



Pilot LSS

Onderzoek naar een
vragenlijst om studiefactoren
te meten bij studenten SW/TP

Nathalie van Hulzen
Jesse Roest

Juli 2021



Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
Hoofdstuk 1: Inleiding	2
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	4
Hoofdstuk 3: Methode	7
Hoofdstuk 4: Resultaten.....	11
Hoofdstuk 5: Conclusie.....	18
Hoofdstuk 6: Discussie	22
Hoofdstuk 7: Aanbeveling	23
Literatuurlijst	25
Bijlage 1 Informatieblad LSS voor respondenten	27
Bijlage 2 LSS Vragenlijst.....	28
Bijlage 3 Gemiddelden van alle individuele items.....	29
Bijlage 4 Correlaties tussen de schalen	30

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 Aanleiding

Faculteit SW/TP vraagt zich af hoe studenten zo goed mogelijk begeleid kunnen worden tijdens hun studie en hoe studievertraging of -uitval voorkomen kan worden. Naast de studieloopbaanbegeleiding van docenten, zou het wenselijk zijn om al vroeg factoren te identificeren bij studenten die bijdragen aan vertraging of uitval, zodat studenten bij wie een verhoogd risico bestaat op uitval vroegtijdig begeleid kunnen worden. In studiejaar 2018-2019 waren er 233 studenten bij de opleiding TP, 145 bij MWD en 183 bij SPH die langer dan 4 jaar aan het studeren zijn. Voor de faculteit zorgt dit voor een grote kostenpost. Studievertraging zou kunnen leiden tot verminderde motivatie, gevoel van incompetentie en verhoogde kans op uitval en het niet afmaken van de studie. Langstudeerders geven zelf ook aan dat ze er meer aan hadden gehad als ze eerder in de opleiding hulp hadden gekregen (Slotboom, 2018).

Er zijn verschillende middelen die ingezet zouden kunnen worden om studenten te helpen die daar baat bij hebben, zoals het aanbieden van workshops en trainingen. Binnen de faculteit SW/TP is de laatste jaren geïnvesteerd in het opzetten van verschillende projecten gericht op het verbeteren van het welzijn van studenten. Zo is bijvoorbeeld het coachingsmiddel ZEEF ontwikkeld. ZEEF staat voor zelfregulatie en executieve functies (Slotboom, 2018; Van der Stel, 2015), waarbij executieve functies mentale processen zijn die het studenten mogelijk maken om zichzelf te reguleren. Met de ZEEF-methodiek wordt in verschillende stappen in kaart gebracht welke moeilijkheden worden ervaren in het dagelijks leven en wat de achtergronden hiervan kunnen zijn. Daarnaast krijgt het thema studentwelzijn ook hogeschoolbreed meer aandacht en is dit een van de punten op de werkagenda. Onlangs is de Lifeskills toolbox voor studenten opgezet als online omgeving, waar zowel studenten als studieloopbaanbegeleiders bruikbare tools en activiteiten kunnen vinden met betrekking tot een breed scala aan (studie)vaardigheden. Daarnaast verzorgt het decanaat al langer hogeschoolbreed een aantal workshops, bijvoorbeeld "Plannen" en "Effectief studeren".

Naast het beschikbare aanbod gericht op het verbeteren van studentwelzijn en (studie)vaardigheden is een faculteitsbrede (korte) vragenlijst een geschikt middel om studenten te laten reflecteren op hun persoonlijke vaardigheden en studievaardigheden. In eerdere jaren werd de Leidse Scan voor Studievaardigheden (LSS) afgenomen, oorspronkelijk ontwikkeld om factoren te meten die van invloed zijn op studiesucces, waarbij onder andere werd gericht op persoonlijkheidskenmerken en studeergedrag. De studenten ontvingen een individueel rapport met een duiding van de resultaten van de vragenlijst. Binnen de faculteit ontstond de wens om de LSS vragenlijst door te ontwikkelen, waarbij ook aandacht is voor zelfregulatie cq. executieve functies en overige relevante factoren gerelateerd aan studiesucces, op basis van recent onderzoek.

Een van de factoren die invloed heeft op studiesucces is motivatie (Meens, 2018), motivatie wordt dan ook gemeten wanneer een student zich aanmeldt voor de opleiding. De opleiding Toegepaste Psychologie heeft ieder jaar meer aanmeldingen dan er plaatsen zijn. Om te kunnen bepalen welke studenten de opleiding mogen starten, vindt er een selectieprocedure plaats, die bestaat uit motivatievragen en twee toetsen. Op basis daarvan wordt een rangnummer bepaald, waarbij de eerste 230 studenten een plek krijgen op de opleiding. Bij SW is er geen maximum aantal studenten, daar geldt de studiekeuzecheck Kies Bewust, waarbij motivatievragen worden gevraagd.

Andere factoren waarvan uit recent onderzoek blijkt dat deze sterk gerelateerd zijn aan studiesucces worden besproken in het theoretisch kader in hoofdstuk 2. Vanuit

Onderzoeksteam Studiesucces zijn we geïnteresseerd in deze factoren en hoe we het beste studenten kunnen adviseren. In een eerdere pilot in 2019-2020 naar de doorontwikkeling van de LSS is een aantal factoren voorgesteld om door middel van een relatief korte vragenlijst (studie)vaardigheden te meten. Daarnaast werd gekeken naar de samenhang tussen de factoren en studieresultaten (het gemiddelde cijfer) en rangordnummer. Binnen het huidige onderzoek is een aantal factoren toegevoegd of herzien en is verder onderzoek gedaan naar de validiteit en betrouwbaarheid van de schalen. Ook is in het huidige onderzoek een individueel rapport opgesteld voor studenten op basis van de resultaten van de LSS, waarin tips en adviezen worden gegeven zodat studenten gericht met de vaardigheden aan de slag zouden kunnen. Daarnaast is wederom gekeken naar de relaties tussen de schalen en rangordnummer naar aanleiding van de decentrale selectie bij TP en naar de samenhang met het gemiddelde cijfer van studenten.

Bovendien is in het huidige onderzoek kwalitatief onderzoek gedaan naar de wijze waarop de studenten het individuele rapport hebben ervaren en is aan SLB-docenten gevraagd naar hun ervaring met de LSS. Op deze manier is geprobeerd in samenwerking met verschillende betrokkenen te komen tot een inhoudelijk goede vragenlijst om routinematig te gebruiken ten behoeve van de begeleiding van studenten uit leerjaren 1 en 2 binnen de faculteit SW/TP.

1.2 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is in kaart brengen welke studentfactoren en studentgedrag een rol spelen bij studiesucces, zodat studenten met behulp van een vragenlijst in een vroeg stadium van de opleiding tips en handreikingen kunnen krijgen in de vorm van een individueel rapport.

Daarnaast is het doel om inzicht te krijgen in de ervaringen van studenten met het individuele rapport. Dit onderzoek wordt als afstudeeropdracht uitgevoerd door een student van TP.

1.3 Probleemstelling

Welke factoren hangen samen met studiesucces en hoe kunnen deze factoren gemeten worden met een betrouwbare en valide vragenlijst en wat zijn de ervaringen van studenten met het individuele rapport naar aanleiding van de resultaten van de LSS?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Er wordt eerst ingegaan op studiesucces en de factoren die daarop van invloed zijn. Vervolgens wordt de bestaande vragenlijst LSS toegelicht en als laatste hoe executieve functies gemeten zouden kunnen worden. Dit hoofdstuk is in grote lijnen hetzelfde als het theoretisch kader in de eerdere pilot in 2019-2020 (Van Hulzen & Roest, 2020).

2.1 Studiesucces

Zoals Meens (2018) al aangeeft, is er geen eenduidige definitie van studiesucces, maar wordt meestal het aantal behaalde studiepunten aangehouden. Volgens haar is dit ook logisch, aangezien hogescholen en universiteiten hun geld krijgen als een student alle studiepunten behaald heeft. Een tweede graadmeter zou kunnen zijn of een student door blijft gaan met de studie en er niet mee stopt. Het valt te bezien of daar ook de studenten onder vallen die na hun HBO-propedeuse overstappen naar de universiteit. Meens noemt nog een derde graadmeter: het sociaal-emotionele welbevinden van een student.

Uit het vooronderzoek van Meens (2018) blijkt dat er een aantal factoren zijn die invloed hebben op studiesucces: intelligentie, leerstrategieën, motivatie en persoonlijkheid. Deze factoren zijn door Schneider en Preckel (2017) op basis van een overzichtsstudie van vele meta-analyses in een ranking geplaatst. Sociale binding wordt ook als een belangrijke factor gezien.

Wat betreft leerstrategieën kan er onderscheid gemaakt worden tussen oppervlakkige en diepgaande leerstrategieën (Vandevelde, Van Keer, & Rosseel, 2013). Bij studenten is het wenselijk dat ze gebruik maken van meer verschillende en diepgaande leerstrategieën. Een van de belangrijkste redenen voor uitval is het gebrek aan motivatie, naast een verkeerde studiekeuze. Bij het maken van een studiekeuze is het belangrijk om de eigen interesses terug te vinden in een geschikte studie, voor aankomende studenten kan dit zeer lastig zijn.

Uit onderzoek van Stankovska, Angelkoska, Ibraimi en Uka (2018) blijkt dat emotionele intelligentie, angst voor testen (faalangst) en academische stress significante en voorspellende factoren zijn voor studiesucces.

In het afstudeeronderzoek van Groen (2019) geven studenten aan dat bepaalde externe factoren stress opleveren, waarbij deze externe factor regelmatig in hun achterhoofd speelt waardoor zij zich slechter kunnen concentreren voor schoolwerk. Voorbeelden van deze externe factoren zijn de thuissituatie, klasgenoten, persoonlijke omstandigheden en financiën, naast het bindend studieadvies en het behalen van de propedeuse.

2.2 LSS

In het studiejaar 2018-2019 is de LSS aangeboden aan alle eerste- en tweedejaarsstudenten bij SW en TP, de vragenlijst bestond uit 63 vragen voor zes schalen: communicatie, vertrouwen in academische vaardigheden, leergedrag, reflecteren, studeergedrag en emotie & stress. Uit het afstudeeronderzoek van Teubel (2019) blijkt deze laatste een lage betrouwbaarheid te hebben en haar voorstel was deze schaal aan te passen. Ook vijf vragen van leergedrag maken de schaal leergedrag minder betrouwbaar. Uiteindelijk zouden er 46 vragen overblijven die laden op vijf schalen. Uit haar onderzoek blijkt verder dat de indeling in schalen wellicht anders tot stand zou kunnen komen, uit een PCA-analyse blijken 41 vragen te laden op zes schalen, met soms een andere inhoud dan de oorspronkelijke: zelfkennis, vertrouwen in academische

vaardigheden, emotionele stabiliteit, toekomstperspectief, leergedrag en omgevingsbewustzijn (Teubel, 2019).

Of de LSS een goed middel is om studenten te selecteren die gebaat zijn bij begeleiding met behulp van bijvoorbeeld de ZEEF, is op dit moment onduidelijk. De herkomst van de LSS is beperkt inzichtelijk, in zijn geheel is de lijst te lang en bevat het slechts deels onderwerpen die ten grondslag liggen aan studiesucces waarbij in geringe mate inzicht wordt verkregen in het zelfregulerend leren van de student.

Daarnaast is er de laatste jaren in toenemende mate aandacht voor factoren die van invloed zijn op studiesucces, waaronder motivatie, leerstrategieën en in het bijzonder zelfregulerend leren (Baars, Bijvank, Tonnaer, & Jolles, 2015; De Bruijn-Smolters, 2017; Meens, 2018). Deze zelfregulerende vaardigheden, waaronder metacognitieve strategieën zoals aandacht, plannen, zelfcontrole en tijdsmanagement zijn geen onderdeel van de LSS, terwijl van deze vaardigheden wordt verondersteld dat ze samenhangen met studiesucces en zich goed lenen voor ondersteuning door middel van een instrument gericht op het stimuleren van executieve functie (zelfregulatie), zoals de ZEEF.

2.3 Executieve functies meten

Zoals eerder genoemd, is de vragenlijst die Barkley heeft opgesteld om executieve functies te meten erg lang. In een onderzoek naar executieve functies bij eerstejaarsstudenten hbo-studenten in Nederland in relatie tot hun academische resultaten is gebruik gemaakt van De Amsterdam Executive Function Inventory (AEFI), een veel kortere vragenlijst met 10 vragen, aangepast aan de doelgroep eerstejaars studenten in het hoger onderwijs (Baars et al., 2015), zie tabel 1. Hierbij werden drie factoren bevraagd: aandacht, plannen en zelfcontrole/zelfmonitoring. Uit het onderzoek blijkt dat deze drie factoren voorspellend zijn voor de studievoortgang.

Tabel 1. Vragen van de AEFI.

Factoren	Vragen
Aandacht	I am not able to focus on the same topic for a long period of time
	I am easily distracted
	My thoughts easily wander
Plannen	I am well organized. For example, I am good at planning what I need to do during a day
	I am chaotic or disorganized
	My work is very tidy
Zelfcontrole en zelfmonitoring	I often react too fast. I've done or said something before it is my turn
	Compared to others, I talk a lot
	I do not consider the consequences before I act
	I am a blabbermouth

Samenvattend kan gezegd worden dat er meerdere factoren zijn die invloed hebben op studiesucces, waarvan de belangrijkste zijn: (leer)motivatie, faalangst, studiestress, uitstelgedrag en leerstrategieën. Binnen het kader van zelfregulerend leren worden de factoren aandacht en plannen gemeten. Daarnaast wordt er gekeken naar tijdsbesteding van studenten, door het aantal uren die zij besteden aan hun studie, werk, een bijbaan en overige activiteiten inzichtelijk te maken. Inzicht in al deze factoren kan de student helpen om in overleg met de SLB-er te kijken naar hoe zij zo effectief mogelijk kan studeren.

2.4 Deelvragen

1. In hoeverre zijn de LSS schalen (aandacht, plannen, uitstelgedrag, leermotivatie, faalangst, studiestress en leerstrategieën) van de nieuwe vragenlijst valide en betrouwbaar?
2. Hoe wordt er door studenten gescoord op de LSS schalen?
3. In hoeverre is er samenhang tussen de LSS schalen?
4. In hoeverre is er samenhang tussen de LSS schalen, het gemiddelde cijfer en het rangordenummer?
5. Hoeveel tijd besteden studenten aan hun studie en aan andere activiteiten en in hoeverre heeft dit een verband met hun gemiddelde cijfer?
6. Wat zijn de ervaringen van studenten met het individuele rapport naar aanleiding van de resultaten van de LSS?
7. Wat zijn de ervaringen van de SLB-docenten van SW en TP met de procedure van het invullen van de LSS?

Hoofdstuk 3: Methode

3.1 Steekproef en dataverzameling

De populatie is alle eerstejaars TP en SW. Het huidige onderzoek is een uitbreiding van een pilot die in 2019-2020 is opgezet, er is een gelegenheidssteekproef getrokken van het cohort 2020-2021. Bij zowel SW als TP zijn SLB docenten benaderd om te bespreken wat voor hen de meest geschikte wijze van afname van de LSS vragenlijst was en om te bespreken welke werkwijze passend was gedurende de pilot, maar ook de werkwijze in komende jaren. Bij TP is via de moduleleider van SLB jaar 1 met alle collega's afgesproken dat alle klassen van het eerste jaar zouden deelnemen. De afname van de vragenlijst vond plaats in een SLB-bijeenkomst in MS Teams, waarin studenten uitleg kregen over het doel van het onderzoek (zie bijlage 1) en een link naar de vragenlijst en bij een aantal klassen werd gevraagd de vragenlijst ter plekke in te vullen. Bij SW is ook gesproken met SLB-coördinatoren en is er uiteindelijk besloten om drie klassen te laten deelnemen (eerste- en tweedejaars). Ook hier vond de afname van de vragenlijst plaats tijdens een SLB-bijeenkomst in MS Teams, waarin studenten uitleg kregen over het doel van het onderzoek en een link naar de vragenlijst en er werd gevraagd de vragenlijst ter plekke in te vullen.

Begin maart is er een herinnering aan studenten gemaald om de vragenlijst voor de uiterste deadline (15 maart) in te vullen.

De vragenlijst is afgenomen in week 1, 2 of 3 van periode 3 via MS Forms. Alle data zijn in SPSS verwerkt, er is een koppeling gemaakt op basis van studentnummers en deze zijn na de koppeling verwijderd en opgeslagen in een apart bestand. Hoe de vragenlijst is ontstaan wordt toegelicht in de volgende paragraaf. Van de 226 eerstejaars TP-studenten die zijn uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen, heeft 78% deze ingevuld (177 studenten). Van de SW-studenten is aldus op kleinere schaal data verzameld, in totaal in drie klassen van zowel eerste als tweedejaarsstudenten (33 studenten).

Aan het einde van week 5 is aan alle studenten die de vragenlijst hebben ingevuld een individueel rapport verzonden. De individuele rapporten van TP en SW zijn als losse bijlagen bij het onderzoeksverslag opgenomen.

3.2 Onderzoeksinstrumenten

Ontwikkeling vragenlijst

Bij elk begrip zijn er drie tot zes vragen geformuleerd om het begrip te meten, zie bijlage 2. Om de vaardigheden aandacht en plannen te meten, is gebruikt gemaakt van de Amsterdam Executive Function Inventory (AEFI, Van der Elst et al., 2012) zoals aangepast door Baars et al. (2015). Dit is een korte zelfrapportage vragenlijst (10 items) en is specifiek ontwikkeld voor het meten van executieve functies van eerstejaars studenten in het hoger onderwijs. De schaal over zelfcontrole bleek in een eerder onderzoek naar de LSS onvoldoende betrouwbaar. Voor de overige factoren is eveneens zoveel mogelijk gebruik gemaakt van bestaande vragenlijsten. Bij sommige factoren zijn door de onderzoekers zelf items geformuleerd over onderwerpen waarvan er op basis van overige bronnen gesteld kan worden dat deze van belang zijn. Hieronder is een beschrijving gegeven van de factoren en items van de huidige versie van de vragenlijst.

De schaal Aandacht (3 items) meet in hoeverre men in staat is om selectieve en volgehouden aandacht vast te houden. In de AEFI wordt hiernaar gevraagd op basis van

de items 'Ik laat me gemakkelijk afleiden' en 'Ik heb moeite om me te concentreren tijdens het studeren'.

De schaal Plannen (3 items) meet de mate waarin iemand in staat is acties te initiëren en te plannen. Een voorbeelditem uit deze schaal is 'Ik kan goed organiseren. Bijvoorbeeld, ik kan mijn dagelijkse activiteiten goed plannen'.

De schaal Faalangst (3 items) meet in hoeverre studenten last hebben van de angst om fouten te maken en slechte resultaten te behalen. Voor de vragen over faalangst (3 items) is gebruik gemaakt van een aantal (aangepaste) vragen van de Prestatie Motivatie Test (PMT) (Hermans, 1976, 2004).

De schaal Leermotivatie (3 items) meet de mate waarin studenten extrinsiek gemotiveerd zijn voor hun studie. Hiervoor zijn drie items uit de MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire; Pintrich, 1991, 2004) over extrinsieke motivatie gebruikt. Deze hebben betrekking op het willen halen van een zo hoog mogelijk cijfer, beter willen zijn dan andere studenten en anderen willen laten zien goed te kunnen presteren.

De schaal Uitstelgedrag (4 items) meet de mate waarin studenten initiatief nemen om hun schoolwerk te maken en omgaan met afleidingen. Hiervoor zijn items uit de APS-S gebruikt (Academic Procrastination Scale – Short Form, Koopmans, 2017; McCloskey, 2011). Deze vragen hebben betrekking op het zich niet tot schoolwerk kunnen zetten en het doen van andere activiteiten in plaats van schoolwerk.

De vragen over studiestress (3 items) zijn door de onderzoekers zelf opgesteld. Een voorbeeldvraag van deze schaal is 'Ik heb regelmatig last van stress door mijn studie'.

Van de vragen over Leerstrategieën (6 items) zijn vier vragen afkomstig uit de MSLQ: een vraag over hulp zoeken, een vraag over tekstbegrip en twee vragen over samen studeren met klasgenoten. Daarnaast hebben we twee vragen geformuleerd over het gebruik van leermiddelen cq. het zichzelf testen en het spreiden van schoolwerk gedurende de periode.

De vragen over sociale binding zijn in de huidige versie van de vragenlijst weggelaten. Deze schaal bleek niet samen te hangen met andere schalen en deze schaal leent zich er niet goed voor om gerichte tips en adviezen te geven. In plaats van vragen over sociale binding zijn vragen gesteld over studeren met klasgenoten, afkomstig uit de MSLQ, als onderdeel van de schaal leerstrategieën.

Tot slot bevat de vragenlijst een item waarin gevraagd wordt of studenten vinden dat ze een goede studiekeuze hebben gemaakt: 'Ik vind dat ik de juiste studiekeuze heb gemaakt'.

De items van alle schalen worden gescoord op een 5 punt Likert schaal lopend van 1 'helemaal mee oneens' tot 5 'helemaal mee eens'.

Naast de schaalvragen zijn in de vragenlijst vijf items opgenomen waarin gevraagd wordt naar het gemiddelde aantal uren dat studenten besteden aan respectievelijk hun studie, een bijbaan, reistijd, mantelzorg en overige activiteiten. Verder zijn er vier open vragen gesteld, waarin gevraagd wordt naar zaken die volgens de student van invloed zijn op studiesucces, of de student behoefte heeft aan een gesprek met de SLB'er, en wat de student nodig heeft om zich op school prettig te voelen. De gehele vragenlijst bestaat uit 36 items, zie bijlage 2.

Studieresultaat

De cijfers van de studenten TP zijn via Osiris en Gradework verkregen. Van elke periode zijn alleen de cijfers genomen van de eerste kans van periode 1 en 2, herkansingen zijn niet meegenomen.

Het aantal behaalde studiepunten t/m periode 2 is tijdens het onderzoek buiten beschouwing gelaten, omdat niet voor alle studenten de cijfers in Osiris waren ingevoerd of definitief zijn gemaakt. Om deze reden is het aantal EC minder volledig en niet betrouwbaar.

Omdat de groep SW-studenten die de vragenlijst heeft ingevuld relatief klein is, zijn er geen cijfers en studiepunten van hen opgevraagd.

Rangnummers

Bij de decentrale selectieprocedure van TP krijgen studenten een rangnummer toegekend, dat wordt gebruikt om een rangorde te maken van studenten op basis van verschillende opdrachten die zij hebben uitgevoerd (een motivatievragenlijst en twee toetsen). Hierbij geldt dat een hoger getal staat voor een lager rangnummer. Hoe lager het rangnummer, des te hoger de student op de lijst voor toelating wordt geplaatst. Voor het huidige onderzoek zijn de rangordenummers die voor het cursusjaar 2020-2021 waren toegekend opgevraagd bij de decentrale selectiecommissie.

3.3 Analyses

Allereerst zijn er een aantal negatief gestelde vragen omgedraaid, namelijk 1, 13, 15 en 25 (zie schuingedrukte vragen in bijlage 2). Vervolgens is gekeken naar de spreiding in antwoorden op de individuele vragen. Items waarbij sprake is van een kleine spreiding (vaak gekenmerkt door een extreem hoge of extreem lage score en een zeer kleine standaarddeviatie) zijn minder bruikbaar en zouden kunnen worden weggelaten, omdat er dan immers geen sprake is van individuele verschillen tussen studenten en ze daarmee weinig onderscheidend zijn. Uit de analyse bleek dat er voldoende spreiding in de items was.

Vervolgens is een exploratieve factoranalyse (principale componentenanalyse) uitgevoerd om inzicht te krijgen in de onderliggende factorstructuur van de LSS componenten. Hierbij wordt gekeken naar de mate waarin items toebehoren aan eenzelfde factor en onderscheidend zijn van andere factoren, waardoor inzicht wordt verkregen in de constructvaliditeit van de vragenlijst (Field, 2009). Bij de interpretatie van de resultaten is uitgegaan van Kaiser's criterium, wat inhoudt dat de eigenwaarde van een factor tenminste één moet zijn; een factor verklaart dan meer variantie dan één item. Om na te gaan of er voldoende items aanwezig zijn per factor is gekeken naar de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) en Bartlett's test. Een KMO boven de .70 is een indicatie dat de dataset geschikt is om factoranalyse toe te passen. Verder is de communaliteit van de items berekend, wat aangeeft hoeveel variantie van een item door een component wordt voorspeld (Beavers et al., 2013). Om de factorstructuur te interpreteren, zijn zowel orthogonale als oblique rotatie gebruikt, waarna gekeken is naar welke factoroplossing het best te interpreteren is en er betekenisvolle componenten te onderscheiden zijn in de data.

Na de factoranalyse is gekeken naar de mate waarin de items van de beoogde schalen samen een hoge mate van samenhang lieten zien en of deze voldoende te onderscheiden zijn van items uit een andere schaal. Een hoge onderlinge samenhang tussen items binnen eenzelfde schaal duidt op een hogere betrouwbaarheid. Een hoge onderlinge samenhang en tegelijkertijd lage samenhang met andere items uit andere schalen duidt op constructvaliditeit (immers, items meten samen een bepaald construct). Om de constructvaliditeit te onderzoeken is een principale componenten analyse (PCA)

uitgevoerd. Om de mate van betrouwbaarheid van de schalen te onderzoeken is voor elke schaal de Cronbach's alpha berekend, een maat voor betrouwbaarheid. Waarden tussen de .6 en .7 worden in exploratief onderzoek gezien als acceptabel en waarden boven de .8 worden gezien als goed (Nunnally & Bernstein, 1994).

Vervolgens is voor elke schaal een schaalscore berekend op basis van het gemiddelde van de items. Hierbij geldt dat een hogere score duidt op een hogere mate van de betreffende schaal.

Om de samenhang tussen de verschillende schalen van de vernieuwde vragenlijst in kaart te brengen zijn correlaties (Pearson's r) berekend. Een r -waarde rond de .10 wordt 'zwak' genoemd, rond de .30 wordt 'middelgroot' genoemd en rond de .50 wordt 'sterk' genoemd (Cohen, 1988). Er is gekeken naar de samenhang tussen de schalen onderling en tussen de schalen en het studieresultaat van studenten (het ongewogen gemiddelde cijfer op alle toetsen uit periode 1 en 2 die met een cijfer beoordeeld zijn). Verder is de samenhang berekend tussen de schalen en het rangordnummer dat studenten hebben toegekend gekregen tijdens de decentrale selectieprocedure. Ook is er een multipele regressieanalyse uitgevoerd om te zien of het gemiddelde cijfer te voorspellen is op basis van de LSS factoren en het rangordnummer.

De antwoorden op de vragen met betrekking tot tijdsbesteding zijn weergegeven in gemiddelde aantal uren per onderdeel. Tot slot zijn de antwoorden op de open vragen besproken.

Daarnaast is kwalitatief onderzoek gedaan naar de ervaringen van studenten met hun individuele rapport op basis van de resultaten van de LSS. Hierbij is gekeken in hoeverre het werken met het rapport studenten heeft aangezet tot het actief aan de slag gaan met bepaalde vaardigheden. Hiervoor zijn interviews gehouden met 8 studenten (7 studenten TP, 1 student SW) in het kader van een afstudeeronderzoek. De belangrijkste uitkomsten en conclusies worden in het huidige rapport weergegeven. Voor meer informatie over het onderzoek wordt verwezen naar het volledige onderzoek (Mellaard, 2021).

Aan de slb-docenten van SW en TP zijn open vragen gesteld, waarop vier docenten schriftelijk hebben gereageerd. Met vier andere docenten zijn in een online gesprek in twee sessies (elke sessie met twee docenten) de antwoorden besproken.

Hoofdstuk 4: Resultaten

4.1 In hoeverre zijn de LSS schalen (aandacht, plannen, uitstelgedrag, leermotivatie, faalangst, studiestress en leerstrategieën) van de nieuwe vragenlijst valide en betrouwbaar?

Uit de resultaten komt naar voren dat er bij alle items uit de vragenlijst sprake is van een grote spreiding in antwoorden met standaarddeviaties tussen 0.83 – 1.36. De gemiddelde scores van de individuele items liggen tussen de 2.39 (item 'Ik bereid me vaak samen met klasgenoten voor op een toets') en 3.98 ('Ik ben er wel op uit een zo hoog mogelijk cijfer te halen' en 'Als ik zit te leren zoek ik uit welke begrippen ik nog niet goed ken'). Een overzicht van alle gemiddelden en standaarddeviaties van de individuele items is opgenomen in bijlage 3.

Eerst is er gebruik gemaakt van een principale componentenanalyse (PCA). Er konden zes componenten worden onderscheiden die in totaal 63% van de variantie verklaarden. De items over aandacht en uitstelgedrag vormden samen één factor. De items over faalangst en studiestress vormden samen één factor. De items over leermotivatie en plannen waren te onderscheiden in twee verschillende factoren. De items over leerstrategieën clusterden in twee verschillende factoren; de drie items over hulp vragen en samen studeren met andere studenten vormden één factor en de drie items over het zelf toepassen van strategieën als informatie opzoeken en zichzelf toetsen vormden één factor. Gelet op de inhoud van de items was de clustering van de items in deze zes factoren goed te duiden. Toch is ervoor gekozen om de factoren die vooraf waren opgesteld te behouden, zodat factoren als faalangst en studiestress, mits betrouwbaar, als aparte factoren kunnen worden beschreven in het individuele rapport.

Vervolgens is gekeken naar de betrouwbaarheid van de componenten. Hiervoor is Cronbach's alpha berekend. De alphawaarden waren voldoende tot goed en liepen uiteen van .66 (plannen) tot .87 (studiestress). De alphawaarden van alle factoren zijn weergegeven in Tabel 2. In Tabel 2 zijn ook de alphawaarden van de schalen uit de vorige pilot in 2019-2020 opgenomen als referentie (Van Hulzen & Roest, 2020). Toen is de vragenlijst twee keer afgenomen, P2 staat voor de afname in periode 2 en P3 voor de afname in periode 3.

4.2 Hoe wordt er door studenten gescoord op de LSS schalen?

Uit de resultaten komt naar voren dat op de verschillende schaalscores sprake is van een spreiding in scores, waarbij sprake is van zowel minimale scores van 1.00 (zeer lage score) als maximale scores van 5.00 (zeer hoge score). Dit houdt in dat individuele studenten op de verschillende schalen extreme scores laten zien. De gemiddelde scores voor de gehele groep lopen uiteen van 2.58 (Aandacht) tot 3.68 (Leermotivatie). Deze schaalscores zijn weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2. Betrouwbaarheid, gemiddelden en standaarddeviaties van de verschillende schalen van de LSS (n=210).

	α	α P2 19-20	α P3 19-20	Min	Max	M	SD
Aandacht	.81	.90	.86	1.00	4.00	2.58	0.88
Plannen	.66	.83	.67	2.00	5.00	3.39	0.88
Uitstelgedrag	.87	-	-	1.00	5.00	3.12	0.98
Leermotivatie	.62	.69	.64	1.00	5.00	3.68	0.83
Faalangst	.74	.84	.69	1.00	5.00	2.63	1.01
Studiestress	.87	.92	.87	1.00	5.00	2.96	1.08
Leerstrategieën	.58	.35	.49	2.00	5.00	3.22	0.66

De antwoorden op de vragen over leerstrategieën worden naast het berekende gemiddelde ook los van elkaar besproken. Het merendeel van de studenten gebruiken meerdere leerstrategieën. In tabel 3 staan de antwoorden die studenten gegeven hebben. Waar studenten het meest gebruik van maken is begrippen leren die zij nog niet goed kennen (76.6%) en het gebruik van hulpmiddelen om zichzelf te toetsen (64.8%). Strategieën die studenten minder vaak inzetten zijn onder meer samen met medestudenten studeren (27.2%) en samen met studenten voorbereiden op een toets (24.3%).

Tabel 3. Percentages antwoorden op de vragen over leerstrategieën (n=210).

Leerstrategieën	1	2	3	4	5
Als ik de stof niet begrijp, vraag ik het aan een andere student of aan de docent.	2.4	10.0	25.7	38.1	23.8
Als ik zit te leren zoek ik uit welke begrippen ik nog niet goed door heb.	1.4	5.7	16.2	47.1	29.5
Ik bereid me vaak samen met klasgenoten voor op een toets.	29.5	32.9	13.3	18.1	6.2
Ik toets mezelf door vragen aan mezelf te stellen of gebruik te maken van bepaalde hulpmiddelen (bijvoorbeeld Forms, Quizlet of een oefentoets).	8.6	13.3	13.3	34.8	30.0
Ik werk regelmatig aan mijn schoolwerk in plaats van alles in een korte periode te maken.	13.3	26.7	18.1	30.0	11.9
Ik controleer vaak samen met klasgenoten of ik de leerstof voldoende heb begrepen.	22.4	26.2	24.3	21.0	6.2

NB: de waarden 1 t/m 5 refereren naar de antwoordcategorieën 'helemaal mee oneens' (1) 'tot helemaal mee eens' (5)

4.3 In hoeverre is er samenhang tussen de LSS schalen?

Uit de resultaten komt naar voren dat er sprake is van een middelgrote tot grote positieve samenhang tussen Aandacht en Plannen ($r = .48, p < .01$) en Studiestress en Faalangst ($r = .59, p < .01$). Hierbij geldt dat een hoge mate van aandacht samenhangt met een hoge mate van plannen. Verder is er een negatieve samenhang gevonden tussen Aandacht en Uitstelgedrag ($r = -.65, p < .01$) en Plannen en Uitstelgedrag ($r = -.57, p < .01$), wat inhoudt dat een hogere mate van aandacht en plannen samenhangt met een lagere mate van uitstelgedrag. Uitstelgedrag hangt ook negatief samen met Leermotivatie ($r = -.19, p < .01$) en Leerstrategieën ($r = -.42, p < .01$), wat inhoudt dat hoe minder gemotiveerd en hoe minder er verschillende leerstrategieën worden gebruikt, hoe groter het uitstelgedrag is. Uitstelgedrag heeft een kleine positief samenhang met

Stu-diess-tress ($r = .15, p < .05$), dus hoe hoger de stu-diess-tress, hoe meer uitstelgedrag ver-toond wordt.

Omdat de betrouwbaar-hed van Leerstrategieën wel hoog genoeg is voor wetenschappelijk onderzoek, wordt de samenhang besproken met de andere factoren. Naast de eerdergenoemde negatieve samenhang met uitstelgedrag, zijn er middelgrote positieve samenhangen met Aandacht ($r = .25, p < .01$), Plannen ($r = .26, p < .01$) en Leermotivatie ($r = .31, p < .01$).

Stu-diess-tress hangt naast de eerdergenoemde positieve samenhang met Faalangst en Uitstelgedrag, ook positief samen met Leermotivatie ($r = .15, p < .05$). Er is een middelgrote negatieve samenhang gevonden met Aandacht ($r = -.28, p < .01$) en met Plannen ($r = -.22, p < .01$), terwijl Faalangst verder alleen negatief samenhangt met Aandacht ($r = -.20, p < .01$).

Als laatste is er verder alleen nog een kleine positieve samenhang tussen Plannen en Leermotivatie ($r = .14, p < .05$).

Een overzicht van de correlaties tussen de schalen is te vinden in bijlage 4.

4.4 In hoeverre is er samenhang tussen de LSS schalen, het gemiddelde cijfer en het rangordenummer?

Bij deze resultaten is alleen gekeken naar de studenten TP. We zien een significante samenhang tussen een aantal LSS schalen en het gemiddelde cijfer dat behaald is voor de eerste kansen in periode 1 en 2: Aandacht ($r = .26, p < .01$), Plannen ($r = .26, p < .01$), Uitstelgedrag ($r = -.23, p < .01$) en Leermotivatie ($r = .22, p < .01$). Hierbij zijn de samenhangen met Aandacht, Plannen en Leermotivatie positief, en is de samenhang met Uitstelgedrag negatief.

Als er gekeken wordt naar het verband met de losse vragen van leerstrategieën, blijkt dat alleen de vraag "Ik werk regelmatig aan mijn schoolwerk in plaats van alles in een korte periode te maken" een positieve correlatie heeft met het gemiddelde cijfer: $r = .30, p < .01$.

Daarnaast is gekeken naar de samenhang tussen de LSS schalen en het rangordenummer dat studenten is toegekend tijdens de decentrale selectie. Uit de resultaten blijkt enkel een significante samenhang tussen het gemiddelde cijfer en rangordenummer ($r = -.25, p < .01$). Bij de interpretatie van deze resultaten geldt dat een hogere score op de verschillende schalen en het studieresultaat samenhangt met een lager getal (i.e. hoger rangnummer). Dit houdt in dat studenten die tijdens de selectieprocedure een hoger rangnummer kregen toegekend, een hoger gemiddeld cijfer hebben behaald.

Om te onderzoeken in hoeverre het studieresultaat te verklaren is door de verschillende factoren, is een multi-pele regressie-analyse uitgevoerd met gemiddelde cijfer als afhankelijke variabele en Aandacht, Plannen, Uitstelgedrag, Leermotivatie en rangordenummer als onafhankelijke variabelen. De multi-pele correlatie is significant, $R = .45, R^2 = .20, F(8, 154) = 4.83, p < .001$. Dit betekent dat 20% van de variantie van het gemiddelde cijfer verklaard wordt door de verschillende factoren. Zoals eerder vermeld, hebben Aandacht, Plannen, Leermotivatie en rangordenummer een significante positieve correlatie met het gemiddelde cijfer en Uitstelgedrag een negatieve correlatie, maar alleen Leermotivatie ($\beta = .18, p < .05$) en rangordenummer ($\beta = -.24, p = .001$) hebben een unieke bijdrage aan de verklaring van het gemiddelde cijfer. Als we dezelfde

multipele regressie nogmaals uitvoeren zonder rangordenummer, is te zien dat Leermotivatie de enige unieke voorspeller blijft ($\beta = .21, p < .01$).

4.5 Hoeveel tijd besteden studenten aan hun studie en aan andere activiteiten en in hoeverre heeft dit een verband met hun gemiddelde cijfer?

Aan studenten is ook gevraagd hoeveel uur zij gemiddeld besteden aan verschillende activiteiten. De resultaten laten zien dat studenten gemiddeld genomen iets meer dan 23 uur per week aan hun studie besteden, 7.5 uur aan een bijbaan, 2.3 uur aan reistijd en 16.6 uur aan overige activiteiten zoals omgang met vrienden, sport of deelname aan een studievereniging, zie tabel 4. Er is geen significante samenhang tussen tijdsbesteding en behaalde cijfers.

Tabel 4. Gemiddelden en standaarddeviaties van het aantal uren dat studenten besteden aan verschillende activiteiten.

Hoeveel uur heb jij afgelopen periode (gemiddeld) per week besteed aan...	Min	Max	M	SD
... een bijbaan?	0	24	7.46	6.51
... reistijd?	1	30	2.29	3.82
... je studie, inclusief lesuren?	4	135	23.26	13.11
... mantelzorg (zorg voor naasten)?	0	35	1.08	4.00
... overige activiteiten (vrienden, studievereniging, sporten, hobby's)?	0	70	16.64	12.82

4.6 Wat zijn de ervaringen van studenten met het individuele rapport naar aanleiding van de resultaten van de LSS?

Alle respondenten geven aan het individuele rapport te hebben bekeken na ontvangst. Meerdere studenten geven aan dat dit heel globaal was en een aantal studenten hebben zich wat meer verdiept in de betekenis van de scores.

De studenten zijn grotendeels positief over de duidelijkheid van de inhoud van het rapport. Zij geven aan de beschrijving duidelijk en objectief te vinden. Het merendeel van de studenten herkent zichzelf in de scores. Meerdere studenten geven aan de scores in het individuele rapport te zien als bevestiging van datgene dat zij al dachten. Deze studenten geven aan voorafgaand aan het individuele rapport al bewust te zijn geweest van de studievaardigheden waar zij zich in kunnen ontwikkelen. Enkele studenten geven aan dat het individuele rapport bij heeft gedragen aan hun bewustwordingsproces, maar niet aan het zetten van een volgende stap in de ontwikkeling van vaardigheden.

De studenten zijn positief over de tips die zijn opgenomen in het rapport. Zij vinden deze toegankelijk en aansluiten op de doelgroep. Enkele studenten geven aan dat zij dankzij de tips eerder een vaardigheid zouden ontwikkelen en hier inspiratie voor opdoen, als studenten daar interesse in hebben. Een aantal andere studenten geeft echter aan geen inspiratie gekregen te hebben door de tips. Meerdere studenten gaven aan in het verleden al één of meerdere tips die in het rapport staan geprobeerd te hebben. Zij geven aan dit niet volgehouden te hebben. Dit heeft volgens de studenten te maken met de motivatie om een vaardigheid verder te ontwikkelen. Wanneer er SLB punten met een van de tips te verdienen zijn, zijn de studenten gemotiveerder om dit uit te voeren. Ook is aangegeven dat studenten mogelijk een drempel ervaren om zich aan te melden voor een training, of de verwachting hebben bij een training niks nieuws te leren.

Aldus zijn studenten positief ten aanzien van de LSS en het rapport en leidt het tot bewustwording bij studenten. Echter, geen van de studenten is actief bezig met het

ontwikkelen van één of meerdere vaardigheden naar aanleiding van het individuele rapport. Studenten geven aan dat zij niet weten hoe zij de vaardigheden kunnen ontwikkelen, het lastig vinden om dit vol te houden of hier begeleiding in missen om bijvoorbeeld een realistisch plan op te stellen. Het merendeel van de studenten geeft aan dat het motiverend zou werken als de studieloopbaanbegeleider hier meer in zou begeleiden.

4.7 Wat zijn de ervaringen van de SLB-docenten van SW en TP met de procedure van het invullen van de LSS?

Studenten hebben geen initiatief genomen om in gesprek te gaan met de SLB-docent om hun individuele rapport te bespreken. Het is echter onduidelijk in hoeverre er individuele gesprekken waren ingeroosterd in de afgelopen periode, het kan zijn dat meerdere studenten na de evaluatie een gesprek hebben gepland met hun SLB-er. Bij TP hebben studenten vooral anderen uit hun omgeving benaderd voor de SLB-tool, daarin werd gevraagd om de resultaten met iemand te bespreken. Een enkele docent heeft aangegeven met studenten in gesprek te gaan over de uitgewerkte tool.

Sommige docenten hebben van studenten gehoord wat zij van het individuele rapport vonden. Studenten gaven aan zich over het algemeen wel te herkennen in de beschrijving. Verder hebben zij zich weinig verdiept in de inhoud. De tips vonden ze soms een beetje te algemeen, oppervlakkig, of 'niks nieuws'. Sommige studenten vonden de scores onduidelijk.

Docenten hebben geen informatie over waarom studenten het eventueel niet hebben ingevuld.

Docenten zijn bereid om in de les de vragenlijst af te nemen, maar er moet wel tijd voor worden gevonden en niet tegelijkertijd met allerlei andere vragenlijsten afgenomen. Daarnaast zou er nog meer duidelijkheid gegeven moeten worden over het doel en de werkwijze. Er wordt ook wel gezegd dat het niet nodig is om het in de les te doen, wellicht voelt het voor studenten dan ook te veel gedwongen. De suggestie wordt geopperd om het bij TP buiten de les te laten invullen (vanwege tijdgebrek), maar wel verplicht te stellen door bewijs van invulling in portfolio op te nemen.

Overige resultaten

Hebben studenten de juiste studiekeuze gemaakt?

Op de vraag of studenten de juiste studiekeuze hebben gemaakt, antwoordt 83.4% het daarmee (helemaal) eens te zijn. Er 10 studenten die het (helemaal) niet eens zijn met deze stelling en 25 studenten zijn het er niet mee oneens, niet mee eens. Zie voor het overzicht tabel 5. Het antwoord van studenten op het item over hun studiekeuze hangt positief samen met de schalen Planning ($r = .17, p = .013$), leerstrategieën ($r = .25, p < .001$), Uitstelgedrag ($r = -.19, p = .006$), Leermotivatie ($r = .23, p = .001$).

Tabel 5. Antwoorden op de vraag of studenten de juiste studiekeuze hebben gemaakt in percentages ($n=210$).

Ik vind dat ik de juiste studiekeuze heb gemaakt.	(%)
Helemaal mee oneens	0.5
Mee oneens	4.3
Niet mee oneens, niet mee eens	11.9
Mee eens	28.6
Helemaal mee eens	54.8

Antwoorden op open vragen

In de vragenlijst is een aantal open vragen gesteld. Studenten hebben over het algemeen veel informatie gegeven en bleken openhartig over hun persoonlijke situaties. In dit overzicht wordt kort ingegaan op de antwoorden die studenten hebben gegeven.

1. Welke factoren hebben de afgelopen periode (volgens jouzelf) invloed gehad op jouw studieresultaten en was dit positief of negatief?

Studenten geven aan dat er verschillende factoren van positieve invloed zijn geweest op hun studieresultaten. Hierbij worden vooral zaken genoemd waar zij zelf invloed op hebben, zoals het maken van een goede planning, de focus leggen op school (omdat er weinig andere activiteiten waren), zichzelf motiveren en zichzelf een duidelijk doel voor ogen stellen (voldoende studiepunten willen). Ook is door studenten genoemd dat de inhoud van de opleiding motiveert en dat het behalen van goede resultaten van positieve invloed zijn op het zelfvertrouwen. Verder is ook het online onderwijs door enkele studenten genoemd als een positieve factor, waarbij het werken met kennisclips en ook het zelfstandig werken als prettig zijn ervaren.

Daarentegen heeft het merendeel van de studenten factoren genoemd die van negatieve invloed zijn op hun studiesucces. Studenten noemen de lockdown, thuis moeten werken, online onderwijs en gebrek aan sociale interactie. Daarnaast worden verschillende persoonlijke omstandigheden genoemd, zoals verlies van een dierbare, depressieve klachten, ziekte en relatieproblemen. Studenten noemen ook de factoren in de vragenlijst, zoals uitstelgedrag, stress, gebrek aan motivatie.

2. Van welke hulpmiddelen maak jij gebruik om je voor te bereiden op een toets? (Denk bijvoorbeeld aan: Forms, Quizlet of oefentoets)

Uit de resultaten komt naar voren dat het maken van oefentoetsen het meest gebruikte hulpmiddel is. Het merendeel van de studenten geven aan oefentoetsen te gebruiken indien beschikbaar. Verschillende studenten geven aan de oefentoetsen te maken die op DLO staan, maar ook gebruik te maken van oefentoetsen die bij het studieboek horen. Voorbeelden hiervan zijn die van Noordhoff, MyLab of Pearson.

Een ander hulpmiddel dat door studenten wordt genoemd zijn samenvattingen. Meerdere studenten geven aan een samenvatting te kopen via Stuvia of StudeerSnel. Daarnaast vinden veel studenten het prettig om zelf een samenvatting te schrijven. Enkele studenten geven aan samenvattingen met medestudenten te maken en deze vervolgens met elkaar te delen.

Daarnaast geven de studenten aan gebruik te maken van de studieboeken. Zij geven aan te leren door intensief het boek en de eigen aantekeningen uit de lessen te lezen. Hierbij gebruiken enkele studenten de leerdoelen. Aan de hand hiervan weten zij wat zij moeten leren en kunnen zij testen of zij dit beheersen. Ook maken studenten gebruik van extra documenten die er op DLO geplaatst worden, zoals kennisclips, artikelen en powerpointpresentaties.

Overige hulpmiddelen:

Meerdere studenten geven aan een begrippentrainer van Pearson of zelfgemaakte flashcards te gebruiken. Daarnaast wordt Microsoft Forms ingezet. Een veel voorkomende manier om begrippen te kunnen leren is quizlet. Meerdere studenten gebruiken Google: zij zoeken begrippen die zij lastig vinden op en geven aan dit extra te leren. Daarnaast kijken verschillende studenten naar filmpjes op Youtube. Daarnaast

geven enkele studenten aan gebruik te maken van WRTS en het maken van een mindmap.

3. Over welke onderwerpen zou je met je studieloopbaanbegeleider willen praten?

Een derde van de studenten geeft aan (op dit moment) geen behoefte te hebben aan een gesprek met zijn of haar SLB-er. Sommigen geven aan onlangs een goed gesprek te hebben gehad en daardoor nu geen behoefte voor een gesprek te ervaren. Veel genoemde onderwerpen die studenten zouden willen bespreken met hun SLB-er zijn praktische zaken met betrekking tot de voortgang van de studie, studieresultaten, of de opleiding bij hen past, toekomstplannen, overstap naar een andere opleiding en mogelijkheden voor herkansingen of andere lestijden. Daarnaast worden stress, plannen en studeren, concentratie en motivatie veel genoemd. Ook omgaan met faalangst en perfectionisme worden door studenten genoemd. Praten over persoonlijke problemen wordt relatief weinig genoemd.

4. Hoe ervaar je het contact met klasgenoten?

Studenten ervaren het contact met klasgenoten zeer verschillend. De meeste studenten omschrijven het contact als 'goed' en 'oké' met weinig of geen toelichting. Sommige studenten geven aan dat het contact (ondanks de coronamaatregelen) heel positief is (zelfs 'super goed' of 'tof'). Een minderheid (ca. een derde) geeft aan dat het contact beperkt is, dat er geen sprake is van een hechte groep of noemen zelfs dat het contact 'slecht' is.

Hoofdstuk 5: Conclusie

1. In hoeverre zijn de LSS schalen (aandacht, plannen, uitstelgedrag, leermotivatie, faalangst, studiestress en leerstrategieën) van de nieuwe vragenlijst valide en betrouwbaar?

De constructvaliditeit van de schalen bleek goed. De betrouwbaarheid van de schalen Aandacht, Faalangst, Uitstelgedrag en Studiestress was voldoende tot goed. De betrouwbaarheid van de factoren Plannen, Leermotivatie en Leerstrategieën bleek lager (<.70). De betrouwbaarheid van de schalen kwam goed overeen met wat er in de eerdere pilot is gevonden. Dit houdt in dat deze factoren met betrekkelijk weinig items op een betrouwbare en valide wijze kunnen worden gemeten. De schaal over Leerstrategieën bleek onvoldoende betrouwbaar. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat studenten niet van alle leerstrategieën gebruik maken. Deze vragen worden niet als gemiddelde schaalscore weergegeven, maar worden individueel gerapporteerd aan de student.

2. Hoe wordt er door studenten gescoord op de LSS schalen?

Studenten scoren gemiddeld op de verschillende factoren rond de drie op een schaal van vijf. Individuele studenten laten zowel hogere als lagere scores zien op elke schaal. Dit houdt in dat de waarde 3 als referentiescore zou kunnen worden gebruikt om individuele scores mee te vergelijken in het individuele rapport van studenten. Bij Leerstrategieën is ook naar de individuele items gekeken. Hieruit blijkt dat studenten vooral gebruik maken van de strategieën hulp vragen aan een andere student of aan de docent, begrippen opzoeken die zij nog niet goed kennen en gebruik maken van hulpmiddelen om zichzelf toetsen.

3. In hoeverre is er samenhang tussen de LSS schalen?

Uit de resultaten blijkt dat een aantal factoren samenhangen: Plannen hangt samen met Aandacht en Leermotivatie, die onderling niet samenhangen. Er is niet onderzocht wat de richting van deze verbanden is: is een student gemotiveerd waardoor hij/zij gaat plannen? Of gaat een student plannen en heeft hij/zij daardoor aandacht en motivatie om te leren?

Er is ook een positieve samenhang tussen Studiestress en Faalangst, hierbij kan verwacht worden dat faalangst de studiestress veroorzaakt. Verder lijkt het er op dat een hogere mate van studiestress zorgt voor meer uitstelgedrag en meer motivatie om te leren, en voor minder aandacht en plannen. Op basis van de resultaten kan geen uitspraak worden gedaan over een mogelijk causaal verband.

Verder is er een negatieve samenhang tussen Uitstelgedrag aan de ene kant en Aandacht, Plannen, Leermotivatie en Leerstrategieën aan de andere kant. De onderlinge richtingen van deze negatieve verbanden met Uitstelgedrag zijn niet onderzocht, het is niet duidelijk of weinig aandacht, plannen, motivatie om te leren en weinig verschillende leerstrategieën ervoor zorgen dat studenten uitstelgedrag vertonen, of dat het uitstelgedrag ergens anders door veroorzaakt wordt en resulteert in weinig aandacht, plannen, motivatie om te leren en weinig verschillende leerstrategieën.

De schaal Leerstrategieën zegt iets over hoeveel verschillende strategieën iemand gebruikt, als je hier hoog op scoort, gebruik je meer verschillende strategieën bij het leren. Leerstrategieën hangt positief samen met aandacht, plannen en motivatie om te leren en negatief samen met uitstelgedrag. Hierbij wederom de vraag: zorgt het hebben van aandacht, een planning maken, motivatie om te leren en weinig uitstelgedrag voor verschillende leerstrategieën, of zorgt het hebben van verschillende leerstrategieën voor meer aandacht, plannen, leermotivatie en weinig uitstelgedrag?

Er is sprake van een middelgrote tot sterke samenhang, maar niet dermate hoog dat er te veel conceptuele overlap lijkt te zijn tussen de constructen. Op basis hiervan kan worden gesteld dat er verschillende constructen worden gemeten.

4. In hoeverre is er samenhang tussen de LSS schalen, het gemiddelde cijfer en het rangordenummer?

Uit de resultaten komt naar voren dat hoe meer een student de aandacht kan vasthouden, goed kan plannen, motivatie heeft om te leren en weinig uitstelgedrag vertoont, hoe hoger de cijfers zijn. Het hebben van leermotivatie verklaart 15% van het gemiddelde cijfer.

Qua leerstrategieën lijkt het er op dat als studenten aangeven dat ze regelmatig aan hun schoolwerk werken in plaats van alles in een korte periode te maken, ze hogere cijfers halen. Faalangst en studiestress hebben geen invloed op behaalde cijfers en studiepunten, ook al hebben studenten zelf wel de indruk dat stress invloed heeft op hun studieresultaten.

Het lijkt er op dat de selectieprocedure zinvol is: studenten met een hoger rangnummer halen gemiddeld hogere cijfers.

5. Hoeveel tijd besteden studenten aan hun studie en aan andere activiteiten en in hoeverre heeft dit een verband met hun gemiddelde cijfer?

Studenten melden dat ze gemiddeld zo'n 23 uur besteden aan hun studie, inclusief lesuren. De vraag over reistijd is weinig relevant gebleken, wat te verklaren is door de huidige coronamaatregelen. Uit de resultaten blijkt geen verband tussen vermelde tijdsbesteding en het gemiddelde cijfer. Het is dus niet zo dat hoe meer tijd studenten aan hun studie besteden ze dan hogere cijfers halen.

6. Wat zijn de ervaringen van studenten met het individuele rapport naar aanleiding van de resultaten van de LSS?

In de interviews kwam naar voren dat studenten positief zijn over het rapport. Studenten herkennen zich in de resultaten, zijn positief over de vormgeving en vinden de teksten in het rapport over het algemeen duidelijk. Studenten geven echter aan niet actief aan de slag te gaan met de inhoud van het rapport. Hierbij is aangegeven dat studenten denken bepaalde vaardigheden niet of lastig te kunnen veranderen, omdat deze bij hun persoonlijkheid horen, of omdat zij op dit moment niet voldoende gemotiveerd zijn om aan bepaalde vaardigheden te werken. De verwachtingen en meningen van de mensen uit de privé omgeving en van medestudenten zijn redelijk belangrijk voor veel studenten en motiveert ze om hun best te doen zichzelf verder te ontwikkelen. De studenten geven aan over de juiste middelen of mensen te beschikken. De meeste studenten geven aan dat het hen fijn lijkt om meer ondersteuning te krijgen vanuit de studieloopbaanbegeleiding. Dit zou volgens hen motiverend werken. Zij geven aan dat begeleiding van een SLB-docent van belang is, door bijvoorbeeld in individuele gesprekken de uitkomsten van het rapport te bespreken of studenten te ondersteunen bij het maken van een gericht plan om aan vaardigheden te werken. Wat hierbij ook meespeelt, is dat werken aan vaardigheden confronterend kan zijn voor studenten, en dat begeleiding van de SLB-docent ervoor zorgt dat studenten het gevoel hebben er niet alleen voor te staan.

Al met al heeft het individuele rapport geleid tot bewustwording bij studenten die er kennis van hebben genomen, maar heeft dit volgens studenten niet geleid tot daadwerkelijke gedragsverandering.

7. Wat zijn de ervaringen van de SLB-docenten van SW en TP met de procedure van het invullen van de LSS?

Er is een hoge mate van bereidheid bij docenten om de LSS onderdeel te maken van de studieloopbaanbegeleiding bij zowel TP als SW. Docenten twijfelen of de vragenlijst in de les moet worden afgenomen of daarbuiten. Er is wel bereidheid om dit in de les te doen, als daar tijd voor is. Er is ook twijfel over de mate waarin het werken met de LSS verplicht moet worden gesteld: moet je het juist verplicht stellen zodat ook studenten met minder motivatie gestimuleerd worden tot zelfreflectie, of laat je het aan de student zelf over. Er moet in ieder geval wel meer duidelijkheid komen over het doel en de werkwijze. Hiervoor zal overleg plaatsvinden met de SLB-coördinatoren bij beide opleidingen, ter voorbereiding op volgend schooljaar 2021-2022. Zo is voorgesteld om het werken met de LSS op te nemen in de studiehandleiding van SLB jaar 1 bij zowel TP als SW.

Overig

Het merendeel van de studenten zegt wel een goede studiekeuze gemaakt te hebben. Een aantal studenten heeft echter het idee niet de juiste studiekeuze gemaakt te hebben, of twijfelen daarover. Deze studenten plannen minder, hebben minder verschillende leerstrategieën, minder leermotivatie en meer last van uitstelgedrag.

Studenten hebben het idee dat het online les krijgen zowel positief als negatief invloed heeft gehad op hun studieresultaten. Voor een aantal is het werken met kennisclips en veel zelfstandig werken als prettig ervaren. Anderen geven aan dat het thuis werken en gebrek aan sociale interactie negatief heeft bijgedragen. Doordat er weinig andere activiteiten waren, kon dit echter juist ook weer een focus leggen op school.

Qua hulpmiddelen gebruiken studenten vooral oefentoetsen, samenvattingen, studieboeken en de extra documenten die beschikbaar zijn gesteld, zoals kennisclips, artikelen en powerpointpresentaties. Andere hulpmiddelen zijn: een begrippentrainer van Pearson, zelfgemaakte flashcards, MS Forms, Quizlet, Google, Youtube, WRTS en mindmaps.

De meeste studenten geven aan behoefte te hebben aan een gesprek met hun SLB-docent. Studenten willen vooral praktische zaken bespreken, zoals studievoortgang, of de opleiding bij hen past, toekomstplannen, overstappen naar andere opleiding, herkansingen en andere lestijden. Men wil ook studievaardigheden bespreken zoals stress, plannen en studeren, concentratie, motivatie, omgaan met faalangst en perfectionisme. Over persoonlijke problemen wil men minder vaak praten.

Het contact met klasgenoten is dit Coronajaar zeer verschillend, de meesten hebben goed contact en een minderheid geeft aan beperkt contact te hebben of in uitzondering zelfs slecht.

Welke factoren hangen samen met studiesucces en hoe kunnen deze factoren gemeten worden met een betrouwbare en valide vragenlijst en wat zijn de ervaringen van studenten met het individuele rapport naar aanleiding van de resultaten van de LSS?

Uit het onderzoek blijkt dat de LSS een betrouwbare en valide vragenlijst is om (studie)vaardigheden bij eerstejaars studenten te meten. De factoren aandacht, plannen, leermotivatie en uitstelgedrag hangen samen met het gemiddelde cijfer van studenten. Dit houdt in dat wanneer een student goed de aandacht kan vasthouden, goed kan plannen, motivatie heeft om te leren en weinig uitstelgedrag vertoont, hoe hoger de cijfers zijn. Over het individuele rapport op basis van de resultaten van de LSS zijn studenten over het algemeen positief. Het rapport leidt volgens studenten tot meer

bewustwording, maar om tot gedragsverandering te komen, is gerichte begeleiding nodig, bijvoorbeeld door een SLB-docent.

Hoofdstuk 6: Discussie

Het doel van het onderzoek was om de LSS vragenlijst door te ontwikkelen, met als doel factoren in kaart te brengen die een rol spelen bij studiesucces van (eerstejaars)studenten. In de vernieuwde versie van de LSS is de factor uitstelgedrag toegevoegd en zijn de factoren leerstrategieën en leermotivatie inhoudelijk verbeterd. Deze vragenlijst draagt bij aan het inzichtelijk maken van vaardigheden en eigenschappen van studenten, waardoor studenten in een vroeg stadium van hun studie (indien nodig) extra hulp kunnen vragen in hun studieloopbaantraject. Door in de nieuwe vragenlijst uit te gaan van concreet gedrag van studenten dat gerelateerd is aan zelfregulerend leren (executieve functies), is het mogelijk om met studenten gericht te werken aan zelfregulerende leervaardigheden. In het huidige onderzoek is gekeken naar de ervaringen van studenten met het werken met het individuele rapport op basis van de resultaten van de vragenlijst.

De resultaten laten zien dat de verschillende LSS-factoren conceptueel goed van elkaar te onderscheiden zijn. Factoren als aandacht, plannen, leermotivatie, faalangst, studiestress en uitstelgedrag zijn met slechts enkele items op een betrouwbare wijze te meten. De betrouwbaarheid van de factoren Plannen, Leermotivatie en Leerstrategieën bleek lager ($<.70$). Met name aandacht en plannen worden in de literatuur gezien als zelfregulerende studievaardigheden (Baars et al., 2015; De Bruijn-Smolters, 2017). Leermotivatie, faalangst, studiestress en leerstrategieën worden eveneens gezien als belangrijke factoren die van invloed zijn op studiesucces (Meens, 2018; Schneider & Preckel, 2017; Stankovska et al., 2018). Verder is uit de resultaten naar voren gekomen dat aandacht, plannen, leermotivatie en uitstelgedrag samenhangen met een hoger gemiddeld cijfer. Gaandeweg het onderzoek is een advies uitgebracht om meer aandacht te besteden aan Goal setting in de studieloopbaanbegeleiding van studenten (IJlst, 2021). Hiervoor is ook landelijk in toenemende mate aandacht binnen andere hogescholen (Schippers, 2016; Schippers, Scheepers, & Peterson, 2015). Dit biedt wellicht aanknopingspunten om binnen de LSS werkwijze een koppeling te maken met goal-setting (*goal attainment scaling; goal setting theory*).

De lagere betrouwbaarheid van de schalen Plannen en Leermotivatie geldt als een beperking van het onderzoek. De vragenlijst is bedoeld om gemiddelde scores op de schalen te interpreteren op individueel studentniveau. Hiervoor dient betrouwbaarheid van een schaal boven de $.80$ te zijn wanneer een vragenlijst gebruikt wordt om uitspraak te doen over individuen (Nunnally & Bernstein, 1994). Hoewel de schalen zelfcontrole en leerstrategieën zijn afgeleid van een reeds gevalideerde vragenlijsten, is het van belang dat deze schalen worden doorontwikkeld. Een tweede beperking van het onderzoek is dat het gemiddelde cijfer dat in het onderzoek is gebruikt als indicator voor studiesucces de resultaten van de cijfers van twee perioden omvat. In het vorige pilot-onderzoek waren ook de resultaten van de derde periode meegenomen. Hierdoor is een vergelijking van de resultaten van het huidige onderzoek en het vorige onderzoek beperkt mogelijk.

Al met al blijkt uit dit onderzoek dat de factoren Plannen, Aandacht, Leermotivatie, Faalangst, Studiestress en Uitstelgedrag geschikt zijn om te gebruiken in een korte vragenlijst voor eerstejaarsstudenten om zelfregulerende vaardigheden inzichtelijk te maken en binnen de studieloopbaanbegeleiding hier gericht aan te werken. Door vervolgonderzoek en het investeren in goede samenwerking tussen Team Studiesucces en SLB-coördinatoren en -docenten kan de werkwijze met de LSS verder vorm krijgen.

Hoofdstuk 7: Aanbeveling

Op basis van de resultaten van het onderzoek wordt een aanbeveling geformuleerd gericht op het gebruik van de vragenlijst.

Aanbeveling: gebruik van de vragenlijst op individueel studentniveau

Er wordt geadviseerd om de LSS met ingang van het cursusjaar 2021-2022 te gebruiken. Hieronder volgt de procedure voor TP en SW apart.

Procedure Toegepaste Psychologie

Omdat de spaarzame bijeenkomsten van SLB besteed worden aan elkaar en de opleiding leren kennen, is het voorstel om de LSS in de eerste les van Onderzoek 1 in periode 2 af te nemen. Bij Onderzoek 1 gaat het die periode over het maken van een vragenlijst, dus qua inhoud sluit dit aan bij het zelf invullen van zo'n vragenlijst. Ook zou gedurende de rest van de periode de LSS als voorbeeld kunnen dienen.

Het rapport zal dan direct de volgende maandag van week 2 verstuurd worden, zodat de SLB-docenten het rapport kunnen bespreken tijdens de individuele gesprekken. Het Onderzoeksteam Studiesucces zal de namen van de studenten doorgeven aan de SLB-docenten, zodat zij er gericht naar kunnen vragen. In periode 2 kunnen studenten het invullen van de LSS en een reflectie daarop gebruiken als SLB-tool.

De resultaten van de hele groep studenten kunnen als input gebruikt worden voor de te ontwikkelen workshops bij SLB die waarschijnlijk in week 5 of 6 gegeven gaan worden.

Vanaf februari 2022 kan er een evaluatie plaatsvinden onder studenten, dit kan gedaan worden door een afstudeerder. In dit afstudeerproduct zou ook een voorstel moeten komen voor aanpassingen aan het individuele rapport en de SLB-tool. In tabel 6 is een overzicht te vinden van de taken en wie dat zou kunnen uitvoeren.

Tabel 6: Overzicht taken en uitvoerenden LSS TP jaar 1

Taak	Uitvoerenden
Voorstel werkwijze en instructie	Onderzoeksteam Studiesucces
Tool in opdrachtenboek periode 2 opnemen	Coördinator SLB jaar 1
Rapport aanpassen aan tools periode 2	Onderzoeksteam Studiesucces
LSS laten invullen periode 2, week 1	Docenten Onderzoek 1
Herinneringsmail vrijdag week 1	Onderzoeksteam Studiesucces
Rapport mailen periode 2, maandag week 2	Onderzoeksteam Studiesucces
Namen studenten doorgeven aan SLB-docenten	Onderzoeksteam Studiesucces
Gesprekken met studenten over rapport	SLB-docenten jaar 1
Algemene resultaten doorgeven voor workshops	Onderzoeksteam Studiesucces
Evaluatie onder studenten en voorstel voor aanpassingen rapport en SLB-tool	Afstudeerder TP

Komend schooljaar, 2021-2022, zal besproken worden hoe de LSS ingezet kan gaan worden in jaar 2 of 3. Hier zou Onderzoeksteam Studiesucces eventueel vanaf november 2021 mee aan de slag kunnen gaan om uiteindelijk tot een voorstel te komen voor jaar 2/3: in jaar 2 is er wellicht een ander doel, bijvoorbeeld meer gericht op het maken van keuzes, bepalen afnameperiode (einde jaar 2 of begin jaar 3).

Procedure Social Work

Vanuit docenten SLB komt het voorstel om het rapport te verkleinen tot een grafische weergave op een A-viertje dat studenten makkelijk mee kunnen nemen naar een SLB-

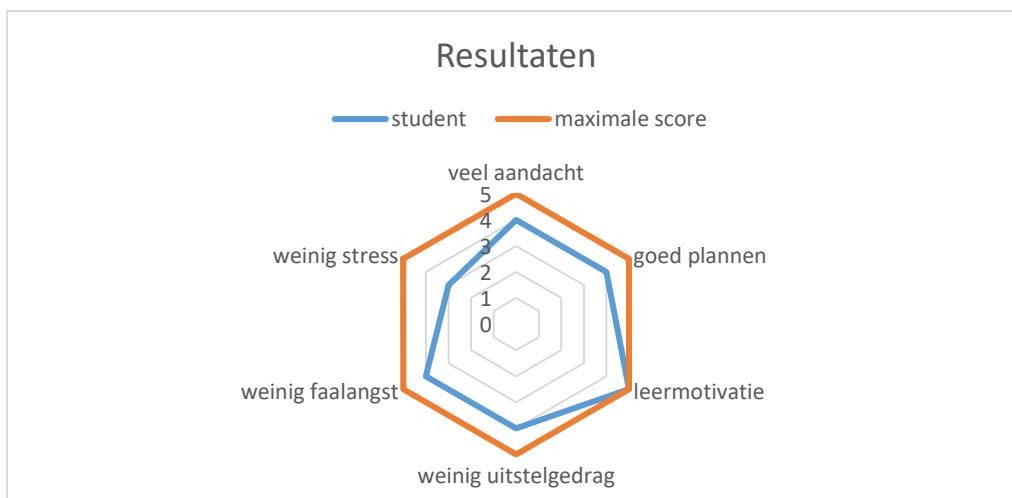
gesprek. De mogelijkheid om de LSS in te vullen wordt opgenomen in de studiehandleiding van SLB met een uitleg van de werkwijze. De LSS zou dan einde week 9 van periode 1 tot uiterlijk einde week 1 van periode 2 door studenten ingevuld kunnen worden, zodat de studenten de infographic in periode 2 mee kunnen nemen naar het SLB-gesprek. Het Onderzoeksteam Studiesucces zal de namen van de studenten doorgeven aan de SLB-docenten, zodat zij er gericht naar kunnen vragen. Vanaf februari 2022 kan er een evaluatie plaatsvinden onder studenten, dit kan gedaan worden door een afstudeerder. In dit afstudeerproduct zou ook een voorstel moeten komen voor aanpassingen aan de Infographic. In tabel 7 is een overzicht te vinden van de taken en wie dat zou kunnen uitvoeren.

Tabel 7: Overzicht taken en uitvoerenden LSS SW jaar 1

Taak	Uitvoerenden
Voorstel werkwijze en instructie	Onderzoeksteam Studiesucces
Werkwijze in studiehandleiding opnemen met deadline 19 november invullen LSS	Coördinator SLB jaar 1
Infographic ontwikkelen i.p.v. rapport	Onderzoeksteam Studiesucces
LSS laten invullen 1 t/m 19 november	Onderzoeksteam Studiesucces
Herinneringsmail begin week 1 van periode 2, 15 november	Onderzoeksteam Studiesucces
Infographic mailen periode 2, uiterlijk week 5	Onderzoeksteam Studiesucces, evt. m.b.v. ondersteuner
Namen studenten doorgeven aan SLB-docenten (week 5)	Onderzoeksteam Studiesucces
Gesprekken met studenten over infographic in week 6,7,8 van periode 2	SLB-docenten jaar 1
Evaluatie onder studenten en voorstel voor aanpassingen Infographic	Afstudeerder

In figuur 8 is een voorbeeld te zien van een infographic, gemaakt in Word. Er moet nog onderzocht worden in hoeverre dit geautomatiseerd kan worden, of dat een medewerker handmatig de resultaten in alle persoonlijke infographics moet plakken. Komend schooljaar, 2021-2022, zal besproken worden hoe de LSS ingezet kan gaan worden in jaar 2, vanaf 2022-2023.

Figuur 8: Voorbeeld infographic, gemaakt in Word



Literatuurlijst

- Baars, M.A.E., Bijvank, M.N., Tonnaer, G.H., & Jolles, J. (2015). Self-report measures of executive functioning are a determinant of academic performance in first-year students at a university of applied sciences. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1131.
- Beavers, A.S., Lounsbury, J.W., Richards, J.K., Huck, S.W., Skolits, G.J., & Esquivel, S.L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6).
- Cohen, J. (1988) *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elst, van der, W., Ouwehand, C., Van der Werf, G., Kuyper, H., Lee, N., & Jolles, J. (2012). The Amsterdam Executive Function Inventory (AEFI): Psychometric properties and demographically corrected normative data for adolescents aged between 15 and 18 years. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 34, 160-171.
- Groen, L. (2019). *De invloed van studiestress op het dagelijks leven: Afstudeeronderzoek*. Leiden: Hogeschool Leiden (Proeve van Bekwaamheid).
- Hermans, H. J. M. (2004). *Prestatie Motivatie Test: Handleiding*. Pearson.
- Hulzen, van, N. & Roest, J. (2020). *Monitoring eerstejaars: Onderzoek naar een vragenlijst om studiefactoren te meten bij studenten SW/TP*. Leiden: Hogeschool Leiden.
- IJlst, J. (2021). *Studiesucces vergroten: een adviesrapport over hoe studiesucces onder studenten Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden kan worden vergroot*. Hogeschool Leiden: bachelorscriptie.
- Kamradt, J.M., Nikolas, M.A., Burns, G.L., Garner, A.A., Jarrett, M.A., Luebbe, A.M., & Becker, S.P. (2019). Barkley Deficits in Executive Functioning Scale (BDEFS): Validation in a large multisite college sample. *Assessment* 1-13.
- Koopmans, T. (2017). *Academisch uitstelgedrag: Toetsend onderzoek, literatuuronderzoek & Kwantitatieve effectmeting*. (Proeve van Bekwaamheid). Deventer: Saxion.
- McCloskey, J.D. (2011) *Finally, my thesis on academic procrastination*. Arlington: The University of Texas.
- Meens, E. (2018). *Motivation: Individual differences in students' educational choices and study success*. s.l.: Ipskamp.
- Mellaard, M. (2021). *Het ontwikkelen van studievaardigheden: Een praktijkgericht onderzoek naar de gedragsintentie van eerstejaarsstudenten naar aanleiding van het individuele rapport van de Leidse Scan voor Studievaardigheden*. Hogeschool Leiden: bachelorscriptie.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). The Assessment of Reliability. *Psychometric Theory*, 3, 248-292.
- Pintrich, P. R. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Washington DC, Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.

- Price, P. C., Jhangiani, R., & Chiang, I., A. (2014). *Research Methods in Psychology*. BCcampus, BC Open Textbook Project. Verkregen via <https://opentextbc.ca/researchmethods/>
- Schippers, M. (2016). Goal-setting case. Geraadpleegd op 8 april 2020, van: <https://www.rsm.nl/positive-change/cases-overview/goal-setting/goal-setting-case/>
- Schippers M., C, Scheepers W., A & Peterson J., B (2015) A scalable goal-setting intervention closes both the gender and ethnic minority achievement gap. *Palgrave Communications*, 1:15014 <https://doi.org/10.1057/palcomms.2015.14>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Slotboom, S. (2018). *Zelfregulatie en studievertraging: Advies over toepassing van de ZEEF bij studenten met studievertraging*. Leiden: Hogeschool Leiden.
- Stankovska, G., Dimitrovski, D., Angelkoska, S., Ibraimi, Z., & Uka, V. (2018). *Emotional intelligence, test anxiety and academic stress among university students*. Paper presented at the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society.
- Stel, van der, J. (2015). *Perspectief op potenties: herstel door versterken executieve functies en zelfregulatie*. GGZ inGeest / Hogeschool Leiden. Verkregen via <http://www.hsleiden.nl/binaries/content/assets/hsl/lectoraten/geestelijke-gezondheidszorg/ggz---project-phrenos---perspectief-op-potenties.pdf>
- Teubel, R. (2019). *Stress en studiesucces: Onderzoeksrapport*. (Proeve van Bekwaamheid). Leiden: Hogeschool Leiden.
- Vandevelde, S., & Keer, van, H., Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 407-425. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.09.002>

Bijlage 1 Informatieblad LSS voor respondenten



1: Wanneer je als student start aan de opleiding Sociaal Werk of Toegepaste Psychologie begint er een nieuwe fase in je studieloopbaan en komen er veel nieuwe indrukken op je af. Vanuit de opleiding vinden we het belangrijk dat je bewust reflecteert op jouw persoonlijke en professionele ontwikkeling.

2: Om je hierin te ondersteunen word je gevraagd een vragenlijst in te vullen over factoren die van invloed zijn op je studiesucces. Denk hierbij aan zaken als plannen, aandacht, uitstelgedrag, leermotivatie, leerstrategieën, faalangst, studiestress en tijdsbesteding.

3: Op basis van de resultaten uit de vragenlijst wordt een individueel rapport opgesteld, waardoor je inzicht krijgt in welke vaardigheden je al goed beheerst en welke je verder kan ontwikkelen.

4: Naar aanleiding van de resultaten van je individuele rapport kun je in gesprek gaan met je SLB-er om samen te kijken naar welke vaardigheden je verder wilt ontwikkelen. Op deze manier word je je bewust van persoonlijke leerdoelen en krijg je inzicht in de tools die binnen de Hogeschool worden aangeboden om hiermee aan de slag te gaan.

Bijlage 2 LSS Vragenlijst

	Antwoordcategorieën bij de vragen: 1) Helemaal mee oneens, 2) Mee oneens, 3) niet mee oneens, niet mee eens 4) Mee eens, 5) Helemaal mee eens Negatief gestelde vragen zijn schuingedrukt	
1	<i>Ik heb moeite om me te concentreren tijdens het studeren.</i>	Aandacht1
2	Ik kan goed organiseren. Bijvoorbeeld, ik kan mijn dagelijkse activiteiten goed plannen.	Plannen1
3	Als ik de stof niet begrijp, vraag ik het aan een andere student of aan de docent.	Leerstrategieen1
4	Ik weet dat ik aan school zou moeten werken, maar ik doe het gewoon niet.	Uitstelgedrag1
5	Ik ben er wel op uit een zo hoog mogelijk cijfer te halen.	Motivatie1
6	Op de middelbare school had ik last van examenvrees.	Faalangst1
7	Ik raak afgeleid door andere, meer leuke dingen wanneer ik eigenlijk aan school zou moeten werken.	Uitstelgedrag2
8	Als ik zit te leren zoek ik uit welke begrippen ik nog niet goed door heb.	Leerstrategieen2
9	Ik heb regelmatig last van stress door mijn studie.	Studiestress1
10	Ik stel mijn schoolwerk uit tot het laatste moment.	Uitstelgedrag3
11	Ik bereid me vaak samen met klasgenoten voor op een toets.	Leerstrategieen3
12	Ik wil anderen graag laten zien dat ik in staat ben mijn vakken met succes te volgen.	Motivatie2
13	<i>Ik laat me gemakkelijk afleiden.</i>	Aandacht2
14	Ik toets mezelf door vragen aan mezelf te stellen of gebruik te maken van bepaalde hulpmiddelen (bijvoorbeeld Forms, Quizlet of een oefentoets).	Leerstrategieen4
15	<i>Ik ben chaotisch.</i>	Plannen2
16	Ik wil graag beter zijn dan de gemiddelde student.	Motivatie3
17	Ik heb moeite om mezelf te zetten tot het maken van schoolwerk.	Uitstelgedrag4
18	Tijdens het maken van een toets denk ik dat ik een slecht cijfer haal.	Faalangst2
19	Ik ben vaak meer gestrest door mijn studie dan klasgenoten.	Studiestress2
20	Ik werk regelmatig aan mijn schoolwerk in plaats van alles in een korte periode te maken.	Leerstrategieen5
21	<i>Mijn gedachten dwalen gemakkelijk af.</i>	Aandacht3
22	Mijn schoolwerk is heel netjes.	Plannen3
23	Ik maak een toets minder goed doordat ik zenuwachtig ben.	Faalangst3
24	Ik heb de afgelopen periode veel stress ervaren door mijn studie.	Studiestress3
25	Ik controleer vaak samen met klasgenoten of ik de leerstof voldoende heb begrepen.	Leerstrategieen6
26	Ik vind dat ik de juiste studiekeuze heb gemaakt.	studiekeuze
	Geef bij de volgende vragen aan hoeveel uur je gemiddeld per week besteedt:	
	Hoeveel uur heb jij afgelopen periode (gemiddeld) per week besteed aan...	
27	... een bijbaan?	Tijdsbesteding1
28	... reistijd?	Tijdsbesteding2
29	... jouw studie, inclusief lesuren?	Tijdsbesteding3
30	... mantelzorg (zorg voor naasten)?	Tijdsbesteding4
31	... aan overige activiteiten (denk aan vrienden, studievereniging, sporten, hobby's)	Tijdsbesteding5
	Als laatste volgen er een aantal open vragen:	
32	Welke factoren hebben de afgelopen periode (volgens jouzelf) invloed gehad op jouw studieresultaten en was dit positief of negatief?	Open1
33	Van welke hulpmiddelen maak jij gebruik om je voor te bereiden op een toets? (Denk bijvoorbeeld aan: Forms, Quizlet of oefentoets)	Open2
34	Over welke onderwerpen zou je met je studieloopbaanbegeleider willen praten?	Open3
35	Hoe ervaar je het contact met klasgenoten?	Open4
36	Heb je nog op- of aanmerkingen op deze vragenlijst?	Opmerking1

Bijlage 3 Gemiddelden van alle individuele items

Gemiddelden, standaarddeviaties en waarden voor scheefheid en kurtose van alle individuele items van de vragenlijst gegroepeerd per factor

	<i>M</i>	<i>SD</i>	scheefheid	kurtose
Aandacht				
Ik heb moeite om me te concentreren tijdens het studeren.	3.29	1.07	-0.15	-1.04
Ik laat me gemakkelijk afleiden.	3.28	1.03	0.03	-0.74
Mijn gedachten dwalen gemakkelijk af.	3.68	1.00	-0.48	-0.45
Plannen				
Ik kan goed organiseren. Bijvoorbeeld, ik kan mijn dagelijkse activiteiten goed plannen.	3.47	1.16	-0.30	-0.98
Ik ben chaotisch.	2.81	1.30	0.22	-1.04
Mijn schoolwerk is heel netjes.	3.53	0.92	-0.21	-0.32
Uitstelgedrag				
Ik weet dat ik aan school zou moeten werken, maar ik doe het gewoon niet.	2.81	1.20	0.34	-0.87
Ik raak afgeleid door andere, meer leuke dingen wanneer ik eigenlijk aan school zou moeten werken.	3.40	1.07	-0.11	-0.94
Ik stel mijn schoolwerk uit tot het laatste moment.	3.08	1.21	0.07	-1.05
Ik heb moeite om mezelf te zetten tot het maken van schoolwerk.	3.17	1.17	-0.02	-1.09
Leermotivatie				
Ik ben er wel op uit een zo hoog mogelijk cijfer te halen.	3.98	1.00	-0.74	-0.25
Ik wil anderen graag laten zien dat ik in staat ben mijn vakken met succes te volgen.	3.68	1.07	-0.66	-0.18
Ik wil graag beter zijn dan de gemiddelde student.	3.37	1.21	-0.36	-0.83
Faalangst				
Op de middelbare school had ik last van examenvrees.	2.69	1.36	0.28	-1.16
Tijdens het maken van een toets denk ik dat ik een slecht cijfer haal.	2.72	1.14	0.30	-0.67
Ik maak een toets minder goed doordat ik zenuwachtig ben.	2.47	1.23	0.56	-0.73
Studiestress				
Ik heb regelmatig last van stress door mijn studie.	3.18	1.15	-0.16	-0.87
Ik ben vaak meer gestrest door mijn studie dan klasgenoten.	2.61	1.24	0.31	-0.88
Ik heb de afgelopen periode veel stress ervaren door mijn studie.	3.09	1.25	-0.06	-1.06
Leerstrategieën				
Als ik de stof niet begrijp, vraag ik het aan een andere student of aan de docent.	3.71	1.01	-0.53	0.25
Als ik zit te leren zoek ik uit welke begrippen ik nog niet goed door heb.	3.98	0.90	-0.89	0.77
Ik bereid me vaak samen met klasgenoten voor op een toets.	2.39	1.25	-0.56	-0.84
Ik toets mezelf door vragen aan mezelf te stellen of gebruik te maken van bepaalde hulpmiddelen (bijvoorbeeld Forms, Quizlet of een oefentoets).	3.64	1.27	-0.71	-0.60
Ik werk regelmatig aan mijn schoolwerk in plaats van alles in een korte periode te maken.	3.00	1.26	-0.05	-1.14
Ik vind dat ik de juiste studiekeuze heb gemaakt.	4.33	0.88	-1.25	0.95

Bijlage 4 Correlaties tussen de schalen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Aandacht (1)	2.58	0.88								
Plannen (2)	3.39	0.88	.48**							
Uitstelgedrag (3)	3.12	0.98	-.65**	-.57**						
Leermotivatie (4)	3.68	0.83	.10	.14*	-.19**					
Faalangst (5)	2.63	1.01	-.20**	-.13	.01	.09				
Studiestress (6)	2.96	1.08	-.28**	-.22**	.15*	.15*	.59**			
Leerstrategieën (7)	3.22	0.66	.25**	.26**	-.42**	.31**	-.04	-.04		
Gemiddelde cijfer (8)	6.99	0.89	.26**	.26**	-.23**	.22**	-.15	-.14	.13	
Rangorde (9)	-	-	-.04	-.07	-.03	-.11	.00	.07	-.05	-.25**

* $p < .05$. ** $p < .01$

