

Eindrapport Pilot Rotterdams Goud: Wijzen van leren en sociaal-emotioneel welbevinden

Katinka Dijkstra en Abdelkarim el Ghani

Erasmus Universiteit Rotterdam

Februari 2024



Inhoudsopgave

pagina

Inleiding

2

Resultaten

4

Conclusie

14

Referenties

16

Bijlagen

17

Inleiding

De achtergrond van de pilot Rotterdams Goud project was om op basis van de *Uncommon Schools* aanpak uit de Verenigde Staten een interventie op te zetten en te toetsen bij scholen in Rotterdam (zie ook: (<https://www.cedgroep.nl/merken/de-pilotscholen>)). Het doel was om het onderwijs duurzaam te verbeteren op basis van de volgende uitgangspunten:

- 1) De leerkracht staat centraal omdat zij het verschil maken
- 2) Keuzes in het curriculum stellen de kern van het onderwijs en burgerschap centraal
- 3) De gedragcultuur is gericht op leren

Hiermee zouden gelijke kansen voor de leerlingen en een hoog uitstroomniveau behaald kunnen worden. Ook draagt deze aanpak bij aan de professionalisering van leerkrachten en een verhoging van het werkplezier van docenten.

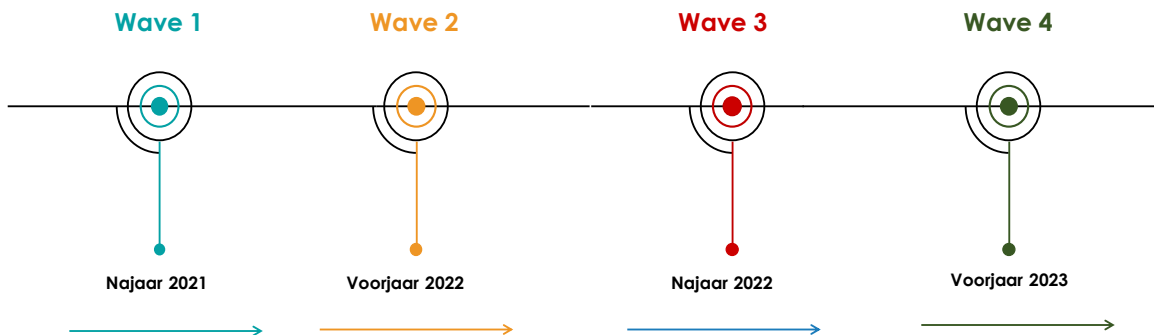
Het project ging in 2021 van start met 7 deelnemende scholen, de zogenaamde *focusscholen*, die vervolgens aan 7 controlescholen gekoppeld werden. Hierbij werd rekening gehouden met de grootte van de school (aantal leerlingen), uitstroomgegevens (eindadvies), (eind)CITO-scores en schoolweging (schoolweging op basis van informatie van het CBS waaronder het opleidingsniveau van de ouder(s)) en financiële moeilijkheden.

Dit rapport is een verslaglegging van de resultaten van het onderzoek naar het leren en welbevinden van de leerlingen. De onderzoeksvragen waren of het Rotterdams Goud programma 1) een effect zou hebben op het sociaal-emotioneel welbevinden van leerlingen, en 2) een effect zou hebben op de manier waarop leerlingen leren. Op basis van de verzamelde data gedurende drie jaar zouden deze vragen kunnen worden beantwoord.

Scholen moesten aan de ouders toestemming vragen of hun kinderen mochten deelnemen aan het onderzoek. Ook werden vragenlijsten ingevuld (via de EUR) en werden toetsgegevens aangeleverd (door de CED-Groep-Toetsservice). Dit rapport richt zich op het vragenlijstenonderzoek (het Erasmus Universiteit Rotterdam-onderdeel van het onderzoek). In bijlage I zijn de vragenlijsten met bronvermelding opgenomen; deze worden in de tekst verder niet besproken

De data voor het onderzoek zijn bij 226 leerlingen vanaf groep 6 in vier golven verzameld. In figuur 1 staat weergegeven wanneer deze data zijn verzameld. Belangrijk om te weten is dat het aantal deelnemers per golf varieert. Dit is terug te zien in bijlage II.

De data geschikt voor analyse omvatten 226 leerlingen vanaf groep 6 in vier golven.



Figuur 1: Periodes waarin de data zijn verzameld.

Resultaten

De resultaten van het onderzoek worden per onderzoeksvraag besproken. Als passende statistische analyse bij de data is gekozen voor een *mixed model ANOVA* waarbij zowel gekeken werd naar de ontwikkeling van gedrag over de vier tijdstippen als naar de verschillen in gedrag tussen de leerlingen van de focusscholen en de controlescholen. De gemiddelden en standaarddeviaties voor de diverse onderdelen per tijdstip zijn in bijlage II opgenomen, de resultaten van de statistische analyses staan in bijlage III. De meest opvallende resultaten worden hierna besproken en in grafieken gepresenteerd, zoals de verschillen? tussen de focusgroep en controlegroep gezien de vier tijdstippen.

1. Sociaal-emotioneel welbevinden

De eerste onderzoeksvraag luidde: “Heeft Rotterdams Goud/Goud Onderwijs effect op het sociaal-emotioneel welbevinden van de leerlingen?” Deze vraag valt uiteen in de volgende onderdelen:

- Veerkracht en coping: Hoe gaan leerlingen om met fouten en mislukkingen en hoe buigen ze dat weer om?
 - Manieren van coping: vermijdend, emotiegericht, probleemgericht

- Emotionele reactiviteit: gevoeligheid, optimisme, zelf-effectiviteit
- Welbevinden: betrokkenheid, tevredenheid, zelfconcept, sociale relaties en pedagogisch klimaat
- Geborgenheid (*sense of belonging*)
- Hechting: angst en vermijding

Hieronder worden alleen de onderdelen met significante resultaten besproken. Dit kan zijn een hoofdeffect hetgeen inhoudt dat er een significante toename of afname is over tijd van tijd 1 tot tijd 4 of het kan zijn dat er een significant verschil is in waardes of scores op de vragenlijst tussen de focusgroep en controlegroep. Daarnaast kan er een interactie zijn tussen tijd en groep. Dit houdt in dat er op bepaalde momenten in de tijd significante verschillen zijn tussen de twee groepen. Voor de onderdelen waar geen enkele significante resultaten waren gevonden, wordt volstaan met een mededeling en voor de vragen verwezen naar bijlage I.

Manieren van coping

Een gebruikelijk onderscheid in manieren van coping is tussen probleemgerichte, emotiegerichte en vermijdingscoping. Bij probleemgerichte coping richten we ons direct op dat deel van het probleem dat stress veroorzaakt en komen we met oplossingen hiervoor. Bij emotiegerichte coping proberen we onze emoties aan te passen om beter met een probleem of stressvolle situatie om te gaan. Vermijdingscoping is een strategie waarbij men het probleem uit de weg gaat en te doen alsof het niet bestaat, zoals een struisvogel die zijn kop in het zand steekt bij gevaar. Probleem- en emotiegerichte coping zijn vormen van toenaderingscoping waarbij het probleem wordt erkend en er direct iets mee wordt gedaan (Lazarus & Folkman, 1984). Deze vormen van coping worden over het algemeen als meer effectieve manieren van coping gezien dan vermijding omdat deze per definitie niets oplost.

De volgende statements werden aan leerlingen over deze vormen van coping voorgelegd op basis van de vraag: Als er iets tegenzit, hoe vaak doe je dan het volgende (nooit, een beetje, meestal, vaak). De vragen zijn hier gerangschikt op de wijze van coping.

Vermijdend

Als er iets tegenzit...

ga ik iets anders doen, zoals schoolwerk of iets wat ik leuk vind.

zeg ik tegen mijzelf dat dit niet echt waar is.

ga ik iets eten of drinken.

dan geef ik het op.

doe ik alsof het niet is gebeurd.

eet ik wat lekkers om me beter te voelen.

geef ik het op door er niet door er niet mee verder te gaan.

ga ik iets anders doen om er minder aan te hoeven denken, bijvoorbeeld tv kijken of spelletjes spelen.

Emotiegericht

Als er iets tegenzit,

praat ik met een goede vriend(in) over hoe ik me voel.

praat ik erover met vrienden.

word ik boos op mezelf.

praat ik met mijn ouders/juf/meester over hoe ik me voel.

maak ik er grapjes over.

zeg ik tegen mezelf: het is nu eenmaal zo.

word ik boos of verdrietig.

ga ik naar de kerk, moskee of synagoge.

kan ik ermee omgaan.

geef ik mijzelf de schuld.

bid ik of mediteer ik .

probeert ik grappig te zijn en te lachen.

Probleemgericht

Als er iets tegenzit,

probeert ik het op t.

probeert ik er iets aan te doen.

vraag ik hulp of advies aan mijn ouders/juf/meester.

probeert ik er op een positieve manier naar te kijken.

probeert ik een oplossing te bedenken.

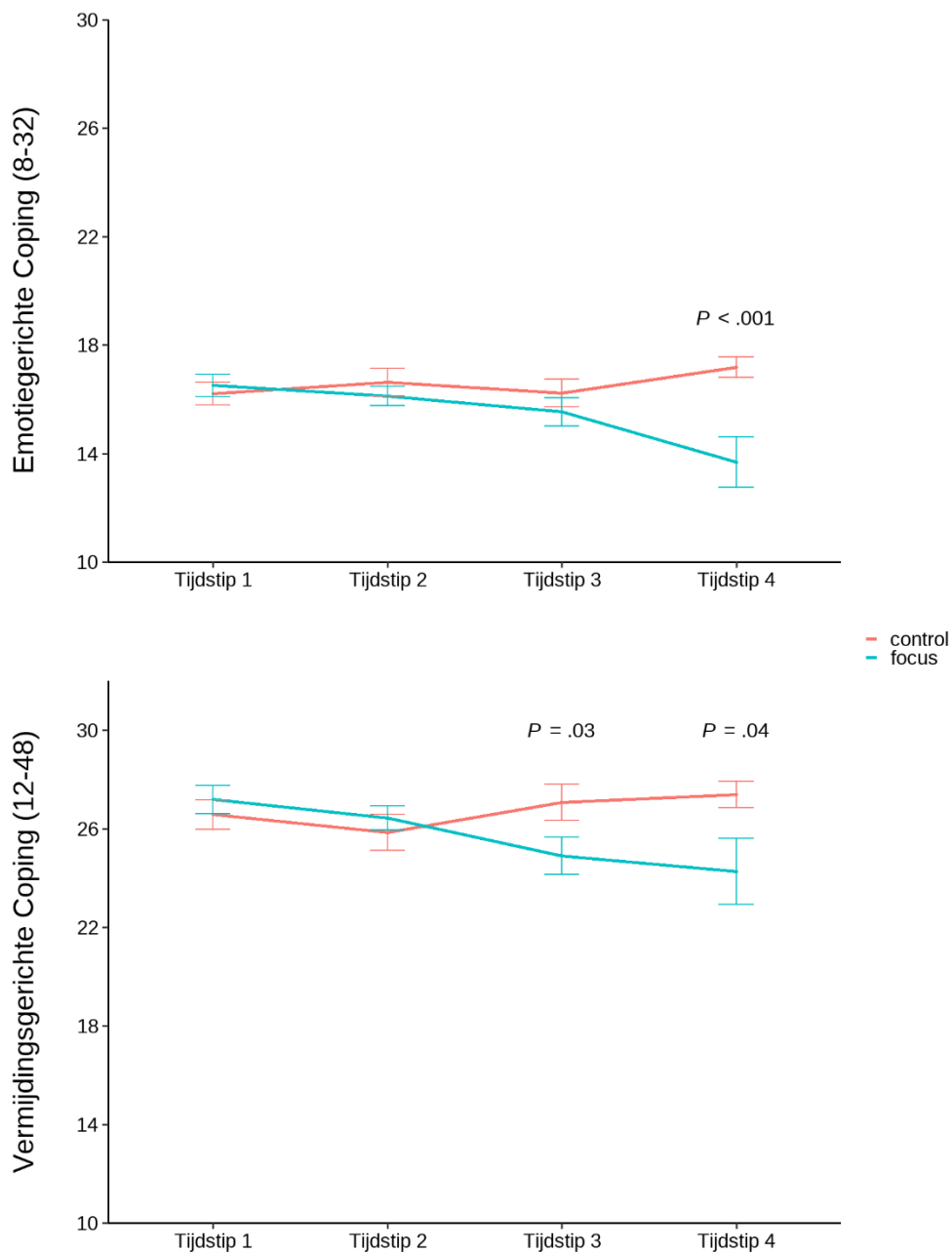
denk ik aan de leuke dingen.

vraag ik hulp of advies aan een vriend(in).

probeert ik na te denken wat ik best kan doen.

Uit de resultaten voor *vermijndend* coping bleek dat zowel op tijdstip 3 als op tijdstip 4 significante verschillen tussen de focusgroep en controlegroep te zien waren. De controlegroep had hogere waardes dan de focusgroep. Bij *emotiegericht* coping was er een significant verschil tussen de

groepen, waarbij op tijdstip 4 de controlegroep een hogere mate van emotiegerichte coping vertoonde dan in de focusgroep. Voor *probleemgerichte* coping was alleen een significant verschil tussen de groepen te zien waarbij de controlegroep over het algemeen hoger scoorde op deze coping-strategie dan de focusgroep. Figuur 2 laat de interactie-effecten zien voor emotiegerichte en vermijdingscoping. Op de y-as staan de gemiddeldes scores weergegeven met de range van minimale en maximale scores op deze vragen.



Figuur 2: Verschillen tussen groepen over tijd op coping strategieën

Emotionele reactiviteit (Resilience Scale for Children and Adolescents, RSCA)

Een andere vorm van veerkracht is emotionele reactiviteit. Emotionele reactiviteit verwijst naar de intensiteit en gevoeligheid van de emotionele reacties van kinderen in verschillende situaties. Het kan zich op verschillende manieren manifesteren, zoals verhoogde emotionele reacties op stressoren, moeite hebben om te kalmeren na het ervaren van sterke emoties, of stemmingswisselingen. De RSCA is een psychologisch beoordelingsinstrument dat waardevolle inzichten in het veerkrachtprofiel van een leerling biedt, inclusief hun vermogen om te kunnen omgaan met emotionele uitdagingen. De onderdelen die in dit project zijn gebruikt, omvatten de emotionele reactiviteit van hoe je in het leven staat (optimisme), hoe je omgaat met je gevoelens (sensitiviteit) en hoe je denkt iets aan een situatie te kunnen doen (zelf-effectiviteit). Voor *sensitiviteit* en *zelf-effectiviteit* (zie vragen in bijlage I) zijn geen verschillen tussen de twee groepen of verschillen in tijd gevonden. Voor *optimisme* was wel een significant resultaat gevonden, namelijk een hoofdeffect van tijd met een stijgende lijn in de mate waarin men het eens was met onderstaande uitspraken in zowel de focus- als de controlegroep.

Optimisme

Optimisme werd bevestigd met de volgende statements (waarmee men het helemaal niet eens, niet eens, een beetje eens of helemaal eens was) op basis van de volgende instructie.

De volgende vragen gaan over hoe je over het leven denkt:

Het leven is eerlijk.

Ik kan goed dingen voor elkaar krijgen.

Ik kan krijgen wat ik nodig heb.

Ik heb invloed op wat ik doe.

Ik denk dat er mooie dingen gaan gebeuren in mijn leven.

Ik zal later gelukkig zijn in mijn leven.

Wat er ook gebeurt, alles komt goed.

Welbevinden

De mate van welbevinden onder leerlingen was een belangrijk onderdeel van deze studie. Omdat het een breed begrip is, werd het bij meerdere onderdelen bevestigd. De sub-schaal *Tevredenheid* geeft weer hoe de leerling zich voelt op school en in de klas en dit hangt weer samen met *betrokkenheid* die de mate weergeeft waarin de leerling actief deelneemt aan het onderwijsleerproces. *Het academisch zelfconcept* geeft het beeld dat de leerling heeft over het eigen kunnen, terwijl het

pedagogisch klimaat een beeld geeft hoe leerlingen de sfeer in de klas en school ervaren. *Sociale relaties* hebben betrekking op de interpersoonlijke relaties van de leerlingen op school.

Hieronder staan de vragen per onderdeel weergegeven waarin de antwoordschalen varieerden van “nooit” tot “altijd”. De analyses zijn per onderdeel uitgevoerd en op de drie samengenomen onderdelen.

Tevredenheid

Ik ga graag naar school

Ik zit graag in deze groep

Ik voel mij goed op school

Ik vind wat ik op school leer interessant

Betrokkenheid

Ik let goed op tijdens de lessen

Ik klets graag tijdens de lessen met een klasgenoot, terwijl dat niet de bedoeling is

Ik zit in de lessen te dromen

Ik weet wat mag en wat niet mag, want er zijn duidelijke regels.

Academisch zelfconcept

Ik kan in de lessen goed volgen

Mijn klasgenoten doen het beter dan ik

Als ik een toets of opdracht moet maken, heb ik het gevoel dat ik het wel kan

Ik verwerk langzamer dan de andere kinderen in mijn klas

Ik kan goed leren

Het huiswerk vind ik makkelijk

Sociale relaties

Ik ben graag op het plein

Ik voel me alleen op school

Ik word gepest op school

Ik heb vrienden op school

De kinderen maken ruzie in de pauze

Op onze school worden leerlingen gepest of uitgelachen

Pedagogisch klimaat

Als ik mijn best doe, geeft de juf/meester mij een compliment

De juffen en meesters letten erop dat de kinderen zich aan de regels houden

De juffen en meesters geven leuke en goede lessen

De juffen en meesters zijn aardig

Als er een probleem is, dan luisteren de juffen en meesters goed.

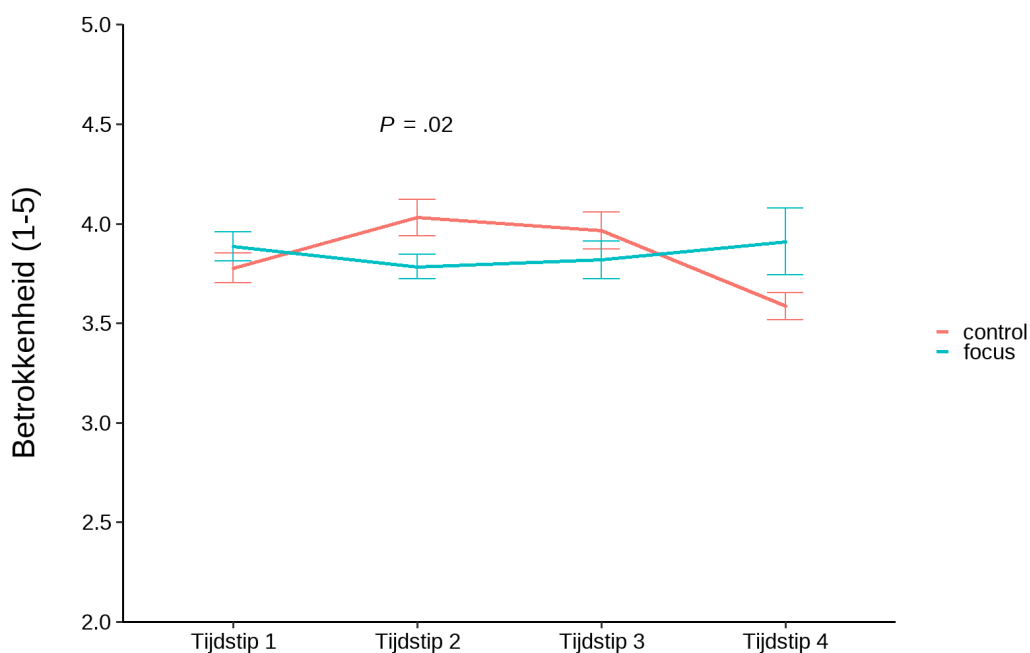
Als de juf of meester lesgeeft, is het rustig in de klas.

De juf/meester vraagt wat de kinderen ervan vinden.

Voor *tevredenheid* was er een significant verschil tussen de groepen met hogere scores voor de controlegroep dan de focusgroep (zie bijlagen II en III voor de beschrijvende statistieken en de analyses). Voor betrokkenheid waren er significante verschillen van groep over de tijd heen. In figuur 3 is te zien dat op tijd 2 een verschil is tussen de controle- en focusgroep met hogere waarden van de controlegroep.

Voor *academisch zelfconcept* was er een significant verschil tussen de groepen met hogere scores voor de controlegroep dan de focusgroep terwijl voor sociale relaties geen verschillen waren.

Tenslotte was er voor *pedagogisch klimaat* een significant verschil tussen de groepen met hogere scores voor de controlegroep dan de focusgroep. Voor de samengenomen onderdelen van welbevinden was er zowel significante verschillen tussen de groepen met hogere scores bij de controlegroep dan de focusgroep en significante verschillen over tijd met een toenemende mate van welbevinden van tijd 1 tot tijd 3.



Figuur 3: Significante verschillen tussen groepen op tijdstip 2 voor betrokkenheid

Geborgenheid (sense of belonging)

Het gevoel van geborgenheid werd bevraagd in de PISA vragenlijst (OECD, 2012). Deze vragen geven een gevoel van verbondenheid van leerlingen weer binnen de schoolomgeving (zie bijlage I). Met deze vragen kunnen waardevolle inzichten worden verkregen in de sociale en emotionele ervaringen van leerlingen binnen de schoolomgeving. Er waren geen significante verschillen tussen groepen of over de tijd heen voor geborgenheid gevonden.

Hechting (Experiences with Close Relationships scale), angst en vermijding

De ECR-vragenlijst is een manier om angstige en vermijdende verbindingen met ouder(s) te bevragen. Er zijn vragen over angst in het contact met de ouders en over vermijdend gedrag (niet willen praten) ten aanzien van de ouder(s). Voor de analyse waren geen verschillen tussen de groepen of over de tijd heen gevonden.

2. Wijzen van leren

De tweede onderzoeksvraag luidde: “In hoeverre heeft het volgen van onderwijs bij een Rotterdams Goud school/groep een effect op de manier waarop leerlingen leren?”

Leerstrategieën werden bevraagd door middel van de PISA enquête (OECD, 2012). Hierin komen vragen over essentiële kennis en verworven vaardigheden voor deelname aan het sociale en economische leven voor. Het idee is dat met deze oordelen niet alleen inzicht wordt verkregen in de mate waarin leerlingen kunnen reproduceren wat ze hebben geleerd, maar dat ook duidelijk wordt hoe goed leerlingen kunnen extrapoleren uit wat ze hebben geleerd en in welke mate ze hun kennis kunnen toepassen in onbekende omgevingen (binnen en buiten de school). Drie leerstrategieën werden onderzocht: *Controle*, *geheugenstrategie* en *elaboratie*. Deze zijn onderdeel van de hoofdvraag: “Als je aan het studeren bent, hoe vaak doe je dan het volgende (met antwoorden van bijna nooit tot bijna altijd).”

Controle

Als ik iets moet leren, dan kijk ik goed naar wat ik precies moet leren.

Als ik iets leer, dan kijk ik of ik alles begrijp.

Als ik iets moet leren en ik begrijp het niet, dan kijk ik er nog een keer naar.

Als ik iets moet leren, probeer ik de belangrijkste woorden te onthouden.

Als ik iets niet begrijp, dan vraag ik of iemand helpt. Of ik zoek het op.

Geheugenstrategie

Als ik lees probeer ik te onthouden wat ik lees.

Als ik iets moet leren, dan probeer ik alles te onthouden.

Als ik iets moet leren, dan lees ik het zo vaak totdat ik het helemaal onthouden heb.

Als ik iets leer, dan lees ik de tekst vaak.

Elaboratie

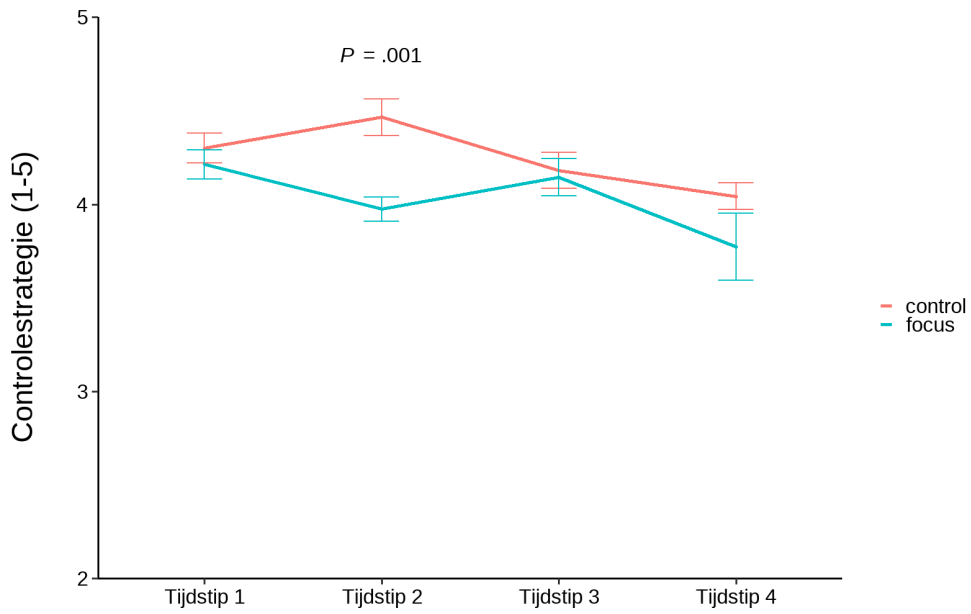
Als ik iets moet leren, dan denk ik aan alles wat ik eerder heb geleerd.

Na schooltijd denk ik na over wat ik geleerd heb op school.

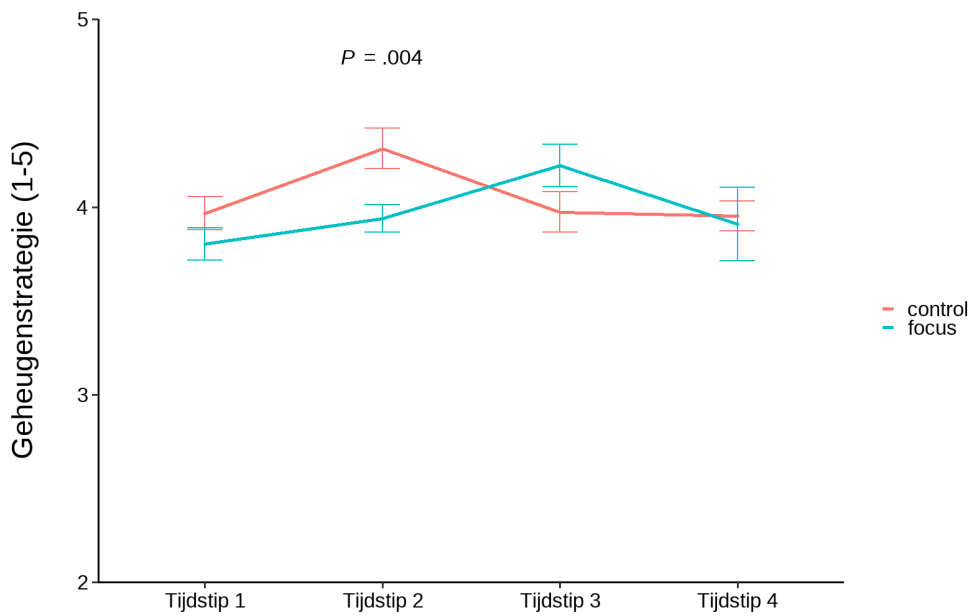
Als ik iets moet leren, bedenk ik wat ik er al over weet.

Als ik iets moet leren, bedenk ik wat ik eraan heb. Dat maakt het makkelijker.

De resultaten voor het onderdeel controle wezen uit dat er sprake was van een significant verschil tussen de groepen op een bepaald moment in tijd (zie bijlage III voor een overzicht van de statistische analyses). In figuur 4 is te zien hoe de groepen verschillen op tijd 2 waar de frequentie van de activiteiten bij de controlegroep hoger was dan die van de focusgroep. Ook bij het onderdeel geheugenstrategie was er een significant verschil tussen de groepen op een bepaald moment gevonden, waar wederom op tijd 2 een verschil was tussen de focusgroep en de controlegroep met een lagere frequentie voor de focusgroep. In figuur 5 is verder te zien dat de piek op dit onderdeel voor de focusgroep bij tijd 3 lijkt te liggen maar op dat tijdpunt is het verschil met de controlegroep niet significant. Wat betreft het onderdeel elaboratie vonden we alleen een verschil tussen de groepen met een hogere frequentie voor de controlegroep dan de focusgroep.



Figuur 4: Significante verschillen tussen groepen op tijdstip 2 voor controlestrategie



Figuur 5: Significante verschillen tussen groepen op tijdstip2 voor geheugenstrategie

Conclusie

Uit de resultaten komen geen duidelijke effecten van de pilot Rotterdams Goud naar voren. Als er al verschillen tussen de focusscholen en controlescholen zijn, dan zijn de waarden in de controlegroep vaak hoger dan die in de focusgroep. Een uitzondering is vermijding als coping strategie. Deze gaat juist in de focusgroep omlaag over de tijd heen. Aangezien vermijding geen wenselijke coping strategie is, zou dit als een positief resultaat kunnen worden aangemerkt. Er zijn ook algemene trends in een positieve richting, zoals een stijging in optimisme bij alle leerlingen hetgeen een vorm van veerkracht weergeeft een algemene vooruitgang op het totaal van welbevinden dat een stijgende lijn van tijd 1 tot tijd 3 vertoont.

Wat we kunnen concluderen voor de eerste onderzoeksvraag “Heeft Rotterdams Goud/Goud Onderwijs effect op het sociaal-emotioneel welbevinden van de leerlingen” is dat de positieve bevindingen ten aanzien van coping, optimisme en welbevinden niet direct aan het onderscheidende onderwijsprogramma van Rotterdams Goud kunnen worden toegeschreven. Voor geborgenheid (*sense of belonging*), hechting en de veerkracht onderdelen zelf-effectiviteit en sensitiviteit zijn geen verschillen tussen de scholen gevonden terwijl positieve effecten op coping en welbevinden ook of vooral bij de controlegroep werden geobserveerd. De ineffectieve coping-strategie vermijding lijkt wel door het programma duurzaam (op tijd 3 en tijd 4) omlaag te zijn gegaan.

Wat betreft de tweede onderzoeksvraag “In hoeverre heeft het volgen van onderwijs bij een Rotterdams Goud school/groep een effect op de manier waarop leerlingen leren” kunnen we wederom concluderen dat positieve bevindingen ten aanzien van de leerstrategieën niet direct aan de pilot Rotterdams Goud gekoppeld kunnen worden. Als er al een verschil is tussen de groepen, dan scoort de controlegroep hoger dan de focusgroep met uitzondering van tijd 3 waar de focusgroep een stijgende lijn laat zien.

Verdere interpretatie van de resultaten is niet mogelijk en zou speculatie zijn. Hier komt bij dat er beperkingen ten aanzien van de data waren die de duiding van de resultaten bemoeilijken. Een eerste beperking was dat de steekproefgrootte aanzienlijk varieerde van wave tot wave (zie ook bijlage II) waardoor de resultaten van tijd tot tijd niet altijd op dezelfde leerlingen betrekking hadden. De reden hiervoor was de tweede beperking, in het bijzonder het gegeven dat de ID van de leerlingen niet altijd goed in de vragenlijsten was bevraagd waardoor de mogelijkheid om longitudinale analyses uit te voeren en de effecten van de pilot Rotterdams Goud nauwkeurig te evalueren werd belemmerd. Tenslotte was ook de ID van de scholen op de vragenlijsten niet consistent aangegeven. Dit had grote gevolgen voor de dataset. Alleen al op tijd 4 konden data van 23 leerlingen niet in de dataset worden opgenomen omdat de enige aanduiding van de school werd

aangemerkt als “school” waardoor het niet duidelijk was om welke school het ging en of het een focusschool of controleschool betrof. In bijlage II is te zien dat bij tijd 4 daarom slechts 22 leerlingen als deelnemer in de focusgroep zijn meegenomen.

Ons advies is dan ook om niet alleen naar de grafieken maar ook naar de uitgesplitste data in de bijlagen te kijken voor een vollediger beeld en om de data van tijd 4 met voorzichtigheid te interpreteren. De trends ten aanzien van optimisme en welbevinden voor de deelnemende scholen zijn mogelijk een aanwijzing dat deelname aan een programma, ook als controleschool, positieve uitkomsten kan hebben.

Referenties

- Brenning, K., Van Petegem, S., Vanhalst, J., & Soenens, B. (2014). The psychometric qualities of a short version of the Experiences in Close Relationships Scale—Revised Child Version. *Personality and Individual Differences, 68*, 118–123. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.04.005>
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine, 4*(1), 92–100. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.56.2.267>
- Darling Rasmussen, P., Storebø, O. J., Løkkeholt, T., Voss, L. G., Shmueli-Goetz, Y., Bojesen, A. B., Simonsen, E., & Bilenberg, N. (2019). Attachment as a Core Feature of Resilience: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Reports, 122*(4), 1259–1296. <https://doi.org/10.1177/0033294118785577>
- Lionetti, F., Mastrotheodoros, S., & Palladino, B. E. (2018). Experiences in Close Relationships Revised Child version (ECR-RC): Psychometric evidence in support of a Security factor. *European Journal of Developmental Psychology, 15*(4), 452–463. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1297228>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company: New York.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III)*. OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-ready-to-learn-volume-iii_9789264201170-en
- Prince-Embury, S. (2008). The Resiliency Scales for Children and Adolescents, Psychological Symptoms, and Clinical Status in Adolescents. *Canadian Journal of School Psychology, 23*(1), 41–56. <https://doi.org/10.1177/0829573508316592>
- Prince-Embury, S., & Saklofske, D. H. (Eds.). (2013). *Resilience in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice*. Springer-Verlag. //www.springer.com/gp/book/9781461449386
- Prince-Embury, S., & Saklofske, D. H. (Eds.). (2014). *Resilience Interventions for Youth in Diverse Populations*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0542-3>

Bijlage 1 Vragenlijsten onderzoek

Resiliency Scale in Children and Adolescents: Zelfeffectiviteit en sensitiviteit

	Helemaal Oneens	Oneens	Niet oneens/niet eens	Eens	Helemaal Eens
De volgende vragen gaan over of je vindt dat je dingen in jouw leven zelf kunt bepalen of veranderen.					
Zelf-effectiviteit	Helemaal Oneens	Oneens	Niet oneens/niet eens	Eens	Helemaal Eens
Ik doe dingen goed.	1	2	3	4	5
Ik ben goed in dingen maken.	1	2	3	4	5
Ik ben goed in dingen uitzoeken.	1	2	3	4	5
Ik neem goede beslissingen.	1	2	3	4	5
Als er dingen veranderen, dan kan ik me goed aanpassen.	1	2	3	4	5
Als ik een probleem heb, kan ik dat probleem oplossen.	1	2	3	4	5
Als ik goed mijn best doe, maakt het verschil.	1	2	3	4	5
Als iets de eerste keer niet lukt, blijf ik het proberen.	1	2	3	4	5
Ik kan meer dan een oplossing voor een probleem verzinnen.	1	2	3	4	5
De volgende vragen gaan over het omgaan met gevoelens.					
Sensitiviteit	Helemaal Oneens	Oneens	Niet oneens/niet eens	Eens	Helemaal Eens
Ik word snel boos of verdrietig.	1	2	3	4	5
Mensen zeggen dat ik snel boos of verdrietig word.	1	2	3	4	5
Als iemand erg onaardig tegen mij doet, dan doe ik iets onaardigs terug.	1	2	3	4	5
Als dingen niet gaan zoals ik wil, word ik boos of verdrietig.	1	2	3	4	5
Als mensen mij niet aardig vinden, voel ik me gekwetst.	1	2	3	4	5
Ik word soms zo boos of verdrietig, dat ik het zelf niet meer snap.	1	2	3	4	5

PISA Sense of belonging

Ik voel me een buitenbeentje (of buitengesloten) op school.

Ik voel me alleen op school.

Ik voel me ongemakkelijk en niet op m'n plek op school.

Ik voel me thuis op school.

Ik voel me blij op school.

Ik denk dat andere leerlingen mij aardig vinden.

Ik maak gemakkelijk vrienden op school.

ECR Attachment Anxiety

Ik weet dat mijn moeder van mij houdt.

Ik ben bang dat mijn moeder mij niet aardig vindt.

Ik ben bang dat mijn moeder mij niet meer aardig vindt, als ik een te sterke band met haar zou hebben.

Ik denk vaak dat mijn moeder me gewoon aardig vindt.

Ik maak me zorgen dat mijn moeder niet bij mij zal willen blijven.

Als ik mijn moeder laat merken dat ik haar aardig vind, ben ik bang dat zij mij niet meer aardig vindt.

ECR Attachment Avoidance

Als ik zorgen of problemen heb, praat ik daar met mijn moeder over.

Als ik me slecht voel, dan helpt het om met mijn moeder te praten.

Ik vertel mijn moeder bijna alles.

Ik vertel liever niet aan mijn moeder hoe ik me van binnen voel.

Ik vind het lastig om over mijzelf te praten tegen mijn moeder.

Ik heb een goede band met mijn moeder.

Bijlage II Tabellen met aantallen leerlingen, gemiddeldes en standaarddeviaties van de relevante onderdelen

Tabel 1: informatie per tijdstip – hele groep

Variable (Wave, N)	1, N = 226 ¹	2, N = 233 ¹	3, N = 142 ¹	4, N = 156 ¹
Groep				
control	111 / 226 (49%)	73 / 233 (31%)	73 / 142 (51%)	134 / 156 (86%)
focus	115 / 226 (51%)	160 / 233 (69%)	69 / 142 (49%)	22 / 156 (14%)
Coping probleemgericht	21.03 (5.14)	20.44 (5.40)	21.27 (5.08)	20.45 (5.42)
Coping emotiegericht	16.36 (4.29)	16.28 (4.69)	15.89 (4.01)	16.69 (4.51)
Coping vermijgend	26.88 (5.59)	26.26 (6.89)	26.01 (5.32)	26.96 (7.06)
Optimisme	3.72 (0.79)	3.83 (0.74)	3.95 (0.67)	3.80 (0.77)
Zelf effectiviteit	3.73 (0.70)	3.78 (0.74)	3.89 (0.64)	3.76 (0.66)
Sensitiviteit	2.70 (0.94)	2.76 (0.97)	2.57 (0.95)	2.72 (0.95)
Sense_of_belonging	3.99 (0.81)	3.97 (0.78)	4.06 (0.83)	3.88 (0.87)
Hechting angst	2.12 (0.72)	2.15 (0.74)	2.12 (0.69)	2.20 (0.74)
Hechting vermijding	2.16 (0.87)	2.11 (0.82)	2.00 (0.89)	2.17 (0.88)
Welbevinden betrokkenheid	3.83 (0.82)	3.86 (0.75)	3.89 (0.74)	3.63 (0.85)
Welbevinden tevredenheid	4.05 (0.95)	3.96 (0.95)	3.99 (0.88)	3.78 (1.07)
Welbevinden zelfconcept	3.79 (0.71)	3.80 (0.68)	3.88 (0.69)	3.69 (0.69)
Welbevinden sociale relaties	3.95 (0.69)	3.91 (0.69)	4.07 (0.75)	3.96 (0.74)
Welbevinden pedagogisch klimaat	4.10 (0.70)	4.03 (0.79)	3.98 (0.78)	3.92 (0.93)
Welbevinden totaal	3.94 (0.52)	3.91 (0.55)	3.96 (0.55)	3.80 (0.65)
Pisa controle	4.26 (0.79)	4.13 (0.87)	4.16 (0.83)	4.01 (0.88)
Pisa elaboratie	3.81 (0.93)	3.74 (0.99)	3.76 (0.92)	3.63 (0.97)
Pisa memorisatie	3.88 (0.98)	4.06 (0.91)	4.09 (0.87)	3.95 (0.93)

¹n / N (%); Gemiddelde (SD)

Tabel 2: Informatie per groep scholen – tijdstippen samengenomen

Variable	Groep	
	focus, N = 366 ¹	control, N = 391 ¹
Wave		
1	115	111
2	160	73
3	69	73
4	22	134
Coping probleemgericht	20.16 (5.35)	21.35 (5.13)
Coping emotiegericht	15.99 (4.51)	16.63 (4.30)
Coping vermijding	26.25 (6.28)	26.82 (6.30)
Optimisme	3.79 (0.73)	3.83 (0.77)
Zelf effectiviteit	3.75 (0.72)	3.82 (0.67)
Sensitiviteit	2.71 (0.97)	2.69 (0.93)
Sense_of_belonging	3.95 (0.77)	3.99 (0.86)
Hechting angst	2.15 (0.72)	2.14 (0.73)
Hechting vermijding	2.17 (0.85)	2.07 (0.87)
Welbevinden betrokkenheid	3.83 (0.78)	3.79 (0.80)
Welbevinden tevredenheid	3.87 (0.98)	4.04 (0.95)
Welbevinden zelfconcept	3.74 (0.68)	3.84 (0.71)
Welbevinden sociale relaties	3.91 (0.72)	4.01 (0.71)
Welbevinden pedagogisch klimaat	3.95 (0.81)	4.08 (0.78)
Welbevinden totaal	3.86 (0.56)	3.95 (0.57)
Pisa controle	4.07 (0.87)	4.22 (0.82)
Pisa elaboratie	3.69 (0.95)	3.79 (0.95)
Pisa geheugen	3.95 (0.95)	4.03 (0.92)

¹n ; Gemiddelde (SD)

Bijlage III: Statistische analyses

Tabel 3: Uitkomsten van de ANOVAs met degrees of freedom (DF), F-ratio (F), significantie (p) en partial eta squared (pes)*

Variable	Verschil voor	DFn	DFd	F	p	pes
coping_problem	wave	3	749	1,107	0,345	0,004
coping_problem	group	1	749	11,67	0,000669	0,015
coping_problem	wave:group	3	749	0,183	0,908	0,000733
coping_emotion	wave	3	749	0,835	0,475	0,003
coping_emotion	group	1	749	3,186	0,075	0,004
coping_emotion	wave:group	3	749	3,58	0,014	0,014
coping_avoidant	wave	3	749	0,948	0,417	0,004
coping_avoidant	group	1	749	0,842	0,359	0,001
coping_avoidant	wave:group	3	749	3,019	0,029	0,012
optimism	wave	3	749	2,92	0,033	0,012
optimism	group	1	749	0,86	0,354	0,001
optimism	wave:group	3	749	2,056	0,105	0,008
selfefficacy	wave	3	749	1,776	0,15	0,007
selfefficacy	group	1	749	2,702	0,101	0,004
selfefficacy	wave:group	3	749	2,47	0,061	0,01
er_sensitivity	wave	3	749	1,223	0,3	0,005
er_sensitivity	group	1	749	0,043	0,835	0,000058
er_sensitivity	wave:group	3	749	2,127	0,095	0,008
sense_of_belong	wave	3	749	1,272	0,283	0,005
sense_of_belong	group	1	749	1,52	0,218	0,002
sense_of_belong	wave:group	3	749	0,867	0,458	0,003
ecr_anxiety	wave	3	749	0,445	0,721	0,002
ecr_anxiety	group	1	749	0,331	0,565	0,000441
ecr_anxiety	wave:group	3	749	1,956	0,119	0,008
ecr_avoidance	wave	3	749	1,244	0,293	0,005
ecr_avoidance	group	1	749	3,666	0,056	0,005
ecr_avoidance	wave:group	3	749	1,538	0,203	0,006
wb_involvement	wave	3	749	3,629	0,013	0,014
wb_involvement	group	1	749	0,277	0,599	0,00037
wb_involvement	wave:group	3	749	3,399	0,017	0,013
wb_satisfaction	wave	3	749	2,602	0,051	0,01
wb_satisfaction	group	1	749	11,88	0,000599	0,016
wb_satisfaction	wave:group	3	749	1,152	0,327	0,005
wb_selfconcept	wave	3	749	1,881	0,131	0,007
wb_selfconcept	group	1	749	6,854	0,009	0,009
wb_selfconcept	wave:group	3	749	1,767	0,152	0,007
wb_socialrelations	wave	3	749	1,696	0,167	0,007
wb_socialrelations	group	1	749	3,808	0,051	0,005
wb_socialrelations	wave:group	3	749	0,663	0,575	0,003
wb_pedclimate	wave	3	749	1,84	0,138	0,007
wb_pedclimate	group	1	749	9,706	0,002	0,013

wb_pedclimate	wave:group	3	749	2,213	0,085	0,009
wb_total	wave	3	749	2,902	0,034	0,011
wb_total	group	1	749	11,199	0,000859	0,015
wb_total	wave:group	3	749	2,118	0,097	0,008
ls_control	wave	3	749	2,843	0,037	0,011
ls_control	group	1	749	11,549	0,000714	0,015
ls_control	wave:group	3	749	2,862	0,036	0,011
ls_elabor	wave	3	749	1,152	0,327	0,005
ls_elabor	group	1	749	3,992	0,046	0,005
ls_elabor	wave:group	3	749	2,261	0,08	0,009
ls_memory	wave	3	749	2,092	0,1	0,008
ls_memory	group	1	749	2,886	0,09	0,004
ls_memory	wave:group	3	749	3,203	0,023	0,013

*Degrees of freedom" (vrijheidsgraden) geven aan hoeveel vrijheid er in de dataset is om variatie te tonen; F-ratio is een maat voor het verschil tussen de gemiddelden van de groepen, gedeeld door de variantie binnen de groepen, significantie geeft aan waarschijnlijk het is om de waargenomen resultaten te verkrijgen wanneer je veronderstelt dat er geen verschillen zijn tussen groepen/tijdstippen; partial eta squared geeft de effectgrootte aan.

Tabel 4: gepaarde vergelijkingen

variable	contrast	wave	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
coping_emotion	control - focus	1	-0,31	0,58	749	-0,52	0,60
coping_emotion	control - focus	2	0,51	0,62	749	0,83	0,41
coping_emotion	control - focus	3	0,70	0,74	749	0,95	0,34
coping_emotion	control - focus	4	3,50	1,01	749	3,47	0,00
coping_avoidance	control - focus	1	-0,61	0,83	749	-0,73	0,47
coping_avoidance	control - focus	2	-0,57	0,88	749	-0,65	0,52
coping_avoidance	control - focus	3	2,17	1,05	749	2,06	0,04
coping_avoidance	control - focus	4	3,12	1,44	749	2,17	0,03
wb_involv	control - focus	1	-0,11	0,10	749	-1,05	0,29
wb_involv	control - focus	2	0,25	0,11	749	2,22	0,03
wb_involv	control - focus	3	0,15	0,13	749	1,11	0,27
wb_involv	control - focus	4	-0,32	0,18	749	-1,79	0,07
ls_control	control - focus	1	0,09	0,11	749	0,78	0,44
ls_control	control - focus	2	0,49	0,12	749	4,18	0,00
ls_control	control - focus	3	0,04	0,14	749	0,26	0,80
ls_control	control - focus	4	0,27	0,19	749	1,41	0,16
ls_memory	control - focus	1	0,16	0,12	749	1,33	0,18
ls_memory	control - focus	2	0,37	0,13	749	2,85	0,00
ls_memory	control - focus	3	-0,25	0,16	749	-1,60	0,11
ls_memory	control - focus	4	0,04	0,21	749	0,21	0,84