

(foto: Joana Croft)

De nieuwe OLB-tool: welke instrumenten en waarom?

Bart Soenens, Veerle Briers, Miet Craeynest, Karine Verschueren, Maarten Vansteenkiste



foto: Joana Croft

Het theoretisch model als basis voor het instrument

Het studiekeuzeproces bevindt zich op het kruispunt van verschillende belangrijke elementen van ontwikkeling. Daarom is het zeer waarschijnlijk dat dit keuzeproces beïnvloed wordt door een samenspel van sociale en persoonlijke factoren. De wetenschappers verbonden aan de universiteiten uit de werkgroep 'Een stap vooruit' (prof. K. Verschueren, prof. B. Soenens, prof. M. Vansteenkiste) ontwikkelden een theoretisch model met factoren die een rol kunnen spelen bij studiekeuzeprocessen (zie Figuur 1).

Het model is gebaseerd op internationale literatuur en is ingedeeld in antecedenten (achterliggende factoren), hulpbronnen en uitkomsten. Voor elk begrip uit dit model werd een vragenlijst gekozen uit bestaande literatuur of ontwikkeld. Deze vragenlijsten geven de CLB-begeleider

Zoeken naar een geschikte onderwijsvorm of studierichting is niet niks. Het goed doorlopen van een studiekeuzeproces veronderstelt bijvoorbeeld de cognitieve capaciteit om systematisch informatie te verzamelen en keuzealternatieven te overwegen. Omdat een studiekeuze veel zegt over wie je bent als persoon, maakt het keuzeproces ook deel uit van de identiteitsontwikkeling van jongeren. Het is bovendien onmiskenbaar een proces waarin sociale relaties met ouders, leerkrachten en leeftijdgenoten meespelen.

Bij leerlingen die op zoek gaan naar een nieuwe studie speelt dus heel wat mee, zoals hun cognitieve, emotionele en sociale ontwikkeling. Hiermee hielden we rekening bij het samenstellen van de nieuwe OLB-tool voor leerlingen in het 2e jaar SO: de inhoud van de vragenlijsten uit de nieuwe OLB-tool is gebaseerd op een model van factoren die meespelen bij het maken van een studiekeuze.

handvatten bij de analyse van studiekeuze-problemen. Belangrijke criteria bij het selecteren van de vragenlijsten waren dat ze veelvuldig gebruikt waren in wetenschappelijk onderzoek en dat ze vrij waren van auteursrechten. Tabel 1 biedt een overzicht van alle vragenlijsten, de begrippen die ze meten en een voorbeeld. We bespreken hier ter illustratie enkele begrippen uit het model.

Studiekeuze als uitkomst

Studiekeuzetaken in het keuzeprocess beschouwen we in het model als een centrale uitkomst (zie Figuur 1). Voorbeelden van studiekeuzetaken zijn de capaciteit om verschillende keuzealternatieven grondig te exploreren (exploratie) en om een geschikte studie te vinden en zich hiermee te verbinden (binding). We vatten studiekeuze op als een proces. De keuzebegeleider zien we dus in de eerste plaats als een procesbegeleider die leerlingen helpt om meer inzicht te krijgen in welke taken binnen het keuzeprocess al goed verlopen en voor welke taken er bijkomende inzet of ondersteuning nodig is. We ontwikkelden een instrument voor studiekeuzetaken (zie het artikel van Briers e.a. p.18 in dit nummer) dat nagaat hoever leerlingen staan op verschillende studiekeuzetaken. Deze vragenlijst is dus een belangrijke tool in het diagnostisch instrumentarium van CLB-medewerkers.

Antecedenten en hulpbronnen van het studiekeuzeprocess

We zien studiekeuze als een proces dat een samenhang vertoont met andere belangrijke schoolse uitkomsten zoals schoolresultaten en schoolse vaardigheden (bv. zelfregulerend leren, faalangst; zie figuur 1). Onderzoek naar de samenhang tussen studiekeuzeprocessen en die andere schoolse uitkomsten kan belangrijk zijn bij vastlopende studiekeuzes. Studiekeuze-problemen gaan namelijk vaak hand in hand met algemene schoolse problemen. Iedere CLB-medewerker kent wel leerlingen of ouders die zich aanmelden bij hem of haar omwille van twijfels of hulpvragen rond studiekeuze, maar bij wie achterliggend ook problemen spelen met bijvoorbeeld inefficiënte studiestrategieën of faalangst.

Vragen over studiekeuzes hoeven dus niet alleen te leiden tot antwoorden in termen van (her)oriëntering en keuzebegeleiding. Ze kunnen, afhankelijk van de achterliggende vragen en problemen, ook een aanleiding zijn om samen met de leerling, de ouders en de school na te gaan hoe bijvoorbeeld de leerling sterkere studievaardigheden kan verwerven. Omgekeerd zijn er ook leerlingen of ouders die zich aanmelden omwille van studiegerelateerde problemen zoals faalangst, maar waarbij die problemen een belangrijke signaalfunctie blijken te hebben voor problemen met eerder gemaakte studiekeuzes.

Verskil tussen antecedenten en hulpbronnen

We maken in ons model een onderscheid tussen hulpbronnen en antecedenten (zie figuur 1). Hulpbronnen zijn kenmerken van leerlingen waarvan we op basis van de literatuur verwachten dat ze een vrij directe of nabije rol spelen in de studiekeuze(processen). De antecedenten staan iets verderaf van de studiekeuzeprocessen. Antecedenten zijn elementen van de omgeving van de leerling of van het algemene persoonlijkheidsfunctioneren van de leerling die op een meer onrechtstreekse manier relevant zijn voor het studiekeuzeprocess: de antecedenten oefenen hun invloed op het studiekeuzeprocess uit via de hulpbronnen. We bespreken hier illustratief enkele hulpbronnen en antecedenten.

Hulpbronnen

Ons model bevat drie hulpbronnen: de kwaliteit van motivatie (autonome en gecontroleerde motivatie), het schools zelfbeeld en de gedragsmatige en emotionele betrokkenheid van de leerling.

- **Kwaliteit van motivatie:** in het OLB-project bekijken we motivatie vanuit de zelfdeterminatietheorie (ZDT (1), (2)), met een onderscheid tussen drie types motivatie: autonome motivatie (waarbij

leerlingen studeren omdat ze het willen), gecontroleerde motivatie (waarbij leerlingen studeren omdat het moet) en amotivatie (waarbij leerlingen hulpeloosheid ervaren bij het studeren).

In het artikel van Vandenkerckhove e.a. (zie p.26 in dit nummer) argumenteren we dat autonome motivatie om te studeren het studiekeuzeprocess kan bevorderen. Wanneer leerlingen zich inzetten voor school omdat ze dit boeiend en persoonlijk relevant vinden, zullen ze over meer energie en openheid beschikken om het complexe studiekeuzeprocess aan te pakken. Ze zullen ook sneller weten wat ze willen omdat ze meer voeling hebben met wat hen aanspreekt op het vlak van studies. Wanneer leerlingen motivationele problemen ervaren, en dus studeren onder druk (gecontroleerde motivatie) of zonder dat ze de zinvolheid van hun studies inzien (amotivatie), is de kans kleiner dat ze een bevredigende studiekeuze maken in de overgang naar de tweede graad. Bij dergelijke motivationele problemen kan dan ook een belangrijke rol weggelegd zijn voor keuzebegeleiders, waaronder CLB-medewerkers.

- **Schools zelfbeeld:** het zelfbeeld is een verzameling van beoordelingen over zichzelf in het algemeen en van het eigen functioneren in verschillende domeinen (bv. sociale, sportieve, schoolse domein) (3). In dit project peilen we naar hoe leerlingen zichzelf beoordelen op het schoolse of academische domein. We meten naast het algemene schoolse zelfbeeld (academisch zelfconcept) het zelfbeeld in twee deeldomeinen: wiskunde (zelfconcept wiskunde) en talen (zelfconcept talen). De beoordelingen op die twee schoolse domeinen hoeven immers niet gelijklopend te zijn.

Het schools zelfbeeld blijkt een betekenisvolle voorspeller te zijn van schoolse uitkomsten zoals schoolprestaties en volharding. Ook omgekeerd beïnvloeden schoolprestaties het schools zelfbeeld (3). Het schools zelfbeeld is ook relevant voor de studiekeuze van leerlingen. Zo zullen leerlingen die zich competent voelen in wiskunde meer interesse gaan ontwikkelen voor wiskunde en meer geneigd zijn om een richting te kiezen



De inhoud van de nieuwe OLB-tool is gebaseerd op een model van factoren die meespelen bij het maken van een studiekeuze.

waarin veel wiskunde aan bod komt. Leerlingen die zich in het algemeen positiever evalueren op schools vlak zullen ook meer kans hebben hun keuze waar te maken en vol te houden bij moeilijkheden of frustraties (4). Men kan ook verwachten dat deze leerlingen meer zelfvertrouwen hebben om duidelijke ambities en doelstellingen op schools vlak te formuleren en om uitiem een keuze te durven maken.

In het OLB-project bekijken we naast het niveau van zelfbeeld (zelfconcept wiskunde, zelfconcept talen, academisch zelfconcept) ook de mate waarin het zelfwaardegevoel veilig of breekbaar is (contingent schoolse zelfbeeld) (5). Zelfs wanneer leerlingen globaal een positief beeld hebben van hun schoolse vaardigheden kan er onderhuids een zekere breekbaarheid in hun zelfwaarde schuilen: hun zelfwaarde kan voorwaardelijk zijn. Dat betekent dat de zelfwaarde sterk afhankelijk is van de mate waarin ze goed presteren op schools vlak. Leerlingen met een breekbaar zelfwaardegevoel zijn kwetsbaar voor negatieve gevoelens en onzekerheid op schools vlak. We verwachten dat een fragiele zelfwaarde ook gevolgen heeft voor het maken van een studiekeuze. Omdat leerlingen met

een fragiele zelfwaarde gevoeliger zijn voor externe feedback en voor wat anderen denken van hun prestaties en keuzes, zullen zij geneigd zijn om het oordeel van anderen belangrijker te vinden dan hun persoonlijke interesses. Dit kan resulteren in een studiekeuze die door de omgeving gewaardeerd wordt maar die onvoldoende authentiek doorleefd is.

- Emotionele en gedragsmatige betrokkenheid op school: betrokkenheid bestaat uit verschillende facetten met onder andere een gedragsmatige en een emotionele component (6). Actief deelnemen aan klasactiviteiten en opletten zijn voorbeelden van gedragsmatige betrokkenheid. De emotionele componenten van betrokkenheid verwijzen naar de affectieve houding tegenover leren en klasactiviteiten, zoals graag naar school gaan en zich geïnteresseerd voelen.



Deze vragenlijsten geven de CLB-begeleider handvatten bij de analyse van studiekeuze problemen.

Uit tal van studies blijkt dat de gedragsmatige en emotionele betrokkenheid van leerlingen gemiddeld genomen daalt doorheen hun schoolloopbaan (7). Verder is vastgesteld dat een lage betrokkenheid een van de belangrijkste risicofactoren vormt voor lage schoolprestaties en schooluitval (8). Betrokkenheid kan ook belangrijk zijn voor het studiekeuzeproces omdat leerlingen die meer betrokken zijn meer diepgaand ervaring opdoen met leeractiviteiten, en zo tot een duidelijker beeld kunnen komen van waar hun talenten en interesses liggen. Dit helder beeld van de eigen capaciteiten en interessedomijnen kan vervolgens helpen om een pad voor de toekomst uit te stippelen en een bevredigende studiekeuze te maken.

Antecedenten

Bij de antecedenten besteden we aandacht aan zowel kenmerken van de leerling zelf (persoonlijk functioneren) als aan de omgeving van de leerling (gezinsfunctioneren en schoolklimaat).

- Persoonlijk functioneren: een voorbeeld van een persoonlijk kenmerk dat minstens onrechtstreeks het studiekeuzeproces kan beïnvloeden, is perfectionisme (zie figuur 1). Vooral zelfkritisch perfectionisme, waarbij leerlingen erg streng zijn voor zichzelf, bang zijn om fouten te maken en voortdurend twijfelen of ze het wel goed genoeg doen (9, 10), blijkt op schools vlak samen te hangen met problemen (11). Het lijkt aannemelijk dat zelfkritisch perfectionisme ook voor het studiekeuzeproces problematisch kan zijn. Leerlingen die hoog scoren op zelfkritisch perfectionisme twijfelen voortdurend aan zichzelf en aan hun capaciteiten. Dit kan leiden tot keuzestress en tot onophoudelijk gepieker over welke studierichting ze aankunnen en welke niet.
- Gezinsfunctioneren: een element van het gezinsfunctioneren dat belangrijk kan zijn bij studiekeuze, is de opvoedingsstijl van de ouders (zie figuur 1) en meer bepaald de mate waarin en de wijze waarop ouders betrokken zijn op de schoolactiviteiten van de leerling. Betrokkenheid kan variëren in omvang: sommige ouders zijn heel erg betrokken terwijl anderen meer op afstand



Leerlingen met een fragiel zelfbeeld zijn gevoeliger voor wat anderen denken van hun prestaties en keuzes (foto: Sebastian Laube)

het schoolwerk volgen. Onderzoek toont dat een hoge mate van betrokkenheid gemiddeld genomen bevorderlijk is voor de motivatie en de inzet van kinderen op school (12). Dit is echter niet steeds het geval: ook de manier waarop de betrokkenheid van ouders wordt gecommuniceerd speelt een rol (13). In dit project maken we, opnieuw op basis van de zelfdeterminatietheorie (1, 2), een onderscheid tussen een autonomieondersteunende en een meer controlerende stijl van ouderlijke betrokkenheid. Ouders met een meer controlerende stijl zitten heel dicht op de huid van jongeren tijdens de schoolbegeleiding en zijn pas tevreden als de jongeren aan hun voorwaarden beantwoorden, terwijl ze teleurgesteld reageren als ze dit niet doen. Ouders met een meer autonomieondersteunende stijl kunnen zelf meer het perspectief van de jongeren innemen en hun interesse, verwondering en enthousiasme laten blijken.

De mate en de stijl van ouderlijke betrokkenheid kunnen op verschillende manieren het studiekeuzeproces van leerlingen beïnvloeden. Betrokkenheid van ouders kan bijvoorbeeld de studiemotivatie van leerlingen mee vorm geven: als ouders betrokken zijn en dit vooral op een autonomieondersteunende manier doen, dan wordt de autonome studiemotivatie van leerlingen versterkt. Deze autonome motivatie is op zijn beurt een belangrijke hulpbron in het studiekeuzeproces (zie het artikel van Vandenkerckhove e.a. op p.26 in dit nummer).

- **Schoolklimaat:** leerkrachten spelen natuurlijk een belangrijke rol in het schools functioneren van leerlingen (14, 15). In dit project bevragen we twee belangrijke aspecten van de kwaliteit van de band tussen leerlingen en leerkrachten: de mate waarin er een positieve affectieve relatie is met de leerkrachten (kwaliteit van hechting, figuur 1) en de mate waarin leerkrachten door de leerlingen gezien worden als autonomieondersteunend (leerkrachtstijl, figuur 1). Een autonomieondersteunende leerkracht is geïnteresseerd in het perspectief van leerlingen en laat ruimte voor keuze en initiatief van de leerling. Net zoals bij ouderlijke betrokkenheid verwachten we dat een kwaliteitsvolle relatie met leerkrachten

WIL JE AAN DE SLAG MET DE VRAGENLIJSTEN UIT HET OLB-PROJECT? DAT KAN!

- **digitale toegang tot de vragenlijsten uit de OLB-batterij**

Vanaf 1 oktober 2016 kan je als CLB-medewerker van de P-discipline een aanvraag tot gebruik van de vragenlijsten uit de OLB-batterij indienen. Je richt je aanvraag tot: johan.david@vclb-koepel.be voor medewerkers uit de vrije centra lieve.dillen@g-o.be voor medewerkers uit de andere centra. Goedgekeurde aanvragen krijgen toegang via een paswoord en een link naar het Testpracticum UGent. Als gebruiker kan je (via mail) feedback geven over de batterij aan deze onderzoeksgroep.

- **vorming en resonantie**

Gebruikers van de batterij en andere geïnteresseerden krijgen op een studiedag in november 2016 uitgebreide informatie over de inhoud en het gebruik van de batterij. Er komt ook een oproep om deel te nemen aan een resonantiegroep. Die zal bestaan uit CLB-medewerkers die met de batterij aan de slag willen gaan: tijdens enkele feedbackmomenten delen zij hun ervaringen en suggesties met de onderzoekers.

- **gebruikershandleiding**

De ontwikkeling van een toepassingsgerichte gebruikershandleiding is op dit moment in voorbereiding.

het studiekeuzeproces kan ten goede komen: een goede leerkracht-leerlingrelatie kan de verschillende hulpbronnen (motivatie, betrokkenheid, en zelfwaarde) bevorderen, waardoor leerlingen onrechtstreeks beter voorbereid zijn op het maken van een studiekeuze. Maar een band met leerkrachten die als warm en autonomieondersteunend wordt ervaren kan er ook op een meer directe manier voor zorgen dat leerlingen vaker de leerkrachten als raadgevers en klankbord zullen gebruiken voor gesprekken over studiekeuzes. Ze zullen hun leerkrachten gemakkelijker in vertrouwen nemen en ook meer het gevoel hebben dat advies van leerkrachten waardevol is.

Het model als raamwerk bij vastlopende studiekeuzes

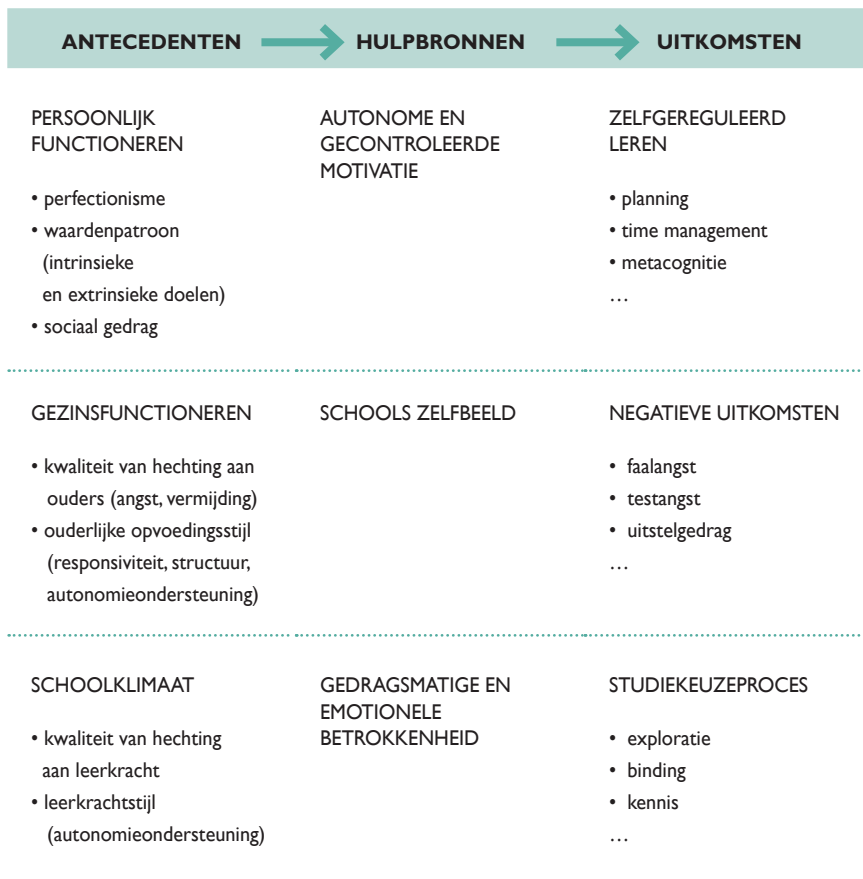
Met het OLB-project willen we bijdragen aan een beter begrip van de manier waarop leerlingen in de overgang naar de tweede graad van het secundair onderwijs het studiekeuzeproces aanpakken. We hebben daarbij aandacht voor de verschillende elementen in het keuzepro-

ces en ook voor het persoonlijk functioneren en de omgeving van leerlingen die een invloed kunnen uitoefenen op het keuzeproces.

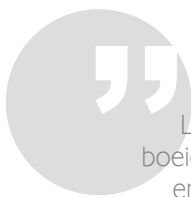
Het model dat we hier voorstellen biedt een raamwerk om met een brede kijk op zoek te gaan naar mogelijke verklaringen van een moeizaam verloopend of zelfs vastlopend studiekeuzeproces én naar manieren om dit proces (weer) op gang te brengen. In twee artikelen in dit nummer illustreren we het potentieel van dit model door in detail de verschillende taken van het studiekeuzeproces toe te lichten (Briers e.a., p.18) en door de rol van motivatie in het studiekeuzeproces te bespreken (Vandenkerckhove e.a., p.26).



We kennen allemaal wel leerlingen die zich aanmelden omwille van twijfels rond studiekeuze, maar bij wie achterliggend ook problemen spelen met inefficiënte studiestrategieën of faalangst.



Figuur 1. In het studiekeuzeproces spelen verschillende factoren mee (theoretisch model)



Leerlingen die zich inzetten voor school omdat ze dit boeiend en persoonlijk relevant vinden, zullen over meer energie en openheid beschikken om het studiekeuzeproces aan te pakken.

Referenties

- (1) DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- (2) VANSTEENKISTE, M., & SOENENS, B. (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: Acco.
- (3) VERSCHUEREN, K., & GADEYNE, E. (2007). Zelfconcept. In K. Verschueren & H. Koomen H. (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding* (pp. 151-167). Antwerpen: Garant.
- (4) WOUTERS, S., GERMEIS, V., COLPIN, H., VERSCHUEREN, K. (2011). Academic Self-Concept in High School: Predictors and Effects on Adjustment in Higher Education. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 586-594.
- (5) HEPNER, W. L., & KERNIS, M. H. (2011). High self-esteem: Multiple forms and their outcomes. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (Vol. 1, pp. 329-356). New York: Springer.
- (6) SKINNER, E. A., KINDERMANN, T. A., & FURRER, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- (7) DE LAET, S., COLPIN, H., VERVOORT, E., DOUMEN, S., VAN LEEUWEN, K., GOOSSENS, L., VERSCHUEREN, K. (2015). Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental Psychology*, 51, 1292-1306.
- (8) FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C., & PARIS, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- (9) BLATT, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50, 1003-1020.
- (10) BOONE, L., SOENENS, B., & BRAET, C. (2011). Een kritische analyse van het begrip perfectionisme in relatie tot eetstoornissen. *Tijdschrift voor Klinische Psychologie*, 41, 117-128.
- (11) STOEBER, J., & RAMBOW, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42, 1379-1389.
- (12) GROLNICK, W. S., & SLOWIACZEK, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- (13) POMERANTZ, E. M., MOORMAN, E. A., & LITWACK, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373-410.



NAAM VAN DE VRAGENLIJST	SCHALEN IN DE VRAGENLIJST	VOORBEELDITEMS
multidimensionale perfectionismeschaal	<ol style="list-style-type: none"> 1. prestatiegericht perfectionisme 2. zelfkritisch perfectionisme 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ik verwacht betere prestaties voor mezelf dan de meeste andere mensen. 2. Als ik faal op school, ben ik een mislukkeling.
aspiratie-index	<ol style="list-style-type: none"> 1. extrinsieke waarden 2. intrinsieke waarden 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ik vind het belangrijk dat ik rijk ben. 2. Ik vind het belangrijk dat ik mensen (in nood) help.
selectie van items uit bestaande meetinstrumenten	<ol style="list-style-type: none"> 1. prosociaal gedrag 2. antisociaal gedrag 3. relationele agressie 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ik probeer anderen te helpen. 2. Ik verniel spullen van anderen. 3. Ik negeer anderen opzettelijk tot ze bereid zijn om iets voor mij te doen.
vragenlijst ontwikkeld in het kader van dit onderzoek	<ol style="list-style-type: none"> 1. mate van betrokkenheid 2. autonomieondersteunende betrokkenheid 3. controlerende betrokkenheid 	<p>Wanneer je thuiskomt van school vraagt je moeder (vader) naar je huiswerk.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. In welke mate is dit van toepassing op jouw moeder (vader)? Als je moeder (vader) dit doet, hoe doet ze (hij) dit? 2. Ze (Hij) toont interesse in het huiswerk zelf en laat me kiezen hoe en wanneer ik mijn huiswerk maak. 3. Ze (Hij) moet vooral weten hoeveel huiswerk ik heb en wanneer het zal af zijn.
selectie van items uit de People In My Life Questionnaire en de Situations In Schools Questionnaire	<ol style="list-style-type: none"> 1. autonomieondersteuning door leerkrachten 2. kwaliteit van affectieve band met leerkrachten 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mijn leerkrachten hebben oor voor hoe ik de dingen zou aanpakken. 2. Mijn leerkrachten begrijpen mij.
Zelf Regulatie Vragenlijst – Leren	<ol style="list-style-type: none"> 1. autonome motivatie (willen) 2. gecontroleerde motivatie (moeten) 3. amotivatie 	<p>Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ik leren persoonlijk heel waardevol vind; 2. ik verondersteld word dit te doen. 3. Eerlijk gezegd, weet ik het niet. Ik heb het gevoel dat ik mijn tijd verdoe op school
Academisch Zelfconcept Vragenlijst	<ol style="list-style-type: none"> 1. zelfconcept wiskunde 2. zelfconcept talen 3. academisch zelfconcept 4. contingent schools zelfbeeld 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ik ben goed in wiskunde. 2. Ik leer snel bij voor talen. 3. Ik ben goed voor de meeste vakken op school. 4. Mijn prestaties op school bepalen zeer sterk hoe ik me voel over mezelf.
Schoolse Betrokkenheid Vragenlijst	<ol style="list-style-type: none"> 1. gedragsmatige betrokkenheid 2. gedragsmatige onbetrokkenheid 3. emotionele betrokkenheid 4. negatieve emotionele betrokkenheid 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ik werk zo hard als ik kan in de klas. 2. Wanneer ik in de klas ben, denk ik aan andere dingen. 3. Wanneer ik in de klas ben, voel ik me goed. 4. Wanneer ik een taak maak in de klas, verveel ik mij.
Nederlandse vertaling van de 'Children's Perceived Use of Self-Regulated Learning Inventory'	<ol style="list-style-type: none"> 1. taakanalyse 2. planning 3. oppervlakkige leerstrategieën 4. diepgaande leerstrategieën 5. doorzettingsvermogen 6. monitoring 7. motivatiestrategieën 8. zelfevaluatie – product 9. zelfevaluatie – proces 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Voor ik begin aan mijn schoolwerk vraag ik me af: herken ik dit soort opdracht? 2. Voor ik begin aan mijn schoolwerk kijk ik hoelang ik zal werken. 3. Tijdens het leren herhaal ik het tot ik het helemaal ken. 4. Tijdens het leren maak ik een samenvatting. 5. Ik hou vol tot mijn schoolwerk af is. 6. Tijdens mijn schoolwerk vraag ik me af: heb ik nog genoeg tijd? 7. Tijdens mijn schoolwerk, motiveer ik mezelf om verder te werken. 8. Na mijn schoolwerk kijk ik of ik niets vergeten ben. 9. Na mijn schoolwerk vraag ik me af: is het goed gegaan?
Vragenlijst aangaande Studieorganisatie Vaardigheden	<ol style="list-style-type: none"> 1. testangst 2. uitstelgedrag 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zelfs als ik goed voorbereid ben voor een toets, voel ik me ongerust. 2. Ik studeer niet op de momenten dat ik het eigenlijk van plan was.
StudiekeuzeTakenVragenlijst (STV-2)	<ol style="list-style-type: none"> 1. oriëntatie 2. exploratie zelf 3. exploratie omgeving 4. beslissingsstatus 5. binding 6. kennis zelf en omgeving 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ik denk vaak na over wat ik volgend schooljaar zal kiezen. Hoe vaak heb je dit schooljaar het volgende gedaan? 2. Gepraat met mijn ouders over wat ik graag en minder graag doe. 3. Een brochure of site grondig bekeken over het 3e jaar secundair onderwijs. 4. Sommige leerlingen weten al wat ze volgend schooljaar zullen volgen, andere leerlingen twijfelen nog tussen verschillende mogelijkheden. Hoe zit dat bij jou? 5. Ik denk dat dit een goede keuze is. 6. Ik weet welke studierichtingen er bestaan.

Tabel 1. Overzicht van de vragenlijsten uit het OLB-project