

Het welbevinden en motivatie van kinderen in het basisonderwijs tijdens onderwijs op school en afstandsonderwijs: de visie van ouders



Het welbevinden en motivatie van kinderen in het basisonderwijs tijdens onderwijs op school en afstandsonderwijs: de visie van ouders

Anouke Bakx, Elise Samsen-Bronsveld, Lisette Hornstra, Isabelle Diepstraten, Paula Speetjens, Linda van den Bergh, Jaap Denissen, & Sanne van der Ven

Tilburg/Utrecht/Nijmegen: Onderwijsonderzoekswerkplaats POINT i.s.m. Nederlands Jeugdinstituut



Radboud Universiteit



TILBURG UNIVERSITY



Universiteit Utrecht



OPMAAT GROEP



Nederlands Jeugdinstituut



Inhoud

Samenvatting.....	5
1. Inleiding	6
1.1 Ervaringen van ouders.....	6
1.1.1 Welbevinden en motivatie	7
1.1.2 Psychologische basisbehoeften van kinderen.....	8
1.1.3 Leerlingkenmerken.....	9
2. Onderzoeksvragen.....	10
3. Methode	11
3.1 Respondenten	11
3.2 Instrumenten.....	11
3.3 Procedure	12
3.4 Analyses.....	13
4. Resultaten.....	14
4.1 Ouderlijke stress.....	14
4.2 Ervaringen van ouders met afstandsonderwijs.....	15
4.3 Welbevinden en motivatie	15
4.3.1 Sekseverschillen	16
4.3.2 Specifieke onderwijsbehoeften.....	16
4.4 Persoonlijkheid	17
4.5 Tegemoetkoming aan de basisbehoeften	19
4.5.1 Sekseverschillen	19
4.5.2 Specifieke onderwijsbehoeften.....	20
4.6 Persoonlijkheid.....	22
5. Conclusie	25
5.1 Hoe ervoeren ouders het onderwijs op afstand voor hun kind?	25
5.2 Zijn kinderen meer gebaat bij het onderwijs op school of bij het afstandsonderwijs als het gaat om hun welbevinden, motivatie en het tegemoetkomen aan hun drie psychologische basisbehoeften?	25
5.3 Zijn er verschillen tussen jongens en meisjes?.....	25
5.4 Kunnen we verschillen hierin verklaren aan de hand van de aanwezigheid van specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen?	26
5.5 Kunnen we verschillen hierin verklaren aan de hand van de persoonlijkheid van leerlingen?	26
5.6 Implicaties	26
5.7 Discussie	27
Bijlage	29

Welbevinden en motivatie	29
Tegemoetkoming aan de basisbehoeften	31
Persoonlijkheidskenmerken	34

Samenvatting

In Nederland kregen leerlingen van het basisonderwijs zes weken volledig onderwijs op afstand in verband met het coronavirus (COVID-19) en de bijhorende maatregelen. Tijdens deze unieke periode hebben wij een onderzoek uitgevoerd onder ouders, waarbij wij in het bijzonder hebben gekeken naar de mate van stress bij ouders, het welbevinden en de motivatie van hun kinderen en naar de tegemoetkoming aan de basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentie. In dit rapport ligt de nadruk ook op verschillen tussen kinderen, zoals sekse, specifieke onderwijsbehoeften en persoonlijkheidskenmerken, inclusief prikkelgevoeligheid. Ouders konden online een vragenlijst invullen over hun kind, waarbij zowel naar het onderwijs op school als naar het afstandsonderwijs gevraagd werd.

Uit de resultaten blijkt dat de meeste ouders meer of heftigere stress ervoeren tijdens het afstandsonderwijs, vaak vanwege de combinatie van (thuis)werken, kinderen die thuis zijn en het geven van onderwijs. Wanneer we naar de leerlingen kijken, zien we dat het afstandsonderwijs in sommige opzichten nivellerend werkt. Zo voelden leerlingen met kenmerken van begaafdheid, leerproblemen, gedragsproblemen of prikkelgevoeligheid zich op school minder goed dan de andere leerlingen. Tijdens het afstandsonderwijs was dit verschil niet meer zo opvallend, met name omdat het welbevinden van de leerlingen zonder deze kenmerken afnam. Het afstandsonderwijs werkte nivellerend qua motivatie, want op school waren meisjes en leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften iets gemotiveerder, maar tijdens het afstandsonderwijs waren deze verschillen niet meer zo duidelijk. Tijdens het onderwijs op school ervoeren leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (leerlingen met een diagnose en (hoog)begaafde leerlingen) minder autonomie dan leerlingen zonder diagnose, maar tijdens het afstandsonderwijs was dit verschil niet meer opvallend. Leerlingen met een leerstoornis ervoeren op school en thuis minder competentie dan leerlingen zonder leerstoornis, maar dit verschil was op school groter. Voor alle leerlingen geldt dat zij tijdens het afstandsonderwijs veel minder verbondenheid met hun leraar en klasgenoten ervoeren dan thuis.

Doordat het afstandsonderwijs in sommige opzichten verschillen in welbevinden, motivatie en tegemoetkoming aan de basisbehoeften tussen leerlingen verkleinde, is het belangrijk om nader te bekijken of onderdelen van het afstandsonderwijs of een combinatie van onderwijs op school en thuis mogelijk meer passend zijn voor bepaalde leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Wel moet er goed worden opgelet dat de verbondenheid met de leraar en klasgenoten intact blijft.

1. Inleiding

In verband met het coronavirus (COVID-19) zijn de Nederlandse basisscholen zes onderwijsweken gesloten geweest. In de periode van scholensluiting werd onderwijs op afstand aangeboden en waren scholen alleen toegankelijk voor kinderen van ouders die in vitale beroepen werken, zoals de zorg. De overige kinderen hebben in maart, april en een deel van mei 2020 deelgenomen aan het afstandsonderwijs. Met het huidige onderzoek hebben we geïnventariseerd hoe deze periode van afstandsonderwijs is geweest, voor kinderen en hun ouders. Dit kan scholen en beleidsmakers inzichten geven om toekomstig onderwijs te verbeteren en leerlingen en ouders beter te ondersteunen, ook na deze periode van COVID-19. Wij hebben twee onderzoeken uitgevoerd. Voor u ligt het rapport van het onderzoek naar basisscholieren. Er is ook een rapport van hetzelfde onderzoek bij leerlingen in het voortgezet onderwijs¹.

In dit onderzoek hebben ouders vragenlijsten ingevuld over hoe zijzelf en hun kind het afstandsonderwijs hebben ervaren. Zo is onder meer gevraagd naar stress die ouders ervaren hebben en naar en hoe competent ouders zich voelden bij het geven van afstandsonderwijs. Voor de motivatie en betrokkenheid van kinderen bij hun schoolwerk is het heel belangrijk dat het onderwijs, of dat nu op school plaatsvindt of thuis, tegemoet komt aan de psychologische basisbehoeften: autonomie, relatie en competentie. Ouders is gevraagd naar het welbevinden en de motivatie van hun kind en de mate waarin het afstandsonderwijs tegemoet komt aan deze basisbehoeften in vergelijking met het onderwijs op school.

In ons rapport ligt een belangrijke nadruk op verschillen tussen kinderen. Kinderen verschillen bijvoorbeeld in sekse, specifieke onderwijsbehoeften en persoonlijkheidskenmerken, inclusief hun prikkelgevoeligheid. Het is daarom aannemelijk dat er ook verschillen bestaan in de impact die het afstandsonderwijs op hen heeft. Waar het ene kind tegen uitdagingen aanloopt, floreert het andere kind mogelijk juist gedurende het onderwijs thuis. In het onderzoek is daarom gekeken naar de impact van het afstandsonderwijs op kinderen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften of specifieke persoonlijkheidskenmerken. Hierbij zijn de volgende groepen leerlingen onderscheiden: leerlingen zonder diagnose, leerlingen met (kenmerken van) begaafdheid, een leerstoornis (dyslexie of dyscalculie) of een gedragsstoornis (autisme, ADHD of ADD).

Dit onderzoek is uitgevoerd vanuit de POINT-onderwijsonderzoekswerkplaats in samenwerking met het Nederlands Jeugdinstituut.

1.1 Ervaringen van ouders

Betrokkenheid van ouders is erg belangrijk voor de schoolse ontwikkeling van kinderen^{2,3}. Voor jonge leerlingen is vooral concrete hulp bij schoolwerk belangrijk, terwijl oudere leerlingen vooral gebaat zijn bij vertrouwen⁴. Kinderen die op de basisschoolleeftijd betrokken ouders hebben, behalen op de lange termijn vaak een hoger eindniveau en laten minder schooluitval zien⁶.

Niet alle ouders zijn even betrokken: gemiddeld zijn ouders met een hogere sociaaleconomische status meer betrokken bij schoolwerk van hun kinderen, met name hoog opgeleide ouders. Dit leidt dan ook tot grote verschillen in de leerontwikkeling als kinderen een tijdlang niet naar school gaan, zo blijkt uit studies over het 'leer-gat' na de zomervakantie⁵.

¹ Bakx, A., Samsen-Bronsveld, E. Hornstra, L., Diepstraten, I. Speetjens, S. Van den Bergh, L., Denissen, J., & Van der Ven, S. (2020). Het welzijn van middelbare scholieren tijdens onderwijs op school en afstandsonderwijs: de visie van ouders. Tilburg/Nijmegen/Utrecht: POINT-onderzoekswerkplaats i.s.m. Nederlands Jeugdinstituut.

² Carter, S. (2003). The impact of parent/family involvement on student outcomes. Eugene, OR: Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE).

³ Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and youth services review*, 26(1), 39-62.

⁴ Van de Vegt, A. (2020). *Afstandsonderwijs: de rol van ouders*. Den Haag: NRO Kennisrotonde.

⁵ Alexander, K. L., Entwistle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American sociological review*, 72(2), 167-180.

Ook tijdens de COVID-19-scholensluiting kregen kinderen uit meer bevoorrechte thuissituaties meer ondersteuning van ouders dan andere kinderen; de kansenongelijkheid lijkt in deze periode dan ook te zijn toegenomen, zo bleek uit een recente studie⁶. Uit deze studie bleek bovendien dat zo'n 'leer-gat' niet alleen ontstaat door verschillen tussen ouders, maar ook door verschillen tussen kinderen. Het bleek namelijk dat ouders zich beter in staat voelden om het afstandsonderwijs van dochters te begeleiden dan van zonen. Zo zouden er nog meer verschillen kunnen zijn. Leerlingen die specifieke onderwijsbehoeften hebben, stellen ouders bijvoorbeeld mogelijk ook voor een grotere uitdaging.

Recent is onderzoek gedaan door de Kinderombudsman onder kinderen en jongeren⁷. In totaal vulden 293 kinderen (8-13 jaar) en 263 jongeren (ouder dan 13 jaar) een vragenlijst in. Basisschoolkinderen noemden onder andere positieve kanten van de Corona-tijd, zoals meer tijd voor leuke dingen (61%) en goede hulp van ouders bij schoolwerk (58%). Jongeren gaven minder vaak aan dat ze bij hun schoolwerk goed door hun ouders ondersteund konden worden (17%).

In ons onderzoek hebben we in meer detail aan ouders van kinderen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften gevraagd hoe zij de periode van afstandsonderwijs tijdens COVID-19 hebben ervaren. We hebben onder andere gevraagd naar de combinatie van werk en het ondersteunen van afstandsonderwijs, het ervaren van stress en zorgen door de ouders en de mate waarin ouders het gevoel hadden dat ze in staat waren om hun kind goed te begeleiden bij het afstandsonderwijs.

1.1.1 Welbevinden en motivatie

Naast de beleving van de ouders hebben we ook onderzocht hoe het volgens de ouders met hun kinderen ging. Hierbij is gekeken naar welbevinden van de kinderen (volgens hun ouders) en naar motivatie (volgens hun ouders). Welbevinden gaat over zich goed voelen. Als kinderen goed in hun vel zitten, heeft dat een positieve invloed, onder andere op het leren. Positieve emoties dragen bij aan het welbevinden en het is zelfs zo dat positieve emoties fysieke veranderingen teweeg kunnen brengen, die positief bijdragen aan de (psychische) gezondheid^{8,9}. Andersom is het ook zo: als kinderen niet lekker in hun vel zitten, is het moeilijker voor hen om zich goed te concentreren en te leren. Het is aannemelijk dat het plotseling niet meer naar school mogen gaan, invloed heeft op het welbevinden van de kinderen. Voor sommigen kan dat een (zeer) negatieve invloed hebben, voor andere kinderen een positieve invloed en voor sommige kinderen heeft het mogelijk geen invloed. In dit onderzoek is gekeken hoe het welbevinden van de kinderen was – volgens hun ouders - toen de scholen open waren en tijdens de scholensluiting.

Naast welbevinden is er aan ouders gevraagd hoe het volgens hen gesteld was met de motivatie van hun zoon of dochter tijdens de periode dat de scholen nog open waren en tijdens de scholensluiting. Motivatie is namelijk belangrijk om te leren en om uiteindelijk tot ontwikkeling te komen¹⁰. De leeromgeving en met name de leraar speelt een belangrijke rol in het motiveren van de leerlingen. Als een leraar bijvoorbeeld goede feedback geeft aan de leerling, over het leren en leerproces van de leerling, dan kan de motivatie toenemen¹¹. Het is denkbaar dat het voor leraren moeilijker was om tijdens de scholensluiting alle leerlingen en hun leervorderingen goed in beeld te hebben, waardoor ze minder 'just-in-time' feedback konden geven dan in de schoolsituatie.

⁶ Bol, T. (2020; pre-print). Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS panel. Retrieved May 7th 2020 from <https://osf.io/preprints/socarxiv/hf32g/>

⁷ De Kinderombudsman: de Jong, A., & Hopman, M. (2020). *Als je het ons vraagt? Een QuickScan van de ervaringen van kinderen en jongeren ten tijde van Corona*. <https://www.dekinderombudsman.nl/publicaties>

⁸ Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden and build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.

⁹ Fredrickson, B.L. (2003). The value of positive emotions. *American scientist*, 91, 330-335.

¹⁰ Ros, A., Castelijns, J., Loon, A.M. van & Verbeeck, K. (red.) (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven. De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Coutinho.

¹¹ Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.

1.1.2 Psychologische basisbehoeften van kinderen

Voor het welbevinden is het belangrijk dat mensen hun talenten en mogelijkheden in een vrije en ondersteunende omgeving kunnen ontplooien. Dit wordt zelfbeschikking of zelfdeterminatie genoemd. De zelfdeterminatietheorie¹² is internationaal een van de meest gebruikte motivatietheorieën. Deze theorie gaat uit van een natuurlijke ontwikkel- en groeibehoeft van leerlingen en stelt dat iedereen drie psychologische basisbehoeften heeft: autonomie, verbondenheid en competentie. Deze behoeften moeten vervuld worden om tot ontwikkeling te kunnen komen. Als aan deze drie behoeften wordt voldaan, leidt dit tot intrinsieke motivatie. Leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd als zij het idee hebben zelf invloed te kunnen uitoefenen op wat ze doen (autonomie), zich veilig, gewaardeerd en sociaal verbonden voelen (verbondenheid) en het gevoel hebben dat zij iets kunnen (competentie), zo stelt de zelfdeterminatietheorie.

Uit een reviewstudie met 71 empirische studies bleek er inderdaad een positieve relatie te bestaan tussen behoefte-ondersteunend onderwijs en motivatie van leerlingen voor school¹³. Hoe beter er tegemoet gekomen wordt aan de basisbehoeften van autonomie, verbondenheid en competentie des te gemotiveerder de leerlingen zijn om te leren.

Autonomie

De basisbehoefte aan autonomie is de wens om zelf de regie te hebben en zelf beslissingen te kunnen nemen¹⁴. Het gevoel van autonomie kan vergroot worden als leerlingen invloed kunnen uitoefenen op wat zij moeten doen, bijvoorbeeld zelf mogen bepalen hoe ze een taak gaan aanpakken, een samenwerkingspartner kunnen kiezen of een eigen toetsvorm mogen kiezen. Ook is het belangrijk dat leerlingen de relevantie van schooltaken inzien en dat hun innerlijke motivatiebronnen worden aangesproken¹⁵. Door de verminderde controle tijdens het afstandsonderwijs ervaren leerlingen mogelijk meer autonomie.

Verbondenheid

De tweede psychologische basisbehoefte is de behoefte aan verbondenheid met anderen. In de schoolsituatie gaat het om de verbondenheid tussen leerkracht en leerlingen en eveneens de verbondenheid tussen leerlingen onderling. Voor leerlingen is het ondersteunend als zij zich geaccepteerd en gewaardeerd voelen en het idee hebben dat ze er sociaal bij horen¹⁶. Dit kan bijvoorbeeld doordat leraren interesse, zorg en betrokkenheid tonen voor de leerling⁶. Dit draagt bij aan hun motivatie en betrokkenheid bij het schoolwerk¹⁷. De relatie met de leerkracht en relaties tussen de leerlingen onderling staan bij het afstandsonderwijs mogelijk onder druk.

Competentie

De derde en laatste basisbehoefte is competentie. Voor leerlingen is het belangrijk dat zij het gevoel hebben dat ze het schoolwerk aankunnen. Ze voelen zich dan competent. Als leerlingen inschatten dat ze een taak niet kunnen uitvoeren, is het lastig om eraan te beginnen. Een leerkracht kan een leerling helpen zich competent te voelen door de taak te structureren, helderheid en ondersteuning te bieden, positief te bemoedigen, ondersteunende feedback te geven en instructie en materialen

¹² Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Overview of self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 68-78.

¹³ Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational research review*, 9, 65-87.

¹⁴ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi:10.1037/0003-066x.55.1.68

¹⁵ Su, Y.-L., & Reeve, J. (2010). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159-188. doi:10.1007/s10648-0109142-7

¹⁶ Bakx, A. (2015). *De pedagogisch sensitieve leraar: werken aan brede opbrengsten*. Uitgeverij Coutinho.

¹⁷ Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.

aan te passen aan het niveau van de leerling¹⁸. Zo weten leerlingen wat er van hen wordt verwacht en hoe ze tegemoet kunnen komen aan die verwachtingen¹⁹. Afstandsonderwijs kan het moeilijker maken om die ondersteuning te bieden. Als leerlingen bij het afstandsonderwijs minder goed bij hun schoolwerk ondersteund worden, gaan ze zich mogelijk minder competent voelen.

1.1.3 Leerlingkenmerken

Voor alle leerlingen is het belangrijk dat hun basisbehoeften vervuld worden. Leraren en ouders moeten hun begeleiding dus goed afstemmen op de behoeften van de leerling. Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kan dit lastig zijn. Hoe lastig, dat hangt af van de precieze onderwijsbehoefte. Zo is bijvoorbeeld bekend dat leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum (ASS) over het algemeen minder autonomie ervaren dan leerlingen met een leerstoornis, zoals dyslexie²⁰. Maar ook binnen de groep kinderen met kenmerken van ASS zijn er onderlinge verschillen. In ons onderzoek hebben we daarom op drie manieren gekeken naar leerlingen: naar sekseverschillen, naar leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften en naar persoonlijkheidskenmerken. Daarnaast hebben we ook gekeken naar jongens en meisjes.

Sekseverschillen

Leerkrachten blijken vaak meer moeite te hebben om jongens te motiveren voor hun schoolwerk. Over het algemeen presteren meisjes ook beter op school dan jongens²¹. Mogelijk speelt de mate van tegemoetkoming aan de basisbehoeften hierin een rol. Zo blijkt een goede verbondenheid met de leraar in het bijzonder een positieve invloed te hebben op het functioneren van jongens²². In dit onderzoek wordt gekeken naar de verschillen tussen jongens en meisjes in welbevinden, motivatie en behoeftevervulling. Zijn jongens of meisjes tijdens het afstandsonderwijs bijvoorbeeld meer of minder gemotiveerd?

Specifieke onderwijsbehoeften

Leerlingen met specifieke (onderwijs)behoeften krijgen na een diagnostisch onderzoek soms een zogenaamd 'diagnostisch label'. Er wordt een diagnostisch onderzoek gedaan wanneer daar aanleiding toe is, bijvoorbeeld wanneer op school of thuis gesignaleerd wordt dat de leerling afwijkt van het gemiddelde als het gaat om de cognitieve, motorische of sociaal-emotionele ontwikkeling. De vraag is of deze leerlingen ook tegen extra uitdagingen aan lopen bij het afstandsonderwijs: worden bij deze leerlingen de basisbehoeften thuis minder goed vervuld dan op school of misschien juist wel beter?

Persoonlijkheidskenmerken

In onderzoek naar persoonlijkheid wordt vaak gebruik gemaakt van de 'Big Five'²³, een onderscheid in vijf persoonlijkheidskenmerken: extraversie, vriendelijkheid, nauwkeurigheid, negatieve emotionaliteit en openheid. Met name nauwkeurigheid en openheid hangen positief samen met schoolsucces²⁴.

¹⁸ Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581. doi: 10.1037//0022-0663.85.4.571

¹⁹ Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: it's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588–600. doi:10.1037/a0019682

²⁰ Chou, Y. C., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Lee, J. (2017). Comparisons of self-determination among students with autism, intellectual disability, and learning disabilities: A multivariate analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(2), 124–132.

²¹ van Tetering, M. A., de Groot, R. H., & Jolles, J. (2018). Boy–Girl Differences in Pictorial Verbal Learning in Students Aged 8–12 Years and the Influence of Parental Education. *Frontiers in psychology*, 9, 1380. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01380>

²² Roorda, D., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. (2012). De invloed van persoonlijke relaties met leraren op het schools leren van leerlingen. *Cascade*, 9(21), 33–34.

²³ Denissen, J., Geenen, R., Van Aken, M. (2019). *Big Five Inventory*. Tilburg: Tilburg University.

²⁴ Spinath, B., Eckert, C., & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56(2), 230–243.

Een recente reviewstudie concludeert dat persoonlijkheidskenmerken een belangrijke rol spelen in de tegemoetkoming aan de psychologische basisbehoeften²⁵. Daarom spelen zij mogelijk ook een grote rol in hoe het afstandsonderwijs ervaren wordt.

Naast de Big Five-persoonlijkheidskenmerken maakt ook de gevoeligheid voor prikkels onderdeel uit van iemands persoonlijkheid²⁶. De prikkels die normaal gesproken in een schoolomgeving op kinderen af komen, zijn anders dan de prikkels die er thuis zijn. Een van de grootste veranderingen tijdens de scholensluiting is dat er niet fysiek op school in een groep met meerdere leerlingen en een of meer leraren onderwijs wordt geboden. Mogelijk heeft dit een grotere impact op leerlingen die meer prikkelgevoelig zijn dan op leerlingen die minder gevoelig zijn voor prikkels. Gevoeligheid voor prikkels in de omgeving kan mogelijk er toe leiden dat er voor sommige kinderen tijdens de reguliere schoolgang beter tegemoet gekomen wordt aan hun psychologische basisbehoeften, maar dat dit voor andere kinderen juist zo was tijdens de scholensluiting.

2. Onderzoeksvragen

We hebben aan ouders van kinderen uit het basisonderwijs gevraagd om een vragenlijst in te vullen. In het onderzoek zijn we daarom uitgegaan van het perspectief van de ouders. Een voordeel hiervan is dat leerlingen die de vragen (nog) niet of niet goed kunnen lezen of begrijpen ook meegenomen werden. De onderstaande onderzoeksvragen worden in deze rapportage beantwoord:

1. Hoe hebben ouders het onderwijs op afstand voor hun kind ervaren?
2. Zijn kinderen meer gebaat bij het onderwijs op school of bij het afstandsonderwijs als het gaat om hun welbevinden, motivatie en het tegemoetkomen aan hun drie psychologische basisbehoeften?
3. Kunnen we verschillen hierin verklaren aan de hand van de sekse, de aanwezigheid van specifieke onderwijsbehoeften en/of persoonlijkheidskenmerken van leerlingen?

²⁵ Prentice, M., Jayawickreme, E., & Fleeson, W. (2019). Integrating whole trait theory and self-determination theory. *Journal of personality*, 87(1), 56-69.

²⁶ Greven, C. U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E. N., Fox, E., Schendan, H. E., ... & Homberg, J. (2019). Sensory Processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 98, 287-305.

3. Methode

3.1 Respondenten

In totaal hebben 428 ouders eenmalig deelgenomen aan het onderzoek. Het grootste deel van de respondenten is hoger opgeleid. Zo was de hoogste, met diploma afgeronde, opleiding van het gezin bij 41.7% het wetenschappelijk onderwijs (wo) en bij 45.4% het hoger beroepsonderwijs (hbo). Daarnaast had 12.0% een diploma voor het vmbo of middelbaar beroepsonderwijs (mbo), één ouder havo of vwo (0.2%) en drie ouders het basisonderwijs. Dit wijkt af van de algemene bevolking (11.9% wo, 20.6% hbo, 38.1% mbo 2-4, havo of vwo, 19.3% vmbo of mbo 1, 8.6% basisonderwijs)²⁷.

Van alle ouders vulde 53.0% de vragen in over hun zoon, 46.3% over hun dochter, twee ouders (0.5%) gaven aan dat zij het geslacht van hun kind liever niet invulden, en één ouder (0.2%) liet deze vraag onbeantwoord. De leeftijd van de kinderen varieerde van 4 tot en met 12 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 8.1 jaar. Bij de vraag naar diagnoses of vermoedens daarvan gaf ruim de helft van de ouders (51.2%, 126 jongens, 92 meisjes) aan dat daar inderdaad sprake van was. In totaal waren er 149 kinderen (34.8%) met kenmerken van (hoog)begaafdheid, waarvan 92 jongens en 57 meisjes. Van deze groep was bij 67 kinderen (45.0%) middels intelligentieonderzoek een IQ van 130 of hoger gemeten. Daarnaast gaven 49 ouders (11.4%, 21 jongens, 28 meisjes) aan dat hun kind een leerstoornis had. In de meeste gevallen was dit dyslexie (40 kinderen) of dyscalculie (8 kinderen). Verder meldden 40 ouders (9.3%, 27 jongens, 13 meisjes) dat hun kind een gedragsstoornis had. In de meeste gevallen betrof dit autisme (24 kinderen) of ADHD (13 kinderen). Bij 7 kinderen was er sprake van zowel een leerstoornis als een gedragsstoornis. De subgroepen waren te klein voor aparte vervolganalyses. Daarom is er alleen algemeen gekeken: naar de groepen begaafdheid, leerstoornis en gedragsstoornis.

3.2 Instrumenten

Voor dit onderzoek is gekeken naar stress en ervaringen van ouders met het afstandsonderwijs. Daarnaast is gekeken naar het welbevinden, de motivatie en behoefte-ervulling bij leerlingen volgens hun ouders.

3.2.1 Ouderlijke stress en ervaring met afstandsonderwijs

Om te onderzoeken in hoeverre ouders stress ervaren, konden ouders op een schaal aangeven in welke mate zij stress ervoeren in de periode van afstandsonderwijs in vergelijking met de periode voor de scholensluiting. Aanvullend konden zij hun gegeven antwoord toelichten. Daarnaast konden ouders zichzelf een cijfer (0 tot 10) geven voor hoe zij hun capaciteiten inschatten voor het geven van afstandsonderwijs. Ook hier konden ouders hun antwoorden toelichten.

3.2.2 Welbevinden en motivatie

Op een schaal konden ouders aangeven in hoeverre zij vonden dat het met hun kind gaat (algemeen welbevinden, 1 = Helemaal niet goed, 2 = Niet goed, 3 = Wisselend, soms goed en soms niet goed, 4 = Goed, 5 = Heel goed) en in hoeverre hun kind gemotiveerd was voor schoolwerk (1 = Helemaal niet gemotiveerd, 2 = Niet gemotiveerd, 3 = Wisselend, soms wel en soms niet gemotiveerd, 4 = Wel gemotiveerd, 5 = Heel erg gemotiveerd). Beide vragen werden gesteld voor zowel het onderwijs op school als thuis.

²⁷ <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/onderwijs-algemeen/hogst-behaald-opleidingsniveau>

3.2.3 Tegemoetkoming aan basisbehoeften bij onderwijs op school en afstandsonderwijs

Om te meten in hoeverre ouders ervoeren dat aan de drie basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentie tegemoet gekomen werd, is gebruik gemaakt van bestaande vragenlijsten²⁸.

Van deze vragenlijsten zijn 21 stellingen gebruikt. Voorbeelden van stellingen zijn: *'Mijn kind heeft het gevoel dat hij/zij veel dingen zelf mag kiezen'* (autonomie), *'De leerkracht, mentor of coach begrijpt mijn kind'* (verbondenheid met leraar) en *'Mijn kind heeft er vertrouwen in dat hij/zij de opdrachten goed kan maken'* (competentie). Bij elke stelling konden ouders op een schaal aangeven in hoeverre zij het met de stelling eens zijn (1 = Helemaal oneens, 2 = Oneens, 3 = Deels eens/ deels oneens, 4 = Eens, 5 = Helemaal eens). Elke stelling werd telkens twee keer voorgelegd, waarbij ouders eerst de stelling over het afstandsonderwijs thuis beoordeelden en daarna over het onderwijs op school.

Er werden vier schalen gecreëerd: autonomie, verbondenheid met leraar, verbondenheid met klasgenoten en competentie. De betrouwbaarheid van deze schalen is gecontroleerd. Drie items werden in deze controle verwijderd omdat zij niet betrouwbaar bleken. De vier subschalen bleken daarna voldoende tot goed betrouwbaar: *Autonomie* (afstandsonderwijs: $\alpha = .80$; onderwijs op school: $\alpha = .84$), *Verbondenheid met leraar* ($\alpha = .90$; $\alpha = .92$), *Verbondenheid met klasgenoten* ($\alpha = .70$; $\alpha = .68$) en *Competentie* ($\alpha = .74$; $\alpha = .79$).

3.2.4 Persoonlijkheidskenmerken: Big-5 en Prikkelgevoeligheid

De persoonlijkheidskenmerken van de kinderen zijn gemeten met een verkorte versie van de Big Five Inventory 2²⁹. De verkorte vragenlijst, de BFI2-XS bestaat uit 15 stellingen. Bij elke stelling konden ouders aangeven in hoeverre deze uitspraak klopt voor hun kind (1 = Helemaal oneens, 2 = Oneens, 3 = Deels eens/ deels oneens, 4 = Eens, 5 = Helemaal eens). De betrouwbaarheid van de subschalen is lager, vooral omdat de BFI-XS maar drie vragen per persoonlijkheidskenmerk heeft. De betrouwbaarheid van de subschalen was: *Extraversie* ($\alpha = .63$), *Vriendelijkheid* ($\alpha = .57$), *Nauwkeurigheid* ($\alpha = .58$), *Emotionele stabiliteit* ($\alpha = .73$) en *Openheid* ($\alpha = .50$).

Tot slot is prikkelgevoeligheid gemeten door middel van de Children's Environmental Sensitivity Questionnaire - Parent Version³⁰. De vragenlijst bevat 29 stellingen waarbij ouders bij elke stelling op een vijfpuntsschaal aangeven in hoeverre dit voor hun kind geldt (1 = Helemaal oneens, 2 = Oneens, 3 = Deels eens/ deels oneens, 4 = Eens, 5 = Helemaal eens). De betrouwbaarheid van de vragenlijst bleek goed ($\alpha = .89$).

3.3 Procedure

De onderzoeksoptzet is voorgelegd aan de ethische commissie van Fontys Hogescholen. Die heeft vastgesteld dat het onderzoek niet WMO-plichtig was en dat er geen bezwaren waren tegen de uitvoering van het onderzoek. De vragenlijst kon in de periode van 15 april 2020 tot 3 mei 2020 digitaal online ingevuld worden door ouders en verzorgers van kinderen die naar het basisonderwijs of voortgezet onderwijs gaan³¹. Om zoveel mogelijk ouders te bereiken, werd de vragenlijst verspreid

²⁸ Onderdelen uit vragenlijsten van:

- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>.
- Peetsma, T. T. D., Wagenaar, E., & De Kat, E. (2001). School motivation, future time perspective and well-being of high school students in segregated and integrated schools in the Netherlands and the role of ethnic self-description. In J. K. Koppen, I. Lunt, & C. Wulf (Eds.). *Education in Europe, cultures, values, institutions in transition* (pp. 54–74). Münster and New York: Waxmann.

²⁹ Denissen, J. J. A., Geenen, R., Soto, C. J., John, O. P., & Van Aken, M. A. G. (2018). The Big Five Inventory-2 (BFI-2): Replication of Psychometric Properties of the Dutch Adaptation and First Evidence for the Discriminant Predictive Validity of the Facet Scales. *Journal of Personality Assessment*, 115(2), 338.

³⁰ Samsen-Bronsveld, E., van der Ven, S., & Bakx, A. (2020). *Children's Environmental Sensitivity Questionnaire - Parent Version*. Nijmegen: Radboud University.

³¹ In deze rapportage zijn alleen de gegevens mee genomen die gaan over leerlingen in het basisonderwijs.

via LinkedIn, Facebook en het netwerk van de betrokken onderzoekers (o.a. de POINT-onderwijsonderzoekswerkplaats; zie www.point013.nl). Voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst kregen ouders informatie over het onderzoek. Daarnaast werden ouders geïnformeerd over hoe de onderzoekers vertrouwelijk omgaan met de verkregen gegevens.

3.4 Analyses

Met verschillende statistische analyses hebben we de verschillen onderzocht tussen de mate van welbevinden, motivatie en behoeftevervulling op school en tijdens afstandsonderwijs. Hierbij hebben we ook gekeken of deze verschillen misschien anders waren voor verschillende groepen leerlingen. Zo hebben we gekeken naar sekseverschillen, naar (kenmerken van) specifieke onderwijsbehoeften (begaafdheid, of een diagnose van een leerstoornis en gedragsstoornis), en naar persoonlijkheidskenmerken, zoals extraversie en vriendelijkheid.

Overall waar in de tekst wordt gesproken van ‘geen verschillen’, betekent dit dat er uit de statistische analyses geen significante verschillen zijn gebleken. Op het oog kan het dan soms wel lijken of er een daling of stijging in de grafiek zichtbaar is, maar deze verschillen zijn dan niet zo groot dat ze onderscheiden kunnen worden van toevallige fluctuaties.

Om de tekst toegankelijk en leesbaar te houden, worden in het rapport technische termen zoveel mogelijk vermeden. De geïnteresseerde lezer kan meer details over de gehanteerde analyses en resultaten daarvan in de bijlage van deze rapportage vinden.

4. Resultaten

Aangezien de vragenlijst door ouders is ingevuld, gaat het bij alle bevindingen om de beleving van ouders over het onderwijs op school en thuis en het welbevinden van hun kind.³²

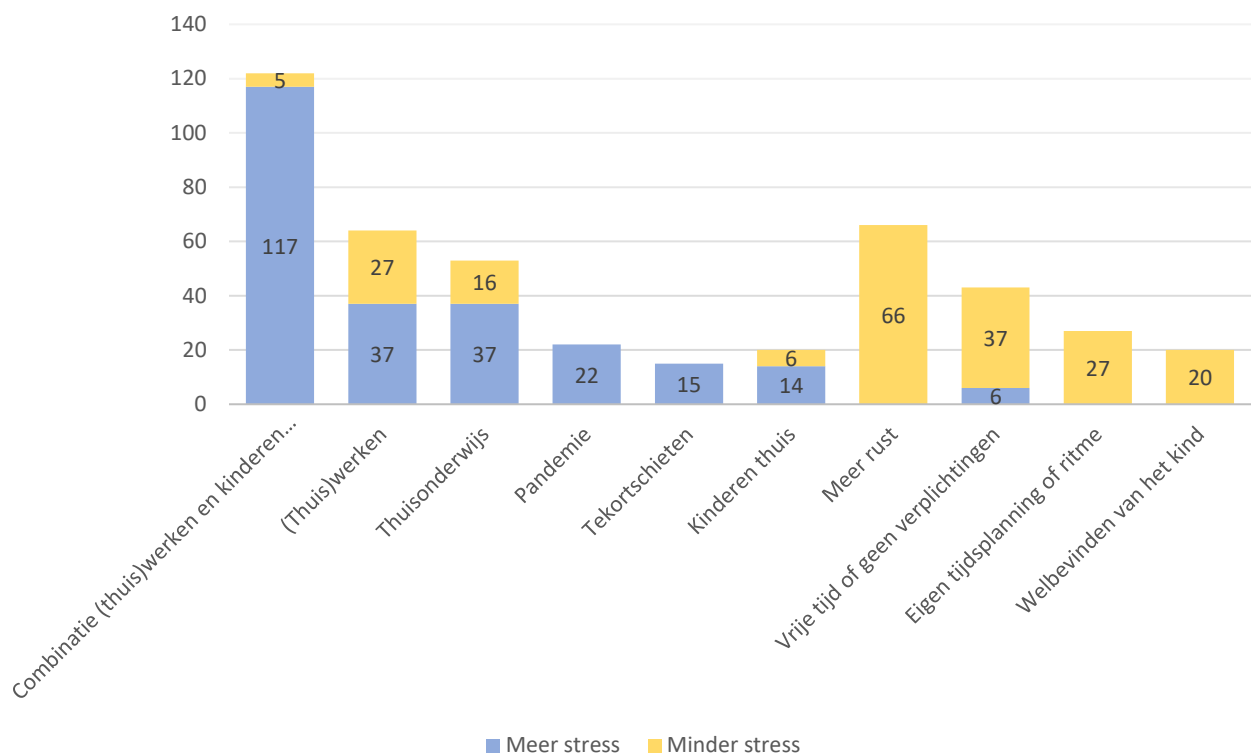
4.1 Ouderlijke stress

In de periode van scholensluiting rapporteerden de meeste ouders meer stress dan daarvoor (42.0%). Ook zijn er ouders die aangaven dat de mate van verhoogde stress niet constant was, maar geconcentreerd en heftiger (12.4%). In totaal gaf dus het merendeel van de ouders (54.4%) aan dat de stress in omvang of heftigheid groter was geworden. Een kleinere groep ouders van 15.0% gaf aan dat hun mate van stress hetzelfde was gebleven in vergelijking met de periode voor scholensluiting, en 3.8% dat hun mate van stress 'anders' was. In totaal gaf dus 18.8% aan dat de stress gelijk was gebleven en hoogstens in kwaliteit was veranderd. Ten slotte gaf ook een substantieel deel van de ouders aan dat zij minder stress (26.7%) dan normaal ervoeren.

Ouders rapporteerden verschillende redenen waarom ze meer of minder stress ervoeren (zie Figuur 1). De meeste ouders (117) rapporteerden meer stress door de **combinatie van (thuis)werken, kinderen thuis en het afstandsonderwijs**. Zo gaf een ouder aan: *'De combinatie thuiswerken met drie kinderen thuis, waarvan twee huiswerkbegeleiding nodig hebben, is erg pittig'*. Ook de verschillende rollen die ouders vervullen, zoals werknemer, partner, ouder en leraar voor hun kinderen, was een veelgenoemde reden voor stress. Ook gaf een aantal ouders (15) aan dat zij zich schuldig voelden of het gevoel hadden dat zij **tekortschoten**, zoals deze ouder: *'Zowel het werk als mijn kinderen doen een beroep op me, waardoor ik altijd ergens het gevoel heb dat ik tekortschiet'*. Het **thuiswerken of het werk** en het **afstandsonderwijs** zorgden ook bij veel ouders voor meer stress (bijv. *'Meer stress, omdat ik mijn eigen werk niet of onvoldoende kan uitvoeren'* en *'Onderwijs geven aan je eigen kind vergt wel een hoop geduld en aandacht, dat blijft wel stressvol'*). Het **coronavirus**, besmettingsgevaar of de gevolgen van het virus, zoals zorgen om gezondheid, bleek voor een aantal ouders (22) ook een bron van stress te zijn. Dat de **kinderen thuis** zijn, zorgde bij sommige ouders voor meer stress (bijv. *'Drie kids thuis en nul rust voor ouders'*).

Ouders gaven ook verschillende redenen waarom ze minder stress ervoeren. De meest genoemde reden voor minder stress is dat ouders **meer rust** ervoeren en minder het gevoel hadden dat zij zich moesten haasten (bijv. *'Niet meer de stress van de ochtend om op tijd naar school te gaan'* en *'Er is veel meer rust in huis'*). Ook ervoeren veel ouders (37) minder stress doordat zij en de kinderen **meer vrije tijd** hadden of **geen verplichtingen** en activiteiten buiten de deur hadden, zoals sport, club, muziek en feestjes. Veel ouders (27) gaven aan dat zij en de kinderen het fijn vonden om hun **eigen tijdsindeling of ritme** te hanteren, zoals zelf het huiswerk en de pauzes inplannen. Tot slot gaven sommige ouders (20) aan dat zij minder stress ervoeren omdat het **welbevinden** van hun kind beter was, zoals deze ouder: *'Mijn kind zit beter in zijn vel'*. Het thuiswerken en afstandsonderwijs leidden bij sommige ouders tot minder stress, bijvoorbeeld omdat zij kortere werkdagen hadden, niet van en naar het werk hoefden te reizen of omdat zij met afstandsonderwijs passende begeleiding konden bieden aan hun kinderen. Figuur 1 presenteert de toelichtingen die ouders gaven bij de vraag naar redenen voor meer (blauw) of minder (geel) ervaren stress; het was een open vraag. Sommige ouders hadden niet de behoefte om een toelichting te geven, terwijl andere ouders meerdere redenen aangaven.

³² Wanneer bijvoorbeeld in de tekst staat *'de leerlingen ervoeren minder behoefte-vervulling'*, dan kan daar gelezen worden *'de leerlingen ervoeren volgens de beleving van ouders minder behoefte-vervulling'*. In verband met de leesbaarheid van de tekst is ervoor gekozen om niet telkens *'volgens de beleving van ouders'* erbij te vermelden.



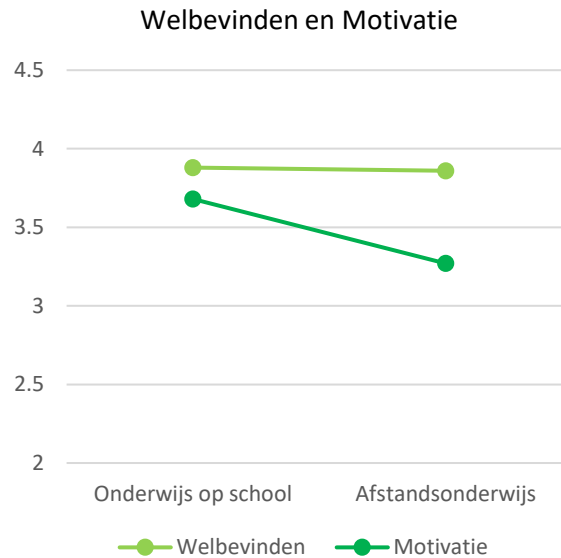
Figuur 1. Gerapporteerde toelichtingen op de vraag naar redenen voor meer (blauw) of minder (geel) ervaren stress bij ouders in aantallen.

4.2 Ervaringen van ouders met afstandsonderwijs

Op een schaal van 0 (laag) tot 10 (hoog) gaven ouders zichzelf gemiddeld een ruime voldoende (7.2) voor de begeleiding van hun kinderen met het afstandsonderwijs. De meeste ouders gaven zichzelf een 6 of hoger (85.3%), maar er waren ook ouders die zichzelf een onvoldoende gaven (14.7%). Er was geen significant verschil in dit cijfer tussen ouders die de vragenlijst invulden over hun zoon en ouders die dit invulden over hun dochter. Een grote groep ouders, ongeveer 40%, dacht dat hun kind tijdens het onderwijs thuis minder leerde dan tijdens het onderwijs op school. Bijvoorbeeld omdat zij merkten dat kinderen alleen de basisvakken of veel herhaalde lesstof kregen aangeboden, maar ook omdat zij minder les kregen en de sociale contacten misten. Een iets kleinere groep, ruim 30%, dacht dat kinderen tijdens het onderwijs thuis ongeveer evenveel leerden en een nog iets kleinere groep ouders, 28%, dacht dat hun kinderen zelfs meer leerden. Veel van deze laatste groep ouders zagen de individuele begeleiding en het bieden van maatwerk in het onderwijs thuis als een voordeel. Daarnaast gaven ouders aan dat hun kind zijn of haar eigen tempo kon volgen of thuis andere vaardigheden leerde dan op school, zoals creativiteit.

4.3 Welbevinden en motivatie

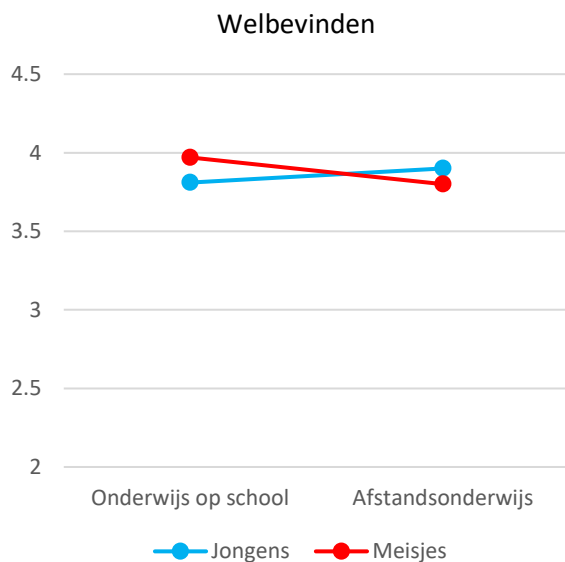
Gemiddeld was het **welbevinden** van de leerlingen op school en thuis ongeveer gelijk (zie Figuur 2). Wel hadden de leerlingen over het algemeen op school meer **motivatie** dan thuis (zie Figuur 2).



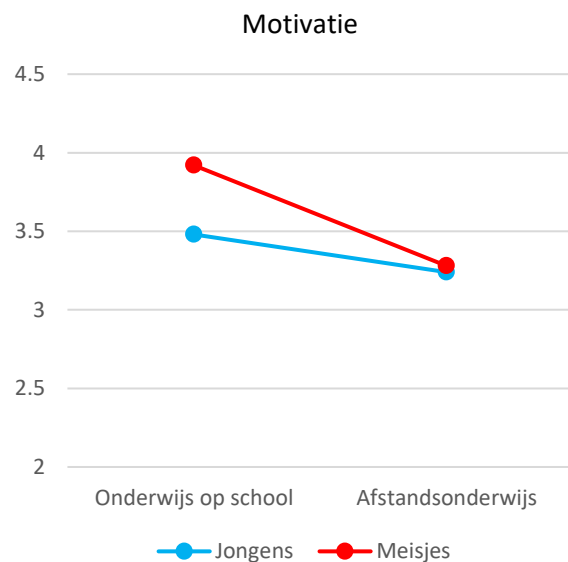
Figuur 2. Gemiddelden van het **welbevinden** en de **motivatie** van alle leerlingen.

4.3.1 Sekseverschillen

Zowel jongens als meisjes lieten hetzelfde algemene patroon zien van een globaal gelijkblijvend **welbevinden** op school en thuis (zie Figuur 3a). Bij **motivatie** waren er wel sekseverschillen (zie Figuur 3b): tijdens het onderwijs op school hadden de meisjes nog iets meer motivatie dan de jongens, maar door het afstandsonderwijs nam de motivatie bij meisjes meer af dan bij de jongens. Hierdoor verschilde de motivatie tijdens afstandsonderwijs niet meer significant tussen beide seksen.



Figuur 3a. Gemiddelden van het **welbevinden** van jongens en meisjes.



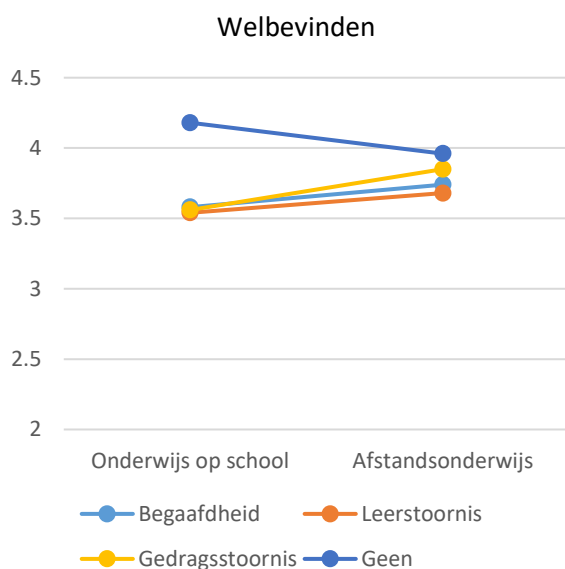
Figuur 3b. Gemiddelden van de **motivatie** van jongens en meisjes.

4.3.2 Specifieke onderwijsbehoeften

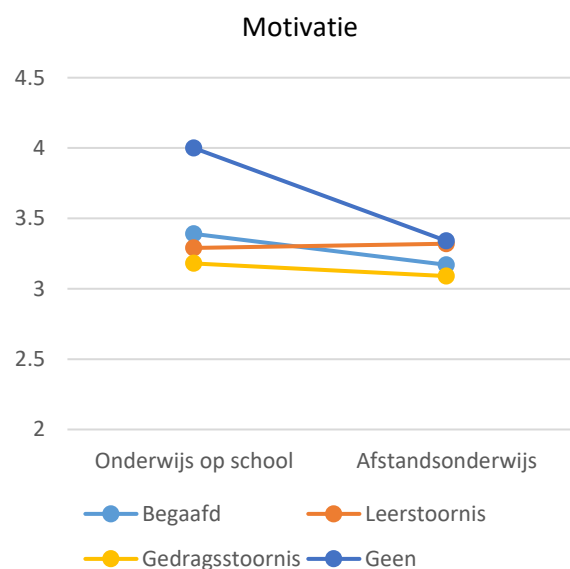
Bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften was het **welbevinden** lager dan bij de andere leerlingen (zie Figuur 4a). Ook waren er grotere verschillen in welbevinden binnen de groep kinderen met specifieke onderwijsbehoeften dan binnen de groep leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften.

De leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften voelden zich gemiddeld genomen tijdens onderwijs op school iets beter dan tijdens afstandsonderwijs. Bij de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften was er geen significant verschil in welbevinden tussen beide onderwijssituaties. Hierdoor was het verschil tussen de leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften in het onderwijs op school vrij groot, maar in het afstandsonderwijs was dit verschil nog slechts zeer klein. Bij kinderen met kenmerken van hoogbegaafdheid of een leerstoornis was het welbevinden desondanks tijdens afstandsonderwijs nog steeds aantoonbaar lager dan bij de kinderen zonder specifieke onderwijsbehoeften. Bij kinderen met een gedragsstoornis was dit niet meer het geval.

Verder hadden de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op school een lagere **motivatie** dan de andere leerlingen (zie Figuur 4b). In de thuissituatie waren deze verschillen er niet meer. Dit komt doordat de motivatie bij de leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften afnam tijdens afstandsonderwijs. Bij alle groepen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften waren er geen noemenswaardige verschillen in motivatie op school en tijdens afstandsonderwijs.



Figuur 4a. Gemiddelden van het **welbevinden** van specifieke groepen leerlingen.

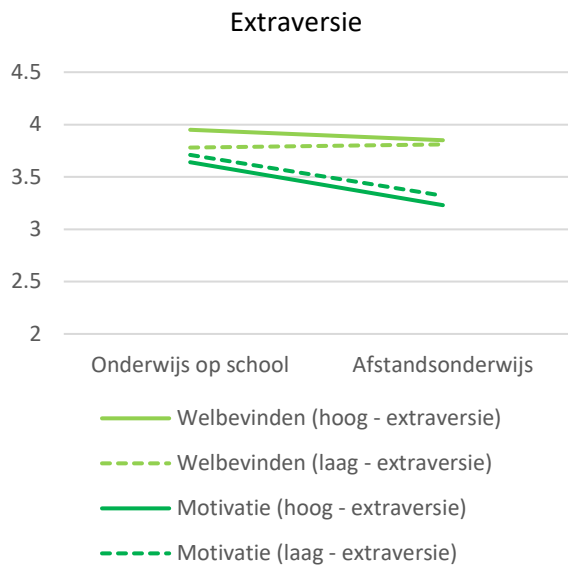


Figuur 4b. Gemiddelden van de **motivatie** van specifieke groepen leerlingen.

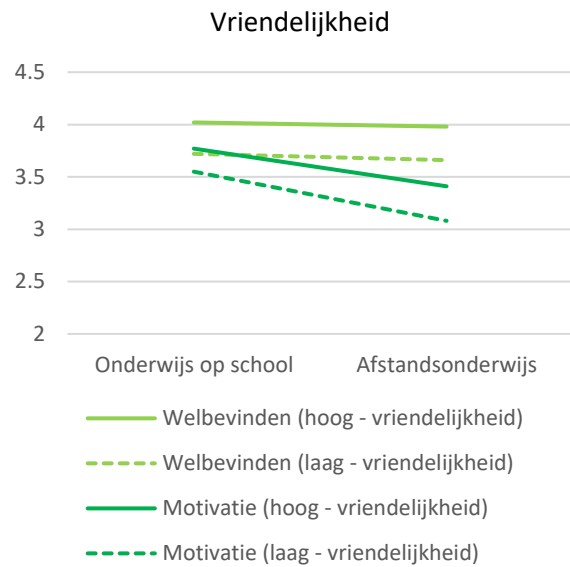
4.4 Persoonlijkheid

Voor de 'big five' persoonlijkheidstrekken (extraversie, vriendelijkheid, nauwkeurigheid, negatieve emotionaliteit en openheid) gelden voor **welbevinden** en **motivatie** steeds hetzelfde algemene plaatje (zie figuur 5a-e): een constant blijvend welbevinden en dalende motivatie tijdens onderwijs op school en afstandsonderwijs, ongeacht de persoonlijkheid van het kind. Wel geldt dat een hogere mate van vriendelijkheid en vooral nauwkeurigheid samengingen met hoger welbevinden en hogere motivatie, terwijl kinderen met meer negatieve emotionaliteit juist een aanzienlijk lager welbevinden en ook een lagere motivatie hadden. Maar de onderwijssituatie maakt hiervoor niet uit: deze effecten zien we tijdens onderwijs op school even sterk als tijdens afstandsonderwijs. Extraversie en openheid hadden zelfs geen enkele invloed op het welbevinden en de motivatie: niet thuis en ook niet tijdens afstandsonderwijs.

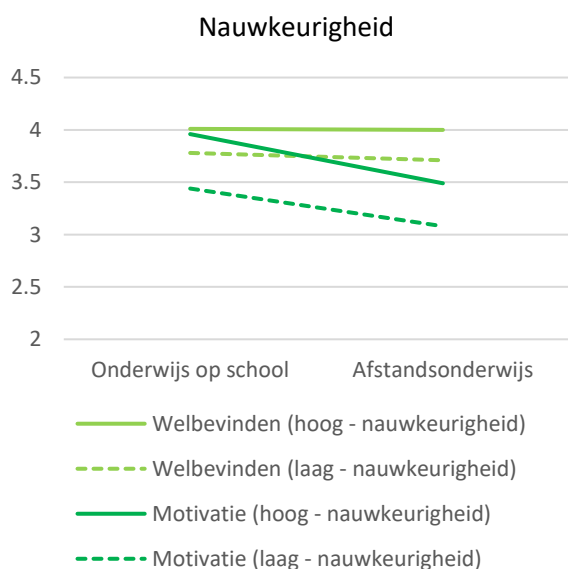
Het effect van prikkelgevoeligheid (zie Figuur 5f) verschilde als enige persoonlijkheidskenmerk wel tussen onderwijs op school en thuis. Op school ging een hogere mate van prikkelgevoeligheid samen met een lager welbevinden en ook een iets lagere motivatie, maar tijdens afstandsonderwijs maakte de mate van prikkelgevoeligheid hiervoor niet meer uit.



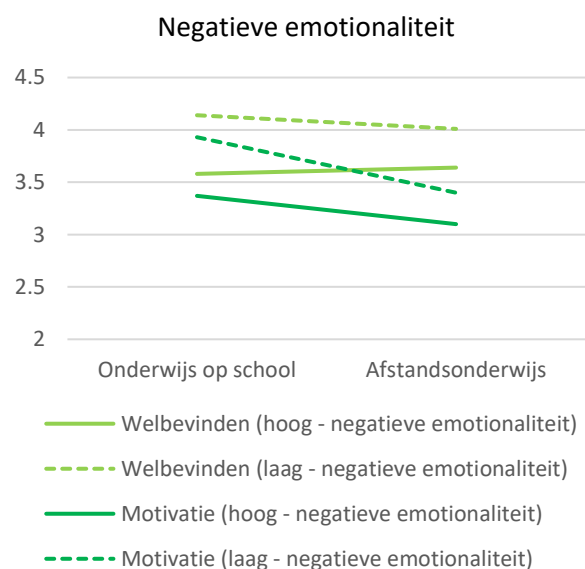
Figuur 5a. Gemiddelden van het **welbevinden** en **motivatie** van leerlingen die hoger of lager scoorden op **extraversie**.



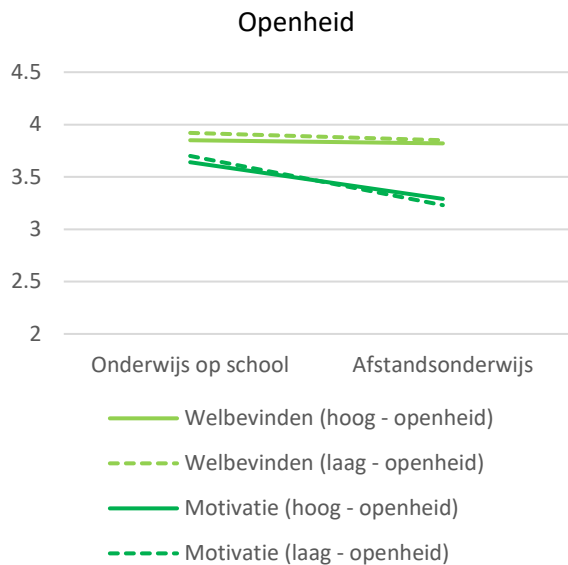
Figuur 5b. Gemiddelden van het **welbevinden** en **motivatie** van leerlingen die hoger of lager scoorden op **vriendelijkheid**.



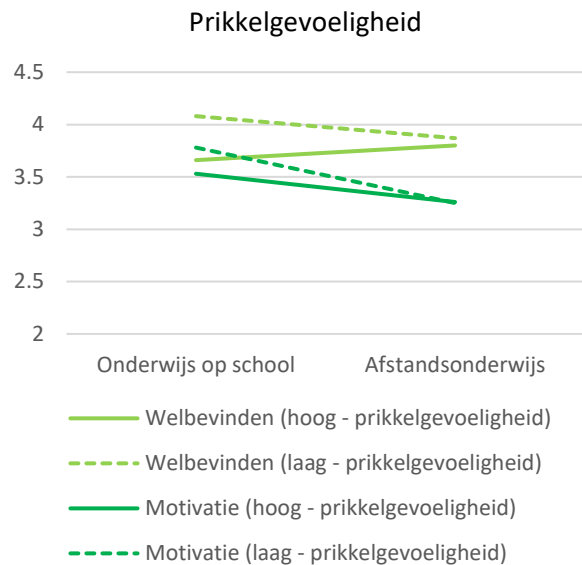
Figuur 5c. Gemiddelden van het **welbevinden** en **motivatie** van leerlingen die hoger of lager scoorden op **nauwkeurigheid**.



Figuur 5d. Gemiddelden van het **welbevinden** en **motivatie** van leerlingen die hoger of lager scoorden op **negatieve emotionaliteit**.



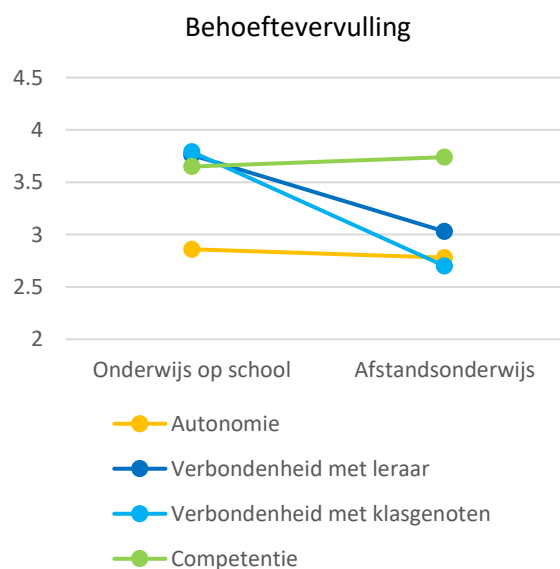
Figuur 5e. Gemiddelden van het **welbevinden** en **motivatie** van leerlingen die hoger of lager scoorden op **openheid**.



Figuur 5f. Gemiddelden van het **welbevinden** en **motivatie** van leerlingen die hoger of lager scoorden op **prikkelgevoeligheid**.

4.5 Tegemoetkoming aan de basisbehoeften

Vervolgens is er gekeken naar de mate waarin er op school en thuis tegemoet werd gekomen aan de basisbehoeften van autonomie, verbondenheid (met leraar en met klasgenoten), en competentie. De ervaren **autonomie** en **competentie** bleven gelijk op school en tijdens afstandsonderwijs (zie Figuur 6). Wel ervoeren de leerlingen op school veel meer **verbondenheid met hun leraar en klasgenoten** dan tijdens afstandsonderwijs.

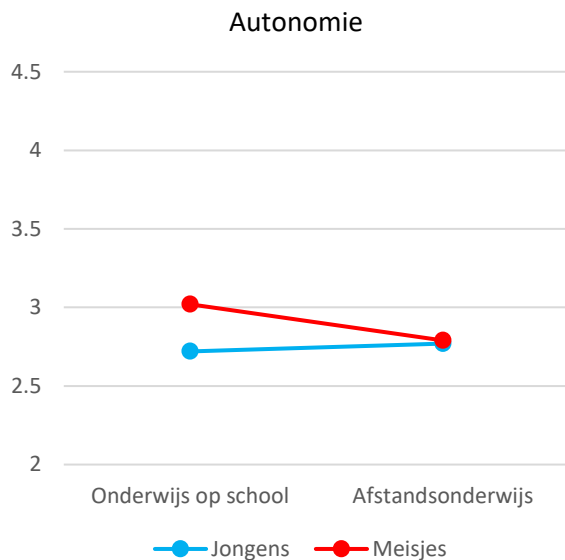


Figuur 6. Gemiddelden van de **behoeftevervulling** van de basisbehoeften van alle leerlingen samen.

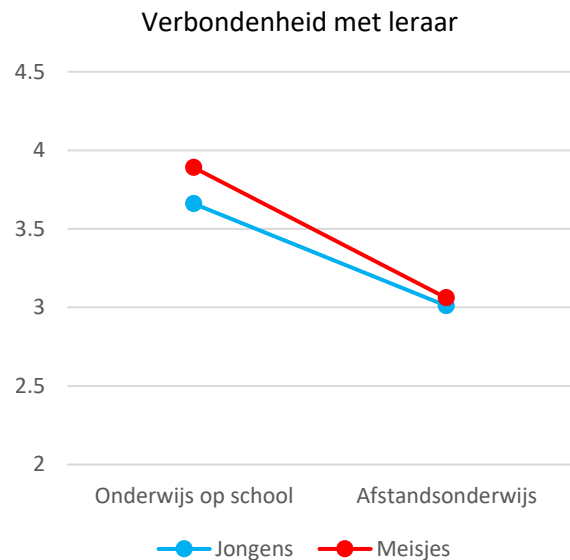
4.5.1 Sekseverschillen

Meisjes ervoeren tijdens onderwijs op school iets meer **autonomie** dan jongens. Door het afstandsonderwijs nam de ervaren autonomie bij meisjes echter af, terwijl er bij jongens amper verschil was tussen school en afstandsonderwijs (Figuur 7a). Hierdoor waren er tijdens het afstandsonderwijs geen sekseverschillen meer in ervaren autonomie.

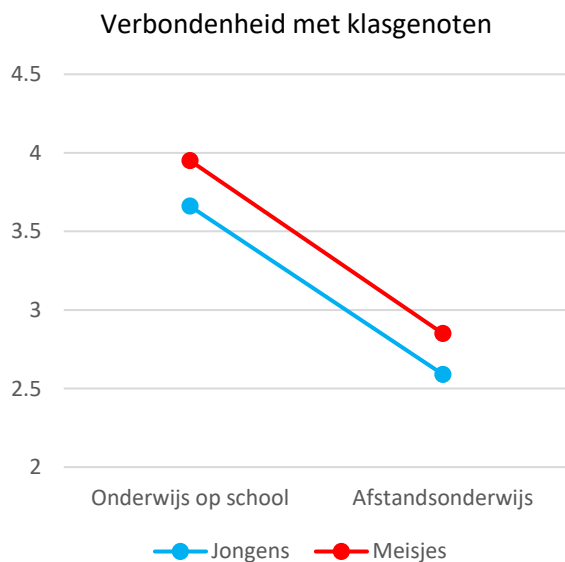
Zowel bij jongens als bij meisjes was de **verbondenheid met leraar** en **klasgenoten** veel lager tijdens afstandsonderwijs. Maar waar meisjes op school iets meer verbondenheid met de leraar ervoeren dan jongens, was dit tijdens afstandsonderwijs niet het geval (zie Figuur 7b). De verbondenheid met klasgenoten bleef voor meisjes wel hoger dan voor jongens, zowel op school als thuis (zie Figuur 7c). Ten slotte ervoeren jongens een iets hogere **competentie** bij afstandsonderwijs dan bij onderwijs op school, terwijl dit voor meisjes hetzelfde bleef. Desondanks waren de verschillen klein: tijdens beide onderwijssituaties waren er geen noemenswaardige sekseverschillen in competentie (zie Figuur 7d).



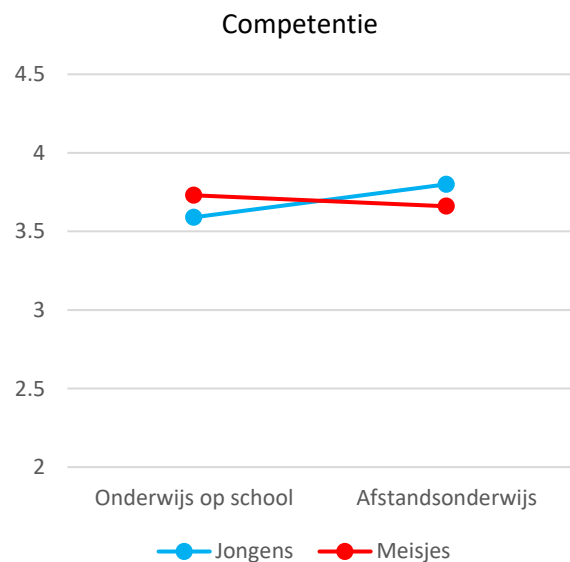
Figuur 7a. Gemiddelden van **autonomie** van jongens en meisjes.



Figuur 7b. Gemiddelden van **verbondenheid met leraar** van jongens en meisjes.



Figuur 7c. Gemiddelden van **verbondenheid met klasgenoten** van jongens en meisjes.



Figuur 7d. Gemiddelden van **competentie** van jongens en meisjes.

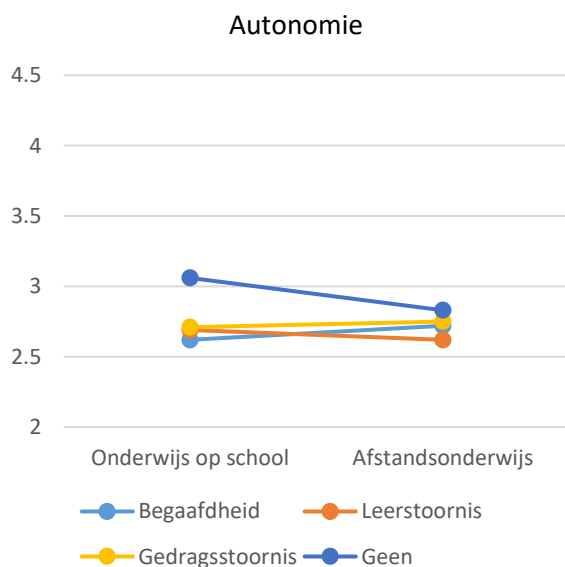
4.5.2 Specifieke onderwijsbehoeften

Er zijn enkele opvallende verschillen te zien bij de leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften en hun behoeftevervulling. In het algemeen bleek dat de basisbehoeften van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften tijdens onderwijs op school minder vervuld werden dan de basisbehoeften van kinderen zonder diagnose. Tijdens afstandsonderwijs daalde de mate van

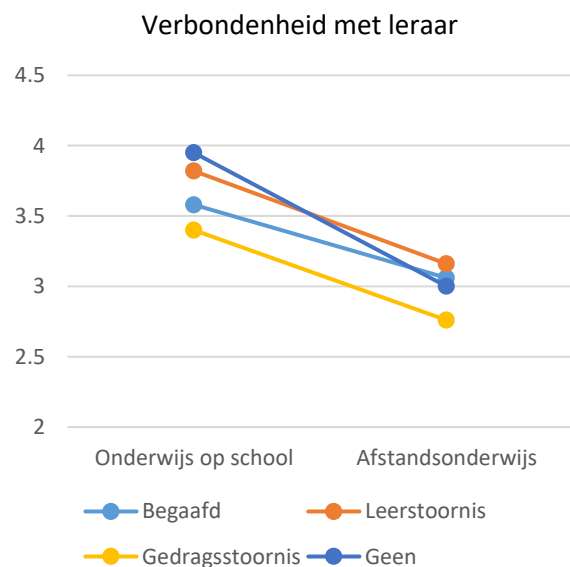
behoeftevervulling bij alle groepen kinderen, maar vooral bij kinderen zonder diagnose. Daardoor waren er tijdens afstandsonderwijs nauwelijks nog verschillen in behoeftevervulling tussen de kinderen met en zonder diagnose. Zo laat figuur 8a zien dat alle leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op school minder **autonomie** ervoeren dan de andere leerlingen. Voor alle groepen kinderen met specifieke onderwijsbehoeften verschilde de ervaren autonomie op school en tijdens afstandsonderwijs niet noemenswaardig, maar de ervaren autonomie van kinderen zonder specifieke onderwijsbehoeften was lager tijdens afstandsonderwijs dan op school. Hierdoor was er tijdens afstandsonderwijs geen verschil meer in ervaren autonomie tussen kinderen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften.

Tijdens onderwijs op school ervoeren begaafde kinderen en vooral de kinderen met een gedragsstoornis ook minder **verbondenheid met de leerkracht** dan kinderen zonder diagnose (zie figuur 8b). Bij alle groepen kinderen, met en zonder diagnose, was deze verbondenheid tijdens afstandsonderwijs zwakker dan tijdens onderwijs op school. Deze daling was relatief lager bij bovengenoemde twee groepen: de begaafde kinderen en de kinderen met een gedragsstoornis. Hierdoor waren er tijdens afstandsonderwijs geen groepsverschillen meer in verbondenheid met de leerkracht tussen kinderen met en zonder diagnose. Tijdens onderwijs op school ervoeren alle groepen kinderen met specifieke onderwijsbehoeften, maar vooral de kinderen met een gedragsstoornis, ook minder **verbondenheid met klasgenoten** dan de kinderen zonder (vermoede) diagnose (zie figuur 8c). Ook hier waren de verschillen tijdens afstandsonderwijs afgenomen. Alle groepen kinderen, met en zonder (vermoede) diagnose, ervoeren tijdens afstandsonderwijs minder verbondenheid met klasgenoten dan tijdens onderwijs op school. De verschillen in verbondenheid met klasgenoten tussen kinderen met en zonder (vermoede) diagnose nam hierdoor af. Alleen bij kinderen met een gedragsstoornis was de verbondenheid met klasgenoten tijdens afstandsonderwijs nog lager dan van kinderen zonder diagnose.

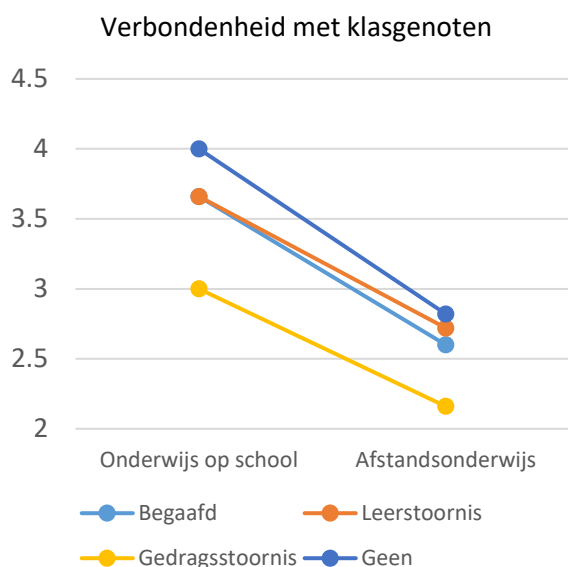
Tot slot ervoeren alle groepen kinderen met specifieke onderwijsbehoeften, vooral de kinderen met leer- en gedragsstoornis zich op school minder **competent** dan de kinderen zonder diagnose (zie figuur 8d). Bij kinderen zonder diagnose en kinderen met een leerstoornis veranderde de ervaren competentie niet noemenswaardig tussen onderwijs op school en afstandsonderwijs. De begaafde leerlingen en de leerlingen met een gedragsstoornis ervoeren echter tijdens afstandsonderwijs meer competentie dan thuis. Hierdoor verschilden deze twee groepen tijdens afstandsonderwijs niet meer van de kinderen zonder diagnose in ervaren competentie. De kinderen met een leerstoornis voelden zich ook tijdens afstandsonderwijs minder competent dan kinderen zonder diagnose, maar het verschil was wel afgenomen.



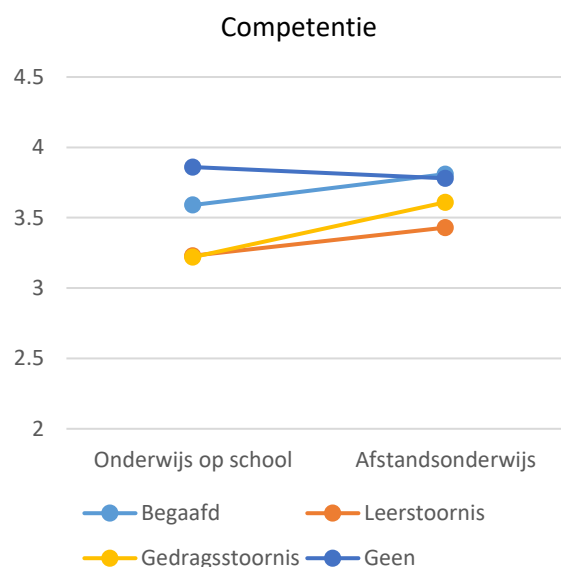
Figuur 8a. Gemiddelden van **autonomie** van specifieke groepen leerlingen.



Figuur 8b. Gemiddelden **verbondenheid met leraar** van specifieke groepen leerlingen.



Figuur 8c. Gemiddelden van **verbondenheid met klasgenoten** van specifieke groepen leerlingen.



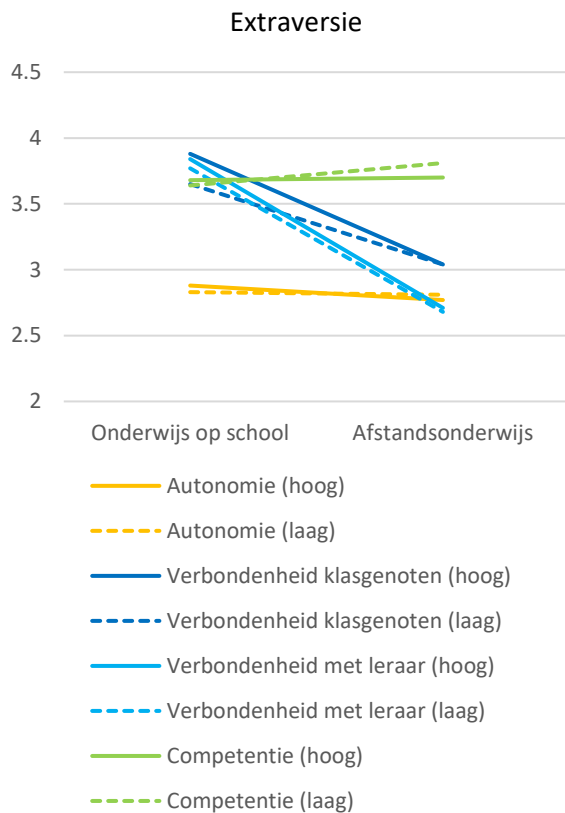
Figuur 8d. Gemiddelden van **competentie** van specifieke groepen leerlingen.

4.6 Persoonlijkheid

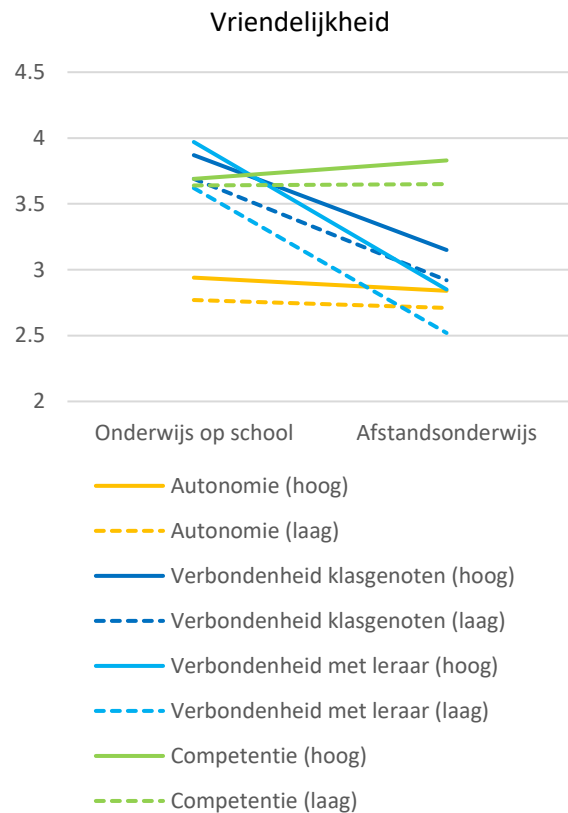
Op het gebied van persoonlijkheid zien we vooral veel verbanden tussen de mate van tegemoetkoming aan de basisbehoeften en de persoonlijkheidstrekken nauwkeurigheid en negatieve emotionaliteit. Er zijn ook enkele verbanden met vriendelijkheid, openheid en prikkelgevoeligheid, maar helemaal geen met extraversie (zie figuur 9a).

Tijdens beide vormen van onderwijs hing nauwkeurigheid (zie figuur 9c) even sterk samen met de ervaren **autonomie** en **competentie**. Hoe nauwkeuriger het kind, des te hoger was de ervaren autonomie en competentie. Voor negatieve emotionaliteit (figuur 9d) gold het omgekeerde: dit ging juist samen met een lagere ervaren autonomie en competentie, ongeacht de onderwijssituatie. Bij de persoonlijkheidstrekken openheid (figuur 9e) en prikkelgevoeligheid (figuur 9f) was de schoolsituatie wel van belang voor autonomie en competentie. Op school maakte openheid niet uit voor gevoelens van autonomie en competentie, maar tijdens afstandsonderwijs stegen deze gevoelens voor kinderen met een hogere mate van openheid. Daardoor ervoeren kinderen met een hogere mate van openheid tijdens afstandsonderwijs meer autonomie en competentie dan kinderen met een lagere mate van openheid. Voor prikkelgevoeligheid gold een ander patroon. Tijdens onderwijs op school ging een hoge prikkelgevoeligheid samen met een lagere ervaren autonomie en competentie, maar tijdens afstandsonderwijs waren deze effecten van prikkelgevoeligheid verdwenen. Vriendelijkheid hing niet samen met ervaren autonomie en competentie (zie figuur 9b).

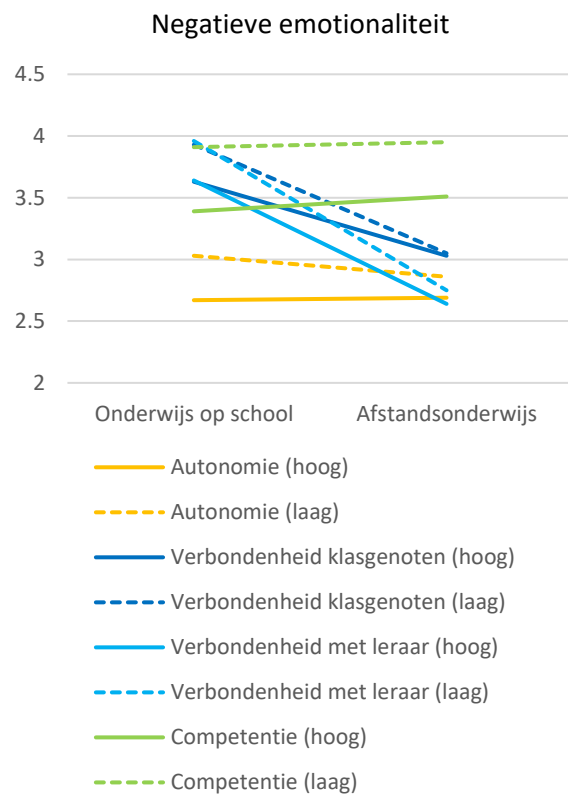
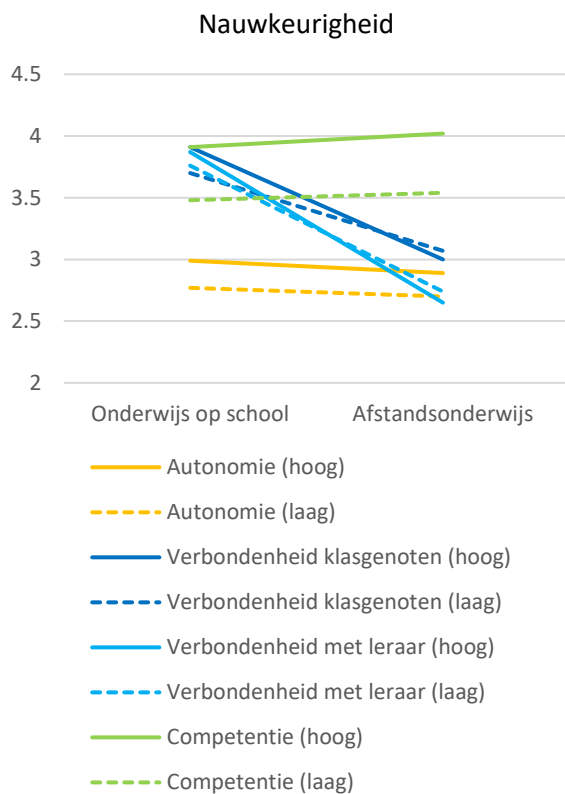
Zoals eerder vermeld, daalde het gevoel van **verbondenheid** met zowel **leraar** als **klasgenoten** sterk tijdens afstandsonderwijs. De ervaring van verbondenheid werd dan ook veel sterker beïnvloed door de verandering in schoolsituatie dan door persoonlijkheid. De schoolsituatie had bovendien invloed op de verbanden met persoonlijkheid: deze waren alleen aanwezig tijdens onderwijs op school. Zo hing tijdens onderwijs op school negatieve emotionaliteit samen met een lager gevoel van verbondenheid, zowel met de leraar als met klasgenoten. Vriendelijkheid hing juist samen met een sterker gevoel van verbondenheid met klasgenoten, en nauwkeurigheid met een sterker gevoel van verbondenheid met de leerkracht. Al deze verbanden waren verdwenen tijdens de periode van lagere verbondenheid door afstandsonderwijs. De persoonlijkheidstrekken openheid en prikkelgevoeligheid stonden zowel op school als tijdens afstandsonderwijs niet in verband met verbondenheid.



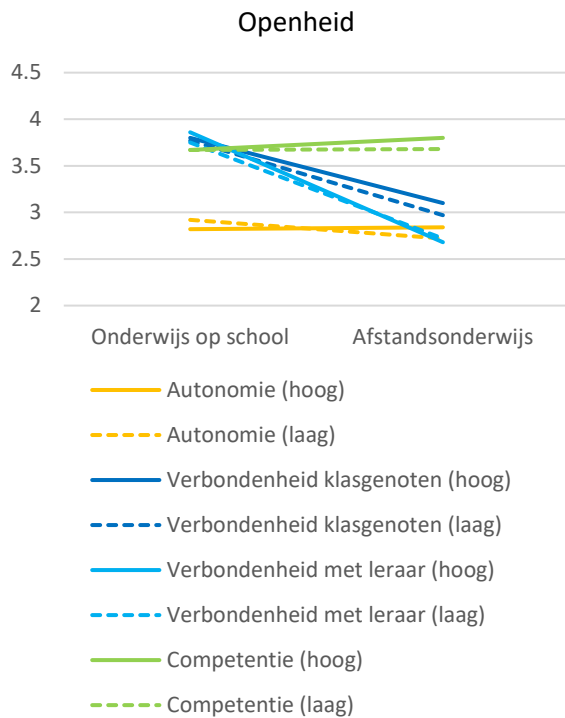
Figuur 9a. Gemiddelden van de **basisbehoeften** van leerlingen die hoger of lager scoorden op **extraversie**.



Figuur 9b. Gemiddelden van de **basisbehoeften** van leerlingen die hoger of lager scoorden op **vriendelijkheid**.

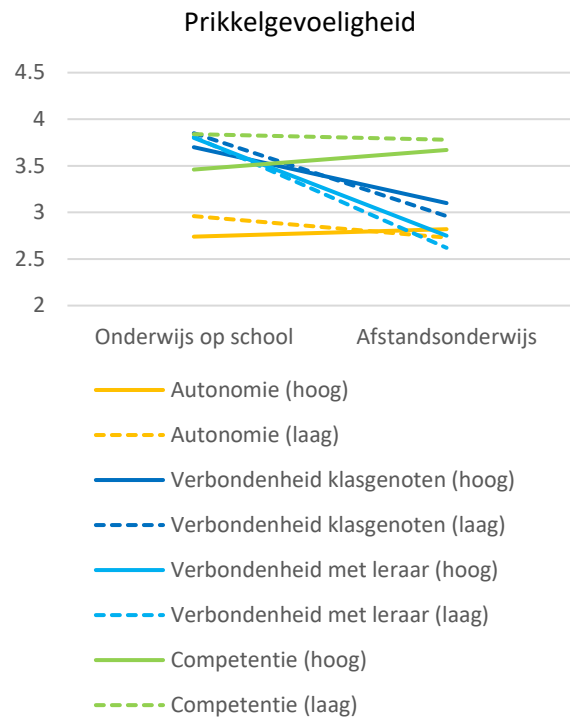


Figuur 9c. Gemiddelden van de **basisbehoeften** van leerlingen die hoger of lager scoorden op **nauwkeurigheid**.



Figuur 9e. Gemiddelden van de **basisbehoeften** van leerlingen die hoger of lager scoorden op **openheid**.

Figuur 9d. Gemiddelden van de **basisbehoeften** van leerlingen die hoger of lager scoorden op **negatieve emotionaliteit**.



Figuur 9f. Gemiddelden van de **basisbehoeften** van leerlingen die hoger of lager scoorden op **prikkelgevoeligheid**.

5. Conclusie

In dit hoofdstuk beantwoorden we de onderzoeksvragen, gaan we dieper in op de betekenis van de meest opvallende resultaten en sluiten we af met de beperkingen van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek.

5.1 Hoe ervoeren ouders het onderwijs op afstand voor hun kind?

We zien dat de ervaringen van ouders met afstandsonderwijs heel divers zijn. De meeste ouders ervoeren tijdens de periode van de sluiting meer of heftigere stress, maar er was ook een aanzienlijk deel dat minder of evenveel stress ervoer. De factoren die voor meer of minder stresservaring zorgen waren eveneens divers. De combinatie van (thuis)werken, kinderen thuis en het ondersteunen van onderwijs werd door veel ouders als stressvol ervaren. Het hebben van meer vrije tijd, minder verplichtingen en activiteiten buiten de deur zorgden anderzijds voor minder stress. Ouders voelden zich gemiddeld genomen competent om hun kinderen bij het onderwijs thuis te ondersteunen. Zij gaven zichzelf gemiddeld een ruime voldoende. Het is aannemelijk dat het opleidingsniveau van ouders hieraan bijgedragen heeft, omdat het aantal hoogopgeleide ouders in deze studie oververtegenwoordigd was. Ruim een derde van de ouders dacht dat hun kinderen tijdens het onderwijs thuis minder leerden dan op school. Bijna een derde van de ouders dacht dat kinderen tijdens het onderwijs thuis ongeveer evenveel leerden. Een laatste groep van de ouders dacht dat hun kinderen zelfs méér leerden door het afstandsonderwijs, bijvoorbeeld vanwege de individuele begeleiding, het werken op eigen tempo of door extra aandacht voor andere vaardigheden dan schoolse vaardigheden. De relatief grote groep kinderen met specifieke onderwijsbehoeften in dit onderzoek kan hieraan hebben bijgedragen.

5.2 Zijn kinderen meer gebaat bij het onderwijs op school of bij het afstandsonderwijs als het gaat om hun welbevinden, motivatie en het tegemoetkomen aan hun drie psychologische basisbehoeften?

In het algemeen maakten kinderen het slechter of even goed tijdens afstandsonderwijs, vergeleken met onderwijs op school. Er waren geen aspecten waarop kinderen hoger scoorden tijdens afstandsonderwijs. De motivatie en verbondenheid met leraar en klasgenoten namen af tijdens afstandsonderwijs, terwijl gevoelens van competentie en autonomie ongeveer gelijk bleven. Het algehele welbevinden bleef echter ook gelijk, volgens ouders. De daling in motivatie en verbondenheid uitte zich dus niet in een daling in welbevinden. Mogelijk ervoeren kinderen compensatie in andere factoren, bijvoorbeeld een toegenomen verbondenheid met gezinsleden met wie zij meer uren doorbrachten, of meer vrije tijd. Hierbij moet de kanttekening geplaatst worden dat de vragenlijst is ingevuld door ouders die hiertoe bereid waren. Het welbevinden betreft dus het welbevinden volgens de perceptie van de ouders. Maar daarnaast is het ook nog goed mogelijk dat vooral ouders met een bovengemiddelde betrokkenheid bij hun kind bereid waren om deze lijst in te vullen. Dit kan zich vertalen in een bovengemiddeld welbevinden voor deze kinderen tijdens afstandsonderwijs. Tijdens deze periode brachten kinderen immers meer tijd door met hun ouders.

5.3 Zijn er verschillen tussen jongens en meisjes?

Het afstandsonderwijs verkleinde bestaande sekseverschillen. Dit gebeurde door een sterkere daling bij de meisjes, en niet door een stijging bij de jongens. Tijdens onderwijs op school scoorden meisjes nog hoger dan jongens in motivatie voor school en gevoelens van verbondenheid met leraar en klasgenoten. Doordat meisjes ook sterker daalden tijdens afstandsonderwijs verdween dit verschil in deze periode. Op het gebied van welbevinden, competentie en autonomie waren er in beide onderwijssituaties geen sekseverschillen.

5.4 Kunnen we verschillen hierin verklaren aan de hand van de aanwezigheid van specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen?

Afstandsonderwijs werkte ook nivellerend voor verschillen tussen kinderen met en zonder specifieke onderwijsbehoefte. Kinderen met specifieke onderwijsbehoeften hadden tijdens onderwijs op school een lager **welbevinden** en **motivatie** dan kinderen zonder diagnose. Tijdens afstandsonderwijs was dit verschil nagenoeg verdwenen. Echter, ook hier gold dat dit werd veroorzaakt door een afname in welbevinden en motivatie bij de groep zonder specifieke onderwijsbehoeften, en niet door een toename in de groep kinderen met specifieke onderwijsbehoeften.

Ook bij de basisbehoeften van autonomie, competentie en verbondenheid met leraar en klasgenoten gold dat verschillen verkleind werden, maar ook hier weer op een negatieve manier, namelijk door een sterkere achteruitgang in de groep die eerst het hoogst scoorde: de groep zonder specifieke onderwijsbehoefte. Een uitzondering op dit patroon zien we bij de mate van competentie, die tijdens afstandsonderwijs bij de begaafde kinderen steeg tot het niveau van kinderen zonder diagnose. Bij deze laatste groep bleef het gevoel van competentie constant.

5.5 Kunnen we verschillen hierin verklaren aan de hand van de persoonlijkheid van leerlingen?

Persoonlijkheid hing samen met welbevinden en motivatie, maar de onderwijssituatie maakte hiervoor niet uit. Dit gold ook voor autonomie en competentie. Op het gebied van de verbondenheid met leraar en klasgenoten speelde de onderwijssituatie wel een rol: er was samenhang met vriendelijkheid, nauwkeurigheid en negatieve emotionaliteit, maar die was er vrijwel alleen op school, en niet tijdens afstandsonderwijs. Kennelijk liet de sterke daling in ervaren verbondenheid de eerdere verbanden verdwijnen. Ook opmerkelijk is dat kinderen met een hogere prikkelgevoeligheid op school een lager welbevinden en motivatie hadden, en ook een lagere ervaring van autonomie en competentie, maar tijdens afstandsonderwijs vielen al deze effecten weg. In de schoolomgeving zijn er voor deze kinderen klaarblijkelijk te veel prikkels, en thuis hebben deze kinderen meer de mogelijkheid om het prikkelniveau op te zoeken dat bij hen past.

5.6 Implicaties

Een aantal van deze conclusies zijn opvallend en hebben implicaties voor leerkrachten, ouders en/of beleidsmakers. Geleerde lessen kunnen ingezet worden voor een eventueel nieuwe situatie van afstandsonderwijs, bijvoorbeeld wanneer een tweede golf van coronabesmettingen komt of een nieuwe pandemie in de toekomst.

Verschillen tussen leerlingen qua motivatie en tegemoetkoming aan de drie basisbehoeften, zijn kleiner geworden tijdens het afstandsonderwijs. Tijdens het afstandsonderwijs vonden we een algehele verlaging op veel van bovengenoemde elementen bij de kinderen die het goed maakten tijdens het onderwijs op school. De verkleining van de verschillen kunnen niet toegeschreven worden aan een mogelijke verhoging op bovengenoemde aspecten van kinderen die het eerder minder goed maakten. Uitzondering hierop zijn de prikkelgevoelige leerlingen. In dit onderzoek geven ouders aan dat prikkelgevoelige kinderen thuis beter tot hun recht komen in welbevinden, autonomie en competentie. Het is belangrijk om tijdens afstandsonderwijs manieren te vinden om de verbondenheid met de leraar en medeleerlingen te kunnen handhaven. Voor alle groepen leerlingen bleek de verbondenheid af te nemen. Online contact via schermen bleek dat niet voldoende te kunnen compenseren.

Een opvallende uitkomst is dat het welbevinden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften tijdens het afstandsonderwijs iets toeneemt, terwijl het bij de andere leerlingen afneemt. Een sterk punt van deze studie is dat de groep leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften groot en divers was. De groep bestond uit begaafde leerlingen, leerlingen met een leerstoornis en leerlingen met een gedragsstoornis. Bij al deze subgroepen zagen we dat het patroon van het welbevinden in de twee situaties afweek van de groep leerlingen zonder diagnose. Ook prikkelgevoelige leerlingen ervoeren thuis meer welbevinden dan op school. Deze studie geeft

geen inzicht in de verklaringen hiervoor. Bewuste aandacht voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is nodig. Het afstandsonderwijs lijkt hier nivellerend te werken, maar er is vervolgonderzoek nodig om te kijken of het onderwijs volgens ouders en kinderen meer is afgestemd op de 'gemiddelde leerling' en minder op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Deze uitkomsten roepen wel de vraag op of een afwisseling tussen het leren op school en afstandsonderwijs mogelijk meer passend is voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In vervolgonderzoek kan het interessant zijn om leerlingen zelf te ondervragen en daarbij dieper in te gaan op het welbevinden.

Verder zien we dat de verbondenheid met zowel de leraar als met klasgenoten beduidend afneemt. Dat de leerlingen minder deze verbondenheid ervaren, zou ook een verklaring kunnen zijn voor de afgenomen motivatie^{33,34} (een aanvullende toets liet inderdaad zien dat dat zo is). Hoewel het begrijpelijk is dat leraren tijdens het afstandsonderwijs mogelijk voornamelijk hebben ingezet op het overdragen van de lesstof, heeft ook juist het creëren en versterken van verbondenheid meer prioriteit nodig als de leerlingen niet bij elkaar zijn. Een aanbeveling voor de toekomst is daarom ook dat er geïnvesteerd moet worden in manieren om de verbondenheid tussen leerling en leraar, maar ook tussen leerlingen onderling, te verbeteren. Dit kan bijvoorbeeld door middel van huisbezoeken (op gepaste afstand) of één-op-één sessies via videobellen. Verbondenheid tussen klasgenoten kan verbeterd worden door bijvoorbeeld te werken met buddy's, elkaar stimuleren door te vloggen over het alledaagse leven en door fysieke uitstapjes met kleine groepen (op gepaste afstand). Dergelijke maatregelen zouden in 'normale' periodes van onderwijs ook thuiszitters kunnen helpen. Verder zien we dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften over het algemeen minder verbondenheid met klasgenoten ervaren in de schoolsituatie. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat deze leerlingen zich 'anders' voelen dan hun klasgenoten, bijvoorbeeld omdat zij zich anders ontwikkelen, andere (onderwijs)behoeften hebben of anders benaderd worden door hun leraar. Ook in het onderwijs op school blijft het daarom belangrijk om bewust interventies in te zetten die erop gericht zijn om de verbondenheid met en tussen deze groep leerlingen te versterken.

Een andere opvallende uitkomst was dat het patroon van autonomie anders was voor meisjes dan voor jongens. Meisjes ervaren iets meer autonomie op school en dit neemt iets af door het afstandsonderwijs. Er is al een jarenlange discussie over de vraag waarom jongens het op school minder goed doen dan meisjes. De mate waarin zij autonomie krijgen en ervaren kan hierin een rol spelen. In de onderwijssituatie is het daarom belangrijk om jongens bewust meer autonomie te geven, bijvoorbeeld door zelf te laten kiezen welke opdracht het kind mag doen. Ook zou de mate van motivatie een rol kunnen spelen in de schoolprestaties. Op school ervaren jongens volgens hun ouders namelijk minder motivatie dan meisjes. Tijdens het afstandsonderwijs is dit verschil niet meer opvallend, doordat het bij meisjes iets sterker afneemt. Dit vraagt om bewust investeren in de motivatie, zowel bij jongens in beide situaties als bij meisjes tijdens het afstandsonderwijs.

Het is belangrijk dat ouders op positieve wijze ondersteund worden en dat leerkrachten contact blijven houden met de leerlingen en contact tussen klasgenoten faciliteren. Het onderwijs mag meer op maat worden gemaakt voor het kind. Beleidsmakers kunnen overwegen om bepaalde onderdelen van het afstandsonderwijs in het huidige onderwijs te implementeren, zoals het kind zelf laten bepalen met welke taak hij of zij begint of zelf pauzes inplannen.

5.7 Discussie

In het voorgaande hebben we al enkele kanttekeningen bij deze studie genoemd. Het is sterk dat de data verzameld is tijdens de periode dat de scholen gesloten waren. Dit heeft ervoor gezorgd dat we ervaringen van ouders in het moment zelf hebben verzameld. Dit vroeg om een snelle constructie van de vragenlijst en een snelle werving van de deelnemers. Er zijn uiteraard ook nadelen die gepaard gingen met deze tijdsdruk. De respondenten zijn onder andere geworven de POINT-

³³ Vansteenkiste, M. Lens, W., Donche, V., & Aelterman, N. (2016). Motivatie in de klas. In Verschueren, K., & Koomen, H. (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context*. Garant.

³⁴ Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.

werkplaats, die gericht is op onderzoek en ontwikkeling van onderwijs aan begaafde leerlingen, en via de netwerken van de onderzoekers. Ouders met een hoog opleidingsniveau en begaafde leerlingen zijn hierdoor oververtegenwoordigd in deelnemers aan het onderzoek. De groep ouders die de lijst heeft ingevuld is dus niet representatief voor de ouderpopulatie in Nederland. Verder geven alle data het perspectief van de ouders weer. Dit kan zeker afwijken van het perspectief van de leerlingen zelf.

Ouders ervaren het ondersteunen van het afstandsonderwijs als heel verschillend. In vervolgonderzoek zou nader bekeken kunnen worden welke factoren eraan bijgedragen hebben dat het afstandsonderwijs succesvol was in bepaalde gezinnen. Deze factoren kunnen planmatig uitgebreid worden naar de andere gezinnen. In deze studie hebben we hierop slechts een beperkt zicht gekregen. Factoren als het aantal broertjes en zusjes, aanwezigheid van een partner, de zwaarte van de baan van de ouders(s), mogelijkheden voor het delen van de verantwoordelijkheid over het afstandsonderwijs, het aantal computers en rustige ruimtes in huis kunnen ook van invloed zijn op de kwaliteit van het afstandsonderwijs en de mogelijkheden voor de ouder(s) om dit te ondersteunen.

In vervolgonderzoek zou het interessant zijn om mediatie-effecten verder te onderzoeken. Is het bijvoorbeeld zo dat verbondenheid met klasgenoten mediërend werkt in de relatie tussen het afstandsonderwijs en de afgenomen motivatie? Meer inzicht hierin zou nog meer aanwijzingen geven voor maatregelen die getroffen kunnen worden als er zich een soortgelijke situatie opnieuw voordoet. Ook zou het interessant zijn om te onderzoeken hoe de verbondenheid in de thuissituatie zich ontwikkelt tijdens een periode van afstandsonderwijs. Het is de vraag of deze de behoefte aan verbondenheid kan bevredigen, wanneer deze verbondenheid met de leerkracht en klasgenoten afneemt.

Doordat het afstandsonderwijs in sommige opzichten verschillen in welbevinden, motivatie en tegemoetkoming aan de basisbehoeften tussen leerlingen verkleinde, is het belangrijk om nader te bekijken of onderdelen van het afstandsonderwijs of een combinatie van onderwijs op school en thuis mogelijk meer passend zijn voor bepaalde leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Wel moet er goed worden opgelet dat de verbondenheid met de leraar en klasgenoten intact blijft.

Bijlage

Bij alle vergelijkingen tussen het onderwijs op school en afstandsonderwijs is gebruik gemaakt van Repeated Measures ANOVA's waarin steeds de onderwijssituatie en één leerlingkenmerk samen zijn getoetst, om verschillen in welbevinden, motivatie en behoefte-vervulling te meten. Er zijn steeds drie effecten getoetst: twee hoofdeffecten en een interactie-effect.

1. Het hoofdeffect van de onderwijssituatie geeft aan of er in het algemeen verschillen worden ervaren tussen het onderwijs op school en het afstandsonderwijs.
2. Het hoofdeffect van de andere variabele, bijvoorbeeld geslacht, geeft aan of er systematische verschillen op basis van deze variabele zijn, gemiddeld genomen voor zowel het onderwijs op school als op afstand. Bijvoorbeeld of jongens een hogere of lagere motivatie ervaren dan meisjes.
3. Het interactie-effect tussen de onderwijssituatie en een andere variabele, zoals geslacht, toetst aan of de verschillen tussen onderwijs op school en afstandsonderwijs variëren op basis van deze andere variabele, bijvoorbeeld of het verschil in motivatie tussen onderwijs thuis en op afstand anders is voor jongens dan voor meisjes.

Om een significant interactie-effect beter te kunnen duiden, zijn follow-up analyses gedaan in de vorm van One-Way ANOVA's per onderwijssituatie. Zowel bij de Repeated Measures ANOVA's als bij de One-Way ANOVA's werden de leerlingen met diagnose telkens vergeleken met de leerlingen zonder diagnose. Tot slot werden de persoonlijkheidskenmerken als covariaat meegenomen, om te onderzoeken in hoeverre persoonlijkheid invloed had op motivatie, welbevinden en behoefte-vervulling. De covariaten zijn gestandaardiseerd voorafgaand aan het berekenen van de interacties.

Welbevinden en motivatie

Tabel 1. Gemiddelden en standaarddeviaties van het welbevinden en de motivatie van de totale groep, jongens en meisjes volgens ouders in het onderwijs op school en het afstandsonderwijs.

	Totaal (n=379)		Jongens (n=204)		Meisjes (n=173)	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Welbevinden						
Onderwijs op school	3.88	0.89	3.81	0.93	3.97	0.83
Afstandsonderwijs	3.86	0.79	3.90	0.77	3.80	0.80
Motivatie						
Onderwijs op school	3.68	1.04	3.48	1.12	3.92	0.89
Afstandsonderwijs	3.27	0.95	3.24	0.92	3.28	0.97

Tabel 2. Repeated measures ANOVA: Verschil in welbevinden en motivatie bij jongens en meisjes in het onderwijs op school en het afstandsonderwijs.

	Geslacht		
	F	p	η_p^2
Welbevinden			
Geslacht	0.18	0.67	<0.001
Onderwijssituatie	0.39	0.53	<0.01
Geslacht * Onderwijssituatie	4.46	0.04	0.01*
Motivatie			
Geslacht	9.90	<0.01	0.03*
Onderwijssituatie	43.48	<0.001	0.10**
Geslacht * Onderwijssituatie	9.19	<0.01	0.03*

Dikgedrukt is significant; * Klein effect; ** Middelgroot effect; *** Groot effect.

Tabel 3. One-way ANOVA: Verschillen tussen jongens en meisjes binnen het onderwijs op school en binnen het afstandsonderwijs.

	Geslacht		
	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Welbevinden			
Onderwijs op school	2.74	0.10	0.01
Afstandsonderwijs	1.47	0.23	<0.01
Motivatie			
Onderwijs op school	17.72	<0.001	0.05*
Afstandsonderwijs	0.19	0.66	<0.01

Dikgedrukt is significant; * Klein effect; ** Middelgrooteffect; *** Groot effect.

Tabel 4. Gemiddelden en standaarddeviaties van het welbevinden en de motivatie van begaafde leerlingen, leerlingen met een leer- of een gedragsstoornis volgens ouders in het onderwijs op school en het afstandsonderwijs.

	Begaafdheid (<i>n</i> =139)		Leerstoornis (<i>n</i> =41)		Gedragsstoornis (<i>n</i> =34)		Geen* (<i>n</i> =182)	
	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>
Welbevinden								
Onderwijs op school	3.58	1.05	3.54	1.08	3.56	0.93	4.18	0.64
Afstandsonderwijs	3.74	0.87	3.68	0.93	3.85	0.61	3.96	0.71
Motivatie								
Onderwijs op school	3.39	1.24	3.29	1.29	3.18	1.19	4.00	0.76
Afstandsonderwijs	3.17	0.98	3.32	1.17	3.09	1.03	3.34	0.84

* Hier gaat het om leerlingen waarbij volgens ouders geen sprake is van kenmerken van begaafdheid of van een leer- of gedragsstoornis.

Tabel 5. Repeated measures Anova: Verschil in welbevinden en motivatie bij begaafde leerlingen, leerlingen met een leer- of gedragsstoornis vergeleken met leerlingen zonder (kenmerken van) een diagnose in het onderwijs op school en het afstandsonderwijs.

	Begaafdheid			Leerstoornis			Gedragsstoornis		
	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Welbevinden									
Diagnose	39.07	<0.001	0.11**	23.55	<0.001	0.10**	12.92	<0.001	0.06*
Onderwijssituatie	0.27	0.60	<0.01	0.20	0.65	<0.01	0.18	0.67	<0.01
Diagnose *	8.88	<0.01	0.03*	4.50	0.04	0.02*	10.28	<0.01	0.05*
Onderwijssituatie									
Motivatie									
Diagnose	23.72	<0.001	0.07**	8.96	<0.01	0.04*	19.34	<0.001	0.08**
Onderwijssituatie	39.43	<0.001	0.11**	11.25	<0.01	0.05*	13.31	<0.001	0.06*
Diagnose *	9.76	<0.01	0.03*	13.03	<0.001	0.06*	7.80	<0.01	0.04*
Onderwijssituatie									

Dikgedrukt is significant; * Klein effect; ** Middelgrooteffect; *** Groot effect.

Tabel 6. One-way ANOVA: Verschillen tussen begaafde leerlingen of leerlingen met een leer- of gedragsstoornis en leerlingen zonder (kenmerken van) een diagnose binnen het onderwijs op school en binnen het afstandsonderwijs.

	Begaafdheid			Leerstoornis			Gedragsstoornis		
	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Welbevinden									
Onderwijs op school	40.07	<0.001	0.11**	25.79	<0.001	0.10**	23.43	<0.001	0.10**
Afstandsonderwijs	5.92	0.02	0.02*	4.36	0.04	0.02*	0.63	0.43	<0.01
Motivatie									
Onderwijs op school	29.84	<0.001	0.09**	21.70	<0.001	0.09**	27.55	<0.001	0.11**
Afstandsonderwijs	2.79	0.10	0.01	0.01	0.91	<0.001	2.32	0.13	0.01

Dikgedrukt is significant; * Klein effect; ** Middelgrooteffect; *** Groot effect.

Tegemoetkoming aan de basisbehoeften

Tabel 7. Gemiddelden en standaarddeviaties van tegemoetkoming aan de basisbehoeften van de totale groep, jongens en meisjes volgens ouders in het onderwijs op school en het afstandsonderwijs.

	Totaal (n=312)		Jongens (n=175)		Meisjes (n=137)	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Autonomie						
Onderwijs op school	2.86	0.65	2.72	0.66	3.02	0.60
Afstandsonderwijs	2.78	0.71	2.77	0.68	2.79	0.75
Verbondenheid met leraar						
Onderwijs op school	3.76	0.77	3.66	0.82	3.89	0.69
Afstandsonderwijs	3.03	0.89	3.01	0.88	3.06	0.91
Verbondenheid met klasgenoten						
Onderwijs op school	3.79	0.80	3.66	0.81	3.95	0.75
Afstandsonderwijs	2.70	1.00	2.59	0.96	2.85	1.03
Comptentie						
Onderwijs op school	3.65	0.84	3.59	0.90	3.73	0.76
Afstandsonderwijs	3.74	0.83	3.80	0.77	3.66	0.90

Tabel 8. Repeated measures Anova: Verschil in behoefte-vervulling bij jongens en meisjes in het onderwijs op school en het afstandsonderwijs.

	Geslacht		
	F	p	η_p^2
Autonomie			
Geslacht	7.05	0.01	0.02*
Onderwijssituatie	3.99	0.05	0.01*
Geslacht * Onderwijssituatie	8.41	<0.01	0.03*
Verbondenheid met leraar			
Geslacht	3.17	0.08	0.01
Onderwijssituatie	197.14	<0.001	0.39***
Geslacht * Onderwijssituatie	2.82	0.09	0.01
Verbondenheid met klasgenoten			
Geslacht	12.45	<0.001	0.04*
Onderwijssituatie	278.36	<0.001	0.47***
Geslacht * Onderwijssituatie	0.06	0.81	<0.001
Competentie			
Geslacht	<0.01	0.98	<0.001
Onderwijssituatie	1.45	0.23	0.01
Geslacht * Onderwijssituatie	6.63	0.01	0.02*

Dikgedrukt is significant; * Klein effect; ** Middelgrooteffect; *** Groot effect.

Tabel 9. One-way ANOVA: Verschillen tussen jongens en meisjes binnen het onderwijs op school en binnen het afstandsonderwijs.

	Geslacht		
	F	p	η_p^2
Autonomie			
Onderwijs op school	16.71	<0.001	0.05*
Afstandsonderwijs	0.04	0.84	<0.001
Verbondenheid met leraar			
Onderwijs op school	7.04	0.01	0.02*
Afstandsonderwijs	0.34	0.56	<0.01
Verbondenheid met klasgenoten			
Onderwijs op school	10.73	<0.01	0.03*
Afstandsonderwijs	5.30	0.02	0.02*

Competentie			
Onderwijs op school	2.28	0.13	0.01
Afstandsonderwijs	2.12	0.15	0.01

Dikgedrukt is significant; * Klein effect; ** Middelgrooteffect; *** Groot effect.

Tabel 10. Gemiddelden en standaarddeviaties van tegemoetkoming aan de basisbehoeften van begaafde leerlingen, leerlingen met een leer- of een gedragsstoornis volgens ouders in het onderwijs op school en het afstandsonderwijs.

	Begaafdheid (n=122)		Leerstoornis (n=37)		Gedragsstoornis (n=32)		Geen (n=141)	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Autonomie								
Onderwijs op school	2.62	0.74	2.69	0.70	2.71	0.75	3.06	0.53
Afstandsonderwijs	2.72	0.77	2.62	0.67	2.75	0.87	2.83	0.66
Verbondenheid met leraar								
Onderwijs op school	3.58	0.90	3.82	0.71	3.40	1.01	3.95	0.57
Afstandsonderwijs	3.06	0.95	3.16	0.73	2.76	0.87	3.00	0.88
Verbondenheid met klasgenoten								
Onderwijs op school	3.66	0.84	3.66	0.82	3.00	0.98	4.00	0.65
Afstandsonderwijs	2.60	0.98	2.72	0.89	2.16	0.81	2.82	1.03
Comptentie								
Onderwijs op school	3.59	0.97	3.23	0.94	3.22	0.98	3.86	0.65
Afstandsonderwijs	3.81	0.82	3.43	0.92	3.61	0.96	3.78	0.77

* Hier gaat het om leerlingen waarbij volgens ouders geen sprake is van kenmerken van begaafdheid of van een leer- of gedragsstoornis.

Tabel 11. Repeated measures Anova: Verschil in behoefte-ervulling bij begaafde leerlingen, leerlingen met een leer- of gedragsstoornis vergeleken met leerlingen zonder (kenmerken van) een diagnose in het onderwijs op school en het afstandsonderwijs.

	Begaafdheid			Leerstoornis			Gedragsstoornis		
	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2
Autonomie									
Diagnose	19.19	<0.001	0.07**	11.87	<0.01	0.06*	5.25	0.02	0.03*
Onderwijssituatie	1.54	0.22	0.01	4.16	0.04	0.02*	1.27	0.26	0.01
Diagnose *	9.84	<0.01	0.04*	1.03	0.31	0.01	2.78	0.10	0.02
Onderwijssituatie									
Verbondenheid met leraar									
Diagnose	3.22	0.07	0.01	0.01	0.91	<0.001	9.85	<0.001	0.05*
Onderwijssituatie	173.05	<0.001	0.40***	118.75	<0.001	0.40***	88.13	<0.001	0.34***
Diagnose *	14.95	<0.001	0.05*	3.92	0.05	0.02*	3.44	0.07	0.02
Onderwijssituatie									
Verbondenheid met klasgenoten									
Diagnose	10.98	<0.01	0.04*	3.11	0.08	0.02	40.42	<0.001	0.19***
Onderwijssituatie	242.18	<0.001	0.48***	113.53	<0.001	0.39***	87.11	<0.001	0.34***
Diagnose *	0.69	0.41	<0.01	1.39	0.24	0.01	2.42	0.12	0.01
Onderwijssituatie									
Competentie									
Diagnose	2.33	0.13	0.01	19.82	<0.001	0.10**	11.12	<0.01	0.06*
Onderwijssituatie	1.64	0.20	0.01	0.52	0.47	<0.01	3.36	0.07	0.02
Diagnose *	6.30	0.01	0.02*	2.31	0.13	0.01	6.94	0.01	0.04*
Onderwijssituatie									

Dikgedrukt is significant; * Klein effect; ** Middelgrooteffect; *** Groot effect.

Tabel 12. One-way ANOVA: Verschillen tussen begaafde leerlingen of leerlingen met een leer- of gedragsstoornis en leerlingen zonder (kenmerken van) een diagnose binnen het onderwijs op school en binnen het afstandsonderwijs.

	Begaafdheid			Leerstoornis			Gedragsstoornis		
	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Autonomie									
Onderwijs op school	32.13	<0.001	0.11**	12.40	<0.01	0.07**	9.90	<0.01	0.06*
Afstandsonderwijs	1.63	0.20	0.01	3.14	0.08	0.02	0.33	0.57	<0.01
Relatie met leraar									
Onderwijs op school	16.60	<0.001	0.06*	1.46	0.23	0.01	17.88	<0.001	0.10**
Afstandsonderwijs	0.21	0.65	<0.01	1.03	0.31	0.01	1.97	0.16	0.01
Relatie met klasgenoten									
Onderwijs op school	13.07	<0.001	0.05*	6.96	0.01	0.04*	50.18	<0.001	0.23***
Afstandsonderwijs	2.94	0.09	0.01	0.29	0.59	<0.01	11.55	<0.01	0.06*
Competentie									
Onderwijs op school	7.22	0.01	0.03*	22.08	<0.001	0.11**	20.47	<0.001	0.11**
Afstandsonderwijs	0.04	0.85	<0.001	5.61	0.02	0.03*	1.15	0.29	0.01

Persoonlijkheidskenmerken

Tabel 13. Gemiddelden van het welbevinden en de motivatie van leerlingen die hoog of laag scoren* op de persoonlijkheidskenmerken.

	Extraversie		Vriendelijkheid		Nauwkeurigheid		Negatieve emotionaliteit		Openheid		Prikkelgevoeligheid	
	Laag	Hoog	Laag	Hoog	Laag	Hoog	Laag	Hoog	Laag	Hoog	Laag	Hoog
Welbevinden												
Onderwijs op school	3.78	3.95	3.72	4.02	3.78	4.01	4.14	3.58	3.92	3.85	4.08	3.66
Afstandsonderwijs	3.81	3.85	3.66	3.98	3.71	4.00	4.01	3.64	3.85	3.82	3.87	3.80
Motivatie												
Onderwijs op school	3.71	3.64	3.55	3.77	3.44	3.96	3.93	3.37	3.70	3.64	3.78	3.53
Afstandsonderwijs	3.32	3.23	3.08	3.41	3.08	3.49	3.40	3.10	3.23	3.29	3.25	3.26

* De verdeling van hoog en laag is alleen voor deze tabel gebruikt, om zo de resultaten van de Repeated Measures en One-Way ANOVA's beter te kunnen duiden.

Tabel 14. Repeated Measures ANOVA: Welbevinden en motivatie van leerlingen waarbij persoonlijkheidskenmerken als covariaat zijn meegenomen.

	Extraversie			Vriendelijkheid			Nauwkeurigheid			Negatieve emotionaliteit			Openheid			Prikkelgevoeligheid		
	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2
Welbevinden																		
Persoonlijkheid	3.43	0.07	0.01	24.64	<0.001	0.08*	26.99	<0.001	0.08**	116.80	<0.001	0.28***	0.13	0.72	<0.001	9.48	<0.01	0.03*
Onderwijssituatie	0.44	0.51	<0.01	0.45	0.50	<0.01	0.45	0.50	<0.01	0.34	0.56	<0.01	0.47	0.49	<0.01	0.50	0.48	<0.01
Persoonlijkheid *	0.02	0.88	<0.001	0.52	0.47	<0.01	0.87	0.35	<0.01	1.78	0.18	0.01	1.31	0.13	0.01	15.98	<0.001	0.05*
Onderwijssituatie																		
Motivatie																		
Persoonlijkheid	2.52	0.11	0.01	11.08	<0.01	0.04*	59.28	<0.001	0.17***	43.71	<0.001	0.13**	0.14	0.71	<0.001	1.01	0.32	<0.01
Onderwijssituatie	29.67	<0.001	0.09**	30.14	<0.001	0.09**	29.66	<0.001	0.09**	29.08	<0.001	0.09**	30.75	<0.001	0.09**	31.60	<0.001	0.10**
Persoonlijkheid *	0.03	0.86	<0.001	0.76	0.38	<0.01	0.47	0.49	<0.01	2.80	0.10	0.01	4.30	0.04	0.01*	13.87	<0.001	0.04*
Onderwijssituatie																		

Dikgedrukt is significant; * Klein effect; ** Middelgrootteffect; *** Groot effect.

Tabel 15. One-Way ANOVA: Welbevinden en motivatie van leerlingen waarbij persoonlijkheidskenmerken als covariaat zijn meegenomen.

	Extraversie			Vriendelijkheid			Nauwkeurigheid			Negatieve emotionaliteit			Openheid			Prikkelgevoeligheid		
	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2
Welbevinden																		
Onderwijs op school	1.37	0.24	0.01	8.09	0.01	0.03*	8.10	0.01	0.03*	62.30	<0.001	0.17***	1.55	0.21	0.01	23.31	<0.001	0.07**
Afstandsonderwijs	2.31	0.13	0.01	18.41	<0.001	0.06*	21.46	<0.001	0.07**	41.12	<0.001	0.12**	0.70	0.40	<0.01	0.27	0.60	<0.01
Motivatie																		
Onderwijs op school	1.59	0.21	0.01	3.40	0.07**	0.01	34.10	<0.001	0.10**	33.89	<0.001	0.10**	1.01	0.32	<0.01	9.13	<0.01	0.03*
Afstandsonderwijs	1.31	0.25	<0.01	10.66	<0.01	0.04*	29.15	<0.001	0.09**	15.16	<0.001	0.05*	2.95	0.09	0.01	2.84	0.09	0.01

Dikgedrukt is significant; * Klein effect; ** Middelgrootteffect; *** Groot effect.

Tabel 16. Gemiddelden van het welbevinden en de motivatie van leerlingen die hoog of laag scoren* op de persoonlijkheidskenmerken.

	Extraversie		Vriendelijkheid		Nauwkeurigheid		Negatieve emotionaliteit		Openheid		Prikkelgevoeligheid	
	Laag	Hoog	Laag	Hoog	Laag	Hoog	Laag	Hoog	Laag	Hoog	Laag	Hoog
Autonomie												
Onderwijs op school	2.83	2.88	2.77	2.94	2.77	2.99	3.03	2.67	2.92	2.82	2.96	2.74
Afstandsonderwijs	2.81	2.77	2.71	2.84	2.70	2.89	2.86	2.69	2.72	2.84	2.73	2.82
Verbondenheid met leraar												
Onderwijs op school	3.65	3.88	3.69	3.87	3.70	3.91	3.93	3.63	3.77	3.80	3.85	3.70
Afstandsonderwijs	3.04	3.04	2.92	3.15	3.07	3.00	3.05	3.03	2.97	3.10	2.96	3.10
Verbondenheid met klasgenoten												
Onderwijs op school	3.77	3.84	3.62	3.97	3.76	3.87	3.96	3.64	3.75	3.86	3.81	3.80
Afstandsonderwijs	2.68	2.71	2.52	2.85	2.74	2.65	2.75	2.64	2.72	2.68	2.62	2.75
Competentie												
Onderwijs op school	3.64	3.68	3.64	3.69	3.48	3.91	3.91	3.39	3.67	3.67	3.84	3.46
Afstandsonderwijs	3.81	3.70	3.65	3.83	3.54	4.02	3.95	3.51	3.68	3.80	3.78	3.67

* De verdeling van hoog en laag is alleen voor deze tabel gebruikt, om zo de resultaten van de Repeated Measures en One-Way ANOVA's beter te kunnen duiden.

Tabel 17. Repeated Measures ANOVA: Welbevinden en motivatie van leerlingen waarbij persoonlijkheidskenmerken als covariaat zijn meegenomen.

	Extraversie			Vriendelijkheid			Nauwkeurigheid			Negatieve emotionaliteit			Openheid			Prikkelgevoeligheid		
	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2
Autonomie																		
Persoonlijkheid	0.61	0.43	<0.01	6.11	0.01	0.02*	21.54	<0.001	0.07**	29.35	<0.001	0.09**	0.15	0.70	<0.01	1.54	0.22	0.01
Onderwijssituatie	2.60	0.11	0.01	2.52	0.11	0.01	2.50	0.12	0.01	2.34	0.13	0.01	2.86	0.09	0.01	2.92	0.09	0.01
Persoonlijkheid * Onderwijssituatie	0.16	0.69	<0.01	0.08	0.77	<0.001	0.04	0.85	<0.001	0.89	0.35	<0.01	11.90	<0.01	0.04*	13.02	<0.001	0.04*
Verbondenheid met leraar																		
Persoonlijkheid	1.40	0.24	0.01	2.87	0.09	0.01	1.74	0.19	0.01	5.26	0.02	0.02*	0.99	0.32	<0.01	<0.01	0.98	<0.001
Onderwijssituatie	201.98	<0.001	0.41***	206.76	<0.001	0.41***	208.89	<0.001	0.41***	210.53	<0.001	0.42***	209.89	<0.001	0.41***	216.89	<0.001	0.42***
Persoonlijkheid * Onderwijssituatie	2.02	0.16	0.01	0.76	0.38	<0.01	4.52	0.03	0.02*	13.28	<0.001	0.04*	2.48	0.12	0.01	9.45	<0.01	0.03*
Verbondenheid met klasgenoten																		
Persoonlijkheid	0.73	0.40	<0.01	14.90	<0.001	0.05*	2.90	0.09	0.10	7.59	0.01	0.03*	0.46	0.50	<0.01	0.53	0.47	<0.01
Onderwijssituatie	274.07	<0.001	0.48***	279.67	<0.001	0.49***	278.80	<0.001	0.48***	278.26	<0.001	0.48***	278.82	<0.001	0.48***	282.88	<0.001	0.49***
Persoonlijkheid * Onderwijssituatie	0.40	0.53	<0.01	2.80	0.10	0.01	0.35	0.56	<0.01	3.11	0.08	0.01	0.01	0.91	<0.001	2.29	0.13	0.01
Competentie																		
Persoonlijkheid	0.77	0.38	<0.01	1.91	0.17	0.01	50.18	<0.001	0.15***	67.13	<0.001	0.18***	2.32	0.07	0.01	7.43	0.01	0.02*
Onderwijssituatie	2.10	0.15	0.01	1.81	0.18	0.01	1.90	0.17	0.01	1.95	0.16	0.01	1.80	0.18	0.01	1.62	0.20	0.01
Persoonlijkheid * Onderwijssituatie	0.46	0.50	<0.01	1.98	0.16	0.01	0.04	0.85	<0.001	0.07	0.79	<0.001	5.19	0.02	0.02*	16.71	<0.001	0.05*

Dikgedrukt is significant; * Klein effect; ** Middelgroot effect; *** Groot effect.

Tabel 18. One-Way ANOVA: Welbevinden en motivatie van leerlingen waarbij persoonlijkheidskenmerken als covariaat zijn meegenomen.

	Extraversie			Vriendelijkheid			Nauwkeurigheid			Negatieve emotionaliteit			Openheid			Prikkelgevoeligheid		
	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2
Autonomie																		
Onderwijs op school	0.83	0.36	<0.01	3.42	0.07	0.01	13.44	<0.001	0.04*	26.08	<0.001	0.08**	3.59	0.06	0.01	11.47	<0.01	0.04*
Afstandsonderwijs	0.12	0.73	<0.001	4.07	0.05	0.01	12.57	<0.001	0.04*	11.43	<0.01	0.04*	5.31	0.02	0.02*	1.31	0.25	<0.01
Verbondenheid met leraar																		
Onderwijs op school	3.84	0.05	0.01*	4.41	0.04	0.02*	6.33	0.01	0.02*	19.25	<0.001	0.06*	<0.01	0.98	<0.001	3.22	0.07	0.01
Afstandsonderwijs	0.05	0.82	<0.001	2.74	0.09	0.01	0.70	0.41	<0.01	0.77	0.38	<0.01	0.16	0.69	<0.01	1.85	0.17	0.01
Verbondenheid met klasgenoten																		
Onderwijs op school	1.52	0.22	0.01	22.66	<0.001	0.07**	3.84	0.05	0.01*	14.52	<0.001	0.05*	0.47	0.49	<0.01	0.20	0.65	<0.01
Afstandsonderwijs	0.05	0.82	<0.001	2.74	0.10	0.01	0.70	0.41	<0.01	0.77	0.38	<0.01	0.16	0.69	<0.01	1.85	0.17	0.01
Competentie																		
Onderwijs op school	0.10	0.75	<0.001	0.09	0.76	<0.001	29.48	<0.001	0.09**	43.01	<0.001	0.13**	0.02	0.88	<0.001	21.59	<0.001	0.07**
Afstandsonderwijs	1.24	0.27	<0.01	3.86	0.05	0.01*	33.31	<0.001	0.10**	39.37	<0.001	0.12***	8.10	0.01	0.03*	0.01	0.91	<0.001

Dikgedrukt is significant; * Klein effect; ** Middelgrootteffect; *** Groot effect.