

**I-Study Basic**  
**Webversie op “Onderwijskiezer”**

**Handleiding**

W. Magez  
CAP vzw  
Schoolpsychologie KU-Leuven  
PDC – Thomas More

Renilde Wuyts  
VCLB-Koepel vzw

2016

## **Voorwoord**

Deze handleiding omvat twee publicaties:

Deel A: Handleiding I-Study Basic

Deze handleiding heeft betrekking op de actuele I-Study Basic zoals die beschikbaar is op de website “Onderwijskiezer”.

Deel B: Handleiding Studiegewoontetest Einde Basisonderwijs – SEBO

Het gaat om de oorspronkelijke handleiding van de SEBO van W. Magez, die in 1990 gepubliceerd werd door Swets Testservices.

De I-Study Basic is de geactualiseerde web-versie van deze SEBO.

## Inhoudstafel

Deel A: Handleiding I-Study Basic	4
1. Inleiding	5
2. Testconstructies en Psychometrisch onderzoek	6
2.1. Van SEBO naar I-Study Basic	6
2.2. Betrouwbaarheid van de I-Study Basic	6
2.3. Validiteit van de I-Study Basic	8
2.4. Normen van de I-Study Basic	9
2.4.1 Normgroep	9
2.4.2 Geslachtsverschillen	9
2.4.3 Staninenormering	9
2.4.4 Webteksten met aansluitende normering op 20 pt.	10
3. Gebruikstoepassingen	11
3.1. Procedure en stappenplan	11
3.2. Kadering	12
3.3. Uitgewerkt protocol	12
4. Bijlage	15
4.1. I-Study Basic items en “sleutel”	15
4.2. Tekstblokken	17
Deel B: Handleiding Studiegewoontetest Einde Basis Onderwijs – SEBO; W. Magez (1990)	20

Testhandleiding en onderzoek vanuit didactische en leertheoretische invalshoek naar de studiegewoonten bij de overgang van het lager naar het secundair onderwijs Swets Testversies B.V. Lisse

DEEL A: Handleiding I-Study Basic

## 1. Inleiding

Deze zelfevaluatie test past in de I-Study reeks zoals die op de website “Onderwijskiezer” beschikbaar is nl.

- I-Study: voor laatstejaars secundair onderwijs en aanvang hoger onderwijs
- I-Study Junior: voor leerlingen einde eerste graad en aanvang tweede graad secundair onderwijs of equivalente leerjaren
- I-Study Basic: voor leerlingen einde basisonderwijs en aanvang secundair onderwijs.

Al deze tests toetsen naar studiemotivatie en studiemethode, elk op hun geëigend studieniveau: algemeen in het zesde leerjaar lager onderwijs naar meer gedifferentieerd einde secundair.

Op de website kunnen geïnteresseerde begeleiders de testhandleidingen en wetenschappelijke verantwoording “achterliggend” consulteren bij de aansluitende testversie.

Alle tests volgen hetzelfde antwoordstramien: ofwel “veel” ofwel “soms” ofwel “weinig”. De gunstige antwoorden zijn gespreid over de “veel” en de “weinig” en krijgen telkens 2 pt, de hieraan tegengestelde antwoorden krijgen 0 pt en elk “soms” antwoord geldt voor 1 pt.

## 2. Testconstructie en Psychomotorisch onderzoek

### 2.1 Van SEBO naar I-Study Basic

- De I-Study Basic is de elektronische web-versie van de oorspronkelijke “Studiegewoontetest Einde Basis Onderwijs – SEBO van W. Magez (1990). De I-Study Basic SEBO omvat 27 items waarop de leerling met Veel – Soms – Weinig kan antwoorden. De scoring is: 2 pt voor het gunstig antwoord, 0 pt voor tegengesteld antwoord en 1 pt voor het soms antwoord.
- In tegenstelling tot de twee hierop volgende I-Study versies omvat deze versie geen subschalen. De test is doelbewust kort gehouden en afgestemd op de doelgroep einde lager onderwijs. Het resultaat is dus één globale score die de studiegewoonten (- motivatie – inzet – methode – planning) weergeeft.
- De oorspronkelijke 27 SEBO-items werden getoetst op hun actuele relevantie en taalgebruik (2013) door CLB-begeleiders en leerkrachten zesde leerjaar lager onderwijs. Op één item na, nl. item 9, bleken alle items “in orde” te zijn. Het oorspronkelijke SEBO item 9: “wanneer ik volledig klaar ben met mijn toets of proefwerk geef ik mijn bladen af, ook als er nog tijd over is” verving de auteur door: “Ik kan me moeilijk inspannen om onder verplichting iets te leren. Ik moet mijn zin kunnen doen”.  
Uit het onderzoek op de oorspronkelijke SEBO (zie deel B) bleek reeds dat het SEBO item 9 ter discussie was. Het huidige item 9 in de I-Study Basic blijkt relevant en vindt men ook terug in de andere I-Study versies.

### 2.2 Betrouwbaarheid van de I-Study Basic

- Alhoewel de betrouwbaarheid van de SEBO voldeed (zie deel B) was het wenselijk deze opnieuw te onderzoeken door de wijziging van toepassing: van schriftelijk naar computer gestuurd. Het gaat daarenboven om een andere leerlingengeneratie (1990 – 2013).
- We onderzochten de betrouwbaarheid met de Cronbach-alpha methode. Het onderzoek werk uitgevoerd op de leerlingen zesde leerjaar lager onderwijs die in de periode 02-2013/10-2015 geldig de volledige I-Study Basic beantwoordden op “Onderwijskiezer”. Het ging om 4264 jongens en 4809 meisjes, in het totaal 9073 leerlingen.
- De betrouwbaarheid bedraagt

Jongens	$r = .861$
Meisjes	$r = .862$
Totaal	$r = .862$

De test is duidelijk betrouwbaar en dit zowel bij jongens als bij meisjes. Ook op het niveau van de afzonderlijke items vertonen de cijfers van de beide geslachten nagenoeg geen onderlinge verschillen.

Voor de totale proefgroep N:9073 gaf dit op itemniveau

<b>Item nummer</b>	<b>Correlatie met het totaal zonder het item zelf = rit</b>	<b>Alpha</b>
1	.432	.857
2	.440	.857
3	.450	.857
4	.380	.858
5	.193	.864
6	.331	.860
7	.392	.858
8	.206	.864
9	.413	.858
10	.401	.858
11	.298	.861
12	.547	.854
13	.321	.860
14	.329	.860
15	.495	.855
16	.398	.858
17	.483	.856
18	.438	.857
19	.442	.857
20	.552	.853
21	.444	.857
22	.507	.855
23	.440	.857
24	.504	.855
25	.356	.859
26	.300	.856
27	.472	.856

Alle items voldoen en vele halen zelfs waarden van .40 of hoger wat voor een afzonderlijk item uitgesproken hoog is.

### 2.3 Validiteit van de I-Study Basic

- Expertbeoordelingen

Bij de omvorming van de SEBO naar een hedendaags computergestuurde webversie werden de 27 items kritisch geëvalueerd op hun actuele relevantie en taalgebruik door CLB-medewerkers en leerkrachten van het zesde leerjaar lager onderwijs. Er was een nagenoeg unanieme overeenstemming over de geldigheid van de afzonderlijke items. De algemene bruikbaarheid van de test werd unaniem positief beoordeeld.

- SEBO-handleiding (deel B)

Binnen het kader van deze handleiding rapporteren we uitgebreid over de validiteit van de SEBO vanuit psychometrische – didactische – en leertheoretische invalshoek.

Relevant lijkt ons ook de geschetste typologie waarbij de resultaten op de SEBO/I-Study Basic – schoolresultaten en intelligentietest op elkaar betrokken worden.

We gaan er van uit dat elke begeleider – zeker “CLB-er – die een leerling met een I-Study Basic protocol begeleidt deze handleiding gelezen heeft.



## 2.4 Normen van de I-Study basic

### 2.4.1 Normgroep

De I-Study Basic normen zijn bepaald op de groep leerlingen zoals beschreven in het hoofdstuk Betrouwbaarheid (2.2)

### 2.4.2 Geslachtsverschillen

Er zijn 27 items waarbij het “gunstige” antwoord telkens 2 pt krijgt, het “soms” antwoord 1 pt en het “tegengestelde” antwoord 0 pt.

Het maximum te behalen punten is dus 54 en het minimum 0 pt.

		Gem.	SD	Behaalde	
				Min.	Max.
Jongens	N: 4264	36,99	8,29	4 pt	54 pt
Meisjes	N: 4809	38,51	8,07	9 pt	54 pt
Totaal	N: 9073	37,79	8,21	4 pt	54 pt

Net zoals bij alle I-Study versies scoren meisjes als groep significant hoger dan de jongensgroep.

Als richtinggevende normen hanteren we hier ook, zoals in de andere versies, de (aangepaste) Stanineschaal (Gem.: 5 SD = 2).

Dit is een vrij “grove” meetschaal die eerder recht doet aan de hoge individuele of lage individuele score dan aan de eerdere subtielere geslachtsverschillen. We normeren dan ook op de totale groep van N: 9073

### 2.4.3 Stanine-normering N: 9073

	Zeer laag	Laag		LG	Gem.	HG	Hoog		Zeer hoog
Stanine	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Percentiel (bovengrens)	-/4	-/12	-/24	-/40	-/60	-/76	-/88	-/96	-/100
Punten I-Study Basic op 54 (op 20 pt)	-/21 -/ (8)	-/27 -/ (10)	-/31 -/ (11,5)	-/35 -/ (13)	-/40 -/ (15)	-/44 -/ (16)	-/47 -/ (17,5)	-/50 -/ (18,5)	-/54 -/ (20)

#### 2.4.4 Webteksten en aansluitende I-Study Basic normen op 20 pt.

- Bij de web versie zijn “achterliggend” interpretatieve tekstblokken uitgeschreven. Zij “verschijnen” wanneer de leerling volledig de test heeft ingevuld en de resultaten (scores) gepresenteerd worden. Elke tekstblok m.b.t. de totale testscore is gekoppeld aan een specifiek kwalificatieniveau van de score.
- De leerling zelf krijgt zijn resultaat te zien niet op 54 pt maar herleid naar 20 pt. Dit is een meer intuïtief (schools) aansprekend totaal met een betekeniswaarde “op zich”, wat handig is bij een zelf-evaluatietoets. De herleiding naar 20 pt gebeurt volgens de formule  
(behaalde testscore : 54) x 20  
De gehanteerde afrondingsregels zijn:
  - ...,30 en minder: afronding naar onderliggend geheel getal
  - ...,31 - ...,70: afronding naar ...,50
  - ...,71 en hoger: afronding naar bovenliggend geheel getal
- Deze op 20 pt herleide score wordt gerapporteerd naar de leerling. Het programma koppelt daar een woordelijke interpretatie aan (tekstblok) volgens de onderstaande kwalificatie:

Zeer laag	8 pt en lager	= ± Stan. 1
Laag	8,5 pt t/m 11,5 pt	= ± Stan. 2-3
Gemiddeld	12 pt t/m 16 pt	= ± Stan. 4-5-6
Hoog	16,5 pt t/m 18,5 pt	= ± Stan. 7-8
Zeer hoog	19 pt t/m 20 pt	= ± Stan. 9

### 3. Gebruikstoepassingen

#### 3.1 Procedure en Stappenplan

De I-Study Basic ligt ingebed in “Onderwijskiezer” en vervult daar samen met de belangstellingstest I-Like Basic (foto versie) een specifieke rol. De tests nodigen de leerlingen uit om de actorkwalificatie tot het sturen van de eigen schoolloopbaan te ontwikkelen.

De I-Study Basic past binnen de optiek van “zelfconceptverheldering”, hier t.o.v. “het studeren” op zich.

De gebruikstoepassing volgt een reeks stappen:

- 1) De leerling vult de vragenlijst op de computer in. Hij volgt daarbij de instructies op de website.
- 2) De ingevulde vragenlijst wordt “achterliggend” door het programma gescoord. De leerling heeft zo onmiddellijk zicht op zijn score op 20 pt en op de interpretatie ervan (zie stap 3).
- 3) Het programma omvat achterliggend een reeks “tekstblokken” die telkens gekoppeld zijn aan bepaalde scoreniveaus (zie in hoofdstuk 2.4.4). deze tekstblokken werden door de auteur en de equipe die instaat voor Onderwijskiezer opgesteld.
- 4) Na het invullen van de test wordt aan de leerling gevraagd zichzelf te situeren m.b.t. zijn schoolresultaten:

- A Mijn schoolresultaten zijn (zeer) goed
- B Mijn schoolresultaten zijn gemiddeld
- C Mijn schoolresultaten zijn eerder laag
- D Mijn schoolresultaten zijn laag

Het programma combineert deze evaluatie met de score op de test.

Voor de volgende combinaties werden dan aansluitende tekstblokken opgesteld:

I-Study Basic:	ZH/H – Gem. – L/ZL
Schoolresultaten	A: goed / zeer goed
	B: gemiddeld
	C/D: eerder laag / laag

Ook hier krijgt de leerling van de negen mogelijke combinaties enkel het tekstblok aangeboden dat past bij zijn combinatie.

- 5) Vervolgens verschaft het programma de leerling een overzicht van de items waarop hij gunstig (2 pt), (groen) en die waarop hij ongunstig (0 pt) antwoordde (rood).

Aangezien de items telkens een concreet studeergedrag omschrijven is dit a.h.w. een gepersonaliseerde mini-inventaris die de leerling (begeleider) concrete handvatten aanreikt om eventueel het studiegedrag te optimaliseren.

- 6) Het programma biedt tenslotte de leerling standaard nog drie afsluitend tekstblokken/thema's aan:

- Ik wil werken aan mijn studiehouding
- Hoe krijg ik beter zicht op mijn succeskansen?
- Ik herken me niet in de evaluatie of beschrijvingen.

### 3.2 Kadering

Dit tweede deel van het I-Study Basic programma maakt integraal deel uit van deze zelftest.

Het haalt haar betrouwbaarheid en validiteit mede uit de professionaliteit van de CLB-medewerkers en leerkrachten die bij de ontwikkeling betrokken waren.

Samen met de zelftest I-Like Basic Foto versie legt dit tweede deel de link naar de persoonlijke verwerking van de testresultaten, in functie van de eigen “loopbaan”sturing.

### 3.3 Uitgewerkt protocol

Het is leerrijk de test zelf eens in te vullen terugblikkend naar hoe u “was” aan het einde van de lagere school.

Voorbeeld:

## **Mijn resultaat op de I-Study basic**

**Naam:**

**Mailadres:**

**I-Study-basic ingevuld:** 13-01-2016

### **Totaal**

Je resultaat wordt uitgedrukt op een totaal van 20. Dit resultaat beoordelen we door het te vergelijken met een groep leerlingen van het zesde leerjaar basisonderwijs.

Deze beoordeling kan zijn: Zeer laag : Laag / Gemiddeld / Hoog / Zeer hoog

*Mijn resultaat: 9/20*

*Beoordeling: Laag*

Je scoort **laag** op de I-Study-basic. Je studiehouding kan veel beter. Je leert niet graag en dus doe je het ook te weinig. Als je toch begint aan je schoolwerk, geef je vlug op. Je zal in het secundair harder je best moeten doen.

Je weet dat deze vragenlijst een vorm is van **zelfevaluatie**. Meestal zit je juist met deze evaluatie, maar het kan ook zijn dat je te kritisch bent tegenover je zelf. Je schoolresultaten kunnen je daar meer over leren.

Het is daarom goed je uitslag eens te vergelijken met je schoolresultaten.

## Hoe objectief ben je: I-Study-basic vs schoolresultaten?

Op de I-Study-basic test was de beoordeling: **Laag**

Bij de topic schoolresultaten koos je voor: **Mijn schoolresultaten zijn gemiddeld.**

We combineren nu beiden met elkaar:

Je score op de I-Study-basic is laag. Op school behaal je gemiddelde resultaten. Ofwel ben je te kritisch tegenover je eigen studiehouding, ofwel vind je studeren niet echt belangrijk. Als je studiehouding laag blijft, let dan goed op dat je een richting kiest die je aankunt en dat zo de studiedruk niet te hoog wordt. Je praat daar best eens over met je klasleerkracht, je ouders en eventueel de clb-medewerker ...

## En wat nu?

### Welke zijn mijn sterke en zwakke punten volgende de I-Study-basic?

De I-Study-basic omvat 27 vragen waarop je telkens met ofwel ‘veel’ ofwel ‘soms’ ofwel ‘weinig’ kon antwoorden. Hieronder krijg je een analyse van je antwoorden. Er zijn verschillende mogelijkheden:

Je krijgt ofwel: een kader waarin je de vragen ziet waarop je een positief antwoord gaf. De bolletjes zijn groen gekleurd. Deze zaken zijn dus in orde.

Ofwel: een kader waarin je de vragen ziet waarop je een negatief antwoord gaf. De bolletjes zijn rood gekleurd. Dit zijn werkpunten voor jou!

Meestal krijg je twee kaders: één met je gunstige antwoorden (groen) en één met je ongunstige antwoorden (rood).

<b>Dit doe ik goed:</b>	<b>Veel</b>	<b>Weinig</b>
Ik gebruik mijn studietijd om goed te studeren	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bij een belangrijke toets of proefwerk ben ik zo zenuwachtig dat ik me vergis bij het beantwoorden van vragen	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Ik moet mijn lessen herlezen omdat ik soms de betekenis van de woorden niet goed begrijp wanneer ik ze de eerste maal lees	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Ik werk met orde	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik leer regels, bepalingen en formules van buiten zonder ze te begrijpen	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Ik mis belangrijke delen uit de les wanneer ik iets moet	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

opschrijven	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Ik denk dat dit leerjaar te moeilijk zal zijn voor mij	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Ik denk dat mijn schooluitslagen goed overeenstemmen met wat ik kan	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik iets niet begrijp vraag ik uitleg aan de leraar of lerares	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik slaap minstens 9 uur per nacht	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me dikwijls te moe om goed te kunnen leren	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

<b>Dit zijn werkpunten</b>	<b>Veel</b>	<b>Weinig</b>
Ik maak mijn huiswerk zonder tijd te verliezen met andere dingen	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Ik zorg er voor dat mijn klasagenda elke dag in orde is	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Ik kan me moeilijk inspannen om onder verplichting iets te leren; ik moet mijn zin kunnen doen	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bij een belangrijke toets of proefwerk kan ik gemakkelijk mijn gedachten klaar en duidelijk uitdrukken	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Wanneer ik een lange les moet leren verlies ik gemakkelijk de moed en sla de moeilijke delen over	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sommige lessen zijn zo vervelend dat ik teken, brieven schrijf of droom in plaats van naar de leraar of lerares te luisteren	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

### **Ik wil werken aan mijn studiehouding.**

Als je echt wenst te werken aan je studiehouding, raden wij je aan om allereerst de uitslag op deze proef te bespreken met je klasleerkracht en/of je ouders en eventueel de clb-medewerker in je school. Deze zullen je ongetwijfeld raad kunnen geven en je resultaten opvolgen.

TIP: Neem bij dit gesprek de resultaten op de I-Study-basic mee!

### **Hoe krijg ik beter zicht op mijn succeschansen?**

Globaal gezien spelen naast je schoolresultaten drie grote factoren een rol: psychologische, medische en sociale. We focussen ons hier op de psychologische en onderscheiden hierin:

- *Je studiehouding:*  
Hier heb je nu een zicht op via deze proef.
- *Je belangstelling:*  
Je kunt jezelf toetsen via de I-Like op [onderwijskiezer.be](http://onderwijskiezer.be)
- *Je capaciteiten/competenties:*  
In het secundair zijn er verschillende niveaus en zeer veel verschillende studierichtingen. Zorg er goed voor dat je een richting kiest die je goed

aankunt en die je interesseert. Hierdoor zal je je capaciteiten ten volle kunnen ontplooien.

### **Ik herken me niet in de evaluatie of beschrijvingen.**

Het kan zijn dat je voelt dat de beschrijving niet volledig of zelfs helemaal niet, op je van toepassing is. Dit kan want een proef als deze kan nooit alle mogelijke situaties voorzien. Iedere leerling is immers verschillend. Het kan misschien toch wel nuttig zijn dit dan eens te bespreken!

Hopelijk heb je er echter wel iets aan gehad.

## **4. Bijlage**

### 4.1 I-Study Basic items en sleutel

Hierna volgen de 27 I-Study Basic items.

Het ingevulde bolletje (oorspronkelijk groen) markeert het “gunstige” antwoordalternatief = 2 pt. Het hieraan tegengestelde antwoordalternatief is “ongunstig” = 0 pt. Het antwoordalternatief “soms” krijgt standaard 1 pt.

Het maximum is dus 54 pt en het minimum 0 pt.

Naar de leerling toe wordt de score in de rapportering herleid naar 20 pt zoals beschreven in punt 2.4.4

## I-Study Basic

		Dat doe ik:		
		Veel	Soms	Weinig
1.	Ik blijf werken aan een schooltaak tot ze af is	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ik gebruik mijn studietijd om goed te studeren	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ik droom in de klas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Ik maak mijn huiswerk zonder mijn tijd te verliezen met andere dingen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ik studeer thuis graag op dezelfde plaats	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Bij een belangrijke toets of proefwerk ben ik zo zenuwachtig dat ik me vergis bij het beantwoorden van de vragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7.	Ik zorg ervoor dat mijn klasagenda elke dag in orde is	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Ik moet mijn lessen herlezen omdat ik soms de betekenis van de woorden niet goed begrijp wanneer ik ze de eerste maal lees	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9.	Ik kan me moeilijk inspannen om onder verplichting iets te leren. Ik moet mijn zin kunnen doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10.	Ik werk met orde	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Voor ik bij een belangrijke toets of proefwerk het antwoord opschrijf tracht ik het eerst voor mezelf te beantwoorden	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Ik let goed op	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Ik leer regels, bepalingen en formules van buiten zonder ze te begrijpen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
14.	In de klas tracht ik elke vraag die de leraar of lerares stelt te beantwoorden	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Ik laat me gemakkelijk afleiden door wat er in mijn omgeving gebeurt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
16.	Bij een belangrijke toets of proefwerk kan ik gemakkelijk mijn gedachten klaar en duidelijk uitdrukken	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Ik volg nauwkeurig de richtlijnen die de leraar of lerares geeft voor het volgende werk	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Ik mis belangrijke delen uit de les wanneer ik iets moet opschrijven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
19.	Ik denk dat dit leerjaar te moeilijk zal zijn voor mij	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
20.	Wanneer ik een lange les moet leren verlies ik gemakkelijk de moed en sla de moeilijke delen over	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
21.	Ik zorg ervoor dat ik belangrijke leerstof, ook van vorige jaren, ken	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Ik doe ook mijn best voor vakken die ik niet zo graag doe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Ik denk dat mijn schooluitslagen goed overeenstemmen met wat ik kan	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Sommige lessen zijn zo vervelend dat ik teken, brieven schrijf of droom in plaats van naar de leraar of lerares te luisteren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
25.	Als ik iets niet begrijp vraag ik uitleg aan de leraar of lerares	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Ik slaap minstens 9 uur per nacht	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Ik voel me dikwijls te moe om goed te kunnen leren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>



## 4.2 Tekstblokken I-Study Basic

### 4.2.1 I-Study Basic resultaten

#### **Zeer Hoog (ZH)**

Je uitslag op de I-Study-basic is zeer hoog. Je studiehouding is keigoed. Je wilt echt goed presteren op school en je doet er veel moeite voor. Je kunt die inspanningen ook goed volhouden. Met zo'n schitterende studiehouding sta je sterk voor de overstap naar het secundair. Je weet dat deze vragenlijst een vorm is van zelfevaluatie. Meestal zit je juist met deze evaluatie, maar het kan ook zijn dat je jezelf overschat. Je schoolresultaten kunnen je daar meer over leren.

#### **Hoog (H)**

Je scoort hoog op de I-Study-basic. Je hebt een uitstekende studiehouding. Je wilt goed presteren op school en je doet er veel moeite voor. Je kunt die inspanningen ook goed volhouden. Met zo'n studiehouding sta je sterk voor de overstap naar het secundair. Je weet dat deze vragenlijst een vorm is van zelfevaluatie. Meestal zit je juist met deze evaluatie, maar het kan ook zijn dat je jezelf overschat. Je schoolresultaten kunnen je daar meer over leren.

#### **Gemiddeld (Gem)**

Je scoort gemiddeld op de I-Study Basic. Je studiehouding is niet echt slecht, maar ook niet echt goed. Je doet voor school niet meer dan nodig is. Al bij al ben je daar best tevreden mee. Als het echt moet ben je bereid een extra inspanning te leveren; dit zal in het secundair zeker nodig zijn. Je weet dat deze vragenlijst een vorm is van zelfevaluatie. Meestal zit je juist met deze evaluatie, maar het kan ook zijn dat je jezelf overschat of dat je te kritisch bent tegenover je zelf. Je schoolresultaten kunnen je daar meer over leren.

#### **Laag (L)**

Je scoort laag op de I-Study Basic. Je studiehouding kan veel beter. Je leert niet graag en dus doe je het ook te weinig. Als je toch begint aan je schoolwerk, geef je vlug op. Je zal in het secundair harder je best moeten doen. Je weet dat deze vragenlijst een vorm is van zelfevaluatie. Meestal zit je juist met deze evaluatie, maar het kan ook zijn dat je te kritisch bent tegenover jezelf. Je schoolresultaten kunnen je daar meer over leren.

#### **Zeer laag (ZL)**

Je scoort zeer laag op de I-Study basic. Je studiehouding is echt niet goed. Je leert te weinig en als je er aan begint, hou je het niet vol. Om te slagen in het secundair, zal je harder moeten werken voor school. Je weet dat deze vragenlijst een vorm is van zelfevaluatie. Meestal zit je juist met deze evaluatie, maar het kan ook zijn dat je te kritisch bent tegenover jezelf. Je schoolresultaten kunnen je daar meer over leren.

#### 4.2.2 Combinatie I-Study Basic resultaat en zelfevaluatie van schoolresultaten

##### **ZH/H met A**

Je behaalt zowel op de I-Study Basic als in de klas schitterende resultaten. Je studeert graag en goed en je ziet niet op tegen een extra inspanning. Met deze uitstekende studiehouding, gekoppeld aan je goede schoolresultaten, sta je echt sterk bij de overstap naar het secundair onderwijs en lijken alle keuzemogelijkheden haalbaar.

##### **ZH/H met B**

Indien je jezelf niet overschat, heb je een zeer goede studiehouding. Toch zijn je schoolresultaten eerder middelmatig. Bekijk dit eens nader, hoe voel jij je hierbij? Bespreek dit eens met je klastitularis, je ouders, clb-medewerker, ... De instap in het secundair zal waarschijnlijk wel vlot verlopen.

##### **ZH/H met C/D**

Je behaalt een prima score op de I-Study Basic, maar je resultaten in school zijn heel wat minder. De kans is groot dat je jezelf overschat. Je bent tevreden over je eigen studiehouding, hoewel daar eigenlijk weinig reden toe is, want je schoolresultaten zijn niet zo sterk. In het secundair onderwijs zal je flink wat extra gas moeten geven. Dat zal niet eenvoudig zijn, want je denkt van jezelf dat je het wel zult aankunnen.

Het is ook wel mogelijk dat je hard studeert en je schoolresultaten laag zijn en je dan het gevoel hebt dat je geen loon naar je werk krijgt.

Hoe dan ook denk zeer goed na over je studiekeuze in het secundair. Je zou toch best daar eens over praten met je klastitularis, je ouders en eventueel clb-medewerker.

##### **Gem met A**

Je uitslag op de I-Study Basic is gemiddeld. In de klas presteer je zeer goed. Een gemiddelde studiehouding is ok, zeker als dit gekoppeld is aan goede schoolse resultaten. Met deze studiehouding sta je er goed voor bij de overstap naar het secundair onderwijs en lijken alle keuzemogelijkheden haalbaar.

##### **Gem met B**

Je schooluitslag en je studiehouding zijn gemiddeld. Je presteert zonder echte hoogtes of laagtes. Je bent daar tevreden mee. Er hoeft geen probleem te zijn bij de instap in het secundair. Let wel op in de toekomst met de keuze van de studierichting.

##### **Gem met C/D**

Je koppelt een gemiddelde score op de I-Study Basic aan zwakkere schoolresultaten. Let op bij je keuze naar het secundair want dergelijke startpositie is niet zo gunstig. Mik niet te hoog! Je praat daar best eens over met je klastitularis, je ouders en eventueel de clb-medewerker.

### **L/ZL met A**

Je score op de I-Study Basic is laag tot zeer laag, terwijl je schoolresultaten prima zijn. Ofwel ben je veel te kritisch geweest op jezelf en is er geen probleem voor je slaagkansen in het secundair. Misschien mag je zelfs wat minder perfectionistisch zijn, wat relaxer. Ofwel lever je inderdaad weinig inspanning maar ben je zo slim dat je dan “nu” goede resultaten behaalt. Als dit zo is let dan toch goed op want je zou je wel eens kunnen mispakken in het secundair.

### **L/ZL met B**

Je score op de I-Study Basic is laag. Op school behaal je gemiddelde resultaten. Ofwel ben je te kritisch tegenover je eigen studiehouding, ofwel vind je studeren toch niet echt belangrijk. Als je studiehouding laag is, let dan goed op dat je een richting kiest die je aankunt en dat zo de studiedruk niet te hoog wordt. Je praat daar best eens over met je leerkracht, je ouders en eventueel de clb-medewerker.

### **L/ZL met C/D**

Je score op de I-Study Basic is laag en ook je schoolresultaten zijn dit. Je weet dit van jezelf. Je leert niet graag. Houd hiermee rekening bij je keuze in het secundair, want anders ga je echt problemen krijgen. Je praat daar best eens over met je klasleerkracht, je ouders en eventueel de clb-medewerker.

SEBO  
Studiegewoontetest Einde Basisonderwijs  
SEBO-aanpassing van de S.G.T. nr. 7 van W. Van Hove

DEEL B: Handleiding

Studiegewoontetest Einde Basisonderwijs  
SEBO

Testhandleiding en onderzoek  
vanuit psychometrische didactische  
en leertheoretische invalshoek

W. Magez

Swets Test Service  
1990 Swets & Zeitlinger B.V. Lisse

## TEN GELEIDE: 2016

- Hierna volgt de oorspronkelijke handleiding van de SEBO waarvan de I-Study Basic de web-versie is.  
Telkens als u “SEBO” leest kan u dus ook “I-Study Basic” lezen.
- In de scoring bij de SEBO krijgt het Gunstig antwoord + 1 pt, het Soms antwoord 0 pt en het Ongunstig antwoord – 1 pt.  
De omzetting naar de I-Study Basic, die werkt met + 2 pt, + 1 pt en 0 pt, is eenvoudig: men telt bij het SEBO resultaat 27 pt bij (er zijn 27 items). De score loopt dan van 0 t/m 54 pt zoals bij de I-Study Basic.
- Sinds 1990, het publicatiejaar van de SEBO, is het begeleidingslandschap veranderd: de PMS-centra zijn CLB geworden en de CSBO vormde zich tot de VCLB-koepel. Ook het onderwijslandschap in het secundair heeft zich verder gewijzigd van type 1 (“vroegere” VSO) en type 2 (“vroegere” traditioneel onderwijs) naar de eenheidsstructuur.
- Wat betreft de inhoud van deze handleiding blijft de relevantie bewaard, zowel voor het huidig onderwijs als voor de actuele CLB begeleidingspraktijk.
- Als slot: naar taalgebruik is de taalevolutie merkbaar van de late jaren 1980 tot nu. We verkozen echter de “roots” te bewaren.

W. Magez

2016

A. Inleiding	25
B. Deel I: Toepassing van de SEBO	26
1. Voorstelling	26
2. Afnamewijze	26
3. Correctie der antwoorden	27
4. Normering	28
4.1 Comparatieve normering	28
4.2 Normatieve evaluatie	29
5. Interpretatie	29
5.1 Totaal-score op zich	29
5.2 ‘Soms’-antwoorden	30
5.3 Een studiegewoontetypologie	30
5.4 Interpretatie in functie van de M.I. per item	34
6. De betekenis van een zelfevaluatie op de SEBO door kinderen op het einde van de lagere school	34
 Deel II: Onderzoek rond de SEBO en de oorspronkelijke S.G.T. nr. 7-versie	36
1. De ALOSO – aanpassing van de S.G.T. nr. 7 (SEBO)	36
2. SEBO: enkele algemene psychometrische onderzoeksgegevens	36
2.1 Onderzoeksgroep	36
2.2 Intercorrelaties	36
2.3 Validiteit	37
2.4 Betrouwbaarheid	37
2.5 Geslachtsverschillen	37
2.6 Bespreking	37
2.7 Factoranalytische benadering	37
3. Psychometrisch onderzoek naar de itemkarakteristieken van de S.G.T. nr. 7 en de SEBO	39
3.1 Onderzoek F. Troch	39
3.2 SEBO-onderzoek	39
3.3 Resultaten en bespreking	41
4. SEBO doorheen het secundair onderwijs	43
4.1 Onderzoek W. Van Hove	43
4.2 Onderzoek W. Magez 1973	44
4.3 Bespreking	46
5. Besluit	46
 Deel III: Onderzoek van studiegewoonten vanuit een leertheoretisch en psychodidactisch perspectief	48
1. Ite-manalyse SEBO: een gedragsanalyse van de leerling en van de school (leerkracht)	48
1.1 Onderzoeksmethodiek en uitgangspunten	48
1.2 Bespreking der items	48
1.3 Besluiten in functie van de interpretatie en individuele begeleiding	65
2. Itemsignificaties en hun didactische en leertheoretische consequenties: een aanzet tot studiegedragsvorming	67
2.1 Significante – versus niet significante items	67
2.2 Bekrachtigers in het onderwijs	67
2.3 Bekrachtigingsschema	68

2.4 Naar een didactiek van studeergedrag en –motivatie vanuit leertheoretische invalshoek	70
C. Slotbeschouwingen	73
D. Bibliografie	74
E. Bijlagen:	76
- SEBO en de oorspronkelijke versie S.G.T. nr. 7 W. Van Hove	
- SEBO: testformulier	
- SEBO: sleutel	
- voorbeeld van uitwerking	

## Woord vooraf

Het voorliggend werk sluit aan bij de publicatie van het ALOSO-project door de C.S.B.O. te Brussel. ALOSO staat voor **A**ntwerps **t**estonderzoek bij de overgang van het **L**ager **O**nderwijs naar het **S**ecundair **O**nderwijs. Veertien vrije P.M.S.-centra werkten in dit project tesamen in de opstelling van een gemeenschappelijke collectieve testbatterij in functie van de studiekeuzebegeleiding op dit niveau. Zeven tests, milieuvariabelen en schoolresultaten werden in de batterij opgenomen en onderzocht op hun onderlinge relaties, validiteit en betrouwbaarheid. Men normeerde de batterij op een vrij representatieve steekproef uit de werkingsgebieden der medewerkende centra. In het totaal zijn er 1.143 jongens en meisjes getest uit 59 laatste jaarsklassen van 44 basisscholen. De hier voorgestelde Studiegewoontetest maakt deel uit van deze ALOSO-batterij.

Net zoals het ALOSO-project is deze verslaggeving hoofdzakelijk het resultaat van praktijkwerk. We wensen te benadrukken dat dit project opgezet en uitgevoerd werd door practici in het veld.

Ook deze handleiding heeft dit kenmerk en vertoont er dan ook de voordelen (zeer praktijk gericht) en de nadelen (minder theoretische onderbouw) van.

Bij de bespreking van de items van de studiegewoontetest konden we gebruik maken van het statistisch werk uitgevoerd door V. Mens, assistente in de psychologie, in haar scriptie aan de Katholieke Vlaamse Hogeschool te Antwerpen. We danken haar en haar promotor A. Bos voor deze bijdrage.



## A. INLEIDING

- Sinds jaren is de zevende subtest uit de Studiegewoontetest (S.G.T.) van W. Van Hove (15) een standaardvragenlijst voor het peilen naar de studiegewoonten. Vanaf het eerste onderzoek door F. Troch (14) gevolgd door het inschakelen van de vragenlijst door W. Van Hove in zijn studiegewoontetest als zevende subtest, is deze proef een inspiratiebron geweest voor talloze min of meer officiële aanpassingen.
- Uit vele onderzoeken bleek de nuttigheid ervan. De proef is bovendien eenvoudig toe te passen en heeft een korte test- en correctieduur. De S.G.T. nr. 7-versie zoals ze tot stand kwam tijdens het ALOSO-project noemen we de “SEBO” (Studiegewoontetest Einde Basis Onderwijs). Voor verdere gegevens over dit ALOSO-project zelf verwijzen we naar de interne werkpublicatie verzorgd door de C.S.B.O.-Brussel.

## **B. DEEL I: TOEPASSING VAN DE SEBO**

### **1. Voorstelling**

- 1.1 De SEBO is een collectieve toepasbare vragenlijst bestemd voor jongens en meisjes op het einde van het lager- of begin secundair onderwijs. De proef bestaat uit 27 vragen waarop de leerling kan antwoorden met “Veel”, “Soms” of “Weinig”. De test omvat slechts één blad waarop de vragen staan en waarop de leerling ook zijn antwoorden aanduidt.
- 1.2 De vragenlijst heeft als bedoeling een overzicht te verkrijgen over bepaalde studiehoudingen en daaraan verbonden gedragswijzen van de leerling. Gezien dit beperkt aantal vragen heeft deze vragenlijst in de eerste plaats een “signaalwaarde”. Het is duidelijk dat deze vragenlijst ook een karakter- of persoonlijkheidsvragenlijst is. Niet alleen hebben bepaalde items duidelijk die functie maar is het getoetste gedrag (studie-) als dusdanig sterk gevoelig aan emotionele factoren, zeker op deze leeftijd.
- 1.3 De waardering der antwoorden gebeurt met een sleutel waarbij het antwoord per vraag gequoteerd wordt met + 1 pt. Of – 1 pt.
- 1.4 Aan de hand van de gegeven normering kan men de totale som situeren in een comparatieve normering via stanines t.o.v. het 6<sup>de</sup> leerjaar lager onderwijs (“mid-jaar” afname), jongens of meisjes, afzonderlijk of beiden samen.  
Normatief bekeken kan de “bruto” uitslag variëren van + 27 (alles plus) tot – 27 (alles min). Jarenlange ervaring toont aan dat het optreden van een negatief resultaat in ieder geval een duidelijke probleemsituatie weergeeft ongeacht of men meent dat het kind “objectief” of “subjectief” antwoordde.
- 1.5 De vragenlijst kan zuiver psychometrisch benaderd worden maar hij leent zich ook goed tot een kwalitatieve inhoudelijke analyse.  
Aangezien er slechts 27 vragen zijn is dit ‘doenbaar’ zonder grote tijdsinvestering. Het feit dat alle vragen op één blad staan vergemakkelijkt dit en laat toe snel inhoudelijke patronen te ontdekken.

### **2. Afnamewijze**

- 2.1 De motivering bij de afname is zoals bij elke test ook hier belangrijk. Men dient erop te letten de test uit de prestatiesfeer te halen. Dit is vooral nodig wanneer de proef toegepast wordt in de buurt van capaciteitstests. De leerling zou het gevoel moeten krijgen dat hij op deze vragenlijst rustig mag zijn wie hij is en eerlijk mag aanduiden wat hij doet.
- 2.2 Na het uitdelen van het testformulier en invullen van de personalia stellen we voor de volgende instructie te gebruiken:  
“Op dit blad vind je een reeks uitspraken die allemaal iets te maken hebben met hoe je leert of studeert. Er wordt je gevraagd aan te duiden in welke mate die uitspraken voor jou van toepassing zijn of geldig zijn. Als je meent dat wat er staat veel voor jou geldt of op jou van toepassing is, plaats dan een kruisje bij ‘Veel’; wanneer je meent dat het je soms gebeurt, zet dan een kruisje bij ‘Soms’; wanneer het weinig of niet op jou van toepassing is plaats dan een kruisje bij ‘Weinig’.

Let op: je mag telkens slechts één van de drie mogelijkheden aanduiden en zorg er ook voor dat je er geen overslaat. Blijf niet te lang nadenken op een vraag en duid het eerste antwoord aan dat in je opkomt. Er zijn hier geen slechte antwoorden. Elk antwoord is goed als je maar eerlijk en zonder lang na te denken één van de drie antwoordmogelijkheden kiest”.

Men besteedt dus geen extra aandacht aan het ‘Soms’-probleem: raad het gebruik ervan niet af of aan.

Benadruk het vlot en snel beantwoorden zonder lang na te denken.

- 2.3 We gaan er van uit dat men de vragenlijst niet voorleest, al kan dit in sommige afnamesituaties wel nodig zijn. In dat geval zal men voorzichtig moeten zijn met de comparatieve normering: er zou een tendens tot overwaardering kunnen bestaan. In ieder geval behoudt het optreden van de negatieve totaalscore haar probleemkarakter.

### 3. Correctie der antwoorden

Indien men de proef manueel verbetert dan gaat dit met een sleutel der positieve antwoorden heel vlot. Men heeft daarbij een controlemogelijkheid die het gevaar op een foutieve verbetering sterk vermindert:

- a. Men telt het aantal “Soms”-antwoorden: bijvb. 9; er blijven dan  $27 - 9 = 18$  items over die punten kunnen krijgen (“Soms” = altijd gelijk aan 0 pt.)
- b. Met de sleutel telt men de positieve antwoorden: bijvb. 10
- c. Er zouden dan  $18 - 10 = 8$  negatieve punten moeten zijn.
- d. Gebruikt men nu de sleutel in spiegelbeeld, dus gekanteld om de verticale as, dan moeten er 8 aanstrepingen zichtbaar zijn.
- e. De totaalscore is  $10 - 8 = 2^1$

De sleutel der positieve antwoorden vindt men in deel 3 bij punt 1.2 (bespreking der items).

### 4. Normering

#### 4.1 Comparatieve normering of evaluatie

- 4.1.1 de SEBO is genormeerd op een steekproef uit de 6<sup>de</sup> leerjaars lager onderwijs uit de werkingsgebieden van 14 vrije Antwerpse P.M.S.-centra. De afnamen gebeurden einde eerste trimester en tweede trimester van het schooljaar '84 - '85 door psychopedagogisch geschoolden in het kader van hun begeleidingsopdracht. De proefgroep omvat 559 jongens en 584 meisjes, in totaal 1143 leerlingen afkomstig uit 44 scholen.

Voor de normering is als referentieschaal de stanine-indeling gebruikt. Tegelijkertijd worden de overeenkomstige percentielgrenzen en T-waarden gegeven. De toegepaste stanine-zone indeling verschilt lichtjes van de gebruikelijke, zodat de standaarddeviatie 2 is (i.p.v. 1,96) terwijl het gemiddelde 5 blijft (1).

---

<sup>1</sup> Bvb.: 9 + en 12- geeft dus een negatieve “bruto-uitslag” (BU) = -3

#### 4.1.2 Normen: SEBO

- 6<sup>de</sup> leerjaar lager onderwijs JONGENS N = 559

	Z Laag			Laag		- Midd +			Hoog		Z Hoog	
Stan.		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Perc.	G.Min	1	4	12	24	40	60	76	88	96	99	G.Max
T.		28	32	38	43	47	53	57	62	68	73+	
B.U.	-10	-7	-2	3	7	10	14	18	20	23	24	27
Soms	0	0	2	3	5	7	10	12	13	15	17	21

Gemiddelde B.U. = 12,35                      S.D.: 7,17  
 Gemiddelde "Soms" = 8,89                S.D.: 4,04

- 6<sup>de</sup> leerjaar lager onderwijs MEISJES N = 584

	Z Laag			Laag		- Midd +			Hoog		Z Hoog	
Stan.		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Perc.	G.Min	1	4	12	24	40	60	76	88	96	99	G.Max
T.		28	32	38	43	47	53	57	62	68	73+	
B.U.	-16	-8	-1	5	8	11	15	18	20	23	25	26
Soms	0	0	2	3	5	7	10	12	13	16	18	21

Gemiddelde B.U.: = 13,06                      S.D.: 7  
 Gemiddelde "Soms" = 8,94                S.D.: 4,18

- 6<sup>de</sup> leerjaar lager onderwijs JONGENS MEISJES N = 1143

Stan.	Z Laag		Laag		- Midd +			Hoog		Z Hoog		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
Perc.	G.Min	1	4	12	24	40	60	76	88	96	99	G.Max
T.		28	32	38	43	47	53	57	62	68	73+	
B.U.	-16	-7	-2	4	8	11	15	18	20	23	24	27
Soms	0	0	2	3	5	7	10	11	13	16	18	21

Gemiddelde B.U.: = 12,71

S.D.: 7,09

Gemiddelde "Soms" = 8,81

S.D.: 4,11

Het verschil tussen de jongens en meisjes is niet significant. We raden dan ook aan de gemengde normgroep te gebruiken (N = 1143).

Bij de stanines is telkens de bovengrens vermeld. Zo situeert de bruto-uitslag (B.U.) 16 zich in stanine 6 en het resultaat 0 ligt in stanine 2. De laagste geconstateerde score was – 16 en de hoogste 27.

#### 4.2 Normatieve evaluatie

- Testresultaten kan men op verschillende wijze evalueren; zo kan men uitgaan van een vergelijking met resultaten van andere (comparatief), of men kan uitgaan van een normatieve norm. Beiden vullen elkaar aan (8).

Normatief gezien zijn uitslagen lager dan of gelijk aan 0 op deze test een duidelijke indicatie van een probleemsituatie. Een score die nul benadert of lager is vraagt in ieder geval om extra aandacht en eventueel aanvullend onderzoek. Een extreme hoge score in de buurt van het maximum 27 punten dient echter even goed extra bekeken te worden.

- We stellen voor het "Soms"-totaal enkel te interpreteren als meer dan de helft der antwoorden "Soms"-antwoorden zijn.

### 5. Interpretatie<sup>2</sup>

Er zijn verschillende invalshoeken van waaruit men het resultaat op deze test kan bekijken.

#### 5.1 de totaal score op zich

- De eigenlijke betekenis van de test ervaart men persoonlijk het best bij het doornemen van de 27 vragen. Ze geven een overzicht over bepaalde studiehoudingen en daaraan verbonden gedragswijzen – zowel affectieve als cognitieve – van leerlingen in het zesde

<sup>2</sup> Het gaat hier enkel om de interpretatie steunende op metrische gegevens vergeleken t.o.v. de groep. Andere interpretaties komen verder aan bod (zie o.a. Bijlage: SEBO-voorbeeld).

leerjaar van de lagere school. Voor een beter inzicht in de items verwijzen we hier expliciet naar het derde deel waarbij item na item onderzocht en besproken wordt.

Alhoewel de items in de eerste plaats de studiehouding en –wijze toetsen, passen ze in het bredere kader van het persoonlijkheidsonderzoek. Men verkrijgt indicaties over de zelfperceptie, het zelfvertrouwen, emotionele factoren, attributenstijlen e.a.

- men kan het bekomen totale resultaat situeren binnen de groep van de leerlingen uit het zesde leerjaar via de comparatieve invalshoek aan de hand van de stanines (of Pc. Of T. of ...). Van deze situering in één cijfer zijn een reeks statistische gegevens gekend: de betrouwbaarheid, de validiteit en de correlaties met de andere tests uit de ALOSO-batterij. De bekomen stanine laat ook toe om op een eenvoudige wijze het resultaat te vergelijken met de andere tests uit de batterij en met de behaalde schooluitslag omdat door het projectwerk al deze gegevens gesitueerd kunnen worden t.o.v. eenzelfde meetschaal. Deze stanineindeling geeft een directe, eenvoudige en betrouwbare interpretatiemogelijkheid.

9	: zeer hoog	(Pc. 97 - 100)
7-8	: hoog	(Pc. 77 - 96)
4-5-6	: middelmatig	(Pc. 25 - 76)
2-3	: laag	(Pc. 5 - 24)
1	: zeer laag	(Pc. 1 - 4)

## 5.2 Het aantal “Soms” antwoorden

Onderzoek toont aan dat leerlingen uit het zesde leerjaar adequaat gebruik maken van de geboden drie-antwoordmogelijkheden en dit betrouwbaar doen. Het is dan ook nuttig om naast de totaal-score het aantal “Soms”-aanduidingen in het oog te houden. Dit is minder belangrijk bij de hoge totaal-resultaten omdat het aantal “Soms”-antwoorden daar uiteraard beperkt is. Het correlatieonderzoek toont dan ook dat de “Soms”-score negatief correleert met de schooluitslag (in de ALOSO-groep ongeveer  $-0,37$ ).

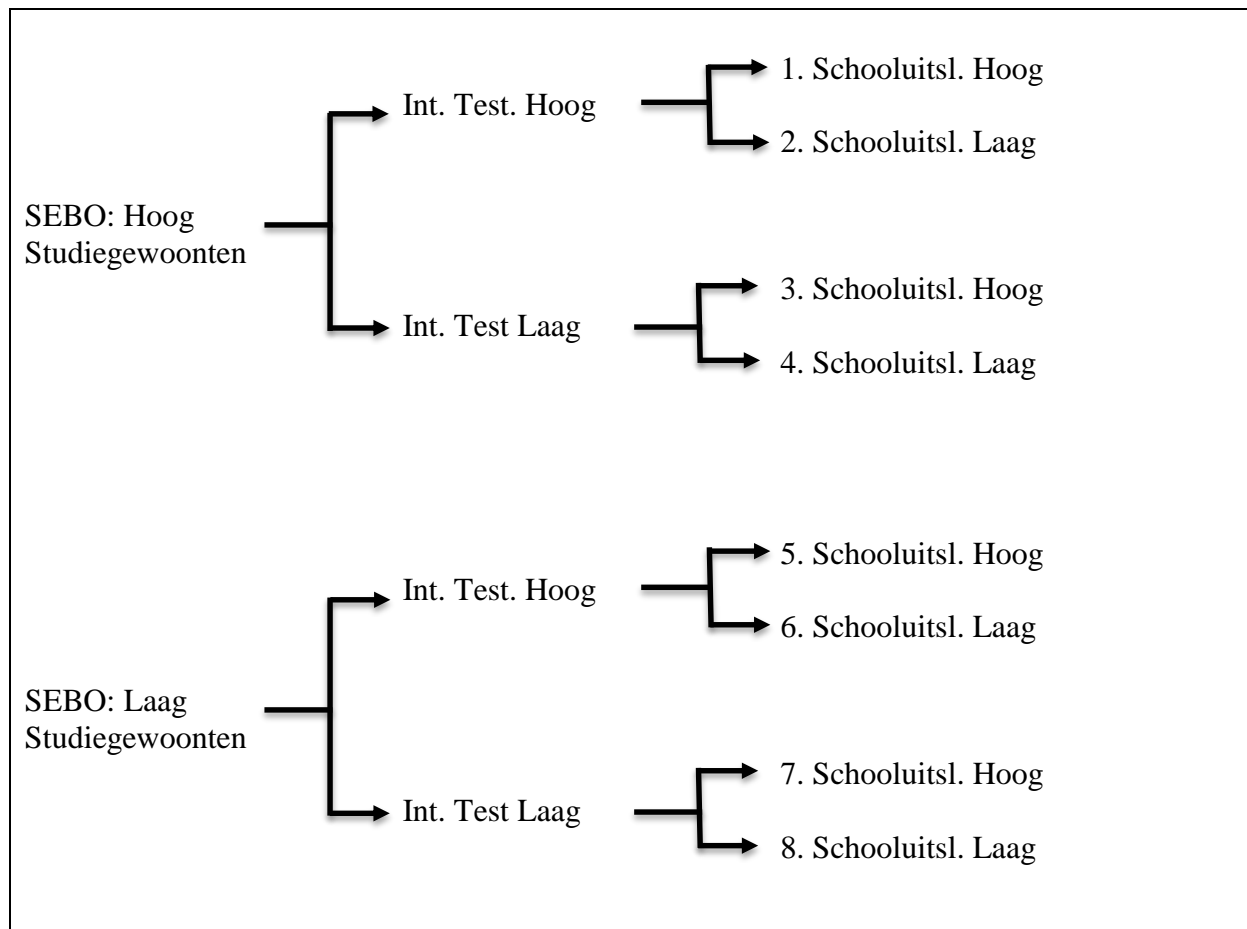
Het frequent voorkomen van de “Soms”-antwoorden kan wijzen op een twijfel – houding bij de beoordeling van zichzelf. De onderzoeksgegevens schijnen er op te wijzen dat het dan eerder gaat om een effectieve moeilijkheid in de zelfbeoordeling dan om een bewuste poging om een duidelijk antwoord te “verdoezelen”. De stanine-normering laat toe het kind te situeren t.o.v. zijn leeftijdsgenootjes, wat een objectievere evaluatie geeft van dit gedrag in functie van de leeftijd. We raden aan voorzichtig te zijn met de interpretatie van het “Soms”-totaal. Men houdt best alleen rekening met de hoge en lage waarden en betreft het resultaat enkel als een nuancerend aanvullend gegeven in de hypothesevorming. We raden af een hypothesevorming te laten starten vanuit het “Soms”-verhaal.

## 5.3 Een studiegewoontetypologie

5.3.1. Door het ALOSO-projectwerk is het mogelijk het resultaat op de SEBO objectief te vergelijken met de behaalde intelligentieuitslagen en de behaalde schooluitslag. We verwijzen hiervoor naar de ALOSO-batterijhandleiding (10).

Op deze wijze kan men tot een reeks patronen of “typen” komen.

Als intelligentietest nemen we de A.I.T. of C.I.T (9-10) en als schooluitslag het gecorrigeerde schoolprocent (10). De drie gegevens situeren we dan allen in de stanineschaal.



### 5.3.2 Typologie

#### **Type 1: (S.G.<sup>+</sup> - I<sup>+</sup> - S%<sup>+</sup>): De “goede” leerling**

Het gaat hier om goede leerlingen op school. Ze zijn begaafd, studeren graag en doen dit ook efficiënt: ze hebben al een “goede studiemethode”. Hun schooluitslagen schrijven ze toe aan hun eigen mogelijkheden en inzet. Ze pakken de studie met zelfvertrouwen aan, ze verwachten goede resultaten van hun aanpak en worden hierin inderdaad bevestigd door hun goede studieresultaten. De voorwaarden zijn aanwezig tot een ontwikkeling van een stabiel positief studeergedrag waarbij “smaak” in leren een interne persoonlijkheidseigenschap wordt. Het is een soort leerling dat elke school graag heeft. Ze kunnen soms wel eens “te” zelfbewust overkomen wanneer hun omgeving hen te veel over het paard tilt.

#### **Type 2: (S.G.<sup>+</sup> - I<sup>+</sup> - S%<sup>-</sup>): De “onverwachte” zwakke leerling**

Het zijn tegen alle verwachtingen in zwakke leerlingen op school. Er is een grote discrepantie tussen de testgegevens enerzijds en de schooluitslagen anderzijds. Verdere verklaringensgegevens zijn in ieder geval nodig om tot een betrouwbare hypothesevorming te komen. Is het SEBO-resultaat een overschatting? We weten echter uit het onderzoek dat dit niet direct de meest waarschijnlijke veronderstelling is. De kinderen uit het 6<sup>de</sup> leerjaar, zeker de begaafden, schatten zich meestal betrouwbaar in.

Hoe zijn de schoolvorderingentests? Zijn er remmende factoren, van familiale of medische aard? In deze situatie is het nuttig toch even na te gaan of het kind gezeten heeft naast iemand die ook hoge testuitslagen haalde. Heeft het kind effectief een goede studiehouding en een goede intelligentie dan is zeker begeleidingswerk noodzakelijk.

We gaan ervan uit dat deze gegevensconstellatie zelden voorkomt.

### **Type 3: (S.G.<sup>+</sup> - I - S%<sup>+</sup>): De “overpresteerder”**

Dit zou het beeld kunnen zijn van wat we traditioneel de “overpresteerder” noemen. Dankzij hun goede studiehouding en zeer rendabele wijze van studeren slagen deze leerlingen erin te komen tot een maximale efficiëntie van hun eerder beperkte mogelijkheden. Het succes op school dat zij hierbij ervaren zal ervoor zorgen dat zij tot een stabiel positief studiegedrag komen. Zij lijken op de leerlingen van type 1 maar zullen dikwijls het “zekere” missen. Het zal allemaal iets krampachtiger gaan, alert om niets te missen, gericht op maximaal rendement. Men moet er zich bewust van zijn dat deze leerlingen een enorme studietraining hebben en daardoor wel eens een zulkdanige studievaardigheid ontwikkelen dat zij effectief in staat zijn studies aan te kunnen die men op grond van de intelligentietest niet verwacht, zonder dat dit bv. ten nadele gaat van hun gezondheid. Veel wijst er trouwens op dat deze leerlingen, wanneer zij effectief die zware studies aanvatten, in de latere jaren hoger scoren op de intelligentietest (3).

Een aandachtspunt is de lage intelligentiescore. Men dient na te gaan of geen toevallige factoren het resultaat negatief beïnvloed hebben, zodat men eerder te doen heeft met een type 1 of een mengvorm.

De studiekeuzebegeleider staat voor de taak een objectieve schatting te maken van het studieniveau dat het kind met dit gedrag aankan en dit af te wegen tegen de kans op falen.

Langs de ene kant mag het niveau niet te laag gekozen worden, juist wegens die gunstige ontwikkelingsmogelijkheden, aan de andere kant kan falen bij deze kinderen erge gevolgen hebben wegens de geïnvesteerde energie.

### **Type 4: (S.G.<sup>+</sup> - I - S%<sup>-</sup>): De leerling die wel wil maar niet kan**

Indien de SEBO geen overschatting is gaat het om kinderen die het gevoel hebben dat ze “geen loon naar werk krijgen”. Steeds worden ze geconfronteerd met het feit dat alhoewel ze hun best doen het resultaat slecht is. Het hoeft geen betoog dat dit negatieve gevolgen kan hebben op de studiehouding en op de persoonlijkheidsontwikkeling op korte en zeker op lange termijn. Hoe moet dit kind voor zichzelf zijn alge resultaten verklaren? Ofwel legt hij de oorzaken bij zichzelf waarmee hij zich niet gelukkig zal voelen. Hij komt dan bijna zeker bij negatieve eigenschappen terecht waaraan hij weinig kan veranderen zoals “ik ben niet slim”. Ofwel zoekt hij de oorzaken buiten zichzelf. Maar ook dat zal tot weinig vrolijke dingen aanleiding geven. Deze kinderen hebben dikwijls nood aan affectieve ondersteuning wat niet verwonderlijk is gezien de situatie waarin ze vertoeven.

De studiekeuzebegeleiding zal met zorg moeten gebeuren om hun mogelijk negatieve zelfbeeld niet te bekrachtigen. Het verwachtingspatroon van de ouders is hier heel belangrijk. Is het hoog en probeert het kind hieraan te voldoen (vandaar de hoge score)? Wat dan bij de verdere keuze?

Zoals bij type 8 kunnen dit zorgenkinderen zijn voor de begeleiding met wel dit verschil dat de prognose van de begeleiding en opvoeding gunstiger is.

Een geschikte studiekeuzeoriëntering op positieve wijze voorgesteld en positief gepercipieerd door de ouders en het kind is hier een krachtige preventie voor toekomstige persoonlijkheidsproblemen.

In geval de SEBO een overschatting is schuift dit type op naar type 8 met die nuancering dat zij sociaal wenselijk antwoorden en dat dit dan ook de begeleiding en de aanpak kleurt.



**Type 5: (S.G.<sup>-</sup> - I<sup>+</sup> - S%<sup>+</sup>): a) De leerling die het haalt op één been  
b) De angstvallige perfectionist**

twee mogelijkheden lijken hier voor de hand te liggen.

- a. Als de SEBO geen onderschatting is maar de weergave van de werkelijkheid dan is waarschijnlijk de intelligentie uitslag heel hoog. Het zijn dan kinderen die op “één been” hun studie aankunnen. Waarom zouden zij hun dikwijls veelvuldige andere dan schoolse activiteiten beknotten als het ook zo gaat?  
Het zijn dikwijls kinderen met een reeds duidelijke waardenschaal van wat zij belangrijk vinden en wat niet. Succes in de verdere schoolloopbaan zal daar dan ook sterk van afhangen. Het zijn dikwijls spontante creatieve denkertjes die de zaken nogal losjes schijnen aan te pakken met dan een soms onverwacht hoog kwalitatief resultaat.
- b. Als het resultaat op de studiegewoontetest wel een onderschatting is omdat het kind zich streng evalueert dan hebben we te maken met iemand die veel eist van zichzelf en niet gemakkelijk tevreden is. Dikwijls zijn de schooluitslagen dan ook heel goed. Ze vertonen een type 3-achtig gedrag met dit verschil dat de intelligentietestscore hoog ligt met al de (gunstige) gevolgen van dien. Deze kinderen zijn dikwijls gesteld op nauwkeurigheid en orde en kunnen een mature soms ietwat “ouwelijke” indruk geven. In het extreme geval ontstaat de lage SEBO-score vanuit ernstige gevoelens van steeds tekort schieten en minderwaardigheidsgevoelens. Een analyse van de milieufactoren is wenselijk om de bekrachtigers te ontdekken die deze cognities in stand houden. Faalangstervaringen kunnen verwacht worden.

**Type 6: (S.G.<sup>-</sup> - I<sup>+</sup> - S%<sup>-</sup>): De “onderpresteerder”**

Het zijn die begaafde kinderen waarvan de leerkracht verzucht “moest die wat meer werken, dan kwam hij er zó door”. Het zijn de “onderpresteerders”. De leerling is zich bewust van zijn ongunstige studiehouding maar hoeft daarom nog niet te aanvaarden dat verandering van zijn gedrag de schooluitslag zou verbeteren, of is eerder weinig bereid hiervoor energie te mobiliseren. Dit type dekt een hele gamma van leerlingen. Het kan gaan om een intelligent lastig kind dat niet geïnteresseerd is in wat er op school gebeurt tot de intelligente vriendelijke en vrolijke “flierefluiter” die als een vlindertje door het leven gaat en belooft van morgen, steeds morgen, zijn best te doen.

De studiekeuzebegeleiding zal sterk rekening moeten houden met het opvoedingsproject en de bereidheid van de ouders om studiemotivatatiebevorderende situaties te blijven scheppen.

**Type 7: (S.G.<sup>-</sup> - I<sup>-</sup> - S%<sup>+</sup>): De leerling die op zijn “tenen” staat**

Indien aanvullende toetsing dit beeld bevestigt zou het kunnen gaan om een leerling met eerder zwakke intellectuele mogelijkheden die hard werkt, en sterk kritisch staat tegenover zichzelf: hij vindt dat het nog lang niet genoeg is wat hij doet. Men kan een grote dosis faalangst en minderwaardigheidsgevoelens verwachten en een verenging van de leefwereld: veel wordt opgeofferd om toch goede schoolresultaten te bereiken. Niet zelden tracht het kind te voldoen aan de hoge verwachting van het milieu dat er dikwijls op gericht is om er “alles uit te halen”. De S.G.<sup>-</sup> kan voor dit kind een beschermende attributie zijn om de “bedreiging” van de lage I te omzeilen. Tegelijkertijd kan dit een bron van spanning worden.

Bij de studiekeuzebegeleiding zal men extra aandacht moeten schenken aan het aspiratieniveau van het gezin. De studiekeuzebegeleiding verloopt hier niet zelden moeilijk en is een delicate opdracht.

## **Type 8: (S.G. - I - S%): De “zwakke” leerling**

Deze leerlingen hebben geleerd dat wat ze ook doen hun schooluitslagen laag zijn. Het is dan niet verwonderlijk dat zij laag scoren op de SEBO. Zij verschillen van het type 4 in hun bewuste aanduiding van hun zwakke studiehouding en –motivatie. Zij hebben geleerd dat ze weinig mogelijkheden hebben wat een ongunstige prognose impliceert van de toekomstige ontwikkeling van het studiegedrag. Voor deze kinderen kunnen schoolresultaten als steeds minder belangrijk overkomen, dit als een soort gezonde reactie om deze “bestraffer” te neutraliseren en om te vermijden dat zij steeds geconfronteerd worden met een voor hun zelfbeeld bedreigende situatie. Zij gaan verder studeren in het technische of beroepsonderwijs. Uit onderzoek blijkt dat in dit onderwijs punten eerder vanuit een beloningsregel gegeven worden (11) wat dus inderdaad aansluit aan de nood van deze kinderen. Geconfronteerd met dit voortdurende falen dient het kind zijn weg te zoeken. Dat gedragsmoeilijkheden kunnen optreden is niet verwonderlijk. De kans hierop is des te groter naarmate enkel nadruk gelegd wordt op schoolse prestaties waarbij het kind lage punten behaalt.

### **Nabeschouwing**

We presenteren enkele mogelijke interpretaties van de typen die men kan onderscheiden. Het is duidelijk dat elke concrete situatie een eigen specificiteit heeft. Het is uiteraard aan de testtoepasser om tot een adequate functionele analyse te komen geldig voor elk concreet onderzocht kind.

#### **5.4 Interpretatie in functie van M.I. per item**

M.I. staat voor moeilijkheidsindex van het item. In het tweede deel, bij het psychometrisch onderzoek der itemkarakteristieken, vindt men voor elk item het aantal leerlingen dat het positieve antwoord koos. Men kan nu bij een diepere analyse de antwoorden van een individuele leerling spiegelen aan dit groepsgegeven. De M.I. drukt dan een soort kans uit waarmee het positief antwoord verwacht kan worden. Hoe hoger de M.I. hoe hoger de kans dat leerlingen dit item positief beantwoorden, hoe lager de M.I. hoe lager die kans is.

Het is duidelijk dat enkel de hoge en lage kansen in dit kader psychologisch interessant zijn.

We stellen het volgende referentieschema voor:

Hoge kansen op een positief  
antwoord op het item (= + 1):  
items: 1 – 5 – 7 – 22

Hoge kansen op een niet-positief  
antwoord op het item ( $\neq + 1$ ):  
items: 8 – 15 – 6 – 9

Naarmate een leerling + pt krijgt voor de items 1 – 5 – 7 – 22 en dit niet krijgt voor de items 8 – 15 – 6 – 9 benadert hij het doorsnee - profiel van de leerling einde lager onderwijs. Het is uiteraard zó dat leerlingen met hoge en lage totaaluitslagen dus “automatisch” een grote kans hebben af te wijken van dit profiel.

## **6. De betekenis van de zelfevaluatie op de SEBO door kinderen op het einde van de lagere school**

- Het is een illusie te veronderstellen dat men “de werkelijkheid” kan meten met tests. Men meet slechts datgene wat de test meet en die kan enkel de werkelijkheid benaderen.

Vanuit wetenschappelijk standpunt dient men eerst te onderzoeken of de test iets meet ( $\neq$  toeval) en zo ja wat.

Men kan ervan uitgaan dat dit hier het geval is. De hertestingsbetrouwbaarheid verschilt duidelijk van nul en de validiteit t.o.v. de schooluitslagen doet dit ook.

Van “toeval” is er geen sprake. Kinderen die laag of hoog scoren hebben de neiging dit ook te doen wanneer zij de test opnieuw afleggen en kinderen die hoog scoren verschillen als groep duidelijk van de laag scorenden.

- Per individueel kind dient men steeds na te gaan of het kind zichzelf niet onder- of overschat bij de zelfevaluatie. Het groepsonderzoek toont echter aan dat kinderen van deze leeftijd zich meestal “juist” evalueren en daarin consistent zijn. “Juiste” zelfevaluatie is eerder de regel dan de uitzondering.

De in de praktijk regelmatig gemaakte overweging dat de waarde van een dergelijke vragenlijst twijfelachtig zou zijn wegens de onbekwaamheid van de kinderen “objectief” te kunnen antwoorden gaat dus niet op. Het ziet ernaar uit dat kinderen “subjectief” antwoorden maar deze subjectiviteit is coherent, consistent en betekenisvol (zie ook de itemanalyses).

- Extreem gesteld doet het er niet toe hoe het kind antwoordt:  
Zodra de vragenlijst en de instructies gegeven zijn start de testsituatie “men kan er niet meer omheen”. Hoe het kind dan antwoordt – of niet – is een individuele uiting van dit kind en zegt op zich niks over dit kind. Het is de psychodiagnostische deskundigheid die bepalend zal zijn voor de adequate interpretaties van dit gegeven.

## B. DEEL II: ONDERZOEK ROND DE SEBO EN DE OORSPRONKELIJKE S.G.T. NR. 7 VERSIE

### 1. De ALOSO-aanpassing van de S.G.T. nr. 7 (SEBO)

De oorspronkelijke versie van de S.G.T. nr. 7 is bestemd voor leerlingen uit het secundair onderwijs. De ervaring toonde aan dat de formulering voor leerlingen uit het 6<sup>de</sup> leerjaar L.O. dikwijls nogal ingewikkeld is.

De ALOSO-werkgroep nam één voor één de oorspronkelijke 27 vragen door en trachtte daar waar het wenselijk leek de vragen zo te herformuleren dat ze beter aansloten bij de woordenschat en taalontwikkeling van de kinderen uit het 6<sup>de</sup> leerjaar L.O. men zorgde er wel voor de oorspronkelijke vraagdoelstelling te eerbiedigen en men opteerde voor het behouden van de drie antwoordcategorieën: Veel – Soms – Weinig.

De oorspronkelijke 27 vragen zijn dus in een of meerdere mate aangepaste vorm bewaard. De rangschikking is lichtjes gewijzigd. Hieronder vindt men de itemnummers van de SEBO en de oorspronkelijke S.G.T. nr. 7 (15).

SEBO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
SGT nr 7	1	2	5	3	4	6	7	10	9	8	11	12	13	15
SEBO	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
SGT nr 7	14	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	

Het was enerzijds de bedoeling gelijkende items niet onmiddellijk op elkaar te laten volgen en anderzijds eventuele antwoordautomatismen te voorkomen zodat “Veel” en “Weinig” elkaar als goede antwoorden “toevalligerwijze” afwisselen.

### 2. SEBO: enkele algemene psychometrische onderzoeksgegevens

#### 2.1 Onderzoeksgroep

De proef werd samen met anderen toegepast op 1143 jongens en meisjes uit het laatste jaar lager onderwijs representatief voor de werkingsgebieden van 14 vrije Antwerpse P.M.S.-centra. Het onderzoek gebeurde in '84 – '85 op 59 klassen uit 44 scholen.

#### 2.2 Intercorrelaties

De Bravais-Pearson correlaties tussen de SEBO en de andere tests waren:

	Jongens N = 559	Meisjes N = 584
C.I.T. van J. Stinissen (Verbale Intell.)	.45	.48
G.d.F. aanpassing R. Froidmont (Niet-Verbale Intell.)	.26	.36
Z.A.L. van J. Stinissen (Verbale geheugen)	.40	.39
A.I.T. van J. Nuttin en K. Swinnen (Verbale Intell.)	.46	.47
S.V.T.-Moedertaal vorm C van O. Maet e.a.	.42	.48
S.V.T.-W.A.L.-Vernieuwde Wiskunde van W. Magez e.a.	.44	.49
S.V.T.-Moedertaal + Wiskunde	.47	.53

### 2.3 Validiteit

Met de schooluitslagen van het 6<sup>de</sup> leerjaar L.O. eerste trimester of semester waren de Bravais-Pearson correlaties:

	Jongens N = 559	Meisjes N = 584
Schooluitslag Moedertaal %	.49	.53
Schooluitslag Wiskunde %	.49	.54
Schooluitslag Totale procent	.53	.59

### 2.4 Betrouwbaarheid

De interne consistentie volgens de K.R.-20 formule gaf .80 met een meetfout van 3 punten. (Tot. Proefgroep N = 1143).

### 2.5 Geslachtsverschillen

Jongens N = 559 Gemiddelde juiste = 12,35 SD = 7,17  
Meisjes N = 584 Gemiddelde juiste = 13,06 SD = 7  
Totaal N = 1143 Gemiddelde juiste = 12,71 SD = 7,09  
Het verschil tussen beide gemiddelden is niet significant op 0,05 niveau.

### 2.6 Bespreking

De SEBO resultaten zijn niet geslachtsgevoelig. De test is voldoende betrouwbaar voor psychologische meting. Hij onderscheidt zich duidelijk van de cognitietests en vertoont een zeer significante relatie met de schooluitslagen; de correlaties met de schooluitslagen van Moedertaal en Wiskunde zijn hierbij van dezelfde orde. Door deze eigenschappen leent de vragenlijst zich goed voor inschakeling in een testbatterij. Zo liggen de meervoudige correlaties in de ALOSO-proefgroepen van de twee S.V. tests en de SEBO met de schooluitslag tussen .71 en .90 (10). Het gaat hierbij om niet-gecorrigeerde schooluitslagen voor verschillen tussen de klassen zodat het “werkelijke” verband nog duidelijk hoger ligt (10).

### 2.7 Factoranalytische benadering

H. Moenaert (Vrij P.M.S-Torhout) onderzocht de factoranalytische structuur van de ALOSO-batterij waarvan de SEBO en de schooluitslagen deel uitmaken. Hij deed dit op de ALOSO-proefgroep meisjes (N = 584). In de intercorrelatietabel vulde hij de op diagonaal de waarden 1 in (hypothese = testbetrouwbaarheid is 1).

Er bleek vòr rotatie één hoofdfactor aanwezig in de batterij met 57,3% verklaringswaarde, de twee daarop volgende factoren hadden respectievelijk de waarde 7,1% en 5,6%. Alhoewel het duidelijk is dat alle tests en schooluitslagen significant geladen zijn met één en dezelfde hoofdfactor leek het toch interessant het geheel eens te bekijken vanuit een drie-factorenmodel via een VARIMAX-rotatie. Als we alleen de factorladingen van .40 en hoger in ogenschouw nemen bekwam hij:

Tests <sup>3</sup>	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Communal.
C.I.T. Vraagstukken		.75		.74
C.I.T. Zin. Orden.	.62			.56
C.I.T. Woordenschat	.73			.72
G.d.F.		.71		.65
Z.A.L.	.65			.53
SEBO			.75	.63
A.I.T. Woordenschat	.72			.72
A.I.T. Zin Invullen	.75			.70
A.I.T. Vraagstukken		.83		.79
S.V.T. Spelling	.60		.56	.69
S.V.T. Spraakkunst	.49		.59	.71
S.V.T. Wal (Wisk.)		.64	.46	.77
Schoolresult. % Moed.	.49		.66	.79
Schoolresult. % Wisk.		.54	.66	.81
Verklaringswaarde in procent	27%	23%	20%	70%
- Voor de leesbaarheid zijn de waarden afgerond - Men kan een factorwaarde interpreteren als een correlatiecoëfficiënt met de factor.				

Alhoewel praktisch alle statistische procedures – ook de factor analytische – hun basis vinden in de subjectieve keuze van de onderzoeker heeft deze factorstructuur een sterk sprekende “objectiverende” waarde: hij past mooi in datgene wat we als practici “logisch” vinden:

- Factor 1 is duidelijk een “verbale-cognitie” factor
- Factor 2 is een “wiskundig-ruimtelijke redeneer” factor
- Factor 3 zou kunnen geduid worden als een “studie-ijver” factor met de SEBO, schoolse kennistest en schoolresultaten als ladende elementen.

De drie factoren verklaren samen 70% van het geheel der test- en schooluitslagen uit de ALOSO; met 27% voor de factor 1, 23% voor de factor 2 en 20% voor de factor 3.

Men kan de SEBO als een typische vertegenwoordiger zien voor deze laatste factor: hij heeft de hoogste lading en weinig laden op een andere factor (op 1: .18 en op 2: .19). opvallend is wel dat de schooluitslagen (Moed. % en Wisk. %) naast hun ladingen op “hun” specifieke factor hoogst laden op factor 3. De SEBO die als “zuivere” test voor factor 3 verschijnt laat zo toe om samen met een specifieke cognitietest de schooluitslagen te benaderen in hun “ijverfactor” en hun “cognitie-factor”. Het lijkt op deze wijze mogelijk om op metrische verantwoorde manier te analyseren hoe een leerling tot een bepaalde schooluitslag komt, wat een hulp kan zijn bij de begeleiding.

<sup>3</sup> Voor de testbeschrijvingen verwijzen we naar de ALOSO-basispublicatie (10).

### 3. Psychometrisch onderzoek naar de itemkarakteristieken van de S.G.T. nr. 7 en de SEBO

#### 3.1 Onderzoek F. Troch (5-14)

De constructie van de vragenlijst gaat terug tot de licentiaatsverhandeling van F. Troch in 1960.

Op basis van onderzoek van de toenmalige – hoofdzakelijke Amerikaanse vragenlijsten voor studiegewoonten en – motivatie construeerde hij een vragenlijst van 77 vragen met 3 antwoordmogelijkheden, ingedeeld in 4 verschillende thema's.

Op een proefgroep jongens uit de lagere A.S.O. cyclus deed hij een itemanalyse aan de hand van een extern criterium nl. het al of niet normaal gevorderd zijn in de schoolloopbaan.

Per klas werden de zittenblijvers (ZB) vergeleken met de goede leerlingen (NV). Als er bijvb. 7 ZB waren in de klas dan werden ze vergeleken met de 7 beste leerlingen uit die klas.

Via de chi-kwadraat-toets werd voor elke vraag de significantie getoetst van het verschil in antwoordwijze tussen de beide groepen. De totale proefgroep omvatte 214 leerlingen: 107 ZB en 107 NV.

Als resultaat kwamen er 27 items naar voren die een significantiedrempel haalden van tenminste het 5% niveau, waaronder 10 op het 1% niveau en 9 op het 1‰ niveau.

In de loop van de “geschiedenis” werden deze items bewaard.

Aangezien deze oorspronkelijke S.G.T. nr. 7 – versie en de ALOSO-aanpassing sterk op elkaar gelijken leek het nuttig de resultaten van de itemanalyse te vermelden.

#### 3.2 Het ALOSO-onderzoek

##### 3.2.1 Onderzoeksopzet

In samenwerking met A. Bos en V. Mens (12) gebeurde op een steekproef uit de ALOSO-proefgroep, die de SEBO aflegde, een itemanalyse. We benaderen hier deze itemanalyse zuiver metrisch. In een volgend hoofdstuk wordt er inhoudelijk – kwalitatief op ingegaan.

##### 3.2.2 Samenstelling van de steekproef

De 59 klassen uit de ALOSO-proefgroep waren ingedeeld in de categorieën A – B – C – (D) in functie van hun doorstromingswijze naar het secundair onderwijs (10 – 11).

Uit deze proefgroep trokken we uit elke categorie toevalligerwijze telkens 1 klas van de jongens-meisjes en de gemengde klassen.

Klascategorie Klas	A	B	C	N	Aantal klassen
Jongensklas	26	31	20	77	3
Meisjesklas	19	21	16	56	3
Gemengde klas J	11	10	7	46	3
M	5	5	8		
Totale N	61	67	51	179	
Aantal klassen	3	3	3		9

We namen jongens en meisjes samen omdat bleek dat de resultaten op de SEBO niet geslachtsgevoelig zijn (zie normen).

### 3.2.3 Criterium

We deelden de onderzochte steekproef aan de hand van een extern criterium in twee groepen. In elke klas rangschikken we de leerlingen op grond van hun totale schooluitslag.

Deze rang werd dan omgezet in een T-waarde (13). Leerlingen met T-waarde boven de 50 vormen de hogere groep (H-groep) en leerlingen met T-waarde onder de 50 vormen de lagere groep (L-groep). T-waarde 50 werd toevalligerwijze gelijk verdeeld tussen H en L.

### 3.2.4 Significantietoetsing

Voor elke item is nagegaan in welke mate de twee groepen zich onderscheiden in hun antwoorden op het item. De significantie van het verschil in de antwoordwijze is getoetst via een chi-kwadraat-toets in de vorm van de L-toets van Spitz (12) omdat deze toets ook bruikbaar is bij lage celfrequenties. De gehanteerde significantiedrempels zijn de klassieke 0,05 en 0,01 waarden.

Elke item werd getoetst in een zesveldentabel die rekening houdt met de drie antwoord-categorieën. Op deze tabel is dan telkens ook de contingentiecorrelatiecoëfficiënt  $\phi$  berekend.



### 3.3 Resultaten en bespreking

#### 3.3.1 Resultaten

Itemnummer		%	Juiste	M.I.	Significantie (= D.I.)		Correlatie C
SEBO	Troch V. Hove		SEBO		SEBO	Troch	
1	2	3	4	5	6	7	
1	1	88	75	N.S.	0,01	0,13	
2	2	58	54	0,01	0,01	0,30	
3	5	64	58	N.S.	0,01	0,16	
4	3	47	48	0,05	0,05	0,21	
5	4	71	62	N.S.	0,05	0,11	
6	6	29	38	0,01	0,01	0,25	
7	7	85	72	N.S.	0,01	0,09	
8	10	20	32	0,01	0,01	0,25	
9	9	37	43	N.S.	0,05	0,01	
10	8	46	48	N.S.	0,05	0,17	
11	11	61	56	N.S.	0,001	0,16	
12	12	66	59	0,01	0,001	0,28	
13	13	65	58	0,01	0,001	0,27	
14	15	66	59	N.S.	0,001	0,15	
15	14	24	35	N.S.	0,05	0,15	
16	16	42	46	0,01	0,001	0,26	
17	17	68	60	N.S.	0,01	0,04	
18	18	52	51	0,01	0,001	0,29	
19	19	59	55	0,01	0,05	0,30	
20	20	51	51	0,01	0,01	0,26	
21	21	48	49	N.S.	0,001	0,13	
22	22	71	62	0,05	0,001	0,21	
23	23	46	48	0,01	0,001	0,28	
24	24	58	54	0,05	0,001	0,19	
25	25	51	51	N.S.	0,01	0,09	
26	26	66	59	N.S.	0,05	0,15	
27	27	48	49	0,01	0,05	0,24	
			$\bar{x} = 53$				

N.S. = Niet-Significant

Toelichting:

- Kolom 3: Het aantal kinderen in de ALOSO-steekproef in procent uitgedrukt dat op het item het positieve antwoord gaf (= + 1 pt).
- Kolom 4: Moeilijkheidsindices = omzetting van kolom 3 via de tabel van Davis (4) in metrisch vergelijkbare indices.
- Kolom 5: Significantie van het verschil tussen de antwoorden van de H- en L-groep in de ALOSO-steekproef.  
Men kan deze indices als discriminatie indices beschouwen.
- Kolom 6: Zoals kolom 5 maar nu voor de proefgroep van F. Troch.
- Kolom 7: Correlatiecoëfficiënt C op de gegevens van de ALOSO-steekproef.

### 3.3.2 Bespreking

- De gemiddelde M.I. (kolom 4) bedraagt 53 met een spreiding van 32 tot 75. Gezien de aard van de proef zijn deze M.I. geen “echte” M.I. zoals bij een intelligentietest. Ze geven echter ook hier belangrijke informatie. Men kent nu de gedragingen waarvan veel kinderen menen ze te vertonen en men kent deze waarvoor het omgekeerde geldt. Een feit is in ieder geval duidelijk: kinderen uit het 6<sup>de</sup> leerjaar L.O. beantwoorden op genuanceerde wijze de vragenlijst. Alhoewel alle vragen toetsen naar sociaal (-school) wenselijk gedrag blijkt niet dat dit de antwoorden der kinderen dicteert, zoniet zou de gemiddelde M.I. veel hoger zijn. Bij een individuele analyse kan men rekening houden met deze M.I. om de antwoorden die het kind geeft hiermee te vergelijken. Dergelijke analyse vormt een aanvulling op de inhoudelijke interpretatie.
- Het significantie onderzoek (kolommen 5 en 6) laat verschillen zien. Men dient zich te realiseren dat F. Troch gebruik maakte van een andere proefgroep (secundair) en een veel extremer extern criterium dan wij. Hij nam in elke klas de leervertraagde leerlingen (1 j. of meer schoolachterstand) en vergeleek deze met de beste leerlingen uit die klas. In het ALOSO-onderzoek splitsen we daarentegen elke klas in twee helften en vergeleken deze onderling. Het is duidelijk dat er dan minder verschillen zullen optreden.
- In tegenstelling tot de klassieke psychometrische werkwijze opteren we ervoor alle items te bewaren. Bij de inhoudelijke analyse, beschreven in het volgende hoofdstuk, gaan we daarop dieper in. Het bleek namelijk dat er “patronen” voorkwamen in de significanties en dat aan deze patronen didactische en gedragsmatige consequenties verbonden zijn.
- De correlatiescoëfficiënten liggen schijnbaar eerder laag. Dit is niet verwonderlijk als men er ten eerste mee rekening houdt dat het om een extern criterium gaat, ten tweede dat het telkens slechts om één gedragsitem gaat en ten derde dat uit de aard van de gebruikte correlatietechniek de maximaal mogelijke correlatie hier niet 1,00 is maar .91 (6 blz. 339).

#### 4. SEBO doorheen het Secundair Onderwijs

Het ALOSO-onderzoek toont de waarde aan van deze test op het einde van het lager onderwijs. In welke mate blijft nu datgene wat de test toetst een belangrijk gegeven in de verdere schoolloopbaan van de leerling? Van de SEBO is daarover nog geen materiaal beschikbaar. Dit is echter wel het geval voor de oorspronkelijke versie en gezien beide versies parallelvormen zijn leek het nuttig de onderzoeksgegevens met de oorspronkelijke versie te synthetiseren.

##### 4.1 Onderzoek W. Van Hove (15)

4.1.1 W. Van Hove voegde de vragenlijst als zevende subtest in zijn Studiegewoontetest (S.G.T.) voor de toenmalige 6<sup>de</sup> (aanvang), 4<sup>de</sup> (midden) en 1<sup>ste</sup> (einde) secundair onderwijs. Hij normeerde de proef in percentielen voor elk studieniveau (het ging om een A.S.O.-populatie). Uit de populatie van twee studieniveaus nl. de aanvang- en de eindjaren zocht hij op grond van de totale schooluitslag per klas de 25% beste en de 25% zwakste leerlingen op en vormde per niveau 4 subgroepen: oude hum. Jongens, oude hum. Meisjes, moderne hum. Jongens en moderne hum. Meisjes. Binnen elke subgroep ging hij nu het verschil na tussen het groepsgemiddelde op de S.G.T. nr. 7 van de beste leerlingen en die van de zwaksten. Hij verkreeg op deze wijze voor elk studieniveau 4 “goede” gemiddelden en 4 “zwakke”. Hij deed dit twee schooljaren na elkaar zodat hij over 16 “goede” en 16 “zwakke” gemiddelden kon beschikken.

Van de 16 paarsgewijze verschillen tussen de “goede” en de “zwakke” zijn er 10 groter dan 20 percentielpunten en 4 groter dan 10 percentielpunten. Alle verschillen waren ten voordele van de “goede” groep.

Voor de totale populatie bekwam hij:

		“Besten” op school Gem. Percentiel op S.G.T. nr. 7	“Zwaksten” op school Gem. Percentiel op S.G.T. nr. 7
Aanvang A.S.O.		65,4	41,8
Einde A.S.O.		66,3	32,2
Aanvang A.S.O.	N.	326	326
Einde A.S.O.	N.	134	134
Tot. N		460	460

##### 4.1.2

- de ALOSO-versie van S.G.T. nr. 7 liet voor het lager onderwijs geen verschillen zien tussen jongens en meisjes. Van de 16 gemiddelden in het onderzoek van W. van Hove zijn er 8 afkomstig van jongens en 8 van meisjes.

Wanneer we deze gemiddelden per schooljaar en subgroep paarsgewijze vergelijken scores jongens 6 keer hoger dan meisjes, 8 keer lager en 2 keer is er geen noemenswaardig verschil.

- Wanneer we in de algemene normering van W. van Hove per studieniveau de geslachtsgemiddelden bekijken bekommen we het volgende:

S.G.T. nr. 7					
		Jongens	Meisjes	Jongens N	Meisjes N
Aanvang	Gemiddelde	10,7	11,8	576	306
A.S.O.	SD	5,73	6,27		
Einde Lag.	Gemiddelde	7,6	7,4	407	280
Sec. A.S.O.	SD	6,42	7,96		
Einde Hog.	Gemiddelde	8,3	6,6	369	179
Sec. A.S.O.	SD	6,90	7,32		

Dus ook in het secundair blijken geslachtsverschillen op de S.G.T. nr. 7 eerder weinig op te treden. Dit betekent niet dat er geen geslachtsverschil zou kunnen bestaan. We stellen hier enkel dat op deze studiegewoontetest met drie antwoordcategorieën jongens en meisjes gelijkwaardig reageren. Een recente studiegewoonteproof voor einde secundair onderwijs van J. Stinissen en G. Vander Steene (C.S.B.O. 1988) vertoont wel een verschil in gedrag. Verder onderzoek is wenselijk ook wat de antwoordwijze betreft.

#### 4.1.3

W. van Hove toetste de betrouwbaarheid van de S.G.T. nr. 7 in het secundair. Bij een hertesting op 53 leerlingen bij de aanvang van het secundair onderwijs bekwam hij met een interval van 2 maanden een hertestingbetrouwbaarheid van .76 (15 blz. 54).

#### 4.1.4

De gegevens van het onderzoek van W. van Hove bevestigen de gegevens van het ALOSO-onderzoek. De S.G.T. nr. 7 blijkt zeer valide in het secundair onderwijs en onderscheidt goede en zwakke leerlingen sterk van elkaar of anders geformuleerd goede en zwakke leerlingen antwoorden duidelijk verschillend van elkaar op de vragenlijst.

### 4.2 Onderzoek W. Magez (1973) (7)

#### 4.2.1

- We gebruikten de S.G.T. nr. 7 samen met gepaste intelligentietests bij de aanvang einde lager en einde hoger secundair meisjes A.S.O. – T.S.O. en zorgde voor een aanpassing van de normen.  
Hieronder vindt men de bruto-uitslagen op de S.G.T. nr. 7 die overeenstemmen met de zone stanine 5.

		Stan. 5	N
B.L.S.	A.S.O.	13-15	453
	T.S.O.	8-10	277
E.L.S.	A.S.O.	10-12	491
	T.S.O.	8-11	325
E.H.S.	A.S.O.	7-10	296
	T.S.O.	7-10	176

In de A.S.O.-groep schommelt de verhouding “latijnse” – “moderne” rond 1/3-2/3.

- Het gemiddelde schijnt te dalen doorheen het secundair onderwijs. Ook de gegevens van W. van Hove wijzen in die richting.

#### 4.2.2

- Per niveau is via een Bravais-Pearson correlatie de intercorrelatie berekend tussen de S.G.T. nr. 7 en de intelligentietest. De validiteit met de schooluitslag werd per klas nagegaan met de rangcorrelatie, die we dan via een Z-transformatie middelen.

- Begin lager secundair (B.L.S.)

Intelligentietest D.G.B. V. - Schooluitsl. .45      N = 140

Intelligentietest D.G.B. N. - Schooluitsl. .48      7 klassen

Studiegewoontetest nr. 7 - Schooluitsl. .46      3 scholen

A.S.O. meisjes

De intercorrelatie tussen de S.G.T. nr. 7 en de D.G.B lag rond de .33.

De meervoudige correlatie van de drie tests met de schooluitslag bedroeg .60.

- Einde lager secundair onderwijs (E.L.S.)

Intelligentietest SCAT-V - Schooluitsl. .24      N = 233

SCAT-N - Schooluitsl. .34      13 klassen

Studiegewoontetest nr. 7 - Schooluitsl. .52      4 scholen

A.S.O. meisjes

De intercorrelatie tussen de S.G.T. nr. 7 en de SCAT-V was .03 en voor de SCAT-N .15

De meervoudige correlatie van de drie tests met de schooluitslag bedroeg .61.

- Einde hoger secundair onderwijs (E.H.S.)

Intelligentietest Exp. Proef - schooluitsl. .26      N = 105

Studiegewoontetest nr. 7 - schooluitsl. .46      6 klassen

4 scholen

A.S.O. meisjes

De meervoudige correlatie van de twee tests met de schooluitslag bedroeg .49.

#### 4.2.3

- Op een proefgroep van 157 lager secundair technische jongens (A3) was de correlatie tussen de S.G.T. nr. 7 en de totale schooluitslag voor 2 trimesters, praktijk inbegrepen .46.

#### 4.3 Bespreking

- Naast deze twee onderzoeken dient ook het C.S.P.O.-onderzoek (3) vermeld te worden. Het onderzoeksofzet van die studie is echter duidelijk van een andere aard dan het onze. De C.S.P.O. resultaten schijnen erop te wijzen dat er zich nogal wat verschuivingen voordoen in de S.G.T. nr. 7 resultaten van leerlingen getest einde lager onderwijs en drie jaar later. Onze gegevens en die van W. van Hove tonen dat dit voor een deel verklaard kan worden door de groepsdaling op de S.G.T. nr. 7 resultaten. Deze daling doet vragen rijzen zoals: beoordelen leerlingen zich naarmate ze ouder worden kritischer of is er sprake van effectieve daling van studiemotivatie.
- Belangrijk is dat de gegevens van W. van Hove aantonen dat de goede studenten bij de aanvang en op het einde secundair onderwijs gelijkaardig scoren maar dat dit niet zo is bij de “zwakke”: op het einde secundair onderwijs is het groeps gemiddelde lager dan bij de aanvang.  
Ons onderzoek bij meisjesstudenten wijst op een daling in de A.S.O.-groep en niet in de T.S.O.-groep. Wordt de daling vooral veroorzaakt door de zwakkere leerlingen uit de A.S.O. populatie? Dit zou aansluiten bij de hypothesen besproken in deel 3.
- Daar waar het verband tussen de schooluitslagen en de intelligentietest in het secundair onderwijs eerder beperkt is geldt dit niet voor de S.G.T. nr. 7-resultaten. Terwijl bij de intelligentietests per studieniveau een homogenisatie optreedt waardoor de validiteitscoëfficiënten niet anders dan beperkt kunnen zijn treedt dit verschijnsel bij de S.G.T. nr. 7 niet op. Ook dit lijkt te wijzen op een adaptief “mechanisme”.

#### 5. Besluit

- Dit hoofdstuk verzamelt recente onderzoeksgegevens en vroegere, bekomen met de oorspronkelijke S.G.T. nr. 7-versie. Het geeft een overzicht van een kwarteeuw onderzoek.

De onderzoeken van F. Troch en W. van Hove situeren zich in de beginjaren '60, ons eerste onderzoek in de beginjaren '70 en het ALOSO-onderzoek midden '80.

In de beschreven studies zijn in het totaal volgende proefgroepen onderzocht.

F. Troch:	214 jongens lag. Sec. onderwijs A.S.O.	1960
W. van Hove:	1352 jongens doorheen sec. ond. A.S.O.	1962
	765 meisjes doorheen sec. ond. A.S.O.	1962
W. Magez:	1240 meisjes doorheen sec. ond. A.S.O.	1973
	778 meisjes doorheen sec. ond. T.S.O.	1973
	157 jongens lag. Sec. ond. T.S.O.	1973
ALOSO:	559 jongens einde lager onderwijs	1985
	584 meisjes einde lager onderwijs	1985

TOTAAL	<hr/>	5649
--------	-------	------

Globaal gezien bevestigen deze onderzoeken elkaar doorheen de tijd. Voor zulke korte vragenlijst is de SEBO een degelijke psychometrisch verantwoord instrument.

- Het ziet ernaar uit dat de proef iets heel anders toetst dan de intelligentietest. Er treedt per studieniveau blijkbaar een normalisatie-effect op, een “adaptie-verschijnsel”? is het mogelijk dat onder de normalisatie-invloed van de beoordelingswijze door de school (er zijn altijd goede en zwakke) de leerlingen zichzelf eveneens “normaliseren” m.a.w. nemen ze de beoordeling gehanteerd door de leerkrachten over, interioriseren ze het gehanteerde waarderingsniveau van hun leeromgeving? Het zou wijzen op een grote invloed van het leermilieu in de zelfconceptualisatie t.a.v. het eigen

studiegedrag: de leerling beoordeelt zich zoals zijn omgeving hem beoordeelt (en de kans is groot dat hij zich conform hiernaar gaat gedragen).

- Het is in ieder geval duidelijk dat datgene wat de test toetst doorheen het secundair onderwijs een belangrijk gegeven is.

De proef biedt interessante psychologische verklaringmogelijkheden op het individuele vlak, ze biedt een goede bijdrage tot prognose en laat toe een beter inzicht te verkrijgen in bepaalde onderwijsgegevens.

**B. DEEL III: ONDERZOEK VAN STUDIEGEWOONTEN VANUIT EEN LEER-THEORETISCH EN PSYCHO-DIDACTISCH PERSPECTIEF**

**1. Itemanalyse SEBO: een gedragsanalyse van de leerling en van de school (leerkracht)**

1.1 Onderzoeksmethodiek en uitgangspunten

- We gaan uit van verschillende invalshoeken: ten eerste de psychometrische, ten tweede de gedragsmatige – leertheoretische en daarbij aansluitend ten derde de school – didactische. Men dient deze werkwijze te beschouwen als een poging tot integratie van deze werkgebieden bij het benaderen van “studiegewoonten”.
- Zoals reeds vermeld werd (deel 2 punt 3.2) omvat de geteste proefgroep een steekproef van 179 kinderen uit 9 klassen uit de ALOSO-proefgroep. Op grond van hun totale schooluitslag zijn de kinderen binnen elke klas verdeeld in twee groepen: de beste helft en de zwakke helft. Al de besten uit de 9 klassen samen noemen we de “Hogere”-groep en de anderen de “Lagere”-groep.

We gingen dan per item na of de twee groepen op verschillende wijze reageerden op het item. Als significantiedrempels zijn de 0,05 en 0,01 grenzen gekozen en is ook de C-correlatiecoëfficiënt berekend. Binnen de tabellen zijn de resultaten uitgedrukt in procenten t.o.v. de groep (H – L – Tot.).<sup>4</sup> De significanties zijn berekend op de “ruwe” aantallen. In deze tabellen krijgt het gunstige antwoord (= 1 pt.) het teken +. Men dient zich te realiseren dat dit dus ook een “Weinig”-antwoord kan zijn als reactie op het gevraagde. Zo kan ook een “Veel”-antwoord een negatief antwoord zijn (zie de “Sleutel”).

- Men leest deze analyse best chronologisch van item 1 tot item 27. De verslaggeving van de resultaten is geschreven in een eerder “ontdekkende” vorm zodat men geleidelijk aan de relaties ziet groeien en het proces van de hypothesevorming kan volgen.

1.2 Bespreking der items

**Item 1: Ik blijf werken aan een schooltaak tot ze af is**

Sleutel: + = Veel  
0 = Soms  
- = Weinig

	H	L	Tot.
+	91	85	88
o	8	15	11
-	1	0	1
N	100% = 90	100% = 89	100% = 179

- M.I. = 75
- Toetsing = 3,43
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,13

<sup>4</sup> Het vergemakkelijkt de leesbaarheid der tabellen ook al is dat bij aantallen <100 niet zo zuiver.



## Toelichting

- M.I. = moeilijkheidsindex is uitgedrukt volgens de methode van Davis. De M.I. steunt enkel op het totale procent + antwoorden.
- Toetsing = dit is het bekomen resultaat van de significantieberekening op de “ruwe” aantallen van de H-L groep; men kan de grootte van dit verschil toetsen aan de waarden die respectievelijk voor het 0,05 en 0,01 niveau moeten bereikt worden: een waarde  $< 5,99$  haalt niet de significantie op het 0,05 niveau (95 kansen op 100 “zekerheid”), een waarde  $< 9,21$  haalt niet de significantie op het 0,01 niveau.
- C-coëfficiënt = het gaat om de contingenciecorrelatiecoëfficiënt die binnen deze tabel het verband aangeeft tussen de twee variabelen. De maximaal mogelijke correlatie bedraagt in een zesveldentabel om statistische redenen niet 1,00 maar 0,91 (6).

## Bespreking

- De twee groepen onderscheiden zich niet op dit item wat statistisch gezien niet verwonderlijk is: 158 op 179 (88%) vertonen dit gedrag en slechts 1 leerling doet het niet. In zulke omstandigheden is het item uiteraard niet significant discriminerend. Het is een prettig verschijnsel te constateren dat vele leerlingen hier positief antwoorden. Uiteraard kan het verschijnsel van zich overschatten spelen: ervaart een zwakke leerling “taak af” op dezelfde manier als een goede? Subjectiviteit kan een rol spelen bij zulke vragenlijst. We hebben dit trachten op te vangen door het gedrag zó concreet, zó duidelijk en zó kort mogelijk te formuleren. Uit het geheel van het onderzoek lijkt het erop dat leerlingen uit het 6<sup>de</sup> leerjaar L.O. als groep via een dergelijke vragenlijst zich duidelijk en waarheidsgetrouw kunnen evalueren.
- Het is hoe dan ook een feit dat vanuit leertheoretisch standpunt zowel de H-L groep niet via de schooluitslagen “leert” dat dit een na te streven gedrag is. Het is aannemelijk te veronderstellen dat een andere beloning- of waarderingswijze door de leerkracht gehanteerd, hiervoor verantwoordelijk is en die blijkt zeer efficiënt te zijn (88%).  
Het ziet er naar uit dat wat de punten betreffen het zich “inspannen” als dusdanig niets “oplevert” noch voor de goede, noch voor de zwakke leerling. Alleen het resultaat telt. Het zich inspannen kan één van de voorwaarden zijn om dit resultaat te behalen maar geen noodzakelijke.
- Klassiek testpsychometrisch gezien zou men dit item kunnen verwijderen uit de test. Vanuit reeds vroeger geciteerde normatieve standpunt doen we dat niet. Psychologisch is dit item belangrijk als signaal: het aanduiden van het neutrale of negatieve antwoord komt zeer zelden voor ( $\pm 1$  keer op 10). Bij de kwalitatieve ontleding van de vragenlijst kan men hiermee rekening houden.

**Item 2: Ik gebruik mijn studietijd om goed te studeren.**

Sleutel: + = Veel  
 0 = Soms  
 - = Weinig

	H	L	Tot.
+	73	43	58
o	26	53	39
-	1	4	3

- M.I. = 54
- Toetsing = 17,95
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,30

**Bespreking:**

- de toetsing op het verschil valt zeer significant uit (significantie 1%). De drie antwoordcategorieën vertonen een mooie psychologische logica:

$$\begin{array}{ccc}
 \text{H} & \text{L} & \\
 + = 73 - 43 & \text{H} & \text{L} \\
 & o = 26 - 53 & \text{H} & \text{L} \\
 & & - = 1 - 4
 \end{array}$$

- leerlingen met zwakke schooluitslagen beantwoorden dit item significant minder positief dan leerlingen met goede schooluitslagen. Er is dus een duidelijke relatie met de schooluitslagen. Naast het blijken van de objectiviteit bij het beantwoorden, een probleem dat we reeds stelde bij het eerste item, zou het kunnen dat de significantie op dit item te wijten is aan het woord “goed”. Dit woord zou door de leerlingen kunnen opgevat worden als het “resultaat” van het studeren. De leerlingen doen dan net zoals de school met de schoolresultaten aan productevaluatie.

Gedragmatig gezien zou dit als gevolg kunnen hebben dat een goede leerling een goed resultaat verwacht van zijn studie (hij beantwoordt het item dan ook positiever) terwijl een zwakke leerling een minder goed resultaat verwacht (hij beantwoordt het item dan ook negatiever). Kan dit een basis vormen van een zichzelf waarmakende verwachting waarbij goede leerlingen “beter” worden en zwakke leerlingen “zwakker” en waaraan de school via het gebruikte waarderingssysteem meewerkt? Vanuit de leertheoretische basis gaat de hypothese “leerlingen leren goede of zwakke leerlingen te zijn” zeker op, alhoewel we ze hier nogal extreem stellen.

**Item 3: Ik droom in de klas.**

Sleutel: + = Weinig  
 0 = Soms  
 - = Veel

	H	L	Tot.
+	71	57	64
o	27	36	31
-	2	7	4

- M.I. = 58
- Toetsing = 4,70
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,16

**Bespreking:**

- de beide groepen gedragen zich vrij gelijkaardig: ze “dromen” allebei eerder even veel of even weinig. Dit item gedraagt zich op gelijkaardige wijze als item 1. Het item

toetst enkel het droomgedrag: er wordt niets gevraagd over het gevolg van dat dromen op het schoolresultaat en zo is er – consequent – ook geen significant verschil tussen de beide groepen. Beide omvatte gewone kinderen en ze dromen evenveel. Het dromen wordt vooral een probleemgedrag wanneer het het leerproduct hindert en dat zal dus sneller voorkomen bij de zwakke leerlingen. Leertheoretisch zal de school aan die leerling dan duidelijk zichtbaar moeten maken dat zijn dromen lagere schooluitslagen als gevolg hebben. Als bijv. de schooluitslagen even laag blijven is er voor de zwakke leerling op dat vlak weinig reden waarom hij minder zou dromen dan zijn andere leeftijdgenootjes.

- Voor de interpretatie van dit item dient men in het oog te houden dat het antwoord “Weinig” hier het antwoord + is. Net zoals bij item 1 is ook dit item belangrijk bij de kwalitatieve ontleding: slechts ongeveer  $\pm 4\%$  antwoordt “Veel”, wat aan dit antwoord een waardevolle signaalfunctie verleent die waarschijnlijk een breder terrein bestrijkt dan alleen studiegedrag.

**Item 4: Ik maak mijn huiswerk, zonder mijn tijd te verliezen met andere dingen.**

Sleutel: + = Veel  
0 = Soms  
- = Weinig

	H	L	Tot.
+	54	40	47
o	40	40	40
-	6	19	12

- M.I. = 48

- Toetsing = 8,63
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff.  $r = 0,21$

**Bespreking:**

- Het item toont een significant verschil (tussen 0,05 en 0,01) aan in het gedrag van beide groepen. Het verschil komt vooral tot stand in de extreme cellen  $H = 54 - 40$   $L = 6 - 19$ . Leerlingen met goede schoolresultaten blijken meer continue aan hun huiswerk te werken en zich minder te laten afleiden dan leerlingen met zwakke schoolresultaten. Het is niet onwaarschijnlijk dat dit onder andere te maken heeft met de mate van inzicht dat de leerling heeft in de taak en het gevoel dat hij heeft een taak aan te kunnen.

Wanneer leerlingen uit het 6<sup>de</sup> leerjaar van het lager onderwijs vooral sociaal-wenselijk zouden antwoorden dan had men een hoog procent + antwoorden kunnen verwachten.

Het is niet ook zó dat goede leerlingen als groep vooral gericht zouden zijn om sociaal-wenselijke antwoorden te geven: 46% geeft geen + antwoord.

**Item 5: Ik studeer thuis graag op dezelfde plaats.**

Sleutel: + = Veel  
 0 = Soms  
 - = Weinig

	H	L	Tot.
+	75	67	71
o	20	22	21
-	5	1	7

- M.I. = 62
- Toetsing = 2,35
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,11

**Bespreking:**

- Beide groepen onderscheiden zich niet van elkaar. Het is interessant dat veel kinderen dit graag doen nl. 126 op 177 (71%).

Psychometrisch gezien is het item op dit onderwijsniveau een “zwak” item, alhoewel dit niets afdoet aan de wenselijkheid van het gedrag. Het kan onrechtstreeks een faciliterende factor zijn voor het gedrag dat getoetst wordt in item 4 en dat wel verschillen aantoonde tussen de H en de L groepen.

**Item 6: Bij een belangrijke toets of proefwerk ben ik zo zenuwachtig dat ik me vergis bij het beantwoorden van de vragen.**

Sleutel: + = Weinig  
 0 = Soms  
 - = Veel

	H	L	Tot.
+	40	18	29
o	42	50	46
-	18	32	25

- M.I. = 38
- Toetsing = 11,62
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,25

**Bespreking:**

- Het getoetste gedrag komt in de twee groepen in zeer verschillende mate voor (significanter dan het 1% niveau).

“Weinig” is hier het + antwoord en het is duidelijk dat bij belangrijke toetsen goede leerlingen hun zenuwachtigheid – of die nu hoog of laag is – zó onder controle hebben dat het eerder weinig oorzaak is van fouten bij het beantwoorden van die toetsen.

Gedragsmatig komt naar voor hoe de leerling met zijn zenuwachtigheid kan omgaan. Uiteraard speelt het zelfvertrouwen bij het uitvoeren van dergelijke opdrachten een rol. Een zwakke leerling met regelmatige faalervaringen tijdens de toetsen leert met weinig zelfvertrouwen toetsten af te leggen, zijn zenuwachtigheid kan groot worden en zijn handelingsrepertoire om hiermee om te gaan wordt gebrekiger of faalt. Het verband tussen dit gedrag en de schooluitslagen is dan evident.

Met de 18% -antwoorden (veel) is dit nochtans een item waar goede leerlingen ook duidelijk negatief scoren. Sommigen onder hen hebben hier blijkbaar ook moeilijkheden. Het lijkt logisch dit te verbinden met de typologie beschreven in het eerste deel (bvb. De “overpresteerder” of “perfectionist”).

**Item 7: Ik zorg ervoor dat mijn klasagenda elke dag in orde is.**

Sleutel: + = Veel  
 0 = Soms  
 - = Weinig

	H	L	Tot.
+	88	83	85
o	12	16	14
-	0	1	1

- M.I. = 72
- Toetsing = 1,90
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,09

**Bespreking:**

- Beide groepen reageren op dezelfde wijze en in hoge mate positief op dit item. We verwijzen naar item 1: de cijfergegevens zijn bijna identiek.
- Het is zonder meer duidelijk dat dit een positief gedrag is dat niet aangeleerd werd via het waarderings- of beloningssysteem van de schooluitslagen. Juist zoals bij het eerste gedrag lijkt het erop dat hier een ander bekrachtigingssysteem werkzaam is. De affectieve interactie leerkracht – leerling zou hiervoor verantwoordelijk kunnen zijn. De leerling – goed of zwak – vertoont dit gedrag omdat de leerkracht het vraagt en de affectieve sfeer zo is dat de leerling bereid is dit te doen. De opvallende frequentie van het positieve gedrag bij item 1 (88%) en item 7 (85%) toont de effectiviteit aan van deze bekrachtigingswijze. Zó geformuleerd vormen deze onderzoeksgegevens een bewijs van de empirische evidentie van het belang van de goede affectieve sfeer in de klas tussen de leerkracht en de leerling.

**Item 8: Ik moet mijn lessen herlezen, omdat ik soms de betekenis van de woorden niet goed begrijp wanneer ik ze de eerste maal lees.**

Sleutel: + = Weinig  
 0 = Soms  
 - = Veel

	H	L	Tot.
+	30	10	20
o	51	57	54
-	19	33	26

- M.I. = 32
- Toetsing = 12,83
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,25

**Bespreking:**

- Er is een groot verschil tussen beide groepen (significantie 1%). De 3 antwoordcategorieën hebben een sprekend verloop.

H	L
+ = 30	- 10

H	L
o = 51	- 57

H	L
- = 19	- 33

Het is weer duidelijk dat leerlingen uit het 6<sup>de</sup> leerjaar, als groep, in staat zijn om op een dergelijke vraag tot een objectieve zelfevaluatie te komen. In feite is dit item een soort zelfevaluatie van de leerling over zijn mogelijkheden tot inzichtelijk en

begrijpend lezen. In tegenstelling tot de meeste overige items uit de SEBO hebben we hier een gausse-curve verdeling: 20 – 54 – 26.

Men kon inderdaad verwachten dat een cognitief gegeven zoals inzichtelijk lezen, effectief getoetst in de populatie, de normaalverdeling volgt. Het lijkt erop dat dit item een “goede” cognitietestitem is. Bij de psychologische kwalitatieve analyse kan men o.a. kijken naar de resultaten op bijvb. Intelligentietests indien die beschikbaar zijn. Zo is er een duidelijk probleem wanneer een leerling op dit item negatief antwoord “Veel” en goed scoort op de intelligentietest. Er zijn ook patronen denkbaar zoals I-test hoog/item 8- item 6- item 3-. Een speciale situatie ontstaat hier bij nederlandsonkundige kinderen. Men dient dan het min antwoord uiteraard op een andere wijze te bekijken.

Opvallend tenslotte is het relatieve hoge min resultaat bij de H-groep (19%). Dit is echter wel praktisch hetzelfde aantal als bij item 6. Het zou om dezelfde groep overpresteerders (?) of perfectionisten (?) kunnen gaan.

**Item 9: Wanneer ik volledig klaar ben met mijn toets of proefwerk geef ik mijn bladen af, ook als er nog tijd over is.**

Sleutel: + = Veel  
0 = Soms  
- = Weinig

	H	L	Tot.
+	38	37	37
o	31	31	31
-	31	31	31

- M.I. = 32

- Toetsing = 0,01
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,01

**Bespreking:**

- Beide groepen reageren op identiek dezelfde wijze. Elke antwoordcategorie trekt ongeveer 1/3 der antwoorden in elke cel, dus een volkomen toevalsverdeling. Op dit niveau heeft het item weinig relevantie. De gegevens maken de psychologische informatie die het item verschaft onduidelijk. Naar ons gevoel is dit het zwakste item uit de vragenlijst. Bij een grondige revisie van de vragenlijst komt dit item waarschijnlijk in aanmerking voor verwijdering uit de lijst. We veronderstellen dat de oorspronkelijke visie erin bestond een zelfzekere leerling, die weet wanneer zijn werk goed en af is, te onderscheiden van de onzekere aarzelende, niet wetende of het goed is of niet.

**Item 10: Ik werk met orde.**

Sleutel: + = Veel  
 0 = Soms  
 - = Weinig

	H	L	Tot.
+	50	42	46
o	49	50	49
-	1	8	4

- M.I. = 48
- Toetsing = 5,81
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff.  $r = 0,17$

**Bespreking:**

- Zoals bij vorige analoge items, waarbij een specifiek gedrag gevraagd wordt zonder vermelding van een “product”, is er ook hier geen significant verschil tussen beide groepen, al is er wel een trend dat de H-groep wat meer dit gedrag vertoont dan de L-groep. We menen dat dit item past bij de reeds vermelde items: 1 – 3 – 7. Het al of niet ordelijk werken heeft weinig rechtstreekse invloed op de schooluitslagen. Het is een faciliterend gedrag tot een beter “product” en het is blijkbaar de evaluatie van dit product dat in aanmerking komt voor de schooluitslagen. Verwonderlijk is wel het relatieve lage aantal positieve antwoorden (46%). Men kan zich dan ook afvragen in welke mate de leerkrachtengroep hieraan effectief aandacht schenkt, zoals blijkbaar wel bij item 1.

**Item 11: Voor ik bij een belangrijke toets of proefwerk het antwoord opschrijf, tracht ik het eerst voor mezelf te beantwoorden.**

Sleutel: + = Veel  
 0 = Soms  
 - = Weinig

	H	L	Tot.
+	68	55	61
o	26	30	28
-	7	16	11

- M.I. = 56
- Toetsing = 5,00
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff.  $r = 0,16$

**Bespreking:**

- Zoals verwacht is er weinig verschil. Het “product” wordt niet gevraagd. Er is net zoals bij item 10 wel een trend dat de H-groep dit gedrag meer vertoont dan de L-groep. In het kader van gedragsbegeleiding lijkt het interessant het antwoord op dit item te verbinden met het antwoord op item 6. Het aanleren van dit gedrag kan een negatief antwoord op item 6 misschien in gunstige zin beïnvloeden.

**Item 12: Ik let goed op.**

Sleutel: + = Veel  
 0 = Soms  
 - = Weinig

	H	L	Tot.
+	80	52	66
o	19	45	32
-	1	3	2

- M.I. = 59
- Toetsing = 15,97
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,28

**Bespreking:**

- Net zoals bij item 2 gedragen beide groepen zich op zeer verschillende wijze (sign. 1%). De drie antwoordcategorieën geven ook een analoog beeld aan item 2. We menen dat item 2 – 6 – 8 – 12 samen een groep vormen: het product treedt hier op (P). in de vraag komt telkens een productevaluatie voor in de vorm van “goed” of “fout” (vergiszen). In het geval van dit item krijgen we dan dat leerlingen onder invloed van het gebruikt waarderingssysteem nl. de schooluitslagen minder gaan opletten naarmate ze zwakker zijn of worden. Het “alternatieve” affectieve bekrachtigingssysteem (A) door de leerkracht is er dan op gericht die laatste evolutie te verhinderen. Dit zal des te beter gaan naarmate die affectieve relatie positiever is.

**Item 13: Ik leer regels, bepalingen en formules van buiten zonder ze te begrijpen.**

Sleutel: + = Weinig  
 0 = Soms  
 - = Veel

	H	L	Tot.
+	77	54	65
o	21	30	26
-	2	16	9

- M.I. = 58
- Toetsing = 15,30
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,27

**Bespreking:**

- Wanneer we “zonder begrijpen” als een negatieve productevaluatie beschouwen konden we een significant verschil verwachten tussen de beide groepen en dat gebeurde ook. Het verschil is groot (sign. 1%). Het item voegt zich bij de “productgroep”: 2 – 6 – 8 – 12 – 13 (P-groep). De drie antwoordcategorieën voldoen goed aan de psychologische verwachting. Het uit het hoofd leren van regels, bepalingen en formules zonder ze te begrijpen komt de schooluitslag niet ten goede. Men kan echter even goed zeggen dat vooral zwakke leerlingen wegens hun gebrek aan inzicht hun toevlucht zoeken tot dit gedrag. Gezien het weinige resultaat dat hen dit oplevert kan men verwachten dat het zo uit het hoofd leren hen weinig vreugde zal geven en dat zij op min of meer lange termijn zullen ophouden dit gedrag te stellen. Dit scheidt dan didactische problemen voor de school of/en oriënteringsproblemen voor de leerling.



**Item 14: In de klas tracht ik elke vraag die de leraar of lerares stelt te beantwoorden.**

Sleutel: + = Veel  
0 = Soms  
- = Weinig

	H	L	Tot.
+	72	60	66
o	26	34	30
-	2	7	4

- M.I. = 59
- Toetsing = 4,23
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff.  $r = 0,15$

**Bespreking:**

- Globaal gezien blijken leerlingen in het lager onderwijs geneigd te zijn dit gedrag te stellen (66%). Aangezien in dit trachten niet het resultaat betrokken is (de productevaluatie), was het ook hier weer een niet-significante te verwachten. Het item voegt zich bij de item 1 – 3 – 7 – 10 die blijkbaar langs de affectieve sfeer bekrachtigd worden nl. via de “alternatieve” bekrachtigingsprocedure. We noemen het de A-itemgroep.

Kenmerkend voor deze groep items zijn de in regel vrij hoge positieve waarden (hier 66%). Voor de andere items uit de groep waren dit respectievelijk 1: 88%, 3: 64%, 7: 85%, 10: 46% (?), 14: 66%. Dit contrasteert wel met de overeenkomstige frequenties in de P-groep met de waarden 2: 58%, 6: 29%, 8: 20%, 12: 65% (?).

Net zoals bij de andere items uit de A-groep is een negatief antwoord op dit item eerder zeldzaam (4%) en heeft het alzo ook een duidelijke signaalwaarde bij de kwalitatieve ontleding van het resultaat.

De eerder hoge positieve waarden in de A-groep schijnen erop te wijzen dat er in regel een goed pedagogisch affectief klimaat heerst in de onderzochte klassen. De mogelijkheid dat de hoge waarden ontstaan door sociale wenselijkheidstendenzen bij het beantwoorden is weinig waarschijnlijk gezien de lagere waarden in de P-groep, die toch ook zeer nastrevenswaardige gedragingen toetsen.

**Item 15: Ik laat me gemakkelijk afleiden door wat er in mijn omgeving gebeurt.**

Sleutel: + = Veel  
0 = Soms  
- = Weinig

	H	L	Tot.
+	22	26	24
o	57	42	49
-	21	32	26

- M.I. = 35
- Toetsing = 4,15
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff.  $r = 0,15$

**Bespreking:**

- Dit item lijkt op item 4 maar vertoont in tegenstelling hiermee geen gedragsverschil tussen de beide groepen. Ook in tegenstelling tot item 4 volgt de resultaatverdeling de normaal-curve. Naar onze mening wijst het resultaat weer op de goede zelf-evaluatiemogelijkheden die de leerlingen uit het 6<sup>de</sup> leerjaar al bezitten. Wat is

normaler dan dat men “Soms” gemakkelijk afgeleid is? Zowel in de H als L-groep trekt deze categorie het meeste antwoorden.

Gezien de eigenheid van dit item zijn we geneigd om het te plaatsen in een apart groepje nl. de C-groep voor concentratie die de items 3 – 4 – 12 – 15 zou kunnen omvatten.

**Item 16: Bij een belangrijke toets of proefwerk kan ik gemakkelijk mijn gedachten klaar en duidelijk uitdrukken.**

Sleutel: + = Veel  
0 = Soms  
- = Weinig

	H	L	Tot.
+	50	33	42
o	47	49	48
-	3	18	11

- M.I. = 46

- Toetsing = 13,24
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,26

**Bespreking:**

- De vraagstelling naar dit gedrag zit vol met productevaluatietermen: “gemakkelijk”, “klaar”, “duidelijk” en het is dan ook in de lijn van wat we vroeger constateerden dat de beide groepen zich zeer significant (1%) verschillend gedragen. Het item hoort thuis in de P-groep: 2 – 6 – 8 – 12 – 13 – 16. Dit item is een antipode van item 6. Niet alleen wordt de vraag op tegengestelde wijze geformuleerd maar ook het positieve antwoord dient op de omgekeerde wijze aangeduid te worden. De celfrequenties tonen echter wel aan dat beide items niet hetzelfde toetsen.

Het is logisch dat goede leerlingen op grond van hun persoonlijke cognitieve kenmerken dit gedrag gemakkelijker kunnen vertonen dan de zwakkere. Men kan er echter ook van uitgaan dat zelfvertrouwen en zelfzekerheid hier een rol spelen. Zwakke leerlingen leren aan de hand van hun schoolresultaten dat ze best “oppassen” met wat ze neerschrijven en dat de kans dat het fout is groot is.

Er is minder voor nodig om dan moeite te krijgen om zijn gedachte klaar (= juist) en duidelijk (= juist) uit te drukken.

In tegenstelling tot item 6 zijn er weinig goede leerlingen die –antwoorden. Het lijkt erop dat de overpresteerder en perfectionist in staat is gemakkelijk klaar en duidelijk te antwoorden maar wegens spanning soms de mist in gaat bij het geven van het vereiste antwoord op die specifieke vraag: hij antwoordt “goed” maar niet op de gestelde vraag (= item 6).

**Item 17: Ik volg nauwkeurig de richtlijnen die de leraar of lerares geeft voor het volgende werk.**

Sleutel: + = Veel  
0 = Soms  
- = Weinig

	H	L	Tot.
+	69	67	68
o	29	30	29
-	2	3	3

- M.I. = 60
- Toetsing = 0,28
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff.  $r = 0,04$

**Bespreking:**

- Naar inhoud (afwezigheid van productevaluatie) en naar resultatenverdeling en niet-significantie tussen beide groepen H en L hoort het item thuis bij de A-groep: 1 – 3 – 7 – (10) – 14 – 17.

We verwijzen hier dan ook naar. Twee derde van de kinderen zijn “brave” leerlingen: zij volgen nauwkeurig wat de leerkracht vraagt. Een derde is dat minder en dat kunnen zowel goede als zwakke leerlingen zijn. Het is te verwachten dat inhoudelijk deze gedragingen wel van elkaar verschillend zullen zijn.

**Item 18: Ik mis belangrijke delen uit de les wanneer ik iets moet opschrijven.**

Sleutel: + = Weinig  
0 = Soms  
- = Veel

	H	L	Tot.
+	67	37	52
o	28	53	40
-	6	10	8

- M.I. = 51
- Toetsing = 16,07
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff.  $r = 0,29$

**Bespreking:**

- De kernidee “het missen van belangrijke delen” is een productevaluatie en consequent vertonen de H en L groep dan ook een zeer significant verschillend gedrag (1%). Vanuit leerprocesbegeleiding lijkt het erop dat het inoefenen van nota’s nemen reeds op dit leerniveau een gunstig effect zou hebben. De asymmetrische resultatenverdeling laat vermoeden dat we met een ander gedrag te maken hebben dan bijvb. bij de items 6 – 8 die binnen de P-groep een normaalverdeling der resultaten vertonen. Het lijkt pedagogisch interessant om in de studiebegeleiding eerst die gedragingen aan te pakken die binnen de P-groep die asymmetrische verdeling volgen en dus het vermoeden geven dat we te doen hebben met gedragingen die door systematische factoren beïnvloed werden: het gaat dan om de items 2 – 12 – 13 – 18.

**Item 19: Ik denk dat dit leerjaar te moeilijk zal zijn voor mij.**

Sleutel: + = Weinig  
 0 = Soms  
 - = Veel

	H	L	Tot.
+	72	45	59
o	24	36	31
-	3	18	11

- M.I. = 55
- Toetsing = 18,41
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,30

**Bespreking:**

- Ook dit item steunt zich op een evaluatie van een product zodat de sterke significantie van het verschil tussen de beiden niet verwonderlijk is. De P-groep items omvat alzo tot nu toe de nummers: 2 – 6 – 8 – 12 – 13 – 16 – 18 – 19.

Opvallend is ook dat de zelfevaluatie door de leerlingen, effectief gevalideerd wordt aan de hand van een extern criterium.

Dit stemt overeen met wat o.a. ook bleek uit item 8. Men kan weer besluiten dat kinderen van 11 jaar in staat zijn tot een vrij goede zelfevaluatie bij het beantwoorden van een vragenlijst zoals de SEBO. Dit verhoogt de psychologische, opvoedkundige en prognostische bruikbaarheid van dit soort tests.

Dit item is één van de meest significante en we beschouwen het als een kernitem uit de vragenlijst. Bij een inhoudelijke analyse dient men het zeker nader te bekijken zowel voor de H-groep als de L-groep. Zo zien we o.a. dat drie procent kinderen uit de H-groep dikwijls denken dat dit leerjaar te moeilijk is voor hen! En hoe staat het met kinderen uit de L-groep die studeren met in het achterhoofd “het is te moeilijk voor mij?” (18%).

**Item 20: Wanneer ik een lange les moet leren verlies ik gemakkelijk de moed en sla de moeilijke delen over.**

Sleutel: + = Weinig  
 0 = Soms  
 - = Veel

	H	L	Tot.
+	64	38	51
o	23	45	34
-	12	17	15

- M.I. = 51
- Toetsing = 13,01
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,26

**Bespreking:**

- Beide groepen H en L gedragen zich zeer verschillend t.o.v. het in dit item getoetste gedrag: de significantie is van het 1% niveau.

Vanuit gedragsmatige invalshoek is dit zeer verklaarbaar. Bij de zwakke leerlingen is het gevolg (C) van hun studeren (R) dikwijls weinig positief (lage punten) zodat de studiesituatie (S) een onaangename situatie wordt die men gaat vermijden of niet meer met volle doorzetting aanpakt. We weten dat de zwakke leerling er zich (vaak terecht)

van bewust is dat dit leerjaar te moeilijk is voor hem (nr. 19) en dat de leerstof moeilijk is voor hem (nr. 18). Aangezien bekrachtigers voor inzet in de schooluitslagen niet betrokken worden en alleen de productevaluatie hier aan bod komt, kan men een negatieve spiraal van minder goed studeren verwachten. We bespraken dit reeds o.a. bij items 1, 2 en de overige P-items. De moeilijkheid hier is dat de eventuele alternatieven affectieve bekrachtiging door ouders en leerkracht “gecounterd” wordt door de “bestraffer” der lage punten bij het P-bekrachtigingsschema. Ouders en leerkrachten bekrachtigen positief affectief en de P-evaluatie doet het negatief! Er is een inconsistentie van de “belonings”-wijzen en uit de gedragstherapie weten we dat dit een rijke voedingsbodem is voor allerlei problemen en conflicten.

Het item sluit aan bij de P-groep: item 2 – 6 – 8 – 12 – 13 – 16 – 18 – 19 – 20.

Bij goede leerlingen treedt bij het S-R-C-schema uiteraard een positief effect op dat gunstige studieaanpak als gevolg heeft en waarschijnlijk leidt naar het zelf opzoeken van studiesituaties. Vanuit studiebegeleiding zou men aan de laag scorenden werkwijzen kunnen aanleren die hen helpen om op meer adequate wijze een lange moeilijke les te verwerken al zal dat niet gemakkelijk zijn als de belangrijke P-bekrachtiger achterwege blijft.

Te noteren valt ook de 12 procent scorenden uit de H-groep. Horen hier intelligente onderpresteerders bij?

**Item 21: Ik zorg ervoor dat ik belangrijke leerstof, ook van vorige jaren ken.**

Sleutel: + = Veel  
0 = Soms  
- = Weinig

	H	L	Tot.
+	50	45	48
o	42	39	40
-	8	16	12

- M.I. = 49

- Toetsing = 2,87  
. grens 0,05 = 5,99  
. grens 0,01 = 9,21  
- C-coëff. r = 0,13

**Bespreking:**

- Beide groepen verschillen weinig van elkaar, hoe men de gegevens ook interpreteert. Dit item hoort daardoor niet thuis bij de P-groep. Belangrijk is ook dat het item zich evenmin bij de A-groep blijkt te situeren, dit op grond van de verdeling der frequenties (niet zó hoge M.I.). Wanneer we de hypothese van het alternatieve affectieve bekrachtigingssysteem door de leerkrachten aanvaarden, naast dit van de productevaluatie, dan ziet het er naar dat het hier getoetste gedrag buiten de twee bekrachtigingssystemen valt: het aanleren van dit gedrag blijkt geen doel te vormen. Didactisch gezien rijzen er dan vragen zoals: is het inderdaad zó dat leerlingen de leerstof die ze in de vorige jaren hebben geleerd, mogen vergeten? Al is uiteraard het antwoord hierop “negatief” toch dient men te overwegen dat leerlingen niet ervaren dat het vertonen van dit gedrag tot betere resultaten zou leiden. Item 10 (orde) vertoont een analoog beeld aan dit item. Moest dit bevestigd worden dan kan men zich afvragen of ook dit gedrag buiten de beide bekrachtigingssystemen valt? Dit is op zijn minst verwonderlijk maar de gegevens schijnen erop te wijzen dat

noch vanuit de P-bekracting, noch vanuit A dit gedrag intentioneel aangeleerd wordt (of te weinig intentioneel).

**Item 22: Ik doe mijn best ook voor vakken die ik niet zo graag doe.**

Sleutel: + = Veel  
0 = Soms  
- = Weinig

	H	L	Tot.
+	81	61	71
o	16	34	25
-	3	5	4

- M.I. = 62
- Toetsing = 8,67
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,21

**Bespreking:**

- De resultaten zijn bepaald opvallend. Enerzijds toetst het item een discriminatief gedrag (tussen het 5% - 1% niveau) waardoor het lijkt thuis te horen bij de P-groep. Anderzijds zijn het aantal positieve antwoorden zowel bij de H als L leerlingen zo hoog dat het een A-item lijkt (71%). Er is een duidelijke gelijkenis met item 12, zodat de commentaar aldaar met de huidige moet aangevuld worden.

Vanuit de gedragsmatige invalshoek lijken de beide bekractingsmethoden werkzaam te zijn. Goede leerlingen ervaren door hun schoolresultaten (P) de positieve bekracting van dit gedrag en stellen dat gedrag dus méér dan de anderen, zie o.a. ook de bespreking van item 20.

Door de affectieve bekracting (A) ervaren vele leerlingen het positieve van dit gedrag en stellen het. Het getuigt van de goede affectieve relatie tussen de leerkracht en leerlingen dat er zoveel positieve antwoorden (zie ook de andere A-items) voorkomen in de geteste klassen. Typisch voor dit item en item 12 is wat we ook bij item 20 vermeldden. Bij zwakke leerlingen is er discongruentie tussen de beide bekractingssystemen die bij deze soort items niet gescheiden doch beiden aanwezig zijn.

We rangschikken dit item bij de P-groep omdat we aannemen dat een leerling gemakkelijker bereid is dit gedrag te stellen als de resultaten dan ook goed zullen zijn (P<sup>+</sup> A<sup>+</sup>) en minder wanneer de resultaten ongunstig zullen zijn ook al is er aanmoediging (P<sup>-</sup> A<sup>+</sup>).

**Item 23: Ik denk dat mijn schooluitslagen goed overeenstemmen met wat ik kan.**

Sleutel: + = Veel  
0 = Soms  
- = Weinig

	H	L	Tot.
+	58	33	46
o	38	48	43
-	4	18	11

- M.I. = 48
- Toetsing = 15,12
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,28

Bespreking:

- Dit is een zeer significant item (sign. Op 1%). Leerlingen met hoge schoolresultaten (H) menen dat deze eerder overeenstemmen met wat ze kunnen ( $\pm 60\%$ ). Leerlingen met lage schooluitslagen (L) menen dat deze minder overeenstemmen met wat ze kunnen (2/3 van de groep). Dit item geeft een aanwijzing voor de adequaatheid van het zelfbeeld van deze leerlingen. We krijgen ook een indicatie over de attributie. Goede leerlingen zien een duidelijk verband tussen hun schooluitslagen en hun eigen mogelijkheden. Er is dan sprake van een interne attribuering. Zwakke leerlingen maken die interne attributie niet wat zeer belangrijk is: als het kind een interne oorzaak voor zijn lage schoolresultaten in ogenschouw zou nemen is dit bepaald bedreigend voor zijn persoonlijkheidsstructuur (negatief zelfbeeld). De leerling met lage schoolresultaten komt daardoor in de noodzaak oorzaken buiten hem te zoeken of te creëren die als verklaring kunnen dienen voor die lagere resultaten.

Dit nuanceert de vorige P-items. Leerlingen kunnen juist het niveau van hun producten inschatten, ook de zwakke leerlingen doen dat. Er is echter een duidelijk verschil in de causaliteit waaraan ze het niveau van hun prestatie "bewust" toeschrijven.

Naar de studiebegeleiding toe van de zwakke leerlingen zal men dan ook zeer sterk rekening moeten houden met deze attribuering. We dienen er ons van bewust te zijn hoe bedreigend het wijzigen van deze attribuering kan zijn: niemand is graag 'dom'. Men zal tevens rekening moeten houden met de gebruikte bekrachtigingsstijl in de klas (school). (Zie bespreking item 22).

Het lijkt ons logisch dit item niet te rangschikken bij de P of bij de A items waarvan het trouwens ook niet de karakteristieken vertoont.

Samen met nr. 19 vormt dit item de kern van de vragenlijst. Men zal ze dan ook best steeds in relatie met elkaar bekijken.

**Item 24: Sommige lessen zijn zo vervelend dat ik teken, brieven schrijf of droom in plaats van naar de leraar of lerares te luisteren.**

Sleutel: + = Weinig  
0 = Soms  
- = Veel

	H	L	Tot.
+	67	49	58
o	24	43	33
-	9	8	8

- M.I. = 54

- Toetsing = 6,69
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff.  $r = 0,19$

Bespreking:

- De H en L groepen gedragen zich verschillend (5% niveau) wat nu niet bepaald verwonderlijk is: voor goede leerlingen zijn de lessen minder vervelend dan voor zwakke. Vanuit het S-R-C model uit de gedragstherapie kan men het ook zó stellen dat naarmate leerlingen de lessen als niet vervelend ervaren de kans stijgt dat zij goede leerlingen worden. Didactisch geformuleerd komen we dan tot: hoe interessanter de leerkracht zijn stof brengt en de leerling weet te interesseren hoe meer resultaat hij zal hebben. Dit is dus een uitstekende studiebegeleidingsstrategie!

We menen dat dit item zo geïnterpreteerd een fijne bevestiging is door de kinderen van deze didactische grondregel. Het item heeft zulke eigenheid dat we het niet indelen in de P- of A-groep. Deze bespreking sluit aan bij de bespreking van andere items zoals nr. 22.

**Item 25: Als ik iets niet begrijp vraag ik uitleg aan de leraar of lerares.**

Sleutel: + = Veel  
0 = Soms  
- = Weinig

	H	L	Tot.
+	52	50	51
o	42	40	41
-	6	10	8

- M.I. = 51
- Toetsing = 1,35
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,09

**Bespreking:**

- Goede en zwakke leerlingen schijnen van elkaar niet te verschillen wat betreft het uitleg vragen aan de leerkracht. Dit item sluit aan bij de bespreking van item 14 waarnaar we dan ook verwijzen. We voegen het item bij de A-groep 1 – 3 – 7 – (10) – 14 – 17 – 25.

Didactisch is het waarschijnlijk dat het om uitleg-vragen door de H-groep wel een andere inhoud zal hebben dan dit van de L-groep.

**Item 26: Ik slaap minstens 9 uur per nacht.**

Sleutel: + = Veel  
0 = Soms  
- = Weinig

	H	L	Tot.
+	72	59	66
o	18	23	20
-	10	18	14

- M.I. = 59
- Toetsing = 3,85
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff. r = 0,15

**Bespreking:**

- Dit item heeft blijkbaar eerder een informatieve waarde. Zowel de H als L-groep vertonen een vrij gelijkaardig gedrag op dit item. Er is weinig rechtstreeks verband tussen het gedrag en de schoolresultaten. Van de geteste groep kinderen hebben 66% meestal tenminste 9 uur slaap per nacht. Voor een 14% is dit zelden zo.



**Item 27: Ik voel me dikwijls te moe om goed te kunnen studeren.**

Sleutel: + = Weinig  
 0 = Soms  
 - = Veel

	H	L	Tot.
+	58	38	48
o	39	47	43
-	3	15	9

- M.I. = 49
- Toetsing = 11,44
- . grens 0,05 = 5,99
- . grens 0,01 = 9,21
- C-coëff.  $r = 0,24$

**Bespreking:**

- In de itemformulering komt het woordje “goed” voor en zoals bij alle vorige P-items is er weer een zeer significant verschil (1% niveau) tussen de beide groepen. Deze vermoeibaarheid lijkt niet in de eerste plaats verklaard te worden door te weinig slaap (zie item 26). Wanneer we echter uitgaan van vorige P-items zoals nr. 8 is deze vermoeidheid logisch: de zwakke leerling heeft meer moeite de leerstof te begrijpen, hij verliest dan gemakkelijker de moed (item 20) en boven alles moet hij een grote inspanning leveren om een behoorlijk resultaat te bekomen. Hij realiseert zich dat het resultaat (product) van die inspanning dikwijls niet goed is (item 196). Het studeren stelt hem tenslotte voor zulke eisen dat hij inderdaad te moe wordt om goed te kunnen studeren. Het vraagt dan ook weinig verbeelding om te voorspellen hoe dit studiegedrag zal evolueren. We rangschikken het item bij de P-groep.

**1.3 Besluiten in functie van de interpretatie en individuele begeleiding****1.3.1 Significanties en itemclusters**

- 13 van de 27 items vertoonden met de gebruikte toetswijze geen significanties: hoog- en laag presterenden op school gedragen zich op vrije gelijkaardige wijze. Ook deze items geven ons echter een inzicht in de schoolresultaten. Het toegepaste onderzoek zeg immers niet alleen iets over de items maar ook over het criterium: de schoolresultaten.
- Resumerend zijn er twee grote itemgroepen te onderscheiden nl.:
  1. de P-groep, die rechtstreeks aansluit bij product of prestatie-evaluaties via de schoolresultaten met de itemnummers:  
 $2 - 6 - 8 - 12 - 13 - 16 - 18 - 19 - 20 - (22) - 27$
  2. de A-groep, die meer aansluit bij houdingen en attitudes gevraagd door de leerkracht en het schoolmilieu zonder dat men dit rechtstreeks uitgedrukt vindt in de schooluitslagen; het gaat om de items:  
 $1 - 3 - 7 - (10) - 14 - 17 - 25.$
- Schoolresultaten worden rechtstreeks gekenmerkt door het P-gedrag. Voor al deze items geven hoog en laag presterenden duidelijk van elkaar verschillende antwoorden. Men kan aannemen dat bij deze items het hebben van goede of zwakke schooluitslagen als beloner of bestraffer functioneert voor de getoetste gedragingen. De affectieve patronen tussen de leerkracht (ouder) en kind lijken bij de A-items de hoofdrol te spelen. Aangezien het gebruikt criterium voor de significantietoetsing hiermee blijkbaar weinig rechtstreeks geladen is, is het ook niet verwonderlijk dat de “niet-significanties” optraden.

- Een subgroep van items kan men vormen met de nr. 3 – 4 – 12 – 15. Zij hebben een duidelijk verband met de afleidbaarheid of concentratie van de leerling (C-groep).
- De items 19 en 23 vormen een apart duo. Het gaat om een “ik”-appreciatie (I-groep). Het ongunstige patroon 19 Veel (-) en 23 Veel (+) komt eerder zelden voor en dient bij aanwezigheid steeds nader bekeken te worden (= ik haal het niet omdat ik te dom ben).  
Het gunstige patroon (+ +) is zeer significant kenmerkend voor de goed presterenden op school. De aanwezigheid van het ongunstige patroon is rechtuit alarmerend (we beschouwen 19<sup>-</sup> en 23<sup>-</sup> als minder alarmerend!).<sup>5</sup>
- Overzicht der clusters:

P:	2 – 6 – 8 – 12 – 13 – 16 – 18 – 19 – 20 – (22) - 27
A:	1 – 3 – 7 – (10) – 14 – 17 – 25
C:	3 – 4 12 – 15
I:	19 - 23

Men kan de inhoudelijke testinterpretatie van hieruit laten starten.

### 1.3.2 Interpretatie binnen de ALOSO-batterij

De SEBO heeft binnen de ALOSO-batterij (10-11) een unieke plaats: het is de enige niet-cognitietest en vertoont duidelijk specifieke eigenschappen. De SEBO laat toe binnen de ALOSO-batterij op een metrische betrouwbare wijze gebruik te maken van de studiegewoontetypologie beschreven in het eerste hoofdstuk.

Naast de beschreven interpretatiemogelijkheden biedt de SEBO in combinatie met de andere ALOSO-tests nog informatiemogelijkheden.

Behoorlijke intelligentieresultaten en schooluitslagen samen met een – antwoord op item 6 (en eventueel op 19) zou wel eens kenmerkend kunnen zijn voor de faalangstige “goede” leerlingen (18%).

Wanneer de intelligentieresultaten goed zijn en het antwoord op item 8 – dan lijkt het zinnig om ook uit te kijken naar eventuele dyslexieverschijnselen of leesmoeilijkheden. Men kan alle interpretatiemogelijkheden in extenso behandelen. We gaan er echter van uit dat in deze handleiding voldoende informatie gegeven is om de SEBO-gebruiker toe te laten zich in te werken in de proef en via persoonlijke ervaring de vele interpretatiemogelijkheden te onderzoeken.

### 1.3.3 Weging der antwoorden

We namen de oorspronkelijke drie antwoordmogelijkheden. Het “Soms” antwoord “beweegt” zich in een continuüm tussen positief en negatief. Leerlingen uit het 6<sup>de</sup> leerjaar van het lager onderwijs blijken reeds deze antwoordmogelijkheid adequaat te gebruiken bij een zelfevaluatie. Het onderzoek toonde aan dat “Soms” antwoorden laag negatief correleren met het gebruikte externe criterium (ALOSO – tot. Groep  $r = -0,37$ ).

Om volledig juist te zijn zou men best gebruik maken van wegingscoëfficiënten niet alleen voor de “Soms” maar ook voor de “Positieve” en de “Negatieve”. Dit bemoeilijkt echter de

<sup>5</sup> We ervaren dus het metrische gunstiger (19<sup>-</sup> en 23<sup>+</sup>) als psychologisch ongunstiger dan (19<sup>-</sup> en 23<sup>-</sup>)

eenvoudigheid en vlotheid. We nemen dus hetzelfde standpunt in als W. Van Hove in de oorspronkelijke handleiding (15 blz. 52).

De negatieve correlatie i.p.v. de nul kan trouwens ook op “artificiële” wijze ontstaan. Leerlingen met veel “Soms” antwoorden kunnen gewoonweg geen hoge uitslag halen en aangezien het groepsgemiddelde positief is nl. + 13 voor een theoretische spreiding van + 27 tot – 27 zal de correlatie dan “automatisch” negatief zijn. De drie antwoordmogelijkheden hebben tenslotte ook een gunstige invloed op de betrouwbaarheid der meting.

#### 1.3.4 Aanduidingen in het kader van de individuele studiebegeleiding.

Wil men vanuit de psychopedagogische begeleiding direct de schoolresultaten die een leerling behaalt beïnvloeden, dan lijkt het interessant te werken op de gedragingen getoetst door de P-items. Statistisch en didactisch gezien is het nuttig rekening te houden met deze gedragingen die gemakkelijk (?) beïnvloedbaar zijn. We menen dat items waarbij de spreiding der antwoorden duidelijk in gunstige zijn afwijkt van de toevalsverdeling zich in de eerste plaats hiervoor aanbieden. De gedragingen die vooral in aanmerking komen zijn dan de nr. 2 – 4 – 12 – 13 – 16(?) – 18 – 20 – 24(?).

Bij de items 2 en 12 zal men ervoor moeten zorgen om het begrip “goed” voor het kind zó operationeel te definiëren dat er een gradatie ontstaat zodat “goed” telkens voor hem haalbaar wordt en ook als dusdanig gepercipieerd wordt.

Een herinterpretatie binnen een attributie-kader kan een bruikbaar uitgangsbasis vormen. Hetzelfde zou men kunnen doen met de term “gemakkelijk” voor het item 20. In het kader van de begeleiding dient men in het oog te houden dat de punten door de leerkracht uitgedeeld sterke beloners en bekrachtigers vormen: het zijn sterke hulpmiddelen voor een verandering van P-gevoelig gedrag.

## **2. Itemsignificanties en hun didactische en leertheoretische consequenties: Een aanzet tot studiegedragvorming**

### 2.1 Significantie versus niet-significante items

De itemanalyse leerde dat een reeks items significant discrimineren tussen de twee groepen en andere items dit niet doen. Bij de niet-significante items verschillen de leerlingen met lage en hoge schoolresultaten niet van elkaar in hun antwoorden. Zo houden de beiden goed hun klasagenda in orde (item 7) en dat is een positief gedrag op zich. Dit neemt echter niet weg dat een hele groep leerlingen die hun agenda in orde houden lage punten hebben m.a.w. in gedragstherapeutische termen “leren” ze dat wat de schoolresultaten betreffen dit gedrag geen discriminatieve functie heeft.

Dit significantieonderzoek doet geen uitspraak over de intrinsieke waarde der gedragingen, het laat echter wel inzicht toe in de bekrachtigingssystematiek.

### 2.2 Bekrachtigers in het onderwijs

- Psychometrisch gezien is het logisch dat bij een item waarop bijna iedereen positief antwoordt het discriminatievermogen laag is. Vanuit leertheoretische visie is nu de vraag: waarom bijvb. houdt een leerling zijn klasagenda elke dag in orde als dit geen gevolg heeft op zijn schoolresultaat? Als het schoolresultaat de enige bekrachtiger zou vormen voor dit gedrag zou er extinctie moeten optreden. Men kan nog veronderstellen dat bij goede leerlingen door attribuering het gedrag zou kunnen

optreden (“zorg voor mijn klasagenda draagt bij tot mijn goede resultaten”). Voor zwakke leerlingen zou er dan enkel de attributie met negatieve bekrachtigingsconsequenties resten: “als ik voor mijn klasagenda niet zorg dan heb ik slechtere resultaten”.

Uit het gehele itemonderzoek lijkt het echter aannemelijk dat naast het toekennen van punten als beloner of bestraffer van goede en minder goede prestaties een tweede bekrachtigingssysteem werkzaam is. Het gaat om de affectieve houding en aandacht die de leerkracht schenkt aan bepaalde gedragingen, waardoor leerlingen ook die goede houdingen vertonen, die niet rechtstreeks in punten beloond worden en dus “niet tellen voor punten”. Dit is een prettige pedagogische constatacie.

Het is echter duidelijk dat veel draait rond de houding van de leerkracht zelf t.o.v. die gedragingen. Het lijkt niet onwaarschijnlijk dat wanneer hij meer en meer zijn aandacht richt op de “P” en aan de leerlingen duidelijk maakt dat dit de enige bekrachtiger is die “telt”, we in een andere situatie terecht komen. We kunnen ons niet van de indruk ontdoen dat juist dit aanleiding geeft tot vele moeilijkheden in het secundair onderwijs. Vanuit gedragstherapeutisch denken blijkt dat naarmate de leerkracht zich affectief afstandelijk opstelt t.o.v. de leerlingen en naarmate hij dit P-systeem als enige bekrachtiger (of bestraffer) gebruikt hij minder in staat zal zijn de leerlingen die niet aan hoge punten kunnen geraken nog te vormen, omdat hij het “alternatieve” bekrachtigingssysteem dat hiervoor dienstig is buiten werking stelt. Ten eerste vertonen de zwakke leerlingen steeds minder en minder het goede gedrag dat in punten wordt uitgedrukt – ze worden immers voortdurend bestraft – maar ten tweede bestaat de kans dat bij iedereen alle positieve gedragingen die niet in het bekrachtigingssysteem der punten opgenomen zijn of kunnen opgenomen worden niet meer als na te streven waarde gepercipieerd zullen worden. De leerlingen leren a.h.w. dat die niet “echt” belangrijk zijn (discriminatief leren). Zij zullen misschien vermijden negatief gedrag te vertonen, door de aanwezige straffen in het schoolsysteem, maar er is weinig reden opdat ze effectief het goede gedrag zouden nastreven.

- Wanneer we te maken hebben met een onderwijssysteem dat zich baseert op een selectie watervalprocedure blijkt er op het “hoogste” niveau veel aandacht besteed te worden aan punten en zijn die punten ook moeilijk te verdienen. Op het laagste niveau moet er overgeschakeld worden naar een ander “systeem”. Punten zullen gemakkelijker te verdienen zijn (er kan immers bijna niet meer geselecteerd worden) en men zal ook meer nadruk leggen op de persoonlijke opvoedkundige relaties tussen de leerkracht en leerling (zie ook 11) als “alternatief” om het leren te bevorderen.

Vanuit leertheoretische principes zou kunnen onderzocht worden wat er gebeurt met leerlingen die vanuit een “hoger” niveau via de “waterval” in het lagere terecht komen en die tijdens hun schoolloopbaan geconfronteerd worden met een puntensysteem (belonings- bestraffingssysteem) dat formeel hetzelfde doel heeft (evaluatie van leerprestatie) maar inhoudelijk anders toegepast wordt door de opvoedkundige (leerkracht). Men kan zich afvragen wat de gevolgen zijn van dit verwarrend gegeven op de ontwikkeling van het zelfbeeld van de leerling.

### 2.3 Bekrachtigingsschema

- Leerlingen die goede punten krijgen worden bekrachtigd vanuit het “P-systeem”. Meestal wordt dit ook vergezeld door bekrachtigers vanuit de affectieve dimensie. Het volgende (te) eenvoudige schema levert wat overwegingsstof.

	Goede Iln = H-groep	Zwakke Iln = L-groep
P-bekrachtigers = schoolresultaten	+	-
A-bekrachtigers = affectief	+	{+ o -}

Bij de zwakke leerlingen kan de discordantie tussen beide bekrachtigers sterk aanvoeld worden. Wat doet een zwakke leerling als hij een moeilijke stof moet leren wetende dat zijn resultaten toch meestal laag zijn (P-)?

Het is niet verwonderlijk dat deze situatie bij de zwakke leerlingen tot moeilijkheden leidt. Men vraagt hen op affectieve grond zich in te zetten ook al is hun resultaat laag (P-). Dit zou nog niet zo erg zijn moest de waardering van de P-bekrachtigers geen affectieve component insluiten. De leerkracht zal zijn goede leerling (P+) extra loven (A+). Dezelfde leerkracht zal zijn zwakke leerling deze “loving” dikwijls onthouden. M.a.w. de leerlingen leren dat de P-component ook een A-component omvat. Bij de goede leerlingen blijkt de bekrachtiging vanuit de leerkracht dan consistent, voor de zwakke leerling krijgt die een inconsistent karakter. Pedagogisch en gedragsmatig schuilt de moeilijkheid in de verschillende referentiekaders van beide bekrachtigingssystemen en de vermenging ervan. In het A-systeem wordt er eerder uitgegaan van het kind en het kind kan zichzelf als norm nemen voor zijn verandering. Dat doet de leerkracht ook.

Bij het P-systeem vertrekt men van een norm buiten het kind nl. de taakkenmerken.

- Men kan het zo formuleren:

1. Naarmate in het voorgestelde schema de P-bekrachtigers zeer sterke affectieve ladingen krijgen kunnen we meer problemen verwachten bij de zwakke leerling wegens de spanning waartoe deze vermenging aanleiding geeft.
2. Naarmate de A-bekrachtigers ontbreken zullen leerlingen in het algemeen minder het gewenste gedrag vertonen dat de leerkracht (opvoeder) nastreeft.
3. Naarmate meer aandacht geschonken wordt aan de P-bekrachtigers zal men zich meer richten naar de “goede” leerlingen. Anders geformuleerd: een onderwijsvorm die zich naar de “goede” leerlingen wenst te richten zal nadruk leggen op dit bekrachtigingssysteem. In gedragstherapeutische termen volgt dit uit de logica zelf van het S-R-C schema. In de sterkste vorm wordt de nadruk op de prestatie zo groot dat men ook de sociaal-affectieve bekrachtiging gaat “versterken” voor het behalen van de goede schoolresultaten (P-gedrag) door openbare proclamatie, extra prijzen e.d. Deze onderwijskundige handeling past in een bepaalde pedagogische visie gericht op de maximale ontwikkeling van de beste leerlingen (volgens bepaalde doelstellingen).
4. In een onderwijssysteem waarbij veel aandacht geschonken wordt aan de zwakke leerlingen zullen A-bekrachtigers sterk aan bod komen. Het is opvallend dat deze gegevens een bevestiging vormen van een ander uitgevoerd onderzoek op de totale ALOSO-groep (11). In de sterkste vorm treedt het tegengestelde op als hiervoor. In plaats dat de A-bekrachtiging gekoppeld

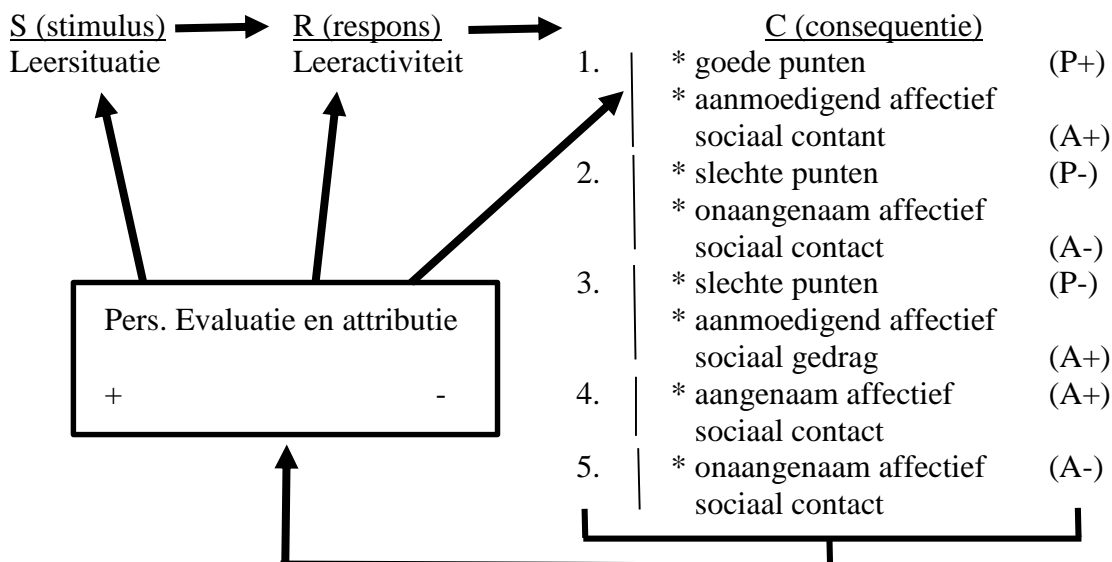
wordt (bijna exclusief) aan het P-gedrag worden de P-bekrachtigers verbonden aan het A-gedrag (men “krijgt” punten voor “goed” gedrag).

- Naast de bekrachtiging komende uit de buitenwereld tracht de leerling het geheel van het gebeuren te passen in een logisch wereld- en zelfbeeld. Hoe reageert hij op een constante P? We weten al uit item 23 dat er een soort zelf-bescherming optreedt waardoor de zwakke leerlingen zgn. (?) onrijpere zelfinschattingen doen dan de sterke leerlingen voor wie de situatie veel veiliger is en een positiever zelf-concept als gevolg hebben. Wat moet een kind denken als hij geen goede punten kan behalen (die een A-bekrachtiging impliceren) en zijn leerkracht hem looft voor de geleverde inzet (ook een A-bekrachtiging). Hoe dom is hij dan wel? Is het dan misschien niet “veiliger” zich in de toekomst wat minder in te spannen!

## 2.4 Naar een didactiek van studeergedrag en –motivatie vanuit leertheoretische invalshoek

### 2.4.1 Functionele analyse

We gaan ervan uit dat een kind een spontane drang tot leren heeft. Het volgende schema kan men dan opbouwen:



C-voorb.:

1. ik leerde mijn les, behaalde goede punten en kreeg een lovend woordje van mijn leerkracht;
2. ik leerde mijn les, behaalde slechte resultaten en kreeg daarenboven nog een standje;
3. ik leerde mijn les, behaalde slechte resultaten maar de juf loofde me omdat ik mijn best had gedaan;
4. ik kreeg een complimentje van de juf omdat ik werk tot mijn taak af is;
5. ik kreeg een standje omdat ik aan het dromen was.

We nemen aan dat P+ met A- en P+ zonder A+ normalerwijze weinig voorkomen (zeker in het basisonderwijs).

de blok “Pers. Evaluatie en Attributie” dient men in een derde dimensie te zien t.o.v. het achterliggend S-R-C veld. Deze drie dimensionele constellatie synthetiseert zo elementen uit de behavioristische – cognitieve – en attributenpsychologie.

- Het is nu vrij eenvoudig in te zien dat de Consequenties 1 – 4 als gevolg zullen hebben dat in een nieuwe leersituatie het kind positief staat t.o.v. een nieuwe leeractiviteit. Gebeurt dit proces dikwijls dan is de kans groot dat het kind wegens de aangename gevolgen meer en meer leersituaties gaat opzoeken. Wanneer ook dit gevolgd wordt door de Consequenties 1 – 4 kan er een gewoontevorming op gang komen, die na voldoende tijd tot een autonoom gedrag kan uitgroeien. Op dat moment blijft de student leeractief gericht ook al vallen de gevolgen 1 – 4 weg. Hij is dan intrinsiek gemotiveerd. Het hoeft geen betoog dat hij door de vele studietraining een grote kans heeft van voor hem effectieve studiemethoden te verwerven (waardoor de kans op 1 – 4 stijgt) ook al is de “intelligentie” misschien niet “hoog”.
- Bij de Consequenties 2 en 5 leert de leerling dat leersituaties voor hem alleen negatieve gevolgen hebben = het zijn bestraffers. Als dit regelmatig gebeurt gaat de leerling leersituaties vermijden. Indien hij dat niet kan zal hij dan de inspanning om tot een leeractiviteit te komen vermijden, want zelfs al levert hij die, de gevolgen blijven toch onaangenaam. Uiteindelijk hebben we een niet-gemotiveerde leerling die daarbij dikwijls over inadequate studiemethoden beschikt wegens te weinig training en het niet kunnen ervaren van wat voor hem nu studie-effectief is of niet.
- We weten niet direct tot wat de Consequentie 3 in een individuele situatie kan leiden. Er staan veel mogelijkheden open. Het is hoe dan ook op zichzelf geen gunstige pedagogische situatie moest dit gevolg voor een leerling langdurig optreden.

#### 2.4.2 Handelingsplan

- In de logica van het schema komt het erop aan dat de leerling P+ kan ervaren en A+. Het is hierbij van belang dat de leerling de consequentie P+ en/of A+ ervaart als gevolg van zijn leeractiviteit, van zijn intentionele handeling (interne attribuering). Het is deze koppeling die de motor vormt voor heel zijn studiegedrag. Bijvb. “punten geven” door de leerkracht (P+) zonder een reële leerinspanning van het kind, leert de leerling weliswaar dat hij geen nieuwe leersituatie vermijdt maar tevens dat hij zich niet hoeft in te spannen bij zijn leeractiviteiten. Niet alleen komt hij daardoor niet tot de volledige ontwikkeling van zijn mogelijkheden, maar ontstaan er ook weinig realistische verwachtingen, stijgt de kans op toekomstige P- en A- en leert de leerling inadequate studiemethoden.  
Belangrijk hierbij is ook dat de leerling dan zijn succes gaat verklaren vanuit externe factoren (te gemakkelijke taken) en niet vanuit interne (het goede resultaat wordt veroorzaakt door mijn goede inspanningen). Het gevaar bestaat tenslotte dat de leerling leert dat weinig inspanningen leveren een “aangepast” gedrag is. Globaal kan men daarbij stellen dat een taak met een onaangepaste moeilijkheidsgraad op termijn onvoldoende taakspanning biedt en tot ongeïnteresseerdheid kan leiden.  
Hier ligt dan ook de kern van het puntenprobleem. Geven we gemakkelijk punten (niet té) dan kan dit gunstig zijn voor de zwakke leerling maar de sterke leerling krijgt een ongunstiger leerproces. Het omgekeerde is ongunstig voor de zwakke leerling. Structureel wordt dit in het secundair opgevangen door de ingebouwde studieniveaus maar ook in het lager onderwijs komen die verschillende niveaus voor (10 – 11). Dit zijn externe differentiatiemiddelen. Het in de klas individualiserend optreden is slechts coherent als iedere leerling inderdaad een P+/A+ kan bereiken.
- In het onderwijs merken we dat scholen waar vooral goede leerlingen naar toe komen zeer sterk de P+ verbinden aan het leveren van een grote leerinspanning voor alle vakken. De filosofie is dat men moet komen tot een maximaal ontplooiën van alle mogelijkheden. De leerling wordt vooral dan bekrachtigd als hij die maximale inspanning levert en men maakt hem dit duidelijk: men zal zeer zwaar tillen aan

“tekorten” op vakken. In onderwijs met zwakkere leerlingen zal men, bewust zijnde van de beperkte mogelijkheden, de P+ koppelen aan de sterke kanten van de leerlingen. Gemiddeld hebben deze leerlingen in hun klassen verhoudingsgewijze dan ook eerder hogere punten dan in de eerste groep (11). Men zal daarbij veel aandacht schenken aan de “goede” vakken. Het is duidelijk dat dit één van de grote problemen is (was) voor de comprehensieve onderwijsvisie. Dit onderwijs biedt kinderen alle mogelijkheden zonder vooraf iets uit te sluiten, maar er is daar dan wel het “levens”-grote probleem van de aangepaste P+. Een individuele evaluatie is dan praktisch noodzakelijk. Ons onderwijssysteem, zeker zoals het nu evolueert, heeft het daar echter zeer moeilijk mee. In gedragstherapeutische termen gaat het hier om de individuele gradatie en intensiteit van de versterker.

- Wanneer de school zich gedraagt als een “sterke” school en dus het strenge systeem P+ gebruikt maar dit niet is (= weinig “sterke” leerlingen heeft) leidt dit onvermijdelijk tot spanningen. Er ontstaat een inflatie van tekorten: veel P- en dikwijls ook veel A-. Dit is een gevaarlijke negatieve combinatie die leidt tot massaal vermijdings- of sabotagegedrag van de leerling als hij de leersituatie niet kan vermijden.
- Ouders blijken zich bewust te zijn van de relatie tussen de P en A bekrachtigingswijzen en de “schoolsterkte”. We vragen ons ook af of de problemen tussen het traditionele type 2 en vernieuwd onderwijstype 1 hier deels hun oorsprong niet vinden: type 2 stond voor het P-systeem, type 1 voor het A-systeem. Iets analoogs zouden we wel eens kunnen terug vinden in het basisonderwijs. De denkfout is dan: aangezien A bekrachtiging vooral optreedt bij leerlingen die moeilijk kunnen volgen zal een onderwijs waarbij men de A bekrachtiging veel gebruikt een onderwijs zijn waar vooral zwakke leerlingen op hun plaats zijn; een onderwijs waarbij men vooral de P bekrachtigers gebruikt is dan een onderwijs bestemd voor sterke leerlingen.
- Individuele studiemethodebegeleiding zal zich moeten plaatsen in de vroegere leerervaringen van de leerling en in de huidige schoolcontext. Wanneer de “gevers” van de bekrachtigers van P+ en A+ nl. de leerkrachten buiten deze begeleiding blijven zal het resultaat ervan sterk beperkt zijn. Vanuit de P.M.S.-begeleiding kan men om de medewerking der leerkrachten vragen. In bepaalde gevallen kan er voor een leerling eventueel ook gedacht worden aan schoolwissel om een nieuwe kans op P+ en A+ te creëren.
- Een goede studiekeuzebegeleiding is een adequate en fundamentele hulp die het P.M.S. kan bieden bij het ontwikkelen van studiemotivatie en vormen van een positief leergedrag. Wanneer het kind in de voor hem meest geschikte school en studierichting komt waar de kans voor hem op P+ en A+ het grootste is bestaat de grootste kans tot een harmonieuze ontwikkeling.

Wanneer het gaat om een verdere individuele begeleiding verwijzen we enerzijds naar de studietypologie en anderzijds naar de bespreking der items bij de itemanalyse.



### C. SLOTBESCHOUWING

- Deze publicatie is een synthesewerk rond studiegewoonten zoals die geoperationaliseerd zijn in de SEBO.  
Enerzijds is de SEBO onderzocht als psychometrisch instrument, anderzijds is er inhoudelijk ingegaan op de items.  
De SEBO is nu een verantwoord hedendaags psychologisch instrument met veel traditie en onderzoek.
- Het werk leidde eveneens tot een typologie waarbij de resultaten van de SEBO, intelligentietest en schooluitslagen op elkaar betrokken werden.
- Aan deze bijdrage tot een synthese tussen het psychometrische – didactische – en het gedragsmatig denken kleven uiteraard nog vele onvolmaaktheden gezien de ontstaan geschiedenis en gezien het hier tenslotte louter gaat om “veldwerk”. We hopen echter voldoende materiaal en verantwoorde hypothesen te hebben aangeboden om de schoolpsychologische onderzoeks- en begeleidingspraktijk te verrijken.

Correspondentieadres:

W. MAGEZ  
Psycho-pedagogisch consulent

Vrij P.M.S.-centrum  
St. Willibrordusstraat 47  
2008 Antwerpen

## D. BIBLIOGRAFIE

1. Bauernfeind, R. H.: Building a school testing program. Houghton Mifflin Company, Boston, 1963, blz. 72-73
2. Cantineaux, B.: Studiegewoontetest (S.G.W.) L'Application des techniques modernes, Mont-sur-Marchienne, 1969
3. C.S.P.O.: Centrum voor Sociaal en Psycho-Pedagogisch onderzoek; Rapporten bij het onderzoek van 1969-70. Onderzoek in samenwerking met C.S.B.O. – Brussel. C.S.B.O.-publicaties, Brussel 1975
4. Davis, F. B.: Item-Analyse. Uitg. Nauwelaerts, Leuven, 1965  
Swets & Zeitlinger, Amsterdam
5. D'Espallier, V. D.: Psycho-pedagogische studiën over de zittenblijvers in het middelbaar onderwijs. Studia Paedagogica, Standaard Wetensch. Uitg., Antwerpen, 1968, blz. 180-192
6. Guilford, J. P.: Fundamental Statistics in psychology and education. Mae-Graw-Hill Book Company, New York e.a. 4 ed. 1965
7. Magez, W.: Bijdrage tot het opstellen van een korte opsporingsbatterij, bruikbaar in het secundair onderwijs, voor de P.M.S. – S.B.O. praktijk. P.M.S.-tijdschrift, 18<sup>e</sup> jrg., 1972, nr. 1 blz. 31-36
8. Magez, W.: Logische verbale leerproef (L.V.L.) voor einde hoger secundair onderwijs. C.S.B.O., Brussel, 1982
9. Magez, W.: Geschatte herijking van de I.Q.-normering op de C.I.T. van J. Stinissen. P.M.S.-tijdschrift, 32<sup>e</sup> jrg., 1987 nr. 2, blz. 66-77
10. Magez, W. et al.: Het ALOSO-project en onderzoek. Deel 1: C.S.B.O., Brussel, 1987  
Deel 2: Katholiek Vlaamse Hogeschool Antwerpen, 1988
11. Magez, W. en Langerwerf, E.: Invloed van de psychologische- en milieufactoren op de schooluitslagen van leerlingen in het zesde leerjaar van de lagere school. P.M.S.-tijdschrift, 32<sup>e</sup> jrg., 1987, nr. 4, blz. 145-156
12. Mens, V.: Onderzoek naar de psycho-pedagogische implicaties van leer- en studiehoudingen aan de hand van een item-analyse op de S.G.T. nr. 7 – ALOSO. Niet-gepubliceerde eindverhandeling: Promotor A. Bos Co-Promotor W. Magez. Katholieke Vlaamse Hogeschool Antwerpen A.i.P., 1987
13. Swinnen, K.: Prognose van het schoolsucces in het middelbaar onderwijs. Studia Psychologica, Leuvense Universitaire Uitgave, Leuven, 1961.
14. Troch, F.: De invloed van studiegewoonten en werkmethoden op het zittenblijven in het middelbaar onderwijs..

15. Van Hove, W.:

Niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling: Promotor:  
V. D'Espallier.  
Instituut voor Psychologie en Opvoedkunde, Univ.  
Leuven, 1960  
Studiegewoontetest 6 4 1  
C.S.B.O., Brussel, 1962

## **E. BIJLAGEN**

1. SEBO en oorspronkelijke versie S.G.T. nr. 7 W. Van Hove
2. SEBO: testformulier
3. SEBO: sleutel
4. SEBO: voorbeeld van uitwerking

## BIJLAGE 1

### SEBO EN DE OORSPRONKELIJKE VERSIE S.G.T. NR. 7 W. VAN HOVE

1. Ik blijf werken aan een schooltaak tot ze af is.  
*1. Ik blijf werken aan een opdracht tot ze volledig af is.*
2. Ik gebruik mijn studietijd om goed te studeren.  
*2. Ik benut de studietijd buiten de lessen.*
3. Ik droom in de klas.  
*5. Ik droom veel in de klas.*
4. Ik maak mijn huiswerk zonder mijn tijd te verliezen met andere dingen.  
*3. Ik vind het moeilijk mezelf te dwingen een werk af te maken binnen een bepaalde tijd.*
5. Ik studeer thuis graag op dezelfde plaats.  
*4. Thuis studeer ik bij voorkeur op dezelfde plaats.*
6. Bij een belangrijke toets of proefwerk ben ik zo zenuwachtig dat ik me vergis bij het beantwoorden van de vragen.  
*6. Bij een examen ben ik zo zenuwachtig, en bedremmeld, dat ik me vergis bij het beantwoorden van een vraag.*
7. Ik zorg ervoor dat mijn klasagenda elke dag in orde is.  
*7. Ik houd mijn klasdagboek steeds volledig in orde.*
8. Ik moet mijn lessen herlezen omdat ik soms de betekenis van de woorden niet goed begrijp wanneer ik ze de eerste maal lees.  
*10. Ik moet zeer dikwijls de teksten herlezen, de woorden hebben weinig betekenis wanneer ik ze de eerste maal lees.*
9. Wanneer ik volledig klaar ben met mijn toets of proefwerk geef ik mijn bladen af, ook als er nog tijd over is.  
*9. Onmiddellijk nadat ik de examenvragen beantwoord heb breng ik de bladen binnen, ook wanneer de tijd nog niet verstreken is.*
10. Ik werk met orde.  
*8. Ik maak een ordelijk plan van de leerstof.*
11. Voor ik bij een belangrijke toets of proefwerk het antwoord opschrijf tracht ik het eerst voor mezelf te beantwoorden.  
*11. Voor ik op een examen het antwoord neerschrijf, tracht ik het eerst inwendig te formuleren.*
12. Ik let goed op.  
*12. Ik kan mijn aandacht goed gespannen houden.*
13. Ik leer regels, bepalingen en formules van buiten zonder ze te begrijpen.  
*13. Ik leer nauwkeurig regels, bepalingen en formules van buiten zonder ze werkelijk te begrijpen.*

14. In de klas tracht ik elke vraag die de leraar of lerares stelt te beantwoorden.  
15. *Ik tracht iedere vraag te beantwoorden bij mezelf.*
15. Ik laat me gemakkelijk afleiden door wat er in mijn omgeving gebeurt.  
14. *Allerlei geruchten rondom mij leiden me af.*
16. Bij een belangrijke toets of proefwerk kan ik gemakkelijk mijn gedachten klaar en duidelijk uitdrukken.  
16. *Bij een examen kan ik moeilijk mijn gedachten klaar en duidelijk uitdrukken.*
17. Ik volg nauwkeurig de richtlijnen die de leraar of lerares geeft voor het volgende werk.  
17. *Ik volg strikt de richtlijnen die de leraar geeft voor het komende werk.*
18. Ik mis belangrijke delen uit de les wanneer ik iets moet opschrijven.  
18. *Ik mis belangrijke punten uit de stof wanneer ik nota's neem.*
19. Ik denk dat dit leerjaar te moeilijk zal zijn voor mij.  
19. *Ik heb het gevoel mijn werk niet aan te kunnen.*
20. Wanneer ik een lange les moet leren verlies ik gemakkelijk de moed en sla de moeilijke delen over.  
20. *Wanneer een leerstof zeer lang is, ben ik ontmoedigd, en sla de moeilijkste delen over.*
21. Ik zorg ervoor dat ik belangrijke leerstof, ook van vorige jaren, ken.  
21. *Ik ben er mij van bewust dat ik sommige grondbegrippen niet voldoende ken.*
22. Ik doe ook mijn best voor vakken die ik niet zo graag doe.  
22. *Afkeer van sommige vakken is de schuld dat ik misluk.*
23. Ik denk dat mijn schooluitslagen goed overeenstemmen met wat ik kan.  
23. *Mijn uitslagen zijn een goede weergave van mijn bekwaamheid.*
24. Sommige lessen zijn zo vervelend dat ik teken, brieven schrijf of droom in plaats van naar de leraar of lerares te luisteren.  
24. *Sommige van de lessen zijn zo vervelend dat ik gedurende de les teken, brieven schrijf of droom, in plaats van naar de leraar te luisteren.*
25. Als ik iets niet begrijp vraag ik uitleg aan de leraar of lerares.  
25. *Wanneer ik iets dat in de les is verklaard niet begrijp dan stel ik hierover vragen aan de leraar wanneer hiervoor gelegenheid gegeven wordt.*
26. Ik slaap minstens 9 uur per nacht.  
26. *Ik verzorg mijn gezondheid en slaap minstens acht uur per nacht.*
27. Ik voel me dikwijls te moe om goed te kunnen leren.  
27. *Ik voel me dikwijls te vermoeid om werkelijk goed te kunnen studeren.*

De items in rechte druk zijn deze van de SEBO. Men vindt telkens daaronder het oorspronkelijke item uit de S.G.T. nr. 7 van W. Van Hove met het oorspronkelijke itemnummer.

**BIJLAGE 2**

**SEBO**

Naam: ..... School: ..... Klas: ..... Nr: .....

- |   | Dat doe ik:              |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|   | Veel                     | Soms                     | Weinig                   |
| 1. Ik blijf werken aan een schooltaak tot ze af is.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ik gebruik mijn studietijd om goed te studeren.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ik droom in de klas.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ik maak mijn huiswerk zonder mijn tijd te verliezen met andere dingen.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ik studeer thuis graag op dezelfde plaats.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Bij een belangrijke toets of proefwerk ben ik zo zenuwachtig dat ik me vergis bij het beantwoorden van de vragen.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Ik zorg ervoor dat mijn klasagenda elke dag in orde is.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Ik moet mijn lessen herlezen omdat ik soms de betekenis van de woorden niet goed begrijp wanneer ik ze de eerste maal lees.    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Wanneer ik volledig klaar ben met mijn toets of proefwerk geef ik mijn bladen af, ook als er nog tijd over is.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Ik werk met orde.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Voor ik bij een belangrijke toets of proefwerk het antwoord opschrijf tracht ik het eerst voor mezelf te beantwoorden.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Ik let goed op.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Ik leer regels, bepalingen en formules van buiten zonder ze te begrijpen.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. In de klas tracht ik elke vraag die de leraar of lerares stelt te beantwoorden.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Ik laat me gemakkelijk afleiden door wat er in mijn omgeving gebeurt.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Bij een belangrijke toets of proefwerk kan ik gemakkelijk mijn gedachten klaar en duidelijk uitdrukken.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Ik volg nauwkeurig de richtlijnen die de leraar of lerares geeft voor het volgende werk.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Ik mis belangrijke delen uit de les wanneer ik iets moet opschrijven.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Ik denk dat dit leerjaar te moeilijk zal zijn voor mij.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Wanneer ik een lange les moet leren verlies ik gemakkelijk de moed en sla de moeilijke delen over.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Ik zorg ervoor dat ik belangrijke leerstof, ook van vorige jaren, ken.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Ik doe ook mijn best voor vakken die ik niet zo graag doe.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Ik denk dat mijn schooluitslagen goed overeenstemmen met wat ik kan.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Sommige lessen zijn zo vervelend dat ik teken, brieven schrijf of droom in plaats van naar de leraar of lerares te luisteren. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Als ik iets niet begrijp vraag ik uitleg aan de leraar of lerares.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Ik slaap minstens 9 uur per nacht.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Ik voel me dikwijls te moe om goed te kunnen leren.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

P	A	C	Tot. P A C	I	Type	So.	Po.	Ne.	Tot.
...: 11 =	...: 7 =	...: 4 =	...: 22 =	... ..					



**BIJLAGE 3**

**SEBO**

Naam: ..... School: ..... Klas: ..... Nr: .....

	Dat doe ik:		
	Veel	Soms	Weinig
1. Ik blijf werken aan een schooltaak tot ze af is.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> A
2. Ik gebruik mijn studietijd om goed te studeren.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> P
3. Ik droom in de klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> A-C
4. Ik maak mijn huiswerk zonder mijn tijd te verliezen met andere dingen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> C
5. Ik studeer thuis graag op dezelfde plaats.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Bij een belangrijke toets of proefwerk ben ik zo zenuwachtig dat ik me vergis bij het beantwoorden van de vragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> P
7. Ik zorg ervoor dat mijn klasagenda elke dag in orde is.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> A
8. Ik moet mijn lessen herlezen omdat ik soms de betekenis van de woorden niet goed begrijp wanneer ik ze de eerste maal lees.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> P
9. Wanneer ik volledig klaar ben met mijn toets of proefwerk geef ik mijn bladen af, ook als er nog tijd over is.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ik werk met orde.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> A
11. Voor ik bij een belangrijke toets of proefwerk het antwoord opschrijf tracht ik het eerst voor mezelf te beantwoorden.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ik let goed op.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> P-C
13. Ik leer regels, bepalingen en formules van buiten zonder ze te begrijpen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> P
14. In de klas tracht ik elke vraag die de leraar of lerares stelt te beantwoorden.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> A
15. Ik laat me gemakkelijk afleiden door wat er in mijn omgeving gebeurt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> C
16. Bij een belangrijke toets of proefwerk kan ik gemakkelijk mijn gedachten klaar en duidelijk uitdrukken.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> P
17. Ik volg nauwkeurig de richtlijnen die de leraar of lerares geeft voor het volgende werk.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> A
18. Ik mis belangrijke delen uit de les wanneer ik iets moet opschrijven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> P
19. Ik denk dat dit leerjaar te moeilijk zal zijn voor mij.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> P-I
20. Wanneer ik een lange les moet leren verlies ik gemakkelijk de moed en sla de moeilijke delen over.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> P
21. Ik zorg ervoor dat ik belangrijke leerstof, ook van vorige jaren, ken.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ik doe ook mijn best voor vakken die ik niet zo graag doe.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> P
23. Ik denk dat mijn schooluitslagen goed overeenstemmen met wat ik kan.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> I
24. Sommige lessen zijn zo vervelend dat ik teken, brieven schrijf of droom in plaats van naar de leraar of lerares te luisteren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
25. Als ik iets niet begrijp vraag ik uitleg aan de leraar of lerares.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> A
26. Ik slaap minstens 9 uur per nacht.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Ik voel me dikwijls te moe om goed te kunnen leren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> P

P = Prestatie – Punten  
 A = Attitude – Affectieve  
 C = Concentratie  
 I = Ik-appreciatie

So.	Po.	Ne.	Tot.



het nog veel beter zou moeten. Hij stelt zichzelf hoge eisen en vindt dat hij er nog lang niet aan voldoet. De antwoorden op de twee I-items bevestigen dit. Men kan deze instelling dan juist duiden als de motor die deze leerling ertoe brengt toch goede schoolresultaten te bereiken niettegenstaande de eerdere zwakkere intellectuele mogelijkheden. Het is dan inderdaad niet verwonderlijk dat de leerling waarschijnlijk een goede relatie heeft met zijn leerkracht (A+). De studiekeuzebegeleiding naar het secundair onderwijs zal een zeer delicate opdracht worden. Men zal o.a. moeten nagaan welke “prijs” dit kind voor dit alles “betaalt” (o.a. emotionele stabiliteit, faalangst...) t.o.v. de “winst”, en welke het aspiratieniveau en opvoedingsproject zijn van het gezin. De eigen “opvoedingsvisie” van de studiekeuzebegeleider zal bij dit alles ook een niet te onderschatten rol spelen.