verbeteren van leerresultaten. Door naast het reguliere curriculum verrijkende activiteiten aan te bieden binnen verschillende thema's, zoals kunst & cultuur, sport & bewegen, digitale vaardigheden of beroeporiëntatie, ontstaat een leeromgeving waarin leerlingen zich op diverse vlakken kunnen ontplooien (Van der Grinten et al., 2023; Tijd voor Toekomst, z.d.). Deze aanpak stimuleert talentontwikkeling en leert hen vaardigheden die bijdragen aan hun welzijn en toekomst, ongeacht hun achtergrond. Het wegnemen van sociale en economische privileges binnen het onderwijs, waarin de sociale mobiliteit van leerlingen uit lagere inkomensgroepen wordt bevorderd en hun sociale positie kan worden verbeterd, is essentieel om een rechtvaardige leeromgeving te creëren (Yildirimer, 2024).

Hoewel verrijkte schooldagen primair ingezet worden om kansenongelijkheid te verkleinen, reikt hun potentieel verder dan het verbeteren van enkel leerresultaten. Door het brede aanbod aan activiteiten ontstaat een rijke leeromgeving waarin leerlingen niet alleen cognitieve vaardigheden, maar ook sociaal-emotionele competenties kunnen ontwikkelen (Van der Grinten et al., 2023). Een verrijkt schoolaanbod kan, mits voldaan aan bepaalde kwaliteitseisen, een waardevolle bijdrage leveren aan zowel de ontwikkeling van nieuwe

vaardigheden als de sociaal-emotionele groei van leerlingen. Voor een duurzaam effect is het essentieel dat activiteiten aansluiten bij het reguliere onderwijsprogramma, dat er continuïteit in het aanbod is en dat het schoolteam actief wordt betrokken (Visser et al., 2023).

De mate waarin leerlingen verrijkte schooldagen als motiverend en waardevol ervaren, wordt door Vandell en collega's (2007) gezien als een indicator voor de mogelijke impact van het programma op hun sociaal-emotionele ontwikkeling. In dit onderzoek wordt deze 'ervaren meerwaarde' opgevat als een combinatie van plezier, nieuwsgierigheid en de motivatie om nieuwe dingen te doen. Dit sluit aan bij het drietrapsmodel van 'situational interest' van Hidi en Renniger (2006), dat beschrijft hoe interesse zich ontwikkelt in drie opeenvolgende fasen: een eerste positieve affectieve reactie (zoals plezier), gevolgd door toenemende betrokkenheid (nieuwsgierigheid), en uiteindelijk het ondernemen van nieuw gedrag. Wanneer leerlingen verrijkte schooldagen als plezierig en motiverend ervaren, kan dit hen stimuleren om nieuwe interesses te ontwikkelen, sociale relaties aan te gaan en persoonlijke groei door te maken (Vandell et al., 2007).

Sociaal-emotionele ontwikkeling

Programma's die gericht zijn op het versterken van sociale en emotionele competenties van kinderen, laten significante positieve effecten zien op het gedrag, de houding en leerprestaties (Durlak et al., 2011). Sociaal-emotionele ontwikkeling vormt daarmee een belangrijk aandachtspunt binnen het onderwijs. Om te begrijpen hoe interventies zoals verrijkte schooldagen hieraan kunnen bijdragen, is het van belang eerst te verduidelijken wat onder sociaal-emotionele ontwikkeling wordt verstaan. Binnen dit onderzoek wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling gedefinieerd als het geheel van sociale en emotionele competenties die kinderen in staat stellen gedrag te reguleren, doelen te stellen, relaties op te bouwen en emoties te begrijpen (Berg et al., 2017). Deze competenties omvatten sociale

vaardigheden, zoals het aangaan van sociale interacties, het begrijpen van andermans perspectief, en emotionele vaardigheden, zoals het reguleren van eigen emoties.

Een actieve bijdrage van onderwijsinstellingen is essentieel voor het ontwikkelen van sociaal-emotionele vaardigheden (Miyamoto et al., 2015). Dit kan onder andere door het aanbieden van specifieke vakken zoals lichamelijke opvoeding en burgerschapsvorming, het integreren van sociaal-emotionele vaardigheden in vakken uit het reguliere curriculum en het organiseren van buitenschoolse activiteiten (Miyamoto et al., 2015).

Miyamoto en collega's (2015) benadrukken het belang van betrouwbare methoden waarmee onderwijsinstellingen de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen kunnen beoordelen en monitoren. Het meten van deze vaardigheden levert waardevolle inzichten op die kunnen bijdragen aan het verbeteren van leeromgevingen en het bevorderen van de ontwikkeling van leerlingen. Daarbij wijzen de auteurs op het belang van verschillende dimensies van sociaal-emotionele ontwikkeling die van invloed zijn op het versterken van deze vaardigheden. In dit onderzoek wordt daarom gefocust op drie relevante aspecten: zelfvertrouwen, dat expliciet wordt benoemd als sociaal-emotionele vaardigheid door Miyamoto en collega's (2015); sociaal kapitaal, dat aansluit bij de aandacht voor sociale relaties en samenwerking binnen diverse leercontexten; en schoolplezier, dat gerelateerd is aan het bredere begrip van welzijn binnen de schoolomgeving.

Hoewel de sociaal-emotionele ontwikkeling cruciaal is voor alle kinderen, kunnen jongens en meisjes hierin verschillende ontwikkelingsbehoeften hebben (Van der Ploeg, 2019). Onderzoek wijst uit dat jongens en meisjes verschillende voorkeuren en gedragingen ontwikkelen door een combinatie van biologische factoren en sociale invloeden (Wierenga & Crone, 2019). Jongens richten zich bijvoorbeeld vaker op groepshiërarchieën en fysieke activiteiten, terwijl meisjes meer waarde hechten aan emotionele verbondenheid en samenwerking (Van der Ploeg, 2019). Dit vertaalt zich ook in hun deelname aan extra-

curriculaire activiteiten: zo tonen Behtoui (2019) en Simoncini & Caltabiono (2012) aan dat geslacht invloed heeft op zowel de aard van de deelname als de uitwerking ervan op sociaal gedrag. Jongens nemen bijvoorbeeld vaker deel aan sport en spelactiviteiten, terwijl meisjes relatief meer betrokken zijn bij culturele of relationele activiteiten die bijvoorbeeld gericht zijn op kunst, muziek, theater of sociale interactie.

Verrijkte schooldagen, waarin leerlingen deelnemen aan aanvullende activiteiten op het gebied van sport, cultuur, kunst of techniek, bieden niet alleen extra leerkansen buiten het reguliere curriculum, maar hebben ook potentieel positieve effecten op sociaal-emotionele aspecten (Behtoui, 2019). Tegelijkertijd blijkt uit onderzoek dat jongens en meisjes op verschillende manieren betekenis geven aan educatieve interventies (Eccles & Roeser, 2011). Dit roept de vraag op of verrijkte schooldagen voor beide groepen op gelijke wijze bijdragen aan hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit onderzoek richt zich daarom op mogelijke geslachtsverschillen in de meerwaarde die leerlingen ervaren van de verrijkte schooldag, met specifieke aandacht voor drie kernaspecten van sociaal-emotionele ontwikkeling: schoolplezier, zelfvertrouwen en sociaal kapitaal.

Schoolplezier

Schoolplezier verwijst naar de vreugde, voldoening en betrokkenheid die kinderen ervaren tijdens hun schooltijd. Het omvat zowel het plezier dat kinderen halen uit schoolse activiteiten als uit sociale interacties met leeftijdsgenoten en leraren (Berg et al., 2017). Wanneer kinderen meer schoolplezier ervaren, worden zij aangemoedigd om actief deel te nemen aan sociale activiteiten, wat op zijn beurt hun sociaal kapitaal versterkt (Moolenaar, 2010). Daarnaast voelen kinderen die plezier ervaren op school zich vaak competent en meer gewaardeerd, wat hen aanmoedigt om deel te nemen aan sociale en educatieve activiteiten en hun zelfvertrouwen versterkt (Hellinckx & Ghesquière, 2005). Verrijkte schooldagen kunnen het schoolplezier vergroten doordat ze inspelen op de uiteenlopende

interesses van leerlingen en mogelijkheden bieden voor informele, sociale en fysieke interactie buiten het reguliere curriculum (Behtoui, 2019).

Er bestaan geslachtsverschillen in de beleving van schoolplezier. Meisjes hebben over het algemeen een meer positieve houding ten opzichte van school en leren dan jongens (Sclafani & Wickes, 2017). Waar Sclafani en Wickes (2017) zich specifiek richten op lezen en academische motivatie, hanteert dit onderzoek een bredere invulling van schoolplezier, waarin ook sociale interacties en algemeen schoolwelbevinden worden meegenomen. Voor meisjes hangt schoolplezier vaak samen met sociale interacties en schoolprestaties, zoals samenwerken aan een groepsopdracht of goede cijfers halen. Jongens ervaren schoolplezier daarentegen vaker in fysieke activiteiten, zoals sporttoernooien of spelletjes op het schoolplein (Shaffer, 2009).

Zelfvertrouwen

Zelfvertrouwen wordt gedefinieerd als het geloof van leerlingen in eigen capaciteiten om beslissingen te nemen en taken uit te voeren (de Vries et al., 2003). Volgens Miyamoto, Huerta en Kubacka (2015) speelt zelfvertrouwen een centrale rol binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling, doordat het bijdraagt aan respectvolle communicatie, samenwerking en het oplossen van conflicten (Miyamoto et al., 2015). Tegelijkertijd kunnen positieve sociale ervaringen, zoals succes in groepsactiviteiten of het aangaan van vriendschappen bijdragen aan de opbouw van zelfvertrouwen (Miyamoto et al., 2015). Verrijkte schooldagen bieden hiervoor een stimulerende omgeving, doordat zij kinderen uitnodigen deel te nemen aan diverse groepsactiviteiten buiten het reguliere curriculum. Hier kunnen zij sociale vaardigheden oefenen en nieuwe relaties vormen (Hellinckx & Ghesquière, 2005).

Het proces waarin zelfvertrouwen zich ontwikkelt, kan echter verschillen bij jongens en meisjes. Jongens baseren hun zelfvertrouwen vaker op intrapersonlijke factoren zoals zelfwaardering, terwijl meisjes gevoeliger zijn voor interpersoonlijke invloeden, zoals

feedback van anderen (Zander et al., 2020). Ondanks vergelijkbare prestaties ervaren meisjes vaak lagere zelfwaardering, vooral in academische domeinen zoals wiskunde (Zander et al., 2020). Dit wordt ondersteund door Koivuhovi en collega's (2019), die in hun systematische review aangeven dat genderstereotypen mogelijk een negatieve invloed hebben op het academisch zelfconcept en de zelfeffectiviteit van meisjes. Deze studies suggereren dat de geslachtsverschillen in zelfvertrouwen deels kunnen worden beïnvloed door sociale en culturele factoren.

Sociaal kapitaal

Uit onderzoek van De Jong en collega's (2003) blijkt dat de relaties tussen leerlingen onderling essentieel zijn voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Volgens De Jong en Cornelissen (2010) verwijst sociaal kapitaal naar een netwerk van sociale relaties dat gebaseerd is op onderling respect, gedeelde waarden en wederkerigheid dat toegang biedt tot hulpbronnen die individuen kunnen ondersteunen in hun handelen. Bij basisschoolleerlingen komt sociaal kapitaal vooral tot uiting in de vorm van vriendschappen, groepsdynamieken en relaties die ze opbouwen met leeftijdsgenoten en volwassenen. Positieve vriendschappen vormen een belangrijke basis voor het zelfbeeld van een kind en dragen bij aan het gevoel van waardering, wat op zijn beurt weer het zelfvertrouwen versterkt (Van der Ploeg, 2019; Moolenaar, 2010). Bovendien creëert een sterk sociaal netwerk, opgebouwd door sociale interacties op school, een gevoel van verbondenheid en welzijn, wat het schoolplezier vergroot (Moolenaar, 2010).

Aansluitend hierop wijst Behtoui (2019) op het belang van extra-familiaal sociaal kapitaal, dat ontstaat via contacten buiten het gezin, zoals georganiseerde of informele vrijetijdsactiviteiten op school. Dergelijke netwerken bieden kinderen niet alleen sociaal-emotionele steun, maar ook toegang tot waardevolle informatie en advies, wat hun ontwikkeling en sociaal kapitaal verder kan versterken. Verrijkte schooldagen kunnen hieraan

bijdragen door kinderen via georganiseerde groepsactiviteiten in contact te brengen met nieuwe sociale netwerken buiten hun directe omgeving (Behtoui, 2019).

Jongens en meisjes vertonen verschillende patronen binnen sociaal kapitaal. Meisjes worden vaker als prosociaal gezien en hebben doorgaans diepgaandere relaties, wat hen beter in staat stelt sociale steun te verkrijgen en te onderhouden (Van der Ploeg, 2019). Onderzoek wijst erop dat meisjes meer investeren in relationele verbondenheid en emotionele intimiteit, terwijl jongens zich vaker richten op instrumentele relaties en groepsgerichte interacties (Rose & Rudolph, 2006). Deze verschillen kunnen invloed hebben op hoe kinderen profiteren van programma's die gericht zijn op het versterken van sociale relaties, zoals verrijkte schooldagen.

Geslachtsverschillen in educatieve interventies

Aangezien kinderen verschillend kunnen reageren op educatieve interventies, zoals aangepaste onderwijsmethoden, specifieke leeractiviteiten of ondersteuningsprogramma's (Eccles & Roeser, 2011), is het relevant om inzicht te verkrijgen in de verschillen tussen jongens en meisjes die deelnemen aan de verrijkte schooldagen. Dergelijk inzicht kan helpen om de programma-inhoud beter af te stemmen op de specifieke behoeften van beide geslachten, waardoor de effectiviteit van de interventie mogelijk vergroot. Door te analyseren hoe schoolplezier, sociaal kapitaal en zelfvertrouwen zich ontwikkelen bij jongens en meisjes binnen het programma, kunnen gerichte verbeteringen worden doorgevoerd om het (school)welzijn van kinderen te ondersteunen. Daarnaast kan het analyseren van de mate waarin jongens en meisjes meerwaarde ervaren van verrijkte schooldagen helpen begrijpen hoe kinderen zich sociaal en emotioneel ontwikkelen tijdens hun deelname en in hoeverre zij dit programma als plezierig en waardevol beschouwen.

In de huidige maatschappij, waarin gelijke kansen en inclusiviteit centraal staan, is het cruciaal dat onderwijs aansluit bij de uiteenlopende leerbehoeften en ontwikkelingsroutes van

kinderen. Onderzoek toont aan dat meisjes gemiddeld vaker sociaal en emotioneel voordeel halen uit samenwerkingsgerichte en contextgebonden leeractiviteiten, terwijl jongens soms meer gebaat zijn bij structuur, fysieke activiteit of competitie (Batz et al., 2010). Wanneer deze verschillen niet worden meegenomen in de vormgeving van onderwijsvernieuwingen, bestaat het risico dat bepaalde groepen structureel minder profiteren, met als gevolg een versterking van bestaande ongelijkheden in plaats van hun afname.

Wetenschappelijke relevantie

Waar veel internationaal onderzoek zoals dat van Durlak en collega's (2011) en Scheerens, Timmermans en Van der Werf (2019), zich richt op de algemene effectiviteit van onderwijsinterventies, is relatief weinig bekend over de specifieke uitwerking van verrijkte schooldagen op sociaal-emotionele uitkomsten van leerlingen binnen de Nederlandse context. Dit onderzoek richt zich op het programma Tijd voor Toekomst en levert daarmee een bijdrage aan de beperkte wetenschappelijke evaluatie van beleid rond kansengelijkheid via extra onderwijstijd, wat essentieel is voor het onderbouwen van (toekomstig) onderwijsbeleid. Hoewel concepten als sociaal kapitaal, zelfvertrouwen en schoolplezier afzonderlijk veel zijn onderzocht, is hun relatie met deelname aan verrijkte schooldagen nog nauwelijks empirisch in kaart gebracht. Daarnaast besteden bestaande studies vaak weinig aandacht aan verschillen tussen jongens en meisjes. Het is belangrijk om de verschillen tussen jongens en meisjes te onderzoeken, omdat onderwijs nog te vaak gebaseerd is op een one-size-fits-all benadering, terwijl jongens en meisjes soms op verschillende manieren reageren op leeromgevingen, ondersteuning en pedagogische aanpakken.

Door de ontwikkeling van sociaal-emotionele kenmerken te vergelijken tussen jongens en meisjes die deelnemen aan Tijd voor Toekomst-activiteiten, draagt dit onderzoek bij aan de wetenschappelijke inzichten op het gebied van onderwijsinterventies en sociaal-emotionele ontwikkeling. Om de impact van het programma Tijd voor Toekomst te optimaliseren, is het

van belang om inzicht te krijgen in de sociaal-emotionele ontwikkeling van jongens en meisjes die deelnemen aan verrijkte schooldagen. Door verschillen in sociaal kapitaal, schoolplezier en zelfvertrouwen tussen jongens en meisjes die deelnemen aan verrijkte schooldagen in kaart te brengen, kunnen gerichte verbeterpunten voor het programma worden geïdentificeerd. Hierbij staat de volgende onderzoeksvraag centraal: *"In hoeverre verschilt de mate waarin jongens en meisjes de verrijkte schooldag als waardevol ervaren, en hoe hangt deze ervaren meerwaarde samen met aspecten van hun sociaal-emotionele ontwikkeling?"*

- Deelvraag 1: In hoeverre verschilt de mate van ervaren meerwaarde van de verrijkte schooldag tussen jongens en meisjes onder deelnemende leerlingen?
- Deelvraag 2: In hoeverre bestaat er onder leerlingen een verband tussen de mate van ervaren meerwaarde van de verrijkte schooldag en schoolplezier, en in hoeverre zijn hierin verschillen tussen jongens en meisjes?
- Deelvraag 3: In hoeverre bestaat er onder leerlingen een verband tussen de mate van ervaren meerwaarde van de verrijkte schooldag en zelfvertrouwen, en in hoeverre zijn hierin verschillen tussen jongens en meisjes?
- Deelvraag 4: In hoeverre bestaat er onder leerlingen een verband tussen de mate van ervaren meerwaarde van de verrijkte schooldag en sociaal kapitaal, en in hoeverre zijn hierin verschillen tussen jongens en meisjes?

Methode

Onderzoeksontwerp

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden werd een kwantitatieve onderzoeksopzet gehanteerd. De data werden verzameld op drie meetmomenten, waarbij per meetmoment verschillen tussen jongens en meisjes zijn geanalyseerd.

Het doel van het onderzoek was om te analyseren in hoeverre jongens en meisjes verschillen in de mate waarin zij verrijkte schooldagen als waardevol ervaren, en hoe deze ervaren meerwaarde samenhangt met aspecten van hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Omdat de studie gericht is op mogelijke verschillen in sociaal-emotionele uitkomsten tussen jongens en meisjes op verschillende meetmomenten, biedt een opzet met meerdere tijdstippen de mogelijkheid verschillen per meetmoment inzichtelijk te maken, zonder dat dit een analyse van individuele veranderingen over tijd vereist.

Binnen dit onderzoek worden de resultaten van de 1-meting (2022), 2-meting (2023) en 3-meting (2024) gebruikt. Naast dat bij de 0-meting een aantal missing data zijn die de betrouwbaarheid van de analyses beïnvloeden, bevat de 0-meting ook niet alle categorieën van de vragenlijst. De categorie Tijd voor Toekomst Ervaringen is namelijk pas vanaf de 1-meting bevraagd. Hierdoor is de 0-meting niet volledig vergelijkbaar met de andere meetmomenten en kan het uitsluiten ervan zorgen voor een consistentere analyse.

Participanten

De participanten voor dit onderzoek waren kinderen, zowel jongens als meisjes, uit groep 5 tot en met groep 8 die deelnamen aan verrijkte schooldagen binnen het programma Tijd voor Toekomst. De leerlingen zijn afkomstig van acht verschillende basisscholen in de provincie Groningen: één school uit de gemeente Veendam, twee scholen uit de gemeente Oldambt, twee scholen uit de gemeente Groningen en drie scholen uit de gemeente Midden-Groningen.

Er is gekozen om de respondenten afkomstig van het speciaal onderwijs uit te sluiten van de analyse, vanwege significante verschillen in hun onderwijscontext en ervaringen ten opzichte van leerlingen op reguliere scholen. Speciaal onderwijs richt zich over het algemeen op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, wat zou kunnen leiden tot verschillen in de beleving van schoolplezier, sociaal kapitaal en zelfvertrouwen, maar

ook in ervaringen met Tijd voor Toekomst. Door deze groep uit te sluiten, is de analyse gericht op een homogene groep van leerlingen binnen het reguliere onderwijs, wat de interne validiteit van de resultaten versterkt.

Voor dit onderzoek is gebruikgemaakt van een bestaande dataset van leerlingen die deelnamen aan het programma Tijd voor Toekomst. De selectie van deze leerlingen vond plaats binnen het bredere kader van het hoofdonderzoek, waarbij ouders toestemming hadden gegeven voor het gebruik van de verzamelde gegevens voor onderzoeksdoeleinden. De data bestaan uit resultaten van vragenlijsten, afgenomen op drie meetmomenten: in 2022, 2023 en 2024. Kenmerken van de steekproef zijn weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1

Kenmerken van de Steekproef.

Kenmerk	T1 (n = 489)	T2 (n = 562)	T3 (n = 463)
Geslacht			
Jongens	237 (48.5%)	274 (48.8%)	229 (49.5%)
Meisjes	247 (50.5%)	280 (49.8%)	229 (49.5%)
Ik voel me geen jongen of meisje	5 (1.0%)	8 (1.4%)	5 (1.0%)
Groep			
Groep 5	122 (24.9%)	148 (26.3%)	191 (19.7%)
Groep 6	117 (23.9%)	124 (22.1%)	128 (27.6%)
Groep 7	119 (24.3%)	136 (24.2%)	131 (28.3%)
Groep 8	131 (26.8%)	154 (27.4%)	113 (24.4%)
School			
1	78 (16.0%)	76 (13.5%)	71 (15.3%)
2	51 (10.4%)	57 (10.1%)	0 (0,0%)
3	49 (10.0%)	62 (11.0%)	63 (13.6%)
4	60 (12.3%)	79 (14.1%)	90 (19.4%)
5	143 (29.2%)	143 (25.4%)	141 (30.5%)
6	10 (2.0%)	25 (4.4%)	6 (1.3%)
7	35 (7.2%)	35 (6.2%)	16 (3.5%)
8	63 (12.9%)	60 (10.7%)	45 (9.7%)

De analyses waarin verschillen tussen jongens en meisjes worden onderzocht, zijn uitsluitend gebaseerd op de respondenten die zich als jongen of meisje identificeerden. Respondenten die zich niet binnen deze categorieën plaatsten (T1: $n = 5$, T2: $n = 8$, T3: $n = 5$), zijn niet meegenomen in deze specifieke analyses. Hun data is echter wel meegenomen in de algemene beschrijvende statistieken.

Instrumenten

De vragenlijsten die in dit onderzoek zijn gebruikt, zijn ontwikkeld en afgenomen door het onderzoeksteam van het programma Tijd voor Toekomst. De vragenlijsten worden ingezet als onderdeel van de continue monitoring en evaluatie van het programma. De data bieden inzicht in de context van de scholen, de input van Tijd voor Toekomst en het verloop en de impact van de ondernomen veranderingen. De vragenlijsten zijn gebaseerd op bestaande instrumenten die gericht zijn op het meten van sociaal-emotionele aspecten bij kinderen en bevatten verschillende items die zijn verdeeld over diverse categorieën, waaronder schoolplezier, sociaal kapitaal, fysieke gezondheid, mentale gezondheid, zelfvertrouwen en toekomstperspectief. Daarnaast hebben de onderzoekers van het programma zelf een schaal toegevoegd voor aanvang van het tweede meetmoment, die de leerlingen bevraagd op de mate waarin zij meerwaarde ervaren van verrijkte schooldagen.

Binnen dit onderzoek werden de items van de schalen Tijd voor Toekomst Ervaringen, schoolplezier, sociaal kapitaal en zelfvertrouwen meegenomen. De schaal Tijd voor Toekomst Ervaringen bevat tien items, schoolplezier bestaat uit twaalf items, sociaal kapitaal uit vijf items en zelfvertrouwen uit twee items. De formulering van de geanalyseerde items is weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2*Geanalyseerde Items uit de Vragenlijst.*

Categorie	Item
Tijd voor Toekomst Ervaringen	Ik vind de activiteiten binnen Tijd voor Toekomst leuk Door de activiteiten van Tijd voor Toekomst heb ik nieuwe dingen ontdekt Door Tijd voor Toekomst ben ik nieuwe dingen gaan doen Door Tijd voor Toekomst heb ik ontdekt dat ik goed ben in iets dat ik nog niet kende Ik vind het goed om soms iets langer op school te zijn voor deze activiteiten Ik leer andere kinderen kennen door deze activiteiten Door deze activiteiten heb ik nieuwe verenigingen in mijn buurt ontdekt
Schoolplezier	Wat vind je op dit moment van school? Ik vind wat ik op school leer interessant Als ik mijn best doe, gaat het goed op school Ik weet waar ik goed in ben Ik stel vragen als ik iets niet snap Voel je je wel eens druk door het huiswerk dat je moet doen? Ik vind mijn klasgenoten meestal aardig Mijn klasgenoten helpen mij goed Mijn klasgenoten vinden mij meestal aardig Mijn klasgenoten accepteren me zoals ik ben Er zijn duidelijke regels op school, zodat ik weet wat mag of niet mag Mijn juf of meester accepteert me zoals ik ben
Zelfvertrouwen	Hoeveel vertrouwen heb je in jezelf? Ik ben tevreden met wie ik ben
Sociaal Kapitaal	Ik heb genoeg vrienden Mijn vrienden proberen mij echt te helpen Ik kan op mijn vrienden rekenen als er iets fout gaat Ik kan met mijn vrienden over problemen praten

De items werden beantwoord op een vierpunt-Likertschaal. De antwoordopties verschilden per vraag, maar bestonden in de meeste gevallen uit: ‘dit is niet waar’, ‘dit is een beetje waar’, ‘dit is waar’ en ‘ik weet het niet’. Voor sommige items werden afwijkende antwoordopties gebruikt. Zo wordt het item ‘Wat vind je op dit moment van school?’ beantwoord middels de antwoordopties: ‘ik vind het heel leuk’, ‘ik vind het een beetje leuk’, ‘ik vind het niet zo leuk’, ‘ik vind het helemaal niet leuk’. Het item ‘Voel je je wel

eens druk door het huiswerk dat je moet doen?’ heeft de volgende antwoordopties:

‘helemaal niet’, ‘een beetje’, ‘nogal erg’ en ‘heel erg’. Het item ‘Ben je blij met de vrienden die je hebt?’ is beantwoord door middel van een driepunt-Likertschaal: ‘heel erg blij’, ‘een beetje blij’, ‘niet zo blij’. De antwoordoptie ‘ik weet het niet’ is buiten beschouwing gelaten bij de analyses, aangezien deze geen duidelijke positie op de ordinale schaal inneemt. Leerlingen die deze optie kozen bij een of meer items binnen een schaal, zijn niet meegenomen in de analyse van die specifieke schaal.

De interne consistentie per schaal is beoordeeld met Cronbach’s Alfa. Voor de onderlinge samenhang tussen items is Spearman’s rangcorrelatie gebruikt, passend bij de ordinale aard van de data. Deze methode baseert zich op de rangorde van de scores, in plaats van de daadwerkelijke waarden, en is daardoor minder gevoelig voor de veronderstelling van gelijke afstanden tussen de antwoordopties. Hieronder worden de schalen afzonderlijk besproken. Een compleet overzicht van de correlaties is weergegeven in Bijlage 1.

Tijd voor Toekomst Ervaringen

De items binnen de schaal Tijd voor Toekomst (TvT) ervaringen zijn in samenwerking met het onderzoeksteam van Tijd voor Toekomst ontwikkeld en zijn ontworpen in lijn met het drietrapsmodel van Hidi en Renninger (2006), waarbij eerst het plezier in de activiteit wordt gemeten, gevolgd door nieuwsgierigheid en het ondernemen van nieuwe ervaringen. Deze schaal geeft daarmee inzicht in de mate van ervaren meerwaarde van de verrijkte schooldag zoals beleefd door leerlingen

De items zijn ontworpen rondom drie centrale thema’s: de beleving van kinderen, met specifieke aandacht voor aspecten van de verrijkte schooldag zoals gelijke kansen, sociale cohesie en extra onderwijstijd; de verduurzaming van waardevolle activiteiten voor kinderen; en de relatie tussen deze ervaringen en de thuis- en schoolcontext. In tegenstelling

tot de andere schalen is deze schaal niet gebaseerd op bestaande wetenschappelijke meetinstrumenten, maar tot stand gekomen via een inhoudelijke en contextgebonden ontwikkelprocedure.

Binnen de schaal van Tijd voor Toekomst Ervaringen worden verschillende concepten gedekt. Er is onderscheid tussen items die de eigen ervaren meerwaarde van verrijkte schooldagen van het kind beschrijven (zeven items) en over de omgeving van het kind, zoals de ouders of leerkracht (drie items). In de analyse zijn alleen de items over de eigen ervaringen meegenomen. Deze items richten zich op het plezier in de activiteiten, het ontdekken en doen van nieuwe dingen, het leren kennen van andere kinderen en het waarderen van het verlengde verblijf op school. Samen meten zij de mate waarin leerlingen de verrijkte schooldag als waardevol ervaren, oftewel de ervaren meerwaarde ervan. De items over de omgeving van het kind ('Ik praat veel met mijn ouders over wat ik meemaak tijdens de activiteiten na school', 'Mijn ouders zijn enthousiast over de naschoolse activiteiten op school', 'Mijn meester of juf doet enthousiast over de extra activiteiten op school') zijn uitgesloten.

De schaal voor Tijd voor Toekomst Ervaringen liet een sterke interne consistentie zien ($\alpha = .822$), wat duidt op een goede samenhang tussen de items binnen deze categorie. Dit suggereert dat de schaal betrouwbaar is voor het meten van de door leerlingen ervaren meerwaarde van verrijkte schooldagen, waaronder plezier in de activiteiten, het ontdekken van nieuwe interesses en talenten, sociale contacten en het verkennen van nieuwe mogelijkheden buiten school.

Binnen de categorie Tijd voor Toekomst Ervaringen werden daarnaast significante positieve correlaties gevonden tussen verschillende items. De sterkste correlatie ($r = 0,527$, $p < 0,001$) werd gevonden tussen het ontdekken van nieuwe verenigingen in de buurt en het leren kennen van andere kinderen. Daarnaast was er een matige correlatie ($r = 0,503$, $p <$

0,001) tussen het ondernemen van nieuwe dingen en het ontdekken van nieuwe talenten. Tot slot werden er zwakkere correlaties gevonden, zoals tussen het ontdekken van nieuwe verenigingen in de buurt en de mate waarin activiteiten als leuk werden beoordeeld ($r = 0,275$, $p < 0,001$). Deze resultaten wijzen op onderlinge samenhang tussen de verschillende aspecten van de schaal, wat verder ondersteunt dat de items gezamenlijk één onderliggend construct meten. Op basis hiervan zijn de items samengevoegd tot één gemiddelde score die de mate van ervaren meerwaarde van verrijkte schooldagen weergeeft.

Schoolplezier

De schaal schoolplezier is gebaseerd op het Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)-onderzoek van het Trimbos-instituut. Hierbij worden gevalideerde en internationaal gestandaardiseerde vragen gebruikt die gebaseerd zijn op een nationaal-representatieve steekproef (Inchley et al., 2018; Boer et al., 2022). Binnen deze schaal worden verschillende concepten gedekt, namelijk leerervaringen, sociale interacties en schoolstructuur. Er is echter voor gekozen om de items van schoolplezier als één samengestelde schaal te analyseren. Deze keuze is gemaakt met als doel een overkoepelende indruk te krijgen van het bredere construct schoolplezier.

De schaal voor schoolplezier vertoonde een relatief lage interne consistentie ($\alpha = .485$), wat betekent dat de afzonderlijke vragen binnen deze schaal slechts beperkt met elkaar samenhangen. Dit betekent dat de items mogelijk niet allemaal hetzelfde onderliggende begrip van schoolplezier, waardoor de betrouwbaarheid van deze schaal als geheel beperkt is. Ondanks deze lage betrouwbaarheid werden wel enkele significante correlaties gevonden die wijzen op samenhang tussen bepaalde aspecten van schoolplezier. Zo werd een matige positieve correlatie gevonden tussen het idee dat klasgenoten meestal aardig zijn en de ervaring dat klasgenoten helpen ($r = 0,321$, $p < 0,001$). Evenals tussen het gevoel geaccepteerd te worden door klasgenoten en de mate waarin klasgenoten aardig

gevonden worden ($r = 0,518, p < 0,001$). Leerlingen die aangeven te weten waar ze goed in zijn, durven ook vaker vragen te stellen als ze iets niet snappen ($r = 0,214, p < 0,001$).

Ondanks deze verbanden bleef de interne samenhang van de schaal als geheel beperkt.

Omdat de schaal uit slechts enkele items bestond en inhoudelijk relevante aspecten van schoolplezier beslaat, zijn de items voor de verdere analyses toch samengevoegd tot één gemiddelde score.

Zelfvertrouwen

De schaal zelfvertrouwen bestaat uit twee items: ‘Hoeveel vertrouwen heb je in jezelf?’ en ‘Ik ben tevreden met wie ik ben’. Deze items zijn gebaseerd op de Weekend School Questionnaire, een instrument ontwikkeld door Van Klaveren et al. (2011) en bedoeld om non-cognitieve vaardigheden zoals toekomstperspectief, nieuwsgierigheid en zelfvertrouwen te meten (Appelhof et al., 2013). In het onderzoek van Appelhof en collega's (2013) werd voor de schaal voor zelfvertrouwen, die uit zes items bestond, een betrouwbaarheid van $\alpha = .82$ gevonden.

De twee items werden beantwoord op verschillende schalen (respectievelijk een vierpunt- en driepunt-Likertschaal). Om de scores vergelijkbaar te maken, zijn de individuele antwoorden eerst gestandaardiseerd tot z-scores. Eén van de items is daarbij gespiegeld zodat de richting van beide scores overeenkomt. Vervolgens is per respondent het gemiddelde van deze z-scores berekend, waarmee een samengestelde schaalscore werd gecreëerd. Dit standaardiseren is specifiek voor deze schaal toegepast, omdat bij de andere schalen de items over het algemeen uniformer in schaaltype waren en bovendien de schalen uit meer items bestonden, waardoor standaardisatie minder noodzakelijk was.

De interne consistentie van deze schaal was relatief laag ($\alpha = .472$). Ook de correlatie tussen de twee items was zwak maar statistisch significant ($r = 0,299, p < 0,001$). Dit duidt op een beperkte, maar bestaande samenhang tussen zelfvertrouwen en

tevredenheid met wie men is. Hoewel de betrouwbaarheid van de schaal hierdoor als beperkt moet worden beschouwd, zijn beide items toch samengevoegd tot één gemiddelde schaalscore. Dit is gerechtvaardigd doordat de schaal slechts uit twee items bestaat; het uitsluiten van één item zou leiden tot verlies van informatie en een onbruikbare schaal.

Sociaal kapitaal

De schaal sociaal kapitaal bestaat uit vier items en is, gebaseerd op het HBSC-onderzoek (Inchley et al., 2018). De interne consistentie van deze schaal was eveneens relatief laag ($\alpha = .445$). Er werden significante positieve correlaties gevonden binnen sociaal kapitaal, zoals tussen hulp van vrienden en op hen kunnen rekenen ($r = 0,401, p < 0,001$) en tussen op vrienden kunnen rekenen en met hen over problemen praten ($r = 0,342, p < 0,001$). Deze cijfers duiden op een matige positieve correlatie tussen de items. Daarentegen correleert tevredenheid met vriendschappen zwak negatief met het aantal vrienden ($r = -0,215, p < 0,001$) en ervaren steun ($r = -0,232, p < 0,001$).

Om de interne consistentie van de schaal sociaal kapitaal te toetsen, is de Cronbach's Alfa opnieuw berekend zonder het item 'tevredenheid met vriendschappen'. Wanneer dit item werd verwijderd, steeg de alfa van .445 naar $\alpha = .662$. Dit suggereert dat het item minder goed past binnen de schaal. Op basis hiervan is besloten om het item buiten de samengestelde schaal te laten bij de analyse. Hierbij is een samengestelde score berekend op basis van het gemiddelde van de items.

Procedure

Op de deelnemende basisscholen vulden kinderen anoniem de vragenlijst in binnen de periode van 2021 en 2024. De vragenlijsten zijn ingevuld onder begeleiding van de groepsleerkracht. Voorafgaand aan het invullen kregen de leerlingen een korte uitleg over het belang van de vragenlijst en hoe de resultaten zouden worden gebruikt. Daarnaast werd de leerlingen gevraagd de vragen zelfstandig en zonder overleg in te vullen.

De vragenlijsten zijn digitaal ingevuld in Enalyzer. De vragenlijsten zijn niet door alle leerlingen van de deelnemende scholen ingevuld, aangezien hiervoor ouderlijke toestemming vereist was. De ouders van de deelnemende leerlingen hebben hun goedkeuring verleend, door een document voor geïnformeerde toestemming te ondertekenen. De procedure voor dataverzameling werd goedgekeurd door de ethische commissie van de Hanze Hogeschool. Voor dit onderzoek is door de onderzoekers van het project Tijd voor Toekomst toegang verleend tot de benodigde data voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag, via de Hanze Research Cloud Drive. Bij het gebruik van deze gegevens zijn ethische richtlijnen strikt nageleefd. Deze richtlijnen omvatten onder andere de bescherming van de onderzoeksdata volgens de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG), het waarborgen van vertrouwelijkheid en het voorkomen van ongeautoriseerde toegang of het verlies van gegevens. Daarnaast mochten gegevens uitsluitend gebruikt worden voor het onderzoeksdoel en was het verplicht om eventuele datalekken of beveiligingsincidenten direct te melden.

Data-analyse

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, werden eerst beschrijvende statistieken berekend per meetmoment, voor alle afhankelijke variabelen. Dit geeft een eerste inzicht in de verdeling van de data. Na de beschrijvende analyses zijn, vanwege niet-normale verdelingen, niet-parametrische toetsen uitgevoerd in SPSS (versie 28).

Om deelvraag één: ‘In hoeverre zijn er verschillen tussen jongens en meisjes in hoe zij verrijkte schooldagen ervaren?’ te kunnen beantwoorden, is per meetmoment een Mann-Whitney U-test uitgevoerd om verschillen in de mate van ervaren meerwaarde van verrijkte schooldagen tussen jongens en meisjes te toetsen. Deze test is geschikt voor data die niet normaal verdeeld is en wordt gebruikt voor het vergelijken van scores tussen de twee onafhankelijke groepen.

Voor de beantwoording van deelvraag 2 (schoolplezier), deelvraag 3 (zelfvertrouwen) en deelvraag 4 (sociaal kapitaal) is per meetmoment dezelfde analysemethode toegepast. Met behulp van de Mann-Whitney U-test zijn verschillen tussen jongens en meisjes op de betreffende sociaal-emotionele uitkomstvariabele getoetst. Vervolgens is met Spearman's rangcorrelaties de samenhang onderzocht tussen de mate van ervaren meerwaarde van de verrijkte schooldag en de betreffende uitkomst, zowel voor de totale groep als uitgesplitst naar jongens en meisjes. Tot slot is met de Fisher's z-toets bepaald of de sterkte van deze verbanden verschilt tussen jongens en meisjes.

Voor bovenstaande analyses is gebruikgemaakt van pairwise deletion, waarbij per vergelijking alleen respondenten zijn uitgesloten die op het betreffende meetmoment geen antwoord hadden gegeven op de benodigde items. Deze methode is gekozen om zoveel mogelijk beschikbare data te benutten. Het aantal respondenten verschilde hierdoor per analyse, afhankelijk van de beschikbaarheid van antwoorden op de relevante vragen.

Resultaten

Om een eerste indruk te krijgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de deelnemende kinderen, zijn beschrijvende statistieken uitgevoerd op schaalniveau voor drie afhankelijke variabelen: schoolplezier, zelfvertrouwen, sociaal kapitaal. Daarnaast is de ervaren meerwaarde van de verrijkte schooldag geanalyseerd aan de hand van de schaal Tijd voor Toekomst Ervaringen. Per schaal is het gemiddelde van de bijbehorende items genomen. Leerlingen die 'ik weet het niet' invulden bij één of meer items zijn uitgesloten van de statistieken en apart vermeld in Tabel 3 als 'Aantal uitgesloten leerlingen'.

Tabel 3*Beschrijvende Statistieken per Schaal en Meetmoment*

Schaal	Meet moment	Aantal geïncludeerde leerlingen	<i>M</i>	<i>SD</i>	Aantal uitgesloten leerlingen*
TvT Ervaringen	T1	253	2.35	0.49	236
	T2	322	2.34	0.49	240
	T3	225	2.34	0.51	238
Schoolplezier	T1	255	2.52	0.25	234
	T2	319	2.51	0.24	243
	T3	232	2.52	0.24	291
Zelfvertrouwen	T1	196	2.61	0.50	293
	T2	235	2.54	0.55	327
	T3	172	2.53	0.54	291
Sociaal kapitaal	T1	388	2.36	0.35	101
	T2	440	2.38	0.33	122
	T3	373	2.40	0.30	90

Noot. *Aantal leerlingen uitgesloten van analyse van desbetreffende schaal op basis van de gekozen antwoordoptie ‘ik weet het niet’ bij één of meer items binnen die schaal.

De ervaringen met Tijd voor Toekomst tonen een minimale daling in het gemiddelde, met relatief grote spreiding, wat duidt op meer uiteenlopende ervaringen. Het schoolplezier van de leerlingen blijft nagenoeg constant over de meetmomenten. Dit suggereert dat leerlingen school bij de verschillende meetmomenten grotendeels als even prettig blijven ervaren. Het gemiddelde zelfvertrouwen toont een licht dalend verloop, met een stabiele spreiding van rond de 0.50 wat wijst op beperkte maar bestaande onderlinge verschillen. Sociaal kapitaal stijgt licht in het gemiddelde, terwijl de spreiding afneemt, wat suggereert dat de meeste leerlingen zich naar verloop van tijd iets meer sociaal ingebed voelen.

Verschillen tussen jongens en meisjes

Verdere toetsing middels inferentiële statistiek heeft het mogelijk gemaakt om verschillen tussen de groepen op basis van geslacht per meetmoment statistisch te onderbouwen. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 4.

Tabel 4

Geslachtsverschillen per meetmoment in TvT-ervaringen, schoolplezier, zelfvertrouwen en sociaal kapitaal.

Variabele	Meet moment	<i>n</i>	Verdeling (j/m)	U-waarde	P-waarde	Z-waarde	Effect Grootte (<i>r</i>)
TvT ervaringen	T1	252	127/125	6595.00	0.020*	-2.33	0.02
	T2	319	170/149	12322.50	0.676	-0.42	0.02
	T3	224	118/106	5890.00	0.450	-0.76	0.05
Schoolplezier	T1	254	135/119	7538.00	0.391	-0.58	0.04
	T2	316	170/146	11621.00	0.324	-0.99	0.06
	T3	229	127/102	5935.00	0.272	-1.09	0.07
Zelfvertrouwen	T1	193	84/109	4327.50	0.476	-0.71	0.05
	T2	230	89/141	6033.00	0.599	-0.53	0.04
	T3	168	67/101	3269.50	0.693	-0.39	0.03
Sociaal kapitaal	T1	385	189/196	16570.00	0.055	-1.92	0.10
	T2	435	219/216	23626.00	0.983	-0.02	0.00
	T3	369	118/181	13733.50	0.001**	-3.45	0.18

Noot. * $p < .05$, ** $p < .01$ (2-zijdig)

Alleen bij het eerste meetmoment (T1) toont de Mann-Whitney U-test een significant verschil in TvT-ervaringen tussen jongens en meisjes. Hoewel het verschil statistisch significant is, blijft de bijbehorende effectgrootte beperkt ($r = 0.15$). Dit suggereert dat geslacht op dat moment mogelijk enige invloed had op hoe het programma werd ervaren,

maar dat dit weinig praktische betekenis lijkt te hebben. Bij de daaropvolgende meetmomenten zijn geen significante verschillen gevonden en zijn de effectgroottes verwaarloosbaar klein. Dit kan erop wijzen dat de aanvankelijke verschillen tussen jongens en meisjes in beleving van het programma in de loop van de tijd zijn afgenomen, of dat het programma gaandeweg op een meer vergelijkbare wijze werd ervaren door beide groepen.

De resultaten weergegeven in Tabel 4 laten zien dat op geen van de drie meetmomenten (T1, T2 en T3) sprake is van een significant verschil in ervaren schoolplezier tussen jongens en meisjes. De bijbehorende effectgroottes zijn op alle meetmomenten klein, wat suggereert dat eventuele verschillen in ervaren schoolplezier tussen de twee groepen in de praktijk verwaarloosbaar zijn. Deze bevindingen wijzen erop dat schoolplezier over de tijd heen op vergelijkbare wijze werd ervaren door jongens en meisjes, en dat geslacht hierbij waarschijnlijk geen bepalende rol heeft gespeeld.

Er zijn vergelijkbare resultaten gevonden voor zelfvertrouwen, waarbij bij geen van de meetmomenten significante verschillen zijn gevonden tussen jongens en meisjes. Ook de effectgroottes op T1, T2 en T3 zijn verwaarloosbaar klein. Deze bevindingen suggereren dat het ervaren zelfvertrouwen van leerlingen binnen het programma Tijd voor Toekomst tussen de meetmomenten door vergelijkbaar is gebleven tussen beide geslachten.

Uit de resultaten van de Man-Whitney U-test blijkt dat bij het derde meetmoment sprake is van een significant verschil in sociaal kapitaal tussen jongens en meisjes. Hoewel het verschil significant is, blijft de effectgrootte klein ($r = 0.18$), wat wijst op een beperkt praktisch effect. Bij de eerdere meetmomenten zijn geen significante verschillen gevonden.

Samenhang sociaal-emotionele ontwikkeling en ervaren meerwaarde van verrijkte schooldagen

De Spearman's rangcorrelatie werd berekend voor de totale groep en apart voor jongens en meisjes per meetmoment, om de samenhang tussen de ervaren meerwaarde van

verrijkte schooldagen en de variabelen schoolplezier, zelfvertrouwen en sociaal kapitaal te onderzoeken. De aparte analyses voor jongens en meisjes zijn uitgevoerd om mogelijke sekseverschillen in deze relaties te identificeren. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 5.

Tabel 5

Correlatietabel TvT-ervaringen met Schoolplezier, Zelfvertrouwen en Sociaal Kapitaal.

Meet moment	Subgroep	Schoolplezier			Zelfvertrouwen			Sociaal kapitaal		
		<i>n</i>	(rho)	<i>P</i> - waarde	<i>n</i>	(rho)	<i>P</i> - waarde	<i>n</i>	(rho)	<i>P</i> - waarde
T1	Gehele groep	173	0.161**	0.034	104	0.155	0.115	224	0.202**	0.002
	Jongens	86	0.119	0.276	42	0.060	0.707	112	0.188*	0.048
	Meisjes	87	0.205	0.059	62	0.226	0.080	112	0.178	0.061
T2	Gehele groep	231	0.231**	0.001	118	0.180	0.051	285	0.304**	<0.001
	Jongens	130	0.203*	0.020	46	0.233	0.123	151	0.280**	<0.001
	Meisjes	101	0.246*	0.014	72	0.128	0.286	132	0.333**	<0.001
T3	Gehele groep	146	0.102	0.219	85	-0.071	0.516	206	0.186**	0.008
	Jongens	79	0.142	0.213	36	-0.351*	0.036	96	0.194	0.059
	Meisjes	67	0.726*	0.044	49	0.133	0.637	109	0.159	0.099

Noot. * $p < .05$, ** $p < .01$ (2-zijdig)

De resultaten laten zien dat er op meetmomenten T1 en T2 een significante positieve samenhang is tussen de ervaren meerwaarde van de verrijkte schooldag en het ervaren schoolplezier binnen de gehele groep. Dit betekent dat leerlingen die een hogere meerwaarde ervaren van de verrijkte schooldag, ook vaker aangeven meer plezier op school te beleven. Op T2 zijn deze verbanden ook significant wanneer jongens en meisjes apart worden bekeken. Op T3 is dit verband alleen significant bij meisjes.

Er werden geen significante verbanden gevonden tussen de ervaren meerwaarde van verrijkte schooldagen en zelfvertrouwen, zowel binnen de totale groep als bij meisjes

afzonderlijk. Bij jongens werd op T3 een significante negatieve correlatie gevonden, wat suggereert dat hogere waardering van het programma op dat moment gepaard ging met lager gerapporteerd zelfvertrouwen. Hoewel dit resultaat significant is, dient de bevinding gezien de beperkte steekproefomvang met voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd.

De sterkste en daarnaast ook meest consistente samenhang werd gevonden tussen de ervaren meerwaarde van verrijkte schooldagen en sociaal kapitaal. Voor de gehele groep waren de correlaties significant op alle drie de meetmomenten. Dit wijst erop dat leerlingen die een hogere mate van ervaren meerwaarde van de verrijkte schooldag rapporteerden, vaker ook hogere niveaus van sociaal kapitaal lieten zien. Op T1 werd bij jongens een kleine maar significante samenhang gevonden. Tot slot lieten zowel jongens als meisjes op T2 significante positieve relaties zien. Om te bepalen of de gevonden verschillen tussen jongens en meisjes ook statistisch significant zijn, is de Fisher's r-to-z test toegepast.

Tabel 6

Vergelijking van Correlaties tussen Jongens en Meisjes per Meetmoment: Fisher's r- tot z-test.

Variabele	Meet moment	Jongens (r)	Aantal jongens	Meisjes (r)	Aantal meisjes	z-waarde	p-waarde
Schoolplezier	T1	0.119	86	0.205	87	-0.57	0.568
	T2	0.203	130	0.246	101	-0.34	0.736
	T3	0.142	79	0.726	67	-4.40	<0.001**
Zelfvertrouwen	T1	0.060	42	0.226	62	-0.82	0.410
	T2	0.233	46	0.128	72	0.60	0.550
	T3	-0.351	36	0.133	49	-2.31	0.021*
Sociaal kapitaal	T1	0.188	112	0.178	122	0.10	0.921
	T2	0.280	151	0.333	132	0.63	0.528
	T3	0.194	96	0.159	109	0.27	0.790

Noot. * $p < .05$, ** $p < .01$ (2-zijdig)

Over het algemeen blijken de correlaties tussen jongens en meisjes in de meeste gevallen niet significant van elkaar te verschillen. Dit wijst erop dat de relaties tussen de ervaren meerwaarde van verrijkte schooldagen en de variabelen schoolplezier, zelfvertrouwen en sociaal kapitaal vergelijkbaar zijn tussen de geslachten. Een uitzondering hierop werd gevonden bij schoolplezier op T3. De correlatie was hier bij de meisjes ($r = 0.726$) aanzienlijk sterker dan bij de jongens ($r = 0.142$), met een significant verschil. Daarnaast was ook bij zelfvertrouwen sprake van een significant verschil op T3. Jongens toonden hierbij een negatieve correlatie en de meisjes een positieve. Dit wijst erop dat een hogere ervaren meerwaarde van de verrijkte schooldag op dit meetmoment sterker samenhangt met schoolplezier en zelfvertrouwen bij meisjes dan bij jongens. Samenvattend wijzen de resultaten erop dat er binnen de totale groep én binnen de subgroepen jongens en meisjes verbanden bestaan tussen de ervaren meerwaarde van de verrijkte schooldag en hogere niveaus van schoolplezier en sociaal kapitaal. Deze verbanden zijn echter niet in alle gevallen even sterk of consistent, en verschillen soms tussen de geslachten en meetmomenten.

Conclusie en Discussie

Om de onderzoeksvraag *“In hoeverre verschilt de mate waarin jongens en meisjes de verrijkte schooldag als waardevol ervaren, en hoe hangt deze ervaren meerwaarde samen met aspecten van hun sociaal-emotionele ontwikkeling?”* te beantwoorden, is allereerst gekeken naar mogelijke verschillen tussen in hoeverre jongens en meisjes meerwaarde van het programma Tijd voor Toekomst ervaren. Uit de resultaten is gebleken dat meisjes bij het eerste meetmoment significant een hogere mate van ervaren meerwaarde van verrijkte schooldagen rapporteerden dan jongens, al was de effectgrootte klein. Op latere meetmomenten vervaagden deze verschillen.

Wat betreft schoolplezier waren er over de gehele onderzoeksperiode geen significante verschillen tussen beide groepen. Dit lijkt op het eerste gezicht niet in lijn met de bevindingen

van Sclafani en Wickes (2017), die concluderen dat meisjes over het algemeen een positievere houding hebben ten opzichte van school en leren dan jongens. Het is echter belangrijk om op te merken dat zij zich specifiek richtten op percepties rondom lezen en academische motivatie, terwijl in het huidige onderzoek het bredere begrip schoolplezier in relatie tot het programma Tijd voor Toekomst centraal stond. Wel werd, vooral bij het middelste meetmoment, een positieve relatie gevonden tussen de ervaren meerwaarde van verrijkte schooldagen en het ervaren schoolplezier bij beide groepen. Bij het laatste meetmoment was deze samenhang opvallend sterker bij meisjes dan bij jongens, wat blijkt uit de hogere correlatiewaarde voor meisjes.

Ook zelfvertrouwen vertoonde nauwelijks verschillen tussen jongens en meisjes. Er was geen consistente samenhang tussen de ervaren meerwaarde met verrijkte schooldagen en zelfvertrouwen. Wel werd bij jongens op het laatste meetmoment een negatieve samenhang gevonden, wat kan wijzen op een complexere relatie waarbij een hogere ervaren meerwaarde met verrijkte schooldagen niet per se samengaat met een sterker zelfbeeld. Eerdere meta-analyses, zoals die van Durlak et al. (2011), wijzen echter op positieve effecten van sociaal-emotionele interventies op zelfvertrouwen. Het is hierbij belangrijk om te erkennen dat deze analyses programma's omvatten die mogelijk anders zijn vormgegeven dan Tijd voor Toekomst en vaak andere uitkomstmaten hanteren. Bovendien richten deze interventies zich doorgaans op specifieke programma's binnen één setting, terwijl scholen binnen Tijd voor Toekomst vrijheid hebben om het programma naar eigen inzicht vorm te geven.

Van de drie onderzochte sociaal-emotionele variabelen bleek de relatie tussen sociaal kapitaal en ervaren meerwaarde van verrijkte schooldagen het meest consistent: op alle drie de meetmomenten werd een significante samenhang gevonden, zowel bij jongens als bij meisjes. Deze bevinding komt overeen met het onderzoek van Gadbois en Bowker (2007), die aantonen dat deelname aan verrijkte activiteiten niet alleen helpt bij het ontwikkelen van een

positiever zelfbeeld en meer eigenwaarde, maar ook bij het aangaan van sociale interacties en het uiten van emoties. Juist deze mogelijkheden tot expressie en sociale betrokkenheid dragen bij aan het versterken van sociale verbondenheid en het opbouwen van ondersteunende netwerken.

Concluderend toont dit onderzoek beperkte en wisselende verschillen tussen jongens en meisjes op aspecten van sociaal-emotionele ontwikkeling in relatie tot verrijkte schooldagen. Een hogere mate van ervaren meerwaarde van de verrijkte schooldag is daarbij consistent gekoppeld aan verhoogd schoolplezier en sociaal kapitaal, en in mindere mate aan zelfvertrouwen.

Limitaties

Hoewel dit onderzoek waardevolle inzichten biedt, zijn er enkele beperkingen. Zo is sprake van een beperkte interne consistentie van schalen. De gebruikte schalen voor schoolplezier, zelfvertrouwen en sociaal kapitaal vertoonden relatief lage Cronbach's Alfa-waarden. Dit betekent dat items binnen de schalen mogelijk niet één homogeen construct meten, wat de betrouwbaarheid van de bevindingen kan beïnvloeden. Daarnaast bestond de schaal voor zelfvertrouwen uit slechts twee items, waarvan de onderlinge correlatie laag was. Hierdoor ontstaat mogelijk een minder nauwkeurige meting van het onderliggende construct, wat de interpretatie van de resultaten bemoeilijkt en de validiteit kan beperken.

Een andere belangrijke beperking is dat een aanzienlijk aantal respondenten bij meerdere items koos voor de antwoordoptie 'ik weet het niet'. Deze optie is bewust opgenomen, in lijn met ethische richtlijnen voor onderzoek met kinderen. Het geeft leerlingen de ruimte om geen antwoord te geven als zij een vraag te moeilijk, te abstract of verwarrend vinden. Dit voorkomt geforceerde of willekeurige antwoorden en bevordert de betrouwbaarheid van de data (Fritzley et al., 2013). Tegelijkertijd resulteerde dit in data die niet meegenomen kon worden in de analyse, waardoor het aantal deelnemers per analyse afnam en de statistische power werd verminderd. Daarnaast kan het veelvuldig kiezen voor

deze antwoordoptie duiden op inhoudelijke knelpunten in de vragenlijst. Mogelijk zijn sommige vragen te abstract of vragen te veel zelfinzicht van kinderen, terwijl zij cognitief nog niet altijd in staat zijn om dit soort inschattingen te maken (Fritzley et al., 2013; Kondo, 2021). Ook kan het zijn dat leerlingen nog onvoldoende ervaring hebben met het onderwerp van de vraag, bijvoorbeeld wanneer ze pas net zijn gestart met het programma. Ook kunnen factoren als onzekerheid, beperkte taalvaardigheid of lage betrokkenheid een rol spelen (Kondo, 2021). De kans is aanwezig dat bepaalde groepen – zoals jongere of taalzwakkere leerlingen – vaker voor de neutrale optie kiezen. Dit kan leiden tot systematische uitval en vertekening in groepsvergelijkingen (Borgers et al., 2004). Hierdoor ontstaat het risico op selectiebias: de resultaten zijn dan vooral gebaseerd op de leerlingen die in staat én bereid waren om een duidelijke mening te geven, wat de representativiteit van de bevindingen beperkt.

De metingen zijn uitsluitend gebaseerd op zelfrapportage door kinderen. Deze methode was in dit onderzoek het meest praktisch en efficiënt, omdat het snel en op grote schaal gegevens verzamelde zonder hoge kosten of veel extra middelen. Tegelijkertijd kan zelfrapportage hebben geleid tot sociaal wenselijke antwoorden of interpretatieverschillen tussen leerlingen (Ried et al., 2022). Aanvullend gebruik van observaties of leerkrachtrapportages had mogelijk voor een rijker en betrouwbaarder beeld kunnen zorgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (Ried et al., 2022). Hoewel het onderzoek meerdere meetmomenten omvat, is geen gebruikgemaakt van gepaarde analyses. Daardoor biedt de studie geen inzicht in individuele ontwikkelingen over tijd en kunnen geen uitspraken worden gedaan over causale verbanden. De gekozen opzet sluit echter goed aan bij de onderzoeksvragen, die gericht zijn op groepsverschillen en samenhangen op populatieniveau.

Implicaties

Dit onderzoek draagt bij aan bestaande wetenschappelijke kennis over de sociaal-emotionele ontwikkeling van basisschoolleerlingen binnen het kader van verrijkte schooldagen. Waar eerdere studies, zoals die van Durlak en collega's (2011) en Scheerens, Timmermans en Van der Werf (2019), zich vooral richtten op algemene effecten van onderwijsinterventies, biedt dit onderzoek een beeld van mogelijke verschillen tussen jongens en meisjes. Hoewel verschillen in ervaren meerwaarde van verrijkte schooldagen tussen beide geslachten meestal gering zijn, maar soms wel optreden (zoals bij sociaal kapitaal op T3), is verder onderzoek nodig naar hoe individuele kenmerken en omgevingsfactoren samen van invloed zijn op de uitwerking van onderwijsinterventies.

Waar veel internationaal onderzoek zich richt op uiteenlopende onderwijsinterventies, richt dit onderzoek zich specifiek op het Nederlandse programma Tijd voor Toekomst. Daarmee draagt het bij aan de nog beperkte wetenschappelijke kennis over verrijkte schooldagen als instrument voor het bevorderen van kansengelijkheid. De resultaten van dit onderzoek zijn daarnaast ook van praktisch belang voor beleidsmakers betrokken bij het programma Tijd voor Toekomst. De positieve correlaties tussen ervaren meerwaarde van verrijkte schooldagen en sociaal kapitaal, die op alle meetmomenten significant waren voor de gehele groep en zowel voor jongens als meisjes, suggereren namelijk dat het programma bijdraagt aan het versterken van sociale netwerken en steunstructuren rondom leerlingen. Dit versterkte sociaal kapitaal kan leerlingen helpen zich meer verbonden te voelen met hun leeftijdsgenoten en een ondersteunend netwerk op te bouwen, wat essentieel is voor hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze bevinding biedt aanknopingspunten om het programma te optimaliseren en beter af te stemmen op de behoeften van leerlingen. Daarnaast werd bij één van de meetmomenten gevonden dat meisjes gemiddeld meer schoolplezier rapporteerden dan jongens. Hoewel dit resultaat niet consistent was over alle meetmomenten, is er een kans dat het aanbod van verrijkte activiteiten beter afgestemd kan worden op de

behoeften van beide geslachten, bijvoorbeeld door meer differentiatie in sportieve, creatieve en sociale activiteiten (Behtoui, 2019).

Vervolgonderzoek

Op basis van deze bevindingen worden enkele aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek. Allereerst is het belangrijk om te investeren in de ontwikkeling en validatie van het meetinstrument. De relatief lage interne consistentie van de verschillende schalen wijst op de noodzaak van betrouwbaardere instrumenten om deze complexe constructen te meten. Daarnaast kan het opnemen van een controlegroep in toekomstig onderzoek bijdragen aan een beter inzicht in de mate waarin eventuele effecten gerelateerd zijn aan deelname aan het programma Tijd voor Toekomst.

Daarnaast zou aanvullend kwalitatief onderzoek, zoals interviews of focusgroepen met leerlingen, van meerwaarde kunnen zijn voor een dieper inzicht in de beleving van verrijkte schooldagen. De huidige kwantitatieve metingen bieden waardevolle data, maar kunnen niet de achterliggende redenen of persoonlijke betekenis van ervaringen vastleggen. Kwalitatief onderzoek kan leerlingen de ruimte geven om te verduidelijken waarom ze bepaalde ervaringen waardevol of frustrerend vinden en waar eventuele knelpunten liggen. Dit zou helpen om de betekenis achter de cijfers beter te begrijpen.

Hoewel dit onderzoek zich primair richtte op de ervaren meerwaarde van de verrijkte schooldag en sociaal-emotionele uitkomsten van leerlingen, is het belangrijk dat toekomstig onderzoek ook aandacht besteedt aan andere factoren die mogelijk een belangrijke rol spelen bij het succes van verrijkte schooldagen. Eerder onderzoek wijst bijvoorbeeld op het belang van het enthousiasme en de betrokkenheid van leraren en ouders bij het bevorderen van sociaal-emotionele vaardigheden (Miyamoto et al., 2015). In de afgenomen vragenlijst is dan ook aandacht besteed aan deze aspecten, hoewel ze niet zijn meegenomen in de huidige analyses. Toekomstig onderzoek kan daarom verkennen in hoeverre het enthousiasme en de

betrokkenheid van ouders en leraren een mediërende of modererende rol spelen in de relatie tussen deelname aan het programma en de sociaal-emotionele uitkomsten van leerlingen.

Dit onderzoek toont aan dat de impact van het programma niet eendimensionaal is, maar afhankelijk van een samenspel van diverse factoren. Bevindingen onderstrepen het belang van voortdurende afstemming op de uiteenlopende behoeften van leerlingen. Kortom, verrijkte schooldagen bieden geen garantie, maar wél een kans voor sociaal-emotionele groei, mits ze blijven groeien met en voor de leerling.

Referenties

- Appelhof, G. J., Terwijn, H., & van de Werfhorst, H. (2013). *IMC Weekendschool research & development*. IMC Weekendschool.
- Badou, M., & Day, M. (2021). *Kansengelijkheid in het onderwijs: Verkennend onderzoek naar factoren die samenhangen met onderwijs(on)gelijkheid*. Verwey-Jonker Instituut.
- Batz, K., Wittler, S., & Wilde, M. (2010). Differences between boys and girls in extracurricular learning settings. *International Journal of Environmental and Science Education*, 5(1), 51–64.
- 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.
- Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. American Institutes for Research.
- Boer, M., van Dorsselaer, S. A. F. M., de Looze, M., de Roos, S. A., Brons, H., van den Eijnden, R. & Stevens, G. (2022). *HBSC 2021. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Trimbos-instituut
- Borgers, N., Sikkels, D., & Hox, J. (2004). Response effects in surveys on children and adolescents: The effect of number of response options, negative wording, and neutral mid-point. *Quality & Quantity*, 38(1), 17–33.
<https://doi.org/10.1023/B:QUQU.0000013236.29205.a6>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- De Jong, R.J., Bosman, A.M.T. & Bakker, J.T.A. (2003). Sport en sociaal-emotionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 42, 231-240.
- De Jong, T., & Cornelissen, F. (2010). Sociaal kapitaal. *Develop 1*.
- 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)
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.
- Fritzley, V. H., Lindsay, R. C. L., & Lee, K. (2013). Young children's response tendencies toward yes–no questions. *Child Development*, 84(3), 711–725. <https://doi.org/10.1111/cdev.12004>
- Gadbois, S. A., & Bowker, A. (2007). Gender differences in the relationships between extracurricular activities participation, self-description, and domain-specific and general self-esteem. *Sex Roles*, 56(9–10), 675–689. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9211-7>.
- Hellinckx, W. & Ghesquière, P. (2005). *Als leren pijn doet... Opvoeden van kinderen met een leerstoornis*. Acco.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Inchley, J., Currie, D., Cosma, A. P., & Samdal, O. (2018). *Health behaviour in school-aged children (HBSC) study protocol: Background, methodology and mandatory items for the 2017/18 survey*. St Andrews: CAHRU.

- Inspectie van het Onderwijs (2022). *De staat van het onderwijs 2022*. Inspectie van het Onderwijs.
- Jepkema, N. (2023). *Stilstaan heeft betekenis: Lerend evalueren in de context van het primair onderwijs*.
- Koivuhovi, S., Vainikainen, M.-P., Kalalahti, M., and 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. *Scand. J. Educ. Res.* 63, 427–442. doi: 10.1080/00313831.2017.1402364
- Kondo, T. (2021). Why do young children not answer “I don't know”? Question format and cognitive processes. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 70(1), 1–11. <https://doi.org/10.5926/jjep.70.1>
- Miyamoto, K., Huerta, C., & Kubacka, K. (2015). Fostering social and emotional skills for well-being and social progress. *European Journal Of Education*, 50(2), 147–159. <https://doi.org/10.1111/ejed.12118>
- Moolenaar, N. M. (2010). Verbinden en verbeteren: Opbrengsten van sociaal kapitaal in het onderwijs. *Develop*, 1, 4-9.
- Ried, L., Eckerd, S., & Kaufmann, L. (2022). Social desirability bias in PSM surveys and behavioral experiments: Considerations for design development and data collection. *Journal of Purchasing & Supply Management*, 28, 100743. <https://doi.org/10.1016/j.pursup.2021.100743>
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and academic adjustment of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98–131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>

- Scheerens, J., Timmermans, A., & van der Werf, G. (2019). Socioeconomic inequality and student outcomes in the Netherlands. In L. Volante, S. V. Schnepf, J. Jerrim, & D. A. Klinger (Eds.), *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes* (pp. 111-132). *Education Policy & Social Inequality* (Vol. 4). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9863-6_7
- Sclafani, C., & Wickes, D. (2017). The impact of gender and reading level on: Student perception, academic practice, and student enjoyment. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 196–211. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n2p196>
- Shaffer, D. R. (2009). Social and Personality Development. *International Student Edition*, 6th Edition. Cengage Learning.
- Simoncini, K., & Caltabiono, N. (2012). Young school-aged children's behaviour and their participation in extra-curricular activities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 35–42.
- Smit, F., Driessen, G. & Kuijk, J. van (2015). *Variatie in schooltijd en onderwijskwaliteit. Een internationale literatuurstudie naar effecten van verschillende invullingen van de onderwijstijd op de onderwijskwaliteit*. ITS
- Tijd voor Toekomst. (z.d.). *Aanbod*. Tijd voor Toekomst. Geraadpleegd op 18 november 2024, van <https://www.tijdvoortoekomst.nl/aanbod>.
- Vandell, D. L., Reisner, E. R., & Pierce, K. M. (2007). Outcomes linked to high-quality afterschool programs: Longitudinal findings from the Study of Promising Afterschool Programs. *Policy Studies Associates, Inc.*
- Van der Ploeg, J. (2019). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Bohn Stafleu van Loghum.

Van Klaveren, C., Terwijn, H., & Meyer, E (2011). *The Weekend School Expect on Perceived Cognitive and Social Competences: Evidence from a Randomized Controlled Experiment.*

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

Van der Grinten, M., Van der Ploeg, S., Steerneman, L., Van Druten, L., Jenniskens, T., Van Helvoirt, D., Boogaard, M. & Veen, A. (2023). *Inventarisatie verrijkte schooldag.* Geraadpleegd op 28 oktober 2024, van <https://open.overheid.nl/documenten/ron13f57e400e3a8b6ff6bb543a9c2f8dbae5b68cdc6>

Wierenga, L.M., & Crone, E.A. (2019). *Ontwikkeling van cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden van jongens en meisjes: Een literatuuronderzoek.* Brain and Development Research Center.

Yildirim, K. S. (2024). Roadmap for Equality in Education: Problems, Solutions and Implementation Strategies. *DINAMIKA ILMU*, 24(1), 11-28.
<http://doi.org/10.21093/di.v24i1.7515>

Zander, L., Höhne, E., Harms, S., Pfof, M. & Hornsey, M.J. (2020). When grades are high but self-efficacy is low: Unpacking the confidence gap between girls and boys in mathematics. *Frontiers in psychology*, 11, 552355.

Bijlage 1

Correlatietabel Schaal Tijd voor Toekomst Ervaringen (n=1514)

Variabele	M	SD	1	2	3	4	8	9	10
1. Ik vind de activiteiten leuk	2,71	,648	-						
2. Nieuwe dingen ontdekt die ik leuk vind	2,63	,808	.485**	-					
3. Nieuwe dingen gaan doen	2,31	,968	.355**	.518**	-				
4. Ontdekt dat ik ergens goed in ben	2,56	,904	.350**	.505**	.503**	-			
8. Goed om soms langer op school te zijn	2,51	,914	.417**	.407**	.343**	.382**	-		
9. Andere kinderen leren kennen	2,24	1,069	.304**	.354**	.419**	.362**	.372**	-	
10. Nieuwe verenigingen ontdekt	2,11	1,160	.275**	.357**	.452**	.405**	.340**	.527**	-

Noot. * $p < .05$, ** $p < .01$ (2-zijdig)

Correlatietabel Schoolplezier (n=1544)

Variabele	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Ik vind je van school	1.87	1.116	-											
2. Ik vind wat ik leer interessant	2.54	.743	.200**	-										
3. Als ik mijn best doe, gaat het goed	2.81	.593	-.271**	-.064*	-									
4. Ik weet waar ik goed in ben	2.79	.643	-.124**	.041	.453**	-								
5. Ik stel vragen	2.62	.644	-.017	.001	.002	-.007	-							
6. Druk door huiswerk	1.65	.789	.091**	.014	.049	.066*	.097**	-						
7. Klasgenoten meestal aardig	2.71	.586	.209**	.170**	-.160**	-.089**	.060*	.062*	-					
8. Klasgenoten helpen mij	2.61	.669	.171**	.194**	-.094**	-.053*	.044	.055*	.524**	-				
9. Klasgenoten vinden mij aardig	2.94	.771	-.086**	.082**	.066*	.066*	.036	-.031	.681**	.509**	-			
10. Klasgenoten accepteren mij	2.88	.772	.132**	.091**	-.064*	-.064*	.017	.032	.284**	.233**	.266**	-		
11. Duidelijke regels	2.84	.526	.020	-.008	-.011	.001	.018	.234**	.262**	.213**	.360**	.020	-	
12. Juf/meester accepteert mij	2.99	.532	.151**	-.027	-.017	.003	.031	.325**	.307**	.350**	.507**	.419**	.151**	-

Noot. * $p < .05$, ** $p < .01$ (2-zijdig)

Correlatietabel Zelfvertrouwen (n=1530)

Variabele	M	SD	1	2
1. Vertrouwen in jezelf	2.76	.704	-	
2. Tevreden met wie ik ben	2.42	.760	.299**	-

Noot. * $p < .05$, ** $p < .01$ (2-zijdig)

Correlatietabel Sociaal kapitaal (n=1541)

Variabele	M	SD	1	2	3	4	5
1. Blij met de vrienden die ik heb	1.27	.647	-				
2. Genoeg vrienden	2.79	.625	.215**	-			
3. Vrienden proberen mij te helpen	2.80	.636	-.232**	.279**	-		
4. Op vrienden rekenen	2.79	.660	-.166**	.249**	.401**	-	
5. Met vrienden praten over problemen	2.68	.788	-.168**	.169**	.313**	.342**	-

Noot. * $p < .05$, ** $p < .01$ (2-zijdig)